

# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4

26. Jahrgang

DAAD

August 1999

---

### Inhalt

---

#### Artikel

*Gert Solmecke*

Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender: Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung

313

*Mario Saalbach*

DaF auf den Kopf gestellt. Versuch einer Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an der Universität

327

*Beatrix Hinrichs*

Passivstrukturen im Spanischen und im Deutschen. Ein kontrastiver Vergleich

348

---

#### DaF im Ausland

*Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren*

Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudentinnen und -studenten auf der iberischen Halbinsel

355

*Eszter Gombocz*

Ein Beitrag zur Bildungstypologie auf Grund von Wortfamilien einer agglutinierenden und flektierenden Sprache

378

---

#### Didaktik DaF/ Aus der Praxis

*Stefan Woltersdorff*

Von kochenden Politikern und politisierenden Köchen. Betrachtungen zu einigen Kochsendungen im deutschen und französischen Fernsehen der neunziger Jahre

393

---

(Fortsetzung umseitig)

---

<b>Berichte</b>	Transparente Niveaubeschreibungen für Deutsch als Fremdsprache (ENDAF) ( <i>Martin Müller und Lukas Wertenschlag, Freiburg/Fribourg</i> )	406
	Goethe und die afrikanische Germanistik. Bericht von dem Kolloquium »Goethe 1999 – Quelle importance pour la germanistique africaine d’aujourd’hui?« in Lomé, Togo, vom 10. bis 13. März 1999 ( <i>Michael Aulbach, Senegal</i> )	408

---

<b>Tagungs- ankündigungen</b>	34. Linguistisches Kolloquium an der Universität Mainz vom 07. bis 10.09.1999	413
	30. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V. vom 30.09. bis 02.10.1999 an der Universität Frankfurt	414
	18. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 4. bis 6. Oktober 1999 an der Universität Dortmund: »Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität«	415
	Fortbildungs-Tagung »Schlüsselkompetenz Mündliche Kommunikation« vom 7. bis 9. Oktober 1999 an der Universität Regensburg	416
	ODV-2000 in Oran vom 23. bis 26.03.2000	417

---

<b>Über die Autoren</b>	418
-------------------------	-----

---

<b>Abstracts</b>	419
------------------	-----

---

# Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender: Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung<sup>1</sup>

*Gert Solmecke*

## 1. Was heißt eigentlich Verstehen?

Eine der nach wie vor beliebtesten im Fremdsprachenunterricht zur Überprüfung erfolgreichen Hörverstehens eingesetzten Aufgabenformen ist eine ganz bestimmte Art von Fragen zum Text. Diese durchweg engen, also für die Antwort keinen individuellen Spielraum lassenden Fragen richten sich in der Regel auf Textdetails und auf Sachinformationen, die dem Text entnommen werden sollen. Im Unterricht mit fortgeschritteneren Lernenden sorgen sie oft dafür, daß literarische und Sachtexte aller Art über einen Kamm geschoren und auf Faktensammlungen reduziert werden. Verstehen definiert sich durch dieses Vorgehen als objektiv faßbare Summe aus dem Erkennen und Dekodieren von Zeichen, dem Erinnern von Wortbedeutungen und der Zusammenfügung dieser Bedeutungen mit Hilfe ebenfalls erinnelter Grammatikregeln. Verstehen wird darüber hinaus mit Behalten gleichgesetzt und mit der Fähigkeit, das Verstandene, also eigentlich möglichst wortwörtlich den gehörten Text, zu reproduzieren. Und schließlich impliziert das geschilderte Vorgehen, daß Textbedeutung etwas ist, das fertig im Text enthalten ist, und daß es deshalb nur richtiges oder falsches Verstehen gibt, aber nichts dazwischen.

Zweifel sind hier angebracht. Denn wann haben wir in außerunterrichtlichen Hörsituationen eigentlich einen Text verstanden? Etwa dann, wenn wir wenigstens so ganz ungefähr wissen, worum es geht? Sicherlich, denn dieses ungefähre Wissen nehmen wir sehr häufig als Basis für die Entscheidung darüber, ob uns das Gehörte überhaupt interessiert und ob wir weiter zuhören wollen. Haben wir verstanden, wenn wir den globalen Sinn des Textes erkannt zu haben meinen? Sicherlich ebenfalls, denn auch wenn wir z. B. nur einen kleinen Teil des Wetterberichtes mitbekommen haben, werten wir doch den ganzen Bericht als verstanden, sobald wir wissen, ob das Wetter morgen schön oder weniger schön werden soll. Haben wir den Text verstanden, wenn wir z. B. in der Lage waren, einem Vortrag eine Reihe von Details zu entnehmen, ohne das Ganze wirklich in den Blick zu bekommen? Natürlich auch dann, zumindest wenn es uns beim Zuhören darum gegangen ist, zu einem Problem oder Thema einige ganz bestimmte unserer Wissen ergänzende Informationen zu bekommen. Und haben wir einen gehörten Text verstanden, wenn wir ihn Wort für Wort verstanden haben? Selbstverständlich, denn wenn uns jemand die Bedienung eines komplizierten Gerätes

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrages im Rahmen eines Workshops des Goethe-Instituts zum Thema Hörverstehen am 28./29. Mai 1998 in München.

erklärt, dann kommt es durchaus auf praktisch jedes Wort an. Was aber ist mit unserem Vorgesetzten los, der ein freundliches »Ja« nicht als Beleg dafür akzeptieren mag, daß wir seine Frage »Haben Sie etwa gestern schon wieder gefehlt?« richtig verstanden haben? Wie kommt ein Erziehungsberechtigter dazu, seinen Sohn nach einer ganz leicht zu verstehenden Anweisung zu fragen: »Hast du mich verstanden?« Und was ist schließlich von einem Menschen zu halten, der sich nach langem einschlägigem Studium als Wissenschaftler sein ganzes berufliches Leben lang mit Goethes Faust oder Shakespeares Sonetten beschäftigt, viele Bücher darüber geschrieben hat und am Ende behauptet, er verstünde diese Texte noch immer nicht ganz?

Aus alledem ergibt sich zumindest, daß es einen eindeutigen und eindeutig definierten Verstehensbegriff eigentlich nicht geben kann. Diese Tatsache ist durchaus betrüblich, denn wenn man genau sagen könnte, wann jemand verstanden hat, dann hätte man einen guten Ausgangspunkt für Entscheidungen im Bereich der Schulung des Hörverstehens, vor allem aber im Bereich der für die Überprüfung der Hörverstehensfertigkeit geeigneten Aufgabenformen und der Leistungsbewertung.

Immerhin wissen wir nun, daß nicht nur die intensive, dem Text wortwörtlich folgende, sondern auch die weniger gründliche, ja sogar die oberflächliche Beschäftigung mit diesem Text zum Verstehens-erfolg führen kann. Die Verstehensabsicht entscheidet maßgeblich darüber, ob und warum wir überhaupt zuhören, ob wir unsere Aufmerksamkeit einigen Textdetails, dem globalen Sinn oder jedem einzelnen Wort zuwenden, ob wir eher Sachinformationen erhoffen oder erfahren wollen, wie sehr der Sprecher uns mag, und wie viel wir schließlich von einem Text objektiv erfaßt haben müssen,

um ihn subjektiv als verstanden betrachten zu können. Diese Erkenntnis impliziert auch, daß Textverstehen als individuelle Leistung bei unterschiedlichen Texten, aber auch bei ein und demselben Text keinesfalls ein Vorgang ist, der sich in immer gleicher Weise und mit immer demselben Ergebnis vollziehen muß. Auch innerhalb eines Textes kann die Art des Umgangs mit ihm wechseln, oft sogar mehrmals. Wir erkennen weiterhin, daß es anscheinend unterschiedliche Verstehensstufen gibt und wiederum die Verstehensabsicht darüber entscheidet, bis zu welcher Tiefe wir bei welcher Gelegenheit in einen Text eindringen wollen. Wir sind demnach einem gehörten Text nicht blindlings ausgeliefert, sondern setzen – bewußt oder mehr oder weniger automatisiert – Verstehensstrategien ein, die auf das gerichtet sind, was wir verstehen wollen. Eine globale Strategie ist z. B. die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das Wichtige, besonders Betonte, also auf die Schlüsselinformationen eines Textes. Eine Vielzahl weiterer Strategien sind in der Fachliteratur beschrieben worden (vgl. z. B. Röhr 1993, Field 1998).

Wir sehen andererseits aber auch, daß verschiedene Texte unterschiedliche Ansprüche an uns als Hörer stellen. Sie verlangen nicht nur sprachliche, sondern auch sachliche Vorkenntnisse, sie lassen uns wie etwa Betriebsanleitungen sehr wenig oder wie z. B. lyrische Gedichte z. T. sehr viel Verstehens- und Interpretationsspielraum. Bei manchen genügt als Basis für eine angemessene Reaktion ein ungefähres Erfassen des Textsinns, andere erfordern ein genaues, oft auch mehrmaliges Hinhören. Texte verfolgen unterschiedliche Kommunikationsziele, sie können informieren, belehren, veranlassen, Kontakte pflegen, den Sprecher in ein erwünschtes Licht rücken, eine gespannte Situation entspannen wollen etc. Sprecher machen darüber hinaus be-

kanntlich vor allem im alltäglichen Bereich nicht selten einen recht großen Unterschied zwischen dem, was sie sagen, und dem, was sie mit dem Gesagten meinen, zwischen der lexikalischen und grammatischen Bedeutung und ihrer Funktion, und sie erwarten ganz selbstverständlich, daß wir auf das Gemeinte reagieren. Sie erwarten auch, daß wir vorher Gesagtes sowie den situativen und personellen Kontext in unser Verstehen einbeziehen, wenn das möglich ist. Und sie teilen uns sehr häufig auch mit, ob unsere Reaktion ihren Erwartungen entspricht, ob wir also ihrer Meinung nach den von ihnen produzierten Text verstanden oder mißverstanden haben. Diese Rückmeldefunktion kann übrigens auch durch eine dritte Person übernommen werden, die den fraglichen Text ebenfalls gehört hat. Nicht selten wird daher die Textbedeutung zwischen dem Sprecher bzw. einer dritten Person und dem Hörer erst ausgehandelt, nachdem der Text längst verklungen ist.

Verstehen kann sich nach dem Vorhergehenden keinesfalls einfach nur auf das korrekte Erfassen von Wörtern und Grammatikregeln beschränken, sondern es ist ein hochkomplexer Vorgang, der darüber hinaus auch die pragmatische Funktion einer Äußerung, ihren sprachlichen, situativen und personellen Kontext, weiterhin den kulturellen bzw. gesellschaftlichen Kontext, in denen sie erfolgt, Eigenschaften des Sprechers und dessen Beziehungen zum Hörer in ihren Zusammenhängen erfassen und verarbeiten muß. Da zudem, wie sich an vielen Beispielen gerade alltäglicher Kommunikation, aber sehr gut auch an fiktionalen oder sogar an nicht wenigen von Objektivität bemühten Sachtexten zeigen läßt, diese Zusammenhänge in der Regel nicht explizit gemacht werden, wird deutlich, daß der Hörer Textbedeutung nicht passiv aufnimmt, sondern eine ganze Menge

selbst beisteuern muß, um verstehen zu können. Es wird auch deutlich, daß Fremdsprachenlernende wegen der Kulturabhängigkeit eines u. U. recht großen Teils des notwendigen Sachwissens beim Hörverstehen nicht nur sprachliche Schwierigkeiten haben.

Ungeachtet aller verbleibenden Unklarheiten können wir also zumindest sagen, daß Textverstehen nicht die Entnahme abfragbarer Bedeutung aus einem Text ist, sondern eine Art Interaktion zwischen Hörer und Text darstellt, in der zum einen Informationen vom Text zum Hörer gehen, zum anderen aber umgekehrt durch den für das Verstehen unumgänglichen Einsatz des individuell unterschiedlichen Vorwissens auch Informationen vom Hörer zum Text, und daß die Textbedeutung das Ergebnis dieser Interaktion ist. Es wird hier auch deutlich, daß Verstehen auf verschiedenen Ebenen abläuft. Diese Ebenen habe ich *Wiedererkennen*, *Verstehen*, *analytisches Verstehen* und *Evaluation* genannt (vgl. Solmecke 1993: 26f.).

Mit *Wiedererkennen* bezeichne ich das korrekte Erkennen und Interpretieren, also das Dekodieren der sprachlichen Zeichen, denen Bedeutung zugeordnet werden kann. *Verstehen* verlangt darüber hinaus die gezielte selektive Sinnentnahme aus einem größeren Zusammenhang oder die globale Sinnerfassung, die die Erfassung relevanter Details voraussetzt, und führt zu der Fähigkeit, wichtige Details oder den globalen Zusammenhang eines Textes im Gedächtnis zu speichern. Das *analytische Verstehen* auf der nächsthöheren Stufe beinhaltet Schlußfolgerungen, die über den manifesten Textinhalt hinausgehen, z. B. die Herstellung von im Text nicht explizit hergestellten Personen-, Zeit- und Ortsbezügen; das Erkennen unausgesprochener Motive, Absichten, Einstellungen und Werthaltungen eines Sprechers. Es ist auch die für die

Unterscheidung von Sagen und Meinen zuständige Instanz. Prinzipiell gilt, daß Texte in der Regel nicht nur Sachinformationen enthalten. Jede Äußerung sagt nicht nur etwas über ihren Gegenstand, sondern auch über ihren Produzenten, die Absicht, die er mit seiner Äußerung verfolgt, und über seine Beziehungen zu deren Adressaten (vgl. hierzu Schulz von Thun 1981: 13ff.).

Diese unterschiedlichen Inhaltsbereiche einer Äußerung geben dem Empfänger unterschiedliche Möglichkeiten des Verstehens. Daß der Empfänger sich dabei durchaus auf andere Aspekte der Äußerung konzentrieren und diese auch anders verstehen kann, als der Textproduzent sie intendiert hat, ist eine wichtige Quelle für das individuell unterschiedliche Verstehen von Texten, für Mißverständnisse und daraus resultierende Meinungsverschiedenheiten. Verstärkt wird die Gefahr von Mißverständnissen noch dadurch, daß häufig nur die Sachinformationen, nicht aber die anderen Seiten einer Mitteilung explizit gemacht werden. Und selbst explizit gegebene Informationen müssen nicht unbedingt eindeutig sein. Sie sind insbesondere in der Alltagskommunikation, aber nicht selten auch im Fachgespräch, vage und mehrdeutig, wenn gemeinsame Wissensbestände, Wertvorstellungen und Perspektiven von Textproduzent und -rezipient als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

Die Stufe *Evaluation* des Verstehensvorganges bewertet das Gehörte inhaltlich und/oder formal auf der Basis des einschlägigen Vorwissens sowie der individuellen Bedürfnisse, Meinungen und Werthaltungen und ist eine wichtige Voraussetzung für die Angemessenheit der Reaktion.

Zu beachten ist, daß die beschriebenen Verstehensebenen hypothetische Konstrukte darstellen, keine Abbilder beob-

achtbarer Abläufe. Zu beachten ist weiterhin, daß die Stufen dieser Hierarchie nicht säuberlich zu trennen sind und beim Hören auch nicht linear nacheinander durchlaufen werden, sondern weitgehend zeitgleich in einem interaktiven Prozeß mit wechselnden Richtungen. Ihre Berücksichtigung kann aber trotz dieser Nachteile eine Hilfe beim Nachdenken über angemessene Aufgabenstellungen und die Bewertung erbrachter Leistungen sein.

Bemerkenswert ist die Schnelligkeit, mit der die Teilprozesse des Verstehens zumindest in der Muttersprache ablaufen. Allerdings erfolgen die Bemühungen einen Text zu verstehen nicht ohne Voraussetzungen und auch nicht planlos, sondern in hohem Maße gesteuert von Erwartungen, die der Hörer, gestützt auf sein Vorwissen und die Fähigkeit, ganzheitlich zu hören, sehr bald nach Beginn eines Textes aufbaut (vgl. Hörmann 1991: 126). Zu bedenken ist auch, daß diese wie auch andere Vorgänge (etwa Bedeutungszuordnung, Interpretation grammatischer Informationen) auf der Ebene des Wiedererkennens weitgehend automatisiert sind und deshalb mit großer Geschwindigkeit ablaufen können. Weiterhin spielt für die Verstehensgeschwindigkeit auch die Redundanz der Sprache eine wichtige Rolle. Die Tatsache, daß bestimmte Laute und Lautkombinationen, Wörter und Satzteile mit größerer Wahrscheinlichkeit auftreten als andere, erleichtert dem Hörer ihre Identifikation auf schmaler Informationsbasis. Darüber hinaus enthält vor allem die Alltagssprache eine Fülle formelhafter Redewendungen, von denen nur ein kleiner Teil erkannt werden muß und der Rest ohne Mühe ergänzt werden kann, wodurch sich die Verstehensgeschwindigkeit nochmals erhöht. Der Hörer ist also offensichtlich fähig, aufgrund vorangegangener Informationen und bereits

vorhandenen Wissens Erwartungen an das im Text Folgende zu entwickeln, zu antizipieren, und er ist auch in der Lage, Fehlendes unter Nutzung der umgebenden Informationen zu ergänzen, zu inferieren. Diese Feststellung gilt nicht nur für die lautliche Seite des gehörten Textes, sondern auch für seine Wort-, Satz- und Teiltextbedeutungen. Die Fähigkeiten des Antizipierens und des Inferierens basieren auf der bereits genannten Fähigkeit zu ganzheitlichem Verstehen, das trotz der Linearität gehörter Texte dafür sorgt, daß der Hörer nicht Einzelheit an Einzelheit reiht, bis er nach Ende einer Äußerung endlich deren Sinn erfassen kann, sondern schon vor oder unmittelbar nach Beginn eines Textes (nach einer entsprechenden Ankündigung, einer sonstigen thematischen Vorbereitung oder aber aufgrund bestimmter Hinweise am Textanfang) bereits eine Vorstellung vom Sinn und Inhalt des Textes und seines Fortgangs entwickelt und damit auch die Fähigkeit, Fehlendes sinnvoll zu ergänzen. Diese Fähigkeit ist um so wichtiger, als ja ein großer Teil der Informationen vom Sprecher als Vorwissen des Hörers vorausgesetzt und vom Hörer – so weit für das Verständnis erforderlich – inferiert wird. Der Sprecher kann sich somit in seiner Äußerung, vor allem wenn diese auf Aktualität bedacht ist, weitgehend auf das für den Gesprächspartner wirklich Neue beschränken. Dieser Sachverhalt ist übrigens auch ein Grund dafür, daß fremdsprachige Nachrichtensendungen ohne Ergänzung des Informationsstandes oft so schwer zu verstehen sind. Auch angesichts der bereits angesprochenen Vagheit von Alltagsgesprächen und des Unterschieds zwischen Sagen und Meinen ist ohne das Inferieren ein Verstehen eigentlich gar nicht möglich.

Die für das Verstehen benötigten Wissensgrundlagen umfassen also nicht nur

die Kenntnis des Sprachsystems (Phonologie, Syntax, Semantik etc.). Benötigt wird auch ein Textwissen, das Kenntnisse darüber umfaßt, wie ein kohärenter Text aufgebaut ist, wie alte und neue Informationen angeordnet werden, welche rhetorische Textorganisation welchem Textinhalt und welcher Textwirkung angemessen ist, wie man eine Äußerung anfängt und beendet, etc. Erforderlich ist darüber hinaus, wie früher bereits gesagt, eine pragmatische Kompetenz, d. h. man muß wissen, wann man was unter welchen Umständen wem wie sagen kann. Hierher gehört auch die Fähigkeit, die Funktion einer Äußerung zu erfassen: Werden Informationen gegeben oder erbeten, will man mich zu etwas bringen, will man Beziehungen mit mir knüpfen oder pflegen, etc. Weiterhin ist noch eine soziolinguistische Kompetenz vonnöten, die den Hörer befähigt, etwa die Verwendung von Dialekt, dialektgefärbter Rede, Variationen und Registern angemessen zu berücksichtigen. Und schließlich umfassen die notwendigen Wissensgrundlagen auch noch das sog. Weltwissen, also das Tatsachen- wie auch das soziokulturelle Wissen, also u. a. das Wissen um Perspektiven und Werthaltungen, die Einfluß auf Sprachproduktion und -rezeption nehmen.

Diese Wissensgrundlagen, auch das fördert die Verstehensgeschwindigkeit, sind nicht einfach unsystematisch angehäufte Bestände konkreter Einzelerfahrungen, sondern sie sind als verallgemeinerte Wissensstrukturen gespeichert, deren Abruf von bestimmten Hinweisen im gehörten Text ausgelöst wird. Für diese Wissensstrukturen haben sich Begriffe wie *Schema*, *Frame* oder *Skript* eingebürgert (vgl. hierzu Lutjeharms 1988: 119). Art und Umfang dieser Wissensstrukturen sind natürlich von den Vorerfahrungen des Hörenden abhängig; sie sind darüber hinaus in hohem Maße kulturabhängig.

## 2. Konsequenzen für Aufgabenstellungen

Wollten wir nun im Bereich des Fremdsprachenlernens eine Aufgabenform finden, die alle für das Hörverstehen notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissensbestände und vielleicht auch noch die affektiven Einflußfaktoren in der Komplexität ihres Zusammenspiels überprüft, dann wäre als Beispiel eigentlich nur die Aufgabe der Bewährung in der Realsituation der außerunterrichtlichen Kommunikation vorstellbar. Erfolgskriterium wäre sozusagen das Überleben des Geprüften, wobei sich die Aufgaben aus den Einzelsituationen ergäben und die Leistungsbewertung auf der Basis einer minutiösen Beobachtung erfolgen würde. Allerdings ist das Hörverstehen als psychischer Prozeß weder beobachtbar noch mit den heutigen Testmethoden meßbar. Beobachtbar und meßbar ist lediglich das Ergebnis des Hörverstehens, der veränderte Bewußtseinsinhalt, allerdings auch dieser nur vermittelt durch nichtsprachliche oder sprachliche Tätigkeiten. Bloße Beobachtung würde also auch in der genannten Realsituation nicht zu einem umfassenden Bild der Hörverstehensfähigkeiten einer Person führen. Da Verstehen durchaus ohne sichtbare Reaktion möglich ist, bedürfte es gezielter Aufgaben, die u. a. die höchst wichtige Funktion hätten, diese sichtbare Reaktion zu provozieren.

Vor allem, wenn es um die möglichst präzise, detaillierte und den Gütekriterien des Testens genügende Erfassung der Leistung geht, können wir eigentlich nur Aufgaben anwenden, die ganz gezielt Teilbereiche erfassen und bestimmen, was und wieviel von einem Text verstanden werden soll, und wir müßten uns dabei auf die Sachinformationen beschränken. Streng genommen dürften die Aufgaben zu ihrer Bewältigung nicht einmal den Einsatz des Lesens oder der produktiven Fertigkeiten verlangen,

denn festgestellte Leistungsdefizite könnten andernfalls zwar durchaus in mangelndem Hörverstehen, aber z. B. auch in inadäquaten produktiven Sprachfähigkeiten zu suchen sein. Präzision wird hier letztendlich durch immer größere Einengung des Blickfeldes erkaufte, wodurch wir uns dann das zunehmend gravierendere Problem einhandeln, die erfaßten Teilkompetenzen in ihrem Stellenwert für das Hörverstehen als Ganzes zu bestimmen. Hinzu kommt, daß wir auf diese Weise unweigerlich das Hörverstehen auf die zu seinem Gelingen notwendigen formalen Operationen reduzieren, die wir mit objektiv auswertbaren Aufgabenformen (z. B. Lückentext ergänzen, Mehrfach-Wahlaufgaben beantworten) überprüfen können. Anders ausgedrückt erhöhen wir durch das Bemühen um Präzision zwar die Reliabilität und Objektivität von Tests, aber das könnte sehr bald auf Kosten der Validität gehen. Besonders spürbar wird dieses Dilemma natürlich bei der Überprüfung der Verstehenskompetenz fortgeschrittener Lernender, eben weil das Verstehen anspruchsvoller Texte ein erheblich komplexerer Vorgang ist als z. B. das Verstehen eines simplen Kommandos.

Die geschilderten Probleme lassen sich in ihren negativen Auswirkungen auch durch eine noch so geschickte Aufgabenauswahl nicht beseitigen, sie lassen sich aber mildern, indem man möglichst viele verschiedene Aufgaben stellt, die bei wechselnder Komplexität zu ihrer Lösung die Anwendung unterschiedlicher und unterschiedlich kombinierter Teilkompetenzen erforderlich machen und zu unterschiedlichen Reaktionen führen. Die konkrete Auswahl von Aufgaben und Aufgabenformen für die Überprüfung der Verstehenskompetenz hängt maßgeblich von der jeweils gültigen Lernzieldefinition des Fremdsprachenunterrichts ab. Ganz allgemein kann man



sagen, daß heutige Curricula das Hörverstehen als eigenständige und aktive Fertigkeit und nicht als passiv aufzunehmendes Nebenprodukt der Sprechschulung behandeln. Die Schulung dieser Fertigkeit erfolgt mit dem Ziel, die Lernenden zum eigenständigen Verstehen fremdsprachiger Texte zu befähigen. Darüber hinaus sollen sie in der Lage sein, das Verstandene zu verarbeiten und u. U. zum Ausgangspunkt bzw. zur Grundlage eigener Textproduktion zu machen. Das vorausgesetzt können wir feststellen, daß bei der Leistungsüberprüfung prinzipiell alle Aufgabenformen verwendet werden können, die auch bei Hörverstehensübungen eingesetzt werden. Die Aufgabe soll im Rahmen der bereits genannten Funktion der Elizitierung einer überprüfbareren Reaktion auf den Text vor allem eine gezielte Verstehensabsicht schaffen und dadurch nicht zuletzt den geforderten Leistungsumfang präzisieren und begrenzen. Sie hat damit auch die Funktion, den Hörstil zu steuern, indem sie globales, selektives oder detailliertes Hören verlangt. Je fortgeschrittener die Lernenden sind, desto weniger richten sich die Aufgaben auf das bloße Dekodieren auf der Ebene des Wiedererkennens und um so mehr geht es darum, textangemessene Sinnzusammenhänge herzustellen, die unabhängig vom jeweiligen Wortlaut des Textes gespeichert, in das vorhandene Wissen integriert, abgerufen und in geeigneter Form genutzt werden können.

Damit das geschehen kann, müssen die Aufgaben natürlich textangemessen sein: So wäre es sicherlich bei einem Text, der vor allem der Unterhaltung dient, unangemessen, Aufgaben zu stellen, die ein genaues Hinhören, ein detailliertes Verstehen und die Auflistung von Sachinformationen fordern. Hier reicht ein sehr globales Sinnverstehen, das wiederum z. B. bei der mündlichen Weitergabe eines

Backrezeptes durchaus unangemessen wäre, denn schon die Änderung einer einzelnen Zutat könnte das Gelingen des Kuchens durchaus in Frage stellen. Insgesamt sollten Aufgabenstellungen möglichst authentisch sein, d. h. Verstehensabsichten und -leistungen verlangen, die dem jeweiligen Text auch in außerunterrichtlichen Situationen angemessen sind. Der Auswahl einer Aufgabe sollten also vor allem Entscheidungen vorausgehen, die festlegen, mit welcher Verstehensabsicht die Lernenden an den Text herangehen sollen, welcher Hörstil angemessen ist und welche Verstehensergebnisse unverzichtbar sind. Bei der Bearbeitung fiktionaler Texte, aber nicht nur bei ihnen, erscheint mir in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen dem Verstehen und dem analytischen Verstehen besonders wichtig. Beim Verstehen dieser Texte geht es sicherlich auch um die Erfassung der Oberflächenstruktur, also des konkreten Geschehensablaufes, aber oft beginnt erst danach die eigentliche Arbeit, die sich mit der Tiefenstruktur des Textes befaßt und Fragen zu den verschiedensten nicht explizit gemachten Aspekten des Textganzen oder seiner Teile einschließt. Diese Tatsache sollte bei Aufgabenstellungen berücksichtigt werden.

### **3. Geeignete Aufgaben zur Überprüfung des verstehenden Hörens**

Insgesamt können wir auf einer allgemeinen Ebene Aufgabenformen, die eine sehr intensive Beschäftigung mit dem Text verlangen, von solchen unterscheiden, die einen eher extensiven Umgang mit ihm zulassen. Wir können weiterhin geschlossene von offenen bzw. halboffenen Aufgaben unterscheiden. Dabei kann die Aufgabe explizit als direkte Anweisung erfolgen oder sich implizit aus einem Kontext oder einer Situationsangabe ergeben. Sie kann einschrittig oder mehr-

schrittig sein, sprachbezogen oder sach- bzw. themabezogen.

Eine spezifischer auf das Hörverstehen zugeschnittene Unterscheidungsgrundlage können die genannten Verstehens-ebenen sein, wobei die Aufgabenformen bei Fortgeschrittenen vorzugsweise Fähigkeiten der höheren Ebenen ansprechen. Dabei ist sowohl an Komponenten- wie auch an Komplexaufgaben zu denken, wobei erstere doch zunehmend in den Hintergrund treten. Anders gesagt: Während bei Anfängern und wenig Fortgeschrittenen die isolierende Überprüfung der Fertigkeit Hörverstehen und die gezielte Erfassung von Teilkompetenzen wünschenswert und sinnvoll ist, geht es bei fortgeschrittenen Lernenden eher um das Hörverstehen in seiner ganzen Komplexität und im Kontext der übrigen Fertigkeiten. Während bei Anfängern das Augenmerk eher auf die sprachliche Leistungsfähigkeit gerichtet ist, wendet sich die Aufmerksamkeit bei Fortgeschritte-

nen eher der kompetenten Auseinandersetzung mit fremdsprachlich dargebotenen Inhalten zu.

### 3.1 Systematik möglicher Reaktionen auf Hörverstehensaufgaben

Da wir, wie früher deutlich wurde, die Verstehensleistung eigentlich nur auf dem Umweg über die durch Aufgaben elizitierte Reaktion der Lernenden überprüfen können, erscheint es sinnvoll, sich eine sicherere Bewertungsgrundlage in Form einer Systematik solcher Reaktionen zu schaffen, was ich in ersten Ansätzen hier versuchen will. Ausgangspunkt sind, wie Sie aus Diagramm 1 entnehmen können, Hörtext und Aufgabenstellung.

### 3.2 Kommentar zu Diagramm 1

#### 3.2.1 Art der Reaktion

– *nur psychisch*: in außerunterrichtlichen Situationen sehr häufig. Hier eher als Erinnerung an die Tatsache aufgeführt,

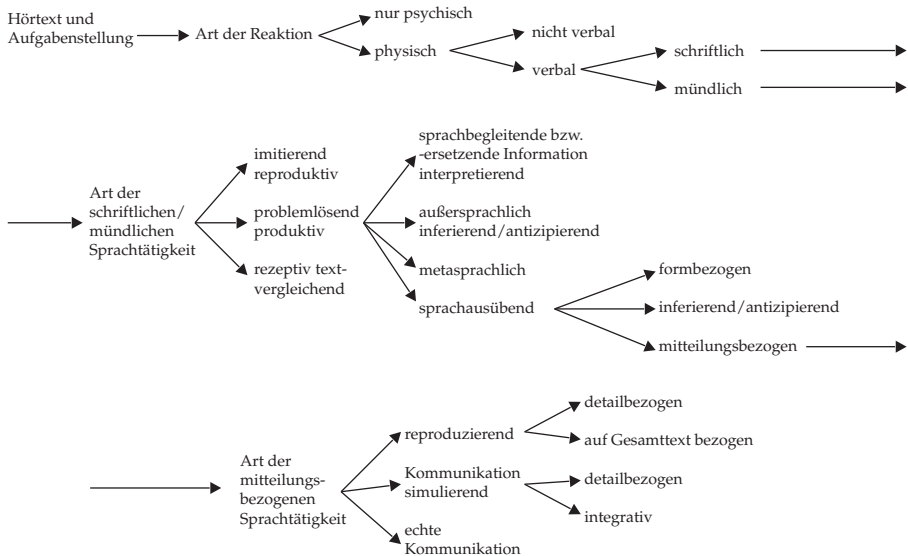


Diagramm 1: Systematik möglicher Reaktionen auf Hörverstehensaufgaben

daß das Textverstehen nicht direkt beobachtbar ist und auch nicht in sicht- oder hörbare Reaktionen einmünden muß, wir aber zur Überprüfung seines Erfolgs eine solche benötigen.

- *physisch*: auf das Gehörte erfolgt eine sicht- oder hörbare Reaktion.
- *nicht verbal*: außersprachliches Verhalten als Reaktion auf Gehörtes. Vor allem bei Anfängern ist dies eine begrüßenswerte Möglichkeit, rezeptive und produktive Sprachfertigkeiten zu trennen. Hierher gehört die Ausführung von Bewegungen auf Kommando, von der Einzelbewegung bis hin zur Pantomime, das Auswählen von Bildern, Graphiken etc. nach mündlicher Vorgabe.
- *verbal*: alle Arten sprachlicher Reaktion auf das Gehörte.
- *schriftlich/mündlich*: ebenso wie die Aufgabe schriftlich oder mündlich gestellt werden kann, kann auch die durch sie ausgelöste sprachliche Tätigkeit schriftlich oder mündlich erfolgen.

### 3.2.2 Art der schriftlichen/mündlichen Sprachtätigkeit

- *imitierend reproduktiv*: durch Nachsprechen des Gehörten. Dieses ist keine Sprachtätigkeit, die Verstehen unbedingt voraussetzt, sie ist also als Reaktion auch ungeeignet zur Überprüfung des Verstehens. Viele der im Fremdsprachenunterricht so beliebten »Fragen zum Text« verlangen im Grunde nichts weiter als Imitationsleistungen.
- *problemlösend produktiv*: eine den Einsatz von Vorwissen und Entscheidungen über die Bedeutung des Gehörten und die angemessene Reaktion darauf verlangende Tätigkeit.
- *rezeptiv textvergleichend*: verschiedene Äußerungen bzw. Textarten zum gleichen Thema sollen auf Gemeinsamkeiten

ten bzw. Unterschiede hin verglichen werden.

- *sprachbegleitende bzw. -ersetzende Information interpretierend*: nimmt Bezug darauf, daß wir bei Sichtbarkeit der sprechenden Person nicht nur das Gehörte, sondern auch außersprachliche Informationen in unser Verstehen einbeziehen und korrekt interpretieren müssen, z. B. Gestik und Mimik.
- *außersprachlich inferierend*: z. B. die Identifizierung kulturspezifischer Normen, Wertvorstellungen und Perspektiven. Generell Einsatz des sachbezogenen Vorwissens. Identifikation der Sprecherabsicht, der Grundintention des Textes. Hierher gehört auch die höchst wichtige Unterscheidung zwischen Sagen und Meinen sowie die Interpretation der Begleitumstände von Kommunikation.
- *metasprachlich*: z. B. lexikalische und grammatische Sachverhalte und ihre Funktion für den Textzusammenhang erkennen und korrekt interpretieren. Erkennen der Funktion von Textarten sowie sprachlicher Stilmittel und ästhetischer Textqualitäten für den Inhalt des Mitgeteilten und den beabsichtigten Effekt auf den Hörer.
- *sprachausübend*: Produktion eines eigenen Textes.
- *inferierend antizipierend*: z. B. angemessen auf die nicht explizit geäußerte Verfasserabsicht reagieren.
- *formbezogen*: findet sich eher im Unterricht mit Anfängern und bei Lerntexten, die Modellfunktion für das fremdsprachliche Verhalten der Lernenden haben sollen. Sprachliche Modelle werden übend reproduziert bzw. nach Vorgabe umgeformt.
- *inhaltsbezogen*: bezogen auf die Sachhalte und Funktionen des Gesprochenen.

### 3.2.3 Art der inhaltsbezogenen Sprachtätigkeit

- *reproduzierend*: auf den Gesamttext bezogen z. B. ein Diktat oder auf höherem Niveau eine Nacherzählung. Detailbezogen z. B. die Reproduktion bestimmter Textaussagen.
- *Kommunikation simulierend*: z. B. als Reaktion auf einen Dialogausschnitt detailbezogen oder integrativ z. B. durch Teilnahme an einem Rollenspiel.
- *Teilnahme an echter Kommunikation*: Als Ergebnis einer Aufgabenstellung im Fremdsprachenunterricht wohl nur höchst selten. Allerdings ist auch die Situation der Aufgabenstellung mit resultierender Tätigkeit eine Situation mit echter Kommunikation, da die Lernenden die Aufgaben verstehen und angemessen auf sie reagieren müssen. Ansonsten kommt es darauf an, wie man den Begriff definiert. So kann z. B. die Stellungnahme zu einem Text bzw. zu der in ihm vertretenen Auffassung durchaus als echte Kommunikation aufgefaßt werden. Zumindest sind die Übergänge zur Kategorie »Kommunikation simulierend« fließend, und insofern haben wir hier ein ähnliches Problem wie bei der Bestimmung der Authentizität von authentischen Texten.

## 4. Verstehensprobleme und ihre Ursachen

Eine angemessene Leistungsbewertung setzt eine möglichst präzise Kenntnis von Art und Ursachen der Schwierigkeiten voraus, die Lernende beim Verstehen gesprochener Texte zu überwinden haben. Das Verstehen gesprochener Texte ist, wie jeder weiß, auch in der Muttersprache nicht immer garantiert und problemlos. Auf die Unvollständigkeit und Vagheit von Texten und die aus der Wahlmöglichkeit zwischen den unterschiedlichen Inhaltsbereichen einer Äußerung re-

sultierenden Verstehensprobleme wurde bereits hingewiesen. Wenn wir uns weiterhin daran erinnern, daß fiktionale Texte dem Hörer mehr Freiheit bei der Konstruktion von Bedeutung lassen, dann ist im jetzigen Zusammenhang daran zu denken, daß diese Freiheit auch Anforderungen an den Hörer stellt, die er möglicherweise aufgrund defizitären Vorwissens nur schwer oder gar nicht erfüllen kann. Als weitere potentielle Ursachen von Textschwierigkeit werden z. B. genannt:

- sehr schnelles Sprechen, undeutliche Aussprache, Dialektfärbungen, überlappende Sprecherwechsel, mangelnde Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen, das Gesprochene teilweise überlagernde Nebengeräusche, Mängel der Raumakustik und (bei Übermittlung über ein Medium) technische Mängel;
- ein ungeläufiger bzw. unbekannter Wortschatz (wichtig ist hier vor allem das Verhältnis der Zahl unbekannter zur Zahl bekannter Vokabeln);
- ungeläufige Wortkombinationen;
- ein komplexer Satzbau, sehr lange Sätze;
- eine hohe Informationsdichte;
- eine geringe Explizitheit der Information;
- ein hoher Abstraktionsgrad der Darstellung;
- ein langer, wenig gegliederter Text bzw. lange nicht weiter gegliederte Unterabschnitte;
- ein komplizierter Aufbau des Textes bzw. die unübersichtliche Organisation des Inhaltes;
- ein wenig bekannter oder unbekannter Gegenstand, über den sich der Text äußert;
- ein geringer Interessantheitsgrad des Textes.

Im Grunde können alle Probleme, die beim Hören eines muttersprachlichen Textes auftreten, sich auch auf die Kennt-

nisnahme fremdsprachlicher Texte auswirken, nur daß ihre Wirkung wegen der oft vorhandenen allgemeinen Unsicherheit eher verstärkt spürbar wird. Fremdsprachenlernende haben zusätzliche Schwierigkeiten, die aus der lückenhaften Kenntnis und Geläufigkeit der Sprache selbst, aus fehlendem sonstigem, insbesondere kulturabhängigem Vorwissen und nicht zuletzt aus der Tatsache herühren, daß Lernende oft recht lange nicht in der Lage sind, ihnen vom muttersprachlichen Verstehen her grundsätzlich geläufige Verstehensstrategien für die Fremdsprache zu nutzen. So können z. B. Muttersprachler Dekodierungsprobleme auf der Ebene des Wiedererkennens bis zu einem recht hohen Grade durch Inferenz ausgleichen, bei Fremdsprachenlernenden muß man eher davon ausgehen, daß Probleme auf tieferen Ebenen die Textverarbeitung auf höherrangigen Ebenen behindern oder sogar verhindern können.

Die von Lehrenden in der Regel so stark beachtete Textschwierigkeit ist demnach keine Eigenschaft eines Textes allein, sondern resultiert aus dem Zusammentreffen eines Textes mit Eigenschaften des Rezipienten und mit dem jeweiligen Niveau seiner Sprachkenntnisse, seines Vorwissens und seiner Verstehensstrategien. Fassen wir auch die im Sprachbenutzer begründeten Ursachen für Verstehensschwierigkeiten zusammen. Die Größe der Verstehensschwierigkeiten des Hörers ist abhängig von:

- seiner Kenntnis nicht nur der sprachlichen Einheiten und des sprachlichen Systems, sondern auch textrelevanter außersprachlicher, z. B. kultureller Gegebenheiten;
- seiner Fähigkeit, möglichst bald nach Beginn des Textes zu erkennen, worum es überhaupt geht, und daraus Schlüsse über den Fortgang des Textes zu ziehen;

- seiner Vertrautheit mit der Thematik des Textes;
- seiner Fähigkeit, Hörerwartungen aufzubauen;
- seiner Fähigkeit zur gleichzeitigen Bewältigung von Verstehensaufgaben auf verschiedenen Ebenen, also der Fähigkeit, phonologische, lexikalische, syntaktische etc. Elemente gleichzeitig, nicht nacheinander, zu erfassen, zu interpretieren und in Zusammenhänge zu bringen, und damit auch von
- seiner Fähigkeit, einströmende Informationen auf das Wichtigste zu reduzieren, also Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, sowie vom
- Grad der Automatisierung von Teilprozessen, also auch von seiner Gewöhnung an das Hören;
- seiner Verstehensabsicht (global bzw. detail);
- seiner Fähigkeit, mit der Muttersprache erworbene Verstehensstrategien auch auf fremdsprachige Texte anzuwenden bzw. sich neue Verstehensstrategien anzueignen;
- personalen Faktoren wie z. B. Ängstlichkeit.

Beim Hören und Verstehen gesprochener Sprache haben nicht nur Anfänger, sondern auch fortgeschrittenere Sprachlernende mit wenig Übungsroutine oder außerunterrichtlichem Sprachkontakt Probleme auf der Ebene des Wiedererkennens zu überwinden, was ihnen um so schwerer fällt, als sie in der Regel auch in einem einsprachig geführten Unterricht bestenfalls wenige Stunden in der Woche hörend mit der Fremdsprache konfrontiert werden. Die so wichtige Gewöhnung an die fremde Sprache und vor allem an ihre von jenen der Muttersprache mehr oder weniger deutlich abweichenden lautlichen Eigenheiten, an Aussprachevarianten durch Dialekteinflüsse und individuelle Eigenheiten erfolgt also nur sehr allmählich. Wegen des daraus

resultierenden recht lange Zeit nicht vorhandenen oder nur sehr geringen und bei geringer werdender Übungsfrequenz auch wieder abnehmenden Automatisierungsgrades der auf dieser Ebene ablaufenden Operationen spüren sie ganz besonders die Folgen der Tatsache, daß Hören in der Zeit geschieht, wobei die Geschwindigkeit des Textflusses nicht vom Hörer, sondern vom Sprecher abhängt. Sie können nicht wie beim Lesen anhalten, um vielleicht über die Bedeutung eines Wortes nachzudenken, können auch nicht im Text zurückgehen, um sich zu vergewissern oder Hörlücken auszugleichen. Besondere Probleme verursacht dabei die Gleichzeitigkeit, mit der phonologische, lexikalische, syntaktische usw. Informationen aufgenommen, zeitweilig im Gedächtnis gespeichert und zu größeren Einheiten verarbeitet werden müssen, wodurch sich eine hohe Informationsdichte pro Zeiteinheit und die stete Gefahr der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses ergibt. Darüber hinaus gehen oft auch fortgeschrittenere Lernende bei dem Versuch, einen schwierigen fremdsprachigen Text zu erfassen, nicht ganzheitlich, sondern additiv, also Wort für Wort vor, wobei sie versuchen, jedes Wort zu verstehen und so die Bedeutung des Textes »aufzubauen« (vgl. hierzu Röhr 1993: 21ff.). Ein paralleles Problem zeigt sich übrigens, wenn fortgeschrittenere Lernende Notizen zu einem gehörten Text anfertigen sollen: Sie bemühen sich um eine wortgetreue Mitschrift des Vorbildes, nicht um das Notieren des Textzusammenhangs und der Schlüsselinformationen, um die es ja eigentlich geht. Der Versuch, einen Text Wort für Wort verstehen zu wollen, überfordert die Verarbeitungskapazität des Hörers nicht nur wegen der zu speichernden Informationsmenge, die der kompetente Hörer durch stete Zusammenfassung und Einbindung des Gehörten in

vorhandenes Wissen reduziert, sondern auch dadurch, daß er Inferenz und Antizipation be- bzw. verhindert. Hier wirkt sich aus, daß vor allem mit einer Materie wenig vertrauten Lernenden die Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Textinformationen schwerfällt, und nicht zuletzt auch, daß der Fremdsprachenunterricht sich gewöhnlich auf das Nichtverstandene konzentriert und so falsche Gewohnheiten schafft, die nicht selten auch noch ansonsten weit Fortgeschrittene behindern. Da das für angemessenes Verstehen erforderliche Vorwissen über kommunikative Konventionen in hohem Maße kulturabhängig ist, führt fehlendes oder unvollständiges Wissen oder die Übertragung der für die Kommunikation in der Ausgangs-, nicht aber der Zielsprachenkultur adäquaten Vorkenntnisse zu unangemessenen Inferenzen und damit zum Nicht- oder Mißverstehen.

Einerseits entscheiden also eine Vielzahl von Faktoren mit darüber, ob die Bemühungen um das Verstehen eines Textes erfolgreich sind oder nicht, andererseits entbehrt das Verstehensergebnis, das man grob in *erfolgreiches Verstehen*, *Mißverstehen* und *Nichtverstehen* unterteilen kann, der wünschenswerten Eindeutigkeit (vgl. zu diesen Begriffen Schnotz 1994: 32–33). Das schafft natürlich Probleme bei dem Versuch, Hörverstehensleistungen verlässlich zu überprüfen und angemessen zu bewerten. Erinnern wir uns daran, daß Textverstehen ein individueller Vorgang ist, der in Verlauf und Ergebnis in hohem Maße von der Verstehensabsicht abhängig ist. Wenn dem so ist, dann müssen Aufgaben diese Verstehensabsicht entweder so präzise steuern, daß ein Abweichen nicht möglich oder zumindest nicht wahrscheinlich ist, oder aber die Individualität muß beim Verstehensvorgang ausdrücklich zugelassen

und bei der Bewertung auch berücksichtigt werden.

Weiterhin ist zu bemerken, daß nicht nur Texte einen bestimmten Schwierigkeitsgrad haben, sondern auch die Aufgaben, die man zu diesen Texten stellt. Auch sie sind ja in der Regel Texte, die zunächst einmal verstanden werden müssen, bevor eine angemessene Reaktion auf sie erfolgen kann. So sind bekanntlich z. B. geschlossene Aufgaben, die die Leistungsanforderungen eindeutig auf eine bestimmte Komponente des Verstehensvorgangs begrenzen und keine oder sehr geringe produktive Sprachleistungen verlangen (z. B. Mehrfach-Wahl- oder Ja/Nein-Aufgaben), in der Regel leichter zu lösen als halboffene Aufgaben, die sprachproduktive Leistungen in einem genau umschriebenen Kontext (z. B. Lückentext) erfordern. Und diese wiederum sind leichter zu lösen als offene Aufgaben, die auf dem Wege von der Textaufnahme zur meist sprachproduktiven Reaktion komplexe, mehrschrittige Operationen erfordern. Viele Aufgaben nutzen neben dem Hörverstehen auch die anderen Fertigkeiten wie das Lesen bei Mehrfach-Wahlaufgaben, das Schreiben bei Lückentexten oder beim Anfertigen von Notizen, das Sprechen, wenn z. B. die Antwort auf eine Frage mündlich gegeben werden soll. Haben die Lernenden im Bereich dieser Fertigkeiten Defizite, erschwert das die Aufgabenbearbeitung. Sind die Lernenden, wie das leider in vielen Fällen immer noch der Fall ist, durch ihren Unterricht nur an Fragen zum Text gewöhnt, ist für sie eigentlich jede andere Aufgabenform bzw. Aufgabe schwierig.

Natürlich kann man die Aufgabenschwierigkeit dosieren, indem man z. B. eine komplexe bzw. mehrschrittige Aufgabe mit Gliederungssignalen und Strukturierungshilfen versieht. Man kann eine Aufgabe möglichst konkret formulieren

und durch ein Musterbeispiel oder zusätzliche Erklärungen verständlicher machen, und man kann zusätzliche Hilfen in Form von Sprach- oder Sachinformationen geben.

### **5. Die Komplexität der Einflußfaktoren und ihre Konsequenz für die Leistungsbeurteilung**

Das Testergebnis, das ja ein Maß der Hörverstehensfähigkeit erbringen soll, ist also beeinflusst durch die Eigenschaften des Hörtextes, die Eigenschaften der Aufgaben und die zur Aufgabenlösung erforderlichen außersprachlichen, insbesondere aber sprachlichen Fähigkeiten, wobei zu bedenken ist, daß die Wirkung dieser Einflußbereiche nicht in linearer Abfolge, sondern interagierend und sich wechselseitig bedingend vorzustellen ist. So kann z. B. ein vergleichsweise einfacher Text mit einer komplexen Aufgabenstellung, die nur in Form einer erheblichen sprachproduktiven Leistung zu lösen ist, den Lernenden deutlich mehr abverlangen als ein schwieriger Text zusammen mit einer einfachen Aufgabenstellung, die keine bzw. nur eine sehr simple sprachproduktive Leistung fordert.

Folgen hat diese Komplexität der Einflußfaktoren vor allem für die Beurteilung von Verstehensleistungen. Heißt das Lernziel Kommunikationsfähigkeit, darf die Beurteilung sich eigentlich nicht lediglich auf die nachgewiesene Fähigkeit zur Durchführung formaler Einzeloperationen gründen, sondern sollte die Funktion der Sprache in den Vordergrund rücken. Spätestens in einem fortgeschrittenen Stadium des Fremdsprachenunterrichts, wenn das analytische Verstehen und die Evaluation die eigentlichen Ziele der Beschäftigung mit Texten sind, verlieren darüber hinaus objektivierbare Richtig-Falsch-Beurteilungen doch erheblich an Gewicht und machen

differenzierend-abwägenden Beurteilungskriterien Platz, deren Güte letztendlich von der Sprachbeherrschung, dem Textverstehen und dem Weltwissen von Lehrenden abhängt. Das gilt natürlich insbesondere für die Verstehensleistung bei fiktionalen Texten. Wegen der für sie bereits festgestellten besonderen Abhängigkeit der Textbedeutung vom Beitrag des Hörers muß hier auch besonders nachdrücklich darauf verwiesen werden, daß nicht das Verstehen, sondern die Reaktion auf das Verstandene getestet wird. Da diese Reaktion im Fortgeschrittenenbereich vorwiegend als sprachproduktive Komplexleistung auftritt, in der sich die Qualität des Verstehens und seine Verarbeitung niederschlägt, läßt sich Subjektivität bei Auswertung und Beurteilung von Lernerleistungen sicherlich nicht vermeiden, höchstens durch Intersubjektivität mildern.

Bewertet würde dann im Anschluß an die Lernerleistung, ob die in der jeweiligen Aufgabe implizierte Handlungsanweisung erfolgreich befolgt werden konnte. Natürlich sollten die Probleme auf den beiden unteren Verstehensebenen *Wieder-*

*erkennen* und *Verstehen* hier keine zentrale Rolle mehr spielen. Erkennbare Defizite auf diesen Ebenen würden also bei der Bewertung negativ zu Buche schlagen. Andererseits sollten erfolgreiche höherwertige aufgabenbezogene Tätigkeiten auch höher gewichtet werden als niederrangige.

### Literatur

- Field, John: »Skills and strategies: towards a new methodology for listening«, *ELT Journal* 52, 2 (1998), 110–118.
- Hörmann, Hans: *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 3. Auflage 1991.
- Röhr, Gerhard: *Erschließen aus dem Kontext. Lehren, Lernen, Trainieren*. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- Schnotz, Wolfgang: *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz, 1994.
- Schulz von Thun, Friedemann: *Miteinander reden*. Band 1. Hamburg: Rowohlt, 1981.
- Solmecke, Gert: *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt, 1993.



# DaF auf den Kopf gestellt

## *Versuch einer Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an der Universität*

*Mario Saalbach*

### **1. Sprachlehrveranstaltungen an spanischen Universitäten – ein Situationsbericht zur Einleitung**

Die Situation von Sprachlehrveranstaltungen an Universitäten, insbesondere im Rahmen der Fremdsprachenphilologien, dürfte in den meisten Fällen weitgehend ähnlich sein. Einerseits betrachtet es die Universität nicht als ihre primäre Aufgabe, sich quasi wie eine Sprachschule um die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu kümmern, andererseits muß sie aber die Tatsache berücksichtigen, daß die Fremdsprache für ihre Studenten ein wichtiges Arbeitsinstrument, in den Fremdsprachenphilologien das wichtigste überhaupt, darstellt, sie also in gewisser Weise geradezu dazu verpflichtet ist, dieses Instrument bereitzustellen bzw. wenigstens dazu beizutragen, daß ihre Studenten es sich zu eigen machen können. Das allgegenwärtige Problem des Zeitmangels schlägt auch hier zu Buche: Wo Studiengänge immer weiter verkürzt und in ein reglementierendes Korsett aus knapp bemessener Regelstudienzeit und Höchststudiendauer gezwängt werden, muß man sich sehr wohl überlegen, wie viele Veranstaltungsstunden man der Sprachvermittlung zur Verfügung stellen kann, ohne

daß dadurch die Substanz der eigentlichen Studieninhalte allzu sehr zusammenschrumpfen würde. Inwieweit aber diese Studieninhalte überhaupt sinnvoll behandelt werden können, solange die Studenten keine ausreichende Kompetenz in der Fremdsprache besitzen, ist dabei eine nicht unerhebliche Frage, die vor allem jene Fremdsprachenphilologien betrifft, die bei ihren Studienanfängern nur von geringen oder vielleicht sogar überhaupt keinen Kenntnissen in der Fremdsprache ausgehen können.

Als Beispiel dafür mag die Situation der Germanistik in Spanien dienen. Deutsch wird hier als Schulfach erst seit neuestem und an noch sehr wenigen Gymnasien unterrichtet und war bisher, abgesehen von Ausnahmefällen, nur an den deutschen Schulen in einigen größeren Städten vertreten. Außer den Abiturienten dieser Schulen und mitunter auch Kindern aus zurückgekehrten Emigrantenfamilien, die das Schulsystem eines deutschsprachigen Landes durchlaufen haben, hat das Gros der Studienanfänger in der spanischen Germanistik heute praktisch kaum irgendwelche verwertbaren Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Aber auch wenn sich das Schulfach Deutsch in absehbarer Zukunft an den spanischen Gymnasien

einmal als zweite Fremdsprache etabliert haben wird, wird man nach sechs (oder, je nach persönlicher Kombination im Wahlpflichtbereich, auch nur zwei) Schuljahren Deutschunterricht mit vier, in zweisprachigen Autonomen Gemeinschaften wie dem Baskenland sogar nur drei Wochenstunden kaum davon ausgehen dürfen, daß die Deutschkenntnisse der Studienanfänger so gut sind, daß sie ohne weiteres einer Lehrveranstaltung in deutscher Sprache folgen können. Und das ist der Anspruch spätestens für die Veranstaltungen des Hauptstudiums. Es gilt also, das bestehende Defizit bis dahin entsprechend auszugleichen.

An den meisten spanischen Universitäten beträgt die Regelstudienzeit für das Hauptfachstudium Germanistik, wie auch für die anderen Fremdsprachenphilologien, vier Jahre (jeweils zwei Jahre Grund- und Hauptstudium), in denen rund 300 *créditos* absolviert werden müssen, also rund 3000 Veranstaltungsstunden. Innerhalb dieses Rahmens muß in aller Regel neben der Sprache der Hauptfachphilologie mindestens eine weitere als Nebenfach belegt werden. An der Universität des Baskenlands (UPV/EHU), auf deren Situation ich mich im weiteren beziehen werde, sind derzeit (WS 1997/98) in diesem Rahmen rund 350 Studenten im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache immatrikuliert. Nach Maßgabe des Hochschulrahmengesetzes bedeutet das für diese Studenten, daß sie in einem verbindlichen Minimum von 120 Veranstaltungsstunden Grundkenntnisse der deutschen Sprache und Literatur erwerben sollen. Auch wenn die Universitäten dieses Minimum z. T. erheblich erweitert haben (an der Philologischen Fakultät der UPV/EHU z. B. auf 120 Sprach- und 60 Literaturkursstunden, die im Wahlpflichtbereich noch um weitere 60 Sprach- und 60 Literaturkursstunden ergänzt werden können), ist das – zumin-

dest in der Germanistik und vom Bekanntheits- bzw. Unbekanntheitsgrad der zu Grunde liegenden Sprachen her vergleichbaren Philologien – ein schier aussichtsloses Unterfangen, bei dem gegenwärtig kein zufriedenstellendes Sprachniveau zu erreichen ist. Die Veranstaltungen zur Literatur werden dementsprechend, weitgehend unter Verwendung von Übersetzungen, auf spanisch abgehalten.

Ein Hauptfachstudium der Germanistik gibt es an der UPV/EHU bisher noch nicht. Es existiert allerdings bereits der Studienplan, der im Falle einer Einführung des Fachs zugrunde gelegt werden soll. Aber auch hier zeigen die im Grundstudium zur Verfügung stehenden 360 Sprachkursstunden, daß es unter den genannten Voraussetzungen und bei Anwendung der üblichen Lehrkonzeptionen kaum möglich sein dürfte, die Studenten bis zum Beginn des Hauptstudiums sprachlich so weit zu fördern, daß sie in der Lage sind, eine Vorlesung auf deutsch zu verstehen. Darüber hinaus ergibt sich als weiteres Problem, daß es in einer Hauptfachgermanistik besonders wichtig ist, möglichst früh über eine Lesekompetenz in der Fremdsprache zu verfügen, damit in den Literaturkursen des Grundstudiums wenigstens einzelne Texte (und wenn vielleicht auch nur auszugsweise) schon in deutscher Sprache gelesen werden können, statt daß man auf Übersetzungen zurückgreifen muß.

## 2. Problemstellung

Angesichts einer solchen Ausgangssituation stellt sich zunächst einmal bezüglich des DaF-Unterrichts für die Nebenfachgermanisten die Frage, inwieweit es nicht möglich ist, ein effektiveres Unterrichtskonzept zu entwickeln, das es den Lernern trotz der eindeutigen institutionellen Grenzen erlaubt, nach Absolvierung der zur Verfügung stehenden 120–

180 Veranstaltungsstunden ein zufriedenstellenderes Sprachniveau zu erreichen, als das bisher der Fall ist. Eingehende Überlegungen im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache an der UPV/EHU haben zu der Überzeugung geführt, daß zu diesem Zweck einerseits eine deutliche Einschränkung der zu berücksichtigenden Fertigkeiten stattfinden muß, andererseits diese Beschränkung aber der späteren Förderung anderer Fertigkeitsbereiche Rechnung tragen bzw. sich nicht negativ auf sie auswirken sollte. Orientiert man sich an den Bedürfnisprioritäten im universitären Bereich der Philologien, so bietet sich in dem abgesteckten Rahmen die weitgehende Beschränkung auf die Fertigkeit des Leseverstehens an. Während es nicht möglich ist, in 120–180 Deutschkursstunden alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) zufriedenstellend zu fördern, kann man sehr wohl davon ausgehen, daß die Studenten in dieser Zeit ein umfassendes Leseverständnis erwerben können. Das käme auch den anschließenden Literaturkursen zu Gute, die dann verstärkt auf der Lektüre deutschsprachiger Originaltexte aufbauen könnten.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen unter Beachtung der Zielsetzungen wurde im Sommer 1996 eine Forschungsgruppe ins Leben gerufen.<sup>1</sup> Dabei geht die Aufgabenstellung der Forschungsgruppe allerdings über den Rahmen der Neben-

fach-Germanistik hinaus und zielt ab auf die Anwendung des in der Entwicklung befindlichen Konzepts auch in einer zukünftigen Germanistik als Hauptfach, in der dann alle vier Fertigkeitsbereiche berücksichtigt werden müssen. Hier geht die Arbeitshypothese der Forschungsgruppe davon aus, daß der Erwerb der Fertigkeiten Hören, Schreiben und Sprechen sehr viel effektiver und schneller ablaufen kann, wenn er auf der Grundlage eines schon existenten Leseverstehens aufbaut, weil damit ein umfassendes sprachliches Bezugssystem zur Verfügung steht, das von vornherein eine systematische Einordnung der zu aktivierenden sprachlichen Elemente ermöglicht und damit einen die Sinnbildung und das Verständnis fördernden Bedeutungskontext schafft, der sich bei anderen gängigen Sprachlehr- und -lernverfahren erst zeitraubend konstituieren muß.

### 3. Theoretische Grundlagen

In den letzten Jahren hat verstärkt eine Auswertung von zum Teil weit zurückliegenden Forschungsergebnissen stattgefunden hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Theoriebildung in der Spracherwerbs- und in der Sprachlehrforschung. Paradigmatisch sei hier vor allem auf die Veröffentlichungen von Ernst Apeltauer, Gerard J. Westhoff und Henning Wode hingewiesen.<sup>2</sup> Ein wesentliches Anliegen dieser Autoren ist der Versuch festzustellen, inwieweit sich

- 
- 1 Neben dem Vf. dieses Artikels gehören der Forschungsgruppe Dr. Erich Huber und, seit Dezember 1997, Waltraud Kirste an, beide wie der Vf. Dozenten im Fachbereich DaF an der Universität des Baskenlands. Das Projekt wird von der Universität des Baskenlands seit Dezember 1996 unter den Projektnummern UPV 103.130-HA 099/96 und UPV 103.130-HA 155/97 finanziell gefördert.
  - 2 Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1987. – Westhoff, Gerard J.: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning: Hueber, 1987. Wode, Henning: *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber, 1993 (Erstveröffentlichung 1988 unter dem Titel: *Einführung in die Psycholinguistik*).

der Erwerb einer Fremdsprache von dem der Muttersprache und vom natürlichen Zweitspracherwerb unterscheidet bzw. welche Gemeinsamkeiten diese verschiedenen Spracherwerbstypen besitzen. Man kommt aufgrund der vorgelegten Dokumentationen und Argumente unsicher zu dem Schluß, daß hier eher die Gemeinsamkeiten überwiegen, diese Tatsache und die sich daraus ergebenden Konsequenzen aber im Fremdsprachenunterricht bisher weitgehend ignoriert oder einfach zu wenig berücksichtigt werden.

So führt etwa Wode aus, daß die im Fremdsprachenunterricht traditionell vorgenommene Trennung zwischen *intuitiver* und *bewußter* Lernweise nicht dem Umstand entspricht, daß es sich hier allem Anschein nach nicht um getrennte Lernsysteme handelt, sondern eher »um ein Kontinuum mit zwei extremen Ausprägungen« (Wode 1993: 57f.). Denn – so ebenfalls in diesem Zusammenhang –

»Vergleiche zwischen Schülern im Fremdsprachenunterricht und Lernern, die eine zweite Sprache unter natürlichen Bedingungen erwerben, zeigen, daß jene Fähigkeiten, die Lerner unter natürlichen Bedingungen für das Meistern einer Sprache aktivieren, auch im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen und dort auch tatsächlich wirksam werden« (Wode 1993: 16).

Dazu ist es aber äußerst wichtig, daß der Spracherwerb in einem für die Lerner bedeutungsrelevanten Kontext stattfindet, der auch ihren affektiven Bedürfnissen entgegenkommt. Diese Voraussetzungen sieht Apeltauer vor allem in informellen Situationen erfüllt:

»Lernen in informellen Situationen findet meist in einem durchschaubaren Kontext statt, der von den Lernern mit positiven sozialen Werten assoziiert wird und eng mit dem Lernermodell (z. B. einem Gleichaltrigen, einem Jugendlichen oder Erwachsenen) verbunden ist.« (Apeltauer 1987: 22)

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht hingegen läßt den nützlichen Effekt einer affektiv positiven Lernsituation außer Acht, denn dort

»werden Grammatik und formale Aspekte der Sprache vermittelt, indem die Schüler angehalten werden, zuzuhören, zu wiederholen und zu variieren (pattern drill). Was im Unterricht oft als Kommunikation gilt, würde außerhalb des Klassenzimmers kaum so bezeichnet.« (ebd.)

Aus den unzweifelhaften Vorteilen des informellen Lernens leitet Apeltauer die Notwendigkeit ab, »informelles Lernen auch im Unterricht zu ermöglichen« (ebd.).

Eine Sprache ist eben mehr als nur ein Katalog von Vokabeln und grammatischen Strukturmodellen. Genauso wichtig wie das linguistische System sind die kulturellen und gesellschaftlichen Konventionen, die etwa das Zusammenleben mit und den Kontakt zu den Mitmenschen regeln und vor deren Hintergrund jenes erst zu seiner vollen Bedeutung gelangen kann, weil es erst durch sie und vor ihnen die Abtönungen und Nuancierungen erfährt, welche die mit seiner Hilfe formulierten verbalen Äußerungen in unterschiedlichen Situationen jeweils adäquat erscheinen lassen.

»Eine Sprache lernen heißt: ein System und seine konventionellen Zuordnungen erschließen. Spracherwerb ist Strukturwerb, und nicht das Auswendiglernen einer Liste isolierter Vokabeln oder Satzmuster.« (Wode 1993: 37)

Die häufig eher einer Dressur als einem wirklichen Spracherwerbsprozeß ähnelnden traditionellen Lehrverfahren gehen in aller Regel davon aus, daß Sprachen durch Imitation erlernt würden, daß also der fremdsprachliche *input* mit dem Lerner-*output* identisch sei. Diese Annahme, die in der Tat die bisher üblichen Lehrmethoden mit ihrer Tendenz zum »ganzheitlichen Reproduzie-

ren vorgegebener Äußerungen« (Wode 1993: 296) weitgehend rechtfertigen würde, hat sich allerdings inzwischen als Irrtum erwiesen. Wie Wode überzeugend argumentiert, ist zwischen *input* und *output* eine Verarbeitungsphase geschaltet, die dazu führt, daß der *input* vom Lerner in mentale Repräsentationen umgearbeitet wird, die dann später zum Verstehen der Sprache wie auch zur eigenen Sprachproduktion abgerufen werden können. Ausschlaggebend für den tatsächlichen *output* ist dabei nicht etwa der *input*, sondern der Erfolg des Verarbeitungsprozesses und das Ergebnis, zu dem er geführt hat.

»Die Kreativität des Lerners besteht darin, aus dem *Input* auszuwählen und das Ausgewählte eigenständig zu verknüpfen. D. h., der Lerner verarbeitet die registrierten sprachlichen Signale, ehe sie ihm für die eigene Verwendung zur Verfügung stehen. Die entscheidende Einsicht ist, daß hier eine Ver- und Aufarbeitung des Input stattfindet, als deren Ergebnis letzten Endes eine Speicherung sprachlicher Information in Form von *mentalen Repräsentationen* im Gedächtnis erfolgt. Sie dienen dem Lerner für das Produzieren und Verstehen von Äußerungen in der Zielsprache.« (Wode 1993: 22)

Entscheidend ist hier letzten Endes die Erkenntnis, daß nicht Imitation das Grundprinzip des Sprachenlernens darstellt, sondern daß dieser Prozeß »durch Dekomposition von sprachlichem Input und durch die kreative Rekonstruktion der sprachlichen Strukturen« charakterisiert und in Gang gehalten wird (Wode 1993: 296). Drill-Übungen und das Auswendiglernen von Muster-Dialogen etwa erscheinen vor einem solchen Hintergrund mehr als fragwürdig. Ein wirklich lernerzentriertes Lehr- und – vor allem –

Lernmodell wird sich folglich sehr viel stärker, als das bisher der Fall ist, am natürlichen Spracherwerb orientieren müssen.

Was hier für die Gesamtheit des Fremdspracherwerbs gefordert wird, gilt natürlich entsprechend für die einzelnen Fertigkeitsbereiche, in die er sich gliedert, und damit auch für das Leseverstehen, das uns hier besonders interessiert. Die Erkenntnisse der Rezeptionstheorie, wie sie Wolfgang Iser vor allem in seinem *Akt des Lesens* dargelegt hat<sup>1</sup>, müssen so auch für das Lesen in der Fremdsprache berücksichtigt werden. Denn, so das Resümee von Heinz Wilms neuerlichen Forschungsergebnissen<sup>2</sup>:

»Die Leseprozesse [in der Mutter- und in der Fremdsprache], die wir bis vor kurzem so penibel getrennt gesehen haben, sind nämlich identisch, auch wenn beim Lesen in der Fremdsprache weniger sprachliche Vorkenntnisse aus eigenem Besitz zur Verfügung stehen und kulturelle Distanzen hinderlich sein können.«

Daraus ergibt sich die logische Forderung:

»Der Schüler soll lernen sein Bedürfnis nach Informationen, die in einem fremd- bzw. deutschsprachigen Text enthalten sind, zu befriedigen«. [...] Jeder soll sich seine Fragen selbst stellen, nicht vorgegebene Lehrerfragen beantworten müssen. Aufgabe einer Unterrichtung im Leseverstehen ist es also, Aktivitäten anzuregen und weiterzuentwickeln, durch die ein Leser/Lerner einen natürlichen Zugang zum Text findet, schon mit Beginn der Lese-prozedur eigene Vermutungen und Fragen zum Inhalt bildet, die im folgenden beantwortet, bestätigt oder korrigiert werden.«

Es müssen also einerseits im Unterricht die notwendigen Freiräume geschaffen werden, um den Lernern den kreativen Umgang mit Texten zu ermöglichen und

1 Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink (UTB), 1976.

2 Im Vorwort zu Westhoff: 1987, 9f.

diesen gezielt zu fördern. Andererseits gilt es, eine Reihe im traditionellen Fremdsprachenunterricht durchaus üblicher Handlungsweisen des Lehrers zu eliminieren, die sich auf das Leseverstehen äußerst negativ auswirken. Westhoff hat die »Twelve easy ways to make learning to read difficult« aus dem gleichnamigen Artikel von Smith & Goodman (1973) in vier (negative) Vorgehensmodelle zusammengefaßt und folgendermaßen auf den Punkt gebracht (Westhoff 1987: 67):

1. »Sorge dafür, daß jedes Wort richtig gelesen wird.« Denn dadurch wird das »Wort-für-Wort-Lesen« begünstigt, das den Blick für die wortübergreifende Textredundanz verstellt; außerdem wird so das Kurzzeitgedächtnis überlastet und der »Faden« geht verloren.
2. »Vermeide Raten. Sorge dafür, daß sehr sorgfältig gelesen wird.« Hierdurch wird die Zuhilfenahme von Eigenkenntnissen und die Aktivierung von Vorwissen weitgehend ausgeschaltet.
3. »Erwecke bei den Schülern den Eindruck, daß sie Fehler um jeden Preis vermeiden sollen«, wodurch man sie zu einem zu langsamen Lesen verleitet, was die natürlichen Phasen im Lese-prozeß wie Hypothesenbildung, -überprüfung und -korrektur nicht zuläßt.
4. »Wenn Fehler gemacht werden, verbessere sofort.« Auch hierdurch wird das »Wort-für-Wort-Lesen« begünstigt und die Bildung, Überprüfung und Korrektur von Hypothesen über den Text verhindert.

Als Empfehlung, wie diese inadäquaten Handlungsweisen zu vermeiden sind und im Gegensatz dazu die erwünschte Lesekompetenz der Lerner aufgebaut werden kann, macht sich Westhoff die Worte von Smith & Goodman zu Eigen:

»Gib dem Lernenden Gelegenheit, seinen eigenen Lernprozeß zu durchlaufen. Laß ihn viel Leseerfahrung machen, hilf ihm, Indizien im Text zu finden, wenn er sie selbst übersehen hat, und zeig ihm, wie er seine Hypothesen prüfen kann, wenn er die Möglichkeiten dazu selbst nicht erkennt.«

Nach Auswertung der Forschungsergebnisse von Smith (1971 und 1978) schließt Westhoff für das Leseverstehen, daß beim Erlernen der Muttersprache durch kontinuierliches Erstellen von Hypothesen über die bestehenden Regelmäßigkeiten ein komplexes Regelsystem aufgebaut wird, mit dem Zweck, »durch Vergrößerung der Regelzahl die bei folgenden Wahrnehmungen benötigte Menge an Information zu verringern«. Versucht man allerdings, diese Erkenntnis in der Unterrichtspraxis zu verwerten, stößt man auf das Problem, daß es äußerst schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist, solche Kenntnisse bzw. Fertigkeiten in ausreichendem Umfang bewußt zu übermitteln (Westhoff 1987: 66). Ähnliches gilt für das Unterrichten von »Heuristiken« und »Denkregeln«, die nicht nur für das Leseverstehen von großer Bedeutung sind (Westhoff 1987: 68). Weiterhelfen könnte hier der Schluß Wodes hinsichtlich des Erlernens einer Zweit- oder Fremdsprache allgemein:

»Es scheint als leiteten Lerner – unbewußt – aus dem, was sie hören, Hypothesen über die Struktur der Zielsprache ab, als überprüften sie diese Annahmen systematisch und änderten sie schrittweise, bis sie sich mit der Struktur der Zielsprache decken.« (Wode 1993: 17)

Wenn es nicht möglich ist, für das Leseverstehen wichtige Techniken und Regeln auf bewußtem Wege zu vermitteln, dann muß man eben die schon von der Muttersprache her verfügbaren unbewußten Mechanismen nützen und aktivieren. Das würde sich u. a. mit der Auffassung von Smith decken, für den

»der Unterricht für den Schüler Möglichkeiten schaffen [soll] ›to get the opportunity to acquire a knowledge of redundancy by the only route that is open to him – by experience in reading«. Dadurch wird es dem Lernenden ermöglicht, seinen Besitz an Regeln mittels seiner *natürlichen* [Kursivierung Vf.] Wahrnehmungsstrategien aufzubauen und zwar so, daß er die frequentesten Regelmäßigkeiten als erste lernt. Praktisch heißt das: Konfrontiere den Lernenden mit viel authentischem Sprachmaterial« (Westhoff 1987: 66).

Westhoff selbst teilt diese Auffassung, nach der dem unbewußten bzw. intuitiven Lernen im Unterricht erheblicher Freiraum zugestanden werden sollte. Für ihn »lernen die Schüler vor allem dadurch, daß sie selber Probleme lösen« (Westhoff 1987: 91).

Es scheint sich so insgesamt abzuzeichnen, daß ein lernerzentriertes Unterrichtsmodell in letzter Konsequenz auf autonomes Lernen hinausläuft, was sich notwendigerweise auf die Funktion des Lehrers auswirkt und ihn zum Umdenken zwingt. Wenn durch eigenständiges Problemlösen gelernt werden soll, dann ist es

»die Aufgabe des Lehrers, dafür zu sorgen, daß genügend geeignete Probleme vorhanden sind und daß die Voraussetzungen für selbständige Schülerarbeit erfüllt sind. Es ist also nicht seine Aufgabe, Lösungen anzubieten. Anders gesagt: Es ist nicht seine Rolle, Kenntnisse zu übertragen, sondern die Fertigkeitsschulung zu organisieren, d. h. Übungen organisieren, stimulieren, steuern usw. und nicht erörtern oder dozieren« (Westhoff 1987: 91).

Kurioserweise ergibt sich daraus für den Lehrer eine fast paradoxe Situation: die Qualität seiner Lehre steht im proportional umgekehrten Verhältnis zur Notwendigkeit seiner Intervention in der Klasse. D. h. je besser er ist, um so überflüssiger macht er sich selbst.

Nach Wode muß die Fremdsprachendidaktik unbedingt »all jene Umstände [be-

rücksichtigen], die zur Herausbildung der für Sprachenlernen relevanten affektiven Grundlagen führen« (Wode 1993: 331), und das ist vor allem auch dort unerlässlich, wo selbständige Lernprozesse in Gang gebracht werden wollen. U. a. bedeutet das letzten Endes, daß das zu Lernende für den Lerner relevant sein muß und der Bezug der Lernsituation zu seiner realen Lebenssituation für ihn möglichst klar durchschaubar sein sollte. Westhoff findet diese Erfordernis in van Parrerens Systemtheorie (1972) bestätigt:

»Van Parreren sieht als Endergebnis des Lernprozesses eine *Gedächtnisspur*. Eine solche Spur beschreibt er als ›eine durch Lernen erworbene Verhaltenspotenz, eine Möglichkeit also, die sich im Verhalten der Person realisieren kann, aber sicher nicht in jedem Augenblick zu realisieren braucht. [...] Das betreffende [Gedächtnisspuren-] System wird leichter reaktiviert, je deutlicher der Zusammenhang zwischen der Situation, in der es gelernt wurde, und der aktuellen Situation ist. Deshalb ist es wichtig, das erwünschte Verhalten im Rahmen eines Verhaltensganzen üben zu lassen, das in bezug auf seine Handlungsstruktur möglichst viel Übereinstimmung mit dem Verhaltensganzen, in dem das Gelernte angewendet werden soll, aufweist.« (Westhoff 1987: 73f.)

Wo es sich, wie hier, um Lesen handelt, was in einer natürlichen oder informellen Situation immer nicht nur Fremderfahrung, sondern vor allem Selbsterfahrung impliziert, ist es auch in der Lernsituation unbedingt notwendig, daß der Aufgaben- und Übungskatalog es den Lernenden ermöglicht, über den Text hinauszugehen, damit sie »ihre eigenen Wahrheiten und Perspektiven schildern« können (Wicke 1994: 44).

Traditioneller Fremdsprachenunterricht ist u. a. deshalb so weit entfernt vom natürlichen Spracherwerbsprozeß, weil die Lehrer dort »von vornherein meist die zielgerechte Wiedergabe ganzer Sätze [verlangen] bzw. dessen, was gerade ge-

lernt und eingeübt wird« (Wode 1993: 45f.). Dabei handelt es sich in aller Regel um unter grammatischen Gesichtspunkten konstruierte Dialoge oder jeden realistischen Kontexts entbehrende Beispielsätze. Realitätsbezug und erkennbare Relevanz für die außerschulische Situation sind damit nicht gegeben. Und vor allem entspricht der natürliche Ablauf des Lernprozesses nicht diesem Muster. Wie bereits erklärt wurde, ist *input* eben nicht gleich *output*. Ganz im Gegenteil zum bisher im Fremdsprachenunterricht üblichen Vorgehen ist der Sprachproduktion beim natürlichen Erwerb (etwa der Muttersprache) eine ausgedehnte rezeptive Phase vorgeschaltet, die für den Lernprozeß von essentieller Bedeutung ist. Apeltauer beschreibt das für den natürlichen Zweitspracherwerb folgendermaßen:

»Geht man davon aus, daß Kontaktbereitschaft bei einem Lerner gegeben ist und auch Kontaktmöglichkeiten bestehen, so wird die Entwicklung seiner sprachlichen Kompetenz [u. a.] davon abhängen, [...] ob er Gelegenheit hat, die kognitiven und affektiven Vorteile einseitiger Kommunikation vor allem in der Anfangsphase zu nutzen und zunächst sein Hörverstehen zu entwickeln, oder ob er, wie das z. B. in der Schule häufig der Fall ist, bereits früh zum Sprechen genötigt wird.« (Apeltauer 1987: 17)

Letzteres erweist sich dabei als Hindernis für die Herausbildung der erwünschten fremdsprachlichen Kompetenz. Als »einseitige natürliche Kommunikationssituationen« bezeichnet Apeltauer

»Sprachlernsituationen, in denen der L2-Lerner nur rezeptiv tätig ist, [...] weil der Lerner in ihnen (einseitig) darauf konzentriert ist, den Sinn von gesprochenen oder geschriebenen Texten zu erfassen bzw. zu rekonstruieren. Längere Zeit wurde angenommen, daß Hörverstehen die passive Seite des Sprachverarbeitungsprozesses und Sprechen dessen aktiver Part ist. Inzwischen weiß man jedoch, daß auch Hörverstehen und Lesen aktive Tätigkeiten sind

und außerdem wichtige Voraussetzungen für sprachliche Interaktionen, weil Äußerungen eines Interaktionspartners verstanden werden müssen, ehe darauf reagiert werden kann, gleichzeitig aber auch eigene Rede mit Hilfe dieser Tätigkeit beständig kontrolliert und korrigiert werden muß. Berücksichtigt man, daß viele Freizeitbeschäftigungen, wie z. B. Radio hören und Filme sehen, Bücher, Zeitschriften und Illustrierte lesen, ebenfalls zu dieser Interaktionsart gehören, so wird deutlich, daß der Anteil an einseitiger Kommunikation in informellen Sprachlernsituationen überwiegt.« (Apeltauer 1987: 16)

Gehen wir davon aus, daß »rezeptive Fertigkeiten Voraussetzungen für Produktionsprozesse sind« (Apeltauer 1987: 36), so erscheint es folgerichtig, auch für den Fremdsprachenunterricht zu fordern, daß informelle Sprachlernsituationen und die in ihnen vorherrschende einseitige natürliche Kommunikation vor allem im Anfängerunterricht gebührend berücksichtigt werden, und zwar in Form einer langen rezeptiven Phase, die der Produktion in der Fremdsprache vorgeschaltet wird. Nur so kann schließlich eine bedeutungsrelevante Sprachproduktion erzielt werden, die sich nicht in artifiziellen Konstrukten erschöpft, sondern zum Akt wirklicher Kommunikation hat reifen können. Für die Aussprache führt Wode einige Untersuchungsergebnisse an, die sich unschwer auf die anderen Fertigungsbereiche übertragen lassen dürften (Wode 1993: 132): Entgegen der Praxis, »phonetische Reproduktion vom ersten Unterrichtstag an« einsetzen zu lassen, wird in alternativen Versuchen »eine mehrwöchige, rein rezeptive Phase vorgeschaltet, in der die Schüler nur zuhören und verstehen sollen, aber nicht selbst zu sprechen brauchen«. Er verweist z. B. auf die Methoden der *total physical response* von Asher (1965) oder des *natural approach* von Terrell (1977) sowie auf die Ansätze von Postovsky (1977) und Gary (1975), die



ihre Lehrverfahren sämtlich damit begründen, »daß Kinder unter natürlichen Bedingungen sowohl beim L1- wie beim L2-Erwerb zunächst ein gutes Maß an Dekodierfähigkeit entwickeln, ehe sie anfangen, selbst zu sprechen«. Erste auswertende Studien kommen bereits zu dem Schluß, »daß die Schüler bei verzögertem Sprechbeginn die Aussprache nicht schlechter, z. T. sogar besser als jene Kontrollgruppen lernen, die von Anfang an sprechen mußten«.

#### 4. Konsequenzen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts

Ein moderner methodischer Ansatz für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts kann nicht umhin, die genannten Ergebnisse der Spracherwerbsforschung gebührend zu berücksichtigen, wenn er nicht von vornherein hoffnungslos hinter der wissenschaftlichen Entwicklung mit ihnen, wie sich zeigt, gar nicht immer unbedingt so neuen Forschungsergebnissen hinterherhinken will. D. h., seine Neuorientierung muß ganz konkret zwei Aspekte in Betracht ziehen:

1. die Notwendigkeit eines wirklich lernerzentrierten Unterrichtsverfahrens und
2. die Konvenienz, das Unterrichtsverfahren so weit wie möglich dem natürlichen Spracherwerbsprozeß anzunähern.

Was die Lernerzentriertheit angeht, bedeutet das, daß dem Lerner vor allem die Möglichkeit geboten werden muß, seinen persönlichen Lernprozeß weitgehend selbst zu bestimmen. In letzter Konsequenz führt das zu einer Unterrichtsorganisation, die das autonome Lernen in den Vordergrund stellt. Dazu ist es unerlässlich, daß die Lerninhalte in einem bedeutungsrelevanten Kontext präsentiert werden, der es den Lernern erlaubt, den Bezug des zu Lernenden bzw. Gelernten zu realen Situationen außerhalb der Un-

terrichtssituation zu durchschauen und als relevant zu erkennen. Hierdurch wird eine wichtige affektive Grundlage im fremdsprachlichen Unterricht geschaffen, die sich äußerst positiv auf die Motiviertheit der Lerner und damit auf den Lernprozeß auswirkt. Wo es um Lernerzentriertheit und die Fertigkeit des Leseverstehens geht, darf ein modernes Unterrichtsmodell außerdem nicht die Erkenntnisse der Rezeptionstheorie vergessen: Die Bedeutung literarischer Texte konstituiert sich erst im Akt des Lesens und variiert entsprechend von Leser zu Leser; Lesen ist nicht nur ein Prozeß der Fremderfahrung (der Erkenntnis der vom Text dargestellten Wirklichkeit), sondern vor allem der Selbsterfahrung, insoweit die vom Text dargestellte Wirklichkeit vom Leser interpretiert wird und er ihr gegenüber Stellung bezieht. Daher ist es notwendig, von der Unterrichtsplanung her Freiräume für den kreativen Umgang mit den Texten zu schaffen und dem lesenden Lerner bzw. lernenden Leser die Möglichkeit zu geben, über den Text hinauszugehen. Kreativer Umgang mit Texten heißt hier nicht nur literarische Texte umschreiben, Paralleltexte formulieren oder unvollständige Texte zu Ende schreiben, sondern einfach auch schon über ihren Sinn spekulieren und ausgehend vom Text ein persönliches und individuelles Bedeutungsganzes konstruieren.

Hinsichtlich der Forderung, die Unterrichtsverfahren im Fremdsprachenunterricht möglichst nah dem natürlichen Spracherwerbsprozeß anzupassen, ist die Berücksichtigung der Erkenntnis, daß *input* und *output* nicht identisch sind, von grundlegender Bedeutung. Das Grundprinzip des Erlernens einer (Fremd-)Sprache ist nicht Imitation, sondern Dekomposition, und die nimmt eine gewisse Zeit in Anspruch. Angesichts der Tatsache, daß rezeptive Fertigkeiten Vor-

aussetzung für die spätere Sprachproduktion sind, sollten dieser im Fremdsprachenunterricht immer ausgedehnte rezeptive Phasen vorgeschaltet werden, damit der Lerner über die notwendige Zeit verfügt, den *input* zu verarbeiten und die Ergebnisse dieser Verarbeitung zur Sprachproduktion bereitzustellen. Auch hierdurch wird ein Beitrag zur Schaffung einer affektiv positiven Unterrichtssituation geleistet, da man den Lerner so nicht dazu nötigt, etwas in die Praxis umzusetzen, was er wahrscheinlich noch gar nicht richtig durchschaut hat bzw. noch nicht zu durchschauen glaubt. In diesen rezeptiven Phasen bietet es sich an, das natürlichen Spracherwerbssituationen entsprechende informelle Lernen aufzugreifen und informelle Lernsituationen für den Unterricht zu instrumentalisieren. Denn gerade sie sind reich an einseitiger natürlicher Kommunikation, die der intuitiven Seite des Lernens entgegenkommt und so dazu beiträgt, die natürlichen aus dem Muttersprachenerwerb vorhandenen Wahrnehmungsstrategien auch für das Erlernen der Fremdsprache nutzbar zu machen.

### 5. Leseverstehen als Einstieg in den DaF-Erwerb

Wie schon vorausgeschickt, hat es sich die DaF-Forschungsgruppe an der UPV/EHU zur Aufgabe gemacht, ein Konzept zu entwickeln, das es einerseits den Nebenfach-Germanisten trotz der nur geringen zur Verfügung stehenden Zeit erlaubt, wenigstens in einem der Fertigkeitssbereiche umfassende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. Angesichts der Prioritäten innerhalb eines Universitätsstudiums einer Fremdsprachenphilologie erscheint der Fertigkeitssbereich Leseverstehen hier adäquat. Andererseits soll überprüft werden, inwieweit der Einstieg in den DaF-Erwerb über das Leseverstehen auch für künftige Haupt-

fach-Germanisten sinnvoll sein und welche Vorteile man sich davon erwarten könnte.

Nach Bernd Kast (1994: 5f.) lassen sich in der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes seit 1975 im wesentlichen drei Orientierungsschwerpunkte feststellen:

1. der *pragmatisch-funktionale* (etwa 1975–1985): Hier handelt es sich um den klassischen kommunikativen Ansatz mit seiner gezielten Hinwendung zu Alltagssituationen und umgangssprachlichen Dialogen und seiner weitgehenden Ablehnung expliziter Grammatikarbeit;
2. der *interkulturelle* (ab 1985), der davon ausgeht, daß unterschiedliche Kulturkreise unterschiedliche Rezeptionsweisen bedingen und entsprechend – neben der Spracharbeit – »die kulturspezifischen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Lernenden zu berücksichtigen« seien. Als Beispiel steht hier das Mittelstufenlehrwerk *Sichtwechsel*, in dem u. a. auch literarische Texte als Sprech- und Diskussionsanlässe verwendet werden;
3. der *entdeckend-literarische* (ab 1990), der in dem »Lernroman« *Die Suche* umgesetzt wurde. Hier wird der Deutschlernende »zum Lesenden mit all den Haltungen, die konstitutiv für den ›Akt des Lesens‹ (Iser 1976) und des Hörens sind«. Es geht konkret um den »Aufbau von Erwartungshaltungen«, um die »Geduld im Umgang mit der Offenheit des Textes« und um den »Aufbau von Erschließungs- und Deutungstechniken«, letzten Endes also um die gezielte Berücksichtigung im DaF-Unterricht von jenen Elementen bzw. Abläufen, die auch den natürlichen Lesevorgang charakterisieren.

Das von der Fertigkeit des Leseverstehens ausgehende Konzept der DaF-Forschungsgruppe an der UPV/EHU liegt also im Trend der neuerlichen Hinwen-

derung zum Lesen auch wieder literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht und greift auch einzelne Aspekte des interkulturellen und des entdeckend-literarischen Ansatzes auf – vor allem dort, wo es um Selbsterfahrungsprozesse und die Nutzbarmachung des natürlichen Lesevorgangs geht. Es unterscheidet sich von beiden aber in wesentlichen Punkten. Denn einerseits geht es hier um einen Leseansatz schon für den Anfängerunterricht und nicht erst für die Mittelstufe (wie er etwa in *Sichtwechsel* oder *Leseland-schaft* vorliegt), woraus sich eine grundlegend andere Ausgangssituation ergibt, und andererseits soll hier das Lesen nicht wie in *Die Suche neben* dem Hörverstehen und den produktiven Fertigkeiten geübt und ausgebildet, sondern als ausge-dehnte rezeptive Phase dem Erwerb der anderen Fertigkeiten *vorgeschaltet* werden.

Das Lehrmodell und die Übungstypologien, von denen der hier behandelte Ansatz ausgeht, wurden bereits Anfang der 80er Jahre in Rom von Christopher Humphris und der DILIT-Forschungsgruppe am International House ausgearbeitet und dann 1988 von Susanna Buttaroni und Alfred Knapp in Wien unter dem Titel *Fremdsprachenwachstum* veröffentlicht. Nach diesem Modell wird der Fremdsprachenerwerb ausschließlich unter Verwendung von authentischem Textmaterial (Hör- und Lesetexte) in die Wege geleitet, und zwar vor allem auf der Grundlage von autonomen Lernprozessen, bei denen die Lerner induktiv selbst die Regeln erschließen, die sie zu Textverständnis und -produktion benötigen. Freilich stellt auch *Fremdsprachenwachstum* nicht das gleichzeitige Berücksichtigen aller vier Fertigkeitsbereiche (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) von Anfang an in Frage, geht allerdings davon aus, daß »der Anteil an Verstehensaktivitäten innerhalb der ersten 100

Stunden höher [sei] als jener des Sprechens und Schreibens« (Buttaroni; Knapp 1988: 68).

Wo von Anfang an, wie hier, mit authentischen schriftlichen Texten ein Leseverständnis aufgebaut werden soll, ist es nur logisch, daß auch der Lesevorgang, in dem diese Texte von den Lernern zur Kenntnis genommen werden, möglichst authentisch sein sollte, also sich möglichst wenig von einem normalen Lesen in einer natürlichen, informellen Lesesituation unterscheiden sollte. Die Schwierigkeiten, die ein solches Modell in einem Anfängerkurs mit Lernern ohne irgendwelche Vorkenntnisse aufwirft, liegen auf der Hand: Wie kann man einen Null-Anfänger dazu bringen, einen ganzen Text in der Fremdsprache zu verstehen, die er doch eigentlich erst lernen will, ohne ihn dabei von vornherein so zu verprellen, daß er völlig entmutigt und demotiviert das Handtuch wirft, bevor er überhaupt mit dem Lernen angefangen hat? Einmal ist es dazu natürlich sinnvoll und notwendig, die Lerner von vornherein über die Methode und die sich eventuell aus ihr ergebenden Probleme aufzuklären, denn man wird mit allergrößter Wahrscheinlichkeit davon ausgehen können, daß keiner von ihnen jemals nach dieser oder einer ähnlichen Methode eine Fremdsprache gelernt hat. Solche Gespräche, in denen die Probleme, Ängste, Frustrationsgefühle der Lerner thematisiert werden, erweisen sich auch im weiteren Verlauf des Kurses oft als hilfreich, um dem Lernprozeß hinderliche Barrieren rechtzeitig abzubauen. Des weiteren müssen am Anfang besonders einfache Texte verwendet werden, insbesondere solche, die geeignet sind, dem Lerner die Erkenntnis zu vermitteln, daß es auch in Texten in einer ihm fremden Sprache Indizien und Informationen geben kann, die es ihm erlauben, Zugang zum Text zu

finden, obwohl ihm die Fremdsprachenkenntnisse dafür eigentlich noch fehlen.

Zu diesem Zweck geeignete Texte können etwa der konkreten Poesie entnommen werden. Der erste Text, mit dem sich z. B. die Studenten an der UPV/EHU konfrontiert sahen, die nach dieser Methode in einem Pilotprojekt unterrichtet wurden, war Ernst Jandls

*markierung einer wende*

1944	1945
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	mai
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	

Hier sind einmal die Jahreszahlen bekannt bzw. kann ihre Bedeutung relativ einfach erschlossen werden, die Bedeutung des Wortes »mai« wird in der Regel sofort identifiziert. Des weiteren ist eigentlich nur noch die Bedeutung eines einzigen weiteren Wortes (»krieg«) wichtig, um den Text verstehen zu können, und selbst diese Bedeutung läßt sich relativ leicht wiederum aus dem Text ableiten. Natürlich handelt es sich hier um ein vom sprachlichen Niveau her extrem einfaches Gedicht, aber in seiner Verwendung als Eingangstext erfüllt es im wesentlichen drei Funktionen:

1. Es zeigt dem Lerner, daß ein Text Inhalte nicht nur über die Sprache, sondern auch über andere Elemente wie Form und Struktur mitteilt bzw. mitteilen kann, was besonders für literarische Texte von Bedeutung ist, weil sie gerade aufgrund ihres Kunstcharakters immer wieder auf sich selbst zurückverweisen.

2. Dem Lerner wird von Anfang an die Angst vor dem authentischen Text genommen, die er bei anderen Lehr- und Lernmethoden oft nach mehreren Jahren noch nicht überwunden hat.

3. Dem Lerner wird ein Erfolgserlebnis vermittelt, das er zwar vielleicht selbst belächelt, weil ihm bewußt ist, wie einfach der Text ist. Trotzdem wird ihm aber bei einem an das Lesen anschließenden Gespräch über das Gedicht (natürlich in seiner Muttersprache) durchaus klar, daß er einen deutschsprachigen authentischen Text so weit verstanden hat, daß er ihm als Anlaß zu einem relativ ausgedehnten Gedankenaustausch mit anderen zur Verfügung steht.

Wie in *Fremdsprachenwachstum* vorgeschlagen, gliedert sich die Arbeit mit den Texten im Unterricht in zwei voneinander getrennte Handlungsblöcke: das authentische Lesen und das analytische Lesen. Im ersten dieser Blöcke, dem *authentischen Lesen*, geht es um das Leseverstehen im engeren Sinne. Wie bereits erklärt wurde und wie es sich allein schon aus der Bezeichnung »authentisches Lesen« ergibt, sollte sich dieser Lesevorgang möglichst wenig vom normalen Lesen in einer informellen Lesesituation unterscheiden. D. h., die Lerner sollen nach Möglichkeit jene Wahrnehmungsstrategien aktivieren, die sie auch beim Lesen in ihrer Muttersprache anwenden, um sich einen Textinhalt zu erschließen, und unbedingt das vermeiden, wozu sie bei als schwierig empfundenen fremdsprachigen Texten ohnehin schon neigen und wozu sie im traditionellen Fremdsprachenunterricht üblicherweise auch noch angehalten werden: nämlich den Text langsam, Wort für Wort zu lesen und zu versuchen, ihn in allen seinen Einzelheiten zu klären und zu verstehen. Bei letzterem handelt es sich nämlich nicht um Leseverstehen, sondern um das Verste-

hen der grammatischen Phänomene und Vokabeln; der für das Leseverstehen wichtige Textzusammenhang geht dabei verloren.

Es bedarf im Unterricht also besonderer Maßnahmen, um die angestrebte Authentizität des Lesevorgangs zu wahren und dadurch das Leseverstehen in der Fremdsprache zu schulen. Zu diesem Zweck wird der Vorgang des authentischen Lesens im Unterricht in mehrere aufeinander folgende Phasen strukturiert. In Anlehnung an das von Buttaroni/Knapp (1988: 39ff.) erläuterte Verfahren, aber unter Abwandlung einzelner Schritte, hat sich im hier dargestellten Projekt folgender Ablauf bewährt:

1. *Individuelles Lesen*: Die Lerner erhalten einen Text und werden aufgefordert, ihn zu lesen. Um das Wort-für-Wort-Lesen bzw. -Übersetzen auszuschließen, ist es dabei angebracht, eine genaue Zeitvorgabe zu machen, und außerdem darauf hinzuweisen, daß nicht das wichtig ist, was die Lerner im Text nicht verstehen, sondern das, was sie verstehen. Was sie nicht verstehen, sollen sie zunächst einfach überspringen. Für die Zeitvorgabe erweist sich der Vorschlag von Buttaroni/Knapp (1988: 40) als angemessen, man gebe den Lernern das Doppelte der Zeit, die man selbst (als Muttersprachler) für eine zweifache Lektüre des Textes braucht. In diesem Zeitraum (und unter relativ strikter Einhaltung der Zeitvorgabe) sollen auch die Lerner den Text wenigstens zweimal durchlesen.
2. *Informationsaustausch*: Die Lerner tauschen mit ihrem Partner (Sitznachbarn) die Informationen aus, die sie dem Text entnommen haben. Im Anfängerunterricht wird dieser Austausch in der Regel in der Muttersprache erfolgen. Es empfiehlt sich, daß in dieser Phase der Text verdeckelt wird, damit auch hier das Globalverstehen im Vordergrund steht

und nicht das Übersetzen einzelner Wörter oder Strukturen. Als angemessene Zeitvorgabe dürfen je nach Textlänge 2–4 Minuten gelten.

3. *Individuelles Lesen*: Der Text wird erneut durchgelesen unter Verwertung der vom Partner erhaltenen Information. Hier dürfte dieselbe Zeitvorgabe angemessen sein, die auch schon in Phase 1 zugrunde gelegt wurde. Danach
4. *Partnerwechsel und Informationsaustausch mit neuem Partner*: Richtzeit ca. 4 Minuten.
5. *Suche von Schlüsselwörtern*: Während einer weiteren Phase individuellen Lesens sollen die Lerner im Text eine begrenzte Anzahl von Wörtern bestimmen, die sie nicht kennen, deren Bedeutung sie aber für ein besseres Textverständnis für wichtig erachten. Buttaroni/Knapp (1988: 40) gehen hinsichtlich der Zahl der zu unterstreichenden Wörter von 4–5% der Wortanzahl des gesamten Textes aus. Bei einem neuerlichen Informationsaustausch versuchen beide Partner, die Bedeutung der von ihnen ausgewählten Wörter gemeinsam zu klären, und zwar durch Raten und Spekulieren unter Berücksichtigung des Kontexts, wenn auch der Partner das Wort nicht kennt. Gleichzeitig kann die Gelegenheit dazu genutzt werden, über sonstige Aspekte des Textes zu sprechen. Als Richtzeit mögen hier 5 Minuten dienen, obwohl die Dauer individuell der Länge und Komplexität des Textes wie auch den Bedürfnissen der Lerner angepaßt werden muß.
6. *Informationsaustausch in größerer Gruppe*: Die Arbeitsgruppen werden zu Dreier-, besser Vierergruppen erweitert, in denen der Informationsaustausch weitergeht und versucht wird, die Bedeutung vorher unterstrichener, aber weiterhin unbekannter Wörter zu erschließen. Die

Lerner werden dann aufgefordert, sich in der Gruppe unter den immer noch unverstandenen Wörtern auf 4 oder 5 zu einigen.

7. *Wörterklärungsrunden / lebendiges Wörterbuch:* Der Lehrer geht von Gruppe zu Gruppe und erklärt jeweils eins der gemeinsam festgelegten Wörter, macht also insgesamt vier oder fünf vollständige »Wörterklärungsrunden«. Dabei haben die Lerner immer wieder Zeit und Gelegenheit, den Text individuell zu lesen, sich mit dem Partner und den anderen Gruppenmitgliedern auszutauschen und aus der Gruppe Verständnishilfen zu beziehen. Vor dem Hintergrund jeder neuen Vokabelklärung (und jeder Informationsübertragung innerhalb der Gruppe) setzt potentiell auch ein neuer heuristischer Vorgang ein, in dem das bisherige Textverständnis modifiziert und zurechtgerückt werden kann. Für die Phasen 6 und 7 sind insgesamt 15–25 Minuten zu veranschlagen.

Hier kann man auch die Verwendung von Wörterbüchern (am besten einsprachige, im Anfängerunterricht sinnvollerweise aber auch zweisprachige) in Betracht ziehen. Das sollte innerhalb des Unterrichts allerdings erst in einem fortgeschrittenen Lernstadium erfolgen, wenn die Lerner nämlich ihre natürlichen Lesestrategien so weit aktiviert haben, daß sie nicht mehr das Bedürfnis fühlen, möglichst alle Wörter nachzuschlagen zu müssen, weil sie glauben, den Text sonst nicht zu verstehen.

8. *Abschließendes individuelles Lesen:* In einem abschließenden konzentrierten Lesevorgang soll der Lerner sämtliche Informationen verwerten, die er in den 30–40 Minuten des Arbeitens mit dem Text gesammelt hat, um zu (s)einem globalen Textverständnis zu gelangen (Zeitmaximum: die in Phase 1 zugrunde gelegte Dauer).

Bei der Organisation dieser gesamten authentischen Leseübung ist insbesondere auf drei Dinge zu achten: Erstens sollen die verschiedenen Phasen eingehalten und genau voneinander abgegrenzt werden. Natürlich kann man den Ablauf entsprechend den Bedürfnissen in der konkreten Lehr-/Lernsituation ausweiten bzw. verkürzen oder anderweitig anpassen. Es sollte aber immer darauf geachtet werden, daß z. B. die individuellen Lesephasen auch wirklich zur individuellen Auseinandersetzung mit dem Text genutzt werden und nicht unkontrolliert in eine Fortsetzung der Phasen des Informationsaustauschs mit den Partnern umfunktioniert werden. Denn gerade das individuelle Lesen ist für die intuitiven und unbewußten Lernprozesse wie auch für die Aktivierung der natürlichen Wahrnehmungsstrategien von großer Bedeutung. Des weiteren ist es wichtig, vor allem bei den Lesephasen die Zeitvorgaben relativ streng einzuhalten, damit der häufigen Neigung zum Wort-für-Wort-Lesen bzw. -Übersetzen vorgebeugt wird. Und drittens darf bei einem solchen Verfahren der äußerst intensiven Auseinandersetzung mit einem unbekanntem fremdsprachigen Text der häufige Partnerwechsel nicht vergessen werden. Denn nur so sorgt man in der Partner- und Gruppenarbeit für neue Impulse durch neuen *input* und verhindert, daß das Gespräch dadurch ins Stocken kommt, daß sich die Partner eigentlich schon alles gesagt haben, was sie über den Text wissen und denken. Alles dieses heißt letzten Endes, daß die Lerner neben exakten Übungsanweisungen und Aufgabenstellungen von vornherein möglichst eingehende Information über die Methode und die Bedeutung der einzelnen Übungsschritte erhalten sollten, die, wo nötig, nach und nach mit zusätzlichen Angaben ergänzt oder aufgefrischt werden kann.

Im zweiten Block, dem *analytischen Lesen*, geht es um die Analyse konkreter grammatischer, semantischer und pragmatischer Phänomene, die sich aus den gelesenen Texten ergeben und in der Regel von den Lernern selbst an Hand von geeigneten Übungen und mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch systematisiert werden. Die in diesem Projekt zugrunde gelegte Progression stellt dabei die in gängigen Lehrwerken übliche Anordnung im großen und ganzen auf den Kopf: Findet man dort von der Gewichtung her eine Abfolge, die im wesentlichen von der Aussprache ausgeht, um dann über die Morphologie gelegentlich zur Syntax zu kommen und semantische und textlinguistische Fragestellungen weitestgehend für Mittel- und Oberstufe aufzusparen, werden hier, einem Leseansatz angemessen, Fragen der Textstruktur und -organisation relativ früh thematisiert. Entsprechendes gilt für den Satzbau und die logischen Strukturen im Satz; die Erörterung der Thema-Rhema-Struktur wird dann zum Bindeglied zwischen Satz- und Textstruktur. Erst danach gewinnt die Morphologie größeres Gewicht. Parallel wird von Anfang an allmählich auch gesprochene Sprache eingeführt: allerdings in erster Linie zur Rezeption der Aussprache in Hinblick auf die spätere Schulung des Hörverstehens. Hinsichtlich der tatsächlichen Unterrichtsprogression ist hier im Sinne der Lernerzentriertheit allerdings eine gewisse Flexibilität angesagt; man sollte sich immer auch durch die Lerner leiten lassen, die etwa nach bestimmten Strukturen und Wendungen fragen, die sie gerne erklärt haben möchten.

Buttaroni/Knapp (1988: 43) stellen zum analytischen Lesen folgendes Ablaufschema dar:

1. *Zielgerichtetes Lesen*: Individuelles Absuchen des Textes nach einem vorher klar umrissenen grammatischen oder pragmatischen Phänomen.

2. *Informationsaustausch*: Austausch der erzielten Ergebnisse in Partnerarbeit.
3. *Zielgerichtetes Lesen*: Erneutes individuelles Absuchen des Textes.
4. *Informationsaustausch* in Dreier- oder Vierergruppen.
5. *Gemeinsames Klären*: Besprechen von Unklarheiten im Plenum.

Im hier dargestellten Ansatz wurde dieser Ablauf insoweit abgewandelt und ergänzt, als daß einerseits das Absuchen des Textes nach einem bestimmten Phänomen z. T. durch Arbeitsblätter stärker vorstrukturiert wird und andererseits Partnerarbeit und Partnerwechsel auch hier mehr Berücksichtigung finden. Außerdem sollen die Lerner immer versuchen, das Thema vor der Phase des gemeinsamen Klärens selbständig mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch zu systematisieren. Daraus ergibt sich konkret folgendes Schema:

1. *Zielgerichtetes Lesen und Übungen*: Die Lerner suchen den Text in Partnerarbeit nach einem vorher klar umrissenen grammatischen, semantischen oder pragmatischen Phänomen ab und machen die entsprechende(n) Übung(en).
2. *Partnerwechsel und Informationsaustausch*: Die Lerner tauschen die Ergebnisse ihrer bisherigen Arbeit mit einem neuen Partner aus und nehmen entsprechende Ergänzungen und Modifikationen vor.
3. *Erweiterter Informationsaustausch zu dritt oder viert*: Es wird versucht, noch bestehende Unstimmigkeiten zu klären.
4. *Systematisierung der entnommenen Information*: Die Lerner versuchen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (entsprechend ihrem persönlichen Bedürfnis) das Thema mittels Grammatik und Wörterbuch zu systematisieren (z. B. Anfertigen oder Ausfüllen von Schemata oder Tabellen).

5. *Gemeinsames Klären*: Die gemeinsame Klärung und Überprüfung der Arbeitsergebnisse durch den Lehrer kann im Plenum erfolgen, aber auch – wie bei den Worterklärungsunden beim authentischen Lesen – in den Arbeitsgruppen. Hier kann man je nach Sachlage (einfacheres oder komplexeres Thema, Neueinführung oder Wiederholung ...) variieren. Dabei sollte auch das subjektive Sicherheitsbedürfnis der Lerner berücksichtigt werden, das u. U. durch eine Klärung im Plenum eher befriedigt wird als in den Arbeitsgruppen. Hier muß man aus der jeweiligen konkreten Unterrichtssituation heraus individuell entscheiden oder auch die Lerner entscheiden lassen.

Wir haben oben aus den Ergebnissen der neueren Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung eine Reihe von Forderungen hinsichtlich eines modernen methodischen Ansatzes für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts abgeleitet, die sich im wesentlichen an zwei zentralen Punkten orientieren: an der Lernerzentriertheit und der Nähe zum natürlichen Spracherwerbsprozeß. Der hier dargestellte Leseansatz erfüllt diese Forderungen weitestgehend. Denn einerseits steht in diesem Unterrichtskonzept das autonome Lernen im Vordergrund, das als Inbegriff lernerzentrierter Methodik überhaupt gelten kann. In den verschiedenen Phasen des autonomen Arbeitens (einzeln, mit dem Partner, in der Gruppe), sowohl beim authentischen wie auch beim analytischen Lesen, kann der Lerner wesentliche Belange seines persönlichen Lernprozesses, nämlich wie und wieviel er in der konkreten Lernsi-

tuation zu lernen bereit ist, weitgehend selbst bestimmen und seine natürlichen Strategien der Wahrnehmung und des Spracherwerbs ins Spiel bringen. Unter Berücksichtigung der Erkenntnis, daß *input* nicht gleich *output* ist, handelt es sich hier um einen wichtigen Freiraum, dessen Verfügbarkeit für den individuellen Spracherwerbsprozeß und seinen Erfolg grundlegend ist, insofern erst er dem Lerner die Zeit gibt, die er zur Verarbeitung des *input* zu *output*-gerechten Sprachmustern braucht.

Andererseits stellt das autonome Lernen mit seinen Freiräumen, über die sich der Lerner sehr viel stärker als bei anderen Methoden in die Lernsituation einbringen kann, eine bedeutende Annäherung an Situationen des natürlichen Spracherwerbs dar. Diese Annäherung wird hier noch dadurch verstärkt, daß das selbstständige Lesen und Verstehen authentischer Texte im Unterricht weitestgehend dem Lesen in informellen Situationen entspricht, es sich also nicht um eine fiktive Prozedur handelt, sondern um die Befriedigung eines wie auch immer gerichteten Erkenntnisinteresses. Daran ändert auch die methodisch wichtige detaillierte Strukturierung der vorgeschlagenen Lesemodelle in Phasen des Lesens und des Informationsaustauschs mit immer wechselnden Partnern nichts, denn gerade auch dieser Informationsaustausch besitzt eher informellen Charakter.<sup>1</sup> So betrachtet Kast (1994: 8) etwa das ungezwungene Gespräch der Lerner untereinander über den Text in einem handlungsorientierten Unterrichtsmodell als unverzichtbar, denn da werde Sprache »nicht für pragmatisch funktionale Zwecke eingesetzt, sondern um etwas

1 Ein Unterschied zum informellen Lesen besteht allerdings weiterhin darin, daß der Lerner in der informellen Situation in der Regel selbst bestimmt, welche Texte er lesen und zur Kenntnis nehmen will, während ihm eine solche Entscheidung in der Unterrichtssituation nur in den seltensten Fällen überlassen wird.



Eigenes auszudrücken und um etwas darüber zu erfahren, was andere denken und empfinden«. Es wird also wie bei natürlichen Lernsituationen in einem bedeutungsrelevanten Kontext gelernt. Außerdem erfüllt das Gespräch der Lerner untereinander noch die Funktion, das Gelernte zu festigen, indem es den anderen mitgeteilt wird und gewissermaßen noch eine Reflexion darüber stattfindet. Auf die Bedeutsamkeit solcher verbalen Bewußtmachungs- bzw. Reflexionsphasen im Fremdsprachenunterricht weist Westhoff (1987: 70ff.) in Anlehnung an Gal'perin (1967a/b) und van Parreren (1979) gezielt hin.

Auch unter rezeptionstheoretischen Gesichtspunkten nimmt das ungezwungene und damit informelle Lerngespräch in einem Unterricht, der vor allem auf der Arbeit mit literarischen Texten beruht, einen unverzichtbaren Platz ein.

»Im normalen Lese-prozeß ist es doch so, daß die Leser beim Lesen mehr oder weniger bewußt das Gelesene (z. B. Personenbeschreibungen, Beschreibungen von Orten, Handlungen usw.) in eigene phantasivolle Bilder umsetzen. Dieses kreative Potential muß der Literaturunterricht ausnutzen, indem er den lernenden Lesenden entsprechende Freiräume schafft.« (Wicke 1994: 42)

Das Lerngespräch innerhalb des authentischen (wie auch des analytischen) Lesens erfüllt diese Forderung, indem es den Lernern die Möglichkeit bietet, ihr persönliches Bild vom Text zu entwerfen und mitzuteilen, ohne daß ihre Interpretation dabei einer immer auch irgendwie normierenden Lehrerinterpretation gegenübergestellt würde.

Aber es ist nicht nur die lernerzentrierte Form des autonomen Lernens, die eine erhebliche Annäherung an den natürlichen Prozeß des Spracherwerbs begünstigt, sondern allein schon der hier vorgeschlagene Ansatz, den Einstieg in den

Erwerb der deutschen Sprache über das Leseverstehen zu vollziehen, trägt deutlich dazu bei. Das Leseverstehen an den Anfang des DaF-Lernens zu stellen und den Lernern damit einen allgemeinen (und virtuell vollständigen) Überblick über die deutsche Sprache zu ermöglichen, bevor sie anfangen, in der Fremdsprache auch zu produzieren, heißt nichts anderes, als die viel geforderte ausgedehnte rezeptive Phase (z. B. Wode 1993: 45f.; Apeltauer 1987: 17) allem anderen voranzustellen und dem Lerner die notwendige Zeit zu geben, sich zunächst einmal in der Fremdsprache zu orientieren und mit ihrer Hilfe Information aufzunehmen, bevor er sie selbst zur Weitergabe von Informationen verwendet.

Nicht nur bewußte analytische, sondern auch unbewußte intuitive Lernprozesse können so in aller Ruhe stattfinden – und das ist besonders wichtig, wenn wir berücksichtigen, daß bisher längst noch nicht bekannt ist, wie Sprachlernprozesse in allen Einzelheiten ablaufen, mit welchen grammatischen Phänomenen die Lerner beispielsweise vertraut sein müssen, bevor sie andere überhaupt verstehen können etc. ... (siehe Wode 1993: 288). Voraussichtliche Abweichungen von einem Lerner zum anderen komplizieren das Ganze noch weiter. Die den gängigen DaF-Lehrwerken zugrunde liegenden Progressionen erscheinen somit weitgehend als Resultate einer Mischung aus Erfahrungswerten und Spekulation. Ob daraus eine Rechtfertigung abzuleiten wäre, auf eine festgelegte grammatische Progression überhaupt zu verzichten, soll hier nicht diskutiert werden. Es liegt jedoch auf der Hand, daß progressionsbedingte Unzulänglichkeiten des intendierten fremdsprachlichen *input* dadurch kompensiert werden können, daß man die Lerner ausschließlich mit authentischem Textmaterial konfrontiert, in

dem potentiell alle verfügbaren Sprachmittel enthalten sind. Das intuitive Lernen kann dann das bewußte Lernen ergänzen und ausgleichend wirksam werden. Was Wode (1993: 76f.) zur Funktionsweise des Gehirns erklärt, untermauert diese Annahme:

»Es ist wichtig zu erkennen, daß das Gedächtnis in starkem Maße selbst aktiv werden und Informationen eigenständig verarbeiten kann [... Forschungsergebnisse zeigen,] daß das Gedächtnis Information unbewußt auch so verarbeitet, daß früheres Wissen sowie der situative Kontext deutend mitberücksichtigt wird.«

Und weiter:

»Behalten wird selektiv, und zwar nur, was im jeweiligen Zusammenhang notwendig ist. [...] Der Vorgang des Behaltens ist weitgehend unbewußt. Man kann nicht beschließen, etwas zu behalten und anderes zu vergessen.«

Man darf davon ausgehen, daß Verstand und Gedächtnis sehr wohl in der Lage sind, auch unbewußten *input* zu verarbeiten und zu systematisieren. Letzten Endes ist das die Grundlage des Mutterspracherwerbs, und die entsprechenden Fähigkeiten stehen dann auch beim Erwerb einer Fremdsprache zur Verfügung.

Man mag gegen diesen Ansatz, der sich einerseits in den Dienst einer Annäherung des Fremdsprachenlernens an den natürlichen Spracherwerbsprozeß stellt und dessen Funktionieren andererseits nicht unwesentlich von dem Gelingen dieses Annäherns abhängt, nun einwenden, was denn wohl Lesen und Leseverstehen etwa mit dem Erwerb der Muttersprache zu tun hätten. Ganz offensichtlich geht der nämlich im Normalfall vom Hörverstehen aus, an das dann der Beginn der mündlichen Sprachproduktion anschließt; Lesen und Schreiben kommen meistens erst in der Schule dazu, also wenn bereits eine relativ hohe Sprach-

kompetenz vorliegt. Man darf jedoch nicht vergessen, daß diese Progression der Fertigkeiten nicht in erster Linie durch den Prozeß des Spracherwerbs bestimmt wird, sondern vor allem von Reifegrad und kognitivem Entwicklungsstand der Lerner abhängt. Um den hierdurch mitbedingten Unterschieden beim Erlernen einer Fremdsprache gerecht zu werden, unterscheidet Wode (1993) z. B. deutlich zwischen dem Muttersprach- und dem natürlichen Erwerb einer Zweitsprache. Wenn hier die Annäherung des Fremdsprachenunterrichts an den natürlichen Spracherwerbsprozeß gefordert wird, ist mit letzterem der natürliche Erwerb der Zweitsprache gemeint, weil der im Gegensatz zum Mutterspracherwerb nicht mehr von der allgemeinen intellektuellen Entwicklung des Kindes abhängt bzw. mitbedingt wird, sondern entsprechend der Entwicklungsstufe der jeweiligen Lerner weitgehend differenziert werden kann (cf. Wode 1993: 33f.). Apeltauer (1987: 24f.) stellt so bei erwachsenen Lernern im Gegensatz zu Kindern die Fähigkeit zum relativ schnelleren Verstehen und Erfassen von semantischen, syntaktischen und morphologischen Strukturen und Zusammenhängen fest, die auf das stärker entwickelte Abstraktionsvermögen der Erwachsenen wie auch auf ihr umfassenderes Weltverständnis zurückzuführen sein dürfte. Das Vorhandensein solcher Fähigkeiten kann und sollte im Sinne einer Effizienzsteigerung natürlich für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden.

Entscheidend für die Annäherung an den natürlichen Spracherwerbsprozeß ist, das sei hier noch einmal unterstrichen, daß der Sprachproduktion eine längere rezeptive Phase vorgeschaltet wird. Ob es sich dabei, wie bei der Muttersprache, um eine auditive oder, wie hier vorgeschlagen, um eine Lesephase handelt, ist

dabei weitgehend unerheblich. Allerdings bietet die Leseorientierung beim Fremdsprachenunterricht etwa an Universitäten im anderssprachigen Ausland, also dort, wo die Möglichkeit zur fremdsprachlichen Immersion praktisch nicht gegeben ist, den unübersehbaren Vorteil, daß authentische Lesetexte unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade einerseits eher zur Verfügung stehen als entsprechende Hörtexte und andererseits die Bedeutungsrelevanz des Leseverstehens in einer Umgebung, in der vor allem die Konfrontation mit geschriebenem und weniger mit gesprochenem Material zu erwarten ist, ungleich höher anzusetzen ist als die des Hörverstehens, das für die meisten Lerner ohnehin eher den Charakter der Vorbereitung auf einen Ernstfall besitzen dürfte, der dann nur allzu selten eintritt.

Es gibt jedoch auch noch offene Fragen. So geht der hier dargestellte Ansatz zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend von der Lektüre literarischer Texte aus. Die zugrunde liegende Annahme ist, daß literarische Texte einmal einen Sprachreichtum enthalten, dessen Verstehen eine hervorragende Basis für das spätere Erarbeiten anderer Textsorten darstellt. Zum anderen sind literarische Texte meist redundant und bieten dem Leser selbst ausreichende Information für ein adäquates Verständnis, ohne daß er dafür unbedingt zusätzliche Daten benötigte, wie das etwa bei Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln meistens der Fall ist. Westhoff (1987: 83f.) allerdings stellt demgegenüber die Brauchbarkeit literarischer Texte zum Lesenlernen eher in Frage. Obwohl er die Verwendung fiktionaler Texte nicht generell ausschließt, gibt er doch zu bedenken, sie seien um so »ungeeigneter, je stärker ihr literarischer Charakter ist«. Er begründet sein Urteil mit dem Kunstcharakter literarischer Sprache, der auf dem »Mitbedeuten« ab-

weichender und überraschender Sprachformen« beruhe, also darauf, daß literarische Sprache sehr stark auf sich selbst verweist und dem Konnotativen gegenüber dem Denotativen einen erheblich größeren Spielraum zugesteht, als das in nichtliterarischen Textsorten geschieht. Dieser Punkt ist noch klärungsbedürftig.

Des weiteren wäre auch zu klären, wie sinnvoll oder unsinnig die Verwendung von immer relativ komplexen literarischen Texten im Anfängerunterricht sein kann, um den es sich ja handelt. Für die mündliche Kommunikation stellt Apeltauer fest:

»Gespräche (natürliche Kommunikation), wie sie zwischen Sprechern einer Sprache zu beobachten sind, überfordern Lerner einer Zweitsprache, die noch keinen hohen Sprachstand haben. Aus der Datenfülle kann aufgrund des Überangebots häufig nur wenig ausgefiltert werden, so daß ein ›Sprachbad‹ unter solchen Voraussetzungen meist relativ unwirksam bleibt.« (1987: 15)

Es stellt sich die Frage, ob dasselbe nicht auch für schriftliche Kommunikation zutrifft und der Nutzwert authentischer Texte überhaupt und literarischer Texte im besonderen für den Anfängerunterricht in einer Fremdsprache nicht eher gering ist. Die Forschungsgruppe neigt hier in Anlehnung an die Auffassung Wodes (1993: 22 und 76f.) eher zu der Ansicht, daß das »Überangebot« an Daten durch die gezielte Arbeit mit den Texten in den verschiedenen Lesephasen sehr wohl sinnvoll ausgewertet werden kann, indem die Lerner sowohl in der bewußten Analyse wie auch – und vor allem – in der unbewußten Verarbeitung das ausfiltern und aufnehmen, was sie verstehen wollen und können und was sie für ihr Verständnis des Textes brauchen. Aber auch diese Diskussion ist noch nicht abgeschlossen.

Die Ergebnisse aus der Anwendung des dargestellten Leseansatzes in den DaF-

Sprachkursen für Anfänger an der UPV/ EHU sind allerdings bisher durchweg ermutigend und scheinen die Hypothesen der Forschungsgruppe zu bestätigen, insbesondere auch hinsichtlich der überwiegender Verwendung literarischer Texte und des Einsatzes authentischen Textmaterials von Anfang an. Zwar sind diese ersten Ergebnisse zunächst noch als vorläufig zu betrachten und die aus ihnen gezogenen Schlüsse bedürfen noch weiterer Überprüfung, denn der hier dargestellte Leseansatz wird erst seit Oktober 1997 in der Praxis erprobt. Aber es zeichnet sich doch schon ab, daß die Methode erfolversprechend funktioniert. Im einzelnen zeigt sich:

- Nach nur drei Monaten, also ca. 60 Veranstaltungsstunden, sind die Studenten fähig, sich mit Hilfe von Wörterbuch und Grammatik relativ komplexe Texte selbständig zu erarbeiten. Die oft beschriebene Angst vor dem authentischen fremdsprachigen und vor allem literarischen Text, die Fremdsprachenlerner bei herkömmlichen Methoden oft auch nach Jahren des Sprachunterrichts noch nicht überwinden (z. B. Kast 1994: 4), haben sie längst verloren.
- Die Förderung des intuitiven Lernens aufgrund der Approximation an den natürlichen Spracherwerb hat bei vielen Studenten schon in diesem frühen Stadium zu einer ansatzweisen Entwicklung von Sprachgefühl geführt, das intuitiv Strukturen erfassen hilft, die sonst oft nach jahrelangem Sprachenlernen noch nicht beherrscht werden. Das hat sich bezüglich der Syntax und insbesondere der Stellung der Negation gezeigt.
- Der tatsächliche Spracherwerb war offenbar wesentlich größer, als selbst die Forschungsgruppe angenommen hatte: dafür sprechen die außergewöhnlich guten Resultate, die in der

Semesterprüfung erzielt wurden und auf eine offenbar zu leichte Prüfung hindeuten (20 »sehr gut«, 49 »gut«, 31 »bestanden« und nur zwei »nicht bestanden«).

- Aufschlußreicher dürfte da die Selbstbewertung der Lerner sein, die anonym in der 2. und in der 15. Lerneinheit durchgeführt wurde. Jeweils nach dem ersten authentischen Lesen eines unbekanntes Textes wurden die Lerner aufgefordert anzugeben, wieviel sie glaubten, von dem Text verstehen zu müssen, um mit ihrem Textverständnis zufrieden zu sein. Nach dem Abschluß der 30- bis 40minütigen Arbeit mit dem Text innerhalb der authentischen Lese-phase sollten sie dann beantworten, wieviel sie meinten, wirklich verstanden zu haben:

Vom Beginn des Semesterkurses bis zum Ende stieg der Durchschnittsanspruch der Lerner, wieviel sie gerne verstehen würden, um mit ihrem Lernerfolg zufrieden zu sein, von 55,2% auf 68,4%, also um rd. 13 Prozentpunkte oder 24%. Die durchschnittliche Einschätzung aber, wieviel die Lerner nach der Arbeit mit dem Text tatsächlich verstanden hatten, stieg von 29,3% auf 62,2%, also um über 112%, und deckt sich mittlerweile weitgehend mit den Erwartungen bzw. Ansprüchen.

Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Nebenfach-Germanisten scheint sich daraus zu ergeben, daß es wirklich möglich ist, in der verfügbaren Zeit eine umfassende Kompetenz des Leseverstehens aufzubauen. Für die Anwendung dieses Konzepts auch in einer zukünftigen Germanistik als Hauptfach, in der dann alle vier Fertigungsbereiche berücksichtigt werden müssen, hofft die Forschungsgruppe darüber hinaus belegen zu können, daß der Erwerb der Fertigkeiten Hören, Schreiben und Sprechen sehr viel effektiver und schneller abläuft

fen kann, wenn er auf der Grundlage eines schon vorhandenen Leseverstehens aufbaut. Das aber wird sich erst noch aus der Anwendung in der Unterrichtspraxis erweisen müssen. Falls sich diese Annahme, wie von der Forschungsgruppe erwartet, bestätigen läßt, wäre des weitere zu prüfen, ob sich der Leseansatz nicht generell für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Erwachsene und Jugendliche auch außerhalb des universitären Bereichs eignet und inwieweit er sich auf die Vermittlung anderer Fremdsprachen sinnvoll übertragen ließe.

### Literatur

- Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1987.
- Asher, James J.: »The strategy of the total physical response: An application to learning Russian«, *International Review of Applied Linguistics* 3 (1965), 292–299.
- Buttaroni, Susanna; Knapp, Alfred: *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1988.
- Gal'perin, Petr J.: »Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen«. In: Däbritz-Zänker, Elske (Hrsg.): *Probleme der Lerntheorie*. Berlin: Volk und Wissen, 1967a, 226.
- Gal'perin, Petr J.: »Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen«. In: Neumann, Helga (Hrsg.): *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen, 1967b.
- Gary, Judith O.: »Delayed oral practice in initial stages of second language learning«. In: Burt, Marina K.; Dulay, Heidi C. (Hrsg.): *New directions in second language learning, teaching, and bilingual education*. Washington, D.C.: TESOL, 1975, 89–95.
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink, 1976 (UTB 636).
- Kast, Bernd: »Literatur im Anfängerunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 11 (1994), 4–13.
- Parreren, Carel F. van: *Lernprozeß und Lernerfolg*. 2. neubearbeitete Aufl. Braunschweig 1972.
- Parreren, Carel F. van: *Het handelingsmodel in de leerpsychologie*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, 1979.
- Postovsky, V.: »Why not start speaking later?«. In: Burt, Marina K. u. a. (Hrsg.): *Viewpoints on English as a second language in honor of James E. Alatis*. New York: Regents, 1977.
- Smith, Frank: *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York 1971.
- Smith, Frank: *Reading*. Cambridge 1978.
- Smith, Frank (Hrsg.): *Psycholinguistics and reading*. New York 1973.
- Smith, Frank; Goodman, Kenneth S.: »Twelve easy ways to make learning to read difficult«. In: Smith, Frank (Hrsg.): *Psycholinguistics and reading*. New York 1973, 183–196.
- Terrell, Tracy: »A natural approach to second language acquisition and learning«, *Modern Language Journal* 61 (1977), 325–337.
- Westhoff, Gerard J.: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning: Hueber, 1987.
- Wicke, Rainer E.: »Die Aufgabe als Verstehenshilfe im Umgang mit literarischen Texten – Lernerzentrierte Übungs- und Aufgabentypen«, *Fremdsprache Deutsch* 11 (1994), 40–45.
- Wode, Henning: *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber, 1993 (Erstveröffentlichung 1988 unter dem Titel: *Einführung in die Psycholinguistik*).

# Passivstrukturen im Spanischen und im Deutschen

## *Ein kontrastiver Vergleich*

*Beatrix Hinrichs*

### **0. Vorbemerkung**

Die kontrastive Analyse sprachlicher Phänomene ist im Zusammenhang mit Fremdsprachenerwerb der Ausgangspunkt für Fehleranalysen, insbesondere auf der linguistischen Ebene, und der Erklärung von Interferenzen. Auch für didaktisch-methodische Überlegungen, sei es zur vorbeugenden Fehlerprognose, sei es für die Entwicklung mehrsprachig aufgebauter Lehrmaterialien, bieten die Erkenntnisse der kontrastiven Linguistik eine gute Basis.

Ohne also den Wert der kontrastiven Linguistik für die Bearbeitung fremdsprachendidaktischer Fragestellungen bestreiten zu wollen, möchte ich anhand des Vergleichs von Passivstrukturen im Spanischen und im Deutschen im folgenden darlegen, welche Schwierigkeiten bei näherer Betrachtung der Literatur im kontrastiven Vergleich auftreten können.

### **1. Zum Beschreibungssystem**

Eine kontrastive Analyse wirft hauptsächlich zwei Probleme auf:

Zunächst muß ein einheitliches Beschreibungssystem gefunden werden, d. h. ein den zu vergleichenden Sprachen gleichermaßen angemessenes Grammatik-

modell. Der zentrale Begriff kontrastiver Beschreibungen ist dabei der des »tertium comparationis«, das auf der Basis des ausgewählten Grammatikmodells bestimmt wird. Auf der Grundlage dieses Vergleichspunktes soll eine kontrastive Untersuchung sprachlicher Phänomene erfolgen.

Ein tertium comparationis setzt ein gemeinsames Element bei zwei unterschiedlichen, zu vergleichenden Gegenständen voraus. Daher muß eine kontrastive Analyse unweigerlich mit den Begriffen der »Bedeutung« eines sprachlichen Phänomens und der Übersetzungsäquivalenz operieren. Daß dies bei der indirekten und komplexen Beziehung, die zwischen der Übersetzungsäquivalenz und der Vergleichbarkeit von Grammatiken besteht, problematisch sein kann, wird bei einem kontrastiven Vergleich eines mit »Passiv« bezeichneten Strukturbereichs im Spanischen und im Deutschen deutlich. Wird nämlich eine sozusagen globale Kategorie »Passiv« als tertium comparationis gewählt – eine Vorgehensweise, wie sie beispielsweise Gauger (1978) gewählt hat –, so wird bald deutlich, daß die komplexen Zusammenhänge zwischen dem semanti-

schen Konzept des Passivs und seiner grammatisch-syntaktischen Realisierung ein einheitliches Erfassen dieses Phänomens erschweren. Zudem gibt es eine Vielzahl uneindeutiger Konstruktionen und Passivparaphrasen (d. h. in der Oberflächenstruktur aktivische Formen mit passivischer Semantik), und häufig wird die Existenz des Passivs im Spanischen als eigenständige grammatische Kategorie überhaupt ganz bestritten (z. B. Martinez Alvarez 1992 – siehe unten).

Ich werde im folgenden versuchen, diese Probleme im einzelnen darzustellen.

### 1.1 Zu den Konstruktionen des sogenannten »Vorgangs-« und »Zustandspassivs« im Deutschen und im Spanischen

Ich werde zunächst versuchen, das semantische Konzept des Passivs zu erläutern, und komme dann zu den beiden o. g. Formen der grammatischen Realisierungen dieses Konzeptes im Spanischen und im Deutschen. Allerdings lassen sich dabei Rückgriffe auf die jeweils andere Ebene nicht immer vermeiden; sie können nicht ganz voneinander getrennt werden, weil sich der diathetische Umwandlungsprozeß sowohl auf der Ausdrucksebene als auch auf der Inhaltsebene vollzieht und diese beiden Ebenen sich gegenseitig bedingen.

### 1.2 Zum Begriff des »Agens«

Ein zentraler Begriff bei Erläuterungen von Passivstrukturen ist der des »Agens«. Unter »Agens« wird die semantische Rolle des Urhebers bzw. Verursachers einer Handlung verstanden. In Nominativsprachen wird das »Agens« in Aktivsätzen durch das im Nominativ stehende Subjekt ausgedrückt. Die Kategorie des Passivs eröffnet nun folgende Möglichkeit:

- Eine Handlung kann ausgedrückt werden ohne Agensangabe. Dies ist in zweigliedrigen Konstruktionen der Fall wie z. B:

*Er wird gelobt.*

Die Agensangabe ist hier optional/fakultativ.

Es ist aber auch genau das Gegenteil möglich: In dreigliedrigen Passivkonstruktionen mit Agensangaben wie z. B:

*Er wird vom Lehrer gelobt.*

kann durch die dem Aktiv gegenüber andere Satzgliedfolge – die Subjekt-Objekt-Vertauschung – eine andere Thema-Rhema-Gliederung erreicht werden und dadurch eine besondere Betonung des Agens.

Das vorhergehende Beispiel zeigt, daß das Passiv als Kategorie am ehesten im Vergleich mit dem Aktiv erfaßt werden kann. Daher komme ich jetzt zum allgemein gebrauchten Oberbegriff dieser beiden Kategorien: Genus Verbi.

#### 1.2.1 Genus Verbi

Bei der Beschreibung der Kategorien »Aktiv« und »Passiv« wird meistens der Oberbegriff »Genus Verbi« gebraucht. In den meisten Grammatiken wird dabei das Aktiv als das Grundgenus bezeichnet. Einige Begründungen dafür sind:

- alle Verben treten im Aktiv auf, aber nicht alle Verben können Passivkonstruktionen bilden
- Aktivstrukturen sind viel weniger komplex als Passivstrukturen
- aktivische Verbformen treten in den meisten indogermanischen Sprachen zahlenmäßig weitaus häufiger auf als passivische Verbformen
- in der sprachgeschichtlichen Entwicklung hat sich das Passiv morphologisch nicht gleichzeitig mit dem Aktiv gebildet, sondern erst später. Ursprüngliche Passivformen lassen sich nicht nachweisen.

Vorausgesetzt also, daß das Aktiv das Grundgenus ist, kann das Passiv im zweiten Schritt als eine Konverse, in einem ähnlichen Sinn wie Transformation, charakterisiert werden (vgl. zu diesen Punkten Hohn-Berghorn 1983).

Im Vergleich mit dem Aktiv können die semantischen Konzepte des Passivs folgendermaßen zusammengefaßt werden: Das Passiv drückt den gleichen Sachverhalt in der objektiven Wirklichkeit aus wie das Aktiv (gleicher Denotationsbezug, Referenzidentität). In der Aktivkonstruktion wird jedoch das Agens obligatorisch genannt. Im Passiv ist die Agensangabe fakultativ, weswegen das Passiv entweder nicht agensorientiert oder im Gegenteil agensbetont erscheint. Die kommunikative Funktion des Passivs läßt sich daher so beschreiben, daß in einer Aussage eine Schwerpunktverlagerung stattfindet in Hinblick auf das Gewicht, das den Konstituenten einer Aussage zukommt, so daß in bestimmten Kommunikationssituationen die Passiv- statt der Aktivform gewählt wird.

So viel zum semantischen Konzept des Passivs, wie es in deskriptiven Grammatiken häufig beschrieben wird (z. B. Helbig-Buscha 1986; Duden 1988; Bußmann 1990).

## 2. Zur grammatischen Struktur des Passivs

### 2.1 Das »Vorgangs-« und das »Zustandspassiv« im Deutschen

Es gibt diverse Möglichkeiten, die zuvor beschriebenen semantischen Konzepte des Passivs auf der Ausdrucksebene zu realisieren. Ich gehe zunächst auf die beiden Formen ein, die in Grammatiken meistens vereinfachend mit »Vorgangspassiv« und »Zustandspassiv« bezeichnet werden bzw. mit »pasiva de acción« oder »pasiva con ser« und »pasiva de estado« bzw. »pasiva con estar«.

In den meisten Grammatiken zur deutschen Sprache findet sich die erwähnte Unterteilung in Vorgangs- und Zustandspassiv; das Aktiv ist demnach prozessual und agensorientiert:

*Er hängt die Wäsche auf.*

Das Vorgangspassiv ist prozessual und bei Agensausblendung nicht agensorientiert:

*Die Wäsche wird aufgehängt.*

Das Zustandspassiv ist nicht prozessual und nicht agensorientiert:

*Die Wäsche ist aufgehängt.*

Dabei gibt es folgende Möglichkeiten der Formenbildung:

- Das Vorgangspassiv wird gebildet aus den konjugierten Formen des Auxiliars *werden* und dem Partizip II des Vollverbs.
- Das Zustandspassiv wird gebildet aus den konjugierten Formen des Kopulaverbs *sein* und dem Partizip II des Vollverbs.

Eine Abgrenzung des Zustandspassivs von anderen Formen ist nicht immer einfach, weil hier Ähnlichkeiten vorkommen mit Formen, die mit denen des Zustandspassivs fast identisch, aber dennoch kein Passiv sind. Das liegt hauptsächlich daran, daß beim Zustandspassiv das Partizip II aus dem prozeßhaften Bereich des Verbalen heraustritt und sich den adjektivischen Prädikativa annähert:

*Das Fenster ist geöffnet.* (= Passiv)

*Das Fenster ist offen.* (= kein Passiv).

Das Zustandspassiv wird jedoch nicht vom Aktiv direkt, sondern über das Vorgangspassiv abgeleitet:

*Das Fenster ist geöffnet worden.* (= Handlung)

*Das Fenster ist geöffnet.* (= Resultat).

Kann zu einer Zustandspassiv-ähnlichen Form kein Vorgangspassiv gebildet werden, so liegt kein Zustandspassiv vor (vgl. Helbig; Buscha 1986).



Was das Verhältnis zwischen den Einheiten der syntaktischen Ebene – den Satzgliedern – und den entsprechenden Einheiten der semantischen Ebene im Aktiv und in der entsprechenden Passivtransformation angeht, so gilt generell für Nominativsprachen, daß sich durch die Transformation das Verhältnis des Subjekts im Nominativ (syntaktische Ebene) zum Agens (semantische Ebene) ändert. Bei gleichbleibendem Sachverhalt in der außersprachlichen Wirklichkeit ist für das Aktiv die Identität von Agens und Subjektsnominativ charakteristisch, für das Passiv ihre Nicht-Identität:

Aktiv: *Der Lehrer schenkt dem Schüler das Buch.* (Agens = Subjektsnominativ)

Passiv: *Das Buch wird dem Schüler vom Lehrer geschenkt.* (Agens nicht Subjektsnominativ).

## 2.2 Die grammatische Struktur des »pasiva de acción« und »pasiva de estado« im Spanischen

Wenn für das Zustandspassiv im Deutschen gilt, daß es schwer gegen adjektivische Formen abzugrenzen ist, so gilt dies im Spanischen sowohl für das »pasiva de acción« als auch für das »pasiva de estado«.

Beide Passivformen werden im Spanischen mit Kopulaverben gebildet, wodurch Passivkonstruktionen in der Oberflächenstruktur adjektivischen Konstruktionen gleichen:

- Das »pasiva de acción« wird gebildet mit dem Kopulaverb *ser* + Partizip. Das Partizip gleicht sich dabei, wie Adjektive, in Genus und Numerus dem Substantiv an:

*La puerta es abierta.*

- Das »pasiva de estado« wird gebildet mit dem Kopulaverb *estar* und dem ebenfalls angeglichenen Partizip:

*La puerta está abierta.*

Es gibt für die Passivkonstruktionen im Spanischen also keine speziellen Hilfsverben wie das deutsche Auxiliar *werden* des Vorgangspassivs; das Passiv wird mit den Kopulaverben *ser* und *estar* gebildet, die im Zusammenhang mit Adjektiven in adjektivischen Konstruktionen der Zuordnung von Eigenschaften dienen.

Grundsätzlich sind also die Konstruktionen *ser* und *estar* + Partizip zweideutig, weswegen die Existenz einer Kategorie Passiv im Spanischen gelegentlich bestritten wird. So kann z. B. eine Aussage wie

*La clase fue aburrida.*

bei gleicher Oberflächenstruktur zwei verschiedene Tiefenstrukturen haben; gewissermaßen handelt es sich um Homonymie: *fuera* kann einmal im Zusammenhang mit *aburrida* als adjektivische Konstruktion aufgefaßt werden, oder aber als passivische.

Die verschiedenen Standpunkte zur Existenz des Passivs im Spanischen werden von Martínez Álvarez wie folgt zusammengefaßt:

»a.) Existencia de la voz pasiva, aunque su expresión se realice a través de estructuras de naturaleza diferente; b.) Negación de la pasiva como diátesis propiamente tal, por no existir un signo específico que la manifieste y c.) reconocimiento de la existencia de la voz pasiva a través de un morfema exclusivo que la expresa« (Martínez Álvarez 1992: 185).

Das Problem der uneindeutigen Passivkonstruktion ergibt sich bei einer Betrachtungsweise der rein strukturellen Linguistik, läßt sich aber durch folgende Maßnahmen lösen:

- Transformationsproben: Aktivtransformationen als methodisches Mittel, Passivstrukturen zu erkennen und klar von adjektivischen Konstruktionen zu unterscheiden

– Anerkennung der Bedeutung des sprachlichen Kontextes, so daß semantische Aspekte des Passivs erkennbar werden; z. B. eine eventuelle durative Semantik von *ser* in Passivkonstruktionen im Gegensatz zu Adjektivkonstruktionen, ähnlich der des Hilfsverbs *werden* im Deutschen (vgl. zu diesen Punkten Hohn-Berghorn 1983).

Martinez Alvarez anerkennt zwar ebenfalls die durative Komponente in der *ser* + Partizip-Konstruktion, kommt aber dennoch endgültig zu dem Schluß:

»[...] no existe el paradigma de diátesis pasiva en español, en el sentido de una categoría gramatical verbal, sino más bien un tipo de significado que adoptan algunos significantes no exclusivos« (Martinez Alvarez 1992: 192).

Tatsächlich sind wohl die Übergänge vom Partizip zum Adjektiv fließend, und es gibt sicher Grenzbereiche, in denen die Strukturen *estar* und *ser* + Partizip eher als eine Fügung aus Kopula und Prädikation und weniger als eine Passivkonstruktion zu werten sind.

### 2.3 Abschließender Vergleich der beiden Formen

Bei einem abschließenden Vergleich der beiden Formen – Vorgangs- und Zustandspassiv – ergeben sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

– Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen gibt es Fälle, in denen Passivkonstruktionen nicht ganz eindeutig von adjektivischen Konstruktionen unterschieden werden können. Aktivtransformationen bzw. Rückführungen vom Zustands- auf das Vorgangspassiv sind methodische Mittel zur Identifikation der Strukturen; ebenso die Hinzu-

ziehung des sprachlichen Kontextes der Äußerung.

- Im Deutschen gibt es für die Konstruktion des Vorgangspassivs das Auxiliar *werden*; im Spanischen fehlt ein solches Hilfsverb, beide Passivformen werden mit den Kopulaverben *ser* und *estar* gebildet.
- Das Partizip gleicht sich in der spanischen Passivbildung in Numerus und Genus dem Subjektsnominativ an, was seinen adjektivischen Charakter verstärkt; im Deutschen nicht.

### 3. Passivkonstruktionen mit dem spanischen Reflexivpronomen *se*

Weitere Konstruktionen im Spanischen, von denen einige ebenfalls in die Kategorie »Passiv« aufgenommen werden, sind die sogenannten reflexivischen Formen, von Gauger (1978) »pasiva refleja« genannt. Bei diesen Konstruktionen entsteht m. E. das grundsätzliche Problem, daß die unterschiedliche Funktion des Pronomens *se* das Herstellen einer einheitlichen Basis für einen kontrastiven Vergleich erschwert. Es müßte zunächst geklärt werden, welche Funktion das Pronomen in so unterschiedlichen Konstruktionen ausübt wie z. B:

- (1) *En esa casa se come bien.*
- (2) *El vaso se rompió.*
- (3) *Estas camisas se lavan fácilmente.*
- (4) *Se buscan maestros.<sup>1</sup>*

um eine begründete Unterscheidung zwischen passivisch/nicht passivisch treffen zu können. Denn in der Tiefenstruktur sind diese Äußerungen zwar passivisch; die Passivität liegt aber auf der semantischen Ebene, während von diesen Konstruktionen, wie ich behaupte, nur eine syntaktisch passivisch ist. Das Pronomen *se* übt hier ansonsten ganz unterschiedliche Funktionen aus, so daß

1 Beispielsätze aus Masullo 1992, 179.

diese Konstruktionen keineswegs – wie Gauger es tut – als »pasiva refleja« (vgl. Gauger 1978) zusammengefaßt werden können<sup>1</sup>. Ich werde im folgenden versuchen, die syntaktisch passivische Struktur in der o. g. Auswahl von Konstruktionen mit *se* zu identifizieren. Ich benutze dabei die Klassifizierung von Masullo (1992).

In Satz (1): *En esa casa se come bien* entspricht die Funktion des *se* der eines Indefinitpronomens, ähnlich wie *uno* oder das deutsche *man*:

*En esa casa uno come bien.*

Es handelt sich also nicht um eine Passivkonstruktion, da es das Kriterium »Agens nicht Subjektsnominativ« (s. o.) nicht erfüllt.

In Satz (2): *El vaso se rompió*, liegt die passivische Bedeutung in der Semantik des Satzes. Die Konstruktion Subjektsnominativ + Reflexivpronomen + konjugiertes Verb als solche ist aktivisch-reflexivisch. Masullo bezeichnet diese Form als ergativ, da das Subjektsnominativ durch das reflexive *se* in *romperse* zum Patiens wird (vgl. Masullo 1992).

Satz (3) wird von Masullo als Medium bezeichnet, also eine Konstruktion mit nicht agentivischem Subjekt, die sich aus einer ursprünglich mit dem Begriff *lassen* verbundenen Form entwickelt hat, etwa wie in:

*Las camisas se dejan lavar bien.*

Sie ist grammatisch also auch kein Passiv; die passivische Bedeutung beruht auf der Semantik von *sich lassen*, und das Pronomen *se* hat reflexivischen Charakter.

Die Konstruktion (4) hingegen zählt Masullo zum Passiv (Masullo 1992). In der Tat läßt sich, sobald ein Objekt folgt, das *se* nicht mehr ohne Bedeutungsunterschied durch ein Indefinitpronomen ersetzen:

*Se buscan maestro.*

\**Unos buscan maestros.*

Das *se* hat hier weder die Bedeutung eines Reflexiv- noch eines Indefinitpronomens, so daß offenbar die Konstruktionen *se* + Verb in der 3. Person Singular oder Plural + Akkusativ-Objekt als syntaktisch und semantisch passivisch bezeichnet werden können, und zwar als in der Oberflächenstruktur subjektlose Passivkonstruktionen. Diesen subjektlosen Passivkonstruktionen (ohne syntaktisches Subjekt) entsprechen im Deutschen m. E. am ehesten die Passivkonstruktionen mit formalem *es* am Satzanfang:

*Es werden Lehrer gesucht.*

Als wenig sinnvoll erscheint mir im kontrastiven Vergleich Gaugers, reflexive Passivformen in einer Art Wort für Wort-Übersetzung aus dem Spanischen ins Deutsche übertragen zu wollen wie:

»*Se dice, que*« – »*Es sagt sich, daß*...«

(Gauger 1978: 28), um dann festzustellen, daß diese Formen im Deutschen nicht existieren. Nicht nur weil, wie ich versucht habe zu zeigen, das *se* durchaus nicht durchweg reflexive Eigenschaften aufweist, die in dem deutschen Reflexivpronomen *sich* ihre Entsprechungen finden würden; sondern auch, weil es strittig ist, ob Formen wie z. B.

*das rechnet sich*

1 Masullo schreibt dem *se*-Pronomen bei unterschiedlicher Tiefenstruktur ein einheitliches Charakteristikum zu, nämlich in Anlehnung an Chomskys GB-Theorie das eines *unspecific argumental clitics*. Sie unterscheiden sich lediglich in den aus der Tiefenstruktur übernommenen Theta-Rollen und den dadurch ausgelösten Kasus, bei unterschiedlicher Funktion in der Oberflächenstruktur: reziprok, reflexiv, passivisch, antipassivisch etc. (vgl. Masullo 1992).

als grammatisch falsch anzusehen sind oder nicht. Zumindest in einigen Fällen scheinen sich hier Abweichungen zu entwickeln, die als Konkurrenzformen zu den regelhaften Formen akzeptiert werden<sup>1</sup>.

#### 4. Schluß

Ich hoffe gezeigt zu haben, daß sich bei einem kontrastiven Vergleich die Kategorie »Passiv« als tertium comparationis als problematisch erweist. Zumindest lassen sich Subkategorien kaum vermeiden, um einen sinnvollen kontrastiven Vergleich durchführen zu können. Obwohl schwerlich in Abrede gestellt werden kann, daß eine semantische Kategorie »Passiv« sowohl im Spanischen als auch im Deutschen existiert, ist der Nachweis eines syntaktischen Passivs in vielen Fällen nicht zweifelsfrei möglich; vielleicht ist daher die Schlußfolgerung erlaubt, daß die Kategorie »Passiv« sich sehr viel stärker auf der semantischen Ebene realisiert, wofür auch spricht, daß zahlreiche Verben auch in syntaktisch aktivischen Konstruktionen eine passivische Semantik haben. Konsequenter-

weise sind also die eingangs erwähnte Bedeutungsgleichheit und Übersetzungsäquivalenz vorrangig auf semantischer Ebene zu suchen.

#### Literatur

- Bußmann, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 1990.
- Hoberg, Rudolf: *Der kleine Duden »Deutsche Grammatik«*. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1988.
- Gauger, Hans Martin: »Problemas de una gramática contrastiva del español y del alemán. Un ejemplo: la voz pasiva«, *Iberoromania* 7 (1978), 18–27.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie, 9. Aufl., 1986.
- Hohn-Berghorn, Maria: *Periphrastische Passivkonstruktionen im geschriebenen Spanisch der Gegenwart*. Würzburg 1983.
- Martinez Alvarez, Victor E.: »Proposiciones para una nueva vision de la voz pasiva en español«, *Revista de lingüística teórica y aplicada* 30 (1992), 183–193.
- Masullo, Pascual Jose: »Antipassiv constructions in spanish«. In: Hirschbühler, Paul; Koerner, Konrad (Hrsg.): *Romance languages and modern linguistic theory*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1992, 174–193.

1 Die Regel besagt in diesem Fall, daß diese reflexiven Formen nur mit einem Modalfaktor korrekt sind: \**das Buch liest sich* – *das Buch liest sich gut*.

## Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudentinnen und -studenten<sup>1</sup> auf der iberischen Halbinsel

*Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren<sup>2</sup>*

### 0. Einleitende Bemerkungen

Als Lektoren an portugiesischen und spanischen Universitäten konnten wir in der Unterrichtspraxis und auch im Alltagsleben feststellen, daß das Bild von Deutschland und den Deutschen durch Stereotype wie Arroganz, Humorlosigkeit, Effizienz, Disziplin und gute Organisation geprägt ist. Wir sind der Ansicht, daß spezifisches landeskundliches Material erstellt werden muß, das auf diese Stereotype eingeht und zur Auseinandersetzung mit ihnen anregt. Um nicht auf der Basis der bloßen Vermutung zu arbeiten, war es notwendig, auf empirischem Weg herauszufinden, welche Bilder unsere Studenten von Deutschland und den Deutschen haben. Wir wollten wissen, inwiefern diese Bilder geläufige Stereotype reproduzieren und/oder davon abweichen, inwieweit diese Bilder sich bei den spanischen und portugiesischen Studenten entsprechen bzw.

unterscheiden und ob es unterschiedliche Bilder bei den Studenten des ersten und letzten Studienjahres gibt.

Um diese Bilder differenziert zu ermitteln, haben wir einen Fragebogen erarbeitet, der Germanistikstudenten in Spanien und Portugal zur Beantwortung vorgelegt wurde. Das Lektorenprogramm des DAAD gab uns die Möglichkeit, auf der iberischen Halbinsel eine Umfrage durchzuführen, die unter anderen Umständen in vergleichbarem Umfang kaum möglich gewesen wäre. Aufgrund der mit 858 befragten Studenten hohen Anzahl an Probanden ist die Repräsentativität der ausgewerteten Aussagen gewährleistet.

### 1. Grundlagen und Vorgehensweise

Der Begriff des Stereotyps wird in der Forschung immer wieder neu diskutiert. Wir verwenden ihn hier im Sinne Bausingers (1988: 157–170). Ihm zufolge haben

1 Im folgenden benutzen wir die maskuline Form der Personenbezeichnungen und meinen damit Frauen und Männer.

2 Mitglieder der Arbeitsgruppe: Beate Dorner (Cáceres/Spanien), Anita Dreischer (Lissabon/Portugal), Henrike Schön (Coimbra/Portugal), Anke Sennema (Aveiro/Portugal), Bernd Springer (Barcelona/Spanien), Carola Strobl (Coimbra/Portugal) und Antje Weber (Porto/Portugal).

Stereotype nicht allein eine reduktionistische Funktion, die notwendig zu Vorurteilen führt. Bausinger hebt vielmehr ihre produktive Leistung hervor und versteht sie als »Erfahrungsmodus« (Bausinger 1988: 163), mit dessen Hilfe die Wahrnehmung und Verarbeitung von Realität strukturiert wird. In diesem Sinne übernehmen sie in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt eine »Orientierungsfunktion« (161). Sie haben eine »realitätsstiftende Wirkung« und einen »relativen Wahrheitsgehalt« (ebd.). Unsere Erhebung kann mit diesem Verständnis von Stereotypen Auskunft darüber geben, wie die Studenten die Kultur ihrer Zielsprache wahrnehmen.

Unter Heranziehung von Umfragen zu ähnlichen und gleichen Fragestellungen<sup>1</sup> haben wir unseren Fragebogen zunächst in einer deutschen Fassung erarbeitet, die anschließend ins Portugiesische und Spanische übersetzt wurde.

Der Fragebogen wurde in mehreren Durchläufen getestet und spanischen und portugiesischen Kollegen zur Beurteilung vorgelegt, um Tabuverletzungen oder andere, von uns nicht vorhersehbare Mißverständnisse zu vermeiden. Die Umfrage wurde im Februar und März 1997 an fünf portugiesischen (Aveiro,

Coimbra, Lissabon *Clássica* und *Nova*, Porto) und sechs spanischen Universitäten (Barcelona *Central* und *Autónoma*, Cáceres, Santiago de Compostela, Tarragona und Valencia) durchgeführt.<sup>2</sup>

Der Fragebogen umfaßt 93 Multiple-Choice- und 14 offene Fragen. Die Mischung aus den beiden Fragetypen wurde gewählt, weil sich bei gesteuerten Fragen (Multiple-Choice-Fragen) nie ganz ausschließen läßt, daß sie bestimmte Antworten provozieren. In diesem Fall galt es zu vermeiden, daß die Stereotype, über die wir etwas erfahren wollten, durch die Fragestellungen suggestiv vorweggenommen werden. Die offenen Fragen sollten hier gegensteuern und es den Studenten ermöglichen, freie Assoziationen zu notieren. Einige Fragen der beiden Typen waren so aufeinander bezogen, daß bei der Auswertung ersichtlich werden konnte, ob bei unterschiedlicher Fragestellung dieselben Antworten gegeben wurden. Die Multiple-Choice-Fragen und die frei zu beantwortenden Fragen waren nicht in zwei von einander getrennten Blöcken zu beantworten, sondern innerhalb des Fragebogens gemischt.<sup>3</sup>

Die Multiple-Choice-Fragen waren auf einem maschinenlesbaren Formular zu beantworten, wobei zwischen zwei und

1 Fritz Frey: *Das Deutschlandbild in Lehrwerken zum DaF-Unterricht in der Tschechischen Republik*; Lektorenarbeitsgruppe Besançon: *Interdisziplinäres Projekt zum landeskundlichen Unterricht Deutsch in Frankreich*; Bernd Müller/Wielenga Frisco (Hrsg.): *Kannitverstan? Deutschlandbilder in den Niederlanden* (vgl. Bibliographie).

2 Unser Dank gilt allen, die unser Projekt unterstützt haben und ohne deren Hilfe wir die Umfrage so nicht hätten durchführen können: den Lektoren-Kollegen, die entweder in der ersten Phase der Arbeitsgruppe mitgewirkt haben, und/oder die Befragung an ihrer Universität durchgeführt haben, den portugiesischen und spanischen Kollegen, die den Fragebogen und seine Übersetzung in die jeweilige Landessprache kritisch sowohl inhaltlich als auch sprachlich überprüft haben, den StudentInnen, die sich für die Testdurchläufe zur Verfügung gestellt haben, und den Mitarbeitern am Informatik-Zentrum der Universität Extremadura (Cáceres) für die zeitaufwendige Hilfe bei der maschinellen Auswertung. Nicht zuletzt danken wir dem DAAD für die Förderung unseres Projekts und die Möglichkeit, die Ergebnisse an dieser Stelle zu publizieren.

3 Die Darstellung hier folgt nicht der numerischen Reihenfolge der Fragen, sondern erläutert zunächst alle Multiple-Choice-, dann die offenen Fragen.

sieben mögliche Antworten vorgegeben waren. Bei den frei zu beantwortenden Fragen sollten die Studenten in Textform antworten; die einzige Einschränkung bestand im vorgegebenen Raum für die jeweilige Antwort. Die Erhebung wurde im Rahmen des Deutschunterrichts unter Aufsicht von Kollegen durchgeführt. Es standen 45 Minuten zur Bearbeitung zur Verfügung und die Studenten wurden gebeten, möglichst rasch und spontan zu antworten.

Der Fragebogen setzt sich inhaltlich aus folgenden Teilen zusammen:

Multiple-Choice-Fragen:

- 17 Fragen: Zielgruppe, biographische Angaben;
- 11 Fragen: Charakteristika Deutschlands (im Vergleich zum eigenen Land);
- 18 Fragen: Charakteristika der Deutschen (im Vergleich zur Bevölkerung des eigenen Landes);
- 17 Fragen: Werte in der deutschen Gesellschaft;
- 28 Fragen: Landeskunde (Geographie, Gesellschaft, Alltagsleben);
- 2 Fragen: Verhalten der Deutschen in Kommunikationssituationen mit Konfliktpotential.

Offene Fragen:

- 2 Fragen: Lehrmittel und Studiengang;
- 2 Fragen: Themenwünsche für den Deutschunterricht an der Universität;
- 2 Fragen: Informationslage und Informationswünsche Medien;
- 1 Frage: Verhalten deutscher Touristen in Portugal/Spanien;
- 3 Fragen: Erlebnisse und Erfahrungen in Deutschland;
- 4 Fragen: Freie Assoziationen zur deutschen Sprache, zu Deutschland und den Deutschen.

Die Auswertung der Multiple-Choice-Fragen erfolgte quantitativ, zum größten Teil maschinell. Die offenen Fragen wurden quantitativ und qualitativ ausgewer-

tet: die Nennungen zu den jeweiligen Fragen (z. T. mehr als 2000 zu einer Frage) wurden gezählt und in mehreren Kategorisierungsschritten zusammengefasst, um Tendenzen in den Antworten erkennbar zu machen. Die Kategorien wurden aus den von den Studenten gegebenen Antworten induktiv entwickelt. Diese durchaus interpretierende und daher subjektive Kategorisierung war aufgrund der Fülle des zu ordnenden Materials notwendig.

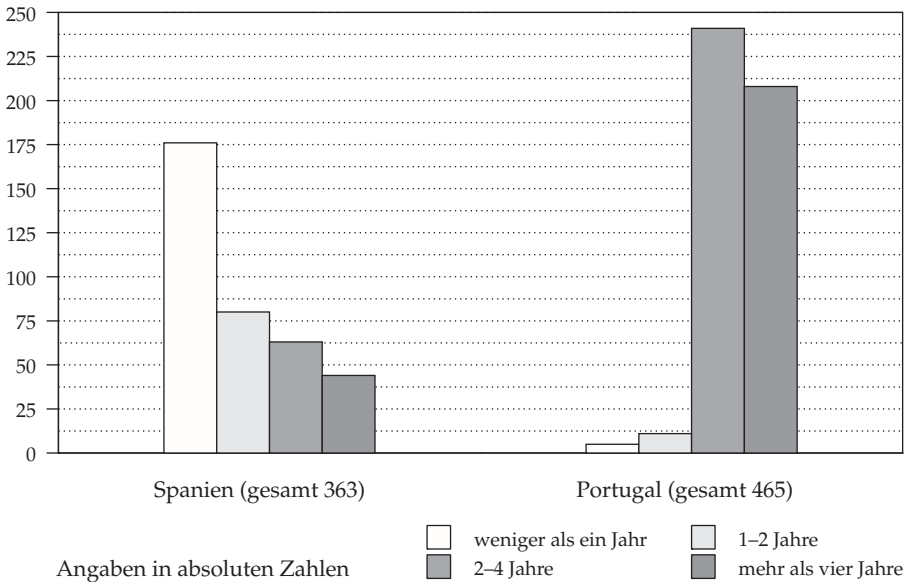
In der folgenden Darstellung werden Fragen, deren Beantwortung uns wenig oder nicht aussagekräftig erschien, aus Platzgründen nicht berücksichtigt.

## 2. Darstellung der Ergebnisse

### 2.1 Zielgruppe, biographische Angaben

Von den 858 Befragten (484 Studenten in Portugal / 374 Studenten in Spanien) befanden sich zur Zeit der Umfrage 67,6% im ersten Jahr des universitären Deutschunterrichts und 28,3% im letzten Jahr. Die portugiesischen Universitäten sowie Barcelona Central und Santiago de Compostela bieten einen Vollstudiengang Germanistik an. An den anderen spanischen Universitäten wird Deutsch nur als Nebenfach für Anglistikstudenten angeboten und über den Zeitraum von zwei bzw. drei Studienjahren erteilt. Während in Portugal Deutsch als zweite bzw. dritte Fremdsprache in der Sekundarschule belegt werden kann und eine schulische Vorbildung Voraussetzung für die Aufnahme des Germanistikstudiums ist, ist in Spanien Deutsch als Fremdsprache an den Sekundarschulen kaum vertreten und Vorkenntnisse für das Germanistikstudium im Nebenfach sind nicht erforderlich. Diese Situation lässt sich anhand des folgenden Diagramms, das die Antworten auf die Frage nach der Gesamtanzahl der Jahre Deutschunterricht zusammenfasst, deutlich erkennen.

Abb. 1: Dauer des Deutschunterrichts zum Zeitpunkt der Befragung



Auf die Frage nach den Lehrbüchern, mit denen Deutsch gelernt wurde, gab es 1301 Antworten (P<sup>1</sup> 64,1%; S 35,9%). Von den portugiesischen Befragten nannten 58,6% Titel portugiesischer Autoren, die in den Sekundarschulen im Deutschunterricht verwendet werden. Als deutsche Lehrwerke sind *Themen* und *Deutsch Aktiv* vertreten (zusammen 28,6%). In Spanien ist eine Konzentration auf *Themen* festzustellen, das 50,5% der Befragten nannten. Es folgt das institutsinterne Lehrbuch der Universität Aut3noma in Barcelona (20,3%), dann *Sprachkurs Deutsch* (5,1%). Da3 in Spanien im Gegensatz zu Portugal vor allem mit deutschen Lehrwerken gearbeitet wird, liegt daran, da3 in Spanien kaum nationale Lehrb3cher auf dem Markt sind.

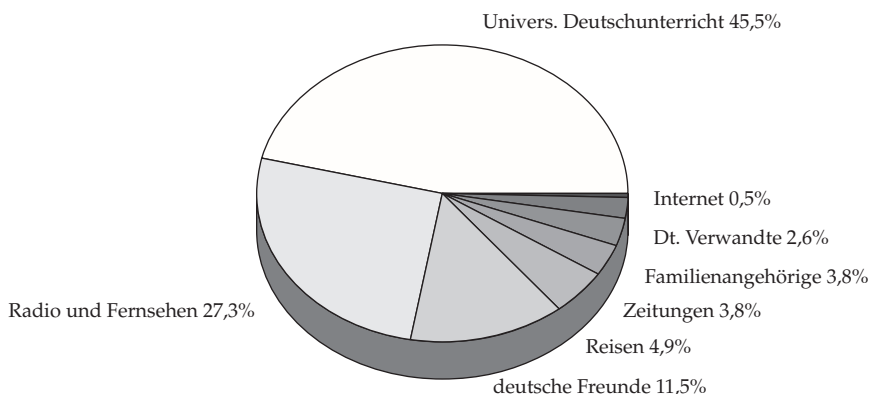
30,3% der befragten Studenten hatten Deutschland bereits besucht (24,6% der Studenten des ersten und 44,6% der Studenten des letzten Deutschjahres), 68,1% waren noch nie in Deutschland gewesen (75,4% der Studenten des ersten und 55,4% der Studenten des letzten Deutschjahres). Dabei handelt es sich in 66,3% der F3lle um einen Aufenthalt von weniger als sechs Monaten, mehr als 10 Jahre hatten 12,1% dieser Gruppe in Deutschland gelebt.

Als Hauptquelle f3r Informationen 3ber Deutschland gaben 50,5% der Befragten den universit3ren Deutschunterricht an, weitere 30% nannten Radio und Fernsehen und 12,7% deutsche Freunde. Die 3brigen Angaben verteilen sich auf Reisen, Zeitungen, Familienangeh3rige in Deutschland, deutsche Verwandte und das Internet.

1 Im folgenden steht D f3r Deutschland respektive Deutsche/r; P f3r Portugal respektive Portugiese/-in; S f3r Spanien respektive Spanier/in.



Abb. 2: Informationsquellen über Deutschland



Insgesamt nahmen 737 weibliche (85,9%) und 119 männliche (13,7%) Studenten an der Befragung teil (P 484, davon 90,9% w und 9,1% m; S 374, davon 79,9% w und 20,1% m). 89,9% der Studenten waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 18 und 24 Jahre alt. Auf die Frage nach der Schulbildung der Eltern gaben 62,1% als höchsten Schulabschluß des Vaters 4. oder 9. Schuljahr an (38,1% bzw. 24%), 68,2% der Mütter verfügen über diesen Schulabschluß (43,5% bzw. 24,7%). 14,2% der Väter und 15,2% der Mütter haben einen Hochschulabschluß; promoviert sind 3,4% der Väter und 0,5% der Mütter.

## 2.2 Einstellungen und Vorstellungen

In den folgenden drei Fragenkomplexen wurden den Befragten Begriffe vorgegeben, die folgendermaßen zugeordnet werden sollten:

A = trifft eher auf S/P zu

B = trifft eher auf D zu

C = trifft gleichermaßen auf S/P und D zu

D = trifft weder auf S/P noch auf D zu

Ein Teil der Begriffe bezog sich auf landesspezifische Merkmale, ein weiterer auf Charaktereigenschaften der Bewohner. In einem dritten Komplex wurde

erfragt, welche Bedeutung Vorstellungen und Werte in Deutschland bzw. in Spanien/Portugal haben.

*Fragenreihe 1: landesspezifische Merkmale (insgesamt 11 Begriffe)*

Auffällig sind die eindeutigen Zuweisungen der Eigenschaften *gastfreundlich* (72,4%) und *friedliebend* (62,4%) zu Spanien bzw. Portugal und der Merkmale *hoher Lebensstandard* (80,4%), *gutes Gesundheits- und Sozialsystem* (76,2%), *sauber* (75,0%) und *gutes Erziehungs- und Bildungssystem* (67,0%) zu Deutschland. Die Merkmale *landschaftlich schön* und *kultureller Reichtum* wurden mit 59,3% bzw. 69,6% Spanien/Portugal und Deutschland gleichermaßen zugewiesen. *Große soziale und regionale Unterschiede* wurden keinem der Länder mit mehr als 50% zugeschrieben. Ebenso wurde keines der Länder eindeutig mit mehr als 50% als *dem idealen Land nahekommend* verstanden.

*Fragenreihe 2: Charaktereigenschaften der Bewohner (insgesamt 18 Begriffe)*

Besonders häufig sind folgende Zuweisungen zu Spanien/Portugiesen: *leidenschaftlich* (77,2%), *humorvoll* (77,0%), *kon-*

Abb. 3: Landesspezifische Merkmale

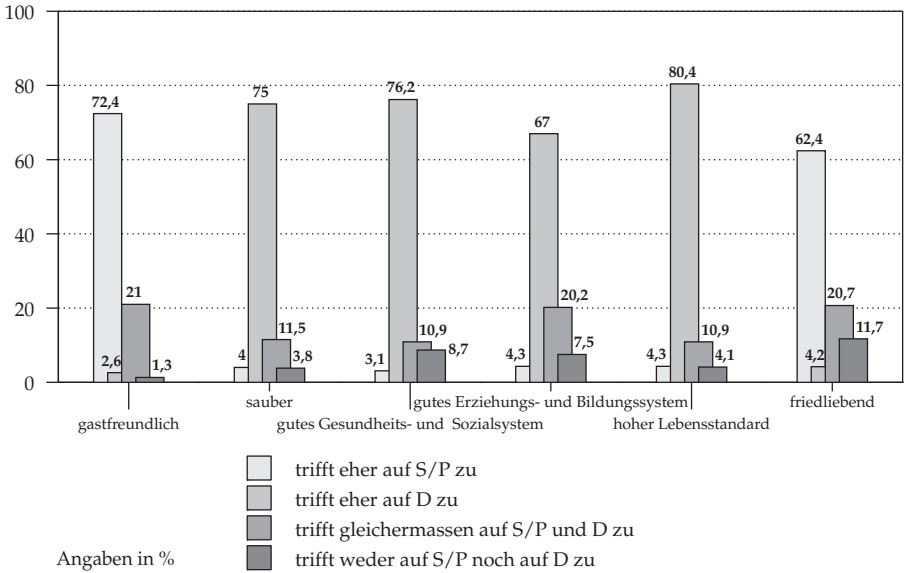
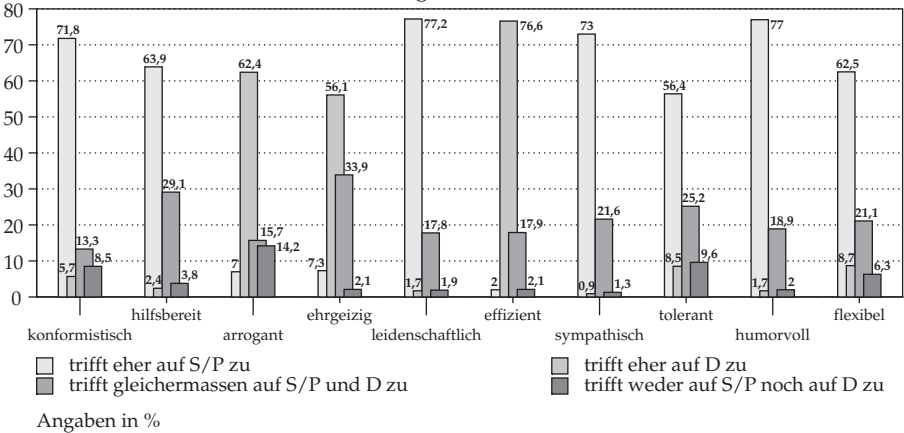


Abb. 4: Charaktereigenschaften der Bewohner



formistisch (71,8%), hilfsbereit (63,9%), flexibel (62,5%), tolerant (56,4%) und sympathisch (73,0%). Die Begriffe effizient (76,6%), arrogant (62,4%) und ehrgeizig (56,1%) wurden den Deutschen zugewiesen. Die Eigenschaften kinderfreundlich

(70,5%), ehrlich (56,9%) und glücklich (52,8%) trafen nach Ansicht der Befragten gleichermaßen auf Spanier/Portugiesen und Deutsche zu. Die Antwortmöglichkeit »trifft weder auf S/P noch auf D zu« wurde selten gewählt.

*Fragenreihe 3: Werte und Lebensorientierung (17 Begriffe)*

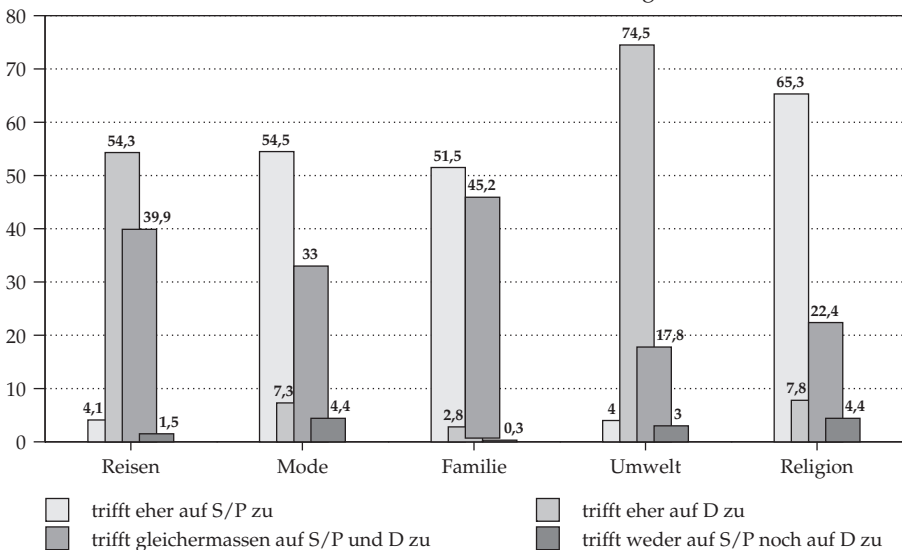
Die Mehrheit der Befragten war der Ansicht, daß den vorgegebenen Bereichen in ihrem Land und Deutschland gleich große Bedeutung beigemessen wird (bei 11 von 17 Begriffen mehr als 50%). Die drei Begriffe *Religion* (65,3%), *Mode* (54,5%) und *Familie* (51,5%) wurden eindeutig Spanien/Portugal zugeordnet, wohingegen mit Deutschland *Umwelt* (74,5%) und *Reisen* (54,3%) in Verbindung gebracht wurden. Die Antwortmöglichkeit »trifft weder auf S/P noch auf D zu« wurde selten gewählt.

Das Ergebnis korrespondiert mit den Fragen, in denen nach Gesprächsthemen unter deutschen bzw. unter spanischen und portugiesischen Freunden gefragt wurde. So nehmen beispielsweise die meisten Befragten an, daß das Thema »Familie« selten ein Gesprächsthema un-

ter Deutschen ist, im Gegensatz zu Gesprächsthemen wie Politik, Beruf, Sport/Mode/Aussehen und Partnerschaft. Als beliebteste Gesprächsthemen unter Spaniern und Portugiesen wurden Sport/Mode/Aussehen und Partnerschaft benannt.

Die vorgestellten Ergebnisse aus dem Bereich »Einstellungen und Vorstellungen« zeigen, daß die befragten Studenten eine Reihe von bekannten Stereotypen reproduzieren, die den häufig anzutreffenden Bildern von den Menschen im romanischen und germanischen Kulturraum entsprechen. Charaktereigenschaften wurden von den Studenten jeweils sehr entschieden Spaniern/Portugiesen oder Deutschen zugewiesen. Dabei entfallen die Eigenschaften, die den lebensbejahenden, emotionsbetonten und familien- und kommunikationsorientierten Charakter beschreiben, auf die Ro-

Abb. 5: Werte und Lebensorientierung



Angaben in %

mania. Die Deutschen werden hingegen als leistungs- und erfolgsorientiert charakterisiert. Entsprechend gilt Deutschland als Land mit hohem Lebensstandard und gut funktionierenden Institutionen.

**2.3 Landeskunde**

Im folgenden Teil wurden die Studenten zu ihren Kenntnissen und Vorstellungen über die deutsche Geschichte, die deutsche Gesellschaft, das Alltagsleben und die Geographie befragt.

Abb. 6: Geschätzte Einwohnerzahl Deutschlands

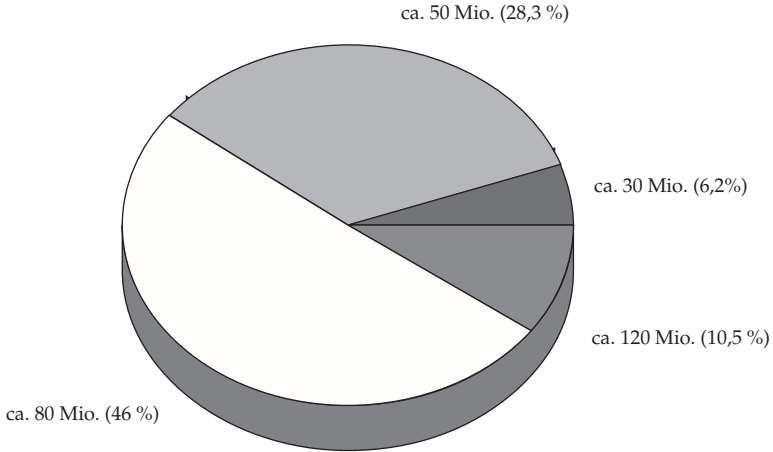
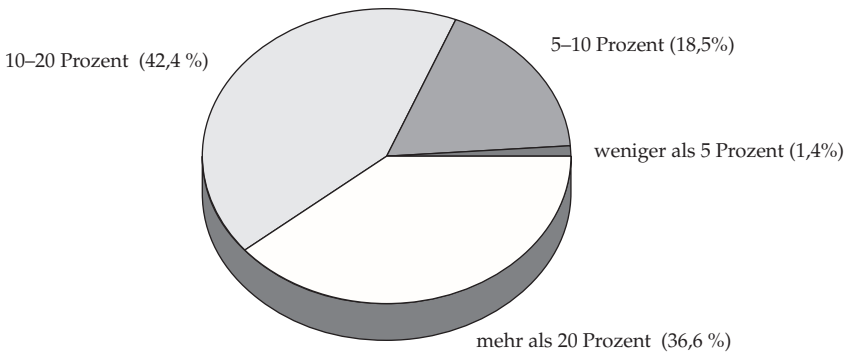


Abb. 7: Geschätzter Ausländeranteil



Die Einwohnerzahl der Bundesrepublik wurde von knapp der Hälfte der Befragten (46%) korrekt eingeschätzt. Der Aus-

länderanteil wurde überschätzt: 79% der Befragten gaben an, daß er mehr als 10% der Einwohner betrage (tatsächlich: ca.

8%). Die Überschätzung des Ausländeranteils hängt möglicherweise mit der Arbeitsmigration, von der viele Familien betroffen sind, und auch mit der Berichterstattung in den Medien zusammen.

Die Vorstellungen darüber, wieviel Prozent der Fläche der BRD landwirtschaftlich genutzt werden bzw. mit Häusern, Industrieanlagen, Straßen und Eisenbahnlinien bebaut sind, entsprechen nicht der Realität: 54% der Befragten meinten, daß zwischen 15 und 25% der Fläche landwirtschaftlich genutzt werden. Nur 4,6% hatten eine richtige Vorstellung über die tatsächliche Größenordnung (51% der Fläche). 45,8% der Befragten meinten, daß zwischen 30 und 50% der Fläche bebaut sind. Nur 7,5% hatten eine richtige Vorstellung über die tatsächliche Größenordnung (10% der Fläche). 38,7% der Befragten zeigten zutreffende Vorstellungen über die von Wald bedeckte Fläche der BRD (30%). Die Tatsache, daß Deutschland ein Industrieland ist, beeinflußt vermutlich auch die Vorstellungswelt der Studenten von den geographischen Verhältnissen.

Die Antworten auf die Fragen zu den neuen Bundesländern zeigen, daß die Studenten zum Teil sehr unklare Vorstellungen haben. So nahmen 62,8% der Befragten an, daß die Berufstätigkeit der Frauen in den neuen Bundesländern nach der Vereinigung zugenommen habe, wohingegen lediglich 14,6% richtig vermuteten, die Berufstätigkeit habe abgenommen. Zudem nahmen 61,4% der Befragten an, daß mehr als 30% aller Deutschen in den neuen Bundesländern leben, während es sich in Wirklichkeit nur um 20% handelt. Allerdings vermuteten 59,8% der Befragten zutreffend, daß die Arbeitslosigkeit im östlichen Teil

Deutschlands höher ist als im westlichen.

In der Vorstellung der jungen Spanier und Portugiesen machen gleichaltrige Deutsche früher sexuelle Erfahrungen als sie selbst. 31,1% der Befragten vermuteten, daß mehr als 80% der Deutschen ihres Alters sexuelle Erfahrungen haben, während nur 17% annahmen, daß dies für mehr als 80% der Jugendlichen ihres Alters in ihrem eigenen Land gilt.

Des weiteren vermuteten die meisten Studenten, daß man in Deutschland gut ißt (58,4%) und daß in Deutschland wesentlich mehr Bier (82,7%) als Kaffee (8,2%), Mineralwasser (7,3%) und Wein (0,9%) getrunken wird.<sup>1</sup>

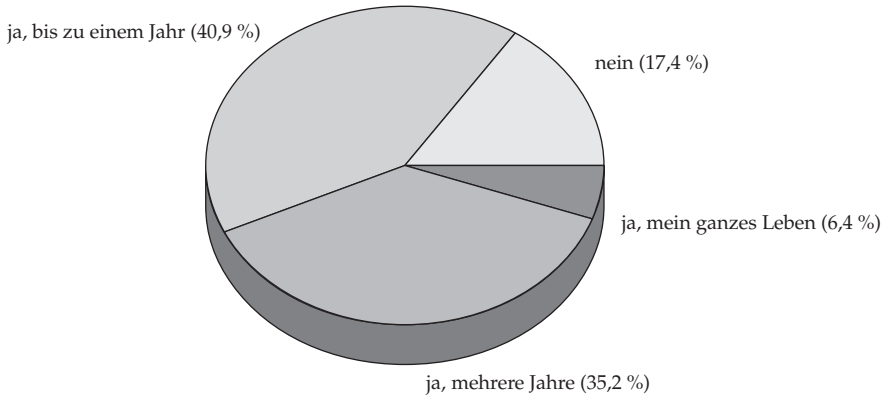
Drei Fragen nach konkreten Begriffen ergaben, daß die Begriffe »SPD« und »Abitur« den Studenten geläufig sind (86,5% bzw. 76,8% identifizierten sie zutreffend). Der »Trabbi« hingegen wurde nur von 39,9% der Befragten der richtigen Beschreibung zugeordnet. 27,4% hielten ihn für einen Cocktail, 19,8% für die deutsche Version der Barbie-Puppe und 5,8% für eine italienische Nudelsorte.

Die Mehrheit der Probanden antwortete auf die Frage »Könnten Sie sich vorstellen in Deutschland zu leben?« mit *ja, bis zu einem Jahr* (40,9%).

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Bilder, die die Studenten hinsichtlich der Geographie, der Geschichte, Gesellschaft und des Alltagslebens in Deutschland haben, deutliche Informationsdefizite sichtbar werden lassen. Des weiteren werden auch hier in bestimmten Bereichen klassische Stereotypen reproduziert, wie z. B. intensiver Bierkonsum und Freizügigkeit und Toleranz in bezug auf Sexualität.

1 Tatsächlich wird Kaffee am meisten getrunken (1996: 164,5 l/Kopf); an zweiter Stelle folgt Bier (1996: 134,5 l/Kopf).

Abb. 8: Könnten Sie sich vorstellen, in D zu leben?



#### 2.4 Assoziationen

Bei den freien Assoziationen zur deutschen Sprache, Deutschland und den Deutschen sollten die Befragten jeweils drei bis fünf Gedanken spontan notieren. Zur Frage »Was denken Sie über die deutsche Sprache?« lagen insgesamt 3183 Antworten vor, von denen 58,9% auf Portugal und 41,1% auf Spanien entfielen. Bei der Auswertung wurden die Nennungen 51 Kategorien zugeordnet.

Die mit Abstand dominierende Einschätzung der deutschen Sprache als *schwierig* drückt sich in 27,6% der Nennungen aus. Es folgen an zweiter und dritter Stelle *interessant* (12,4%) und *exakt* (8,0%). Platz vier nimmt das Adjektiv *schön* (5,3%) ein. Weiterhin zu erwähnen sind die Begriffe *reich* (4,2%) und *nützlich* (3,5%). Die folgenden Adjektive erhielten jeweils über 2% der Nennungen: *anders*, *faszinierend*, *kräftig*, *komplex*, *klangvoll*, *schlecht klingend*, *lustig*, *wichtig*.

Sieht man von dem dominierenden Begriff *schwierig* ab, so ergibt sich das Bild einer breiten Streuung der Adjektive, von denen die positiv konnotierten Begriffe die größte Gruppe (36,0%) bilden. Dazu zählen Adjektive wie *faszinierend*, *interes-*

*sant*,  *kreativ*, während Nennungen wie *trocken*, *häßlich*, *langweilig* zum Bereich der negativ konnotierten Adjektive gehören. Diese bilden mit 6,9% die kleinste Gruppe. 29,2% der Antworten lassen keine eindeutig positive oder negative Konnotation erkennen, zum Beispiel *direkt*, *exakt* und *herausfordernd*. 14,1% der Nennungen beschreiben die deutsche Sprache unter sinnlich-ästhetischen Gesichtspunkten.

Es fällt auf, daß der Anteil der negativen Bewertungen bei den Spaniern (9,5%) größer ist als bei den Portugiesen (4,5%). Ein Teil der Nennungen (2,2%) ist einem Verwendungszusammenhang entlehnt, der eher für die Beschreibung menschlicher Charaktereigenschaften zutrifft: *brutal*, *kalt*, *ehrlich*, *intelligent*, *aggressiv* u. a.

Zur Frage »Was fällt Ihnen ein, wenn Sie an Deutschland denken?« liegen insgesamt 3539 Antworten vor; davon entfallen 41% auf die spanischen und 59% auf die portugiesischen Probanden. Die Nennungen wurden den folgenden 16 Kategorien zugeordnet:

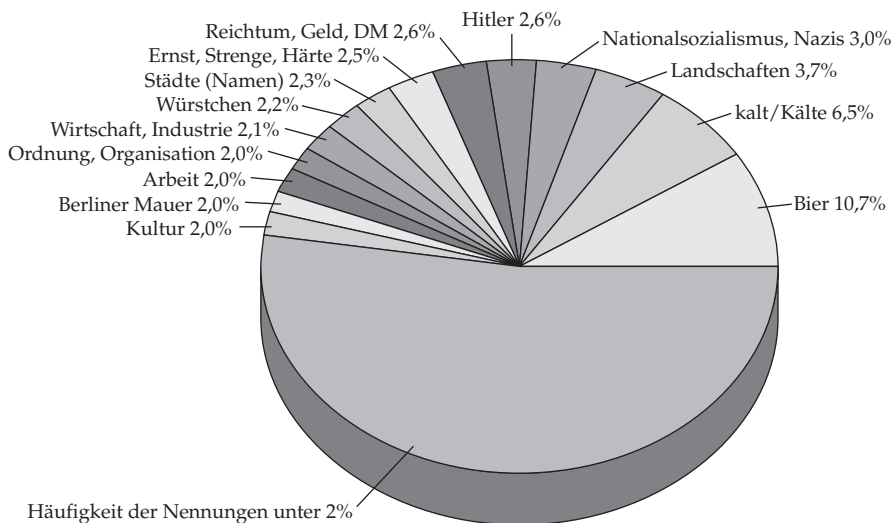
1. Personen (z. B. *Hitler*, *Kohl*, *Goethe*);
2. gesellschaftliche Gruppen (z. B. *Emigranten*, *Skinheads*);

3. gesellschaftliche Probleme (z. B. *soziale Probleme, Arbeitslosigkeit*);
4. Geographie und Klima (z. B. *grüne Landschaften, Städte, Kälte*);
5. Extremismus, Gewalt (z. B. *Rassismus, Ausländerfeindlichkeit*);
6. Geistesleben, Kultur (z. B. *Musik, Philosophie, Literatur*);
7. Geschichte (z. B. *Nationalsozialismus, Weltkrieg, Berliner Mauer*);
8. modernes Industrieland (z. B. *Ökologie, Fortschritt, Autos*);
9. Essen und Trinken (z. B. *Bier, Würstchen*);
10. Sport, Freizeit, Alltag (z. B. *Fußball, Oktoberfest, Fahrräder*);
11. wirtschaftlich-politische Macht (z. B. *Bundesbank*);
12. negative Assoziationen (z. B. *Gefühlskälte, Arroganz*);
13. positive Assoziationen (z. B. *Schönheit, Freiheit*);
14. nicht eindeutig wertende Aussagen zu Charakter, Mentalität, Äußeres (z. B. *Sauberkeit, Pünktlichkeit, Disziplin, blonde Haare*);
15. persönliche Assoziationen (z. B. *Freunde, Schwierigkeiten Kontakt zu knüpfen*);
16. weitere Nennungen.

In beiden Ländern stehen die Assoziationen im Bereich Geographie und Klima deutlich an erster Stelle.<sup>1</sup> Im Vergleich zu Spanien ist im Bewußtsein der portugiesischen Studenten die deutsche Geschichte stärker präsent.

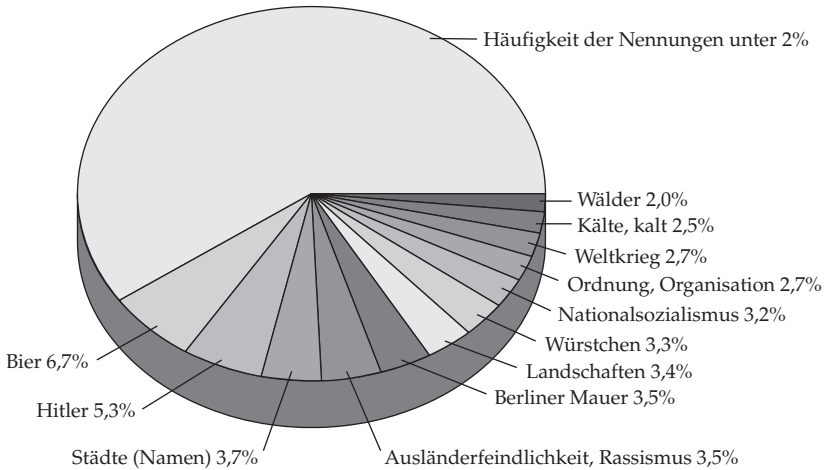
Die folgenden Darstellungen (s. Abb. 9 und Abb. 10) zeigen, welche Einzelnennungen im jeweiligen Land am häufigsten vorkamen:

Abb. 9: Was fällt Ihnen ein, wenn Sie an Deutschland denken? (Spanien)



1 Aufgrund der kontextfreien Beantwortung der Frage konnte nicht zweifelsfrei entschieden werden, ob sich die Nennung des Begriffspaars *kalt/Kälte* auf das Klima oder auf Charaktereigenschaften bezieht. Hier wurde sie dem Themenbereich Geographie und Klima zugeordnet.

Abbildung 10: Was fällt Ihnen ein, wenn Sie an Deutschland denken? (Portugal)



Es dominiert die Assoziation *Bier*. Nach *Bier* folgt in Spanien an zweiter Stelle die Antwort *Kälte*, die in Portugal eine deutlich untergeordnete Position einnimmt. In Portugal ist *Hitler* die zweithäufigste Nennung, die hier mehr als doppelt so häufig vorkommt wie in Spanien. Nimmt man sämtliche Einzelnennungen zum Themenkomplex ›Nationalsozialismus, Rassismus‹ zusammen (*Hitler*, *Nationalsozialismus*, *Faschismus*, *3. Reich*, *Weltkrieg*, *Holocaust*, *KZ* und *Rassismus*), dann ergibt sich für Portugal (15,0%) insgesamt eine wesentlich stärkere Gewichtung in diesem Bereich als für Spanien (8,1%).

Auf die Frage »Was gefällt Ihnen am besten an den Deutschen?« wurden insgesamt 1807 Einzelantworten (P 69,6%; S 30,4%) gegeben, die 150 Kategorien zugeordnet wurden, um die Vielschichtigkeit der Angaben zu erhalten. Dies führte andererseits dazu, daß die prozentualen Werte bei den einzelnen Kategorien niedrig blieben. Die häufigsten Antworten waren:

- *Freundlichkeit* (8,2%)
- *Ordnung, Organisation* (6,6%)
- *Effizienz* (4,7%)
- *Kultur* (4,2%)
- *Arbeit, Fleiß* (3,8%)
- *Pünktlichkeit* (3,7%)
- *Umweltbewußtsein/-schutz* (3,3%)
- *Ehrlichkeit* (2,5%)

Dieser Teil der Antworten (vgl. Abb. 11) ergibt insgesamt 37% der Nennungen.

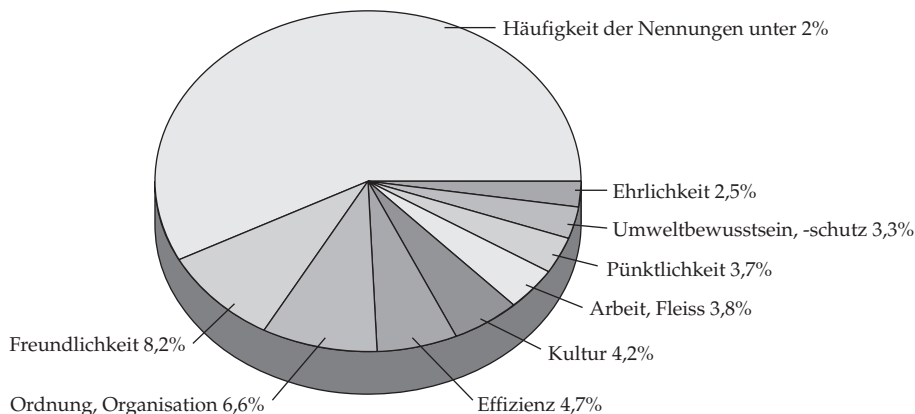
Folgende Begriffe machen jeweils 1–2% aus:

*Liberalität/Zwanglosigkeit, Freiheit/Unabhängigkeit, Verantwortungs-/Pflichtbewußtsein, Erziehung/Bildung, gutes Benehmen/Höflichkeit, Willensstärke, Ernsthaftigkeit, Intelligenz, Fröhlichkeit/Heiterkeit, (Sinn für) Humor, Gastfreundschaft, Sauberkeit.*

Die den Deutschen zugeschriebenen positiven Eigenschaften beziehen sich zu 33,7% auf den Charakter (z.B. *ehrlich, mutig, schüchtern, naiv, herzlich*), 24,1% betreffen Tugenden in der modernen Industrie- und Arbeitswelt (z.B. *arbeitsam, diszipliniert, professionell*) und 8,8% bezie-



Abb. 11: Was gefällt Ihnen am besten an den Deutschen?



hen sich auf die äußere Erscheinung (z. B. Körpergröße, blaue Augen).

Bei einer Reihe von Antworten zeigen sich große Unterschiede in der Einschätzung durch die spanischen und die portugiesischen Studenten. Stärker als die Spanier heben die Portugiesen an den Deutschen folgende Eigenschaften als positiv hervor: *Aussehen* (P 2,5%; S 0,5%)<sup>1</sup>, *Fröhlichkeit* (P 2,2%; S 0,4%), *Ordnung, Organisation* (P 7,3%; S 4,9%), *Zwanglosigkeit* (P 2,7%; S 0,2%), *Professionalität* (P 1,6%; S 0%), *Umweltbewusstsein/-schutz* (P 4%; S 1,5%). Umgekehrt heben die Spanier stärker als die portugiesischen Befragten als positiv hervor: *Erziehung, Bildung* (S 3,1%; P 0,8%), *gutes Benehmen* (S 2,2%; P 0,7%), *Intelligenz* (S 3,1%; P 1,2%), *Schönheit* (S 4,5%; P 0,7%), *Verantwortungs-/Pflichtbewusstsein* (S 2,4%; P 0,9%).

Die insgesamt 1777 Antworten (P 57,4%; S 42,6%) auf die Frage »Was gefällt Ihnen am wenigsten an den Deutschen?« wurden 176 Kategorien zugeordnet. Die häufigsten Nennungen waren:

- Kälte (10,7%)
- Arroganz (10,7%)
- Rassismus (5,0%)
- Ernsthaftigkeit (4,1%)
- Überlegenheit (3,3%)
- Strenge, Genauigkeit (2,9%)
- Ausländerfeindlichkeit (2,7%)
- Überheblichkeit (2,5%)
- Intoleranz (2,1%)
- mangelnde Flexibilität (2,0%)

Dieser Teil der Antworten (s. Abb. 12) ergibt insgesamt 45,9 % der Nennungen.

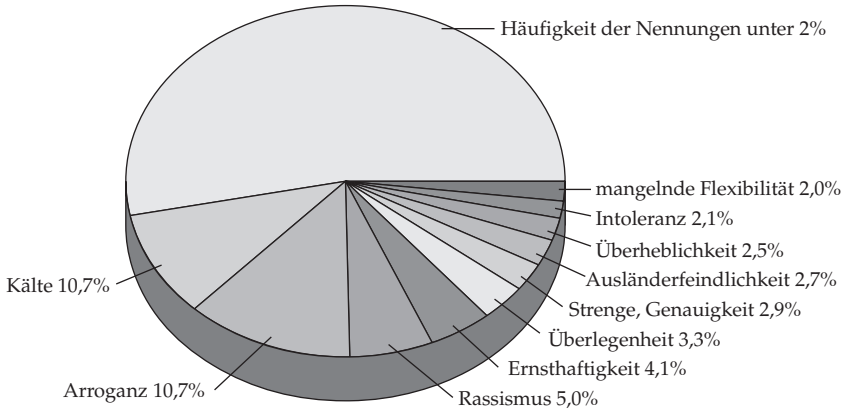
Die folgenden Begriffe, zusammen 18,1% aller Antworten, machen jeweils 1–2% aus:

*Ansichten/Charakter/Mentalität, Art sich zu kleiden, unsympathisches Wesen, Egoismus, Stolz, Eigensinn/Starrsinn, Schüchternheit, Gleichgültigkeit, Direktheit, Nationalismus/Patriotismus, trinken (zu) viel.*

Bei den Negativbewertungen findet sich einerseits eine größere Streuung der Einzelnennungen, andererseits ist aber die Bündelung in der Gruppe der häufigsten

1 Die Bezugsgröße ist hier die jeweilige Gesamtmenge der Antworten aus Portugal bzw. Spanien.

Abb. 12: Was gefällt Ihnen am wenigsten an den Deutschen?



Häufigkeit der Nennungen pro Begriff (gesamt 1777)

Antworten sehr viel stärker als bei den positiven Eigenschaften.

43,7% der den Deutschen zugeschriebenen negativen Eigenschaften beschreiben Charaktermerkmale (z. B. *stolz*, *verschlossen*, *egoistisch*, *humorlos*), 13,3% sind Zuweisungen aus dem Bereich ›Politik, Ideologie, Geschichte‹ (z. B. *Rassismus*, *politische Übermacht*, *Zweiter Weltkrieg*) und 9,3% beziehen sich auf die moderne Industrie- und Arbeitswelt (z. B. *Perfektionismus*, *Organisation*, *Materialismus*, *Genauigkeit*).

Auch hier zeigt sich, daß im Vergleich zu Spanien bei den Portugiesen ein deutlicher Schwerpunkt auf *Ausländerfeindlichkeit* (P 4,1%; S 0,8%), *Rassismus* (P 6,1%; S 3,5%) und *Nationalismus* (P 2,5%; S 0,9%) liegt. Außerdem heben die Portugiesen an den Deutschen die Eigenschaften *Arroganz* (P 14,4%; S 5,4%) und *Überheblichkeit* (P 3,4%; S 1,2%) stärker als die Spanier negativ hervor. Umgekehrt heben die Spanier stärker als die portugiesischen Befragten als negativ hervor: *Ernsthaftigkeit* (S 8,5%; P 0,6%), *Ansichten*, *Cha-*

*rakter*, *Mentalität* (S 2,8%; P 0%), *Eigensinn*, *Starrsinn* (S 2,5%; P 0,7%), *Schüchternheit* (S 2,5%; P 0,6%), *trinken (zu) viel* (S 2,6%; P 0,9%).

Ein Vergleich der positiven und negativen Zuschreibungen ergibt eine Ambivalenz in Bezug auf Begriffe aus dem Bereich der Charaktereigenschaften und der Arbeitswelt. So wird z. B. *arbeitsam* 69mal als positive Eigenschaft beschrieben, was durch die 9 Negativbewertungen *arbeitsfixiert* etwas relativiert wird. Weitere gegensätzliche Einschätzungen finden sich bei:

*Ehrgeiz* (18 Positivbewertungen/15 Negativbewertungen), *Direktheit* (3 Pos./3 Neg.), *Disziplin* (15 Pos./8 Neg.), *Perfektionismus* (8 Pos./13 Neg.), *Ernsthaftigkeit* (21 Pos./72 Neg.), *Körpergröße* (23 Pos./5 Neg.), *Ordnung/Organisation* (119 Pos./16 Neg.), *Pünktlichkeit* (66 Pos./6 Neg.), *Aussehen* (34 Pos./5 Neg.).

Bei den Assoziationen zur deutschen Sprache ergibt sich, daß trotz ihrer deutlichen Einschätzung als *schwierig* die positiven Beurteilungen den größten Anteil

der Antworten ausmachen. Auffällig ist, daß bei den spanischen Befragten der Anteil negativer Bewertungen (9,5%) der deutschen Sprache gut doppelt so hoch ist wie in Portugal (4,5%). Dies könnte damit in Zusammenhang stehen, daß die deutsche Sprache von mehr spanischen (31,0%) als portugiesischen (25,0%) Studenten für schwierig gehalten wird. Auch ihr Klang wird von Portugiesen und Spaniern unterschiedlich wahrgenommen: Von letzteren empfinden mehr Befragte Deutsch als *schlecht klingend*, während umgekehrt die portugiesischen Befragten (3,6%) Deutsch häufiger als *klangvoll* beschreiben (S 1,9%). Es fällt auf, daß 14,1% der Nennungen dem Bereich affektiv-sinnlicher bzw. ästhetischer Wahrnehmung entstammen.

Insgesamt wird Deutschland sowohl von den portugiesischen als auch von den spanischen Befragten in erster Linie

- unter landschaftlichen und geographischen Aspekten,
- als Land des Biers und der Würstchen,
- als modernes, organisiertes, reiches Industrieland,
- als sowohl klimatisch als auch in seiner Mentalität *kalt*es Land wahrgenommen.

Bei den Assoziationen zu den Deutschen fällt auf, daß sich 24,1% der Antworten auf die »typisch deutschen« Tugenden der Arbeitswelt beziehen. Bemerkenswert ist ihre uneinheitliche Bewertung. Auffällig bei den als negativ wahrgenommenen Eigenschaften waren die häufigen Nennungen zu »Nationalsozialismus« und »Ausländerfeindlichkeit« durch die portugiesischen Studenten.

## 2.5 Persönliche Erfahrungen mit Deutschen und/oder in Deutschland

In diesem Fragenblock wurden Beobachtungen, die im eigenen Land und in Deutschland gemacht wurden, erfragt. Bei offener Fragestellung sollten sich die

Studenten in Textform äußern. Für die Beantwortung standen jeweils zwei bis vier Zeilen zur Verfügung; es wurde in den meisten Fällen in Form von Stichwörtern oder unvollständigen Sätzen geantwortet.

Eine Frage bezog sich auf das Verhalten der deutschen Touristen in Portugal bzw. in Spanien. Die Antworten (insgesamt 1578; P 68,9%; S 31,1,%) sind vielschichtig.

Neben Pauschalurteilen wie *gut*, *schlecht*, *normal* stehen Differenzierungen nach Alter, Einkommen etc. sowie Aussagen darüber, was die Touristen nach Meinung der Befragten im jeweiligen Land suchen.

Die höchste Anzahl aller Antworten entfällt auf die Nennung *normal*, wie alle Touristen (P 9,9%; S 14,5%) und *gut* (P 8,5%; S 11,0%). Viele Portugiesen (10,3%), aber nur ein geringer Teil der Spanier (0,6%) finden die deutschen Touristen *sympathisch*. In Portugal werden die Touristen deutlich öfter als *interessiert*, *wißbegierig*, *neugierig* (P 9,9%; S 1,4%) wahrgenommen als in Spanien; die Nennung *kultiviert* findet sich sowohl bei den Antworten der Portugiesen als auch der Spanier. Die in Spanien an dritter bis fünfter Stelle stehenden Nennungen *Strand/Sonne/Meer*, *Spaß/Fete/Nachtleben*, *Alkohol(exzeß)* werden in Portugal vergleichsweise wenig genannt, ebenso wie die globale Wahrnehmung des Verhaltens als *schlecht*. Des weiteren wurde die fehlende Bereitschaft der Deutschen, sich der Sprache des Gastlandes anzupassen, kritisiert.

Mit der Frage »Was war Ihr(e) beeindruckendste(s) Erlebnis/Erfahrung in Deutschland?« sollten zusätzliche Themenbereiche ermittelt werden, die im Fragebogen nicht berücksichtigt waren. Dazu liegen 306 Nennungen vor (P 66,0%; S 34,0%), die folgendermaßen kategorisiert wurden:

**I. Erfahrungen und Beobachtungen in bezug auf Land und Leute (67,0% von gesamt; 58,0% der portugiesischen Antworten, 83,0% der spanischen Antworten)**

	gesamt	von Portugal	von Spanien
Deutsche Lebensart und Charakteristiken	26,0%	19,0%	39,0%
Sehenswürdigkeiten und touristische Erlebnisse	24,0%	21,0%	27,0%
Institutionen und öffentliche Einrichtungen	10,0%	10,0%	11,0%
Wahrnehmung von Einstellungen der Deutschen gegenüber Ausländern	3,5%	4,0%	3,0%
Bevölkerungsstruktur	1,5%	2,5%	0,0%
historische/gesellschaftspolitische Ereignisse	1,0%	1,5%	1,0%
Beziehung Deutschlands zu anderen Staaten	0,5%	0,0%	2,0%

**II. Erfahrungen mit deutlich persönlichem Bezug (15,0% von gesamt; 25,0% der portugiesischen Antworten, 12,5% der spanischen Antworten)**

	gesamt	von Portugal	von Spanien
Beziehungen zu/Begegnungen mit Deutschen	10,0%	13,0%	5,0%
Leben in Deutschland als Schüler/Student	8,5%	0,0%	6,0%
Leben im deutschen Alltag allgemein	2,0%	2,0%	2,0%

**III. Allgemeine Aussagen (12,5% von gesamt; 15,5% der portugiesischen Antworten; 5% der spanischen Antworten)**

Insgesamt wurden knapp viermal mehr Beobachtungen ohne direkt erkennbare persönliche Beteiligung genannt (Kategorie »Erfahrungen und Beobachtungen in bezug auf Land und Leute«, 67,0%) als solche, bei denen ein persönlicher Bezug eindeutig ist (15,0%). Dabei konzentrieren sich die Nennungen vor allem auf die Aspekte »Sehenswürdigkeiten und touristische Erlebnisse« und »Deutsche Lebensart und Charakteristiken«. Hier überwiegen Charaktereigenschaften (9,5%), und Aussagen zum Sozialverhalten (7,2%).

In der Kategorie »Sehenswürdigkeiten und touristische Erlebnisse« sind folgende Einzelnennungen hervorzuheben: Die Sauberkeit der deutschen Großstädte fiel besonders den Spaniern auf (4,8%).

Zwei Befragte nannten den Besuch eines Konzentrationslagers, was zusammen mit Checkpoint Charlie die einzige Nennung von Orten mit geschichtlichem Bezug darstellt. Die beobachteten regionalen Unterschiede beziehen sich hauptsächlich auf Ost-West (1,3%), ein Nord-Süd-Gegensatz wurde nur einmal festgestellt.

In bezug auf Charaktereigenschaften wurden folgende Begriffe mehrfach genannt: *Kälte* (2,6%), *Pünktlichkeit*, *Hilfsbereitschaft*, *Freundlichkeit* (jeweils 1,0%), wobei die drei ersten den Deutschen sowohl zu- als auch abgesprochen wurden. Bezüglich des Sozialverhaltens findet sich in verschiedenen Kontexten die Vorstellung von »Freiheit und Offenheit«: *Toleranz gegenüber Unterschieden*,

*Homosexuelle in der Öffentlichkeit, freier Umgang, offenes Sprechen* (jeweils 0,5–1,0%).

In bezug auf die Kategorie »Freizeit und Arbeit« ist herauszustellen, daß die Spanier häufiger Aussagen zum deutschen Tagesrhythmus machen (*Schlafenszeiten, obsessives Arbeiten, abends ausgehen unüblich*) als die Portugiesen.

Weitere Bereiche, in denen Beobachtungen registriert wurden, sind: Verhältnis zu Natur und Umwelt, Ernährung, Traditionen und Bräuche (jeweils 2,0%).

In der Kategorie »Institutionen und öffentliche Einrichtungen« fanden die Einrichtungen des Gesundheits-/Bildungs- und Sozialwesens sowie die öffentlichen Verkehrsmittel am meisten Beachtung. Auch die Nennungen zum Bereich »Organisation« (3,0%) (z. B. *gutes Funktionieren der Bürokratie, bei Unfall sofortige Hilfe*) gehören in diesen Zusammenhang.

Hauptaspekte in der Kategorie »Wahrnehmung von Einstellungen der Deutschen gegenüber Ausländern« sind: Ignoranz der Deutschen in bezug auf das Herkunftsland der Befragten (*Portugal ist ein Land der Dritten Welt*) und ihre Haltung gegenüber Ausländern (*es gibt wenige vorurteilsfreie Deutsche, auch wenn sie selbst das Gegenteil behaupten*) sowie tätliche Übergriffe (*Gewalt gegen Schwarze, Ausländerfeindlichkeit*). Im Bereich der politischen Wahrnehmung werden die Wiedervereinigung (1,0%) und zweimal die Beziehung Deutschlands zu anderen Staaten (*Frankreich, Israel*) genannt.

Die portugiesischen Befragten nannten bei dieser Frage sehr häufig »Erfahrungen mit deutlich persönlichem Bezug«. Es werden etwa gleich oft Beziehungen zu Deutschen und Erlebnisse als Student genannt. Bei den Beziehungen spielen der Kontakt zu bzw. das Leben in deutschen Familien (P 4,4%; S 0%) und Freundschaften (P 2,5%; S 0%) die wichtigste Rolle. Die Erlebnisse als Student sind geprägt von Erfahrungen des Zusammenlebens mit anderen Nationalitäten (P 4,5%; S 0%) und von Joberfahrungen und Möglichkeiten (P 4,0%; S 0%). Wichtig sind weiterhin Beobachtungen aus dem Studienalltag (Aspekte des Studiensystems: *Organisation, Mitspracherecht der Studenten* (P 0%; S 2,9%), *Studenten unterbrechen ihre Dozenten bei der Vorlesung*). Interessante einzelne Alltagserfahrungen waren z. B. *Radfahren* oder *im Federbett schlafen*.

Die beiden folgenden Fragen befassen sich mit den Bereichen »Geschlechterverhalten« und »Arbeitswelt«.

Bei der Auswertung der Frage »Gibt es Unterschiede im Umgang zwischen Frauen und Männern in Ihrem Land und in Deutschland?« wurden die Aussagen, die über *ja/nein/weiß nicht* hinausgingen, nach inhaltlichen Gesichtspunkten klassifiziert. Dabei ist das strukturierende Element die Unterscheidung nach privater und öffentlicher Sphäre. Mehrfachnennungen ergeben sich aus der Tatsache, daß fast alle *ja*-Antworten konkretisiert wurden und sich somit unter II (siehe Tabelle) nochmals einordnen ließen.

### I. Allgemeine Aussagen (gesamt 239; Portugal 67,0%; S 33,0%)

	gesamt	von Portugal	von Spanien
<i>ja</i>	70,0%	80,0%	49,0%
<i>nein</i>	27,0%	18,0%	44,0%
<i>weiß nicht</i>	3,0%	2,0%	7,0%

## II. differenzierte Aussagen (gesamt 254; P 84,0%; S 16,0%) in den Bereichen

	gesamt	von Portugal	von Spanien
1. Öffentlichkeit	45,0%	45,0%	44,0%
2. Partnerschaft	38,5%	36,0%	54,0%
3. familiäres Leben	9,5%	12,0%	2,5%
4. Frauen im Berufsleben	6,0%	7,0%	0,0%

Es läßt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Antworten der portugiesischen und der spanischen Befragten feststellen: Während bei den Portugiesen mehr als vier Fünftel aller Befragten die Frage generell bejahten, ist bei den Spaniern das Verhältnis zwischen *ja*- und *nein*-Antworten beinahe paritätisch.

Bei den differenzierten Aussagen lassen sich Untergruppen bilden: Die meisten Nennungen beziehen sich auf das Geschlechterverhältnis in der Öffentlichkeit, gefolgt von den Aussagen über partnerschaftliche Beziehungen zwischen den Geschlechtern, eine kleinere Gruppe von Aussagen bezieht sich direkt auf die Situation innerhalb der Familie, und schließlich wird auch auf die Stellung der Frau im Berufsleben eingegangen.

Hinsichtlich des Geschlechterverhaltens in der Öffentlichkeit spielen die Begriffe *Freizügigkeit* und *Gleichberechtigung* eine große Rolle. Die Freizügigkeit der Deutschen wird oft einer sehr oder zu *traditionellen* oder *konservativen* Sicht- oder Verhaltensweise der eigenen Kultur gegenübergestellt. Das meistverwendete Wort in dieser Rubrik ist *liberal* (8,7%).

Der Begriff *Gleichberechtigung* wird zur Beschreibung der deutschen Verhältnisse häufig benutzt (6,7%). In diesen Kontext gehören auch Äußerungen wie *deutsche Frauen werden stärker anerkannt, haben mehr Freiheiten* (jeweils 2,0%), *sind emanzipierter, ihre Meinung wird respektiert* (jeweils 1,6%).

Der institutionelle Rahmen von Beziehungen wird von 5,1% der Befragten (nur Portugiesen) kommentiert. Dabei fällt das Hauptaugenmerk auf die in Deutschland häufiger praktizierte Form des Zusammenlebens ohne Trauschein (2,4%).

Innerhalb der Antworten im Bereich »Partnerschaft« wurde für die Kategorisierung zwischen den vier Aspekten »Intensität« (12,2%), »Offenheit« (10,2%), »Respekt« (9,0%) und »Dominanz« (7,0%) unterschieden. Im Hinblick auf »Dominanz« (7,0%) innerhalb der portugiesischen bzw. spanischen Beziehung taucht mehrfach der Begriff *Macho* auf (4,0%). Die Einschätzung von deutschen Beziehungen läßt sich am besten mit dem Begriff »Respekt«, die von iberischen Beziehungen am besten mit dem Begriff »Leidenschaft« zusammenfassen. Hier spiegelt sich u. E. ein häufig anzutreffendes Stereotyp. Vor allem den portugiesischen Befragten fallen *Respekt* (5,6%) und *Offenheit* (3,3%) in deutschen Beziehungen auf. Weiterhin wurden *Unabhängigkeit* der Partner (6,0%) und *liberalere* (1,6%) Beziehungen genannt. In bezug auf »Intensität« wurde den deutschen Beziehungen in der Hauptsache *Kälte* und *fehlende Spontaneität* (6,3%), *Distanz* (1,6%), *fehlender Körperkontakt* (0,8%) und *fehlende Leidenschaft* (0,4%) attestiert.

Auch das Thema »Familie« wurde vor allem von portugiesischen Befragten zur Sprache gebracht: Sie beschrieben die Rollenzuweisung von Mann und Frau innerhalb der Familie, wobei zumeist auf

die Teilung von Arbeit und Verantwortung in der deutschen Familie hingewiesen wird (10,3%).

Weitere portugiesische Nennungen beziehen sich auf die Stellung der Frau im Berufsleben, wobei die *Unabhängigkeit*

der Frau, sowohl ideell als auch finanziell (5,2%), stark betont wird.

Die Kategorisierung der Antworten auf die Frage »Was ist Ihnen in bezug auf ›Arbeit‹ in Deutschland aufgefallen?« ergibt folgende Übersicht:

**Gesamtzahl der Nennungen: 362; P 74,0%; S 26,0%**

	gesamt	von Portugal	von Spanien
1. Verhältnis der Deutschen zur Arbeit	48,0%	50,0%	42,0%
2. Arbeitsplatz: Gesetzgebung und Bedingungen	25,0%	24,0%	28,5%
3. Chancen auf dem Arbeitsmarkt (v. a. Jugendliche/Studenten)	11,0%	10,5%	12,0%
4. Ausländerbeschäftigung in Deutschland	6,5%	8,0%	2,0%
5. gesamtwirtschaftliche Lage	4,5%	6,0%	1,0%
6. keine inhaltlichen Aussagen	5,5%	2,5%	14,0%

Die Vielschichtigkeit der beobachteten Aspekte wird in der obigen Tabelle deutlich. Die Hälfte der Nennungen bezieht sich auf das Verhältnis der Deutschen selbst zur Arbeit, die andere Hälfte zeigt folgende Blickwinkel auf das Thema: die Situation am Arbeitsplatz in Deutschland allgemein, die Situation der ausländischen Arbeitnehmer und die der Jugendlichen.

Die Antworten, die in der Kategorie »Verhältnis der Deutschen zur Arbeit« zusammengefaßt sind, lassen sich grob in die beiden Aspekte »Ausführung« und »Innere Einstellung« unterteilen. Die meistgenannten Begriffe in bezug auf Arbeitsausführung sind: *organisiert/methodisch* (6,4%), *fleißig* (5,5%), *effizient* (4,1%), *pünktlich* (3,6%). Was die »Innere Einstellung« betrifft, stehen Nennungen wie *Pflicht-* bzw. *Verantwortungsbewußtsein* (7,4%), *sehen die Arbeit als zentralen Teil ihres Lebens* (4,7%) im Vordergrund.

Die Beobachtungen, die sich auf Gesetzgebung und Arbeitsbedingungen beziehen, zielen auf die klaren und ver-

gleichsweise arbeitnehmerfreundlichen Regelungen ab. So wurden gute Entlohnung und der daraus resultierende höhere Lebensstandard in Deutschland erwähnt (6,6%), außerdem die Arbeitszeiten: *kürzere Arbeitszeiten* (3,3%), *früherer Arbeitsbeginn* und *früheres Arbeitsende* (1,4%). In bezug auf die Geschlechterrollen in der Arbeitswelt wird stärkere Flexibilität registriert (*Akzeptanz von Frauen in »Männerberufen«*). Auch Mutterschutz, Pausenregelungen, soziale Sicherheit und gute Interessenvertretung wurden erwähnt. Die Jobmöglichkeiten in Deutschland, die vor allem Studenten zugute kommen, wurden positiv hervorgehoben.

Weitere Nennungen beziehen sich auf die Beschäftigung von ausländischen Arbeitnehmern. Neben der ungerechten Bezahlung und Behandlung wird auch die Art der Arbeiten vermerkt.

Schließlich gab es noch Antworten, in denen eine allgemeine Aussage über die wirtschaftliche Lage in Deutschland getroffen wurde, wobei es hier vor allem

um die Arbeitslosigkeit (3,9%), auch im Vergleich zum eigenen Land, geht.

Die Aussagen der Studenten im Fragenblock »Persönliche Erfahrungen mit Deutschen und/oder in Deutschland« zeigen, daß im direkten Kontakt eine Differenzierung der Wahrnehmung erfolgt. Dabei stellte sich unsere Annahme, das (Negativ-)bild der Deutschen sei in diesen beiden traditionellen Pauschalurlaubsländern vom Tourismus geprägt, als falsch heraus: Die größte Gruppe der Befragten bezeichnete das Verhalten der deutschen Touristen als *normal* bzw. *gut*.

Die Vielschichtigkeit der Antworten der Befragten mit Deutschlandaufenthalt ist auf die Art und Intensität des Kontaktes zurückzuführen: Die beiden Hauptgruppen sind die in Deutschland aufgewachsenen Remigranten und die Studenten, die sich im Rahmen eines Austauschprogrammes bis zu einem Jahr in Deutschland aufgehalten haben. Dies spiegelt sich z.B. in den Aussagen zur Arbeitswelt wider: Die häufige Erwähnung der Ausländerbeschäftigung von den portugiesischen Befragten ist darauf zurückzuführen, daß Emigration in Nordportugal in vielen Familien eine wichtige Rolle spielt. Die Medien verfolgen Nachrichten über portugiesische Arbeitnehmer in Deutschland aufmerksam. Die Austauschstudenten bemerkten vor allem die Jobmöglichkeiten für junge Leute positiv. Auffallend ist, daß verschiedene Aspekte im Vergleich zum stereotypen Bild unterrepräsentiert sind oder sogar explizit revidiert werden: So wird *Kälte* als durch die eigene Erfahrung widerlegtes Vorurteil genannt. Dasselbe Phänomen zeigt sich bei den Einschätzungen von *Pünktlichkeit* und *Hilfsbereitschaft*.

Darüberhinaus werden die Deutschen in verschiedenen Kontexten – Geschlechterverhalten, Akzeptanz verschiedener Lebensformen – als liberal, offen, tolerant bezeichnet, wobei nicht immer deutlich

wird, ob diese Zuweisung negativ oder positiv konnotiert ist. So kann eine liberale Beziehung als positive Öffnung des Paares nach außen oder auch als Libertinismus gedeutet werden.

## 2.6 Interessenlage und Informationsbedürfnis

Die folgenden Fragen sollten die Interessenlage der Studenten ermitteln, und zwar sowohl in Hinblick auf Unterrichtsthemen als auch auf die Berichterstattung in den portugiesischen bzw. spanischen Medien. Dabei interessierte uns auch, welche Informationen über Deutschland die Studenten den Medien entnehmen.

Die Frage nach den Themen, die im Unterricht ausführlicher behandelt werden sollten, ergab insgesamt 2287 Nennungen (P 66,5%; S 33,5%;). Diese konzentrieren sich auf vier große Themenbereiche:

- Alltagsleben (P 19,9%; S 19,4%);
- Kultur und Landeskunde (P 14,7%; S 17,6%);
- Traditionen und Bräuche (P 10,0%; S 13,6%);
- Geschichte (P 10,7%; S 11,0%).

Eine unterschiedliche Gewichtung der Interessen der portugiesischen und spanischen Studenten zeigt sich erst bei den Nennungen, die weniger als 10% ausmachen. Mehr Spanier als Portugiesen wünschen sich die Beschäftigung mit Literatur (P 3,1%; S 5,5%), mehr Portugiesen als Spanier wünschen eine ausführlichere Thematisierung von sozialen Gruppen (P 6,1%; S 2,7%), von Problemen (P 5,7%; S 0,3%) und Politik (P 4,5%; S 2,0%).

Die Angaben zu Unterrichtsthemen, die sie weniger interessieren (insgesamt 1044 Nennungen; P 65,4%; S 34,6%), weisen ebenfalls eine Konzentration auf wenige Themenbereiche auf:

- Politik (P 34,6%; S 32,4%);
- Wirtschaft und Technologie (P 13,3%; S 13,9%);
- Alltagsleben (P 10,4%; S 8,0%);



- Geschichte Deutschlands (P 10,4%; S 6,9%);
- Sprache (P 2,8%; S 4,7%).

Ganz markant ist die deutliche Ablehnung des Themas Politik. Des weiteren fällt auf, daß sich in beiden Ländern die Themen, die als interessant genannt werden (Alltagsleben, Kultur und Landeskunde, Geschichte, Traditionen und Bräuche), und die Themen, die wenig interessieren (Politik, Wirtschaft und Technologie, Alltagsleben), komplementär zueinander verhalten.

Bei der Frage »Welchen der folgenden Filme würden Sie sich am liebsten im Fernsehen ansehen?« zeigten die wenigsten der Befragten Interesse für einen Film über den Nationalsozialismus (22,8%), etwas mehr als ein Drittel wünschte sich einen Film über die Studentenbewegung 1968 in Deutschland (33,8%), die Mehrheit interessierte sich für einen Film über die deutsche Vereinigung (42,1 %).

Zur Frage nach den Themenschwerpunkten in der Berichterstattung der Medien über Deutschland liegen insgesamt 1760 Nennungen vor (P 65,2%; S 34,8%). Es läßt sich eine Konzentration auf folgende Themen feststellen:

- Politik (P 21,4%; S 37,7%);
- Wirtschaft/Technologie (P 7,8%; S 26,0%);
- Ausländerfeindlichkeit (P 13,9%; S 3,0%);
- Geschichte 1933–1945 (P 5,8%; S 4,3%);
- Europapolitik (P 4,3%; S 2,8%).

In der Wahrnehmung der spanischen Studenten dominieren die Themen Politik und Wirtschaft/Technologie, die portugiesischen Studenten heben die Themen Ausländerfeindlichkeit, Geschichte 1933–1945 und Europapolitik hervor.

Die Frage »Über welche Themen möchten Sie von den Medien stärker informiert werden?« ergab insgesamt 1408 Nennungen (P 64,5%; S 35,5%), die folgenden Bereichen zugeordnet wurden:

- Kultur/Landeskunde (P 19,0%; S 23,6%);
- Alltagsleben (P 8,2%; S 8,8%);
- Traditionen/Bräuche (P 5,9%; S 8,8%);
- Modernes Leben (P 5,1%; S 3,0%);
- Probleme (P 3,8%; S 0,8%);
- Soziales (P 3,6%; S 1,6%);
- Aktuelles (P 3,4%; S 0,2%).

Die spanischen Studenten wünschen sich von den Medien mehr Informationen über Kultur, Traditionen und Bräuche, Bildung und Wissenschaft. Die portugiesischen Studenten hingegen möchten ausführlicher über aktuelle Themen, Probleme und Soziales informiert werden.

Insgesamt läßt sich beobachten, daß die Studenten in bezug auf Medien und Unterricht sehr ähnliche Informationsbedürfnisse formulieren. Daß sich die Studenten weniger Information zu Politik und Wirtschaft und mehr zu den Bereichen Kultur und Landeskunde, Traditionen/Bräuche und Alltagsleben wünschen, liegt sicher auch an einer Konzentration der Berichterstattung auf politische und ökonomische Themen. Die Ablehnung des Unterrichtsthemas Alltagsleben durch eine Reihe von Studenten könnte auf eine mögliche Übersättigung mit diesem Thema durch den schulischen Unterricht hindeuten.

Deutlich tritt die Konfrontation der portugiesischen Studenten mit der Thematik der Ausländerfeindlichkeit durch die Medien zutage.

### 3. Zusammenfassung und Ausblick

Die Antworten und Aussagen der Studenten reproduzieren erwartete stereotype Bilder und Vorstellungen, wie sie auch interessante Differenzierungen enthalten. Die Nennungen von stereotypen Bildern und Vorstellungen sind in bezug auf ihre implizierte Wertung ambivalent, vor allem im Bereich der Charaktereigenschaften (z.B. *Ehrgeiz*) und der Arbeitswelt (z.B. *Disziplin*).

Das stereotype Eigen- und Fremdbild von den »kühlen Germanen« und den »temperamentvollen Latinos« zeigt sich in verschiedenen Kontexten und kann möglicherweise als Versuch gedeutet werden, kulturelle Unterschiede in der Kontrastierung von Eigen- und Fremdbild zu erklären. Dies wird beim Thema Liebe und Sexualität besonders deutlich. Die deutschen Beziehungen wurden beispielsweise hauptsächlich mit dem Attribut *Respekt* belegt, wohingegen die iberischen Beziehungen am häufigsten mit Begriffen aus dem Wortfeld *Leidenschaft* beschrieben wurden. Aber auch in anderen Kontexten findet sich dieses Bild wieder: Während den iberischen Völkern ein besseres Sozialverhalten attestiert wurde, hoben die Studenten das gesellschaftliche Verantwortungsbewußtsein der Deutschen und das daraus resultierende gute Funktionieren der Institutionen positiv hervor.

Weitere Bereiche, in denen erwartungsgemäß Stereotype reproduziert wurden, sind die Gastronomie (*Bier/Würstchen*), die nationalsozialistische Vergangenheit und die Ausländerfeindlichkeit.

Die hier beschriebene Untersuchung und ihre Ergebnisse zeigen vor allem dies: Deutschlandaufenthalte differenzieren Bilder und Vorstellungen und können so Vorurteilen entgegenwirken und Stereotype als Teile der Wirklichkeit und Modus der Wahrnehmung verstehbar machen. Bei der Erstellung von Lehrmaterial kann es nicht darum gehen, Stereotype zu »korrigieren«. Vielmehr müssen sie aufgegriffen, bewußt gemacht und unter dem Aspekt der Möglichkeiten und Grenzen ihrer Wahrnehmungsfunktion diskutiert werden.

Zu entwickelndes Landeskundematerial sollte ferner folgende Ergebnisse aus dieser Untersuchung berücksichtigen: Es muß dem Informationsdefizit zu aktuellen Entwicklungen in Deutschland (z. B.

Vereinigungsprozeß) Rechnung tragen, dabei aber gleichzeitig auf die in der Untersuchung zutage getretenen Informationsbedürfnisse der Studenten eingehen. Weiterhin legen unsere Ergebnisse nahe, bei der Lehrmaterialerstellung besondere Aufmerksamkeit auf die Ebene des affektiv-sinnlich Erfahrbaren zu richten. Interessant scheint uns beispielsweise eine Didaktisierung, die von dem Begriff »Kälte« ausgeht und diesen in seiner Ambivalenz, sowohl als klimatische als auch emotionale Wahrnehmungskategorie, reflektiert. Auch die nachgewiesene sinnlich-ästhetische Wahrnehmung der Sprache sollte eine ausdrücklichere didaktische Umsetzung finden, als dies bisher der Fall ist.

### Ausgewählte Bibliographie

- Allport, Gordon W.: *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 1971.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 1994.
- Bausinger, Hermann: »Stereotypie und Wirklichkeit«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 157–170.
- Behal-Thomson, Heike; Lundquist-Mog, Angelika; Mog, Paul: *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin; München: Langenscheidt, 1993.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: »25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 6–7.
- Bohnen, Klaus: »Die »fremde Heimat« der Deutschen: Der »Mythos vom Norden« in deutscher Kulturtradition«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung*. München: iudicium, 1993, 471–481.
- Frey, Fritz: *Das Deutschlandbild in Lehrwerken zum DaF-Unterricht in der Tschechischen Republik*. (Arbeitsfassung des Fragebogens 1996). Göttingen: nicht abgeschlossene Dissertation.

- Garcia-Ziensen, Gustavo: »Deutschland aus der Sicht der spanischen Völker«. In: Haas-Heye, Johannes (Hrsg.): *Im Urteil des Auslands: 30 Jahre Bundesrepublik*. München: Beck, 1979, 208–218.
- Hogrebe, Wolfram: »Die epistemische Bedeutung des Fremden«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: iudicium, 1993, 355–369.
- Husemann, Harald: »Stereotypen in der Landeskunde: Mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können?«. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2 (1990), 89–98.
- Krampikowski, Frank: *Das Deutschlandbild im Deutschunterricht am amerikanischen College*. Tübingen: Narr, 1991.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 1995, 156–161.
- Krusche, Dietrich: »Erinnern, Verstehen und die Rezeption kulturell distanter Texte«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: iudicium, 1993, 433–449.
- Lektorenarbeitsgruppe Besançon (DAAD): *Interdisziplinäres Projekt zum landeskundlichen Unterricht Deutsch in Frankreich*. (unveröffentlicht).
- Lüger, Heinz-Helmut: *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen; Berlin; München: Langenscheidt, 1993 (Fernstudieneinheit 6).
- Lundquist-Mog, Angelika: *Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde*. Berlin; München: Langenscheidt, 1996.
- Mahjoub, Nadia: »Der häßliche Deutsche und die deutsche Sprache. Beeinflußt das Deutschlandbild die Einstellung zum Deutschen als Fremdsprache?«. *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur in Wissenschaft und Praxis* 42 (1995), 65–82.
- Mog, Paul (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin; München: Langenscheidt, 1992.
- Müller, Bernd Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen; Berlin; München: Langenscheidt, 1994 (Fernstudieneinheit 8).
- Müller, Bernd; Wielenga, Frisco (Hrsg.): *Kannitverstan? Deutschlandbilder in den Niederlanden*. Münster: agenda, 1995.
- Redder, Angelika: »Stereotyp« – eine sprachwissenschaftliche Kritik«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21 (1995), 311–329.
- Regales, Antonio: »Über Landeskunde in spanischen Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache«. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 43, 2 (1990), 247–253.
- Spinner, Helmut F.: »Naturen, Kulturen, Techniken: Über Freund/Feind/Fremdverhältnisse im außerpolitischen Sinne«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: iudicium, 1993, 483–495.
- Stapf, Kurt; Stroebe, Wolfgang; Jonas, Klaus: *Amerikaner über Deutschland und die Deutschen. Urteile und Yorurteile*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1986.
- Turk, Horst: »Alienität und Alterität als Schlüsselbegriffe einer Kultursemantik. Zum Fremdheitsbegriff der Übersetzungsforschung«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: iudicium, 1993, 173–197.
- Weinrich, Harald: »Fremdsprachen als fremde Sprachen«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: iudicium, 1993, 129–151.
- Wicke, Rainer Ernst: *Kontakte knüpfen*. München: Goethe Institut, Langenscheidt, 1995 (Fernstudieneinheit 9).
- Wolff, Klaus Dieter: »Zur Bedeutung von Kulturwissen«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: iudicium, 1993, 562–566.
- Zurek, Jolanta: »Polnische Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche«. *InfoDaF* 24 (1997), 625–639.

# Ein Beitrag zur Bildungstypologie auf Grund von Wortfamilien einer agglutinierenden und flektierenden Sprache

*Eszter Gombocz*

»Das Vergleichen einer bestimmten Spracherscheinung mit der »entsprechenden« Erscheinung einer oder mehrerer anderer Sprachen bewirkt, daß Dinge gesehen werden, die ohne ein solches Vergleichen unbenutzt blieben, und andere, bereits irgendwie gesehene, schärfer hervortreten...« (Gauger 1971: 170)

## 0. Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag habe ich mir zum Ziel gesetzt, der Frage nachzugehen, welche systembedingten Schwierigkeiten ungarische Deutschlernende beim Erwerb von deutschen Wortbildungen haben können.

Beim Vergleich der zwei Sprachtypen (agglutinierender und flektierender Typ) möchte ich unter anderem auch die natürliche Morphologie zu Rate ziehen, um allgemeine und sprachspezifische Informationen über Spracherwerbsprozesse zu gewinnen. Da es mir vor allem auf die *Methodik des Vokabellernens* ankommt, werde ich meine theoretischen Feststellungen (vorausgesagte Schwierigkeiten der ungarischen Lernenden beim Erwerb von deutschen Wortbildungen) an dem kontrastiven Vergleich zweier deutscher und zweier ungarischer Wortfamilien konkretisieren, weil ich das Ordnen von Wörtern nach Wortfamilien für eine besonders hilfreiche Methode beim Erwerb der Derivate halte. Dabei dient jedoch die Erarbeitung der ungarischen Wortfamili-

lien ausschließlich als Mittel zum Zweck. Durch die Konfrontation der Wortfamilienstruktur der beiden Sprachen wird nämlich ersichtlich, nach welchem Prinzip die deutschen Wortfamilien für ungarische Muttersprachler ausgewählt bzw. bearbeitet werden müssen und ob überhaupt das ungarische Wortbildungssystem bei der Aneignung des deutschen eine Hilfe leisten kann.

## 1. Der agglutinierende und der flektierende Sprachtyp (das Ungarische und das Deutsche)

Das Ungarische gehört dem agglutinierenden Sprachtyp an, das heißt die einzelnen Derivations- und Flexionsmorpheme werden der Reihe nach an den Wortstamm angegliedert (lat. *agglutinare* »anleimen«).

Das Deutsche hingegen gehört zum flektierenden-fusionellen Typ. Die Morpheme werden nicht getrennt aneinandergereiht, sondern verschmelzen miteinander. Die Morphemgrenzen sind also nicht so leicht zu erkennen wie im Ungarischen, folglich läßt sich die Bedeutung eines Wortes nicht einfach aus seinen einzelnen Morphemen rekonstruieren. Es besteht jedoch kein Zweifel, daß keine Sprache einem reinen Sprachtyp zugeordnet werden kann. So wird das Deutsche zwar zum fusionellen Sprachtyp gerechnet, bei der Wortbildungsmorphologie bevorzugt es jedoch

eine deutlich ausgeprägte agglutinative Technik. Das Deutsche kommt demnach auf dem Gebiet der Wortbildungsmorphologie dem Ungarischen nahe. Die Auswirkung dieser Tatsache verstärkt sich noch folgendermaßen:

»Rein agglutinative Wortbildungsregeln (Technik I) [z. B.: *Trink-er, Wachs-tum*] sind in den meisten Sprachen produktiver als fusionelle (Technik II) [z. B.: *Fluß – flüss-ig*, wo neben Affigierung auch die interne Modifizierung: u>ü eine Rolle spielt], vgl. folgende Skalen (p = produktiv, s = semiproduktiv, u = unproduktiv; arabische Zahlen = Zahl der Wortbildungsregeln).

Häufigkeit mehr oder weniger diagrammatischer Wortbildungsregeln:

<i>Techniken:</i>		<i>I</i>	<i>II</i>
Deutsch:	p s u	22 57 2	16 8 3
Russisch:	p s u	59 37 27	18 11 7
Ungarisch:	p s u	27 19 20	6 3 2
usw.«			

(Dressler 1982: 75)

Wie kann es erklärt werden, daß Sprachen des fusionellen Typs zwar eine fusionelle Flexionsmorphologie haben, gleichzeitig aber über eine viel stärkere agglutinative Wortbildungsmorphologie verfügen?

»Die Erschwerung der Morphemerkenntnis durch Transparenzstörungen der Flexionsregeln wird durch die beträchtliche syntaktische Redundanz (z. B. Kongruenz) kompensiert. Nichttransparenz der Wortbildung kann aber nur schlecht durch syntaktische Redundanz kompensiert werden.« (Dressler 1982: 81)

Obwohl in der deutschen Wortbildung die agglutinative Technik ausschlagge-

bend ist, gibt es auch weniger durchsichtige Techniken: z. B. Affigierung und interne Modifikation (*Tat, Täter*); interne Modifikation (*Stiege* zu *steigen*; *Gabe* zu *geben*) usw.

Im folgenden versuche ich die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen auf Grund der natürlichen Morphologie aufzudecken.

## 2. Die natürliche Morphologie

Den Vertretern der natürlichen Morphologie nach kann derjenige Zeichentyp als natürlich bezeichnet werden, in dem eine natürliche Beziehung zwischen Signans und Signatum besteht.

Singular ist zum Beispiel unmarkiert [merkmallos, z. B.: *Bach*], also natürlich, Plural jedoch semantisch markiert [merkmalhaltig, z. B.: *Bäche*], also unnatürlich (vgl. Seifert 1985: 24). Unmarkierte, natürliche Einheiten werden beim Erlernen einer Sprache früher erworben als unnatürliche. Die natürliche Erwerbsreihenfolge ist folgende:

1. Simplizia
2. Komposita
3. Derivationsformen.

Untersuchungen beim Spracherwerb von Kindern haben auch bewiesen, daß zum Beispiel statt Komposita häufig Simplizia gebildet werden (z. B.: statt *Apfelbaum* sagten mehrere Kinder *Baum*). Weiterhin stellte Peltzer-Karpf bei den Derivationsformen fest, daß Affixe einfacher zu erwerben sind als Formen mit interner Modifikation (Ablaut, Umlaut) (vgl. Peltzer-Karpf 1994: 110–113).

Diese These kann durch die von der natürlichen Morphologie aufgestellten sogenannten Natürlichkeitsskalen der Flexions- und Derivationstechniken untermauert werden. Am Kopf der Skala steht die natürlichste Technik; ganz unten die Technik, die die geringste Natürlichkeit aufweist. Im folgenden wird die fünfstellige Natürlichkeitsskala von

Dressler (1982) mit eigenen Beispielen ergänzt:

#### Technik I:

Die Technik der agglutinativen Affigierung (Suffixe, Präfixe), z. B. *Bereit-schaft*, *ein-schlafen*; *el-alszik* ›einschlafen, ver-schlafen‹, *kér-és* ›Bitte‹

Die einzelnen Konstituenten können einfach abgeleitet werden, eine UK-Analyse (UK = unmittelbare Konstituente) ist also durchaus möglich.

Dadurch, daß diese Technik einen hohen Grad an Diagrammatizität aufweist (= leicht überblickbar ist), kann man solche Konstruktionen schneller erwerben als weniger natürliche Konstituenten (Peltzer-Karpf 1994: 115). Auch bei aphatischen Störungen sind diese Techniken stabiler und gegen diachronen Wandel innerhalb eines Sprachsystems resistenter (vgl. Seifert 1985: 28).

#### Technik II:

Die Technik der Affigierung und Modifizierung (= eine fusionelle Technik) ist bereits weniger diagrammatisch als die obige Technik:

*Narr* – *närr-isch*,  
*trinken* – *be-trunk-en*,  
*graben* – *Be-gräb-nis*;  
*nő* – *ki-nőv-és*: ›wachsen – Auswuchs‹,  
*feksz-ik* – *fekv-és*: ›liegen – Lage‹,  
*isz-ik* – *iv-ászat*: ›trinken – Trinkerei‹  
*tűz* – *tűz-es*: ›Feuer – feurig‹  
*hó* – *hav-as*: ›Schnee – schneebedeckt‹

#### Technik III:

Die Technik der internen Modifizierung wie Ablaut und Umlaut ist noch weniger diagrammatisch:

*binden* – *Band*  
*gehen* – *Gang*  
*fliegen* – *Flug*

Die UK-Struktur ist hier besonders schwer zu erkennen und zu erwerben.

#### Technik IV:

Die Konversion weist keine Diagrammatizität auf:

*das Fenster* – *die Fenster*,  
*spielen* – *das Spielen*,  
*gut* – *das Gut*;  
*iszákos*: ›trinksüchtig‹ und ›der Trinker‹  
*bolond*: ›närrisch‹ und ›der Narr‹

#### Technik V:

Die Subtraktion ist eine weitaus antidia-grammatische Technik, eine UK-Analyse wäre also problematisch. z. B.:

*Schau* aus *schauen*,  
*taps* aus *tapsol*: ›Klatsch‹ aus ›klatschen‹

Beim Vergleich der hier aufgeführten deutschen und ungarischen Beispiele kann festgestellt werden, daß im Ungarischen mit einer Ausnahme alle Techniken existieren. Technik I, die natürlichste unter allen anderen, ist im Ungarischen, wie früher bereits erwähnt, besonders stark vertreten. Technik II, die Affigierung und interne Modifizierung verwirklicht sich in den beiden Sprachen nur scheinbar auf dieselbe Weise. Bei den deutschen Wortbildungen geht es um Affigierung und Ablaut bzw. Umlaut (z. B.: *trinken- be-trunken* i>u, *graben – Begräb-nis* a>ä), bei den ungarischen Beispielen können »nur« verschiedene Nominal- und Verbalstämme (siehe oben Technik II und unter Kapitel 3) registriert werden. Technik III, die interne Modifizierung ohne synchronisch erkennbare Affigierung, fehlt im Ungarischen, weil in dieser Sprache wie gesagt weder mit Umlaut noch mit Ablaut Wörter gebildet werden können. Die verschiedenen Stämme wie z. B.: *iv* aus *ivászat* oder *i* aus *ital* können im Gegensatz zu deutschen Ablautformen wie z. B.: *Trieb* oder *Trank* nie als freie Morpheme vorkommen. Da also der Ablaut in der deutschen Sprache nicht nur als Mittel der Formenbildung des Verbs, sondern auch als Mittel der Wortbildung häufig auftritt (durch starke Verben werden ja die lebenswichtig-

sten Vorgänge ausgedrückt), können deutschlernende Ungarn auf besondere Schwierigkeiten beim Erwerb der aus Ablautformen der starken Verben entstandenen Bildungen stoßen.

### 2.1 Technik III: ein spezifischer Fall der Vokalalternation im Deutschen

Einen spezifischen Fall bilden die maskulinen Kurzbildungen (neben einigen Feminina und Neutra) (Technik III), weil der Ablaut gerade bei diesen die größte Rolle spielt (vgl. Wellmann 1975: 41). Alle Beispiele der Vokalalternation, die im weiteren aufgezählt werden, zeigen eine reine fusionselle, also wenig diagrammatische Technik:

#### a) i-Ablaut:

*Griff, Pfiß, Schnitt, Biß, Strich, Kniff*  
nach den Stammformen [ai]:[i]:[i] z. B.:  
*pfeifen*  
*Trieb, Schieb* nach dem Schema  
[ai]:[i]:[i] z. B.: *treiben*

#### b) a-Ablaut:

*Band, Trank, Klang, Drang, Stand*  
nach den Stammformen [i]:[a]:[u] z. B.:  
*binden*  
[e]:[a]:[a] z. B.: *stehen*

#### c) o-Ablaut:

*Sproß, Sog, Frost* und das *Schloß*, das  
*Gebot*  
nach den Stammformen [i]:[o]:[o] z. B.:  
*sprießen*  
[i]:[o]:[o] z. B.: *frieren*

#### d) u-Ablaut:

*Bund, Fund, Schwund, Schwung, Sprung*,  
*Trunk*  
nach den Stammformen [i]:[a]:[u] z. B.:  
*finden*  
(in Anlehnung an: Wellmann 1975: 43–45)

In allen erwähnten Fällen ist das Substantiv mit einer Form des Verbalparadigmas identisch: *der Griff – griff; der Sprung – gesprung-en*, usw. Folglich können diese Formen auch von Nichtmuttersprachlern, die in der Regel über keine histori-

schen Kenntnisse verfügen, als einander verwandt empfunden werden, wenn die Lernenden auf solche Zusammenhänge aufmerksam gemacht werden.

Etwas komplizierter ist es bei den folgenden Substantiven:

*Wurf, Genuß, Guß, Fluß, Schuß, Schwur, Zug, (die) Flucht* u. a. nach den Stammformen: [e]/[e:] oder [i:] oder [ö:] im Präsens, [o]/[o:] im Präteritum. Diese Substantive haben nämlich im Paradigma der jeweiligen Verben nicht mehr ihre einstigen homonymen Entsprechungen. Die alte Präteritum Pluralform: *wurfun, fluhun*, usw. ist durch Formausgleich (Terminus stammt von Erben 1993: 28) beseitigt, z. B.: *werfen, warf, warfen*, < \**wurfun*, > *geworfen*.

Wurzel erklärt die obigen Nominalisierungen mit u-Formen aus synchroner Sicht, indem er eine Zwischenstufe *u* ansetzt, und spricht über eine spätere Vokalsenkung *u* > *o* (vgl. Wurzel 1970: 70–71).

### 2.2 Die Konsonantenalternation im Deutschen

Die oben behandelte interne Vokalalternation wird bei den Ableitungsformen aus starken Verben relativ häufig durch eine Konsonantenalternation begleitet.

In den folgenden Fällen kann der Wechsel der Konsonanten von Muttersprachlern meistens auch heute noch festgestellt werden, Nichtmuttersprachlern sollen jedoch diese Zusammenhänge bewußt gemacht werden.

a) d-t:	<i>schneiden – Schnitt</i>	} Vernersches Gesetz (Grammatischer Wechsel)
h-g:	<i>ziehen – Zug</i>	
r-s:	<i>frieren – Frost</i>	
b-f:	<i>heben – Hefe</i>	

b) Ableitungen auf Suffix -t aus Verben mit Stammauslaut

»-b«:	<i>geben – Gift</i>
	<i>schreiben – Schrift</i>
	<i>treiben – Trift</i>

»-g«: *schlagen* – *Schlacht*  
*tragen* – *Tracht*  
 »-nk«: *denken* – *Gedächtnis*  
 »-ck«: *wecken* – *Wacht*  
 »-d«: *laden* – *Last*  
 (vgl. Wellmann 1975: 46)  
 mit Stammauslaut »-m« erscheint vor  
 ableitendem »-t« ein »f«, »-m« wird zu  
 »-n«:

*kommen* – *Ankunft, Zukunft*  
*vernehmen* – *Vernunft*

zwischen »-n« und »-t« tritt oft »-s«  
 ein:

*brennen* – *Brunst*  
*können* – *Kunst, usw.*

(vgl. Schmidt 1968: 184, § 130)

### 2.3 Polifunktionalität der deutschen Morpheme

Eine weitere Schwierigkeit kann die Polifunktionalität der deutschen Bildungsmorpheme bereiten. Das Suffix »-er« kann zum Beispiel die folgenden Bedeutungen haben (in Anlehnung an Schott 1984: 40–41 und Fleischer 1974: 137–144):

1. Nomen agentis (Personenbezeichnungen) z. B.: *der Turner, der Läufer, der Maler*;
2. Nomen instrumenti (Gerätebezeichnung) z. B.: *der Kühler, der Staubsauger; der Empfänger(!), der Zähler(!), der Rechner(!)*. Die letzteren können auch auf Personen bezogen werden, sind also kontextabhängig. Fleischer ordnet auch die Bezeichnungen von Tieren und Pflanzen hier ein: z. B.: *der Grashüpfer, der Dickhäuter*;
3. Vorgangs- oder Geschehensbezeichnungen (grammatisches Abstraktum), z. B.: *der Seufzer*;

4. Kennzeichnung als Objekt einer Handlung, z. B.: *der Aufkleber*;

5. Denominale Ableitungen

a) Bezeichnung für Teile eines Schiffes, Wagens z. B.: *der Fünfsitzer*

b) Ableitungen fremder Herkunft z. B.: *der Musiker*

c) Kennzeichnung als Mitglied einer Gruppe, z. B.: *der Eigentümer, der Gesellschafter*

d) Bewohnerbezeichnungen, z. B.: *der Österreicher*;

6. Derivate von Numeralia, z. B.: *der Hunderter, ›Hundertmarkschein‹*.

Für die ungarische Sprache ist dagegen die Polifunktionalität der Morpheme nicht typisch. Zwar gibt es Morpheme, die zwei verschiedene Funktionen haben können, doch jedes Morphem kann nur eine Funktion auf einmal erfüllen, was die semantische Transparenz in großem Maße erhöht. So kann z. B. das Zeichen -t/-tt- zwei verschiedene Funktionen haben, die aber nie verwechselt werden können:

a) die eine Funktion bezeichnet die 3. Person Singular des Präteritums des Indikativs der subjektiven Konjugation, z. B.: *Jó tanácsot adott*. ›Sie hat mir einen guten Rat gegeben.‹ <\*guten Rat gab-er><sup>1</sup>

b) *az adott szó* ›das gegebene Wort‹

Die Lautgestalt der Wörter ist also in beiden Fällen dieselbe.

### 2.4 Zwischenbilanz

Die für den fusionellen Sprachbau so typischen Erscheinungen wie Vokalalternation (Umlaut und Ablaut), teilweise auch Konsonantalternation, die Polifunktionalität der deutschen Morpheme stellen also für die ungarischen Lernenden, die

1 Die Wort-für-Wort-Übersetzungen, die einem recht fremd vorkommen mögen, ermöglichen auch für Deutsche, die Struktur der ungarischen Wortbildungen verständlich zu machen.



eine recht große Natürlichkeit gewohnt sind, ein großes Problem dar. Die verringerte semantische Transparenz führt dazu, daß mehr ganze Wörter bzw. Bedeutungen zu speichern sind. Deshalb haben alle Wege, die Beziehungen zwischen den deutschen Wörtern stiften, positive Auswirkungen für den Wortschatzerwerb von ungarischen Lernenden. Eine solche Möglichkeit bietet sich unter anderem auch durch die sinnvolle Ordnung nach Wortfamilien. Diese können nämlich den oben genannten Schwierigkeiten wesentlich abhelfen, sie haben ja den großen Vorteil, daß innerhalb von ihnen die einzelnen Wörter, die einen hohen, weniger hohen oder niedrigen Grad an Diagrammatizität aufweisen, *zusammen* erscheinen. Das Wort, das einen hohen Grad an Diagrammatizität hat, erleichtert die Erschließung und auch das Memorieren des anderen, das weniger diagrammatisch ist. Das Wort *Gedächtnis* kommt ja hier zum Beispiel nicht getrennt von dem Wort *gedenken* vor, *Trunk* bildet mit *trunken*, *Trunkenbold*, *Trunksucht*, *trunksüchtig* eine Teilfamilie innerhalb der Wortfamilie *trinken* usw., wodurch die semantische Transparenz wesentlich gefördert werden kann.

### 3. Die deverbale Wortbildung im Ungarischen: die unregelmäßigen Verben

Die meisten Verben im Ungarischen sind einstämmig. Es gibt aber eine Gruppe der sog. unregelmäßigen Verben, die hinsichtlich der Strukturierung der deutschen und ungarischen Wortfamilien eine gewisse Rolle spielen können. Im Ungarischen gibt es, wie bereits gesagt, praktisch keine Vokalalternation. Bei den Verben mit Vokaldehnung ist der Vokalwechsel auf Kosten der langen Vokale im Aussterben begriffen, z. B.: *ad* – *ád*: ›geben‹- <\*›geben‹ (vgl. Szent-Iványi 1964: 97). Das Wort *ád* klingt in der ungarischen Gegenwartssprache veralternd/literarisch.

#### Die v-Stämme

Eine besondere Gruppe bilden unter den unregelmäßigen Verben die sog. v-stämmigen Verben, die in 3 Gruppen untergliedert werden können:

a) Die erste Untergruppe bilden die v- und Vokalstämme.

z. B.:

*nôni*: ›wachsen‹ = Vokalstamm

*növök*: <\*›wachse-ich‹ = v-Stamm

deverbale Substantivbildungen:

*felnôtt*: ›der Erwachsene‹

*kinövés*: ›der Auswuchs‹

weitere Beispiele: *lô*: ›schießen‹, *fô*: ›kochen‹, *szô*: ›weben‹, usw.

b) Die zweite Gruppe bilden die v/sz/Ø-Stämme:

z. B.:

*szik*: <\*›trinkt-er‹ = sz-Stamm

*ivott*: <\*›getrunken-hat-er‹ = v-Stamm

*ihat* <\*›trinken-kann-er‹ = Ø-Stamm

weitere Beispiele: *lesz*: ›werden‹, *tesz*: ›tun‹, *visz*: ›tragen‹, usw.

c) Die dritte Gruppe bilden die v/sz/d/Ø oder z-Stämme

z. B.:

*alszik*: <\*›schläft-er‹

*elaludt*: <\*›eingeschlafen-ist-er‹

*alvó*: ›schlafend‹

*alhat* <\*›schlafen-kann-er‹

oder:

*igyekszik*: <\*›bemüht-sich-er‹

*igyekvô*: <\*›bemühend‹

*igyekzett*: <\*›bemüht-hat-er-sich‹

*igyekzet*: ›die Bemühung‹ = deverbales Substantiv

Die verschiedenen Verbalstämme dienen also abwechselnd als Ausgangsbasis für die Ableitung. Das Bildungssuffix des Präsenspartizips -ô/ó tritt immer an den v-Stamm. Z. B.: *növô*: ›wachsend‹, ›der Wachsende‹, *ivó*: ›trinkend, der Trinkende‹. Beim letzteren Beispiel sieht man, daß das Verbaladjektiv oft als Substantiv vorkommt. Das Perfektpartizip *felvágott* bedeutet: ›aufgeschnitten‹ und ›der Aufschnitt‹. Das Futurpartizip *jövendô* heißt

Deutsch: »zu kommend, Zukunft« (vgl. Szent-Iványi 1964: 108–109).

Das Zeichen des Präteritums des Indikativs -*tt*, des Konditionals -*na/ne*, -*ná/né* und des Adhortativs -*j* tritt immer an den Vokalstamm:

*szôttem*: [*\*gewebt-habe-ich*],  
*szônék*: <*\*weben-würde-ich*>,  
*szôjek*: <*\*weben-soll-ich*>  
 (vgl. Szent-Iványi 1964: 89).

Der *sz*-Stamm kommt nur im Präsens des Indikativs vor:

*alszom*: <*\*schlafe-ich*>, usw.

Die Präteritumform wird bei diesen Verben aus den *z*- oder *d*-Stämmen gebildet:

*aludtam*: <*\*geschlafen-habe-ich*>,  
*igyekeztem*: <*\*bemüht-habe-ich-mich*>.

Die Bildungssuffixe können aber, wie beim Stamm Ø bereits angedeutet, auch an Wortwurzeln herantreten, die selbstständig als Wort nicht verwendet werden. Zum Beispiel: *i-tal*, *i-hat*, *é-tel*, *al-hat*, usw. Statt Wortwurzel »eines meines Erachtens der Terminus «unikales Morphem« (Fleischer 1974: 39–40) hier besser angebracht, weil diese Elemente wie *i-*, *al-* zwar in Kombination mit verschiedenen Morphemen in der gleichen Bedeutung wiederkehren, sie können aber nie allein, als freies Morphem stehen.

Die ungarischen *v*-Stämme ähneln also noch am meisten den Ablautformen der deutschen Sprache, obwohl es im Ungarischen nur zu einer Konsonantenalternation, nie aber zum Basisablaut kommen kann:

im Ungarischen	im Deutschen
<i>fekszik</i>	<i>liegen</i>
<i>feksz-</i>	<i>lieg-</i>
<i>fekv-</i>	<i>lag-</i>
<i>feküd-</i>	<i>ge-leg-</i>
<i>feküsz-</i>	

Die einzelnen Verbalstämme unterscheiden sich im Ungarischen in einem Konso-

nanten, im Deutschen im Vokal (Basisab-laut, Basisumlaut).

Wenn man also durch die parallele Zusammenstellung einer deutschen und ungarischen Wortfamilie eine genauere Einsicht in die Struktur der beiden Sprachen gewinnen möchte, muß man die Teilfamilien in der einen Sprache nach den Ablautvarianten, in der anderen nach den verschiedenen ungarischen Verbalstämmen der unregelmäßigen Verben aufbauen.

#### 4. Kontrastiver Vergleich am Beispiel zweier deutscher und ungarischer Wortfamilien: NEVET, LACHEN, ISZIK, TRINKEN. (Siehe Anhang 1, 2, 3, 4)

##### 4.1 Die Struktur der Wortfamilien

Die Struktur der deutschen Wortfamilie TRINKEN (Anhang 4) sieht folgendermaßen aus:

Erstens werden diejenigen Bildungen aufgezählt, die aus der Infinitivform *trinken* entstanden sind (z. B.: *trinkbar*, *Trinklied*). Zweitens kommen die Ableitungen aus den ablautenden Formen:

*trank* (z. B.: *Opfertrank*)/  
*trunk* (z. B.: *Trunksucht*)/  
*tränk* (z. B.: *Tränke*) in voneinander getrennten Teilfamilien vor.

Erst danach folgen die Präfixbildungen, zuerst mit ihren Formen ohne, dann mit Ablaut: z. B.: *sich betrinken*, *betrunken*, *Betrunkene*, *Betrunkenheit*, usw.

Bei der Bearbeitung der ungarischen Wortfamilie: ISZIK (Anhang 3) konnte die Struktur der deutschen Wortfamilie nicht vollkommen übernommen werden. Zwar werden auch im Ungarischen zuerst die aus der lexikalischen Form (Singular 3. Person des Präsens Indikativ): *iszik* entstandenen Bildungen erwähnt (z. B.: *iszákos*) und danach die Wörter, die aus den verschiedenen Wortstämmen abgeleitet worden sind (z. B.: *i-hat/ i-tal*, *i-tat/ iv-ás*, *iv-ó*).

Im Ungarischen konnten aber die Präfixbildungen nur mit in die Teilfamilien aufgenommen werden. Während nämlich im Deutschen eine ganze Menge von Substantiven mit Präfixen (auch mit Ablaut) gebildet werden, spielen Präfixe im Ungarischen nur bei der Verbalbildung eine wesentliche Rolle.

Im Deutschen gibt es zum Beispiel die folgenden Bildungen aus dem Verb *sich betrinken*:

<i>sich betrinken</i>	= <i>leissza magát</i>
<i>betrunken</i>	<*leivott>
<i>Betrunkene</i>	<*a leivott>
<i>Betrunkenheit</i>	<*leivottság>

Im Ungarischen fehlen also die parallelen Bildungsformen.

Das läßt sich dadurch erklären, daß die Verbalpräfixe erst relativ spät entstanden sind, als die Suffixe bereits eine produktive Rolle gespielt haben.

Ein weiterer Unterschied ist an den Suffixen der beiden Wortfamilien abzulesen. Im Deutschen können die verschiedenen Suffixe im Prinzip an die einzelnen Ablautformen treten. Z. B.: *tunlich* und *tütlich*, *tätig*; *schließlich* und *\*schloßlich*, wobei letzteres auch möglich wäre, ist jedoch nicht gebräuchlich.

Im Ungarischen können aber die einzelnen Suffixe nur an bestimmte Verbalstämme treten (siehe unter 3.). Zum Beispiel *i-hat* ist eine mögliche Bildung, *\*iv-hat* würde aber die Euphonie des Wortes verletzen.

Vergleichen wir nun all die untersuchten Wortfamilien miteinander, so stellt es sich heraus, daß der Grad der Kompliziertheit ihrer Strukturen ganz verschieden ist. Der einfachste Aufbau läßt sich bei der ungarischen Wortfamilie NEVET (siehe Anhang 1) feststellen. Dieses Verb ist, wie die meisten ungarischen Verben, einstämmig. Beinahe alle unpräfigierten Bildungen aus diesem Verb stehen deshalb sogar in den alphabetisch aufgebauten

Wörterbüchern nacheinander. Über eine ähnliche, unkomplizierte Struktur verfügen die Wortfamilien aus deutschen schwachen Verben ohne Umlaut (z. B.: *spielen*). Beide Verben bilden also in traditionellen Wörterbüchern fast automatisch Wortfamilien.

Feiner gegliedert sind bereits Wortfamilien aus deutschen schwachen Verben mit Umlaut bzw. mit Rückumlaut (siehe unter 4.2), wie zum Beispiel beim Verb LACHEN (siehe Anhang 2), wo die einzelnen Bildungen in zwei Teilfamilien eingeordnet werden konnten: *lach-* und *läch-*. Einen noch komplizierteren Aufbau können wir bei den ungarischen unregelmäßigen Verben, wie zum Beispiel beim Verb ISZIK (siehe Anhang 3) erkennen. (Die Erarbeitung solcher ungarischen Wortfamilien wäre für ungarischlernende Deutsche recht fruchtbar.)

Die komplizierteste Struktur hat die Wortfamilie TRINKEN (siehe Anhang 4). In einem alphabetisch geordneten Wörterbuch stünden die Bildungen aus diesem ablautenden Verb weit auseinander; so ist es aus lern-pädagogischer Sicht besonders wichtig, diese unter einer Wortfamilie sinnvoll gegliedert aufzunehmen, zumal diese Art von Wortbildung (Ablaut) für ungarische Deutschlernende fremd ist.

#### 4.2 Wortauswahl

Bei der Auswahl der Wortfamilien habe ich mich sowohl bei der kontrastiven Darstellung als auch bei der Bearbeitung der weiteren deutschen Wortfamilien danach gerichtet, welche Bildungen den ungarischen Deutschlernenden besondere Schwierigkeiten bereiten können. So habe ich mich bewußt für die starken Verben entschieden, weil die meisten Probleme, wie oben erwähnt, bei dem Ableitungen aus diesen Verben entstehen. Aus diesem Grunde verzichte ich auf die Einbeziehung der schwachen Verben, es sei denn,

es geht um schwache Verben mit Wechsel des Stammvokals, und zwar um Verben mit Umlaut. Das sind die ehemaligen langsilbigen *jan-* Verben, die nur ihre Präsensform mit Umlaut, ihre Präteritumform jedoch ohne Umlaut bilden. Man bezeichnet diese Verben mit verhindertem Umlaut nach Jakob Grimm als Verben mit Rückumlaut (vgl. *Geschichte der deutschen Sprache*: 247–248), z. B.:

*sterken* – *starcte*, *gesterket/gestarct*;  
*hengen*, *senden*, *trenken*, *wenden*, *setzen*,  
usw.

Besonders aufschlußreich ist das faktitive Verb *setzen* zu *sitzen*. Dieses Verb stammt aus dem ahd. *setzen* – *sazta* (wie ahd. *senten* – *santa*). Während aber der Unterschied des Stammvokals bei *senden* – *sandte* auch im Neuhochdeutschen fortbesteht, gilt das für das Verb *setzen* – *setzte* nicht mehr. An den Formen: *der Satz*, *der Aufsatz*, *der Einsatz*, *der Zusatz*, usw. läßt sich jedoch die althochdeutsche Form *sazta* noch ablesen (vgl. Eggers 1991: 83). Auf diesen Zusammenhang möchte ich also die ungarischen Lernenden unbedingt aufmerksam machen, sonst wären die Substantive mit Vokalwechsel (sog. verhinderter Umlaut) für die heutigen Sprachteilhaber nicht zu verstehen. So wird neben *trinken*, *liegen*, *sitzen* auch ihr faktitives Paar: *tränken*, *legen*, *setzen* mit aufgenommen. Genauso gehören im Ungarischen das Verb: *iszik* ›trinken‹ und *itat* ›tränken‹ zu derselben Wortfamilie.

Die Zahl der Komposita wurde stark reduziert, sie entstehen ja in der heutigen Sprache täglich. Aufgenommen wurden vor allem häufige, bzw. solche Zusammensetzungen, bei denen durch die Komponenten nicht auf die Bedeutung des Kompositums zu schließen ist, z. B.: *das Trinkei*: ›nyers tojás‹.

Bemerkenswert ist es, daß den deutschen Zusammensetzungen im Ungarischen öfters entweder Ableitungen oder Syntag-

men entsprechen. Während sich also die deutsche Sprache auf diesem Gebiet einer besonders natürlichen, also transparenten Technik bedient (aus den Komponenten läßt sich in der Regel auf die Gesamtbedeutung schließen), drückt die ungarische Sprache dieselbe Bedeutung mit weniger diagrammatischen Techniken aus, z. B.:

*die Trinksucht*: ›iszákosság‹  
<\*Trinkigkeit>,

*trinkfest*: ›bírja az italt‹  
<\*verträgt-er das  
Getränk>,

*die Kinderzulage*: ›családi pótlék‹  
<\*familiäre Zulage>.

»Untersuchungen im Bereich anderer Bildungsmorpheme zeigen, daß im Vergleich zum Deutschen auch in der ungarischen Gegenwartssprache bei der Erweiterung des Wortbestandes der Ableitung eine größere Rolle zukommt als beispielsweise der Zusammensetzung.« (Ruzsiczky 1980: 138)

Durch einige schwieriger nachvollziehbare diachrone Informationen möchte ich der Gefahr eines trügerischen Ableitungsmechanismus entgehen. So füge ich an manchen Stellen (der Idee von A. Pinloche folgend) mit einem Winkelpfeil ↙ nur noch diachron anschließbare Wörter hinzu, z. B.: *lächeln* innerhalb der Wortfamilie *lachen*.

### 4.3 Die Bedeutungsbeschreibungen der Wortfamilien

Da es bei den Wortfamilien vor allem auf das didaktische Prinzip ankommt, wird auf die lexikalische Feingliederung der Wörter nicht eingegangen. Das Ziel ist ja, die Struktur der Wortfamilien durchschaubar zu machen. Die ungarischen Bedeutungsbeschreibungen werden vor allem aus: *A magyar nyelv értelmező szótára* [Ungarisches Bedeutungswörterbuch], 1–7, Akadémiai Verlag, Budapest 1966; und Halász Előd: *Deutsch-Ungarisches Wörterbuch*, 1–2, 3. Auflage, Akadémiai Verlag, Budapest 1970 übernommen. Bei stritti-

gen Fällen wurden auch einsprachige Wörterbücher zu Rate gezogen wie *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, 5. Aufl. 1997. Die Bedeutungsangaben wurden oft durch Beispielsätze bzw. durch typische Verbindungen ergänzt.

### 5. Schlußfolgerungen, Ausblick

Aus der kontrastiven Untersuchung der ungarischen und der deutschen Wortfamilien lassen sich einige Hypothesen bzw. Konsequenzen bezüglich des Erwerbs der Fremdsprache Deutsch ableiten.

Für das Ungarische ist ein relativ klarer Aufbau typisch, die Ableitungsstruktur der Wörter läßt sich also recht einfach analysieren. Hat der Sprachteilhaber die Morphemgrenzen festgestellt, kann er die einzelnen Morpheme leicht kombinieren, analog verwenden. Der Hang zum Etymologisieren ist also bei ungarischen Lernenden systembedingt:

»Offenbar stehen nun agglutinierende Sprachen, deren Formensystem sich durch einen klaren, leicht zu analysierenden Aufbau auszeichnet, mit einem viel lebhafteren

etymologischen Bedürfnisse in Wechselwirkung: jene Durchsichtigkeit des Formenwesens entfließt diesem Bedürfnisse, erhält es aber gleichzeitig auch lebendig.« (Gabelentz 1969: 403)

Das von mir konzipierte Deutsch-Ungarische Wortfamilienwörterbuch für deutschlernende Ungarn versucht also, dieses systembedingten Bedürfnis zu nutzen, indem es durch die Ordnung der Wörter nach Wortfamilien und innerhalb dieser wiederum nach Teilfamilien die Semantisierung der Wörter erleichtert. Durch die ständige Wiederkehr der Artikelstruktur wird zugleich das Einprägen von schwierigeren Bildungen erleichtert. Andererseits fördern die Wortfamilien mit genau durchdachten Ordnungsprinzipien auch die Einstellung auf Sprachen eines anderen Sprachtyps, hier auf das Deutsche, was, wie bereits erörtert, bei den deutschen Wortbildungen aus starken Verben besonders nutzbringend ist. Durch die Erhöhung der semantischen Transparenz kann die kontrastive Grammatik der Didaktik, mittelbar aber auch der Interferenzforschung, dienen.

## Anhang 1

NEVET		
nevet	lachen	
agyonneveti magát	sich totlachen	
elneveti magát	in Lachen ausbrechen	
fölnevet	aufflachen	
kinevet	jdn auslachen, verlachen	
összenevet	einander zulachen	
ránevet	jdn anlachen, jdm zul.	
nevetés	s Lachen, s Gelächter, r Lacher	
nevetgél	kichern	
nevethetnék	e Lachlust	
nevetnivaló	das ist zum Lachen	
nevetô	1. lachend 2. r Lacher	

NEVET		
nevetôgödör	s Grübchen, -s, -	
nevetôgörcs	-r Lachkrampf	
nevetôkedv	e Lachlust	
nevetôs	lachlustig	
neveység	s Gelächter	
neveységes	lächerlich	
neveységesség	e Lächerlichkeit	
nevetében	vor Lachen	die Leute platzten vor Lachen
nevetet	zum Lachen bringen	
nevetetô	zum lachen reizend	
kineveteteti magát	sich lächerlich machen	
megnevetet	zum Lachen bringen	
nevetetô		

## Anhang 2

LACHEN		
<b>lachen</b> , te, h.a [Vi] schwaches V	nevet, kacag	
e Lache, -n	nevetés, kacaj	eine hämische Lache aufschlagen
s Lachen	nevetés, kacagás	
r Lacher, -s, -	1. nevetô 2. nevetés, kacaj	
lachhaft	neveységes	
e Lachhaftigkeit	neveységesség	
r Lachkrampf	nevetôgörcs	einen L. haben
e Lachlust	nevethetnék	
lachlustig	nevetôs (kedvû)	
<b>lächerlich</b>	neveységes	
lächerlicherweise	neveységes módon	
e Lächerlichkeit	neveységesség	
s Gelächter, -s, -	1. nevetés, kacagás 2. neveység	in ein G. ausbrechen zum G. machen, werden
<b>lächeln</b> [Vi] —↑	mosolyog	
s Lächeln	mosoly	= jdm zulächeln
anlächeln [Vtr]		
belächeln [Vtr]	megmosolyog vkit	
zulächeln [Vi]	rámosolyog vkire	jdm aufmunternd z.

LACHEN		
anlachen [Vtr]	1. ránevet vkire 2. kikezd vkivel	jdn fröhlich a. du hast dir eine Studentin angelacht
aufachen [Vi]	felnevet, -kacag	höhnisch a.
auslachen [Vtr]	kinevet, kikacag	Laß dich nicht a.!
belachen [Vtr]	1. nevet vkin, vmin 2. kinevet vkit	jds Unbeholfenheit belachen
verlachen [Vtr]	kinevet vkit	
zulachen [Vi]	ránevet vkire	einem z. er lachte ihr freundlich zu

## Anhang 3

ISZIK	
iszik	trinken
beiszik	1. auf-/einsaugen 2. sich betrinken
eliszik	1. vertrinken 2. jdm etw wegtrinken
kiiszik	austrinken
leiszik	1. abtrinken 2. sich betrinken
megiszik	austrinken
összeiszik	√
iszákos	1. trinksüchtig 2. r Trinker, r Trunkenbold
iszákoskodik	s. dem Trunk ergeben, saufen
iszákosság	e Trunksucht
iszogat	nach und nach trinken
eliszogat	√
kiiszogat	√
megiszogat	√
iszós	trinkfreudig, trinksüchtig
íható	trinkbar
ital	s Getränk
bájital	r Zaubertrank
szerelmi bájital	r Liebestrank
italáldozat	r Opfertrank
italmérés	r Ausschank
italos	1. trinksüchtig, angetrunken 2. r Getränke-/Weinkellner

ISZIK		
italozás	s	Trinkgelage, s Gesaufe
italozik		trinken, saufen
itat		tränken
átítat		durchtränken
felítat		löschen
leítat		1. (ab)löschen 2. jdn unter den Tisch trinken
megítat		1. jdm zu trinken geben 2. tränken
itatás	e	Tränkung, e Löschung
itató	e	Tränke
itatós	s	Löschpapier
itóka	r	Trank, s Tränklein
itókás	=	italos
ittas		1. betrunken, berauscht 2. r/e Betrunkene
örömittas		trunken vor Glück
ittasság	e	Betrunkenheit
ittasul		berauscht werden
ivás	s	Trinken
ivászat		1. s Trinken 2. s Saufgelage
ivó		1. trinkend 2. r Trinker 3. r Schank
ivócsarnok	e	Trinkhalle
ivókürt	s	Trinkhorn
ivóvíz	s	Trinkwasser

#### Anhang 4

<b>trinken</b> , a, h.u [Vt]	inni	sich blöd trinken
s Trinken	ivás, ivászat	
trinkbar	iható	
e Trinkbarkeit	ihatóság	
s Trinkei	nyers tojás	
r Trinker	iszákos, jó ivó	ein chronischer Trinker
e Trinkerei	ivászat	Die Trinkerei hat sie ruiniert.
trinkfest	bírja az italt	
trinkfreudig	szeret inni	



s Trinkgefäß	ivóedény	
s Trinkgelage	italozás, dorbézolás, tivor- nya	
s Trinkgeld	borravaló	jdm ein Trinkgeld zustecken
e Trinkhalle	ivócsarnok	
r Trinkhalm	szalmaszál	
r Trinkhorn	ivókürt	
s Trinklied	bordal	
r Trinkspruch	pohárköszöntő	
s Trinkwasser	ivóvíz	
r <b>Trank</b> , -es-e mst Sg	ital	
r Liebestrank	szerelmi bájital	
r Opfertrank	italáldozat	
r Zaubertank	bájital	
e <b>Tränke</b> , -n	itató	
e Vogeltränke	madáritató	
tränken [Vtr. schw]	1. (meg)itat 2. áztat, átitat	Der Regen tränkt die Erde.
durchtränken [Vtr]	átitat	
jdm etw eintränken	megbosszul vmit	seine Sorgen in/im Alkohol e.
ertränken [Vtr]	vízbe fojt, bele-fojt	
s. ertränken [Vtr]	vízbe öli magát	
s Tränklein, -s, -	1. kanalas orvosság 2. bájital, itóka	
e Tränkung	itatás	
s Getränk, -es, -e	ital	
e Getränkekarte	itallap	
e Getränkesteuer	italadó	
r <b>Trunk</b> , -es, -e	ivás, korty	auf einen Trunk
s Trünkchen, -s	1. kortyocska 2. italocska	
trunken [Adj]	mámoros, részeg	trunken von/vor Freude
r Trunkenbold	iszákos, részeges ember	ein T. läßt das Trinken nicht
e Trunkenheit	mámor, ittasság	
e Trunksucht	iszákosság	
trunksüchtig	iszákos, részeges	
ab <b>trinken</b> [Vtr]	leszik, lehörpint	
an <b>trinken</b> [Vtr]	inni kezd, elsőnek iszik	Trink an!
s. antrinken	leissza magát	

austrinken [Vtr]	kiiszik, kiürít	mit einem Zuge austrinken
s. betrinken	berüg	
betrunken [Adj]	részeg, ittas	ein betrunkenener Fahrer
r Betrunkene, -n, -n	ittas ember	
e Betrunkene, -n		
e Betrunkenheit	részegség, ittasság	
ertrinken [Vi]	vízbefullad	Er ist im Plattensee ertrun-
		ken.
r Ertrinkende, -n, -n	fuldokló	Er hat mehrere Ertrinkende
e Ertrinkende, -n		gerettet.
ertrunken	vízbefült	
r Ertrunkene, -n, -n	vízbefült ember	Beim Hochwasser fand man
e Ertrunkene, -n		viele Ertrunkene.
vertrinken [Vi]	elissza valamijét	Er hat sein ganzes Vermögen
		vertrunken.

### Literatur

- Dressler, Wolfgang: »Zur semiotischen Begründung einer natürlichen Wortbildungslehre«, *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft* (1982), 72–87.
- Eggers, Hans: *Deutsche Sprachgeschichte Band I, Das Althochdeutsche und das Mittelhochdeutsche*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie, 1991.
- Erben, Johannes: *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, 1993.
- Fleischer, Wolfgang: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1974.
- Gabelentz, Georg von der: *Die Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Tübingen 1969.
- Gauger, Hans-Martin: *Durchsichtige Wörter*. Heidelberg: Universitätsverlag, 1971.
- Juhász, János (Hrsg.): *Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch*. Budapest 1980.
- Peltzer-Karpf, Annemarie: *Spracherwerb bei hörenden, sehenden, hörgeschädigten, gehörlosen und blinden Kindern*. Tübingen: Narr, 1994.
- Pinloche, Auguste: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Paris; Leipzig: Enzyklopädie, 1922.
- Ruzsiczky, Éva: »Ungarisch-deutsche kontrastive Untersuchungen im Bereich der Bildung von Nomina«. In: Juhász, János (Hrsg.) 1980, 123–140.
- Seifert, Katharina: *Ikonizität von Pluralformen*. Diss. Wien 1985.
- Schmidt, Wilhelm: *Deutsche Sprachkunde*. Berlin: Volk und Wissen, 1968.
- Schott, Gerda: »Ein neues Wortfamilienbuch – auch etwas für den Schulunterricht?«, *Der Deutschunterricht* 36 (1984), 28–44.
- Szent-Iványi, Béla: *Der ungarische Sprachbau*. Leipzig: Enzyklopädie, 1964.
- Wellmann, Hans: *Deutsche Wortbildung. II. Das Substantiv*. Düsseldorf: Schwann, 1975.
- Wurzel, Wolfgang: *Studien zur deutschen Lautstruktur*. Berlin: Akademie Verlag, 1970 (Studia Grammatica 8).

## Von kochenden Politikern und politisierenden Köchen

*Betrachtungen zu einigen Kochsendungen im deutschen und französischen Fernsehen der neunziger Jahre*

*Stefan Woltersdorff*

### 1. Einführung

Daß Essen für viele Franzosen nicht nur eine bloße Ernährungsfrage, sondern eine des nationalen Selbstverständnisses ist, ist ein Topos, der hinlänglich bekannt sein dürfte. Daß darüber hinaus auch von manchen der Anspruch erhoben wird, zusammen mit einem guten Essen ein bestimmtes gesellschaftliches Modell zu servieren, wurde unlängst (Frühjahr 1997) durch eine neue »Querelle des Anciens et des Modernes« belegt, die unter französischen Köchen um die Frage entbrannte, ob die nationale Küche sich auf heimische Produkte beschränken oder sich europäischen und anderen Einflüssen öffnen müsse (vgl. *Spiegel* 5 (1997), 144f.), Begleitmusik zur gleichzeitig geführten Einwanderungsdebatte in der Assemblée Nationale.

Auch bei Frankreichs östlichem Nachbarn Deutschland wird der Frage nach

dem »richtigen« Essen in jüngster Zeit wieder mehr Interesse entgegengebracht, und zwar von »höchster« Stelle: Wo wir es in Frankreich mit politisierenden Köchen zu tun haben, begegnen wir in Deutschland immer häufiger kochenden (Ex-) Politikern oder zumindest Politiker-gattinnen. So erschienen allein in den letzten zwei Jahren Kochbücher u. a. von Markus Wolf (dem ehemaligen Geheimdienst-Chef der DDR), Christiane Herzog (der Frau des Bundespräsidenten) und dem ehemaligen Kanzlerehepaar Hannelore und Helmut Kohl, die alle auf ihre Weise die politische Dimension des Kochens (durch eine partielle Funktionalisierung des »kulinarischen Diskurses« für ihre Interessen) eindrücklich belegen.<sup>1</sup>

Daß der Speiseplan des Menschen Aussagen über seine gesellschaftliche Ordnung

1 Der deutsche Koch-Boom schlug sich darüber hinaus in einer Fülle von Publikationen zum Thema »Kochkultur« und einer kunsthistorischen Ausstellung nieder (»L'art Gourmand«), die im Sommer 1997 im Wallraf-Richartz-Museum in Köln zu sehen war.

bzw. seine Ordnungsträume zuläßt, ist natürlich nicht neu. Schon die (vor allem französischen) »Gastrosophen« des 19. Jahrhunderts<sup>1</sup> und ihre Nachfolger von Friedrich Nietzsche (z. B. Nietzsche 1994 I: 875; II: 1082f., 1086) bis zu modernen Kulturanthropologen und Philologen (Lévi-Strauss 1962 und 1968; Wierlacher 1987) haben gezeigt, wie spannend es sein kann, die Gesellschaft eines Landes einmal »durch die Hintertüre der Küche« zu erkunden und zu analysieren.

In einem Konversationskurs mit Studierenden der Universität Straßburg habe ich mich im Rahmen einer Einheit über Alltagskulturen in Deutschland und Frankreich ebenfalls mit dem Thema »Eß- und Trinkkultur im Vergleich« beschäftigt, zunächst mit der »realen« und dann mit ihrem Bild in der Literatur und den Massenmedien, wie z. B. in der Werbung und in Kochsendungen. Von letzteren hatte ich zu diesem Zweck einige Folgen aufgezeichnet und auszugsweise (zur allgemeinen Erheiterung) im Unterricht vorgeführt. Es handelte sich dabei um zwei deutsche und zwei französische Sendungen (jeweils eine eher regional und eine eher national orientierte), die von den »großen« (d. h. terrestrisch überall zu empfangenden) Fernsehanstalten Deutschlands und Frankreichs ausgestrahlt werden und signifikant hohe Einschaltquoten aufweisen, nämlich:

- A »*La cuisine des mousquetaires*« (La 3, MO/DI/MI/DO/FR jew. 11.50)
- B »*Cuisinez comme un grand chef*« (TF 1, MO/DI/DO/FR/SA jew. 12.05)
- C »*Genießen auf gut deutsch*« (ZDF, FR 13.45/SO 8.15)
- D »*Zu Gast bei Christiane Herzog*« (ARD, SO 14.30)

Je nach Niveau der Studierenden können unterschiedliche Unterrichtsziele definiert werden. Was die Sprechfertigkeit anbelangt, können lexikalische (Aneignung der Wortfelder »Essen und Trinken«, »nationale Stereotype« und »Medien und Film«), grammatische (Üben von Verlaufspassiv und Konjunktiv I, die beide in Kochrezepten häufig sind) und kommunikative Fähigkeiten (Begrüßungsformen im Deutschen, etwa beim Auftritt von Studiogästen) geübt werden. Was die (kontrastive) Landeskunde anbetrifft, werden Kenntnisse über die Koch- und Eßkultur im anderen Land, dort gängige Autostereotypen und ihre mediale Aufbereitung vermittelt, was in eine medienkritische Analyse münden kann.

Theoretische Voraussetzung sind Erfahrungen in der Analyse von Video-Sequenzen (was wir anhand der Werbespots geübt hatten). Ansonsten reichen als »Methode« zunächst die sogenannten »W-Fragen«. So bildeten die Studierenden Arbeitsgruppen zu den Fragen »Was und wie wird gekocht?«, »Wer kocht?« und »Wo wird gekocht?«. Im Gespräch wurden auch die Fragen »Wann wird gekocht?« und »Für wen wird gekocht und warum?« besprochen. Die Frage nach der (bei Kochsendungen sehr schlichten) Dramaturgie (nur ein Schauplatz, wenig Kamera-Bewegungen und Schnitte) wurde nur am Rande behandelt, da sie mir nicht sehr ergiebig erschien. Erwartungsgemäß kamen wir zu dem Ergebnis, daß die Sendungen neben offenen Aussagen über Kulinarisches auch auf den ersten Blick verborgene über ganz andere Themen enthalten, wie ich im folgenden darstellen werde.

1 Als bedeutendster französischer Gastrosoph gilt gemeinhin Jean Anthelme Brillat-Savarin (1755–1826). Ein für Deutschland wichtiger Vermittler ist Eugen Freiherr von Vaerst (1799–1855).

## 2. Die beiden französischen Kochsendungen

Durch ihre Ausstrahlung über die populären Programme TF 1 und La 3, ihre hohe Frequenz (5 Folgen pro Woche) und die zusätzliche Verbreitung der Rezepte über das französische Informationssystem Minitel (von »La cuisine des mousquetaires« sind alle Rezepte seit der Erstausstrahlung vom 29.3.1993 verfügbar, von »Cuisinez comme un grand chef« immerhin die jeweils letzten 150 Folgen) erreichen die beiden ausgewählten Sendungen einen sehr großen Zuschauerkreis.<sup>1</sup> Angesichts der Sendezeiten (wochentags zur besten »Koch-Zeit« gegen Mittag) kann davon ausgegangen werden, daß v. a. »Hausfrauen« als Zielgruppe anvisiert werden. Beide Sendungen sind »flott« geschnitten und beschränken sich auf das »Wesentliche«: das Vorkochen einer Menü-Folge, was die (im Gegensatz zu deutschen Koch-Sendungen) auffallend kurze Sendedauer (5–10 Minuten) erklärt.

### 2.1 »La cuisine des mousquetaires«

Nach dem Vorspann (eine mit klassischer Musik unterlegte Collage auf drei Ebenen: Geräte und Zutaten im Vorder-, Kochvorgänge im blässeren Mittel- und vorbeieilende Personen im schemenhaften Hintergrund) eröffnet sich dem Betrachter der Blick auf eine rustikal eingerichtete (viel Holz, bäuerliches Steingut als Dekoration, keinerlei moderne Küchengeräte) und »authentisch« wirkende Küche (deutliche Spuren des »Gebrauchs«). Im Vordergrund erkennt man einen großen Arbeitstisch, im Hintergrund einen offenen Kamin und dazwischen zwei korpulente Frauen mittleren Alters, die im Vorspann als Maité und Micheline vorgestellt werden. Trotz der gleichen Initialen ihrer Vor-

namen und ähnlicher Kleidung (was eine weitergehende, »semantische« Verwandtschaft vermuten läßt) wahren sie doch körperlich (sie berühren sich nie) und sprachlich (sie siezen sich) eine gewisse Distanz, die ihren verschiedenen Rollen entspricht: Maité fungiert als »Demonstratorin«, Micheline lediglich als »Moderatorin« und Mittlerin zum (wohl vorwiegend weiblichen) Publikum.

Der einzig sichtbare Hinweis auf die Existenz von Männern in dieser Sendung ist eine (den Titel der Sendung bildlich aufgreifende) Muskete, die (als traditionell männliches Attribut und Phallus-Symbol) über dem Kamin und über den Frauen hängt und damit eine klare Hierarchie der Geschlechter veranschaulicht. Metonymisch könnte das Gewehr auf eine (männliche) Gesellschaft von »Jägern und Sammlern« verweisen, die im (unsichtbaren) Außenraum zu verorten wäre, während die Frauen im Innenraum als Hüterinnen von »Feuer und Herd« fungieren. Die hier ansatzweise aufgerufene, ultra-traditionalistische Rollentrennung wird noch dadurch unterstrichen, daß die den Geschlechtern jeweils zugeordneten (Innen- bzw. Außen-) Räume (zumindest optisch) hermetisch voneinander getrennt sind, denn es fehlen in der Studio-Küche sowohl Fenster als auch Türen.

Dennoch scheinen Männer wie Frauen durch eine wechselseitige (wenn auch nicht gerade ausgewogene) alimentäre Abhängigkeit miteinander verbunden zu sein: Die Männer dienen den Frauen (so ist zu vermuten) als Fleischlieferanten, während diese sich mit ihren Kochkünsten revanchieren. Angesichts der kaum gegliederten Speisenfolge und der gewaltigen Mengen (die Zutaten werden für 10 Personen berechnet) scheint es weniger

1 3615 FTV 3 und 3615 TF 1.

ein Mittagsmenü, als vielmehr ein opulentes (nicht durch bürgerliche Normen »gezähmtes«) »gallisches« Bankett zu sein, das sie vorbereiten und an dem sie – so ist zu vermuten – auch selbst teilnehmen (beide machen einen gut genährten Eindruck). Als Zielgruppe kann man sich eine Hofgemeinschaft oder auch eine Großfamilie vorstellen (der Ehering an Maités Hand läßt eher letzteres vermuten). In jedem Fall handelt es sich um sehr traditionelle, in sich geschlossene Sozialformen, die weit von der modernen Single-Gesellschaft entfernt sind.

Die voremancipatorische Welt der »Mousquetaires« scheint auch eine vorindustrielle zu sein. Elektrizität gibt es in der Küche von Maité und Micheline ebensowenig (man kocht auf dem Gas-herd oder über dem offenen Feuer) wie industriell gefertigte (oder gar elektrische) Küchengeräte. Stattdessen versucht sich Maité als Werkzeugmacherin (sie entwirft kreative, sehr archaisch wirkende Hilfsmittel, wie Gewichte aus zersägten Eisenbahnschienen u. ä.). Auch als Fleischerin fungiert sie (das Fleisch wird ihr unzerhauen und unbehandelt geliefert), zusätzlich zu ihrer Hauptaufgabe als Köchin. Offensichtlich lebt sie in einer Welt, die noch keine fortgeschrittene Arbeitsteilung und damit »Entfremdung« kennt. Die Tatsache, daß es sich bei den beiden Frauen nicht um Spezialistinnen ihres Fachs, sondern um Universalistinnen handelt, wird auch dadurch ausgedrückt, daß keine von beiden die Kleidung von Berufsköchen trägt.

Schließlich ist die vormoderne Welt der »Mousquetaires« auch noch eine vorna-tionale. Im Gegensatz etwa zu der Sendung »Cuisinez comme un grand chef« enthalten hier weder die Texte noch die Bildfolgen irgendwelche Hinweise auf die französische Nation als Ganzes, wohl allerdings auf einen bestimmten Teil davon: die Region »Aquitaine«. Ein erster

Hinweis darauf findet sich im Vorspann, in dem die Sendeanstalt »France 3 Aquitaine« als Produzentin genannt wird. Zudem wird mit dem Titel »La cuisine des mousquetaires« der (zum Bildungskanon jedes Franzosen gehörende) Roman *Les trois mousquetaires* von Alexandre Dumas (père) anziert, dessen Held d'Artagnon bekanntlich aus der Gascogne (das Gebiet gehört heute zur Region »Aquitaine«) stammt. Deutlichster Hinweis auf den regionalen Bezugsrahmen ist aber Maités unverkennbar südwestfranzösischer Akzent (während Micheline als Mittlerin ein standardisiertes Französisch spricht, wie wohl die Mehrzahl der Zuschauer/innen). Auch die ländlich-deftigen (v. a. Fleisch-) Gerichte tragen deutlich regionalen Charakter (verstärkte Verwendung südwestfranzösischer Spezialitäten wie z. B. Armagnac etc.).

Fassen wir zusammen: Unter dem Vorwand, Kochrezepte zu vermitteln (die so ohnehin nicht nachkochbar sind, da erstens die Mengen zu groß sind und zweitens in den meisten Haushalten wohl die oft sehr speziellen Geräte dazu fehlen, ganz zu schweigen von einem offenen Kamin), laden die »mousquetaires« die (unter Modernitäts-Streß stehende) Zuschauerin vor pseudo-realistischer Kulisse zu einer imaginären Reise in eine vormoderne, heile Welt ein, die Emanzipation, Individualisierung, Industrialisierung und Nationalstaat nicht kennt und dafür als bedroht angesehene bürgerliche Werte wie Familie, Heimat, Tradition etc. positiv inszeniert. Als Folie scheint dabei das (im 19. Jahrhundert) literarisch vorgeformte Bild eines verklärten »Ancien Régime« zu dienen (im Vorspann sieht man kurz eine Person, die zu lesen scheint), allerdings so schemenhaft, daß die Zuschauerin die Szene dennoch als eine ihrer Gegenwart wahrnehmen und sich daher in sie »hineinträumen« kann.

## 2.2 »Cuisinez comme un grand chef«

Ein ganz anderes (aber nicht minder propagandistisch positiv besetztes) Kulturmodell wird in »Cuisinez comme un grand chef« inszeniert. Der schlichte Vorspann zeigt zu einem flotten Tusch einen Teller mit blau-weiß-rotem Rand, in den das Kameraauge hineinstürzt und den Blick auf eine Studio-Küche freigibt, die einem Versandhaus-Katalog entnommen sein könnte. Alles scheint komplett neu zu sein, blitzt vor Sauberkeit (anders als die »Gebrauchsküche« der »mousquetaires«) und ist von hoher Qualität (Tischplatte aus Marmor, verchromte Töpfe etc.), eine wahre »Traumküche« also, ohne Realitätsanspruch. Ein weiterer Unterschied ist, daß die Küche der »grands chefs« an das neuzeitliche Stromnetz angeschlossen und mit allerhand modernen elektrischen Hilfsmitteln ausgestattet ist (E-Flachplatten-Herd, elektrischer Mixer etc.). Ihre Ästhetik ist am Massengeschmack orientiert und entspricht dem Stil einer »gemäßigten« Moderne, die nicht rückständig sein, aber auch nicht provozieren will (einfache Formen, dezente Farben etc.).

Mit der (Pseudo-)Moderne haben auch die Männer Einzug in die Küche gehalten. Wieder ist es ein Paar: Als Mittler und Demonstrator zugleich fungiert der Star-Koch Joel Robuchon, der französischen Öffentlichkeit u. a. vertraut als Mit-Unterzeichner eines Manifestes für die Renationalisierung der französischen Küche, das die eingangs erwähnte »Querelle« auslöste. Ihm assistiert ein wöchentlich wechselnder (aber stets ebenfalls männlicher) Gast, der die Rezepte liefert. An der Geschlechter-Hierarchie hat sich damit jedoch nichts verändert. Schon der Titel der Sendung macht deutlich, daß die Männer die »grands chefs« geblieben sind, während die Frauen nun auch noch aus der Küche

verdrängt und damit restlos überflüssig geworden sind. Nicht die Frauen, sondern die Männer haben sich demnach vom anderen Geschlecht emanzipiert, sowohl auf institutioneller (Robuchon trägt keinen Ehering) als auch auf alimentärer Ebene. Weder kochen die Frauen für die Männer, noch gibt es einen expliziten Hinweis darauf, daß sie mit diesen die Rolle getauscht haben und nun ihrerseits als Lieferantinnen der erforderlichen »Rohstoffe« dienen (Ein aufgehängtes Einkaufsnetz, das im Supermarkt-Zeitalter die Muskete hätte ersetzen können, ist nicht zu sehen).

Da das Essen offensichtlich seinen Charakter als »Tauschpfand« im Geschlechterkampf verloren hat, stellt sich die Frage, für wen eigentlich gekocht wird. Der Kreis der Esser ist gegenüber der Welt der »mousquetaires« ohnehin deutlich geschrumpft, denn die Zutaten werden nicht mehr für zehn, sondern lediglich für vier Personen berechnet, die sich nicht »vollstopfen«, sondern »maßvoll« (nach dietätischen Gesichtspunkten) speisen wollen. Die Größe der Gruppe und ihr Ernährungsstil legen es nahe, an eine bürgerliche Kleinfamilie zu denken. Allerdings sind Robuchon und sein Gast keine kochenden Familienväter (zumindest ist dies nicht ihre Rolle in der Sendung), sondern ausgebildete Köche, erkennbar an ihrer (übrigens immer frisch gebügelten und auch nach längerem Kochen immer makellos weißen) Berufskleidung.

Ferner könnte man an ein öffentliches Qualitäts-Restaurant denken (wie es sie seit der Revolution von 1789 in Frankreich gibt; vgl. Schultz 1993: 269ff.), wo für (gut) zahlende Gäste gekocht wird. An die Stelle archaischer Tauschwirtschaft wäre damit neuzeitliche Geldwirtschaft getreten. Allerdings erinnert die Studio-Küche in keiner Weise an die eines Restaurants. Die Lösung ist wohl,

daß hier zwei Folien überblendet werden: Einerseits dient die Sendung der Selbstinszenierung von Restaurant-Köchen und ihrer Arbeit, andererseits soll der zusehenden Hausfrau die Möglichkeit belassen bleiben, sich mit diesen zu identifizieren. Dies mag auch der Grund dafür sein, daß am Ende der Sendung das Rezept noch einmal von einer weiblichen Stimme wiederholt wird.

Noch ein weiterer Punkt unterscheidet die Welt der »grands chefs« von der der »mousquetaires«: Sie kochen, denken und fühlen nicht regional, sondern national. An der Stelle ihres Herzens ist bei beiden Männern ein deutlich sichtbarer Aufdruck in den Farben der französischen Nationalflagge auf ihrer »Livree« zu sehen, ein unübersehbarer (schon fast aufdringlich-plumper) Hinweis darauf, daß ihr Herz (zumindest dann, wenn sie in ihre Berufskleidung und damit ihre Rolle als Köche schlüpfen) französisch national schlägt. Als wäre dies nicht schon deutlich genug, tauchen die Nationalfarben in der Sendung auch an anderen Stellen immer wieder auf: auf dem Teller im Vor- und Nachspann (wie bereits erwähnt) und auf der gelegentlich eingblendeten Uhr. Zwar werden französische (und nur französische) Regionen durchaus erwähnt, allerdings nur als Lieferanten von Zutaten für die nationalen (unterschiedliche Regionen integrierenden) Gerichte, in denen sie aufgehen. So spiegeln die Rezepte ein bestimmtes Verständnis von Nation wider, die nicht nur als Summe ihrer Teile verstanden wird (»Addition«), sondern als eine höhere Einheit (»Multiplikation«).

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Welt der »grands chefs« in vieler Hinsicht die der »mousquetaires« kom-

plementär ergänzt: An die Stelle von Frauen treten Männer, an die der Tradition die Moderne, an die der Region die Nation. Beide (Koch-) Kulturen werden affirmativ präsentiert. Während die zuerst beschriebene Sendung den Mythos einer vorrevolutionären Idylle verklärend inszeniert, feiert die zweite die Errungenschaften der bürgerlichen Revolution und einer (konservativen Pseudo-) Moderne (zu situieren irgendwann nach 1789, aber vor 1968). Dennoch stehen die »grands chefs« (wie schon ihr Name sagt) hierarchisch deutlich über den »mousquetaires« (die lediglich Diener eines großen Chefs, eben des Königs sind). Damit werden hier bestimmte traditionelle gesellschaftliche und staatliche Ordnungsmuster wie Patriarchat, Fortschrittskult und Zentralismus propagiert, die weit über den rein gastronomischen Aspekt hinausreichen, der doch angeblich der einzige Gegenstand der Sendung ist.

### 3. Die beiden deutschen Kochsendungen

Auch die beiden von mir ausgewählten deutschen Kochsendungen sind problemlos landesweit zu empfangen. Beide sind »Verfilmungen« zweier gleichnamiger Kochbücher, die sich sehr gut verkaufen. »Genießen auf gut deutsch« ist (seit der Erstausstrahlung am 7.9.1995) von ca. 200 000 Zuschauern gesehen worden (Marktanteil von 2 %), »Zu Gast bei Christiane Herzog« (auf Sendung seit 5.1.1997) sogar von fast 2 Millionen Zuschauern (Marktanteil von 15 %).<sup>1</sup>

Einige Unterschiede gegenüber den französischen Sendungen fallen sofort auf: Hauptsendezeit sind die Nachmittage am Wochenende, also das Familienpro-

1 Nach Videotext ARD/ZDF, Tafel 667–669 und telefonischer Auskunft von den Redaktionen.



gramm, d. h. die Sendungen richten sich an eine andere Zielgruppe. Die Sendungen dauern deutlich länger als ihre französischen Pendanten (ca. 30 Minuten), vermutlich, weil sie nicht nur knapp informieren, sondern auch unterhalten wollen. Man nimmt sich Zeit, Kochen als fröhlich-geselliges Ereignis zu inszenieren, womit dessen Charakter als (meist unbezahlte) Arbeit verwischt (oder zumindest akzeptabler gemacht) wird. Schließlich werden neben Kochrezepten auch andere Themen behandelt, wie Reise- und Gesundheitstips<sup>1</sup> und v. a. Prominenten-Klatsch. Die deutschen Kochsendungen sind damit auf dem besten Weg, sich zu regelrechten »Kochshows« zu entwickeln.<sup>2</sup>

### 3.1 »Genießen auf gut deutsch. Lafers frische Küche«

Die Sendung »Genießen auf gut deutsch« beginnt mit einer fröhlich-bunten Zeichentrickanimation, einem fiktiven Kameraflug in Lafers (verfilmtes) Kochbuch, in dem sich eine Märchenwelt verbirgt. Der Märchenprinz im Märchenschloß ist der (aus Österreich stammende) Fernsehkoch Johann Lafer selbst, der dort (scheinbar mühelos) mit Früchten und Gemüsen jongliert und sogar tanzt. In dieser Sequenz stecken bereits eine ganze Reihe interessanter Aussagen:

1. Die Küche wird als fleischarm (was gar nicht stimmt) und damit »zeitgemäß« präsentiert.

2. Sie ist kreativ (der Koch als Artist und Tänzer) und originell (»frische Küche« meint hier wohl nicht »unverdorben«, was sich hoffentlich von selbst versteht, sondern »neu und jung«).
3. Sie ist dennoch einfach (»auf gut deutsch« = »einfach und deutlich«) und damit demokratisch.
4. Sie ist keine abhängige Arbeit (wie bei den »mousquetaires«, um hungrige Männer zu besänftigen, oder bei den »grands chefs«, um seinen Lebensunterhalt zu verdienen), sondern eine Form fröhlich-geselliger Freizeitgestaltung.

Die Studio-Küche, in die die Kamera nach dem Ende des Vorspanns schwenkt, ist technisch und ästhetisch gemäßigt modern eingerichtet, ähnlich wie die der »grands chefs«, allerdings deutlich verspielter als diese (Kunstdrucke an den Wänden, Ziervasen, Blumensträuße, dekorativ plazierte Bücher etc.). Deutlichster Unterschied sind eine Reihe großer Fenster, hinter denen man mal Lorbeerbäumchen vor einem knallblauen Kunsthimmel erkennen kann, mal eine mit Efeu überrankte Ziegelmauer, die wohl zeitgemäße Altbau-Atmosphäre verbreiten soll. Nicht der mangelnde Realismus dieser Installation ist hier entscheidend, sondern die Tatsache, daß Lafers Küche als offenes System präsentiert wird. Dies spiegelt sich auf allen Ebenen der Sendung wider:

1. Die Ursprünge der Rezepte sind vielfältiger, d. h. regionale, nationale und internationale Einflüsse vermischen

1 An der Kochsendung »Was Großmutter noch wußte«, die im Regionalprogramm von SWF 3 läuft, nimmt neben dem alemannischen Koch-Pärchen (ein Schwabe und eine Schweizerin) auch ein Arzt (der als einziger akzentfrei Hochdeutsch spricht) als Dauergast teil. Puritanischer Genußfeindlichkeit entsprechend wird Essen hier zum Medikament degradiert.

2 Vorläufiger Höhepunkt dieser Entwicklung ist die Sendung »Kochduell«, die seit dem 1.9.1997 auf dem Privatsender VOX ausgestrahlt wird und in der zwei Teams um die Wette kochen.

sich. Ein »schwarzes Brett«, das man am rechten Bildrand erkennt und an dem eine bunte Rezeptesammlung hängt, unterstreicht bildlich diese »offene Konzeption«.

2. Die Bandbreite von Gesprächsthemen ist größer. Neben Rezepten werden auch die Gäste und ihre Arbeit (die verschiedensten Branchen sind dabei vertreten) sowie deutsche Regionen geographisch, touristisch und kulinarisch vorgestellt.
3. Der räumliche Bezugsrahmen ist eine föderale Nation, die sich als »Summe ihrer Teile« (ihrer Regionen) begreift, ohne diese zu einer höheren Einheit zu verschmelzen.
4. (Eß-)Kultur wird nicht statisch, sondern als Prozeß begriffen. Anekdotisch wird auf Geschmacks- und Mentalitätsveränderungen verwiesen.
5. Der allgemeinen Dynamisierung trägt die Dramaturgie Rechnung. Es gibt viel mehr Bewegung der Personen (ihnen stehen verschiedene Tische zur Verfügung) und der Kamera(s).

Noch ein paar Worte zu den Personen. Neben Lafer ist stets auch ein Mann oder eine Frau als Gast anwesend (in der letzten Dekade 1996/97 waren von 47 Gästen 23 Frauen), die in der Regel keine Berufsköche sind.<sup>1</sup> Im Gespräch zeigt sich jedoch, daß sie alle dennoch einen (mehr oder weniger professionellen) Bezug zum Kochen haben. Im Unterschied zu den französischen Sendungen bedeutet dies zunächst, daß die dort vorherr-

schende klare Geschlechtertrennung (und damit auch die Geschlechterspannung) wegfällt.<sup>2</sup> Die deutsche Küche wird entsexualisiert (bildliche Sexualmetaphern fehlen daher natürlich auch) und damit letztlich androgyn (Lafer könnte durch eine Frau ersetzt werden).

Zum andern wird die (in Frankreich ebenfalls strenge) Unterscheidung zwischen Berufs- und Laienköchen verwischt, denn beide arbeiten ja (offensichtlich erfolgreich) zusammen und verstehen sich auch persönlich (sie trinken Wein zusammen, duzen und umarmen sich). Außerdem sind Lafer und sein Gast auch stets gleich gekleidet (bunte T-Shirts und Küchenschürzen). Unterschiedliche Farben der Hemden haben wohl eher eine dekorative Funktion, Hierarchien sind daraus jedenfalls nicht abzuleiten. Hinzu kommt, daß der Abspann der Sendung eine Reihe von »Schnitzern« zeigt, die Lafer beim Kochen unterlaufen und in der Sendung nicht gezeigt worden sind. Damit tritt er den Zuschauern nicht als monumentalierter »grand chef« entgegen, sondern als Mensch »wie du und ich«, der auch Fehler macht.<sup>3</sup>

Obwohl Lafers Sendung weitgehend auf dem gleichen Begriffssystem aufbaut wie die französischen Sendungen (männlich/weiblich, traditionell/modern, regional/national), werden diese Begriffe hier weder eindeutig hierarchisiert, noch zu hermetischen Modellen verknüpft (weiblich = traditionell = regional etc.). Stattdessen stehen die genannten Begriffe in einem

1 Die einzige Ausnahme in der Dekade 1996/97 war Herbert Schmalhofer. Daneben waren u. a. folgende Berufe vertreten: Hausfrauen, Ärzte (verschiedener Fachrichtungen), Kunstmaler, Steuerberater, Metzger, Schriftsteller, Frisösen, Staatsanwälte, Landwirte.

2 Dies gilt für alle mir bekannten deutschen Kochsendungen der Gegenwart. Im »ARD-Ratgeber Essen und Trinken« und in »Was Großmutter noch wußte« kocht jeweils ein Paar, Frau Herzog hat in ihrer Sendung jeweils ein Paar zu Gast und Alfred Biolek lädt abwechselnd einen Mann und eine Frau zu sich ein.

3 Er nähert sich damit dem Typ des »Hobbykochs« an (wohl um den Zuschauern die Identifikation zu erleichtern), wie er beispielsweise in der Sendung »Alfredissimo« als Leitbild inszeniert wird.

weitgehend paritätischen Verhältnis zueinander und sind frei kombinierbar. Gegenüber den beiden französischen Sendungen hat sich in Lafers Küche demnach so etwas wie eine »kopernikanische Wende« ereignet (vom »Ordo« zum »Kosmos«): War in jenen ein starres Gesellschaftsmodell angedeutet worden, das ein bestimmtes Rollenverhalten einfordert (Hausfrau, Berufskoch), wird Lafers Küche bestimmt vom dynamischen (liberal-kapitalistischen) »freien Spiel der Kräfte« (hier: der Rezepte, Regionen, Berufe etc.), bei dem individuelle »Selbstverwirklichung« stärker in den Vordergrund tritt.

### 3.2 »Zu Gast bei Christiane Herzog. Meine persönlichen Rezepte«

Der Vorspann zerfällt in zwei klar unterschiedene Teile, die lediglich durch die gleiche Erkennungsmelodie zusammengehalten werden: Zunächst sieht man Frau Herzog beim Einkaufen auf dem Markt. Nach einer kurzen Einblendung ihres Kochbuchs erscheint ihre derzeitige Wohnung (und Küche) auf dem Bildschirm, das Schloß »Bellevue«, das die Kamera regelrecht »umkreist« (es wird von oben, von vorne und von hinten gezeigt). Gleichzeitig wird die Präsidentenstandarte und die Bundesflagge eingeblendet. Damit wird Frau Herzog weniger als Person, denn als Trägerin einer Doppelrolle vorgestellt, die sie in der Sendung zu spielen hat: erstens ihre »private« Rolle als bürgerliche »Hausfrau« und zweitens ihre »öffentliche« als Präsidentengattin. Außerdem suggerieren die Bilder Authentizitätsanspruch, denn im Gegensatz zu den bisherigen Sendungen wird keine Studio-Küche gezeigt, sondern die »reale« Küche von Herzogs.

Der voyeuristische Blick der Kamera in zwei der Privaträume des Präsidentenpaares zeigt (anders als bei Lafer) kein Märchenschloß, sondern eine kleinbür-

gerliche Idylle: Die Küche ist durchaus nicht pompös eingerichtet (enger, schmuckloser und technisch sparsamer als die Fernsehküche Lafers). Das am Ende der Sendung zu sehende Eßzimmer ist eine Biedermeier-Idylle mit Blumengesteck, Kristalleuchter und Ölbild an der Wand. Die Botschaft soll wohl lauten: Die »da oben« sind bescheiden (keine Verschwendung von Steuergeldern) und volksnah (sie leben und sprechen wie »einfache« Menschen), echte »Bürgerkönige« also.

Vier Personen sind insgesamt anwesend: Zwei Schloßbewohner (Frau Herzog und ihr Koch) und zwei prominente Gäste (jeweils ein Mann und eine Frau). Ihr Auftritt erfolgt immer nach dem gleichen Schema: Zuerst ist nur Christiane Herzog und ihr weiblicher Gast anwesend, dann stößt der zweite (männliche) Gast dazu (nicht ohne sich für sein Zu-spät-Kommen zu entschuldigen). Beide werden (nach kurzem »Small-Talk«) zu einfacher Küchenarbeit eingeteilt (und tun dies natürlich gern). Als letzter und mit deutlichem Abstand kommt schließlich noch Otto Koch, Gourmet-Chef des Robinson-Clubs und Schloß-Koch in Bellevue dazu. Die gleiche (offensichtlich hierarchisch zu verstehende) Reihenfolge (erst Frau Herzog, dann die Gäste, dann der Koch) wird auch im Abspann eingehalten.

In mehrfacher Hinsicht wird der Koch aus der Gruppe ausgeschlossen: Während Frau Herzog und ihre Gäste sich eine Schürze mit einem Abbild der Präsidentengattin darauf umbinden, trägt der Koch seine normale Dienstkleidung. Als einziger wird er bei seinem Auftritt nicht begrüßt (manchmal auch zunächst nicht einmal vorgestellt) und nimmt auch an der Konversation nicht teil. Seine Rolle ist beschränkt auf die des »Küchenjungen«, der die Anweisungen von Frau Herzog auszuführen hat (»Sind Sie so lieb und fetten das Blech ein. Ein bißchen mehr,

bitte«) und die des »Kellners« (er schenkt den Wein ein, trinkt als einziger aber nicht mit).<sup>1</sup> Beim abschließenden Essen unter dem Kristalleuchter ist er als einziger natürlich auch nicht dabei. Nach der Überwindung der Geschlechterhierarchie tun sich somit in der Mini-Gesellschaft von Christiane Herzog neue (nicht minder archaische) soziale Abgründe auf, diesmal zwischen »Herrschaft« und »Gesinde«.

Wie in den meisten deutschen Kochsendungen wird auch bei Frau Herzog nicht nur über Gastronomisches gesprochen, sondern die Prominenten bekommen Gelegenheit, Banalitäten über sich und ihr Privatleben zu erzählen. Regelmäßig gelingt es Frau Herzog auch, das Gespräch auf die neuen Bundesländer zu lenken und den dort stattfindenden »Aufbau«. Der Informationsgehalt dieser Gespräche ist durchaus begrenzt, die Tendenz (Verbreitung von Optimismus) allerdings offensichtlich. Hier ein Beispiel vom 23.3.1994. Frau Herzog spricht mit Montserrat-Caballé:

M.-C.: »... ich war in Cottbus auch.«  
 Herzog: »Schön.«  
 M.-C.: »Schöne Stadt. «  
 Herzog: »Cottbus ist schön. «  
 M.-C.: »Der Blumenpark! «  
 Herzog: »Ja.«  
 M.-C.: »Einmalig!«  
 Herzog: »Cottbus ist wunderbar.«  
 M.-C.: »Ja, hat mir gut gefallen.«

Neben der nationalen Politik (»Aufbau Ost«) kommt auch die internationale vor, die ebenfalls als private Familien- und Urlaubsidylle verkauft und damit (scheinbar) entpolitisiert wird. Hier die Erinnerungen von Frau Herzog an einen Staatsbesuch in Georgien (Sendung vom 9.3.1997):

»Ich war neulich zum Beispiel mit meinem Mann in Georgien. Und Frau Schewardnadse und ich kennen uns schon seit einiger Zeit. Und dann sagt sie zu mir: ›Ich hab' einen vorzüglichen Handkäs', also so Hausmacher-Käse.‹ Dann sag' ich: ›Wie machen Sie den?‹ Sagt sie: ›Führ' ich Ihnen vor. Wenn Sie morgen Nachmittag zu mir kommen, dann bekommen sie von mir diesen Koch-Käse, den ich selber mach'.‹ Und der war phantastisch. Das war im Grund' genommen ähnlich wie ein Mozzarella....«

Wie Lafers Küche ist demnach auch die von Frau Herzog offen für Außeneinflüsse, allerdings mit Einschränkungen. Der kaukasische Käse wird umgehend europäisiert und damit »eingemeindet«, denn als ein Haupturlandsland der Deutschen gehört die »Heimat des Mozzarella« Italien natürlich längst zu deren vertrautem Umfeld. Das gleiche geschieht auch Frau Schewardnadse, deren Geheimrezept auf Deutsch mit bayerischem Akzent preisgegeben wird. So ist dieser Bericht ein schönes Beispiel für Kochen im »global village«.

Die Beispiele zeigen, daß in beiden deutschen Kochsendungen die in den französischen wichtigen (sexuellen, kulturhistorischen und territorialen) Hierarchien keine zentrale, das präzentrierte Gesellschaftsmodell strukturierende Rolle spielen. Anders als in der »liberalen« Küche Lafers herrschen in der »ständischen« von Frau Herzog allerdings neue (im Grunde natürlich sehr alte) Strukturen vor. Gezeigt wird eine internationale Prominentengesellschaft (als Folie mögen hier Klischeebilder von der Welt des Adels dienen), deren Mitglieder stets unter sich bleiben und sich gegenseitig ihre Liebe zu den »einfachen Dingen des Lebens« bestätigen. Den Zuschauern

1 In der Schlussszene dagegen übernimmt es Frau Herzog (ihrer Rolle als »Gastgeberin« entsprechend), ihre Gäste bei Tisch zu bedienen. Den Koch betrifft dies allerdings nicht mehr, da er an dem Essen ohnehin nicht teilnehmen darf.

(die mehrheitlich wohl nicht zu diesen Kreisen gehören) wird dadurch einerseits das Gefühl vermittelt, am Leben der »Großen« zu partizipieren, andererseits aber auch suggeriert, daß sich deren Leben nicht sonderlich vom eigenen unterscheidet, einem also nichts »entgeht«.

#### 4. Resümee

Die Analyse hat den an dem Projekt beteiligten Studierenden gezeigt, daß die ausgewählten Sendungen (aber natürlich nicht nur sie) über einen (wenn auch nur unterschwellig präsenten) ideologischen »Mehrwert« verfügen, wobei signifikante Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten deutlich geworden sind: In allen vier Kochsendungen wird mit den Kochrezepten auch ein bestimmtes (mal mehr, mal weniger präzises) gesellschaftliches Ordnungsmodell vorgestellt. Dabei handelt es sich in erster Linie nicht um »Abbilder« der sozialen Wirklichkeit, sondern um »Traumbilder«, also Gegenentwürfe als Reaktion auf ein (offensichtlich in beiden Ländern entwickeltes) Krisenbewußtsein.

Teils soll damit wohl eine zeitlich begrenzte Evasion ermöglicht werden, um die unbefriedigende Realität erträglicher zu gestalten (kompensatorische Funktion). Teils sind die Sendungen aber auch als (bewußter oder unbewußter) Versuch zu werten, unmittelbar politisch Einfluß auf diese Realität zu nehmen (pädagogisch-propagandistische Funktion), wobei auffällt, daß die propagierten Ordnungsmuster alle von

»rechts« kommen (Familie bzw. Nation in den französischen Sendungen und Kapitalismus bzw. Ständestaat in den deutschen) und teilweise sogar reaktionäre (sexistische, chauvinistische etc.) Züge tragen. Die kulturelle (sozusagen genetische) Nähe der bürgerlichen Rechten und bürgerlichen Küche (bezeichnenderweise haben die diversen »nouvelles cuisines« kaum Eingang in Kochsendungen gefunden) könnte hierfür der Grund sein.<sup>1</sup>

An Unterschieden fällt auf, daß die französische Küche in den besagten Sendungen (ob zu Recht oder Unrecht sei dahingestellt) als nach außen hin sehr verschlossen präsentiert wird. Nach innen dagegen scheint sie deutlich offener zu sein, da unterschiedliche Kochkulturen nebeneinander koexistieren dürfen, die alle positiv inszeniert werden. Das Selbstbild der deutschen Küche dagegen ist genau umgekehrt konstruiert. Nach außen erscheint sie als sehr offen, auch wenn letztlich nur Vertrautes aus den deutschsprachigen Ländern oder den Haupt-Urlaubsländern der Deutschen aufgenommen wird (und dafür auch schon mal der Kaukasus nach Italien verschoben wird). Nach innen dagegen gibt sich die deutsche Fernseh-Küche eher verschlossen, denn viele typische (bzw. als »typisch« angesehene) Eß- und Trinkgewohnheiten der Deutschen fehlen.<sup>2</sup>

Während also die französische Küche in einer nationalen (sich selbst genügenden) Traumwelt situiert wird (Identitätsbestätigung bzw. -beschwörung), die

1 Allerdings gibt es im deutschen Fernsehen auch Kochsendungen, die weniger »rechtsgerichtet« sind (was im einzelnen allerdings noch zu untersuchen wäre), wie der (mittlerweile abgesetzte) »ARD-Ratgeber: Essen und Trinken« und (seit dem 27.12.1994) der Nachfolger »Alfredissimo« (beide bezeichnenderweise produziert vom »roten« WDR).

2 So wird etwa bei Lafer wie auch bei Herzog ausschließlich Wein getrunken. Bier (oder gar Bratwürste u. ä.) tauchen gar nicht erst auf.

das Gefühl von Geborgenheit vermittelt (oder dies zumindest vorgibt), erscheint ihr deutsches Pendant als nach innen entwurzelt und nach außen suchend (Identitätsverlust bzw. -suche). Mit diesen romantischen Topoi werden alte Autostereotype reaktiviert, wie sie in der ersten Hälfte des Jahrhunderts in Mode waren, um den (vermeintlichen) Gegensatz zwischen Deutschen und Franzosen »metaphysisch« zu untermauern (Frankreich als »Sein«, Deutschland als »Werden«; z. B. Sieburg 1929: 316; 318 u. v. a.).

Demnach stellt sich das gegenwärtige deutsch-französische Verhältnis aus der Küchenperspektive etwa folgendermaßen dar: Während die Franzosen (selbst-)zufrieden am gedeckten Tisch sitzen und es sich schmecken lassen, stehen die Deutschen noch immer ein bißchen ratlos in der Küche und sind auf der Suche nach einem geeigneten Rezept (bzw. nach ihrer »Identität«). Wenn es stimmt, daß Liebe »durch den Magen geht«, dürfte sich angesichts dieser Unfähigkeit zu einer harmonischen Liebesmahlzeit die (im Zeichen des Euros anstehende) deutsch-französische Liebesnacht (auch wenn die Betten in Brüssel und Straßburg bereits gemacht sind) wohl auch recht schwierig gestalten.

## Literatur

- Brillat-Savarin, Jean-Anthelme: *La physiologie du goût ou Méditations de gastronomie transcendante*. Paris 1826, 2 Bände (aktuelle Ausgabe: Paris 1982; Übersetzung ins Deutsche von E. Ludwig aus dem Jahr 1864: *Physiologie des Geschmacks*. Frankfurt a. M.: Insel Taschenbuch, 1998).
- Götze, Karl-Heinz: *Französische Affären*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1993.
- Herzog, Christiane: *Zu Gast bei Christiane Herzog. Meine persönlichen Rezepte*. 4. Aufl. München: Zabert Sandmann, 1996.
- Kohl, Hannelore; Kohl, Helmut: *Kulinarische Reise durch Deutschland*. 2. Aufl. München: Zabert Sandmann, 1996.
- Lévi-Strauss, Claude: *Le cru et le cuit*. Paris 1962.
- Lévi-Strauss, Claude: *L'origine des manières de table*. Paris 1968.
- Nietzsche, Friedrich: *Werke in drei Bänden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994 (Hrsg.: Karl Schlechta).
- Schultz, Uwe (Hrsg.): *Speisen, Schlemmen, Fasten. Eine Kulturgeschichte des Essens*. Frankfurt a. M.; Leipzig: Insel, 1993.
- Sieburg, Friedrich: *Gott in Frankreich? Ein Versuch*. Frankfurt a. M.: Societäts-Verlag, 1929 (Neuausgabe 1959).
- Vaerst, Eugen Freiherr von: *Gastrosophie oder die Lehre von der Freude der Tafel*. 1855.
- Wierlacher, Alois: *Vom Essen in der deutschen Literatur. Mahlzeiten in Erzähltexten von Goethe bis Grass*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 1987.
- Wolf, Markus: *Die Geheimnisse der russischen Küche*. München: Piper, 1995.



## Berichte

### Transparente Niveaubeschreibungen für Deutsch als Fremdsprache (ENDAF)

(Martin Müller und Lukas Wertenschlag, Freiburg/Fribourg)

#### Projekt

Das Projekt ENDAF »Europarat: Niveaubeschreibungen Deutsch als Fremdsprache« ist eine Initiative des Goethe-Instituts (München) und des Europarats (Strasbourg). Es wird in trinationaler Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz von Institutionen aus diesen Ländern durchgeführt:

- Deutschland (Goethe-Institut – ZV München, Ruhr Universität Bochum)
- Österreich (Österreichisches Sprachdiplom ÖSD, Universitäten Wien und Klagenfurt)
- Schweiz (CLAC AG, Universität Freiburg/Fribourg).

#### Projekthintergrund

Eine transparente und kohärente Beschreibung von Niveaus beim Lernen fremder Sprachen ist seit vielen Jahren ein Grundanliegen des Europarats. Für das Englische liegen präzisere Beschreibungen von drei Niveaus vor, die in den letzten Jahren in breiten Kreisen eine hohe Akzeptanz gefunden haben (Waystage 1990, Threshold level 1990, Vantage 1997).

Im Sprachenportfolio (Schweizer Fassung) werden die Niveaus grob wie folgt umschrieben:

#### – *Waystage*

Kann einzelne Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke im Zusammen-

hang mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung verstehen (z. B. Informationen zur Person, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Kann mit einfachen Mitteln Personen, Orte, Dinge, die eigene Ausbildung und seine/ihre Umwelt beschreiben.

#### – *Threshold level*

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

#### – *Vantage*

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, daß ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für beide Gesprächspartner möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einem Problem erklären und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.



Die Revision der Kontaktschwelle – der deutschen Entsprechung zum Threshold Level – sowie die Entwicklung neuer Niveaubeschreibungen unterhalb und oberhalb der Kontaktschwelle entspricht einem großen Bedürfnis:

- Die Kontaktschwelle ist bald 20 Jahre alt und muß dringend überarbeitet und den aktuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Veränderungen angepaßt werden.
- Die erhöhte Mobilität weltweit erfordert vermehrt die Bewältigung kurzfristiger Kontakte und daher eine klare Niveaubeschreibung unterhalb der Kontaktschwelle; ein rasch erreichbares Zwischenniveau kann zudem die Lernmotivation erhöhen.
- Für eine Niveaubeschreibung oberhalb der Kontaktschwelle sprechen zunehmende spezifische Bedürfnisse und Anforderungen in Beruf und Ausbildung.

### Projektziele

- Ein erstes Ziel ist es, für Deutsch als Fremdsprache die bestehende Niveaubeschreibung »Kontaktschwelle« zu überarbeiten und heutigen Anforderungen anzupassen.
- Weitere Ziele sind die Erarbeitung neuer Beschreibungen für Deutsch als Fremdsprache für die Niveaus unterhalb und oberhalb der Kontaktschwelle (Waystage und Vantage). Als gemeinsame Basis dient der »Europäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen«, der vom Europarat entwickelt worden ist (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Strasbourg, 1998).
- Die drei Niveaubeschreibungen für Deutsch als Fremdsprache sollen in Buch- und CD-Form didaktisch aufbereitet einem breiten Publikum von

DaF-Didaktikern, Curriculumplannern, Lehrwerkautoren und Lehrpersonen ein praktisches Hilfsinstrument sein.

- Die Publikation soll von den drei deutschsprachigen Ländern und dem Europarat getragen werden und ist ein wichtiger Schritt zur gemeinsamen Förderung der deutschen Sprache.

### Projektteam und Expertenteam

Die Arbeit wird getragen von einem trinationalen Projektteam und einem beratenden Expertenteam.

Das Projektteam, das alle Projektarbeiten ausführt, setzt sich aus Vertretern Deutschlands, Österreichs und der Schweiz zusammen:

- Martin Müller, CLAC/Universität Freiburg/Fribourg, Schweiz
- Lukas Wertenschlag, CLAC/Universität Freiburg/Fribourg, Schweiz
- Jochen Neuberger, Goethe-Institut, ZV München, Deutschland
- Helen Schmitz, Goethe-Institut, ZV München, Deutschland
- Margit Doubek, ÖSD, Österreich
- Stéfanie Villarmé, Universität Wien, Österreich

Projektleitung und -koordination liegen bei der CLAC in Freiburg/Fribourg.

Im Expertenteam, das das Projektteam kontinuierlich berät, sind vertreten:

- Hans-Peter Apelt, Goethe-Institut, ZV München, Deutschland
- Karl-Richard Bausch, Ruhr-Universität, Bochum, Deutschland
- Robert Saxer, Universität Klagenfurt, Österreich
- Günther Schneider, Universität Freiburg/Fribourg, Schweiz
- John Trim, Europarat

Für spezielle Arbeiten und Aufträge werden weitere Experten herangezogen.

### Projektablauf und zeitlicher Rahmen

Der Ablauf des Projektes sieht 6 Etappen vor:

- Konzept und Planungsphase
- Überarbeitung der Kontaktschwelle
- Erarbeitung der Niveaubeschreibung unterhalb der Kontaktschwelle
- Erarbeitung der Niveaubeschreibung oberhalb der Kontaktschwelle
- Vorbereitung der Publikation in Form von Buch und CD-ROM
- Publikation, Projektabschluss und Evaluation

Veröffentlichungen sind geplant zum Europäischen Sprachenjahr 2001. Eine erste Präsentation der Resultate ist vorgesehen für den IDT im August 2001 in Luzern.

### Projektinformation

Über den Projektverlauf wird regelmäßig informiert. Sie finden Informationen zum Stand der Arbeiten auf der Leitseite des Goethe-Instituts (<http://www.goethe.de/index>) und beim Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Fribourg (<http://www.unifr.ch/ids>).

Für weitere Informationen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung:

CLAC

Passage du Cardinal 2 D

CH-1700 Fribourg

Tel.: + +41 026 / 424 44 48

Fax: + + 41 026 / 424 44 49

e-mail: CLAC@csi.com

### Goethe und die afrikanische Germanistik

#### »Goethe 1999 – Quelle importante pour la germanistique africaine d'aujourd'hui?« in Lomé, Togo, vom 10. bis 13. März 1999

(Michael Aulbach, Senegal)

Auf Einladung der Deutschabteilung der Togoer Université du Bénin fand vom 10. bis 13. März 1999 in Lomé ein *Colloque commémoratif du 250ième anniversaire de la naissance de Johann Wolfgang von Goethe* statt. Die Veranstaltung wurde in Zusammenarbeit mit der Deutschen Botschaft und dem Goethe-Institut ausgerichtet, wobei letzteres die Räumlichkeiten zur Verfügung stellte. Die gut besuchten Veranstaltungen präsentierten ein zwar zeitlich dicht gedrängtes, aber sehr anspruchsvolles Programm, das außer von den Studenten auch von ausländischen Wissenschaftlern genutzt wurde. Durch die Verwendung des Französischen als Arbeitssprache war die Veranstaltung auch für Studienanfänger und Interessierte anderer Fachbereiche offen. Da außer dem Phänomen ›Goethe‹ auch noch andere Themenbereiche in das Kolloquium integriert wurden, entstand ein guter Querschnitt des inhaltlichen und methodischen Arsenal, das die Germanistik des frankophonen Afrika prägt.

Der Eröffnungsvortrag wurde von Joachim Schultz (Bayreuth) gehalten, der damit zugleich in seine Ausstellung *Goethe in guter Gesellschaft* einführte. Sie dokumentierte anhand von ca. 50 Plakaten aus den Jahren 1932 bis 1999 die vielfältigen Gestaltungen des Dichterportraits, mit denen nicht immer nur für Literatur oder Theaterbesuch, sondern auch für Städte, Getränke und Wurstwaren ge-

worben wird und wurde. Der Vortrag ergänzte anhand von Projektionsfolien und Textpassagen Dokumente aus den vergangenen Goethe-Jubiläen (1932, 1949, 1974, 1982, 1989) und stellte das aktuelle Gedenkjahr in einen breiteren Kontext, wobei sich die aktuelle, neumediale Ästhetik eindringlich von den Vorgängern abhob.

Nach diesem Ausflug in die Präsenz Goethes im deutschen Alltag begann die Beschäftigung mit der afrikanischen Relevanz des Dichters. Unter dem Titel »*Goethe lu par des Africains*« präsentierte sechs afrikanische Germanisten ihre Forschungen zu Goethe und der Goethe-Zeit.

Den Anfang machte der Ivorer Michel K. Gnéba, der sich mit der Frage beschäftigte, inwieweit aus Goethes Werk Antworten für das Ethnien-Problem in Afrika abzuleiten seien. Dabei wandte er sich zunächst dem Négritude-Theoretiker Léopold Sédar Senghor und dessen Goethe-Rezeption zu. Die direkte Bezugnahme Senghors auf Goethe wurde einem radikalen Zweifel unterzogen, da Senghor offensichtlich häufiger dessen Werke verwechselte und seine Übernahmen in falsche Kontexte einbettete. Gnéba konnte in der Sache jedoch große Ähnlichkeiten zwischen beiden erkennen. Hier bezog er sich besonders auf den Gedanken der kulturellen Differenz und des Rechts auf partikuläre Autonomie, welche bei beiden Denkern jeweils auf ein größeres, vereinendes Ganzes zurückbezogen wird. Dieses Zusammenspiel von Besonderem und Allgemeinem in Form von regionaler Identität und politischer Integration spielte in der Négritude-Bewegung und speziell bei Senghor in der Vision einer »afrikanischen Föderation« eine wichtige Rolle. Bedauerlicherweise finde man es jedoch in den gegenwärtigen Verhältnissen Afrikas nicht wieder und auch Senghor selbst habe es in seiner Zeit als senegalesischer

Präsident nicht durchzusetzen vermocht. Der Referent gab außerdem zu bedenken, daß angesichts der sehr unterschiedlichen Ethnien Afrikas und deren jeweiligen Traditionen und Sozialgefügen der Gedanke an eine Adaptation etwa des deutschen föderativen Modells auf afrikanische Verhältnisse nicht in Sicht sei. Außerdem stehe das Konzept im Widerspruch zu aktuellen Tendenzen und Ansprüchen der Globalisierung.

Ein anderer Beitrag in vergleichender Perspektive wurde von Valentin A. Ahadji (Lomé) unternommen. Er untersuchte Goethes religionsphilosophische Ansichten im Umfeld des Pantheismusstreits und setzte das dort diskutierte Verhältnis von Mensch und Natur mit westafrikanischen Naturreligionen in Beziehung. Kern der Erörterung bildete Goethes Interpretation der Welt als Repräsentation des Göttlichen bei gleichzeitiger Akzeptanz eines Unerreichbaren, das hinter den Dingen liegt und für den Menschen ein ewiges Mysterium bleibt. Analoge Standpunkte lassen sich in fast allen Kulturen des subsaharatischen Afrika wiederfinden. Als wesentlichen Unterschied strich der Referent die Forderung Goethes heraus, soviel als nur möglich wissenschaftlich zu ergründen, also bis zur Grenze des Erkennbaren zu gehen und diese selbst ständig auszuweiten. Dieser Wissenschaftsoptimismus und der Glaube an die Komplementarität von Wissenschaft und Religion wurde nach Ahadji in den westafrikanischen Naturreligionen nicht entwickelt, die die Grenze des Menschlichen als unveränderbar und nur durch den Gebrauch magischer Riten und Symbole überbrückbar ansehen.

Auch der Beitrag von Serge Glitho (Lomé) ging komparatistisch vor. Er stellte am Beispiel der Erzählung *Die wunderlichen Nachbarskinder* aus den *Wahlverwandtschaften* Parallelen mit afrikanischen und spezi-

ell togoischen Sitten der Brautwerbung her. Hier standen vor allem die Scheu vor dem Liebesbekenntnis im Zentrum und die nach der Sitte unumgängliche Segnung des Brautpaares durch die Eltern, die als Grundlage für eine dauerhafte Ehe gilt. Neben Hinweisen zur werkimmanenten Rolle dieser Erzählung im Geflecht des Romans stellte Glitho narrative, ursprünglich die orale Literatur prägende Aspekte heraus, die Goethe für Afrikaner interessant macht. Die anschließenden Fragen der Studenten erwiesen deutlich, wie rasch sich ein interkultureller Dialog am Werk eines deutschen Klassikers in Afrika ergeben kann und welche Aktualität dessen Positionen in bestimmten Lebensbereichen erlangen. Hier tat sich ein eigentümlicher Kontrast zur eher mythischen Verehrung Goethes im eigenen Land auf.

Neben diesen interkulturell ausgerichteten Vorträgen standen solche, die in literatur- oder geistesgeschichtlicher Perspektive Bezug auf Goethe nahmen.

Paulin Oloukpona-Yinnon (Lomé) konzentrierte sich auf die bissigen Attacken Ludwig Börnes auf Goethe, die jener beständig und nicht ohne Arroganz ignorierte. Aus dieser Verweigerung wurden behutsam Rückschlüsse auf die Kongruenz der in der Literatur formulierten politischen und ideologischen Positionen Goethes mit seinem persönlichen Verhalten sowie seinem politischen Wirken in Weimar gezogen. Der soziologisch vorgeprägte Kontrast zwischen dem Bürgersohn Goethe und Börne, dem Kind aus dem Frankfurter Judenviertel, blieb so prägend für die geistige Entwicklung dieser beiden, in Anlehnung an das ›Paar‹ Goethe-Schiller als ›couple problématique‹ bezeichneten Zeitgenossen.

Gilbert Yigbe (Lomé) präsentierte eine vergleichende Analyse der autobiographischen Texte *Dichtung und Wahrheit* von Goethe und *Confessions* von Rousseau.

Neben einführenden, grundlegenden Überlegungen zur Vergleichbarkeit beider Werke und aus der Entstehungsgeschichte entnommenen Indizien zum Einfluß Rousseaus auf Goethe, stellte Yigbe vor allem Goethes Zurücknahme des Wahrheitsanspruchs heraus. Statt eines ›Bekenntnisses‹, wie er es noch in frühen Briefen nannte, ging Goethe mit der Zeit auf größere Distanz zu seinem autobiographischen Werk, in dessen gültigem Titel sich dann die Ebenen des Wahren und des Fiktionalen verwischen.

Dem Verhältnis von Goethe und Herder galt der Vortrag von K. Amégan (Lomé). Ausgehend vom Einfluß Herders auf den jungen Goethe wurde unter rezeptionsgeschichtlichen Vorzeichen Herders Weg durch die Geschichte nachgezeichnet. Vom beharrlichen Verschweigen seiner Vorläuferschaft durch die Romantiker über temporäre Vergessenheit und politische Vereinnahmung vor allem seines Volksgeist-Gedankens, wurde eine wechselvolle Kontinuität der ›Persona‹ Herder skizziert, deren inkongruentes Werk letztlich genügend Raum zu völlig gegensätzlichen Interpretationen gab.

Diese beiden Blöcke, einerseits interkulturell, andererseits klassisch ›germanistisch‹, zeigten deutlich das doppelte Bildungsinteresse des Germanistikstudiums im frankophonen Afrika. Die Bedeutung der Goethe-Zeit, vornehmlich angesichts der Debatte um Partikularismus und Universalismus, schimmerte immer wieder durch die Vorträge hindurch und wurde schließlich durch den Vortrag Leo Kreuzers weitergeführt.

Dem Mentor der afrikanischen Germanistik war es vorbehalten, viele bereits angesprochene Begriffe wie *ethnicité*, *panthéisme*, *Tradition orale* und *humanisme* aufzugreifen und sie unter dem Titel »Goethes Begriff ›Weltliteratur‹« und der Diskurs einer anderen Moderne zu bündeln. Kreuzer knüpfte insofern an seinen

Vorgänger Amégan an, als dieses Konzept ohne den Einfluß Herders auf Goethe undenkbar sei. Mit Gnéba teilte er die Ansicht, daß es Goethe keineswegs um Vereinheitlichung, sondern ständig um die Harmonisierung unterschiedlicher Teile zu einem differenzierten Ganzen zu tun sei, wobei Toleranz und wechselseitiger Respekt, nicht etwa ein naives Verständnis von Nächstenliebe und Gesinnungsgleichheit, die Grundlage bilde. Diese nicht nur auf die Literatur zu beziehende, sondern weltanschauliche Position schlug der Referent als Orientierung für die Gegenwart vor. Im Begriff einer ›anderen Moderne‹ setzte er sich einerseits von den Bewegungen des ›Post-‹ ab, die eben nur die Dekonstruktion der Identität betrieben, andererseits von dem Konzept der ›zweiten Moderne‹, das den Transformationsprozeß vom Nationalen zum Globalen beschreibe, im Keim jedoch keine neuen Konzepte in Abgrenzung zur ›ersten Moderne‹ hervorbringe. Das von Kreuzer vorgeschlagene Konzept der ›anderen Moderne‹ fordert dagegen die Bestätigung und positive Aufnahme unterschiedlicher Identitäten, die als konstitutive Elemente eingebunden werden sollen. Insofern kann nach Kreuzer Goethes Denken neue Aktualität erlangen und als Orientierung für die Gegenwart dienen.

Mit diesem Vortrag endete der erste, dem Weimarer Dichter gewidmete thematische Block. In einem weiteren Veranstaltungspunkt wurden praktische Aspekte der Germanistik-Ausbildung in Westafrika vorgestellt. Sonja Lehner (Burkina Faso), Michael Aulbach (Senegal) und Serge Glitho (Togo) stellten die Situation des Germanistikstudiums in ihren jeweiligen Ländern dar. Bei einer großen formalen Ähnlichkeit des Studienaufbaus ergaben sich doch erhebliche Unterschiede im konkreten Lehrangebot zwischen den einzelnen Universitäten. Die

Literatur spielt dabei in allen Ländern eine herausragende Rolle, und dies nicht zuletzt, um bildungspolitische Zielsetzungen wie Flexibilität, Toleranz, Eigeninitiative oder die Kenntnis der eigenen und fremder Kulturen zu gewährleisten. Germanistik also als Entwicklungswissenschaft? Hier ergaben sich kontroverse Ansichten: Ob diese Art der Ausbildung etwa Kenntnisse der deutschen Sprache überhaupt voraussetze? Und ob andererseits die entwicklungsrelevante Funktion der Germanistik nicht durch eine Steigerung sprachpraktischer Anteile, etwa auch in Form eines Fachsprachengebots, verstärkt werden sollte. Bezeichnend war außerdem das in den drei Ländern konstatabare positive Deutschlandbild, dessen instrumentelle Funktion jeweils in einer Abgrenzung gegen die letzte und nach wie vor einflußreiche Kolonialmacht besteht. Der abschließende Block stellte den Deutschunterricht in Togo insgesamt vor. Der Vortrag von Frau Coulibaly stellte die historische Brücke mit dem Thema »Deutschunterricht in der Kolonialzeit« her. Ausgehend von einem völligen Desinteresse an deutscher Sprachausbildung und der Akzeptanz des bereits vorhandenen Englisch als Verkehrssprache, ja der Einbeziehung afrikanischer Sprachen in die Alphabetisierungsarbeit der Missionare, drehte sich Anfang unseres Jahrhunderts der Wind. Ein neuer Gouverneur brachte neues, sprachpatriotisches Gedankengut mit nach Togo und stellte per Dekret die Verwaltungs- und Geschäftssprache in kürzester Zeit auf Deutsch um. Trotz strenger Strafandrohung für Zuwiderhandelnde funktionierte die Implantierung des Deutschen jedoch nicht recht, und in der kurzen verbleibenden Zeit deutscher Anwesenheit in Togo blieb die Sprache Goethes allenfalls von sekundärer Bedeutung. Die aktuelle Situation wurde von Herrn Adapo-Numado vor-

gestellt. Relativ alte Schüler, wenig familiäre Unterstützung, materielle Unterausstattung der Schulen und didaktischer Konservatismus bei den Lehrern wurden als negative Aspekte hervorgehoben. Gerade die Verwendung von Medien und die Einbeziehung der Gegenwartssprache sei mangelhaft.

Der Beitrag von Herrn Lebkaza über die Einbeziehung der afrikanischen Sprachen bei der Vermittlung der deutschen Phonetik schloß das Kolloquium auf sehr humorvolle Weise ab. Die freundschaftliche und kollegiale Atmosphäre sowie die große Zahl interessierter Hörer machten

das Kolloquium zu einem großen Erfolg. Es belegte außerdem das hohe Niveau der westafrikanischen Germanistik. Durch die Publikation der Beiträge und der Diskussionserträge noch im laufenden Jahr wird diese Forschungsarbeit einer größeren Interessentenschaft zugänglich gemacht. Dennoch muß man sagen, daß angesichts der ähnlichen Fragestellungen und gemeinsamen Interessenschwerpunkte in den verschiedenen Ländern des frankophonen Westafrika ein häufigerer und breiter angelegter Austausch nur wünschenswert wäre.

## Tagungsankündigungen

### 34. Linguistisches Kolloquium an der Universität Mainz vom 07. bis 10.09.1999

Zum 34. Linguistischen Kolloquium, das unter dem Motto »Sprachwissenschaft auf dem Weg in das nächste Jahrtausend« vom 7. bis 10. September 1999 am Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim stattfinden wird, laden wir alle interessierten Sprachwissenschaftler herzlich ein. Das Linguistische Kolloquium ist eine traditionsreiche internationale Tagung mit jährlich wechselnden Austragungsorten innerhalb Europas. Auf jedem Kongreß werden in mehreren parallelen Sektionen etwa 100 Vorträge aus allen Bereichen der Linguistik präsentiert. Folgende Sektionen sind vorgesehen:

- Übersetzungswissenschaft
- Theoretische Linguistik
- Kontrastive Linguistik
- Phonologie / Phonetik
- Diachronische Linguistik
- Computerlinguistik
- Lexikographie / Lexikologie
- Psycholinguistik
- Syntax
- Semantik
- Morphologie
- Text / Diskurs
- Pragmatik / Semiotik
- Soziolinguistik

Das breite Spektrum bietet einerseits die Möglichkeit, sich auch über Themen zu informieren, die über den eigenen Forschungsschwerpunkt hinausgehen. Zum anderen versteht sich das Lingui-

stische Kolloquium, das in den 60er Jahren mit dem Ziel gegründet wurde, Chomskys wegweisende Arbeiten in Deutschland zu diskutieren, auch als innovatives Forum für neue Ansätze in der Linguistik.

Die Austragungsländer der vergangenen Jahre waren: Deutschland (Münster), Österreich (Graz), Dänemark (Aarhus), Polen (Gdansk), Schweiz (Bern), Deutschland (Kassel) und Griechenland (Thessaloniki). Für das Jahr 2000 ist Moskau vorgesehen. In Kassel besuchten das Kolloquium 150 Teilnehmer aus 21 Ländern. Gleichberechtigte Kongreßsprachen sind Deutsch, Englisch und Französisch.

Als Neuerung haben wir in diesem Jahr das Konferenzprogramm um eine Reihe von Tutorien ergänzt. Die jeweils 3-stündigen Lehreinheiten, die am ersten Konferenztag stattfinden, sollen den Einstieg in Themengebiete, die nicht dem eigenen Forschungsschwerpunkt entsprechen, erleichtern. Angeboten werden die Tutorien »Natural Language Parsing«, »Maschinelle Übersetzung« sowie »Sprachtechnologie für das Internet«.

Wir freuen uns besonders, Ihnen im Rahmenprogramm eine Exkursion nach Heidelberg mit Besichtigung der Altstadt und Führung durch das Schloß anbieten zu können. Unterwegs ist ein Aufenthalt in Speyer vorgesehen, dessen Kaiserdom zum Weltkulturerbe der UNESCO gehört.

Vorschläge für Vortragsthemen sollten bis zum 31. Mai 1999 zusammen mit einem Abstract von 200 bis 300 Wörtern bei Dr. Reinhard Rapp (Universität Mainz, FASK, D-76711 Germersheim; Tel.: (+49) 7274 / 508-457) eingereicht

werden. Zur Tagung wird ein Abstractband vorliegen. Die Vortragsdauer beträgt 20 Minuten, mit einer anschließenden 10-minütigen Diskussion. Der Konferenzband mit den Langfassungen der Beiträge erscheint nach der Tagung in einer eigenen Reihe des Peter Lang-Verlages. Die Konferenzgebühr beträgt bei Anmeldung vor dem 31. Mai 1999 100 DM, danach 120 DM. Besonders hinweisen möchten wir auf die Informationsseite des Kolloquiums im Internet: <http://www.fask.uni-mainz.de/lk/>

*Prof. Dr. Dieter Huber  
Dr. Reinhard Rapp*

### **30. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V. vom 30.09. bis 02.10.1999 an der Universität Frankfurt**

Die 30. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V. findet vom 30.09.–02.10.1999 an der Universität Frankfurt statt. Die Tagung steht unter dem Rahmenthema »Sprache und Kultur«. Das Thema wird in sechs *Themenbereichen* bearbeitet:

- I. Sprachen und auswärtige Kulturpolitik
- II. Sprachkultur und Medien
- III. Sprachkultur und Beruf
- IV. »Gender Across Languages«
- V. Sprache, Kultur, Kognition
- VI. Mündlichkeitskulturen

Weiterhin werden zu folgenden Bereichen *Sektionen* angeboten:

1. Phonetik
2. Lexik und Grammatik

3. Textlinguistik und Stilistik
4. Sprecherziehung/Rhetorische Kommunikation
5. Medienkommunikation
6. Fachsprachliche Kommunikation
7. Soziolinguistik
8. Kontaktlinguistik
9. Kontrastive Linguistik und Interkulturelle Kommunikation
10. Übersetzungswissenschaft
11. Psycholinguistik
12. Klinische Linguistik
13. Sprachdidaktik
14. Unterrichtstechnologie
15. Computerlinguistik
16. Gesprächslinguistik

Daneben werden noch *Arbeitskreise, Hauptvorträge* und *Fachausstellungen* durchgeführt.

Vortragsanmeldungen werden bis spätestens 16. April 1999 an die Geschäftsstelle erbeten.

#### *Informationen:*

Prof. Dr. Horst Dieter Schlosser  
Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Institut für Deutsche Sprache und  
Literatur II  
Senckenberganlage 27 (161)  
60054 Frankfurt am Main  
Tel.: 069/798-22275  
Fax: 069/798-28332  
e-mail: [schlosser@lingua.uni-frankfurt.de](mailto:schlosser@lingua.uni-frankfurt.de)

#### *Vortragsanmeldungen:*

Prof. Dr. Gerd Antos  
Martin-Luther-Universität Halle  
FB Germanistik  
Luisenstr. 2  
06099 Halle/Saale  
Tel.: 0345/552-3611 (3600)  
Fax: 0345/552-7107  
e-mail: [gal@germanistik.uni-halle.de](mailto:gal@germanistik.uni-halle.de)



## **18. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 4. bis 6. Oktober 1999 an der Universität Dortmund: »Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität«**

Die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) bietet auf dem 18. Kongreß für Fremdsprachendidaktik am 4. bis 6. Oktober 1999 an der Universität Dortmund – »Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität« – eine Arbeitsgemeinschaft (die AG 10) zu folgendem Thema an:

»Konstruktion statt Instruktion? Zugänge zu Sprache und Kultur aus konstruktivistischer Sicht«.

### *Kurzbeschreibung*

Aus der Perspektive konstruktivistischer Ansätze, die sich im deutschsprachigen Raum u. a. mit den Namen Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld und Siegfried J. Schmidt verbinden, ist das Gehirn als ein funktional geschlossenes System vorzustellen, das Wissen und Können aktiv und weitgehend autonom »konstruiert«. Diese Eigengesetzlichkeit der Prozesse beim Wissenserwerb wird in den herkömmlichen instruktionellen Unterrichtskonzeptionen zu wenig beachtet. Das zunehmende Interesse an konstruktivistisch orientierten Lerntheorien und an den Ergebnissen entsprechender Forschung veranlaßt auch die Fremdsprachendidaktik zum Überdenken folgender Fragen:

– Ist es sinnvoll, den im Titel dieser AG angedeuteten Paradigmenwechsel mit allem Nachdruck zu fordern?

- Müssen sprach- und kulturbezogene Lernprozesse anders als bisher interpretiert werden?
- Sollten zentrale Konzepte wie Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, Verstehen, Lernerautonomie, ganzheitliches Lernen, interkulturelles Lernen, Kreativität u. a. m. neu gefaßt werden?
- Welche Folgen für Lehrwerkarbeit, Medieneinsatz, Vermittlung grammatischer, lexikalischer, kommunikativer Einheiten, Arbeit mit literarischen Texten oder die Fortschreibung von Lehrplänen wären aus der neuen Sichtweise abzuleiten?
- Welche Folgen ergeben sich für die Lernorganisation und die Gestaltung von Lernumwelten?
- Wie sind Leistungen zu bewerten?
- Welches sind vorrangige Aufgaben einer konstruktivistischen Unterrichtsforschung?

### *Organisation der AG*

In der Hoffnung auf ein starkes Interesse an dem Thema und auf eine engagierte Diskussion der angedeuteten Probleme möchten wir auf Kongreßvorträge im üblichen Sinn verzichten. Wir schlagen allen, die aktiv an der AG teilnehmen wollen, vor, uns bis Ende 04.99 eine Diskette (Windows 95; Word 6 oder 97) mit ihrem Beitrag (max. 10 Seiten) zuzusenden. Die bis dahin zugegangenen Beiträge werden wir alsdann geordnet ins Internet stellen, wo sie von allen Kongreßteilnehmern über die Kongreßadresse abgerufen werden können. Die AG selbst (voraussichtlich 2 x 2 Stunden) verstehen wir als Anlaß, die Beiträge zu diskutieren sowie Erfahrungen und Ideen auszutauschen. Es ist vorgesehen, die eingereichten Beiträge zusammen mit den Diskussionsergebnissen nach dem Kongreß zu veröffentlichen.

*Kontakte:*

Prof. Dr. Klaus Müller  
 Katholische Universität Eichstätt  
 Didaktik Deutsch  
 Ostenstr. 26–28  
 D-85072 Eichstätt  
 Tel.: 08421-931523/28  
 Fax: 08421-911797  
 e-mail: klaus.mueller@ku-eichstaett.de

Prof. Dr. Michael Wendt  
 Humboldt-Universität zu Berlin  
*Postanschrift:*  
 Hubertusstr. 38  
 D-35415 Pohlheim  
 Tel.: 06403-963587  
 Fax: 06403-963588  
 e-mail: 106444.343@compuserve.com

## **Fortbildungs-Tagung »Schlüsselkompetenz Mündliche Kommunikation« vom 7. bis 9. Oktober 1999 an der Universität Regensburg**

Mit über 70 Beiträgen und Workshops aus Wissenschaft und Praxis zu Sprechbildung und Sprechtherapie, Rhetorik und Sprechkunst.

### **Mündliche Kommunikation**

wird heute mehr denn je als eine der Schlüsselkompetenzen im menschlichen Miteinander erkannt. In den verschiedensten Wissenschaftsbereichen und Praxisfeldern steht Mündliche Kommunikation im Mittelpunkt von Forschung und pädagogischem Handeln.

Die *Fähigkeit*, miteinander sprechen zu können, ist uns in die Wiege gelegt. *Wie* wir später miteinander reden, ist Ergebnis unserer individuellen Sozialisation und gegenwärtigen Situation.

*Sprecherziehung* beschäftigt sich seit dem Beginn unseres Jahrhunderts mit Mündlicher Kommunikation: unter dem Aspekt der Sprechbildung und der Stimm- und Sprachtherapie, unter rhetorischen und sprechkünstlerischen Fragestellungen.

### **Tagungsschwerpunkte:**

- Was bieten Sprechwissenschaft und Sprecherziehung heute an?
- Welche Anforderungen erwarten wir für die Zukunft?
- Wo liegen die aktuellen und zukünftigen Schwerpunkte sprechwissenschaftlicher Forschung?

und:

- Was bieten die Nachbardisziplinen an?
- Was können wir voneinander lernen?
- Wo und wie können wir miteinander kooperieren?

Die Vorträge und Workshops der SprechwissenschaftlerInnen und der Fachvertreterinnen und Fachvertreter benachbarter Disziplinen geben *Einblick in die jeweilige Forschung* und *Einblick in die jeweilige Arbeitspraxis*, um nach hundert Jahren Sprecherziehung an deutschen Universitäten gemeinsame Wege ins nächste Jahrtausend zu finden.

### **INFOS und Anmeldeformulare:**

Dr. Dieter-W. Allhoff  
 Sprechkunde und Sprecherziehung  
 Universität Regensburg  
 Universitätsstr. 31  
 93053 Regensburg  
 Telefon: (0941) 943–2433  
 Telefax: (09402) 6370  
 E-Mail: tagung@allhoff.de  
 Internet: [www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil\\_Fak\\_IV/Sprecherziehung/tagung/](http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_IV/Sprecherziehung/tagung/)

---

**ODV-2000 in Oran vom 23. bis 26.03.2000**

Das internationale Seminar ODV-2000 wird vom 23. bis zum 26. März 2000 in Oran stattfinden. Es richtet sich an Fremdsprachenlehrer der Hochschulen und interessierte Lehrkräfte an den Schulen (z. B. mit Aufgaben in der Lehreraus- oder -fortbildung). Das Rahmenthema des Seminars lautet: »Vermittlungsstrate-

gien im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«.

Anmeldeschluß ist der 17.12.1999.

*Kontaktperson:*

Doz. Dr. Djamel Eddine Lachachi

BP. 35 Bir El Djir

31130 Oran/ Algerien

Tel.: +213 6 42 45 40

Fax: +213 6 39 89 17

## Über die Autoren/Abstracts

*Eszter Gombocz*

Geb. 1959; Studium der Germanistik in Budapest, 14 Jahre Lehrerin an Budapester Gymnasien, gleichzeitig Lehrerausbildung, Lehrwerkerstellung. Seit 1995 Assistentin an der Péter Pázmány Katholischen Universität. Arbeitsschwerpunkte: Angewandte Sprachwissenschaft (Lexikologie, Lexikographie) und Fremdsprachendidaktik (Gedächtnistechniken, Freinet-Pädagogik).

*Beatrix Hinrichs*

Einige Semester Studium der Germanistik, Literaturwissenschaft und Pädagogik, dann Wechsel zu Deutsch als Fremdsprache, Spanien- und Lateinamerikastudien und Soziologie an der Universität Bielefeld, Magister 1996. Mehrere Aufenthalte in Lateinamerika, Lehrerfahrten in DaF an verschiedenen Institutionen, u. a. an einer Begegnungsschule in Costa Rica. Zur Zeit Doktorandin und Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Bielefeld.

*Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren*

Folgende DAAD-Lektorinnen und -Lektoren an spanischen und portugiesischen Universitäten waren zur Zeit der Erhebung Mitglieder der Arbeitsgruppe: Beate Dorner (Cáceres/Spanien), Anita Dreischer (Lissabon/Portugal), Henrike Schön (Coimbra/Portugal), Anke Senema (Aveiro/Portugal), Bernd Springer (Barcelona/Spanien), Carola Strobl (Coimbra/Portugal), Antje Weber (Porto/Portugal).

*Mario Saalbach*

Dr. phil.; Studium der Iberoromanistik, Germanistik, Anglistik, Vergleichenden Literaturwissenschaft an den Universitäten Bonn, Salamanca und Bremen. 1982 Promotion an der Universität Bremen über das spanische Gegenwartstheater. DaF-Erfahrung: 1976–1985 Deutschlehrer an der Casa de España in Bonn; seit 1985 im Fachbereich DaF an der Universität des Baskenlands (UPV/EHU) in Vitoria-Gasteiz, Spanien; Universität: WS 1984/85 Lehrauftrag an der Universität Köln (Spanisch-Intensivkurs); 1985–1990 DAAD-Lektor an der UPV/EHU; 1990–1995 Dozent für deutsche Sprache und Literatur an der UPV/EHU; seit 1995: o. ö. Professor für deutsche Sprache und Literatur an der UPV/EHU und Leiter des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache. Forschungsgebiete: Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts, Rezeptionstheorie.

*Gert Solmecke*

Professor für Didaktik der englischen Sprache an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit mehr als zehn Jahren Tätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache; Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen im In- und Ausland. Arbeitsschwerpunkte: Psychologische Aspekte des Fremdsprachenlernens, insbesondere Probleme der Lernermotivierung und die Prozesse der Sprachverwendung; Probleme der Steuerung des Übungsgeschehens im Fremdsprachenunterricht durch Aufgabenstellungen und Hand-

lungsanweisungen; Ausbildung der Fertigkeiten mit Schwerpunkt Hör- und Leseverstehen.

*Stefan Woltersdorff*

Geb. 1965; Studium der Fächer Romanistik, Germanistik und DaF in Toulouse und München; Staatsexamen und

M. A. 1995; anschl. DaF-Stipendiat in Szeged, Ungarn; seit 1996–1998 DAAD-Lektor in Straßburg, Frankreich. Z. Z. Lehrbeauftragter am Institut für deutsche Philologie der Universität München. Forschungsgebiete: NDL, Medien; Vorbereitung einer Diss. zu René Schickele.

*Info DaF* 26, 4 (1999), 313–326

**Gert Solmecke: Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender: Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung**

Ausgehend von der theoretischen Erörterung des Hörverstehensvorgangs und der daraus sich ergebenden Konsequenzen für notwendige Eigenschaften von Aufgabenstellungen zur Überprüfung von Hörverstehensleistungen werden Überlegungen zur Konstruktion geeigneter Aufgaben angestellt. Da die Verstehensleistung direkt nicht beobachtbar ist, sondern nur auf dem Umweg über durch Aufgaben elizitierte Reaktionen der Lernenden überprüft werden kann, wird zur Schaffung einer sicheren Bewertungsgrundlage eine Systematik solcher Reaktionen vorgeschlagen. Anschließend wird auf die Ursachen von Verstehensproblemen sowie auf die Konsequenzen der die Lernerleistung beeinflussenden Faktoren für die Leistungsbeurteilung eingegangen.

*Info DaF* 26, 4 (1999), 327–347

**Mario Saalbach: DaF auf den Kopf gestellt. Versuch einer Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an der Universität**

Im Gegensatz zur kommunikativen Methode fordern neuere Tendenzen der Fremdsprachen-Didaktik, längere rezeptive Phasen an den Anfang des Fremdsprachen-Lernens zu setzen. Im Rahmen eines Projektversuchs an der Universität des Baskenlands lernen die DaF-Lerner in den ersten 120 Stunden fast ausschließlich authentische Texte lesen, die sie potentiell mit allen grammatischen Phänomenen des Deutschen konfrontieren. Das ermöglicht ein natürlicheres Lernen, weil von Anfang an bedeutungsrelevant gelehrt wird. Erste Ergebnisse scheinen zu bestätigen, daß sich die Lernerfolge so steigern lassen.

<p><i>Info DaF 26, 4 (1999), 348–354</i></p> <p><i>Beatrix Hinrichs: Passivstrukturen im Spanischen und im Deutschen. Ein kontrastiver Vergleich</i></p> <p>Kontrastive Vergleiche sind ein wichtiger Bestandteil fremdsprachendidaktischer Forschungen; sie weisen aber ihre besonderen Schwierigkeiten auf.</p> <p>Der Artikel legt anhand von Passivstrukturen im Spanischen und Deutschen dar, daß beispielsweise eine globale Kategorie »Passiv« als tertium comparationis eines kontrastiven Vergleiches ungeeignet ist. Es wird vermutet, daß sich die Kategorie »Passiv« sehr viel stärker auf der semantischen als auf der syntaktischen Ebene realisiert, und daß Subkategorien des Passivs sinnvoll erscheinen.</p>	<p><i>Info DaF 26, 4 (1999), 378–392</i></p> <p><i>Eszter Gombocz: Ein Beitrag zur Bildungstypologie auf Grund von Wortfamilien einer agglutinierenden und flektierenden Sprache</i></p> <p>Zentrales Ziel der Arbeit war der Frage nachzugehen, welche systembedingten Schwierigkeiten ungarische Deutschlernernde beim Erwerb von deutschen Wortbildungen haben könnten. Es ließ sich feststellen, daß das Ungarische (agglutinierender Typus) über eine leicht analysierbare Ableitungsstruktur verfügt. Die für das Deutsche (fusioneller Sprachbau) typischen Erscheinungen wie Umlaut, Ablaut stellen deshalb für ungarische Deutschlernernde ein großes Problem dar, dem man durch Wortfamilien abhelfen kann, in denen transparente Wörter mit weniger transparenten zusammen erscheinen. Dadurch können die auf den ersten Blick undurchsichtigen Wörter leichter segmentiert und memoriert werden.</p>
<p><i>Info DaF 26, 4 (1999), 355–377</i></p> <p><i>Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren: Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudentinnen und -studenten auf der iberischen Halbinsel</i></p> <p>Vorgestellt und diskutiert werden in diesem Beitrag die Ergebnisse einer Umfrage unter portugiesischen und spanischen Studierenden der Germanistik, mit dem Ziel, die bei den Befragten vorherrschenden Bilder und Einstellungen zu Deutschland und den Deutschen in Erfahrung zu bringen. Zugleich dienen diese Daten als Grundlage für die Erstellung von landeskundlichem Unterrichtsmaterial, das den spezifischen regionalen Bedürfnissen angepaßt ist.</p>	<p><i>Info DaF 26, 4 (1999), 393–404</i></p> <p><i>Stefan Woltersdorff: Von kochenden Politikern und politisierenden Köchen. Betrachtungen zu einigen Kochsendungen im deutschen und französischen Fernsehen der neunziger Jahre</i></p> <p>Der Aufsatz geht auf ein DaF-Projekt an der Universität Straßburg zurück, das die Analyse ausgewählter Kochsendungen des deutschen und französischen Fernsehens durch französische Studierende zum Gegenstand hatte. Die Untersuchung versucht v. a. dem ideologischen »Mehrwert« dieser Sendungen nachzugehen, d. h. den unterschiedlich darin zum Ausdruck kommenden sexuellen, sozialen und territorialen Identitätswürfen. Dabei zeigt sich, daß in Frankreich und Deutschland die scheinbar unverträgliche Gattung »Kochsendung« dazu genutzt wird, ein politisches und kulturelles Selbstverständnis zu propagieren, das auf teilweise längst überholte geglaubten Parametern beruht und das beträchtliche nationale Unterschiede deutlich werden läßt.</p>