Info DaF

Informationen Deutsch als Fremdsprache

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

Nr. 6 25. Jahrgang DAAD Dezember 1998

Inhalt

Artikel

Sabine Horst
Faktoren der Lernzielbestimmung für fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache an australischen Universitäten 663

DaF im Ausland

Hansgeorg Schmidt-Bergmann
Deutschstudium in der Slowakischen Republik. Traditionen und Tendenzen der Germanistik am Beispiel der Comenius-Universität Bratislava 672

Birgit Maria Fuchs
Über die Motivation tschechischer Studentinnen und Studenten, Deutsch bzw. Germanistik zu studieren. Eine Beispielstudie an der nordböhmischen Universität J.E. Purkyne in Ústí nad Labem 679

Zhao Dengrong
Chinesische Germanistik nach der Erstellung neuer Curricula 685

Didaktik DaF / Aus der Praxis

Stefan Schäfer und Martin Siegel
Textkonzeption und Wissenschaftsspracherwerb 695

Cornelis Tuk
»Meine Heimat ist die Fremde meines Vaters, die Fremde meines Vaters ist meine Heimat«. Gedichte türkischer Migranten im DaF-Unterricht 702

Hartmut Schönherr
Kulturelle Verbindungsarbeit und Netzgebrauch – von der Nützlichkeit des Internets als Informantensystem 712

Gabriele Müller
Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? 727

(Fortsetzung umseitig)

Rezensionen	»Für Sie gelesen« – Nachträge zur Kommentierten Auswahlbibliographie 1998	738
Tagungsankündigung	3. Grazer Tagung Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache, 11./12. Juni 1999 in Graz	761
Über die Autoren		762
Abstracts		764
Inhaltsverzeichnis der Nummern 1–6, 25. Jahrgang (1998)		767

Faktoren der Lernzielbestimmung für fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache an australischen Universitäten[1]

Sabine Horst

Die Diskussion um fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache ist in ein breiteres Umfeld einzuordnen, da entsprechende Angebote meist nicht den jeweiligen Fachdisziplinen zugeordnet sind, sondern den Sektionen oder Bereichen der Universitäten, in denen Deutsch angeboten wird. Daher werden zunächst einige allgemeine bzw. übergreifende Überlegungen angestellt, die den Kontext und die Rahmenbedingungen der spezifischen Ausrichtung betreffen.

Die Beschäftigung mit der Relevanz der Disziplin Deutsch als Fremdsprache an diversen Bildungsinstitutionen in unterschiedlichen Ländern ist weit verbreitet, was zum Teil auf eine sich verändernde Nachfrage zurückzuführen ist, aber auch an – pauschal gesagt – den immer knapper werdenden finanziellen Mitteln liegt, die zur Förderung von Sprache und Kultur zur Verfügung gestellt werden.

Immer wieder taucht in diesem Zusammenhang die Frage nach der Bedeutung eines – wie auch immer strukturierten – Faches Deutsch bzw. eines Fächerangebots über deutsche Landeskunde und Kultur für das jeweilige Ausgangsland und damit einhergehend der Legitimation dieses Angebots auf. Die Faktoren, die bei der Beantwortung einer solch allgemein formulierten Frage eine Rolle spielen, sind sehr vielfältig und abhängig von Bereichen wie gesellschaftlichen, historischen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen des jeweiligen Landes und der Beziehung zwischen Ausgangs- und Zielland bezogen auf diese Aspekte. Dadurch ergibt sich eine international sehr unterschiedliche Situation mit dem Resultat, daß die für den einen kulturellen Kontext gültigen Argumentationen nicht ohne weiteres auf einen anderen zu übertragen sind.

An australischen Universitäten sind die Zahlen der Deutsch Studierenden schwankend mit einer insgesamt sinkenden Tendenz, wobei an einigen Universitäten drastischere Rückgänge zu verzeichnen sind, während an anderen die Einschreibezahlen relativ stabil gehalten bzw. eventuell sogar erhöht werden können. Bei derartigen Entwicklungen stellt sich unmittelbar die Frage nach den Gründen, zu deren genauerer Untersuchung hier einige Denkanstöße geliefert werden sollen.

Nicht nur Universitätsdepartments mit Deutsch als Angebot, sondern auch ande-

1 Der Beitrag ist die veränderte Fassung eines Vortrages, der im Rahmen der Konferenz »Deutsch unter Druck« in Sidney im September 1996 an der University of South Wales gehalten wurde.

Info DaF 25, 6 (1998), 663–671

re europäische Sprachen erfahren derzeit in Australien drastische Kürzungen. »Rethink and restructure« sind die in diesem Zusammenhang oft zitierten Forderungen, die so allgemein formuliert alle möglichen Ansätze für eine Herangehensweise offen lassen.

Einerseits ist hier die Frage nach der Bedeutung der deutschen Sprache und Kultur für den australischen Kontext genauer zu untersuchen, aber weiterführend sollten auch der Aufwand der Vermittlung und die entsprechenden Resultate in Hinblick auf eine spätere Umsetzbarkeit kritisch hinterfragt werden, damit gesichert wird, daß auch tatsächlich ein bedarfsorientiertes Angebot geschaffen werden kann. Das impliziert eine intensivere Betrachtung der vermittelten Inhalte sowohl im Sprachunterricht als auch bezogen auf das, was im weiteren Sinne unter Kulturvermittlung zusammengefaßt wird und deren Aktualität in bezug auf Deutschland. Mit anderen Worten wäre zu untersuchen, ob die in Vorankündigungen geweckten Erwartungen des Lerners an den Fremdsprachenunterricht z. B. in bezug auf die Vermittlung bestimmter Kompetenzen oder landeskundlicher Inhalte auch erfüllt werden.

So simpel die Lösung dieses Problems und der Auftrag »to restructure« erscheinen mag, umso schwieriger stellt sich das in der praktischen Umsetzung aufgrund seiner Komplexität dar, hängt doch alleine schon die Feststellung eines Bedarfs von sich verändernden Faktoren wie z. B. (sprach-) politischem Auftrag und systemgebundener Bildungspolitik ab.

Aus der Perspektive der Wirtschaft betrachtet sprechen für die Bedeutung der deutschen Sprache z. B. aktuelle Entwicklungen wie der Zusammenschluß der Europäischen Union und Deutschlands Rolle in der EU, wachsende Investitionen deutscher Unternehmen in Australien, allgemeine Internationalisierungsprozesse etc., die Fremdsprachenkenntnisse und die Beschäftigung mit anderen Kulturen unumgänglich machen.

Es müssen demnach viele Faktoren einbezogen werden, um eine sinnvolle Vertretung von Deutsch als Fremdsprache im australischen Kontext zu untersuchen und ein entsprechendes Profil aufzubauen.

Ein erfolgreicher Versuch, ein bedarfsorientiertes und praxisbezogenes Angebot in der Fremdsprache Deutsch an Universitäten zu schaffen, war die Einführung des Studienfachs Wirtschaftsdeutsch an der University of Queensland im Jahre 1992. Seitdem hat sich dieses bislang in Australien immer noch einzigartige, viersemestrige Programm, das Studierenden ermöglicht, Wirtschaftsdeutsch als Hauptfach zu belegen, bewährt und etabliert. Studierende rekrutieren sich mehr und mehr aus anderen, meist wirtschaftsorientierten Fächern und Berufstätigen, die das Fach als Aufbaustudium belegen, die – ohne diese fachbezogene Ausrichtung – nicht Deutsch studiert hätten. Der Erfolg dieses Pogramms liegt in der Praxisorientierung der Inhalte, der kommunikativ-interaktiven Unterrichtsmethode, der Möglichkeit, während des Studiums für drei Monate ein Seminar und Praktikum in Deutschland zu absolvieren und Austauschprogrammen im Rahmen einer Hochschulkooperation für ein Studium in Deutschland. Die enge Verbindung zwischen Universität und Wirtschaftswelt, durch zahlreiche Veranstaltungen von Vertretern beider Bereiche gemeinsam organisiert, ermöglicht den Studierenden, einen unmittelbaren Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen.

Dieser Praxisbezug erfordert eine genaue Bestimmung relevanter Lerninhalte.

1. Allgemeine Grundüberlegungen für Lernzielbestimmungen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht bezogen auf Universitäten in Australien

Die Prämisse, daß Lernzielbestimmungen für den fremd- bzw. fachsprachlichen Unterricht u. a. abhängig sein müssen von:

– der jeweiligen Zielgruppe
– dem Bildungsanspruch bzw. -auftrag des zugrundeliegenden Systems
– der jeweiligen Institution(-en), die in dieses System eingebunden ist (sind)
– dem späteren Handlungsrahmen

ist schon lange allgemein in Fachkreisen anerkannt.

An der Ausarbeitung verschiedener Curricula als Gerüst des fremdsprachlichen Unterrichts, der Erstellung bzw. der Auswahl konkreter Lehrmaterialien und Texte – auch im universitären Rahmen – und auch an der methodisch-didaktischen Umsetzung zeigt sich jedoch, daß die Interpretation dieses oben beschriebenen Anspruchs durchaus andersartig erfolgen kann. Unterschiede zeigen sich auch in der Definition und Bestimmung der durchaus sehr heterogenen Zielgruppen und ihren Bedürfnissen. Zwar liegen Untersuchungen zu Zielgruppen für den Deutschunterricht bezogen auf Australien vor, jedoch gibt es unter diesen keine durchgängige Systematik, und sie wurden meist nur auf einzelne Gruppen bezogen durchgeführt. So obliegt es den meisten Institutionen wie Universitäten, überwiegend auf Intuition und Erfahrung beruhend Prognosen über einen entsprechenden Bedarf abzuleiten. Diese Einschätzungen – wie auch nicht anders zu erwarten – variieren daher sehr stark.

In bezug auf fachsprachlich orientierte Kurse bzw. fremdsprachlichen Unterricht spielt der Anwendungsbezug eine besonders wichtige Rolle. Obwohl für beide Bereiche gültig, stellt sich dieser Aspekt für allgemeinsprachliche Kurse in einer anderen Dimension dar als für fachsprachlich ausgerichtete Kurse.

Für einige wissenschaftliche Fachbereiche bzw. Disziplinen reicht unter Umständen für den fremdsprachlichen Zielkontext oder -handlungsrahmen eine schwerpunktmäßig rezeptive Fähigkeit. Das ist z. B. dann der Fall, wenn der Fremdsprachenlerner befähigt werden soll, Fachliteratur zu bearbeiten. Hier wird deutlich, daß die Motivation, aus der die Sprache heraus gelernt wird, und der spätere – wenn auch teilweise nur hypothetisch anzunehmende – Anwendungsrahmen gezielte Vorgaben bietet.

2. Zur Relevanz wirtschaftssprachlich ausgerichteter Kurse im Rahmen der German Studies im australischen Kontext

Der Titel »Deutsch unter Druck« einer in Sydney durchgeführten Konferenz im September 1996 signalisiert, daß ein Handlungsbedarf besteht, der auf die eingangs beschriebene Situation zurückzuführen ist. Von einer Institution alleine kann jedoch dies nicht angegangen werden, vor allem, da Entscheidungen schon lange nicht mehr »hausintern«, sondern auf sprachenpolitischer Ebene und zwar bundesweit getroffen und Maßnahmen ergriffen werden, die sich auf die individuellen Institutionen nachhaltig auswirken. Ein Dialog zwischen verschiedenen Vertretern der Disziplin bzw. der Bildungsinstitutionen, die an der Kultur- und Spracharbeit beteiligt sind, wäre notwendig, ist bislang aber über Ansätze zu Kooperationen nicht hinausgekommen. Die Koordination verschiedener Programme und die Abstimmung ihrer Inhalte aufeinander könnte eine Einschränkung der Autonomie der einzelnen Institutionen mit sich bringen, so wird befürchtet, ein Resultat, was sich z. B. mit dem Prinzip der »akademischen Freiheit« nicht gut vereinbaren läßt.

In der Sprachenpolitik ist in Australien immer noch vor allem ein Trend zugunsten asiatischer Sprachen und weniger zur Förderung europäischer zu verzeichnen. Ohne Zweifel sind asiatische Sprachen für den australischen Kontext von großer Bedeutung, und entsprechender Bedarf ist in einem übergreifenderen Rahmen – politisch, historisch, wirtschaftlich etc. – leicht nachzuvollziehen. Neben pragmatischen Erwägungen wie der spätere Nutzen der Sprachkenntnisse etc. spielen hier aber auch noch andere Faktoren, wie z. B. die Definition einer australischen, nationalen Identität, eine wichtige Rolle. Seit dies in Australien in den siebziger Jahren auf politischer Ebene beschlossen wurde, ist diese Identität sehr eng mit dem Begriff Multikulturalität verbunden, ein Konzept, das sicherlich nicht nur, aber auch aufgrund der geographischen Lage Australiens völlig anders zu verstehen und interpretieren ist als z. B. im europäischen Kontext. Alleine die immer noch diskutierte und umstrittene Notwendigkeit und Bedeutung, Fremdsprachen zu erlernen, verdeutlicht die unterschiedliche Umgehensweise mit dem oben genannten Konzept.

Das Thema der Relevanz unterschiedlicher Sprachen für ein Land wie Australien wäre unter hohem Zeitaufwand zu vertiefen, wichtig wäre hier eine fundierte Analyse verschiedener Aspekte wie, um nur einige Beispiele zu nennen, neben der Bedeutung der einzelnen Sprachen auch der Aufwand, mit dem verschiedene Stufen der Sprachkompetenz erlernt werden (können), in Relation zu dem für Sprachunterricht und -ausbildung zur Verfügung stehenden Stundenumfang an Schulen und Universitäten, die Förderung durch die Kulturpolitik der jeweiligen Zielsprachenländer und deren Auswirkungen auf Popularität bzw. Sprachpolitik etc. Hierfür müßten in einem umfangreichen Projekt geeignete Kriterien erarbeitet werden, nach denen eine solche Einschätzung möglich wird.

Sicherlich spielt auch die gesamtwirtschaftliche Situation eines Landes eine große Rolle, die sich letztendlich wiederum auf die Budgets der Universitäten und einzelnen Departments auswirkt. Dies zeigt sich gerade deutlich an den Hochschulen in Australien, die derzeit umstrukturiert werden. An der University of Queensland hatte dies zur Folge, daß eine komplette Neueinteilung und zum Teil Neubenennung der verschiedenen Fakultäten vorgenommen wurde und auch Abteilungen im geisteswissenschaftlichen Bereich sich mehr und mehr zu einer Art Profit Center entwickeln. Eine Konsequenz dieser Orientierung besteht darin, daß auch für geisteswissenschaftliche Fächer mehr Drittmittel angezogen werden müssen und z. B. im Deutschdepartment mehr Angebote auf englisch geschaffen werden sollen, damit Fächer interdisziplinär angeboten und die potentielle Klientel somit vergrößert werden können. Mit solchen Maßnahmen einher geht eine völlige Umbestimmung der Studieninhalte und -ausrichtung und schließlich eine Neudefinierung einer ganzen Disziplin.

An diesem Punkt stellen sich folgende Fragen:

– Steht die Relevanz der deutschen Sprache und Kultur in Relation zur aktuellen und sich entwickelnden Repräsentation des Fachs u. a. an den Universitäten?

Und daraus resultierend:

– Wie läßt sich eine solche Relevanz überhaupt bemessen? Kann es hierfür allgemeingültige Kriterien geben, die unter Umständen auch auf andere Sprachen übertragbar wären?
– Inwieweit entspricht das Angebot an Deutsch als Fremdsprache an den verschiedenen Institutionen und speziell an den Universitäten den tatsächlichen Bedürfnissen und Erwartungen der an-

visierten und erreichten Zielgruppe bzw. den Anforderungen in Hinblick auf spätere potentielle Anwendungsgebiete?

Wie also läßt sich die Bedeutung einer Sprache näher bestimmen?

Rösler (1993) kommt in Anlehnung an Coulmas (1993) und Ammon (1991) zur Aufzählung verschiedener Aspekte, nach denen sich der sogenannte »ökonomische« Wert einer Sprache bestimmt (Rösler 1993: 41). Der Begriff »ökonomisch« wird hier so verstanden, daß das Angebot einer Sprache wie Deutsch in irgendeiner Art einen gesellschaftlichen Wert haben müsse. Dieser »gesellschaftliche Wert« ist sicherlich international bzw. kulturell sehr unterschiedlich definiert. Er solle in Relation stehen zu den Kosten, die das Angebot entsprechender Sprache verursacht.

Genau diese Überlegungen entsprechen den derzeitigen Diskussionen an den australischen Universitäten. Umstrukturierungsmaßnahmen allgemein deuten sehr darauf hin, daß diese Wert-Kosten-Relation in der gesamtuniversitären Politik sehr ausschlaggebend geworden ist, wobei hier der Wert-Aspekt mehr und mehr materiell im Sinne von Profit interpretiert wird.[1] Aber gerade hier besteht dann der Druck auf »Deutsch« in der Aufgabe, die Legitimierung einer Disziplin unter Bezug auf ihren gesellschaftlichen Wert zu propagieren und gegebenenfalls zu verteidigen.

Rösler kommt in seiner Reflexion über die Bedeutung des Deutschen als internationale Sprache unter Bezug auf oben genannte Quellen zu folgenden Überlegungen.

»Entscheidet die Zahl der Sprecher einer Sprache? […] Liegt es an der Häufigkeit der Verwendung einer Sprache als staatlicher Amtssprache? […] Fällt die Zahl der Länder, in der eine Sprache die einer Minderheit ist, ins Gewicht? Wie bedeutsam ist die Verwendung einer Sprache in internationalen, politischen Verhandlungen, in wirtschaftlichen Transaktionen, in diplomatischen Kreisen, in EU und UNO, in wissenschaftlichen Publikationen, auf Kongressen, im Tourismus für ihre internationale Stellung? […] Welchen Beitrag leisten politische Versuche, zur Verbreitung der Sprache beizutragen, zu ihrer internationalen Stellung, welchen missionarischen Aktivitäten? Es gibt, so zeigen die aufgeworfenen Fragen, kein alleiniges Kriterium für die Bedeutung einer Sprache für die internationale Kommunikation, sondern ein Bündel von Kriterien, auf unterschiedlichen Ebenen, so daß Vergleichbarkeit kaum möglich ist.« (Rösler 1993: 43)

Neben den oben genannten Faktoren spielen auch Maßnahmen zur Verbreitung der Sprache eine bedeutende Rolle, die u. a. Fonds zur Förderung von Kulturinstitutionen und Auslandsvertretungen im allgemeinen und deren Ausstattung inkludieren.

Untersuchungen haben bestätigt – so Rösler –, daß Deutsch zu den zehn, in manchen Fällen sogar fünf bedeutendsten internationalen Sprachen zähle.

Ohne Zweifel stellt die *wirtschaftliche* Bedeutung Deutschlands vor allem in bezug auf die Entwicklungen in der EU eine wichtige Antriebsfeder in der Motivation zum Deutschlernen dar, was einen großen Einfluß auf Lernzielbestimmung und curriculare Entwicklungen im allgemeinen hat bzw. haben sollte.

1 Entsprechende Tendenzen lassen sich natürlich nicht spezifisch im Sinne von ausschließlich auf Australien zutreffend finden, sondern sind mittlerweile international verbreitet und werden auch in Deutschland sehr stark diskutiert. Immer stärker tritt hier die Frage nach der Anwendbarkeit des im Studium erworbenen Wissens in den Vordergrund. Einschätzungen hierzu divergieren allerdings sehr stark und sind von der jeweiligen Perspektive abhängig.

Buhlmann und Fearns stellen hierzu beispielsweise in ihrem bereits 1987 erschienen *Handbuch des Fachsprachenunterrichts* fest, daß die Zahl der Lernenden, die allgemeinsprachlich ausgerichtetes Deutsch lernen wollen, weltweit abnimmt, man lerne Deutsch zunehmend aus praktischen Gründen und weniger aus allgemeinbildungspolitischen Gründen (Buhlmann; Fearns 1987: 12). Auch Bolten stellt – dies bestätigend – 1991 fest, daß der Bedarf an Kursen in Wirtschaftsdeutsch in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre erheblich gestiegen sei, »so daß hierdurch teilweise sogar das rückläufige Interesse an Deutsch als Kultursprache ausgeglichen werden konnte« (Bolten 1991: 71). Er bezieht sich hier auf zugrundeliegende Zahlen aus Nord- und Westeuropa, Brasilien, Argentinien, Griechenland, den USA und der VR China. Ein weiteres Indiz für die zunehmende Bedeutung des Wirtschaftsdeutschen sei, so Bolten, die Resonanz auf das »Diplom Wirtschaftsdeutsch für die USA« und die »Prüfung Wirtschaftsdeutsch International«, die vom Goethe Institut, den CDC und dem DIHT angeboten werden.

In bezug auf Australien können verschiedene Beweggründe für das Deutschlernen genannt werden.

Nicht unbedeutend sind gerade in der heutigen Zeit wirtschaftlicher Probleme potentielle Berufsaussichten in bezug auf die Entscheidung, ob überhaupt und wenn ja, welche Fremdsprache intensiver gelernt wird. In einer an der University of Queensland zusammengestellten Broschüre »Why study German?«[1] werden als Berufsfelder folgende aufgezählt: Lehrbetrieb an Schulen bzw. Bildungsinstitutionen allgemein, bi- und multinationale Unternehmen, verschiedene Bereiche des Öffentlichen Dienstes, Übersetzer sowie Dolmetscher und – ein an Bedeutung rasant zunehmender Bereich – Tourismus.

Bei allen perspektivischen Möglichkeiten muß allerdings die Sprache als ein Teil einer übergreifenderen Qualifikation gesehen werden. Bezüglich der Lehrerausbildung sind gute Sprachkenntnisse die Grundlage, darüber hinaus ist aber eine fremdsprachendidaktische bzw. pädagogische Ausbildung erforderlich. Auch ein Wirtschaftsdeutschstudium stellt keine vollständige Qualifikation dar, sondern ist immer in Zusammenhang mit einer anderen Ausbildung bzw. einem anderen Studienfach zu sehen. Ein Student kann mit einem Sprachstudium eine sehr wertvolle Zusatzqualifikation, die ihm sicherlich große »Marktvorteile« gegenüber anderen Mitbewerbern bringen kann, erwerben.

Die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Australien nehmen derzeit zu, was sich u. a. an steigenden Investitionen deutscher Firmen in Australien zeigt, und reichen von direkten Handelsbeziehungen bis hin zur Nutzung Australiens als Sprungbrett für Asien, womit Australien für sich selbst im europäischen Raum verstärkt und erfolgreich wirbt.

Eine Studie der Deutsch-Australischen Industrie- und Handelskammer in Sydney über die Entwicklungen in den vergangenen 5 Jahren belegt deutlich den Trend der zunehmenden Investitionen aus Deutschland.

In diese bilateralen wirtschaftlichen Beziehungen involvierte Unternehmen weisen einhellig auf einen zunehmenden Be-

1 »Why study German?« ist eine vom Department of German Studies der University of Queensland herausgegebene Informationsbroschüre für Interessenten. Das Datum der Herausgabe ist leider nicht bekannt.

darf an entsprechend sprachlich ausgebildeten Fachkräften hin.
Hieraus resultiert, daß einerseits aufgrund des Bedarfs eine Anpassung des Angebots im fremdsprachlichen Bereich erforderlich ist. Andererseits gilt es aber auch, durch ein Angebot eine Nachfrage zu schaffen oder zu erweitern, vorausgesetzt, die Lerninhalte und -ziele entsprechen und befriedigen die geweckten Bedürfnisse. Mit dem Studienangebot Wirtschaftsdeutsch ist es an der University of Queensland jedenfalls gelungen, stetig mehr Studenten anzuziehen. Die Studenten rekrutieren sich vermehrt aus Disziplinen wie Jura, Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Politikwissenschaften und auch Maschinenbau. Da ein solches Angebot nur sinnvoll ist, wenn sämtliche, den Spracherwerb bestimmende Faktoren mit einbezogen werden, bedeutet dies, daß der Inhalt eines entsprechenden Kurses bestimmt ist durch drei Bereiche:

1. Sprache,
2. fachbezogene Inhalte und
3. Prozesse interkultureller Kommunikation.

Wichtig ist daher die integrative Betrachtung von Wirtschaftsdeutsch als Teil der German Studies neben anderen Bereichen wie Literatur, Philosophie und Geschichte, was letztenendes der Stabilisierung und Stärkung der Disziplin im Bewußtsein der Umgebung bzw. Öffentlichkeit zugute käme. Immer noch sind aber Vorbehalte gegenüber einer fachsprachlichen Ausrichtung im Rahmen eines Deutschstudiums zu bemerken, die häufig auf Berührungsängste aufgrund mangelnder Information zurückzuführen sind. Aufklärungsarbeit und transparenter Informationsfluß sind hier zwingend notwendig.
Überprüft man alles in allem die Beziehungen der beiden Länder, sollte eigentlich kein Zweifel daran bestehen, daß Deutsch für Australien in verschiedenen Bereichen eine sehr wichtige Sprache ist, ist man sich einmal über die »English-only«-Frage zugunsten der Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen im klaren. Das heißt, daß der Druck, unter dem Deutsch steht, sich nicht auf die Legitimation an sich bezieht.
Allerdings muß festgestellt werden, daß es eine Diskrepanz zwischen der Bedeutung der Sprache einerseits und der Unterstützung und Propagierung eines Angebots andererseits gibt. So kann Deutsch beispielsweise unter den vom Department of Foreign Affairs und Trade aufgelisteten zehn Prioritätensprachen für auszubildende Trainées nicht aufgefunden werden, und als einzige europäische Sprache im Anschluß an diverse asiatische Sprachen wird Spanisch aufgeführt.

3. Forschungssituation unter linguistischem und lehrmaterialbezogenem Aspekt und deren Übertragbarkeit auf den australischen Kontext

Mehr und mehr öffnet sich die linguistische Fachsprachenforschung übergreifenderen Fragestellungen und Untersuchungsgegenständen. Ein Beispiel hierfür ist der Band von Schröder (1993), *Fachtextpragmatik*, in dessen Beiträgen deutlich die Einbeziehung verbaler, paraverbaler und nonverbaler Elemente bzw. auch interkultureller Fragestellungen eine ausschlaggebende Rolle spielt. Ziel ist die Untersuchung der Wirtschaftskommunikation und sämtlicher diese Kommunikation konstituierender Faktoren. Die Vermittlung der sprachlichen Inhalte verfolgt als grobes Lernziel die sprachliche Handlungsfähigkeit oder auch kommunikative Kompetenz. Der Bedarf an Fachkräften mit Deutschkenntnissen im Wirtschaftsalltag und im beruflichen Umfeld in Australien kann in diesem Sinne nicht auf bestimmte Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten eingegrenzt werden, da spätere Tätigkeitsgebiete nur grob festzulegen sind.

Demzufolge handelt es sich hier bei dem zu schaffenden Angebot um ein »All-round-Programm«, das lexikalische, grammatische, textsorten- bzw. kommunikationssituationsspezifische Elemente, fachlichen Hintergrund und kulturelle Aspekte miteinander verbindet. Ein entsprechendes Angebot erfordert daher neben Sprachunterricht aus zeitökonomischen Gründen auch die Anwendung von Seminar- und Vorlesungsstil.

Zur Bestimmung lexikalischer, grammatischer und textsortenspezifischer Elemente liegen mittlerweile Grundlagenuntersuchungen vor, auf die man bei der Erstellung bzw. Auswahl geeigneter Lehrmaterialien zurückgreifen kann.

Diese Untersuchungen hängen jeweils ab von den entsprechenden Modellen, mit denen ein Sprachbereich von anderen abgegrenzt wird. Sie haben einzelne Teilbereiche der Wirtschaftssprache, lexikalische bzw. grammatische Phänomene, bestimmte Textsorten bis hin zum Gesamtkomplex Sprache des Sprachbereichs Wirtschaft als Gegenstand. Einen guten Überblick über entsprechende Modelle bietet Hundt in seiner 1995 erschienenen Dissertation zur *Modellbildung in der Wirtschaftssprache*. Vorhandene Untersuchungen zu den jeweiligen Kommunikationssituationen und deren Relevanz bezüglich proportionalen Auftretens in der beruflichen Realität ermöglichen es, genauere Lernzielbestimmungen vorzunehmen.

Unter dieser Voraussetzung kann auf international ausgerichtete Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch für den australischen Kontext als Basis zurückgegriffen werden. Allerdings muß darüber hinaus spezifischen Rahmenbedingungen Rechnung getragen werden.

Hier ist z. B. der Bildungshintergrund und das daraus resultierende Wissen zu nennen, die Altersstruktur und der Erfahrungshintergrund der Studenten, das Erziehungs- bzw. Bildungssystem an Schulen und die Heterogenität der sprachlichen Vorkenntnisse, die in unterschiedlichen Institutionen erworben wurden, um nur einige Faktoren aufzuzählen. Beispiele hierfür sind die in weiten Teilen sehr mangelhaften Grammatikkenntnisse bei Studenten, die bereits Deutsch an der Schule belegt haben, die mangelnde Erfahrung und Vorstellungskraft in bezug auf berufliche Arbeitsabläufe bzw. -prozesse, Inhalte eines Studiums bzw. das Bewertungssystem der Studienleistungen und daraus resultierender zu erwartender Arbeitseinsatz und -umfang außerhalb offizieller Veranstaltungen etc.

Dies sind nur einige Beispiele für die Notwendigkeit der Adaption entsprechender Lehrmaterialien für den spezifisch australischen universitären Kontext, die sich allerdings, kennt man einmal die entsprechenden Zielgruppen, ohne allzu großen Aufwand erarbeiten läßt.

Zwei Aspekte sind allerdings in bezug auf den australischen Kontext für fachbezogenen Sprachunterricht noch nicht befriedigend nachgewiesen. Zwar gibt es Untersuchungen in Form von Umfragen über die Bedeutung der verschiedenen schriftlichen Textsorten, in denen die deutsche Wirtschaftssprache im australischen Umfeld von Bedeutung ist. Eine entsprechende Untersuchung wurde an der University of Queensland von Jörg Braunert und Eva Mosler in den Jahren 1993 und 1994 durchgeführt (Braunert; Mosler 1995). Über die mündliche Kommunikation liegen hier allerdings keine spezifischen Daten vor. Es bleibt nur der Rückgriff auf entsprechende Untersuchungen zu anderen Ländern.

Der zweite Aspekt betrifft die Einbeziehung kultureller Unterschiede, da die Lernzielbestimmung in bezug auf kulturelle Inhalte immer noch ein großes Problem darstellt. Diese Komponente bildet zwangsläufig einen zentralen Pfeiler jedes Sprachunterrichts, der mit dem Ziel,

sprachliche Handlungsfähigkeit in der Zielsprache zu vermitteln, konzipiert und durchgeführt wird.

Zwar wird heute die sogenannte interaktiv-interkulturelle Methode als Erweiterung der kommunikativen bzw. kontrastiven Methode gefordert. Kurskonzeptionen und konkrete Übungsformen sind allerdings noch nicht befriedigend entwickelt.

Eine Lernzielbestimmung auf diesem Gebiet für Australien bleibt daher bislang noch im subjektiven Ermessen desjenigen, der für die Kurskonzeption verantwortlich ist.

Wichtige Aspekte der kulturellen Komponente sind Selbst- und Fremdbildwahrnehmung. Und hierzu scheinen zu wenig brauchbare Daten oder Untersuchungen vorzuliegen, so daß geeignete Materialien für den Fremdsprachenunterricht generell, nicht nur auf die Wirtschaft bezogen, vorhanden sind.

Dies steht im Gegensatz zu Forderungen, wie sie nicht nur in der Broschüre »Why study German?« erhoben werden:

»There are, of course, many reasons why learning a foreign language is an enriching experience. It is not merely an academic exercise or an intellectual challenge; learning another language teaches us to think and to feel in the context of a different logic. We soon begin to appreciate the cultural differences of the world´s population as well as the human sensibility which unites us all. […] We not only see the world in a different light, we acquire a better understanding of the world itself. Learning languages teaches tolerance, respect and a greater, more complex sensibility. It affects our judgement in virtually all areas of human communication and decision making […]«. (Broschüre des Departments of German Studies, University of Queensland)

Dieses Postulat, einleuchtend und scheinbar klar, birgt viele Vagheiten. Die aufgezählten Werte sind in sich selbst schon kulturell sehr unterschiedlich interpretierbar, von Wörtern wie *tolerance* über *understanding* bis hin zu *sensibility*. Was kann hier als allgemeingültiger Maßstab gelten?

Welchen Einfluß hat die immer wieder umstrittene Politik zur Förderung einer nationalen Identität, propagiert z. B. in Medien mit Slogans wie »Think big« oder »proudly Australian« auf die Vermittlungsversuche einer kulturellen Sensibilität?

Hierzu gibt es meines Erachtens ebenso ein Defizit an Reflexion, und dies hat nicht nur Auswirkungen auf den Sprachunterricht, sondern auf die Stellung einer ganzen Disziplin wie Deutsch in der australischen Öffentlichkeit.

Literatur

Ammon, Ulrich: *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin; New York 1991.

Bolten, Jürgen: »Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven«. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium, 1991 (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 9), 71–92.

Braunert, Jörg; Mosler, Eva: »Business German in Australia: The Role of Foreign Language Skills in Industry and Trade«. In: Jurgensen, Manfred (Hrsg.): *German-Australian Cultural Relations since 1945*. Bern: Franke, 1995.

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin 1987.

Coulmas, Florian: »Was ist die deutsche Sprache wert?« In: Born, Joachim; Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Verkehrssprache in Europa*. Berlin; New York 1993, 9–25.

Hundt, Markus: *Modellbildung in der Wirtschaftssprache. Zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*. Diss. Tübingen: Niemeyer, 1995 (Reihe Germanistische Linguistik 150).

Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler, 1994 (Sammlung Metzler 280).

Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Narr, 1993 (Forum für Fachsprachen-Forschung 19).

DaF im Ausland

Deutschstudium in der Slowakischen Republik

Traditionen und Tendenzen der Germanistik am Beispiel der Comenius-Universität Bratislava

Hansgeorg Schmidt-Bergmann

»… ein inzwischen fast vergessenes Land, das auch irgendwie fast vergessen bleiben wird«, so schildert der Schweizer Schriftsteller Peter Bichsel die Slowakische Republik, die er anläßlich einer Lesung in Bratislava nach der Trennung von Tschechien bereist hat. Halb resigniert reflektiert er darüber, daß diese spannungsreiche Kulturlandschaft wieder einmal von europäischen Interessen übergangen wird, aber aufgrund der slowakischen national-autokratischen Politik nicht einmal schuldlos daran ist, jedoch mit Sympathie für die Möglichkeiten, die er ganz zu Recht in Land und Leuten angelegt sieht.[1] Randlage oder Durchgangsort, in dieser Konstellation und in dieser Bewußtseinstopographie taucht Bratislava, Poszony oder Preßburg immer wieder in der deutschsprachigen Literatur auf. »Ich verlore aber zu Preßburg nicht allein diesem meinen Liebsten«, so läßt beispielsweise Grimmelshausen in seiner *Courasche* diese den Verlust ihres in Preßburg noch schnell angetrauten Rittmeisters beklagen. Von Wien kommend und in den deutschsprachigen Regionen der heutigen Slowakei herumziehend, mit den durch den Dreißigjährigen Krieg erzwungenen Stationen der Courasche deutet schon Grimmelshausen auf die Spezifik der regionalen Lage der Donaustadt, die das gegenwärtige Bratislava noch heute bestimmt. Die slowakische Hauptstadt ist gelegen zwischen den ehemaligen Zentren des ehemaligen habsburgischen k. u. k.-Reiches, und sie liegt unmittelbar hinter der deutschsprachigen Kultur- und Sprachgrenze, die bei Hainburg so sinnfällig durch die mittelalterlichen Burganlagen den Übergang zu dem slawischen Kulturraum ankündigen, der allerdings, ebenfalls seit dem Mittelalter, im Rahmen einer gelebten Multiethnizität immer auch wichtige deutschsprachige Sprach-

1 Vgl. Peter Bichsel: »Ein vergessenes Land«. In: Peter Bichsel: *Gegen unseren Briefträger konnte man nichts machen*. Kolumnen 1990–1994. Frankfurt 1995.

inseln zu integrieren wußte. Dies jedoch muß heute ebenso wieder in das Bewußtsein gehoben werden wie das selbstverständliche Nebeneinander von jüdischen und christlichen Traditionen bis Ende der dreißiger Jahre.

So wie die Imagologie der Slowakei in der deutschsprachigen Literatur noch zu schreiben wäre, von Grimmelshausen über Thomas Mann, der die entscheidende Episode seines *Doktor Faustus* in »Preßburg, ungarisch Pozsony genannt«, angesiedelt hat, so ist auch die Geschichte der deutschsprachigen Literatur in den Gebieten der heutigen Slowakei in einem umfassenden Sinne neu zu schreiben, dies nicht allein als Sicherung des noch vorhandenen Materials und der Quellen, sondern auch im Sinne der Reflexion eines Kulturtransfers, der immer auch die deutsche und österreichische Literatur für die kulturelle Entwicklung der Slowakei nutzbar zu machen verstand. Genau dies sollte heute für eine demokratisch-pluralistische Identitätsfindung der Slowaken fungibel gemacht werden.

Was die Tradition der Germanistik in Bratislava angeht, so gibt es derzeitig jedoch bereits Ansätze zu einer Geschichtsschreibung, die insbesondere das Überleben der Wissenschaft seit 1968 in Bratislava dokumentiert. In den Jahren der fast völligen Isolation von westlichen wissenschaftlichen Methoden und Diskursen war dieses dem slowakischen Germanisten Elemír Terray zuzuschreiben, der zwischen 1966 und 1985 den selbständigen germanistischen Lehrstuhl an der Comenius-Universität inne hatte und Generationen von slowakischen Lehrern, Hochschuldozenten und Übersetzern prägte (Kostálová 1995: 231–238). Was die Literaturgeschichte betrifft, und diese war durch die Ausrichtung der Germanistik in Bratislava traditionell eher marginal, sind die inhaltlichen Schwerpunkte Terrays auf seine SchülerInnen übergegangen. Terray, der aus der multikulturell und deutschsprachig geprägten Zipser Region stammt und selbst viersprachig aufgewachsen ist, habilitierte sich mit einer Arbeit über Johann Gottfried Herders Humanitätsidee und ihre Ausstrahlung auf die »slowakische Literatur der nationalen Wiedergeburt«. Die Literatur der Aufklärung war seitdem immer eines der bevorzugten literaturhistorischen Themen für die slowakischen Germanisten zwischen der Niederschlagung des »Prager Frühlings« und der endgültigen Wende 1989. Von der aktuellen deutschsprachigen Literatur war verständlicherweise fast ausschließlich die DDR-Literatur präsent – und neben Heinrich Böll erstaunlicherweise das Werk von Erich Maria Remarque –, so wie auch methodisch die DDR-Literaturwissenschaft für die slowakische Germanistik, die im Windschatten von Prag sich zu legitimieren hatte, dominierend gewesen ist. Dies jedoch konnte Terray durchaus produktiv für die slowakische Germanistik nutzen. Konferenzen mit jungen Germanisten aus der DDR wurden regelmäßig in Bratislava durchgeführt, so wie auch die Partnerschaft mit der Universität Halle gepflegt wurde, die für die meisten GermanistInnen aus Bratislava über Jahre hinweg die einzige Möglichkeit der Qualifizierung in einem deutschsprachigen Land garantierte. Was das 18. Jahrhundert betrifft, einige bundesrepublikanische Institutsbibliotheken würden sich den Bestand an Erstausgaben der germanistischen Bibliothek der Comenius-Universität aus dieser Zeit wünschen; heute sind diese Bücher in einem eigenen Leseraum auch für die Studierenden zugänglich.

In der Schriftenreihe »Philologica« hat Dagmar Kostálová, selbst eine Schülerin von Elemír Terray und derzeitige Vertreterin des germanistischen Lehrstuhls an der Comenius-Universität, anläßlich des

fünfundsiebzigjährigen Jubiläums der Germanistik in Bratislava eine Sammlung von literaturhistorischen und linguistischen Beiträgen herausgegeben (Kostálová 1996). Die Aufsätze aus den Bereichen der deutschen Kultur- und Literaturgeschichte, der Sprach- und Übersetzungswissenschaft sowie der Didaktik des Deutschunterrichts dokumentieren das gegenwärtige Profil und das wissenschaftliche Niveau der Germanistik an der ältesten Universität der Slowakei und können, ohne die wichtige und qualifizierte Arbeit der germanistischen Institute in Nitra, Banská-Bystrica und Presov zu übergehen, stellvertretend für den derzeitigen wissenschaftlichen Stand der Germanistik in der slowakischen Republik stehen.[1] Programmatisch wird die Sammlung eröffnet mit einem von Elemír Terray verfaßten Aufsatz über die Probleme der »Übertragung literarischer Texte«. Dies stellt gerade für die aktuelle Diskussion in der Slowakei einen wichtigen Beitrag dar, da seit der Wende die großen literarischen und geisteswissenschaftlichen Texte im Sinne eines verbindlichen slowakischen Kanons neu übersetzt werden. Dies auch in positiver Abgrenzung zu den tschechischen Übersetzungen und im Hinblick auf eine sich rapide weiterentwickelnde slowakische Literatursprache, die von neuen Übersetzungen, von Musils *Mann ohne Eigenschaften* bis zu Elfriede Jelineks Theaterstücken, durchaus zu profitieren vermag. Da die slowakische Literatursprache die »Urbanität« der tschechischen erst noch zu erreichen hat, ist die aktuelle Übersetzungspraxis ein entscheidendes Vermittlungsglied zur derzeitigen europäischen intellektuellen Diskussion. Dagmar Kostálová nimmt Christa Wolfs *Nachdenken über Christa T.* zum Hintergrund von Reflexionen über das weibliche Schreiben, ein Thema, das, was die Identität von Frauen angeht, ebenfalls unmittelbar auf die gesellschaftlichen Diskussionen zu projizieren ist. In einem Staat, in dem sich ein reflektierter »Feminismus« allein theoretisch zu artikulieren vermag und gesellschaftliche Positionen erst noch erobern muß, Positionen, die er in einigen westlichen Ländern bereits produktiv gewinnen konnte, wird die Auseinandersetzung mit der Literatur aus einem vergleichbaren vergangenen gesellschaftlichen Kontext zu einem relevanten Schritt über diese Bedingungen hinaus. Ingeborg Stahlová, ebenfalls eine Schülerin Terrays und ausgewiesene Expertin für das Werk Adalbert Stifters, handelt von »Bemühungen um eine gesellschaftlich-politisch engagierte Literatur« am Beispiel des Exils, und Margita Gáborova untersucht den Einfluß von Leibniz auf Lessing unter der Perspektive der Möglichkeit der »historischen Wahrheit«. Die literarhistorischen Themen, soviel ist durch die alleinige Nennung vielleicht schon deutlich, sind solche, die aus ihrer Geschichtlichkeit heraus auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Probleme bezogen werden: Möglichkeiten und Grenzen weiblicher Identität, eine engagierte Literatur und die Frage nach der jeweiligen Perspektivität von »historischer Wahrheit« sind im Kontext des gegen-

1 Die germanistische Forschung und Lehre in der Slowakischen Republik ist keineswegs allein in Bratislava angesiedelt, ganz eigene Schwerpunkte haben die anderen Institute in der Slowakei aufgebaut, unter schwierigen materiellen und personellen Bedingungen, aber durchaus mit eigenen Fragestellungen. Nur *ein* Beleg dafür ist die Mitarbeit der GermanistInnen von Presov an dem vom DAAD herausgegebenen Periodikum *brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien-Slowakei*; vgl. beispielsweise die »Neue Folge 4« (1996).

wärtigen ökonomischen und gesellschaftlichen Transformationsprozesses in der Slowakei sicher keine abstrakten Fragestellungen. So ist auch unschwer zu konstatieren, daß die literarhistorischen Themen des wissenschaftlichen Nachwuchses, d. h. derjenigen, die derzeit promovieren, Themenbereiche betreffen, die sich auf Identitätsdiskurse beziehen lassen: deutschsprachige Literatur der emigrierten SlowakInnen seit 1968, Formen des weiblichen Schreibens bei Ingeborg Bachmann, Formen der Imagologie der Slowakei in der Literatur nach 1945, Probleme der »Grenze« zwischen den Kulturen, hermetische Lyrik in der Tradition Paul Celans, deutschsprachige Literatur um 1848 etc. Dies genau ist die Chance für ein literarhistorisches Curriculum der slowakischen Germanistik, die zwar ansteigende Zahlen im Bereich des Lehramtsstudiums verzeichnen kann, in der aber die Dolmetscherausbildung aufgrund des derzeitigen ökonomischen Bedarfs eindeutig dominiert. Daher täuscht die vorliegende Bestandsaufnahme auch ein wenig über den Stellenwert der deutschsprachigen Literatur innerhalb der germanistischen Ausbildung. Im Lehrplan nimmt sie gerade einmal etwa ein Zehntel der zu absolvierenden Kurse ein. Darum auch ist darüber nachzudenken, inwieweit literarische Texte stärker in die Sprachpraxis integriert werden können.[1]

Doch zentraler sind im Moment die Fragen und Probleme des Dolmetschens auch aus der Perspektive einer beruflichen Verwendung. Im Zuge der wirtschaftlichen Transformation muß sich das Spektrum der germanistischen Ausbildung nachhaltig verändern, insbesondere hinsichtlich der Vermittlung von hoch spezialisierten Fachsprachen, der Übersetzungskritik auch von »Gebrauchs«- und Fachtexten, der modernen Linguistik und der pragmatischen Konzeption der Fremdsprachenlehrerausbildung, und dies unter dem Aspekt, daß das Deutsche heute nur eine der zu lernenden Sprachen ist.[2] Es sind diese Themen, die in den übrigen Beiträgen des Sammelbandes von Elena Ehrgangová, Taida Novákova, Jozef Pallay, Jana Raksányiova und Marta Klementisová informativ und teilweise innovativ behandelt werden. Auf längere Sicht sollten sie in einen völlig modifizierten Studien-

1 Vgl. dazu auf Mittel- und Osteuropa bezogen: Hans-Jürgen Krumm: »Curriculare und methodische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in den mittel- und osteuropäischen Ländern«, *Schulheft* 68 (1993), 130ff. Richtig ist, daß man auch die literarische Orientierung des Fremdsprachenunterrichts wieder stärker akzentuieren sollte: »Es wäre daher falsch, die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache, die sich zunächst auf sprachliche, methodische und landeskundliche Schwerpunkte in Osteuropa wird konzentrieren müssen, auf die Dauer ohne eine literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Komponente fortzuentwickeln« (Krumm ebd., 132).

2 Vgl. dazu auch Hans-Jürgen Krumm: »Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 523–540. Was die Deutschlehrerausbildung in der Slowakei angeht, auf die Krumm sich bezieht, kann man den Ausführungen gerade im Hinblick auf die »Mehrfachausbildung« der Studierenden zustimmen. Krumm irrt allerdings, wenn er davon ausgeht, daß die Studierenden »bereits erstaunliche Leseerfahrungen« von der Schule mitbringen, und unterschätzt hier die mögliche Funktion der Literaturvermittlung für die angehenden Deutschlehrer. Auch bei den sprachlich hoch qualifizierten slowakischen Studierenden tendiert die Kenntnis der deutschsprachigen Literatur am Beginn des Studiums immer noch gegen Null.

plan einmünden, der zu berücksichtigen hätte, daß auch die Germanistik eine Kombination aus traditionellem Fremdsprachenunterricht, aus fachspezifischen und berufspraktischen Bedürfnissen und Studienkomponenten, aber auch wissenschaftlichen Orientierungen anzubieten hat. Dabei ist die frühzeitige Festlegung auf einen Ausbildungszweig aufzugeben und durch Wahlmöglichkeiten abzulösen, um so schneller auf gesellschaftliche Bedürfnisse zu reagieren, aber auch, um individueller auf eine mögliche Interessenverlagerung der Studierenden reagieren zu können. Daß das Fach »Deutsch als Fremdsprache« andere Aufgaben als die Binnengermanistik hat, dürfte heute kaum noch strittig sein. Doch ebensowenig sollte man sich, was die wissenschaftliche Entwicklung der slowakischen Germanistik angeht, und damit die Perspektive derjenigen, die später an den dortigen Hochschulen lehren werden, Illusionen darüber hingeben, daß hier von einem Nullpunkt aus die wissenschaftlichen Grundlagen erst noch zu erarbeiten und zu vermitteln sind. Die Gefahr einer »Re-Philologisierung« der Germanistik besteht daher für die Slowakei gerade nicht, eher schon die des völligen Verlustes wichtiger kritischer philologischer Einsichten. Für den Aufbau einer slowakischen Identität, die sich in Anverwandlung und Ablehnung »fremder« Literatur- und Wissenschaftssysteme entwikkelt, sollten die positiven Anstöße von außen so genutzt werden, daß einseitig slowakisch-nationale Übersteigerungen im Kontext der Geschichtsinterpretation und Realpolitik emanzipativ relativiert werden können.[1] Komparatistische Fragestellungen, die eigene kulturelle Entwicklungen berücksichtigen, nehmen daher gerade bei denjenigen zu, die in der Phase der wissenschaftlichen Qualifizierung sind. Langfristig werden so auch für die deutschsprachigen Mittler die slowakischen Traditionen transparenter, die slowakische Kultur und Literatur würde so nicht mehr die terra incognita sein, die sie heute für uns überwiegend darstellt.

Doch auch die Institutionen werden sich von innen heraus verändern müssen, was eine Generationsfrage sein wird. Die Strukturen für ein gemeinsames Arbeiten von Studierenden und Lehrenden wird immer noch stark von restriktiven Traditionen behindert, beispielsweise den bestehenden Hierarchien, die aus dem alten System mit transportiert werden. So ist auch der Unterricht fast immer noch von einer »kollektiven« Pädagogik geprägt, wo die Bedürfnisse der besser Qualifizierten meist unberücksichtigt bleiben. Des weiteren muß sich die Universität als wissenschaftliche Forschungsstätte erst noch behaupten, da die Slowakische Akademie der Wissenschaften in Bratislava die Forschung vor der Wende weitgehend monopolisiert hat. Dies betrifft stärker noch die Institute außerhalb der slowakischen Hauptstadt, die unter erschwerten Bedingungen arbeiten müssen. Nur wenige werden ermessen können, was es für die Interessierten bedeutet, daß es in Kosice einen vom Goethe-Institut eingerichteten deutschsprachigen Leseraum in der Städtischen Biblio-

1 Vgl. dazu auch Dagmar Kostálová: »Zu Bedarf und Begründung wissenschaftlicher Weiterqualifizierung in der Slowakei«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22 (1996), 97: »Dank der Arbeit von einer Handvoll Germanisten erster und zweiter eigener Generation wird heute Deutsch dennoch als die verbreitetste Fremdsprache unterrichtet, werden bemerkenswert viele deutschsprachige Bücher übersetzt und rezensiert, Dolmetscher ausgebildet, es wird geforscht. Trotzdem fehlt der germanistischen Forschung in der Slowakei Kontinuität und Systematik.«

thek gibt, der als gut sortierte Präsenzbibliothek unverzichtbare Arbeitsbedingungen garantiert – achtzig Kilometer vor der ukrainischen Grenze!
Liest man die vorliegende Dokumentation des germanistischen Instituts der Comenius-Universität als eine Bestandsaufnahme, so wird deutlich, daß sich die Germanistik in Bratislava und in der Slowakei notwendigerweise noch in der Phase der Orientierung befindet und ein eigenes Profil erst noch zu finden hat, wenn sie künftig den Ansprüchen der nachwachsenden Generationen gerecht werden will. Die heute Studierenden sind europäisch orientiert und werden jetzt begünstigt durch die Randlage Bratislavas unmittelbar an der Westgrenze des slowakischen Kulturraums, und sie bewegen sich nicht nur sprachlich auf einem hohen Niveau. Die Erstsemester kommen in der Regel bereits mit einer sehr ausgeprägten praktischen und theoretischen Sprachbeherrschung des Deutschen an die Universität (in Bratislava jährlich etwa einhundert Studienanfänger), und die Informationssuche übers Internet ist für die jüngeren slowakischen Studierenden ebenso selbstverständlich wie in den westlichen Ländern – der Sprung über die »Grenze« nach Wien wird unter verbesserten materiellen Bedingungen schon bald eine Selbstverständlichkeit sein. Die Rolle und Funktion der Germanistik, natürlich abhängig von den derzeitigen schwierigen politischen Vorgaben in der slowakischen Republik, wird zwischen pragmatischer Dolmetscherausbildung, Lehrerausbildung und Kulturvermittlung der deutschsprachigen Länder angesiedelt sein. Einzig ein ausgearbeitetes Curriculum im Sinne der »German Studies«, das neben Sprachvermittlung, Geschichte, Gesellschaft, Literatur auch Film, Theater, die neuen Medien und die anderen Künste umfassen sollte, wird der Beschleunigung im europäischen Kulturtransfer und den Interessen der nachwachsenden Generationen auf Dauer gerecht werden können. Daß dabei die historische Tiefe nicht vernachlässigt werden, Sprache als Ausdruck kultureller Prägung verstanden und vermittelt werden und auch die notwendige Dokumentation der deutschsprachigen Traditionen in der heutigen Slowakei einen gewichtigen Bereich einnehmen sollte, mag man sich wünschen. Denn auch dieses Erbe gehört zu einem Teil des nationalemanzipatorischen Prozesses der Slowakei und könnte verschüttete Traditionen, die lediglich noch in Archiven überdauert haben, wenigstens im kollektiven kulturellen Gedächtnis bewahren und die Slowakei so mehr in die Mitte Europas rücken.
Die slowakische Germanistik wird sich gerade durch die Nähe zum deutschsprachigen Sprachraum und durch das Nebeneinander verschiedener Kulturen in den letzten Jahrhunderten eine ganz eigene Ausrichtung geben können. Das Offene des historischen Prozesses im Sinne einer übernationalen Identität muß mit aufgenommen werden, will man die Erwartungen der jüngeren Generation nicht enttäuschen, die sich von der Peripherie aus zu den europäischen Zentren hin bewegt. Die Germanistik der Slowakei bedarf daher weiter der Unterstützung durch die deutschsprachigen Mittlerorganisationen, das wird auch noch eine Zeit so bleiben, und jede Form von materieller Kürzung ist für das bisher Erreichte kontraproduktiv. Dies gilt für Österreich und die Bundesrepublik gleichermaßen und sollte auch in Zukunft so bleiben, damit die Slowakei nicht wirklich zu einem »vergessenen Land« wird, denn die nachwachsenden Generationen sollen nicht haftbar gemacht werden für die Engstirnigkeit der derzeitig Regierenden.
Die innovativen Ansätze, die in dem ersten Sammelband des germanistischen

Lehrstuhls an der Comenius-Universität deutlich werden, zeigen schon jetzt, daß die slowakische Germanistik auf Dauer ein eigenständiges Profil gewinnen kann, und das nach einem historischen Prozeß, den Dagmar Kostálová am Schluß ihres Vorwortes nachdrücklich in Erinnerung ruft, wenn sie schreibt: »Der bisherige umbruchhafte Werdegang kostete die slowakische Germanistik viel Kraft und bedeutet immer wieder einen neuen Anfang.«

Literatur

Bichsel, Peter: »Ein vergessenes Land«. In: Bichsel, Peter: *Gegen unseren Briefträger konnte man nichts machen. Kolumnen 1990–1994*. Frankfurt 1995.

brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien-Slowakei. Hrsg. von Berger, Michael; Krolop, Kurt; Papsonová, Mária: *Neue Folge 4* (1996).

Kostálová, Dagmar: »Elemír Terray im Kontext der slowakischen Germanistik«. In: König, Christoph (Hrsg.): *Germanistik in Mittel- und Osteuropa*. Berlin; New York 1995, 231–238.

Kostálová, Dagmar (Redaktion): *Philologica XLVII. Universitas Comeniana*. Bratislava 1996 (Schriftenreihe der Comenius-Universität Bratsilava). – ISBN 80-223-1110-3.

Kostálová, Dagmar: »Zu Bedarf und Begründung wissenschaftlicher Weiterqualifizierung in der Slowakei«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22 (1996), 95–104.

Krumm, Hans-Jürgen: »Curriculare und methodische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in den mittel- und osteuropäischen Ländern«, *Schulheft* 68 (1993), 123–137.

Krumm, Hans-Jürgen: »Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 523–540.

Über die Motivation tschechischer Studentinnen und Studenten, Deutsch bzw. Germanistik zu studieren

Eine Beispielstudie an der nordböhmischen Universität J. E. Purkyne in Ústí nad Labem

Birgit Maria Fuchs

Voraussetzungen der Fremdsprachenausbildung in Osteuropa

Seit 1989 haben sich im Fremdsprachenunterricht in Osteuropa große Veränderungen vollzogen. Da vor allem in den ersten Jahren ein großer Mangel an Lehrkräften für westliche Sprachen herrschte, wurden auch in der Tschechischen Republik mehrere Universitäten neu errichtet bzw., wie auch im Fall Ústí nad Labem, von Pädagogischen Hochschulen in Volluniversitäten umgewandelt. Dies sollte sicherstellen, daß die zukünftige Fremdsprachenausbildung auf sicherer Basis steht. Dabei wurde vor allem von Deutschland eine wichtige Rolle übernommen, das durch verschiedene Lektorenprogramme, besonders durch den DAAD, hier noch zusätzlichen Anreiz schaffte. Schon 1990 wurde festgestellt, daß Deutschland hier in einer wichtigen Position war und ist, was die bessere Anbindung der Nachbarstaaten durch die Förderung der Sprachausbildung angeht.

»Im Rahmen der wachsenden politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Westorientierung der mittel- und osteuropäischen Staaten wächst der Bundesrepublik Deutschland die Rolle eines privilegierten Gesprächspartners der neuen reformorientierten Führungsschichten zu. Bei der angestrebten ›Rückkehr nach Europa‹ gewinnt auch Deutsch als Sprache, das bisher schon einen festen Platz im Bildungswesen dieser Länder hatte, an zusätzlicher Attraktivität«. (Wittmann 1993: 14)

Inzwischen sind diese anfänglich hohen Erwartungen zwar teilweise erfüllt, manchmal aber auch bitter enttäuscht worden. Nachdem in den ersten Jahren nach 1989 durch Geld und vor allem auch Initiative sowohl auf privater als auch auf Regierungsseite ein Aufschwung für den Fremdsprachenunterricht und andere völkerverständigende Projekte erzielt wurde, hat nun ein rigides Sparprogramm eingesetzt. Einerseits strömt durch die schlechtere wirtschaftliche Lage in der Bundesrepublik Deutschland weniger Geld in die Tschechische Republik, andererseits hat die Regierung Klaus ein Sparprogramm gerade im Kultur- und Bildungsbereich verabschiedet, so daß nun, 1997, Stellen an germanistischen Instituten gestrichen und weniger StudentInnen aufgenommen werden können. Auch der Regierungswechsel im Herbst 1997 änderte hier nichts.

Info DaF 25, 6 (1998), 679–684

Trotzdem steigt durch die Öffnung nach Westen auch in wirtschaftlicher Hinsicht die Attraktivität der westlichen Sprachen, vor allem Englisch, aber auch Deutsch immer mehr, da die Kenntnis dieser Sprachen gute Berufschancen verspricht. An den Universitäten zählen die Studiengänge für Englisch zu den beliebtesten, Deutsch hat zwar für die Studentinnen und Studenten ein weniger hohes Image und Prestige, wird aber insbesondere in Ländern, die direkt an deutschsprachige Länder grenzen, also Polen, der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und Ungarn, gerne studiert. Genaue Zahlen sind schwer zu erreichen, Heinrich P. Kelz sah die weltweite Situation 1993 so:

»Man schätzt, daß heute etwa 19 Millionen Menschen auf der Erde Deutsch lernen, davon rund 16 Millionen in der Schule, die übrigen drei Millionen in der Hochschule und anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen«. (Kelz 1993: 5)

Zahlenmäßig dürfte sich seit damals wenig verändert haben, auch kann als sicher gelten, daß je näher das Zielland der Fremdsprache liegt, desto größer ist auch deren Attraktivität.

In Ost- und Mitteleuropa wird vor allem im Schulunterricht eine große Anzahl an DeutschlehrerInnen benötigt. Während im universitären Bereich zumindest teilweise auch MuttersprachlerInnen unterrichten, ist dies an Schulen nicht üblich, da sich die jeweiligen Länder ihre SchullehrerInnen gerne selbst aussuchen. In der Tschechischen Republik wird der Zugang von MuttersprachlerInnen in den Schulbereich durch restriktive Ausländergesetze außerdem noch erschwert. Es besteht also ein Bedarf an gut ausgebildeten einheimischen Deutschlehrern und -lehrerinnen. Es gab seit 1989 in ganz Osteuropa Umschulungsprogramme für RussischlehrerInnen, die so zu EnglischlehrerInnen und auch DeutschlehrerInnen ausgebildet wurden; diese Programme sind mittlerweile jedoch abgeschlossen oder in ihrer Endphase. Gleichzeitig wurde aber auch die Ausbildung von JunglehrerInnen gefördert. Zudem sind die meisten Stellen nun besetzt und es wird wohl in wenigen Jahren mehr Lehrer und Lehrerinnen geben als von den Schulen aufgenommen werden können.

Bisher profitierten die Staaten Mittel- und Osteuropas von großzügigen Austausch- und Schenkungsprogrammen. So wurden bis 1995 zahlreiche Bücherspenden verschiedener Verlage, aber auch offizieller Stellen in die verschiedenen Länder Osteuropas geliefert. Die deutsche Bundesregierung hatte 1997 etwa 84 Millionen DM für Deutschkurse in den russischen Republiken investiert, um so eine weitere Zuwanderung von Rußlanddeutschen zu verhindern; dieses Geld wird jedoch auch anderwärtig benötigt und vor allem im Bereich der Förderung der akademischen Ausbildung fehlen. Zahlreiche Programme versuchen auch gleichzeitig mit der Förderung der deutschen Sprache im Ausland die JungakademikerInnenarbeitslosigkeit in den eigenen Ländern zu mindern, indem junge UniversitätsabsolventInnen mit Stipendien ins Ausland geschickt werden, um dort Erfahrungen und Qualifikationen zu sammeln. Dazu zählen etwa das Assistenzlektorenprogramm des DAAD, die Programme der Robert Bosch-Stiftung oder die Zuschüsse der Österreichkooperation.

Zur speziellen Situation der Tschechischen Republik und der Universität in Ústí nad Labem

Die Besonderheiten der Aufnahmeprüfungen an tschechischen Universitäten bringen es mit sich, daß so manche Studentin und so mancher Student sich in einem Deutschstudium wiederfinden,

obwohl sie eigentlich ein Wirtschaftsfach, Englisch oder Jura studieren wollten. Für diese Studenten und Studentinnen ist das Deutschstudium zwar nur die zweite Wahl, aber sie sehen darin einen Nutzen für ihre berufliche Zukunft, der ihren ursprünglichen Wünschen nahe kommt. Es bleibt jedoch zu bedenken, daß dies nur eine sekundäre Motivation ist und der Wunsch Deutsch zu studieren nicht von einem primären Interesse für die deutsche Sprache oder Literatur herrührt.

An den Universitäten der Tschechischen Republik wiederholen sich alljährlich kleine Dramen und große Freudenfeste. Zur Zeit der Aufnahmeprüfungen versuchen Tausende junge Abiturientinnen und Abiturienten an den Hochschulen des Landes ihr Glück und legen dort Aufnahmeprüfungen ab. Viele melden sich trotz teilweise hoher Anmeldegebühren an mehreren Universitäten für die Tests an, um damit ihre Chancen auf einen Studienplatz zu erhöhen. Beliebteste Universität ist die traditionsreiche Karlsuniversität in Prag, die jährlich Tausende Studierwilliger abweist und so ihren Standard und ihr Prestige weiter ausbauen kann. So kamen etwa im Herbst 1996 und 1997 auf jeden freien Studienplatz für Jura etwa einhundert Studienbewerber, die abgewiesen wurden. Bei Germanistik war das Verhältnis 1996 immerhin noch 1 zu 10. Auch an den kleineren Universitäten gibt es genügend Studierwillige, die bereit sind, quer durch die Republik zu fahren, um ihrem erträumten Studium nachgehen zu können. An der Universität Ústí nad Labem wurden 1996 mehr als 90 Aufnahmeprüfungen für das Ein-Fach-Studium Germanistik abgelegt, jedoch nur 30 Studentinnen und Studenten konnten aufgenommen werden. 1997 wurden fast 300 Prüfungen für nur 15 freie Plätze abgelegt. Dieser Studienzweig wurde 1996 zum ersten Mal angeboten.

Hier stellt sich nun die Frage nach der Motivation der tschechischen Studentinnen und Studenten, Deutsch als Studienfach zu wählen. Prinzipiell würde der Andrang auf die Aufnahmeprüfungen ja auf eine hohe Motivation bei den StudentInnen schließen lassen. Die Befragung von 150 Studentinnen und Studenten vom 1. bis zum 3. Studienjahr[1] zu Semesterbeginn 1996 zeigte vor allem eines deutlich: die Studentinnen und Studenten sind an Deutschkenntnissen interessiert. Sie studieren demzufolge weniger das Fach Germanistik als vielmehr Deutsch im Sinne eines erweiterten Sprachkurses. Nun ist dies bei vielen Auslandsgermanistiken so und sollte keineswegs von vorne herein gering geschätzt werden.

Der Spracherwerb ist für die StudentInnen somit der wichtigste Anreiz, Deutsch zu studieren. Weitere Faktoren wie die Ausbildung zur Lehrerin, zum Lehrer, wie das an einer Pädagogischen Universität selbstverständlich wäre, steht für viele der Studierenden eher im Hintergrund. Ebenso verhält es sich mit dem zweiten Fach, das die meisten eher gezwungenermaßen studieren, entweder weil sie keinen Studienplatz für das Ein-Fach-Studium bekommen haben oder weil zum Zeitpunkt ihres Studienbeginns kein Ein-Fach-Studium angeboten wurde.

Die Studentinnen und Studenten geben in der Untersuchung auf die Frage nach ihrer Motivation, das Studium zu wählen, nach ihren Hauptinteressen und auch nach ihren Erwartungen an das Studium und ihren Berufsvorstellungen

1 Der Magisterlehrgang sieht 4 Jahre Studium vor.

immer wieder die Antwort, daß sie ihre Deutschkenntnisse verbessern, besser Deutsch sprechen, fehlerlos Deutsch sprechen wollen (85% der Antworten, Mehrfachnennungen waren möglich).

Die Hauptkritik an den angebotenen Lehrveranstaltungen ist demzufolge auch die fehlende Konversationspraxis; wie diese jedoch in ausreichendem Maße erreicht werden könnte, wird von den Studentinnen und Studenten nicht beantwortet.[1]

Es besteht also eine grundsätzliche Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Studentinnen und Studenten an das Studium und dem, was die Universität laut Studienplan vorschreibt. Eben dieser Studienplan ist jedoch den meisten StudienanfängerInnen vor Studienbeginn wenig oder gar nicht bekannt, bzw. wird er von ihnen anders interpretiert als was die spätere Realität zeigt. So sind die meisten StudentInnen schon kurz nach Studienbeginn von ihrem Studium enttäuscht, da ihre Erwartung, an der Universität rasch und gründlich ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, im allgemeinen nicht in dem Ausmaß erfüllt wird, wie es sich die Studenten und Studentinnen dachten. In persönlichen Interviews wurde von den Studierenden vor allem immer wieder beklagt, daß sie im 3. oder 4. Studienjahr weniger Deutsch könnten als zu Beginn des Studiums. Diese Klage ist zwar empirisch nicht nachweisbar, da es sich hierbei um eine subjektive Einschätzung der StudentInnen handelt, die ihre Sprachkenntnisse zu Beginn des Studiums mit ihren SchulkollegInnen im Gymnasium, in der Mitte und am Ende des Universitätsstudiums jedoch mit ihren MitstudentInnen und den Lehrenden vergleichen. In der Schule zählten sie zu den besten, im Studium sind sie dann im allgemeinen Durchschnitt. Dadurch entsteht eine gewisse Frustration, die sich auch negativ auf die weitere Motivation auswirkt, insbesondere wenn, wie oben erwähnt, der grundsätzliche Anreiz für das Studium das möglichst perfekte Erlernen der Fremdsprache war.

Die Studentinnen und Studenten die mehr Interesse für Literatur, für das Lehramt, aber auch für ihr Zweitfach aufbringen sind aus obengenannten Gründen gegen Ende des Studiums am motiviertesten und haben auch die konkretesten Änderungsvorschläge.

Ergebnisse der Befragung im Einzelnen

Einige der Fragen im Fragebogen bezogen sich auf das Wunschstudium und die Wunschuniversität, da die Universität J. E. Purkyne zwar einen guten Ruf genießt, die Stadt Ústí nad Labem aber besonders aufgrund der Umweltsituation und des nicht besonders schönen Stadtbildes als nicht besonders attraktiv gilt. Eine Hypothese war deshalb, daß sich wohl die meisten Studierenden auch an anderen Universitäten beworben hatten. Weiters sollten diese Fragen auch zeigen, ob die StudentInnen primär Deutsch studieren wollten oder ob sie auch andere Studienrichtungen in Betracht gezogen hätten.

Die StudentInnen im 1. Jahr geben am häufigsten an, sich auch an anderen Universitäten beworben zu haben. Diese Tatsache kann aber auch darauf beruhen, daß sie sich noch besser erinnern und ihnen das noch wichtiger erscheint als den StudentInnen im 2. und 3. Studien-

1 Der Studienplan für Germanistik in Ústí nad Labem sieht vom 1. bis 4. Jahr erst 4, später 2 Wochenstunden sprachpraktische Übungen vor, wobei zumindest 2 von MuttersprachlerInnen gehalten werden, Kursgröße maximal 15 Teilnehmende.

jahr.[1] Der Großteil der StudentInnen (38% der Nennungen) hatte sich auch in Prag beworben, es führt die Pädagogische Fakultät vor der Philosophischen und Juridischen Fakultät. Die restlichen Nennungen entfallen auf Universitäten in der ganzen Tschechischen Republik, die Auswahl war wahrscheinlich abhängig von den jeweiligen Heimatorten der StudentInnen. Auch werden meist Pädagogische Fakultäten genannt (Pilsen, Brünn, Budweis, …). Etwa ein Drittel der Befragten hatte sich für andere Fächer, meist Jura, beworben.

Im 2. Studienjahr geben die Studierenden auffällig seltener an, sich auch an anderen Universitäten beworben zu haben, das mag aber, wie schon erwähnt, eher an der Erinnerung als an einer tatsächlichen Bevorzugung von Ústí nad Labem liegen. Am häufigsten wird wieder die Karlsuniversität Prag (57% der Gesamtnennungen) genannt. Andere Studienfächer werden von den StudentInnen im 2. Jahr kaum angegeben. Neben Prag werden noch die Pädagogischen und Philosophischen Fakultäten in Pilsen und Liberec angegeben.

Im 3. Studienjahr fallen mehr als drei Viertel der Angaben, bei welchen anderen Universitäten die StudentInnen sich beworben hatten, auf Prag, wobei etwa die Hälfte die Philosophische Fakultät nennt, die andere Hälfte jedoch die Juridische Fakultät.

Die Akzeptanz des Lehramtsstudiums scheint sowohl von der Dauer des Studiums als auch von der Fächerkombination abzuhängen.[2] Die Ein-Fach-StudentInnen im 1. Jahr äußern noch sehr oft den Wunsch, später etwas anderes als LehrerIn zu werden. Im 2. und 3. Jahr, in beiden Fällen wurden StudentInnen mit Kombinationsfächern (Tschechisch bzw. Geschichte) befragt, will der überwiegende Teil der Befragten LehrerIn werden. Dies kann auch an der pädagogischen Ausbildung liegen, die dann schon begonnen hat.

Während etwa die StudentInnen im Ein-Fach-Studium Germanistik im 1. Jahr zu 18% ÜbersetzerInnen oder DolmetscherInnen werden wollen, ist das im 2. Jahr nur der Wunsch von 13% der Befragten. Insgesamt wollen 40% der Befragten im 1. Jahr etwas anderes als LehrerIn werden, hingegen äußern nur 25% im 2. Jahr diesen Wunsch. Das 3. Studienjahr liegt mit den Angaben 30% anderes zu 70% LehrerIn dazwischen.

In allen drei Studienjahren ist die stärkste Motivation Deutsch zu studieren das Verbessern der Sprachkenntnisse. Ein Teil der StudentInnen (16%) war bereits in Deutschland, meist als Au-Pair, was zusätzliche Anreize zu schaffen scheint. Obwohl alle StudentInnen Interesse an deutscher Literatur und Landeskunde bekunden, ist die Motivation für das Studium fast ausschließlich das Erweitern der Kenntnisse der deutschen Sprache. Möglichst perfekt und fehlerfrei wollen die StudentInnen Deutsch lernen, sie wollen an der Universität ihre fachlichen Kenntnisse erweitern, eine Weltsprache erlernen, eine gute Aussprache erwerben und diese in mehr Konversationsstunden üben und anwenden. Es zeigt sich also, daß die Studentinnen und Studenten sehr genau wissen, was sie von ihrem Studium erwarten, nämlich eine fundierte Ausbildung in der deutschen Sprache,

1 Ich spreche von Studienjahren, da dies die übliche Einteilung ist; das Studienjahr ist zwar in 2 Semester unterteilt, QuereinsteigerInnen gibt es aufgrund des Lehrangebotes und des Studienplanes jedoch selten.

2 Das Ein-Fach-Studium wurde, wie schon erwähnt, erst 1996 eingerichtet, bis dahin war unbedingt ein zweites Fach zu studieren.

um dann als LehrerIn, DolmetscherIn oder ReiseleiterIn zu arbeiten oder einer anderen mit Sprache verbundenen Tätigkeit nachzugehen. In der schriftlichen Befragung geben die meisten StudentInnen an, daß sie mit dem Lehr- und Studienangebot durchaus zufrieden seien, in den Interviews wird jedoch meist beklagt, daß es zu wenig Möglichkeiten zum direkten Gebrauch der Sprache gebe.

Schlußbetrachtung

Die Situation an der Universität Ústí nad Labem sollte nur als Beispiel für die Situation in der Tschechischen Republik dienen, und es kann wohl abschließend gesagt werden, daß immer noch großer Bedarf an qualifizierten DeutschlehrerInnen besteht, daß die Nachfrage nach Studienplätzen für Deutsch dementsprechend groß ist und glücklicherweise auch genügend Studentinnen und Studenten dieses Fach wählen. Daß der Hauptanreiz für die StudentInnen die Sprache ist, sollte als positiv wahrgenommen werden.

»Mit guter Kenntnis der deutschen Sprache wird auch der bestmögliche Zugang zu einem hochentwickelten Industrieland mitsamt seinen politischen und wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Ressourcen erreicht. Wer Deutsch spricht, erleichtert sich die Handelsbeziehungen zum drittgrößten Industrieland der Erde. Für die ausländische Exportwirtschaft, für die deutschen Tochtergesellschaften internationaler Unternehmen sind deutsche Sprachkenntnisse ein gewichtiger Wettbewerbsfaktor auf den deutschsprachigen Märkten. […] Wer Deutsch kann und spricht, der wird auch zur Vermittlung eines umfassenden und wirklichkeitsgetreuen Deutschlandbildes beitragen«. (Witte 1994: 2)

Es ist wohl die Aufgabe der deutschen, österreichischen und schweizerischen Universitäten und germanistischen Institute, den StudentInnen aus Osteuropa verstärkt die Möglichkeit zu geben, die Inlandsgermanistiken kennenzulernen, da nur so auch ein größeres Verständnis für Literatur und Linguistik aufgebaut werden kann, die in der Auslandsgermanistik oft aufgrund schlechterer Ausstattung, aber auch aufgrund des Zeitmangels, der durch das Übergewicht des Sprachunterrichts bedingt ist, weniger beachtet werden können.

Literatur

Auswärtiges Amt (Hrsg.): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Bericht der Bundesregierung* (Berichte und Dokumentationen). Bonn 1985.

Kelz, Heinrich P.: »Bestandsaufnahme und Perspektiven«. In: Wolff, Armin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 33). Regensburg 1993, 1–10.

Späth, Lothar: »Künftige Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16 (1990), 311–328.

Witte, Barthold C.: »Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt«. In: Wolff, Armin; Gügold, Barbara (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 35). Regensburg 1994, 1–11.

Wittmann, Lothar: »Die deutsche Sprache in Europa – Herausforderungen und Perspektiven für die Auswärtige Kulturpolitik«. In: Wolff, Armin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 33). Regensburg 1993, 11–16.

Wuttig, Siegbert: »Deutsch als Fremdsprache im Wirtschaftsraum Europa – Förderprogramme für Lehrgebiete DaF«. In: Wolff, Armin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 33). Regensburg 1993, 17–28.

Chinesische Germanistik nach der Erstellung neuer Curricula

Zhao Dengrong

1. Entwicklung neuer Curricula und deren Anwendung

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre, genauer 1985 und 1988, hat die Deutschgruppe der Fachkommission zur Lehrmittelentwicklung und -begutachtung zum Fachbereich Fremdsprachen als Hauptstudienfächer (1992 in »Fachkommission zur Anleitung des Fremdsprachenunterrichts« umbenannt) auf Initiative der Hauptabteilung für das Hochschulwesen bei der Staatlichen Erziehungskommission und in deren Auftrag je eine Verfassergruppe gebildet, deren Aufgabe es war, die Curricula für das Grundstudium bzw. das Hauptstudium im Fach Deutsch auszuarbeiten. Nach sorgfältiger Arbeit konnten diese jeweils 1987 und 1989 auf den abschließenden Prüfungskonferenzen, zu denen Vertreter fast aller deutschen Abteilungen an chinesischen Hochschulen eingeladen wurden, ihre Endfassungen zur Diskussion und Überprüfung vorlegen, die dann an einzelnen Stellen revidiert und als Ganzes angenommen wurden. Mit der Genehmigung der beiden Curricula durch die Hauptabteilung für das Hochschulwesen bei der Staatlichen Erziehungskommission 1988 bzw. 1990 gelten für die deutschen Abteilungen an chinesischen Hochschulen neue Curricula, an denen sie sich bei der Planung und Gestaltung der Lehrveranstaltungen orientieren können.

Wenn man die beiden Curricula vergleicht, so wird deutlich: Das Curriculum für das Grundstudium stellt ziemlich einheitliche Anforderungen an alle deutschen Abteilungen der Hochschulen unterschiedlicher Art, wobei die Ausbildung des kommunikativen Könnens unter Berücksichtigung der Entwicklung der individuellen Qualifikation ins Zentrum gerückt werden soll, während das Curriculum für das Hauptstudium den einzelnen Hochschulen mehr Bewegungsfreiheit bei der Gesamtkonzeption der Ausbildung einräumt. Hierbei wird natürlich betont, daß im Hauptstudium eine weitere Entwicklung der sprachlichen Kompetenz, kombiniert mit der Vermittlung soziokultureller Kenntnisse und der Förderung des selbständigen Arbeitens, nicht vernachlässigt werden soll. Und das Curriculum für das Hauptstudium hob schon 1990 die drei Hauptstützen hervor, die eine erfolgreiche Durchführung des Deutschunterrichts absichern: Sprachpraxis, sprach- und literaturwissenschaftliche Theorien sowie Landeskunde der deutschsprachigen Länder. Das Curriculum gab der Landeskunde die gleiche Stellung wie der Sprach- und Literaturwissenschaft und deutete damit schon eine neue Gewichtung (Hinwendung von der Literatur zu Deutschlandstudien) an.

Es sind seit der Genehmigung der beiden Curricula 10 bzw. 8 Jahre vergangen. Es

Info DaF 25, 6 (1998), 685–694

kann gesagt werden, daß die Kollegen der deutschen Abteilungen auf die Curricula positiv reagierten und sich Mühe gaben, sich in ihrer Unterrichtspraxis unter Berücksichtigung der je spezifischen Verhältnisse an ihnen zu orientieren. Und die Deutschgruppe der Fachkommission zur Anleitung des Fremdsprachenunterrichts hat in dieser Zeit mit Unterstützung der Staatlichen Erziehungskommission sowie des DAAD und des Goethe-Instituts weitere Anstrengungen unternommen, damit die Curricula, insbesondere das Curriculum für das Grundstudium, in der Unterrichtspraxis angewandt werden und auf den Unterricht fördernd einwirken können. Erstens wurde in Zusammenarbeit mit einem DAAD-Lektor ein vierbändiges regionales adressatenbezogenes Lehrwerk, *Grundstudium Deutsch*, mit dazugehörigen Lehrerhandbüchern erstellt, das jetzt von fast allen deutschen Abteilungen an chinesischen Hochschulen für die ersten vier bzw. fünf Semester benutzt wird. Das Lehrwerk ist so konzipiert, daß alle im Curriculum für das Grundstudium vorgesehenen Lerninhalte erfaßt sind und die darin festgelegten methodisch-didaktischen Prinzipien eingehalten werden. Es geht auch auf spezifische Schwierigkeiten der chinesischen Deutschlerner ein und enthält Ansätze, die Studenten für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren und zu kontrastiver Kulturbetrachtung zu befähigen. In Zusammenarbeit mit dem DAAD und dem Goethe-Institut Beijing wurden zwei Seminare über die Benutzung dieses Lehrwerks veranstaltet, zu denen junge Lehrer verschiedener Hochschulen eingeladen wurden. Zweitens wurde eine Prüfungskommission gegründet, die am Ende des Grundstudiums landeseinheitliche Prüfungen organisieren und eine Prüfungsordnung für das Grundstudium im Fach Germanistik/Deutsch erstellen sollte. Bei drei Jahrgängen wurde jeweils am Ende des Grundstudiums eine solche landeseinheitliche Prüfung durchgeführt. Generell kann man sagen, daß diese Prüfungen positive Wirkung erzielt haben. Denn durch sie entsteht zwischen den deutschen Abteilungen an chinesischen Hochschulen eine Art Wettbewerb, bei dem niemand auf der Skala der Leistungen unten stehen will. Tatsächlich lieferten die Ergebnisse der Prüfungen Belege, mit denen die Unterrichtsqualität einzelner Hochschulen teilweise bewertet werden konnte, und die Hochschulen selbst konnten ihre Stärke und Schwäche fest-stellen und entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts ergreifen. Die Lehrer werden dabei auch motiviert, dem Curriculum mehr Aufmerksamkeit zu schenken und den Unterricht adressatengerechter und effektiver zu gestalten. Die Prüfungsordnung mit einem Modelltest wurde 1994 auf einer Konferenz geprüft und grundsätzlich bestätigt. Nach einer sprachlichen Überarbeitung wurde sie 1996 in einer chinesischen und einer deutschen Fassung fertiggestellt. Die Prüfungsordnung schafft eine Basis, auf der die einzelnen Hochschulen, wenn keine landeseinheitliche Prüfung stattfindet, auch vergleichbare, wissenschaftlich fundierte Prüfungen konzipieren und durchführen können. Drittens wurden Konferenzen veranstaltet, die die Probleme im Hauptstudium zum Gegenstand hatten. Im Curriculum für das Hauptstudium heißt es, daß der Deutschunterricht in den oberen Jahrgängen gemäß den Ausbildungszielen »neben der Entwicklung grundlegender Sprachfertigkeiten auch vertiefte sprachliche und soziokulturelle (einschließlich landeskundlicher) Kenntnisse über die deutschsprachigen Länder vermitteln soll, um die Studenten zu befähigen, nach Abschluß des Studiums auf unterschiedlichen sprachlich-stilistischen Ebenen in einer angemessenen Weise zu

kommunizieren. Zu gleicher Zeit sollte ein fachspezifischer Schwerpunkt gesetzt werden, indem einschlägiges Fachwissen und auch Fachdeutsch vermittelt werden mit dem Ziel, die Absolventen den gesellschaftlichen Bedürfnissen noch besser anzupassen.«[1] Gemäß diesem Prinzip hat das Curriculum nur die Pflichtfächer verbindlich festgelegt, die das Gemeinsame des Deutschunterrichts an verschiedenen Hochschulen ausmachen. Die Festlegung von Wahlfächern sowie die Stoffwahl für die Pflichtfächer bleibt dem eigenen Ermessen der jeweiligen Hochschulen gemäß deren spezifischen Vorzügen, verbunden mit bestimmten fachspezifischen Überlegungen, überlassen. Somit wird genügend Spielraum gelassen, um den mannigfaltigen Bedürfnissen der Gesellschaft besser gerecht zu werden. Deshalb kam es auf den Konferenzen über die Probleme im Hauptstudium nicht darauf an, ein gemeinsames Konzept zu erarbeiten, sondern es ging eher darum, verschiedene Konzepte, Modelle, Ansätze und Experimente vorzustellen und Erfahrungen auszutauschen. Tatsächlich ist in der Gestaltung des Studiums eine Differenzierung und Pluralisierung zu beobachten.

2. Neue Tendenzen und Probleme

Soweit ich beobachten kann, ist die Entwicklung der chinesischen Germanistik seit Ende der 80er Jahre gekennzeichnet durch: 1. Standortveränderungen durch neue Gründungen und folglich weitere Dezentralisierung der Ausbildung; 2. mehr Autonomie der Universitäten und Hochschulen in Verwaltung und Gestaltung des Unterrichts und im Zusammenhang damit auch mehr Freiheit für Lehrende und Studierende; 3. vielfältige, marktwirtschaftsorientierte Reformansätze unter Bewahrung der Sprachausbildung als des zentralen Aufgabenfeldes zur Ausbildung flexibler Absolventen mit breiter gefächertem Wissensspektrum; 4. stärkere Betonung der Persönlichkeitsbildung und Entwicklung der Schlüsselqualifikationen der Studenten.

2.1 Standortveränderungen durch neue Gründungen bewirken eine Dezentralisierung der Ausbildung

Bis in die 80er Jahre gab es in China 20 deutsche Abteilungen, jetzt sind sie um fünf Neugründungen vermehrt. Die neuen Abteilungen wurden alle von sozusagen regionalen Hochschulen eingerichtet, die verwaltungsmäßig den Provinzen unterstehen. Diese Zunahme ist teilweise auf die Ausweitung der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen China und den deutschsprachigen Ländern zurückzuführen. Z. B. haben die Provinzen Shangdong und Liaoning je mit einem deutschen Bundesland Partnerschaft geschlossen, und die Zusammenarbeit in Wirtschaft und Entwicklungspolitik zwischen den beiden Provinzen und Deutschland entwickelt sich rasch. So unterstützten die Provinzregierungen die Einrichtung deutscher Abteilungen in ihren Regionen und erteilten schnell die Genehmigung. Der Bedarf an Mittlern der deutschen Sprache in diesen Regionen kann dadurch besser gedeckt werden. Die Zunahme der deutschen Abteilungen bringt aber auch Probleme mit sich: Alle neu gegründeten deutschen Abteilungen sind klein, die erbrachten Leistungen stehen nicht in einem proportionalen Verhältnis zu personalem und materiellem Einsatz; es mangelt auch an qualifizierten Lehrkräften.

1 *Rahmenplan für das Hauptstudium für das Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China* (Zur Erprobung). Verlag der Peking-Universität, 1993, 11.

2.2 Mehr Autonomie und größere Freiheiten an den Hochschulen und Universitäten

Mit der Einführung und schrittweisen Entwicklung der sozialistischen Marktwirtschaft haben sich im Hochschulbereich viele tiefgreifende Veränderungen vollzogen. Die Hochschulen haben mehr Selbständigkeit und damit auch mehr Eigenverantwortung, sie räumen wiederum einzelnen Fakultäten und Instituten mehr Bewegungsfreiheit ein; in der Verwaltung sind Mechanismen des Konkurrenzprinzips eingeführt; von Lehrern wird erwartet und verlangt, daß sie neue Vorlesungen und Seminare anbieten, die sich mit theoretischen wie praktischen Problemen befassen, die sich aus der neuen Entwicklung der Gesellschaft und Wirtschaft ergeben. Auch die Studenten haben mehr Freiheit: Es ist jetzt für sie etwas leichter, ihre Studienfächer zu wechseln, was früher praktisch kaum möglich war. An manchen Hochschulen haben sie jetzt die Möglichkeit, das Studium für ein Jahr abzubrechen und die Studienzeit zu verlängern, wenn sie ihr Studium teilweise durch Studentenjobs selbst finanzieren müssen. Diese Unterbrechung kann noch einmal wiederholt werden. In der Art und Weise, wie die Studenten nach dem Studium in den Beruf kommen, haben einschneidende Veränderungen stattgefunden. Bis Ende der 80er Jahre bekamen sie normalerweise eine Arbeit zugewiesen, d. h. die staatlichen Planungsbehörden stellten jedes Jahr die Planstellen für Studenten zusammen und wiesen den einzelnen Hochschulen, nach Studienfächern geordnet, Arbeitsstellen zu, die der Zahl der Absolventen entsprachen und dann von den Hochschulen und Fakultäten den einzelnen Absolventen zugewiesen wurden. Dieses Zuweisungsverfahren, das eine typische Widerspiegelung der Planwirtschaft im Hochschulbereich darstellte und die persönlichen Wünsche der Studenten wenig berücksichtigte, ist fast völlig abgeschafft, es entsteht allmählich ein relativ freier Personalmarkt. Unsere Absolventen müssen und können jetzt nach eigenen Wünschen und angebotenen Stellen auf dem Arbeitsmarkt selbst eine Arbeit suchen, und die Hochschulen übernehmen jetzt die Rolle einer Arbeitsvermittlung und helfen ihnen durch Weitergabe von Informationen bei der Arbeitssuche. All diese Veränderungen üben starke Wirkung auf den Hochschulbetrieb aus und schaffen Voraussetzungen und Möglichkeiten, daß die deutschen Abteilungen sich differenzierter entwickeln.

2.3 Marktwirtschaftorientierte Reformansätze unter Wahrung der Sprachausbildung als zentralem Aufgabenfeld

Vielfältige, stärker arbeitsmarktorientierte Reformansätze: Seit Ende der 80er Jahre kam in den Diskussionen über die Unterrichtsreform im Fachbereich Fremdsprachen einschließlich der Germanistik ein Problem immer wieder zur Sprache: die Ausbildung von Absolventen, die nicht nur eine Fremdsprache beherrschen, sondern auch in einem anderen Fach vorgebildet sind. Der Begriff »kombinierte Ausbildung« oder »fächerübergreifende Ausbildung« war und ist nun öfter zu hören. Denn mit der Entwicklung und Ausweitung der politischen und wirtschaftlichen Beziehungen sowie des kulturellen Austausches zwischen China und dem Ausland und mit der verstärkten Verflechtung der chinesischen Wirtschaft mit der Weltwirtschaft entsteht ein neuer Bedarf an solch fächerübergreifend qualifizierten Absolventen. Viele Absolventen gehen als Übersetzer/Dolmetscher oder Manager in Wirtschaft und Außenhandel, Industrie und Technik, Außenpolitik und auswärtige Angelegenheiten und Tourismus. Von den Absolventen der deutschen Abteilung der Fremdsprachenuniversität Beijing, Jahr-

gang 1995, gingen fast 80% in Wirtschaft und Außenhandel sowie auswärtige Angelegenheiten. Die Absolventen der deutschen Abteilung der Universität Nanjing von 1994–1996 arbeiten zur Hälfte in Industrie, Handel und Tourismus. Die Hochschulbildung kann zwar nicht kurzsichtig zu utilitärer Berufsausbildung im engen Sinne degradiert werden. Aber an dem veränderten Bedarf und den Interessen der Studenten hinsichtlich ihrer späteren Berufsausübung darf man aus bildungspolitischer Sicht nicht völlig vorbeigehen. Bis in die 80er Jahre konzentrierte sich die chinesische Germanistik jedoch entweder auf die sprachliche Ausbildung, oder manche germanistische Abteilungen an Universitäten klammerten sich an das traditionelle Bildungsmodell, in dessen Rahmen viele Lehrveranstaltungen über Literatur angeboten wurden. Es ist nicht zu leugnen, daß der Literaturunterricht wegen seiner vielfältigen Informationen und spracherwerbsästhetischen und persönlichkeitsbildenden Funktionen nicht ersetzbar ist. Nur sollte man verschiedene Ausbildungsmodelle und Lehrpläne mit unterschiedlichem Anteil von Literaturunterricht erproben, um die Ausbildungswege und -möglichkeiten auszuweiten und zu variieren. Angesichts der neuen marktwirtschaftlichen Realität sieht sich die chinesische Germanistik mit der Frage konfrontiert: Soll sie am Überlieferten festhalten oder Reformen durchführen? Soll es Bewahrung oder Umbruch sein? Landesweit gesehen gewinnen seit Ende der 80er Jahre die reformorientierten Bestrebungen die Oberhand, und die chinesische Germanistik entwickelt sich mehr und mehr zu einem breiteren und umfassenderen Fach, das die traditionelle Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Deutschlandstudien und Dolmetscherausbildung in sich vereinigt.

Seit Ende der 80er Jahre wurden an verschiedenen Hochschulen unterschiedliche Versuche durchgeführt, die ich hier kurz skizzieren möchte.

a) An manchen Universitäten wird den Studenten die Möglichkeit gewährt, Nebenfächer zu studieren. Am Beispiel der Peking-Universität stelle ich diese neue Entwicklung vor. Früher konnte man zwar außer dem Hauptfach Germanistik Vorlesungen und Seminare in Nebenfächern belegen und die Leistungen wurden auch in das Notenblatt (Studentenbuch) eingetragen, aber sie konnten nicht als richtige Nebenfächer anerkannt werden. Im Lehrplan der Germanistik von 1990 waren 181 Seminarpunkte vorgesehen, die man erreichen mußte, um das Studium abschließen zu können. 80 % der Gesamtpunkte, also 144 Punkte, fielen auf die obligatorischen Lehrveranstaltungen, davon 46 Punkte auf die gemeinsamen Pflichtfächer für alle Studenten wie »chinesische Revolutionsgeschichte«, Philosophie, Einführung in die kapitalistische Wirtschaft, Weltpolitik und internationale Beziehungen, Englisch, Sport u. a., 98 Punkte auf die Hauptfach-Lehrveranstaltungen wie Deutsch, Hörverständnis, Konversation, Übersetzen, deutsche Grammatik, deutsche Geschichte und Landeskunde, deutsche Literaturgeschichte, europäische Literaturgeschichte u. a. Für die Lehrveranstaltungen, die man frei wählen konnte, wurden nur 12 Seminarpunkte, also 6,5 % der Gesamtpunkte, verlangt. Man konnte zwar mehr Wahlfächer belegen, aber das hatte eine Überlastung zur Folge, wenn man schon sehr viele Pflichtfächer belegen mußte. Inzwischen ist der Lehrplan zweimal revidiert worden. Der Lehrplan der Germanistik der Peking-Universität 1996 hat die Gesamtpunkte für den Abschluß des Studiums von 181 auf 149, die Punkte für die Pflichtfächer von 144 auf 110 reduziert.

Dahingegen werden 26 Seminarpunkte für Wahlfächer verlangt, ihr Anteil am Gesamtpensum ist von 6,5 auf 17 % gestiegen. Dadurch haben die Studenten viel mehr Bewegungsfreiheit. Andererseits werden tatsächlich einige Fächer (z. B. Rechtswissenschaft und Wirtschaftswissenschaft) angeboten, die man als Nebenfächer wählen kann. Wenn man das erforderliche Pensum von 36 Seminarpunkten (Rechtswissenschaft: Zivilrecht, Zivilprozeßrecht, Verwaltungsprozeßgesetz, Vertragsgesetz, Firmengesetz u. a.; Wirtschaftswissenschaft: lineare Algebra, höhere Mathematik, Wirtschaftsmathematik, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Makrowirtschaft, Mikrowirtschaft, Außenhandel, Grundsätze der Ökonomie u. a.) geschafft hat, bekommt man außer dem Abschlußzeugnis für das Hauptfach Germanistik eine Bescheinigung, die das erfolgreiche Studium des Nebenfaches ausweist. Bei Wirtschaftswissenschaft und dem Fach »geistiges Eigentum« (in der Fakultät für Rechtswissenschaft) kann man sogar einen zweiten Bachelor-Titel (außer dem Bachelor-Titel für das Hauptfach Germanistik) erwerben, wenn man das erforderliche Pensum von 48 Seminarpunkten geschafft hat. Von den Studenten der Jahrgänge 1993, 1994 und 1995 der deutschen Abteilung nutzten 43 % diese Möglichkeit und studierten die angebotenen Fächer als Nebenfächer oder zweite Bachelor-Fächer, ein viel höher über dem Durchschnitt liegender Prozentsatz als bei Studenten anderer Fakultäten und Abteilungen. Dieser hohe Anteil zeigt, daß die Studenten der deutschen Abteilung diese Reform sehr begrüßen. Von der anderen Hälfte der Studenten belegten und belegen auch viele Studenten andere für sie interessante Wahlfächer, nur sind sie nicht auf ein bestimmtes Fach beschränkt, sondern bilden oft eine bunte Palette von unterschiedlichen Lehrveranstaltungen. Bei manchen Studenten sind jedoch Schwerpunkte zu erkennen, z. B. Literatur und Sprache, Kunst- und Kulturgeschichte. Von diesem revidierten Lehrplan ist noch zu erwähnen, daß der »Einführung in die Computerwissenschaft und den praktischen Umgang mit Computer« als obligatorischer Veranstaltung mehr Unterrichtsstunden und Punkte eingeräumt werden, daß von den fakultativen Kursen zwei natur- oder ingenieurwissenschaftliche Lehrveranstaltungen (mit 4 Seminarpunkten) und eine kunsthistorische oder -wissenschaftliche (mit 2 Seminarpunkten) zu belegen sind. Die Studenten sehen sich jetzt in die Lage versetzt, ihren Stundenplan mindestens teilweise selbst aufzustellen.

Diese Skizzierung läßt erkennen, daß der neue Lehrplan darauf abzielt, die selbständige Lernkompetenz zu fördern, eine umfassendere Bildungsbasis zu schaffen und die sprachliche Ausbildung mit fachspezifischer Wissensvermittlung zu kombinieren. Überhaupt wird mit dem neuen Lehrplan erwartet, daß die Studenten ihr Studium stärker selbst gestalten, daß sie anpassungsfähiger sind und den vielfältigen gesellschaftlichen Bedürfnissen besser und schneller gerecht werden können. Die Kombination von Deutsch und Wirtschaftswissenschaft, Deutsch und Rechtswissenschaft entspricht diesen Bedürfnissen. Die Kombinationsmöglichkeit mit einem Nebenfach kann als eine gewisse Annäherung an das deutsche Hochschulsystem betrachtet werden, wo ein Student ein oder gar zwei Nebenfächer studieren muß.

Die Durchführung des neuen Lehrplans bringt auch Probleme mit sich. Erstens könnten die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und die Wissensvermittlung über die deutsche Sprache und die deutschsprachigen Länder beeinträchtigt werden, weil die Lehrveranstaltungen des Hauptfaches, die auf Deutsch gehalten werden, etwas gekürzt sind und die Lehr-

veranstaltungen der Nebenfächer in der Muttersprache gehalten werden und meistens keinen direkten Bezug auf die deutsche Geschichte und Kultur, Politik und Wirtschaft haben. Zweitens wird das Gesamtpensum durch das Nebenfach oder den Erwerb des zweiten Bachelor-Titels erhöht, was zu einer Überlastung der Studenten führen kann. Denn außer dem Fach »geistiges Eigentum«, bei dem die Studienzeit um ein Jahr verlängert wird, wenn es um den zweiten Bachelor-Titel geht, muß man praktisch innerhalb der Regelstudienzeit von vier Jahren Hauptfach und Nebenfach oder den Doppelbachelor-Titel schaffen. So kommt es dazu, daß die Studenten im 2. und 3. Studienjahr 30 bis 34 Wochenstunden haben. Drittens ist die Auswahl der Nebenfächer noch sehr gering. Viele Fakultäten wollen den Studenten anderer Fakultäten nicht die Möglichkeit geben, ihre Studiengänge als Nebenfächer zu studieren, denn das bedeutet für die betreffenden Fakultäten oder Abteilungen selbstverständlich mehr Arbeit.
Das sind Probleme, die mit der Reform neu entstanden sind und einer Lösung harren. Ich persönlich vertrete die Auffassung, daß diese Entwicklung nicht wegen gewisser Unzulänglichkeiten und Probleme rückgängig gemacht werden sollte und hoffe, daß die Reform in dieser Richtung weitergeht. Ein Schlüsselproblem für die deutsche Abteilung ist, wie sie in reduzierten Unterrichtsstunden eine gleich gute Qualifikation in der deutschen Sprache gewährleistet, damit die Studenten auf dem Personalmarkt konkurrenzfähig bleiben.

b) An manchen Fremdsprachenhochschulen geht man einen anderen Weg: Innerhalb des Faches Germanistik/DaF werden mehrere Fachrichtungen zur Wahl angeboten. Die deutsche Abteilung der Fremdsprachenuniversität Beijing kann als Beispiel für diesen Weg dienen. Sie ist zur Zeit die größte deutsche Abteilung mit den meisten Deutschstudenten in China. Seit einigen Jahren hat man hier ein sogenanntes Drei-Säulen-System versuchsweise praktiziert. Im Grundstudium machen die Studenten eine gemeinsame sprachliche Ausbildung. Auf dieser Stufe orientiert man sich an dem oben erwähnten Curriculum für das Grundstudium im Fach Deutsch und sucht den Studenten eine solide Basis der deutschen Sprache zu verschaffen und ihr sprachlich-kommunikatives Können zu entwickeln.
Das Hauptstudium verzweigt sich dann in drei Fachrichtungen:

1. Außenpolitik und auswärtige Angelegenheiten,
2. Wirtschaftliche Beziehungen mit dem Ausland und Außenhandel,
3. Sprache und Literatur (traditionelle Germanistik),

zwischen denen die Studenten frei wählen können.
Es gibt zum einen trotz der Dreiteilung gemeinsame Lehrveranstaltungen für alle Studenten, die eine weitere Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und ein breites Wissensspektrum gewährleisten sollen. Zum anderen werden verschiedene Lehrveranstaltungen je nach der Fachrichtung angeboten. Im Gegensatz zu den Kursen der Nebenfächer an Universitäten werden die Kurse aller drei Fachrichtungen hier auf Deutsch gehalten und beziehen sich inhaltlich meist direkt auf deutsche Verhältnisse, z. B. »Korrespondenz im diplomatischen Bereich«, »Fernseh- und Rundfunksendungen zu deutschen außenpolitischen und weltpolitischen Themen«, »Deutsche Außenpolitik«, »Weltpolitik«, »Wirtschaftsdeutsch«, »deutsche Wirtschaft mit Übungen«, »Deutsch-chinesische Beziehungen« u. a. Hier sei noch erwähnt, daß die Studenten einer Fachrichtung auch einige Vorlesungen oder Seminare der anderen Fachrichtungen belegen können und müssen. Z. B.

müssen die Studenten der Fachrichtungen der Außenpolitik und Wirtschaft auch die »Einführung in die Literaturwissenschaft« und »Deutsche Literaturgeschichte« besuchen, allerdings mit viel weniger Unterrichtsstunden. Dadurch wird gewährleistet, daß ein Student eine breitere Bildung bekommt und bei der späteren Arbeitssuche und Berufsausübung flexibler und anpassungsfähiger ist. Ein offensichtlicher Vorteil an diesem Modell ist, daß sprachliche Ausbildung und Wissensvermittlung eng verbunden sind. Man achtet dabei sehr darauf, durch gut formulierte Fragestellungen, Diskussionen und Referate selbständiges Denken und Arbeiten der Studenten zu fördern, kritisches Analyse- und Urteilsvermögen zu entwikkeln. Ein großes Problem bei diesem Modell ist, daß es an fachspezifisch qualifizierten Lehrern fehlt. So müssen sich diejenigen, die Germanistik studiert haben und jetzt den Auftrag bekommen, Lehrveranstaltungen anderer Disziplinen zu geben, schnell auf neue Gebiete umqualifizieren und neue Fachkenntnisse aneignen, was natürlich nicht so leicht ist.

c) Andere deutsche Abteilungen bemühen sich, die Ausbildung nach ihren eigenen Verhältnissen und Traditionen anders zu gestalten. Das sind meist kleine Abteilungen an Fremdsprachenhochschulen. Auf der einen Seite bestehen hier für die Studenten weniger Möglichkeiten, aus einem großen Angebot von Lehrveranstaltungen verschiedener Fakultäten Nebenfächer oder Nebenfach-Kurse zu wählen. Auf der anderen Seite ist es wegen der geringen Zahl der Lehrer und Studenten (meist 12 bis 20 Studenten je Jahrgang) nicht möglich, innerhalb des Faches mehrere Fachrichtungen anzubieten. Es entspräche auch nicht dem bildungsökonomischen Prinzip, wenn ein Seminar von nur 4 bis 5 Studenten besucht würde. Deshalb wählen diese Abteilungen meist nur *einen* Schwerpunkt oder die Kombination der sprachlichen Ausbildung mit *einer* Fachrichtung. Zum Beispiel spezialisiert sich die deutsche Abteilung der Fremdsprachenhochschule Tianjin auf die Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern und hat dementsprechend ihren Lehrplan aufgestellt, nach dem mehr Seminare und Übungen zur Übersetzungstheorie und -praxis angeboten werden, z. B. »Einführung in die Theorie und Technik des Dolmetschens«, »Einführung in die Theorie und Technik des Übersetzens«, »Dolmetschen bei Verhandlungen«, »Konferenzdolmetschen«, »Übersetzungsübungen (technisch-wissenschaftliche Texte, wirtschaftliche und Außenhandelstexte, politische Essays)« und anderes mehr. Der Lehrplan rückt die Ausbildung und Entwicklung der translatorischen Kompetenzen in den Mittelpunkt, er sieht aber auch andere Lehrveranstaltungen vor, die der Förderung der ideologischen, kulturellen und persönlichen Qualifikationen eines guten Dolmetschers bzw. Übersetzers dienen sollen. Das sind z. B. »Deutsche Geschichte«, »Deutsche Landeskunde«, »ausgewählte Literatur«, »Sprachvergleich zwischen dem Chinesischen und dem Deutschen«, »Vergleich zwischen chinesischer und deutscher Kultur«, »Vortragstechnik (Rhetorik)« und anderes mehr. Die deutsche Abteilung der Fremdsprachenhochschule Tianjin hat sich große Mühe gegeben, um dieses Ausbildungsmodell zum Erfolg zu führen. Und die deutschen Kollegen, die dort arbeiteten, haben dazu auch sehr beigetragen. Die Studenten, die diese Ausbildung absolviert haben, sind in der Lage, die Aufgaben als Dolmetscher oder Übersetzer in vielen Fällen besser zu bewältigen.

Die deutsche Abteilung der TU Ostchina in Shanghai, von deren Absolventen viele auf dem technischen Gebiet arbeiten, legt

viel Wert auf Fachsprache und die Vermittlung von Fachwissen (vor allem Informatik und Maschinenbau). So müssen die Studenten unter anderem Kurse zur »Einführung in die Datenbank und deren Anwendung«, »Grundriß der Maschinenzeichnung«, »Elektrotechnik und Elektronik«, »Technologie der Metallverarbeitung« besuchen. Die Kombination der sprachlichen Ausbildung mit solchen ingenieurwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen soll die Studenten befähigen, als Übersetzer oder Dolmetscher für Teilgebiete der Fachsprache zu arbeiten.
Die neu gegründete deutsche Abteilung der Universität Qingdao, die eine Partnerschaft mit der Universität Bayreuth geschlossen hat, richtet sich wiederum einigermaßen nach dem Vorbild der interkulturellen Germanistik in Bayreuth. In ihrem Lehrplan wird der komparativen Kulturkunde viel Wert und Platz eingeräumt. Außer landeskundlichen Seminaren über Land und Leute, Politik und Wirtschaft, wo auch soziokulturelle Kenntnisse vermittelt werden und den Studenten die Fremdkultur näher gebracht wird, sollten noch folgende Lehrveranstaltungen angeboten werden, um das Verständnis der Studenten für die beiden Kulturen zu vertiefen, sie für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren und zu kontrastiver Kulturbetrachtung zu befähigen: »Vergleich der chinesischen und deutschen Alltagskultur«, »Kulturaustausch zwischen China und Deutschland«, »Vergleich des chinesischen und deutschen Kommunikationsverhaltens« und »Kulturgeschichte der deutschsprachigen Länder«. Für eine junge Abteilung mit wenigen Lehrern besteht die Schwierigkeit aber darin, genug qualifizierte Lehrer zu finden, die alle diese Vorlesungen und Seminare auf einem hohen Niveau geben können, um den Lehrplan in die Realität umzusetzen und die Unterrichtsqualität zu gewährleisten. In dieser Hinsicht kann und muß die Partneruniversität Bayreuth Hilfestellungen leisten.

Ich denke, diese Beispiele genügen, um zu zeigen, wie differenziert und vielfältig sich die chinesische Germanistik/das chinesische Fach DaF an verschiedenen Hochschulen in den 90er Jahren entwikkeln. Dennoch ist Gemeinsames festzustellen, wenn man die Lehrpläne und die Praxis genau betrachtet und vergleicht:

1. In allen Abteilungen bleibt die sprachliche Ausbildung (also die Entwicklung der fünf Fertigkeiten und der angemessenen Sprachhandlungsfähigkeit) immer noch zentrale Aufgabe;
2. Überall berücksichtigt man stärker den gesellschaftlichen Bedarf an Mittlern der deutschen Sprache auf dem Arbeitsmarkt und versucht, den veränderten Bedürfnissen durch eine kombinierte Ausbildung besser gerecht zu werden;
3. Lehrveranstaltungen zur Sprachwissenschaft und Literatur sind in den Lehrplänen für das Hauptstudium mehr oder weniger reduziert und werden erst im Aufbaustudium als Lern- und Forschungsgegenstand für Magisterkandidaten vermehrt angeboten, obwohl es Professoren und Dozenten gibt, die diese Tendenz als schmerzlich empfinden und appellieren: Literatur zurück in die Hörsäle, Renaissance zurück in die Kursräume[1].

1 Hua, Zongde: »Die Situation der Fremdsprachen in China, insbesondere des Deutschen: Appell für einen gebührenden humanistischen Wert des Germanistikstudiums in China«. In: Raasch, Albert (Hrsg.): *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache*. Amsterdam; Atlanta, GA 1997, 31.

2.4 Stärkere Betonung der Persönlichkeitsbildung und Entwicklung der Schlüsselqualifikationen

In den letzten Jahren wurde im Kreis der Deutschlehrer über ein Problem, wenn auch nicht gründlich, diskutiert, das bis dahin vernachlässigt worden war: die Persönlichkeitsbildung und Entwicklung positiver Eigenschaften. Solide Sprachkenntnisse, Sprachfertigkeiten und umfassende soziokulturelle Kenntnisse allein machen noch keinen guten Mittler der deutschen Sprache aus, obwohl sie sehr wichtige Voraussetzungen sind. Ein guter Mittler, ein guter Lehrer der deutschen Sprache muß über die Lernkompetenz und die Fähigkeit verfügen, sich weiterzubilden, neue Informationen aufzunehmen, zu analysieren und zusammenzufassen und selbständig Probleme zu lösen; er muß theoretisch geschult sein, um wissenschaftlich arbeiten zu können; er muß Teamgeist haben, Mitmenschen respektieren und Andersdenkende tolerieren und imstande sein, mit anderen zusammenzuarbeiten; er muß charakterfest und psychologisch belastbar sein und sich in schwierigen und kritischen Situationen behaupten können; er muß schnell reagieren und sich schnell umstellen können, um sich neuen Verhältnissen schnell anzupassen; er muß verantwortungsbewußt und selbstsicher sein, aber auch seine Schwächen und Fehler erkennen können. Das ist es, was Laotse, der chinesische Philosoph des 6. Jahrhunderts vor Christus, lehrt: *Jemandem einen Fisch geben, das reicht ihm nur für eine Mahlzeit; jemanden fischen lehren, das reicht ihm für das ganze Leben*, oder wie es im Volksmund heißt: Bevor man Schauspieler wird, muß man lernen, Mensch zu sein. Diese Volksweisheiten sind zwar allen bekannt, aber eine Zeit lang beachtete man mehr die Ausbildung der Sprachhandlungsfähigkeit und Wissensvermittlung, bei der der Lehrer im Mittelpunkt stand, während die Förderung des selbständigen, wissenschaftlichen und verantwortungsbewußten Arbeitens und die Entwicklung der Persönlichkeit in gewissem Maße außer Acht gelassen wurden. Viele Lehrer sind sich jetzt dieses Problems bewußt geworden und wollen durch kleine Schritte diesem Bildungsdefizit entgegenwirken. Das wird eines der Themen sein, an die wir in nächster Zeit herangehen werden.

Didaktik DaF/Praxis

Textkonzeption und Wissenschaftsspracherwerb

Stefan Schäfer und Martin Siegel

Bei der Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Forschung zusehends auf einen schwer zu definierenden Textbereich: er unterliegt noch nicht den strengen Normen wissenschaftlicher Publikationen, definiert sich aber durch eine die Alltagssprache in spezifischer Weise gebrauchende Form. Unter diese Rubrik, die Ehlich mit dem Begriff »wissenschaftliche Alltagssprache« faßt (Ehlich 1995: 340), fallen auch verschiedene schriftliche Arbeiten, mit denen Studierende, zumal die ausländischen Germanistikstudentinnen und -studenten, konfrontiert werden: Interpretationen, Kommentare, Zusammenfassungen usw. in Form von Hausarbeiten und Klausuren, schriftlichen Referaten und Protokollen. Die Berücksichtigung dieser Textsorten bei der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache tut Not. Ehlich spricht von einer »unumgängliche[n] *Vorschule der Wissenschaft*«:

»Die alltägliche Wissenschaftssprache ist, als ein ausgearbeitetes Präsuppositionensystem für die Kommunikation in allen wissenschaftlichen Zusammenhängen, eine Substruktur der Sprache, die im Unterricht ›Deutsch als Fremdsprache‹ zu vermitteln ist. Diese Substruktur ist für viele LernerInnen von besonderer Bedeutung. Ihr Erwerb umfaßt unterschiedliche Dimensionen von Sprache und ist von erheblicher kommunikativer Relevanz.« (Ehlich 1995: 347)

Vom didaktischen Standpunkt aus gilt es, eine Hürde zu überwinden, die zwischen dem Unterrichtsraum als »Vorschule« und dem strengen Wissenschaftsbetrieb der zu erlernenden Fremdsprache liegt. Während sich nämlich in der Kommunikationssituation des strengen Wissenschaftsbetriebs die Textsorten pragmatisch durch die wissenschaftliche Öffentlichkeit, die wissenschaftlichen Medien, die spezielle Mitteilungssituation usw. definieren (vgl. Graefen 1997), fehlen diese Parameter im Unterrichtsraum bzw. werden durch andere ersetzt.

»Es zeigt sich«, so Weinrich, »daß sich der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß nicht zwischen dem einzelnen Forscher oder Forscherteam und dem zu erforschenden Sachverhalt abspielt, sondern daß die übrige Forschergemeinschaft immer dabei ist und den arbeitenden Wissenschaftlern über die Schultern schaut, und zwar kritisch. […] wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung [ist] durch und durch und von Anfang an ein kommunikativer Prozeß […], an dem die sprachliche Fassung einen wesentlichen Anteil hat. Und das gilt für alle Wissenschaften, nicht nur für die notorisch sprachförmigen Geisteswissenschaften. Man kann darin durchaus ein zentrales Prinzip sehen, das die Einheit der Wissenschaften zuverlässig garantiert.« (Weinrich 1994b: 163)

Im Unterrichtsraum dagegen findet sich die kommunikative Situation verzerrt; Eßer formuliert:

Info DaF 25, 6 (1998), 695–701

»Als nicht zur Veröffentlichung bestimmte Übungsform setzt die studentische Arbeit im Gegensatz zur realen wissenschaftlichen Abhandlung […] eine Reihe von Fiktionen voraus […]. Statt – wie in der realen wissenschaftlichen Abhandlung – ein weniger informiertes akademisches (öffentliches) Publikum über ein Thema zu informieren, schreibt der studentische Verfasser in der Regel nur für den meist besser informierten Dozenten. Es kommt zu einem Rollentausch. Der Lehrende begibt sich für eine Zeitlang in die Rolle des zu Belehrenden.« Zusätzlich ist diese Textsituation gekennzeichnet »[…] durch ein hierarchisch strukturiertes Leser-Schreiber-Verhältnis, denn der lesende Dozent nimmt als Unterrichtender einen höheren Rang in der wissenschaftlichen Gemeinschaft ein.« (Eßer 1997: 41)

Die Frage, wie diese Schwelle zu überwinden sei, führt die Diskussion zumeist auf die kulturelle Ebene: Welche Kriterien sind es, die deutsche Wissenschaftlichkeit ausmachen? Und im Blick auf die Lehre des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache wird gefordert, »die allgemeinen Charakteristika deutscher Wissenschaftssprache und nach Möglichkeit die der jeweils relevanten Fachsprache« zu vermitteln (Eßer 1997: 172). Auf diesem Weg geht aber eine ganze Dimension verloren: Wenn der Wissenschaftsbetrieb in erster Linie kommunikativer Rahmen ist, der die Texte und ihre Teile bis hinein in sprachliche Formulierungen strukturiert, dann wird diese Ausrichtung eines Textes, sein organisches Arrangement, gerade dort sichtbar, wo der Bezugsrahmen fehlt. So gesehen ist die Kommunikationssituation *Unterrichtsraum* eine Chance, insofern dort die einzelnen Schritte der Textkomposition ausdrücklich verantwortet werden müssen. In dieser Umgebung herrscht vor aller thematischen Arbeit ein Klima textueller Rechtfertigung, das in der fremden Sprache eingeübt und später als universelles Kriterium auf den strengen Wissenschaftsbetrieb übertragen werden kann.

In didaktischer Hinsicht ist dementsprechend einem regulativen Vorgehen der Vorzug zu geben gegenüber dem normativen: Studentische Arbeiten qualifizieren sich zunächst nicht, indem bestimmte Kriterien erfüllt sind, sondern indem sie das Bewußtsein, d. h. die sprachliche wie kompositorische Fähigkeit ihrer Verfasser für textuelle Strategie verraten. Einige Auffälligkeiten wissenschaftlicher Arbeiten von Studierenden aus Olmütz, Tschechien, mögen das verdeutlichen.[1]

Die Texte der Olmützer Studenten (zwei exemplarische Arbeiten sind in nicht korrigierter Originalfassung im Anhang abgedruckt) zeichnen sich durch ein sehr hohes Niveau an formaler Sprachkompetenz aus. Wo Unstimmigkeiten auffallen, da sind es nicht Schwierigkeiten, die die Lerner mit der Terminologie (fachterminologische Ausdrücke oder Komposita und Wortneubildungen), mit Syntax und Semantik von Nebensatzgefügen oder mit textspezifischen Aussageweisen hätten, sondern Abweichungen von der erwarteten Einheitlichkeit der Argumentation – sie lassen sich drei Gruppen zuordnen.

Färbung: personale Markierungen bzw. Aussageweisen

In beiden Beispieltexten ist der Großteil der Aussagen persönlich gefärbt. Zwar legt die Aufgabenstellung von Text B persönliche Äußerungen nahe, ungewöhnlich ist jedoch, daß nahezu alle Äußerungen im Text als persönliche Einschätzung markiert sind. Gleich der Kon-

1 Offenbar sind diese Auffälligkeiten typisch für den mittel- und osteuropäischen Raum. Drewnowska-Vargáné hat dies an gleicher Stelle unlängst für ungarische Deutschlerner beschrieben (Drewnowska-Vargáné 1997: 514f.).

junktiv am Anfang bezeichnet diese Personalität, fortgeführt wird sie im zweiten Abschnitt bei der Definition (z. B. *ich, meiner Meinung nach*), dann erscheint sie in der Wendung *sehe ich darin*. Auch die folgenden Abschnitte sind entsprechend markiert: *man kann sagen, man muß konstatieren, man kann sich noch eine Frage stellen, ich selbst glaube*. Dadurch, daß dieser Fokus durchgehend benutzt wird, entfällt er als Strukturierungsmöglichkeit für den Text, etwa indem der zweite Absatz als persönliche Definition markiert würde, der dritte aber als konsequente, eben nicht mehr persönliche Folge dieser Definition. Das Ergebnis solcher durchgehend personalen Markierung ist letztlich, daß die »Argumentation«, wie schön in Text B zu sehen, nicht recht widerlegbar ist.

In Text A sind die sprachlichen Verfahren dieser Personalität subtiler; sie äußern sich hier vor allem in Einschränkungen der Gültigkeit einer Aussage, die indirekt auf den Sprecher verweisen (*Diese Prosaskizze beschäftigt sich vor allem mit der inneren Bedeutung des Wortes »Heimkehr«*; *Man sollte hier vor allem die innere Handlung erfassen*; *Der Anfang wirkt teilweise melancholisch*). Umgekehrt wird in diesem Text an Stellen argumentiert, die keiner Argumentation bedürfen (*Es gibt hier einen Hauptheldenden – den Erzähler. Also liegt die Ich-Form-Erzählung vor*).

Textkonzeption und -gliederung

Hinsichtlich des Arrangements der Argumentation gehen beide Texte sammelnd vor; der Gliederung sieht man spontane Einfälle des Schreibers an. So fällt in Text A etwa die eigentümliche Formulierung auf: *In diesem Moment stellt sich der Eindruck ein, daß es eine Verständigung unter den Menschen nicht gibt*. Text B leitet den vierten Absatz ein, indem unvermittelt verschiedene Fragen aufgeworfen werden. Wie wenig die einzelnen Absätze untereinander verwoben sind, zeigt die Tatsache, daß dieser Text mit jedem Abschnitt einsetzen könnte.

Das reihende, ja sammelnde Verfahren der Textkonzeption bewirkt und unterstützt ein Zusammenhalten des Textes, das beinahe ausschließlich von semantischen Beziehungen getragen wird. (In Text A beispielsweise: *Am Anfang* […], *aber am Ende* […]; dann wieder: *Am Anfang* […], *doch am Ende* […]). Gleichzeitig erscheinen Begriffe oft in verschiedenen referentiellen Umfeldern: *Wirkt* in Text A *der Anfang* noch *teilweise melancholisch* – hier ist wohl an den Leser gedacht –, so geht diese Melancholie *bald in Zögern und Pessimismus des Haupthelden über*, während es einige Zeilen später wieder der Leser ist, der angesichts dieser Melancholie *an die Herbstzeit zu denken hat*. In ähnlicher Weise bringt Text B den Begriff »Kunst« in verschiedene Umfelder, ohne dabei eine fortschreitende Präzisierung vorzuführen: zunächst in der Differenzierung von Kunst als dem, was subjektiv gefällt, und Kunst, womit man sich schmücken kann, weil sie Anerkennung verleiht, dann in der Zweckbestimmung Kunst als Vermittlerin von Werten, weiter im Gegensatz von breitem Publikumsgeschmack und Innovation als einzigem Wertkriterium, schließlich in der Gegenüberstellung von früher, als der Wert des Kunstwerks im Vordergrund stand, und heute, wo es die Popularität des Künstlers ist. Im gesamten Aufsatz steht 13 Mal das Wort *Kunst*, nur ein einziges Mal wird es durch das Pronomen ersetzt.

Textkonsistenz

Überprüft man ausgehend von diesen Befunden die sprachlichen Mittel zur Erzeugung von Textkonsistenz, so zeigt sich, daß Kohärenz zwar durch Wortaufnahmen und gelegentliche Gliederungselemente, nur selten aber durch semantisch-logische Beziehungen (im Sinne

von Kontiguität) hergestellt wird. Kohäsive Mittel dieser Funktion finden nicht oder nur sporadisch Verwendung, andere stehen falsch: *Man sollte hier,* so heißt es beispielsweise in Text A, *vor allem die innere Handlung erfassen. Es geht hier um den inneren Wandel: Am Anfang* […]. Es geht zwar um einen bestimmten inneren Wandel, nämlich den des Ich-Erzählers, die Konstruktion aber, wie sie inhaltlich vorbereitet und durch die Interpunktion (Doppelpunkt) getragen wird, verlangt den Artikel in kataphorischer Funktion.

Vor der Folie dieser Besonderheiten, die exemplarisch für wissenschaftliche Arbeiten Olmützer Studenten stehen, sind es hauptsächlich zwei Bereiche, auf deren Rolle in der besonderen Organisation eines Wissenschaftstextes hinzuweisen ist. Grundsätzlich gilt für den argumentativen Text, daß überall dort Erwartung entsteht, wo nicht belegt wird (Textstellen, die nicht belegen, erzeugen Erwartung!). Erstens bedeutet das bezüglich der Themenentfaltung, daß der Wissenschaftstext die Mitteilung geordneten Wissens verfolgt, d. h. Digressivität und Asymmetrie müssen funktional begründet sein. Damit ist gleichzeitig gesagt, daß Textstellen[1] nicht austauschbar sein dürfen, was sich auch notwendig durch die »Textizität« der verwendeten Sprachmittel ergibt. Gemeint ist das »Verhältnis des Textes zu sich selbst« (Jede Textstelle muß sich in ihrem Bezug zum Textganzen ausweisen!); Mauranen spricht von »text reflexivity« (vgl. Graefen 1997: 160). Zweitens folgt aus der argumentativen Anlage, daß sich auch jeder nicht darlegende Tonfall auszuweisen hat (Alle Färbungen müssen ihre Stellung zur Argumentation ausweisen!).

Von diesen grundsätzlichen Verhältnissen aus betrachtet richtet sich nun das Augenmerk auf eine Reihe sprachlicher Mittel – wohlgemerkt vor der Folie tschechischer Arbeiten. Sie sind in der folgenden Tabelle (s. S. 699) aufgelistet, wobei unerwartete Strukturen kursiv stehen. Sie sind nicht grundsätzlich ausgeschlossen im wissenschaftlichen Diskurs, müssen aber ihren Beitrag zur Argumentation ausweisen.

Diese Tabelle will einen aus den kulturspezifischen Differenzen gewonnenen Kriterienkatalog darstellen, der bei der Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache an tschechische Lerner als Regulativ Verwendung finden kann, das heißt, ohne im Bereich wissenschaftlicher Alltagssprache Textmuster definieren zu müssen. Solche Textmuster würden, so steht zu befürchten, von den Lernern strikt reproduziert mitsamt den ihnen zugeordneten Phrasen, wie sie in den Lehrwerken zu finden sind. Der eigentliche Lernfortschritt aber ist eine einzige Erkenntnis: die Einsicht nämlich, daß jeder Text bis in seine Feinstruktur hinein ausgerichtet ist auf den kommunikativen Rahmen, in dem er steht, und als authentischer seine Realisierungsbedingungen widerspiegelt. Authentisch ist im kommunikativen Umfeld *Unterrichtsraum* im Blick auf Wissenschaftssprache nicht die wissenschaftliche Abhandlung, wie in diesem Umfeld im Blick auf die Textsorte Liebesbrief auch keine authentischen Liebesbriefe entstehen. Die fiktive Setzung: Schreiben Sie einen Wissenschaftstext bzw. schreiben Sie einen Liebesbrief,

1 Zur verwendeten Terminologie vgl. Clyne 1991. Grundsätzlich gilt für alle beschriebenen Kategorien, also auch für »Linearität« und »Symmetrie«, daß es sich um regulative und damit relative Größen handelt. So ist ein wissenschaftlicher Text deutscher Prägung im Verhältnis zu entsprechenden tschechischen Texten wohl eher linear, im Verhältnis zu entsprechenden englischen Texten eher digressiv (vgl. Graefen 1997: 71).

argumentativer Zusammenhang in Texten wissenschaftlicher Alltagssprache !Textstellen, die nicht belegen, erzeugen Erwartung!		
Thema	**Färbung**	**Konsistenz**
!Text muß Mitteilung geordneten Wissens verfolgen! Gesamttext (linear / digressiv) Absätze (Symmetrie / Asymm.) Thesen Argumente Sätze Phrasen Wörter	!Alle Färbungen müssen ihre Stellung zur Argumentation ausweisen! berichtende Tempora — *erzählende Tempora* Modus (Indikativ) Assertion — *Narration* direkte Rede — *indirekte Rede* Definition — *Einschätzungen* Präsuppositionen Kollokationen *Verben des Fühlens und Glaubens; Abtönungspartikel* (*Modalwörter*); Personalpronomina (*ich, man*)	!Jede Textstelle muß sich in ihrem Bezug zum Textganzen ausweisen! Textpositionen advance organizers Nicht-Austauschbarkeit der Textstellen Fragen – Antworten Begriffsbildung Begriffsübernahme: Kohärenz, Paraphrasen, Kontiguität Nebensatzgefüge (primär subordinativ) Begriffsübernahme: Tempus (Relief der Zeitigkeit); Kausal-, Pronominaladverbien, Ellipsen; Deixis; Artikel; Pronomina (anaphorisch)
Überschrift	!Erwartungshorizont der potentiellen Leser!	!Wissenshorizont der potentiellen Leser!

wird in höherer Instanz eingeholt vom Rahmen Unterricht, der darauf abzielt, kompositorische, d. h. textuelle Verfahren sichtbar zu machen. Auch auf Seiten der Lehrenden mag sich dieses Bewußtsein oft erst durch Abweichungen schärfen, die Studenten anderer kultureller Prägung machen. »De Beaugrande […] zufolge«, so Eßer, »sind Textkenntnisse bei Nicht-LinguistInnen in der Regel nur als ›fuzzy classifications‹ mental präsent. Man ›weiß‹, wie z. B. ein Wissenschaftstext oder ein Bewerbungsschreiben beschaffen sein muß, ohne jedoch explizite Produktionsregeln dafür angeben zu können« (Eßer 1997: 123).

Mit einem Verfahren, das kulturelle Differenzen nicht als Ergebnis, sondern als Indikator ins Auge faßt, wird der Tatsache Rechnung getragen, daß im Vordergrund des Erwerbs von Wissenschaftssprache das textuelle Konzipieren steht; es muß von Anfang an in der Fremdsprache geschult werden. Die Grenzen dessen, was in Diskursen der wissenschaftlichen Alltagssprache möglich ist, ziehen sich in Bezug auf das jeweils anvisierte Textmuster. Ist der Blick für diese Verantwortlichkeit geschärft und an verschiedenen Nuancen der alltäglichen Wissenschaftssprache geschult, wird die Teilnahme am Betrieb der wissenschaftlichen Öffentlichkeit nicht schwerfallen. Vorbereiten läßt sich der Übertritt freilich, wenn Studierende die Möglichkeit haben, frühzeitig in der authentischen Situation *strenger Wissenschaftsbetrieb* zu arbeiten.

Literatur

Clyne, Michael: »Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte«, *Info DaF* 18, 4 (1991), 376–383.

Drewnowska-Vargáné, Ewa: »Textfunktion und Textstruktur als Grundlagen für die Entwicklung der Textkompetenz«, *Info DaF* 24, 4 (1997), 514–522.

Ehlich, Konrad: »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 1985, 325–351.

Ehlich, Konrad: »Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22 (1996), 171–190.

Graefen, Gabriele: *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Lang, 1997 (Arbeiten zur Sprachanalyse 27).

Hüllen, Werner: »Das unendliche Geschäft der interkulturellen Kommunikation«. In: Glienow, W.; Hellwig, Karl-Heinz (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im FSU*. Seelze 1994, 16–26.

Kretzenbacher Heinz L.: *Wissenschaftssprache*. Heidelberg: Groos, 1992 (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 5).

Weinrich, Harald: »Formen der Wissenschaftssprache«, *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin* (1988), 119–158.

Weinrich, Harald: »Sprache und Wissenschaft«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995, 3–14 (= 1995a).

Weinrich, Harald: »Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaften«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995, 155–174 (=1995b).

Anhang

Text A: Franz Kafka: Heimkehr

Diese Prosaskizze beschäftigt sich vor allem mit der inneren Bedeutung des Wortes »Heimkehr«. Kafkas Überlegungen beginnen gleich mit dem ersten Satz, und dann werden seine Thesen sukzessiv fortgesetzt. Man sollte hier vor allem die innere Handlung erfassen. Es geht eigentlich um den inneren Wandel: Am Anfang will der Erzähler zurückkehren, aber am Ende tut er es nicht. Er betritt den Raum nicht, sondern bleibt vor der Tür stehen. Am Anfang beschäftigen den Erzähler seine Erinnerungen an das Heim, doch am Ende ändert sich die Situation – sein Inneres ist mit Zögern gefüllt. Das Heimgefühl hat sich in ein Gefühl der Entfremdung und Isolierung der Hauptperson verwandelt. (… »Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man« …)

Der Anfang wirkt teilweise melancholisch – die Hauptperson erinnert sich an ihre Kindheit und an ihren Vater. Dazu benutzt Franz Kafka die Beschreibung des Hofes und einiger Sachen, die für ihn damals eine äußerst wichtige Rolle spielten. (… »altes Gerät«, »ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden …«) Zur Beschreibung dieser verschiedenen Sachen benutzt der Autor die bestimmten Artikelformen. (»der Flur«; »die Pfütze …«) Der Hof wird beschrieben, als wäre er dem Leser bekannt. Damit läßt Kafka eine Verbindungsbrücke zwischen Erzähler und Leser entstehen. Es kommt zur Identifizierung des Lesers mit dem Hauptheldеn.

Die Melancholie des Anfangs geht dann bald in Zögern und Pessimismus des Hauptheldеn über. Der Hauptheld verliert seine Heimgefühle, und seine Gedanken wechseln in Gefühle der Selbständigkeit über. Seine ursprünglichen Erwartungen (… »Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen?«) sind nicht in Erfüllung gegangen. Er beginnt sich verschiedene Fragen zu stellen: »Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause?«…. Seine Antwort ist aber nur Unsicherheit über alle Sachen und alles Geschehene. (»Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher.« …) In diesem Moment stellt sich der Eindruck ein, daß es eine Verständigung unter den Menschen nicht gibt. Hier wird das Moment des Verlustes an zwischenmenschlicher Kommunikation betont. (»Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück.«) Solche Fragen stellt sich der Hauptheld bis zum Ende der Prosaskizze. Und der Schluß ist wieder nicht sicher. Der Leser weiß nicht, ob der Erzähler hineintritt oder nicht.

Die innere Handlung ist verhältnismäßig reich. Dagegen steht die äußere Handlung, die (jedoch) minimal ist. Man liest von einem Hof und kann sich ihn vorstellen. Dazu bekommt man eine Beschreibung einiger Sachen, die drinnen sind. Die Zeit des Geschehens ist nicht sicher. Angesichts des Pessimismus und der Melancholie könnte man hier an die Herbstzeit denken.

Es gibt hier einen Hauptheldеn – den Erzähler. Also liegt hier die Ich-Form-Erzählung vor. Der Erzähler stellt sich dadurch in die Mitte der Situation.
Die Handlung ist völlig stativ, hier gibt es keinen großen Unterschied zwischen Anfang und Ende. Am Anfang kehrt der Hauptheld zurück nach Hause, und das Ende ist ganz unsicher. Wir wissen nicht, ob er hineintritt oder nicht. Kafka benutzt hier vor allem die Methode der Beschreibung. Die Interpretation des Schlusses ist Aufgabe des Lesers.

Text B: Was kann und was soll Kunst in der Gesellschaft bewirken? Kunst contra Mensch

Am Anfang wäre es gut, den Begriff Kunst zu formulieren. Aber schon in dieser Phase sieht man einige Schwierigkeiten, weil dieser Begriff in der Gesellschaft unterschiedlich verstanden wird. Einige Menschen erklären dieses Wort als etwas, was ihnen gefällt – was sie bewundern, was für schön oder merkwürdig bezeichnet werden kann usw. Die anderen aber fühlen unter diesem Begriff etwas, was in heutiger Zeit für »ganz modern« gehalten wird, was ihnen manchmal nicht gefällt, aber was oft teuer ist und wenn sie etwas Künstlerisches zu Hause besitzen oder wenn sie mindestens mit einen Künstler befreundet sind, werden sie unter den Bekannten hoch geschätzt (oft als »Kenner« der Kunst).
Die Stellung der Kunst in *gleichzeitiger* Gesellschaft kann ein Mensch, z. B. ich, der sich mit der Problematik dieser Art nicht ständig beschäftigt, nur subjektiv beurteilen. Meiner Meinung nach, sollte die Kunst etwas Höheres im Leben des Menschen bedeuten. Darunter verstehe ich etwas, was den Leuten, die Werte und Ideale verloren haben, wieder den Mut im Glauben an Schönheit geben sollte. Die Kunst muß selbstverständlich nicht nur ernst genommen werden. Sie könnte auch den Menschen glücklich, lustig machen, ihn unterhalten, usw. Ein Kunstwerk soll zeigen, daß sein Autor etwas großes, schönes, wunderbares oder anstrengendes usw. geleistet hat, was unserer Anerkennung wert ist.

Hauptproblem der Kunst sehe ich darin, daß mehrere Kunstwerke dem Geschmack vieler »einfacher« »Benutzer der Kunst« gar nicht entsprechen. Es scheint oft, als ob man das, was ungewöhnlich ist, was »hier noch nicht war«, für wertvoll erklärt würde, ohne darauf Rücksicht nehmen, ob es wirklich der öffentlichen Anerkennung wert ist. Es ist neu und das reicht. Aber für wen ist die Kunst entstanden? Wo ist der Mensch, der der Kunst ihren Namen und ihre Bedeutung gegeben hat, der die Kunst schätzt? Was wäre die Kunst ohne Menschen?

Auf diese Frage ist leicht zu antworten – *nichts*. Aber die Realität sieht anders aus. Man kann sagen, daß früher, z. B. im Mittelalter, der Künstler nach dem Wert seines Werks bewertet und anerkannt wurde. Heute muß man leider konstatieren, daß der »Künstler«, der z. B. aus Medien bekannt ist – auch ohne Kenntnis seines Werkes – anerkannt wird. Ohne Ruhm und bekannten Namen keinen Preis! (In der tschechischen Literatur gibt es viele Autoren, die z. B. nur dank ihrem Auftritt im Fernsehen populär wurden.)

Man kann sich am Anfang noch eine Frage stellen: »Wohin wird die Bemühung, um jeden Preis etwas Neues, Interessantes, Schockierendes, Häßliches usw. zu schaffen, führen? Wo ist die Grenze, an der diese »künstlerischen« Anstrengungen enden und wo sich ihre Wege wieder zurück zum Geschmack – man kann sagen – der einfachen Leute, für die die Kunst vor allem entstehen sollte, orientieren werden. Diese Frage bleibt bestimmt offen. Ich selbst glaube an die »bessere künstlerische Zeit«, nur die Zeit wird aber zeigen, was wir in der Kunst noch erwarten können.

»Meine Heimat ist die Fremde meines Vaters, die Fremde meines Vaters ist meine Heimat«

Gedichte türkischer Migranten im DaF-Unterricht

Cornelis Tuk

1. Einführung

Migrantenliteratur erobert allmählich auch einen Platz im Literaturunterricht. Die Werke türkischer Autoren haben dabei einen besonderen Stellenwert, denn die Türken bilden zur Zeit die größte ethnische Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland. Gedichte dieser Autoren können auch sehr gut im DaF-Unterricht eingesetzt werden. In diesem Beitrag wird von einem entsprechenden Literaturprojekt berichtet. Niederländische und ausländische Schüler haben dabei ihre Vorliebe für bestimmte Gedichte türkischer Migranten bekundet. Die Konkretisierungen beider Schülergruppen werden miteinander verglichen, um zu erforschen, welche Rolle der landeskundliche Bezugsrahmen bei der Rezeption der Gedichte spielt. Für eine Sensibilisierung der Schüler für landeskundliche Themen haben sich literarische Texte besonders bewährt, da sie beim Lesen eine gewisse Betroffenheit hervorrufen können, die dazu führen kann, daß man bereit ist, sich mit den dargestellten Problemen auseinanderzusetzen. Es geht in dem Projekt um die Annäherung an eine fremde Kultur aus verschiedener kultureller Perspektive. Gerade wenn etwas Fremdes beurteilt wird, gibt es die Möglichkeit, daß beide Gruppen sich frei äußern wollen. Aus den Ergebnissen werden Schlüsse für die Planung künftiger Literaturstunden im DaF-Unterricht gezogen, wobei die multikulturelle und landeskundliche Komponente dieser Gedichte hervorgehoben wird.

2. Design des Projektes

Weil die Gedichte von türkischen Dichtern geschrieben wurden, haben wir in der DaF-Stunde sieben etwa 17jährige türkische Schüler in einer Schule mit einem hohen Ausländeranteil gebeten, aus einem Satz von fünf Gedichten zwei Gedichte auszuwählen, die ihnen besonders gefielen. Wir hofften auf diese Weise ein Bild vom Bezugsrahmen dieser Schüler zu bekommen (Gruppe A). Es wurde mit anonymen Umfragebögen gearbeitet, um die Schüler unabhängig voneinander ihre Meinung äußern zu lassen. Es gab einige offene Fragen und eine geschlossene Frage, bei der die Schüler ankreuzen konnten, warum sie ein bestimmtes Gedicht gut fanden. Die Zahl der türkischen Schüler war beschränkt, da nicht allzu viele in der Sekundarstufe II in den Niederlanden Deutsch wählen. Anschließend haben wir sieben gleichaltrigen Schülern aus einer Schule mit verhältnismäßig wenig Aus-

Info DaF 25, 6 (1998), 702–711

ländern die gleichen Fragen gestellt (Gruppe B). Unsere Hypothese war: *Schüler, die ursprünglich aus der Türkei stammen, werden andere Migrantengedichte bevorzugen als niederländische Schüler.* Es zeigte sich, daß das stimmte. Türkische und niederländische Schüler haben gegensätzlich gewählt. Danach haben wir das gleiche Verfahren in zwei Klassen mit insgesamt 40 gleichaltrigen Schülern in einer anderen Schule wiederholt. In dieser Gruppe gab es auch einige ausländische Schüler (Gruppe C). Dabei wurde von folgender Annahme ausgegangen: *Schüler, die aus einer Migrantengemeinschaft stammen, werden andere Gedichte bevorzugen und durch ihre persönlichen Erfahrungen die darin befindlichen »Leerstellen« anders als niederländische Schüler füllen.*

3. Vorgehen in der Klasse

In der ersten Unterrichtsstunde wurde auf das Phänomen der Emigration und Immigration in der deutschen Literaturgeschichte eingegangen. Dabei konnten drei Gruppen festgestellt werden. Als Beispiele für die erste Gruppe wurden z. B. Heinrich Heine, Thomas Mann und Bertolt Brecht genannt. Bekannte Dichter wie Paul Celan und Adelbert von Chamisso können zur zweiten Gruppe gerechnet werden, sie stammen aus Rumänien bzw. aus Frankreich. In den letzten drei Jahrzehnten ist eine neue, dritte Gruppe von Migranten nach Deutschland gekommen. Es sind hauptsächlich türkische Dichter, die das literarische Klima der Bundesrepublik bereichert haben. Zu Beginn unserer Arbeit haben die Schüler sich einen Videofilm angesehen, in dem der türkische Migrantendichter Fakir Baykurt sein Gedicht *Yoruldum/Müde* in zwei Sprachen vorliest. Bevor sie mit der Lektüre der Gedichte anfingen, wurden die niederländischen Schüler gebeten aufzuschreiben, welche Themen sie in Gedichten von Migranten erwarteten. Auf diese Weise konnte man sich ein Bild von ihrem Erwartungshorizont machen. Die türkischen Schüler wurden gebeten, ihre Gedanken und Assoziationen bei der Lektüre zu beschreiben. Danach bekamen die Schüler die fünf Gedichte und den Fragenbogen. Nachdem wir uns noch über die in Gedichten angebotenen »Leerstellen« unterhalten hatten (Iser 1970), wählten die Schüler aus dem Satz jeweils zwei Gedichte aus, die ihnen besonders gefielen. Als nächstes konkretisierten sie dann die zwei von ihnen bevorzugten Gedichte und brachten ihre private Rezeption zu Papier. Da es sich um zwei Gruppen verschiedener Herkunft handelt, liegen hier interessante Möglichkeiten für die Literaturdidaktik. Man braucht für das ganze Verfahren zwei Unterrichtsstunden. Als die Schüler mit der Arbeit fertig waren, bekamen sie in der nächsten Unterrichtsstunde alle wörtlichen Äußerungen ihrer Klassenkameraden (auch ihrer türkischen Mitschüler) zur Kenntnis. Sie sollten sich alles noch einmal genauer ansehen und ihre Konkretisierung noch einmal am Text überprüfen. In der Plenar-Diskussion kamen alle Konkretisierungen noch einmal zur Sprache. Auf diese Weise wurde aus der privaten Schülerrezeption eine öffentliche Klassenrezeption. Zum Schluß nahmen die Schüler auch noch schriftlich Stellung zu der Frage, was sie durch die Lektüre dieser Gedichte dazugelernt bzw. erfahren hatten. Es zeigte sich, daß die Schüler durch die Kenntnisnahme der Gedichte mehr Verständnis für die Probleme ausländischer Mitbürger bekommen hatten.

4. Themen, die niederländische Schüler in den Gedichten erwarteten

Auf die Frage, welche Themen die niederländischen Schüler in den Migrantengedichten erwarteten, gab es viele Antworten. Wir nennen hier nur die Themen, die mehrmals genannt wurden:

- Unterschiede zwischen Deutschland und der Türkei 11x
- Leben in Deutschland als Migrant 10x
- Leben in der Türkei 9x
- Rassismus 6x
- Religion 6x
- Diskriminierung 5x
- Heimweh 2x
- Schwierigkeit die deutsche Staatsangehörigkeit zu bekommen 2x
- Akzeptanz als Migrant 2x

5. Auswahl der Texte

Kriterien bei der Auswahl der Gedichte waren Umfang, sprachlicher Schwierigkeitsgrad und appellativer Inhalt für beide Zielgruppen. Anschließend an die geäußerten Erwartungen haben wir Gedichte ausgewählt, die das Leben eines Migranten in einem fremden Land und das Gefühl der Verkennung problematisieren. Als letztes ein Gedicht über das für Migranten so wichtige Problem der Sprache. Von Yüksel Pazarkaya stammen die Gedichte *fremde ist wo du gekränkt wirst*, in dem die Problematik eines Migranten, der sich in der herrschenden Gesellschaft zurückgesetzt fühlt, dargestellt wird, und *deutsche sprache*, eine Ode an das Land der Dichter und Denker, in dem das lyrische Ich sich jetzt zu Hause fühlt. Das Gedicht *Die Fremde ist auch ein Haus* von Aras Ören thematisiert die Problematik der Migranten der zweiten Generation, die gezwungen sind, in zwei Kulturen zu leben, und sich verzweifelt fragen, wohin sie eigentlich gehören. Resignation erklingt aus dem Gedicht *Dilemma der Fremde* von Mevlüt Assar, wo die zurückweisende Haltung der Mitbürger in der zweiten Heimat angeprangert wird. Das Gedicht *Dazwischen* der Dichterin Alev Tekinay schließlich zeigt, wie jemand zwischen zwei Ländern hin und her gerissen werden kann. Es handelt sich um jemanden, dem es nicht gelingt, sich in seiner zweiten Heimat wohl zu fühlen, und jeden Tag vom Heimweh zerrissen wird. Die Dichter Yüksel Pazarkaya und Aras Ören gehören zur ersten Generation der Gastarbeiter, die nach dem Anwerbevertrag 1961 in die Bundesrepublik gekommen sind und dort mit dem Schreiben von Romanen und Gedichten angefangen haben (Sanburkan/Tuk 1996). Mevlüt Assar ist erst 1980 während des Militärputsches nach Deutschland gekommen und arbeitet jetzt als Lehrer in Duisburg. Alev Tekinay gehört zu der Gruppe von jüngeren Dichterinnen, die immer wichtiger wird. Sie kam als junges Mädchen nach Deutschland, wo sie Abitur machte und anschließend in München Germanistik studierte. Sie arbeitet zur Zeit als Dozentin an der Universität Augsburg. *Dazwischen* stammt aus der Sammlung *Europäisches Lesebuch* (Barmeyer u. a. 1992). Die anderen vier Gedichte findet man in Wenderott (1993). Wer sich näher orientieren will, kann alle weiteren Informationen in der Bibliographie der Migrantenliteratur finden, die kürzlich in Deutschland erschienen ist (Demir 1995).

6. Gedanken und Assoziationen türkischer Schüler beim Lesen der Gedichte

Auf die Aufforderung, »schreib mal spontan auf, was Dir beim Lesen dieser Gedichte einfällt«, antworteten die türkischen Schüler:

- Ich phantasiere über das, was in den Gedichten beschrieben wird.
- Ich denke an mein Leben in den Niederlanden und an meine Ferien in der Türkei.
- Ich denke an die Situation, in der meine Eltern und ich uns befinden.
- Ich denke an die Türkei, an Urlaub, Verwandte, Heimweh.
- Ich denke über mich selber nach.
- Ich denke darüber nach, wie ich mich in den Niederlanden fühle.

Aus den Antworten zeigt sich, daß die Schüler bei der Lektüre an ihre eigene Situation denken müssen. Sie fühlen sich vom Inhalt betroffen und äußern sich spontan über das, was sie denken und fühlen.

7. Gedichtauswahl der Schüler

Gedicht	Gruppe A (N=7)	Gruppe B (N=7)	Gruppe C (N=31)
Dazwischen von Alev Tekínay	3	6	31
fremde ist wo du gekränkt wirst von Yüksel Pazarkaya	2	1	12
deutsche sprache von Yüksel Pazarkaya	1	2	10
Dilemma der Fremde von Mevlüt Asar	1	3	12
Die Fremde ist auch ein Haus von Aras Ören	7	2	7

Die türkischen Schüler bevorzugen das Gedicht *Die Fremde ist auch ein Haus,* die niederländischen Schüler dagegen schätzen besonders das Gedicht *Dazwischen*.
Das erste Gedicht thematisiert die Loslösung von der türkischen Identität in der neuen Heimat. Es ist merkwürdig, daß dieses Gedicht von einem Dichter der ersten Generation geschrieben wurde. Das zweite Gedicht, welches das Heimwehproblem behandelt, stammt von einer Dichterin der zweiten Generation. Das Heimwehgefühl scheint besonders bei der ersten Generation von Migranten noch sehr heftig zu sein. Es zeigt sich hier aber, daß bei den jungen Türken in den Niederlanden eine Änderung ins Haus steht. Sie fühlen sich immer mehr zu Hause in ihrer neuen Heimat und ihr Heimwehgefühl wird allmählich geringer.

8. Konkretisierungen

Die Schüler haben sich zu ihrer Auswahl geäußert. Ihre Aussagen wiesen eine große Diversität auf, die man schwer auf einen Nenner bringen kann. Darum haben wir uns in diesem explorativen Verfahren für eine Klassifizierung nach Bezugsfeldern entschieden, welche die Schüler nur anzukreuzen brauchten (Flippo 1986). Wir beschränken uns hier auf dominante Bezugsfelder. Neben quantitativen bringen wir aber auch qualitative Ergebnisse, da es sich hier um eine exemplarische Praxisbeschreibung handelt. Daher werden auch einige wörtliche Aussagen der Schüler aufgenommen, die das Bild der Schülerrezeption vervollständigen sollen (Tuk 1994).

8.1 *Dazwischen*

Spontane Reaktionen

– Das Heimweh nach der Türkei. Man verläßt seine eigene Heimat, um nach Deutschland zu fahren. Aber man weiß nicht, was einem bevorsteht (A).
– Ein türkischer Mann, der Heimweh nach der Türkei hat, aber nicht wählen kann. Meine Eltern denken ähnlich, ich denke auch so, aber nicht wie der Dichter (A).
– Daß sie ein solches Heimweh haben und eigentlich zurück wollen. Ich finde

es sehr schlimm, daß sie sich so fühlen, daß sie sich nicht einfach wohl fühlen können (B).
– Ein bißchen traurig, ich denke, daß derjenige, der dieses Gedicht geschrieben hat, Kummer hatte (B).
– Dieses Zweifeln, ob man etwas tun oder lassen sollte, habe ich auch oft (C). Dieses Gedicht fand ich sehr schön, ich fühle einfach die Verlorenheit des Dichters. Es fällt auf, daß seine Unsicherheit so gut ausgearbeitet ist (C).

Warum rührt das Gedicht dich?
– Wenn ich es lese, sehe ich das, was meine Eltern erlebt haben (A).
– Weil ich das gleiche Gefühl habe (A).
– Daß die Emigranten es in einem Land doch so schwierig haben. Es ist bedauernswert (B).
– Weil ich mit ihm mitfühlen kann, wie gern er in seine Heimat zurückkehren möchte (B).
– Weil jedermann sich wohl mal so fühlt (C).
– Weil ich so etwas miterlebt habe, ich komme aus Indonesien und wohne in den Niederlanden (C).
– Ich verstehe, was er sagt. Ich fühle mich auch als Niederländer und als Marokkaner, fühle mich als ob ich in zwei Kulturen/Welten lebe (C).
– Weil meine Eltern geschieden sind und mein Vater weit weg wohnt (C).

Warum ist das Gedicht deiner Meinung nach gut gelungen?

Bezugsfelder	**Gruppe A (N=7)**	**Gruppe B (N=7)**	**Gruppe C (N=31)**
leicht verständlich	3	6	27
es rührt mich	2	5	13
es beschreibt gut die Wirklichkeit	2	6	12
es klingt schön	0	3	10
die Form ist schön	0	3	10
es gibt interessante Bilder	0	0	6
es handelt sich um ein wichtiges Problem	2	4	15
es überzeugt mich	0	3	4
es beschreibt das Leben eines Migranten	2	4	10

An den Konkretisierungen zeigt sich, daß türkische Schüler sich stark mit dem lyrischen Ich identifizieren. Das Gedicht erinnert an die Situation zu Hause. Das Heimwehgefühl ist diesen Schülern auch bekannt, aber es wird doch immer mehr mit den Eltern verbunden. Daß das Gedicht in Deutschland situiert ist, spielt dabei keine Rolle. Auch die einheimischen Schüler reagieren identisch. Sie fühlen sich vom Schicksal des lyrischen Ichs betroffen und das Heimwehgefühl erregt Mitleid. Manchmal erinnert das Erzählte sie auch an ihre Situation zu Hause. Sie betrachten das Gedicht als ein gutes Abbild der Wirklichkeit und wissen es zu schätzen, daß hier das Migrantenleben so eindringlich dargestellt wird.

8.2 *Die Fremde ist auch ein Haus*

Spontane Reaktionen
- Es stimmt überein mit dem, was ich denke. Ich fühle mich mehr wie ein Ausländer in der Türkei als in den Niederlanden. Viele Menschen können das nicht verstehen (A).
- Dieses Gefühl kenne ich auch. Meine Eltern denken ganz anders über die Niederlande als ich. Ich bin hierher gekommen und die Niederlande sind meine Heimat. Für meine Eltern ist das aber nicht so (A).
- Der Dichter hat recht. Ich weiß auch nicht, wo ich hingehöre. Denn wenn ich in der Türkei bin, bin ich dort ein Fremder. In dem Gedicht erkenne ich mich selber (A).
- Es hat mit mir zu tun (B).
- Ich meine, daß die Niederlande auch mein Land sind (B).
- Es ist sonderbar, was für den Sohn fremd ist, ist für den Vater nicht fremd und umgekehrt (C).

Warum rührt das Gedicht dich?
- Weil ich mich selbst in ihr erkenne. Die Niederlande sind für mich genau so wichtig wie die Türkei. Sie erzählt schön. Was sie über ihren Vater erzählt, rührt mich (A).
- Ich bin mit dem Mädchen einverstanden. (Was sie über Deutschland denkt), daß die Türkei mehr Ausland für sie ist, anders als der Vater darüber denkt (A).
- Meine eigene Situation mit meinen Eltern. Ich fühle mich in den Niederlanden mehr zu Hause als meine Eltern (A).
- Weil ich ein türkisches Mädchen bin, ist es schwer zwischen zwei Kulturen zu leben. Manchmal zweifle ich daran, wo ich eigentlich hingehöre (A).
- Wenn man länger darüber nachdenkt, welches Land deine Heimat ist, dann wird man mit dem Dichter einverstanden sein (A).
- Was man auch tut, man gehört nicht dazu (B).
- So sehe ich es auch (B).
- Es macht auf mich einen tiefen Eindruck, daß der Sohn seinem Vater so ähnlich sieht (C).
- Originelle Form (C).
- Weil hier ein wichtiges Problem für Jugendliche dargestellt wird. Sie leben in zwei Kulturen und können schwer wählen (C).

Warum ist das Gedicht deiner Meinung nach gut gelungen?

Bezugsfelder	**Gruppe A (N=7)**	**Gruppe B (N=7)**	**Gruppe C (N=31)**
leicht verständlich	4	0	4
es rührt mich	6	2	4
es beschreibt gut die Wirklichkeit	6	2	4
es handelt sich um ein wichtiges Problem	7	1	5
es beschreibt das Leben eines Migranten	4	2	1

Dieses Gedicht hat auf türkische Schüler den größten Eindruck gemacht. Sie können sich leicht in die Lage des lyrischen Ichs versetzen. Auch sie leben in zwei Kulturen und zweifeln regelmäßig daran, wo sie hingehören. Einige fühlen sich mehr als Ausländer in der Türkei als in den Niederlanden. Weil sie den Namen »Emine« als Mädchennamen erkannt haben, fühlen sie sich beeindruckt von dem, was sich zwischen dem Vater und der Tochter abspielt. Auch hier ist es nicht wichtig, daß das Gedicht in Deutschland situiert ist. Es wird wiederholt auf Verhältnisse in den Niederlanden hingewiesen. Auch andere ausländische Schüler fühlen sich von dem Dargestellten betroffen. Die einheimischen Schüler haben den Mädchennamen nicht als solchen wiedererkannt und betrachten das lyrische Ich dann auch als Jungen. Die einheimischen Schüler halten mehr Distanz zu dem Dargestellten, aber sie erkennen darin doch ein für Jugendliche wichtiges Problem. Daß das Gedicht mit Gefühl geschrieben ist, macht Eindruck, darüber hinaus gefällt ihnen die originelle äußere Form.

8.3 Die anderen Gedichte

Für die restlichen drei Gedichte wollen wir uns hier auf eine Auswahl der Schülerantworten beschränken und nur einige Antworten auf die Frage: »Warum rührt das Gedicht dich«? bringen.

deutsche sprache

– Alles, was ich in den Niederlanden habe und bekomme, macht mir Freude. Ich selber gehöre mehr zu den Niederlanden als zu der Türkei. In der Türkei fühle ich mich wie ein Fremder, ein Tourist (A).
– Das Mitbekommen einer Kultur, die nicht deine eigene ist, und doch einsehen, daß du ›anders‹ bist (C).

Dilemma der Fremde

– Ich habe das gleiche Gefühl wie der Dichter, weil ich Menschen kenne, z. B. meine Eltern, die in der gleichen Situation leben. Wenn ich das Gedicht lese, denke ich an meine Eltern. Ich selber habe nicht ein solches Heimweh, aber nach so vielen Jahren wird ihr Heimweh immer größer (A).
– Weil ich manchmal auf Urlaub in der Türkei die gleichen Gefühle habe (A).
– Man fühlt sich als Ausländer häufig weniger wert. Man fährt nicht in einem Mercedes. Es gibt einen großen Unterschied zwischen deiner Heimat und dem Land, wo du jetzt wohnst. Das Land, wo du jetzt wohnst, ist am wichtigsten (C).

Fremde ist wo du gekränkt wirst

– Es macht Eindruck auf mich. Auch wenn ich hier nicht diskriminiert werde, kenne ich viele Menschen, die bestimmt diskriminiert werden (A).
– Weil man von manchen Leuten manchmal komisch angesehen wird (A).
– Wenn man beleidigt wird, fühlt man sich übel dran und das ist schlimm (C).
– Ich wurde früher auch häufig in der Schule getriezt und habe das selber auch gemacht (C).
– Ich lese das Gedicht mit den Augen eines Kindes, das gequält wird. Wie machtlos es ist. In der letzten Strophe gibt es aber doch einen positiven Rat (C).
– In diesem Gedicht wird es ganz deutlich dargestellt. So empfinde ich es auch. Man ist erst fremd, wenn Menschen dich für fremd halten (C).

Beim Lesen des Gedichtes *deutsche sprache* bemerkt ein Schüler, daß er das gleiche Gefühl wie der Dichter hat, und ein anderer ausländischer Schüler erkennt beim Lesen, daß auch er als ›anders‹ betrachtet wird. Die sonstigen Schüler meinen, daß das Gedicht sehr gut die Wirklichkeit beschreibt und sie über das

Leben vom Migranten informiert. Das Gedicht *Dilemma der Fremde* erinnert die türkischen Schüler wieder an die Situation zu Hause und besonders an das Heimwehgefühl ihrer Eltern. Ein anderer ausländischer Schüler identifiziert sich mit dem lyrischen Ich und sagt, daß er sich seinen Landsleuten gegenüber manchmal unterlegen fühlt, weil er sich kein teures Auto leisten kann. Die einheimischen Schüler fühlen Mitleid mit Migranten, die unter vergleichbaren Umständen leben müssen.
Fremde ist wo du gekränkt wirst erinnert die ausländischen Schüler an Diskriminierungen, die sie oder andere erlebt haben. Die Einheimischen verbinden das Beschriebene mit den quälenden Erfahrungen, die sie in der Schule gemacht haben. Grundsätzlich betrachten sie das Dargestellte als ein wichtiges Problem und wissen es zu schätzen, daß die letzte Strophe einen positiven Rat beinhaltet.

9. Evaluation der Schüler

Auf die Frage, »Was hast du in diesen Literaturstunden dazugelernt bzw. erfahren?«, antworteten die einheimischen Schüler u. a.:

– Ich habe nun mal selber etwas von einem Ausländer gehört (gelesen), was er denkt, wie er sich fühlt und nun kann ich ihn noch besser verstehen als sonst.
– Daß sie zwischen zwei Welten leben und es manchmal schwer haben, ich denke nun anders über sie.
– Ich betrachte diese Menschen nun ganz anders.
– Daß die Menschen, die emigrieren, es sehr schwierig haben und daß sie geistig sehr ›müde‹ werden können.
– Daß jeder Mensch es wohl kennt, man wird müde vom Leben.
– Daß man mehr Verständnis für Migranten zeigen muß, daß sie unsere Kultur ganz anders erleben und alles hier lernen müssen.
– Das Leben ist kein Spiel. Man muß richtig kämpfen, um etwas zu erreichen.

10. Schlußfolgerungen und Bedeutung für die Unterrichtsplanung

Zusammenfassend kann man sagen, daß es sich lohnt, Migrantengedichte in der DaF-Stunde zu besprechen. Diese Texte bieten allen Schülern die Möglichkeit, aus verschiedener kultureller Perspektive einen Beitrag zur Diskussion zu liefern. Wenn die Schüler ihre persönlichen Gedanken und Kommentare schriftlich äußern können, gibt es eine Chance, daß sie sich richtig angesprochen fühlen. Letztlich wird ein Kunstwerk erst als solches erkannt, wenn der Leser es aus seiner eigenen Perspektive ergänzen kann. Außerdem wäre es sehr gut möglich, daß die Schüler sich beim Lesen derartiger Gedichte betroffen fühlen und bereit sind, ihre Grundhaltung in Bezug auf Migranten zu ändern. Bei der gemeinsamen Besprechung der Gedichte geht es um eine Annäherung an eine fremde Kultur, woran Schüler von unterschiedlicher Herkunft beteiligt sind. Dabei kommen landeskundliche und landeskulturelle Themen aus Deutschland und aus den betroffenen Ländern ins Blickfeld. Für den Lehrer ist es wichtig, dafür zu sorgen, daß alle Meinungen, auch die der ausländischen Schüler, zur Geltung kommen. Die Bilder und Gedanken der einheimischen und ausländischen Schüler, die unter 4 und 6 dargestellt sind, können als Ausgangspunkt für die gemeinsame Besprechung dienen. Gedichte, die auf eine derartige Weise eingesetzt werden, können eine Bereicherung des DaF-Literaturprogramms werden. Darüber hinaus können diese Migrantengedichte in Schulen eingesetzt werden, in denen man die multikulturelle Vielfalt in der Klasse thematisieren will.

Literatur

Barmeyer, Gudrun; Benl, Rotraud; Steets, Angelika (Hrsg.): *Europäisches Lesebuch*. München: Oldenbourg, 1992.
Demir, Tayfun: *Türkische Literatur in deutscher Sprache*. Wuppertal: Sekretariat für gemeinsame Kulturarbeit in Nordrhein-Westfalen, 1995.
Flippo, Karl Friedrich: *Lessen in literatuur*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does, 1984.
Iser, Wolfgang: *Die Appellstruktur der Texte*. Konstanz: Universitätsverlag, 1970.
Sanburkan Erol; Tuk, Cornelis: »Tulpen in de vrieskou«, *Levende Talen* 514 (1996), 552–557.
Tuk, Cornelis: *Deutsche Lyrik in der niederländischen Schule*. Utrecht: Albrecht, 1994.
Wenderott, Claus (Hrsg.): *Der besondere Blickwinkel. Texte der Migrantenliteratur*. Essen: Gesamthochschule, 1993.

Anhang: Gedichttexte

Alev Tekinay: ***Dazwischen***

Jeden Tag packe ich den Koffer
ein und dann wieder aus.
Morgens, wenn ich aufwache,
plane ich die Rückkehr,
aber bis Mittag gewöhne ich mich mehr
an Deutschland.

Ich ändere mich
und bleibe doch gleich
und weiß nicht mehr,
wer ich bin.

Jeden Tag ist das Heimweh
unwiderstehlicher,
aber die neue Heimat hält mich fest
Tag für Tag noch stärker.

Und jeden Tag fahre ich
zweitausend Kilometer
in einem imaginären Zug
hin und her,
unentschlossen zwischen
dem Kleiderschrank
und dem Koffer,
und dazwischen ist meine Welt

Yüksel Pazarkaya: ***deutsche sprache***

die ich vorbehaltlos liebe
die meine zweite heimat ist
die mir mehr zuversicht
die mir mehr geborgenheit
die mir mehr gab als die
die sie angeblich sprechen.

sie gab mir lessing und heine
sie gab mir schiller und brecht
sie gab mir leibniz und feuerbach
sie gab mir hegel und marx
sie gab mir sehen und hören
sie gab mir hoffen und lieben
eine welt in der es sich leben läßt

die in ihr verstummen sind nicht in ihr
die in ihr lauthals reden sind nicht in ihr
die in ihr ein werkzeug der erniedrigung
dir in ihr ein werkzeug der ausbeutung sehn
sie nicht in ihr sie nicht

meine behausung in der kälte der fremde
meine behausung in der hitze des hasses
meine behausung wenn mich verbiegt die bitterkeit
in ihr genoß ich die hoffnung
wie in meinem türkisch

Yüksel Pazarkaya: ***fremde ist wo du gekränkt wirst***

wird er gekränkt, schwindet freude
betroffen von schmächtigen blicken
fremde ist wo du gekränkt wirst
von willenlos hängenden köpfen

lieblose verschmähen die liebe
empfindlich gegen barsche worte
fremde ist wo du gekränkt wirst
von willenlos bettelnden händen

in weisen händen die zitzen
fühlt sich das mutterschaf wohl
fremde ist wo du gekränkt wirst
gehetzt von einem ort zum anderen

sei nicht gekränkt, mein herz
seufze nicht, endlos die fremde
des meeres widerstand kommt vom salz
du gewinnst widerstand durch liebe

Mevlüt Asar: ***Dilemma der Fremde***

Ach mein dummes Herz
Lass dein Meister bauen
Die Brücke über Jahrhunderte
Von einem Kontinent zum anderen

Lass dich nicht verwirren
Von deinem Landsmann mit Bauernmütze
Der mitten in Europa
Einen Mercedes fährt

Dein anatolisches Dorf, wo du geboren bist
Liegt am anderen Ende des Universums
Dieses Land hier, das du Fremde nennst
Wie nutzlos sind seine Philosophen
Auf diesem Boden wachsen keine Ähren
Nur Fabrikschornsteine

Wenn du auch ihre Sprache ihre Lieder lernst
Und deine Haut auch brennt im Hochofenfeuer
Die Kirchenglocken schön für deine Ohren sind
In diesem Land wird deine Menschenliebe
Nie gehört

Aras Ören: ***Die Fremde ist auch ein Haus***

Kopie eines von Emine geschriebenen Briefes an den türkischen Generalkonsul in Berlin und an den Berliner Innensenator:

Sehr geehrte Herren,
wenn ich etwas Falsches schreibe, verzeihen Sie mir
dieses Falsche, aber nehmen Sie mein Schreiben trotzdem an.
Weil ich im Paß meines Vaters stehe,
passiert mir alles, was meinem Vater passiert,
von der Steppe angefangen, die er hinter sich herschleift,
seit nämlich (wie ein Mann im Flugzeug erzählte)
zu Ende der fünfziger Jahre ein Bagger in die Steppe
kam und anfing, den Boden aufzuwühlen.

Hinter dem Bagger erschien eine Straße, die Fremde begann.
Die Fremde begann schon in der Heimat, aber mein Vater
nannte sie ›Deutschland‹,
Ich nenne sie jetzt ›Türkei‹.

Als ich herkam, war ich fünf Jahre alt.
Seit zehn Jahren bin ich hier, meine Brüder sind in Berlin geboren.
Wo ist jetzt meine Fremde, wo meine Heimat?
Die Fremde meines Vaters ist meine Heimat geworden.
Meine Heimat ist die Fremde meines Vaters.

Streichen Sie bitte meinen Namen
im Paß meines Vaters.
Ich möchte einen eigenen Paß in der Tasche haben.

Wer mich danach fragt, dem will ich
ehrlich sagen, wer ich bin,
ohne Scham, ohne Furcht
und fast noch ein bißchen stolz darauf.
Das Jahrhundert, in dem ich lebe,
hat mich so gemacht:
geboren 1963 in Kayseri,
Wohnort: Berlin: Kreuzberg.

Emine

Kulturelle Verbindungsarbeit und Netzgebrauch

Von der Nützlichkeit des Internets als Informantensystem

Hartmut Schönherr

Wer mit Büchern zu arbeiten und zu leben gewohnt ist, beobachtet irritiert, wie ein neues Medium sich anheischig macht, das Buch neu und besser wiederzuerfinden: das Internet. Entwickelt als Computernetzwerk für militärische und politische Zwecke, später auf wissenschaftliche Nutzung erweitert, ist »das Netz« seit einigen Jahren in explosionsartiger Ausdehnung begriffen, sowohl was die angebotenen Inhalte als auch die Zahl der Nutzer und Nutzungen betrifft. Damit einher geht ein forsches Selbstbewußtsein von Teilen der Nutzergemeinschaft, die mit messianischem Gestus wieder einmal ein neues Zeitalter heraufkommen sehen. Mit umwerfend unschuldiger Frische werden Informationsangebote, die in ihrer traditionellen Printform keines sonderlichen Interesses würdig sind, mit einer Aura des Besonderen versehen, nur weil sie – in meist dürftiger Form – per Internet zugänglich sind.[1]

Auch in der Begrifflichkeit tritt das junge Medium unverfroren das Erbe des ehrwürdigen Buches an. Das ganze Internet sei eine riesige Bibliothek, wird behauptet, die einzelnen Inhalte werden »Seiten« genannt, auch wenn es sich um Video- oder Audioangebote handelt. Zugriff auf diese hat der Internet-Nutzer oder die Nutzerin durch einen »Browser«, was soviel wie »Blätterhilfe« bedeutet. Und wer bestimmte »Seiten« öfter besuchen möchte, setzt eine »Bookmark«, ein »Lesezeichen«.

Sind das alles nur Zeichen einer Hysterie, die am Ende vor allem eines beweist: Dass das Medium Buch eben doch unschlagbar sei? Vorsicht, das Internet ist noch jung und hat ein Recht darauf, in der Begrifflichkeit vertraute Bereiche zu belehnen und zu Beginn auch Peinlichkeiten zu produzieren. Es bietet jedoch bereits jetzt für den Fremdsprachenbereich, und damit auch für Deutsch als Fremdsprache, Hilfestellungen, von denen wir bisher nur zu träumen wagten. Von den auch in dieser Zeitschrift bereits genannten und teilweise beschriebenen Möglichkeiten[2] möchte ich zwei besonders herausheben: 1. Die Gestaltung einer

1 In der Zeitschrift *T-Online*, 1 (1998: 114) wird z. B. eine reichlich blasse Seite zum Käse, die von jedem einschlägigen Taschenbuch weit in den Schatten gestellt wird, wie folgt angepriesen: »Ein Genuß für Käsefreunde und solche, die es werden wollen. Das umfangreiche Käse-Bilderlexikon verrät alles über alle Käsesorten der Welt […].« De facto werden jedoch z. B. aus Deutschland ganze acht vermeintliche Sorten vorgestellt, darunter »Bergader«, »Doppelrahmstufe« und »Weichkäse«!

2 Z. B. von Dietmar Rösler in seinem Aufsatz »Autonomes Lernen?«, *Info DaF* 1 (1998: 12f).

je sprachspezifischen Informations- und Gesprächsgemeinschaft über Ländergrenzen hinweg, ohne Rücksicht auf geographische, politische, soziale oder psychologische Barrieren – mit einer, vorläufig noch erheblichen, Einschränkung: die Teilnehmer des Gespräches müssen auf einen Computer mit Internet-Zugang zugreifen können, materialiter und von ihrer Kompetenz her. 2. Die Bereitstellung eines prinzipiell unabsehbaren Fundus an Informationen und Materialien aus und über Deutschland, zu Gesellschaft und Kultur, zur Sprache – aber auch zu spezifisch wissenschaftlichen und fachdidaktischen Anliegen im Bereich Germanistik/Deutsch als Fremdsprache.

Während ersteres vor allem für Deutschlernende relevant ist, die nun beispielsweise via Internet an jedem Punkt des Globus tagesaktuell deutschsprachige Zeitungen lesen können oder in Plauderstuben, Chat-Rooms, mit Deutschsprechern der ganzen Welt ins (schriftliche) »Gespräch« kommen können, das durch E-Mail-Partnerschaften bei Interesse vertieft werden kann, bezieht sich der zweite Punkt vor allem auf Deutschlehrende im Ausland, die bekannterweise nicht allzu oft die Gunst eines Goethe-Instituts mit wohlausgestatteter Bibliothek in unmittelbarer Nachbarschaft genießen.

Was das Abgeschnittensein von vertrauten Bibliothekskontakten bedeutet, konnte ich persönlich in meiner Arbeit als DAAD-Regionallektor in Kasachstan 1993–1996 erfahren. Ich war Ansprechpartner der Kolleginnen und Kollegen vor Ort für ein Fragenspektrum von der deutschen Gegenwartsliteratur über kommunikativen Deutschunterricht bis zur Fachsprache Jura. Ferner sollte ich Bildungsadministratoren erklären, welche Fremdsprachen an deutschen Schulen mit wievielen Wochenstunden gelehrt werden, wie Prüfungsordnungen an deutschen Hochschulen aussehen und welche Forschungseinrichtungen sich mit Lasertechnologie befassen – um nur einige Beispiele zu nennen. Dazu kam, selbstverständlich, die Unterrichtsvorbereitung. Und alles unter den Bedingungen, dass Telefonverbindungen nach Deutschland häufig zusammenbrachen, die Deutsche Welle nur verrauscht zu empfangen war, Tageszeitungen mit einwöchiger Verspätung eintrafen und die nächste moderne Bibliothek mit deutschsprachigem Bestand 1000 Kilometer entfernt lag.

Mangelhafter Zugang zu Informationen wird in den Aufgabenfeldern, die Deutsch als Fremdsprache im Ausland wesentlich betreffen, zu einem besonders gravierenden Problem. Diese Aufgabenfelder gehören über die »reine« (und so ohnedies inexistente) Sprachvermittlung hinaus in den weiteren Kontext der kulturellen und gesellschaftlichen Vermittlungsarbeit. In seinem *Handbuch Lektorenarbeit* beschreibt der DAAD auf 46 Zeilen zu 80 Anschlägen das Tätigkeitsfeld eines Lektors ganz entsprechend, was in LektorInnenkreisen den Begriff »Allzweckwaffe« zur ironischen Selbstdefinition provoziert hat. Der Lektor/die Lektorin sei »Informations- und Beratungsinstanz in allen Angelegenheiten, die Deutschland betreffen«[1]. Ähnlich präsentiert sich die

1 DAAD (Hg.): *Handbuch für Lektorenarbeit*, Vorwort. Dort wird auch noch präzisiert, dass es sich dabei um »wissenschaftliche Fragen ebenso wie Förderfragen, Alltagsdinge ebenso wie Politik und Kultur« handele. Zu den Lehraufgaben werden folgende Gebiete angegeben: »Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Didaktik und Landeskunde«, ferner nicht-philologische Disziplinen wie Jura, Ökonomie, Politikwissenschaft und Geschichte.

Situation bei anderen Mittlerorganisationen, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig sind. So bestimmt der Pressereferent des Goethe-Instituts die Hauptaufgabe der GI-Mitarbeiter im Ausland als »kulturelle Verbindungsarbeit«, wie ja in der Spracharbeit der Institute seit langem schon die »pädagogische Verbindungsarbeit« Gewicht gewinne gegenüber dem direkten Sprachunterricht.[1] Kostenbewußte Vermittlung von Informationen und Kontakten tritt hier als neue Erscheinungsform der aus der Entwicklungspolitik bekannten »Hilfe zur Selbsthilfe« an die Stelle einer veranstaltungsorientierten auswärtigen Kulturpolitik.[2] Wer aber Informationen weitergeben soll, muss sie zunächst einmal selbst haben – oder doch zumindest die Mittel anbieten können, diese zu beschaffen.

Hier kommt dem Internet für die auswärtige Kulturarbeit und die Arbeit der Kulturmittler insgesamt eine Bedeutung zu, die in ihrem vollen Umfang längst nicht in das allgemeine Bewußtsein gedrungen ist und deren Realisierung teilweise auch noch an technischen Voraussetzungen scheitert. Eine skizzenhafte Vorstellung von dieser Bedeutung möchte die hier vorgestellte kommentierte Liste »Lesezeichen für Deutschlehrende und -lernende«[3] geben. Ich habe sie auf der Basis meiner Erfahrungen als DaF-Dozent für Deutschlehrer der Romania und als vom DAAD nach Kasachstan und in die Russische Föderation entsandter Lektor zusammengestellt. Maßgebend war vor allem die Arbeitserfahrung in Kasachstan, wie sie oben skizziert ist, und damit eine extreme Anforderung: Auf alle Fragen, die einem Mittler für Deutsche Sprache und Kultur im Ausland begegnen können, Antworten zu beschaffen, soweit dies über das Internet möglich ist.

Die Liste umfaßt daher nicht nur Ressourcen aus dem Bereich Germanistik/Deutsch als Fremdsprache, sondern auch Informationsangebote für den Fachsprachenunterricht, Datenbestände zu Fragen der schulischen Bildung, des Hochschulwesens und der Forschung in Deutschland sowie allgemeine Quellen zur landeskundlichen und kulturellen Auseinandersetzung mit Deutschland. Wer ein gutes deutsches Konversationslexikon im Bücherschrank stehen hat, benötigt natürlich nicht den entsprechenden Link im Internet. Es schadet jedoch nicht, zur Kenntnis zu nehmen, dass es auch dieses Informationsangebot gibt. Denn auf eine Vortragsreise oder einen längeren Auslandsaufenthalt z. B. nimmt man in der Regel die Hausbibliothek nicht mit – während eine Telefonbuchse für den Internet-Zugang häufig verfügbar ist.

Diese Lesezeichen-Sammlung möchte keineswegs in Konkurrenz treten zu den zahlreichen, teilweise ganz ausgezeichneten, von Universitätsinstituten oder sonstigen öffentlichen Einrichtungen wie dem Goethe-Institut erstellten Internet-Verzeichnissen, die es für den Bereich Germanistik/Deutsch als Fremdsprache bereits gibt. Mein Anliegen ist vielmehr, von meiner praktischen Erfahrung im Auslandseinsatz her eine Lücke zu schließen zwischen den professionellen Verzeichnissen, die im konkreten Aus-

1 »Merkur statt Titan«, *Zeitschrift für Kulturaustausch* 1/2 (1997: 16f.). Kritische Anmerkungen von Albert Wassener zu diesem Beitrag finden sich in der gleichen Zeitschrift, 4 (1997: 10ff.).

2 Wieweit die hier aufscheinende Parallele von Entwicklungshilfepolitik und auswärtiger Kulturpolitik nicht letztere desavouiert, wäre eine noch der Erörterung würdige Frage.

3 Im Internet ist sie zugänglich unter <http://members.aol.com/artefact/daf-links.html>.

landseinsatz alleine unzureichend sind, und den privaten Listen für unseren Arbeitsbereich, die in der Regel nur eine sehr subjektive Linkauswahl und keine oder nur unzureichende Kommentare bieten.

Aus Gründen der Handhabbarkeit ist der Umfang der Liste auf 330 Links beschränkt. In ihrer Themenauswahl spiegelt sie den polymorph-rhapsodischen Charakter eines großen Teils des Deutschunterrichts im Ausland und der Auslandsgermanistik wider. Literaturwissenschaftlerinnen, die sich mit Wirtschaftsdeutsch beschäftigen, Jurastudenten, die aktuelle Texte aus deutschen Tageszeitungen lesen wollen, Militärdolmetscher, die sich in literarischem Übersetzen versuchen, Schülerinnen aus einem Dorf in der kasachischen Steppe, die Deutschlehrerinnen werden wollen: die Ansprüche an Deutsch als Fremdsprache sind so bunt wie das Internet – und dies nicht erst mit dem Fall des Eisernen Vorhangs.

Gegliedert ist die Liste nach den folgenden Rubriken, wobei primär praktische Gründe für die – von notwendigen Überschneidungen geprägte – Kategorieneinteilung bestimmend waren:

1. Suchmaschinen, Lotsen, Netzkataloge; 2. Nachschlagewerke; 3. Zeitungen, Zeitschriften, TV; 4. Allg. Landeskunde, Reisen; 5. Politik, Umwelt, Religion; 6. Jugend, Stile, Netzkultur; 7. Geschichte, Kultur; 8. Germanistik, Sprachwissenschaft; 9. Deutsch, Deutsch als Fremdsprache; 10. Literatur, Literaturgeschichte; 11. Übersetzen, Dolmetschen; 12. Wirtschaft, Arbeitswelt; 13. Recht; 14. Naturwissenschaft, Technik, Medizin; 15. Schule, Bildung, Pädagogik; 16. Hochschule, Forschung, Stipendien; 17. Nachlese.

Hier soll nur ein Teil der 330 enthaltenen Links vorgestellt werden, besonders interessante und/oder repräsentative Adressen und solche, die eine längere Haltbarkeit erwarten lassen. Die Kurzlebigkeit vieler Internet-Seiten – der Gründer des Internet-Archivs spricht von einer durchschnittlichen Existenzdauer von 75 Tagen[1] – könnte überhaupt dazu verleiten, nur auf Suchkompetenz, nicht auf Link-Listen zu setzen. Es scheint mir jedoch unabdingbar, zunächst überblickshaft zu wissen, was es im Netz zu einem bestimmten Zeitpunkt an Angeboten gibt, um Anhaltspunkte für die spätere Suche nach diesen (oder ähnlichen) Angeboten zu haben, wenn die Seiten umgezogen (oder aufgelöst) sind. Die Namen der Autoren und der zuständigen Organisationen können dabei helfen, eine Seite wiederzufinden.[2]

Die komplette Liste »Lesezeichen für Deutschlehrende und -lernende« ist im Internet zugänglich unter der Adresse <http://members.aol.com/artefact/daflinks.html>. Dort finden sich auch in regelmäßigen Abständen Aktualisierungen und Erweiterungen. Stand der nachfolgenden Auswahl ist der 18. September 1998.

Suchmaschinen, Lotsen, Netzkataloge

Die kleine Suchfibel
<http://www.suchfibel.de>
Umfassender, intelligent gemachter Führer durch die Welt der Internet-Suchmaschinen. Sehr hilfreich auch bei der Gestaltung und Anmeldung eigener Seiten.

1 Brewster Kahle, Archiving the Internet, 11.04.1996, <http://www.archive.org>.
2 Unter Benutzung einer Suchmaschine. Weitere Hinweise zum Aufspüren verschollener Seiten finden Sie auf meiner Internet-Seite.

Deutsche Meta-Suchmaschine
<http://meta.rrzn.uni-hannover.de/>
Die effektivste deutschsprachige Suchhilfe, fragt gleichzeitig Altavista, Dino, Fireball, Hotlist, Nathan, Crawler und weitere ab. Auch internationale Recherche möglich. Bei gezielten oder komplexeren Recherchen sind Aladin oder Fireball geeigneter.

Aladin
<http://www.aladin.de/>
Der sympathische und hilfreiche Zauberschlüssel zu deutschsprachigen Webadressen mit 2,4 Mio Einträgen. Dank Volltextsuche und einfachem Suchschlüssel für die rasche, unkomplexe Informationsrecherche optimal.

FIREBALL
<http://fireball.de/>
Die derzeit anspruchsvollste deutsche Volltext-Suchmaschine. Sucht auf deutschsprachigen Seiten weltweit, bisher ca. 4 Mio Einträge. Detailsuche möglich. »Kann« auch Umlaute.

Das deutsche Internet-Verzeichnis
<http://web.de>
Web-Katalog mit 130.500 nach Kategorien geordneten deutschen Seiten. Recht anspruchsvoll, mit z. B. gut sortierten Kunst-Seiten und brauchbarem Wetterdienst.

Paperball
<http://www.paperball.de>
Nützliche Suchmaschine zu aktuellen Artikeln aus 63 deutschen Zeitungen mit Stichwortsuche und Suchfeldeinstellung.

Nachschlagewerke

ULB Düsseldorf – Virtuelle Bibliothek
<http://www.uni-duesseldorf.de/WWW/ulb/virtbibl.html>
Babylonische Linkliste zu allen Wissensgebieten.

Karlsruher Virtueller Katalog
<http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/hylib/kvk_extern.html>
Optimales bibliographisches Werkzeug für die Buch- und Aufsatzrecherche via Internet.

Meyers Lexikon – Das Wissen A–Z
<http://www.iicm.edu:8080/MeyersLexikon>
Enthält nur die Texte des Taschenlexikons. Auf drei Nutzer gleichzeitig eingeschränkter Zugriff.

Osiander: VLB, VLZ, KNO
<http://www.osiander.de/kno.html>
Kluge Seite einer der ältesten Buchhandlungen Deutschlands mit Zugriff auf das Verzeichnis lieferbarer Bücher, das Verzeichnis lieferbarer Zeitschriften und andere Buchhandelskataloge. Ein hilfreiches Recherchewerkzeug zu Buchtiteln, die noch im Handel sind.

Die grosse Zitate-Sammlung
<http://www.infodiscount.com/zitat/>
Bei weitem nicht so gross wie Büchmanns, aber sympathisch gemacht. Mit derzeit etwa 1800 Zitaten. Nach Autoren oder 31 Stichworten (»Liebe«, »Geld«, »Politik« u. ä.) zugänglich.

Abkürzungen und Akronyme
<http://www.chemie.fu-berlin.de/cgi-bin/acronym>
Gelungenes Abkürzungsverzeichnis mit Suchzugriff. Mehr als 12.000 Einträge.

Deutschlandkarte
<http://www.lib.utexas.edu/Libs/PCL/Map_collection/europe/Germany.jpg>
Für den Überblick nützliche, einfache JPEG-Karte.

DeTeMedien – Telefonauskunft
<http://www.teleauskunft.de/>
Die deutschen Telefonbücher online. Wirklich sehr brauchbar, nicht nur im Ausland. Über »Telefonbuch« in der lin-

ken Spalte Zugang zu einer zentralen Suchmaske, über das Logo in der Mitte Zugang zu den bereits erfaßten »Örtlichen«.

Deutsche Bahn AG – Fahrplanauskunft
<http://bahn.hafas.de/>
Ein herausragendes Angebot der Bahn. Besser als jede Schalterauskunft. Auch die wichtigsten Fernverbindungen sind erfasst. Reiseplanung mit dem umweltfreundlichen Langstrecken-Transportmittel könnte Teil eines interessanten Unterrichtsprojektes sein.

Öffentlicher Personennahverkehr
<http://www.oepnv.de/inf/linkmap.htm>
Der ÖPNV in Deutschland ist auf dieser Seite zusammengefaßt. Netze, Fahrpläne, Preise.

Zeitungen, Zeitschriften, TV

Online-Kiosk
<http://www.gok.de/cgi-bin/home.pl?d>
Mit etwa 4000 Titeln eine echte Schatzkammer an Zeitschriften und Zeitungen aller Art und Herkunft, die online zugänglich sind. Sehr gut gegliedert. Im »Professional Kiosk« werden zusätzlich 4000 Fachzeitschriften ohne Links vorgestellt.

Der idw-Kiosk
<http://user.cs.tu-berlin.de/~schwartz/news.html>
Verzeichnis von Links zu Hochschulzeitschriften, Fachzeitschriften, wissenschaftlichen Publikationen vom Informationsdienst Wissenschaft.

Neue Züricher Zeitung
<http://www.nzz.ch/online/index.htm>
Gutes Originaltextmaterial für den anspruchsvollen Kultur-, Landeskunde- und Politikunterricht.

Die Presse
<http://www.diepresse.at>
Informationsgesättigte Online-Ausgabe der bewährten österreichischen Tageszeitung. Mit üppigen Ressourcen zu Österreich.

Süddeutsche Zeitung
<http://www.sueddeutsche.de/>
Die *Süddeutsche* online bietet eine immense Fülle an kritisch aufbereiteten Informationen, mit Beiträgen aus der aktuellen Ausgabe und dem Jugendmagazin *jetzt* sowie Themenforen zu Politik und Wissenschaft.

DIE ZEIT
<http://www3.zeit.de/zeit/nacht/inderzeit.html>
Zugang zum überstylten neuen Angebot der *Zeit*. Ausgewählte Beiträge der aktuellen Ausgabe und Zugang zu Rubriken (Bildung, Computer und Medien etc.) mit jeweiligen Stellenmärkten für Akademiker.

SPIEGEL
<http://www.spiegel.de/index.html>
Das bewährte Nachrichtenmagazin ist auch online sehr brauchbar mit »Themen des Tages«, Beiträgen der aktuellen Ausgabe, Zugriff auf drei Spiegel-Archive und Informationen rund ums Internet unter »Netzwelt«.

TV Today
<http://www.tvtoday.de/nethome.hbs?PC=0>
Vielfältige Seite der Programmzeitschrift *TV Today* mit Fernsehprogramm, Tagestips, Bildern zu Filmen. Hilfreich auch die Links zu Fernseh- und Rundfunkstationen, etwa zu den nützlichen Angeboten von ARD, ZDF und arte!

Deutsche Welle
<http://www.dwelle.de/Welcome.html>
Unverzichtbar für die ausführliche Infor-

mation über das Programm von DW-tv und DW-Radio. Nützlich auch der Pressespiegel auf der Nachrichtenseite und das umfangreiche fremdsprachige Angebot.

Allg. Landeskunde, Reisen

Deutschland
<http://www.tii.de/reisen/globus/land/german.html>
Touristische Seiten zu Deutschland. Mit virtueller Deutschlandreise und deutschen Städtekameras. Die meisten Seiten sind reichlich flott-kommerziell.

Statistisches Bundesamt
<http://www.statistik-bund.de/>
Ansprechend, schnell, informativ: Das Statistische Bundesamt liefert eine Fülle an Zahlen und Fakten zur BRD online!

Österreichisches Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten
<http://www.bmaa.gv.at/index.html.de>
Informationen über Österreich, mit zahlreichen sinnvollen Links. Weitere Österreich-Links unter »Die Presse« und »Deutsches Internet-Projekt«.

Sharelook Schweiz
<http://www.sharelook.ch/>
Brauchbares Netzverzeichnis zur Schweiz. Weitere einschlägige Links auf der Seite des »Schweizerischen Wissenschaftsrats«.

Sharelook Deutschland: Liechtenstein
<http://www.sharelook.de/Regional/Liechtenstein.html>
Links zu Liechtenstein, leider eher unbefriedigend. Weitere Links im »Deutschen Internet-Projekt«, Zeitungen aus Liechtenstein im »Online-Kiosk«.

Falk-Online
<http://www.falk-online.de/go_travelcenter.html>
Innenstadtpläne der wichtigsten Städte in D, A und CH sowie einen Routenplaner durch Deutschland bietet der bekannte Karten-Verlag in diesem herausragenden Angebot online.

Museen und Ausstellungen
<http://WebMuseen.de/>
Vorzüglich gemachter Online-Museums- und Ausstellungsführer der deutschsprachigen Länder.

Willkommen bei Ihrer Quelle
<http://www.quelle.de/>
160.000 Artikel, zugänglich über ein alphabetisches Verzeichnis, mit Abbildungen, die sich vergrößern lassen. Ein Online-Bilderduden ohnegleichen und ein Blick in die deutsche Konsumenten-Seele.

Deutsches Ernährungsforum
<http://www.hagemann.de/def>
Gelungen sind v.a. die vielfältigen Informationsangebote »Rund um die Ernährung«. Ferner gibt es Rezepte zur gesunden Ernährung und unter »Produktinformationen« Links zu Nahrungsmittelkonzernen.

Bier aus Deutschland
<http://www.bier.de/>
Deutsche Landeskunde für einschlägig Interessierte. Infos und Unterhaltung von verschiedenen deutschen Brauereien.

Sport im deutschen Internet
<http://www.sport.de/>
Sportnachrichten. Exzellentes, nach Sparten geordnetes Archiv mit wichtigen Ereignissen und Ergebnissen der letzten Jahre. Nicht die schlechteste Motivation, Deutsch zu lernen.

Politik, Umwelt, Religion

DINO – Staat und Politik
<http://www.dino-online.de/seiten/go08x.htm>
Interessante, breit angelegte Link-Liste zur Politik in Deutschland. Geeigneter

Ausgangspunkt für ein Projekt zu politisch randständigen Positionen in der deutschen Gesellschaft. Links zu Ausländerinitiativen.

Daten zur aktuellen deutschen Politik
<http://www.fh-augsburg.de/~steidle/politdat/basis/hm.htm>
Sehr gelungene Seite mit Politikdaten (leider ohne Links) zu Bund und Ländern unter den Rubriken »Parteien«, »Bundestagswahl« (mit solider Darstellung des Wahlrechts), »Grundgesetz«, »Lebensläufe« (von Politikern), »Verfassungsorgane« und »Bundesländer«.

Parteien und Politik im Netz
<http://mainz-online.de/internet/links/parteien.html>
Solide Linksammlung v.a. zu deutschen politischen Institutionen und Parteien.

Die Bundesregierung informiert
<http://www.bundesregierung.de/>
Mit Seiten zu Europa (inkl. Europahymne) und zur Standortdebatte. In der »Info-Box« Broschüren und Unterrichtsmaterialien für Lehrer.

Auswärtiges Amt
<http://www.auswaertiges-amt.de/>
Sehr nützliche Seite des AA, mit Archiv, Publikationen, Europa, Richtlinien der Außenpolitik und lesenswerten (nicht immer jedoch aktuellen und gelegentlich nichtssagenden) Länderinfos. Mit Links zu AA-Homepages in 6 Fremdsprachen.

Willkommen beim Bundespräsidenten
<http://www.bundespraesident.de/>
Gut brauchbare Seite für die Landeskunde aus der Villa Hammerschmidt. Mit Daten nicht nur zum jetzigen Bundespräsidenten, Reden, Aktivitäten.

Deutscher Bundestag
<http://www.bundestag.de/>
Gehaltvolles Angebot mit Tagesordnungen des Deutschen Bundestages, Protokollen, Abgeordnetenportraits, Links zu den Fraktionen, Gremien, Anfragen, Grundgesetz, Europa, Computerspiel »Gesetzgebung«.

Europa
<http://europa.eu.int/index.htm>
Der Server der Europäischen Union. Sehr lohnend. Nachrichten, Institutionen, Politikbereiche. Mit Informationen auch zu den Bildungsprogrammen.

one world web
<http://www.oneworldweb.de/welcome.html>
Primär eine Sammlung von verdienstvollen Linklisten zu Ökogruppen, -zeitschriften, -produkten, -dienstleistern. Vielversprechende Online-Zeitschrift *Ökolopolis* im Aufbau.

Daten-Autobahnkirche
<http://www.autobahnkirche.de/angebote.htm
Komplexes, nützliches Angebot der Katholischen Glaubensinformation zu katholischen und allgemein christlichen Themen, mit Theologie-Wörterbuch, Kirchenverzeichnis, toleranzgeprägter Darstellung des Islam, Sekten-Informationen.

Jugend, Stile, Netzkultur

Jugendliche
<http://www.kidnet.de/kartei/sh10.html>
Umfangreiche, verdienstvolle Linkliste zu Jugendorganisationen, Jugendthemen. Stoff für etliche Projekte zum Themenkomplex »Jugend in Deutschland«.

FLYER ON THE WIRE
<http://www.flyeronline.de/>
Online-Magazin der jungen Musikszene. Veranstaltungen, Clubs, Infos, Trends aus Berlin, Hamburg, NRW, Frankfurt, München. Weitere Jugendmagazine s. »Online Kiosk«.

Die Prinzen
<http://www.dieprinzen.de>
Flotte Seite, widersprüchlich wie die Prinzen selbst. Nette Jungs mit Haken. Die wirklich singen können.

Einstürzende Neubauten
<http://www.neubauten.de>
Der ideale Unterrichts-Kontrast zu den Prinzen. Aggressiv, oppositionell.

Amica
<http://www.amica.de/>
Sehr flotte, sehr interessante Internet-Fassung des Magazins für junge Frauen. Gesellschaft, Arbeit, Liebe, Alltag, Lifestyle, Mode, Musik, Literatur, Psychologie. Link zu »Max«, für junge Männer, leider weniger gehaltvoll.

Telepolis
<http://www.heise.de/tp/deutsch/default.html>
»Die Zeitschrift für Netzkultur« mit herausragenden aktuellen Kulturbeiträgen aus dem Internet- und Medienbereich.

Liste interessanter Ressourcen
<http://www.zerberus.de/hotlist.html>
Links aus dem grün-alternativen Umfeld zur Nutzung des Internets für Demokratisierungsprozesse.

Geschichte, Kultur

Geschichte
<http://www.phil.uni-erlangen.de/~p1ges/vl-dtld.html>
Mustergültige Zusammenfassung der deutschen Web-Angebote zur Geschichte.

100 Deutsche Jahre
<http://www.100deutschejahre.de>
Eine glänzend gemachte Fundgrube an Informationen, Bildern und thematischen Links zum Jahrtausendwende-Projekt des Südwestfunks.

Theater-Paradies Deutschland
<http://www.hfph.mwn.de/~chwolf/Theaterparadies_Deutschland.html>
Umfassende Linkliste zu Bühnen und Ensembles im deutschsprachigen Raum, zu Zeitschriften und allg. Themen im Theaterbereich.

MOVIELINE
<http://www.movieline.de/>
Dank üppiger »Datenbank« ist dies die erste Adresse für Infos über deutschsprachige Filme. Die Filme von Doris Dörrie? Hier sind sie, mit Besetzungslisten, Inhaltsangaben, Kritiken.

Bundesverband Deutscher Galerien e. V.
<http://www.bvdg.de/>
Wichtigste Seite zur deutschen Gegenwartskunst. Mit Informationen über Künstler, Werke, Galerien, Ausstellungen, Kulturpolitik.

Swiss Strips
<http://www.comic.ch/swissstrips>
Eine Fundgrube zu den unterschiedlichsten Themen ist diese Comics-Seite von fünf exzellenten Schweizer ZeichnerInnen, mit je einem Strip des Monats und umfangreichem Archiv.

Musiker, Bands, Chöre, Orchester
<http://www.swbv.uni-konstanz.de/links/jukebox.html>
Hervorragendes alphabetisches Verzeichnis zu Musikern im E- und U-Bereich. Links von Bach bis Wiener Symphoniker, von »Die Ärzte« bis »Zueri-West«, von ABBA bis Zappa.

Deutsche Volkslieder
<http://acronet.net/~robokopp/Volksong.html>
Nach Liedanfängen geordnete umfangreiche Online-Sammlung deutscher Volkslieder, mit Texten und teilweise auch Melodien (zum Anhören).

Germanistik, Sprachwissenschaft

Erlanger Liste
<http://www.phil.uni-erlangen.de/~p2gerlw/ressourc/liste.html>
Überzeugend aufgebaute, gepflegte und kommentierte Liste zu allen Bereichen der Germanistik. »Pixel Pegasus« mit Links zu Feuilletons, Literaturmagazinen, Wettbewerben. »Recherchieren« mit Links zu bibliographischen Hilfsmitteln. »Kontexte« mit den Rubriken Linguistik, Theater, Hörspiel, Literaturpreise.

Fachinformationen für Germanisten
<http://www.ub.uni-heidelberg.de/helios/fachinfo/fachref/german/welcome.htm>
Gut ausgewählte und kommentierte Germanistik-Linkliste aus Heidelberg. Forschungsstätten, Gesellschaften, Kongresse, Tagungen.

TITUS
<http://titus.uni-frankfurt.de/>
Glänzende Seite für Indogermanisten mit zahlreichen Fachinformationen, russisch-deutschem Linguistikwörterbuch und Online-Zugang zu einem umfangreichen Schatz indoeuropäischer Textzeugnisse.

Altgermanistik
<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/9286/>
Vorbildliche private Homepage zu den Bereichen Altgermanistik und Mediaevistik.

DGfS – Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft
<http://coral.lili.uni-bielefeld.de/DGfS/>
Kongresse, Abstracts, Projekte, Stellenangebote, Pressemitteilungen.

Deutsch, Deutsch als Fremdsprache

GI: Deutschlernen und -lehren
<http://www.goethe.de/z/demindex.htm>
Materialien und Infos des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Deutschlerner. Gegliederte Linkliste. Eigene Rubrik »Internet-Lernwelten«. Sprachprüfungen des GI mit Beispielen!

Deutsches Internet-Projekt
<http://www.uncg.edu:80/~lixlpurc/GIP/>
DaF und Landeskunde (D, A, CH) stehen im Mittelpunkt des beispielhaften Mega-Projekts von Andreas Lixl-Purcell (Univ. of North Carolina) »Multimediales Museum zur deutschen Sprache, Literatur und Kulturgeschichte«.

DaF-Studiengänge
<http://www.uni-mainz.de/FB/Philologie-I/daf/adafsg.htm>
DaF-Studiengänge in Deutschland und Österreich, zusammengestellt an der Uni Mainz.

Fachverband Deutsch als Fremdsprache
<http://www.fadaf.de>
Vielversprechendes Angebot des FaDaF – zur Zeit steht es allerdings erst im Rohbau.

OeDaF
<http://web.vip.at/oesd/oedaf/oedaf.htm>
Gelungene Seite des Österreichischen Verbandes für Deutsch als Fremdsprache. Studienangebote, Stipendieninformationen, Didaktik.

Internationaler Deutschlehrerverband
<http://www.wlu.ca/~wwwidv>
Der Internationale Deutschlehrerverband informiert auf seiner Seite über Stipendien, fördert Schülerbegegnungen, vermittelt E-Mail-Freundschaften. IDV-E-Journale zu verschiedenen Themen; Projekte, Selbstdarstellung des IDV.

IDS Mannheim
<http://www.ids-mannheim.de/>
Die umfassendste Auskunft zur Rechtschreibreform findet sich hier.

Tandem Server Bochum
<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>
Ein verdienstvolles Projekt, das Sprachlerntandems (Zweiergruppen) auf E-Mail-Basis für derzeit 16 Sprachenpaare mit Deutsch zusammenführt.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>
Erscheint an der Universität Alberta/Kanada. Mit anregenden Beiträgen, Rezensionen, Tagungsinformationen und Diskussionsforum.

Jugendsprache
<http://www.du.nw.schule.de/geds/spr/dejsp.htm>
Von Schülern zusammengestelltes, überzeugendes Wörterbuch der Jugendsprache.

Sprachtest
<http://www.goethe.de/i/deitest.htm>
Verlässlicher, gekonnt gemachter Online-Einstufungstest des Goethe-Instituts.

Literatur, Literaturgeschichte

Deutsche Literatur im Internet – Sammlungen
<http://www.lib.virginia.edu/wess/germtext.html>
Die wichtigste Adresse bei der Suche nach Texten, die im Internet verfügbar sind. Über ein Autorenalphabet bequem zugänglich.

Bibliomaniac List
<http://www.lipsia.de/~hesse/>
Ein bunter, ergiebiger Grabbelsack mit sämtlich unkommentierten Links zu Büchern und zur Literatur. Antiquariate, Bibliotheken, Verlage, Autoren und Werke der Weltliteratur, Literaturgeschichte, Zitate, Internet-Literatur.

Magazine
<http://user.cs.tu-berlin.de/~nop/magazine.html/litmags.html>
Exzellentes kommentiertes Verzeichnis deutschsprachiger Literaturmagazine im Internet.

Schiller-Nationalmuseum/Deutsches Literaturarchiv
<http://www.dla-marbach.de/>
Ansprechend gemachte Seite des wichtigsten deutschen Literaturarchivs mit Angaben zu den Sammlungen und zur Benutzung. Weitere Archive s. »Fachinformationen für Germanisten«.

Deutsche Literaturgeschichte
<http://www.inx.de/%7Emcthree/literatur/index.html>
Darstellung der deutschen Literaturepochen in knappen, stichwortartigen Abhandlungen.

Projekt Gutenberg
<http://gutenberg.aol.de/>
Beispielhaftes Projekt zur Sammlung aller im Internet zugänglichen Volltextausgaben literarischer Texte in Deutsch, nach Autoren geordnet. Mit umfangreichem Märchen-Teil.

Übersetzen, Dolmetschen

WWW-Seiten für ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen
<http://www.uni-sb.de/philfak/fb8/fr86/deutsch/www.htm>
Eine komplexe, gut gegliederte, leider unkommentierte Linkliste von der Uni Saarbrücken.

FASK Germersheim
<http://www.fask.uni-mainz.de>
Ergiebige Seite der Universität Mainz-Germersheim, mit knapp beschriebenen »Internet-Ressourcen für Übersetzer und Dolmetscher«.

Lexikon der Konferenztechnik
<http://www.konferenztechnik.de/lexikon/index.htm>
Gut gestaltetes, über Links auch weiter-

führendes Wörterbuch zum Konferenzdolmetschen.

Lenoch Klassifikation
<http://translation.uibk.ac.at/termlogy/lenoch.html>
Ein übersichtlich gegliedertes Verzeichnis der im Internet verfügbaren Fachwörterbücher.

Eurodicautom
<http://www2.echo.lu/edic/>
Geniales Online-Wörterbuch zu 12 europäischen Sprachen, nach Wortfeldern und Abkürzungen.

TermFinance
<http://Finance.Wat.ch/termFinance/ge/>
Hervorragendes Glossar zur Wirtschaft in Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch.

Wirtschaft

Forum Wirtschaftsdeutsch
<http://www.wirtschaftsdeutsch.de>
Unverzichtbares Angebot des Instituts für Internationale Kommunikation Düsseldorf zu Wirtschaftsdeutsch – mit kommentierten Links in der »Webliographie«, E-Mail-Fachberatung Wirtschaftsdeutsch, Einstufungstests.

Finanzlexikon
<http://www.deutsche-bank.de/online_d/finlex_d/index.htm
Online-Lexikon der Deutschen Bank mit ca. 800 knapp erläuterten Begriffen aus der Finanzwelt.

BdB – Homepage
<http://www.bdb.de/>
Der Bundesverband deutscher Banken präsentiert sich ohne Zurückhaltung parteiisch, aber gut informiert. Die »Datenbank für Wirtschaftsdaten« bringt aktuelles Material für den Unterricht Fachsprache Wirtschaft, die »Schulbank« Übungen.

Deutsche Bundesbank
<http://www.bundesbank.de/>
Informationsgesättigter Internet-Auftritt der Bundesbank. Deutsche Banknoten mit Abbildung und Beschreibung. Unter »Monatsberichte« hervorragende Materialien zum Herunterladen: Konjunktur, öffentliche Finanzen, Außenhandel.

DIHT
<http://www.IHK.de/>
Die Seite des Deutschen Industrie- und Handelstags, der IHKs und AHKs. Für Auslandslehrer wichtig sind vor allem die Links zu den Auslandshandelskammern mit den Außenhandelsdaten des jeweiligen Landes.

Handelsblatt
<http://www.handelsblatt.de/cgi-bin/hb.exe?FN=HBI&SFN=HOMEPAGE>
Fundierte Nachrichten aus der aktuellen Printausgabe, Infos zur Wirtschaft, informierte Tips für Geldanlagen. Kleines Aktienhandelslexikon unter »Die Börse in Kürze«.

BASF
<http://www.BASF.de/>
Musterhaftes Beispiel, wie eine komplexe Unternehmensstruktur mit Aktivitäten in 39 Ländern im Internet dargestellt werden kann. Klare Präsentation der Unternehmensdaten. Informationen für Hochschulabsolventen.

DGB
<http://www.dgb.de>
Hier stellt der Deutsche Gewerkschaftsbund seine Organisation und seine Aktivitäten vor. Kampagnen, Kongresse, Themenarchiv »Infothek«.

Bundesanstalt für Arbeit
<http://www.arbeitsamt.de>
Reichhaltiges Angebot zu Arbeitsmarkt-Themen. Informationen und Dienstleistungen des Arbeitsamtes. Statistiken.

Personalberatung
<http://www.kienbaum.de/noframes/de/persbera/bewerben/Inhaltsverzeichnis_146.htm>
Ausgezeichnete Seiten der Personalberatungsgesellschaft Kienbaum zum Themenbereich Beruf, Bewerbung, Personalauswahl, Einstellung. Mit Musterlebensläufen und Bewerbungsvorbereitung.

Handelskorrespondenz
<http://rz.fh-ulm.de/projects/onhelp>
Eine gelungene Online-Hilfe für die Anfertigung von Geschäftsbriefen.

Recht

Die juristischen Linkseiten
<http://www.vrp.de/jurbook/index.htm>
Ausgezeichnet gegliederte und bestückte Liste mit mehr als 3000 Links von Ausbildung über Maastrichter Vertrag bis Zeitschriften. Studium, Berufsstart, Fälle, Skripten.

Forum Recht
<http://www.recht.de/>
Deutsches Recht in allen Aspekten. Diskussionen, Gesetzestexte, Entscheidungen, Kanzleien.

Deutsche Gesetzestexte
<http://SunSITE.Informatik.RWTH-Aachen.DE/germlaws/>
Bequemer, rascher Zugriff auf die im Internet frei verfügbaren deutschen Gesetzestexte.

Juristische Zeitschriften
<http://www.beck.de/rsw/zeitschr/main.htm>
Eine Fundgrube für Juristen ist dieser Zugriff auf die acht Fachzeitschriften des Beck-Verlages.

Gewerkschaft der Polizei (GdP)
<http://www.gdp.de/>
Informative Seite zum Polizeidienst und zum Recht in Deutschland aus der Sicht der Exekutive. Auf den Seiten der Landesverbände Informationen zu Einsätzen bei Demonstrationen oder Blockaden.

Naturwissenschaft, Technik, Medizin

bild der wissenschaft
<http://www.wissenschaft.de/>
Die Höhepunkte der aktuellen Ausgabe. Eine Fundgrube sind die monatlichen »Top Ten«, herausragende Internet-Adressen zu Naturwissenschaft und Technik; und die »Highlights« aus mehreren Jahren »bild der wissenschaft«.

Geo-Links
<http://www.uni-wuerzburg.de/geographie/kommentierte_links/geol.htm>
Übersichtlich gegliederte und hervorragend ausgestattete Seite zu allen Gebieten der Geographie. Eigene Rubrik »Karten & Länder«. Alle Links sind kompetent kommentiert.

Deutsches Museum
<http://www.deutsches-museum.de/>
Informationsgesättigte Seite des Museums für Naturwissenschaft und Technik in München. Präsentation der ständigen Ausstellungen zu verschiedenen Technikbereichen in Bild und Text!

Siemens AG
<http://www.siemens.de/index_d.htm>
Der wichtigste deutsche Elektronikkonzern bietet ansprechend aufbereitete Informationen zu seinen Angeboten in den Bereichen Energie, Medizin, Kommunikation, Hausgeräte. Auf der »Hausgeräte«-Seite nett gemachtes Online-Umweltspiel.

University of Bonn – Medical Center (IMSDD)
<http://www.meb.uni-bonn.de/>
Cancer Net, Giftinfo, Kongresse, Telemedizin. Unter »Medizinische Standards« Ressourcen u. a. zum Gesundheitsstruk-

turgesetz, zu Krankenkassen und Prozeduren.

forum medizin
<http://www.forum-medizin.com/start.html>
Infos und Links zu: Kliniken, Institute, Hochschulfachrichtungen, Krankheitsbilder, Medikamente, Ernährung, Alternativmedizin.

Medizin-Wörterbuch
<http://wwwlifeline.de/roche/>
Ein sehr differenziertes, gehaltvolles Online-Wörterbuch für Mediziner und gebildete Laien.

Schule, Bildung, Pädagogik

Deutscher Bildungs-Server
<http://www.dbs.schule.de/>
Das Projekt der HU Berlin mit anderen umfasst u. a. Internet-Projekte für den schulischen Fachunterricht, Online-Ressourcen, eine Liste pädagogischer Verlage, Links für Lehrer, Schüler, Ausbilder, Wissenschaftler.

Bildungsreform
<http://www.wiwiss.fu-berlin.de/dialekt/bildung/>
Forum zur Bildungsreform in Deutschland. Mit Reden, Vorträgen, Texten, Veranstaltungsberichten.

Oberschulamt Karlsruhe
<http://www.uni-karlsruhe.de/~OSA/>
Hilfreich mit Informationen über das deutsche Schulwesen am Beispiel Baden-Württembergs. Stundentafeln, Leistungskurssystem an Gymnasien, Abitursanforderungen.

SchulWeb
<http://www.schulweb.de/>
Seit 1995 aktiv und immer besser: die Koordinationsstelle für die deutschen Schulen im Internet. Mit Schul-Links, Unterrichtsmaterialien, Schülerzeitungen, Tips und Anregungen.

Das Auslandsschulwesen
<http://www.auslandsschulwesen.de/>
Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen liefert einschlägige aktuelle Informationen und amtliche Mitteilungen, Daten zur Auswärtigen Kulturpolitik und zur Unterrichtsgestaltung der A-Schulen. Helfender Index unter »BVA« auf der 3. Seite.

Goethe-Institut
<http://www.goethe.de/>
Gut gemacht, schnell, informativ. Sprachlern- und Kulturangebote.

Inter Nationes
<http://www.inter-nationes.de/d/suchindex.html#GlossTop>
Informiert über Inter Nationes und seine Angebote. Landeskundliche Unterrichtsmaterialien auf bescheidenem Niveau.

FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht
<http://www.fwu.de/>
Sehr brauchbar dank eigener Online-Materialien und durch die Links zu Landesbildstellen und Medienzentren mit einem Schatz an online zugänglichen Bild- und Textmaterialien.

Das Lernen lernen
<http://www.ni.schule.de/~pohl/lernen/index.htm>
Taugliche theoretische Erörterungen und praktische Hinweise für effektiveres Lernen.

Hochschule, Forschung, Stipendien

Yahoo! Deutschland – Hochschulen
<http://www.yahoo.de/Bildung_und_Ausbildung/Hochschulen/>
Die beste Adresse, um Zugriff auf detaillierte Informationen über deutsche Hochschulen – einschließlich studentischer Aktivitäten – zu bekommen.

Deutsche Hochschulserver
<http://www.rz.uni-frankfurt.de/uni-

home/www.hochschulen.html>
Der schnellste Weg zu deutschen Hochschulen, nach Städten/Orten gelistet.

DAAD
<http://www.daad.de/>
Komplexe, textdominierte Seiten mit den Informationsangeboten des DAAD zum Studium in Deutschland und im Ausland, Stipendienprogrammen, Hochschulprojekten, Publikationen. Zugang zum Alumni-Forum der ehemaligen Stipendiaten.

Ost-West-Stipendien
<http://www.uni-kassel.de/wiss_tr/owwz/ost-west-ff/>
Unter »Inhalt« Einrichtungen, Stiftungen, Verbände, die Stipendien für Wissenschaftler im Ost-West-Austausch vergeben. Nützlich auch als allg. Stipendiengeberliste.

Prüfungsordnungen an der Universität Heidelberg
<http://www.urz.uni-heidelberg.de/stud/infos/ordnungen/>
Beispielhafte Online-Präsentation universitärer Prüfungsordnungen.

Erstsemesterinfo
<http://gwdu19.gwdg.de/~jusos/Ersti/ersti3.html>
Solide gemachte Erstsemesterinformation der Juso-Studentengruppe Göttingen mit den Bereichen Hochschulpolitik, Hochschulorganisation, BAföG, Studium, Wohnen, Krankenversicherung.

Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang
<http://www.uni-hohenheim.de/~spraz/dsh/dsh.htm>
Mustergültige Seite der Universität Hohenheim für alle Ausländer, die sich auf die DSH vorbereiten wollen.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technik
<http://www.bmbf.de/>
Ein bisschen bieder, aber unentbehrlich für die fundierte Information zum offiziellen Bildungs- und Wissenschaftsgeschehen. Veröffentlicht z. B. das neue Hochschulrahmengesetz.

Österreichisches Wissenschaftsministerium
<http://www.bmwf.gv.at/pgunistu.htm>
Gut aufbereitete Informationen über Hochschulwesen und Studium in Österreich.

Schweizerischer Wissenschaftsrat
<http://www.admin.ch/swr/d/swr.html>
In vier Sprachen verfügbare Seite aus der Schweiz mit den Schwerpunkten Forschungspolitik, Hochschulpolitik, Technologiepolitik und Umweltforschung. Links zur Schweiz allgemein.

Rezensionen

Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.):
Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?
Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1996. – ISBN 3-531-12869-8. 245 Seiten, DM 38,–

(Herbert Grieshop, London)

Dieser Sammelband dokumentiert die Ergebnisse einer vom Institut für Glücksforschung e.V., Vallendar, im November 1995 veranstalteten Tagung, deren Ziel es war, den Begriff des Leseglücks interdisziplinär zu bestimmen. Der Schwerpunkt der Vorträge liegt auf empirisch ausgerichteten Ansätzen wie Leseforschung, Sozialpsychologie und Demoskopie, und es macht eine Qualität dieses Bandes aus, daß vier der insgesamt sechs Beiträge – von Elisabeth Noelle-Neumann, Ludwig Muth, Erich Schön und Werner Graf – sich in Fragestellung, diskutierten Theorien und verwendeten Methoden vielfältig berühren, so daß sich tatsächlich – für diese Art von Publikation eher ungewöhnlich – ein roter Faden durch den Band zieht.
Der Beitrag der Demoskopin Noelle-Neumann lautet »Stationen der Glücksforschung. Ein autobiographischer Bericht«. Wie der Untertitel schon androht, hebt Frau Noelle-Neumann in diesem Vortrag ihre eigene Pionierrolle auf dem Gebiet der Glücksforschung unangenehm deutlich und weitschweifig hervor; gleichwohl sind die von ihr gelieferten Daten und Überlegungen durchaus aufschlußreich. Die Untersuchungen des Allensbacher Institutes für Demoskopie zeigen, daß der Anteil der deutschen Gesamtbevölkerung, der sich als »sehr glücklich« einschätzt, in den vergangenen 40 Jahren trotz Steigerung des Lebensstandards und ungeachtet politischer Schwankungen nahezu konstant (durchschnittlich 30%) geblieben ist (17). Zusätzlich zur Selbsteinschätzung der Befragten stellt Noelle-Neumann weitere Kriterien vor, um Glücklichsein und Bedingungen für die Herstellung von Glück genauer bestimmen zu können. Sie baut dabei auf die Untersuchungen des Sozialpsychologen Mihalz Csikszentmihalyi auf, der den Zusammenhang zwischen »Glück« und dem von ihm so genannten Zustand des »flow« entdeckte (26). Noelle-Neumann begnügt sich mit einer Basisdefinition von Flow als einer »Fähigkeit, sich selbst zu vergessen über einer Aufgabe, die man sich selbst gestellt hat« (26). In ihren Befragungen kommt die Demoskopin zu dem Ergebnis, daß regelmäßige Buchleser – damit sind die 34% der Bevölkerung angesprochen, die täglich oder mehrmals die Woche ein Buch zur Hand nehmen – deutlich häufiger Flow erleben als diejenigen, die nicht regelmäßig lesen (32). Noelle-Neumann betont, daß das Flow-Erlebnis durch das Überwinden und nicht das Vermeiden von Anstrengungen entsteht. Das Lesen von Büchern mache glücklicher als andere Formen von Unterhaltung, weil es anstrengender sei (37).
Die von Noelle-Neumann nur grob skizzierte Parallele von Lesen und Flow wird von Ludwig Muth in seinem Beitrag »Leseglück als Flow-Erlebnis« ausdifferenziert. Er bestimmt im Anschluß an Csikszentmihalyi folgende Faktoren, die zusammenspielen müssen, damit ein Mensch »seine Einbindung in Zwecke und Ziele hinter sich läßt und in ein befreiendes Stromerlebnis eintaucht« (60):

»1. Eine herausfordernde Aktivität, die den Fähigkeiten entspricht. 2. Ein klares Ziel mit konkreten Rückmeldungen. 3. Völlige Konzentration und Hingabe. 4. Eine Veränderung des Zeitgefühls. 5. Eine spielerische Autonomie. 6. Die Überwindung von Ich-Grenzen. 7. Zusammenfassend: die autotelische Erfahrung« (61).

Mit »autotelisch« meint Csikszentmihalyi »eine sich selbst genügende Aktivität, eine, die man ohne Erwartung künftiger Vorteile ausübt, einfach, weil sie in sich lohnend ist« (61). Muth sieht Lesen als genau eine solche Aktivität an. Mit Hilfe von empirischen Daten und Selbstzeugnissen von Lesern arbeitet er die Parallelen von Flow-Theorie und Leseerfahrung heraus:

»1. Dynamische Balance zwischen Lese-Anstrengung und Lese-Fähigkeit. 2. Flüssige Interaktion mit dem Text. 3. Versunkenheit in die Lektüre. 4. Zeit vergeht ›wie im Fluge‹. 5. Gefühl einer inneren Befreiung. 6. Sorgenfreie Lesereise. 7. Augenblicke zweckfreien Daseins.« (61)

In der Diskussion von Muths Beitrag wird diese eindeutige Übertragung des Flow-Begriffs auf die Erfahrung des Lesens allerdings in Frage gestellt. Nach Noelle-Neumann ist Flow der Zustand, der sich *nach* der Anstrengung des Handelns und *nicht während* der Handlung einstellt. Außerdem wird nach Assmann in Muths Interpretation nicht genügend die Rolle des Körpers berücksichtigt, der doch in einem Flow-Erlebnis angespannt sei, während er beim Lesen geradezu »geparkt« werde (83).

Insgesamt gilt sicher, daß die Interpretation von Leseglück als Flow-Erlebnis noch überzeugender ausgefallen wäre, wenn man andere Flow-Erlebnisse als Vergleich herangezogen hätte. Erst wenn man nachweisen könnte, daß das Erlebnis beispielsweise des Bergsteigens Gemeinsamkeiten mit dem des Intensivlesens hat, ließe sich die Berechtigung der Subsumierung unter den Flow-Begriff nachweisen. Erich Schön macht in seinem Beitrag »Mentalitätsgeschichte des Leseglücks« deutlich, daß Widersprüche in der Applizierung des Flow-Begriffs auch daraus resultieren, daß dieser Begriff immer wieder für entgegengesetzte Phänomene benutzt wird wie Körperlichkeit/Körperverlust, Gemeinsamkeitserfahrung/Individuationserlebnis (152f.) oder Resultat einer Handlung/Handlung selbst (154f.). Erstaunlicherweise wird weder von Schön noch von den anderen Autoren die doch offensichtliche Parallele zu Beschreibungen mystischer Erfahrungen gezogen, die sich durch genau dieses Zusammenfallen von Gegensätzen auszeichnen. Einzig durch ein Zitat von Günter Kunert in Muths Beitrag wird dieser Zusammenhang angedeutet, wenn Kunert sein »Einswerden mit dem Text« in Analogie zur »Initiation« sieht. (72).

Die zentrale These von Erich Schöns Ausführungen lautet, daß das Leseglück nicht ein ahistorisches Phänomen ist, sondern sich im Lauf der Geschichte qualitativ verändert hat und daher nicht jede Erfahrung von Leseglück als Flow zu interpretieren ist (173). Schön markiert den Unterschied zwischen dem alteuropäischen Lesen und dem seit der Aufklärung dominierenden neuzeitlichen Lesen als den Übergang von einem körperorientierten Lesen – laut, im Stehen, gemeinsam – zu einem körperlosen Lesen, das individuell und stumm erfolgt und dadurch erst die Voraussetzung für Formen identifikatorischen Lesens schafft. Abschließend stellt er an Beispielen von Lese-Autobiographien dar, daß die phylogenetische Entwicklung des Lesens eine Parallele in der ontogenetischen Entwicklung, also der Biographie einzelner Individuen, hat. Zwei wichtige Eigenschaften der Erfahrung des Leseglücks werden von Schön am Beispiel der Lese-Autobiographien herausgestellt. Er-

stens hänge Leseglück nicht von der Qualität eines Buches ab und sei auch nicht beschränkt auf fiktionale Texte und zweitens werde das Glück häufig als »verlorenes Glück der Kindheit und Jugend« (172) beschrieben.
Werner Grafs Beitrag »Die Erfahrung des Leseglücks« beruht ebenfalls auf der Auswertung von Lektüreautobiographien und überschneidet sich in einigen Aspekten mit Schöns Ausführungen, so in der zentralen These, daß erwachsene Belletristik-Leser ihr Leseerleben an der in der Kindheit erlebten Leselust messen. Graf untersucht Funktionen dieser kindlichen Lesefaszination und stellt die damit verbundene Phantasietätigkeit heraus, die der – häufig unbewußten – Wunscherfüllung und der Triebbefriedigung diene (192). Zentraler Einschnitt für viele Leser sei offensichtlich der Schulunterricht: »Lesezwang, Interpretationspflicht und schulischer Kanon treten als Totengräber der Leselust auf den Plan« (200). Die lebensgeschichtliche Entwicklung der Lesemotivation führt nach Graf zu prinzipiell drei verschiedenen Typen von erwachsenen Lesern (198–211). Für die erste Gruppe sei die Beschädigung der kindlichen Leselust irreversibel. Sie behielten ein »latent instrumentelles Verhältnis zur Literatur« (209) und läsen, um bestimmte Gratifikationen wie z. B. Bildungsgewinn zu erhalten. Graf äußert den Verdacht, daß diese Gruppe für den ästhetischen Gehalt von Literatur nicht hinreichend empfänglich sei. Eine zweite Gruppe zeichne sich aus durch Beibehaltung des kindlichen Leserverhaltens samt dessen psychischer Funktionalisierung, wodurch sie stark an relativ triviale Unterhaltungsliteratur gebunden sei. Es gebe allerdings auch eine dritte Gruppe, der es gelinge, die kindliche Freude am Lesen zu erhalten, aber bei der diese Lust nun an die literarische Qualität des Textes gebunden sei. Das Leseglück werde so »als Kunstrezeption das Glück literarischer Erkenntnis« (209). Angesichts dieser empirischen Bestimmungen stellt sich die Frage, inwieweit Literaturwissenschaftler, professionelle Leser also, diesem Ideal entsprechen. Grafs Bestimmung rührt an das Problem, inwieweit der wissenschaftlich-instrumentelle Umgang mit Texten und die ursprünglich kindliche Leselust vereinbar sind. Für viele akademische Beiträge gilt sicherlich, daß das Leseglück bei der Interpretation sich in der Tat als »eine vergessene Erfahrung« darstellt. Eine Diskussion des hermeneutischen Grundsatzes, bei der Textauslegung nicht den ersten Lektüreeindruck zu vernachlässigen, hätte vielleicht geholfen, den offensichtlichen Graben zwischen Alltagslektüre und literaturwissenschaftlichem Lesen noch genauer zu bestimmen.
Zwei der sechs abgedruckten Vorträge fallen durch ihre anders ausgerichtete Methodik aus dem Rahmen. Die Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann untersucht Darstellungen von Leseglück *in* der Literatur, und die Kunsthistorikerin Cornelia Schneider stellt parallel dazu »Leseglück im Spiegel der Kunst« vor. Am Beispiel von Mary Shelleys *Frankenstein* und Alice Walkers *Color Purple* zeigt Assmann zwei Fälle, in denen Lektüre nicht etwa dem eskapistischen Ausstieg, sondern, wie der Titel ihres Vortrags sagt, »als Überlebensmittel« dient. Lesen bedeute für die Protagonisten Glück, weil es einen Ersatz für von der Gesellschaft Vorenthaltenes biete. Dabei unterschieden sich die beiden Ansätze darin, daß in Frankensteins Fall Lektüre ganz allgemein als Mittel der Menschwerdung im Rahmen eines aufklärerischen Bildungskonzeptes fungiere, im Falle von Walkers Heldin Celie die Lektüre dagegen für die Ausprägung einer spezifisch ethnischen Identität verantwortlich sei (102f.). Auch in ihren abschließenden Ausführungen

zu »Klassikern im KZ« zeigt Assmann am Beispiel der Autobiographien von Primo Levi und Ruth Klüger, daß durch die Lektüre von Literatur eine sich über Grenzen hinwegsetzende Transzendenzerfahrung ermöglicht werden kann.
Assmann demonstriert in ihrem Aufsatz die in den untersuchten Texten implizit vertretene Position, daß im (hoch-)kulturellen Gedächtnis eine Möglichkeit des Widerstands gegen gesellschaftliches Unrecht angelegt ist. Zwar sind ihre Beispiele zweifelsohne eindringlich, andererseits aber auch so extrem, daß sie sich kaum zur Verallgemeinerung eignen. Interessant ist sicherlich der Gegensatz zwischen der empirischen Leseforschung, die das Erlebnis des Flow unabhängig von der Qualität der Lektüre auffindet, und den von Assmann zitierten literarischen Zeugnissen, in denen die emphatische Leseerfahrung an kanonisierte Texte (Dante, Goethe, Milton, Plutarch etc.) gebunden ist.
Schneiders ikonographischer Spaziergang durch Lesedarstellungen in der Malerei rückt einen in der übrigen Diskussion vernachlässigten Aspekt ins Bild, nämlich die historische Koppelung von Leseglück und religiöser Erfüllung. Vielleicht ist es genau dieser religiöse Nimbus des Lesens, der sich auch im 20. Jahrhundert in Form einer säkularisierten Heilserwartung erhalten hat, der verhindert, daß in diesem Band Kehrseiten des Leseglücks, nämlich Lesesucht, Eskapismus und Realitätsverlust, ausdrücklich zur Sprache kommen. Offensichtlich hinterfragen professionelle Leser die eigene Sucht nur ungern.
Insgesamt ist dieser Sammelband, der auch noch Diskussionsbeiträge zu den Vorträgen, Einleitungs- und Schlußworte, die Dokumentation einer belanglosen Podiumsdiskussion zum Thema »Stimmt unser Bild vom Leser?« und eine – eher bescheidene – Auswahlbibliographie enthält, ein guter und vielfältig anregender Einstieg in ein Phänomen, das man als die eigentliche Voraussetzung für alle Beschäftigung mit Literatur ansehen kann.

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): **Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren**. Tübingen: Narr, 1996 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 418). – ISBN 3-8233-5083-8. 319 Seiten, DM 78,–

(Sigrid Luchtenberg, Essen)

In diesem Sammelband finden wir in den drei Teilabschnitten »Text und Intertexte«, »Textverstehen und Textverständlichkeit« und »Textproduktion« einen breitgefächerten Überblick über aktuelle Forschungen zum Fremdsprachenunterricht mit Texten, in dem sowohl linguistische Fragestellungen von Textualität berücksichtigt sind wie auch Lehren, Lernen und Verstehen von Texten in Rezeption und Produktion. Die Beiträge können nach Vorstellung der Herausgeber

> »zwar nicht alle einer kognitiv-spracherwerblichen Perspektive verpflichtet [werden], sie können jedoch in ihrem jeweiligen Fokus einem systematischen Ort innerhalb dieser Theorie zugeordnet werden« (12).

Den drei Abschnitten geht eine grundlegende Einleitung mit einer kurzen Einordnung der Folgebeiträge voraus. Der breitangelegten Fragestellung entspricht auch eine Vielfalt an Texten, die behandelt werden. Es geht sowohl um literarische wie auch um Sachtexte unterschiedlicher Art. Das Buch wird mit einem für alle Beiträge gemeinsamen Literaturverzeichnis, einem Index und einem Autorenverzeichnis abgeschlossen. Das Inhaltsverzeichnis erlaubt bereits eine erste Einschätzung, da es für jeden einzelnen Beitrag die Untergliederung enthält. Die

Beiträge sind in deutscher Sprache, aber jedem Beitrag ist ein Abstrakt in englischer Sprache vorangestellt.

Teil I umfaßt zwei Beiträge, die textlinguistischen Fragestellungen zugeordnet werden können und damit zur Grundlagenforschung für Textunterricht gehören. Paul Georg Meyer untersucht in seinem Artikel »Textfunktion – Textstruktur – Textanalyse: Zur Linguistik des Sachtextes« (21–44) die Funktionen sachbezogener Texte, die sich nach seinen Ausführungen in »einem Raster von Kommunikationsgegenstand, Kommunikationsabsicht, Zielgruppe und Medium« (26) bestimmen lassen, aber zusätzlich auch in einem Spannungsfeld von Funktion und Tradition angesiedelt sind. Ziel des Artikels ist die Erarbeitung von Grundkategorien eines funktionalen Textualitätsbegriffs, für den auch Textverarbeitung wichtig ist.

Wolf-Dieter Krause entwickelt in seinem Beitrag »Literarische, linguistische und didaktische Aspekte von Intertextualität« (45–64) ausgehend von Bachtins Ansatz der Dialogizität (im literaturwissenschaftlichen Sinne) und seinem *Dialog der Texte* eine Art Typologie von Intertextualität und diskutiert schließlich fremdsprachendidaktische Möglichkeiten von Textadaption.

Der zweite Teil des Buches enthält mit sechs Aufsätzen die meisten Beiträge, was der Bedeutung von Verständlichkeit und Verstehen von Texten und ihres Zusammenhangs gerade auch für den Fremdsprachenerwerb und die Fremdsprachenvermittlung entspricht.

Norbert Groeben und Ursula Christmann geben in ihrem Beitrag zu »Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht« (67–89) einen systematischen Überblick über den Forschungsbereich Textverstehen/-verständlichkeit und diskutieren sprachlich-stilistische Einfachheit, semantische Kürze / Prägnanz bzw. Redundanz, kognitive Gliederung / Strukturierung und stimulierenden kognitiven Konflikt (74ff.). Im letzten Abschnitt wechseln sie auf die Seite der Lernenden und ihre Rezeption und Verarbeitung von Texten.

Claudia Finkbeiner befaßt sich mit »Überlegungen zu den Determinanten bedeutungskonstituierender Konstrukte beim Wissensaufbau im Textverstehensprozeß« (91–110), indem sie ein Forschungsprojekt in den Mittelpunkt stellt, in dem solche Determinanten erhoben und analysiert werden. Die grundlegende Frage ist die nach der Bedeutung von »Verstehen« (92).

Willis J. Edmondson behandelt »Textverstehensprozesse / Spracherwerbsprozesse« (111–126) und verbindet damit Spracherwerbstheorie mit Textforschung, indem er fragt, in welchem Sinne »Textkurse« oder »Lesekurse« auch »Sprachkurse« sind (112).

Lothar Bredella beschäftigt sich mit literarischen Texten und fragt: »Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens« (127–151). Zur Beantwortung dieser Frage beschreibt der Autor ästhetisches Lesen zunächst in Abgrenzung zu informationsentnehmendem Lesen und stellt fest, daß man involviert sein muß, denn: »Wer etwas nur distanziert zur Kenntnis nimmt, rezipiert es nicht ästhetisch« (130). Ästhetisches Lesen erzeugt bei den Lesenden – also auch bei Schülern und Schülerinnen – Emotionen, die pädagogisch aufgearbeitet werden müssen. Für den Fremdsprachenunterricht wichtig ist die Bedeutung ästhetischen Lesens für die Wirkungen von Sprache.

Klaus-Dieter Baumann will mit seinem Beitrag »Die Verständlichkeit von Texten – eine Herausforderung für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht« (153–176) den Anteil der Rezipientenlei-

stung beim Textverstehen herausstellen, was schließlich zu einer fachkommunikative Kompetenz als

»die Fähigkeit der jeweiligen Lerner […], (mutter- und/oder fremdsprachliche) Fachtexte als interkulturell, sozial und funktional bestimmte, sachlogisch gegliederte, semantisch strukturierte, linear-sequentiell sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten zu produzieren bzw. zu rezipieren« (167).

ausgearbeitet wird.

Amei Koll-Stobbe stellt bereits im Titel ihres Beitrags eine sprachliche Besonderheit heraus: »Born 2 be wild: Kontextuelles Schreiben und Textverständlichkeit« (177–196).

Die von ihr behandelten Phänomene sind vor allem in der Unterhaltungs- und Werbekultur zu finden. Sie unterscheidet zwischen elaborierten und restringierten Kodes (Bernstein) und textlinguistischen Prinzipien der Kohäsion und Kohärenz.

Die vier Beiträge des dritten Teils befassen sich schwerpunktmäßig mit der Textproduktion von Nichtmuttersprachlern, ein Aspekt, der in den bisherigen Artikeln gelegentlich auch angesprochen wurde, aber nicht im Mittelpunkt stand. In zwei Beiträgen geht es um die Textsorte Brief.

Veronica Smith stellt in ihrem Artikel zu »50 No-ways – Oder wie man auf Englisch ›nein‹ sagt« (199–209) die Diskrepanz zwischen der frühzeitigen Möglichkeit, Briefpartnerschaften mit Schülern der Zielsprache zu führen, und dem Unvermögen, formale Briefe zu schreiben auch in fortgeschrittenerem Spracherwerb, heraus. Thematisch geht es ihr hier um Reaktionen auf Bewerbungsbriefe.

Rüdiger Zimmermann berichtet in seinem Beitrag »Asking for belated admission: Produktion und (Selbst-)Evaluation beim Schreiben in der Fremdsprache Englisch« (211–235) von der Durchführung und Auswertung einer Schreibaufgabe im Englischstudium (Verfassen eines kurzen Briefs an einen englischen Gastprofessor mit der Bitte um nachträgliche Zulassung zu seinem Seminar). Neben verschiedenen Ergebnissen zu Länge und sprachlicher wie pragmatischer Korrektheit ergab sich auch, daß Anglistikstudierende doch erstaunliche Probleme mit dieser Aufgabe hatten, woraus Zimmermann didaktische Folgerungen zieht zur Komplexität auch einfacher Textsorten einerseits und zu den Anforderungen kommunikativer Kompetenz auch im Schreibprozeß.

Ingo Plag schließt in seinem Artikel »Individuelle Schreibstrategien beim Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte (Deutsch / Englisch)« (237–252) insofern an den vorhergehenden an, als es auch bei ihm um Schreibstrategien beim Verfassen fremdsprachlicher Texte geht. Auch er hat Anglistikstudierende einem Schreibexperiment unterzogen, in dem sie Filmnacherzählungen bzw. Essays schreiben sollten, und zwar in zwei Gruppen jeweils einen Text in Deutsch und einen in Englisch. Dies erlaubt in der Auswertung mehrere Vergleiche zwischen verschiedenen Texten, Texten in zwei Sprachen und der Vorbereitungsphase (Notizen, Gliedern etc.) und dem eigentlichen Schreibprozeß wiederum bei verschiedenen Texten und Sprachen. Es ergeben sich textsortenabhängige Schreibstrategien, was gegen eine Typologie der Schreiber spricht.

Ulrich Dausendschön-Gay und Ulrich Krafft beschließen den Sammelband mit einem Beitrag zu »Prozesse[n] interaktiven Formulierens: Konversationelles Schreiben in der Fremdsprache« (252–274). Der Beitrag steht im Kontext des Forschungsgegenstandes »Formulierungsprozesse« im Rahmen ethnomethodologischer Konversationsanalyse und Textlinguistik. Es wird die Herstellung

von Texten dokumentiert und analysiert, die in Partnerarbeit entstanden sind (als halb-experimentelle Studie).
Die Beiträge dieses Sammelbandes (Ergebnisse einer Fachtagung) ermöglichen es allen im Fremdsprachenunterricht Tätigen, sich mit dem aktuellen Stand der Diskussion zu Textvermittlung und Textlernen im Fremdsprachenerwerbsprozeß zu beschäftigen. Die Beiträge stammen allerdings weitgehend aus dem englischen Kontext, so daß DaFler und DaFlerinnen den Transfer in ihr Arbeitsgebiet noch leisten müssen. Interessant und anregend dürften die Beiträge aber auch für sie sein. Als weitere Einschränkung sei darauf hingewiesen, daß die Artikel dieses Buches sich nicht als unmittelbare Beiträge zur Fremdsprachendidaktik verstehen, sondern vielmehr die Grundlagen aus verschiedenen linguistischen und sprachpsychologischen Disziplinen vorstellen, deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht jedoch sehr deutlich wird. Linguistische Grundkenntnisse sind zum Verständnis der meisten Beiträge unerläßlich.

Brinker, Klaus:
Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4., durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin; Bielefeld; München: Erich Schmidt Verlag, 1997 (Grundlagen der Germanistik 29). – ISBN 3-503-03781-0. 165 Seiten, DM 29,80

(Zsuzsanna Antal und János Mohácsi, Budapest / Ungarn)

Die Textlinguistik gehört zu einem der jüngsten Wissenschaftsbereiche der Linguistik. Das vorliegende Werk von Klaus Brinker gehört zu den Basiswerken der Textlinguistik und möchte Interessenten und Studierenden eine Art Wegweiser im Labyrinth der Grundbegriffe der Textlinguistik und der Methoden linguistischer Textanalyse sein.
»Die Textlinguistik sieht es als ihre Aufgabe an, die allgemeinen Bedingungen und Regeln der Textkonstitution, die den konkreten Texten zugrunde liegen, systematisch zu beschreiben…«, so Klaus Brinker in der Einleitung seines Buches. Die linguistische Textanalyse setzt sich zum Ziel, die Struktur und die kommunikative Funktion der Texte darzustellen, sie versucht, in das Regelsystem der Textproduktion und des Textverstehens Einblick zu gewähren. Durch diese Zielsetzungen verhilft sie dem Leser dazu, fremde Texte zu verstehen und eigene Texte zu produzieren. In diesem Werk wird der Akzent nicht auf die Beschreibung verschiedener textlinguistischer Richtungen gelegt, sondern im Zentrum steht der Anwender des Buches. Brinker stellt einen für den Anwender wichtigen konsistenten textlinguistischen, textbeschreibenden Apparat auf integrativer Basis anhand konkreter Texte dar. Deswegen beschränkt er sich auf die Charakterisierung solcher Forschungspositionen, die ihm in dieser Hinsicht als wichtig erscheinen.
Als theoretische Grundlage des Buches dient die Unterscheidung von Textstruktur und Textfunktion. Die Textstruktur und die Textfunktion sollen in der linguistischen Analyse zwar voneinander unterschieden werden, aber sie können nicht völlig isoliert analysiert werden.
Das Buch ist nach einer kurzen Einleitung in vier große Kapitel gegliedert, denen eine Zusammenfassung, ein Sachregister und eine ausführliche Bibliographie folgen.
Das erste große Kapitel definiert den Textbegriff. Zuerst wird die alltagssprachliche Bedeutung des Wortes *Text* dargelegt, erst danach folgt eine linguistische Definition vom Standpunkt der

sprachsystematisch ausgerichteten und der kommunikationsorientierten Textlinguistik aus. Die erwähnten Richtungen werden als einander ergänzende Konzeptionen betrachtet. Hieraus entwirft Brinker einen integrativen Textbegriff. Als wichtigster Teil des Textes wird der Satz betrachtet, und als Gegenstand der linguistischen Textanalyse ist der aus Sätzen bestehende Text angegeben. Bezüglich der Kohärenz werden grammatische und thematische Kohärenzbedingungen unterschieden. Den Gegenstand der linguistischen Textanalyse bilden in erster Linie geschriebene monologische Texte, und zwar keine literarischen, sondern sog. Gebrauchstexte. Bei der Analyse der untersuchten Texte wird der kommunikative Aspekt betont.

Das Thema des zweiten großen Kapitels ist die Beschreibung der Textstruktur. Sie wird hier auf grammatischer und thematischer Ebene dargestellt. Die grammatische Beschreibung analysiert die grammatische Kohärenz, auf der thematischen Ebene werden die kognitiven Zusammenhänge erklärt.

Unter den grammatischen Bedingungen der Textkohärenz beschäftigt sich der Autor mit den Formen der »Wiederaufnahme«, und anschließend folgt die schematische Beschreibung der Wiederaufnahmerelationen. In bezug auf die Bedeutung der Wiederaufnahmetheorie stellt Brinker fest, daß die Wiederaufnahme zwar ein wichtiges Mittel der Textkonstitution ist, aber sie reicht nicht aus, um eine Folge von Sätzen als kohärenten Text zu betrachten. Bezüglich der Bedingungen der grammatischen Kohärenz unterscheidet Brinker aus semantischer Sicht zwischen textimmanenten, sprachimmanenten und sprachtranszendenten Merkmalen. Aus syntaktischer Sicht können Artikel und Pronomen in Artikelfunktion nicht nur als zusätzliche, sondern teilweise auch als notwendige Determinationshilfsmittel auftreten. Das Prinzip der Wiederaufnahme ist nicht das einzige in bezug auf die Textkohärenz relevante Satzverknüpfungsmittel. Die grammatischen Satzverknüpfungselemente sind weitgehend entbehrlich, wenn der Rezipient über ausreichende thematische und kontextuelle Hintergrundkenntnisse verfügt. Die grammatische Struktur, besonders die Wiederaufnahmestruktur, ist viel eher eine Trägerkonstruktion der thematischen Textzusammenhänge, das heißt, sie weist auf eine tiefere Ebene hin, die »thematische Textstruktur« genannt wird.

In dem Teil, der die thematischen Bedingungen der Textkohärenz behandelt, hebt der Autor hervor, daß die Bedeutung des Wiederaufnahmeprinzips in bezug auf die Textkohärenz darin liegt, daß sich die Einheitlichkeit des Textgegenstandes in den aufeinander folgenden Wiederaufnahmen sprachlich ausdrückt. Eine Satzfolge wird durch thematische Orientierung, d. h. durch kommunikative Konzentration auf einen einheitlichen Gegenstand zum Text. In der Wiederaufnahmestruktur drückt sich die thematische Progression des Textes aus.

Im folgenden behandelt Brinker die Konzeption der Makro- und Superstrukturen von T. A. van Dijk, aber nur soweit, wie er sie für die Ausführung seines Themabegriffes braucht. Er übernimmt die Hypothese über die Existenz der semantisch-thematischen Textbasis, die das Fundament der Ansätze von van Dijk bildet. Brinker geht – wie auch van Dijk – davon aus, daß die Texte einen thematischen Kern haben, der nach bestimmten Prinzipien zum Textinhalt wird. Im Gegensatz zu dem Makro- und Superstrukturmodell von van Dijk ist seine Konzeption kein Textmodell im generativen Sinne. Er betrachtet die Begriffe »Textthema« und »Entfaltung des Themas« als Analysekategorien, mit deren Hilfe er die themati-

sche Struktur konkreter Texte transparent zu machen versucht.
In bezug auf die Frage des Textthemas und der Entfaltung des Themas formuliert Brinker, was man in der Alltagssprache unter »Thema« versteht. Davon ausgehend definiert er das Thema als den Kern des Textinhaltes, wobei er unter Textinhalt einen Gedankengang versteht, der sich auf einen oder auf mehrere Gegenstände bezieht. Der Inhalt hängt auf jeden Fall davon ab, was der Leser von dem Text versteht, also welche kommunikative Absicht der Sprecher bzw. Schreiber *nach der Meinung des Rezipienten* hat. Brinker formuliert die Grundsätze der Textanalyse: das sind die Prinzipien der *Wiederaufnahme,* der *Ableitbarkeit* und der *Kompatibilität*.
Die thematische Entfaltung ist der zweite Grundbegriff der textthematischen Analyse. Es gibt verschiedene Möglichkeiten zur Entfaltung eines Themas. Die Analyse der Themenentfaltung kann in zwei Schritten erfolgen: 1.) Formulierung des Inhalts der einzelnen Propositionen bzw. propositionalen Komplexe in kurzer Form, 2.) Bestimmung der logisch-semantischen Relationen, die die im ersten Schritt herausgefilterten Textinhalte bzw. Teilthemen zum Textthema verknüpfen.
Im letzten Teil des Kapitels berichtet der Autor über die Grundformen der thematischen Entfaltung, über die deskriptive, explikative und argumentative Themenentfaltung.
Im nächsten Kapitel kommt Brinker zur Analyse der kommunikativen Funktion des Textes. Da er zur Interpretation des Begriffes auch den begrifflichen Apparat der Sprechakttheorie gebrauchen möchte, behandelt er zuerst zielgerichtet die Sprechakttheorie. Zurückkehrend zum Begriff der Textfunktion berichtet er zuerst über die Ansätze von E. U. Große im Zusammenhang mit der Textfunktion und begründet, warum er die Auffassung des quantitativ-statistischen Dominanz-Begriffes von Große für problematisch hält. Im Gegensatz zur Auffassung von Große knüpft er an das sprechakttheoretische Konzept der Illokutionsindikatoren an. Davon ausgehend stellt Brinker fest, daß die Textfunktion durch bestimmte innertextliche (vor allem sprachliche) und außertextliche (kontextuelle) Mittel angezeigt wird. Aus der Übersicht zur Fachliteratur erfahren wir, daß die Ansätze, die zur Unterscheidung der Textfunktionen dienen sollen, an das Organon-Modell von Karl Bühler anknüpfen. Hierher gehören die Ansätze von B. E. Gülich und W. Raible und der Ansatz von E. U. Große, aber auch die Vorstellung von Searle, die bei der Textklassifikation für die beste gehalten wird. Searle stellt nach verschiedenen Kriterien fünf illokutionäre Klassen auf (repräsentative, direktive, kommissive, expressive und deklarative Klassen). Brinker kritisiert die oben aufgezählten Ansätze, die auf das Bühler-Modell aufbauen, weil die Einteilung bei der Klassifikation auf unterschiedlichen Kriterien beruht. Trotzdem nimmt Brinker das Modell von Searle als Ausgangspunkt und unterscheidet – dieses Modell modifizierend – fünf textuelle Grundfunktionen: Informations-, Appellativ-, Obligations-, Kontakt- und Deklarationsfunktionen. Nach der Festlegung der theoretischen Grundsätze stellt der Autor die oben genannten Textfunktionen an empirischen Beispielen dar.
Das vierte große Kapitel behandelt die Textsorten. Brinker greift hier auf die Fragestellung des ersten Hauptkapitels zurück, welche allgemeinen Bedingungen erfüllt werden müssen, damit man von einem sprachlichen Gebilde sagen kann, daß es ein Text ist. Neben grammatischen und thematischen Kohärenzbedingungen muß auch die kommunikative Funktion vorhanden sein. Jeder kon-

krete Text repräsentiert eine bestimmte Textsorte. Für unsere Textrezeption und Textproduktion ist es gleichermaßen unmöglich, die Bedeutung der Textsorten hinsichtlich der Kommunikation zu ignorieren. Trotz der Wichtigkeit dieser Problematik ist die Linguistik bis heute die Erarbeitung eines umfassenden Textsortensystems schuldig geblieben.

Brinker widmet den Textsorten in der Alltagssprache ein selbständiges Kapitel. Auf ihre Wichtigkeit weist auch ihre große Zahl hin. Dimter hat im Rechtschreibduden von 1973 mehr als 1600 Textsortennamen gefunden, und er stellt fest, daß die alltagssprachliche Textklassifikation nicht nur sehr umfassend ist, sondern auch vielschichtig und dadurch recht feine Unterscheidungen erlaubt. Nach Meinung von Brinker lassen sich die Textsorten der Alltagssprache hauptsächlich durch funktionale, thematische und situative Merkmale kategorisieren. In der linguistischen Textsortenforschung ist der kommunikations- bzw. handlungstheoretisch orientierte Forschungsansatz erfolgversprechend. Brinker verschweigt aber nicht, daß die Textlinguistik heute noch auf bestimmten Gebieten Lücken aufweist. Nicht bei jedem konkreten Text ist es möglich, die für die betreffende Textsorte typischen Merkmale von den allgemeinen Bedingungen der Textualität und den individuellen Eigenschaften zu trennen.

Für die linguistische Einteilung der Textsorten dienen die Textfunktion (als Basis), die Kontextualität sowie die Strukturalität als Kriterien. All das wird anhand umfangreicher Textbeispiele dargestellt.

Das Buch eignet sich sowohl zum Selbststudium als auch für die Ausbildung von Germanistikstudenten. Deswegen empfehlen wir das Werk von Brinker allen Interessenten, die die Grundbegriffe und Methoden der linguistischen Textanalyse näher kennenlernen möchten.

Dauses, August:
Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft: Sprachtypen, sprachliche Kategorien und Funktionen. Stuttgart: Steiner, 1997. – ISBN 3-515-07001-X. 120 Seiten, DM 38,–

(Canan Şenöz, Istanbul / Türkei)

Bei diesem Buch handelt es sich nicht – wie der Titel vermuten ließe – um eine gewöhnliche Einführung in die Linguistik, sondern es geht darin hauptsächlich um Fragen der Sprachtypologie und des Sprach- und Sprachtypenwandels. Es richtet sich eher an einen fortgeschrittenen Rezipientenkreis, da das Verständnis dieses Buches ohne linguistische und gewissermaßen sprachtypologische Vorkenntnisse gar nicht möglich ist.

Der Autor versucht zu belegen, wie die flektierenden Sprachen die Kategorienbildung ungewollt dahingehend beeinflussen, daß eine vorurteilsfreie Betrachtung der nicht-flektierenden Sprachen erschwert wird. Zum Vergleich dieser Sprachformen werden im ersten Abschnitt folgende Sprachen herangezogen: einerseits die nicht-indogermanischen Sprachen wie Chinesisch, Vietnamesisch, Suaheli, Japanisch, Türkisch, Baskisch und andererseits die indogermanischen Sprachen wie Latein, Italienisch, Englisch. Zum Zweck der Charakterisierung dieser Sprachen untersucht der Autor Textausschnitte in der Originalsprache und deren Übersetzungen ins Deutsche und erläutert bei jedem Textbeispiel, zu welchem Sprachtypus die analysierten Sprachen gehören (isolierender Sprachtypus: Chinesisch, Vietnamesisch; agglutinierender Sprachtypus: Suaheli, Japanisch, Türkisch, Baskisch; flektierender

Sprachtypus: Latein, Italienisch, Englisch). Die Quellen der Textbeispiele für Chinesisch, Vietnamesisch, Suaheli, Japanisch sind angegeben (*Fischer Lexikon der Sprachen.* Frankfurt/M.: Fischer, 1961). Man erfährt aber nicht, woher die anderen Texte stammen. Der Hinweis auf die Quellen aller Textbeispiele wäre wichtig, weil beispielsweise in dem türkischen Originaltext einige semantische und syntaktische Fehler festzustellen sind. Abgesehen von diesen Fehlern sind die Bemerkungen zur türkischen Sprache zutreffend. Ein gelungenes Textbeispiel hätte die Beschreibung des Türkischen besser veranschaulichen können.

Beim Vergleich der verschiedenen Sprachen stellt sich heraus,

»daß die grammatikalischen Kategorien der indogermanischen Sprachen keineswegs schematisch auf alle Sprachen der Welt übertragbar sind. Beispielweise den Präpositionen entsprechen im Chinesischen Verben« (26).

In weiteren Abschnitten werden sprachtypologische Einteilungen, grammatische Kategorien, Sprach- und Sprachtypenwandel anhand von zahlreichen Beispielen behandelt und kritische Überlegungen zur Typologie angestellt. Die Beispiele dienen dazu, das Verständnis der Erklärungen zu erleichtern und die theoretischen Erkenntnisse zu konkretisieren. Aber selbst der linguistisch vorgebildete Leser kann den vielen unsystematisch aneinander gereihten neuen Informationen und Beispielen oft nur mit Mühe folgen.

In den Abschnitten über Sprachtypologie, Sprach- und Sprachtypenwandel wird häufig die Relevanz der Sprachgeschichte betont.

»Eine Linguistik, die sich als eigene und synchrone Wissenschaft versteht und die sprachhistorischen Umschichtungs- und Verdrängungsprozesse ausschließt» (122),

wird kritisiert. Wie die Sprachgeschichte sei das onomasiologische Vorgehen für die sprachtypologischen Untersuchungen von großer Bedeutung. Um die Gesamtsystematik der Sprache zu verstehen, soll man

»nicht innerhalb der jeweiligen Kategorien oder Paradigmen nach dem Wesen suchen, sondern onomasiologisch außerhalb derselben, um zu verstehen, daß sie nur ein Teil eines viel größeren Ganzen sind« (122).

Dieses Buch eignet sich für Leser mit guten linguistischen Vorkenntnissen und ausgeprägtem Interesse für Sprachtypologie. Der erste Abschnitt ist mit ausführlich analysierten und bewerteten Textbeispielen übersichtlich gestaltet. In den darauf folgenden Abschnitten muß sich der Leser bemühen, unter der Fülle der Beispiele den roten Faden nicht zu verlieren und den richtigen Zusammenhang zwischen den Beispielen und Theorien herzustellen.

Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hrsg.): **Ost-West-Geschichten. Schüler schreiben über Deutschland.** München: Beck, 1996 (Beck'sche Reihe 1185). – ISBN 3-406-39285-7. 354 Seiten, DM 19,80

(Bernd Wittek, Berlin)

Ein Geleitwort vom Bundespräsidenten, das Thema der deutschen Teilung fünf Jahre nach dem politischen Umbruch in der DDR im Rahmen von neunzehn Aufsätzen behandelt von der Abiturientengeneration, die in die neuen, gesamtdeutschen Verhältnisse hineinwächst. Was ist von einem solchen Unterfangen zu erwarten? Authentizität, Unvoreingenommenheit, Erlebnisberichte…?

Der Band ist aus einer Reihe von Gründen problematisch. Es war sicherlich keine glückliche Idee der Herausgeber bzw. der Initiatoren des Schüleraufsatz-

wettbewerbs vom September 1994, der dem Band vorausging, von den Teilnehmern eine quasi wissenschaftliche oder doch wenigstens objektivierte Darlegung zu erwarten:

»Wer ganz vorne landen wollte, mußte die Erfahrungsberichte der Zeitzeugen mit den Befunden aus der Fachliteratur verknüpfen und seine Ergebnisse so in den historischen Gesamtkontext einbetten.«

Da sich durchweg alle Beiträge mit Biographien beschäftigten, deutsch-deutschen Lebenswegen über Jahrzehnte hinweg, wird so den Jugendlichen ein Urteil über die Geschichte abverlangt, das diese nur sehr klischeehaft und angepaßt fällen können. Bis auf zwei Aufsätze beschäftigen sich alle anderen mit dem Thema Leben in der DDR. Es überwiegen – bei der Aufgabenstellung »deutsche Teilung« verständlich – Flucht- und Übersiedlungsschicksale. Auffallend, wie viele Personen dabei religiös sind, wie nahezu alle dem Mittelstand oder der Intelligenz angehören. Sicherlich, Repräsentanz kann dem Band nicht abverlangt werden, aber doch eine gewisse Ausgewogenheit. Die Herausgeber haben es leider versäumt, auch nur einen einzigen Beitrag zu dem Lebensweg eines »Staatsträgers« in der DDR aufzunehmen. Die DDR wird so weiter negativ mystifiziert im Gegensatz zu dem wohl aufklärerischen Anliegen des Bandes. Von Russen ist die Rede, sehr viel, zu viel von Stasi (teilweise sogar von »SSD« für »Staatssicherheitsdienst«) und von SED-Bonzen. So bleibt auf der einen Seite Demokratie, auf der anderen Seite Diktatur, häufig verglichen mit der unter Hitler. Differenzierung geschieht kaum, abgesehen von den beiden ersten Aufsätzen, die sich mit der Kommunistenausgrenzung in der frühen Bundesrepublik beschäftigen. Es werden keine Fragen gestellt, kaum Konventionen überschritten; ein häufig benutzter abstrakter Begriff wie Freiheit wird nicht analysiert.

Erstaunlich auch, wieviele der Autoren (nur drei aus den neuen Bundesländern!), Bearbeiter und Herausgeber offensichtlich aus der alten Bundesrepublik kommen. Da sich die Herausgeber zu einer Bearbeitung bzw. Fehlerkorrektur der Texte entschlossen haben, fallen die häufigen sachlichen Fehler (Zwangsumtausch wird z. B. als eine Gebühr ausgegeben), logischen Brüche um so mehr auf. In einem Beitrag entschließt sich ein junger Mann in den Westen zu gehen, um nicht seinen Armeedienst in der DDR ableisten zu müssen. Wenige Seiten später wird beiläufig erwähnt, daß er am Ende Stabsarzt bei der Bundeswehr war. Aber was waren denn nun die Grundmotive für das Verlassen der DDR? Ärgerlich auch, daß, wenn schon eingegriffen wurde, folgende Peinlichkeit nicht bemerkt wurde: Es geht in dem Beitrag um den Kommunisten Heinz Brandt, dessen Bruder in der sowjetischen Emigration durch Stalin ermordet wurde. Heinz Brandt hingegen wurde in Deutschland verhaftet: »So hat die Gestapo Heinz Brandt unfreiwillig das Leben gerettet.« Unfaßbar diese Wertung vor den unmittelbar daran anschließenden Sätzen:

»Brandt wurde vor dem Berliner Kammergericht wegen Vorbereitung zum Hochverrat zu sechs Jahren Zuchthaus verurteilt, die er in den Zuchthäusern Luckau und Brandenburg verbüßte. Anschließend kam er in das Konzentrationslager Sachsenhausen, und im Oktober 1942 wurde Brandt mit anderen jüdischen Gefangenen in das Konzentrationslager Auschwitz transportiert. Ende 1944 wurde das Lager Auschwitz vor der heranrückenden Roten Armee von der SS in Panik geräumt. Die Überlebenden gelangten in das Konzentrationslager Buchenwald«. (69)

Auch wurden die Quellennachweise der einzelnen Texte weggelassen, so daß nicht mehr nachzuvollziehen ist, welche

Urteile durch die Schüler von wo übernommen wurden. Das angestrebte »Lernen aus ›erster Hand‹« der Schüler ist für den Leser nur noch vermindert wahrnehmbar. Auch stilistisch wurde laut Vorwort »behutsam geglättet«. Frische, vielleicht auch Naivität wurden so womöglich zurückgedrängt. Nur der letzte Beitrag, der eine außergewöhnlich abenteuerliche Flucht in den Westen beschreibt, darf lebendig auftreten. Aufgrund der ungewöhnlichen Themenwahl sind auch die Beiträge zu einem Theateraustausch, zu einem Schüleraustausch sowie zu DDR-BRD Fußballspielen erwähnens- und lesenswert.
Ich vermag in dem Band zwar eine bemerkenswerte Sammlung von Übersiedlungsschicksalen in den Westen zu erkennen, jedoch auf Grund der fehlenden Differenzierung keinen Beitrag zur inneren Einheit Deutschlands.

Feldweg, Erich:
Der Konferenzdolmetscher im internationalen Kommunikationsprozeß. Heidelberg: Groos, 1996. – ISBN 3-87276-760-7. 508 Seiten, DM 62,–

(Walter Schleyer, Aachen)

Die vorliegende Arbeit ist eine Dissertation der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg aus dem Wintersemester 1995/96. Es handelt sich also mehr um eine berufssoziologische Untersuchung denn um eine übersetzungswissenschaftliche. Der Verfasser ist ein Insider, dessen Ziel die Darstellung des Berufsfeldes einer verhältnismäßig kleinen Expertengruppe (ca. 100 in Deutschland, einer häufig im Text genannten Zahl zufolge) ist, die einen sehr schwankenden Markt unter ganz unterschiedlichen Arbeitsbedingungen unter sich aufteilt. Im Vordergrund steht dabei die Darstellung der Arbeitsbedingungen der freiberuflich tätigen Konferenzdolmetscher. Diese enge Beschränkung erscheint kaum haltbar, weil die Übergänge in der beruflichen Praxis fließend sind. Nicht einmal zwischen Übersetzer- und Dolmetschertätigkeit ist in der Praxis der Berufsausübung eine strenge Unterscheidung möglich, von der Ausübung der unterschiedlichen Formen der dolmetschenden Tätigkeiten (etwa als Verhandlungs-, Gerichts- oder Konferenzdolmetscher, im Simultan- oder im Konsekutivverfahren) einmal ganz abgesehen.
Nach einem einleitenden Kapitel zur geschichtlichen Entwicklung des Berufsfeldes ist zentrales Anliegen der Untersuchung die Verteidigung des akademisch ausgebildeten Dolmetschers, der als Freiberufler einem starken Konkurrenzdruck ausgesetzt ist, unter anderem, weil die Berufsbezeichnung nicht geschützt ist.
Die Beschränkung auf die eng gefaßte Konferenzdolmetschertätigkeit verhindert zunächst einmal die Darstellung des offenbar deutlich vielseitigeren Berufsfeldes. Der enge Bereich wird dafür in epischer Breite ausgeführt. Zu hoch gesteckte Erwartungen offenbaren die Enttäuschungen des Verfassers, wenn er bedauert, daß Meyers Enzyklopädisches Lexikon von 1975 in seinen 25 Bänden kein Stichwort »Konferenzdolmetscher«, sondern lediglich unter den Einträgen »Dolmetschen« und »Dolmetscher« Auskunft gibt (23). Es gibt zweifellos präzisere oder zugleich amüsantere Charakterisierungen des Berufsfelds: die literarische Realsatire von Javier Marías in *Mein Herz so weiß* oder auch die Ausführungen von Hans G. Hönig zu den Anforderungen an die Ausbildungsgänge seien stellvertretend genannt. Feldweg ergeht sich in beachtlicher Umständlichkeit 80 Seiten lang über die heutige Praxis der Berufs-

ausübung (Kapitel 2) und auf weiteren 130 Seiten über die Funktion des Konferenzdolmetschers im Kommunikationsprozeß (Kapitel 3), kommt dabei aber über eine enumerative Darstellung der verschiedenen Facetten des Berufs nicht hinaus. Die in zahlreichen Wiederholungen dargestellten unzulänglichen Arbeitsbedingungen führen über die Aufzählung der letztlich in ihrem Zusammentreffen zufälligen Beeinträchtigungen kaum hinaus, und es darf bezweifelt werden, ob daraus wissenschaftlich relevante Einsichten zur Besserung der Situation abgeleitet werden können.

Die Mechanismen der Rekrutierung von Konferenzdolmetscher-Teams für einzelne Veranstaltungen bleiben dagegen verhältnismäßig diffus. Daß ein Insider das Thema angeht, ist für die soziologische Orientierung des Themas dabei durchaus ein Nachteil. Am nicht ausgeführten Begriff des »Beratenden Dolmetschers« läßt sich der Mangel an klärender Präzisierung nachvollziehen, die einem nicht mit dem Berufsfeld vertrauten Leser die soziologisch relevanten Informationen vorenthält. Auch beschönigende Rücksichtnahme des Insiders läßt sich beobachten, wenn etwa durchaus zu Recht die Qualität der Dolmetschleistung von der Vertrautheit des Dolmetschers mit der Thematik abhängig gemacht wird. Dann aber wird die Tatsache, daß das Dolmetschen in die Zielsprache durchaus risikobehaftet sein kann, zu schnell zugunsten scheinbarer Sachargumente vernachlässigt:

»Als Beispiel möge der KD deutscher Muttersprache dienen, der mit dem Bundeskanzler oder einem Minister ins Ausland reist. Aus Aktenstudium, Delegationsbesprechungen usw. wird er in der Regel sehr genau wissen, was der Kanzler oder Minister zu sagen vorhat. Somit kann er seine Ausführungen inhaltlich vollständiger und intentionsadäquater dolmetschen als der vom Gastland gestellte zweite KD, der zwar die Sprache des Gastlandes als Muttersprache besitzt, in seinem Verstehen aber ausschließlich auf die mündlichen Ausführungen des Gastes angewiesen ist und nicht auf die erwähnten Zusatzinformationen zurückgreifen kann.« (199f.)

Sollte der Verfasser etwa übersehen haben, daß auch der besondere Status eines *beamteten* – und somit seinem Dienstherrn in besonderem Maße verpflichteten – Dolmetschers in dem Geschäft eine Rolle spielen könnte? Was hinderte schließlich den bundesdeutschen Sprachendienst daran, zielsprachliche Dolmetscher ins Vertrauen zu ziehen, über die er durchaus verfügt.

Die in solch belangloser anekdotischer Darstellung vermittelten Informationen wären leicht und mit erheblichen Einsparpotentialen aus einer größeren Distanz heraus dem Leser vermittelbar gewesen.

Als Schwerpunkt der Untersuchung ist eine qualitative soziologische Befragung von Mitgliedern des Berufsstandes anzusehen, die der Verfasser unter seinen Kolleginnen und Kollegen – den freiberuflichen allerdings nur! – durchgeführt hat. Nach den eher unpräzisen Angaben zu der Zahl der Berufstätigen in diesem Berufsfeld bleibt auf der Basis von 1985 schließlich eine Zahl von 122 Probanden, von denen ein knappes Drittel, nämlich 39, zur Mitarbeit bereit waren. Daß fast die Hälfte der Befragten eine weitere berufliche Tätigkeit ausübte, bestätigt unsere Vermutung von der Müßigkeit einer engen berufsständischen Eingrenzung (4.2 Grundgesamt und Stichprobe, 298ff.). Daß für eine qualitative Befragung und der damit verbundenen aufwendigen Verschriftlichung die Zahl nicht zu groß sein darf, ist verständlich. Allerdings hätten sich für das engere Berufsfeld auch durch die Einbeziehung der in einem festen Beschäftigungsverhältnis stehenden Kollegen Erkenntnisse

gewinnen lassen, die möglicherweise auch für die Arbeitsbedingungen allgemein aussagekräftig gewesen wären.

Die Darstellung der Ergebnisse der Probandenbefragung bestätigen den Eindruck von zu großer Nähe, durch die die Aussagekraft erheblich leidet. So vertraut der Interviewer allzu unkritisch den Selbstauskünften der Interviewten. Das notwendige Korrektiv des Selbstbildes durch das Fremdbild fehlt. Immerhin wird in Fußnote 668 zum Ende der Arbeit (auf Seite 468) auf diese Möglichkeit als den Rahmen der Darstellung sprengend hingewiesen. Mehr kritische Distanz wäre sicher auch bei den sich aus der Befragung ergebenden Widersprüchen zwischen Idealbild und Realität möglich gewesen. Feldweg beläßt es bei dieser Selbstauskunft. Dabei liegen skeptische Aussagen zum Beruf, den Marktbedingungen und den Zukunftsaussichten durchaus vor:

»Abgesehen davon glaube ich kaum, daß wir für etwa 100 full-time Profis etwas machen können.« (448)

Diese Zahl mag genügen, um bei dem bestehenden Überangebot an Absolventen die Marktbedingungen zu umreißen. Die Arbeitsbedingungen in der EU verschlechtern sich für die Freiberufler. Es gibt auch handfeste sachliche Gründe:

»Firmen schaffen immer mehr ihre Fremdsprachenabteilungen ab. Die Mitarbeiter können mit den Kunden direkt reden, oft besser als über den Dolmetscher, der nicht im tagtäglichen Geschäft ist. Langfristig bin ich pessimistisch für die Zukunft des Berufs. Wenn wir Kinder hätten, würden wir nicht vorschlagen, daß sie Dolmetscher werden.« (438)

Die schon alte Frage nach der fachlichen Qualifikation der dolmetschenden oder übersetzenden Sprachmittler klingt hier an und spiegelt sich ja auch in den Überlegungen zur Ausgestaltung der einschlägigen Studiengänge wieder. Der Primat des Faches dominiert eindeutig, und wenn im Rahmen der Europäisierung oder gar Internationalisierung der Fachstudiengänge an den wissenschaftlichen Hochschulen und beinahe mehr noch an den Fachhochschulen mit zahlreichen doppelten Studienabschlüssen die sprachliche Qualifizierung in einer Einheit mit der fachlichen betrieben wird, ist die Frage nach den Qualifizierungsmöglichkeiten und den damit verbundenen Berufschancen in den einschlägigen sprachlichen Studiengängen notwendig. Möglicherweise eröffnen sich auf einem IHK-Niveau »unterhalb« der Studiensituation größere berufliche Chancen in einem eigenen Berufsfeld. Dort werden in Verbindung mit den Berufsschulen fremdsprachenorientierte Ausbildungsgänge im kaufmännischen Bereich erprobt und es herrscht Nachfrage. Auf der Studienebene werden Fremdsprachen-(v. a. Englisch)kenntnisse weitgehend vorausgesetzt, auch wenn die Hochschulen ihrem Auftrag in dieser Hinsicht bei weitem nicht in dem erforderlichen Maße nachkommen. Dabei hätte sich in der Sprachkundigenausbildung der früheren DDR durchaus ein ausbaufähiges Modell angeboten. Erinnert sei auch an das nur wenig umgesetzte Fachsprachen-Zertifikat der KMK, das eine Antwort versucht, die dem Berufsstand des Konferenzdolmetschers natürlich nicht gefallen kann. Daß davon so wenig in einer soziologischen Untersuchung zur Situation eines freien Berufes aufscheint, verwundert. Ebenso die Aussage des Autors, daß sich die Frage der wirtschaftlichen Absicherung im Alter in nur geringem Umfang gestellt habe:

»[…] denn insgesamt 24 Probanden kamen auf die Altersversorgung zu sprechen und davon bezeichneten nur drei sie als ein berufsspezifisches Defizit …« (468).

Hier vermischen sich wohl die Versuchung des Freiberuflers, sich über die

tatsächliche materielle Situation hinwegzutrösten mit der Zurückhaltung bei Auskünften einem Kollegen gegenüber. Durfte man bei einer solchen Nähe des Befragers zum Befragten, wo man sich aus dem täglichen Geschäft kennt, überhaupt erwarten, daß das Problem, so es denn eines sein sollte – und wer wollte daran zweifeln? –, stärker in den Vordergrund gestellt werden würde?
Eine Arbeit, die eine Vielzahl von sicher interessanten, nicht selten auch anekdotischen Informationen zu der Situation einer kleinen Gruppe von Freiberuflern liefert, der es aber kaum gelingt, in möglicher Kürze ein ungeschminktes Bild zu vermitteln. Dazu verfügt der Autor als selbst Betroffener nicht über genügend Distanz bzw. muß er in der Durchführung der Befragung als Insider gegenüber seinesgleichen mit ideologischen Vorbehalten rechnen, die herauszuarbeiten ihm nicht gelingt.

Literatur

Hönig, Hans G.: *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 1995.
Marías, Javier: *Mein Herz so weiß*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996.
Zertifikat Fachsprache. Beschl. der KMK vom 09.07.90 und 23./24.05.91.

Kallenbach, Christiane:
Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr, 1996 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5281-4. 294 Seiten, DM 48,–

(Claus Altmayer, Saarbrücken)

Nach neueren Erkenntnissen der Kognitionspsychologie und der konstruktivistischen Erkenntnistheorie lernen Menschen nicht dadurch, daß sie passiv Informationen aufnehmen, sondern durch aktives Verarbeiten von Informationen: Der von außen kommende Lernstoff muß zu dem bereits vorhandenen Wissen in Beziehung gesetzt, Zusammenhänge müssen aktiv konstruiert werden (vgl. Wolff 1996). Dies bedeutet für die Fremdsprachendidaktik, daß das Prinzip der Lernerorientierung, das ja schon seit längerem propagiert und praktiziert wird, nunmehr auch wissenschaftlich gut abgesichert ist. Den Lernersubjekten, ihren Voraussetzungen, ihren Einstellungen und ihren Aktivitäten kommt im Fremdsprachenunterricht eine immer wichtigere Rolle zu, während die Aufgabe der Lehrenden sich zunehmend darauf beschränkt, die Lerner zu eigener Lernaktivität anzuregen und ihnen Hilfen beim eigenständigen Lernen zu geben. In diesem Zusammenhang kommt nun auch dem, was die Lerner selbst über das Fremdsprachenlernen denken, ihren *subjektiven Theorien*, eine wichtige Funktion im Unterricht zu, die Erforschung solcher subjektiver Theorien stellt daher ein höchst relevantes und interessantes Thema für die Fremdsprachendidaktik dar.
Das Buch von Christiane Kallenbach, das sich diesem Thema gewidmet hat, ist als Dissertation im Rahmen des Gießener Graduiertenkollegs »Didaktik des Fremdverstehens« entstanden, von dessen mannigfaltigen und meist hochinteressanten Ergebnissen an dieser Stelle schon häufiger die Rede war (vgl. z. B. Altmayer 1997). Die leitende Fragestellung der Arbeit, die sich aus dem Untertitel ergibt, wird an anderer Stelle etwas umgangssprachlicher so formuliert: »Was geht in den Köpfen von Lernenden vor?« (16) Im Zentrum der Arbeit steht eine empirische Studie über die subjektiven Theorien zum Fremdsprachenlernen bei jugendlichen Schülerinnen und Schülern, die an zwei verschiedenen hessischen Gymnasien Spanisch lernen.

Im I. Teil wird in Auseinandersetzung mit Forschungsansätzen der kognitiven Psychologie und der verstehenden Soziologie das Konzept der *subjektiven Theorien* herausgearbeitet, das ursprünglich auf das »Forschungsprojekt Subjektive Theorien« und die »Psychologie des reflexiven Subjekts« von Norbert Groeben und Brigitte Scheele aus den 80er Jahren zurückgeht. Beide Teilaspekte des Begriffs, der Aspekt der Subjektivität und der Aspekt der Theorie werden von Kallenbach eingehend erläutert und begründet. Demnach handelt es sich bei subjektiven Theorien zunächst insofern tatsächlich um *Theorien* in einem prägnanten Sinn, als sie wie wissenschaftliche Theorien dazu dienen, »zu verstehen, wie etwas ist, zu erklären, warum es so ist und vorherzusagen, wie etwas sein wird« (35). Im Unterschied aber zu wissenschaftlichen weisen subjektive Theorien eine Reihe von besonderen Merkmalen auf, die Kallenbach in Anknüpfung an Adrian F. Furnhams Begriff der »lay theories« erläutert. Demnach seien die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge subjektiver Theorien nicht wissenschaftlich und intersubjektiv nachprüfbar abgesichert, sie beruhen auf eher implizitem, informellem und vagem Wissen und können durchaus auch inkohärent und in sich widersprüchlich sein, ohne dadurch ihre subjektive Erklärungsfunktion einzubüßen. Schließlich seien auch affektive Komponenten und grundlegende Einstellungen Bestandteil subjektiver Theorien. In kritischer Abgrenzung von Groeben/Scheele und von gelegentlichen Ansätzen einer Erforschung der subjektiven Perspektive in der Fremdsprachendidaktik kommt Kallenbach zu einer für ihre Zwekke brauchbaren Definition des Begriffs:

»Subjektive Theorien über Fremdsprachenlernen sind komplexe Wissenskonstrukte, die der/die einzelne aus der persönlichen Erfahrung im Umgang mit Fremdsprachen in und außerhalb der Schule aufbaut. Sie stellen subjektiv wahrgenommene und relevante Aspekte des Fremdsprachenlernens in einen individuellen Sinnzusammenhang. Sie sind spezifisch im Hinblick auf Fremdsprachenlernen, aber nicht losgelöst von Lebens- und Lernerfahrungen in anderen Kontexten. In subjektiven Theorien werden Erfahrungen strukturiert und bewertet. Durch die mit der Verbalisierung einhergehende Bewußtmachung haben subjektive Theorien das Potential, in nachfolgende fremdsprachliche Lern- und Anwendungssituationen hineinzuwirken. Subjektive Theorien entstehen als Theorien, indem sie expliziert werden. Das zugrundelegende Wissen muß deshalb als verbalisierbar angenommen werden.« (49f.)

Die wissenschaftliche Erforschung subjektiver Theorien im besagten Sinn bereitet nun allerdings gewisse methodische Schwierigkeiten, die Kallenbach im 2. Kapitel diskutiert. Dem Gegenstand angemessen erscheint hier in der Tat nur ein auf qualitativen Interviews beruhendes interpretatives Verfahren, das der Subjektivität der Befragten gerecht wird, ohne die Subjektivität der Forscherin unterschlagen zu können oder zu wollen. Kallenbach versteht ihr Verfahren als eine Konstruktion auf mehreren Ebenen: Die zunächst mehr oder weniger impliziten Annahmen der Schüler(innen) (1. Ebene) werden im Interview (2. Ebene) in einem »sekundären Sinnkonstrukt« in der Eigenperspektive der Befragten expliziert und in der Interpretation der Interviews durch die Forscherin (3. Ebene) zu einem »tertiären Sinnkonstrukt« in der Fremdperspektive verdichtet (vgl. 66). Diese Methode birgt natürlich die Gefahr, schon durch die Fragetechnik und Gesprächsführung im Interview, erst recht aber bei der Interpretation der Interviews die *Eigenperspektive* der Befragten zugunsten der *Fremdperspektive* der Forscherin zu verfälschen. Kallenbach versucht auf zweierlei Weise dieser Gefahr zu entgehen: Zum einen nämlich macht sie ihre eigene Subjektivität, ihre Vorannahmen,

aber auch ihre Vorbehalte gegenüber einzelnen der Befragten immer wieder transparent, zum andern baut sie einen zusätzlichen kommunikativen Validierungsschritt in ihr Verfahren ein, der vor allem die Angemessenheit der Interpretation überprüfen soll. Dabei werden in einer zweiten Befragung die Schüler(innen) gebeten, nach der »Struktur-Lege-Technik« ein Strukturbild ihrer subjektiven Theorie zu entwerfen, diese also selbst zu interpretieren. Daß dabei nur Annäherungen möglich sind, dürfte klar sein und wird von Kallenbach auch nicht geleugnet. Dennoch scheint mir das von ihr gewählte hermeneutische Verfahren bei aller Problematik einem sich angesichts der Thematik wohl von selbst verbietenden pseudowissenschaftlichen Anspruch auf *Objektivität* und *Allgemeingültigkeit* bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien überlegen zu sein.

Im II. und umfangreichsten Teil ihrer Arbeit stellt Kallenbach die Ergebnisse ihrer empirischen Studie vor, und sie tut dies in zwei Schritten. Zunächst geht sie in Einzelfalldarstellungen ausführlich auf 5 der insgesamt 17 Interviewpartner(innen) und deren subjektive Theorien über das Fremdsprachenlernen ein, indem sie jeweils Interviewsituation und -verlauf kurz beschreibt, persönliche Erlebnisse und Erfahrungen der Befragten schildert und anhand auffallender Formulierungen und Metaphern den »Grundgedanken« der jeweiligen subjektiven Theorie herausfiltert sowie dessen Reichweite auszuloten versucht. Schließlich wird das aufgrund des Interviews sich ergebende Bild mittels eines von der interviewten Person selbst entworfenen Strukturbildes der Theorie noch einmal überprüft, wobei sich in einzelnen Fällen durchaus Inkohärenzen und Abweichungen ergeben können.

Bei den von Kallenbach formulierten Grundgedanken der einzelnen subjektiven Theorien drängt sich dem aufmerksamen Leser allerdings eine kritische Frage auf, die in der Arbeit zwar gelegentlich angesprochen, aber nicht systematisch verfolgt wird: Inwieweit nämlich handelt es sich bei den von den Schülern und Schülerinnen geäußerten Überzeugungen möglicherweise um das, was Kallenbach an anderer Stelle »mental folk models« oder »folk theories« nennt, also um populäre, aber auch zeit- und kulturabhängige Meinungen, die eher so etwas wie eine modische Einstellung als eine tatsächlich subjektive Theorie repräsentieren. Dies scheint mir bei einigen der von Kallenbach zur Charakterisierung einzelner subjektiver Theorien herangezogenen Kernsätze wie »Fremdsprachenlernen ist eine Frage der Einstellung zur Sprache«, »Fremdsprachenlernen heißt, Grammatik lernen« oder »Fremdsprachenlernen muß Spaß machen« in hohem Maße der Fall zu sein und nicht nur bei der hin und wieder in den Interviews auftauchenden Frage, welche Rolle das Alter für das Fremdsprachenlernen spielt (vgl. 128, 191). Damit soll nicht prinzipiell die Subjektivität und Authentizität der von den Schülern und Schülerinnen geäußerten Überzeugungen in Zweifel gezogen werden, die soziale und kulturelle Prägung subjektiver Überzeugungen sollte aber zumindest auf der Ebene der Interpretation eine größere Rolle spielen, als dies bei Kallenbach der Fall ist.

Der zweite Schritt bei der Darstellung der empirischen Studie zu subjektiven Theorien bei Fremdsprachenlernern besteht in einer »Zusammenschau der Interviews«, wobei Kallenbach einzelne systematische Teilaspekte wie »Sprachlernsituation«, »Ziele und Erwartungen an das Fremdsprachenlernen« oder »Bedingungen des Fremdsprachenlernens« zusammenstellt und anhand von zum Teil ausführlichen Zitaten aus den Interviews erläutert und kommentiert.

Im III. und letzten Teil ihrer Arbeit denkt Kallenbach darüber nach, »inwieweit subjektive Theorien in konkrete Lehr- und Lernsituationen einbezogen werden können« (229). In der Tat spricht ja in einem lernerzentrierten, an der Lernerautonomie und der Vermittlung von Lernstrategien orientierten Fremdsprachenunterricht vieles dafür, an die vorhandenen Einstellungen und Erwartungen der Lerner anzuknüpfen, diese bewußt zu machen und in eine Reflexion auf das Fremdsprachenlernen im Unterricht einzubeziehen. Kallenbach drückt dies mit Hilfe eines Bildes aus:

»Subjektive Theorien zu erheben stellt den Versuch dar, eine ›Karte‹ auszubreiten, auf der zurückgelegte Wege, Kreuzungen, Sackgassen, Haupt- und Nebenstraßen, Anschlußstellen, Wegweiser, noch fertigzustellende Wegstrecken sowie anvisierte Etappen sichtbar werden.« (232)

Das Verfahren, das Kallenbach für die Einbeziehung subjektiver Theorien in den Unterricht vorschlägt, sieht drei Phasen vor: Einer in Einzelarbeit stattfindenden Phase der Bewußtmachung durch Selbstreflexion und Fragebögen folgt eine Phase der Verständigung in Kleingruppen und schließlich eine Phase der Kooperation im Plenum, die das Ziel verfolgt, anhand der vorhandenen Erwartungen, Interessen und sonstigen Vorgaben der Teilnehmer(innen) die Arbeit der Lerngruppe zu verbessern. Das von Kallenbach zur Erhebung von subjektiven Theorien in einer Lerngruppe vorgeschlagene Faktorenmodell und der darauf aufbauende Fragebogen scheinen mir aber doch zu kompliziert und differenziert, um damit im realen Unterricht tatsächlich arbeiten zu können. Hier wäre vom Lehrenden noch eine erhebliche Adaptionsleistung zu erbringen, die nicht zuletzt darin bestehen sollte, das Verfahren zu vereinfachen. Daß dies etwa im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in heterogenen Gruppen der Grundstufe angesichts der Sprach- und Verständigungsprobleme zusätzliche Probleme bereiten könnte, soll hier nur angedeutet werden.

Schwerer wiegende Einwände ergeben sich aus einigen Formulierungen im 7. Kapitel, wo Kallenbach einzelne Aspekte subjektiver Theorien mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen konfrontiert, was sie sich »als Bereicherung« vorstellt. Solche Konfrontation soll nun nicht die subjektiven Theorien als defizitär hinstellen und damit gerade entwerten, es müsse vielmehr

»gewährleistet sein, daß subjektive Theorien nach ihren eigenen Kriterien und Maßstäben gleichberechtigt neben wissenschaftlichen Theorien stehen können« (250).

Daß dieser Anspruch sich nicht nur kaum realisieren läßt, sondern darüber hinaus auch theoretisch problematisch ist, soll an einem besonders gut greifbaren Beispiel verdeutlicht werden. Ein interessantes Ergebnis der empirischen Erhebung subjektiver Theorien besteht darin, daß viele jugendliche Fremdsprachenlerner in Deutschland (und anderswo gilt das sicher analog) ihr Lernen in einem sehr traditionellen Sinn als passives Aufnehmen dessen verstehen, was vom Lehrenden »rüberkommt«. Lernen ist demnach die Vermittlung von Wissen von einer Person (dem Lehrenden) zur anderen (dem Lernenden). Dies entspricht in keiner Weise mehr den neuen Erkenntnissen der Lernpsychologie, wonach Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozeß ist, Unterricht demnach lediglich ein Lernangebot machen kann, das Lernen selbst aber den Lernenden überlassen bleibt:

»Die in den Schülertheorien angelegte Annahme, die Schüler/innen als Empfänger/innen bauten Wissen quasi als Abbild des vom Lehrer/der Lehrerin vermittelten Originals auf, läßt sich somit wissenschaftlich nicht halten.« (252)

Kallenbach schlägt hier ein didaktisches Verfahren vor, wie zunächst die Schülerposition verdeutlicht, anschließend aber doch »die grundsätzliche Individualität unserer mentalen Konstruktionen« herausgearbeitet werden kann (254).
Hier gerät meines Erachtens der Ansatz der subjektiven Theorien in der Fremdsprachendidaktik an seine Grenzen. So wichtig und richtig es ist, diese subjektiven Vorannahmen und Erwartungen der Lerner in bezug auf ihr eigenes Lernen zur Artikulation und damit zum Bewußtsein zu bringen und im Unterricht selbst auch darauf einzugehen, so wenig können sie doch – um Kallenbachs obige Formulierung aufzugreifen – »nach ihren eigenen Kriterien und Maßstäben gleichberechtigt neben wissenschaftlichen Theorien« stehenbleiben. Wer Schüler/innen oder Lernende im allgemeinen in ihrer Persönlichkeit und Subjektivität ernstnehmen und in ihrer Lernautonomie unterstützen will, muß auch den Mut haben, subjektive Theorien im Lichte wissenschaftlicher Erkenntnisse behutsam zu korrigieren bzw. wissenschaftliche Erkenntnisse (z. B. zum Lernprozeß) mit den subjektiven Vorannahmen zu vermitteln.
Der Wert der Arbeit von Christiane Kallenbach besteht sicherlich vor allem darin, daß sie ein nachvollziehbares Verfahren zur wissenschaftlichen Beschreibung und Analyse subjektiver Theorien von Fremdsprachenlernern vorschlägt. Die konkreten Ergebnisse ihrer Studie sind – dies liegt in der Natur der Sache – kaum auf andere Verhältnisse zu übertragen, zumal es sich bei ihr um Lerner der Fremdsprache Spanisch handelt. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland wären wohl andere subjektive Theorien zu erwarten. Die größten Defizite sehe ich aber bei der Frage der didaktischen Nutzbarmachung subjektiver Theorien für den am Prinzip der Lernerautonomie orientierten Fremdsprachenunterricht. Hier könnte die weitere Diskussion zwar an die Vorschläge Kallenbachs anknüpfen, sollte aber doch auch darüber hinausgehen.

Literatur

Altmayer, Claus: »Rezension zu Lothar Bredella; Herbert Christ (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens«, *Info DaF* 24, 2/3 (1997), 213–215.

Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 541–560.

Schäfers, Bernhard; Wewer, Göttrik (Hrsg.):
Die Stadt in Deutschland. Soziale, politische und kulturelle Lebenswelt. Opladen: Leske + Budrich, 1996. – ISBN 3-8100-1567-9. 298 Seiten, DM 33,–

(Walter Schleyer, Aachen)

Der Band enthält vierzehn Beiträge aus dem Bereich der Gemeinde- und Stadtsoziologie, wobei ein größerer Teil der Karlsruher Stadtsoziologie entstammt. »Aktuelle Entwicklung und Probleme« werden behandelt und hier nicht unter soziologischem, sondern unter landeskundlichem Blickwinkel der Brauchbarkeit für Deutsch als Fremdsprache vorgestellt. Die Beiträge verteilen sich auf sechs Untergruppen: Die Stadt in Deutschland im Spannungsfeld von Tradition und Globalisierungsprozessen; Auswirkungen demographischer Veränderungen; Sozialhilfe, Arbeitslosigkeit und Armut; Städte und Gemeinden als Kultur- und Lebensraum; Politische Steuerung und neue Leitbilder der Stadtentwicklung. Sie werden durch eine Einführung der Herausgeber zur Konzeption des Buches und durch einen Beitrag zur Kultur- und

Sozialstatistik von Farys/Misoch ergänzt und spiegeln wichtige Themen der gegenwärtigen Diskussion wieder. Das traditionelle Stadtbild – ein »Wahrnehmungsphänomen« – ist auch in Deutschland angesichts der demographischen und ökonomischen Veränderungen einem raschen Wandel unterworfen, wenn es auch unter den Bedingungen der Globalisierung der Märkte (noch?) einen eigenen Charakter bewahren konnte. Die Beiträge haben zum Ziel, den städtischen Lebensraum, mit dem sich auch in großstädtischer Umgebung die Bewohner noch in hohem Maße identifizieren können, unter seinen heutigen Bedingungen zu erkunden. Dabei muß sich der Landeskunde-Leser dem vielfältig ausgebreiteten Zahlenmaterial gegenüber allerdings eine gewisse Unabhängigkeit bei der Umsetzung für seine Zwecke bewahren. Verdeutlicht werden soll dies an den Begriffen Großstadt vs. Ballungsgebiete. Zum Teil ist der Wandel durch die Verwaltungsreform der 70er Jahre bedingt, die größere administrative Einheiten geschaffen hat, ohne die dadurch in das städtische System einbezogene ländliche Struktur einiger ihrer Teilgebiete grundsätzlich zu verändern. Zum anderen Teil erfassen die nach wie vor »konservativen« Verwaltungsgrenzen unserer Großstädte nur unzureichend das tatsächlich erreichte Ausmaß der Verstädterung in den Ballungsgebieten. Nach dem Einleitungsbeitrag von Schäfers/Wewer wohnen

»52% der gesamten Bevölkerung in großen oder mittleren Ballungsgebieten. Die meisten Großstädte haben sich zu Ballungsgebieten erweitert und ziehen immer weiteres Umland in ihren Bann« (9).

Nach den bei Farys/Misoch aufgeführten Tabellen leben dagegen nur knapp 15% der Bevölkerung in Städten mit 500 000 und mehr Einwohnern (276). Im gleichen Beitrag wird aber – und dies durchaus zu Recht – für das Jahr 1960 eine Weltstadt »Rhein-Ruhr« mit 8,7 Mio Einwohnern unter die 10 größten Städte der Erde eingereiht (274). Nicht daß die Richtigkeit der Zahlenangaben bestritten werden sollte. Für die Behandlung in der Landeskunde bietet aber der Ausgang von den Ballungsgebieten einen besseren Zugang zu dem Ausmaß der Verstädterung hierzulande. Würde man noch die Einzugsbereiche der Verkehrsverbünde heranziehen, dann wird die gesellschaftliche Realität auch für Studierende aus der Dritten Welt mit ihrer deutlich anderen Wahrnehmung des Phänomens Stadt sowohl hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit wie ihrer Verschiedenartigkeit leichter zugänglich. Die Aufbereitung der soziologisch gefaßten Information in eine landeskundlich verwertbare bleibt in Abhängigkeit vom Adressaten also durchaus eine Notwendigkeit.

Der Stadt als besonderer Siedlungsstruktur und Lebensform geht Schäfers in einem geschichtlichen Überblick im wesentlichen seit dem Mittelalter nach und führt den Leser über die Stadtbildung während der Industriellen Revolution, die Zerstörungen und den Wiederaufbau infolge kriegerischer Ereignisse (und zu nennen sind da in historischer Dimension nicht nur der 2. Weltkrieg, sondern auch der Dreißigjährige Krieg oder die Kriege Ludwig XIV.) bis hin zu den Veränderungen der Nachkriegszeit (Trabantenstädte, flächendeckende Expansion des städtischen Systems im Gefolge der Motorisierung und der Verwaltungsreform). Die Auswirkungen der Globalisierung der Märkte auf die lokalen Strukturen auch in der Ersten Welt zeichnet der Hamburger Soziologe Jens S. Dangschat nach. Peter Strohmeier stellt die Veränderungen vor, die die demographische Entwicklung in der Stadt und in den umgebenden suburbanen Zonen hervorgerufen hat. Am Beispiel Bielefeld wer-

den die Polarisierungen in den Lebensformen aufgezeigt. Hartmut Häußermann und Ingrid Ostwald behandeln in dem Beitrag »Stadtentwicklung und Zuwanderung« das Dilemma und die Hilflosigkeit der Städte gegenüber einer zunehmenden Fremdenfeindlichkeit.

Die Zuwanderung, der eine angemessen formulierte Einwanderungspolitik fehlt, hat dazu geführt, daß in Städten wie Frankfurt/Main und München mittlerweile 30% der Bevölkerung von der Teilnahme an den politischen Entscheidungen ausgeschlossen sind. Die Chance, die Stadt als Durchgang für eine weitere Integration zu nutzen, wird auf diese Weise und angesichts schwieriger wirtschaftlicher Verhältnisse mit negativen Auswirkungen auf das Zusammenleben vertan.

Den Themen Sozialhilfe, Arbeitslosigkeit und Armut sind die Beiträge von Gunter E. Zimmermann und Henning Schridde gewidmet. Mag Armut auch ein relatives und von den Meßverfahren abhängiges Phänomen sein, mögen die Bemessungsverfahren für die Sozialhilfe auch umstritten sein: die Gesamtzahl sozialbedürftiger Menschen dürfte inzwischen eine Quote um die 10% der Gesamtbevölkerung erreicht haben.

»Wer mit offenen Augen durch die Großstädte Deutschlands geht, der kann sich dem Problem der Armut nicht mehr entziehen.« (Zimmermann, 105)

Kultursoziologie ist Stadtsoziologie. Von dieser griffigen und insgesamt wohl zutreffenden Formulierung ausgehend untersucht Hans Joachim Klein in »Kultur für alle oder: Jedem das Seine?« die unterschiedliche Beteiligung an städtischen Kulturangeboten. Dabei können eine ganze Reihe kultureller Praktiken in Abhängigkeit von dem verwendeten Kulturbegriff aus der Beobachtung herausfallen. Erstmals in diesem Band macht sich der Einfluß Bourdieus auf ein breiteres Verständnis der Kulturbedürfnisse bemerkbar. In einer Event-Orientierung der Nachfrager bei gleichzeitiger Kommerzialisierung von Kunst und Kultur verliert dabei der öffentlich-rechtliche Kulturbetrieb zusehends seine privilegierte Stellung. Jörg Blasius geht in »Neue Lebensstile und Wohnformen« dem Wandel in den innerstädtischen Wohngebieten nach, der unter dem soziologischen Begriff der »Gentrification« gefaßt wird. Darin einbegriffen ist die Verdrängung der alten Bewohner im Rahmen der »Sanierung« von Wohngebieten. Blasius sieht an dem von ihm untersuchten Kölner Stadtteil Nippes eher ein Nebeneinander unterschiedlicher Lebensformen, wobei es durchaus zu Verschlechterungen der Wohnsituation für die Alteingesessenen kommen kann.

Die drei Beiträge des letzten Unterabschnitts beschäftigen sich mit den politischen Steuerungsmöglichkeiten und neuen Leitbildern der Stadtentwicklung. Der Direktor der Fachhochschule für Verwaltung, Polizei und Steuerwesen in Schleswig-Holstein, Göttrik Wewer, vermittelt einen guten Einblick in die durch die politischen Entscheidungen hervorgerufene finanzielle Belastung der Kommunen und plädiert für ein Steuerungsmodell, das den Wandel der Behörde zum Dienstleistungsunternehmen zum Ziel hat. Kurzfristig und ohne aufwendige Investitionen ist dieses Ziel nicht zu erreichen. Groß aber dürfte die Versuchung sein, unterwegs und bei der Prüfung von Kosten und Leistungen so manche öffentlich-rechtliche Leistung etwa im Kulturbetrieb zu privatisieren. Gabriele Köhler kritisiert in ihrem Beitrag »Neue Urbanität« daher auch den möglichen Mißbrauch des Begriffs zur Marginalisierung von Minderheiten, die schon längst begonnen habe. In Verbindung mit

einer Kommerzialisierung führt der Weg dann zum Aufbau einer bürgerlichen Urbanität der Etablierten, die einer Enturbanisierung gleichkommt. Ähnlich wie Eva Maria Eckel spricht sie sich für eine dinglich erlebbare Stadt aus, die Gemeinsamkeit sichern hilft. Eckart Hahn fordert schließlich einen ökologischen Stadtumbau, dessen Realisierungschancen angesichts des derzeitigen Wirtschaftssystems mit seinen Privatisierungstendenzen auch des städtischen Grundbesitzes nicht recht überzeugen will. Was am Beispiel Leipzigs im Modell vorgeführt wird, erforderte Steuerungsinstrumente, die in starker Konkurrenz zu privatkapitalistischen Bestrebungen stehen dürften. Insgesamt stellt der Band eine anregende und informative Lektüre dar, die auch dem im Ausland tätigen und mit Landeskundeaufgaben betrauten Deutsch als Fremdsprache-Lehrer hilfreich sein könnte. Die Frage bleibt natürlich, wie lange die in dem Band enthaltenen Informationen ihre Aktualität behalten können. Dies sollte ihre Nutzung zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch nicht ausschließen.

Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?[1]

Gabriele Müller

Hinter der Titelfrage »Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?« steht die Beschäftigung mit den Fragen, was Verstehen von Literatur bedeutet, welche Rolle Text und Leser im Prozeß des Verstehens zugewiesen werden und wie sich diese Zuweisung auf die Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts auswirkt.

Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich in erster Linie um einen theoretischen Beitrag, nicht um konkrete Unterrichtsvorschläge, was aber nicht bedeutet, daß Überlegungen und Anregungen für die Praxis nicht zur Sprache kommen.

Ich will gleich gestehen, daß ich die Titelfrage für mich bereits entschieden habe, zumindest vorläufig: Ich gehe von der These aus, daß das Attribut »literarisch« nicht in erster Linie eine Textqualität bezeichnet, die man an Textstrukturen festmachen kann, sondern primär eine besondere Art zu lesen, zu verstehen und zu kommunizieren beschreibt.

Ich möchte das an einem Beispiel erläutern:

EXECUTIONS AND COMMANDS
THE COMMAND RUN

Execution; No, it's not the end but the beginning!
Let's get on and run our first program befor we get tired of it!

```
10 INPUT FIRST
20 INPUT SECOND
30 LET SUM = FIRST + SECOND
40 PRINT SUM
50 END
```

Zwei verschiedenen Studentengruppen (mit der Muttersprache Englisch) wurde dieser Text vorgelegt, jeweils mit einer unterschiedlichen Gattungsbezeichnung. Der einen Gruppe wurde gesagt, es handle sich um einen Text aus einer Anleitung zum Erlernen einer Programmsprache, der anderen, der Text sei einem Band mit Gedichten entnommen.

Die erste Gruppe hielt den Text übereinstimmend für leicht verständlich und für nützlich als Anleitung. In der anderen Gruppe gab es nicht so viel Übereinstimmung, weder darüber, daß der Text schwer zu verstehen sei, noch darüber, was der Text bedeute. Manche verstanden den Inhalt als Drohung vor einem dritten Weltkrieg, der unausweichlich sei, wie ein einmal in Gang gesetztes Computerprogramm seinen Gang gehe. Andere vertraten die Auffassung, es mit einer Parabel auf die Evolution zu tun zu haben; dafür sprächen die mythologischen Hinweise: Adam = 1, Eva = 2. (vgl. Viehoff 1988: 1).

Dieses Beispiel veranschaulicht, daß ein veränderter Kontext zu einem anderen

1 Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um die leicht veränderte Fassung eines Vortrages, den ich im Rahmen des Fremdsprachenkongresses des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF) im März 1996 in Kassel gehalten habe.

Verstehensprozeß führt, zu anderen Leseaktivitäten. Eine poetische Kontextualisierung – die Vorgabe, es sei ein Gedicht – führt offenbar zu literarischem Textverstehen. Der Text ist derselbe geblieben, aber die Erwartungen und das Rezeptionsverhalten haben sich verändert.

In den Publikationen der Empirischen Literaturwissenschaft finden sich weitere Beispiele solcher Versuchsanordnungen beschrieben. Ich selbst habe Versuche dieser Art wiederholt mit Studierenden und Schülern durchgespielt. Handke-Texte eignen sich dazu bestens, die je nach Instruktion als Sachtext oder literarisch gelesen werden (z. B. Japanische Hitparade, Aufstellung des FC).

Glauben Leser, es mit einem literarischen Text zu tun zu haben, lassen sich folgende Merkmale des Lesens feststellen:

– Es wird nach kreativen, z. T. sehr persönlichen Deutungen gesucht.
– Es läßt sich eine hohe Toleranz gegenüber schwierigen Texten beobachten.
– Man erwartet keine bzw. weniger Übereinstimmung mit anderen Lesern.
– Die Annahme, es mit Literatur zu tun zu haben, die Verstehens- und Leseaktivität leitet, wird bekräftigt durch Kontexte, z. B. durch den Namen des Autors, der in Kritik und Literaturwissenschaft als Literat anerkannt ist, oder durch Publikationen, die als Literaturvermittler gebilligt sind.

Ein weiteres Beispiel soll Widersprüchliches aus der Literaturdidaktik demonstrieren:

Während meines Referendariats Anfang der 80er Jahre hatte ich einen Fachleiter, der für die Bearbeitung eines literarischen Textes im Deutschunterricht folgendes empfahl: Die Lehrkraft müsse einen literarischen Text so gut kennen, daß alle, das heißt die unterschiedlichsten Deutungsansätze der Lernenden zum Ziel der angemessenen Interpretation führen können. Modern an dieser Empfehlung, d. h. literaturdidaktisch neu war, daß er unterschiedliche Deutungsansätze beim Lesen von Literatur voraussetzte, also von der Pluralität der Lesarten ausging, die Deutungen der SchülerInnen aufnahm und sie in den Mittelpunkt des Unterrichts rückte. Schülerorientierung hieß und heißt das Stichwort des didaktischen Konzepts, Leseraktivierung im Sinne der Rezeptionsästhetik das des literaturwissenschaftlichen Konzepts, das hinter der Empfehlung stand.

Als DeutschlehrerIn kennt man die Namen K. Spinner und G. Waldmann, mit denen sich entsprechende literaturdidaktische Modelle verbinden. Für den fremdsprachlichen Literaturunterricht sind dies – um nur einige zu nennen – Lothar Bredella, Swantje Ehlers, Bernd Kast, Dietrich Krusche.

Die Empfehlung des Fachleiters enthält neben der Betonung der Leseunterschiede aber auch eine andere Komponente, die der empfohlenen Schüleraktivität widerspricht, sie sogar unterläuft. Denn: Bevor der erste Schüler seine Lesart mitteilt, steht die »richtige« Deutung bereits fest. Text und Lehrer sind – meistens unausgesprochen – der Maßstab für die Qualität der Deutungen.

In der Unterrichtspraxis führt das zu einem Dilemma, zu einem double bind-Effekt. Zwar sind die Lerner bzw. Leser aufgefordert, ihre persönliche Sichtweise öffentlich zu äußern, aber die Autorität des Lehrers, legitimiert durch die Autorität des Textes, bestimmt über die Angemessenheit des Verstehens, was zu einer Entwertung der spontanen Leseresultate und tendenziell wieder zu einer Einschränkung der Lerneraktivität führen kann.

Diese Kontradiktion (von aktiver Leserrolle und Autorität des Textes) ist meines Erachtens kein methodisch-didaktisches Problem, keines der Umsetzung von Theorie in Praxis, sondern dieser Wider-

spruch ist bereits in der Rezeptionsästhetik angelegt, die in den 80er Jahren Eingang in die Literaturdidaktik, auch die fremdsprachliche, fand.
Ein Verdienst dieses Konzepts ist die Betonung der Leseraktivität für das Verstehen von Literatur durch die Annahme, daß der Leser die Bedeutung eines Textes konkretisiert, indem er die Unbestimmtheit eines Textes durch den Einsatz seines Wissens und seiner Erfahrungen auffüllt. Die Konzeption des »impliziten Lesers« (Wolfgang Iser) als eine im Text enthaltene Norm für die angemessene Lesart schließt jedoch den Text gegen die bedeutungschaffende Funktion des Lesers wieder ab. Der Text und seine Struktur bleiben also etwas Substantielles, etwas vom Leser unabhängig Bedeutendes, obwohl man davon ausgeht, daß Text bzw. Textsinn erst durch die Aktivität des Lesers entstehen.
Diese Widersprüchlichkeit läßt sich auch in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik finden, sowohl in Aufsätzen als auch in Lehrwerken. Natürlich gilt das nicht pauschal für alle, und natürlich gibt es Nuancen. Die Kritik trifft auch weniger Materialien, die über literarische Texte in erster Linie Gespräche der Sprache wegen anregen wollen, sondern eher solche, die Literatur vermitteln wollen. Unterschiede bestehen z. B. zwischen der Auffassung von Swantje Ehlers, die von Sinn- und Verstehensebenen im Text spricht, und der Position Lothar Bredellas, wobei man selbst bei Bredella, der das Verhältnis Text-Leser im Leseprozeß ausdrücklich zugunsten der Leserrolle entscheidet und das aktive Element in den Vordergrund stellt, Anklänge an ein substantielles Verständnis des Textes findet, etwa in der Formulierung von der »Intention des Textes« (vgl. Bredella 1985: 385 und Ehlers 1992: 14).
Die Sorge, die Betonung subjektiver Lesarten reduziere das Deuten auf subjektive Beliebigkeit und verzichte auf eine Angleichung der Lesarten bzw. auf Kriterien für »angemessenes« Verstehen, läßt Theoretiker und Lehrer doch wieder auf den Text und seine Struktur als »Objektives« zurückgreifen. Formulierungen wie »Der Text lenkt den Leser«, »Der Text enthält die Bedeutung«, »Literarische Texte haben ihre Spielregeln«, »Der Text setzt Grenzen für die Deutung durch Perspektive, Erzähl- und Darstellungsmittel«, Formulierungen, die den Text personalisieren oder als Behälter sehen, deuten darauf hin.
Der Text und seine Struktur, der Text als Ausdruck der Autoren- oder Textintention oder als Bedeutung, die ihm eingezeichnet ist – der Text also als Kriterium für angemessenes Verstehen – hat im übrigen die Vielfalt und Widersprüchlichkeit, ja Willkür in der Interpretationsgeschichte nicht verhindert.
Die fehlende Konsistenz, die die genannten Konzepte aufweisen, ließe sich herstellen, indem man sich von positivistischen Erkenntnismodellen löst und Literatur konsequent als Umgang mit Literatur konzipiert und folglich die Maßstäbe für Angemessenheit beim Leser ansiedelt. Theoretischen Rückhalt kann man dazu in der Theorie der Empirischen Literaturwissenschaft finden, die sich auf die Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus beruft und die ich – beschränkt auf einige Aspekte – kurz skizzieren möchte, um daran anschließend Konsequenzen für die Praxis zu erwägen. Verkürzungen sind dabei nicht zu vermeiden. Die konstruktivistisch und systemtheoretisch orientierte Literaturwissenschaft mit ihren komplexen Basistheorien, die Ergebnisse aus der Soziologie, Psychologie, Linguistik, Anthropologie, Neurobiologie und Hirnphysiologie einbezieht, ist – trotz Grundkonsens – keine einheitliche Theorie, und Kontroversen sind zahlreich und umfangreich. »Inter-

ne« Diskussionen drehen sich insbesondere um den Dualismus von der Welt und dem Wissen über die Welt, um die semantische Geschlossenheit des kognitiven Systems, um die Beurteilung der Polyvalenz- und Ästhetikkonvention und die zunehmende Betrachtung der sozialen Seite von Wirklichkeits- bzw. Wissenskonstruktion.

Die Welt, in der wir leben, ist eine Welt, die wir selbst durch urteilende Wahrnehmung, Kognition und auch durch praktische Handlungen selbst erzeugen und erhalten. Dies ist die – auf eine Formel gebrachte – erkenntnistheoretische Ausgangsbasis der Empirischen Literaturwissenschaft, wie sie in der Konzeption der frühen 80er Jahre und der sich anschließenden Diskussion vertreten wird (vgl. Hauptmeister/Schmidt 1985; Schmidt 1991). Danach haben wir keine Chance, die Welt an sich (objektiv) wahrzunehmen, wir können sie nur durch uns erfahren. Bestritten wird damit nicht, daß es eine ontische Wirklichkeit außer uns gibt, sondern es wird konstatiert, daß der Mensch keine kognitive Möglichkeit hat, Realität ihr selbst angemessen beschreiben zu können. Folglich sind Wahrnehmung, Erkennen und Wissen(schaft) nicht abbildende, sondern konstruktive Tätigkeiten. Daß menschliche Wahrnehmung und Erkenntnis bzw. die Gewißheit des Resultats hinterfragt wird, ist sicher nichts Neues. Bereits Platon deutet in seinem Höhlengleichnis die Realität als trügerisches Schattenbild. Und die Liste der Philosophen, die Zweifel an der menschlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit haben, ist lang: Descartes, Kant, Gianbattista Vico, Berkley und Wittgenstein sind nur einige davon. Konstruktivistische Konzepte unterscheiden sich jedoch von der philosophischen Tradition dadurch, daß die Wirklichkeitskonstruktionen an die Kategorie der Viabilität, des Funktionierens geknüpft werden. Wirklich ist, was sich bewährt. Etwas wird als »viabel« bezeichnet, solange es nicht mit möglichen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät (vgl. hierzu Glasersfeld 1995: 19).

Die Angleichung der Wirklichkeitsmodelle verschiedener Subjekte – ein intersubjektives Weltbild also – und damit soziale Handlungsfähigkeit werden erreicht durch soziale Kontrolle. Sozialisationsprozesse und Konventionen sorgen für die Internalisierung intersubjektiver Wirklichkeitskonstrukte bzw. die Durchsetzung normierter Weltmodelle. Dabei spielt Sprache eine entscheidende Rolle. Die Wirklichkeitsmodelle eines jeden müssen sich in der Interaktion und Kommunikation bestätigen, um als gemeinsame Wirklichkeit zum Bezugspunkt von Erleben und Handeln werden zu können. Alle Mitglieder eines sozialen Systems oder einer Kultur teilen aufgund ihrer vergleichbaren Sozialisationsgeschichte ein weitgehend ähnliches Wirklichkeitsmodell mit kognitiven, emotiven und normativen Erwartungserwartungen (vgl. Schmidt 1992: 301), wobei Variationen der Wirklichkeitskonstruktion innerhalb einer Kultur bzw. Gesellschaft nicht ausgeschlossen sind.

Ein anderer Erklärungsansatz für die Subjektabhängigkeit von Erkennen und Wissen kommt aus der Epistemologie des Biologen H. Maturana sowie der gegenwärtigen Hirnforschung, die mit ihren Ergebnissen die Theorie der Konstruktivität von Erinnern, Erkennen und Wissen stützt. Vorausgesetzt wird die semantische Geschlossenheit des kognitiven Systems. Es nimmt keine Informationen auf, sondern schafft sie aufgrund empfangener Reize von Sinnrezeptoren. Aufgrund eigener Kriterien, d. h. im Kontext eigener Erfahrungen, weist es dem neuronalen Geschehen Bedeutung zu (Selbstreferentialität). Zwar kann das

Gehirn elektrochemische Signale dem Ohr, Auge etc. zuordnen, es kann auch die Intensität des Reizes feststellen, es erfährt jedoch nichts über die spezifische Bedeutung des Reizes. Interessanterweise werden neuronale Geschehnisse in der Großhirnrinde erst mit einer Verzögerung von 0,3 bis 1 Sekunde bewußt, nämlich dann, wenn ihnen vom Gedächtnissystem und dem limbischen System Bedeutung und Bewertung zugewiesen werden (vgl. Roth 1996, Schnabel 1996).

Die Folge und damit der Vorteil dieser konsequenten Konzeption von Wirklichkeit als Erfahrungswirklichkeit ist, daß stärker Operationen und Bedingungen anstatt Objekte oder »Natur« ins Zentrum der Beobachtung rücken.

Übertragen auf den Umgang mit (literarischen) Texten, fordert die vorausgesetzte Subjektabhängigkeit jeder Erkenntnis, nicht isoliert Texte zu thematisieren, sondern Prozesse und Handlungen, die an und mit Texten stattfinden. Der Text existiert nicht als Ontologisches, sondern lediglich als wahrgenommene Struktur. Text und Leser sind nicht gleich aktive Faktoren. Der Text ist Impuls, Anlaß, ihm aufgrund der subjektiven Voraussetzungen und des situativen Kontextes entsprechend Bedeutung zuzuordnen. Das Ergebnis dieser Zuordnung ist auf der Ebene des Bewußtseins (des kognitiven Systems) das Kommunikat, im Falle eines für literarisch gehaltenen Textes ein literarisches Kommunikat. In diesem Konzept ist Verstehen also nicht Bedeutungsentnahme aus dem Text, und es ist nicht der Text, der die Prozesse und Resultate des Verstehens steuert, sondern der Leser benutzt den Text zur Bedeutungskonstruktion.

Ziel der Kommunikatbildung ist es, zu einem befriedigenden, als sinnvoll und angemessen empfundenen Resultat zu kommen (vgl. Schmidt 1991: 15). Der Kommunikatbildungsprozeß ist subjektabhängig, aber keineswegs willkürlich, sondern durch sprachliche und literarische Sozialisation sozial beeinflußt. Die Zuordnung von Bedeutung und auch das, was als ›Steuerung des Textes‹ gesehen wird, sind Teil eines konventionalisierten Zuordnungsprozesses, den Familie, Schule und Universität vermitteln.

Analytisch begrifflich wird aus konstruktivistischer Perspektive beim Lesen von Literatur zwischen zwei Systemen unterschieden, nämlich der literarischen Kognition, d. h. der Kommunikatbildung auf der Ebene des Bewußtseins, und der literarischen Kommunikation. Eine Angleichung der Kommunikate ist allein auf der kommunikativen Ebene herzustellen. Der Konsens über Lesarten (Kommunikate) stellt nicht »objektiv richtiges Textverständnis« fest, sondern »empathisch geglückte Beziehungsaspekte von Kommunikationen« (Schmidt 1994: 141). Verstehen ist nicht als Kategorie des Bewußtseins konzipiert, sondern als soziales Geschehen zwischen Kommunikationspartnern, als »bedeutungsgerechte Kommunikation«, wobei »Bedeutung« auf der sozialen Ebene dem »Kommunikat« auf der Bewußtseinsebene entspricht. Kriterien für richtiges oder falsches Verstehen sind demnach immer von zwischenmenschlicher Interaktion abhängig. Sie werden laut Rusch (1992) von derjenigen Person bestimmt, die verstanden werden möchte. Im Falle des Lesens von Literatur hieße das, den Erwartungen anderer Kommunikationsteilnehmer zu entsprechen.

Verstehen, konzipiert als soziales Phänomen, wird zum Qualitätskriterium für intellektuelle und physische Leistungen. Durch Zuschreibungen von Verstehen oder Nichtverstehen werden Verhaltensweisen, Denkstile, Denkarten und Denkmuster, psychische Prozesse, kurz individuelle Kognitionen – im Falle des Lesens

Lesarten – sozial kontrolliert, also selegiert bzw. angeglichen (vgl. Rusch 1992: 234).
Für Intersubjektivität, also eine Angleichung der Lesarten und Leseresultate, sorgen Konventionen, die literarische Kognition und literarische Kommunikation sozial markieren. Die beiden Makrokonventionen, die den Umgang mit Literatur prägen (Produktion, Rezeption, Verarbeitung und Vermittlung), sind die Polyvalenz- und die Ästhetikkonvention.
Der Ästhetik-Konvention zufolge müssen ästhetische bzw. literarische Werke nicht den sonst gängigen Standards der Wahrheits- bzw. Nützlichkeitserwartung (vgl. Schmidt 1991: 103ff.) entsprechen. Sie unterliegen nicht der sonst üblichen Tatsachenkonvention, die bewirkt, daß solche Kommunikationsteilnehmer sanktioniert werden, die Behauptungen aufstellen, die dem Wirklichkeitsmodell der Kommunikationsteilnehmer widersprechen. Literarische Kommunikate werden nicht primär danach beurteilt, ob sie, gemessen am Wirklichkeitsmodell der Kommunikationsteilnehmer, als wahr gelten. Normen und Werte, Erwartungen und Bedeutungsregeln orientieren sich stärker an Attributen wie interessant, schön, genial, innovativ, ergeifend, erhaben etc.
Neben der Ästhetikkonvention wirkt als zweites regulatives Prinzip beim Umgang mit Literatur die Polyvalenzkonvention. Sie besagt, daß Produktion und Rezeption von ästhetischen bzw. literarischen Produkten nicht an die sonst gültige Monovalenzforderung gebunden sind. Während man in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen erwartet, daß Kommunikate eindeutig sind, geht man im Bereich der Kunst und Literatur von der Mehrdeutigkeit aus, d. h. daß literarische Produkte zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kommunikationssituationen unterschiedlich und voneinander abweichend realisiert werden.
Wie die Interpretationsgeschichte vieler literarischer Texte zeigt, ist Literatur tatsächlich in Geschichte und Gegenwart von zumeist professionellen Literaturverarbeitern mehrdeutig rezipiert und verarbeitet worden.
Mein Rezeptions-Beispiel vom Anfang zeigt ebenfalls die Anwendung dieser Konventionen, die mittlerweile auch in empirischen Untersuchungen nachgewiesen wurden (vgl. Kramaschki 1991: 212).
Durch beide Konventionen wird Handeln mit Literatur von der Verpflichtung auf gesellschaftlich akzeptierte Wirklichkeitsmodelle abgelöst, wodurch sich Spielräume subjektiven Handelns und Erlebens öffnen, die über bestehende Wirklichkeitsmodelle und Normsysteme hinausgehen können.
Die Unterscheidung literarisch vs. nichtliterarisch wird durch diese Makro-Konventionen geprägt. Sie grenzt literarische Kommunikation gegenüber anderen gesellschaftlichen Aktivitäten ab. Das Etikett »literarisch« wird nicht dem Textmaterial zugesprochen, sondern den Bedeutungszuordnungen der Leser und aus den jeweils gültigen Regeln und Konventionen für den Umgang mit Literatur erklärt.
Für einen Vergleich kulturell unterschiedlicher Konventionen im Umgang mit Literatur wäre eine Differenzierung dieser Makrokonventionen nötig, etwa in Form einer Untersuchung konventionalisierter Verfahren und Regeln, wie sie in Lehrplänen und Lehrmaterialien für den jeweils muttersprachlichen Literaturunterricht nahegelegt werden. Gattungskonzepte, prototypische Autoren und Texte, Referenzrahmen (z. B. Textstruktur, Biographie des Autors, kulturhistorische Aspekte, persönliche Erfahrungen des Lesers), wie sie in der

literarischen Schulsozialisation vermittelt werden, wirken wie »Programme« literarischen Lesens, die den Lesern zum großen Teil nicht bewußt sind und damit auch erst in einer bewußten Beobachtung als historisch und kulturell relativ und variabel erscheinen.

Die Frage nach dem adäquaten Verstehen scheint bei der strikt vorausgesetzten Subjektabhängigkeit von Rezeptionsprozessen zunächst hinfällig. Auf der Ebene des Subjekts, der literarischen Kognition, wo das Leseresultat (Kommunikat) als subjektiv befriedigendes und kohärent empfundenes Kommunikat konzipiert ist, ist die Frage nach richtig und falsch sicherlich ohne Belang. Liest man beispielsweise zu Hause Gedichte, spielt nur die dabei erreichte Zufriedenheit eine Rolle, nicht die Frage des richtig-oder-falsch-Verstehens. Anders hingegen in kommunikativen Zusammenhängen. Da der Text als leserunabhängige Instanz ausfällt, muß die Bewertung der Resultate im sozialen Kontext und der dort gängigen Konventionen gesehen werden. Kriterien für eine akzeptable Interpretation sind nicht durch den Text, sondern durch Diskursregeln bestimmt. Welche Rolle dabei die Kategorie Verstehen/Nichtverstehen als Beobachterkategorie spielen kann, wurde bereits angesprochen.

In einer Konzeption des »literarischen Lesens«, wie sie in der Empirischen Literaturwissenschaft entwickelt wurde, ist das Verhältnis von Text und Leser im Prozeß des Verstehens eindeutig zugunsten des Lesers entschieden. Bei ihm liegen Aktivität, Bedeutungszuordnung und Maßstäbe für Lesen, Verstehen und Kommunizieren. Durch die Betonung der sozialen Regulierung des Verstehens wird aber auch subjektive Beliebigkeit im Umgang mit Literatur eingegrenzt.

Was läßt sich nun aus diesen theoretischen Ausführungen für den (fremdsprachlichen) Literaturunterricht schließen? Dazu einige Überlegungen.

Zunächst einmal bietet die konstruktivistische Erkenntnistheorie einen konsistenten Hintergrund für die Auffassung von Lernen, wie sie sich in Unterrichtskonzepten zeigt, die autonomes und aktives Lernen betonen, die Lernstrategien und individuelle Lernwege selbst zum Lerngegenstand machen.

Nach den Prinzipien der konstruktivistischen Erkenntnistheorie ist Lernen Selbstorientierung. Aufgrund der vorausgesetzten semantischen Geschlossenheit und Selbstbezüglichkeit des kognitiven Systems läßt sich Wissen nicht vermitteln in dem Sinne, daß Informationen transportiert werden, sondern es läßt sich nur mit Hilfe eigener Erfahrungen aufbauen. Weder Worte, Handlungen noch Gesten der Lehrenden transportieren Wissen in die Köpfe der Lernenden. Sie sind allenfalls Angebote zur Selbstorientierung, zur Konstruktion von Information.

Lernen wird im Rahmen des Konstruktivismus definiert als die Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche, die helfen, subjektive Erfahrungen in eine Richtung zu bewegen, die von der jeweiligen Einzelwissenschaft akzeptiert wird, Lehren als die Unterstützung dieser Entwicklung (zum Thema Lernen vgl. von Glasersfeld 1987 und Arnold/Siebert 1995).

Dieses Verständnis von Lernen auf den Literaturunterricht anzuwenden, hieße, subjektive Erfahrungsbereiche zu entwickeln, die helfen, persönliche Lesarten in eine Richtung zu bewegen, die von der Literaturwissenschaft und Literaturkritik anerkannt ist. Oberstes Ziel ist dabei eine aktive und potentiell bewußte Rezeption von Literatur, die die Selbstbeobachtung mit einschließt.

Die weit verbreitete Empfehlung, den Leseprozeß im Unterricht in zwei Pha-

sen zu untergliedern, in eine erste des spontanen Verstehens und in eine zweite, in der es um die Reflexion und die Bereitstellung von Zusatzwissen geht, läßt sich vereinbaren mit der Kommunikatbildung und der Kommunikation über Literatur. Um eine Kommunikatbildung, also die Zuordnung einer Deutung zu ermöglichen und zu unterstützen, die subjektiv befriedigend ist, eignen sich viele kreative Verfahren, wie sie z. B. von Ingrid Mummert (siehe Literaturliste) und Lothar Bredella vorgeschlagen werden. Ich denke dabei an Verfahren zur Hypothesenbildung, einen Text zu Ende bzw. weiterzuerzählen, das Einfügen innerer Monologe von Figuren, Assoziogramme etc., Verfahren also, bei denen persönliche Erfahrungen bestimmend sind.

In der Kommunikation über Literatur, in der die unterschiedlichen Realisierungen geäußert werden, wäre damit als erstes die Pluralität von Lesarten erfahrbar. Darüber hinaus hat die zweite Phase die Aufgabe der Angleichung (des sozialen Verstehens), indem Möglichkeiten konventionell begründeter Leseverfahren aufgezeigt werden. Gemeinsam angelegte Referenzrahmen und Perspektiven, die der Lehrende oder die Lernenden vorschlagen, können zu einer Erweiterung des Kommunikats und zu einer Annäherung der Lesarten führen. Solche Referenzrahmen sind historische, politische oder intertextuelle Bezüge in der Form von Zusatzinformationen, auch Biographisches über den Autor oder Betrachtungen der Textstruktur. Möglich wäre auch der Vergleich der eigenen Deutung mit publizierten Interpretationen, um andere und zusätzliche Perspektiven und Kontexte zu bieten. Immer aber sollte bei diesen, ja bekannten Verfahren deutlich bleiben, daß es sich um von Lesern bewußt eingenommene Perspektiven und eingesetzte Verfahren – nicht vom Text vorgegebene – handelt, um zu einem Verständnis zu kommen. Der Prozeß des literarischen Lesens selbst und die Bedingungen der Bedeutungskonstruktion rücken damit stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts. Zu erfahren und zu beobachten, wie sich beispielsweise durch historische oder kulturelle Hintergrundinformationen das Verständnis eines Textes verändert, erweitert oder einengt, wird zum Unterrichtsinhalt. Verfahren und Umgangsweisen mit literarischen Texten als Konventionen zu vermitteln, heißt auch, sie in ihrem Wandel, in ihrer Relativität aufzuzeigen. So ist die Polyvalenz-Konvention eine relativ junge Konvention, die sich mit der Ausdifferenzierung und Individualisierung der Gesellschaft im 18. Jahrhundert herausbildet.

Trotz des verbreiteten und verständlichen Wunsches vieler Lernender nach eindeutigen Lesarten sollte zu den Lernzielen auch des fremdsprachlichen Literaturunterrichts der Umgang mit Polyvalenz gehören, d. h. die Entwicklung der Fähigkeiten, mehrdeutig zu lesen und die Pluralität von Deutungen zu akzeptieren. Dazu sollte der Unterricht Möglichkeiten eröffnen. Durch die Beobachtung des literarischen Lesens selbst rückt zugleich der Vergleich kulturell bedingter Konventionen in den Blickpunkt.

Für den fremdsprachlichen Literaturunterricht gilt grundsätzlich Ähnliches wie für den muttersprachlichen Unterricht. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß die Leseerwartungen andere sind, wenn es sich um literarisches Lesen in der Fremdsprache handelt. Entweder ist man als fremdsprachlicher Leser zu größerem Risiko bei der Bedeutungskonstruktion bereit, weil man sich dessen bewußt ist, daß man weniger Vorwissen als ein muttersprachlicher Leser hat. Oder aber man ist eingeschüchtert, liest auf der Buchstabe-

nebene und setzt sein eigenes kulturelles Wissen nur zögernd ein. Karcher spricht in diesem Zusammenhang von einem »lesestrategischen Rückfall« (vgl. Karcher 1989: 159). Meiner Erfahrung nach hat man es im Unterricht eher mit der zögernden Haltung zu tun (was sicherlich mit der Bewertungspraxis in Schule und Studium zusammenhängt). Die Ermunterung und Unterstützung der Kommunikatbildung in der ersten Phase ist also unerläßlich.

Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in Wissen und Erfahrung wird ein fremdkultureller Text sicherlich anders realisiert, gemessen an der Lesart eines Muttersprachlers. Diese Differenz offenbart sich aber erst in der Kommunikation über das Verständnis. Das Fremde/Fremdkulturelle ist somit ein Resultat kognitiver und kommunikativer Prozesse. Erst durch die Konfrontation mit Lesarten von Muttersprachlern kann sich das Bewußtsein für kulturelle Differenzen beim Lesen entwicklen. Ein Beispiel, daß S. Ehlers schildert, kann dies verdeutlichen (vgl. Ehlers 1994: 314). Sie hatte mit japanischen Studenten die Kurzgeschichte »Verjährt« von Gabriele Wohmann gelesen. Im Kontext ihrer Erfahrungen hatten die Studenten anders als Muttersprachler die sprachlose Beziehung des Paares nicht als problematisch gedeutet, denn Schweigen galt ihnen nicht als Zeichen eines ungelösten Konflikts. Ihre erste spontane Deutung war für die japanischen Leser kohärent. Es gab für sie kein sichtbares Verstehensproblem. Daß sie sich in ihrer Lesart von der eines Muttersprachlers, in dem Fall von der ihrer Lehrerin, unterschieden, konnten sie nicht am Text, sondern erst in der Konfrontation ersehen. Die Erkenntnis des Fremden setzt offenbar das Bewußtsein davon voraus, und der Aufbau neuer Erfahrungsbereiche kann nur mit Hilfe von Zusatzinformationen erfolgen.

Ein Bewußtsein für kulturell bedingte Lesarten kann man bei Lernern nicht voraussetzen. Zu Wiemers »Unbestimmte Zahlwörter« veröffentlichte Gerhard Neuner ca. ein Dutzend schriftlicher Interpretationen ausländischer Studenten (vgl. Neuner 1986: 28ff.). Nur eine Studentin hat dabei als Referenzrahmen die deutsche Geschichte gewählt. Alle anderen verstanden den Text ausschließlich aus der Perspektive ihrer (kulturellen) Erfahrungen.

Um Differenzen zu sehen, ist Vorwissen um die (kulturellen) Differenzen nötig. Ohne diese Voraussetzung sieht man ausschließlich das Eigene im Fremden und im Text.

Analog der Erkenntnis- und Lesetheorie der Empirischen Literaturwissenschaft läßt sich konstatieren: Nicht der Text als solcher ist fremdkulturell, sondern der Umgang mit dem Text. Fremdkulturell beschreibt also keine Texteigenschaft, sondern eine bewußt eingenommene Leserperspektive, die auf die Erkenntnis kultureller Unterschiede zielt und zusätzliche Informationen bedingt.

»Fremdkulturell« als Kategorie der Differenz und des Vergleichs birgt allerdings auch die Gefahr der Verkürzung und Verallgemeinerung. Unterschiede zwischen Menschen unterschiedlicher Kultur kann man immer auch anders deuten. Schwer zu entscheiden, wann Differenzen in Kommunikation und Rezeption von Literatur eindeutig kulturell bedingt und nicht eine Frage der sozialen Differenz oder der Macht sind. Als Beschreibungskategorie sollte man kulturell/fremdkulturell darum nur in einem genau festgelegten Kontext gebrauchen, z. B. bezogen auf einzelne konkrete Gegebenheiten bzw. Inhalte.

Für die hier vorgestellten Theorie-Aspekte der Empirischen Literaturwissenschaft gilt selbstverständlich auch die Voraussetzung der Konstruktivität. Das Kon-

zept, »literarisch« und »fremdkulturell« in erster Linie als Qualitäten des Lesens und Verstehens – und nicht als Eigenschaften des Textes – zu entwerfen, muß sich als viabel, also funktionstüchtig bewähren. Auch wenn die praktischen Konsequenzen zu ganz ähnlichen Verfahren und Vorschlägen im Unterricht führen, wie sie bereits aus anderen Zusammenhängen bekannt sind, zwingt die konstruktivistische Sicht stärker zur Beobachtung der Handlungen mit dem Text, d. h. der subjektabhängigen und sozial angeglichenen konventionalisierten Verfahren im Umgang mit Literatur. In dieser Stringenz sind die Maßstäbe für das Verständnis nicht im Text, sondern bei den Lesern angesiedelt. Für den (fremdsprachlichen) Literaturunterricht bedeutet dies eine vermehrte Beobachtung des Leseprozesses selbst und eine Reflexion der kulturell unterschiedlichen Literatursozialisation. Er muß den Lernern Möglichkeiten bieten, bewußt zu erfahren, wie sich das Verständnis eines Textes unter den Bedingungen unterschiedlicher Kontexte und Perspektiven verändert.

Die Chance der Differenzierung zwischen Kommunikatbildung und literarischer Kommunikation liegt in der doppelten Perspektivierung: Beobachtet bzw. metakommuniziert werden sowohl die Unterschiede der Leseresultate als auch die Bedingungen, die zu einer Angleichung der Lesarten führen.

Literatur

Arnold, Rolf; Siebert, Horst: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 1995.

Bredella, Lothar: »Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden«. In: Heid, Manfred (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut, 1985, 352ff.

Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 1992 (Fernstudieneinheit 2).

Ehlers, Swantje: »Literatur im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 303ff.

Glasersfeld, Ernst von: *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg, 1987.

Glasersfeld, Ernst von: »Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs von Objektivität«. In: *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper, 1985/1995, 9ff.

Hauptmeier, Helmut; Schmidt, Siegfried J.: *Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft*. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg, 1985.

Heid, Manfred (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut, 1985.

Karcher, Günther: *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg: Groos, 1989.

Kramaschki, Lutz: »Anmerkungen zur Ästhetik- und Polyvalenzkonvention der Empirischen Theorie der Literatur«. In: *SPIEL* 2 (1991), 207ff.

Krohn, Wolfgang; Küppers, Günter (Hrsg.): *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992.

Mummert, Ingrid: *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Klett, 1989, 68ff.

Neuner, Gerhard: *Kulturkontraste im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: iudicium, 1986.

Roth, Gerhard: »Phantasie und feuernde Neuronen«, *DIE ZEIT* vom 29.3.1996.

Rusch, Gebhardt: »Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens«. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992, 214ff.

Schmidt, Siegfried J.: *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991.
Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus* 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992.
Schmidt, Siegfried J.: »Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen«. In: Krohn, Wolfgang; Küppers, Günter (Hrsg.): *Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992, 293ff.
Schmidt, Siegfried J.: *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994.
Schnabel, Ulrich: »Der Wille als Vorstellung«, *DIE ZEIT* vom 12.12 1996.
Viehoff, Reinhold: »Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung«. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)* 13 (1988), 1–39.

Tagungsankündigung

3. Grazer Tagung Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache, 11./12. Juni 1999 in Graz

Thema: Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht
Die Tagung hat zum Ziel, über alternative Methoden kompakt zu informieren, sie in praktischen Anwendungen darzustellen und über sie ins Gespräch zu kommen. Vorgesehen sind zwei Veranstaltungsformen:

- Workshops (75–90 Min.)
  Demonstration des Einsatzes alternativer Methoden in spezifischen Kontexten bzw. für spezifische Ziele
- Vorträge (30 Min. und 10 Min. Diskussion)
  Analyse und Vergleich alternativer Methoden, Berichte über empirische Studien bzw. laufende wissenschaftliche Arbeiten zum Thema

Tagungszeit
11. und 12. Juni 1999

Tagungsort
Meerscheinschlossl
Mozartgasse
A–8010 Graz

Anmeldung bis 31. Januar 1999
Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache
Karl-Franzens-Universität Graz
Mozartgasse 8/II
A–8010 Graz
Tel. ++43/316/380-2442
Fax ++43/316/380-9761
e-mail: uldaf@funigraz.az.at

Tagungsbeitrag
bis 30.3.1999: ÖS 200,–
danach: ÖS 250,–
an der Tagung: ÖS 300,–
für Studierende: ÖS 100,–
ReferentInnen zahlen keinen Beitrag

Über die Autoren/Abstracts

Birgit Maria Fuchs
Studium der Germanistik, Japanologie, Publizistik und Politikwissenschaft in Wien. 1995 Abschluß (Mag.) mit einer Arbeit in DaF. 1993 Deutschunterricht an High-Schools in Edinburgh, Schottland. 1996–1998 Lektorin an der Universität Ústí nad Labem, Tschechische Republik. Seit April 1998 an der Hokkaido Universität in Sapporo, Japan.

Sabine Horst
Studium der Germanistik und Geschichte an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 1991 Magisterabschluß, 1996 Promotion, 1991–1994 Wissenschaftliche Angestellte am Institut für Internationale Kommunikation/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, dort Leiterin des Bereichs Wirtschaftsdeutsch, Durchführung verschiedener Lehrerfortbildungen und Kurse in Finnland und Ungarn, 1993 DAAD-Kurzzeitdozentur für Wirtschaftsdeutsch an der 1. Fremdsprachenhochschule in Bejing, Volksrepublik China, seit 1994 Koordinatorin und Lektorin für Wirtschaftsdeutsch und Deutsch als Fremdsprache an der University of Queensland in Australien.

Gabriele Müller
Studium der Germanistik und Politik. 1988–1992 DAAD-Lektorin in China. Z. Zt. DaF-Lehrerin und Lehrbeauftragte im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Gesamthochschule Kassel. Interessensschwerpunkte: Literatur und kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht, kultureller Vergleich von Lern- und Lehrkonventionen, Verfahren und Methoden, die Eigeninitiative und Selbstverantwortlichkeit der Lernenden stärken.

Stefan Schäfer
Geb. 1967; Studium der Germanistik, Philosophie und Sprachlehrforschung an den Universitäten Freiburg und Bochum. DAAD-Lektor in Olomouc, Tschechien.

Hartmut Schönherr
Dr. phil., geb. 1952. Germanistik-, Philosophie- und Kunstgeschichtsstudium. Zusatzausbildung in DaF. Tätigkeiten als DaF-Dozent im Bereich Sprachlehrerfortbildung in Deutschland und Italien, als Freier Journalist und als DAAD-Lektor in Kasachstan und der Russischen Föderation. Seit Oktober an der Universität Hildesheim mit einem Internet-Zeitschriftenprojekt und Lehraufträgen in den Studiengängen Kulturpädagogik und Internationales Informationsmanagement. Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik DaF, Kulturjournalismus, Internet-Didaktik, Interkulturelle Kommunikation.

Hansgeorg Schmidt-Bergmann
Geb. 1956; Literaturwissenschaftler; lehrt als Privatdozent an der Universität Karlsruhe (TH). Erstes Staatsexamen für das höhere Lehramt, promovierte 1983 an der Philipps-Universität Marburg, habilitierte sich über *Die Anfänge der literarischen Avantgarde* in Karlsruhe, war 1983/84 Lektor für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Bari (Italien) und zwischen 1995 und 1997 DAAD-Gastdozent für deutschsprachige Literaturgeschichte an der Comenius-Universität Bratislava. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Europäische Literatur des

20. Jahrhunderts, Fragen des Kulturtransfers, Redaktion der *Blätter der Rilke-Gesellschaft* seit 1985.

Martin Siegel
Geb. 1964; Studium der Theologie, Germanistik, Philosophie und Romanistik an den Universitäten Eichstätt, Salamanca und München. Promotion 1997 mit einer Arbeit über Robert Musils Erzählungen. DAAD-Lektor in Olomouc, Tschechien.

Cornelis Tuk
Dr. phil.; nach langjähriger Tätigkeit als Deutschlehrer seit 1980 als Fachdidaktiker für Deutsch als Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung für die Sekundarstufe II an der »Vrije Universiteit« – Faculteit der Letteren – De Boelelaan 1105, NL-1081 HV Amsterdam, Tel: 035–6940860 tätig. Dissertation: *Deutsche Lyrik in der niederländischen Schule. Untersuchung zur Kanonbildung und Rezeption von Gedichten*, 1994.

Zhao Dengrong
Ordentlicher Professor an der Deutschen Abteilung der Peking-Universität; Studium der Germanistik an der Peking-Universität; 1962–1974 Assistent an der Peking-Universität; 1974–1976 Fortbildung in Heidelberg; 1976–1985 Assistent und Dozent der Peking-Universität; 1978–1984 Stellvertretender Leiter der Deutschen Abteilung; 1985–1991 außerordentlicher Professor; 1986–1992 Mitglied der Lehrmittel-Kommission für Fremdsprachen bei der Staatlichen Erziehungskommission (SEK) und Leiter der Arbeitsgruppe Deutsch derselben Kommission; seit 1991 ordentlicher Professor; 1992–1996 Prodekan der Fakultät für Westliche Sprachen und Literatur der Peking-Universität; 1992–1997 Stellvertretender Leiter des Fachausschusses zur Anleitung des Fremdsprachenunterrichts bei der SEK und Leiter der Arbeitsgruppe Deutsch desselben Ausschusses. Forschungs-/Lehrtätigkeitsgebiete: Deutsch als Fremdsprache, Übersetzungswissenschaft.

Info DaF 25, 6 (1998), 663–671

Sabine Horst: **Faktoren der Lernzielbestimmung für fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache an australischen Universitäten**

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Einordnung fachsprachlich ausgerichteter Deutsch als Fremdsprache-Kurse im Rahmen des Angebots deutscher Sprach- und Kulturseminare an ausländischen Universitäten bzw. speziell in Australien. Zunächst wird auf einige Faktoren Bezug genommen, die die Relevanz der deutschen Sprache im allgemeinen an ausländischen Universitäten bestimmen oder bestimmen können. Die Diskussionen hierüber sind in einem komplexen Zusammenhang zu betrachten, der sehr länderspezifisch ist. Im Anschluß an Überlegungen zu diesem Thema wird auf die Situation an australischen Universitäten Bezug genommen, die derzeit von gravierenden Umstrukturierungen betroffen sind. Im Rahmen entsprechender Maßnahmen ist der gesamte Bildungsbegriff und -anspruch neu zu definieren und nicht zuletzt damit auch die gesellschaftliche Aufgabe, die den Universitäten heutzutage zukommt. Dies stellt sich besonders für geisteswissenschaftliche Disziplinen und auch Fremdsprachenangebote als wichtiger Aspekt der Auseinandersetzung dar, was sich bis hin zu einem gewissen Legitimierungsdruck steigern kann. Ausgehend von diesen Überlegungen wird dann das bisher in Australien einzigartige Angebot eines Studienfachs Wirtschaftsdeutsch im Rahmen der German Studies an der University of Queensland beschrieben. Dessen Einführung und curriculare Gestaltung, die in weiten Teilen sehr praxisorientiert und interdisziplinär ausgerichtet ist, wird in Bezug gesetzt zu den oben aufgeführten Fragestellungen und Überlegungen.

Info DaF 25, 6 (1998), 672–678

Hansgeorg Schmidt-Bergmann: **Deutschstudium in der Slowakischen Republik. Traditionen und Tendenzen der Germanistik am Beispiel der Comenius-Universität Bratislava**

Randlage oder Durchgangsort, in dieser Konstellation und in dieser Bewußtseinstopographie taucht Bratislava, Poszony oder Preßburg immer wieder in der deutschsprachigen Literatur auf – seit der Trennung von Tschechien ist die Slowakei auf dem Weg zu einer neuen Identität, was auch das Selbstverständnis der Germanistik nicht unberücksichtigt läßt. Im Zuge der wirtschaftlichen Transformation muß sich das Spektrum der germanistischen Ausbildung nachhaltig verändern, insbesondere hinsichtlich der Vermittlung von hochspezialisierten Fachsprachen, der Übersetzungskritik auch von »Gebrauchs«- und Fachtexten, der modernen Linguistik und der pragmatischen Konzeption der Fremdsprachenlehrerausbildung. Ein ausgearbeitetes Curriculum im Sinne der »German Studies«, das neben Sprachvermittlung, Geschichte, Gesellschaft, Literatur auch Film, Theater, die neuen Medien und die anderen Künste umfassen sollte, kann allein im Prozeß der Beschleunigung des europäischen Kulturtransfers das Interesse an der deutschsprachigen Kultur und Tradition wachhalten.

Info DaF 25, 6 (1998), 679–684

Birgit Maria Fuchs: **Über die Motivation tschechischer Studentinnen und Studenten, Deutsch bzw. Germanistik zu studieren. Eine Beispielstudie an der nordböhmischen Universität J. E. Purkyne in Ústí nad Labem**

Die Fremdsprachenausbildung in Mittel- und Osteuropa war in den letzten Jahren einem starken Wandel unterworfen. Eine Fragebogenuntersuchung von 150 StudentInnen an der Universität in Ústí nad Labem zeigte, daß die Hauptmotivation für ein Deutschstudium in der Tschechischen Republik das Erlernen der deutschen Sprache und die damit verbundenen besseren Berufschancen ist. Ústí nad Labem kann hierbei sicherlich mit Städten wie Brünn, Pilsen und Olmütz, in manchen Aspekten aber auch Prag verglichen werden.

Info DaF 25, 6 (1998), 685–694

Zhao Dengrong: **Chinesische Germanistik nach der Erstellung neuer Curricula**

Die Entwicklung der chinesischen Germanistik in den 90er Jahren ist gekennzeichnet durch: 1. weitere Dezentralisierung der Ausbildung; 2. mehr Autonomie und Freiheit für Hochschulen und Studenten; 3. vielfältige Reformansätze zur Ausbildung flexibler Absolventen mit breiter gefächertem Wissensspektrum. Zu nennen sind das Angebot von Nebenfächern oder mehr Fachrichtungen innerhalb von DaF, Hinsteuerung auf interkulturelle Germanistik oder Übersetzer- und Dolmetscherausbildung.

Info DaF 25, 6 (1998), 695–701

Stefan Schäfer und Martin Siegel: **Textkonzeption und Wissenschaftsspracherwerb**

Der Aufsatz schlägt vor, textuelles Konzipieren hinsichtlich der Vermittlung von Wissenschaftssprache neu zu situieren, insofern der Unterrichtsraum nicht den Rahmen des strengen Wissenschaftsbetriebs imitiert, sondern als eigene Kommunikationssituation zum Tragen kommt. Das ihm angemessene Ergebnis ist die Einsicht in spezielle Verfahren textueller Komposition, nicht der Wissenschaftstext selbst, die ihm angemessene Methode das Markieren der für den Wissenschaftstext spezifischen Verflechtung sprachlicher Elemente aller Ebenen, nicht das Erfüllen normativ gesetzter Kriterien.

Info DaF 25, 6 (1998), 712–726

Hartmut Schönherr: **Kulturelle Verbindungsarbeit und Netzgebrauch. Von der Nützlichkeit des Internets als Informantensystem**

Das Internet bietet für Deutsch als Fremdsprache, zumal verstanden im Rahmen allgemeiner kultureller Vermittlungsarbeit, zwei in ihren positiven Auswirkungen kaum zu überschätzende Möglichkeiten: 1. Die Gestaltung einer je sprachlich formierten Informations- und Gesprächsgemeinschaft über geographische, politische, soziale und psychologische Barrieren hinweg. 2. Die Bereitstellung eines prinzipiell unabschließbaren Fundus an Informationen und Materialien aus und über Deutschland, zu Gesellschaft und Kultur, zur Sprache und zu spezifisch methodischen und fachdidaktischen Anliegen. Diese Möglichkeiten werden am Beispiel einer kommentierten Lesezeichenliste mit 330 Einträgen in 17 Rubriken (http://members.aol.com/artefact/daf-links.html) dokumentiert.

Info DaF 25, 6 (1998), 702–711

Cornelis Tuk: **»Meine Heimat ist die Fremde meines Vaters, die Fremde meines Vaters ist meine Heimat«. Gedichte türkischer Migranten im DaF-Unterricht**

Migrantenliteratur erobert allmählich auch einen Platz im Literaturunterricht DaF in den Niederlanden. Die Texte türkischer Autoren haben dabei einen besonderen Stellenwert, da die Türken zur Zeit die größte mediterrane Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden bilden. In diesem Artikel wird von einem Literaturprojekt in der Schule berichtet, in dem deutsche Gedichte türkischer Migranten in einigen Klassen mit einheimischen und ausländischen Schülern in der DaF-Literaturstunde behandelt wurden. Die Konkretisierungen der Gedichte beider Schülergruppen werden miteinander verglichen, um zu erforschen, welche Rolle der kulturelle Bezugsrahmen der einzelnen Schülergruppen bei der Rezeption dieser Texte spielt. Für eine Sensibilisierung für kulturelle Themen haben sich literarische Texte besonders bewährt, da sich beim Lesen eine gewisse Betroffenheit bei den Schülern einstellen kann, die dazu führt, daß sie bereit sind, sich mit den dargestellten Problemen auseinanderzusetzen. Aus den Ergebnissen dieses Projektes werden Schlüsse für die Planung künftiger DaF-Literaturstunden gezogen, wobei die multikulturelle Komponente der Gedichte hervorgehoben wird.

Info DaF 25, 6 (1998), 727–737

Gabriele Müller: **Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?**

In Konzepten zur Vermittlung fremdsprachiger Literatur sowie bei Aufgabenstellungen stößt man oft auf den Widerspruch, daß der literarische Text und seine Struktur trotz eingeräumter Leseraktivität »objektiver Maßstab« des Verstehens bleiben. Dahinter steht zum einen das dominierende Verständnis von Literatur als Symbolsystem, zum anderen die Befürchtung, zuviel Zugeständnis an Subjektivität führe zur Beliebigkeit der Interpretation. Literatur dagegen in erster Linie als Sozialsystem zu begreifen und somit nicht isoliert Texte, sondern Prozesse und Handlungen, die mit und an Texten stattfinden, zu thematisieren, steht im Mittelpunkt der empirischen Literaturwissenschaft, die aufgrund ihrer konstruktivistischen Orientierung zwischen Wahrnehmen und Interpretieren nicht mehr unterscheidet. Vor dem Hintergrund dieser Theorie, die kurz skizziert wird, beschäftigt sich der Beitrag mit folgenden Fragen: Was bedeutet literarisch? Was heißt (angemessenes) Verstehen von fremdsprachiger Literatur? Welche Konventionen spielen dabei eine Rolle? Welche didaktischen Konsequenzen leiten sich daraus ab?

INHALTSVERZEICHNIS

der Nummern 1–6 25. Jahrgang (1998)

Artikel

Götze, Lutz: Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik 5, 545–552
Horst, Sabine: Faktoren der Lernzielbestimmung für fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache an australischen Universitäten 6, 663–671
Krumm, Hans-Jürgen: Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht 5, 523–544
Reershemius, Gertrud: Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts 4, 399–405
Rings, Guido: »Multimedia« für kommunikative und interkulturelle Kompetenz. Reflexionen zu einem computergesteuerten DaF-Unterricht für ausländische Arbeitnehmer 1, 21–35
Rösler, Dietmar: Autonomes Lernen? Neue Medien und ›altes‹ Fremdsprachenlernen 1, 3–20
Wazel, Gerhard: Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien 1, 36–53
Vogt, Karin: Fremdsprachen in der betrieblichen Weiterbildung 4, 406–428

DaF im Ausland

Buch, Birgit: Wirtschaftsdeutsch in der VR China – ein expandierender Markt? 4, 451–460
Dengrong, Zhao: Chinesische Germanistik nach der Erstellung neuer Curricula 6, 685–694
Fuchs, Birgit Maria: Über die Motivation tschechischer Studentinnen und Studenten, Deutsch bzw. Germanistik zu studieren. Eine Beispielstudie an der nordböhmischen Universität J. E. Purkyne in ústí nad Labem 6, 679–684
Giersberg, Dagmar: Deutsch unter Druck? Zur Stellung der Germanistik in Südkorea 4, 467–469
Knüfermann, Volker: Landeskundliche Themen und Projekte im Rahmen der Auslandsgermanistik – eine Neubestimmung 4, 477–487
Schmidt, Gabriele: Zur Situation der deutschen Sprache an australischen Hochschulen 4, 470–476
Schmidt-Bergmann, Hansgeorg: Deutschstudium in der Slowakischen Republik. Traditionen und Tendenzen der Germanistik am Beispiel der Comenius-Universität Bratislava 6, 672–678
Scholten, Christina: Deutsch als Fremdsprache in den Palästinensischen Autonomiegebieten – Ein Lagebericht 4, 429–450
Yang, Do-Won: Die Stellung des Deutschen in Korea 4, 461–466

Didaktik DaF/Aus der Praxis

Der Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts: ›Deutsch als Fremdsprache‹ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen 1, 85–96
Braun, Angelika: Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht 1, 72–84

Bhatti-Küppers, Heidemarie; Ehnert, Rolf: Selbsteinschätzung von Lehrern und Lehrerinnen für Deutsch als Fremdsprache – ein Projektbericht 5, 553–576
Bickes, Gerhard: DSH – TESTDAF – TOEFL: Thesen zu einer Umgestaltung der Prüfungspraxis in Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber 1, 97–103
Hess, Hans Werner: DaF-Software in der Anwendung – »Alter Quark noch breiter«? 1, 54–71
Jahnel, Andrea: Der strategische Gebrauch der argumentativen Konjunktionen *weil* und *denn* in Fernsehdiskussionen bei Lerner- und MuttersprachlerInnen des Deutschen am Beispiel des Presseclubs 5, 614–621
Mitschian, Haymo: Von Mitteln und Mittlern. Zur Rolle des Computers beim Fremdsprachenlernen 5, 590–613
Müller, Gabriele: Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? 6, 727–737
Richter, Regina: Multimedia im Phonetikunterricht. Programmangebote und Anwendungsperspektiven 5, 577–589
Schäfer, Stefan und Siegel, Martin: Textkonzeption und Wissenschaftssprach-erwerb 6, 695–701
Schönherr, Hartmut: Kulturelle Verbindungsarbeit und Netzgebrauch – von der Nützlichkeit des Internets als Informationssystem 6, 712–726
Tuk, Cornelis: »Meine Heimat ist die Fremde meines Vaters, die Fremde meines Vaters ist meine Heimat«. Gedichte türkischer Migranten im DaF-Unterricht 6, 702–711
Wannagat, Ulrich: Regionale Curricula – Ein Ausweg aus der Krise? Beispiele aus der VR China und Hongkong 4, 488–497
Wintermann, Bernd: Zuverlässig – Objektiv – Gültig? DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand 1, 104–110

Berichte

Asiatische Germanistentagung »Literatur im multimedialen Zeitalter – Neue Perspektiven der Germanistik in Asien« in Seoul/Südkorea (Sylvia Bräsel) 1, 115–121
Asiatische Germanistentagung vom 25.–28.10.1997 in Seoul (Sylvia Kaufmann) 4, 498–500
Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache für Lehramtskandidaten der Universität Barcelona (Roland Grätz und Georg Dietrich) 1, 111–114
Erklärung der Teilnehmer am Symposium zu den Studiengängen DaF 1, 122
26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 4.–6. Juni 1998 in Jena 5, 622–634
Themenschwerpunkt 1: Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Praxisprüfstand 5, 622–624
Themenschwerpunkt 2: Wissenschaftssprache – Fachsprache 5, 624–626
Themenschwerpunkt 3: Landeskunde aktuell 5, 626–627
Themenschwerpunkt 4: Interkulturelle Begegnung – Interkulturelles Lernen 5, 628–632
Forum Deutsch als Fremdsprache 5, 633–634
IX. Lateinamerikanischer Germanistenkongreß vom 5.–9.1.1998 in Concepción/Chile (Werner Mackenbach) 4, 500–503
Odyssee – ein Netzspiel per E-mail (Ronald Grätz) 5, 635–636
Ein pädagogisch orientierter Unterricht »Wirtschaftsdeutsch« (Veronika Hübl) 4, 507–512
Symposium der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig (Frank G. Königs) 1, 121–122
Ünäjis: »Love Parade und Edelweiß«. Eine Deutsche Schule in Sibirien (Gerd Conradt) 4, 503–507

Aus der Arbeit des FaDaF

26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 4.–6. Juni 1998 in Jena 5, 622–634
Themenschwerpunkt 1: Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Praxisprüfstand 5, 622–624
Themenschwerpunkt 2: Wissenschaftssprache – Fachsprache 5, 624–626
Themenschwerpunkt 3: Landeskunde aktuell 5, 626–627
Themenschwerpunkt 4: Interkulturelle Begegnung – Interkulturelles Lernen 5, 628–632
Forum Deutsch als Fremdsprache 5, 633–634
Tagungsankündigung: 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) von 3.–5. Juni 1999 an der Universität Regensburg 5, 653–657

Auswahlbibliographie/Rezensionen/Eingegangene Literatur

Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 1997; zusammengestellt von Dietrich Eggers und Evelyn Müller-Küppers, unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck und Hans-Peter Stark 1, 125–165
»Für Sie gelesen«. Kommentare und Rezensionen zu über hundert Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache, hrsg. von Evelyn Müller-Küppers und Sabine Hoppe 2/3, 171–398
»Für Sie gelesen.« Nachträge zur Kommentierten Auswahlbibliographie 1998, hrsg. von Evelyn Müller-Küppers und Sabine Hoppe 5, 637–652
»Für Sie gelesen.« Nachträge zur Kommentierten Auswahlbibliographie 1998, hrsg. von Evelyn Müller-Küppers und Sabine Hoppe 6, 738–760

Alfes, Henrike F.: Literatur und Gefühl. Emotionale Aspekte literarischen Schreibens und Lesens (Jürgen Joachimsthaler) 2/3, 179–182
Antos, Gerd: Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings (Andrea Jahnel) 2/3, 182–184
Baasner, Rainer; Zens, Maria: Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Eine Einführung (Thomas Bleicher) 2/3, 184–186
Bade, Klaus J. (Hrsg.): Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen (Barbara Schmidt und Stefan Buß) 2/3, 186–189
Bader, Markus: Sprachverstehen, Syntax und Prosodie beim Lesen (Michael Groß) 2/3, 189–191
Bartschat, Brigitte: Methoden der Sprachwissenschaft. Von Herrmann Paul bis Noam Chomsky (Ralph Hartmann) 2/3, 191–193
Belgrad, Jürgen; Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik (Claus Altmayer) 2/3, 193–197
Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.): Leseglück: eine vergessene Erfahrung? (Herbert Grieshop) 6, 738–741
Bense, Gertrud (Hrsg.): Kommunikation und Grammatik (Gertrud Reershemius) 2/3, 197–199
Bertau, Marie-Cécile: Sprachspiel Metapher. Denkweisen und kommunikative Funktion einer rhetorischen Figur (Bernd Latour) 2/3, 199–201
Besch, Werner: Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern (Ralph Hartmann) 2/3, 201–202
Beushausen, Ulla: Sprechangst. Erklärungsmodelle und Therapieformen (Sonja Maria Lamberty) 2/3, 202–203

Bielefeld, Uli (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? (Angelika Eder) 2/3, 204–207
Blell, Gabriele; Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht (Elisabeth Neurohr) 2/3, 207–209
Böke, Karin; Jung, Matthias; Wengeler, Martin (Hrsg.): Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven (Eva Sommer) 2/3, 209–211
Böke, Karin; Liedtke, Frank; Wengeler, Martin: Politische Leitvokabeln in der Adenauer-Ära (Bernd Latour) 2/3, 211–213
Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren (Sigrid Luchtenberg) 6, 741–744
Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): Der Text im Fremdsprachenunterricht. 1. Sammelband zur 6. Göttinger Fachtagung (Elisabetta Mazza) 2/3, 213–216
Brammerts, Helmut; Little, David (Hrsg.): Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet (Haymo Mitschian) 2/3, 216–217
Bremer, Katharina: Verständigungsarbeit: Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen (Astrid Reich) 2/3, 217–220
Brenner, Peter J.: Neue deutsche Literaturgeschichte. Vom »Ackermann« zu Günter Grass (Sibille Tröml) 2/3, 220–222
Breslauer, Christine: Formen der Redewiedergabe im Deutschen und Italienischen (Barbara Vogt) 2/3, 223–226
Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (Zsuzsanna Antal und János Mohácsi) 6, 744–747
Brunner, Horst; Rainer, Moritz (Hrsg.): Literaturwissenschaftliches Lexikon. Grundbegriffe der Germanistik (Jürgen Joachimsthaler) 2/3, 226–229
Buscha, Annerose; Friedrich, Kirsten: Deutsches Übungsbuch. Übungen zum Wortschatz der deutschen Sprache (Harald Tanzer) 2/3, 229–230
Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.): Fremde Texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag (Karl Esselborn) 2/3, 230–234
Clément, Danièle: Linguistisches Grundwissen. Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer (Roswitha Althoff) 2/3, 234–237
Coulmas, Florian: Gewählte Worte. Über Sprache als Wille und Bekenntnis (Eva Erdmann) 5, 637–640
Dauses, August: Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft: Sprachtypen, sprachliche Kategorien und Funktionen (Canan Şenöz) 6, 747–748
Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hrsg.): Ost-West-Geschichten. Schüler schreiben über Deutschland (Bernd Wittek) 6, 748–750
Dittrich, Roland; Frey, Evelyn: Training Kleines Deutsches Sprachdiplom (Harald Tanzer) 2/3, 237–238
Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik (Gerhard Bickes) 2/3, 238–240
Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse (Haymo Mitschian) 2/3, 240–241
Ehler, Karin: Konversation: Höfische Gesprächskultur als Modell für den Fremdsprachenunterricht (Wiebke Sievers) 2/3, 242–244
Elemente. Hrsg. v. Hans Hunfeld und Hans-Eberhard Piepho. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache (Gunde Kurtz) 2/3, 244–246
Emme, Martina: »Der Versuch, den Feind zu verstehen«. Ein pädagogischer Beitrag zur moralisch-politischen Dimension von Empathie und Dialog (Hans-Otto Rößer) 2/3, 246–249
Eurolingua – Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Hrsg. v. Hermann Funk und Michael König (Andreas Wojcik) 2/3, 249–251
Farkas, Evelyn; Morvai, Edit; Pohl, Palma: Leselandschaft. Handbuch für den Unterricht (Claudia Wiemer) 2/3, 321–324

Feldweg, Erich: Die Konferenzdolmetscher im internationalen Kommunikationsprozeß (Walter Schleyer) 6, 750–753
Fendri, Mounir: Kulturmensch in »barbarischer« Fremde. Deutsche Reisende im Tunesien des 19. Jahrhunderts (Sylvia Bräsel) 2/3, 251–253
Fluck, Hans-Rüdiger; Saarbeck, Ursula; Yhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in Ost- und Zentralasien. Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte (Holger Nord) 2/3, 253–255
Fremde Sprache Deutsch. Grundkurs Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Ursula Nebe-Rikabi (Holger Nord) 2/3, 255–257
Fröhling, Jörg; Meinel, Reinhild; Riha, Karl (Hrsg.): Wende-Literatur. Bibliographie und Materialien zur Literatur der Deutschen Einheit (Marlis Wilde-Stockmeyer) 2/3, 258–259
Gilles, Martina: Il tedesco – perché? Analysen zum Deutschlandbild italienischer Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung von nationalen Stereotypen (Kai Neubauer) 2/3, 259–261
Glaser, Renate; Luserke, Matthias (Hrsg.): Literaturwissenschaft – Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven (Harald Tanzer) 2/3, 261–263
Grünewald, Matthias: Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Theorie und Didaktisierung für den Landeskundeunterricht Deutsch als Fremdsprache (Camilla Badstübner-Kizik) 2/3, 263–266
Habel, Christopher; Kanngießer, Siegfried; Rickheit, Gert (Hrsg.): Perspektiven der Kognitiven Linguistik. Modelle und Methoden (Roswitha Althoff) 2/3, 266–269
Hagège, Claude: Welche Sprache für Europa? Verständigung in der Vielfalt (Ottmar Hertkorn) 2/3, 269–271
Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie (Regina Richter) 2/3, 271–274
Hansen, Margarete; Zuber, Barbara: Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen (Petra Kryskiewicz) 2/3, 274–275
Hegyes, Katalin; Schmidt, Roland; Szalay, Györgyi: Hörfelder. Hörverstehensprogramm für die Mittelstufe (Claudia Wiemer) 2/3, 321–324
Hennig, Jörg; Meier, Jürgen (Hrsg.): Varietäten der deutschen Sprache. Festschrift für Dieter Möhn (Thomas Gloning) 2/3, 275–277
Henrici, Gert: Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse (Stephan Stein) 2/3, 277–280
Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay (Claus Altmeyer) 5, 640–642
Hessky, Regina; Ettinger, Stefan: Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene (Stephan Elspaß) 5, 642–645
Hohmann, Joachim S.; Rubinich, Johann (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik (Karl Esselborn) 2/3, 280–284
Inhetveen, Rüdiger; Kötter, Rudolf (Hrsg.): Betrachten – Beobachten – Beschreiben. Beschreibungen in Kultur- und Naturwissenschaften (Christoph Sauer) 2/3, 284–286
Jablkowska, Joanna; Leibfried, Erwin (Hrsg.): Fremde und Fremdes in der Literatur (Peter Jaumann) 2/3, 286–288
Jahr, Silke: Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption – Kognition – Applikation (Britta Hufeisen) 2/3, 288–289
Kaiser, Gerhard: Wozu noch Literatur? Über Dichtung und Leben (Rüdiger Heßling) 2/3, 289–291
Kallenbach, Christiane: Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken (Claus Altmayer) 6, 753–757
Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß (Bernd Latour) 2/3, 291–295

Kaspertheater rund ums Jahr. Ein handlungsorientierter Vorkurs für das Deutschlernen in Kindergärten und Grundschulen. Hrsg. v. Lívia Mádl-Pálfi und Beáta Tujner-Markó (Andrea Wagner) 2/3, 294–295
Kalverkämper, Hartwig; Baumann, Klaus-Dieter (Hrsg.): Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien (Monika Dannerer) 5, 646–649
Kelletat, Andreas F. (Hrsg.): Übersetzerische Kompetenz. Beiträge zur universitären Übersetzerausbildung in Deutschland und Skandinavien (Sonja Maria Lamberty) 2/3, 295–297
Kilian, Volker; Neuner, Gerhard; Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung (Hans-Otto Rößer) 2/3, 297–300
Klotz, Peter: Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie (Stephan Stein) 2/3, 300–303
Knobloch, Clemens; Schaeder, Burkhard (Hrsg.): Nomination – fachsprachlich und gemeinsprachlich (Hans Göttmann) 2/3, 303–304
Koch, Dorothea: Germanistikstudium in Südkorea: Bildung und gesellschaftliche Funktion unter historischen und geschlechtsspezifischen Aspekten (Manfred Dutschke) 2/3, 304–307
Koreik, Uwe: Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts (Camilla Badstübner-Kizik) 2/3, 307–311
Kühn, Günter (Hrsg.): Deutsch für Ausländer. Eine Bibliographie berufsbezogener Lehrmaterialien mit Kommentierung (Lothar Jung) 2/3, 311–314
Kurz, Harald: Die Wiedervereinigung im Spiegel der »Tagesthemen«-Kommentare von 1988 bis 1992. Eine sprachwissenschaftliche Analyse (Peggy Katelhön) 2/3, 314–315
Laurén, Christer; Nordman, Marianne: Wissenschaftliche Technolekte (Christoph Sauer) 2/3, 316–318
Leist, Anja: Griechisch-deutsche Zweisprachigkeit und nonverbale Kommunikation. Eine Untersuchung über Gestik und Mimik mit Vorschulkindern (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 318–319
Lenz, Werner: Zwischenrufe. Bildung im Wandel (Katarína Miková) 2/3, 319–321
Leselandschaft 1+2. Unterrichtswerk für die Mittelstufe. Von Günther Hasenkamp (Claudia Wiemer) 2/3, 321–324
Lützeler, Paul-Michael (Hrsg.): Schreiben zwischen den Kulturen. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur (Harald Tanzer) 2/3, 324–326
Matejovski, Dirk; Kittler, Friedrich (Hrsg.): Literatur im Informationszeitalter (Bernd Wittek) 2/3, 327–328
Metzig, Werner; Schuster, Martin: Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen (Karl-Walter Florin) 2/3, 328–330
Middleman, Doris: Sprechen – Hören – Sprechen. Übungen zur deutschen Aussprache (Gisela Kirchberg-Krüger) 2/3, 330–333
Motsch, Wolfgang (Hrsg.): Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien (Thomas Gloning) 2/3, 333–335
Muthmann, Gustav: Phonologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (Michael Groß) 2/3, 335–337
Ottmers, Clemens: Rhetorik (Bernd Latour) 2/3, 337–339
Parkin, Alan J.: Gedächtnis. Ein einführendes Lehrbuch (Karl-Walter Florin) 2/3, 339–341
Pingpong 1. Tests zu Band 1 und 2 – Kopiervorlagen. Von Georgia Barcoura und Regine Schütt (Andrea Wagner) 2/3, 341
Pommerin, Gabriele; Kupfer-Schreiner, Claudia; Lamprecht, Stephanie; Meyer, Ulla; Schloß, Iris; Akman, Ibrahim; Mayr, Johann; Quitz, Hans-Martin: Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10 (Rosemarie Freyer-Wojnikowa) 2/3, 341–342

Roche, Jörg; Salumets, Thomas (Hrsg.): Germanics under Construction. Intercultural and Interdisciplinary Prospects (Elisabeth Neurohr) 2/3, 343–345
Rupp, Gerhard (Hrsg.): Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht (Eva Sommer) 2/3, 345–348
Sag mal … Deutsch als Zweitsprache für Kinder und Jugendliche. Von Liselotte Fischer, Gerhard Huber, Gertrud Neumann, Ingrid Prandstetter, Elfriede Sigl (Andrea Wagner) 2/3, 348–350
Schäfer, Susanne: Komik in Kultur und Kontext (Sonja Maria Lamberty) 2/3, 350–351
Schäfers, Bernhard; Wewer, Göttrik (Hrsg.): Die Stadt in Deutschland. Soziale, politische und kulturelle Lebenswelt (Walter Schleyer) 6, 757–760
Schmidt, Helmut; Voscherau, Henning; Lepenies, Wolf; Bubis, Ignatz: Wozu deutsche auswärtige Kulturpolitik? (Herbert Grieshop) 2/3, 351–354
Schmitt-Ackermann, Sylvia: Kohärenz in Redewiedergaben. Eine empirische Untersuchung zur Verständlichkeit von Redewiedergaben auf textueller Ebene (Peggy Katelhön) 2/3, 354–355
Schmitz, Petra L.; Geserick, Rolf: Die Anderen in Europa. Nationale Selbst- und Fremdbilder im Europäischen Integrationsprozeß (Matthias Grünewald) 2/3, 355–358
Schneider, Hans-Julius (Hrsg.): Metapher, Kognition, Künstliche Intelligenz (Paul Neubauer und Ruth Petzold) 2/3, 358–362
Schütte, Dagmar: Das schöne Fremde. Anglo-amerikanische Einflüsse auf die Sprache der deutschen Zeitschriftenwerbung (1951–1991) (Sibille Tröml) 2/3, 362–366
Sichtwechsel neu 3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Von Saskia Bachmann, Sebastian Gerhold, Bernd-Dietrich Müller und Gerd Wessling (Ottmar Hertkorn) 2/3, 364–366
Siepmann, Dirk: Übersetzungslehrbücher: Perspektiven für ihre Entwicklung (Wiebke Sievers) 2/3, 366–368
Das Sprachlabor – eine multimediale Einführung in die Welt des Sprechens – phonetische Grundlagen (Hans Göttmann) 2/3, 368–369
Steinecke, Hartmut (Hrsg.): Deutsche Dichter des 20. Jahrhunderts (Thomas Bleicher) 2/3, 369–371
Steinmetz, Horst: Moderne Literatur lesen. Eine Einführung (Andrea Jahnel) 2/3, 371–373
Takahashi, Hideaki: Die richtige Aussprache des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach Maßgabe der kodifizierten Normen (Michael Groß) 2/3, 374–376
Tamburin. Deutsch für Kinder. Von Siegfried Büttner; Gabriele Kipp; Josef Alberti (Andrea Wagner) 2/3, 376–377
Tatsachen über Deutschland (Anneliese Stein-Meintker) 2/3, 377–379
Tebben, Karin: Literarische Intimität. Subjektkonstitution und Erzählstruktur in autobiographischen Texten von Frauen (Andrea Jahnel) 2/3, 379–381
Thimme, Christian: Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich (Angelika Eder) 2/3, 381–382
Wang, Jianbin: Werbewirksam handeln in einer fremden Kultur. Eine Untersuchung interkultureller Unterschiede zwischen dem deutschen und dem chinesischen werbenden Sprechen aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht (Eva Sommer) 2/3, 383–386
Wegera, Klaus-Peter: Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts (Karl-Walter Florin) 2/3, 386–387
Weiss, Daniel M.: Beeinflussung der Wahrnehmung durch Zweisprachigkeit. Eine Studie zur Farbwahrnehmung bei Zweisprachigen (Rosemarie Freyer-Wojnikowa) 2/3, 387–388
Wendt, Michael: Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht (Walter Schleyer) 2/3, 389–391

Werner, Grażyna: Wortschatzübungen. Grundstufe Deutsch als Fremdsprache (Lutz Köster) 2/3, 391–392
Werner, Jürgen: Emphatische Syntax. Zur Funktionalität oraler Syntagmen. Eine komparative Studie am Beispiel des Bairischen und des Iraq-Arabischen mit einer einführenden Diskussion der relevanten Termini (Peggy Katelhön) 2/3, 392–394
Wiemer, Claudia; Eggers, Dietrich; Neuf, Gabriele: Hörverstehen. 18 Vorträge mit Übungen und methodischen Hinweisen (Joachim Schlabach) 2/3, 394–396
Wierlacher, Alois; Stötzel, Georg (Hrsg.): Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994 (Harald Tanzer) 2/3, 396–398
Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Toleranz: Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung (Uta Aifan) 5, 649–652

Stichwortregister

ausländische Arbeitnehmer (computergesteuerter DaF-Unterricht) 1, 21–35
Auslandsgermanistik (landeskundliche Themen) 4, 477–487
australische Hochschulen und DaF 4, 470–476; 6, 663–671
Autonomes Lernen 1, 3–20
Barcelona (Einführung in DaF für Lehramtskandidaten) 1, 111–114
Beirat DaF des Goethe-Instituts 1, 85–96
betriebliche Weiterbildung und Fremdsprachen 4, 406–428
Bratislava (DaF an der Comenius-Universität) 6, 672–678
Computer beim Fremdsprachenlernen 5, 590–613
computergesteuerter DaF-Unterricht 1, 21–35
Curricula (regional; VR China und Hongkong als Beispiele) 4, 488–497
D-A-CH (Landeskunde) 5, 523–544
Deutsch als Fremdsprache
  ausländische Arbeitnehmer (computergesteuerter DaF-Unterricht) 1, 21–35
  Auslandsgermanistik (landeskundliche Themen) 4, 477–487
  australische Hochschulen 4, 470–476; 6, 663–671
  Barcelona (Einführung in DaF für Lehramtskandidaten) 1, 111–114
  Beirat DaF des Goethe-Instituts 1, 85–96
  computergesteuerter DaF-Unterricht 1, 21–35
  Bratislava (DaF an der Comenius-Universität) 6, 672–678
Curricula (regional; VR China und Hongkong als Beispiele) 4, 488–497
Computer beim Fremdsprachenlernen 5, 590–613
D-A-CH (Landeskunde) 5, 523–544
DSH – TESTDAF – TOEFL 1, 97–103; 1, 104–110
Einführung für Lehramtskandidaten (Universität Barcelona) 1, 111–114
europäische Sprachenpolitik 5, 545–552
fachsprachlich orientierte Seminare an australischen Hochschulen 6, 663–671
FaDaF 5, 622–634
Fernsehdiskussionen (argumentative Konjunktionen) 5, 614–621
Forum Deutsch als Fremdsprache (Berichte) 5, 632–633
Fremdsprachenlernen und Computer 5, 590–613
Gedichte türkischer Migranten im Unterricht 6, 702–711
gesprochene Sprache im Grammatikunterricht 4, 399–405
Grammatik (argumentative Konjunktionen) 5, 614–621
Grammatikunterricht und gesprochene Sprache 4, 399–405
Hongkong (regionale Curricula) 4, 488–497
Interessengemeinschaft Qualität DaF e. V. (IQ DEUTSCH) 5, 633–634
Internet (Nützlichkeit als Informationssystem in der Kulturarbeit) 6, 712–726
Internet-Nutzung im Unterricht 1, 72–84
Konjunktionen (*weil* und *denn*) 5, 614–621
Korea 4, 461–466

kulturelle Verbindungsarbeit und Internet 6, 712–726
Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa 5, 523–544
landeskundliche Themen im Rahmen der Auslandsgermanistik 4, 477–487
Lehramtskandidaten (Universität Barcelona) 1, 111–114
literarische Texte lesen 6, 727–737
Medien (interaktiv) 1, 36–53
Multimedia im Phonetikunterricht 5, 577–589
Palästinensische Autonomiegebiete 4, 429–450
Phonetikunterricht und Multimedia 5, 577–589
Prüfungspraxis (DSH – TESTDAF – TOEFL 1, 97–103
regionale Curricula (VR China und Hongkong als Beispiele) 4, 488–497
Selbsteinschätzung von LehrerInnen 5, 553–576
Software in der Anwendung 1, 54–71
Sprachenlehren mit interaktiven Medien 1, 36–53
Sprachenlernen mit interaktiven Medien 1, 36–53
Sprachenpolitik (europäische) 5, 545–552
Sprachprüfungen auf dem Prüfstand (DSH – TESTDAF) 1, 104–110
Studiengänge DaF (Symposium) 1, 121–122
Südkorea 4, 467–469
TESTDAF – DSH – TOEFL 1, 97–103; 1, 104–110
Tschechische Republik (Motivation für ein DaF/Germanistik-Studium) 6, 679–684
Textkonzeption und Wissenschaftssprachерwerb 6, 695–701
TOEFL – TESTDAF – DSH 1, 97–103; 1, 104–110
türkische Migranten schreiben Gedichte 6, 702–711
vermittlungsmethodische Thesen DaF des Goethe-Instituts 1, 85–96
Volksrepublik China
regionale Curricula 4, 488–497
neue Curricula 6, 685–694
Wirtschaftsdeutsch in der VR China 4, 451–460
Wissenschaftsspracherwerb und Textkonzeption 6, 695–701
deutsche Sprache an australischen Hochschulen 4, 470–476
Deutschland (Landeskunde) 5, 523–544
DSH – TESTDAF – TOEFL 1, 97–103; 1, 104–110
Einführung für Lehramtskandidaten (Universität Barcelona) 1, 111–114
E-mail: ein Netzspiel (Odyssee) 5, 635–636
Erklärung der Teilnehmer am Symposium zu den Studiengängen DaF 1, 122
europäische Sprachenpolitik 5, 545–552
FaDaF 5, 622–634
Jahrestagung DaF 1998 in Jena (Bericht) 5, 622–634
Tagungsankündigung Jahrestagung DaF 1999 in Regensburg 5, 653–656
Fernsehdiskussionen (argumentative Konjunktionen) 5, 614–621
Forum Deutsch als Fremdsprache (Berichte) 5, 632–633
Fremdsprachen in der betrieblichen Weiterbildung 4, 406–428
Fremdsprachenlernen
mit neuen Medien 1, 3–20
und Computer 5, 590–613
Gedichte türkischer Migranten im Unterricht 6, 702–711
Germanistentagungen 1, 115–121; 4, 498–500; 4, 500–503
Germanistik in Südkorea 4, 467–469
Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) 1, 124
gesprochene Sprache im Grammatikunterricht 4, 399–405
Goethe-Institut 1,85–96
Grammatik (argumentative Konjunktionen) 5, 614–621
Grammatikunterricht und gesprochene Sprache 4, 399–405
Hongkong (regionale Curricula) 4, 488–497
interaktive Medien (Sprachenlernen und Sprachenlehren mit) 1, 36–53
Interessengemeinschaft Qualität DaF e. V. (IQ DEUTSCH) 5, 633–634
interkulturelle Kompetenz und Multimedia 1, 21–35
Internet
Nützlichkeit als Informationssystem in der Kulturarbeit 6, 712–726
Nutzung für den Sprachunterricht 1, 72–84
Jahrestagung DaF 1998 in Jena (Bericht) 5, 622–634
Jahrestagung DaF 1999 in Regensburg (Tagungsankündigung) 5, 622–634

kommunikative Kompetenz und Multimedia 1, 21–35
Konjunktionen (*weil* und *denn*) 5, 614–621
Korea 4, 461–466
kulturelle Verbindungsarbeit und Internet 6, 712–726
Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa 5, 523–544
Leipzig (Symposium zu Studiengängen) 1, 121–122
Lehramtskandidaten (Universität Barcelona) 1, 111–114
literarische Texte lesen 6, 727–737
Medien (interaktiv) 1, 36–53
Migrantenliteratur 6, 702–711
Multimedia
  für kommunikative und interkulturelle Kompetenz 1, 21–35
  im Phonetikunterricht 5, 577–589
neue Medien und Fremdsprachenlernen 1, 3–20
Netzspiel per E-mail (Odyssee) 5, 635–636
Odyssee – ein Netzspiel per E-mail 5, 635–636
Palästinensische Autonomiegebiete und DaF 4, 429–450
Phonetikunterricht und Multimedia 5, 577–589
Prüfungspraxis (DSH – TESTDAF – TOEFL) 1,97–103; 1, 104–110
regionale Curricula (VR China und Hongkong als Beispiele) 4, 488–497
Selbsteinschätzung von LehrerInnen 5, 553–576
Sibirien (Deutsche Schule in Sibirien) 4, 503–507
Slowakische Republik (DaF an der Universität Bratislava) 6, 672–678
Software in der Anwendung 1, 54–71
Sprachenlehren (mit interaktiven Medien) 1, 36–53
Sprachenlernen (mit interaktiven Medien) 1, 36–53
Sprachenpolitik (europäische) 5, 545–552
Sprachprüfungen auf dem Prüfstand (DSH – TESTDAF) 1, 104–110
Stipendien für Wirtschaftsdeutsch 1, 122–123
Studiengänge DaF (Symposium) 1, 121–122
Südkorea (Germanistik) 4, 467–469
Tagungsankündigungen
  AILA Weltkongreß in Tokio vom 1.–6.8. 1999 4, 514–515
  Fachtagung »Education for Transition. One Europe one World?« 25.–29.11.1998 in Wien 4, 513–514
  FaDaF: 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3.–5. Juni 1999 an der Universität Regensburg 5, 653–656
  Fremdsprachendidaktik (18. Kongreß für, 4.–6.10.1998) 5, 658
  GAL: 29. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik 1, 124
  Germanistenverband im Südlichen Afrika (8.–10.4.1999) 5, 658
Tagungsberichte
  Asiatische Germanistentagung: »Literatur im multimedialen Zeitalter« 1, 115–121
  Asiatische Germanistentagung 1997 in Seoul 4, 498–500
  IX. Lateinamerikanischer Germanistenkongreß in Concepción 4, 500–503
  26. Jahrestagung DaF 1998 in Jena 5, 622–634
    Themenschwerpunkt 1 5, 622–624
    Themenschwerpunkt 2 5, 624–626
    Themenschwerpunkt 3 5, 626–627
    Themenschwerpunkt 4 5, 628–632
TESTDAF – DSH – TOEFL 1, 97–103; 1, 104–110
Texte literarisch lesen 6, 727–737
Textkonzeption und Wissenschaftssprecherwerb 6, 695–701
TOEFL – TESTDAF – DSH 1, 97–103; 1, 104–110
Tschechische Republik (Motivation für ein DaF/Germanistik-Studium) 6, 679–684
türkische Migranten schreiben Gedichte 6, 702–711
vermittlungsmethodische Thesen DaF des Goethe-Instituts 1, 85–96
Volksrepublik China
  neue Curricula 6, 685–694
  regionale Curricula 4, 488–497
  Wirtschaftsdeutsch 4, 451–460
Wirtschaftsdeutsch
  pädagogisch orientierter Unterricht 4, 507–512
  VR China 4, 451–460
  Stipendien 1, 122–123
Wissenschaftsspracherwerb und Textkonzeption 6, 695–701

Autorenregister

Aifan, Uta 5, 649–652
Althoff, Roswitha 2/3, 234–237; 2/3, 266–269
Altmayer, Claus 2/3, 193–197; 5, 640–642; 6, 753–757
Andrews, Stephan 2/3, 191–193; 2/3, 201–202
Antal, Zsuzsanna 6, 744–747
Badstübner-Kizik, Camilla 2/3, 263–266; 2/3, 307–311
Barkowski, Hans 5, 628–632
Beirat Deutsch als Fremdsprache 1, 85–96
Bhatti-Küppers, Heidemarie 5, 553–576
Bickes, Gerhard 1, 97–103; 2/3, 238–240
Bleicher, Thomas 2/3, 184–186; 2/3, 369–371
Bräsel, Sylvia 1, 115–121; 2/3, 251–253
Braun, Angelika 1, 72–84
Buch, Birgit 4, 451–460
Buß, Stefan 2/3, 186–189
Conradt, Gerd 4, 503–507
Dannerer, Monika 5, 646–649
Dietrich, Georg 1, 111–114
Dutschke, Manfred 2/3, 304–307
Eder, Angelika 2/3, 204–207; 2/3, 381–382
Eggers, Dietrich 1, 125–165; 5, 622–624
Ehnert, Rolf 5, 553–576
Elspaß, Stephan 5, 642–645
Esselborn, Karl 2/3, 230–234; 2/3, 280–284
Erdmann, Eva 5, 637–640
Fiß, Sabine 5, 624–626
Florin, Karl-Walter 2/3, 328–330; 2/3, 339–341; 2/3, 386–387
Freyer-Wojnikowa, Rosemarie 2/3, 341–342; 2/3, 387–388
Fuchs, Birgit Maria 6, 679–684
Gloning, Thomas 2/3, 275–277; 2/3, 333–335
Göttmann, Hans 2/3, 303–304; 2/3, 368–369
Götze, Lutz 5, 545–552
Graefen, Gabriele 5, 624–626
Grätz, Roland 1, 111–114; 5, 635–636
Grieshop, Herbert 2/3, 351–354; 4, 467–469; 6, 738–741
Groß, Michael 2/3, 189–191; 2/3, 335–337; 2/3, 374–376
Grünewald, Mathias 2/3, 355–358
Hartmann, Ralph 2/3, 191–193; 2/3, 201–202
Henkenborg-Schröder, Renate 5, 632–634
Hertkorn, Ottmar 2/3, 269–271; 2/3, 364–366
Hess, Hans Werner 1, 54–71
Heßling, Rüdiger 2/3, 289–291
Horst, Sabine 6, 663–671
Hübl, Veronika 4, 507–512
Jahnel, Andrea 2/3, 182–184; 2/3, 371–373; 2/3, 379–381; 5, 614–621
Jaumann, Peter 2/3, 286–288
Joachimsthaler, Jürgen 2/3, 179–182; 2/3, 226–229
Jung, Lothar 2/3, 311–314
Katelhön, Peggy 2/3, 314–315; 2/3, 354–355; 2/3, 392–394
Kaufmann, Sylvia 4, 498–500
Kirchberg-Krüger, Gisela 2/3, 330–333
Knüfermann, Volker 4, 477–487
Königs, Frank G. 1, 121–122; 5, 622–624
Köster, Lutz 2/3, 391–392
Krumm, Hans-Jürgen 5, 523–544
Kryskiewicz, Petra 2/3, 274–275
Kurtz, Gunde 2/3, 244–246
Lamberty, Sonja-Maria 2/3, 202–203; 2/3, 295–297; 2/3, 350–351
Latour, Bernd 2/3, 199–201; 2/3, 211–213; 2/3, 291–293; 2/3, 337–339
Luchtenberg, Sigrid 2/3, 318–319; 6, 741–744
Mackenbach, Werner 4, 500–503
Mazza, Elisabeth 2/3, 213–216
Mikova, Katarina 2/3, 319–321
Mitschian, Haymo 2/3, 216–217; 2/3, 240–241; 5, 590–613
Mohácsi, János 6, 744–747
Müller, Gabriele 6, 727–737
Müller-Küppers, Evelyn 1, 125–165; 5, 628–632
Neubauer, Kai 2/3, 259–261
Neubauer, Paul 2/3, 358–362
Neuf-Münkel, Gabriele 5, 626–627
Neurohr, Elisabeth 2/3, 207–209; 2/3, 343–345
Nord, Holger 2/3, 253–257
Petzold, Ruth 2/3, 358–262
Reershemius, Gertrud 2/3, 197–199; 4, 399–405
Reich, Astrid 2/3, 217–220
Richter, Regina 2/3, 271–274; 5, 577–589
Rings, Guido 1, 21–35
Rösler, Dietmar 1, 3–20
Rößer, Hans-Otto 2/3, 246–249; 2/3, 297–300
Sauer, Christoph 2/3, 284–286; 2/3, 316–318
Schäfer, Stefan 6, 695–701
Schlabach, Joachim 2/3, 394–396
Schleyer, Walter 2/3, 389–391; 6, 750–753; 6, 757–760
Schmidt, Barbara 2/3, 186–189
Schmidt, Gabriele 4, 470–476
Schmidt-Bergmann 6, 672–678

Schneider, Jürgen 5, 628–632
Schönherr, Hartmut 6, 712–726
Scholten, Christina 4, 429–450
Schwarck, Dorothee 1, 125–165
Şenöz, Canan 6, 747–748
Siegel, Martin 6, 695–701
Sievers, Wiebke 2/3, 242–244; 2/3, 366–368
Sommer, Eva 2/3, 209–211; 2/3, 345–348; 2/3, 383–386
Stark, Hans-Peter 1, 125–165
Stein, Stephan 2/3, 277–280; 2/3, 300–303
Stein-Meintker, Anneliese 2/3, 377–379
Stöver-Blahak, Anke 5, 622–624
Tanzer, Harald 2/3, 229–230; 2/3, 237–238; 2/3, 261–263; 2/3, 324–326; 2/3, 396–398
Tröml, Sibille 2/3, 220–222; 2/3, 362–364
Tuk, Cornelis 6, 702–711
Vogt, Barbara 2/3, 223–226
Vogt, Karin 4, 406–428
Wagner, Andrea 2/3, 294–295; 2/3, 341; 2/3, 348–350; 2/3, 376–377
Wannagat, Ulrich 4, 488–497
Wazel, Gerhard 1, 36–53
Welter, Winfried 5, 626–627
Wilde-Stockmeyer, Marlis 2/3, 258–259
Wiemer, Claudia 2/3, 321–324
Wintermann, Bernd 1, 104–110
Wittek, Bernd 2/3, 327–328; 6, 748–750
Wojcik, Andreas 2/3, 249–251
Yang, Do-Won 4, 461–466
Zhao, Dengrong 6, 685–694

(Zusammengestellt von Armin Wolff, Regensburg)