

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1

29. Jahrgang

DAAD

Februar 2002

Inhalt

Artikel	<i>Pauli Kaikkonen</i> Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht	3
DaF im Ausland	<i>Yuan Li</i> Evaluierung der Intensivkurse am Deutschen Sprachzentrum der Zhejiang Universität. Analyse der Erfahrungen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung	13
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Carmen Gierden Vega und Dirk Hofmann</i> Lexematische Schwierigkeiten des Deutschen aus konfrontativer Sicht mit dem Spanischen	37
	<i>Rafał Watrowski</i> Kulturkunde oder Sprachunterricht? Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts	50
	<i>Heinrich Stalb</i> Die Frankfurter Aufnahmeprüfung	59
Berichte	Bericht über die zweite Fachtagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache zur »Rolle der Praktika in den DaF-Studiengängen«, Rauschholzhausen 29.11. bis 1.12.2001 (<i>Rolf Ehnert und Frank G. Königs</i>)	70

(Fortsetzung umseitig)

Bibliographie	<i>Dietrich Eggers u. a.</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2001	72
Über die Autoren		94
Abstracts		95

Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Pauli Kaikkonen

1. Interkulturelles Handeln als Zielvorstellung fremdsprachlichen Unterrichts

Der moderne Fremdsprachenunterricht zielt aus guten Gründen auf interkulturelles Lernen. Die Forscher der Spracheroziehung sind aber der Ansicht, daß die Zielsetzungen interkulturellen Lernens im schulischen Fremdsprachenunterricht mangelhaft umgesetzt werden (vgl. Kramsch 1995). Das Attribut *interkulturell* mit seinen zahlreichen Wortkombinationen ist zur Zeit der bedeutendste Begriff im fremdsprachlichen Lehren und Lernen (vgl. Bredella/Delanoy 1999). In gewissen Zusammenhängen ist seine Berechtigung als Leitkonzept auch kritisiert worden (vgl. Edmondson/House 1998). Der Begriff sei überflüssig, weil er nichts Neues zum Fremdsprachenunterricht beitrage. Der Fremdsprachenunterricht habe ja immer auf Interkulturalität und Internationalität gezielt. Bredella/Delanoy (1999) meinen, daß hinter der »Überflüssigkeit« des Begriffs *interkulturell* auch Ängste der Sprachlehrforscher steckten. Diese Sprachlehrforscher hätten offensichtlich Angst, daß die allgemeinpädagogisch anerkannten Zielvorstellungen des Fremdverstehens die linguistische und kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht verdrängen. Bredella/Delanoy meinen, daß diese Befürchtung unbegründet ist, und betonen, daß die pädagogischen Zielvorstellungen berücksichtigt werden müssen.

Der Begriff *interkulturell* wird je nach der Sprachkultur interpretiert, in der er gebraucht wird. Wenn ein Land einen verhältnismäßig hohen Ausländeranteil hat, wie dies in vielen mitteleuropäischen Ländern der Fall ist, oder wenn die Gesellschaft traditionell multikulturell ist wie z.B. die USA, so bezieht sich der Begriff in erster Linie auf das Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen und Rassen sowie auf die darauf zurückzuführenden Probleme. In einem Land, in dem nur noch wenige Ausländer und ethnische Gruppen leben, wie z.B. in Finnland, wird die Interkulturalität oft enger verstanden. In dem Fall bedeutet interkulturelles Lernen eher, eigene Staatsbürger aller Altersgruppen für internationale Zusammenarbeit und Globalisierung zu erziehen. Darüber hinaus werden die Begriffe *interkulturell* und *multikulturell* recht oft beinahe identisch ausgelegt. Ich plädiere dafür, daß diese Begriffe auseinandergehalten werden. Unter dem ersten Begriff verstehe ich den dynamischen, aber schwierigen Prozeß, der bei der Begegnung mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen entsteht. Fremdsprachendidaktisch gesehen betont der Begriff also Begegnungen und erforderliche Vorbereitungen auf diese. *Multikulturalität* beschreibt in meinem Sprachgebrauch dagegen den Zustand, der in einer Gesellschaft damit zusammenhängt, daß Menschen verschiedener

kultureller und sprachlicher Hintergründe ständig zusammenleben.

Trotz der Begriffsunterschiede ist auch eine gemeinsame Linie im Gebrauch des Terminus *interkulturelles Lernen* zu finden. Danach bemüht sich der interkulturelle Fremdsprachenunterricht, zum Verstehen unterschiedlichen kulturellen Verhaltens und zur friedlichen und verständnisvollen Begegnung beizutragen. Typisch für dieses Zusammenkommen ist, daß ein, mehrere oder alle Begegnungspartner in einer fremden Sprache reden. Auch wenn jemand oft in interkulturellen Begegnungen seine Muttersprache spricht, sollte er gemäß den interkulturellen Prinzipien in der Lage sein, Rücksicht darauf zu nehmen, daß seine Gesprächspartner anderen Bedingungen unterliegen und Mühe haben, zu verstehen und sich verständlich zu machen. Der Muttersprachler sollte also bemerken, daß er in der Sprache und im nichtsprachlichen kulturellen Verhalten oft haushoch überlegen ist, und sich deswegen nicht überheblich verhalten.

Die Bedingungen einer fremdkulturellen Begegnung lassen natürlich fragen, wie so ein Fremdsprachenunterricht gestaltet werden kann, der der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit der Lernenden und der Fremdbegegnung möglichst nützliche Bausteine bereitstellt. Die gelungene interkulturelle Begegnung hat immer einen dialogischen Charakter. Bei Begegnungen mit den Vertretern anderer Kulturen befindet man sich in einem Zwischenbereich. Die Beteiligten befinden sich in diesem Zwischenbereich mit ihren eigenkulturellen Hintergründen und versuchen gleichzeitig, auf das Fremde, Neue und Überraschende zuzugreifen. Man befindet sich in einem ambivalenten, verunsichernden Zustand. Deswegen ist zu betonen, daß im interkulturellen Lernen sowohl die Begegnung als auch der Lernprozeß zwischenmenschlich sind. In einem

solchen Lernvorgang findet man sich immer zwischen zwei oder mehreren Kulturen. Auf diese Weise betrachtet, ähnelt der Begriff interkulturelles Lernen dem Begriff *Dialog*, griechisch *dia-logos*, in dem man sich auch konkret »dazwischen« befindet. Dialogische Begegnung ist also schon an sich interkulturelles Lernen. Folgerichtig geschieht auch Fremdverstehen stets interkulturell. Eigentlich ist interkulturelles Lernen auch dann vorhanden, wenn die Vertreter einer Nation oder Sprachgruppe sich bemühen, zwischenmenschliche Barrieren – sprachliche oder nichtsprachliche – zu beseitigen. Weitaus schwieriger sind diese Barrieren natürlich in einer fremdkulturellen Begegnung.

Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht strebt nicht mehr in allererster Linie die Sprach- oder Kommunikationskompetenz eines Muttersprachlers an (vgl. Kramer 1999). Das Ziel des Spracherwerbs ist eher, interkulturelle Begegnungen so erfolgreich wie möglich meistern zu können, bei denen Sprache, anderes kulturbedingtes Verhalten, Toleranz, Ambiguität, zwischenmenschliche Verständigungsbestrebungen, adäquate Interpretation und Maßnahmen eine zentrale Rolle spielen. Unter dem sozio- und interkulturellen Gesichtspunkt betrachtet, ist die pädagogische Zielsetzung, daß der Lernende ständig so erzogen wird, daß er über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen kann (vgl. Kaikonen 1993).

Beim interkulturellen Fremdsprachenunterricht werden die obersten Lernziele also eher aus dem Bedürfnis und der Notwendigkeit zwischenmenschlicher Begegnungen abgeleitet als aus der Sprache, Nation, Fremdkultur oder aus der sog. Landeskunde, so wichtig diese auch für den Fremdsprachenunterricht sind. Auch legt der interkulturelle Fremdsprachenunterricht Wert auf direkte und authentische Erfahrungen der Lernenden.

Diese Art Fremdsprachenunterricht zielt auf einen Handelnden, der sich in interkulturellen Gesprächssituationen wohlfühlt und auch zurechtkommt (vgl. »intercultural speaker« bei Byram 1997; 1999). Die Zielsetzung eines *intercultural speaker* setzt natürlich eine ausreichende Entwicklung der linguistischen und kommunikativen Kompetenz voraus, aber keine solche, die die Muttersprachler infolge ihres langen Sozialisationsprozesses besitzen. Letztendlich hängt die erreichbare fremdsprachliche Fähigkeit davon ab, welche Ziele der Fremdsprachenlernende sich selbst setzt. Einige mögen sich irgendwann der Sprachfähigkeit eines Muttersprachlers annähern. Eine muttersprachliche Sprachfähigkeit und -richtigkeit aber von einem Fremdsprachenlernenden zu verlangen oder ihm von Anfang an als Ziel vor Augen zu stellen, ist übertrieben und lerntheoretisch unbegründet.

2. Begleitbegriffe interkulturellen Lernens

Der Fremdsprachenunterricht hat immer einen kulturbezogenen Charakter. Die Sprache ist ein untrennbarer Teil der Kultur und darf nicht nur als ein Bestandteil der Kultur betrachtet werden, denn ihr Wesen wird schon dadurch eingeengt. Wird die Sprache als ein separater Teil der Kultur definiert, als eine Komponente, mit den anderen Kulturkomponenten gleichgestellt, so ist man leichter geneigt, Sprache als ein semantisches, syntaktisches, phonetisches oder irgendein anderes System zu unterrichten. Für den Fremdsprachenunterricht ist von besonders großer Wichtigkeit, was die Lehrkraft unter *Sprache* versteht. Dieses Verständnis bestimmt ja weitgehend, was und wie man unterrichtet, was man für die Erreichung des Unterrichtszieles für wichtig hält. Zugespitzt kann festgestellt werden, daß die Lehrkraft die Sprache als Phänomen lehrt, wie es sich ihr realisiert.

Die fremde Sprache macht hier keine Ausnahme. Lehtonen (1998) stellt fest, auf die Ansichten von Mihail Bahtin, Valentin Volosinov, Stuart Hall und Raymond Williams hinweisend, daß die Sprache nicht nur ein Mittel ist, sondern ein untrennbarer Teil menschlichen Daseins. Sie entsteht in der Kommunikation mit den anderen Menschen. Sie ist praktisches und intersubjektives Bewußtsein. Mit Sprache und ihren Bedeutungen greift der Mensch auf die Wirklichkeit zu. Wird die Sprache auf diese Weise definiert, so entsteht eine fremde Sprache erst in interkulturellen Begegnungen. Zuvor existiert sie beim Fremdsprachenlernenden nur als ein theoretisches Modell, weil er durch ihren Gebrauch keine authentischen Erfahrungen hat. Der tiefgehende Fremdspracherwerb verlangt also unbedingt authentische Lernerfahrungen im Handeln mit der fremden Sprache. Diese Art Sprachdefinition verlangt, die Zielvorstellungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ernstzunehmen. Ebenfalls fordert sie die Sprachlehrkräfte heraus, ihre Auffassungen über die Wirklichkeit zu reflektieren, um feststellen zu können, welche Rolle die Sprache dabei spielt und welche anderen zu berücksichtigenden Faktoren Kommunikation und Interaktion im interkulturellen Kontext enthalten.

Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht bietet eine Chance, das Kulturbild des Lernenden und zugleich seine Identität zu erweitern (vgl. Kaikkonen 1997a, 1997b und 2001). In diesem Prozeß hat die Sprache ihrem Charakter nach eine besondere Aufgabe. Beim Erlernen einer fremden Sprache, einer fremden Kultur und der Besonderheiten kulturbedingten Verhaltens erweitert der Lernende sein Kulturbild stets in zwei Richtungen. Indem er sich fremdsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten aneignet, wird er sich der Besonderheiten seiner Muttersprache

und Eigenkultur bewußt, insbesondere der automatischen, bis dahin unbewußten Verhaltensmuster, die aus frühen Sozialisationsphasen stammen und die er routiniert und fließend gebraucht.

Die fremde Sprache und Kultur können im Unterricht als ein Spiegel fungieren, der unbewußte Züge und Besonderheiten der muttersprachlichen und eigenkulturellen Interaktion offenlegt. So erweitert sich das Kulturbild des Lernenden sowohl in Richtung auf eigenes als auch auf fremdes Verhalten, und die Sozialisation zu einem interkulturell Handelnden wird möglich. Bei der Erweiterung des Kulturbildes handelt es sich also um interkulturelles Lernen, das eine flexible Identitätsentwicklung fördert. Der Lernende weiß sich mit den Gruppen zu identifizieren, in denen er herangewachsen ist und gelebt hat, und versteht seine Identität wesentlich auf die Werte dieser Gruppen zurückzuführen. In diesem Prozeß führt ihn seine Identitätserweiterung in Richtung multikultureller Identität (vgl. Bauman 1990). Fremdsprachenunterricht kann also ein Mittel sein, das zur Identitätsbildung der Lernenden fruchtbar und zielbewußt beiträgt.

Abbildung 1 veranschaulicht die oben erwähnten Begriffe und ihre Relationen zum interkulturellen Lernen, das in diesem Zusammenhang mit der Erweiterung des individuellen Kulturbildes gleichgestellt werden kann. Die Abbildung versucht auch, Zusammenhänge zwischen diesen Begriffen zu beleuchten. Darüber hinaus weist die Abbildung noch auf das fremdsprachenunterrichtlichen Ziel hin, zur interkulturellen Handlungskompetenz oder – wie mitunter in der Fachliteratur formuliert wird – zur interkulturellen Kommunikationskompetenz des Lernenden beizutragen (Byram 1997, 1999; Kramer 1999). Diese Kompetenz enthält neben den traditionellen Sprach- und Kommunikationsfä-

higkeiten mehrere lernerbezogene Eigenschaften und an Verständnis und Interpretation eines anderen angeschlossene Faktoren, wie Sensibilisierungsvermögen, Empathievermögen, Respektierungsfähigkeit, interaktive Fähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel usw. (vgl. Kaikkonen 1997a). Darüber hinaus soll ein interkulturell Handelnder über metakognitive Strategien, z. B. Lern- und Interaktionsstrategien, verfügen. Auch gehört zur interkulturellen Handlungskompetenz die Auswertungsfähigkeit sowohl kognitivem als auch emotionalem und sozialem Verhalten gegenüber.

3. Authentizität als Leitgedanke interkulturellen Fremdsprachenunterrichts

Der Begriff der *Authentizität* wird recht oft mit ›Echtheit‹ gleichgestellt. Eine Annäherung an diesen Begriff kann auf verschiedene Weisen erreicht werden, beispielsweise durch die Betrachtung seiner Gegensätze: Ist irgendetwas *authentisch*, so kann es nicht »unauthentisch« sein. Wenn etwas *nicht echt* ist, so kann es z. B. unecht, künstlich, indirekt, vermittelt, adaptiert oder auch (pädagogisch geäußert) didaktisiert sein. Van Lier (1996) stellt auf Giddens (1991) verweisend fest, daß Authentizität sich nicht z. B. in sog. »authentischen Texten« befindet, sondern darin, wie authentisch der Text für den Fremdsprachenlernenden im Lernkontext ist. *Authentizität* ist also eine Erfahrung, nicht die Tatsache, daß ein Text in einer Gesellschaft authentisch erscheint. Betrachtet man die Grundbedeutung des Wortes, so kommt man auf das griechische *authentees* mit den Bedeutungen ›Urheber‹ und ›Täter‹ zurück. Authentisch hängt also damit zusammen, daß jemand etwas Konkretes angefangen oder unternommen hat. Als Lernbegriff ist Authentizität also der Bedeutsamkeit des Handelns für den Lernenden nahe.

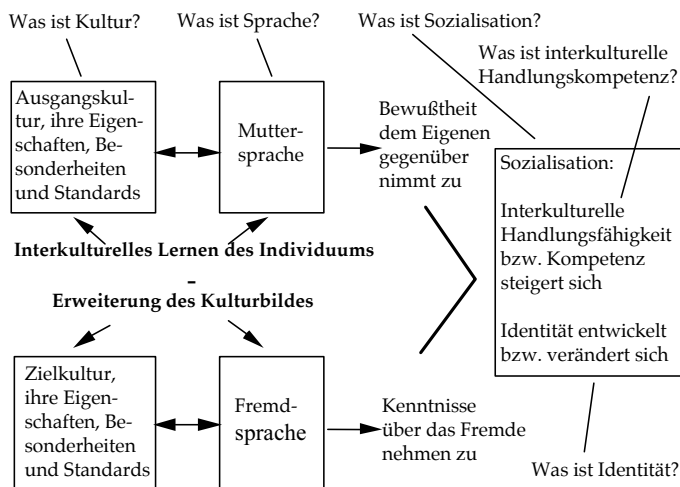


Abb. 1: Erweiterung des Kulturbildes und ihre Begleitbegriffe

Auf diese Weise begründet enthält Authentizität nichts Bedingtes oder Vermitteltes. Authentisches Lernen – Fremdsprachenlernen macht da keine Ausnahme – bedeutet, daß der Lernende Urheber und Täter, philosophisch geäußert: Subjekt seines Lernens ist. Schon diese Auslegung macht deutlich, daß Authentizität sich im Fremdsprachenunterricht an viele Faktoren anschließt; sie darf nicht nur auf eine Bedeutung, beispielsweise auf die Authentizität von Texten, reduziert werden. Ich betrachte im folgenden die Authentizität als ein weites Konzept und bemühe mich darum, ihre Zusammenhänge mit interkulturellem fremdsprachlichen Lernen und Lehren zu sehen.

3.1 Erfahrung und ihre Beziehung zur Authentizität

Erfahrungsorientiertes Lernen hat als Richtung schon recht lange Traditionen. Seine heutige Form führt auf das Kolb'sche Modell erfahrungsorientierten Lernens zurück (Kolb 1984). Im Hintergrund dieses Modells befinden sich z. B.

pädagogische Gedanken von John Dewey und sozialpsychologische Überlegungen von Kurt Lewin. Das *learning by doing* von Dewey und die Erforschung der eigenen Handlung von Lewin bringen authentisches Lernen in den Vordergrund, obwohl Authentizität nicht direkt ihr Begriff ist. Sie hängt aber gerade mit Tun und Urheberschaft zusammen und ist auf diese Weise ein Begriff autonomen Handelns. Das Kolb'sche Modell betont dann ausdrücklich, daß bedeutsames Lernen in einem Kreis vorgeht, in dem der Lernende seine Handlungen aktiv erforscht und seine Erfahrungen konkretisiert. Wenn er dann diese Erfahrungen reflektiert, lernt er qualitativ besser und tiefer, wird er zu immer abstrakterem Lernen fähig. So betrachtet vertieft sich Lernen von Stufe zu Stufe, von Kreis zu Kreis. Es ist eigentlich immer auf dem Wege in eine tiefere Einsicht (zum erfahrungsorientierten Lernen vgl. z. B. Kohonen 2001).

Authentizität und *Erfahrung* scheinen also zusammenzuhängen; ihnen fügen sich

auch die Begriffe *Wahrnehmung* und *Reflexion* hinzu. Reflexion dient als Werkzeug, das zur Verarbeitung der Erfahrung und zur Bedeutungsentwicklung, d.h. zum erfahrungsorientierten Lernen beiträgt. Christ (1999) stellt fest, daß für die meisten Fremdsprachenlernenden das Entscheidende die eigene kommunikative Fähigkeit ist. Authentisches Fremdsprachenlernen wird durch interaktive und reflektierte Erfahrungen über den fremden Sprachgebrauch gefördert, wobei Wahrnehmung und Bedeutungsüberprüfung in wirklichen sprachkulturellen Situationen eine wichtige Rolle spielen. Dem Lernenden soll dann dazu verholffen werden, gewonnene fremdkulturelle Einsichten zu reflektieren und mit zielkulturellen Verhaltensstandards zu vergleichen. Scheinen diese Forderungen zu hoch, so soll der Lernende jedenfalls fähig werden zu überprüfen, ob seine Begegnungs- und Sprachgebrauchshypothesen ausreichen, um in einer interkulturellen Situation zurecht kommen zu können (vgl. Kaikkonen 2001).

3.2 Begegnung als Begriff der Authentizität

Begegnung scheint ein entscheidender Begriff für das authentische Fremdsprachenlernen und im Fremdsprachenunterricht zu sein. Da entsteht die Frage, wie der Lernende erfahrungsorientiert der fremden Sprache und Kultur begegnen kann. Eine Bedingung ist immerhin von besonders großer Wichtigkeit: Der Fremdsprachenlernende darf sich nicht nur als ein kognitiv Handelnder verstehen, sondern er soll sich auch als ein einzigartiges und holistisches Individuum fühlen. Ein holistisch Lernender ist derjenige, der sowohl als ein kognitives als auch emotionales und soziales Wesen ernstgenommen wird. Eine holistische Unterrichtssituation macht es möglich, daß Gefühle – positive sowie negative –

behandelt werden. Der Lernende gewinnt Erlebnisse und hat so Chancen, sie zu reflektieren. Sie berühren ihn also auch emotional. Er kann im Fremdsprachenunterricht dem normalen Alltagsleben entsprechend handeln, weil ihm ständiges Lernen nicht fremd ist.

Es ist also nicht egal, wie die Lehrkraft sich zum Lernenden als einem emotionalen und sozialen Wesen verhält. Es kommt aber recht oft vor, daß eben emotionales Verhalten im Unterricht abgeschaltet wird. Nicht wenige Forscher sind der Auffassung, daß Emotionen dem Fremden und Eigenen gegenüber und ihre Verarbeitung im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle spielen (vgl. z.B. Stevick 1996 und Arnold 1999). Den sozialen Charakter des Lernens betonen beispielsweise viele Forscher kooperativen Lernens (vgl. z.B. Sharan 1994 und Cohen 1994). Kooperatives Lernen bemüht sich um eine interaktive Lernsituation, wobei auf der Wissenssuche zwangsläufig emotionale und soziale Spannungen entstehen. Man kann von sozial-emotional-konstruktivem Lernen reden. Wie ein solcher Fremdsprachenunterricht aussieht, wie die Lehrkraft ihn steuert und was für Lernumgebungen dafür entwickelt werden, sind in diesem Zusammenhang zentrale Fragen.

3.3 Begegnungsarten

Im schulischen Fremdsprachenunterricht geschehen Begegnungen auf verschiedene Weise. Schüler begegnen einander, die Lehrkraft begegnet ihren Schülern und alle begegnen dem Leben um sich herum, begegnen der Gesellschaft mit ihren vielfältigen Formen und unterschiedlichen Mitmenschen. Darüber hinaus begegnet man im Fremdsprachenunterricht der fremden Sprache und Kultur auf eine ganz besondere Weise.

Die Schülerbegegnung vollzieht sich im allgemeinen nach ganz normalen Regeln,

aber im Fremdsprachenunterricht ist die Begegnung oft anders. Obgleich man in einer Gruppe lernt, handelt man zu selten als ein echtes Gruppenmitglied. Das mag teilweise damit zusammenhängen, daß Fremdsprachenlernen oft künstliche Formen hat. Die fremde Sprache wird irgendetwie auf Vorrat gelernt, auf den man vielleicht später für den realen Sprachgebrauch zurückgreifen will. Diese Art Lernen steht nach Larcher (1999) sowohl der sprach- als auch lerntheoretischen Einsicht entgegen. Echte Zusammenarbeit und sinnvolles Zusammenlernen – also die Authentizität des Prozesses (vgl. van Lier 1996) – verhelfen zur authentischen Schülerbegegnung, offensichtlich aber auch zum fremdsprachlichen Lernen.

Was wäre dann von der Begegnung zwischen Lehrkraft und Schülern zu sagen? Ist echte Begegnung beim Unterricht überhaupt zu erreichen? Es sieht so aus, daß ein Teil der Lehrkräfte in der Schule eine Lehrerrolle übernimmt, deren Charakter die Schüler sehr genau kennen. Lehrerrolle oder Handlungsmuster entwickeln sich meiner Auffassung nach zumindest teilweise daraus, daß der Schulunterricht kognitives Lernen emotionalem und sozialem Lernen gegenüber bevorzugt. Solche Lehrkräfte, die auch in der Schule fähig sind, sich als ganze Personen ohne spezielle Rollen zu verhalten, sind auch in der Lage, holistisches Lernen ihrer Schüler qualitativ besser anzuleiten als diejenigen, die nur in eine Rolle schlüpfen (vgl. auch Leitch/Day 1998). Van Lier (1996) gemäß formt die Lehrerauthentizität das Unterrichtsklima in die Richtung, in der auch Schülerauthentizität sich besser verwirklichen kann. Auch Müller-Hartmann (1999) weist auf die zentrale Rolle der Lehrerauthentizität hin.

Authentizität kann also als Eigenschaft einer »guten« Lehrkraft betrachtet werden, und sie hängt mit ethischer Verant-

wortung den Schülern gegenüber zusammen. Bei einer authentischen Begegnung fühlen sich die Menschen ernstgenommen, was Unsicherheit und Ungewißheit reduziert. Auch über bevorstehende und zu bewältigende Probleme wagt man angstfreier zu reden. Auch Angst vor Gesichts- oder Respektverlust ist vielleicht nicht so groß, wenn die Begegnung echt ist. Die echte humane Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler trägt zur bedeutsamen Zusammenarbeit und zum sinnvollen Lernen bei und baut vielerlei Abhängigkeiten ab. Zumindest untertägige Abhängigkeit ist authentischem Verhalten fremd. In dieser Art Lernatmosphäre ist es auch leichter, metakognitives Lernen zu steuern.

Welche Faktoren hängen dann mit einer authentischen fremdsprachlichen und fremdkulturellen Begegnung zusammen? Was für Begegnungen sind für den modernen Fremdsprachenunterricht möglich? Authentische Erfahrung entsteht durch Begegnung. Am meisten geschieht die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur sicherlich durch authentische Texte. In Abbildung 2 werden authentische Texte typologisiert. Der authentische Text garantiert aber noch keine Authentizität, sondern ist erst eine Chance zum authentischen Lernen. Authentische Texte kann die Lehrkraft ohne große Mühe ins Klassenzimmer mitbringen, aber die wirkliche Authentizität entsteht erst durch die Art und Weise und die Bedeutsamkeit, mit der Schüler und Lehrkraft diese Texte bearbeiten (vgl. van Lier 1996).

In diesem Zusammenhang möchte ich insbesondere einen Gesichtspunkt der Textauthentizität hervorheben. Er hängt mit den »maßgeschneiderten« Texten in der Abbildung zusammen. Als die Schüler über den Authentizitätsgrad der in einem Unterrichtsversuch verwendeten Texte befragt wurden, meinten sie mit

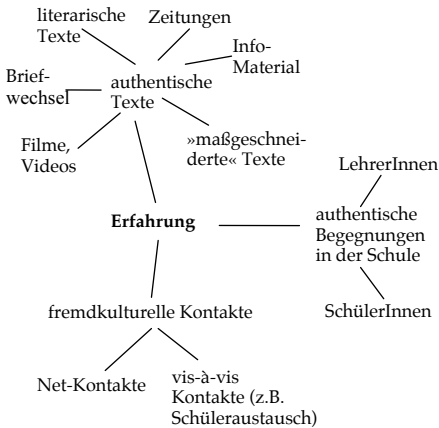


Abb. 2: Authentizität und ihre Elemente im schulischen Fremdsprachenunterricht

großer Mehrheit, daß authentisch sicher und in erster Linie solche Texte sind, die sie selbst geschrieben oder ihre ausländischen Partner auf ihre Fragen verfaßt hatten. Schulbuchtexte, die angeben, authentisch zu sein, seien nach der Meinung der Schüler nicht so authentisch wie die oben genannten »maßgeschneiderten« Texte (vgl. Kaikkonen 1997a, b). Die Tatsache, daß ein Text in einem Kulturkontext authentisch ist, garantiert also noch keine Erfahrung der Authentizität. Van Lier (1996) zweifelt sogar, ob es möglich ist, daß alle Schüler einer Klasse denselben Unterricht authentisch empfinden können.

Die Begegnung mit der Zielsprachkultur wird in der modernen Welt auf viele Weise möglich, so auch im Fremdsprachenunterricht. Abbildung 2 versucht deutlich zu machen, daß eine individuelle und kooperative Fremdbegegnung z. B. durch Studienfahrten oder Schüleraustausch im Ausland stattfinden kann. Für die Begegnung ist es nicht gleichgültig, unter welchen Umständen sie realisiert wird. Sie ist gründlich zu überlegen

und zu planen, damit die Schüler genug qualitative Chancen haben, ihren fremdkulturellen Altersgenossen sinnvoll zu begegnen. Diese Begegnungen sollen dann beide Partnergruppen und Einzelpersonen genug anstrengen, um Lernen den Sichtwechsel zu ermöglichen und ihre Ambiguitätstoleranz zu erweitern. In diesem dialogischen Vorgang wird die Steuerung interkulturellen Fremdsprachenlernens sinnvoll: Der Prozeß der Begegnung wird sichtbar, und die Lernenden können ihre Begegnungen und die daraus gewonnenen Erfahrungen reflektieren und auswerten. Darüber hinaus lernen sie den Doppelcharakter des Fremdsprachenlernens kennen: Lernen verlangt große individuelle und kooperative Anstrengungen und soll sich im Kontext von Begegnungen und Erfahrungen ereignen. Ohne diese Einsicht bleibt auch der Unterricht leicht zu theoretisch und unmotiviert. Sonst bleibt er der unmittelbaren Erfahrungswelt des Lernenden fremd, und die Erkenntnisse werden nicht ausreichend in seinen Wissens- und Erfahrungsbestand transformiert.

Wirklich große Chancen für den interkulturellen schulischen Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen bieten die modernen Informationsnetze und Datenautobahnen, wie z. B. das Internet. Die Netze ermöglichen beinahe eine unbegrenzte Partner- und Kontaktsuche. Gewisse Diskussionsrunden bieten Kontakt- und Gesprächsmöglichkeiten sogar in der Realzeit (z. B. IRC). Traditionelle Informationskanäle bieten nur einen Bruchteil der Information über fremde Länder und Leute an, die im Internet vielförmig und vielsprachig erhältlich sind. Die E-Mail garantiert einen schnellen Informations- und Erfahrungsaustausch. Sie ist dem traditionellen Briefwechsel ähnlich, ist diesem aber dank seiner Schnelligkeit und dem Ver-

zicht auf Förmlichkeit haushoch überlegen. Müller-Hartmann (1999) zeigt überzeugend, welche Möglichkeiten E-Mail-Projekte für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht bieten können, wenn sie lebens- und schülernahe Themen tangieren und langfristig genug durchgeführt werden (vgl. auch Donath/Volkmer 2000).

Authentische Sprach- und Kulturtexte sowie Kontakt- und Begegnungsmöglichkeiten gibt es also heute in Hülle und Fülle. Man denke nur an die vielen EU-Programme für Schüler und Lehrkräfte. Können die Fremdsprachenlehrer diese Chance nutzen, oder verhindern die Unterrichtstraditionen z. B. den vollen Gebrauch der Informationsnetze? Sind die Lehrkräfte fähig, durch Kontakte und Netze errungene Erfahrungen und Kenntnisse ins Lernpotential der Schüler für interkulturelles Fremdsprachenlernen umzuwandeln? Die letzte Frage ist besonders relevant, wenn von Authentizität die Rede ist.

Interkulturelles Lernen und Lehren hängen also mit Authentizität eng zusammen. Diese Begriffe schließen sich mit persönlichen Erfahrungen und Bedeutung der Lerninhalte zusammen. Der fremdsprachliche Unterricht ist erst dann interkulturell, wenn er auf authentischen Erfahrungen aufbaut, die dann im Dialog weiter verarbeitet werden. Begegnungen machen Erfahrungserhebungen möglich. Erwartungen vor der Fremdbegegnung wiederum lassen dem fremden Verhalten gegenüber Hypothesen erstellen, die dann in oder nach der Begegnungssituation ausgewertet werden können. Authentisches Lehrverfahren bindet Erfahrung, Begegnung und dialogische Zusammenarbeit zusammen, was Sensibilisierung dem Fremden und Eigenen gegenüber, kulturbedingte Wahrnehmung sowie Bedeutungsentwicklung des

Fremdsprachenlernenden ermöglicht. Eigenes und fremdes Verhalten – sowohl sprachlich als auch nichtsprachlich –, kognitives und sozio-emotionales Lernen stehen dann im Spannungsfeld. Die Grundelemente interkulturellen Lernens sind vorhanden.

Literatur

- Arnold, Jane (Hrsg.): *Affect in language learning*. Cambridge: CUP, 1999.
- Bauman, Zygmunt: *Thinking Sociologically*. Oxford: Blackwell, 1990.
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999.
- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael: »Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 358–380.
- Cohen, Elizabeth: *Designing group work. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press, 1994.
- Christ, Herbert: »Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 290–311.
- Donath, Reinhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tipps und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2000 (1. Auflage 1997).
- Edmondson, Willis; House, Juliane: »Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 2 (1998), 161–188.
- Kaikkonen, Pauli: »Fremdsprachen erlernen – ein individueller, kulturbezogener Prozeß. Einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebte Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches«, *Unterrichtswissenschaft* 21, 1 (1993), 2–20.
- Kaikkonen, Pauli: »Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen« *Info DaF* 1 (1997a), 78–86.

- Kaikkonen, Pauli: »Learning a Culture and a Foreign Language at School. Aspects of Intercultural Learning«, *Language Learning Journal* 15 (1997b), 47–51.
- Kaikkonen, Pauli: »Intercultural learning through foreign language education«. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Rütto; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jarma: *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 2001, 61–105.
- Kohonen, Viljo: »Towards experiential foreign language education«. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Rütto; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jarma: *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 2001, 8–60.
- Kolb, David: *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall 1984.
- Kramer, Jürgen: »Welche Bedeutung kommt der Anglistischen Kulturwissenschaft für das Englischlehren und -lernen zu? Eine Positionsbestimmung«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 46–64.
- Kramsch, Claire: »Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur«. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmayer, 1995, 51–66.
- Larcher, Dietmar: »Henne oder Ei? Über Wechselwirkung beim Erwerb einer linguistischen und einer sozialen Grammatik«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 32–45.
- Lehtonen, Mikko: *Merkitysten maailma* [Die Welt der Bedeutungen]. Tampere: Vastapaino 1998 (in Finnisch).
- Leitch, Ruth; Day, Christopher: *Reflective processes in action: mapping personal and professional contexts for learning and change*. Paper presented at the annual conference of the European Conference on Educational Research, Ljubljana 1998.
- Lier, Leo von: *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy, and authenticity*. London; New York: Longman, 1996.
- Müller-Hartmann, Andreas: »Auf der Suche nach dem ›dritten Ort‹: Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 160–182.
- Sharan, Shlomo (Hrsg.): *Handbook of cooperative learning methods*. London: Greenwood Press, 1994.
- Stevick, Earl: *Memory, Meaning & Method* (2. Auflage). Boston: Heinle & Heine, 1996.

Evaluierung der Intensivkurse am Deutschen Sprachzentrum der Zhejiang Universität

Analyse der Erfahrungen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung

Yuan Li

1. Kursdarstellung

Der Deutschkurs am Deutschen Sprachzentrum (DSZ), der dem Curriculum (Xiao/Yunying 1993) gemäß mit 24 Semesterwochenstunden 9 Monate intensiv durchgeführt wird, gliedert sich in drei Blöcke: allgemeine Sprache, wissenschaftsorientierte Sprache und intensive Vorbereitung auf die DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber)¹. Die Gruppe ist vom Alter, Beruf, von der regionalen Herkunft, den Lernerfahrungen und Vorkenntnissen in Fremdsprachen her sehr heterogen zusammengesetzt. Für den Kurs werden in der Regel zwei chinesische Deutschlehrer und ein oder zwei Muttersprachler eingesetzt,

letztere müssen mindestens 1/3 der Stundenzahl besetzen. Die Dozenten arbeiten in getrennten Lehrveranstaltungen, jeweils mit Schwerpunkt auf der Ausbildung einzelner Fertigkeiten. Neben einem häufigen informellen Austausch über die Lehrerfahrungen finden in regelmäßigen Abständen koordinierende Gespräche statt.

Als kurstragendes Unterrichtsmittel wird *Ziele* eingesetzt (Xiao/Yin/Gelbig 1991).

2. Themen und Durchführung der Umfrageaktion

In einer Umfrage wurden Fragen zu vier Komplexen mit insgesamt 44 Einzelfragen gestellt (siehe Anlage):

1 Das DSZ der Zhejiang Universität bietet seit 1987 im Rahmen der Kooperation mit der Technischen Universität Berlin (TUB) die Intensivkurse an, die mit einer DSH (früher: PNdS) abschließen. Die Prüfung wird von einem Prüfer aus der Zentraleinrichtung Moderne Sprachen (ZEMS) der TUB vor Ort abgenommen.

- zur eigenen Person
- zum Deutschlandaufenthalt
- zu den Deutschkenntnissen am Anfang des Deutschlandaufenthaltes und jetzt
- zu den Erfahrungen mit unseren Sprachkursen in Hinblick auf
 - Inhalt
 - Arbeitsteilung der Dozenten und Klassenraumgestaltung
 - Lehrwerke
 - Unterrichtsgestaltung
 - Aktivitäten außerhalb des Unterrichts
 - Sonstiges (Eindrücke und Vorschläge)

Die erste Fassung des Fragebogens wurde zunächst in einem Probelauf mit vier Studierenden aus vier Jahrgängen ausgefüllt. Sie wurden darum gebeten, Unklarheiten, Lücken und Mängel freimütig zu kommentieren. Aufgrund ihrer Korrektur und der Besprechung mit Herrn Prof. Steinmüller wurden manche Fragen modifiziert.

Versickt wurde er mit einem Begleitschreiben per E-mail oder Post an 62 Studierende, von denen die meisten in den letzten 3 Jahren den Intensivkurs am DSZ besucht haben und inzwischen in Deutschland studieren.

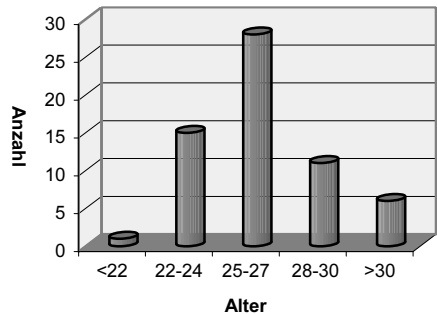
Die Fragebögen, die in deutscher und chinesischer Sprache abgefaßt waren, konnten die Studierenden in der Muttersprache beantworten. Um die Möglichkeit eventuell erforderlicher Rückfragen zu eröffnen, wurde auf Anonymität verzichtet. Die Beantwortung der Fragen erfolgte z. T. im Multiple-Choice-Verfahren, z. T. sollte auf einer 6-stufigen Skala eine Bewertung abgegeben werden. Die Rücklaufquote lag bei 98% (ein für derartige Erhebungen unge-

wöhnlich gutes Ergebnis). Die Daten wurden maschinell ausgewertet. Um die Zuverlässigkeit der Antworten abzusichern, habe ich eine Reihe von informellen Einzel- bzw. Auswertungsgesprächen mit Studierenden in Berlin geführt.

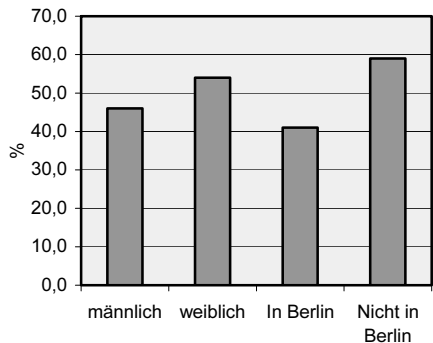
Einen Gesamtüberblick über die Personaldaten der Befragten geben die Graphiken 1 bis 4¹.

(⇒ Frage 2, 3, 5 und 7)

Graphik 1: Altersverteilung

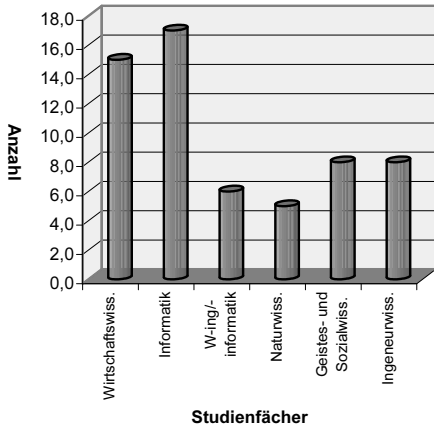


Graphik 2: Geschlechts- und Studienortverteilung

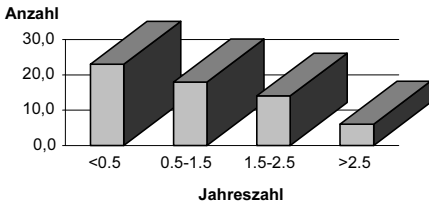


1 Aus der Graphik 1 ist zu ersehen, daß die Kursteilnehmer meistens keine jugendlichen Studierenden, sondern Erwachsene sind. Der große Anteil der Studierenden, die in Berlin studieren, läßt sich durch die Partnerschaft zwischen der Zhejiang Universität und der TUB erklären.

Graphik 3: Studienfächer in Deutschland



Graphik 4: Aufenthaltsdauer in Deutschland (zum Zeitpunkt der Befragung)



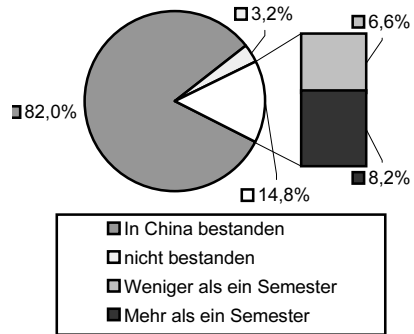
3. Positive Erfahrungen

3.1 Das insgesamt befriedigende Sprachniveau

(⇒ Frage 6)

Die Befragten, bis auf zwei (3,2%), die erst seit kurzem in Deutschland sind und die DSH noch nicht gemacht haben, haben alle bereits die DSH bestanden. 82% davon in China und 14,8% in Deutschland. 6,6% der letztgenannten konnten die Prüfung im ersten Semester ablegen, der Rest (8,2%) hat zwei Semester oder noch länger gebraucht (Graphik 5).

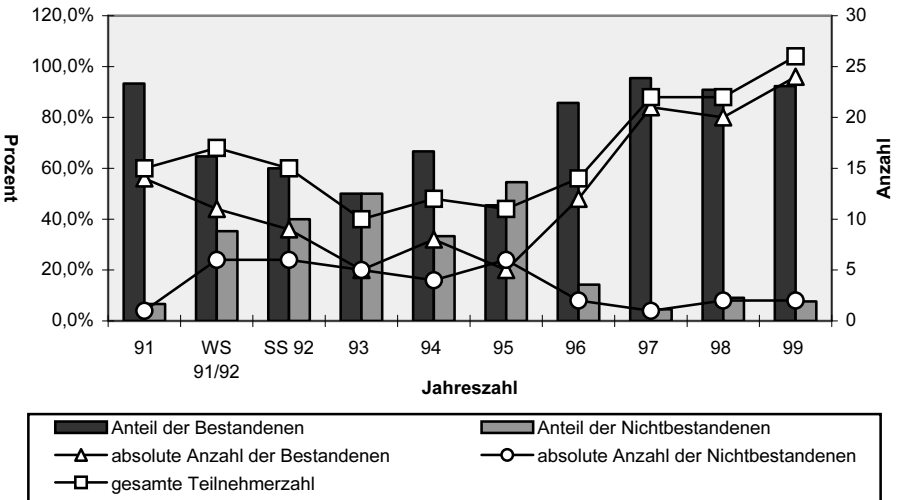
Graphik 5: DSH-Prüfungsergebnisse im Überblick



Aus Graphik 6 wird ersichtlich, daß das Prüfungsergebnis am Anfang (im Jahr 1991) sehr gut war, dann ein Tief erlebte und sich in letzter Zeit gebessert hat. In den zurückliegenden 3 Jahren haben über 90% der Teilnehmer ihre Prüfung in Hangzhou bestanden. Angesichts der Tatsache, daß 59% von ihnen über keine Deutschvorkenntnisse verfügten und die Kursdauer nur 9 Monate beträgt, erscheint dieses Resultat in hohem Maß zufriedenstellend. Die Befragung hat ergeben, daß kein einziger Student wegen der sprachlichen Defizite sein Studium unterbrechen mußte. Der Beginn des Studiums verlief relativ problemlos. Das gleiche gilt für die Umstellung auf die deutschen Verhältnisse. Für die Umstellung auf den Gebrauch der deutschen Sprache wurden durchschnittlich 3 Monate angegeben. Die Befragung hat ferner gezeigt, daß die Studierenden mit den Ergebnissen des Kurses sehr zufrieden sind.

Dies wird auch durch die Stellungnahme des Prüfers bestätigt: »In den zurückliegenden 4 Jahren haben sich die meisten von ihnen ausreichende Deutschkenntnisse angeeignet, mit denen sie ihr Fachstudium aufnehmen können. Einige erstaunlich gute Leistungen sind sogar ver-

Graphik 6: DSH-Prüfungsergebnisse im Überblick (in Hangzhou)



gleichbar mit Berlin¹. Von der Spitzenleistung unserer Studierenden ist Karin Thelemann, Lehrbeauftragte für einen Kurs Fachsprache Wirtschaft an der ZEMS, ebenfalls tief beeindruckt. Was unsere Absolventen allgemein angeht, können sie ihrer Beobachtung nach »mit dem Stoff nicht schlechter als die anderen zurechtkommen«. »Ihre Leistungen« sind, nach der Einschätzung von Eliana Bislanis, Leiterin des Schreibkurses im Wintersemester 1999/2000 an der ZEMS, »bewundernswert«.²

3.2 Wenige Probleme mit der Alltagssprache und gute Grundlagen zum Weiterlernen

Nach den Ergebnissen der Umfrage hatten 64% der Befragten mit ihren Sprachfertigkeiten am Anfang ihres Deutsch-

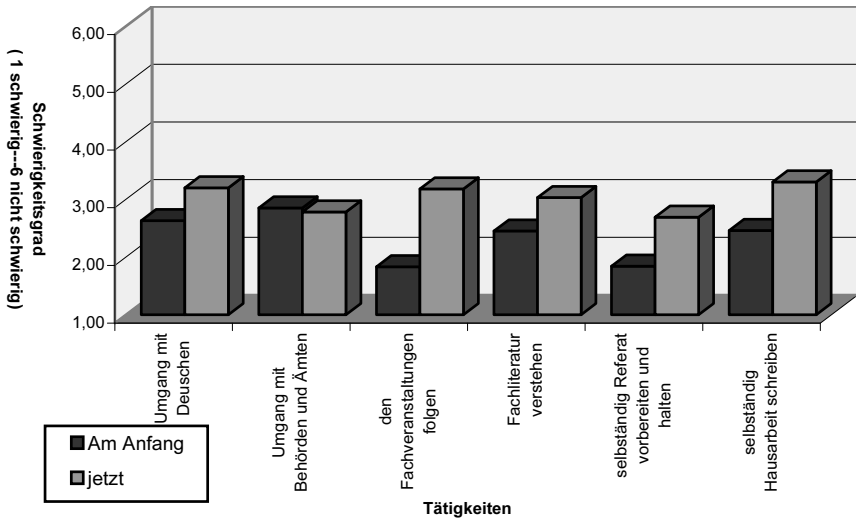
landaufenthalts schon keine oder wenige sprachliche Schwierigkeiten in der alltäglichen Kommunikation mit Deutschen. Der Umgang mit Behörden und Ämtern, dem niemand entgehen kann, sei für nahezu die Hälfte aller Studierenden »wenig problematisch« gewesen (siehe Graphik 7).

Ein Vergleich der beiden Bewertungen zeigt, daß es den Studierenden gelungen ist, im Laufe der Zeit ihre anfänglich auftretenden Verständigungsschwierigkeiten zu überwinden. Neben eigenen Bemühungen der Studierenden läßt sich dies, wie die Umfrage ergibt, auch auf die gute Grundlagenvermittlung unserer Kurse zurückführen. Herr Wang Jianxin kann sich noch gut daran erinnern, daß er im Sprachkurs an der Uni zu Köln von Anfang an der beste Student war. »Das ist

1 Diese Information erhielt ich durch ein Interview mit Herrn Dr. Gerhard Jancke am 03.04.2000. Er ist Vorsitzender der Prüfungskommission der TU Berlin und Prüfer für Hangzhou.

2 Interviews mit Karin Thelemann bzw. Eliana Bislanis am 17.04.2000 und am 10.04.2000.

Graphik 7: Schwierigkeitsgrad der sprachlichen Tätigkeiten



(⇒ Frage 12 und 15)

der ausgezeichneten sprachlichen Grundausbildung vom DSZ zu verdanken«, sagt er. Herr Wu Jian schließt sich dieser Meinung an, er wurde z. B. auch immer wieder gefragt, wo er so gut Deutsch gelernt hat.

3.3 Stärke in der Grammatik, Aussprache und Formulierung offizieller Briefe

Die Frage, ob sie Stärken bei der deutschen Sprache im Vergleich zu den Mitlernenden der studienbegleitenden Sprachkurse feststellen können, haben 44% bejaht, und zwar eindeutig im Bereich der Grammatik (19,7%) und der Aussprache (18,0%). Ihre Stärke in der Grammatik wurde auch von Frau Thelemann und Frau Bislanis bestätigt.

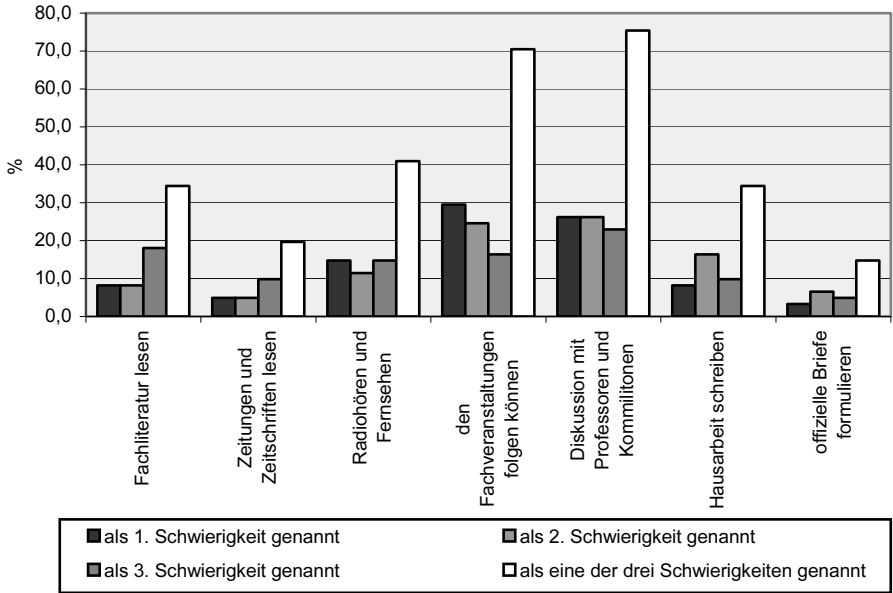
Die Studierenden wurden noch befragt, welche sprachlichen Hauptschwierigkeiten sie hätten und worin sie die Hauptgründe hierfür sehen.

Aus Graphik 8 und 9 ist zu ersehen, daß *Formulierung offizieller Briefe* am wenigsten als Problempunkt erwähnt wird und die sprachlichen Schwierigkeiten nahezu am wenigstens auf unzureichende Grammatikkenntnisse zurückgeführt werden.

3.4 Zufriedenheit mit der Gewichtung einzelner Lehrinhalte

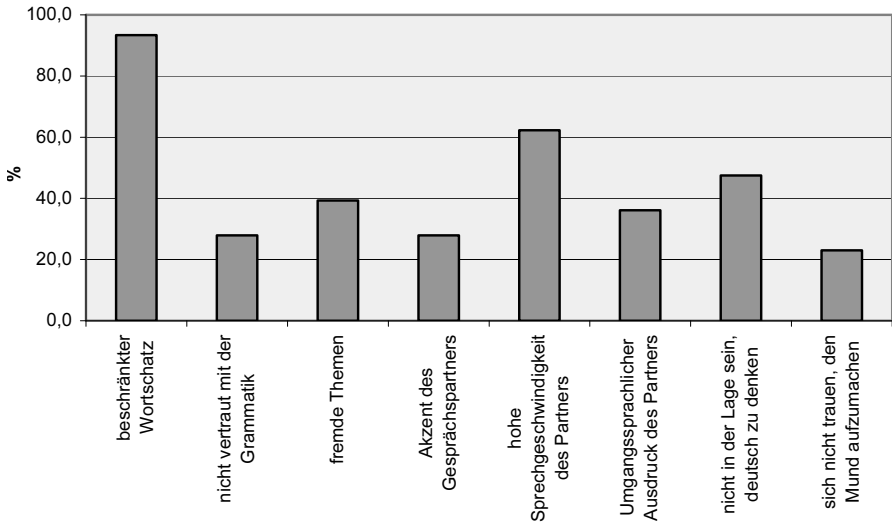
Es fällt in der Graphik 10 ins Auge, daß sich die Kurve zwischen dem Mittelwert 3 und 4, also in einem ausgewogenen Bereich bewegt. Unser Kurs hat zum Ziel, Grundlagen für das selbständige Training des Sprachvermögens zu schaffen, und legt daher gleichmäßig den Schwerpunkt auf alle vier Fertigkeiten – *Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben*. Interessant zu beobachten ist, daß die Vermittlung der Lerntechniken fast genauso positiv wie die der Grammatik bewertet wurde. Dieses Ergebnis bestätigt die Erwartung unserer Institution, weil wir dem autonomen

Graphik 8: Sprachliche Hauptschwierigkeiten



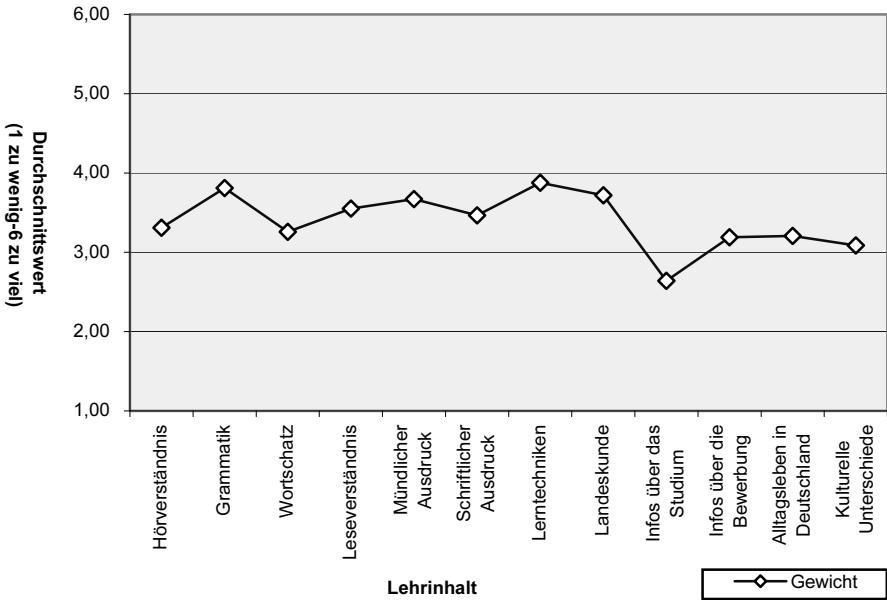
(⇨ Frage 13)

Graphik 9: Gründe für Hauptschwierigkeiten



(⇨ Frage 14)

Graphik 10: Gewicht der einzelnen Lehrinhalte



(⇒ Frage 20)

men Lernen große Bedeutung beigetragen haben.

Hinsichtlich der landeskundlichen Informationen wurde differenziert nach Informationen über Studium, Bewerbung, Alltagsleben und kulturelle Unterschiede zwischen China und Deutschland gefragt. Bis auf Informationen über das Studium werden alle drei anderen Punkte positiv bewertet.

Seit einiger Zeit wird sehr viel darüber diskutiert, daß »grammatisch korrektes Sprechen nicht automatisch bedeutet, daß die Kommunikation gelingt« (Lüger 1993: 4). Eine Beschäftigung mit der Fremdkultur unterstützt das Verstehen fremder Intention und Situationsangemessenes Verhalten. Da unser Lehrwerk Ziele für Chinesen konzipiert wurde, werden die Unterschiede zwischen der

chinesischen und deutschen Kultur, die während eines Deutschlandaufenthaltes unter Umständen zu Mißverständnissen führen könnten, angesprochen (z. B. Wann packt man Geschenke aus? Trägt man einen Anzug bei einer Einladung? Duzen oder Siezen?). Wir Lehrer haben oft für bestimmte Situationen eigene Erlebnisse als Ergänzungsbeispiele in den Unterricht eingebracht. Da von der Mehrheit der befragten Studierenden die Frage 20.10 »Waren Sie beim Umgang mit Deutschen irritiert?«, nicht richtig verstanden wurde (dies hat sich bei der individuellen zusätzlichen Befragung ergeben), ist aus den Umfrageergebnissen nicht ersichtlich, inwieweit unsere Bemühungen um die Sensibilisierung der Studierenden zur interkulturellen Kommunikation erfolgreich waren.

3.5 Positive Bewertung des Lehrbuchs
»Ziele«

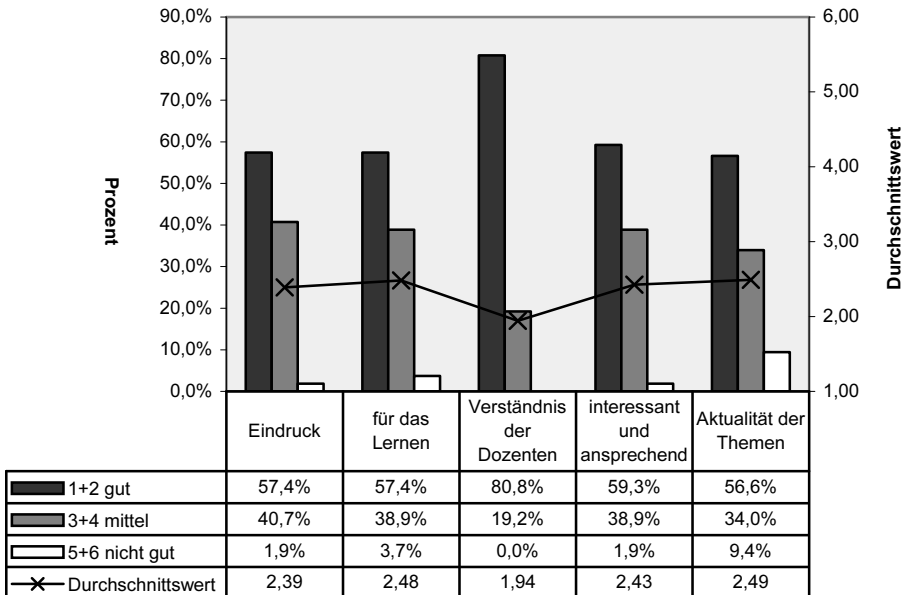
98,1% der Befragten haben *Ziele* positiv bewertet und 96,3% halten es für hilfreich beim Deutschlernen. Erfreulicherweise wird das Verständnis der Dozenten für das Lehrwerk gut beurteilt, d. h. daß die Dozenten das Lehrbuch souverän handhaben und umsetzen können.

Im Vergleich zu anderen in China veröffentlichten Deutschlehrwerken wirkt *Ziele* interessanter und augenfreundlicher, vor allem durch den Einsatz der zahlreichen Zeichnungen. Bei einer informellen Umfrage im kleineren Kreis halten 90% der Lernenden das Buch aus diesem Grund für gut. Während der anstrengenden »Paukerei« beim Deutschlernen wurden die Illustrationen von ih-

nen als aufmunternde Abwechslung empfunden.

Die positiv beurteilte Aktualität der Themen nimmt Bezug auf die Realität, mit der die Studierenden bei ihrem späteren Aufenthalt in Deutschland konfrontiert werden. Dies bezieht sich in den ersten zwei Bänden auf Sprechintentionen, denen die Studierenden in Deutschland in der Alltagskommunikation begegnen können. Ab Band 3 werden auch Themen in Bezug auf Studium, Hochschulen und Lerntechniken aufgegriffen, die offensichtlich für unsere Zielgruppe sehr geeignet sind. Die Befragten greifen auch in Deutschland noch häufig zu ihrem Lehrbuch, entweder zum Zweck der Wieder auffrischung oder um sich auf eine bestimmte Situation vorzubereiten.

Graphik 11: Bewertung des Lehrbuchs



(⇒ Frage 26–30)

3.6 Arbeitsteilung der Lehrer

Die Arbeitsteilung der Lehrer, die ich im erstem Abschnitt beschrieben habe, wird von 83,6% der Befragten als vernünftig angesehen. So stellen z.B. drei Studierende fest:

»Die chinesischen Lehrer sind mit den speziellen sprachlichen Schwierigkeiten der chinesischen Studenten mehr vertraut.« (Xu Shaoyun)

»Jeder Lehrer unterrichtet in dem Bereich, den er am besten beherrscht.« (Ni Min)

»Es wäre langweilig, tagelang einem einzelnen Lehrer zuhören zu müssen.« (Chen Gang)

So eine Arbeitsverteilung kann meines Erachtens nach allerdings sehr leicht zur isolierten Förderung einzelner Fertigkeiten führen, die der Alltagskommunikation widerspricht. Ich sehe die Notwendigkeit, daß die einzelnen Fertigkeiten trotz getrennten Unterrichts immer wieder im Zusammenhang gesehen und geübt werden müssen, was einen hohen Anspruch an die betreffenden Lehrkräfte stellt.

3.7 Raumgestaltung, Unterrichtsatmosphäre und Veranstaltungen in der Freizeit

Hinsichtlich der Raumgestaltung bevorzugen 82% der Befragten eine U-förmige Tischordnung, wie sie am DSZ üblich ist. 72,2% gefällt der »deutsche« Klassenraum gut, der mit deutschen Zeitungen, Bildern und den von den Studierenden selbst gefertigten Plakaten ausgestattet ist. Die lockere Unterrichtsatmosphäre, die spielerischen Übungen und die Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts (z.B. Deutsche Abende, Theateraufführungen, Weihnachtsfeier usw.), die z.T. speziell vom DSZ angeboten wurden, wurden auch sehr positiv bewertet.

4. Kritikpunkte

4.1 Großes Problem mit dem Hörverständnis

Viele Studierende sehen ein großes Problem im Hören und Verstehen der Gesprächspartner. 70,5% der Befragten geben an, daß sie besondere Schwierigkeiten haben, bei Vorlesungen und Seminaren zu folgen. Sie sehen darin eine der drei Hauptschwierigkeiten im Bereich der sprachlichen Kommunikation. Für knapp 1/3 der Studierenden ist dies die Hauptschwierigkeit schlechthin (vgl. Graphik 7 und 8). Die relativ positive Bewertung der Förderung des Hörverständnisses im Unterricht (siehe Abschnitt 3.1) steht in einem schwer nachvollziehbaren Gegensatz zu den oben genannten Schwierigkeiten. Die Tatsache, daß ein als ausreichend empfundenes Zeitquantum nur unbefriedigende Lernerfolge erbracht hat, legt den Schluß nah, daß bislang auf die Didaktik der Vermittlung zu wenig Wert gelegt wurde.

4.2 Mangelhafter mündlicher Ausdruck

Wie im vorigen Abschnitt kann auch hier gesagt werden, daß der Lernerfolg in einem unbefriedigenden Verhältnis zum Zeitaufwand steht. Es fällt den Studierenden schwer, »den Mund aufzumachen«, weil es ihnen an Selbstvertrauen fehlt. Nach dem Eindruck von Frau Bislanis sind unsere Studierenden beim Sprechen eher zurückhaltend¹. Treten neben sprachlichen Schwierigkeiten noch fachliche Probleme auf, so vergrößert sich die Sprechhemmung. Die »Diskussion mit Professoren und Kommilitonen« wird als erste Hauptschwierigkeit genannt (siehe Graphik 8). Neben dem Problem der sprachlichen Ver-

1 Diese Information erhielt ich durch ein Interview mit Frau Eliana Bislanis am 10.04.2000.

ständigung tritt die Hemmung, in der Öffentlichkeit Meinungen zu äußern und diese in der Diskussion zu vertreten. Das Problem ist vermutlich darin zu sehen, daß das DSZ neben seiner Sprachschulung eine Aufgabe übernehmen muß, die offensichtlich von den allgemeinbildenden Schulen nicht geleistet wird: Das Training des selbständigen Argumentierens und der Auseinandersetzung mit Argumenten.

Unser Sprachkurs hat nach Meinung der Befragten zu wenig Chancen zur Übung angeboten (3,47 auf der Skala von 1 viel und 6 wenig). »Wir hätten mehr mündliche Übungen gebraucht«, sagen sie. Der Unterricht läßt sich nur schwer und langsam von der traditionellen Lehrerzentrierung auf Lernerzentrierung umstellen.

4.3 Beschränkter Wortschatz

Beschränkter Wortschatz ist sicherlich nicht der einzige Grund, der den defizitären mündlichen Ausdruck bedingt, aber schon ein sehr wichtiger. Das Ursache-Folge-Verhältnis ist eindeutiger, als wir uns vorgestellt haben. 93,4% der Befragten halten »beschränkter Wortschatz« für einen der wichtigsten Gründe, auf den ihre sprachlichen Schwierigkeiten zurückzuführen sind (siehe Graphik 9). Mehr als die Hälfte, also 62,3%, betrachtet ihn als den wichtigsten überhaupt. Herr Ni Min hat z. B. bittere Erfahrungen damit gemacht: »ohne genügenden Wortschatz muß ich trotz ausgezeichnete grammatischer Kenntnisse und schöner Aussprache sprachlos bleiben«.

Wenn wir uns die Gewichtung einzelner Lehrinhalte im Ergebnis vor Augen führen, fällt auf, daß »Wortschatz« im Vergleich zu anderen Lehrinhalten als am geringsten (3.26) bewertet wird (siehe Graphik 10).

Was das Fachvokabular betrifft, beklagen nicht wenige Studierenden der Wirtschafts- oder Geisteswissenschaften, deren Anteil 47% der gesamten Befragten ausmacht (siehe Graphik 3), daß sich während der Vorbereitung auf die DSH unser Augenmerk vorwiegend auf die natur- und ingenieurwissenschaftliche Sprache richtet.

4.4 Ungenügende Vorbereitung auf das deutsche Studiensystem, das Studentenleben und die Schwierigkeiten in Deutschland

Da große Unterschiede zwischen den Studiensystemen Chinas und Deutschlands bestehen und das Universitätsleben in Deutschland völlig anders organisiert ist, brauchen unsere Studierenden viel Zeit und es kostet sie große Mühe, die Umstellung zu vollziehen, wenn sie ungenügend darauf vorbereitet waren. »Ich hatte keinerlei Vorstellung von einem Seminar an einer deutschen Hochschule und war deshalb am Anfang sehr nervös und ratlos« (Ye Jing). »Seminar«, »Referat«, »Hausarbeit«, »Leistungsnachweise«, »Tutorium«, »Zeugnisanerkennung« und »Akademisches Viertel«, das alles bilden fremde Begriffe für chinesische Studierende. Einführung in das Studiensystem ist demzufolge ein Schwachpunkt unseres Kurses. Es fehlt den Befragten an Informationen hierüber (Bewertung 2,64) (siehe Graphik 10).

Auf die Schwierigkeiten, auf die unsere Studierenden eventuell in Deutschland stoßen werden, sind wir bedauerlicherweise auch selten eingegangen, z. B. lange Studienzeit, Bürokratie, Unterkunft, Jobsuche, Selbständigkeit u. a. Das kann zu Frustrationen führen, wenn jemand in seinen schönen Träumen und unrealistischen Hoffnungen enttäuscht wird.

5. Vorschläge zur Verbesserung

5.1 Umgewichtung einzelner Fertigkeiten: Reduzierung des Grammatikanteils, Erweiterung der Wortschatz- und Schreibübungen außerhalb des Unterrichts

Es liegt nahe, vier Fertigkeiten gleichmäßig zu entwickeln, aber angesichts der begrenzten Zeit ist es notwendig, im Interesse unserer Zielgruppe Prioritäten zu setzen. Es wäre zu prüfen, welche Lernanteile nach kurzer Einführung zu Hause weiter bearbeitet werden können und welche Anteile im Unterricht vermittelt werden müssen.

Die Grammatik hat bis jetzt wegen des Einflusses der Grammatik-Übersetzungsmethode einen unangemessen großen Platz eingenommen (1/3 der Stundenzahl in der Phase der allgemeinen Sprache). Es wurde im Unterricht mehr erklärt als geübt. Die Studierenden haben einerseits gute theoretische Kenntnisse der Grammatik, andererseits schlechte Erfahrungen mit der automatischen Anwendung dieser Kenntnisse.

Es ist darüber nachzudenken, ob man deutsche Sprachkenntnisse ganzheitlich vermitteln kann, wie z. B. der Versuch, grammatische Fragen im Zusammenhang mit Lektüren anzusprechen.

Die selbständige Erweiterung des Wortschatzes kann von den Studierenden außerhalb des Unterrichts erwartet werden, nachdem sie in die Methoden des Lernens eingewiesen und entsprechende Materialien zur Verfügung gestellt worden sind. Das Lehr- und Arbeitsbuch *Lernwortschatz* (Gellert 1998) hat sich z. B. wegen der systematischen Einführung des Wortschatzes in Themenblöcken und Übungen im Kontext bewährt. Die Fortgeschrittenen sollten nach Möglichkeit ein einsprachiges Wörterbuch benutzen. Es ist ferner zu empfehlen, die Wortbildung, besonders die Bildung der Wörter

aus der Wissenschaftssprache, systematisch einzuführen und eine Reihe von spielerischen Übungen zur Wortschatzerweiterung einzusetzen.

Schreibübungen gehören nach meiner Auffassung eher zum häuslichen Aufgabenpensum. Mein Vorschlag wäre, die Studierenden vom ersten Tag an schreiben zu lassen, statt zu warten, bis sie einen unserer Einschätzung nach »ausreichenden« Fundus an Wörtern und Redemitteln besitzen. Hess schlägt als Unterrichtskonzept vor, die Studierenden zu ermuntern, eigene Gedanken und Reflexionen als »Tagebuch«, »Brief« oder »Bericht« für den Lehrer in deutscher Sprache aufzuschreiben (Hess 1992: 410), wobei meiner Meinung nach darauf zu achten wäre, daß die regelmäßige Besprechung und Verbesserung solcher Schriften durch die Lehrkraft auch nicht vergessen wird.

5.2 Verbesserung der Didaktik für Hörstunden

Ein Schema, nach dem so manche »Hörstunden« ablaufen, sieht folgendermaßen aus: Nach der Präsentation des Hörtextes müssen die Studierenden Fragen beantworten. Danach wird jede unverständene Stelle erklärt. Einführung und Vorentlastung finden nicht statt. Mit dieser Testform wird nur einseitig »detailliertes Hören« trainiert. Bekanntlich entspricht diese Hörweise nicht der Alltagsrealität. Für Studierende, die nach dieser in China weit verbreiteten Methode ausgebildet werden, entsteht sehr leicht der Eindruck, den Text erst zu verstehen, wenn jedes Detail erfaßt und begriffen wurde. Diese Selbstüberforderung muß zwangsläufig zur Frustration führen. Es gilt, den Studierenden »Mut zur Lücke« zu machen. Nach meiner Erfahrung handelt es sich bei den Verständnisschwierigkeiten der Studierenden häufig eher um eingebildete als tatsächliche Probleme, die sich

durch Verunsicherung wegen mangelnder Übung erklären lassen.

Mit welchen Methoden wir die Hörfertigkeiten der Studierenden effizient entwickeln können, wie die Didaktik des Hörunterrichts aussehen könnte, bildet ein zentrales Thema, über das wir im Kollegenkreis oft diskutieren und das in unseren Fortbildungsveranstaltungen immer eine zentrale Rolle spielt.

Abgesehen davon, müssen wir auch daran denken, eine möglichst realitätsnahe deutschsprachige Umgebung für unsere Studierenden zu schaffen. Als chinesische Lehrkräfte sollten wir, auf Wunsch unserer Studierenden, versuchen, mehr Deutsch im Unterricht zu sprechen und nicht bei jedem Verständnisproblem auf das Chinesische auszuweichen (60,7% der Befragten wünschen sich einen Anteil von 85% bis zu 100%. Niemand will, daß die chinesischen Lehrer im Unterricht weniger als 60% Deutsch sprechen).

Damit können außerdem nach Maria Steinmetz die chinesischen Dozenten eine ganz besondere sprachliche Vorbildfunktion einnehmen (vgl. Steinmetz 2000: 213). Deutsche Abende und »deutsche Ecken« (in denen die Studenten außerhalb des Unterrichtes Deutsch sprechen können) sollten wir fortsetzen, auf denen Filme in deutscher Sprache gezeigt werden. Zur Unterhaltung und Motivation haben sich Deutsch synchronisierte amerikanische und chinesische Filme gut bewährt, bei denen sich die Studierenden aufgrund ihrer Hintergrundkenntnisse besser auf die Sprache konzentrieren können.

5.3 Verstärkte Beförderung der Sprechfähigkeiten

Eine der ersten Aufgaben, mit der wir chinesischen Fremdsprachenlehrer konfrontiert sind, scheint mir zu sein, den Studierenden die Notwendigkeit »des

Mundöffnens« nahe zu bringen. Es ist schwierig, ihre Hemmungen beim Sprechen abzubauen, um so schwieriger, wenn es dabei um Erwachsene geht, die seit der Schulzeit an traditionellen Frontalunterricht gewöhnt sind und nur zuzuhören pflegen. Es ist zu überlegen, wie man die Studierenden mehr in das aktive Unterrichtsgeschehen einbeziehen und ihnen damit mehr Chancen zum Üben anbieten kann. Als aktivierende Sozialformen dienen Partnerarbeit und Gruppenarbeit, die von 77% der Befragten begrüßt werden.

Zur Motivation können wir als Sprechübungen die außerschulischen Realsituationen simulieren, in denen sich die Studierenden als Teilnehmer auf Deutsch äußern können, beispielsweise versetzen wir sie – ausgestattet mit einem Stadtplan – in eine fremde Stadt. Sie sollen nach dem Weg fragen. Oder sie müssen sich vorstellen, daß sie in Deutschland leben, krank geworden sind und einen Arzt aufsuchen müssen. Ihnen wird nahegelegt, die neue Sprachform zu benutzen, um ihre kommunikativen Fähigkeiten zu schulen und unter Beweis zu stellen. Dabei erleben sie erheblich größere Erfolge als im Sprachunterricht während der Schulzeit.

Gute Fehlerdidaktik spielt dabei eine große Rolle. Sie werden z. B. verunsichert und trauen sich nicht, weiterzusprechen, wenn die Lehrkraft sie bei jedem kleinen grammatischen Fehler unterbricht und berichtigt.

Die »Deutsche Ecke«, in der die Studenten außerhalb des Unterrichtes Deutsch sprechen können, ist eine erfolgreiche Initiative. Allerdings wäre es sinnvoller, deutschsprachige Studierende und/oder Deutschlehrer daran zu beteiligen und bestimmte Themenbereiche für jedes Treffen festzulegen, damit die Gespräche nicht in unverbindliche Konversation abgleiten.

Sich mit Deutschen zu unterhalten, ist selbstverständlich noch authentischer, allerdings bietet sich in China – einem zielsprachfernen Land – relativ selten eine solche Möglichkeit. Wir haben in der Vergangenheit auch versucht, Gespräche mit deutschen Touristen zu organisieren. Diese Bemühungen haben sich bewährt und sollten fortgesetzt werden.

Während der Prüfungsvorbereitung wurde außerdem bislang die Förderung der Sprechfähigkeit vernachlässigt, weil diese kein obligatorischer Prüfungsgegenstand ist¹. Diese Situation sollte dadurch verbessert werden, daß vorhandenes Lehrmaterial um entsprechende Übungen erweitert wird, die neben der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit auch das aktive Sprechvermögen fördern. Es wäre anzustreben, der Sprechfähigkeit in der Prüfungsordnung mehr Gewicht zu geben.

5.4 Das Lehrwerk »Ziele« gezielt einsetzen

Die Resonanz der Studenten bestätigt unsere Erfahrung, daß *Ziele*, das wesentlich nach den Regeln der kommunikativen Didaktik verfaßt wurde, im großen und ganzen seinen Zweck erfüllt. Nach meiner eigenen Erfahrung haben sich allerdings in der Praxis in Bezug auf bestimmte Punkte einige Mängel herausgestellt. Als Kritik kann man vor allem anmerken, daß es in mancher Hinsicht der Aktualisierung bedarf.

Der dritte und vierte Band, der sich mit Themen aus der Wissenschaft und aus dem Studium befaßt, ist ebenso nicht mehr aktuell genug. Es sollte meiner Meinung nach durch das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* vom Deutsch-Kolleg der Tong Ji

Universität z. T. ergänzt oder ganz ersetzt werden (vgl. *Stichwort Deutsch* 1998; Mittelstufe und Oberstufe). Ein weiteres Argument dafür hat Yu Xuemei in ihrer Magisterarbeit gegeben: »Stichwort« enthält einen speziellen Band für einen DSH-Vorbereitungskurs, während »Ziele« diese Prüfung kaum berücksichtigt« (vgl. Yu 1999: 30).

Ich bin prinzipiell gegen einen allzu häufigen Wechsel der im Unterricht verwendeten Lehrwerke, weil sie bei der neuen Erarbeitung häufig Schwächen an einer anderen Stelle offenbaren. Ich trete vielmehr entschieden dafür ein, daß Lehrer ihr Hauptgrundwissen durch ständiges Studium der Neuerscheinungen aktualisieren und diese Erkenntnisse in ihren Unterricht einbringen. In jedem Fall muß aber *ein kurstragendes Lehrwerk* als Orientierungshilfe für Studierende und Lehrende den Schwerpunkt bilden.

5.5 Intensivierung des Kontaktes zwischen Lehrenden und Lernenden

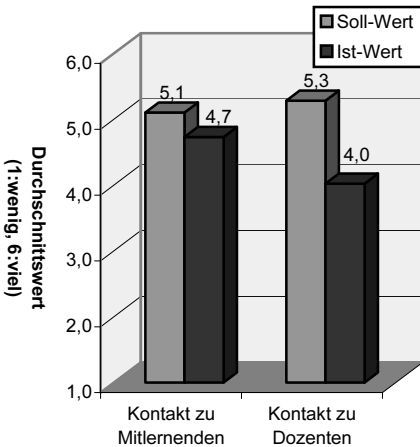
Das Gruppenklima und die Beziehung zwischen Lehrern und Studierenden haben als soziale Faktoren großen Einfluß auf den Spracherwerb, wie von Lernpsychologen eindeutig nachgewiesen wurde.

Es hat sich in meiner Praxis bewährt, dem traditionellen Lehrsystem, das primär auf das Ausleseprinzip und damit auf den Wettbewerb hin orientiert ist, die Form einer kooperativen Lernweise entgegenzusetzen, indem man z. B. die Aufgaben oder Fragen immer zuerst in die Gruppe gibt (vgl. Heydt 1991).

Die Graphik 12 zeigt, daß sich die Studierenden mehr Kontakt zu den Lehrern wünschen.

1 Die geltende Ordnung für die DSH an der TU Berlin von 1998 enthält dazu folgende Bestimmung: »Liegt bei einer der schriftlichen Teilprüfungen das Ergebnis unter 2/3, jedoch nicht unter 50%, kann dieses Ergebnis durch eine mündliche Prüfung ausgeglichen werden.«

Graphik 12: Kontakt der Studierenden zu den Mitlernenden und Dozenten



(⇨ Frage 40–41)

Ich denke, wir sollten manchmal die Lehrerrolle vergessen und versuchen, uns mehr in die Gruppe der Studierenden zu integrieren, um so mehr über ihre Pläne und Probleme erfahren zu können. Das emotionale Vertrauensverhältnis der Lehrkraft zur Gruppe ist von großer Bedeutung und der Lehrer kann die Motivation der Lernenden ungemein fördern, wenn er erkennen läßt, daß er sich mit ihrem Lernerfolg identifiziert.

Natürlich ist klar, daß ein häufiges außerschulisches Zusammensein mit Studierenden zu einer erheblichen zeitlichen Belastung führen kann, die von Lehrkräften auf Dauer nicht geleistet werden kann. Die Einführung einer offiziellen Sprechstunde mit der Möglichkeit individueller Gespräche mit den Studierenden könnte diesem Mangel abhelfen. Auf jeden Fall wäre es für Lehrer anzustreben, ihre ständige Gesprächsbereitschaft anzubieten, was bisher leider vernachlässigt wurde.

5.6 Orientierungskurs als Fortsetzung des Intensivkurses

Unser Intensivkurs verfolgt das Ziel, die Studierenden auf die Sprachprüfung vorzubereiten. In diesem Sinne erwies sich unser Kurs als erfolgreich. Aber wenn wir daran denken, daß unsere Absolventen nach der Prüfung in Deutschland studieren bzw. leben werden, reicht die Vermittlung der Sprachkenntnisse allein nicht aus.

Wie oben erläutert, bietet unser Lehrwerk nicht wenige landeskundliche Informationen an, und wir Lehrer benutzen jede Gelegenheit, um solche Informationen zu vermitteln und kulturelle Unterschiede auf der Basis eigener Erfahrungen darzustellen. Das alles ist aber punktuell und braucht systematische Verknüpfung und Vertiefung. Besonders das Studiensystem und das Studentenleben (also Dinge, die die Studierenden direkt betreffen), wurde bisher in unserem Kurs vernachlässigt. Viele Studierende haben im Fragebogen geschrieben, daß sie sich vieles anders vorgestellt hatten und sie mehr Zeit und Mühe aufwenden mußten, um sich in Deutschland zu orientieren. Ausführliche Informationen über deutsche Landeskunde, über Studium und Hochschulwesen sowie eine Reihe von Überlebensstips hätte ihnen Umwege ersparen und das Leben erleichtern können. Häufig wurde auch vor allem seitens der zukünftigen Wirtschafts- und Geisteswissenschaftler der Wunsch nach einer Einführung in die Fachsprache dieser Gebiete geäußert.

Alle diese Vorbereitungen im gegenwärtigen zeitlichen Rahmen in das Lehrprogramm der Sprachkurse aufzunehmen, erscheint indessen, angesichts des Zeit- und Prüfungsdrucks, nicht möglich. Eine Berücksichtigung dieser Themen würde die Kursdauer um mindestens 3 Monate verlängern, was eine Reihe von Proble-

men mit sich brächte, da äußere Zwänge wie Prüfungstermin, Visumformalitäten, Semesterferien usw. zu berücksichtigen sind. Dennoch sollte meiner Auffassung nach unbedingt versucht werden, einen Orientierungskurs in der Wartezeit zwischen der Prüfung und der Abreise einzurichten.

Dieser Kurs sollte nach meiner Vorstellung folgende Gebiete behandeln:

- Landeskunde (bereichert durch Referate der Absolventen, die auf Urlaub nach China zurückgekehrt sind);
- Wissenschaftliche Propädeutik (Einstieg in das Universitätsleben und Einführung in wissenschaftliche Arbeitsmethoden, wie z. B. Referat, Thesenformulierung, Diskussion usw.);
- exemplarische Bearbeitung von Texten aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen (für das Selbststudium der wissenschaftlichen Fachsprache einzelner Studienggebiete sollten Materialien angeboten werden);
- Integrierte allgemeinsprachliche Sprechübungen zur Wiederholung und Auffrischung durch aktive Projekte. Die Teilnehmer gehen z. B. mit der Aufgabe auf die Straße, die Umweltprobleme ihrer Stadt mit der Kamera/Videokamera zu dokumentieren und dann auf Deutsch zu präsentieren.

Zu landeskundlichen Themen gehören meiner Auffassung nach nicht nur Themen in Bezug auf Deutschland und das Studium dort, sondern es sollten auch Aspekte der chinesischen Kultur und Gesellschaft, über die sich die Deutschen gern mit Chinesen unterhalten, einbezogen werden. Während die Muttersprache bei der Vermittlung des Deutschlandbildes nicht ausgeklammert werden soll, müssen die Studierenden aber üben, die ihnen bekannten Themen auf Deutsch zum Ausdruck zu bringen. Wissenschaftliche Arbeitsmethoden

können anhand einzelner landeskundlicher Themen gut eingeführt werden. Die Durchführung kreativer Projekte (z. B. Filmdrehen, Fotoausstellung) könnte den Kurs didaktisch auflockern und die Studierenden motivieren. Was die Vorgehensweise betrifft, wäre anzustreben, daß die Arbeit nicht mehr wie beim Intensivkurs verteilt werden soll, sondern die Behandlung eines Themas in der Hand *einer* Lehrkraft liegt.

Als Erfolg einer solchen Einrichtung wäre mit größter Wahrscheinlichkeit zu erwarten, daß sich unsere Absolventen schneller einleben und auf das deutsche Studiensystem besser einstellen können. Die Probleme beim Hörverstehen in Fachveranstaltungen und bei Diskussionen mit Professoren und Kommilitonen, die laut Umfrage zur Zeit die Hauptprobleme darstellen, könnten durch Erweiterung des Fachvokabulars und durch Förderung des Sprechvermögens leichter überwunden werden.

Solche Sorgen wie: »Es fehlen mir Themen beim Gespräch mit Deutschen, weil ich wenig von Deutschland – seiner Geschichte, seiner Mentalität, seinen Sitten und Gebräuchen usw. – kenne« oder: »Ich kann nicht deutsch denken«, würden dann auch weniger Kopfzerbrechen verursachen.

6. Fazit

Nach dem Ergebnis der Fragebögen hat sich unser Kurs meiner Einschätzung nach im großen und ganzen bewährt. Eine Reihe von Kritikpunkten zeigen indessen, daß unsere Kurse in mancher Hinsicht einer Verbesserung und Aktualisierung bedürfen. Wenn es gelingen würde, die oben genannten Vorschläge ganz oder teilweise umzusetzen, könnte eine wesentliche Steigerung der Effizienz erwartet werden.

Literatur

- Chen, Weidong: »Analyse der sprachlichen Tätigkeiten einiger chinesischen Gastwissenschaftler und Aspiranten in England«. In: *Sammelband intensiver Sprachschulung*. Beijing: Verlag der Hochschule für Sprachen und Kultur, 1996.
- Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.; Bern: Lang, 1982.
- Gellert, Anne: *Großer Lernwortschatz*. Ismaning: Hueber, 1998.
- Hess, Hans Werner: *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von DaF in der Volksrepublik China*. München: iudicium, 1992.
- Heyd, Gertraude: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1991.
- Lüger, Heinz-Helmut: *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin; München: Langenscheidt, 1993.
- Steinmetz, Maria: *Fachkommunikation und DaF-Unterricht*. München: iudicium, 2000.
- Steinmüller, Ulrich (Hrsg.): *Deutsch international und interkulturell. Aspekt der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache*. Frankfurt a. M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation, 1993 (Werkstattberichte Nr. 5 der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle der TUB).
- Wang, Liming; Fang, Jianguo; Li, Ligui; Qi, Zhiqin; Yang, Aizhen: *Stichwort Deutsch*. Shanghai: Deutsch-Kolleg der Tonggji-Universität, 1998.
- Xiao, Peiling; Yin, Shengan; Gelbig, Jürgen: *Ziele – Deutsch für Intensivkurse*. Beijing: Verlag für Fremdsprachenlehren und -forschen Beijing, 1991.
- Xiao, Peiling; Gu, Yunying: *Curriculum Deutsch als Fremdsprache für Intensivkurse zur Vorbereitung auf ein Studium bzw. eine Fortbildung in deutschsprachigen Ländern*. Shanghai: Verlag für Fremdsprachenausbildung Shanghai 1993.
- Yu, Xuemei: *Die Einführung der kulturellen Elemente im DaF-Unterricht für Chinesen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Shanghai 1999.

Anlage

Fragebogen

1. Fragen zu Ihrer Person (1–5)

1. Name _____
2. Geschlecht [A] männlich [B] weiblich
3. Geburtsdatum _____
4. Korrespondenzadresse _____

E-MAIL:

Tel.

Fax:

5. Wie lange sind Sie schon in Deutschland?
 - [A] länger als ein halbes Jahr
 - [B] kürzer als ein halbes Jahr
6. Haben Sie die DSH schon bestanden? [A] Ja B [Nein]
- 6.1 Wo haben Sie die DSH bestanden?
 - [A] am DSZ der Zheda (bitte beantworten Sie 6.2)
 - [B] in Deutschland (bitte beantworten Sie 6.3)
 - an welcher Uni? _____
- 6.2 Hatten Sie Vorkenntnisse in Deutsch vor dem Besuch des DSH-Kurses am DSZ?
 - [A] Ja, wieviele Stunden? (ca. _____)
 - [B] Nein
- 6.3 Wie lange sind Sie in Deutschland gewesen, bevor Sie die DSH hier bestanden haben?
 - [A] ein Semester
 - [B] zwei oder mehr Semester
- 6.4 Wann haben Sie die DSH bestanden? _____

2. Fragen zu Ihrem Deutschlandaufenthalt (7–11)

7. Wann sind Sie nach Deutschland gekommen? _____
- 7.1 Zu welchem Zweck sind Sie hier?
 - [A] zum Arbeiten
 - [B] zum Studieren an _____ Uni im Studiengang _____
 - [B1] Grundstudium [B2] Hauptstudium
8. Besuchen Sie zur Zeit studienbegleitende Sprachkurse oder haben Sie früher solche Sprachkurse besucht?
 - [A] Ja, an _____ (Uni)
 - Kurse _____ (Bezeichnung der Kurse)
 - Zeitraum _____
 - Wochenstunden _____
 - [B] Nein, weil _____
 - [B1] unnötig [B2] keine geeigneten Kurse
 - [B3] bringt nichts

8.1 Haben Sie beim Vergleich mit anderen Ausländern in studienbegleitenden Sprachkursen (oder im Seminar) Ihre Stärke in Deutsch feststellen können?

[A] Nein

[B] Ja, und zwar bei [B1] Grammatik
[B2] Wortschatz
[B3] Phonetik
[B4] mündlichem Ausdruck
[B5] Hörverständnis
[B6] schriftlichem Ausdruck
[B7] Sonstiges _____

9. Sie wohnen

[A] in einem Zimmer des Studentenwohnheims

[B] in einer WG

[C] in einem Einzelappartement

[D] bei einer deutschen Familie

9.1 Haben Sie Gelegenheit, in Ihrer Wohnumgebung Deutsch zu sprechen?

(gar keine) 1 6 (sehr viel)

10. Welche Sprache sprechen Sie meistens im Umgang mit Freunden?

[A] Deutsch

[B] Chinesisch

[C] Englisch

11. Haben Sie Jobs angenommen, die Ansprüche an Ihre Deutschkenntnisse stellen?

[A] Nein

[B] Ja

11.1 Haben Sie Gelegenheit, am Arbeitsplatz Deutsch zu sprechen?

(gar keine) 1 6 (sehr viel)

3. Fragen zu ihren Sprachkenntnissen am Anfang Ihres Deutschlandaufenthaltes und jetzt (12–17)

Fragen zu Ihren Deutschkenntnissen am Anfang Ihres Deutschlandaufenthaltes (12–14)

12. Hatten Sie Schwierigkeiten bei folgenden Punkten, als Sie neu in Deutschland ankamen?

	1 (schwierig)	2	3	4	5	6 (nicht schwierig)
1. Umgang mit Deutschen						
2. Umgang mit Behörden und Ämtern (Meldestelle, AAA, Ausländerbehörde)						
3. den Fachveranstaltungen folgen können						
4. Fachliteratur verstehen						
5. selbständig Referat vorbereiten und halten						
6. selbständig Hausarbeit schreiben						

13. Wählen Sie 3 Hauptschwierigkeiten, die Sie am Anfang hatten, und numerieren Sie sie nach dem Schwierigkeitsgrad
- [A] Fachliteratur lesen
 - [B] Zeitungen und Zeitschriften lesen
 - [C] Radio hören
 - [D] den Fachveranstaltungen folgen
 - [E] Diskussion mit Professoren und Kommilitonen
 - [F] Hausarbeit schreiben
 - [G] offizielle Briefe formulieren
14. Wählen Sie 3–5 Hauptgründe, die zu den Schwierigkeiten führen, und numerieren Sie sie nach der Wichtigkeit!
- [A] beschränkter Wortschatz
 - [B] nicht vertraut mit der Grammatik
 - [C] fremde Themen
 - [D] Akzent des Gesprächspartners
 - [E] hohe Sprechgeschwindigkeit des Gesprächspartners
 - [F] Umgangssprachlicher Ausdruck des Gesprächspartners
 - [G] nicht in der Lage sein, deutsch zu denken
 - [H] nicht trauen, den Mund aufzumachen
 - [I] die Form (z. B. des offiziellen Schreibens) nicht kennen
 - [J] die Gewohnheiten der Deutschen nicht kennen

Fragen zu Ihren jetzigen Sprachkenntnissen (15–17)

15. Haben Sie zur Zeit Schwierigkeiten bei folgenden Punkten?

	1 (schwierig)	2	3	4	5	6 (nicht schwierig)
1. Umgang mit Deutschen						
2. Umgang mit Behörden und Ämtern (Meldestelle, AAA, Ausländerbehörde)						
3. den Fachveranstaltungen folgen können						
4. Fachliteratur verstehen						
5. selbständig Referat vorbereiten und halten						
6. selbständig Hausarbeit schreiben						

16. Wählen Sie 3 Hauptschwierigkeiten, die Sie jetzt haben, und numerieren Sie sie nach dem Schwierigkeitsgrad!
- [A] Fachliteratur lesen
 - [B] Zeitungen und Zeitschriften lesen
 - [C] Radio hören
 - [D] den Fachveranstaltungen folgen
 - [E] Diskussion mit Professoren und Kommilitonen
 - [F] Hausarbeit schreiben
 - [G] offizielle Briefe formulieren

17. Was hat zur Verbesserung Ihrer Deutschkenntnisse beigetragen? (Wählen Sie 3–5)
- [A] Besuch der Fachveranstaltungen; durchschnittliche Wochenstunden _____
- [B] Jobben; durchschnittliche Wochenstunden _____
- [C] Besuch der Sprachkurse; durchschnittliche Wochenstunden _____
- [D] Zeitungen und Zeitschriften lesen; durchschnittliche Wochenstunden _____
- [E] Radio hören und Fernsehen; durchschnittliche Wochenstunden _____
- [F] Fachliteratur lesen; durchschnittliche Wochenstunden _____
- [G] im Internet surfen; durchschnittliche Wochenstunden _____
- [H] sich mit deutschen Freunden unterhalten; durchschnittliche Wochenstunden _____
- [I] Sonstiges _____
- 4. Fragen zu Ihren Erfahrungen mit dem Sprachkurs an der Zheda (18–44)**
18. Welche Kurse haben Sie am DSZ der Zheda besucht? Geben Sie bitte die genaue Zeit an.
- [A] DSH (PNdS) _____
- [B] Diplomstudiengang _____
- [C] Intensivkurs ohne DSH-Abschluß _____
- [D] DaF 2 _____
- [E] Abendkurse _____
19. Was für einen Abschluß hatten Sie damals?
- [A] Bachelor
- [B] Hochschulbesuch ohne Abschluß
- [C] Master
- [D] Doktor
- [E] Sonstige _____
- 19.1 Hatten Sie damals schon einen Beruf?
- [A] Nein
- [B] Ja, als _____ für _____ Jahre

Ihre Meinung zu dem Gewicht der einzelnen Fähigkeiten im DSH- bzw. Intensivkurs (20)

20. Wie ist das Gewicht der einzelnen Fähigkeiten im ganzen Kurs?
- 20.1 Hörverstehen (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- 20.2 Grammatik (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- 20.3 Wortschatz (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- 20.4 Leseverständnis (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- 20.5 Mündlicher Ausdruck (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- 20.6 Schriftlicher Ausdruck (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- 20.7 Lerntechniken (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- 20.8 Landeskundliche Kenntnisse (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- 20.9 Wurden im Unterricht Ihrer Meinung nach genügend Informationen über folgende Punkte vermittelt?
- [A] Studium (Studentenleben, Struktur der Hochschulen, Studiensystem) (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- [B] Bewerbung um einen Studienplatz (Antragsformular, Infos über einzelne Hochschulen) (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- [C] Alltagsleben in Deutschland (Bank, Post, Einkaufen, Einladung) (zu wenig) 1 6 (zu viel)
- [D] Kulturelle Unterschiede (Denken und Verhaltensweise der Deutschen) (zu wenig) 1 6 (zu viel)

20.10 Waren Sie beim Umgang mit Deutschen irritiert oder gerieten Sie einmal in Schwierigkeiten?

[A] Nein

[B] Ja, bitte Beispiele angeben _____

***Zusätzliche Fragen an diejenigen, die vor dem DSH-Kurs den Diplomteilstudiengang besucht haben.**

20B Wie ist das Gewicht der einzelnen Fähigkeiten im Diplomteilstudiengang?

20B.1 Hörverstehen (zu wenig) 1 6 (zu viel)

20B.2 Grammatik (zu wenig) 1 6 (zu viel)

20B.3 Wortschatz (zu wenig) 1 6 (zu viel)

20B.4 Leseverständnis (zu wenig) 1 6 (zu viel)

20B.5 Mündlicher Ausdruck (zu wenig) 1 6 (zu viel)

20B.6 Schriftlicher Ausdruck (zu wenig) 1 6 (zu viel)

20B.7 Lerntechniken (zu wenig) 1 6 (zu viel)

20B.8 Landeskundliche Kenntnisse (zu wenig) 1 6 (zu viel)

20B.9 Halten Sie den Fachsprachenunterricht (Deutsch in Mathematik, Wirtschaft, Physik, Chemie) für hilfreich für Ihr Studium hier in Deutschland?

sehr hilfreich 1 6 gar nicht hilfreich

20B.10 Welche der folgenden Fachsprachen halten Sie für am sinnvollsten?

[A] Mathematik

[B] Wirtschaft

[C] Physik

[D] Chemie

[E] Sonstige _____

Ihre Meinung zur Arbeitsteilung der Lehrkräfte und zur Gestaltung des Klassenraums im DSH-(Intensiv-)Kurs (21–24)

21. Der deutsche Lektor übt mit Ihnen mündlichen und schriftlichen Ausdruck, während ein chinesischer Lehrer Grammatik und Wortschatz vermittelt und der andere Hör- und Lesefähigkeiten befördert. Was halten Sie von dieser Arbeitsteilung?

gut 1 6 nicht gut

Begründen Sie bitte: _____

22. Welche Tischstellung bevorzugen Sie?

[A] Tische in Reihen

[B] Tische in U-Form

[C] Tische gruppenweise

23. Wie oft sollte die Tischordnung Ihrer Meinung nach gewechselt werden?

[A] jede Woche

[B] alle zwei Wochen

[C] alle Monate

[D] alle zwei Monate

[E] in längeren Abständen

[F] nicht fest

24. Was halten Sie von unserem Klassenraum, der von Studierenden mit deutschen Zeitungen, Bildern und Plakaten ausgestattet wurde?
 gut 1 6 nicht gut

Ihre Anmerkungen zu einem Lehrwerk (25–31)

25. Welches Lehrwerk haben Sie für den Kurs benutzt?

- [A] ZIELE
- [B] Grundstudium Deutsch
- [C] Themen
- [D] Lernziel Deutsch
- [E] Deutsch: Technik und Wissenschaft
- [F] Sonstige _____

Wählen Sie aus und beantworten Sie die Fragen 26–30: Wie heißt es?

	1 sehr gut	2	3	4	5	6 sehr schlecht
26. Der generelle Eindruck über das Lehrwerk						
27. Halten Sie das Lehrwerk für hilfreich beim Deutschlernen?						
28. Wie gut verstehen die Lehrer das Lehrwerk?						
29. Ist das Lehrwerk interessant und ansprechend?						
30. Sind die Themen aktuell und hilfreich für Ihr Leben in Deutschland?						

31. Welche der folgenden Themen sind nach Ihrer persönlichen Erfahrung behandlungsbedürftig? Numerieren Sie sie nach dem Wichtigkeitsgrad!

- [A] sich vorstellen _____
- [B] Termine machen _____
- [C] Telefonieren _____
- [D] Einkaufen _____
- [E] Essen und trinken _____
- [F] Verkehrsmittel (Fahrausweise kaufen usw.) _____
- [G] Geschenke und Gratulationen _____
- [H] Mieten und Vermieten _____
- [I] Arztbesuch _____
- [J] nach dem Weg fragen _____
- [K] Bank und Post _____
- [L] Umtauschen und Reklamieren _____
- [M] Freizeitbeschäftigungen _____
- [N] Umgang mit Ämtern und Behörden (Polizei, Meldebehörde usw.) _____
- [O] chinesische Sitten und Gebräuche (z. B. Essenskultur und Feste) _____
- [P] Ergänzen Sie fehlende Themen _____

Sonstige Fragen (42–44)

42. Wodurch haben Sie damals den größten Fortschritt gemacht?

[A] durch Zuhören im Unterricht

[B] durch Übungen im Unterricht

[C] durch Hausaufgaben und Übungen nach dem Unterricht

[D] durch Selbstlernen

bitte geben Sie Ihre Nachschlagewerke an _____

43. Was hat Sie damals am meisten beeindruckt?

44. Machen Sie bitte aus Ihrer jetzigen Sicht Vorschläge zur Verbesserung der Sprachkurse:

Lexematische Schwierigkeiten des Deutschen aus konfrontativer Sicht mit dem Spanischen

Carmen Gierden Vega und Dirk Hofmann

0. Vorbemerkungen

In dem vorliegenden Beitrag wird zunächst ein Versuch unternommen, gewisse typische Fehlertendenzen aufzudecken, sie erklärend zu analysieren und konsequent zu typisieren. Das Spanische und Deutsche stellen die Vergleichsgrundlage für diesen Zweck dar. Damit verfolgen wir einen systematischen Überblick über sprachliche Transfers, die sich als Einfluß der Muttersprache auf die Fremdsprache im Prozeß ihrer Aneignung ergeben.

Die lexikalische Semantik behandelt im Rahmen der konfrontativen Forschung umfangreiche Problemfelder, wo Spanischsprechende besonders der Gefahr ausgesetzt sind, spezifische Interferenzfehler zu machen. Das erweist sich insbesondere bei den lexikalischen Tautonymen, feststehenden Redensarten bzw. Idiomen und Klischees, die bis jetzt weder ausreichend noch erschöpfend im Sprachkontrast Spanisch-Deutsch behandelt wurden¹.

1. Das Lexem

Lexeme sind die Grundlage unserer Sprache. Nach der traditionellen Sprachlehre ist ein Wort »die kleinste selbständige sprachliche Einheit mit einer unterscheidbaren Lautform, einer grammatischen Funktion und einer Bedeutung« (Genzmer 1998: 17). »Im Schriftbild werden die Wörter voneinander abgegrenzt; auch beim Sprechen sind sie [...] als klangliche Einheiten zu erkennen. Wörter sind Bedeutungselemente im Satz, sie tragen eine eigene Bedeutung« (Eichler/Bünting 1989: 33). Die gestaltbezogene Sprachbetrachtung und Grammatik spielt in der Semantik eine wichtige Rolle. Bei Schippan (1992: 89) wird man auf folgenden Zusammenhang aufmerksam gemacht: »Wird es [das Wort] unter funktionell-strukturellem Aspekt betrachtet, so werden zwar Wortbildung und grammatische Merkmale berücksichtigt, aber die inhaltlichen Leistungen werden nicht genügend differenziert«. In einer inhaltsbezogenen Grammatik wird dagegen das Wort als

1 Abgesehen von den zahlreichen Studien im Bereich der Morphologie und Syntax, wo bereits Flexions- und Konjugationsfehler bzw. Satzbaufehler hinreichend erforscht sind.

eine systematische Ganzheit von Lautform und Inhalt definiert. Das Wort ist »die kleinste und zugleich einzige semantische ganzheitliche Einheit der Sprache« (Rolland 1997: 36). Ganz im Gegensatz zu einer herkömmlichen Auffassung stellt die Lautform hier nicht das Differenzierungskriterium dar, sondern der Inhalt selbst. Somit werden die Inhalte als Ausgangspunkt der Betrachtung aufgefaßt und in den Mittelpunkt gestellt. Die zentrale Erkenntnis, daß die semantischen Relationen zwischen Morphemen und Lexemen und die Verknüpfung der Wörter selbst vom Wortinhalt gesteuert werden, bilden die Grundlage des Gebäudes der inhaltsbezogenen Grammatik.

Lexeme sind nicht nur eine Angelegenheit der theoretischen Sprachbetrachtung, sondern sie sind auch für die praktische Grammatik eminent wichtig, zumal eine semantikorientierte Betrachtung und Beschreibung Mehrdeutigkeits- und Vagheitsprobleme auflösen und besonders von großem Nutzen für den Fremdsprachunterricht sein kann (wie auch schon Bernhard Weisgerber in Anlehnung an seinen Vater Leo Weisgerber für den Sprachunterricht an Schulen plädierte; vgl. dazu Weisgerber 1985: 90 ff.). Da diese in unserem Beitrag zu behandelnden lexematischen Erscheinungsformen eine wichtige Rolle bei der Regelung alltäglicher Sprechsituationen spielen, wollen wir ihnen in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache erhebliches Gewicht beimessen und zeigen, wie zugleich lexikalische, semantische und morphologische Aspekte bei der »lernerstrategischen« Verwendung zusammenwirken und abgerufen werden können. Die Bewußtmachung durch die kontrastive Beobachtungsweise solcher potentiellen sprachlichen Interferenzen wird zweifellos dazu beitragen, viele Fehler im Unterricht effektiv zu überwinden und falschen Gebrauchsweisen vorzubeugen

sowie Mißverständnisse und falschen Gebrauch von Lexemen und Wendungen zu vermeiden. Diesbezüglich wies schon Weinrich (1981: 350) darauf hin, daß es notwendig sei, »die deutsche Sprache als ein System von Konventionen zu lehren, das in seinen Strukturmerkmalen auch anders gedacht werden könnte«. Man sollte sich auch deshalb dessen bewußt bleiben, daß viele Interferenzfehler an ganz anderen als den erwarteten Stellen auftreten können.

2. Methodisches Vorgehen

Wir sind der Ansicht, daß die hier zu behandelnden zwischensprachlichen Unterschiede erst auf Grund eines semantikorientierten Verfahrens zusammen mit einem gebrauchstheoretischen Ansatz und unter besonderer Berücksichtigung bestimmter struktureller Gesichtspunkte erfolgreich dargestellt werden können. Deshalb geht es uns darum, Wort- bzw. Satzpaare zu vergleichen, und sie durch komplementäre Erklärungen zu definieren, wobei immer von einem sprachlichen Kontext ausgegangen wird (s. dazu auch Heller 1980: 181, Hessky 1989: 288 und Károlyi 1989: 524). Das gilt vor allem bei Homonymen und Tautonymen, seien sie intra- bzw. interlingualer Art, deren Inhalte erst an der jeweiligen Stelle bestimmt werden können. Eine inhaltsbezogene Verfahrensweise erweist sich hier deshalb als besonders geeignet, zumal es von einem inhaltsbezogenen Gesichtspunkt aus keine polysemischen Wörter gibt, sondern mehrere Homonyme mit derselben Lautform (vgl. hierzu Rolland 1997: 49). Dies läßt sich durch folgende Beispiele veranschaulichen:

scheinen 1 = (den Anschein haben, den Eindruck erwecken) = *parecer*

scheinen 2 = *brillar*

**Du scheinst eine Blumenvase.*

**Ich scheine ein Raufbold.*

Hiermit wollte Student 1 sagen:

Pareces un florero.

und Student 2:

Parezco un macarra.

Nach dieser Auffassung wird vor allem in der exemplarischen Gegenüberstellung deutlich, daß diese Homonyme zwei eigenständige Inhaltseinheiten sind, deren Signifikant ihnen im Deutschen gemeinsam ist. Aber auch umgekehrt müßte im Spanischen die Homonymität geklärt werden, um folgende Fehler zu vermeiden:

futuro 1 = Zukunft (in (der) Zukunft, zukünftig, künftig)

futuro 2 = Futur (Tempusform)

**Im Futur will ich einmal als Pilot um die Welt fliegen.*

Im Deutschen hat das Wort *Futur* einen unverwechselbaren und eigenständigen Inhalt, so daß es spezifische Merkmale [Verbform, Tempusbezug] mit sich trägt, die angeben, in welchen Zusammenhängen es in den Sätzen gebraucht werden kann.

reconocer 1 = erkennen

reconocer 2 = anerkennen

**Das Kind hatte sofort seinen Opa, der als Weihnachtsmann verkleidet war, anerkannt*¹.

Gegen die Übernahme von *anerkennen* anstelle von *erkennen* spricht ebenso eindeutig das semantische Argument. Dasselbe spricht auch für das Deutsche in:

Gegenwart 1 = *presencia* und

Gegenwart 2 = *presente*.

Für unsere Zwecke erscheint es also klärungsbedürftig, daß es sich bei der angezeigten Weise um acht Homonyme mit jeweils einer eigenständigen Bedeutung handelt.

In der vorliegenden Arbeit wird also inhaltsbezogen verfahren. Bei der Analyse werden wir versuchen, eine Hierarchie der Realisierungsgrade der prototypischen Fehler aufzustellen.

Was hier in einem kurzen Überblick umrissen wurde, soll im nachstehenden Abschnitt anhand von zahlreichen Beispielen und Belegen aus der Unterrichtspraxis detailliert dargestellt werden.

3. Typisierung der Fehler

Aus den vorangegangenen Überlegungen sollte außerdem klar geworden sein, daß es für den Fremdsprachenunterricht von Belang ist, auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der konzeptionellen Ebene hinzudeuten, d.h. die ersten produktiv auszunutzen und die zweiten hervorzuheben, um Klarheit zu schaffen, damit Zweifel behoben und mögliche Interferenzen vermieden werden können.

4. Phraseologismen

Bevor wir näher auf die Probleme beim Erwerb von Phraseologismen eingehen, möchten wir zunächst darlegen, was wir unter Phraseologismen verstehen. Ein Phraseologismus ist eine aus mindestens zwei Wörtern bestehende, feste sprachliche Einheit mit einer Gesamtbedeutung, die sich entweder gar nicht oder meistens nicht vollständig aus den Bedeutungen der einzelnen lexikalischen Komponenten erschließen läßt. Nur als Ganzes geben sie einen Sinn. Phraseologismen zeichnen sich außerdem durch Polylexikalität, Festigkeit und Idiomatizität aus (vgl. Burger 1998: 14–15).

Auf die oft chaotische terminologische Vielfalt (Idiom, Redewendung, feste Wendung, feste Wortverbindung, Redensart, sprichwörtliche Redensart, etc.)

1 Auffallend ist, daß sich solche Fehler sogar bei unseren Studenten im 3. und 4. Jahr Deutsch mit einem hohen Sprachbeherrschungsniveau manifestiert haben.

können wir hier aus Zeitgründen nicht näher eingehen. Wir beschäftigen uns mit der Phraseologie im weiteren Sinne, d. h. hierzu gehören auch Sprichwörter, Zwillingsformeln, Kinegramme, Geflügelte Worte, Routineformeln und Funktionsverbgefüge. Letztere schließen wir in diesem Beitrag aus.

Die Wichtigkeit der Phraseologismen, besonders beim Fremdsprachenerwerb, soll das folgende Zitat verdeutlichen:

»Die Kommunikationstüchtigkeit des Sprechers hängt davon ab, inwieweit er auf automatisierte Sprachabläufe zurückgreifen kann. Je größer dieser Vorrat ist, desto wirkungsvoller ist auch seine sprachliche Tätigkeit. Sie entlasten sein Gedächtnis, so daß seine Aufmerksamkeit verstärkt der inhaltlichen Seite der Äußerung gelten kann. Ohne einen bestimmten Vorrat usuell verfestigten Sprachmaterials ist eine erfolgreiche Kommunikation kaum möglich.« (Thienelt 1981: 168).

Die meisten Lerner haben Schwierigkeiten, Phraseologismen als solche zu identifizieren, daher ist es die Aufgabe des Lehrers, die Studenten auf einige Besonderheiten der Phraseologismen aufmerksam zu machen, die als Erkennungshilfe dienen können. Hierzu gehören Strukturbesonderheiten, wie z. B. Abweichungen beim Gebrauch des Artikels, Deklinationsanomalien, etc.: z. B.

Schwein haben, was soviel bedeutet wie ›Glück haben‹,

bei jemandem lieb Kind sein, was soviel bedeutet wie ›in jemandes Gunst stehen‹.

Des weiteren muß beachtet werden, daß Phraseologismen in ihrem Wort- und Formenbestand nur begrenzt variiert werden können (Festigkeit), z. B. *einen Kater haben*, was soviel bedeutet wie ›sich unwohl und müde fühlen, weil man am Abend zuvor zu viel Alkohol getrunken hat‹ kann nicht durch **einen Kater besitzen*, **zwei Kater haben* ersetzt werden, da sonst die Redewendung aufgehoben wird. Auch bei ›unlogischen‹ Sätzen

handelt es sich häufig um Phraseologismen; zum Beispiel erschien vor kurzem im *Kölner Stadtanzeiger* folgende Schlagzeile:

Der Trainer hat seinen Spielern in der Halbzeit heftig den Kopf gewaschen.

Dem Lernenden stellen sich nun die Fragen, warum waschen sich die Spieler den Kopf nicht selbst und warum schon in der Halbzeit und nicht erst nach dem Spiel. Sie werden schnell erkennen, daß es sich bei diesem Satz um einen Phraseologismus, mit der Bedeutung ›jemandem gründlich die Meinung sagen‹, handeln muß.

Beim Lernen von Phraseologismen sollte der von Kühn vorgeschlagene *Phraseodidaktische Dreischritt* (siehe Kühn 1992: 177) beachtet werden, d. h. das Erkennen, Verstehen und Anwenden von Phraseologismen. Hier bietet sich eine kontrastive Vorgehensweise an. Wie wir im Unterricht mit Spanischsprechenden festgestellt haben, wird der Inhalt eines unbekanntes fremdsprachigen Phraseologismus problemlos verstanden, wenn ein strukturell und lexikalisch gleicher oder ähnlicher Phraseologismus im Spanischen existiert. Folgende Beispiele, die man als ›gute Freunde‹ bezeichnen kann, bereiten den spanischen Muttersprachlern in der Regel keine Schwierigkeiten, da es Entsprechungen im Spanischen gibt. Vor allem diese äquivalenten Phraseologismen sollten vom Fremdsprachenlerner beherrscht werden. In der Regel bereiten sie geringe Lernschwierigkeiten und stellen fast keine Interferenzgefahr dar:

jmdm. die Zähne zeigen – *enseñar los dientes a alguien*

die Zähne zusammenbeißen – *apretar los dientes*

jmdm. läuft das Wasser im Mund zusammen – *hacersele a uno la boca agua*

das (täglich) Brot verdienen – *ganarse el pan*

im siebten Himmel sein – estar en el séptimo cielo

sich mit fremden Federn schmücken – adornarse con plumas ajenas

wie Sand am Meer – como arena en el mar
(Biblische Herkunft: *Das Buch Genesis*, 41, 49–50)

mit dem Feuer spielen – jugar con fuego

etwas in der Hand haben – tener algo en la mano

in guten Händen sein – estar en buenas manos

den Kopf verlieren – perder la cabeza

ein Herz aus Stein haben – tener un (el) corazón de piedra

in die Annalen eingehen – formar parte de los anales

Die Bedeutungerschließung erfolgt bei diesen Beispielen durch das muttersprachliche Lexikon, d. h. der Lernende übersetzt die Redewendungen in seine Muttersprache. Phraseologismen einer Ausgangssprache und einer Zielsprache kann man als Äquivalente betrachten, wenn zwischen beiden eine »Übersetzungsbeziehung« (vgl. Koller 1997: 215) besteht. Diese Äquivalenz bezieht sich sowohl auf die Ausdrucks- als auch auf die Inhaltsseite. Wir haben die folgenden Grade von Äquivalenz in Anlehnung an Dobrovól'skij (1988: 58) festgelegt:

1. Absolute Äquivalenz,
2. Partielle Äquivalenz und
3. Äquivalentlose Phraseologismen.

Die o. g. Beispiele sind der ersten Gruppe zuzuordnen. Absolute Äquivalenz besteht, wenn die Phraseologismen in den zu vergleichenden Sprachen die gleiche Bedeutung, die gleiche Struktur und das gleiche Bild haben. Dies läßt sich normalerweise darauf zurückführen, daß die Phraseologismen eine gemeinsame kulturelle Herkunft besitzen. Aber auch bei diesen äquivalenten und auf den ersten Blick leicht erlernbaren Phraseologismen zeigt sich eine geringe Interferenzgefahr

für den Spanischsprechenden, vor allem die Präpositionen bereiten Schwierigkeiten, wie die folgenden Beispiele zeigen:

*Ojo por ojo, diente por diente – *Auge durch Auge, Zahn durch Zahn* anstelle von *Auge um Auge, Zahn um Zahn*,

*día tras día – *Tag nach Tag* anstatt *Tag für Tag*,

*paso a paso – *Schritt zu Schritt* anstatt *Schritt für Schritt* (Zwillingsformeln) oder *convertirse en polvo – *in Staub werden* anstatt *zu Staub werden*.

Der spanische Deutschlerner tendiert in Anlehnung an die eigene Sprache dazu, die Präpositionen des Spanischen zu benutzen und sie ins Deutsche zu transferieren. Auch diese Fehler können mit Hilfe der inhaltsbezogenen Deutung begründet werden, zumal diese die Existenz einer »geistigen Zwischenwelt«, in der die Sprachinhalte angesiedelt sind, akzeptiert (vgl. Leo Weisgerber, zitiert in Rolland 1997: 29) und jede Sprache ein eigenes Weltbild besitzt, das »häufig das Übersetzen erschwert, weil es in verschiedenen Sprachen verschieden ist« (Rolland 1997: 28).

Unter partieller Äquivalenz verstehen wir wiederum die Übereinstimmung zweier Idiome auf mindestens einer der folgenden Ebenen: strukturelle, lexikalische und Ebene des Bildes. Was das Verstehen dieser Redewendungen anbetrifft, kommt es nach unseren Erfahrungen aus der Praxis kaum zu Verständnisschwierigkeiten. Der Spanischsprechende transferiert die Einheiten in der Regel problemlos in seine Muttersprache. Diese Redewendungen könnten in ein sogenanntes phraseologisches Minimum aufgenommen werden. Bei den folgenden Beispielen liegen Unterschiede auf der lexikalischen Ebene vor, auf die der Lehrer besonders hinweisen sollte. Diese Redewendungen dürften nur geringe Schwierigkeiten bereiten, da die struktu-

relle Ebene und das Bild größtenteils übereinstimmen, jedoch können Interferenzen nicht vollständig ausgeschlossen werden. Je höher der Grad der lexikalischen Differenz ist, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß der Lerner Fehler macht und es zur Auflösung der jeweiligen Redewendung kommt. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen:

sich etwas zu Herzen nehmen – tomarse algo a pecho

Hier besteht jedoch die Gefahr, daß die Studenten die Redewendung aus dem Spanischen ins Deutsche übersetzen: *(sich) jmdn./etwas zur Brust nehmen*, was so viel bedeutet wie ›sich mit jemandem/etwas energisch (tadelnd) auseinandersetzen‹. Hierbei handelt es sich um einen sogenannten »falschen Freund«.

jemanden von ganzem Herzen lieben – querer a alguien con toda el alma

jemandem die kalte Schulter zeigen – dar la espalda a alguien

Obwohl im Deutschen die Redewendung *jemandem/einer Sache den Rücken kehren/wenden* existiert, kommt es zu einem Unterschied auf der Stilebene.

keiner Fliege etwas zuleide tun können – no matar una mosca

jemanden auf den Arm nehmen – tomar el pelo a alguien

wie gerufen kommen – venir de perlas

nicht richtig im Kopf sein – estar mal de la cabeza

das Bett hüten – guardar cama

jemandem den Rücken decken – cubrirse las espaldas

zwischen zwei Stühlen sitzen – nadar entre dos aguas

Diese Redewendung wird fälschlicherweise oft durch **zwischen zwei Wässern schwimmen* übersetzt.

ein Herz und eine Seele sein – ser de uña y carne

Hier haben wir schon häufiger den Ausdruck **aus Nagel und Fleisch sein* vorgefunden.

Öl ins Feuer gießen – echar leña al fuego

In diesem Fall taucht häufig der Ausdruck **Holz ins Feuer legen* auf.

einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul – a caballo regalado no le mires el diente

Es kommt hier oft zu dem folgenden Fehler: **einem geschenkten Pferd schaut man nicht den Zahn*.

Oft entstehen auch intralinguale Interferenzen, und zwar dort, wo die semantische Nähe zweier quasi-synonymen Lexeme zum Vorschein kommt:

**zwei Mücken mit einer Klappe schlagen*
anstelle von *zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* im Gegensatz zum Spanischen *matar dos pájaros de un tiro*.

Der Spanier weiß zwar, daß es im Deutschen keine »Vögel« sind, die geschlagen werden, jedoch scheinen ihm Fliegen oder Mücken einerlei zu sein.

Auch bei den Zwillingformeln tendiert der Fremdsprachenlerner zu übersetzen, was aber häufig zu Fehlern führen kann:

nur noch/nichts als Haut und Knochen sein – estar en los huesos

Diese Redewendung erscheint häufig als **Knochen sein*. Die Komponente »Haut« fehlt.

Besonders sollte auch auf sogenannte Kollokationen hingewiesen werden, die partielle Äquivalenz aufweisen und problemlos verstanden werden. Häufig treten hier jedoch Fehler auf, die entweder durch intralinguale bzw. interlinguale Interferenzen zu begründen sind:

Schlange stehen – hacer cola, aber nicht **Schlange machen*

eine Frage stellen – hacer una pregunta, aber nicht **Fragen machen*

Zähne putzen – *limpiarse los dientes*, aber nicht **Zähne waschen/sauber machen*

Nase putzen/schnäuzen – *sonarse*, aber nicht **Nase waschen/sauber machen*

Zu den eigentlichen »Stolpersteinen« gehören aber die äquivalentlosen Phraseologismen, da sie häufig schwer zu erkennen und zu verstehen sind. Bei diesen Phraseologismen gibt es keine lexikalisierten Entsprechungen im Spanischen. Die Schwierigkeit hängt jedoch auch von dem Idiomatisierungsgrad ab. Bei Redewendungen wie z. B. *viel um die Ohren haben* oder *alle Hände voll zu tun haben* – beide Redewendungen bedeuten ›viel zu tun haben‹ – ist der Idiomatisierungsgrad gering, so daß diese Redewendungen ohne weiteres zu verstehen sind. Anders sieht es z. B. bei den folgenden Redewendungen aus:

keine großen Sprünge machen können – ›keine großen finanziellen Mittel zur Verfügung haben‹

eine Fahne haben – ›nach Alkohol riechender Atem‹

den Schwanz einziehen – ›nachgeben, nicht mutig genug sein, etwas durchzusetzen‹

Auch Phraseologismen mit zwei Lesarten können dem Lernenden Schwierigkeiten bereiten, da er oft nicht zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung unterscheidet, z. B.:

Bevor der Angestellte nach Hause ging, nahm er seinen Hut.

Versus:

Der Minister mußte seinen Hut nehmen, weil er in den Bestechungsskandal verwickelt war.

Im ersten Fall handelt es sich um die wörtliche Bedeutung und im zweiten Fall um die phraseologische Bedeutung ›zurücktreten, aus dem Amt scheiden müssen‹.

Zu den äquivalentlosen Phraseologismen gehören auch die sogenannten »falschen Freunde«, d. h. die Redewendungen verfügen über eine ähnliche Struktur bzw. ein ähnliches Bild, aber verschiedene Konnotationen. Dies ist u. a. bei den folgenden Redewendungen der Fall:

Blut schwitzen – ›große Angst vor etwas haben‹,

sudar sangre – ›sich anstrengen‹;

ein Auge zudrücken – ›etwas wohlwollend übersehen‹,

cerrar los ojos – sterben.

Da der größte Teil der Redewendungen zu den äquivalentlosen Phraseologismen gehört, sollen hier einige Didaktisierungsvorschläge vorgestellt werden. Hierbei handelt es sich um *ein heißes Eisen*, was in der Kürze der Zeit nur angerissen werden kann. Nach unseren Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis empfiehlt es sich, die Redewendungen in Wortfeldern zu lernen. Diese Methode hat sich bereits in anderen Bereichen bewährt. Der Lerner kann sich zum Beispiel einige Redewendungen mit dem Wort *Mund* aneignen: *den Mund nicht aufkriegen*, d. h. ›sich nicht trauen etwas zu sagen‹, *einen großen Mund haben* – ›vorlaut sein, angeben‹, *den Mund auf dem rechten Fleck haben*, d. h. ›schlagfertig sein‹, *den Mund zu voll nehmen* – ›zu viel versprechen, angeben‹, *nicht auf den Mund gefallen sein* – ›schlagfertig sein, gut reden können‹, *sich den Mund verbrennen* – ›sich durch unbedachtes Reden schaden‹, *wie aus einem Munde* – ›gleichzeitig sprechen‹, etc.

Eine andere Möglichkeit wäre, synonyme Redewendungen zu lernen. In der Lexik ist die totale Synonymie sehr umstritten. In der Phraseologie kann man jedoch in einigen inhaltlichen Bereichen von totaler oder fast totaler Synonymie sprechen, z. B.:

nicht alle Tassen im Schrank haben, einen Knall haben, sie nicht alle beisammen haben, eine Schraube locker haben, etc. (vgl. etwa Schemann 1991).

Der Idealfall ist jedoch, die Redewendungen in ihrem Kontext zu entschlüsseln. Arbeit mit Redewendungen darf nichts anderes sein als Arbeit mit Texten und an Texten. Deutschlehrer sollten bemüht sein, authentische Texte auszuwählen, was im Zeitalter des Internets wirklich *ein Kinderspiel ist*, da sich mittels dieser Texte der reale Gebrauch der Redewendungen erarbeiten läßt. Einige Beispiele hierzu finden sich im Anhang dieses Beitrags.

5. Falsche Freunde

Dem in der Forschungsliteratur bereits weit ausgedehnten Begriff »falsche Freunde« liegen recht heterogene Kriterien zugrunde (grammatische, semantisch-pragmatische und morphologische), so daß diese eine nur schwer überschaubare Menge von Ausdrücken darstellen (s. dazu die zahlreichen vorgeführten Klassifizierungen bei Cartagena/Gauger 1989: 583 ff., Wotjak/Herrmann 1993: 6–10 und Álvarez Lugrís 1997: 38–56, die den ursprünglichen Begriff weit überschreiten). Der Klarheit halber und ohne die anderen Bedeutungen leugnen zu wollen, beziehen wir uns an dieser Stelle auf die »falschen Freunde« *sensu stricto*, d. h. auf die, die durch ihre formale Ähnlichkeit, aber divergierende Semantik den Lerner täuschen und ihn zum fehlerhaften Gebrauch des Wortes bringen, unabhängig davon, auf welche Etymone sie zurückführbar sind, d. h. ob sie von einer oder zwei Sprachen abstammen. Wir konzentrieren uns also auf jene, die Lipczuk (1991: 405) als »lexikalische Tautonyme« bezeichnet, so daß »als Kriterium der Zuweisung entsprechender Einheiten zu Tautonymen neben der for-

malen Ähnlichkeit und der semantischen Unterschiede die potentielle Interferenzgefahr angenommen werden [soll]« (a. a. O.: 407). Wir setzen uns somit in Gegensatz zu dem von einigen Autoren (Wotjak/Herrmann 1993: 8, Doval Reixa 1998: 280–281) vertretenen etymologischen Prinzip, weil wir in der Praxis bemerkt haben, daß Lerner des Deutschen als Fremdsprache nicht auf die unterschiedlichen Kontexte achten, jedenfalls nicht auf Anhieb, und sich von der Scheinidentität aus »Trägheit und Bequemlichkeit« dominieren lassen (siehe Gierden Vega 1999: 123). In einem anderen Artikel (siehe Gierden Vega 1999) waren wir bemüht, möglichst viele auf verschiedene Ebenen verteilte negative Transfers unter dem Blickwinkel der Paronymie zu charakterisieren. An dieser Stelle sollen nun vorzugsweise *falsche Freunde* im engeren Sinne behandelt werden.

Einige Autoren plädieren dafür, den Begriff weniger etymologisch, sondern weitgehend systematisch und synchronisch zu fassen, wobei der Inhalt zum Maßstab der Betrachtung wird. Ebenfalls subsumieren wir in Anlehnung an andere Linguisten (siehe für nähere Präzisierung Lipczuk 1991: 405 ff.) den u. E. sachlich zutreffenderen Begriff Tautonyme für diese pseudoäquivalenten Lexeme, weil wir ihn für handhabbarer halten. Darüber hinaus gelten Tautonyme als *faux amis*, so Lipczuk (408), für die Relation zwischen zwei Sprachen, während Internationalismen in einer größeren Zahl von Sprachen auftreten, d. h. also, daß Tautonyme »einen wesentlichen Teilbereich der Internationalismen« bilden können und daß andererseits Tautonymenpaare existieren, »die keine Internationalismen sind«. Da auch hier die Fehler im semantischen Bereich schwerwiegend sind, sollen für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts vom Inhalt her zwei Typen von Tautonymen in Betracht

gezogen werden. In ähnlicher Weise geht auch Tricás Preckler (1996: 143) vereinfachend für das Französische von zwei Typen aus. Zum einen differenzieren wir *partielle Tautonyme* und zum anderen *volle Tautonyme*. Bei den ersten, den partiellen Tautonymen, überschneidet sich nur ein Bedeutungsteil der betreffenden Wörter beider Sprachen (siehe Abbildung 1). Diese Überschneidung wird in dem schraffierten Feld in der Mitte sichtbar. Bei den zweiten, den vollen Tautonymen, weist der Gesamthalt eine totale semantische Divergenz auf (siehe Abbildung 2). Es handelt sich bei beiden Fällen um eine täuschende Isomorphie zwischen formalen und semantischen Eigenschaften.

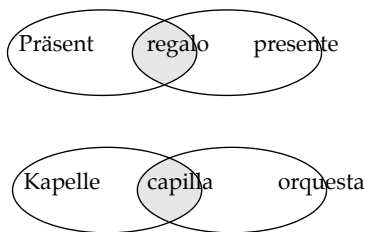


Abb. 1

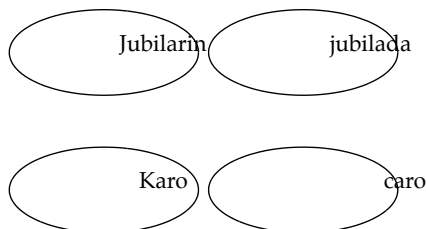


Abb. 2

Auch hier sei eine inhaltsbezogene Interpretation vorzuziehen, nach der die Bedeutung und Deutung eines Wortes mit Hilfe des Implikats festgestellt werden kann, so »daß man von da aus einen Rückschluß auf den Inhalt des Wortes

ziehen kann, das dieses Implikat bedingt« (Rolland 1997: 115). Das heißt nichts anderes, als daß die Semantik eines Wortes die Funktion seines Gebrauches ist. Darauf sei insbesondere bei den partiellen Tautonymen zu achten, zumal bei ihnen zum Teil eine Art von Homonymie vorliegt; darauf laufen auch gewissermaßen die Formulierungen Lipczuks hinaus (1999: 409). Auch hier könnte die mögliche Ursache für den fehlerhaften Gebrauch dieser lexikalischen Einheiten durch die Erkenntnis erklärt werden, daß:

»Die uns umgebende Sachwelt oftmals gleichartig [ist] – nicht aber der sprachliche Zugriff auf sie. Das Wesentliche an der Sprache ist demnach nicht die lautlich-formale Seite, sondern das Geistige, das Inhaltliche. Die ungeheuren Schwierigkeiten, die allen Übersetzungssystemen eignen, rühren daher, daß die Besonderheiten der einzelnen Sprachen nicht hinreichend erkannt sind und man daher meist nur die Wörter, nicht aber die Wörter einschließlich ihrer Beziehungen als Entsprechungen einander gegenüberstellt – soweit es überhaupt eine einigermaßen adäquate Entsprechung gibt.« (Rolland 1997: 28)

5.1.1 Partielle Tautonyme

Folgende Aufzählung bezweckt keineswegs Vollständigkeit. Es geht uns eher darum, in der Literatur besonders oft erwähnte Tautonyme vorzuführen.

5.1.1.1 Substantive

Garderobe ≈ 1 *guardarropa*, 2 *ropa*. Im folgenden Satz nur *ropa*:

Ihre gesamte Garderobe stammte wie gewohnt aus Mutters eigener Werkstatt.

Toda su ropa era confeccionada como de costumbre por su madre.

Gratulation ≈ 1 *congratulación*, 2 *felicitación*. Im folgenden Satz aber nur *felicitación*:

Keine Blumen, keine Gratulation. Es wußte ja niemand, daß sie Geburtstag hatte.

Nada de flores ni de felicitaciones. De hecho nadie sabía que era su cumpleaños.

Requisiten ≈ 1 *requisitos* 2 *accesorios*, 3 *artilugios*, *pertrechos*. Im folgenden Satz nur Variante 3 möglich:

Die Sänger saßen auf ihren Requisiten herum und warteten.

Los cantantes esperaban sentados en sus pertrechos.

5.1.1.2 Verben

ordern ≈ 1 *ordenar* (*poner en orden*), 2 *ordenar* (*mandar, encargar*). Im Deutschen aber nur *mandar* bzw. *encargar*.

Er orderte noch eine zweite Flasche Wein.

Encargó una segunda botella de vino más.

5.1.1.3 Adjektive

resolut ≈ 1 *resuelto* (*finalizado*), 2 *resuelto* (*decidido, arrojado*). Im folgenden Satz und im Deutschen überhaupt kommt nur die zweite Bedeutungsvariante in Frage:

Zudem war sie eine resolute, kräftige Person, die auch ohne Hilfe leben konnte.

Además era una persona decidida y fuerte que podía vivir sin ayuda.

lau temperiert ≈ 1 *templado*, 2 *atemperado*. Im folgenden Satz nur *atemperado*:

Nach dem lau temperierten Fräulein hatte die kleine Tochter nun ihre junge und vitale Mutter als Gefährtin.

Después de la señorita atemperada, la hija pequeña tuvo como compañera a su joven y vital madre.

5.1.2 Volle Tautonyme

5.1.2.1 Substantive

Chemisette ≠ nicht *camiseta* sondern *pechera* in dem Satz:

Die Tränen der Tochter trockneten am Ende auf seiner Chemisette.

Finalmente, las lágrimas de su hija se secaron en su pechera.

Depesche ≠ nicht *despacho* sondern *aviso* in dem Satz:

Als ihn von der Schillerstraße eine Depesche erreichte, eilte er dorthin.

Cuando le llegó un aviso procedente de la calle Schiller acudió raudo y presto hasta allí.

Equipage ≠ nicht *equipaje* sondern *coche* in dem Satz:

Die Equipage fuhr immer noch neben ihr her.

El coche seguía avanzando a su vera.

Festivitäten ≠ nicht *festividades* sondern *festejos, celebraciones* wie im Satz:

Die Mutter kam nach München gereist, um die Heiratsformalitäten zu besprechen, darunter Mitgift und Festivitäten.

La madre llegó a Múnich con el propósito de convenir las formalidades de la boda, entre ellas la dote y los festejos.

Fittiche ≠ nicht *fetiche* sondern *amparo, tutela* in dem Satz:

Früher wäre ich wohl schutzsuchend unter deine Fittiche geschlüpft.

Antes, seguramente, habría buscado protección amparándome en ti.

Jackett ≠ nicht *chaqueta* sondern *americana* in dem Satz:

Ich möchte mein Jackett ablegen. Stört es Sie?

Me gustaría quitarme la americana. ¿Le molesta que lo haga?

Karnickel ≠ nicht *canicas* sondern *conejo* in dem Satz:

Die kommunistische Partei setzt sich über diese Frage wie ein Karnickel hinweg.

En lo referente a esta cuestión, el partido comunista hace caso omiso.

Karo ≠ nicht *caro* sondern *rombo* in dem Satz:

Was ist Trumpf? Karo ist Trumpf.

*** El triunfo es caro. Pinta rombos.**

Kohlen ≠ nicht *coles* sondern *carbón* in dem Satz:

Für den Winter fehlten Kohlen.

Había escasez de carbón en invierno.

Kurier ≠ nicht *curandera*¹ sondern *emisario* in dem Satz:

Kaum waren sie im Bett, kam ein Kurier mit einem Geschenk des Königs.

Apenas se habían acostado, un emisario trajo un regalo de parte del rey.

Malaisen ≠ nicht *malasia* sondern *quejas, malestar, enfermedades, achaques* in dem Satz:

Sie kam mit all ihren Sorgen und Malaisen zu mir.

Acudió a mí con todas sus preocupaciones y achaques.

5.1.2.2 Verben

deponieren ≠ nicht *deponer* sondern *depositar*

massieren ≠ nicht *masar, amasar* sondern *dar masajes* in dem Satz:

Sie begann, seinen Nacken mit ihren Fingern zu massieren.

Ella comenzó a masajear su nuca con los dedos.

mokieren ≠ nicht *moquear* sondern *mofarse* in dem Satz:

Sie mokierte sich über meine Stimme.

Ella se mofó de mi voz.

piken ≠ nicht *picar* sondern *pinchar* in dem Satz:

Sie war gerade dabei, mit einer Stricknadel in den Napfkuchen zu piken.

En esos instantes iba a pinchar el bizcocho con una aguja de hacer punto.

5.1.2.3 Adjektive

proper ≠ nicht *pobre* sondern *formal* in dem Satz:

Die propre Jungfer wusste nicht, was zu tun war.

La solterona formal no sabía lo que hacer.

rar ≠ nicht *raro* sondern *raramente* in dem Satz:

Er kam nur rar zu Besuch.

Raramente solía dispensarnos una visita.

6. Schlußfolgerungen

Aus unserer Erfahrung im Deutschunterricht für Ausländer wissen wir, daß namentlich bei Tautonymen und Phraseologismen auch bei Lernern mit gutem und sogar sehr gutem lexikalischen Wissen noch Fehler auftreten, weil die hier behandelten Problemkreise u. E. wenig mit Sprachgefühl zu tun haben, sondern eher damit, das Wort auf seiner inhaltlichen Ebene zu kennen und sich, im Falle der Homonyme, für die richtige Bedeutungsvariante zu entscheiden. Kurz gefaßt, diese Vokabeln, insbesondere die, die semantisch abgegriffen sind und in viele Kontexte eingehen können, müssen durch spezifische Übungen erworben werden und äußerst präzise eingepreßt werden.

Durch den Gebrauch der einen oder anderen Bedeutung werden oftmals semantische Festlegungen getroffen, nach denen man sich dann richten muß. Man kann sie nicht irgendwie und nach Belieben einsetzen, wie in den o. a. Beispielen deutlich geworden ist. In der Phraseologieforschung fehlen nach wie vor Frequenzuntersuchungen, die uns genauere Informationen über die Verteilung von Phraseologismen geben könnten. Hier sind die Sprachkenntnisse der Deutschlehrer gefragt. Diese Untersuchungen wären für die Phraseodidaktik sehr hilfreich, um geeignete Übungen zu erstellen. Andererseits wäre es von großem Nutzen, wenn die Lehrer sich über die Brauchbarkeit der vorhandenen Arbeits-

1 Diese Übersetzung entstand möglicherweise aus einer Analogiebildung zu *kurieren* = *curar*.

materialien äußern würden. Des weiteren gibt es kaum kontrastive Monographien, die sich auf das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch beziehen. Für weitere Forschungen sind also nach wie vor *Tür und Tor geöffnet*.

7. Anhang

Einige Beispiele aus der Presse sollen veranschaulichen, wie die Lerner die Redewendungen im Kontext entschlüsseln können. Hier spielen natürlich die vorhandenen Deutschkenntnisse eine große Rolle.

– **Ertappt! Detektive jagen Blaumacher** (*Express* 27.01.00)

Montag Morgen, trübes Wetter, und der Kater vom Wochenende ist auch noch nicht auskuriert. Jetzt einfach nicht zur Arbeit gehen, das wär's – der Hausarzt wird schon einen Krankenschein ausstellen. [...] Ein 27-jähriger Außendienstler einer Elektrofirma in Lichtenbroich hatte sich in einem Jahr das 5. Mal krankschreiben lassen. In der 17. Fehlwoche platzte dem Chef der Kragen. [...] Unter den Wochentagen führt der blaue Montag die Datums-Hitliste der gelben Scheine an.

– **Vermisster Deutscher am Aconcagua tot gefunden** (*Bild* 29.01.00)

Der Aconcagua (6962 Meter hoch) in den argentinischen Anden zieht jährlich Tausende von Bergsteigern in seinen Bann – aber wer ihn bezwingen will, spielt mit dem Leben.

– Der Lebensstandard der Amerikaner platzt aus allen Nähten. (*Bild* 29.01.00)

– Was sie sich in den Kopf gesetzt haben, ziehen sie konsequent durch. (Horoskop, *Bild* 29.01.00)

– Liebe: Singles können jetzt ihr Herz verlieren. (Horoskop, *Bild* 29.01.00)

– Am Nachmittag hatte Schröder den Grundstein für den Umbau des Leipziger Zentralstadions gelegt. (*Bild* 29.01.00)

– Fußball: So wie sie in Leverkusen auf den Putz hauen, hat Bayer den Schampus für den Titel bereits kistenweise bestellt. [...] Allerdings wird zum Rückrunden-Start und beim Gipfel gegen den FC Bayern

Torjäger Ulf Kirsten fehlen. Aber nicht nur deshalb glaube ich, daß sich Bayer wieder mal aus lauter Angst vor den großen Münchnern in die Hose schießt. [...] Das Ziel wurde mit Pauken und Trompeten verfehlt! (*Bild* 29.01.00)

– Interview mit Götz Otto: Seit sie als James Bond Antistar *Der Morgen stirbt nie* prominent wurden, haftet das Etikett »Bösewicht« an Ihnen. Geht Ihnen das Image langsam auf die Nerven? (*TV Spielfilm* 24/99)

– Daß Tele-Kasper Hauser aus seiner weltanschaulichen Nähe zur CDU keinen Hehl macht und Kollege Kienzle für die SPD spricht, soll Ausdruck eines offen geführten Meinungsstreits sein. (*TV Spielfilm* 24/99)

– Werbung: Es gibt besondere Augenblicke, die den herkömmlichen Rahmen sprengen. Zum Beispiel das neue Jahrhundert. (Fuji-Werbung in *TV Spielfilm* 24/99)

– Deutschland atmet auf! Wenn sie die Nase voll haben, können Sie jetzt aufatmen. Otriven gegen Schnupfen. (Otriven-Werbung in *Bild* 29.01.00)

Literatur

Álvarez Lugrís, Alberto: *Os falsos amigos da traducción*. Vigo: Servicio de Publicacións Universidade de Vigo, 1997.

Balzer, Berit; Moreno, Consuelo; Piñel, Rosa; Schilling, M^a Luisa; Zurdo, M^a Teresa: »Unidades lingüísticas estables: didáctica y tipología«. En: *Actas del Congreso Fundacional de la FAGE*. Madrid: Editorial Idiomas, 1998, 25–48.

Bünting, Karl-Dieter; Eichler, Wolfgang: *Grammatische Grundbegriffe*. Hannover: Schroedel, 1989.

Buján, Carlos; Martí, Ofelia; Varela, M^a Jesús: »Zu einem Katalog der Hauptschwierigkeiten der Spanischsprechenden beim Erlernen der deutschen Sprache«. In: *Akten des 1. iberischen Germanistentreffens*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1981, 331–345.

Burger, Harald: *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt, 1988.

Cartagena, Nelson; Gauger, Hans-Martin: *Duden. Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1989.

- Dobrovolskij, Dmitrij: *Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik*. Leipzig: VEB Verlag, 1988.
- Doval Reixa, Irene: »Zu dem Begriff ›falsche Freunde‹ und seiner praktischen Anwendung am Sprachenpaar Deutsch-Spanisch«, *Revista de Filología Alemana*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense 6 (1998), 277–289.
- Duden: *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*. Mannheim: Dudenverlag, 1998.
- Fleischer, Wolfgang: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Genzmer, Herbert: *Sprache in Bewegung: Eine deutsche Grammatik*. Frankfurt: Suhrkamp, 1998.
- Gierden Vega, Carmen: »Paronymie in der pädagogischen Übersetzung: kleiner Katalog der häufigsten Fehler«. In: Elena, Pilar; Sortea, Carlos; Gómez, Carmen; Recio, María; Roiss, Silvia; Wiegert, Dieter (Hrsg.): *Universo de palabras*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Embajada de Austria, Embajada de la RFA, 1999, 119–133.
- Heller, Dorothea: »Idiomatik«. In: Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Lexikon Germanistischer Linguistik*. 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer, 1980, 180–186.
- Hessky, Regina: »Phraseologismen und Pressesprache«. In: Althof, Hans-Joachim; Bernáth, Árpád; Csúri, Károly (Hrsg.): *Beiträge der Fachtagung von Germanisten aus Ungarn und der BRD in Budapest*. Szeged; Bonn: DAAD JATE Dokumentation und Materialien, 1989, 287–295.
- Károlyi, Andrea: »Phraseologie und Deutschunterricht«. In: Althof, Hans-Joachim; Bernáth, Árpád; Csúri, Károly (Hrsg.): *Beiträge der Fachtagung von Germanisten aus Ungarn und der BRD in Budapest*. Szeged; Bonn: DAAD JATE Dokumentation und Materialien, 1989, 523–532.
- Kühn, Peter: »Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF«. *Fremdsprachen lehren und lernen* 21 (1992), 169–189.
- Koller, Werner: *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiesbaden: UTB, 1997.
- Lipczuk, Ryszard: »Falsche Freunde des Übersetzers. Forschungsprobleme und Streitfragen«. In: *Begegnung mit dem Fremden*. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses Tokyo 1990. München: iudicium, 1991, 404–411.
- Rolland, Maria Theresia: *Neue deutsche Grammatik*. Bonn: Dümmler, 1997.
- Schemann, Hans: *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. Stuttgart: Klett, 1991.
- Schippa, Thea: *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1992.
- Thienelt, Reinhold: »Usuell verfestigtes Sprachmaterial in der mündlichen Sprachausübung im Rahmen der fachbezogenen Englischausbildung«. In: Boeck, Wolfgang (Hrsg.): *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung als theoretische Grundlage für den Fremdsprachenunterricht*. Leipzig, 1981, 168–176.
- Tricás Preckler, Mercedes: *Manual de Traducción*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Weinrich, Harald: »Deutsch als Fremdsprache. Konturen eines Faches«. In: *Akten des 1. iberischen Germanistentreffens*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1981, 347–365.
- Weisgerber, Bernhard: *Vom Sinn und Unsinn der Grammatik*. Bonn-Bad-Godesberg: Dür, 1985.
- Wotjak, Gerd; Herrmann, Ulf: *Typische Fehler Spanisch. 2500 »Falsche Freunde« Spanisch und Deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 1993.

Kulturkunde oder Sprachunterricht?

Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts

Rafał Watrowski

1. Einführung

Hans-Joachim Althaus nahm sich vor, in seinem Aufsatz »Landeskunde – Anmerkungen zum Stand der Dinge« eine positive Bilanz der Veränderungen in der Auffassung von Landeskunde zu ziehen (Althaus 1999: 25). Das Vorhaben gelang ihm allerdings nicht ganz, ausgerechnet obwohl er sich seiner Aufgabe redlich und objektiv annahm. Der Verfasser lieferte eine überzeugende Darstellung der Orientierungs- und Identitätslosigkeit von Landeskunde, die auf allen Reflexionsstufen sichtbar ist. Weder im terminologischen, noch im ideologischen, methodologischen oder didaktischen Bereich herrscht Einigkeit darüber, was Landeskunde ist oder sein sollte, welche Lerninhalte in den Landeskundeunterricht Eingang finden sollten, sowie was die verbal akzeptierte »Integration von Sprach- und landeskundlichem bzw. kulturellem Lernen« (Althaus 1999: 114) für den Sprachunterricht bedeutet. Einer der wenigen Gründe zur Freude ist, daß die Notwendigkeit solch einer Integration mindestens in der Theorie als unumstritten gilt. Trotzdem ist das Verständnis des Begriffs »kulturelles Wissen« unklar, insbesondere wenn solche DaF-Lehrerausbildungsanstalten wie Universitäten oder Lehrerkollegs ihren Studierenden einen

streng praxisorientierten Sprachunterricht anbieten. Mehrfach verhält sich hier die Theorie zur Praxis wie das Positiv zum Negativ. »Die Trivialisierung eines ›weiten‹ Kulturbegriffs durch seine Reduktion auf Alltag, Grußrituale und Familienleben« (Althaus 1999: 27) bewirkt, daß die interkulturelle Kommunikation oft einengend verstanden und auf typische Verhaltensweisen am Arbeitsplatz oder im Bekanntenkreis reduziert wird. »Außersprachliche Lerninteressen von Fremdsprachenlernern, insbesondere fortgeschrittenen, werden ausgeblendet« (Althaus 1999: 26). Sogar im fremdphilologischen Unterricht wird hiermit eine Landeskunde für unerfahrene Gastarbeiter statt jener für zukünftige Lehrer oder Philologen dargeboten. Mit Althaus' Diagnose stimmen die in den Jahren 1998 und 1999 unter den Studierenden der Posener Germanistik durchgeführten Umfragen völlig überein. Hier zwei repräsentative Zitate:

»Ich habe das Germanistikstudium mit der Hoffnung aufgenommen, eine Geisteswissenschaft zu studieren. Stattdessen hat man mir in den ersten zwei Jahren einen Sprachkurs angeboten. Meine Sprachkenntnisse haben zwar Fortschritte gemacht, wie man aber mit Hilfe der deutschen Sprache die Welt des Geistes entdecken und erforschen kann, ist mir lange Zeit unbekannt geblieben.« (L. M., 4. Studienjahr)

»Das Ziel und der Sinn des germanistischen Studiums und des Hochschulstudiums schlechthin besteht nicht allein im Erlernen einer technischen Fertigkeit – in unserem Falle im Beherrschen einer Fremdsprache –, sondern vielmehr in der Entwicklung des eigenständigen, freien Denkens und der intellektuellen Fertigkeit, die Phänomene der Kultur und des gesellschaftlichen Lebens richtig zu interpretieren.« (M. D., 4. Studienjahr). (zitiert nach Watrowski 2001)

Zu kritisieren ist nicht nur »die tendenzielle Vernachlässigung des historischen, geographischen, politischen, ökonomischen und historischen Basis- und Fachwissens« (Althaus 1999: 30), sondern die – sicher wohlgemeinte – Absicht, die Studierenden *in die Kunst des Diskutierens* (ein in den Themenangeboten überaus oft verwendeter Ausdruck) durch die praktische Ausrichtung des Sprachunterrichts einzuüben. Erstens sind Diskussionen ohne feste inhaltliche Grundlage von fragwürdigem Wert. Außerdem wird im konventionellen Sprachunterricht sogar dem kommunikativen Aspekt kaum recht getan. Zu diskutieren lernt man schließlich nicht alleine durch das Diskutieren. Kaum jemand kennt sich nach dem mehrjährigen hochschulischen Sprachunterricht in den Grundfragen von Rhetorik und Stilistik aus. Die auf sich gestellte Praxis des Gedankenaustausches und des Argumentierens bewirkt, daß das durchschnittliche Diskussionsniveau und die Gesprächsgewohnheiten der Studierenden konstant bleiben. Unter dem Vorwand der praktischen Kommunikation wird die Übung in der Kunst der Diskussion und des dialogischen Verständnisses einfach vernachlässigt. »Im Fremdsprachenunterricht werden meist Fertigkeiten vermittelt, die Fähigkeit zum Kommunizieren aber wird bei Lehrenden und Lernenden immer präsupponiert« (Slembek 1999: 88). Eine fun-

dierte, im Rahmen des ambitionierten Sprachunterrichts vermittelte Kenntnis der Rhetorik oder Stilistik würde übrigens den künftigen Deutschlehrern, Philologen oder Journalisten sicher nicht schaden.

Die Prinzipien Diskussionen in der Landeskunde sind von prinzipieller Bedeutung, sie ändern aber nicht viel an der alltäglichen Praxis. Der einzige Weg, das »Monster der Landeskunde« zu bändigen, führt anscheinend über die möglichst breite Aufnahme von landeskundlichem Wissen in den Sprachunterricht. Das Ziel des Sprachunterrichts soll von Anfang an nicht nur die Herausbildung einer Sprachkompetenz, sondern auch einer Kulturkompetenz sein. In diesem Sinne gilt für den Sprachunterricht:

»Das Ziel muß sein, fundiertes Wissen zu vermitteln, das sowohl legitimen Fach- und Spezialinteressen als auch der Diskussion und der Entwicklung kultureller (und sozialer) Kompetenz dient. Wenn man so will, heißt die Devise: nicht nur die Problematik kultureller Differenz ist das Ziel, sie muß auch – historisch, sozial, kulturell, politisch – mit exaktem Wissen unterfüttert werden. Kulturelle Kompetenz entwickelt sich zwar auch aus Empathie, aus dem sich Eindenken- und Einfühlen-Können, es bedarf aber immer auch der Sachkenntnis, die wiederum alleine keine Verstehens- und Handlungsfähigkeit schafft.« (Althaus 1999: 33)

Jeder wird zugeben, daß die Kulturkompetenz eher angeeignet als erlernt wird. Dafür braucht man Zeit und günstige Umstände. Diese sind – realistisch gesehen – fast ausschließlich im Sprachunterricht gegeben, denn der Anteil des eigentlichen Landeskundeunterrichts an der Gesamtstundenzahl ist in den meisten ausländischen Germanistiken bescheiden: 3,75 bis 6,0% des gesamten Studienplans (Karolak 1994: 317; Watrowski 2001). Normalerweise sind an der kulturellen Sozialisation eines Menschen Me-

dien, Schule, Familie usw. beteiligt. Im kulturtransferorientierten Sprachunterricht wird versucht, den Lerner die kulturelle Ontogenese eines gebildeten Muttersprachlers mittels besonders intensiven, produktiven Umgangs mit Kulturprodukten der Zielkultur wiederholen zu lassen. Da dies in nur begrenztem Maße erreichbar ist, sind eventuelle Ängste um Verlust der eigenen kulturellen Identität überflüssig.

Aus den Überlegungen zur Durchführung einer Reihe von sprachpraktischen Übungen im ersten Studienjahr der Posener Germanistik entstand 1998/1999 ein Konzept, das in den späteren Jahren im dritten und vierten Studienjahr weiterentwickelt wurde. Das Konzept wurde LiKuTrOS – »literatur- und kulturtransferorientierter Sprachunterricht« genannt. Im LiKuTrOS-Konzept wurden Erkenntnisse aus den Bereichen Literaturdidaktik, Landeskunde, Musikerziehung, Sprachdidaktik, Allgemeindidaktik und Mediendidaktik zusammengefaßt und schöpferisch verarbeitet. Das Resultat ist nicht *das* Rezept für eine mustergültige Unterrichtsreihe, sondern ein neuer Rahmen, der das verbreitete, simplifizierende Verständnis von Sprachunterricht als einer lediglich praktischen Disziplin mit ein paar sprachwissenschaftlichen Ingredienzien in Frage stellt. Im LiKuTrOS werden Kulturzeugnisse zu Medium und Thema, zu Ausgangspunkt und Ziel der Kommunikation. Berücksichtigt wird, daß sich der Kulturbegriff geändert hat und daß der Mensch von heute viel mehr Hör- und Sehgewohnheiten als Lesegewohnheiten hat.

Im LiKuTrOS werden primär literarische Texte und Kunstwerke aus dem Bereich des visuell und auditiv Ästhetischen als Materialbasis für den Unterricht verwendet.¹ Von den literarischen Gattungen werden Gedichte, Hörspiele und narrative Kurzformen bevorzugt. Eine starke Position nimmt das Lied ein, indem es als Objekt literarischer, musikalischer und gegenwartskundlicher Betrachtung eingesetzt wird (z. B. viele Lieder von Reinhard May tragen publizistische Züge und bewahren trotzdem ihren relativ hohen ästhetischen Wert). Grammatikübungen und -tests werden anhand von literarischen Texten speziell angefertigt. Der LiKuTrOS bietet aufgrund des Ansprechens der Emotionen, der Steigerung der Motivation und der intendierten Polyvalenz der verwendeten Materialien mehr Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts und ist effektiver als die konventionellen Sprachübungen. Dies haben die dreijährigen Erfahrungen des Verfassers mit der praktischen Umsetzung dieser Konzeption bewiesen. Die Betrachtung des Sprachunterrichts als Literatur- und Kulturpropädeutik des deutschsprachigen Raumes bedeutet weder Verluste im Bereich der Kommunikation noch einen Verzicht auf Beschäftigung mit Fachwortschatz. Selbst fachsprachliche Kurse (im konkreten Fall »Medizinisches Deutsch«) konnten unter Beibehaltung *aller* LiKuTrOS-Prinzipien erfolgreich durchgeführt werden, mit Verwendung von Fachwortschatz werden ja nicht nur Fachtexte geschrieben, sondern auch Lieder oder Kurzprosa. Das LiKuTrOS-Konzept paßt sich reibungslos in die seit den 80er Jah-

1 Für die kostenlose Übergabe des auditiven Materials zur Durchführung des Projekts möchte ich mich bei folgenden Personen und Institutionen bedanken: Dr. Andreas Kluge (Deutsche Grammophon), Dr. Stefan Piendl (BMG München), Brit Eberwein (Intercord), Piotr Rzeczycki (Universal Music Poland), Anna Laskowska (Sony Music Poland), Caroline Ranke (cpo-Musikproduktion), Felix Gargerle (Farao-Classics), Firmen: Bayer Records, Hänssler Classic und Arte Nova Classic.

ren entwickelte kulturwissenschaftliche Konzeption der Germanistik sowie in die Trends des multimedialen DaF-Unterrichts ein. Die auf den isolierten Gebieten Literatur- oder Kunstdidaktik DaF erarbeiteten Ansätze bilden die natürliche methodische Grundlage des LiKuTrOS und versetzen den Lehrenden bei der Vermittlung didaktischer Lernziele und -inhalte in eine relativ komfortable Situation.

2. Zur Lehr- und Lernzielbestimmung

Im Falle des LiKuTrOS ist mit einer weitgehenden Übereinstimmung der Lehr- und Lernziele zu rechnen. Allein dies könnte – im Hinblick auf die Rolle der Motivation beim Fremdsprachenerwerb – als Leistung angesehen werden. Die falsche Einschätzung des Bedarfs der Studierenden (breitgefaßt: der Lernenden aller Bildungsstufen) ist weit verbreitet, wovon nicht nur die vor Ort erbrachten Erhebungen (vgl. Watrowski 2001), sondern auch die einengende Sicht einiger Standardwerke zeugt (vgl. Heyd 1991). Ziele, die sich die Studierenden von DaF und Germanistik für ihre Entwicklung im Bereich Sprachpraxis gerne setzen würden, sind denjenigen des LiKuTrOS gleich. Im folgenden wird versucht, die aus den erwünschten Lernzielen und dem Charakter des fremdphilologischen Studiums resultierenden Lehrziele zu bestimmen.

Mit allem Nachdruck muß festgestellt werden, daß sich die Zielsetzungen des LiKuTrOS – im Gegensatz zu denjenigen des konventionellen Sprachunterrichts – von den Grundsätzen der Allgemeindidaktik ableiten lassen. Diese besagen, daß die Lehrziele drei Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigen sollten: die pragmatische, die kognitive und die emotionale. Die pragmatische Dimension beinhaltet die Vermittlung von Fertigkeiten (= Kompetenzen i.

e. S.) – Lese- und Hörverstehen, Schreiben und Sprechen. Die kognitive Dimension könnte man mit einer wertfreien Kulturkunde gleichsetzen (angestrebt werden Kenntnisse statt Fertigkeiten). Die emotionale Dimension hängt mit der kognitiven eng zusammen, spricht an und entwickelt Haltungen (vgl. Doyé 1995: 161–164). Im »konventionellen« Sprachunterricht schien nur die pragmatische Dimension ohne Vorbehalte angenommen zu werden. Die anderen – in der Theorie zwar kaum bestritten – wurden vernachlässigt.

Zu den stärksten Argumenten für das LiKuTrOS-Konzept zählt, daß die Rolle der sprachlichen Kommunikation darin gebührend groß ist. Die Sprachkompetenz bedeutet weniger als die Kulturkompetenz und kann daher kein Selbstzweck sein. Sie nimmt trotzdem den zentralen Platz ein, weil sie für einen Auslandsgermanisten der wichtigste und sicherste Weg zum Erwerb einer für ihn nicht unmittelbar gegebenen Kulturkompetenz ist. »Sprache ist ein System von Zeichen, und Zeichen haben Form und Inhalt. Niemand kann eine Sprache losgelöst von den Inhalten, die sie bezeichnet, lehren, und jeder sinnvolle Fremdsprachenunterricht gelangt deshalb zwangsläufig dahin, mit der Sprache auch eine andere Kultur zu vermitteln« (Doyé 1995: 163). Die große Rolle der Sprachpraxis im LiKuTrOS rührt also daher, daß die Sprache sowohl als Ausdruck einer Kultur wie auch als Verständigungsmittel zur Reflexion über alle Erscheinungsformen dieser Kultur fungieren kann. Das übergeordnete Lehrziel ist die Kenntnis von Kultur(en) der Zielsprachenländer und die Herausbildung von Haltungen gegenüber diesen Kulturen in ihren gesamten – sprachlichen wie außersprachlichen – Erscheinungsformen. In der Ausbildung eines Germanisten sollte der Literaturkompetenz etwas mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden

als anderen Teilbereichen der Kulturkompetenz, weil Literatur auch Sprachwissen vermittelt, die Didaktisierungsmöglichkeiten von literarischen Texten sind also im fremdphilologischen Studium größer als von anderen Kulturcodes.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß im LiKuTrOS die Ziele »höherer Ordnung« die untergeordneten mit einschließen. Die Kompetenzbereiche für Sprachpraxis werden von dem Punkt an entwickelt, an dem einige Zielformulierungen angelangt waren. Die auf der sprachlichen Kompetenz aufgebauten inhaltlich-kognitiven und sozial-affektiven Kompetenzen (von Heyd eher realienkundlich verstanden, vgl. Heyd 1991: 45–46) oder die mittels der Sprachkompetenz erreichten Diskurs-, Situations- und Referenzkompetenzen (Raasch, zitiert nach Karolak 1996: 347) werden auf alle Bereiche der Kultur und Kommunikation erweitert. Die Inhalte werden durch die oberste intendierte Kompetenzstufe bestimmt.

3. Zum Einsatz von Literatur

Die methodischen Erkenntnisse und Zielsetzungen der Literaturdidaktik DaF lassen sich auf die literatur- und kulturpropädeutisch orientierte Haltung im Sprachunterricht applizieren. Und dies wahrscheinlich besser als auf den Literaturunterricht *sensu stricto*, da sich dieser erstens als rein philologische Disziplin verstehen möchte, und zweitens, weil die vom LiKuTrOS erfüllte propädeutische Rolle eine Absicherung bei dem in etwas höheren Regionen betriebenen Literaturunterricht liefern würde. Zu den erwähnten, auf der niedrigsten Kompetenzstufe gültigen Lehrzielen kommen drei weitere hinzu:

»[...] *primär* die Aufgabe, die Lernenden dazu zu befähigen, aktiv, mit persönlichem »Relevanzgewinn« und kritisch an Literatur teilzunehmen, [...] in allen vier Handlungsrollen im System Literatur (Produzent, Ver-

mittler, Rezipient, Verarbeiter literarischer Kommunikate) Erfahrungen zu sammeln, aktiv und kreativ zu arbeiten und sich darüber mit anderen austauschen und verständigen zu können; *sekundär* die Aufgabe, den Lernenden Einsicht in die verschiedenartigen Prozesse literarischen Handelns zu geben [und] deren Mechanismen aufzuzeigen [...]; *tertiär* die Aufgabe, die Ansprüche kennenzulernen, die an wissenschaftliche Erforschung von Literatur gestellt werden müssen (= wissenschaftspropädeutische Aufgaben).« (Schmidt 1980: 520)

Die fremdsprachendidaktische Verwendung von Literatur bietet »die beste Gelegenheit, sprachlicher und sachlicher Komplexität zu begegnen und diese Begegnung methodisch zu kontrollieren« (Karolak 1996: 346). Sie sollte »sinnkonstituierend sein und Vergnügen bereiten« (Mummert 1993: 110). Der nicht zu übersehende *Gehaltswert der Literatur* engagiert die im normalen Kommunikationsverfahren zurückgehaltenen Emotionen, die mit der Motivation der Studierenden eng zusammenhängen. Die im Verstehens- und Verarbeitungsprozeß aufgedeckten Gemeinsamkeiten zwischen der fiktiven Welt und eigenen Lebens- und Leseerfahrungen lassen außerdem viel tiefere Gedächtnisspuren entstehen als die Arbeit an Texten über das Recycling von Cola-Büchsen. Die Verwendung von Metaphern, Symbolen und zahlreichen rhetorischen Figuren lenkt die Aufmerksamkeit der Unterrichtsteilnehmer auf die möglichen Formen der Sprachverwendung, vergegenwärtigt die Wortbildungsregeln, ist Wegweiser zur eigenen Sprachkreativität. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Unterricht stellt Aufgaben an begriffliches Denken, Assoziationsfähigkeit sowie Experimentierfreudigkeit und hilft bei der Überwindung des Gefälles zwischen rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz. Die starke Konnotationsbildung führt zur Erweiterung und Festigung des

Wortschatzes. Die implizite Mehrdeutigkeit der Literatur läßt diverse Deutungen und Stellungnahmen zu. Das Aufeinandertreffen von verschiedenen Verstehensstrategien (und mitunter auch Verstehensergebnissen) kann zum authentischen Kommunikationsanlaß innerhalb der Studentengruppe werden, die Rezeption *in statu nascendi* kann jedoch zugleich dem Dozenten helfen, die Konstituenten des Rezeptionsprozesses aufzuzeigen und mit den Rezipienten zu analysieren. Die Erfüllung des Wunsches nach »exemplarischer Schulung« von »Analyse-, Transfer, Wertungs- und Diskussionskompetenz« rückt somit nahe (Huntemann 1997: 129). Letztendlich gewährt die Literatur als Kulturträger Einblick in die Zielkultur (Glaap 1995: 150). An Gattungen scheinen für den LiKuTrOS narrative Kurzformen (Kurzprosa, Ballade), Gedicht und aufführbare Dialogformen (Kurzdrama, Hörspiel) am geeignetsten zu sein.

Der didaktische Vorteil der narrativen Kurzformen liegt darin, daß sie »auf einem überschaubaren und abgegrenzten Terrain Unbestimmtheitsstellen enthalten, die verschiedenartige Verstehensprozesse herausfordern« (Glaap 1995: 154), und daß »sie einerseits Elemente alltags-sprachlicher Äußerungsvarianten enthalten können, andererseits aber [...] mehr sind als eine alltags-sprachliche Äußerung« (Karolak 1991: 182). Bei der Interpretation der Kurzformen kann der Blick des Studierenden »auf bestimmte Handlungspersonen, auf einzelne Probleme und Eigenschaften der handelnden Figuren oder global auf Fragen der Textintention oder bestimmter extratextueller Relationen (Text – Aktualität – historische Situation – autobiographische Relationen u. a.)« gelenkt werden (Karolak 1991: 183), was Interpretationsverfahren entwickelt, die auch angesichts aller narrativen Formen Anwendung finden können.

Werden unterschiedliche Dialogformen »als Spielvorlagen, als Partituren« im Sprachunterricht verstanden und aufgeführt, so liegt die Vermutung nahe, daß keine der zur Verfügung stehenden Textsorten diese – in bezug auf den kommunikativen Wert und die Sensibilisierung gegenüber Sprache – übertreffen wird. Das Theaterspielen, selbst wenn es sich hier um Aufführungen von kurzen Dialogen handelt, spricht affektive Bereiche der Handelnden an, zumal die aufgeführten Texte von den Studierenden selbst stammen. Es zeigt auch, wie Sprechtempo, Tonlage oder Intonation den Dramentext (und jede sprachliche Handlung) zu beleben oder zu verändern imstande sind (Glaap 1995: 154) und wie die Sprechakte im System der kulturbedingten nicht-verbalen Kommunikation fungieren.

Der Stellenwert des Gedichts im LiKuTrOS kann mehrfach begründet werden. Da viele Gedichte (und die Mehrheit der Liedtexte) in gebundener Rede verfaßt sind, kann die gedächtnisunterstützende Funktion von Reim und Rhythmus genutzt werden. Wegen ihres hohen Einprägungswerts beim akustisch-motorischen Gedächtnis sollte Lyrik schon aus rein ergebnisorientierten Überlegungen im Sprachunterricht breitest eingesetzt werden (Sperber 1989: 85). Darüber hinaus fordert die poetische Sprachverwendung das detailbezogene Verstehen heraus und macht die formalen Elemente des Textes zum Bestandteil der Fragestellung. »Das intensive Lesen wird geschult, weil die Komplexität und Dichte der Aussage oft langsames und mehrmaliges Rezipieren verlangen« (Glaap 1995: 155). Ein weiterer Vorteil rührt aus zeitökonomischen Gründen her: »Gedichte aus verschiedenen Epochen können in relativ kurzer Zeit Einsicht in die historische Dimension von Literatur geben« (Glaap 1995: ebd.).

4. Zum Einsatz von Musik und Bildender Kunst

Es gibt mehrere Begründungen für die Einbeziehung von Musik in den Fremdsprachenunterricht und mehrere daraus resultierende Vorteile. Die Rolle der Musik kann auf zwei Ebenen untersucht werden. Erstens – Musik als reines Klangmaterial, zweitens – Musik in Verbindung mit Text. Im ersten Fall ähneln die Ziele der Verwendung von Musik im Unterricht denen in der Werbung oder am Arbeitsplatz, wo sie aktivieren oder in gute Stimmung versetzen sollen. Im Gegensatz zu alltäglichen Erfahrungen (Wiegenlieder) oder Beobachtungen aus anderen Anwendungsgebieten (Musiktherapie) wurde die Wirksamkeit der Musikbeschallung als Mittel zur allgemeinen Leistungssteigerung nicht endgültig bewiesen (von Rosenstiel 1997: 160). Ausgerechnet auf dem Gebiet des Fremdspracherwerbs liegen aber seriöse Evaluationsstudien vor, die eine beachtenswerte Steigerung des Lernerfolgs durch den Einsatz von Musik verzeichnen. Die lernfördernde Wirkung von Musik entstehe »zum einen durch Entspannung, zum anderen durch die Schärfung der Wahrnehmung«. Dies bewirke, daß »hinsichtlich der Lerngeschwindigkeit und Behaltensleistung von Erfolgen berichtet [wird], die deutlich über den Quoten traditioneller Lernmethoden liegen« (Spychiger 1997: 363).

Textgebunden oder nicht, ist jede Musik ein Ausdruck von Kultur (sowohl die höhere als auch die populäre Kultur sind damit gemeint). Dies rechtfertigt die Gegenwart von Musik im LiKuTrOS. Der textgebundenen Musik fällt die dominante Rolle zu, die derjenigen von Literatur verwandt ist. Die wortlose Musik und die bildende Kunst haben vom Standpunkt des kulturorientierten Sprachunterrichts aus betrachtet vieles gemeinsam. Dazu zählen »Polyvalenz der Be-

deutungen«, »Ansprechen der Emotionen« und »Ansprechen der Sinne ohne Umweg über die Sprache«, die »genutzt werden können, um im Unterricht intersubjektive Verständigungsprozesse auszulösen, um dann über die Subjektivität hinaus auf Elemente ästhetischer Strukturen zu stoßen« (Marcou 1993: 113). Die Sprache im LiKuTrOS wird zum Arbeitswerkzeug an und mit Kunst. Durch die Sprache wird das Hintergrundwissen um den kulturgeschichtlichen Kontext der Werke vermittelt; in der Sprache erfolgen Kommunikationsprozesse als Reaktion auf ästhetisch strukturierte Bilder und Klänge; mittels der Sprache werden die mündlichen und schriftlichen Aufgaben zu einzelnen Aspekten der Kunstwahrnehmung und Kunstrezeption realisiert. Der wissenspropädeutische Charakter des LiKuTrOS sollte Hand in Hand mit der Erkenntnis gehen, daß »gerade künstlerische Äußerungen als Dokumentation eines besonders intensiven Verhältnisses zu sich selbst, zur Welt und zum Mitmenschen *mehr sind* als ein origineller Anlaß zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion« (Badstübner-Kizik 1998: 360) – dann bewirke die Arbeit mit dem Kunstwerk »erstaunliche Leistungen in der fremden Sprache und in der Wahrnehmung« (Marcou 1993: 113).

Der Einsatz von textgebundener Musik im Fremdsprachenunterricht kann zu wirklich erstaunlichen Leistungen führen. Die Rolle der textgebundenen Musik im LiKuTrOS kann unter kulturpropädeutischen und didaktischen Gesichtspunkten analysiert werden. Jede textversehene Musik bzw. jeder vertonte Text ist – nach der bekannten Aussage Eggebrechts – »Verstehen eines Verstehens«. Die textausdeutende Rolle von Musik blickt auf eine lange Tradition zurück und ist keine Erfindung der Analytiker, sondern etwas Ursprüngliches, man

denke an die Anfänge der europäischen Musik im alten Griechenland. Der neuzeitlichen Musik – von der florentinischen Camerata bis zu Reinhard Mays Liedern – stehen sowohl stark konventionalisierte Mittel (musikalisch-rhetorische Figuren) als auch gelegentliche Klangmalereien zur Verfügung. Das Erkennen der musikalischen Auslegungsart kann zum Objekt der sprachlichen Reflexion werden und bildet den Ausgangspunkt für Textinterpretation. Das Feedback zwischen der Textabhängigkeit der musikalischen Struktur und Funktion einerseits sowie der Beeinflussbarkeit des Textverständnisses andererseits sollte – unbeschadet seiner Rolle im Rezeptionsprozess von Literatur – bei der Schulung des Hörverstehens intensiv genutzt werden. Die Musik vermittelt auf der synchronischen, nicht-verbalen Ebene eine vom Komponisten codierte Art sowohl des globalen als auch des detaillierten Verstehens. So gesehen wird die Interpretation des Textes seiner sprachlichen Entschlüsselung vorangestellt, was den Verstehensprozess deutlich beschleunigt. Unter den praktischen Vorteilen der Musikverwendung ragt jene aus der alltäglichen Erfahrung bekannte hervor: daß die Aneignung der Liedtexte viel schneller erfolgt als das Auswendiglernen von geschriebenen, geschweige denn gehörten Texten. Die Wirkung von Reim und Rhythmus wird im Lied durch die Wirkung von Musik potenziert, was die hohe Einprägsamkeit der melodisch eingebundenen semantischen Merkmale zur Folge hat. Der einzigartige Stellenwert von Lied und Musik in allen Lebensbereichen der jungen Leute versichert, daß die für den Lernprozess ausschlaggebende emotionale Beteiligung am Unterricht und den Lehrstoffen von vornherein gegeben ist. Im LiKuTrOS fällt eine besonders privilegierte Rolle dem Lied (Rocklied,

Chanson, Kunstlied) zu. Die Lieder stellen einen Ausschnitt aus der »akustischen Umgebung« der Muttersprachler dar, sie legen Zeugnis einer Kultur ab, die von den Fremdphilologen verinnerlicht werden sollte. Die Musik ist in einem gewissen Alter (15–20 oder »bis zum Einstieg in die Berufstätigkeit«) – hierzu gehören also Studierende der ersten Studienjahre sowie ihre zukünftigen Schüler – das wichtigste Medium der kulturbedingten emotionalen und ideologischen Kommunikation (Rösing/Phleps 1997: 370). Man braucht nur auf die Anziehungskraft der Berliner Love Parade hinzuweisen, um zu zeigen, daß der Musik (selbst wenn bestimmte Musikrichtungen den simpelsten Kulturcodes anzugehören scheinen) von den Jugendlichen eine unverhältnismäßig große Rolle beigemessen wird. Diese im Fremdsprachenunterricht nicht zu nutzen, wäre eine grobe methodische Fahrlässigkeit.

Zum Abschluß eine optimistische Bilanz: die praktische Umsetzung des verbal allgemein anerkannten Slogans vom *kulturellen Lernen* kann im Rahmen eines LiKuTrOS verwirklicht werden, selbst wenn die Landeskunde noch nach einem festen theoretischen Boden sucht. Voraussetzung ist die Einigkeit darüber, daß die höhere Kultur auch eine Kultur ist.

Literatur

- Althaus, Hans-Joachim: »Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge«, *Info DaF* 26, 1 (1999), 25–36.
- Badstübner-Kizik, Camilla: »Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF. Ein Beitrag zur Umsetzung des neuen Landeskundecurriculums in die Praxis«, *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (1998), 341–362.
- Doyé, Peter: »Lehr- und Lernziele«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 1995, 161–166.

- Glaap, Albert-Reiner: »Literaturdidaktik und literarisches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 1995, 149–156.
- Heyd, Gertraude: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1991.
- Huntemann, Willi: »Braucht das Germanistikstudium in Polen einen Kanon? Konfrontative Überlegungen zu deutschen und polnischen Bildungsprofilen«, *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (1997), 109–139.
- Karolak, Czesław: »Zum Problem kommunikativer Didaktisierungsmöglichkeiten literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht«, *Studia Germanica Posnaniensia XVII/XVIII* (1991), 181–187.
- Karolak, Czesław: »Möglichkeiten curriculärer Planung im Germanistikstudium in Polen. Fragen der Deutschlehrerausbildung«. In: *Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Polen: 26.9.–30.9.1993. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn 1994, 313–318.
- Karolak, Czesław: »Literaturverstehen und Textdidaktik in fremdsprachenspezifischer Perspektive«, *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (1996), 345–358.
- Marcou, Carmen: »Kunst im Unterricht DaF«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1993), 112–115.
- Mummert, Ingrid: »Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1993), 110–111.
- Rosenstiel, Lutz von: »Musik und Arbeit«. In: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 1997, 157–168.
- Rösing, Helmut; Phleps, Thomas: »Persönlichkeitsentwicklung«. In: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 1997, 367–376.
- Schmidt, Siegfried J.: »Anmerkungen zum Literaturunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München: Fink, 1980, Bd. II, 520–524.
- Slembek, Edith: »Entwicklung rhetorischer Fähigkeiten im Unterricht deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1999), 88–92.
- Sperber, Horst G.: *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb: mit Schwerpunkt »Deutsch als Fremdsprache«*. München: iudicium, 1989 (Studien Deutsch 9).
- Spychiger, Maria: »Musik und außermusikalische Lerninhalte«. In: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 1997, 360–368.
- Watrowski, Rafał: »Sprachunterricht im fremdphilologischen Studium als Literatur- und Kulturpropädeutik. Über die Notwendigkeit einer inhaltlichen Umprofilierung«, *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (2001).

Die Frankfurter Aufnahmeprüfung

Heinrich Stalb

1. Geschichte

In den Anfangsjahren des Studienkollegs Frankfurt, d. h. in den sechziger Jahren, waren der Unterricht und insbesondere die Prüfungen fast ausschließlich an der muttersprachlichen Didaktik orientiert. Wie beim damaligen Übergang von der Grundschule zum Gymnasium bestand daher zum Beispiel die Aufnahmeprüfung am Studienkolleg aus einem Diktat und einem kleinen Aufsatz. Das Fach Deutsch wurde nicht, jedenfalls nicht prinzipiell, als Deutsch als Fremdsprache verstanden. Folglich blieben Untersuchungen zu Tests und Prüfungen im Fremdsprachenunterricht völlig unbeachtet, z. B. die grundlegenden Arbeiten von Robert Lado oder Rebecca M. Valette, die im Original immerhin seit 1961 bzw. 1967 vorlagen.

Erst Anfang der siebziger Jahre wurden erste fremdsprachendidaktische Prüfungsformen übernommen. Man ließ jetzt Lückentexte zur Erfassung von Grammatik und Wortschatz ausfüllen, Fragen zu gehörten Texten beantworten und Bildbeschreibungen zur Überprüfung der Schreibfertigkeit anfertigen. Dabei war der Versuch, auch das Hörverstehen als eigene Fertigkeit zu erfassen, selbst im Fremdsprachenunterricht der deutschen Schulen damals noch Neuland.

Die neue Aufnahmeprüfung war also zweifellos ein ganz erheblicher Fortschritt. Dennoch zeigten sich bald drei gravierende Probleme. Weil für jede Prü-

fung neue Texte und Aufgaben gesucht werden mußten, schwankte das Anspruchsniveau erheblich. Zweitens: Den Bildbeschreibungen lagen die bekannten Vater-und-Sohn-Geschichten zugrunde (E.O. Plauen 1964). Die Erwartung war, daß ihr Humor den Prüfungsstreß reduzieren, vor allem aber, daß die Darstellung einer Bild-Geschichte die üblichen Beschreibungsversatzstücke (oben, links, ist, befindet sich, sieht man etc.) zumindest ansatzweise durch freiere Schreibäußerungen ergänzen würde. Nicht bedacht wurde, daß auch das Bildverstehen ganz entscheidend von fremdkulturellen Vorerfahrungen bestimmt wird. So zeigte sich, daß die Bildinformationen manchmal gar nicht als Darstellung einer Geschichte erkannt oder für die Korrektoren in so fremdartiger Weise interpretiert wurden, daß die Bewertung erheblich beeinträchtigt war. Drittens schließlich wurde als Mangel empfunden, daß die Lesefertigkeit beim Aufnahmeprüfungsverfahren völlig unberücksichtigt blieb.

Es gab also Gründe genug, parallel und alternativ zum eigenen Prüfungsmodus fremde Konzepte zu erproben. Das geschah einige Male, und zwar durch den Rückgriff auf das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Die Tests zur Erlangung des Zertifikats wurden entwickelt vom Deutschen Volkshochschul-Verband, dem Goethe-Institut und der Universität Freiburg (*Das Zertifikat* 1985: 4). Sie überprüften alle sprachlichen Fertigkeiten, also auch das Leseverständnis, erfaßten

die schriftliche Ausdrucksfähigkeit ohne Bildstimuli und stammten aus einer Item-Bank, die durch Inhalte und Testformate ein standardisiertes Anspruchsniveau sicherte. Obwohl das Zertifikat dem fremdsprachendidaktischen Wissensstand der damaligen Zeit voll entsprach und bis zu seiner Revision 1998/99 weltweit mit Erfolg eingesetzt wurde, konnte es sich am Studienkolleg, nicht nur in Frankfurt, nicht durchsetzen. Dafür gab es im wesentlichen zwei Gründe. Die Zertifikats-Prüfungen waren erstens zu leicht. Die unterste Bestehensgrenze betrug 60 % des maximal erreichbaren Punktwertes. Nach den Erfahrungen in Frankfurt hätten wir mindestens 75 % ansetzen müssen. Das hätte die mißliche Folge gehabt, den Bewerbern mit 60 bis 74 % der Gesamtpunktzahl vermitteln zu müssen, daß sie zwar die Prüfung bestanden haben, aber trotzdem am Kolleg nicht aufgenommen werden können. Zweitens war das Zertifikat zu einseitig an der Sprachkompetenz orientiert, die in alltagssprachlichen Situationen erforderlich ist. Die Zertifikatslernziele waren, wenn auch in neueren Fassungen etwas weniger betont, auf die sprachlichen Bedürfnisse von Touristen ausgerichtet (*Das Zertifikat* 1985: 12), nicht jedoch auf Studienbewerber, die sich auch im Fachunterricht (Biologie, Chemie, Soziologie etc.) bewähren sollten. Die Studienkollegs mußten also ihre eigene Aufnahmeprüfung noch finden.

2. Gegenwart

2.1 Beschreibung der Prüfung

Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre nahm die Frankfurter Aufnahmeprüfung schrittweise ihre heutige Form an. Sie wurde seitdem durch neue Texte vervollständigt, in einigen Textinhalten aktualisiert, in vielen Items mit dem Blick auf Schwierigkeit, Trennschärfe, Anforderungen

der kommunikativen Kompetenz revidiert und im Umfang so ergänzt, daß inzwischen acht Prüfungssätze zur Verfügung stehen. Jeder Prüfungssatz besteht aus drei Teilen: einem Teil zur Überprüfung von Grammatik und Wortschatz, einem zur Überprüfung des Hörverständnisses und einem zur Überprüfung der Schreibfertigkeit.

Grammatik und Wortschatz werden in Form von Lückenaufgaben erfaßt. Dabei werden maximal 50 Punkte vergeben. Das Hörverständnis wird durch Ja-/Nein-Aufgaben kontrolliert. Die hier erreichbare Punktzahl unterscheidet sich in den einzelnen Prüfungssätzen; sie liegt etwa bei 35 Punkten. Beim Schreibtest soll ein von einem Prüfer vorgelesener und dabei gleichzeitig von den Prüflingen mitgelesener Text wiedergegeben werden. Bei der Bewertung werden Punkte für die Richtigkeit und Vollständigkeit des wiedergegebenen Inhalts und Punkte für die sprachliche Korrektheit vergeben. Die sprachliche Korrektheit wird doppelt gewichtet. Die maximal erreichbare Punktzahl in diesem Prüfungsteil liegt bei 60 Punkten. Die Bestehensgrenze wurde grundsätzlich auf 55 Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl festgelegt. Je nach Bewerberzahl können von den Interessenten für G-Kurse (= Geisteswissenschaften) gelegentlich 60 Punkte verlangt werden. Bei Bewerbern für andere Kurse (M = Medizin, W = Wirtschaft, N = Naturwissenschaften/Technik) müssen wir die Ansprüche öfter auf 50 Prozent senken. Weitere Einzelheiten zur Aufnahmeprüfung sind der folgenden Übersicht zu entnehmen.

2.2 Grundlagen

Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Frankfurter Prüfung waren Lados Test- und Sprachvorstellungen, nach denen Elemente (Komponenten) wie Aussprache, Morphologie und Syntax, Wort-

Die Frankfurter Aufnahmeprüfung im Überblick

Prüfungsteil	Aufgabe (Verfahren)	Punkte	Zeit
Strukturtest: Wortschatz/ Grammatik	In 4 (von 8) Prüfungssätzen: 50 Einzelsätze (teilweise Minidialoge) mit Lücken; in den 4 anderen Prüfungssätzen: 25 Einzelsätze (teilweise Minidialoge) und ein fortlaufender Text mit 25 Lücken	50	35 Minuten Arbeitszeit
Hörtest	Zu einem zweimal vorgelesenen Text rund 35 Aussagen mit drei Antwortmöglichkeiten: ja, nein, weiß nicht; mit Ausnahme von 2 Prüfungssätzen auch Erfassung von Globalverständnis/ tieferem Verständnis	rund 35	20 Minuten Arbeitszeit
Pause			30 Minuten
Schreibtest	Wiedergabe eines zweimal vorgelesenen und von den Prüflingen mitgelesenen Texts; bewertet nach Inhalt (1/3) und Sprache (2/3); Wiedergabehilfe: Wörterliste	60	55 Minuten Arbeitszeit

schatz, kulturelle Inhalte, die in Fertigkeiten wie Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben integriert sind, Aufschluß über den Grad der Sprachbeherrschung geben (Lado 1971: 40 f.). Lados Vorstellungen sind im Laufe der Jahre von unterschiedlichen Positionen her kritisiert worden. Morrow z. B. wirft Lado eine atomistische Testkonzeption vor, die davon ausgehe, daß das Beherrschen der Elemente einer Sprache dasselbe wie das Beherrschen der Sprache sei.

»Knowledge of the elements of a language in fact counts for nothing unless the user is able to combine them in new and appropriate ways to meet the linguistic demands of the situation in which he wishes to use the language.« (Morrow 1979: 145)

Die Kenntnis der Elemente einer Sprache wird hier stark abgewertet. Dabei wird aber etwas sehr Wichtiges vergessen: Um sprachliche Elemente kombinieren zu

können, müssen sie zuerst einmal beherrscht werden. So wenig wert, wie es hier scheint, sind Kenntnisse in diesem Bereich also nicht. Richtig bleibt, daß die immer wieder neue Kombination der Elemente und der situationsangemessene Gebrauch – und nicht Elementen-, Komponentenkenntnisse – die Ziele sind. Die (neue) Frankfurter Aufnahmeprüfung hat deshalb auch nie versucht, nur mit einem Wortschatz- und Grammatiktest zu arbeiten, sondern immer auch auf das Verstehen von Texten und die eigenständige Kombination der Elemente in Texten Wert gelegt.

Während Morrow bloßes Komponentenwissen kritisierte, haben andere die Vorstellung der Mehrdimensionalität der Fremdsprachenfähigkeit gänzlich in Frage gestellt. Bolton nennt Oller als Vertreter der Hypothese einer allgemeinen Kompetenz oder generellen Sprachfähig-

keit, die ein Testen von unterschiedlichen Einzelfertigkeiten überflüssig mache (Bolton 1997: 18). Tests zur Erfassung einer solchen globalen Sprachkompetenz sind nach Darstellung Grotjahns (1997: 121) der C-Test und der Cloze Test. In Frankfurt ist in Vorkursen am Studienkolleg wiederholt mit C-Tests experimentiert worden. Die besten zwei und die schlechtesten zwei von durchschnittlich 15 Teilnehmern konnten dadurch ziemlich verlässlich ermittelt werden. Die Teilnehmer zwischen diesen vier Plätzen aber wiesen in jedem C-Test andere Rangplätze auf. Die Versuche, durch C-Tests die (globale) Sprachkompetenz festzustellen, verliefen also enttäuschend. Wichtiger noch erscheinen aber die folgenden Beobachtungen jedes Praktikers: Gute Grammatikkenntnisse können mit schlechtem Hörverstehen einhergehen, gute mündliche Kommunikationsfähigkeit entspricht oft nicht einer guten Schreibfertigkeit, gutes Leseverstehen bedeutet keineswegs immer auch gutes Hörverstehen usw. Wie plausibel ist dann die Annahme einer generellen Fremdsprachenfähigkeit, die das Erfassen von Teilkompetenzen entbehrlich macht?

Bachman listete 1988 eine Reihe von Untersuchungen auf, die in den achtziger Jahren die auch von ihm selbst vertretene These des »multicomponential view of language ability« (S. 179) unterstützten, und 1998 führte er eine Serie von Tests an, die in den neunziger Jahren auf der Grundlage dieser These entwickelt wurden (S. 7). Brindley erklärt kategorisch:

»Language performance is now recognized by both SLA and LT researchers as being highly complex, multidimensional, and variable according to a variety of social and contextual factors [...]« (Brindley 1998: 134)

Die Bemühungen, mit der Aufnahmeprüfung eine ganze Anzahl verschiedener Komponenten zu erfassen, finden also in der Literatur genügend Rückhalt.

Dabei heißt »verschiedene Komponenten« immer noch Wortschatz, Grammatik, Landeskunde und die vier Fertigkeiten. Dazu kommen aber u. a. auch kognitive und strategische Komponenten (z. B. bei den unterschiedlichen Höraufgaben), textuelle und pragmatische Komponenten (z. B. beim Verarbeiten von narrativen vs. akademischen Texten).

Heiß umstritten bleibt freilich, welche Komponenten, gegebenenfalls in welcher Kombination und Gewichtung, mit welchen Texten und welchen Aufgaben getestet werden sollen. Bei diesen Fragen allgemeingültige Antworten zu finden ist insbesondere dort ein ernstes Problem, wo ein Test der einzige Kontakt zwischen Tester und Testabnehmer ist. Wer mag da mit letzter Sicherheit entscheiden, daß tatsächlich das Richtige richtig getestet wurde? Wenn, wie das im Studienkolleg der Fall ist, im Unterricht augenfällig wird, ob vorher richtig getestet wurde, erscheinen diese Probleme geringer. Und sollte sich z. B. irgendwann erweisen, daß Friedensengagement oder Kooperationsfähigkeit oder interkulturelle Kompetenz oder ein Transkript, Exzerpt oder Kurzvortrag unverzichtbarer Teil der Prüfung sein muß, steht einer Revision, die aus einer verlässlichen Prüfung eine noch verlässlichere macht, wenig im Weg.

2.3. Bewertung, Erfahrungen

2.3.1 Die Objektivität der Prüfung

a) Da in Frankfurt wegen vergleichsweise großer Bewerberzahlen in mehreren Sälen gleichzeitig geprüft werden muß, wurde auf die *Durchführungsobjektivität* schon früh großer Wert gelegt. Ein Instruktionsblatt hält z. B. genau fest, in welcher Reihenfolge, wie lange, mit welchem Tafelanschrieb und welchen Erläuterungen die Prüfungsteile durchzuführen sind. Es bestehen Vereinbarungen

z. B. über die Sitzordnung, über ein bloßes Minimum an Kommunikation zwischen Prüfenden und Prüflingen während der Prüfung und über die Geschwindigkeit beim Vorlesen der Texte. Außerdem war stets gewährleistet, daß nicht ein Prüfer allein einen Saal betreut.

b) Was die *Auswertungsobjektivität* angeht, so ist diese in den verschiedenen Prüfungsteilen begrifflicherweise unterschiedlich groß. Im Hörtext ist sie vom Prinzip her vollkommen, weil die Zuschreibung und Verrechnung der Punkte den Auswertern keinen Ermessensspielraum läßt. Im Prüfungsteil Wortschatz/Grammatik ist die Auswertungsobjektivität zwar im Laufe der Jahre immer weiter gewachsen, weil immer umfangreichere Lösungsschlüssel den Bewertungsfreiraum der Prüfer begrenzen. Dennoch treten bei jedem Prüfungsdurchgang Lösungsvorschläge auf, die bis dahin nicht angeboten wurden und deren einheitliche Bewertung erst bei der nächsten Durchführung der Prüfung gesichert werden kann. Beim Schreibtest in Form einer Textwiedergabe ist die Objektivität, wie bei diesem freien Testformat nicht anders zu erwarten, am geringsten. Aber auch hier ist die Subjektivität der Bewertung begrenzt. So gibt es eine Anleitung für die Bewertung des Inhalts und eine für die Bewertung der Sprache. Bei der Sprache ist u. a. geregelt, welche Art von Verstoß gar nicht, nur als halber oder aber als ganzer Fehler gewertet wird. Es wird ein Fehlerquotient berechnet, und für bestimmte Fehlerquotienten werden bestimmte Punktzahlen vergeben. Beim Inhalt gibt es eine Liste, die festlegt, welche inhaltlichen Aussagen erwartet werden und wie sie zu bepunktet sind. Im übrigen erfolgt im Anschluß an jede Prüfung vor der Auswertung der Schreibtests eine gemeinsame modellhafte Bewertung mehrerer Arbeiten

durch alle an diesem Prüfungsteil beteiligten Auswerter.

2.3.2 Die Reliabilität der Prüfung

Wie steht es mit der Reliabilität, also der »Zuverlässigkeit, mit der bei einer wiederholten Messung unter gleichen Bedingungen dasselbe Meßergebnis herauskommt«? (Rost 1996: 31)

a) Die konstruktbezogene Reliabilität

Bei allen Bemühungen um Objektivität ist dennoch klar, daß das Meßergebnis bei einer Prüfung, die eine Textwiedergabe einschließt, selbst bei ein und demselben Auswerter nie völlig identisch ist. Das führt nicht nur zu einem (begrenzten) Mangel der Auswertungsobjektivität, sondern ist auch ein Mangel der Prüfungskonstruktion. Sie hätte ja auf Sprachproduktion verzichten und sich z. B. auf Multiple-choice-Aufgaben beschränken können. Mit der Entscheidung für freies Schreiben nehmen wir diesen Konstruktangel in Kauf, der allerdings (siehe oben) in der Praxis beherrschbar, insofern also nicht fundamental zu sein scheint. Für die zwei anderen Prüfungsteile gilt dieser Mangel nicht (Hörtest) bzw. nur bedingt (Lückentexte für Wortschatz/Grammatik); hier ist also vollkommene bzw. weitgehende Konstruktrelativität gesichert. Zweitens, bei allen drei Prüfungsteilen, also auch beim Schreibtest, wird darüber hinaus auch ein weiteres Kriterium der Konstruktrelativität beachtet, nämlich die vergleichsweise Länge der Prüfungsteile, denn »es kann prinzipiell davon ausgegangen werden, daß ein Test umso zuverlässiger ist, je mehr Items und Aufgaben er aufweist« (Glaboniat 1998: 35). Drittens ist die Unabhängigkeit vieler Items zu erwähnen. Das gilt z. B. für die Einzelsätze im Strukturtest und für alle Hörtests. Wer bei einer Aufgabe scheitert, erhält mit der nächsten eine echte neue Chance. Ein

zufälliges Scheitern an einer Stelle bedingt also nicht einen (teilweisen/völligen) Punktverlust im weiteren Verlauf des Tests. In abgeschwächter Form gilt das auch für die fortlaufenden Texte in den Strukturtests und ebenso für die Textwiedergabe.

b) Methoden zur Erfassung der erreichten Reliabilität

Die gängigen Methoden zur Erfassung der erreichten Reliabilität, nämlich Textwiederholung (die Prüflinge lösen dieselben Aufgaben ein zweites Mal), Paralleltests (die Prüflinge bearbeiten zwei Tests, von denen der zweite dem ersten in seiner Konstruktion möglichst ähnlich ist), Teiltstvergleich (die Prüflinge bearbeiten einen Test und der Tester vergleicht die Ergebnisse z. B. der ersten mit der zweiten Testhälfte) konnten nicht durchgeführt werden. Das liegt u. a. an der Schwierigkeit, einer identischen Testpopulation denselben Test zweimal anzubieten oder wirkliche Paralleltests zu konstruieren oder bei der Textwiedergabe zu entscheiden, welche Textteile denn zu vergleichen wären. In der »Schule« Studienkolleg fehlten allerdings auch die zeitlichen und finanziellen Voraussetzungen für solche Untersuchungen.

Möglich war es dagegen, die Ergebnisse, die mit ein und demselben Prüfungssatz zu verschiedenen Prüfungsterminen erreicht wurden, zu erfassen und zu vergleichen. Die Prüfung war also identisch, die Testpopulation ähnlich, nämlich Studienbewerber mit nicht weniger als Zertifikatsniveau, die sich um die Aufnahme ins Studienkolleg bemühten, die Prüfer weitgehend identisch und das erfaßte Merkmal gleich: Wieviel Prozent der Prüflinge erreichen 55% der Gesamtpunktzahl? Vier der acht Prüfungssätze konnten an zwei bzw. drei Prüfungsterminen verglichen werden:

Prüfungssatz 2:	36,3%	39,2%	
Prüfungssatz 4:	42,2%	45,2%	41,9%
Prüfungssatz 5:	36,8%	39,7%	
Prüfungssatz 6:	45,2%	45,7%	45,9%

(D. h. also z. B.: Beim Prüfungssatz 2 erreichten einmal 36,3% und ein anderes Mal 39,2% der Prüflinge 55% der Gesamtpunktzahl.)

Der Vergleich der Ergebnisse ergibt, daß im besten Fall, beim Prüfungssatz 6, die Meßergebnisse bei drei Prüfungsterminen erst in der Stelle nach dem Komma voneinander abweichen, und auch im schlechtesten Fall, dem Prüfungssatz 4, beträgt die Abweichung zwischen bestem und schlechtestem Ergebnis lediglich 3,3. Obwohl also die Testpopulation in allen Fällen zwar ähnlich, aber natürlich nicht gleich war, sind »bei einer wiederholten Messung unter gleichen Bedingungen« in einem Fall identische und in den anderen Fällen sehr ähnliche Meßergebnisse herausgekommen. Ich schließe daraus, daß die Reliabilität der Testserien sehr hoch ist.

Natürlich wäre es wünschenswert, wenn diese Annahme in weiteren Durchläufen bestätigt werden könnte. Zur Zeit ist das allerdings nicht möglich, weil sich die Frankfurter Zulassungsstelle dramatisch gestiegenen Bewerberzahlen gegenüber sieht und im Gegensatz zu früher weder eine Augenscheininvalidierung behaupteter Deutschkenntnisse vornehmen noch eine Überprüfung der Nachweise über solche Kenntnisse gewährleisten kann. Das bedeutet: Bei einer größeren Zahl echter oder weitgehender Anfänger als Prüfungsteilnehmer sind die Populationen heutiger und früherer Prüfungen nicht mehr vergleichbar und damit Aussagen über Meßergebnisse wertlos.

(Durchschnittliche Teilnehmerzahl bei den letzten 5 Prüfungsterminen: 235 Teil-

nehmer, bei den 5 Terminen davor: 178, bei den 5 Terminen davor: 130, bei den 5 Terminen davor: 171 Teilnehmer. Verglichen mit der Zahl der Teilnehmer ist die Zahl der Bewerber, und deren DaF-Voraussetzungen wären ja zu überprüfen, noch erheblich höher. Sie betrug bei den letzten Prüfungen deutlich mehr als das Doppelte.)

2.3.3 Die Validität der Prüfung

a) *Die Augenscheinvalidität* (face validity) bezieht sich auf den (ersten) Globaleindruck, den Prüfer, Prüflinge, Experten, Lehrer, Betroffene aller Art von einem Test haben (Glaboniat 1998: 23–25). Ihr Wert ist begrenzt, sie wird gelegentlich auch als ›faith validity‹ ironisiert und kann doch einen ersten Eindruck davon geben, ob eine Prüfung z. B. als angemessen, sinnvoll, plausibel erscheint. Einen Test z. B. mit nichts anderem als 20 Grammatikaufgaben, einen Test, der nur das Hören überprüft, einen C-Test, der aus einem einzigen Text von 60 Wörtern mit 20 Lücken besteht, eine Schreibaufgabe, die in fünf Minuten gelöst sein muß, wird sicherlich kein Experte als valide einstufen, wenn die notwendigen Sprachkenntnisse für die Aufnahme in ein Studienkolleg zu erfassen sind. Nach der obigen Beschreibung, z. B. in der tabellarischen Übersicht, darf die Frankfurter Aufnahmeprüfung wohl mit einer ersten globalen Akzeptanz rechnen.

b) *Die inhaltliche Validität*

»Inhaltliche Validität ist dann gegeben, wenn ein Text bzw. seine Elemente so beschaffen sind, daß sie [...] eine interessierende Verhaltensweise repräsentieren« (Preußler 1997: 13). Sind also Texte und Aufgaben der Frankfurter Prüfung in Art, Inhalt und Umfang so beschaffen, daß sie ein Bild der Fähigkeiten der Prüflinge z. B. im Schreiben, Hören, in der Grammatik und im Wortschatz vermit-

teln können? Inhaltliche Validität ist nicht errechenbar, sondern muß von Experten, die die von der Testpopulation erwarteten Fähigkeiten kennen, beurteilt werden. So würde ein Experte, der das Abfassen eines formellen Briefes oder die Auswertung und sprachliche Darstellung von statistischem Material als unverzichtbare Fertigkeiten für den Eintritt ins Studienkolleg betrachtet, die Frankfurter Prüfung ebenso als nicht valide einstufen wie ein Experte, der in den vorgelegten Texten fachliche Inhalte (der Biologie, Chemie, Soziologie etc.) erwartet.

Experten sollten sich möglichst an eigenen praktischen Erfahrungen und den Erfahrungen von Kollegen aus vergleichbaren Lernsituationen orientieren. Sie werden dabei, zumindest indirekt, immer auch entsprechende Lernzielkataloge berücksichtigen. Brauchbare Orientierungshilfen sind die Rahmenpläne DaF der Lehrgebiete bzw. Studienkollegs, die den Unterricht *nach* der Aufnahmeprüfung bis zur Feststellungsprüfung bzw. DSH beschreiben (Interne Publikationen, Elmau 1977, Regensburg 1979, Bonn 1997). Der Rahmenplan von 1997 gibt darüber hinaus Hinweise zur Aufnahmeprüfung und zu den Vorkursen, an deren Ende die Aufnahmeprüfung steht. Zur Aufnahmeprüfung heißt es u. a. (30): »In der Regel findet eine schriftliche Prüfung statt, die aus mehreren Teilbereichen besteht.« Erwähnt werden die folgenden Bereiche: Wortschatz und Grammatik, Schriftliche Produktion, Leseverstehen, Hörverstehen. Zusätzlich werden die visuellen bzw. sprachlichen Vorgaben für die einzelnen Prüfungsteile und die Aufgabentypen dazu aufgelistet. Die Frankfurter Prüfung stimmt nicht überall mit diesen Hinweisen überein. Insgesamt ist sie, gemessen an diesen Vorgaben, jedoch zweifellos inhaltlich valide. Von den praktizierenden Experten in Frank-

furt spricht ihr ebenfalls keiner die Inhaltsvalidität ab.

c) Die Konstruktvalidität

»Ein Test [...] ist konstruktvalide, wenn nachgewiesen werden kann, daß das überprüft wird, was vorgegeben wird, überprüft zu werden« (Glaboniat 1998: 26).

»Dabei spielen neben empirisch-korrelationsstatistischen auch experimentelle Ansätze eine wichtige Rolle. Zur Konstruktvalidierung müssen also vielfältige Untersuchungen durchgeführt werden« (Preußler 1997: 13).

Glaboniat äußert sich zunächst ähnlich, weist aber außerdem darauf hin, daß im Bereich des Sprachentestens mit solchen Verfahren

»oft nur Annäherungswerte geschätzt und errechnet werden, die den großen Aufwand nicht lohnen. Daher verläßt man sich diesbezüglich heute in zunehmenden [sic!] Maße wieder mehr auf »nicht-rechnerische« Validierungsverfahren [...]« (1998: 27).

Daß an einer Institution wie dem Studienkolleg die entsprechenden aufwendigen Untersuchungen nicht zu leisten waren, erscheint im Licht der Aussage von Glaboniat nicht als allzu großes Defizit. Das gilt umso mehr, als eine der alternativen Möglichkeiten nicht-rechnerischer, nichtkorrelativer Konstruktvalidierung am Studienkolleg genutzt wurde, nämlich die Gegenüberstellung von Extremgruppen. Hinter diesem Verfahren steht die Überlegung, »daß bei konstruktvaliden Prüfungen die Anfängergruppe markant schlechtere Werte hat als Weit-Fortgeschrittene« (Glaboniat 1998: 28). In Frankfurt wurde einem Fortgeschrittenkurs wenige Tage vor seiner Abschlußprüfung eine der Aufnahmeprüfungen zur Bearbeitung vorgelegt. Dem Kurs war dieser Prüfungssatz unbekannt. Ergebnis: 50% des Kurses erreichten mindestens 94% der maximal erreichbaren Punktzahl. 80% des Kurses kamen auf mindestens 79,5% der Maximal-

punktzahl. Rechnet man die Prüfungsergebnisse aller Kursteilnehmer zusammen, so wurden 86,6% der maximal möglichen Punkte erreicht. Die weiter oben erwähnten Zahlen, wieviel Prozent der »Anfänger« 55 und mehr Prozent der möglichen Punktzahl in vier verschiedenen Frankfurter Prüfungssätzen erreichten, zeigen exemplarisch die markant schlechteren Werte der »Anfängergruppen«.

d) Die kriterienbezogene Validität

Zur Feststellung der kriterienbezogenen Validität wird das Meßergebnis in einem Text in Beziehung gebracht mit einem Außenkriterium. Ein solches Außenkriterium können die Leistungen in einem anderen Test, einer anderen Prüfung, Leistungsnachweise in Klausuren und Beurteilungen von Prüflingen durch Lehrer sein. Natürlich stellt sich hier die Frage, wie valide denn die anderen Tests, Prüfungen, Leistungsnachweise und Beurteilungen ihrerseits sind. Einem einzelnen Außenkriterium, sofern es sich nicht um einen standardisierten Test handelt, wird man sicherlich mit Vorsicht begegnen. Anders ist es, wenn das Ergebnis im Ausgangstest, hier der Aufnahmeprüfung, gleich mit mehreren Außenkriterien (nicht) übereinstimmt. Und so wie der Übereinstimmung mit einem standardisierten Test ein anderes Gewicht zukommt als der Übereinstimmung mit einem informellen Test, so ist auch ein einzelnes Lehrerurteil, das auf einer vergleichsweise kurzen Beobachtung beruht, anders zu gewichten als Urteile mehrerer Lehrer in einem Beobachtungszeitraum von z. B. einem Jahr.

In Frankfurt konnten u. a. die folgenden Außenkriterien herangezogen werden. Erstens, das Lehrerurteil sowohl von DaF- wie auch von Fachlehrern bestätigt, daß sich erfolgreiche Aufnahmeprüflinge im Unterricht sprachlich behaupten kön-

nen. Wenn unterdurchschnittliche Sprachkenntnisse beklagt werden, ließ sich das wiederholt auf die Aufnahmepraxis beim entsprechenden Prüfungstermin zurückführen, sprich: Es wurden Bewerber aufgenommen, deren Punktzahl eine Aufnahme nur bedingt rechtfertigte. Zweitens, schlechte DaF-Noten in der Abschlußprüfung (= Feststellungsprüfung = FSP) stimmten empirisch nachprüfbar mit schlechten Ergebnissen in der Aufnahmeprüfung überein. Ein Nachweis dazu: In meinen letzten zehn Kursen lag der Notendurchschnitt in der FSP-Prüfung DaF bei 2,7. Einer der Kurse erreichte in der FSP lediglich die Durchschnittsnote 3,6. Die Teilnehmer dieses Kurses stammten mit einer Ausnahme von einer sogenannten Warteliste und hatten die reguläre Bestehensgrenze in der Aufnahmeprüfung nicht erreicht. Drittens, gute wie schlechte Aufnahmeprüfungsergebnisse sind generell ein brauchbarer Indikator für den Erfolg in der FSP-Prüfung. Untersucht wurden in diesem Zusammenhang alle FSP-Prüflinge eines Jahrgangs, von denen sowohl das Ergebnis der Aufnahme- wie der FSP-Prüfung vorlag. Bei nur vier (von 65) Kollegiaten ergab sich eine Abweichung bei den beiden Prüfungen um zwei Noten. Bei den anderen stimmten die Noten überein oder sie wichen um nur eine Notenstufe voneinander ab. NB: Abweichung um eine Note kann z. B. heißen, daß die eine Prüfung mit einer 2-, die andere mit einer 3+ abgeschlossen wurde.

2.3.4 Gütekontrolle auf Item-Ebene

Während in den vorangegangenen Abschnitten die Qualität des Gesamttests erörtert wurde, sollen die folgenden Ausführungen der Testgüte auf der Ebene des einzelnen Items gelten. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach der

Itemschwierigkeit sowie nach der Itemtrennschärfe.

Über Jahre hinweg wurden unter dem Gesichtspunkt der angemessenen Schwierigkeit in allen drei Teilbereichen (Struktur-, Hör-, Schreibtest) immer wieder Modifikationen vorgenommen. So wurden z. B. bei Schreibtests einzelne Texte ganz verworfen oder Teile von Texten umgeschrieben oder die Wörterlisten reduziert bzw. erweitert. Ähnlich war es bei den Hörtests, wobei hier zusätzlich einzelne Aufgaben zu den Texten entfernt bzw. verändert wurden. Keine dieser Änderungen beruhte allerdings auf einer systematischen Auswertung und Überarbeitung. Geändert wurde, wo sich Texte oder Aufgaben unübersehbar als zu leicht oder zu schwer erwiesen.

Auch bei den Strukturtests erfolgten immer wieder solche spontanen »subjektiven« Modifikationen. Darüber hinaus waren in diesem Bereich aber auch systematische empirische Untersuchungen möglich. Von den (geschätzt) 300 verschiedenen Struktur-Items der Aufnahmeprüfungen wurden 100 nach den Berechnungshinweisen von Wendeler (1973: 41 f.) hinsichtlich ihrer Schwierigkeit und Trennschärfe gemessen (mehr als 90% der Lösungen richtig = zu leicht; weniger als 30% richtig = zu schwer; Differenz bei der Anzahl richtiger Lösungen zwischen besserer und schlechterer Hälfte der Teilnehmer weniger als 10% = nicht trennscharf). Die zu leichten, zu schweren, nicht trennscharfen Items wurden entfernt, Ersatz-Items entworfen und beim nächsten Aufnahmeprüfungstermin überprüft und, soweit notwendig, ihrerseits wieder durch neue Items ersetzt. In einer zweiten Untersuchung wurden 100 weitere Struktur-Items erfaßt, bislang jedoch lediglich hinsichtlich ihrer Schwierigkeit (nicht ihrer Trennschärfe) bewertet. Auch Ersatz-Items wurden hier noch nicht entworfen.

3. Zukunft

Das Frankfurter Studienkolleg war bis vor kurzem dem staatlichen Schulwesen zugeordnet und deshalb kaum in der Lage, pädagogische Entwicklungsarbeiten voranzutreiben. Nach der jetzt erfolgten Integration des Kollegs in die Universität könnte sich das ändern, nicht nur im Bereich der Aufnahmeprüfung. Im Bereich dieser Prüfung wäre vor allem die systematische Erfassung aller zu leichten, zu schweren, nicht trennscharfen Items notwendig, und zwar in den Struktur wie in den Hörtests aller acht Prüfungssätze. Im nächsten Schritt müssten diese Items ersetzt und die neuen Items in der Testpraxis auf ihre Güte überprüft werden. Anders bei den Schreibtests; hier kann die Frage der angemessenen Schwierigkeit am einfachsten über die Revision der als Hilfe angebotenen Wörterlisten angegangen werden. Ein zweiter wichtiger Schritt wäre, das Anspruchsniveau der verschiedenen Prüfungssätze weiter anzugleichen. Entscheidend ist und bleibt allerdings die Reliabilität und Validität der einzelnen Serie. Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von Serie zu Serie können erfahrungsgemäß durch variable Bestehensgrenzen aufgefangen werden. Drittens wäre es wünschenswert, weitere Prüfungssätze zu konzipieren, insbesondere für den Fall, daß auch im Bereich der DSH-Kurse auf die Aufnahmeprüfung zurückgegriffen werden soll.

Das Interesse an verlässlichen Aufnahmeprüfungen ist natürlich nicht auf den Standort Frankfurt beschränkt. Das Thema hat innerhalb der Studienkollegs stets eine Rolle gespielt und wird gerade zur Zeit wieder von einer Arbeitsgruppe der nordrhein-westfälischen Kollegs bearbeitet. Außerdem dürfte sich auch der bereits angesprochene DSH-Bereich für eine solche Prüfung interessieren. Schließlich ist an die privaten Anbieter in

der Bundesrepublik und alle Anbieter im Ausland zu denken, die mit großer Wahrscheinlichkeit darauf warten, ihre Vorbereitung auf universitäre Sprachkurse bzw. Studienkollegskurse an einer eindeutigen Meßlatte orientieren zu können. Dem einzelnen Studienkolleg und Lehrgebiet wird mit diesem Beitrag eine Anregung gegeben, wie sie ihre Aufnahmeprüfungen für ihre jeweilige Klientel in ihren jeweiligen Lernsituationen objektiv(er), reliabel(er) und valid(er) gestalten können. Damit ist den privaten Anbietern allerdings nur sehr bedingt geholfen. Sie wären auch in Zukunft mit einer Menge sehr verschiedener Prüfungen konfrontiert. Im übrigen blieben die Fragen der Orientierungsnorm, der Vergleichbarkeit und Anerkennung von Prüfungen anderer Institute auch dann weiter offen, wenn die einzelnen Prüfungen hinsichtlich der angesprochenen Qualitätskriterien überprüft und gegebenenfalls verbessert würden. Eine wirkliche Lösung brächte hier nur die Entwicklung einer gemeinsamen Aufnahmeprüfung. Eine Zusammenarbeit von Studienkollegs und Lehrgebieten, FaDaF, dem DAAD, dem Goethe-Institut und dem Volkshochschulverband und u.U. auch dem TestDaF-Institut könnte vielleicht diesen entscheidenden Schritt vorwärts ermöglichen. Da TestDaF sich gegenwärtig auf die Entscheidung beschränkt, ob die für die Aufnahme eines Studiums erforderlichen Sprachkenntnisse vorhanden sind, bliebe wohl von dieser Seite her genügend Raum für Interessenten, die die Sprachkenntnisse auf dem Niveau Ende Grundstufe / Anfang Mittelstufe hinlänglich differenziert und verbindlich erfassen wollen.

Der Versuch, die Frankfurter Aufnahmeprüfung zu überarbeiten und zu ergänzen, kann aus den unterschiedlichsten Gründen scheitern. Der Versuch, eine standardisierte Aufnahmeprüfung für

größere Abnehmergruppen zu schaffen, ist mit Sicherheit noch viel schwieriger. Genug Probleme also und viele Unwägbarkeiten. Immerhin, eins ist sicher: Sollten alle Bemühungen fehlschlagen, dann gibt es in Frankfurt immer noch rund 300 grammatische und lexikalische Items, die – nach Schwierigkeiten gestuft – eine ideale Grundlage für entsprechende Übungsbroschüren wären, Motto: Teste dein Deutsch!

Literatur

- Bachman, L. F.; Cohen, A. D. (Hrsg.): *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge 1998.
- Bachman, L. F.: »Language testing – SLA research interfaces«. In: *Journal Review of Applied Linguistics* 9 (1988), 193–209, abgedruckt in: Bachman; Cohen (Hrsg.) 1988, 177–195.
- Bachman, L. F.; Cohen, A. D.: »Language testing – SLA interfaces: An update.« In: Bachman; Cohen (Hrsg.) 1998, 1–31.
- Bolton, Sibille: »Tests im Wandel theoretischer Prämissen«. In: Gardenghi; O'Connell (Hrsg.) 1997, 17–23.
- Brindley, G.: »Describing language development? Rating scales und SLA«. In: Bachman; Cohen (Hrsg.) 1998, 112–140.
- Gardenghi, M.; O'Connell, M. (Hrsg.): *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. 1997.
- Glaboniat, M.: *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: eine Untersuchung am Beispiel des österreichischen Sprachdiploms*. Innsbruck 1998.
- Grotjahn, Rüdiger: »Der C-Test: Neuere Entwicklungen«. In: Gardenghi; O'Connell (Hrsg.) 1997, 117–128.
- Lado, Robert: *Testen im Sprachunterricht*. München 1971, übers. R. Freudenstein.
- Morrow, K. E.: »Communicative language testing: revolution or evolution?« In: Brumfit, C. J.; Johnson, K.: *The communicative approach to language teaching*. Oxford 1979, 143–157.
- Plauen, E. O.: *Vater-und-Sohn-Geschichten*. Konstanz 1949, 4. Aufl. Ravensburg 1964.
- Preußler, W.: »Grundbegriffe der klassischen Testtheorie«. In: Gardenghi; O'Connell (Hrsg.) 1997, 11–16.
- Rost, J.: *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern 1996.
- Valette, R. M.: *Modern Language Testing*. New York 1967.
- Wendeler, U.: *Standardarbeiten – Verfahren zur Objektivierung der Notengebung*. 5. Aufl. Weinheim 1973.
- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband und Goethe-Institut. Bonn 1972, 3. Aufl. 1985.

Berichte

Bericht über die zweite Fachtagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache zur »Rolle der Praktika in den DaF-Studiengängen«, Rauischholzhausen 29.11. bis 1.12.2001

Rolf Ehnert, Frank G. Königs

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Tagung, die auf Anregung der beiden Organisatoren in Bielefeld stattgefunden hatte, hatten eine Fortsetzung für sinnvoll und geboten gehalten. Aus der ersten Tagung ist eine Dokumentation entstanden, die belegt, daß teilweise hohe Standards an das Praktikum angelegt werden, das in einigen Studiengängen als wichtigster Bestandteil der Ausbildung angesehen wird, daß aber andererseits, aus Not in Zusatzstudiengängen, Minima existieren, die kaum akzeptabel sind. Dennoch wird mancherorts auch aus solchen Nöten mit Phantasie und Engagement das Beste für die Studierenden entwickelt. (*Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerbildung*. Hrsg. von Rolf Ehnert und Frank G. Königs (Materialien Deutsch als Fremdsprache 59). Regensburg 2000)

Die diesmalige Tagung mit ungefähr zur Hälfte neuen TeilnehmerInnen – unter ihnen erfreulicherweise wieder Fachschafts- und andere studentische VertreterInnen – wollte einen trotz aller bundesdeutschen Vielfalt einigermaßen gemeinsamen Standard entwickeln und möchte ihn umsetzen. Die Diskussionen waren ebenso harmonisch, kollegial wie gewinnbringend, die Ergebnisse sind erfolversprechend. Mit Ernsthaftigkeit

wurde bis spät abends gearbeitet, im einzelnen war das Programm das folgende:

Donnerstag, 29.11.2001

Vorstellung und Darstellung der einzelnen Praktikumsausgestaltungen

Freitag 30.11.2001

Einzeldarstellungen

- Bernt Ahrenholz, FU Berlin: one-to-one-Praktika und ihre Auswertungen
- Barbara Biechele, Jena: Auswertung von Praktikumsberichten
- Eva-Maria Willkop, Mainz: Weltweites Internet-Angebot über Praktikumsplätze, neuerdings auch mit leichter Unterstützung des DAAD

Drei Fachgruppen arbeiteten an folgenden Themen, die anschließend wechselseitig vorgestellt und diskutiert wurden:

1. *Ein Kerncurriculum* für das Praktikum, das trotz aller örtlichen Unterschiede eine gewisse Verbindlichkeit haben sollte: Funktionen – Ziele/Inhalte – Ziele und Funktionen Praktikumsberichte – Formen/Zeitpunkt – Zeitrahmen – Anrechnung – Leistungsnachweis – Einbettung in das gesamte Studium – Organisation – Praktikumspaß – Betreuungslehrer – Zertifikat – Perspektiven
2. *Mentorenausbildung und -betreuung*: Zielgruppe – Phasen der Schulung – Reader als Orientierungshilfe (Einleitung, Vorbereitung des Unterrichts, Unterrichtsdurchführung und -beobachtung, Feedback, Abschluß des Praktikums, Vermeidung von Problemen). Natürlich wird dabei nach In- und

Ausland, nach entsandten und Ortsmentoren unterschieden werden, müssen die Hauptbetreuung und das weitere Umfeld sowie mögliche Multiplikatoren mitbedacht werden;

3. *Alternative Formen* (Vielfalt der Praktika in Sprachlehr- und -lernsituationen): neben den klassischen Unterrichtspraktika sind das Tandem, Tutorium im Kontext neuer Medien, One-to-one-Tutorien, Praktika an Fernuniversitäten, Lehr- und Lernmittelerstellung, fachsprachlich orientierte Praktika im In- und Ausland, Praktika im WiWi-bereich. Es sollen die institutionellen Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen dargestellt, Begleitseminare entworfen und durchgeführt und eine Dokumentation (mit Reflexion und Forschungsaufgaben) erstellt werden.

In jeder der Arbeitsgruppen wurden Aufgaben verteilt, die in absehbarer Zeit erfüllt werden sollen. Nach internem Austausch soll dann bis Ende des Sommersemesters 2002 ein Manuskript fertiggestellt werden. Wie die Dokumentation der ersten Tagung soll auch diese in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache« veröffentlicht werden.

Samstag, 1.12.2001

Diskussion von Einzelaspekten:
Zertifikat – Anrechnung auf die Studienzeit – BAFöG – Nichtanerkennung von »Pseudo«praktika – Clearingstelle beim DAAD? – Praktikumsplätze für NichtmuttersprachlerInnen – bezahlte Praktikumsplätze – »gute« und »schlechte« Praktikumsinstitutionen – die Rolle der Fachschaften.

Jüngere TeilnehmerInnen, die sich zum ersten Mal mit der Praktikumsbetreuung beschäftigten, lobten die unvoreingenommene Weitergabe von Erfahrungen und Wissen. Gerade darin sehen die Veranstalter die Bedeutung und den Wert solcher Fachtagungen, der FaDaF erfüllt damit eine wichtige Aufgabe.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sprachen sich auch diesmal dafür aus, daß angesichts der Bedeutung des Praktikums unter dem Motto »Praktika als wesentliches Element der Professionalisierung der DaF-Lehrerbildung« eine Folgetagung stattfinden sollte. Ein entsprechender Antrag wurde bereits an die Vorsitzende des FaDaF gerichtet. Die Tagung soll vom 23. bis 25.10.2003 wiederum in Rauschholzhäusern stattfinden, sie kann höchstens 25 TeilnehmerInnen haben.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2001

*Zusammengestellt von Dietrich Eggers
unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck*

Vorbemerkung

Die vorliegende Auswahlbibliographie erfaßt für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinne relevante Neuerscheinungen aus dem Zeitraum Januar 2001 bis Januar 2002 (in einigen seltenen Fällen auch ältere und jüngere Publikationen). Die Zusammenstellung der Titel erfolgte auf der Basis von ausführlichen Informationsbesuchen der oben genannten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf der Frankfurter Buchmesse im Herbst 2001 sowie von Verlags- und Autorenmitteilungen. Daß dabei einige Neuerscheinungen unseren »Auswahl«-Kriterien zum Opfer gefallen bzw. unserer Aufmerksamkeit schlichtweg entgangen sind, andere wiederum von uns aufgenommen wurden, sich aber bei der Besprechung als nicht unbedingt »DaF-relevant« erweisen, möge mit dem Hinweis auf den großen (Frei-)Zeitaufwand eines solchen Vorhabens und die unüberschaubare Menge an Informationsmaterial wenn nicht entschuldigt, so doch zumindest erklärt werden. Für die Kommentierte Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen (Info DaF 2/3, 2003)* sind in begrenztem Maße Nachträge möglich.

Die Auswahlbibliographie gliedert sich wie immer in drei Teile:

Teil I enthält in alphabetisch nach Autorennamen geordneter Reihenfolge wissenschaftliche Publikationen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Interkulturelle Germanistik, (Angewandte) Linguistik, Sprachlehrforschung, Literaturwissenschaft, Ausländerpädagogik, Landeskunde und Zeitgeschichte. Auch wurden in begrenztem Maße Nachbardisziplinen wie Kommunikationswissenschaft, Lernpsychologie, Lerntheorie, Medienwissenschaft, Rhetorik, Computerwissenschaft, Wissenschaftstheorie etc. berücksichtigt.

Teil II enthält in nach Verlagen geordneter Reihenfolge neue Lehrwerke bzw. bereits erschienene ergänzende oder davon unabhängige Lehrmaterialien, die im genannten Zeitraum erschienen sind.

Teil III enthält die Verlagsanschriften und knappe Hinweise zum jeweiligen Verlagsprogramm.

Die Einzelangaben wurden mit großer Sorgfalt zusammengestellt. Da jedoch nicht ausgeschlossen werden kann, daß sich in der Zwischenzeit eine Angabe geändert hat – beispielsweise der Preis –, kann für die Richtigkeit keine Gewähr übernommen werden.

Die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit an der jährlich aus der Auswahlbibliographie hervorgehenden Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* wächst erfreulicherweise von Jahr zu Jahr. Allen »Stamm«- und »Erst«-Rezensentinnen und -Rezensenten von *Für Sie gelesen* 2003 (erscheint als *Info DaF* 2/3, 2003 im Mai) sei bereits an dieser Stelle ganz herzlich für ihr Engagement gedankt. Gleichzeitig möchten wir Sie alle und natürlich auch »neue« Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einladen, zum Zustandekommen von *Für Sie gelesen* 2003 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 28. Mai 2002 mit, welche Publikationen Sie rezensieren wollen. Nennen Sie nicht mehr als drei Titel oder machen Sie uns fünf bis sechs Vorschläge, aus denen wir auswählen können. Ihre Rezensionswünsche erbitten wir an die unten stehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 30. Mai bis 1. Juni in München stattfindet, in ein dort ausliegendes Exemplar der Auswahlbibliographie eintragen, wobei Sie darauf achten sollten, daß Ihr Name und (falls nicht aus den Tagungsunterlagen eindeutig zu ermitteln) Ihre Anschrift gut lesbar sind. Wir schreiben die Verlage dann direkt nach der Jahrestagung an und teilen Ihnen bis Mitte Juni mit, welche Bücher wir für Sie angefordert haben. Zum 1. September 2002 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2003 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 2002

fertigzustellen.

Es obliegt allein den Verlagen, Rezensionswünsche zu erfüllen und entsprechende Exemplare zu verschicken. Die Redaktionen in Mainz und Bielefeld haben auf diese Entscheidungen nur geringen Einfluß. Abschlägige Antworten einiger Verlage sind teilweise darauf zurückzuführen, daß Rezensionen zu von ihnen verschickten Titeln aus den letzten Jahren leider nicht zustande kamen. Wir bitten daher an dieser Stelle noch einmal nachdrücklich darum, die Bücher, zu denen Sie aus inhaltlichen oder zeitlichen Gründen im oben angegebenen Zeitraum keine Besprechung schreiben können, entweder in möglichst unversehrttem Zustand an den Verlag zurückzuschicken oder sich in Rechnung stellen zu lassen.

Das Redigieren und Auszeichnen von ca. hundert Rezensionen in einem Zeitraum von sechs Wochen bringt die Herausgeber von *Für Sie gelesen* jährlich in große vorweihnachtliche Zeitnot. Sie können zu einer Erleichterung dieser Arbeit beitragen, wenn Sie die nachstehenden **Hinweise für Rezensenten** nicht überblättern, sondern sorgfältig zur Kenntnis nehmen und als verbindlich betrachten. Insbesondere die Ausführungen zu Zeilenabstand, Zeichen pro Zeile, Zeilenzahl pro Seite und Rand seien mancher Mitarbeiterin/manchem Mitarbeiter ans Herz gelegt. Mitgeschickte Disketten bzw. scanner-fähige Typoskripte erleichtern die redaktionellen Arbeiten. Selbstverständlich könne Sie Ihre Rezensionen auch per E-Mail schicken.

Zum Schluß noch einmal die Bitte, im Hinblick auf den Informationswert von *Für Sie gelesen* für Leserinnen und Leser im In- und Ausland auf ein ausgewogenes Verhältnis von Umfang und Relevanz einer Publikation und der Länge Ihrer Besprechung zu achten. Leider wird in einigen Fällen immer noch die

Textsorte »Rezension« mit einer wissenschaftlichen Abhandlung (15-seitige Besprechung einer hundert Seiten umfassenden Monographie) bzw. mit der Textsorte »Klappentext« (halbseitige Besprechung eines mehrere hundert Seiten umfassenden Sammelbandes) verwechselt.

Wir freuen uns auf Ihre Mitarbeit und wünschen ein erfolgreiches Jahr 2002.

Mainz und Bielefeld im Dezember 2001
Evelyn Müller-Küppers *Lutz Köster*

Kontaktadresse für Bücherwünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers
 Johannes Gutenberg-Universität
 Fremdsprachenzentrum
 Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache
 Postfach 3980
 55099 Mainz
 Telefon (06131) 39-23188
 Fax (06131) 39-24327
 e-Mail kueppers@mail.uni-mainz.de

Kontaktadresse für Rezensionen:

Dr. Lutz Köster
 Universität Bielefeld
 Fakultät für Linguistik und
 Literaturwissenschaft
 Postfach 10 01 31
 33501 Bielefeld
 Telefon (0521) 106-3643
 Fax (0521) 106-2996
 e-Mail lutz.koester@uni-bielefeld.de

Hinweise für Rezensentinnen und Rezensenten

Die Redaktion bittet Sie um Beiträge, kann aber keine Haftung für Ihre Typoskripte übernehmen. Falls möglich, schicken Sie Ihre Texte bitte auf Diskette (unter Angabe des benutzten Textver-

arbeitungsprogramms) und fügen Sie einen Ausdruck bei. Sind keine Mac- oder DOS-Disketten verfügbar, sollte der Ausdruck gute Schreibmaschinenqualität haben (z. B. in Courier/Pica 12°, Flattersatz, *kein* 8-Nadel-Matrixdrucker!). Um die Redaktionsarbeit zu erleichtern, bitten wir Sie, in Bezug auf die Gestaltung Ihrer Rezension folgende Hinweise zu beachten:

Typoskript

30 Zeilen pro Seite, 50 Zeichen pro Zeile,
 1 ½-zeiliger Abstand (18 pt)

Rand

links: ca. 2,5 cm, rechts: ca. 5 cm (für Korrekturzeichen)

Beispiele für die Titelei

Albrecht, Wolfgang:

Literaturkritik. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2001 (Sammlung Metzler 338). – ISBN 3-476-10338-2. 190 Seiten, € 11,90

Abendroth-Timmer, Dagmar; Bach, Gerhard (Hrsg.):

Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 2001. – ISBN 3-8233-5856-1. 348 Seiten, € 44,99

Die ISBN-Nummer unbedingt angeben! (Bitte denken Sie an Besteller im Ausland!)

Hervorhebungen

Hervorzuhebende Textstellen sind zu unterstreichen. Alle Abbildungen (Zeichnungen, Tabellen, kopierte Darstellungen) müssen *reprofähig* sein, evtl. mit Tusche ausgeführt werden.

Gliederungen

Gliederungen sind in arabischen Zahlen nach dem Dezimalsystem vorzunehmen.

Zitate

Inhaltliche Fußnoten werden im Text durch Hochstellung arabischer Ziffern ohne Klammern gekennzeichnet, Literaturverweise im Text wie folgt: »wie Müller (1982: 15) sagte, ...« Literaturangaben werden am Ende zusammengefaßt, *nicht* in den Fußnoten. Bitte zitieren Sie nach folgenden Mustern (DIN 1505, Teil 2):

Monographie:

Altendorfer, Otto: Mediensystem der Bundesrepublik Deutschland 1. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001.

Aufsatz in Zeitschrift:

Wazel, Gerhard: »Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien«, *Info DaF* 25 (1998), 36–53.

Aufsatz in Sammelband:

Hanna, Ortrun; Liedke, Martina: »Textrezeption zum Zwecke der Reproduktion. Der Handlungszusammenhang von Rezeption und Weiterverarbeitung am Beispiel fremdsprachlicher Textwiedergaben.« In: Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele: *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994, 386–411.

Jeder Titel eines Autors wird getrennt aufgeführt.

Korrekturregeln

Es gelten die Korrekturregeln des DUDEN.

Im übrigen bitten wir Sie, auf die vielen ausländischen Leser Rücksicht zu nehmen und entsprechend verständlich und sprachlich korrekt zu schreiben.

Die Redaktion behält sich vor, ein Manuskript mit der Bitte um Überarbeitung zurückzusenden oder nicht für den Druck freizugeben.

I. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2001: Wissenschaftliche Arbeiten

Abendroth-Timmer, Dagmar; Bach, Gerhard (Hrsg.):

Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 2001. – ISBN 3-8233-5856-1. 348 Seiten, € 44,99

Adamzik, Kirsten; Christen, Helen (Hrsg.): **Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag.** Tübingen: Niemeyer, 2001. – ISBN 3-484-73055-2. 464 Seiten, € 100,21

Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): **Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001. – ISBN 3-89676-373-3. 436 Seiten, € 34,90

Albert, Ruth; Koster, Cor J.: **Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch.** Tübingen: Narr, 2001 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4985-6. 160 Seiten, € 16,40

Albrecht, Jörn; Gauger, Hans-Martin (Hrsg.):

Sprachvergleich und Übersetzungsvergleich. Leistung und Grenzen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Frankfurt/M; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 3). – ISBN 3-631-38483-1. 447 Seiten, € 70,60

Albrecht, Wolfgang:
Literaturkritik. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2001 (Sammlung Metzler 338). – ISBN 3-476-10338-2. 190 Seiten, € 11,90

Allhoff, Dieter-W. (Hrsg.):
Schlüsselkompetenz Mündliche Kommunikation. München: Reinhard, 2001 (Sprache und Sprechen 37). – ISBN 3-497-01570-9. 224 Seiten, € 25,46

Altendorfer, Otto:
Mediensystem der Bundesrepublik Deutschland 1. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001. – ISBN 3-531-13435-3. 300 Seiten, € 24,-

Altendorfer, Otto:
Mediensystem der Bundesrepublik Deutschland 2. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001. – ISBN 3-531-13436-1. 300 Seiten, € 24,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Aufbruch ins 20. Jahrhundert. Über Avantgarden. Sonderband. München: text + kritik, 2001. – ISBN 3-88377-685-8. 312 Seiten, € 25,05

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Digitale Literatur. München: text + kritik, 2001 (Text + Kritik 152). – ISBN 3-88377-684-X. 90 Seiten, € 16,36

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur KLG. München: text + kritik, 2001.
68. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-677-7. 250 Seiten, € 17,50
69. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-679-3. 250 Seiten, € 17,50

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur KLfG. München: text + kritik, 2001.
55. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-681-5. 220 Seiten, € 17,50
56. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-682-3. 220 Seiten, € 17,50

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Cinegraph. Lexikon zum deutschsprachigen Film. München: text und kritik, 2001.

36. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-691-2. 250 Seiten, € 33,23

Arntz, Rainer:
Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik. Hildesheim: Olms, 2001 (Studien zu Sprache und Technik 8). – ISBN 3-487-114412-7. 420 Seiten, € 29,80

Baasner, Rainer; Zens, Maria:
Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Eine Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt, 2001. – ISBN 3-503-04989-4. 268 Seiten, € 20,35

Baldauf, Kunibert:
Prädikate und Prädikationen in Gegenstandsbeschreibungen. Satzsemantische Analyse und stildidaktische Anwendung. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Sprache – System und Tätigkeit 37). – ISBN 3-631-37097-0. 463 Seiten, € 60,30

Ballod, Matthias:
Verständliche Wissenschaft. Ein informationsdidaktischer Beitrag zur Verständlichkeitsforschung. Tübingen: Narr, 2001 (Forum für Fremdsprachenforschung 57). – ISBN 3-8233-5362-4. 200 Seiten, € 39,88

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2001 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5315-2. 300 Seiten, € 29,-

Becker, Andrea:

Populärmedizinische Vermittlungstexte. Studien zur Geschichte und Gegenwart fachexterner Vermittlungsvarietäten. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Reihe Germanistische Linguistik 225). – ISBN 3-484-31225-4. 312 Seiten, € 69,53

Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger: **Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse.** Tübingen: Niemeyer, 2001 (Germanistische Arbeitshefte 38). – ISBN 3-484-25138-7. 192 Seiten, € 13,80

Beckmann, Susanne:

Die Grammatik der Metapher. Eine Gebrauchstheoretische Untersuchung des metaphorischen Sprechens. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Linguistische Arbeiten 438). – ISBN 3-484-30438-3. 241 Seiten, € 61,34

Blatt, Inge; Hartmann, Wilfried; Voss, Andreas:

Neue Schriftmedien im Lehramtsstudium Deutsch. Untersuchungsergebnisse und Konsequenzen. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 47). – ISBN 3-361-34550-X. 228 Seiten, € 30,20

Bolz, Norbert:

Weltkommunikation. München: Fink, 2001. – ISBN 3-7705-3554-5. 179 Seiten, € 38,-

Brandl, Hellfried:

Begegnungen. Gespräche mit Zeitzeugen. Wien; Köln: Böhlau, 2001. – ISBN 3-205-99375-6. 184 Seiten, € 29,90

Bräunlich, Margret; Neuber, Baldur; Rues, Beate (Hrsg.):

Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 5). – ISBN 3-631-37730-4. 235 Seiten, € 40,40

Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.):

Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Zum 70. Geburtstag von Herbert Christ. Tübingen: Narr, 2001 (Giesseiner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5312-8. 100 Seiten, € 16,-

Breier, Albrecht:

Die Zeit des Sehens und der Raum des Hörens. Ein Versuch über chinesische Malerei und europäische Musik. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2001. – ISBN 3-476-45266-2. 500 Seiten, € 35,79

Breuer, Ulrich; Korhonen, Jarmo (Hrsg.):

Mediensprache – Medienkritik. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Finnische Beiträge zur Germanistik 4). – ISBN 3-631-37701-0. 386 Seiten, € 50,10

Brosius, Hans-Bernd; Koschel, Friederike:

Einführung in die Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001. – ISBN 3-531-13365-9. 251 Seiten, € 18,-

Carstensen, Kai-Uwe:

Sprache, Raum und Aufmerksamkeit. Eine kognitionswissenschaftliche Untersuchung zur Semantik räumlicher Lokations- und Distanzausdrücke. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Linguistische Arbeiten 432). – ISBN 3-484-30432-4. 227 Seiten, € 59,31

Castro, Ginette:

Syntaktische und textuelle Aspekte bei der Textproduktion in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 69). – ISBN 3-631-36447-4. 152 Seiten, € 27,60

d'Avis, Franz-Josef:

Über ›w-Exklamativsätze‹ im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Linguistische Arbeiten 429). – ISBN 3-484-30429-4. 159 Seiten, € 44,99

Denneler, Iris:

Ungesicherte Lektüren. Abhandlungen zu Bachmann, Pavese, Nossak, Haushofer und Schiller, zur Stadt Paris und zum Lesen in der Schule. München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-731-9. 247 Seiten, € 13,-

Duxa, Susanne:

Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden. Dissertation Bochum 2000. Regensburg: FaDaF, 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 57). – ISBN 3-88246-216-7. 533 Seiten, € 20, 45

Ehlich, Konrad; Issel, Burkhard; Zickfeld, Wilhelm August (Hrsg.):

Deutsch in Norwegen: Neue Beiträge zum Gespräch zwischen Germanistik, Lehrerausbildung und Schule. Regensburg: FaDaF, 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 62). – ISBN 3-88246-228-0. 210 Seiten, € 11,80

Ehlich, Konrad; Steets, Angelika; Traunspurger, Inka:

Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Textproduktion und Medien 4). – ISBN 3-631-36822-4. 200 Seiten, € 29,70

Emmerich, Klaus:

Neues Geld, alter Wert. € = EUR. Eine Währung, ein Markt, ein Europa. Wien; Köln: Böhlau, 201. – ISBN 3-2505-99416-7. 220 Seiten, € 23,80

Ezawa, Kennosuke; Kürschner, Wilfried; Rensch, Karl H.; Ringmacher, Manfred (Hrsg.):

Linguistik jenseits des Strukturalismus. Akten des II. Ost-West-Kolloquiums Berlin 1998. Tübingen: Narr, 2001. – ISBN 3-8233-5865-0. 470 Seiten, € 84,-

Feilke, Helmuth; Kappest, Klaus-Peter; Knobloch, Clemens (Hrsg.):

Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Linguistische Arbeiten 431). – ISBN 3-484-30431-6. 181 Seiten, € 53,17

Fischer, Walter Boris:

Kommunikation und Marketing für Kulturprojekte. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 2001. – ISBN 3-258-06360-5. 240 Seiten, € 39,90

François, Etienne; Schulze, Hagen:

Deutsche Erinnerungsorte. Band I. München: Beck, zweite durchgesehene Auflage, 2001. – ISBN 3-406-47222-2. 725 Seiten, € 34,90

Deutsche Erinnerungsorte. Band II. München: Beck, zweite durchgesehene Auflage, 2001. – ISBN 3-406-47223-0. 741 Seiten, € 34,90

Deutsche Erinnerungsorte. Band III. München: Beck, zweite durchgesehene Auflage, 2001. – ISBN 3-406-47224-9. 784 Seiten, € 34,90

Deutsche Erinnerungsorte. Band I–III. München: Beck, zweite durchgesehene Auflage, 2001. – ISBN 3-406-47225-7. € je 34,90

Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.):

Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: iudicium, 2001. – ISBN 3-89129-808-0. 335 Seiten, € 36,-

Gasser, Peter:

Lehrbuch Didaktik. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 2001. – ISBN 3-905905-28-0. 320 Seiten, € 22,-

Gehring, Wolfgang; Stierstorfer, Klaus; Volkman, Laurenz (Hrsg.):

Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Narr, 2001 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4986-4. 200 Seiten, € 17,40

Glück, Helmut:

Das Deutsche als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zum Barock. Berlin; New York: de Gruyter, 2001. – ISBN 3-11-017084-1. 512 Seiten, € 34,95

Göldi, Susan:

Kommunikation. Handbuch für Studierende. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 2001. – ISBN 3-905905-30-2. 220 Seiten, € 24,50

Gruber, Helmut; Menz, Florian (Hrsg.):

Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft. Methodenmenü oder Methodensalat? Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Sprache im Kontext 10). – ISBN 3-631-36531-4. 271 Seiten, € 39,90

Grundmann, Hilmar:

Wie viel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler? Die Geschichte eines umstrittenen Unterrichtsfaches. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 46). – ISBN 3-631-37021-0. 329 Seiten, € 45,50

Guadatiello, Angela:

Substantive in Bildbeschreibungen. Bilder diskursiv betrachten und verstehen. München: iudicium, 2001 (Studien Deutsch 29). – ISBN 3-89129-139-6. 265 Seiten, € 28,-

Gunia, Jürgen; Hermann, Iris (Hrsg.):

Literatur als Blätterwerk. Perspektiven nichtlinearer Lektüre. St. Ingbert: Röhrig, 2001. – ISBN 3-86110-269-2. 350 Seiten, € 24,-

Gürtler, Karin:

Die Rezeption der DDR-Literatur in Frankreich (1945–1990). Autoren und

Werke im Spiegel der Kritik. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Kanadische Studien zur deutschen Sprache und Literatur 45). – ISBN 3-906765-09-1. 433 Seiten, € 57,78

Gutenberg, Norbert:

Einführung in die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001. – ISBN 3-631-37200-0. 340 Seiten, € 39,90

Gutknecht, Christoph:

Lauter blühender Unsinn. Erstaunliche Wortgeschichten von Aberwitz bis Wischiwaschi. München: Beck, 2001 (beck'sche Reihe 1431). – ISBN 3-406-47557-4. 192 Seiten, € 9,90

Haarmann, Harald:

Kleines Lexikon der Sprachen. Von Albanisch bis Zulu. München: Beck, 2001 (beck'sche Reihe 1432). – ISBN 3-406-47558-2. € 17,90

Habermann, Mechthild:

Deutsche Fachtexte der frühen Neuzeit. Naturkundlich-medizinische Wissensvermittlung im Spannungsfeld von Latein und Volkssprache. Berlin; New York: de Gruyter, 2001. – ISBN 3-11-016963-0. 496 Seiten, € 128,-

Harras, Gisela (Hrsg.):

Kommunikationsverben. Konzeptuelle Ordnung und semantische Repräsentation. Tübingen: Narr, 2001 (Studien zur deutschen Sprache 24). – ISBN 3-8233-5154-0. 229 Seiten, € 39,88

Heidelberger Akademie der Schriften (Hrsg.):

Deutsches Rechtswörterbuch. Wörterbuch der älteren deutschen Rechtssprache. Band X, Heft 9/10. Weimar: Böhlau, 2001. – ISBN 3-7400-0989-6. 320 Spalten, € 29,90

Heiderich, Rolf; Rohr, Gerhart:

Bildung heute. Strategien zum Bildungserwerb in unserer Wissensgesellschaft. München: Olzog, 2001. – ISBN 3-7892-8067-4. 244 Seiten, € 14,50

Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert:

Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, 2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). – ISBN 3-11-016940-1. 946 Seiten, € 328,–

Hennig, Mathilde:

Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikführer für Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 2001. – ISBN 3-89129-806-4. 216 Seiten, € 25,–

Hödl, Elisabeth:

Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz. Wien; Köln: Böhlau, 2001 (Studien zu Politik und Verwaltung 77). – ISBN 3-205-99421-9. 280 Seiten, € 35,80

Hoffmann, Dieter:

Arbeitsbuch Deutschsprachige Lyrik 1880–1916. Vom Naturalismus bis zum Expressionismus. Tübingen; Basel: Francke, 2001 (UTB 2199). – ISBN 3-8252-2199-7. 486 Seiten, € 22,90

Hoffmann, Dieter:

Arbeitsbuch Deutschsprachige Lyrik 1916–1945. Vom Dadaismus bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Tübingen; Basel: Francke, 2001 (UTB 2200). – ISBN 3-8252-2200-4. 450 Seiten, € 22,90

Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hrsg.):

Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns das Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001. – ISBN 3-531-13696-8. 320 Seiten, € 29,–

Holuba, Judith:

Zwischen Identitätsbewahrung und Anpassung. Die sprachliche Integration der Heimatvertriebenen im Raum Kaufbeuren/Neugloabanz im Spannungsfeld zwischen Dialekt und Hochsprache. München: iudicium, 2000 (Die Entwicklung Bayerns durch die Integration der Vertriebenen und Flüchtlinge). – ISBN 3-89129-048-9. 592 Seiten, € 60,50

Honold, Alexander; Simons, Oliver (Hrsg.):

Kolonialismus als Kultur. Literatur, Medien, Wissenschaft in der deutschen Gründerzeit des Fremden. Tübingen; Basel: Francke, 2001 (Kultur – Herrschaft – Differenz 2). – ISBN 3-7720-3211-7. 300 Seiten, € 39,–

Hübler, Axel:

Das Konzept ›Körper‹ in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften. Tübingen; Basel: Francke, 2001 (UTB 2182). – ISBN 3-8252-2182-2. 373 Seiten, € 19,90

Hundsnerscher; Franz; Liedtke, Frank (Hrsg.):

Pragmatische Syntax. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Beiträge zur Dialogforschung 23). – ISBN 3-484-75023-5. 310 Seiten, € 85,90

Jahraus, Oliver; Ort, Nina (Hrsg.):

Bewusstsein – Kommunikation – Zeichen. Wechselwirkungen zwischen Luhmannscher Systemtheorie und Peircescher Zeichentheorie. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 82). – ISBN 3-484-35082-2. 252 Seiten, € 59,31

Jakobs, Eva-Maria; Rothkegel, Anneli (Hrsg.):

Perspektiven auf Stil. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Reihe Germanistische Linguistik 226). – ISBN 3-484-31226-2. 520 Seiten, € 116,57

Janich, Nina; Greule, Albrecht (Hrsg.):
Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr, 2001. – ISBN 3-8233-5873-1. 380 Seiten, € 48,-

Jasny, Sabine:

Trennbare Verben in der gesprochenen Wissenschaftssprache und die Konsequenzen für ihre Behandlung im Unterricht für deutsche Wissenschaftssprache. Dissertation München 2001. Regensburg: FaDaF, 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 64). – ISBN 3-88246-229-9. 158 Seiten, € 13,80

Jostes, Brigitte; Trabant, Jürgen (Hrsg.):
Fremdes in fremden Sprachen. München: Fink, 2001 (Übergänge 43). – ISBN 3-7705-3545-6. 274 Seiten, € 29,65

Jung, Horst:

Fremdsprachenlernen über 60. Eine empirisch-qualitative Studie zum Sprachlernverhalten von Fremdsprachenlernern im Alter von 60 bis 80 Jahren. Tübingen: Stauffenburg, 2001 (Forum Sprachlehrforschung 2). – ISBN 3-86057-921-5. Auf Anfrage

Karbelaschwili, Samson:

Lexikon zur Wortbildung der deutschen Sprache. (Augmentation und Diminution). 2. verbesserte und erweiterte Auflage. Regensburg: FaDaF, 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 51). – ISBN 3-88246-227-2. 190 Seiten, € 13,80

Bünting, Karl-Dieter:

Grammatische Fallen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2001 (Pocket Thema). – ISBN 3-589-21537-2. 128 Seiten, € 6,95

Keim, Inken; Schütte, Wilfried (Hrsg.):

Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 2001 (Studien zur deutschen Sprache 22). – ISBN 3-8233-5152-4. 500 Seiten, € 99,-

Kessels, Jos:

Die Macht der Argumente. Die sokratische Methode der Gesprächsführung in der Unternehmenspraxis. Weinheim: Beltz, 2001 (Qualifikation). – ISBN 3-407-36022-3. 252 Seiten, € 19,-

Königs, Frank G. (Hrsg.):

Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Sprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr, 2001 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 453). – ISBN 3-8233-5119-2. 200 Seiten, € 19,90

Kosány, Pirooska; Molnár, Anna (Hrsg.):

Wort und (Kon)text. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Metalinguistica. Debrecener Arbeiten zur Linguistik 7). – ISBN 3-631-36790-2. 290 Seiten, € 45,50

Kösters-Gensini, Sabine:

Die Flexionsamorphologie im gesprochenen deutschen Substandard. Untersuchung eines Korpus. Tübingen: Narr, 2001 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 457). – ISBN 3-8233-5123-0. 280 Seiten, € 69,-

Kotthoff, Helga (Hrsg.):

Kultur(en) im Gespräch. Tübingen: Narr, 2001 (Literatur und Anthropologie 14). – ISBN 3-3-8233-5713-1. 220 Seiten, € 34,-

Kurtz, Jürgen:

Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache. Tübingen: Narr, 2001 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5313-6. 342 Seiten, € 32,-

Latzel, Sigbert:

Der ernste Mensch und das Ernste. Eine sprachbezogene Analyse. München: iudicium, 2001. – ISBN 3-89129-807-2. 251 Seiten, € 31,-

Lehr, Andrea; Kammerer, Matthias; Konerding, Klaus-Peter; Storrer, Angelika; Thimm, Caja; Wolski, Werner (Hrsg.): **Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet.** Berlin; New York: de Gruyter, 2001. – ISBN 3-11-016456-6. 534 Seiten, € 138,-

Löffelholz, Martin; Quant, Thorsten (Hrsg.):

Die neue Kommunikationswissenschaft. Theorien, Themen und Berufsfelder im Internet-Zeitalter. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001. – ISBN 3-531-13705-0. 300 Seiten, € 24,-

Löffler, Heinrich; Stickel, Gerhard (Hrsg.): **Germanistik und Deutschunterricht in 16 Ländern. Berichte aus dem Internationalen Wissenschaftlichen Rat des IDS 1998–1999.** Mannheim: Institut für deutsche Sprache, 2001 (amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2001/2). – ISBN 3-922641-55-5. 90 Seiten, € 10,-

Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.):

Höflichkeitsstile. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Cross-Cultural Communication 7). – ISBN 3-631-37404-6. 352 Seiten, € 50,10

Maiwald, Klaus; Rosner, Peter (Hrsg.):

Lust am Lesen. Bielefeld: Aisthesis, 2001 (Schrift und Bild in Bewegung 2). – ISBN 3-89528-304-5. 210 Seiten, € 17,40

Meng, Katharina:

Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr, 2001 (Studien zur deutschen Sprache 21). – ISBN 3-8233-5151-6. 540 Seiten, € 99,-

Milan, Carlo:

Modalverben und Modalität. Eine kontrastive Untersuchung Deutsch-Italie-

nisch. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Linguistische Arbeiten 444). – ISBN 3-484-30444-8. 320 Seiten, € 77,70

Min, Hyang-Ki:

Lehrmaterialforschung und -entwicklung für Deutsch als Fremdsprache in Korea. Beispiel: Allgemeinbildende Oberschulen. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1793). – ISBN 3-631-36390-7. 417 Seiten, € 50,10

Moll, Melanie:

Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München: iudicium, 2001 (Studien Deutsch 30). – ISBN 3-89129-141-8. 311 Seiten, € 28,-

Moursli, Rachid:

Deutsch im Sprachkontakt mit Französisch. Untersuchungen zur deutsch- und zweisprachigen Presse in Frankreich. Essen: Die blaue Eule, 2001 (Kultur der Deutschen im Ausland 5). – ISBN 3-89206-987-5. 224 Seiten, € 30,50

Panagl, Oswald; Goebel, Hans; Brix, Emil (Hrsg.):

Der Mensch und seine Sprache(n). Wien; Köln: Böhlau, 2001 (Wissenschaft – Bildung – Politik 5). – ISBN 3-205-99406-X. 270 Seiten, € 29,95

Pette, Corinna:

Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes. Weinheim: Juventa, 2001 (Lesesozialisation und Medien). – ISBN 3-7799-1348-8. 328 Seiten, € 25,50

Rajewsky, Irina O.:

Intermedialität. Tübingen; Basel: Francke, 2001 (UTB 2261). – ISBN 3-8252-2261-6. 280 Seiten, € 18,90

Rastner, Eva Maria (Hrsg.):
**aufbrüche. Aktuelle Trends zur
 Deutschdidaktik.** Innsbruck: Studien
 Verlag, 2001 (die-extra 8). – ISBN 3-7065-
 1454-0. 184 Seiten, € 18,50

Roche, Jörg:
**Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine
 Einführung.** Tübingen: Narr, 2001 (narr
 studienbücher). – ISBN 3-8233-4984-8.
 300 Seiten, € 19,90

Saxer, Robert; Kuri, Sonja (Hrsg.):
**Deutsch als Fremdsprache an der
 Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zu-
 kunftsorientierte Konzepte und Projek-
 te.** Innsbruck: Studien Verlag, 2001 –
 ISBN 3-7065-1640-3. 240 Seiten, € 22,50

Schaller, Roger:
**Das große Rollenspielbuch. Grundtech-
 niken, Anwendungsgebiete, Praxisbei-
 spiele.** Weinheim: Beltz, 2001. – ISBN 3-
 407-36369-9. 201 Seiten, € 29,65

Schanze, Helmut (Hrsg.):
Handbuch der Mediengeschichte. Stutt-
 gart: Kröner, 2001. – ISBN 3-520-36001-2.
 700 Seiten, € 29,65

Schärf, Christian:
Literatur in der Wissensgesellschaft.
 Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht,
 2001. – ISBN 3-525-20818-9. 200 Seiten,
 € 25,-

Scheitler, Irmgard:
**Deutschsprachige Gegenwartprosa seit
 1970.** Tübingen; Basel: Francke, 2001
 (UTB 2262). – ISBN 3-8252-2262-4. 450
 Seiten, € 21,90

Schierholz, Stefan J. (Hrsg.):
**Die deutsche Sprache in der Gegenwart.
 Festschrift für Dieter Cherubim zum 60.
 Geburtstag.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern:
 Lang, 2001. – ISBN 3-631-37009-1. 392
 Seiten, € 50,10

Schierholz, Stefan J.:
**Präpositionalattribute. Syntaktische
 und semantische Analysen.** Tübingen:
 Niemeyer, 2001 (Linguistische Arbeiten
 447). – ISBN 3-484-30447-2. 305 Seiten,
 € 75,67

Schindler, Heidrun:
**Das Verb ›legen‹. Eine Untersuchung
 seiner räumlich-konkreten Bedeutungs-
 varianten.** Tübingen: Niemeyer, 2001
 (Linguistische Arbeiten 434). – ISBN 3-
 484-30434-0. 240 Seiten, € 61,34

Schleichert, Hubert:
**Wie man mit Fundamentalisten disku-
 tiert, ohne den Verstand zu verlieren.
 Anleitung zum subversiven Denken.**
 München: Beck, 2001 (beck'sche Reihe
 1344). – ISBN 3-406-42144-X. 200 Seiten,
 € 8,90

Schmidt-Bergmann, Hansgeorg; Liese-
 gang, Torsten (Hrsg.):
**Liter@tur. Computer – Literatur – Inter-
 net.** Bielefeld: Aisthesis, 2001. – ISBN 3-
 89528-334-7. 186 Seiten, € 29,80

Schreiter, Ina:
**Schreibversuche. Kreatives Schreiben
 bei Lernern des Deutschen als Fremd-
 sprache. Themenvorschläge, Arbeits-
 empfehlungen und viele authentische
 Beispiele für phantasievolle Texte.** Mün-
 chen: iudicium, 2001. – ISBN 3-89129-734-
 3. 235 Seiten, € 22,50

Schubarth, Bettina:
**Ironie in Institutionen. Die Reflexion
 gesellschaftlichen Wissens im ironi-
 schen Sprechen.** München: iudicium,
 2001 (Studien Deutsch 28). – ISBN 3-
 89129-138-8. 319 Seiten, € 40,-

Sellner, Manfred (Hrsg.):
**Fremdsprachendidaktik & Zweitspra-
 chenerwerb im Kontext.** Frankfurt/M.;
 Berlin; Bern: Lang, 2001 (Sprache im Kon-
 text 9). – ISBN 3-631-37120-9. 109 Seiten,
 € 23,00

Siebert-Ott, Gesa Maren:

Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Linguistische Arbeiten 440). – ISBN 3-484-30440-5. 226 Seiten, € 59,31

Siever, Holger:

Kommunikation und Verstehen. Der Fall Jenninger als Beispiel einer semiotischen Kommunikationsanalyse.

Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001. – ISBN 3-631-45895-9. 548 Seiten, € 75,70

Spree, Reinhard (Hrsg.):

Geschichte der deutschen Wirtschaft im 20. Jahrhundert. München: Beck, 2001 (beck'sche Reihe 1443). – ISBN 3-406-47596-8. 240 Seiten, € 13,90

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner:

Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 2001 (Grundlagen der Germanistik 38). – ISBN 3-503-06114-2. 264 Seiten, € 17,80

Stickel, Gerhard (Hrsg.):

Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. Berlin; New York: de Gruyter, 2001 (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2000). – ISBN 3-11-017102-3. 388 Seiten, € 128,-

Stieglbauer-Schwarz, Judith:

Wiegen, wägen und bewegen. Etymologie und Wortgeschichte. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1787). – ISBN 3-631-37209-4. 321 Seiten, € 45,50

Straßner, Erich:

Text-Bild-Kommunikation · Bild-Text-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Grundlagen der Medienkommunikation 13). – ISBN 3-484-37113-7. 112 Seiten, € 10,74

Tanzer, Harald (Hrsg.):

Kultur- und Landeskunde. Konzepte und Theorien zur Landeskunde Deutsch als Fremdsprache aus drei Jahrzehnten. Regensburg: FaDaF, 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 61). – ISBN 3-88246-223-X. 200 Seiten, € 20,-

Terhart, Ewald:

Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz, 2001 (Beltz Pädagogik). – ISBN 3-407-25249-8. 256 Seiten, € 34,-

Ulrich, Winfried (Hrsg.):

Deutsch in Estland und Ungarn. Beiträge zur Germanistik und Fachdidaktik. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Folia Didactica 6). – ISBN 3-631-37985-4. 154 Seiten, € 27,10

Wagner, Klaus R.:

Pragmatik der deutschen Sprache. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001. – ISBN 3-631-37776-2. 495 Seiten, € 60,30

Wang, Weiwei:

Zweisprachige Fachlexikographie. Benutzungsforschung, Typologie und mikrostrukturelle Konzeption. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2001 (Angewandte Sprachwissenschaft 8). – ISBN 3-631-38033-X. 334 Seiten, € 50,10

Weißköppel, Cordula:

Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Weinheim: Juventa, 2001 (Juventa Materialien). – ISBN 3-7799-1426-3. 300 Seiten, € 26,-

Welke, Klaus:

Deutsche Syntax funktional. Tübingen: Stauffenburg, 2001 (Stauffenburg Linguistik 22). – ISBN 3-86057-723-9. 230 Seiten, € 32,72

Wierlacher, Alois

Architektur interkultureller Germanistik. München: iudicium, 2001. – ISBN 3-89129-736-X. 514 Seiten, € 50,-

Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Ehlich, Konrad; Engel, Ulrich; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Bohrer, Kurt-Friedrich (Dokumentation) (Hrsg.): **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26. Intercultural German Studies.**

Thematischer Teil I: Engel Ulrich; Meliß, Heike (Hrsg.):

Sprachwissenschaftliche Einführungen.

Thematischer Teil II: Cesana, Andreas; Eggers, Dietrich (Hrsg.):

Zur Theoriebildung und Philosophie des Interkulturellen.

München: iudicium, 2001. – ISBN 3-89129-162-0. 624 Seiten, € 45,-

Wolff, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.):

Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Beiträge der 28. Jahrestagung DaF 2000. Regensburg: FaDaF, 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 58). – ISBN 3-88246-217-5. 738 Seiten, € 19,50

Yu, Chang-Lin:

Modellierung der Wortbedeutung für den Sprachverstehensprozeß. Entwicklung einer Bedeutungskonzeption aus der Verbindung zwischen der Kulturhistorischen Schule und den Simulationsmodellen. Hildesheim: Olms, 2001 (Germanistische Linguistik – Monographien 6). – ISBN 3-487-11434-8. 286 Seiten, € 35,80

Yu, Su-Yon:

Wirkungen von Modifizierungen auf den Fremdsprachenunterricht. Eine diskursanalytische Untersuchung von Gesprächen zwischen MS und NMS. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001. – ISBN 3-89676-376-8. 184 Seiten, € 16,50

Zifonun, Gisela:

Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Der Relativsatz. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, 2001 (amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2001/3). – ISBN 3-922641-62-8. 104 Seiten, € 9,70

Zifonun, Gisela:

Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Pronomen. Teil I: Überblick und Personalpronomen. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, 2001 (amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2001/4). – ISBN 3-922641-63-6. 139 Seiten, € 9,70

Zipfel, Frank:

Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft. Berlin: Schmidt, 2001 (Allgemeine Literaturwissenschaft – Wuppertaler Schriften 2). – ISBN 3-503-06111-8. 344 Seiten, € 34,80

II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2001:
Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

CORNELSEN

Hallo, da bin ich!

Schülerbuch 2. – ISBN 3-464-20857-5. 64 Seiten, € 10,50

Arbeitsheft 2. – ISBN 3-464-20858-3. 88 Seiten, € 6,75

Audiokassette 2. – ISBN 3-464-20861-3. € 7,95

Folien. – ISBN 3-464-20860-5. ca. € 79,59

Fehlerlexikon Deutsch als Fremdsprache: Aus Fehlern lernen. Beispiele und Diagnosen. – ISBN 3-464-20911-3. 310 Seiten, € 18,50

Deutsch International

Lehrerhandbuch 2. – ISBN 3-464-20939-3. 144 Seiten, ca. € 13,75

Schülerbuch 3. – ISBN 3-464-20940-7. 128 Seiten, € 11,25

Arbeitsbuch 3. – ISBN 3-464-20941-5. 112 Seiten, € 7,95

Cassetten 3. – ISBN 3-464-20942-3. € 19,95

Eurolingua Deutsch

Arbeitsheft 3. – ISBN 3-464-21280-7. 92 Seiten, € 7,95

Glossar Deutsch-Türkisch 1. – ISBN 3-464-21281-5. 120 Seiten. € 5,80

CD-ROM Home-Einzellizenz 2. – ISBN 3-464-21111-8. € 35,95

CD-ROM Schulumehrplatzlizenz 2. – ISBN 3-464-21122-3. ca. € 101,75

Tell me more

Schulumehrplatzlizenz 1. – ISBN 3-464-20653-0. ca. € 178,44

Schulumehrplatzlizenz 2. – ISBN 3-464-20648-3. ca. € 178,44

Schulumehrplatzlizenz 3. – ISBN 3-464-20643-2. ca. € 178,44

Schulnetzwerklicenz 1. – ISBN 3-464-20669-6. ca. € 178,44

Schulnetzwerklicenz 2. – ISBN 3-464-20664-5.

Schulnetzwerklicenz 3. – ISBN 3-464-20659-9.

DÜRR + KESSLER**PRIMAR**

Goethe-Institut Inter Nationes (Hrsg.):
Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarstufenbereich.

Heft 26:

Deutschlernen am Computer. – Rechner an der Grundschule – Typen von Soft-

ware – Programmbeispiele – Neue Technologien und Fremdsprachenlernen. – ISBN 3-8081-8423-6. 64 Seiten, € 8,79

Heft 27:

Sprache lernen mit Leib und Seele. – Spielen, Schmecken, Tasten – Naturprojekt – Klangbäume – Gemalte Gedichte. – ISBN 3-8081-8424-3. 64 Seiten, € 8,79

Heft 28:

Hier bin ich Kind. – Von Sachen zum Spiel – von Spielen zu Texten – Spieleanalyse – Spielesammlungen. – ISBN 3-8081-8425-2. 64 Seiten, € 8,79

FABOUDA

Lodewick, Klaus:

DSH & Studienvorbereitung. Deutsch als Fremdsprache für Studentinnen und Studenten. Text- und Übungsbuch. – ISBN 3-930861-40-2. 148 Seiten, € 15,25

Tipps, Lösungen, Hörtexte. – ISBN 3-930861-41-0. 52 Seiten, € 8,-

2 Kassetten zu den Hörtexten. – ISBN 3-930861-43-7. 120 Min., € 23,-

GILDE**Wer? Wie? Was? Mega Bärenspaß**

Medo, Max; Schneider, Gunther:

Geschichtenheft 1. – ISBN 3-86035-710-7. 48 Seiten, € 8,90

Arbeitsheft 1. – ISBN 3-86035-711-5. 80 Seiten, € 4,70

Kassette 1. – ISBN 3-86035-712-3. 66 Min., € 13,90

Audio-CD 1. – ISBN 3-86035-713-1. 66 Min., € 15,90

Lehrerhandbuch 1. – ISBN 3-86035-714-X. 80 Seiten, € 12,-

Arbeitstransparente. – ISBN 3-86035-715-8. 32 Transparente, € 72,-

Das Mega-Tischtheater. – ISBN 3-86035-716-6. 3 Exemplare, € 4,50

Die Mega-Schreibschule

Medo, Max:

Schülerheft Druckschrift. – ISBN 3-86035-933-9. 96 Seiten, € 7,80

Goethe-Institut Inter Nationes (Hrsg.):
**Videosprachkurs für Grundschullehrer
Lehrer im Unterricht. Heft.** – ISBN 3-86035-810-3. € 11,25

Videokassette.

PAL. – ISBN 3-86035-811-1. € 19,95

NTSC. – ISBN 3-86035-812-X. € 19,95

SECAM. – ISBN 3-86035-813-8. € 19,95

HUEBER

Tangram

Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel; Beate; Schümann Anja:

**Tangram Z. Zertifikat Deutsch
Kursbuch und Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-001617-8. 236 Seiten, € 11,60

2 Kassetten mit Hörtexten. – ISBN 3-19-021617-7. 121 Min., € 15,60

2 CDs mit Hörtexten. – ISBN 3-19-031617-1. 121 Min., € 17,90

Themen neu

Perlmann-Balme, Michaela; Tomaszewski, Andreas; Weers, Dörte:

Themen neu Zertifikatsband.

Kursbuch. – ISBN 3-19-301523-7. 168 Seiten, € 14,20

3 Kassetten mit Hörtexten. – ISBN 3-19-341523-5. 150 Min., € 21,90

3 CDs mit Hörtexten. – ISBN 3-19-031617-1. 150 Min., € 25,90

Delfin

Aufderstraße; Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas:

**Lehrbuch mit integrierten Audio-CDs
mit Sprechübungen.** – ISBN 3-19-001601-1. 256 Seiten, € 15,80

4 Kassetten mit Hörtexten, Lektion 1–10. – ISBN 3-19-031601-5. 228 Min., € 20,40

4 CDs mit Hörtexten, Lektion 1–10. – ISBN 3-19-031601-5. 228 Min., € 20,40

4 Kassetten mit Hörtexten, Lektion 11–20. – ISBN 3-19-061601-9. € 20,40

4 CDs mit Hörtexten, Lektion 11–20. – ISBN 3-19-071601-3. € 20,40

Pingpong neu

Kopp, Gabriele; Fröhlich, Konstanze:

Pingpong Neu 1

Lehrbuch. – ISBN 3-19-001654-2. 144 Seiten, € 12,90

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011654-7. 140 Seiten, € 10,50

Lehrerhandbuch. ISBN 3-19-021654-1. 112 Seiten, € 9,90

2 Kassetten mit Hörtexten, Dialogen und Liedern. – ISBN 3-19-031654-6. 89 Min., € 20,90

2 CDs mit Hörtexten, Dialogen und Liedern. – ISBN 3-19-041654-0. 89 Min., € 20,90

1 Kassette mit Übungen zur Aussprache. – ISBN 3-19-051654-5. 68 Min., € 12,60

1 CD mit Übungen zur Aussprache. – ISBN 3-19-061654-X. 68 Min., € 12,60

Pingpong Neu 2

Lehrbuch. – ISBN 3-19-001655-0. 152 Seiten, € 13,60

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011655-5. 152 Seiten, € 11,10

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021655-X. 136 Seiten, € 10,50

2 Kassetten mit Hörtexten, Dialogen und Liedern. – ISBN 3-19-031655-4. 82 Min., € 20,90

2 CDs mit Hörtexten, Dialogen und Liedern. – ISBN 3-19-041655-9. 82 Min., € 20,90

Späth, Christine; Sailer, Marion:
Und jetzt ihr! Basisgrammatik für Jugendliche. – ISBN 3-19-007338-4. 160 Seiten, € 12,90

Lösungsschlüssel. – ISBN 3-19-017338-9. 40 Seiten, € 3,60

em

Hering, Axel; Matussek, Magdalena; Perlmann-Balme, Michaela:
em Übungsgrammatik. – ISBN 3-19-001657-7. 250 Seiten, € 15,30

Sachs, Rudolf:
Deutsche Handelskorrespondenz – Neu Der Briefwechsel in Export und Import. – ISBN 3-19-001662-3. 200 Seiten, € 18,40

Deutsch im Hotel

Deutsch im Hotel – Korrespondenz. Lehrbuch. – ISBN 3-19-001647-X. 152 Seiten, € 13,60

Deutsch-Magazin

Lehrerpaket (bestehend aus Videokassette, 140 Min., und Begleitheft, 64 Seiten)
VHS/PAL. – ISBN 3-19-001663-1. € 36,90
VHS/NTSC. – ISBN 3-19-001663-1. € 36,90
Begleitheft. – ISBN 3-19-021663-0. 88 Seiten, € 4,60

deutsch üben

Heidermann, Werner:
deutsch üben 12: Diktate hören – schreiben – korrigieren. – ISBN 3-19-007460-7. 150 Seiten und 2 Audio-CDs mit Diktatexten, € 20,40

Schumann, Johannes:
Leichte Tests – Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-19-007460-7. 148 Seiten, € 8,95

Lübke, Diethard:
Lernwortschatz Deutsch – Ausgabe Spanisch. Aprendiendo palabras alemanas. – ISBN 3-19-006403-2. 244 Seiten, € 10,50

Luscher, Renate:
Übungsgrammatik DaF für Anfänger. Paket Übungsgrammatik und CD-ROM. – ISBN 3-19-077447-1. 320 Seiten, € 26,50

Eppert, Franz:
Deutsch mit Vater und Sohn. 10 Bildgeschichten von E.O. Plauen. – ISBN 3-19-001636-4. 92 Seiten, € 13,20

Drochner, Karl-Heinz; Föhr, Dieter:
Land in Sicht! Textarbeit Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-19-001588-0. 224 Seiten, € 17,20

Thoma, Leonhard:
Der Hundetraum und andere Verwirrungen. Zwölf Lesetexte für Lernende der Grundstufe 1–3. – ISBN 3-19-001677-1. 104 Seiten, € 10,40

Breitkopf, Kathleen, Ahrens; Gudrun; Meinecke-Deus, Doris; Celikyürek, Safiye:
Kinderleicht. Deutsch als Fremdsprache für Eltern. – ISBN 3-19-001685-2. 80 Seiten, € 7,90

Lesen und Schreiben

Lonnecker, Georgia; Schödder, Beate:
Lesen und Schreiben 1. Lehrbuch. – ISBN 3-19-007230-2. 196 Seiten, € 14,80
Schreibmappe. ISBN 3-19-017230-7. 92 Seiten, € 10,50

Jung, Lothar:
99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-19-007438-0. 272 Seiten, € 17,40

KLETT

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Heft 24:

Kombinierte Fertigkeiten. – ISBN 3-12-675548-8. 66 Seiten, ca. € 8,95

Heft 25:

Spielen, Denken, Handeln. – ISBN 3-12-675549-6. 66 Seiten, ca. € 8,95**easy readers**

Schönfeldt, Sibyll Gräfin:

Sonderappell. – ISBN 3-12-675685-9. 104 Seiten, ca. € 7,41**Passwort Deutsch**

Albrecht, Ulrike u. a.:

Kurs- und Übungsbuch 1. – ISBN 3-12-675800-2. 224 Seiten, € 13,40**Lehrerhandbuch 1.** – ISBN 3-12-675802-9. 128 Seiten, € 9,20**Wörterheft 1.** – ISBN 3-12-675803-7. 48 Seiten, € 4,-**Kursbuchkassette 1.** – ISBN 3-12-675805-3. € 10,50**Kursbuch – CD 1.** – ISBN 3-12-675806-1. € 10,50**Kurs- und Übungsbuch 2.** – ISBN 3-12-675820-7. 224 Seiten, € 13,40**Lehrerhandbuch 2.** – ISBN 3-12-675822-3. 128 Seiten, € 9,20**Wörterheft 2.** – ISBN 3-12-675823-1. 48 Seiten, € 4,-**Kursbuchkassette 2.** – ISBN 3-12-675825-8. € 10,50**Kursbuch – CD 2.** – ISBN 3-12-675826-6. € 10,50**Unternehmen Deutsch**

Conlin, C.:

Lehrbuch. – ISBN 3-12-675730-8. 216 Seiten, € 18,70**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-12-675731-6. 96 Seiten, € 9,20**Lehrerheft.** – ISBN 3-12-675732-4. 20 Seiten, € 4,-**2 Kassetten.** – ISBN 3-12-675733-2. je 70 Min., € 26,-**2 CDs.** – ISBN 3-12-675734-0. je 70 Min., € 27,50**Grammatik mit Sinn und Verstand NEU**

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas:

Lehrbuch. – ISBN 3-12-675425-2. 256 Seiten, € 19,80**Lösungsheft.** – ISBN 3-12-675424-4. 40 Seiten, € 5,-**Das ABC-Haus**

Rieder, Edina:

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675649-2. 72 Seiten. ca. € 6,39**So geht's – Fertigkeitentraining für die Grundstufe**

Janke-Papanikolaou, Sylvia; Fischer-Mitziviris, Anni:

Übungsbuch mit Lösungen. – ISBN 3-12-675575-5. 240 Seiten, ca. € 16,77**Übungsbuch ohne Lösungen.** – ISBN 3-12-675576-3. 184 Seiten, ca. € 15,24**2 CDs. Hörtexte.** – ISBN 3-12-675573-9. ca. € 20,35**2 CDs. Hörtexte.** – ISBN 3-12-675574-7. ca. € 20,35

LANGENSCHIEDT

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim:

Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Neubearbeitung. – ISBN 3-468-49493-9. 656 Seiten, € 20,95**Germanistische Fernstudieneinheiten**

Holly, Werner:

Einführung in die Pragmalinguistik. – ISBN 3-468-49566-8. 72 Seiten, € 11,50

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit; Goethe-Institut Inter Nationes; Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hrsg.):

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. – ISBN 3-468-49469-6. 244 Seiten, € 19,95.

Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache

Schwerdtfeger, Inge C:

Fernstudieneinheit 29: Gruppenarbeit und innere Differenzierung. – ISBN 3-468-49645-1. 192 Seiten, € 7,95

Herzlich willkommen

Cohen, Ulrike; Lemcke, Christiane; Grandi, Nicoletta:

Herzlich willkommen. Deutsch in Restaurant und Tourismus.

Lehrbuch. – ISBN 3-468-49542-0. 104 Seiten, € 12,50

2 Audiokassetten zum Lehrbuch. – ISBN 3-468-49545-5. 95 Min., € 15,50

2 Audio-CDs zum Lehrbuch. – ISBN 3-468-49547-1. 95 Min., € 15,50

Arbeitsbuch. – ISBN 3-468-49543-9. 96 Seiten, € 10,50

Audiokassette zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-468-49546-3. 89 Min., € 11,50

Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-468-49548-X. 89 Min., € 11,50

Leichte Lektüren für Jugendliche

Hagemann, Bernhard:

Johnny schweigt. – ISBN 3-468-49722-9. ca. € 5,06

Moment mal!

Gick, Cornelia:

Moment mal. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.

CD-ROM 3. – ISBN 3-468-47822-4. € 30,90

Künzle, Beda; Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas:

Wortschatztrainer Moment mal! 1–3. – ISBN 3-468-47823-2. € 6,95

sowieso

Lösche, Ralf-Peter; unter Mitarbeit von Michael Koenig:

sowieso CD-ROM 2. – ISBN 3-468-47677-9. € 25,90

Wirtschaftskommunikation Deutsch

Eismann, Volker:

Wirtschaftskommunikation Deutsch. Lehrerhandreichungen zu Band 1 und 2.

– ISBN 3-468-90481-9. 192 Seiten, € 19,95

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas:

Profile deutsch. Info-Broschüre mit Demo-CD-ROM. – ISBN 3-999-99104-X. 16 Seiten, gratis

III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen

Aisthesis Verlag

Pf 10 04 27, 33504 Bielefeld

Programm: Literaturwissenschaften, Philosophie, Medienwissenschaft, Pädagogik, Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaften

Verlag C.H. Beck

Pf 40 03 40, 80703 München

Programm: Literatur, Sprache, Geschichte, Politik, Geographie, Philosophie, Nachschlagewerke, Software-Lösungen am CD-ROM und Disketten

Verlagsgruppe Beltz

Pf 10 01 54, 69441 Weinheim

Programm: Sachbücher/Diskussion, Fachbücher, Pädagogik und ›Edition Sozial‹, Lehrerhandbücher, Elternratgeber, Lernhilfen, Psychologie

Verlag die Blaue Eule

Annastr. 74, 45130 Essen

Programm: Geisteswissenschaften, besondere Schwerpunkte: Philosophie, Sprach- und Literaturwissenschaft Kulturwissenschaft, Musikwissenschaft, Pädagogik, Theologie, Religionspädagogik

Böhlau Verlag

Theodor-Heuss-Straße 76, 51149 Köln

Programm: Geschichte, Politik, Rechtswissenschaften, Theologie, Literaturwissenschaften, Philosophie und Sozialwissenschaften

Verlag Hermann Böhlau

Pf 2260, 99403 Weimar

Cornelsen Verlag GmbH & Co.

Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin

Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung

Cornelsen Verlag Scriptor

Krampasplatz 1, 14199 Berlin

Programm: Pädagogik, Schulpädagogik, Unterrichtswissenschaften, Sozialpädagogik, Didaktik und Methodik der Unterrichtsfächer, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Linguistik und Spracherziehung

Verlag edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag GmbH & Co

Pf 80 05 29, 81605 München

Programm: Literaturwissenschaft, Literaturkritik, Literaturgeschichte, Frühe Texte der Moderne, Literatur zu Musik und Film. Cinegraph

Fabouda Verlag

Lotzestr. 5, 37083 Göttingen

Fachverband Deutsch als Fremdsprache

c/o Dr. Armin Wolff, Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

Programm: Materialien Deutsch als Fremdsprache

Wilhelm Fink Verlag

Ohmstraße 5, 80802 München

Programm: Literatur- und Sprachwissenschaft, Geschichte, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Archäologie, Philosophie, Psychologie, Sozialwissenschaft, Medizin, Sachbücher

A. Francke Verlag

Dischingerweg 5, 72070 Tübingen

Programm: Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Geschichte, Soziologie, Politologie, UTB

Goethe-Institut

Zentralverwaltung Postfach 10 04 19, 80604 München

Walter de Gruyter

Postfach 30 34 21, 10728 Berlin

Programm: Theologie, Geisteswissenschaften, Rechts- und Staatswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Sprachliteraturwissenschaften, »Sammlung Göschen«

GWV Verlagsgesellschaft mbH**Gabler • Westdeutscher Verlag • Vieweg • Deutscher Universitäts-Verlag**

Postfach 15 46, 65005 Wiesbaden

Programm: Fachliteratur aus Soziologie, Politik, Geschichte, Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Sozialpädagogik, Literaturwissenschaft, Linguistik, Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Veröffentlichungen der Rhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften

Verlag Paul Haupt

Pf 2660, CH-3001 Bern

Programm: Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften. Sachbücher: Pädagogik, Heilpädagogik, Sozialarbeit

IDS – Institut für deutsche Sprache

Pf 10 16 21, 68016 Mannheim

IUDICIUM Verlag GmbH

Pf 70 10 67, 81310 München

Programm: Deutsch als Fremdsprache, u. a. »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache«, »Info DaF«, Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft. Programmschwerpunkte: Japan und Ostasien (Sachbuch, Wissenschaft, Literatur, Sprache, Kunst), Zeitschriften

Juventa Verlag

Ehretstr. 3, 69469 Weinheim

Programm: Literarisches Sachbuch, Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Psychologie, Soziologie, Kinder- und Jugendliteraturforschung, Gesundheitswissenschaften, Fachzeitschriften

Ernst Klett International GmbH**Klett Edition Deutsch**

Pf 10 60 16, 70049 Stuttgart

Programm: Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache für Schule, Hochschule und im Beruf. Hauptwerke: »Stufen International«, »Sichtwechsel«, »Sprachbrücke«, »Mit uns leben«, »Das Deutschmobil«, die Zeitschrift »Fremdsprache Deutsch« u. v. m. Außerdem vertreibt Klett International alle Werke der Klett-Verlage weltweit.

Alfred Kröner Verlag

Pf 10 28 62, 70024 Stuttgart

Programm: Nachschlagewerke, Klassikerausgaben zu Literatur, Geschichte, Kulturgeschichte, Philosophie, Politik. Lexikon der Weltliteratur

Max Hueber Verlag

Pf 11 42, 85729 Ismaning

Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in Schule, Hochschule und im Beruf. Deutsch als Fremdsprache. Wörterbücher, Selbstlernmaterial, Neue Medien

Peter Lang GmbH Europäischer Verlag für Wissenschaften

Pf 94 02 25, 60460 Frankfurt/Main

Programm: Wissenschaftliche Literatur (Geistes-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) – Monographien, Dissertationen, Habilitationsschriften, Lehrbücher, Reprints, Lexika, Forschungs- und Kongreßberichte

Langenscheidt Verlag

Pf 40 11 20, 80711 München

Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Deutsch als Fremdsprache. Wörterbücher, Sprachkurse auf Audiokassette und CD, Video und CD-ROM

Verlag J.B. Metzler

Pf 10 32 41, 70028 Stuttgart

Programm: Literatur- und Sprachwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Romanistik, Sachbücher, Sammlung Metzler, Zeitschrift »Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, DVjs«, »Internationale Zeitschrift für Philosophie (IZPh)«

Verlag Gunter Narr

Pf 25 67, 72015 Tübingen

Programm: Geisteswissenschaften, speziell Sprach- und Literaturwissenschaften (Romanistik, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Indogermanistik), Semiotik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Fachzeitschriften; ausgewähltes literarisches Programm

Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG
Pf 21 40, 72011 Tübingen

Programm: Linguistik und Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Anglistik, Medienwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Judaica Lehr- und Studienbücher, Monographien, Zeitschriften

Georg Olms Verlag

Hagentorwall 7, 31134 Hildesheim

Programm: Germanistik, Musikwissenschaft, Philosophie, Kunstgeschichte, Romanistik, neue Medien, CD-ROM

Olzog Verlag GmbH

Fürstenrieder Str. 250, 81377 München

Programm: Politik, Zeitgeschichte und Erwachsenenbildung

Ernst Reinhardt Verlag

Pf 38 02 80, 80615 München

Programm: Psychologie, Psychotherapie, Pädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Gerontologie, Philosophie, Management, Musiknoten, UTB, Zeitschriften

Werner J. Röhrig Universitätsverlag

Pf 18 06, 66368 Sankt Ingbert

Programm: Politisch-historische Literatur, Fachveröffentlichungen aus den Bereichen Literaturwissenschaft, Geschichte, Kunstgeschichte, Pädagogik, Sonderpädagogik, Umweltforschung, Sprechwissenschaft, Sprecherziehung

Erich Schmidt Verlag

Genthiner Straße 30 G, 10785 Berlin; Pf 30 42 40, 10724 Berlin

Programm: Philologisch-geisteswissenschaftlicher Verlagsbereich: Philologie, Linguistik, Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Philosophie, Volkskunde

Schneider Verlag Hohengehren

Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH

Pf 25 25, 72015 Tübingen

Programm: Verlag für Wissenschaft und Sachbuch. Übersetzungswissenschaft, klassische Philologie, Kulturwissenschaft, Semiotik, Sprach- und Literaturwissenschaft, Arbeitsmaterialien für das Studium

STUDIENVerlag

Pf 104, A-6010 Innsbruck

Programm: Pädagogische Fachbücher, Medien und Kommunikation, Zeitschriften

UTB für Wissenschaft

Uni-Taschenbücher GmbH

Pf 80 11 24, 70511 Stuttgart

Programm: UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher, Wissenschaftliche Taschenbücher für alle Fachbereiche, Lehrbücher, Wörterbücher, kommentierte Ausgaben zu Standard-Texten, Tabellen und Formelwerke, Arbeitsbücher für Studenten und Oberschüler. UTB-Große Reihe

Vandenhoeck & Ruprecht

Theaterstr. 13, 37070 Göttingen

Programm: Theologie, Religionspädagogik, Philosophie, Geschichte, Sprach- und Literaturwissenschaft, Altertumswissenschaft, Mathematik, Wirtschaftswissenschaften, Med. Psychologie und Psychotherapie, Kleine Vandenhoeck-Reihe, UTB

VUB Printmedia; Abt. Gildeverlag

Pf 27 02 09, 50509 Köln

Programm: Lehrwerke und Zusatzmaterialien Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche

Wolf Verlag GmbH & Co KG, Verlag Dürr + Kessler

Pf 11 06 41, 93019 Regensburg

Programm: Bücher und Arbeitsmaterialien für Sonder- und Berufsschulen. Lehr- und Übungsbücher, Testbücher für den Fremdsprachenunterricht Deutsch, Chinesisch, Japanisch

Über die Autoren/Abstracts

Carmen Gierden Vega

Geb. 1965; Studium der Germanistik an der Universität Valladolid. Vorlage der Dissertation 1996. Lehrertätigkeit seit 1989 im Bereich DaF und Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Seit 1999 Koordinatorin des Erasmus-Sokrates-Programms im Fachbereich *Deutsche Philologie*. Mitglied der Forschungsgruppe *Kontrastive Linguistik Deutsch-Spanisch*. Mitglied im spanischen Germanistenverband und im FaDaF. Forschungsschwerpunkte: Modalitätsforschung, pädagogische Übersetzung und Didaktik DaF.

Dirk Hofmann

Geb. 1969; Studium der Romanistik an der Universität Köln, Studium der Germanistik an der Universität Valladolid (Spanien). Von 1995 bis 1998 Dozent für Wirtschaftsdeutsch und DaF an der Industrie- und Handelskammer Valladolid. Seit 1998 wissenschaftlicher Assistent an der Universität Valladolid, Fachbereich Deutsche Philologie. Seit 1999 Arbeit an der Dissertation. Forschungsschwerpunkte: Lexikologie, Phraseologie, Übersetzung und DaF. Mitglied der Forschungsgruppe *Kontrastive Linguistik Deutsch-Spanisch*. Mitglied im spanischen Germanistenverband und im FaDaF.

Pauli Kaikkonen

Geb. 1949; Dr. phil., Professor für Fremdsprachenpädagogik an der Universität Jyväskylä, Finnland; Priv.-Doz. für Interkulturelles Lernen und Fremdsprachendidaktik an den Universitäten Tampere und Oulu, Finnland. Fachbereiche: Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Erziehung, Didaktik des DaF-Unterrichts, Er-

fahrungsorientiertes Lernen, Schulentwicklung. Forschungsprojekte: »Kultur und Fremdsprachenunterricht« (1991 ff.); »Lerner, Curriculum und Kulturwandel« (1994–1998); »Pädagogik des fremdsprachlichen Unterrichts« (1999 ff.).

Yuan Li

Geb. 1972; Studium der Germanistik an der Fremdsprachenhochschule Shanghai; seit 1996 Dozentin am Deutschen Sprachenzentrum der Zhejiang Universität in Hangzhou (seit Juli 2000 Vizedirektorin). 1996–2000 Teilnahme an Fortbildungsseminaren der Goethe-Institute Peking und Shanghai und von November 1999 bis Mai 2000 Teilnahme an einem Fortbildungslehrgang des Instituts für Fachdidaktiken der TU Berlin. Im August 1998 Fortbildung für ausländische Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer vom Goethe-Institut in Aachen; August 1997 bis Januar 1998 Ausbildungslehrgang für Deutschlehrer am Goethe-Institut Peking. Auszeichnungen: 1992/1993 zweiter Platz beim nationalen Übersetzerwettbewerb für deutsche Wissenschaftssprache; 1996 zweiter Platz beim 7. nationalen Übersetzerwettbewerb für deutsche Literatur.

Heinrich Stalb

Studium der Anglistik und Germanistik. DAAD-Lektor in York, England. Mitarbeit am Nuffield Foreign Languages Teaching Materials Project. Seit 1980 Fachleitung DaF am Studienkolleg Frankfurt/M. Autor von DaF-Lehrwerken. Fachaufsätze mit den folgenden Schwerpunkten: Spracherwerb, Prüfungen, Fachsprachendidaktik.

Rafał Watrowski

Studium der Germanistik und der Musikwissenschaft an der Adam-Mikiewicz-Universität Poznań. 1997 Magisterarbeit über Erzherzog Karl Stefan von Habsburg. Medizinstudium an der Medizinischen Universität Poznań (Abschluß

1999). Zur Zeit Doktorand am Lehrstuhl für österreichische Literatur und Kultur des Germanistischen Instituts Poznań und an der Universitätsfrauenklinik Bonn. Forschung: Kulturgeschichte Galiziens, Habsburgische Familiengeschichte, Sprachdidaktik.

Info DaF 29, 1 (2002), 3–12

Pauli Kalkonen: Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Der moderne Fremdsprachenunterricht zielt auf interkulturelles Lernen. Davon sind die meisten Fremdsprachendidaktiker einig. Im Beitrag wird interkulturelles Lernen im Kontext fremdsprachlichen Unterrichts analysiert sowie der Entwicklungsprozess des Lernenden zum interkulturell kompetent Handelnden beleuchtet. *Erweiterung des Kulturbildes, Identitätsentwicklung und interkulturelle Handlungskompetenz* kommen als Schlüsselbegriffe zum Vorschein. Darüber hinaus hebt der Beitrag den Begriff der *Authentizität* als Leitgedanken des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts hervor und diskutiert ihre Erscheinungsformen im Unterricht. Hier werden *Erfahrung* und *Begegnung* als zentrale Begriffe der Authentizität ausgelegt und diskutiert.

Info DaF 29, 1 (2002), 13–36

Yuan Li: Evaluierung der Intensivkurse am Deutschen Sprachzentrum der Zhejiang Universität – Analyse der Erfahrungen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung

In diesem Beitrag werden DaF-Intensivkurse an der Zhejiang-Universität Hangzhou in China, die mit einer DSH vor Ort abgeschlossen, ausgewertet. Grundlage der Untersuchung ist eine Umfrageaktion in Verbindung mit Einzelgesprächen bei ehemaligen Kursteilnehmern, die sich in Deutschland zu Studienzwecken aufhalten. Bei einem beachtenswert hohen Rücklauf entsteht ein sehr differenziertes Bild der in den Kursen vermittelten Sprachfähigkeiten und der mit ihnen verbundenen Befähigung zur Bewältigung von Studium und Alltag in Deutschland. Auf der Basis der erzielten Ergebnisse wird das didaktische und methodische Konzept zielgruppenorientiert analysiert und reflektiert. Schließlich werden Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Kurse gezogen.

<p><i>Info DaF 29, 1 (2002), 37–49</i></p> <p><i>Carmen Gierden Vega; Dirk Hofmann: Lexematische Schwierigkeiten des Deutschen aus konfrontativer Sicht mit dem Spanischen</i></p> <p>Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Fragen bezüglich der lexikologischen Semantik, insbes. Redewendungen, Idiomatizität, falsche Freunde behandelt, die den spanischen Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache oft Schwierigkeiten bereiten. Diese Fragestellungen werden im DaF-Unterricht nicht immer ausreichend berücksichtigt. Anhand von Beispiellisten werden Phraseologismen deutsch–spanisch konfrontativ nach den Kriterien absoluter, partieller und Null-Äquivalenz kategorisiert und deren Didaktisierung erläutert. Besonderes Augenmerk gilt den sogenannten »falschen Freunden«.</p>	<p><i>Info DaF 29, 1 (2002), 59–69</i></p> <p><i>Heinrich Stalb: Die Frankfurter Aufnahmeprüfung</i></p> <p>Der Artikel beschreibt die Entwicklung der Aufnahmeprüfung am Studienkolleg Frankfurt/Main und begründet ihre heutige dreiteilige Form mit Erkenntnissen aus Theorie und Praxis. Weiter werden die Bemühungen dargestellt, die Prüfung objektiv, reliabel und valide zu gestalten. Probleme, u. a. wegen der Einbeziehung eines freien Aufgabenformats (Textwiedergabe) und beschränkter finanzieller/ personeller Ressourcen, werden skizziert. Den acht inzwischen vorhandenen Prüfungssätzen wird nach empirischen Befunden Validität bescheinigt zusätzliche Verbesserungsmöglichkeiten werden aufgezeigt. Andere Anbieter von studienvorbereitenden Sprachkursen könnten in ähnlicher Weise für ihre spezifische Klientel die Validität ihrer Aufnahmeprüfungen überprüfen und stärken. Nicht gelöst wäre damit u. a. die Frage der Vergleichbarkeit der Prüfungen. Deshalb wird angeregt, für das Niveau</p>
<p><i>Info DaF 29, 1 (2002), 50–58</i></p> <p><i>Rafal Watrowski: Kulturkunde oder Sprachunterricht? Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts</i></p> <p>In der Unterrichtspraxis wird die Integration von Sprachenwerb und Kulturkunde unzureichend realisiert. Das präsentierte Li-KuTrOS-Konzept ist eines der möglichen Beispiele, wie man diese Integration verwirklichen kann. Die Grundlage des Konzepts ist die Kommunikation mit und über Kulturzeugnisse(n) sprachlichen und außersprachlichen Charakters, was zum vorrangigen Einsatz von Literatur, Musik und Kunst im so gestalteten Sprachunterricht anstelle der »alltäglichen« Thematik führt. Es wird gezeigt, daß deren konsequenter Einsatz aufgrund ihrer motivierenden und aktivierenden Wirkung den Erwerb von praktischen kommunikativen Fertigkeiten beschleunigt sowie das landes- und kulturkundliche Wissen auf natürliche Weise vermittelt.</p>	<p>Ende Grundstufe / Anfang Mittelstufe eine gemeinsame Prüfung zu entwickeln.</p>