

# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1

30. Jahrgang

DAAD

Februar 2003

---

### Inhalt

---

<b>Artikel</b>	<i>Ann Rinder</i> Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien	3
	<i>Andrea Klaus und Nicola Reimann</i> Ein Fach in der Krise – Zur Situation von Germanistik und universitärem Deutschunterricht an britischen Hochschulen	23
<b>DaF im Ausland</b>	<i>Axel Harting</i> Zur Attraktivität der Studienfächer Deutsch und Japanisch an australischen Universitäten: Ein Vergleich der Ziele, Inhalte und Methoden	32
	<i>Feruzan Akdogan</i> Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme und Prognosen	46
<b>Didaktik DaF/ Aus der Praxis</b>	<i>Aglaiia Blioumi</i> Interkulturelles Training am Beispiel der Migrationsliteratur	55
<b>Tagungs- ankündigungen</b>	Seminar »Was habe ich gelernt?« zur Selbst- und Fremdevaluati- on im Fremdsprachenunterricht am 7./8. März 2003 in Mainz	66
	Einladung zur 7. Grazer Tagung »Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache«: »Konflikt und Kultur im Unterricht« am 20./21. Juni 2003 in Graz	67
	20. Kongreß für Fremdsprachendidaktik: »Brücken schlagen: Sprachen – Fächer – Institutionen« vom 1. bis 4.10.2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.	67

---

(Fortsetzung umseitig)

<b>Bibliographie</b>	<i>Dietrich Eggers u.a.</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2002	68
	Eingegangene Literatur (Zusammengestellt von Fritz Neubauer)	94
<hr/>		
<b>Über die Autoren</b>		127
<hr/>		
<b>Abstracts</b>		128
<hr/>		

# Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien

*Ann Rinder*

## 0. Einleitung

Multimedia wurde schon im Jahre 1995 zum Wort des Jahres gewählt und ist seitdem in aller Ohren und Munde. Der Slogan »Neues Lernen durch neue Medien« zieht sich wie ein roter Faden durch die Literatur der Sprachdidaktiker der letzten Jahre. Hohe didaktische Erwartungen wurden und sind noch damit verbunden, doch sind diese erfüllt? Denn wie bei jeder neuen Erfindung werden die neuen Medien von sehr euphorischen, aber auch extrem pessimistischen Einschätzungen begleitet.

Sind die neuen Medien »alter Wein in neuen Schläuchen« (Feldweg 1997) oder handelt es sich hier um die Zauberformel, nach der man bisher im Sprachunterricht vergeblich gesucht hatte? Die Meinungen der Sprachdidaktiker über die neuen multimedialen Medien sind zerstritten und die verschiedensten Argumente werden angeführt; doch läßt sich der Einfluß dieser neuen Medien nur auf dem Hintergrund der aktuellen Situation der Fremdsprachendidaktik verstehen, denn wie Thissen (1997: 5) schreibt, ist die »Voraussetzung für jede Didaktik [...] das hinter der Didaktik stehende Paradigma«. Ein Paradigma bestimmt nämlich das Lehren, das Lernen, den Unter-

richt, die Einstellung des Lehrers und des Lerners und es ändert sich auch mit der Zeit, da es sich wie bei anderen Wissenschaften nicht um ein geschlossenes System handelt und so die Didaktik immer neuen Anforderungen gerecht werden muß (vgl. Strittmatter/Mauel 1997: 60). Wie sich diese Anforderungen im Sprachunterricht und in der Didaktik deutlich machen, wird in diesem Beitrag näher beschrieben. Zuerst wird ein kurzer historischer<sup>1</sup> Überblick über die Fremdsprachentheorie in Bezug auf die neuen Medien gegeben, um dann näher auf den aktuellen Forschungsgegenstand der Fremdsprachentheorie eingehen zu können, nämlich auf das sogenannte konstruktivistische Paradigma. So werden verschiedene einzelne Punkte dieser neuen Lerntheorie behandelt und es werden sowohl ihre Stärken als auch ihre Schwächen aufgezeigt.

## 1. Überblick

Um den Konstruktivismus genauer verstehen zu können, muss man wissen, welches Paradigma er ersetzt. Denn neue Anforderungen werden meistens nur laut, wenn Unzufriedenheit mit dem Bestehenden entsteht und Versuche zur Verbesserung angestellt werden.

1 Mit dem Begriff »historisch« will ich nur anzeigen, daß diese Theorien in verschiedenen Zeitphasen entstanden sind. Diese verschiedenen Theorien existieren natürlich heute noch nebeneinander, nur sind manche eben nicht mehr so populär wie sie es einst waren, je nach aktueller Lage der Fremdsprachenforschung.

Es gibt natürlich unzählige verschiedene Lerntheorien, aber da ich mich in diesem Beitrag spezifisch auf das konstruktivistische Lernparadigma beziehen möchte und nur einen kurzen Gesamtüberblick geben will, konzentriere ich mich auf die drei Hauptströmungen, denen eigentlich alle anderen Lerntheorien zugeordnet werden können.

Holzinger (2001: 110) belegt jede Strömung mit einem Begriff:

- den Behaviorismus mit dem Pawlovschen Hund,
- den Kognitivismus mit dem menschlichen Gehirn und
- den Konstruktivismus mit sozialer Interaktion.

Diese Strömungen entstammen alle der Lernpsychologie, haben aber erst später ihren Einzug in die Fremdsprachendidaktik gehalten.

### **Der Behaviorismus (ab 1950) oder »Lernen durch Verstärkung«<sup>1</sup>**

Von manchen Autoren (Lebrun 2001: 3) wird diese Strömung auch die reaktive Phase genannt, d. h. es wird auf eine Frage reagiert und geantwortet und dies wird so lange geübt, bis der Lerner die richtige Antwort gibt. Man kennt dieses Paradigma unter dem wohl bekannten Begriff »Drill and Practice«. Das Wissen, das aus einem festen Kanon besteht, wird über Reiz- und Reaktionsmechanismen vermittelt. Die Aufgabe des Lernenden besteht also darin, sich den objektiven Bestand an Wissen anzueignen; der Lehrer spielt den Vermittler.

Im allgemeinen, so stellt Issing fest (1997: 197) »wird Lernen, bei dem die Vermittlung im Vordergrund steht, dem Instruktionsparadigma zugeordnet«. Diesem Instruktionsparadigma wird in der beha-

violistischen Psychologie große Bedeutung beigemessen, was deutlich im programmierten Unterricht (Skinner 1968) zu erkennen war. Das Instruktionsparadigma verschreibt sich dem Objektivismus, und laut Holzinger (2001: 112) ist der Objektivismus im Gegensatz zum Subjektivismus, »eine grundlegende epistemologische Position, nach der Wissen als etwas angesehen wird, das extern und unabhängig von den Lernern existiert«. Dieses Wissen »wird als Ansammlung von Fakten und Regeln gesehen [...]. Dieses vorgegebene Wissen wird durch Lehrende an Lernende weitervermittelt, indem es (gut genug) strukturiert und inhaltlich reduziert wird« (Holzinger 2001: 59). Wie noch zu zeigen sein wird, ist es u. a. diese objektive Haltung, die später dem Behaviorismus vorgeworfen wird.

Das Gehirn wird also als Organ angesehen, das auf Reize mit vorgegebenen Verhaltensweisen reagiert. Was dabei im Gehirn abläuft, interessiert die Behavioristen jedoch nicht<sup>2</sup>. Beobachtbare Verhältnisse, die sich als Reaktionen bemerkbar machen, werden interpretiert (vgl. Mitschian 2000: online), aber das Lernen an sich wird nicht betrachtet. Sobald man eine Verhaltensveränderung feststellt, wird dies als Beweis von Lernen angesehen, aber die Frage stellt sich, ob Lernen nicht auch stattfindet, ohne einen beobachtbaren Beweis zu hinterlassen?

Charakteristisch für den Behaviorismus sind der schon vorher erwähnte programmierte Unterricht und die klassischen Übungsprogramme. Im Fremdsprachenunterricht wird das behavioristische Paradigma vor allem durch die audiolinguale und visuelle Methode umgesetzt.

1 Thissen (1999: 2)

2 Sie nennen es die sogenannte »Blackbox«.

Diese Theorie ist heutzutage ständiger Kritik unterworfen, und in diesem Zusammenhang spricht man oft von »Drill and Kill« (Mitschian 1999: 54). Behaviorismus ist stark in Mißkredit geraten, weil das Reiz-Reaktionsschema die komplexen menschlichen Prozesse nicht erfassen kann. Es veränderte sich vom Zauberswort zum Tabuwort; Holzinger (2001: 130) kritisiert u. a. die behavioristische Auffassung vom Lernen:

»Eine Hauptkritik am Behaviorismus bezieht sich auf die grundsätzlich sehr eingeschränkte und einseitige Auffassung über die Natur des Lernens. Dessen Reduzierung auf Konditionierung und die Black-box-Betrachtung des menschlichen Bewusstseins führen fast zwangsläufig zur Vernachlässigung individueller Faktoren [...]. Eine dermaßen eingeschränkte Sichtweise ist naturgemäß unvollständig und eher zur Erreichung sehr »einfacher« Lernziele (z. B. Dressur im Zirkus) geeignet«.

Was die behavioristischen Lerner erwerben, ist, wie Thissen (1997: 3) bemerkt, »träges Wissen«, d. h. ein Wissen, das sie nach dem Test wieder vergessen und auch nie in einem anderen Kontext anwenden können. Auch Reinmann-Rothmeier/Mandl (1998: 57) vertreten diese Meinung: »Doch wer durchgängig nur rezeptiv und linear Inhalte lernt, [...] erwirbt in vielen Fällen auch träges Wissen – ein Wissen, das zwar theoretisch gelernt, aber in realen Situationen nicht angewendet wird«. Dem Lernenden ist also nicht deutlich, was den Nutzen des Gelernten darstellt, und er wird als ein passives Wesen betrachtet, das mechanisch reagiert. Der Kognitivismus, die zweite Hauptströmung, die als eine Ge-

genreaktion auf den Behaviorismus aufzufassen ist, versucht eine bessere Lerntheorie zu formulieren; ob ihm das gelingt, wird im nächsten Abschnitt untersucht.

### 1.2 Der Kognitivismus (ab 1970–80) oder »Lernen durch Einsicht«<sup>1</sup>

Lebrun (2001: 3) nennt die Phase des Kognitivismus auch die pro-aktive Phase, d. h. es wird eine persönliche Antwort im Kontext verlangt. Hier kann man schon eine Wende spüren; es wird nämlich vom Lerner verlangt, zu verstehen und nachzuvollziehen. Es geht also nicht mehr darum, richtige Antworten zu trainieren wie bei den Behavioristen<sup>2</sup>, sondern richtige Methoden zur Beantwortung zu erwerben. Die Kognitivisten möchten Abläufe im Gehirn verstehen und beschreiben, Denk- und Verarbeitungsprozesse der Lernenden stehen im Vordergrund. Der Mensch wird als Individuum anerkannt, der nicht durch äußere Reize steuerbar ist, sondern selbständig und unterschiedlich diese Reize verarbeitet. Für die Kognitivisten ist der Lernvorgang vergleichbar mit einem klassischen Informationsverarbeitungsprozeß (Holzinger 2001: 138).

Da sie sich sehr auf Gehirnverarbeitungsprozesse konzentrieren, liegt es auf der Hand, daß die künstliche Intelligenz sehr interessant für sie ist. Eine bekannte Umsetzung dieses Paradigmas ist die Programmiersprache LOGO<sup>3</sup> von Papert (vgl. Hasebrock 1995). Typische Software sind Tutorenprogramme, d. h. Computerprogramme mit einem Tutor oder einem sogenannten Experten, der erklärt, zeigt

1 Thissen (1999: 7)

2 Man denke hierbei an den Nürnberger Trichter; eine ironische Metapher für ein Lehrverfahren, bei dem selbst dem Dümmden das Wissen durch einen Trichter eingefloßt wird.

3 Mit Hilfe dieses Programms können Kinder allgemeine logische Denkstrukturen entwickeln und in Problemsituationen anwenden.

und hilft, oder intelligente tutorielle Systeme, d.h. adaptive Lernsysteme, die sich dem Lerner anpassen und die im Gehirn ablaufenden Prozesse simulieren. Das entdeckende Lernen (vgl. Bruner 1966) und das Problemlösen ist sehr wichtig für die Kognitivisten.

Doch auch der Kognitivismus kann es nicht jedem recht machen, und so kritisiert z.B. Mitschian (2000: online) die Nicht-Homogenität des Kognitivismus. Er findet, daß diese Forschungsrichtung eigentlich nur »eine Sammlung aus Theorien und Modellvorstellungen« ist. Auch bei den Konstruktivisten wird Kritik laut; so würden die Kognitivisten die Individualität des Lerners, den Bezug des Lerners zur Welt und zu anderen Menschen vernachlässigen. Wenn man wüßte, wie Lernen im Gehirn abläuft – und selbst das ist eine Traumvorstellung<sup>1</sup> –, so ist das schön und gut, aber der Lerner ist immer noch eine individuelle Person, die Kontakt zu anderen und einen Bezug zur Welt hat. Auch die Tatsache, daß Wissen in Teile zerlegt wird, die getrennt zu vermitteln sind, ist für die Kritiker problematisch, denn das Verstehen ist aus der Sicht der Konstruktivisten nicht von isolierten Teilen abhängig, sondern von einer gesamten Wissensstruktur. Was auch in bezug auf die kognitiven Computerprogramme erwähnt werden kann, ist der immer noch strenge, d.h. also eigentlich wenig adaptive Programmverlauf. Das Ziel der Kognitivisten, ein adaptives Lernsystem zu schaffen, erwies sich als nicht realisierbar.

Zusammenfassend kann man sagen, daß für die Anhänger des Kognitivismus Wissen extern und unabhängig vom Bewußtsein existiert (Holzinger 2001: 144), Wis-

sen also – wie im Behaviorismus – objektiv ist, eine Sicht, die der Konstruktivismus ablehnt, da er eine subjektive Sicht auf Wissen hat.

### 1.3 Der Konstruktivismus (ab 1980) oder »Lernen durch Erleben und Interpretieren«<sup>2</sup>

Wie bereits gesagt, betont das Lernparadigma des Konstruktivismus die subjektive Konstruktion von Wissen, Ideen und Konzepten. Es basiert auf den Arbeiten von Maturana und Varela (vgl. Baumgartner/Payr 1994: 107). Lebrun (2001: 4) nennt es auch die interaktive Art des Lernens. Der Lerner ist nach dieser Erkenntnistheorie ein Individuum, das selbst die Welt interpretiert; Lernen wird nun individuell:

»Der Sichtweise von Lernen als ein Informationsverarbeitungsprozess wird die Vorstellung von Wissen als der individuellen Konstruktion von interaktiven Lernenden in einem sozialen Kontext gegenübergestellt.« (Holzinger 2001: 147)

Daraus kann man schließen, daß auf das Vorwissen und auf die Individualität des Lerners Rücksicht genommen werden muß. Probleme sollen darum realistisch, in einem authentischen und komplexen Kontext dargestellt werden, damit der Lerner sie von seinem persönlichen Umfeld aus betrachten und später in der Praxis lösen kann. Nur so kann dem Lerner aktives statt träges Wissen vermittelt werden; Regeln werden nicht mehr gelehrt, sondern der Lerner wird selbst Fertigkeiten und Strategien entwickeln müssen. Das aktuelle Konzept »Lebenslanges Lernen«, das den Rahmen für Lernarten wie z.B. selbstgesteuertes Lernen mit Multimedia bildet, kommt die-

1 Noch heute kann das Gehirn nur in Teildimensionen erfaßt werden, und so stellt sich die Frage, wie es für die Kognitivisten möglich sein sollte, Modelle zu entwickeln, die menschlichen Verarbeitungsprozessen entsprechen.

2 Thissen (1999: 12)

sen Anforderungen gut entgegen. So bildet das konstruktivistische Lernparadigma die Grundlage für die Erarbeitung neuer Lernformen. Wissen kann also im traditionellen Sinne nicht mehr vermittelt werden; die Lehrenden, deren Rolle sich entscheidend ändert, müssen den Lerner coachen, d. h. ihm helfen, ihm Feedback geben, so daß dieser in der Lage ist, autonomes Wissen aufzubauen, und zwar auf seinem bereits vorhandenen Wissen. Die anderen Lerner sollen auch nicht vergessen werden, denn Interaktion mit anderen Lernern fördert das konstruktivistische Lernen. So entwickelte sich u. a. der Konstruktivismus mehr und mehr zum Soziokonstruktivismus (vgl. Vygotski 1986), der soziale Interaktion und Kultur als wichtigste Bestandteile des Lernens betrachtet. »Der soziale Kontext liefert Lernmöglichkeiten und führt zu verschiedenen Einstellungen, die sich auswirken als Motivation« (Spolsky 1989, zitiert nach Mitschian 2000: online).

Doch wie können sich diese konstruktivistischen Eigenschaften in ein Computerprogramm einbetten? Der durch den Konstruktivismus gelobte Tutor (vgl. Salaberry 2000) wird durch Werkzeuge ersetzt, die den Lernern angeboten werden. Es wird kein Lernmaterial präsentiert und wenig geleitet (vgl. Thissen 1999: online). Man spricht nicht mehr von Software, sondern von einer offenen Lernumgebung.

### 1.5 Vorläufiges Fazit

Wenn man die heutigen wissenschaftlichen Artikel betrachtet, wird man wie Schulmeister (1997: 165) feststellen müssen,

»daß das lange Jahrzehnte vorherrschende Paradigma der Instruktion allmählich abgelöst wird durch das Paradigma offener Lernsituationen, daß die lernzielorientierte Planung vom Unterricht ersetzt wird durch das Arrangement von Lernumgebungen«.

Der Objektivismus wird durch den Subjektivismus ersetzt, und dem traditionellen Lehrsystem wird vorgeworfen, daß es sich zu sehr auf den Lehrer konzentriert und so stark erstarrt ist, daß unterrichtliche Innovation nicht mehr oder kaum stattfinden kann.

Man bekommt ferner den Eindruck, daß das konstruktivistische Paradigma als einzige glaubhafte Erklärung für Lernen angesehen wird, doch aus Erfahrung kann gesagt werden, daß nie etwas absolut einseitig betrachtet werden darf. So sollte man anerkennen, daß beim Sprachenlernen die behavioristischen Wiederholungsübungen mit Rückmeldungen noch sinnvoll sind, z. B. beim Vokabellernen oder Aussprachetraining. So schreibt Thissen (1999), daß die behavioristischen Lernprogramme den Zweck, für den sie erstellt worden sind, gut erfüllen. Aber er bezweifelt, »ob eine Fremdsprache durch das Einpauken von Vokabeln (und grammatikalischen Strukturen) erlernt wird.« (Thissen 1999: online). Sicherlich kann es ein erster und wichtiger Schritt sein! Andere Autoren (vgl. Kleinschroth 1996, Reiter 2001, Tulodziecki 1996) sind wiederum der Meinung, daß nicht alle Lernziele durch eigene Konstruktion erschlossen werden können, denn automatisiertes Verhalten sowie theoretisch-abstrakte Lerninhalte lassen sich eher mühsam explorativ vermitteln.

Aber der Behaviorismus, und in gewissem Sinne auch der Kognitivismus, ist gescheitert, denn er wollte »alle Formen des Lernens erklären und dadurch initiieren und steuern« (Mitschian 2000: online). Sein Lernmodell konnte zwar einen Teil des Lernens gut beschreiben, aber auf andere Teile war es nicht anwendbar. So wußten die Kognitivisten z. B. nicht, was sie mit den körperlichen Fertigkeiten anfangen sollten, da sie sich zu sehr auf die geistigen Verarbeitungsprozesse konzen-

trierten. Auch Holzinger (2001: 130 ff.) stellt diese Schwächen fest:

»Für viele Lernvorgänge sind behavioristische Ansätze aber durchaus zufriedenstellend und ausreichend. [...] Die Lernenden eignen sich in einer rein behavioristischen Lernumgebung keine ausreichenden Fähigkeiten an, um komplexe Probleme aus der Realität zu lösen«.

Viele Autoren plädieren deshalb dafür, auf verschiedene Lerntheorien zurückzugreifen. So erkennen Strittmatter/Mauel (vgl. 1997) instruktionsorientierte, auf behavioristischen Theorien basierende Lernkonzepte an, während andere sie ablehnen. So entsteht nach und nach eine pragmatische Zwischenposition: das »Instructional Design der zweiten Generation« (vgl. Issing/Klimsa 1997, Merill 1991). Diese Kompromißlösung faßt Tulodziecki (1999: 11) folgendermaßen zusammen:

»Diese Position ist dadurch gekennzeichnet, dass einerseits die Bedeutung von Lernen in Problem- bzw. Handlungszusammenhängen – im Sinne der konstruktivistischen Auffassung – betont wird, dass andererseits allerdings von der Sinnhaftigkeit eines Aufbaus kognitiver Strukturen bzw. mentaler Modelle durch geeignete Instruktionen – im Sinne kognitionstheoretischer Ansätze – ausgegangen wird.«

Doch sind andere Autoren der Meinung, daß Lerntheorien sich nicht gegenseitig ergänzen können (vgl. Mitschian 2000: online). Sie behaupten, daß jede Theorie zwar hilft, verschiedene Lernarten zu verstehen, aber sie warnen auch davor, nicht zu vergessen, daß jede Theorie auch ihre Schwächen hat, da sie sich nur auf eine Lernsituation bezieht und oft nur auf begrenzter Materialbasis beruht (vgl. Mitschian 2000: online). So wird auch der Konstruktivismus nicht von Kritik verschont bleiben. Doch neben den kritischen Meinungen gibt es immer noch eine Anzahl Autoren, die nur die positiven Seiten dieses neuen Paradigmas se-

hen wollen, weil es für sie vielversprechend vor allem im Hinblick auf die neuen Medien ist. Thissen (1997: 12) schreibt z. B., daß

»die Kombination des hier beschriebenen Paradigmenwechsels in der Didaktik mit der modernen Multimedia-Technologie uns in naher Zukunft neue spannende und sehr effiziente Lernerfahrungen bieten wird«.

Um zu sehen, was die Gefahren und die zukünftigen Perspektiven dieser neuen Lerntheorie sind, kann man sich nicht mit einer vagen Beschreibung zufrieden geben und muß diese Lerntheorie genau untersucht werden. Denn wie bereits erwähnt wurde, erscheint eine Theorie anfangs sehr perfekt, doch wenn sie praktisch eingesetzt wird, können viele Mängel festgestellt werden.

## 2. Das konstruktivistische Paradigma und seine praktische Umsetzung

Sprachlernen und -verarbeitung wird schon länger als »kreativer und konstruktiver Prozeß« (Wolff 1990: 614) angesehen, und so decken sich laut Richter (2000: 80) eigentlich »konstruktive Überlegungen [...] mit zentralen Anliegen der Fremdsprachendidaktik«.

Forschungsergebnisse aus verschiedenen Wissenschaften wie »der Hirnphysiologie, der Neurobiologie, der Kognitionspsychologie, der Linguistik und der Informatik« (Thissen 1997: 5) brachten neues Licht in die Wissensvermittlung. Und dies hat natürlich Konsequenzen für das Lehren und Lernen, da Wissen aktiver und individueller erfaßt werden muß; es kann nicht mehr vermittelt werden, sondern muß von jedem Lerner selbst im Kopf aufgebaut werden (vgl. von Glasersfeld 2001: 8). Die konstruktivistische Sicht geht letztlich auf Piagets Ansätze zurück (vgl. Schulmeister 1997: 74). Piaget war in unserem Jahrhundert der erste, der Wissen als Konstruktion betrachtete und sein theoretisches Modell



der kognitiven Tätigkeit als Konstruktivismus bezeichnete (vgl. von Glasersfeld 2001: 7). Er ging davon aus, daß ein Kind sein Wissen durch eigene konstruierende Aktivität in tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt erwirbt. Also ist das konstruktivistische Paradigma an sich nichts Neues, worauf später noch zurückzukommen sein wird. Stoffe müssen breit dargestellt werden und dürfen nicht – wie bisher – reduziert werden (vgl. Rüschhoff/Wolff 1999: 29).

Dieses Verständnis von Lernen vorausgesetzt, wird Multimedia und der PC nicht mehr gebraucht zur Gestaltung von Übungsprogrammen, »sondern als Möglichkeit, den Lerner Erfahrungen sammeln zu lassen und ihm bei der Wissenskonstruktion zu helfen« (Thissen 1997: 10), so z. B. durch Simulationen oder Mikrowelten. Mediale Angebote sind als Informations- und Werkzeugangebote für selbstgestaltete Lernprozesse zu betrachten und zu konzipieren, z. B. im Sinne einer hypermedialen Arbeitsumgebung.

## 2.1 Offene und hypermediale Lernumgebung

Überall, und vor allem im Europäischen Sprachreferenzrahmen (vgl. Little/Perclová 2001; Quetz 2001), in den Betrieben, usw. geht man von einem selbständigen und kompetenten Lerner aus. Reiter (2001: 30) sieht darin den Grund und Sinn der Verwendung neuer Medien:

»Die Zielsetzungen eines pädagogischen Konstruktivismus unter Nutzung der neuen Medien decken sich mit den Forderungen von Bildung und Wirtschaft in der Informationsgesellschaft, nämlich Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz und Medienkompetenz zu erwerben.«

Und die Hauptaufgabe von Erziehung und Bildung liegt laut Holzinger (2001: 59) dann darin, den Lernenden eine aktive Wissensvermittlung zu ermöglichen, indem ihnen konkrete Probleme und Er-

lebnisse vorgelegt werden, aus denen sie individuelles Wissen herausziehen können. Für Issing (1997: 198) eignen sich »hypermediale Lernumwelten [...] in besonderer Weise zur Realisierung aktiven sinnvollen Lernens«. Diese Werkzeuge können es dem Lerner einfacher machen, seine eigenen Strategien und Fertigkeiten zu entdecken und zu entwickeln. So faßt Wolff (1998b: 210ff) die Entwicklung der PC-Anwendungen sehr treffend in ein paar Sätzen zusammen:

»Als die ersten PCs auf den Markt kamen, [...] war es [...] vor allem die attraktiv erscheinende tutorielle Funktion des Computers, die das Interesse der Fremdsprachendidaktik weckte. Man glaubte, mit dem Computer ein Medium gefunden zu haben, durch das man das langweilige formale Übungsgeschehen bereichern [...] könne. Sehr bald zeigte sich jedoch, daß der Gestaltung von Übungen mit Hilfe dieses Mediums enge Grenzen gesetzt sind und daß sich mit Hilfe des Computers prinzipiell kaum neue Übungsformen schaffen lassen.«

Darum verlagerte man sich laut Wolff (1998b: 211) dann auf inhalts- und strategiebezogene Übungen und ersetzte die geschlossenen Systeme durch die offenen Lernwelten, um so das große Potential des Computers als Werkzeug und Telekommunikation zu ermöglichen.

Auch unsere Gesellschaft hat sich mit dieser neuen Auffassung des PCs geändert, und mit der Erfindung des Internet werden die Informationen immer zahlreicher und unübersichtlicher:

»Zu keiner Zeit war der Mensch [...] so sehr mit einer Flut von Informationen konfrontiert wie heute. Dass Information nicht Wissen und Wissen nicht Bildung [...] bedeutet, ist selbstverständlich. Dass aber in einem gezielten und systematisch angelegten Informationsverarbeitungsprozess aus Informationen Wissen und aus dem Wissen in weiterer Folge Bildung entstehen kann, ist ebenso selbstverständlich.« (Lattinger 2001: 19)

Auch Schlabach (vgl. 1998) ist der Meinung, daß dieser Umgang mit solchen immer größer werdenden Daten neue Techniken und Strategien und Orientierungshilfen verlangt; nicht nur die Sprache, sondern auch der Umgang mit dem Wissen und dem Wissensprozeß soll beachtet werden.

Was früher mit den Autorensystemen nur begrenzt möglich war, wird jetzt mit Internet zur alltäglichen Gewohnheit des Lernalers (Chats, E-mails, Telekonferenz, usw.). Darum ist nicht mehr eine bestimmte Lernsoftware wichtig, sondern eine ganze, und zwar offene, Lernumgebung soll dem Lerner zur Verfügung stehen. Nicht das Mittel, sondern eine neue Einstellung sollte die nächsten Fortschritte bringen.

Doch um dem Lerner Fertigkeiten, Strategien, Kreativität bewußt machen zu können, wird der PC nicht ausreichen, dafür brauchen wir Personen, nämlich die Lehrer. Das neue Paradigma hätte den Lehrer überflüssig machen können, aber das ist überhaupt nicht der Fall, denn nur seine Rolle hat sich geändert.

## 2.2 Rolle des Lehrers

Dem Lehrer wird eigentlich in diesem konstruktivistischen Paradigma *nur* die Rolle eines Beraters, des sogenannten Coaches, zugeschrieben, doch ist seine Funktion, die er jetzt ausübt, wesentlich schwerer; er muß letztendlich dafür sorgen, daß alles klappt. Im Forschungsbereich der neuen Medien wird nur zu oft vergessen, den Lehrer dazuzurechnen, der eigentlich zum größten Teil zum Erfolg des Unterrichts beiträgt (vgl. James 1996: 20); wahrscheinlich geschieht dies in der unbewußten Hoffnung, die Maschine könnte ihn ersetzen.

Manche Lehrer haben nicht ohne Grund Angst, überflüssig zu werden. Holzinger (2001: 149) beschreibt zum Beispiel die Rolle des Lehrers als Begleiter, der dem

Lernenden »nur durch Hilfestellung, Hinweise, Rückmeldungen, usw.« helfen kann, autonomes Wissen zu konstruieren. Die Lehrerrolle wird jedoch nicht verschwinden; es werden sich die Kompetenzen und Aufgabenbereiche verlagern (vgl. Block 1999: online). Die Feststellung, daß der Weg zu dem Wissen ebenso wichtig ist wie das Wissen selbst, hat zu dem Mißverständnis geführt, Wissensvermittlung habe in der Schule ausgedient. Natürlich ist ohne ein Basiswissen gezieltes Recherchieren, planmäßiges Suchen nach Informationen usw. nicht durchführbar. Die Werterziehung kann sowieso »nur vom Lehrer wahrgenommen werden« (Lattinger 2001: 20). Der Lehrer muß sich also auch eine Medienkompetenz aneignen, damit er den Lernern helfen kann, darüber zu verfügen, denn »Wissen ist durch Lehrende prinzipiell nicht vermittelbar« (Holzinger 2001: 149). Über diese Medienkompetenz wird viel gesprochen, dieses Thema ist aber nicht Ziel unseres Beitrags.

Lernen sollte also ein aktiver und individueller Prozeß sein; dementsprechend kann der Lernweg eines Lernalers nicht im Voraus bestimmt werden. Doch ist dies nicht als eine etwas extreme Form des Konstruktivismus zu betrachten, die verlangt, daß von Lernern oft noch verlangt wird, Ziele zu erreichen, die von Lehrern gesetzt werden?

Die konstruktivistische Lernsichtweise darf nämlich auch nicht in beliebiger Wissensbildung resultieren. Der Lehrer wird den Lerner zwar nicht mehr – besser gesagt nicht nur – mit Theorie und Faktenwissen überhäufen, doch wird er ihn in gewisser Hinsicht inspirieren und steuern, denn die Motivation eines Lernalers entsteht schließlich durch das eigene Lösen von Problemen und das Verstehen, warum und wieso die Lösung die richtige ist. Die Lehrer können außerdem durch ihre breitgefächerte Erfahrung

dem Schüler viel Mühe und Frust ersparen, nicht durch das Vermitteln von richtigen Lösungen, sondern durch das Stellen relevanter Fragen. Die Lerner sollten kritisch denken, doch von allein kommt das auch nicht. Fest steht, daß der PC nicht als Lernprozeßsteuerung hilft, sondern als Werkzeug und Informationsmittel dient, das der Lehrer dem Lerner näher bringen soll; das wird nur zu oft vergessen.

Wenn der Lernweg des Lernenden unvorhersehbar, ja unplanbar ist, und der Lerner Kontrolle über alles hat, ist der PC noch zu begrenzt, um Lernumgebungen zu gestalten, die sich dem Lerner so anpassen können, daß sinnvolles Lernen stattfinden kann. Manche Autoren stellen sich die Frage, ob die Bedingung, der Lerner solle alle Verantwortung tragen, also auch über unbegrenzte Kontrolle verfügen, nicht eher mit der Begrenztheit des PCs zu tun hat als mit dem neuen pädagogischen Konzept (vgl. Laurillard 1996: 206).

Dieses konstruktivistische Konzept verlangt auch den Aufbau auf bereits existierendem Wissen, aber auch das erscheint als sehr gefährlich und vor allem unrealistisch, denn wie soll der Lehrer wissen, was die Lerner schon wissen, und wenn er es – vermutlich nach großen Anstrengungen – schon weiß, was soll er dann tun? Die Tatsache, daß alle nicht über dasselbe Wissen verfügen – da ja jeder individuell sein eigenes Wissen erworben hat – ist ja bekannt.

Darum betont diese neue Lerntheorie das autonome Lernen in Gruppen in einer komplexen Lernumgebung. Autonom heißt, daß der Lerner sich selbst und seine Kenntnisse einschätzen kann und weiß, wie er Mängel behandeln kann; dies bedeutet, daß an den Lerner eine hohe Anforderung gestellt wird, und es wird vorausgesetzt, daß er motiviert, verantwortungsbewußt und kompetent ist und handelt.

### 2.3 Die Rolle des Lerners oder die Lernerkontrolle

Der Lerner erhält fortan einen anderen Stellenwert als beim Modell des Nürnberger Trichters (vgl. Thissen 1997: 4); er soll autonom und selbstgesteuert lernen, doch kann er das? Wird das dem Lerner im Alltag oder in der Schule genügend beigebracht? Die neueren konstruktiven Unterrichtsformen fördern selbständiges Lernen und setzen die Fähigkeit dazu beim Lerner voraus. Doch ist der Lerner dazu fähig? Was charakterisiert eigentlich autonome Lerner? Sie haben Lust zu lernen, kennen die Grenzen ihrer Lernmöglichkeiten, artikulieren ihre Lernprobleme, verbinden neues Wissen mit ihrem Vorwissen, kennen die Lebensbedeutung des Lerngegenstands, organisieren ihr eigenes Lernen, lernen durch Selbststeuerung, benutzen Lerntechniken und Lernstrategien, überprüfen ihre Lernroutinen, lernen durch Kommunikation, stellen echte Wissensfragen (vgl. Legenhausen 1994). Diese kognitiven Lernstrategien bestehen daraus: »den eigenen Lernprozeß zu gestalten (to shape), den eigenen Lernprozeß zu überwachen (to monitor), den eigenen Lernprozeß auszuwerten (to evaluate)« (Little 1997, zitiert nach Meese 2001: 55).

Von solchen Lernern träumt jeder Lehrer und mit derart autonomen Lernern könnte man vielleicht sogar die Lehrerrolle in Frage stellen; doch wer erkennt in diesen Umschreibungen einen seiner eigenen Lerner? Die Rolle des Lehrers besteht gerade darin, den Lernenden zu einem autonomen Lerner auszubilden, so daß er fähig ist, lebenslang zu lernen. Impliziert dies nicht eine Steuerung des Lerners durch den Lehrer? Mitschian (2000: online) hat daraus geschlossen, daß der Konstruktivismus ein »höchst theoretischer Ansatz« ist und noch »auf sehr unsicherem Fundament« steht. Der Autor konkretisiert seine Aussage mit Bei-

spielen: Laut den Konstruktivisten wird die Information durch permanente Veränderung der kognitiven Strukturen des Lerners erzeugt. Information kann also nicht ausgetauscht werden, sondern man kann sich nur durch Interaktion zur Konstruktion von Information anregen. Dem Lernenden kann also nur geholfen werden, seinen eigenen Lernweg zu finden. Das wirft natürlich auch Fragen auf, denn »wenn Lernen von außen nur marginal beeinflusst werden kann (Wolff 1994: 416), dann relativiert das den Wert aller didaktischen Maßnahmen« (Mitschian 2000: online). Es müßte also nicht wichtig sein, ob nun authentische Kontexte angeboten werden oder nicht, denn das veränderte ja sowieso nichts an der Lernerautonomie. Dies weist auf einen Widerspruch im konstruktivistischen Paradigma hin. Und das ist der Grund, warum Mitschian davon überzeugt ist, daß es bei einer komplexen Wissensverarbeitung unmöglich ist, eine einzige Lern- und Lehrmethode zu haben, und insofern möchte er den Konstruktivismus nur als »Ideengeber« betrachten. Eine derartige Einstellung stimmt in gewissem Maße auch mit der des erwähnten »Instructional Design der zweiten Generation« überein, die den konstruktivistischen Ansatz mit dem Instruktionsparadigma kombiniert. Dies scheint sich nach Aßbeck (1993: 230) vor allen Dingen im Strategiemangel der schwächeren Schüler zu rechtfertigen, da einige Studien zeigen, »daß das Hauptproblem der Lerner die kritische Diagnose ihrer Lernerdefizite und ihres Lernfortschritts ist«. Vor allen Dingen haben lernschwache Schüler keine effektiven Strategien der Informationsverarbeitung, so daß die vorhandenen Strategien und Techniken weniger bewußt und weniger spontan eingesetzt werden.

Auch Kohler (2001: 114) stellt fest, daß die Lernenden »instruktionale Unterstüt-

zung« brauchen, »um mit den hohen Anforderungen eines komplexen Lernprogramms zurechtzukommen«.

Auch in anderen Studien wurde gezeigt, daß es immer die »guten« Lerner sind, die am meisten von hypermedialen offenen Lernumgebungen profitieren (vgl. Aufenanger 1999: online). Wenn man das konstruktivistische Paradigma blindlings anwendet, ist es möglich, daß die neuen Medien die Kluft zwischen schwachen und starken Lernern noch verstärken, anstatt allen eine gleiche Chance zu geben. Es muß auch noch erwähnt werden, daß Lerner mit guten Computerkenntnissen motivierter sind als andere mit weniger guten Computerkenntnissen. Und hier stellt sich die klassische Frage von der Henne und dem Ei (vgl. Warschauer 1996): Ist der Student motivierter, weil er über Computerliteracy (= die Kompetenz, mit dem Computer umgehen zu können) verfügt oder kennt er sich besser mit dem Computer aus, weil er motiviert ist? Auch stellt sich die Frage der Anfänger: sie können noch nicht autonom lernen, da sie noch nicht über eigene Kenntnisse verfügen und daher eine starke Begleitung benötigen.

Eine andere praktische Frage stellt sich, nämlich die der Lernerkontrolle: Wieviel Freiraum sollte man den Lernenden geben? Einerseits fordert das konstruktivistische Paradigma die totale Lernerkontrolle, andererseits sind hypermediale Lernumgebungen nur dann erfolgreich, wenn sie von Lernenden wahrgenommen und interpretiert werden können. Die Qualität der Interaktion wird von den Fertigkeiten und Erfahrungen abhängen, die die Lernenden mit solchen Systemen mitbringen. Deshalb schlagen gewisse Autoren eine »tutorielle Komponente vor, die den didaktischen roten Faden liefert und Orientierungshilfen für die einzelnen Lernschritte bereithält« (vgl. Haack 1997: 155). Die Autonomie

könnte nach Köster (1995: 65) auch so aufgefaßt werden, daß der Lerner frei entscheiden kann, ob er mit oder ohne Hilfe (eventuell des Lehrers) auskommt. Gerade hier situiert sich für Aßbeck (1993: 237) die neue Rolle des Lehrers, denn der »Einsatz von Lernstrategien und Lerntechniken ist zwar anfangs mit erhöhtem Arbeitsaufwand verbunden, zahlt sich aber bei konsequenter Verwendung bald aus«. Eine weitere Studie untersuchte die Antworten der Lerner am PC (vgl. Reid/Arends 1998: online) und mußte feststellen, daß Lerner, in diesem Fall Studenten, deutlich Multiple-Choice-Fragen vor offenen Fragen bevorzugten. Nun stellt sich natürlich die Frage, ob der Lerner überhaupt auf diesen konstruktivistischen Paradigmenwechsel vorbereitet ist? Und hat man im Grunde an den Lerner gedacht? Und falls diese Fragen verneint werden sollten, liegt hier vielleicht nicht ein möglicher Grund dafür, daß bis jetzt noch immer keine zufriedenstellenden Resultate in multimedialen Lernumgebungen festgestellt werden konnten?

Über vereinzelte positive Erfahrungen kann man lesen, aber diese können auch wieder schnell von negativen Berichten entwertet werden. So kann man verschiedene Studien finden, die in ihrer Begeisterung über die neuen Medien nur die positiven Effekte sehen wollen und überhaupt nicht objektive Auswertungsverfahren anwenden. Oft wird von der naiven Behauptung gesprochen, daß die Kombination verschiedener Sinneskanäle – und das ist die Charakteristik der multimedialen Umgebung – dem Lerner das Behalten erheblich vereinfacht. Zwar sind sich viele Autoren über die Motivationssteigerung einig, die entsteht, wenn Lerner mit Multimedia arbeiten (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996: 66), doch erklären Holzinger (2001: 20) wie auch andere Autoren (vgl. Aufenanger

1999: online), daß diese Theorie mit Vorsicht zu genießen ist, da sie »modalitätsspezifische Aktivitäten« (wie Sehen und Hören) mit »codespezifischen Aktivitäten« (wie Lesen) durcheinander und unter denselben Hut bringt. Diese Uneinigkeit beweist, daß die multimedialen Bedingungen und Auswirkungen auf den Lerner noch nicht genug untersucht und evaluiert worden sind und es dringend getan werden sollte, um, wie Aufenanger (1999: online) richtig bemerkt, »noch gezielter die Bedingungen des Lernens mit neuen Medien zu erforschen und dabei die [...] vielfältigen Faktoren zu berücksichtigen«.

## 2.4 Die Auswertung

Der Konstruktivismus lehnt die traditionelle Wissensvermittlung ab und fördert Problemlösen und tiefes Verstehen. Doch wenn man die Literatur zu Auswertungsstudien durchsucht, stellt man fest, daß fast nur Standardtests zur Auswirkung von Multimedia durchgeführt wurden, die eigentlich das traditionell erworbene Wissen testeten und nicht die Art und Weise, wie ein Lerner ein Problem gelöst hatte, was ja eher dem konstruktivistischen Paradigma entsprechen würde (vgl. Haertel/Means 2000: online). Manche Autoren sind zu Recht damit nicht einverstanden, denn man kann doch die Meinung über Lernen nicht um 180 Grad ändern und dann das Resultat auswerten, als ob noch der ursprüngliche Zustand herrschen würde. Schwetz (2001: 43) fordert deshalb »aufgrund der Neugestaltung der Lernwege eine völlig neue Form der Leistungsbeurteilung«. Es sollte nämlich nicht vergessen werden, daß sowohl das Ergebnis als auch der Prozeß des Lernens Gegenstand von Beurteilung sein sollte, »wobei die Beteiligung der Lernenden an Beurteilungsprozessen bis hin zur Selbstevaluation angestrebt wird« (Büssing 1999, zitiert nach

Müller: online). Büssing bestätigt ebenfalls, daß »die Evaluation ökologisch valide Instrumente zur Erfassung der Anwendung von Wissen, die bislang allerdings nicht in theoretisch ausgearbeiteter und empirisch gesicherter Form zur Verfügung stehen«, braucht.

So unterscheidet Jackson (1998: 2) »theory in use«, die in der Praxis angewandte Theorie, und »espoused theory«, die Theorie, die eigentlich die Praxis unterstützen sollte, es aber nicht tut. Es versteht sich von selbst, daß es sich normalerweise um ein und dieselbe Theorie handeln sollte, aber es wird immer noch zu oft die traditionelle Unterrichtsweise gehandhabt und dementsprechend ausgewertet und dies entspricht nicht der konstruktivistischen Lerntheorie. Auch sollte man beachten, daß die neue Leistungsbeurteilung umfassender – aber auch weniger objektiv – sein wird, da zuerst einmal Kriterien entwickelt werden müssen, wie man Prozesse bewertet. Sehr oft wird bei den Untersuchungen kritisiert, daß sie sich auf bereits überholte Lernprogramme beziehen und so mit dem heutigen multimedialen Lernkontext nicht vergleichbar sind (vgl. Kulik/Kulik 1991). Diese ultraschnelle technologische Entwicklung trägt natürlich auch ihren Teil zu der Komplexität des Auswertungsproblems bei.

Verschiedene Autoren haben versucht, Auswertungsmodelle zu schaffen, die der aktuellen konstruktivistischen, hypermedialen Lernumgebung entspre-

chen und sie im konstruktivistischen Sinne auswerten; einige seien nachfolgend angeführt: die SOLO-Taxonomie<sup>1</sup> von Gibbs/Collins (1982) und das Modell zur Bewertung von virtuellen Lernumgebungen von Laurillard (1996)<sup>2</sup>. Beer (1981) entwickelte ein Modell, das im Gegensatz zu Laurillard der hier fehlenden Interaktion innerhalb der Gruppe (dem sogenannten soziokonstruktiven Aspekt) gerecht wird.<sup>3</sup> Diese drei Modelle sind gute, doch schon ältere Versuche; es sollten weitere Untersuchungen durchgeführt werden, um die bestehenden Modelle zu verbessern und zu erweitern.

Ein anderer Aspekt des Konstruktivismus ist das Lernen im Kontext, da man davon ausgeht, daß Wissen in einer anderen Situation anders aufgebaut werden könnte. Dies hat zur Folge, daß eine Auswertung nie verallgemeinert werden kann und immer im jeweiligen Kontext, in dem die neuen Medien angewandt wurden, betrachtet werden muß. Auch das vorhandene Wissen der Lerner, ihre Einstellung und die soziale Komponente spielen immer eine große Rolle und machen so Auswertungen fast unmöglich oder auf jeden Fall sehr aufwendig und spezifisch (vgl. Laurillard 1994).

Ein weiterer Grund, der die Aufwendigkeit und die Begrenztheit der bisherigen Auswertungen aufweist, ist die bereits erwähnte Lernerkontrolle: wenn der Student selbst entscheidet, worauf er achten muß und was er lernen möchte, muß es

- 
- 1 Fünf Arten von Beantwortungsniveaus werden hier unterschieden: *prestructural*, *unistructural*, *multistructural*, *relational abstraction* und *extended abstraction*, wobei nur die zwei letzten konstruktives Wissen fördern.
  - 2 Hier gibt es vier Ebenen: die *diskursive* (Lehrer und Lerner verhandeln über Ziele); die *adaptive* (der Lehrer paßt dementsprechend die Ziele an); die *interaktive* (Feedback findet statt); die *reflektive* (nach Laurillard die am wenigsten vorkommende; der Lehrer hilft dem Lerner bei der Verarbeitung des Feedbacks).
  - 3 Beer spricht von sechs bewertbaren Eigenschaften: *ressource negotiation*; *coordination*; *monitoring*; *individualization*; *self-organization*; *adaptation*.

individuelle Tests geben, die demzufolge nicht im voraus erstellt werden können. Da die Konstruktivisten außerdem das objektiv zu vermittelnde Wissen verwerfen, ist unklar, was überhaupt dem Lernenden vermittelt und anschließend getestet werden soll. Dies könnte erklären, warum es so wenige konstruktivistische Anwendungen gibt. So schreibt Weiermann (2000: 10): »Zurzeit mangelt es jedoch zumeist noch an geeigneten durchstrukturierten und an die neuen Möglichkeiten didaktisch angepassten Lernmaterialien«, und dies bestätigt die Annahme, daß praktische Ansätze noch nicht genügend vorhanden sind und daß noch oft Übungen gestaltet werden, die sich auf behavioristische Ansätze stützen (vgl. auch Arnsdorf/ Majari/ Steiner 1999: 48).

Doch gibt es Autoren, die feststellen (und das zeigt das uneinheitliche Bild der Anhänger des Konstruktivismus; vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998), daß es für den konstruktivistischen Ansatz entscheidend ist, daß Lernanwendungen selbst nicht unbedingt alle konstruktivistischen Kriterien erfüllen müssen, um sinnvoll eingesetzt zu werden. Vielmehr müssen sie offen für Lernprozesse sein und über keine lineare Strukturierung verfügen, die nur Lernen von A nach B, B nach C usw. erlaubt (vgl. Aufenanger 1999: online). Also brauchen Lerner eigentlich eine offene und aufgabenorientierte Lernumgebung, die Instruktion durch den Lehrer und Konstruktion durch den Lerner sinnvoll verbinden. Instruktive Aktivitäten werden mit aktiven konstruktiven Lernprozessen verbunden

(vgl. »Instructional Design der zweiten Generation«). Bekannte Beispiele dieser Ansätze sind: cognitive flexibility<sup>1</sup> (Spiro/Feltovich 1991), cognitive apprenticeship<sup>2</sup> (Collins/Brown/Newmann 1989) und vor allem anchored instruction<sup>3</sup> (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1992). Hier auf diese verschiedenen Anwendungen einzugehen, ist nicht Ziel dieses Beitrags; es kann aber festgestellt werden, daß diese gemischten Perspektiven realistischer und anwendbarer erscheinen. Man kommt also auf die alten, zuvor abgelehnten Werte zurück. Ist der Konstruktivismus etwas Neues oder kann er eher mit dem Trojanischen Pferd verglichen werden, das in sich alte, wohl bekannte Werte trägt?

## 2.5 Das Neue am konstruktivistischen Paradigma

Ist das Paradigma so neu und verlangt es wirklich einen fundamentalen Wechsel oder gab es diese Ideen schon vorher, nur unter einem anderen Namen? Handelt es sich bei der neuen Mediendidaktik nur um einen »gift wrapping approach«<sup>4</sup> (Fischer/Scharff 1998)? So ist Mayes (2000: 1) davon überzeugt, daß die neuen Technologien nicht unbedingt eine neue Pädagogik mit sich bringen.

Als erstes denkt man natürlich an den oft gemachten Unterschied beim Sprachlernen zwischen deklarativem »knowing that« und prozeduralem Wissen »knowing how«, wobei nach Wolff (1990: 614) deklaratives Wissen die Vermittlung von Regeln, also Faktenwissen ist, und prozedurales die Vermittlung von Fähigkeiten

- 
- 1 Ein Konzept, bei dem in Problemsituationen spontanes Wissen rekonstruiert werden soll.
  - 2 Hier beschreibt man eine traditionelle Handwerkslehre als ideale Lernsituation.
  - 3 Es handelt sich hier um die Entwicklung und Förderung von Problemlösefähigkeiten.
  - 4 Neue Technologien werden mit neuer Didaktik verpackt, aber eigentlich mit alten Methoden eingesetzt. Erinnern wir uns an den Satz »alter Wein in neuen Schläuchen«! (vgl. Feldweg 1997)

und Fertigkeiten, das »dynamische Wissen«. So klagte man schon früher darüber, daß Schüler Wissen haben, es aber nicht einsetzen können, das sogenannte »träge Wissen« (Schwetz 2001: 37). Das ist eine der Kritiken der Konstruktivisten an den vorherigen Theorien, und sie betonen daher das Lernen im authentischen und komplexen Kontext, damit der Lerner das Wissen anwenden kann. Auch Britain und Liber (2000: online) stellen fest, daß multimediale Präsentationen fast nur deklaratives und kein prozedurales Wissen aufweisen. Auch bei den Konstruktivisten wird über die Wichtigkeit des prozeduralen Wissens gesprochen. Es soll am Computer »viel mehr Wert auf die Vermittlung/Einübung von Lernstrategien gelegt [werden, A.R.], womit wiederum der Wert der Vermittlung prozeduralen Wissens und Könnens [...] deutlich wird« (Wazel 2000: online).

Auch Krashen, auf den sich die Konstruktivisten berufen, spricht vom Unterschied zwischen »language learning« und »language acquisition«, dem »unbewußten kreativen Konstruktionsprozeß, der eine explizite Regelvermittlung bzw. Regelaneignung ausschließt« (Pauels 1990: 5). Also gab es schon länger die Ansicht, daß Regeln und Fakten nicht genügen und der Schüler selbst »dynamisches Wissen« aufbauen sollte. Vielleicht gingen die Konstruktivisten noch einen Schritt weiter, indem sie das Fakten- und Regelwissen »verbannten«, aber die Idee an sich war nicht neu. Auch andere Autoren stimmen dem zu, wie z. B. Mitschian (2000: online), der feststellt, daß der Konstruktivismus eigentlich »neue Perspektiven auf einen altbekannten Forschungsgegenstand« erschließt.

In den 70er Jahren schrieb Corder über den Begriff »Pädagogische Lernergrammatik« (vgl. Corder 1973: 331), die schon 1899 von einem gewissen Sweet besprochen wurde:

»This means that our pedagogical descriptions of the target language must be devised to help the learner learn *whatever* it is he learns, but are not necessarily *what* he learns. Pedagogical descriptions are *aids* to learning not *the object* of learning.«

Natürlich ist die konstruktivistische Lerntheorie viel entwickelter, schließlich sind jetzt auch schon über 100 Jahre vergangen. Doch schon damals bestand die Idee von der Wissenskonstruktion durch den Lerner. Und noch früher kann man einen Satz von Galilei lesen: »Man kann einen Menschen nichts lehren. Man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken« (zitiert nach Rampillon 1994: 91). Die Frage stellt sich, ob der Konstruktivismus das Trojanische Pferd ist, das uns mit diesem neuen Paradigma die optimale Nutzung der neuen Medien verspricht, aber sich eigentlich auf bekannte Konzepte stützt. Die Frage läßt sich auch anders stellen: Ist es vielleicht dank des starken Aufkommens der neuen Medien so, daß diese konstruktivistische Lerntheorie jetzt erst maximal und optimal angewandt werden kann, so wie Reiter (2001: 24) es darstellt: »Es sind die neuen Technologien, die verändertes Lernen und neue Lernformen in vielen Fällen überhaupt erst möglich machen«.

### 3. Vorläufige Ergebnisse

Ziel des Beitrags war es, das heutige Fremdsprachenparadigma, auf das sich die neuen Technologien stützen, unter die Lupe zu nehmen und mit den vorhergehenden zu vergleichen. Es wurde festgestellt, daß der Behaviorismus und der Kognitivismus weitgehend durch den Konstruktivismus abgelöst wurden, weil sich die Anforderungen der Gesellschaft und der Berufswelt an den Lerner geändert haben. So fordert der Europäische Referenzrahmen, die Individualität jedes einzelnen Lerners und seine strategische Kompetenz zu fördern. Es wird nicht



mehr nach Wissen an sich gefragt, sondern nach Können. Das erscheint logisch, denn heutzutage gibt es so viele Informationen in so vielen Bereichen, daß es unmöglich ist, alles zu beherrschen, und darum wird die Fähigkeit zu lernen und sich anzupassen immer wichtiger<sup>1</sup>.

Und auch der Konstruktivismus verlangt vom Lerner Fertigkeiten und Kompetenzen, um komplexe Probleme lösen zu können. Das Primat der Instruktion wird durch das der Konstruktion ersetzt (vgl. Block 1999: online). Der Lerner entscheidet selbst, was für ihn interessant und relevant ist. Alles wird in die Verantwortung des Lerners gestellt, so daß auf der Lernerseite ein immer schärferes Bewußtsein vom eigenen Lernprozeß entwickelt werden muß. Das spiegelt sich im Konzept »Lernen lernen« und der Lernerautonomie wider. Dieser neue Ansatz kommt in den offenen multimedialen Lernumgebungen am besten zur Geltung. Auch auf die Probleme der praktischen Anwendung des Ansatzes wurde hingewiesen, z. B. auf die Benachteiligung der schwächeren Lerner und die problematische Auswertung der Effizienz der neuen Technologien.

Diese Probleme könnten vielleicht ein Grund dafür sein, warum es gegenwärtig so wenige praktische Ansätze der neuen Lerntheorie gibt (vgl. Kohler 2001: 106). Ein anderer Grund könnte die zu theoretische Grundlage dieses Paradigmas sein. Selbst von Glasersfeld, Vertreter des radikalen Konstruktivismus, »warnt ausdrücklich vor einer vorschnellen Praxisanwendung seines Denkansatzes« (Mitschian 2000: online).

Auch ist umstritten, ob die neuen Medien das konstruktivistische Paradigma un-

umgänglich machen oder ob die neuen Medien auch andere Theorien dulden, die effizient sein können. Manche Autoren (vgl. Gertsch 1997, zitiert nach Block 1999: online) meinen, daß »sich die Lernenden in einer offenen Lernumgebung [...] zwangsläufig einer konstruktivistisch geprägten [...] Grundhaltung verschreiben«, während andere (vgl. Kerres 1998, zitiert nach Block 1999: online) betonen, daß »neue Medien nicht grundsätzlich einer bestimmten lerntheoretischen Grundhaltung und damit verbundenen (Medien-)Didaktik verschrieben sind«.

So zeichnet sich eine Synthese zwischen dem Konstruktivismus und dem instruktionalen Design ab, das »Instructional Design der zweiten Generation«. Die Schwierigkeiten des Lerners werden berücksichtigt und adäquate mentale Modelle werden aufgebaut, um den Lerner zu führen anstatt zu steuern. Die Devise lautet:

»So viel Konstruktivismus als möglich und so viel Instruktion als erforderlich«. Mit dieser Grundhaltung kann man den neuen Herausforderungen der Informationsgesellschaft nach mehr Selbständigkeit, Mündigkeit und Verantwortungsbewußtsein für das Individuum am ehesten gerecht werden, ohne die relevanten Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vernachlässigen.« (Schwetz/Zeyringer/Reiter 2001: 13)

So werden altbekannte Konzepte mit neuen verbunden. In diesem Beitrag wurde auch die Frage nach dem neuen Wert des konstruktivistischen Paradigmas gestellt, das eigentlich bereits bekannte Werte vertritt. So kann man bei vielen Autoren die Einstellung finden (vgl. Ballstaedt 1997, Kohler 2001, Mitschian 2000), daß die Annahme eines lernenden, konstruierenden Individu-

1 Dies stimmt mit der Klassifizierung des Begriffs »Wissen« durch Lebrun (2000) in 4 Bereiche überein: *savoir* (das Wissen), *savoir faire* (es anwenden können), *savoir être* (sich anpassen können) und *savoir devenir* (Lernen lernen).

ums »keine genuin konstruktivistische Erkenntnis, sondern instruktionspsychologisches und auch didaktisches Allgemeinut ist« (Kohler 2001: 100).

Mitschian (2000: online) hingegen weist auf die zentrale Rolle der Lernpsychologie hin, aber warnt auch davor, die Lerntheorie nicht automatisch als relevant zu betrachten.

»Die Adaption psychologischer Forschungsergebnisse in die pädagogische Praxis hat sich jedoch in der Vergangenheit des öfteren als problematisch erwiesen. In der Regel fehlt den unter Laborbedingungen durchgeführten Experimenten der Lernpsychologie [...] die Faktorenviefalt, mit der sich alle realen Lehr-Lernvorgänge unausweichlich konfrontiert sehen. Psychologische Forschungsmethoden zeichnen sich dadurch aus, daß in einer Anordnung alle Variablen bis auf die eine oder einige wenige, deren Veränderungen gemessen werden sollen, konstant gehalten oder eliminiert werden. [...] Aus der Zusammenschau vieler solcher Einzelergebnisse lassen sich Lerntheorien entwickeln oder Aussagen zu grundlegenden Vorgängen beim Lernen treffen.«

Ob aber diese Lerntheorien Relevanz besitzen, bleibt fraglich, und deshalb plädiert Mitschian (2000: online) dafür, diese Theorien als »Ideengeber« zu betrachten. Man muß aber feststellen, daß konstruktivistische Ansätze einige entscheidende Impulse für den Fremdsprachenunterricht liefern und liefern können, aber *rein* konstruktivistische Unterrichtskonzepte können die didaktischen Möglichkeiten reduzieren, denn auch instruktionale Lernverfahren können mit neuen Medien realisiert werden und sinnvolles Lernen ermöglichen.

Viele erwarten, daß sich durch den Computer viele Probleme wie durch Zauber-

hand lösen lassen, aber dies kann sich ändern, wenn der Neuigkeitswert erst einmal nachläßt.<sup>1</sup> Und man sieht, daß der PC als Medium einen methodologisch-didaktischen Rahmen braucht, und gerade die neuen technologischen Möglichkeiten besonderes Geschick für die Einbindung in den gesamten Lernprozeß erfordern (vgl. Block 1999: online).

Dieser Beitrag möchte keineswegs den Konstruktivismus wieder durch den Behaviorismus oder eine andere Theorie ersetzt wissen, er möchte nur dieses mit viel Begeisterung umgebene neue Paradigma nüchtern betrachten. Ziel war es auch nicht, Kritik an den lernpsychologischen Forschungsrichtungen zu üben, sondern den Stellenwert dieser Forschungsergebnisse für den Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten. Denn nur wenn man die Gefahren und Möglichkeiten abwägt, kann man diese Theorie vor dem Scheitern bewahren und verhindern, daß sich diesmal nicht die Geschichte wiederholt. So erinnert Mitschian (1999: 42) an die Erfahrungen mit dem Sprachlabor und die damit verbundenen Anforderungen an die Lernumgebung, an die Laborsituation und an den Methoden- und Paradigmenwechsel:

»Damals wurden mit hohem Aufwand Veränderungen durchgeführt, die kurze Zeit später schon wieder zur Revision anstanden. Jede an ein technisches Medium gebundene Forderung nach grundlegender Veränderung des Fremdsprachenlernens wird sich heute diesem Vergleich stellen müssen.«

Bevor man alle Methoden und Unterrichtsformen in bezug auf die neuen Medien ändert, sollte man erst überlegen, wo solche Anwendungen notwendig

1 Dies nennt man den Hawthorne-Effekt, den Neuigkeitseffekt. Dieser besagt, daß positive Resultate mit multimedialen Umgebungen nur deshalb erreicht werden, weil es noch etwas Neues ist; läßt dieser Hawthorne-Effekt nach (und das passiert früher oder später), wird es schon schwieriger, positive Resultate nachzuweisen.

sind und wo nicht. Die neuen Technologien können sicher eine positive Wirkung auf das Unterrichtsgeschehen haben, denn sie erweitern das Spektrum der Unterrichtsmedien sowie das der Lernszenarien und können auf diese Weise eine Methodenvielfalt herbeiführen und so z. B. auf den individuellen Lernstil und die Persönlichkeit der Lerner eingehen.

Die neuen Medien sollten jedoch nicht einziger Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen sein, denn technische Möglichkeiten ohne richtige pädagogische Konzepte nutzen nicht nur nichts, sondern schaden sogar. Alle technischen Möglichkeiten sollten didaktischen Zielen unterworfen sein und kritisch bewertet werden und nicht umgekehrt.

## Literatur

- Arnsdorf, Dieter; Majari, Chris F.; Steiner, Stefanie: »Die Neuen Medien – eine neue Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik«, *Fremdsprache Deutsch* 21 (1999): Neue Medien im Deutschunterricht, 48–51.
- Aßbeck, Johann: »Lernen wie man fremdsprachig schreiben kann«, *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 3 (1993), 229–237.
- Aufenanger, Stefan: »Lernen mit neuen Medien – was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien«, *Medien praktisch* 4 (1999), online, 4–8. Available: <http://www.gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp4-99/4-99auf.htm> (11/12/2002).
- Ballstaedt, Steffen-Peter: »Textverstehen als angeleitetes Denken«. In: Gruber, Hans; Renkl, Alexander (Hrsg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Huber, 1997, 105–115.
- Baumgartner, Peter; Payr, Sabine: *Lernen mit Software*. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag, 1994.
- Beer, Stafford: *Brain of the Firm: The managerial cybernetics of organization*. 2. Aufl. Chichester: John Wiley, 1981.
- Biggs, John B.; Collis, Kevin F.: *Evaluating the quality of learning – the SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press, 1982.
- Block, Anja: *Online-Projekte im FSU*. Magisterarbeit. Online. Universität Bielefeld, 1999. Available: <http://www.whomes.uni-bielefeld.de/ablock/texte/einleit.htm> (zur Zeit online nicht verfügbar).
- Britain, Sandy; Liber, Oleg: *A framework for pedagogical evaluation of virtual learning environments*. Online, 2000. Available: <http://www.jisc.ac.uk/jtap/html/jtap-041.html> (11/12/2002).
- Bruner, Jerome: *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt: »An anchored instruction approach to cognitive skills acquisition and intelligent tutoring«. In: Regian, J. Wesley; Shute, Valerie J. (Hrsg.): *Cognitive Approaches to Automated Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., 1992, 135–170.
- Collins, Allan; Brown, John Seely; Newman, Susan E.: »Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics«. In: Resnick, Lauren (Hrsg.): *Knowing, Learning, and Instruction*. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., 1989, 453–494.
- Corder, Pitt S.: *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education, 1973.
- Feldweg, Helmut: »Wörterbücher und neue Medien: Alter Wein in neuen Schläuchen?«, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 106 (1997), 29–45.
- Feltovich, Paul J.; Spiro, Rand J.; Jacobson, Michael J.; Coulson, Richard L.: »Knowledge representation, content specification and the development of skill in situation-specific knowledge assembly: some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext«, *Educational Technology* 31, 9 (1991), 22–25.
- Fischer, Gerhard; Scharff, Eric: »Learning technologies in support of self-directed learning«, *JIME*, online, (1998). Available: <http://www.jime.open.ac.uk/98/4/fischer-98-4-paper.html> (11/12/2002).
- Gastager, Angela: »Was macht mich frei zum konstruktivistischen Unterrichten?«. In: Reiter, Anton (Hrsg.): *Konstruk-*

- tives Lernen mit neuen Medien: Beiträge zu einer konstruktiven Mediendidaktik.* Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studien-Verlag, 2001, 95–101.
- Gertsch, Christian A.: *Online-Ressourcen im Sprach- und Literaturunterricht.* Online, 1997. Available: [http://www.cx.unibe.ch/ens/ft/html\(11/12/2002\)](http://www.cx.unibe.ch/ens/ft/html(11/12/2002)).
- Glaserfeld, Ernst von: »Einführung in den radikalen Konstruktivismus«. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit.* 9. Aufl. München: Piper, 1997, 16–38.
- Glaserfeld, Ernst von: »Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik«. In: Reiter, Anton (Hrsg.): *Konstruktives Lernen mit neuen Medien: Beiträge zu einer konstruktiven Mediendidaktik.* Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studien-Verlag, 2001, 7–11.
- Haack, Johannes: »Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia«. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*, 2. überarbeitete Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1997, 151–166.
- Haertel, Geneva; Means, Barbara: *Stronger Designs for research on educational uses of technology: conclusions and implications*, SRI International, online, 2000. Available: [http://www.sri.com/policy/designkt/found.html\(11/12/2002\)](http://www.sri.com/policy/designkt/found.html(11/12/2002)).
- Hasebrock, Joachim: »Lernen mit Multimedia«, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 9, 2 (1995), 95–103.
- Holzinger, Andreas: *Basiswissen Multimedia. Band 2: Lernen.* Würzburg: Vogel, 2001.
- Issing, Ludwig J.: »Instruktionsdesign für Multimedia«. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia.* 2. überarbeitete Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1997, 195–220.
- Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*, 2. überarbeitete Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1997.
- Jackson, Barry: *Evaluation of learning technology implementation.* Online. LTDI, Middlesex University, 1998. Available: [http://www.icbl.hw.ac.uk/ltdi/evalstudies/esevalimp.htm\(11/12/2002\)](http://www.icbl.hw.ac.uk/ltdi/evalstudies/esevalimp.htm(11/12/2002)).
- James, Robert: »CALL and the speaking skill«, *System* 24, 1 (1996), 15–21.
- Kerres, Michael: *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklungen.* München: Oldenbourg, 1998.
- Kleinschroth, Robert: *Neues Lernen mit dem Computer.* Reinbek: rororo-computer, 1996.
- Kohler, Britta: »Problemorientiert lehren und lernen«. In: Reiter, Anton (Hrsg.): *Konstruktives Lernen mit neuen Medien: Beiträge zu einer konstruktiven Mediendidaktik.* Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studien-Verlag, 2001, 100–118.
- Köster, Diethard: »Lernmaterial für Mediotheken. Ein vorläufiges Fazit«, *Zielsprache Deutsch* 26 (1995), 2, 64–70.
- Kulik, Chen Lin C.; Kulik, James A.: »Effectiveness of computer based instruction: An updated analysis«, *Computers and Human Behaviour* 7 (1/2) (1991), 75–94.
- Lattinger, Horst: »Neues Lernen für die Informationsgesellschaft«. In: Reiter, Anton (Hrsg.): *Konstruktives Lernen mit neuen Medien: Beiträge zu einer konstruktiven Mediendidaktik.* Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studien-Verlag, 2001, 19–21.
- Laurillard, Diana: »How can learning technologies improve learning«, *Law Technology Journal* 3, 2 (1994), online. Available: [http://www.law.warwick.ac.uk/ljtj/3-2j.html\(11/12/2002\)](http://www.law.warwick.ac.uk/ljtj/3-2j.html(11/12/2002)).
- Laurillard, Diana: *Rethinking University teaching. A framework for the effective use of educational technology.* London; New York: Routledge, 1996.
- Lebrun, Marcel: *Courants pédagogiques et technologies de l'éducation.* Louvain-la-Neuve: IPM, 2001.
- Legenhäuser, Lienhard: »Vokabelerwerb im autonomen Kontext«, *Die Neueren Sprachen* 93 (1994), 5, 467–483.
- Little, David: »Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice«. In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.): *Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung.* Band 7. München: Goethe-Institut, 1997, 33–44.
- Little, David; Perclová, Radka: *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers.* Strasbourg: Council of Europe, 2001.

- Mayes, Terry: *Pedagogy, Lifelong learning and ICT*. A discussion paper for the IBM Chair presentation (Louvain-la-Neuve, Belgium), May 18th, 2000.
- Meese, Herrad: »Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien«, *Info DaF* 28, 1 (2001), 51–105.
- Merrill, David M.: »Constructivism and instructional design«, *Educational Technology* 31 (1991), 5, 45–53.
- Mitschian, Haymo: *Neue Medien – neue Lernwerkzeuge: Fremdsprachenlernen mit Computern; Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache*. Bielefeld: Bertelsmann, 1999.
- Mitschian, Haymo: »Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4, 3 (2000), online. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/mitsch4.htm> (11/12/2002).
- Müller, Ulrich: *Online-Seminar: DaF und Neue Medien*, online. Available: <http://www.ku-eichstaett.de/PPF/PDMueller/cdneu/nl/netzlern> (11/12/2002).
- Pauels, Wolfgang: »Psycholinguistik des Hörverstehens und die Rolle der Hausaufgaben«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1 (1990), 4–10.
- Quetz, Jürgen: »Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen«, *Info DaF* 28, 6 (2001), 553–563.
- Rampillon, Ute: »Von Lehrstrategien und Lernstrategien. Vorschläge für ein mehr lerngesteuertes Fremdsprachenlernen«, *Zielsprache Deutsch* 25 (1994), 2, 75–91.
- Reid, Alexander W.; Arends, Mark J: *Evaluation of computer-assisted learning program question styles and integration into a general pathology course. Evaluation Studies*. Edinburgh, UK: Learning Technology Dissemination Initiative Press, 19–21.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz: »Lernumgebungen mit Neuen Medien gestalten«. In: Beste, Dieter; Kälke, Marion (Hrsg.): *Bildung im Netz: Auf dem Weg zum virtuellen Lernen. Berichte, Analysen, Argumente*. Düsseldorf: VDI, 1996, 65–74.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz: »Auf dem Weg zur Entwicklung einer neuen Lernkultur«. In: Kubicek, Herbert et al. (Hrsg.): *Lernort Multimedia*. Jahrbuch der Telekommunikation und Gesellschaft. Heidelberg: R. v. Decker's Verlag 1998, 55–61.
- Reiter, Anton; Schwetz, Herbert; Zeyringer, Manuela: »Vorwort«. In: Reiter, Anton (Hrsg.): *Konstruktives Lernen mit neuen Medien: Beiträge zu einer konstruktiven Mediendidaktik*. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 2001, 13–15.
- Richter, Regina: »Selbst gesteuerter Auspracheerwerb via Multimedia. Lerntheoretische und fertigungsbezogene Anforderungen an multimediale Lernumgebungen«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (2000), 73–81.
- Rüschhoff, Bernd; Wolff, Dieter: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1999.
- Salaberry, Rafael: »Pedagogical Design of Computer Mediated Communication Tasks: Learning Objectives and Technological Capabilities«, *The Modern Language Journal* 84 (2000), 28–38.
- Schlabach, Joachim: »Landeskunde im Web. Werkstattbericht von einem Deutschkurs an einer Wirtschaftsuniversität«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2, 1 (1997), online. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/schlabac.htm> (11/12/2002).
- Schulmeister, Rolf: *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme, Theorie-Didaktik-Design*, 2. Aufl. Oldenbourg: München, 1997.
- Skinner, Burrhus Frederic: *The technology of teaching*. New York: Appleton Century Crofts, 1968.
- Spolsky, Bernard: *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Strittmatter, Paul; Mauel, Dirk: »Einzelmedium, Medienverbund und Multimedia«. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*, 2. überarbeitete Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1997, 47–60.
- Thissen, Frank: »Das Lernen neu erfinden – konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik«. In: Beck, Uwe; Sommer, Winfried (Hrsg.): *LEARNTEC 97, Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung*, Tagungsband. Karlsruhe, 1997.

- Thissen, Frank: *Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimedialen Lernprogrammen. Analyse und Bewertung*. BIBB Multimedia Guide Berufsbildung, online. Berlin, 1999. Available: <http://www.frank-thissen.de/lernen.pdf> (11/12/2002).
- Tulodziecki, Gerhard: »Lehr-/lerntheoretische Konzepte und Software-Entwicklung«. In: Bertelsmann/Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.): *Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1996, 41–54.
- Tulodziecki, Gerhard: »Multimediale Angebote – verbessern sie Lernen und Lehren?«, *Medien praktisch* 4 (1999), 10–13, online. Available: <http://www.gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp4-99/4-99tulo.htm> (11/12/2002).
- Vygotski, Lev S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer Wissenschaft, 1986.
- Warschauer, Marc: »Motivational aspects of using computers for writing and communications«. In: Warschauer, Marc (Hrsg.): *Telecollaboration in foreign language learning*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center (University of Hawai'i Press). Available: <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW1/NW01.html> (11/12/2002).
- Wazel, Gerhard: *Auswirkungen des Einsatzes interaktiver Medien auf den Lehr- und Lernprozeß*. Online: 2000. Available: [http://iik.de/theorie/theoretisches/interakt\\_medien.html](http://iik.de/theorie/theoretisches/interakt_medien.html) (11/12/2002).
- Weiermann, Stefan L.: *Neue Medien – Neue Chancen? Überlegungen zur Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz*. Online: Salzburg, Juni 2000. Available: <http://www.sbg.ac.at/usz/neuemedien.htm> (zur Zeit online nicht verfügbar).
- Westhoff, Gerhard: »Kognitive und metakognitive (Lern)handlungen und ihr Effekt auf die Leseleistung in der Fremdsprache«, *Die Neueren Sprachen* 94, 5 (1995), 489–504.
- Wolff, Dieter: »Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht«, *Die Neueren Sprachen* 89, 6 (1990), 610–625.
- Wolff, Dieter: »Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme (I)«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 3 (1998), 136–140.
- Wolff, Dieter: »Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme (II)«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 4 (1998), 205–211.

# Ein Fach in der Krise – Zur Situation von Germanistik und universitärem Deutschunterricht an britischen Hochschulen<sup>1</sup>

*Andrea Klaus und Nicola Reimann*

Die britische Germanistik befindet sich in einer Krise. Trotz sich mehrender Hinweise auf die Relevanz von Fremdsprachen und interkultureller Kompetenz für Leben und Arbeit in einer globalisierten Welt sinken die Zahlen der Studierenden. Dieser Rückgang führt zunehmend zu einer Verringerung des Studienangebots bis hin zur Schließung ganzer Fachbereiche. Das betrifft besonders auch Deutsch als Fremdsprache, da fremdsprachliche Studiengänge in Großbritannien immer mehr einen angewandten, sprachpraktischen Schwerpunkt setzen. Dieser Beitrag gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklungen, die zu dieser Krise führten, und erörtert ihre kurz- und langfristigen Auswirkungen.

## **Der hochschulpolitische Kontext**

Die Situation der britischen Hochschulen und damit auch der Germanistik hat in den letzten 20 Jahren eine radikale Veränderung erfahren. Verschiedene Faktoren, die hier nur kurz umrissen werden können, haben zu dieser Veränderung beigetragen.

Durch die Verbreitung der Unternehmenskultur (*enterprise culture*, Bayley 1992) im Bildungsbereich legte die konservative Regierung unter Margaret

Thatcher den Grundstein für Entwicklungen, die z.T. für die gegenwärtige Krise der Germanistik verantwortlich sind. Einerseits wurde das Angebot der Hochschulen enger an die Bedürfnisse der Wirtschaft angepaßt, z. B. durch verstärkte Einführung von Studiengängen, deren Inhalte angewandter und berufspraktischer als bisher waren; von der Wirtschaft wurde erwartet, durch Bereitstellung von Drittmitteln einen größeren Beitrag zu Forschung und Lehre zu leisten. Unternehmenskultur bedeutet auch, daß Hochschulen Organisations- und Leitungsstrukturen der Industrie übernahmen und sich den Gesetzen des Marktes beugten. Aus Studierenden wurden »Kunden«, aus Studiengängen »Produkte«.

Der Wettbewerb zwischen den Hochschulen, die nicht nur um Ansehen, sondern auch um Mittel und Studierende miteinander konkurrieren, wurde durch die Einführung von Qualitätskontrollen nach privatwirtschaftlichem Vorbild verstärkt. Während die Evaluierung von Forschung und Publikationen im Rahmen des sogenannten *Research Assessment Exercise* direkt an die Vergabe von Mitteln geknüpft ist, wirkt sich die Evaluierung der Lehre nur indirekt auf die ökonomi-

1 Alle Personen- und Funktionsbezeichnungen in diesem Beitrag gelten für Frauen und Männer in gleicher Weise.

sche Situation der Hochschulen aus (Fohrbeck 1999). Ein gutes Abschneiden beim *Teaching Quality Assessment* bedeutet allerdings vermehrtes Prestige und kann auf diesem Umweg zu einer höheren Anzahl von Studienbewerbern führen.

Viele Hochschullehrer bewerten den Versuch, die Einhaltung von Vergleichbarkeit und Standards der universitären Ausbildung durch Mittel zu gewährleisten, die von der Industrie bereitgestellt werden, als Eingriff in akademische Freiheit und Autonomie der Universitäten. Eine weitere unliebsame Folge ist der extreme administrative und zeitliche Aufwand, den die Qualitätskontrollmaßnahmen nach sich ziehen und der zu Lasten der Zeit für Forschung und Lehre geht.

Gleichzeitig mit der Verankerung der Unternehmenskultur im Hochschulbereich expandierten die Universitäten. Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre stiegen die Zahlen der Studierenden innerhalb weniger Jahre beträchtlich an: Während im Studienjahr 1985/86 erst 14% eines Jahrgangs die Universität besuchten, hatte sich der Prozentsatz im Jahr 1992/93 bereits verdoppelt. 1999/2000 studierten dann schon 32% eines Jahrgangs (Department of Education and Skills 2001) und die gegenwärtige Labourregierung möchte den Anteil sogar auf 50% im Jahre 2010 steigern. Diese Expansion führte dazu, daß das bis dahin verbreitete System individueller, persönlicher Betreuung der Studierenden zunehmend durch Massenuniversitäten abgelöst wurde – die damit verbundenen Probleme sind allseits bekannt. Obwohl die Zahl der Studierenden in den vergangenen 20 Jahren explosionsartig zunahm, stiegen die Ausgaben für Hochschulen keineswegs proportional. Gemessen am Bruttosozialprodukt sind sie zwischen 1979/80 und

1999/2000 sogar geringfügig gesunken (Reeves 2000).

1992 wurden die *Polytechnics*, die am ehesten den deutschen Fachhochschulen vergleichbar sind und sich bis dahin auf Lehre und angewandte, berufsorientierte Studiengänge spezialisiert hatten, offiziell zu Universitäten erklärt. Dies hatte Implikationen für die neuen Universitäten, denn schon allein aus finanziellen Gründen mußten sie nun versuchen, auch im Bereich der Forschung mit den alten Universitäten mithalten (Kolinisky 1997: 17).

Andere umwälzende Veränderungen ergaben sich Mitte bis Ende der 90er Jahre durch die Einführung eines modularen Studienaufbaus. Dieser sollte sowohl die Anerkennung erbrachter Studienleistungen und die Mobilität zwischen Hochschulen im In- und Ausland befördern, zur Vergleichbarkeit und effektiveren Qualitätskontrolle beitragen als auch mehr Wahlmöglichkeiten bereitstellen und so ein größeres Maß an Flexibilität ermöglichen (HEQC 1994). Kritiker beklagten insbesondere die Fragmentierung der Studiengänge, durch die Kohärenz und sinnvolle Progression eines Studiums nicht mehr gewährleistet seien, sowie den allgemeinen Identitätsverlust der Disziplinen durch das sich ständig vergrößernde Angebot unterschiedlichster Fächerkombinationen (Hambrook 1995, Gregg 1996, Trowler 1996, Watson 1996).

Direkt und spürbar betroffen wurden britische Studierende vor allem durch die Umwandlung von Stipendien in Darlehen und die Einführung von Studiengebühren durch die gegenwärtige Labourregierung. Die Auswirkungen werden in den ehemaligen *Polytechnics*, den neuen Universitäten, besonders deutlich, da dort vor allem Kinder weniger wohlhabender Eltern studieren.



### Expansion und Curriculumsreform in der Germanistik

Die oben skizzierten Veränderungen blieben nicht ohne Auswirkungen auf die Germanistik. In den 80er und frühen 90er Jahren verzeichneten fremdsprachliche Studiengänge in Großbritannien einen Boom. Die Zahl der Schüler, die Deutsch als Abiturfach belegten und Noten erreichten, die sie für ein Deutschstudium qualifizierten, stieg beständig. 1992 erreichte die Zahl der Studierenden in Germanistik landesweit einen Höhepunkt.

Im Zuge dieses Booms fand an britischen Hochschulen eine in vielerlei Hinsicht grundlegende Veränderung des germanistischen Curriculums statt. Das traditionell geistes- und vor allem literaturwissenschaftlich ausgerichtete Studium wurde zunehmend durch inter- und multidisziplinäre Studiengänge ersetzt, in denen z. B. auch politik- und geschichtswissenschaftliche Inhalte eine Rolle spielten. Das Studium der Germanistik umfaßte nun eine Beschäftigung mit vielfältigen Aspekten der Kultur der deutschsprachigen Länder. Der sprachpraktische Teil des Studiums bestand nicht mehr überwiegend aus Übersetzung und Aufsatzlehre, sondern orientierte sich an den Erfordernissen, die an Absolventen fremdsprachlicher Studiengänge in Beruf und Alltag gestellt werden. Die Auswirkungen der kommunikativen Methodik und Didaktik, die vor allem im schulischen Fremdsprachenunterricht einen Siegeszug gehalten hatte, waren auch an der Universität unübersehbar. Germanistik wandelte sich von einem Elitefach zu einer Disziplin, deren Anwendung und Anwendbarkeit zunehmend im Vordergrund stand und deren Profil am besten mit dem Terminus Diversifikation beschrieben werden kann (Kolinsky 1993, Tenberg 1993).

Während Deutsch in vorangehenden Jahren häufig in Verbindung mit anderen

Fremdsprachen studiert worden war, waren es nun andere Fächer, vor allem die Wirtschaftswissenschaften, die die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen für sich entdeckten. Sprachkurse, wie z. B. solche mit Schwerpunkt Geschäftsdeutsch, florierten. Das Angebot an Studiengängen, die die Kombination verschiedenster Fächer mit einem mehr oder weniger großen fremdsprachlichen Anteil ermöglichten, wurde unüberschaubar. Diese Entwicklung fand zunächst eher ad hoc statt, führte dann aber zur systematischen Entwicklung strukturierter Angebote, meist in Form eines Sprachenprogramms für Studierende aller Fachbereiche (*Institution-wide Language Programme*) (Ferney 1991, Stewart 1995). Diese universitätsweiten Sprachprogramme wurden durch die Modularisierung der Studiengänge zusätzlich befördert, da so die in fremdsprachlichen Lehrveranstaltungen erbrachten Leistungen in Form von *Credits* anrechenbar wurden (Lacey und Morey 1992). Daß das Angebot im Rahmen solcher Programme fast ausschließlich sprachpraktisch ausgerichtet ist, versteht sich von selbst.

Eine der Konsequenzen derartiger Entwicklungen war die Repositionierung germanistischer Abteilungen. Vor allem an den neuen Universitäten wurden fremdsprachliche Abteilungen häufig betriebswirtschaftlichen Fachbereichen zugeordnet. Üblich ist z. T. auch, daß die Organisation des universitätsweiten Sprachprogramms von Sprachzentren durchgeführt wird. Forschung gehört nicht notwendigerweise zu den Aufgaben dieser Zentraleinrichtungen, und ihr akademisches Prestige ist dementsprechend geringer als das germanistischer Abteilungen traditioneller Prägung.

Der Grund für die steigende Popularität des Studienfaches Deutsch in den 80er und frühen 90er Jahren ist in einer Kom-

bination verschiedener Faktoren zu suchen. Die Einführung des Europäischen Binnenmarkts im Jahr 1992 führte zu einem kurzfristigen Interesse an Europa (Thomas 1997); Mobilitätsprogramme wie Erasmus trugen zusätzlich zum Marktwert und zur Attraktivität von Fremdsprachenkenntnissen bei. Schulen begannen verstärkt, Alternativen zu Französisch als erster Fremdsprache anzubieten, so daß mehr Studierende mit Vorkenntnissen in der deutschen Sprache an die Universitäten kamen. Die inhaltliche Veränderung germanistischer Studiengänge war außerdem eine Folge der Einführung neuer Prüfungen und eines in ganz England und Wales verbindlichen schulischen Curriculums (*National Curriculum*), das einen kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht vorschreibt und landeskundliche Inhalte als Alternative zur Literatur bereitstellt (Jones 1993, Rock 1993). Studienanfänger beginnen das Germanistikstudium deshalb häufig mit wenig oder ganz ohne Vorkenntnisse in den Bereichen Literatur und Grammatik. Durch die Expansion der Hochschulen und das Entstehen der neuen Universitäten wurde das Deutschstudium außerdem für solche Studierende geöffnet, die vor allem an der direkten Anwendbarkeit der im Studium erworbenen Kenntnisse interessiert sind und nicht unbedingt dem Bild traditioneller Philologen entsprechen.

### Krise der Germanistik

Der Boom der Fremdsprachen sollte aber nicht lange andauern. Seit einigen Jahren ist ein Rückwärtstrend zu verzeichnen, für dessen Gründe es noch keine hinreichende Erklärung gibt. Während Bewerbungen für Studiengänge in Spanisch, Italienisch, Chinesisch und Russisch tendenziell eher zunehmen, müssen vor allem Französisch und Deutsch große Einbußen hinnehmen. Laut Reeves (2000)

sanken die Bewerberzahlen für Fremdsprachen insgesamt zwischen 1992/93 und 1998/99 von 41.061 auf 34.439, d. h. um ca. 16%. Immer weniger Abiturienten schließen die Schule mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen ab (Boakes 1998). Obwohl die Anzahl derjenigen Schüler, die Grundkenntnisse der deutschen Sprache (GCSE) erworben haben, zunächst gestiegen und dann in den letzten Jahren etwa gleichgeblieben ist, erhalten nur wenige von ihnen die Noten, die sie dazu berechtigen, Deutsch als Abiturfach zu belegen (Reeves 2000). Den Schülern erscheinen andere Fächer offenbar wichtiger, nützlicher, einfacher und attraktiver. Wahrscheinlich trägt die zunehmende Skepsis oder gar Feindlichkeit der europäischen Einigung gegenüber ebenfalls zum Desinteresse an fremden Sprachen und Kulturen bei. Hinzu kommt vielleicht auch, daß Deutschenfeindlichkeit auch über 50 Jahre nach dem Ende des 2. Weltkriegs noch tief in der nationalen Psyche der Briten verankert zu sein scheint – wie z. B. die kürzlich im liberalen *Guardian* erschienene Kolumne von Julie Burchill mit dem Titel »Thinking the Wurst« deutlich gemacht hat, in der alle gängigen Vorurteile gegenüber den Deutschen reproduziert wurden.

Die Krise der Fremdsprachen wird auch von der *Nuffield Languages Inquiry* beschworen, die sich zum Ziel gesetzt hatte, die Bedürfnisse des Vereinigten Königreichs in Bezug auf Fremdsprachen detailliert zu beschreiben und daraus Empfehlungen für die Bildungspolitik abzuleiten. Der im März 2000 veröffentlichte Abschlußbericht, der ausdrücklich auf die Bedeutung von Fremdsprachen und interkultureller Kompetenz hinweist, malt ein schwarzes Bild von der fremdsprachlichen Zukunft des Landes. Auch wenn der englischen Sprache eine globale Stellung eingeräumt wird, so wird doch betont, daß die Beherrschung ande-

rer Sprachen für das Florieren der britischen Wirtschaft und des britischen Lebens im allgemeinen von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit ist. In Bezug auf die Hochschulen wird von veralteten Subventionierungs- und Leitungsstrukturen, landesweit unkoordinierten Studienangeboten und fehlender Rücksichtnahme auf die langfristigen Konsequenzen derartiger Entwicklungen gesprochen (Nuffield 2000: 7). Unter anderem enthält der Bericht folgende Empfehlungen für den Hochschulbereich:

- das Angebot fremdsprachlicher Studiengänge sollte landesweit geplant und koordiniert werden,
- das Vorhandensein von Fremdsprachenkenntnissen sollte zur Voraussetzung für ein Hochschulstudium erklärt werden,
- Studierenden aller Fachrichtungen sollte ermöglicht werden, an der Hochschule neben ihrem Fachstudium auch Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben,
- bei Förderungsentscheidungen sollte berücksichtigt werden, daß Sprachunterricht wegen der Notwendigkeit kleinerer Gruppen und des Einsatzes von Medien besonders kostenintensiv sein kann (Nuffield 2000: 57).

Die Untersuchung wurde zwar vom Kultusminister der britischen Regierung offiziell begrüßt, doch bis jetzt ist kaum eine der weitreichenden Empfehlungen in die Tat umgesetzt worden. Im Gegenteil. Zunehmend zeigen aktuelle Entwicklungen an einzelnen Hochschulen, daß die Zukunft der Germanistik in Großbritannien ernstlich bedroht ist.

### Ein Fallbeispiel

Ein Fall, der stellvertretend für ähnliche Beispiele steht, soll die derzeitige Krisensituation verdeutlichen. An einer ehemaligen Polytechnic in einer strukturschwachen Region war die Germanistische Ab-

teilung als Teil eines *Modern Languages Teams* gemessen an anderen Germanistik-Abteilungen eher klein, doch stieg Anfang der neunziger Jahre die Zahl der Studierenden stark an, was dem landesweiten Trend entsprach. Zu denjenigen Studierenden, die Germanistik als Hauptfach studierten, kamen Studierende aller Fachbereiche, die im Rahmen eines zunehmend etablierten und formalisierten universitätsweiten Sprachangebots Deutschkurse besuchen konnten, die ebenfalls von der germanistischen Abteilung organisiert und unterrichtet wurden. Hier erfreute sich Deutsch, insbesondere auf den niedrigen Niveaus, im Vergleich zu anderen Fremdsprachen besonderer Beliebtheit. In Folge dieser positiven Entwicklung wurden zwei neue Stellen geschaffen und ein DAAD-Lektorat eröffnet. Ab Mitte der neunziger Jahre änderte sich die Situation allerdings, denn die Anzahl der für Germanistik immatrikulierten Studierenden nahm rapide ab. Obwohl sich die Zahlen gegen Ende der neunziger Jahre etwas erholten, verstärkte sich der Druck, dieser insgesamt eher negativen Tendenz entgegenzuwirken. Wenn Hochschulen nach den Prinzipien der Wirtschaftlichkeit geführt werden, so können langfristig nur Studienfächer überleben, an denen sich insbesondere auch zahlenmäßig ausreichendes Interesse kundtut. So begannen die Germanisten sowohl in der Öffentlichkeit als auch gegenüber der Hochschulleitung und gegenüber Kollegen anderer Fächer für die Vorzüge eines Germanistikstudiums und von Deutschkenntnissen zu werben, so z. B. im Rahmen von Tagen der Offenen Tür für Schüler der Oberstufe und deren Lehrkräfte sowie durch systematische Schulbesuche und Informationsveranstaltungen für Erstsemester. Derartige Anstrengungen zeitigten durchaus Erfolg, z. B. indem sich Abiturienten im Anschluß an einen Tag der

Offenen Tür tatsächlich für ein Deutschstudium an dieser Universität entschieden. Weitere Initiativen umfaßten den Entwurf eines Studienganges im Fach Germanistik für Bewerber ohne Vorkenntnisse im Deutschen (*ab initio*) sowie die Konzeption neuer Kursmodelle, in denen Literatur und Landeskunde verschiedener europäischer Fremdsprachen gemeinsam unterrichtet werden, um das kostspieligere Unterrichten in kleineren, sprachspezifischen Gruppen umgehen zu können.

Die Fakultätsleitung blieb jedoch von diesen Maßnahmen und Entwicklungen unbeeindruckt. Man setzte auf Expansion und war somit nur an Fächern interessiert, die der Universität aufgrund der hohen Zahl der Studierenden Gewinn bringen konnten. Und dies war im Fall der *German Studies* noch lange nicht erreicht. Wenn Bildung an Marktprinzipien ausgerichtet ist und Studierende zu Kunden werden, können nur solche Fachrichtungen überleben, für die die Nachfrage ausreichend ist. Hinzu kommt, daß sprachpraktische Kurse besonders kostenintensiv sind, da die Existenz unterschiedlicher Vorkenntnisse dazu führt, daß Studierende derselben Fachrichtung nicht unbedingt gemeinsam in einem Kurs unterrichtet werden können.

Plötzlich und völlig unvorbereitet wurde dem Kollegium des *Modern Languages Team* im Januar 2000 mitgeteilt, daß eine sogenannte *Product Review* des Universitätsmanagements ergeben habe, daß die Fremdsprachen Deutsch, Französisch und Spanisch ab dem akademischen Jahr 2000/01 wegen ihrer Unwirtschaftlichkeit nicht mehr als Haupt-, sondern nur noch als Nebenfächer angeboten werden könnten. Diese Entscheidung war gänzlich ohne Konsultationen mit der Fachbereichsleitung und dem betroffenen Lehrkörper zustande gekommen und hatte auch für andere Studiengänge katastro-

phale Implikationen. Da Fremdsprachen nunmehr nur noch Nebenfachstatus hatten, konnte das Studium mehrerer Fremdsprachen nicht mehr miteinander kombiniert werden, ebenso wie die Verbindung des Studienfachs Europastudien nun nicht mehr mit einer europäischen Fremdsprache als gleichwertiges Hauptfach möglich war – obwohl es sich dabei um eine beliebte Kombination handelte. Hinzu kam die Befürchtung, daß Kurse für Studierende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen auch im universitätsweiten Sprachprogramm nicht mehr zustande kommen würden, da Studierende der Germanistik in diesen Kursen aufgrund der geringen Zahl der Studierenden gemeinsam mit Studierenden anderer Hauptfächer unterrichtet worden waren.

Trotz dieser und anderer Argumente, die gegen die Reduzierung des fremdsprachlichen Lehrangebots sprachen, erwies sich die Entscheidung als unumstößlich. Obwohl das gesamte Lehrpersonal der Fremdsprachenabteilung Beschwerde einlegte, und zwar – stufenweise – bis zur höchsten Instanz, dem Rektor der Universität, schritt der Abbau der Germanistik und der anderen fremdsprachlichen Philologien voran. Die Beschwerde wurde abgewiesen und die Lehrkräfte wurden angewiesen, sich umzuorientieren: Germanisten entschieden sich für den Vorruhestand, Stellen im europäischen Ausland oder wurden über Nacht zu Dozenten in anderen Fachbereichen, z. B. der Anglistik. Das DAAD-Lektorat und die Koordinatorenstelle für das universitätsweite Sprachprogramm wurden ersatzlos gestrichen. Ein Jahr später wird, wie von den Lehrkräften bereits vorausgesagt, Germanistik nun auch nicht mehr als Nebenfach angeboten. Das Fach Germanistik ist ersatzlos gestrichen, nur die Angebote für Studierende, die sich bereits im zweiten, dritten oder vierten Jahr

des Studiengangs befinden, dürfen noch zu Ende geführt werden. Man vermutet außerdem, daß das universitätsweite Sprachprogramm in einen *Language Service* umgewandelt werden könnte, in dem sich das Angebot an Deutschkursen auf das Anfängerniveau konzentrieren wird und in dem Forschung und systematische Programmentwicklung keine Rolle mehr spielen werden. Der Unterricht, so ist anzunehmen, wird dann überwiegend von auf Honorarbasis bezahlten Lehrbeauftragten erteilt werden, und sollte es auch für Anfängerkurse nur wenige Interessenten geben, ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß solche Kurse aus Kostengründen gegebenenfalls überhaupt nicht angeboten werden. Innerhalb nur eines Jahres wurde der Ausverkauf der Germanistik beschlossen und ohne Zaudern verwirklicht.

Ähnliche Entwicklungen lassen sich an vielen Universitäten beobachten, und ganz besonders sind davon die neuen Universitäten, die ehemaligen *Polytechnics*, betroffen. So haben nämlich vor allem die alten und renommierteren Hochschulen noch die Möglichkeit, ihre Eingangsvoraussetzungen an zukünftige Studierende der Germanistik, d. h. die für das Germanistikstudium erforderliche Deutschnote im Abitur, herabzusetzen und dadurch das Überleben ihrer Studiengänge zu retten. Für viele der neuen Universitäten dagegen, die traditionell eine Klientel mit geringerem Bildungsniveau bedienen, bleiben in diesem Prozeß kaum Studierende übrig. Auffällig ist, daß die Krise der Germanistik eng mit einer Krise der Hochschulen insgesamt, vor allem der ehemaligen *Polytechnics*, verbunden ist. So haben 44% der Hochschulen im Studienjahr 1999/2000 defizitär gearbeitet; mindestens sechs Hochschulen haben Defizite von über fünf Millionen Pfund (Smithers 2001). An einer von vier der neuen Universitäten

muß mit Arbeitsplatzabbau und Entlassungen gerechnet werden, insgesamt sind nahezu 1000 akademische Stellen bedroht (NATFHE HE News 2001).

### Ausblick

Sicherlich geht es bei den kurz- und langfristigen Auswirkungen dieser Entwicklungen nicht allein um die Zukunft der modernen fremdsprachlichen Philologien und der Germanistik an Hochschulen, sondern auch um die wirtschaftlichen und – vielleicht in geringerem Maße – auch die politischen und sozialen Folgen. Deutschland ist schon seit langem einer der größten Handelspartner des Vereinigten Königreichs (Thomas 1997, Hagen 1998). Transnationale Übernahmen, *Joint Ventures* und internationale Kooperation haben eine Zunahme an interkulturellen Kontakten und internationaler Mobilität zur Folge, zu deren Funktionieren Fremdsprachenkenntnisse unabdingbar sind (Hagen 1992, 1998). Der Abbau von Stellen und die Schließung ganzer fremdsprachlicher Abteilungen dagegen tut dem nicht Genüge. Vielmehr wird ein Teufelskreis in Bewegung gesetzt. Die geringe Zahl an Studierenden führt dazu, daß dem Arbeitsmarkt immer weniger Absolventen mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen zur Verfügung stehen. Schon jetzt sucht man in den Schulen händeringend nach Fremdsprachenlehrern. Zeigt sich irgendwann erneutes Interesse auf seiten potentieller Studierender, so wird dem bald nicht mehr entsprochen werden können, weil dann das entsprechende Lehrangebot und die qualifizierten Lehrkräfte fehlen werden.

Noch ist unklar, wie sich die Situation weiterentwickeln wird. Die wenigen positiven Entwicklungen, die es zu verzeichnen gibt, sollen nicht verschwiegen werden. Im Schuljahr 2000/2001 wurde das System der Prüfungen, die zur Hoch-

schulreife führen, revidiert und die neuen AS-Levels in Deutsch haben angeblich Zuspruch gefunden. Genaue Zahlen liegen allerdings noch nicht vor. Es handelt sich hier um Prüfungen, die eher praktisch orientiert sind und deren Niveau akademisch nicht ganz so anspruchsvoll ist wie das der dem Abitur vergleichbaren A-Levels. Dies läßt hoffen, daß für diese AbiturientInnen potentiell auch ein Deutschstudium in Frage kommen könnte. Außerdem hat die britische Regierung ein Jahr nach der Veröffentlichung der Nuffield Inquiry endlich die Bildung einer National Steering Group angekündigt, mit deren Hilfe die Arbeit an einer National Strategy for Languages aufgenommen werden soll. Die Überlegungen der Regierung beziehen sich allerdings so gut wie ausschließlich auf den schulischen Bereich. Hinzu kommt die Ankündigung Tony Blairs, die bei der Wählerschaft äußerst unpopulären Studiengebühren durch andere Formen der Studienfinanzierung zu ersetzen. Es bleibt abzuwarten, ob die Krise der Germanistik in Großbritannien durch derartige Initiativen aufzuhalten ist.

### Literatur

- Bayley, Susan: »European languages in British universities: adjusting to the enterprise culture«, *Language Learning Journal* 6 (1992), 30–35.
- Boaks, Peter: »Languages in schools«. In: *Where are we going with languages? Consultative report of the Nuffield Languages Inquiry. A UK-wide inquiry appointed by the Nuffield Foundation*. Veröffentlichter Bericht. London: Nuffield Foundation, 1998, 34–43.
- Burchill, Julie: »Thinking the Worst«, *The Guardian Weekend* (22.9.2001), 5.
- Centre for Research in Educational Marketing: *A report for the University Council of Modern Languages*. Southampton: School of Education, University of Southampton, 1995.
- Department of Education and Skills 2001. <http://www.dfes.gov.uk/statistics/>
- Ferney, Derrick: »Institution-wide languages programmes«. In: Preston, J. (Hrsg.): *EC Education, training and research programmes. An action guide*. London: Kogan Page, 1991, 187–200.
- Fohrbeck, Sebastian: »London«. In: Bode, Christian (Hrsg.): *DAAD Berichte der Außenstellen 1998*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 1999, 71–89.
- Gregg, Patricia L.: »Modularisation: what academics think«. In: Higher Education Quality Council (HEQC): *Modular higher education in the UK*. Veröffentlichter Bericht. London: HEQC, 1996, 10–16.
- Hagen, Stephen: »Language policy and strategy issues in the new Europe«, *Language Learning Journal* 5 (1992), 31–34.
- Hagen, Stephen: »What does global trade mean for UK languages?«. In: *Where are we going with languages? Consultative report of the Nuffield Languages Inquiry. A UK-wide inquiry appointed by the Nuffield Foundation*. Veröffentlichter Bericht. London: Nuffield Foundation, 1998, 14–23.
- Hambrook, Glyn: »Modern languages: modularisation and modularity«. In: Wakely, Richard Andrews; Barker, David; Frier, Peter; Graves, Yasir Suleiman (Hrsg.): *Language teaching in higher education. Issues & perspectives*. London: CILT, 1995, 27–33.
- Higher Education Statistics Agency (HESA). [www.hesa.uk](http://www.hesa.uk)
- Higher Education Quality Council (HEQC) Cat Project: *Choosing to change. Extending access, choice and mobility in higher education*. Veröffentlichter Bericht. London: HEQC, 1994.
- Jones, Roger: »Survey of German at A-level«. In: Tenberg, Reinhard; Jones, Roger (Hrsg.): *German Studies in the United Kingdom*. Cambridge: European Business Associates, 1993, 43–80.
- Kolinsky, Eva: »German Studies in Großbritannien«, *Info DaF* 16, 3 (1989), 302–318.
- Kolinsky, Eva: »Survey of German at the 'old' universities«. In: Tenberg, Reinhard; Jones, Roger (Hrsg.): *German Studies in the United Kingdom*. Cambridge: European Business Associates, 1993, 81–134.
- Kolinsky, Eva: »Heads of German and their lectors: perspectives and agendas«. In: Berghahn, Daniela; Kolinsky, Eva; Scharf, Thomas (Hrsg.): *German studies in transi-*

- tion. *The role of lectors at British universities*. Cambridge: European Business Associates, 1997, 14–64.
- Lacey, Noel; Morey, Philip: *Institution-wide provision of language courses for non-specialist linguists in the PCFC sector. A survey of current practice. Phase I of the review of European languages and literature*. London: Council for National Academic Awards (CNAA), London, 1992, Bericht.
- NATFHE HE News, issue 6 (4.4.2001).
- The Nuffield Foundation: *Languages: the next generation. The final report and recommendations of the Nuffield Languages Inquiry*. London: Nuffield Foundation, 2000. Bericht, [www.nuffieldfoundation.org](http://www.nuffieldfoundation.org)
- Nuffield: »one year on ...« (ohne Autor). In: *Language World*, Summer 2001, 3.
- Pilkington, Ruth: *Survey of non-specialist language provision in further and higher education institutions in the United Kingdom*. Veröffentlichter Forschungsbericht im Rahmen des TransLang Projects. Preston: University of Central Lancashire, 1997.
- Reeves, Nigel: »German Studies in England and Wales at the beginning of the new century: unpredictability and challenge«, *gfl-journal* 1 (2) (2000). <http://gfl-journal.com>
- Reimann, Nicola: *Non-continuation from an institution-wide language programme*. Unveröffentlichte Dissertation. University of Newcastle upon Tyne, 2001.
- Rock, David: »Survey of German at O-level/GCSE«. In: Tenberg, Reinhard; Jones, Roger (Hrsg.): *German Studies in the United Kingdom*. Cambridge: European Business Associates, 1993, 5–42.
- Smithers, Rebecca: »Scores of jobs under threat at newest university. Student demand for career-enhancing courses mean old and new universities alike must adapt to survive«, *The Guardian*, 19. Mai 2001, 14.
- Stewart, Evan: »The IWLP: bureaucratic nightmare, technocratic paradise or curricular necessity?« In: *Proceedings of the Fifth National Institution-wide Language Programmes Conference*. Nottingham: Nottingham Trent University, 1995, 1–12.
- Tenberg, Reinhard: »Survey of German at the »new« universities (formerly polytechnics)«. In: Tenberg, Reinhard; Jones, Roger (Hrsg.): *German Studies in the United Kingdom*. Cambridge: European Business Associates, 1993, 135–168.
- Thomas, Gareth: *Survey of European languages in the United Kingdom. Phase IV of the review of European languages and European Studies*. London: Council for National Academic Awards (CNAA), London, 1993, Bericht.
- Thomas, Gareth: »»The European challenge: educating for a plurilingual Europe«, *Language Learning Journal* 15 (1997), 74–80.
- »Towards a national strategy« (ohne Autor), *Language World*, Summer 2001, 1.
- Towell, Richard: »Languages in higher education«. In: *Where are we going with languages? Consultative report of the Nuffield Languages Inquiry. A UK-wide inquiry appointed by the Nuffield Foundation*. Veröffentlichter Bericht. London: Nuffield Foundation, London, 1998, 44–53.
- Trowler, Paul: »Responses of academics to credit-based modularity in an expanding higher education system«. In: Higher Education Quality Council (HEQC): *Modular higher education in the UK*. Published report, London: HEQC, 1996, 17–21.
- Watson, David: »Modularity: for and against«. In: Higher Education Quality Council (HEQC): *Modular higher education in the UK*. Bericht, 1996, 6–9.

## Zur Attraktivität der Studienfächer Deutsch und Japanisch an australischen Universitäten

*Ein Vergleich der Ziele, Inhalte und Methoden*

*Axel Harting*

### 1. Hintergrund

Wie u. a. die weltweite Schließung von Goethe-Instituten belegt, ist die Attraktivität des Faches Deutsch als Fremdsprache rückläufig. Häufig wird in diesem Zusammenhang auf die dominante Rolle des Englischen als Lingua Franca verwiesen. Unberücksichtigt bleibt jedoch oft das Verhältnis zwischen dem Lehrangebot in Deutsch und Angeboten in anderen modernen Fremdsprachen. Um den Marktwert des Faches Deutsch als Fremdsprache zu testen, bietet sich daher ein Vergleich zu anderen erfolgreich durchgeführten Fremdsprachenprogrammen an. Die im folgenden geschilderte Untersuchung basiert auf einer kontrastiv-komparativ ausgerichteten Studie zu den Studienfächern Deutsch und Japanisch in Australien (vgl. Harting 2001).

Jüngere Entwicklungen im australischen Bildungssystem scheinen darauf hinzuweisen, daß das Interesse an den traditionell gelehrt europäischen Fremdsprachen, insbesondere Deutsch, Französisch und Russisch, rückläufig ist, während asiatische Fremdsprachen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Das Fach Japa-

nisch erfuhr im Zuge dieser Entwicklung eine enorme Expansion und ist mittlerweile auf allen Ebenen des Bildungssystems zur meist gelehrt Fremdsprache avanciert (Lo Bianco 2000). In diesem Zusammenhang wird häufig auf die wirtschaftliche Orientierung Australiens an asiatischen Ländern und die daraus resultierenden Implikationen für das Bildungswesen hingewiesen. Angesichts der Tatsache, daß auch Deutschland nach wie vor einer der wichtigsten Handelspartner Australiens ist, scheint eine derartige Schwerpunktverlagerung jedoch nur teilweise durch wirtschaftliche Ursachen und daraus resultierende bildungspolitische Maßnahmen bedingt zu sein.

Durch eine Erstellung aktueller Profile der Studiengänge Deutsch und Japanisch wurden anhand einer Fallstudie weitere, in der Präsentation dieser Fächer begründete Faktoren für die oben geschilderte Entwicklung ermittelt. Der hier präsentierte Auszug dieser Studie geht der Frage nach, wie sich die jeweils spezifische Lehrtradition europäischer und asiatischer Fremdsprachen auf die Ziele, Inhalte und die eingesetzten Lehrmetho-



den und -materialien der fremdsprachlichen Sprachstudiengänge ausgewirkt hat und inwiefern sie auf den aktuellen Fremdsprachenbedarf innerhalb der australischen Gesellschaft reagieren. Die gewonnenen Daten können Aufschluß darüber geben, welches gegenwärtig die Voraussetzungen für einen attraktiven Fremdsprachenunterricht an australischen Universitäten sind und inwiefern sich erfolgreich durchgeführte Konzepte aus dem Studienfach Japanisch auf das Studienfach Deutsch übertragen lassen.

## 2. Methodischer Ansatz

Dem im folgenden geschilderten Vergleich der Studienfächer Deutsch und Japanisch an der *University of New South Wales* (UNSW) in Sydney liegt ein mehrmethodisch-methodologischer Forschungsansatz zugrunde; als Vergleichsparameter wurden u. a. Ziele, Studieninhalte, Lehrmethoden, -medien und -materialien herangezogen. Die im Jahr 2000 durchgeführte Untersuchung bediente sich auf spezifische Weise verschiedener Verfahren der empirischen Sozialforschung (teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse, Experteninterviews). Durch Hospitation und selbständige Unterrichtsdurchführung im Fach Deutsch sowie durch die aktive Teilnahme an Japanischkursen wurde sowohl ein Einblick in Schüler- als auch in die Lehrerperspektive gewonnen, der zu einem ganzheitlichen Verständnis der Zusammenhänge im Forschungsfeld beitrug. Da das an Hintergründen und Zusammenhängen orientierte Ziel der Untersuchung eine explorative Herangehensweise nahelegte, wurden die im Forschungskontext Agierenden in Form von halbstrukturierten Interviews dazu be-

fragt, wie sie Fakten, Entwicklungen und Zusammenhängen Bedeutung zuweisen. Hierzu wurden Leiter und Lehrende der beiden Studiengänge als Spezialisten herangezogen, deren Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse waren. Zur inhaltlichen Entlastung der Interviews wurden Dokumente, u. a. Handbücher, Kursbeschreibungen und Internetseiten der Studiengänge eingesehen, die Auskunft darüber geben, wie sich die Studiengänge nach außen präsentieren und Informationen über Ziele, Inhalte und Anforderungen des Studienangebots liefern. Um die gewonnenen Daten hinsichtlich ihrer Repräsentativität für den australischen Kontext zu überprüfen, wurden zusätzliche Erkenntnisse aus der einschlägigen Forschungsliteratur herangezogen. Die Ergebnisse dieser unterschiedlichen Herangehensweisen sollen im folgenden in Form einer interpretativen Datenauswertung dargestellt werden.

## 3. Vergleich der Studienfächer Deutsch und Japanisch an der UNSW

Die Studiengänge Deutsch und Japanisch befinden sich in der *School of Modern Language Studies*, die in der geisteswissenschaftlichen Fakultät (*Faculty of Arts and Social Sciences*) angesiedelt ist. Neben Japanisch und Deutsch werden hier Chinesisch, Griechisch, Hebräisch, Französisch, Indonesisch, Koreanisch, Latein, Russisch, Spanisch und auch Linguistik angeboten. Zur Veranschaulichung der quantitativen Entwicklung fremdsprachlicher Studiengänge an der UNSW sind in der folgenden Tabelle<sup>1</sup> die Einschreibungen vier ausgewählter Fremdsprachen zusammengefaßt.

1 In dieser Tabelle wurden die Einschreibungen des ersten und zweiten Semesters addiert. Die Daten wurden vom *Planning Office* der UNSW zur Verfügung gestellt.

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Deutsch	497	462	398	386	312	262	227
Französisch	855	689	647	619	665	575	524
Japanisch	1336	1122	1247	1128	1262	997	1159
Chinesisch	430	478	556	595	558	832	935

Die Einschreibungen für Deutsch und Französisch sind in den letzten sieben Jahren drastisch zurückgegangen, während die für Chinesisch stetig angestiegen sind. Die Zahlen für das Fach Japanisch, das seinen größten Zuwachs bereits vor dieser Phase verzeichnete, sind Schwankungen unterlegen; dennoch blieb es seit Beginn der 90er Jahre die meist gelehrt Fremdsprache an der UNSW. Mit Ausnahme von Japanisch und Koreanisch haben alle Fremdsprachen ihre Lehrtradition in der geisteswissenschaftlichen Fakultät. Das Japanischangebot entstand erst im Jahr 1975 innerhalb der Wirtschaftsfakultät (*Faculty of Commerce and Economics*) und reagierte damit auf einen Bedarf an Japanischkenntnissen in der australischen Wirtschaft. Im Gegensatz zu anderen Fremdsprachenabteilungen, insbesondere in der Abteilung für Deutsch, die ihre Absolventen üblicherweise zu Lehrern, Übersetzern, Akademikern oder Bibliothekaren ausbildeten, zielte das Japanischprogramm auf eine Verwendung der Sprachkenntnisse im Wirtschafts-, Handels-, Buchhaltungs- und Finanzwesen ab (Munro 1989: 72–74). Gegenüber der traditionellen, auf eine intellektuelle Schulung abzielenden Fremdsprachenausbildung an australischen Universitäten wird häufig der Vorwurf laut, daß diese den zunehmend pragmatischen Bedürfnissen der australischen Gesellschaft nicht mehr gerecht wird. Diesbezüglich haben die erst in jüngerer Zeit entstandenen Abteilungen asiatischer Fremdsprachen einen deutlichen Vorteil, da sie sich

bereits in ihrem Entstehungs- bzw. Expansionsprozeß den gegenwärtigen Erfordernissen besser anpassen konnten.

Aufgrund der Zugehörigkeit zur Wirtschaftsfakultät war die Japanisch-Abteilung der UNSW jedoch auch wirtschaftlichen Veränderungen stärker unterworfen als andere Fremdsprachenabteilungen. Besonders deutlich wird dies durch die im japanischen Wirtschaftsboom begründete Expansion des Faches Anfang der 90er Jahre und den Rückgang der Einschreibungen im Jahr 1998, der mit einem Einbruch auf dem japanischen Aktienmarkt einherging. Im Jahr 1999 wurde die Japanischabteilung aufgrund struktureller Veränderungen innerhalb des Universitätssystems von der Wirtschaftsfakultät in die geisteswissenschaftliche Fakultät verlegt. Seit diesem Wechsel bestehen sowohl für Deutsch als auch für Japanisch die gleichen strukturellen Voraussetzungen, mit der Einschränkung, daß Deutsch als Hauptfach nur innerhalb eines *Bachelor of Arts* studiert werden kann, während Japanisch zusätzlich auch die Abschlüsse *Bachelor of Commerce* und *Bachelor of Economics* anbietet. Insofern ist das Fach Japanisch in der Lage, eine größere Klientel an Studierenden anzuziehen.

Um zu prüfen, inwiefern das Fach Deutsch als Fremdsprache von dem innovativen und bedarfsorientierten Charakter des Studienfaches Japanisch profitieren kann, soll im folgenden ein Vergleich der Ziele, Studieninhalte, Lehrmethoden, -medien und -materialien der beiden Studiengänge vorgenommen werden.

### 3.1 Ziele

Allgemein betrachtet zielt das Studienfach Deutsch eher auf eine intellektuelle Schulung der Studierenden ab, während bei Japanisch die Benutzung der Zielsprache im Alltags- und Berufsleben im Vordergrund steht. Diese unterschiedlichen Zielsetzungen lassen sich auf die unterschiedliche Geschichte der beiden Fächer an der UNSW zurückführen. Im Jahr 1993 wurden, in Anlehnung an die wirtschaftliche Orientierung des Faches, drei Zielsetzungen für das Fach festgelegt, die in den jeweiligen Kursbeschreibungen der Studiengänge zu finden sind:

- »1. To produce learners who can communicate and interact well in Japanese at the professional level in a manner which is culturally, functionally, and structurally appropriate.
2. To create a positive attitude amongst learners towards intercultural communication in general and towards Japan and the Japanese in particular.
3. To nurture self-sufficient learners who can demonstrate autonomy in learning and who can continue learning on their own.«

Der erste Punkt verdeutlicht die Orientierung des Studienganges an praktischen Zielen und läßt das Bestreben erkennen, daß die Studierenden auf eine Anwendung ihrer Sprachkenntnisse in einem beruflichen Umfeld vorbereitet werden sollen. Punkt zwei verfolgt das Ziel, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, um das Verständnis zwischen Australiern und Japanern zu fördern, das aufgrund tiefgreifender kultureller Unterschiede und durch geschichtlich bedingte Gründe verbesserungsbedürftig erscheint. Durch die Betonung des autonomen Lernens (Punkt drei) soll den Studierenden – bei der geringen Anzahl von Kontaktstunden (fünf Stunden pro Woche) – die Möglichkeit geboten werden, ein relativ hohes Niveau in der Fremdsprache zu erreichen. Im Mittelpunkt die-

ser Zielsetzungen steht die Vermittlung von Sprachfertigkeiten und deren angemessene Anwendung. Eine derart pragmatische Ausrichtung der Sprachausbildung ist in der ehemaligen Zugehörigkeit zur Wirtschaftsfakultät begründet, in der Sprache lediglich als Instrument verstanden wurde. Für den Sprachunterricht wurden daher bewußt Lehrkräfte ausgewählt, deren Schwerpunkt in der Angewandten Linguistik lag.

Zum Zeitpunkt der Erhebung bestanden Bestrebungen, die hier beschriebenen Zielsetzungen durch *computer-information literacy* und *higher level of Japan literacy* zu ergänzen. Der erste Punkt reagiert damit auf die Tatsache, daß in vielen Berufsfeldern, in denen Japanischkenntnisse gefragt sind, nicht nur die Kommunikationsfähigkeit, sondern auch der Umgang mit japanischen Textverarbeitungsprogrammen erforderlich ist. Der zweite Punkt liegt im Wechsel zur geisteswissenschaftlichen Fakultät begründet, deren Programm auch die Aufnahme von Kursen aus dem Bereich der Japanologie vorsieht.

Wie sich hier deutlich zeigt, lagen die Zielsetzungen im JaF-Bereich bereits seit Beginn des Programms in der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten; dagegen gleichen die Ziele des Studienfaches DaF bis in die frühen 80er Jahre eher einem Germanistikstudium an einer deutschen Universität. Das Fach Deutsch wurde in Australien daher häufig auch als ›Auslandsgermanistik‹ bezeichnet, deren Ziel in der Behandlung von Literatur lag und die Sprachunterricht lediglich als ein Mittel ansah, um dieses Ziel zu erreichen. Um jedoch den veränderten Bedürfnissen der australischen Gesellschaft, wie beispielsweise der Forderung nach einer berufsorientierteren Hochschulausbildung, gerecht zu werden, sah man sich gezwungen, die Zielsetzungen zu korrigieren:

»German Studies at UNSW differs from other German departments in Sydney, in that special emphasis is placed on integrating the study of the social, historical and cultural developments in German society with language and literature teaching. The Department has a double aim: to enable students to achieve a high level of communicative competence in German, and to offer them a critical understanding of a modern European society in a way which will provide new and fresh perspectives on Australian society.« (German Studies Handbook 2000: 3)

Die Ziele haben sich zwar nach Aussagen der Befragten deutlich geändert, jedoch sind die geschichtlich bedingten Schwerpunkte noch immer stark vertreten. Durch die zusätzliche Betonung der kommunikativen Kompetenz wurde ein Kompromiß zwischen intellektuellen und pragmatischen Ambitionen gefunden. Im Rahmen der Befragung wurden jedoch Zweifel geäußert, ob die gegenwärtigen Zielsetzungen des Studienganges auch wirklich den Erwartungen der Studierenden entsprechen, und es wurde angeregt, die Ziele zu überdenken und erneut zu formulieren. Ob es sich jedoch anbietet, die von JaF formulierten Zielsetzungen auf das Studienfach Deutsch zu übertragen, ist fraglich, denn der kulturelle Aspekt und die Betonung pragmatischer Angemessenheit spielt in DaF nur eine geringe Rolle, da die Distanz zur Zielkultur vergleichsweise gering ist. Im Gegensatz dazu scheint aber eine Vermittlung von Lernstrategien, wie sie in Japanisch in der dritten Zielsetzung (autonomes Lernen) festgehalten wird, auch für DaF relevant zu sein, da hier die gleichen Restriktionen bezüglich der Kontaktstunden bestehen.

### 3.2 Inhalte

Was die inhaltliche Ausrichtung der beiden Studienfächer betrifft, so steht diese in enger Verbindung mit deren Lehrtradition und deren Zielsetzungen. Während die

Inhalte der Deutschabteilung sich mehr an der auf Literatur ausgerichteten Lehrtradition der geisteswissenschaftlichen Fakultät orientieren, werden die Inhalte der Japanischabteilung eher von den pragmatisch ausgerichteten Zielsetzungen der Wirtschaftsfakultät bestimmt.

Da in Australien für die Aufnahme eines Universitätsstudiums keine Fremdsprachenkenntnisse mehr vorausgesetzt werden, bilden – sowohl bei Deutsch als auch bei Japanisch – Sprachkurse das Basisprogramm. Im Vergleich zu DaF nehmen die Sprachkurse innerhalb des Studienfaches Japanisch eine bedeutendere Position ein. Diese vermitteln Allgemeinsprache und sind auf Kommunikation und Interaktion ausgerichtet. Da es erklärtes Ziel der Japanischabteilung ist, erfolgreich und angemessen in der Zielsprache interagieren zu können, wird soziolinguistischen und pragmatischen Aspekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Inhalte sind daher am Alltagsleben der Studierenden orientiert und gehen konkret auf deren kommunikative Bedürfnisse im australischen Kontext ein. Aufgrund der relativ großen Distanz zur Zielkultur wird inhaltlich besonders auch auf kulturelle Aspekte des Japanischen eingegangen. Das zusätzliche Lehrangebot beschränkt sich im wesentlichen auf wirtschaftlich orientierte Kurse wie *Japanese Business* und *Professional Communication* und linguistisch ausgerichtete Fachsprachenkurse wie *Business Japanese* und *Hospitality Japanese*, die auf den Bedarf an Japanischkenntnissen in der Wirtschafts- und Tourismusbranche reagieren.

Im Vergleich zur Japanischabteilung bietet das Kursangebot im Fach Deutsch mehr Wahlmöglichkeiten, die inhaltlich jedoch eine andere Ausrichtung haben. Wie auch im Fach Japanisch besteht das Basisangebot aus Sprachkursen verschiedener Niveaustufen. Während die

Sprachkurse der unteren Niveaustufen auf Kommunikation und die Beherrschung grammatischer Strukturen ausgerichtet sind, werden die Inhalte im Fortgeschrittenenniveau maßgeblich durch das, hauptsächlich aus Germanistikseminaren bestehende, fakultative Lehrangebot mitbestimmt.

Im Gegensatz zur Japanischabteilung, die sich inhaltlich der Lehre von Sprachfertigkeiten verschrieben hat, fällt dem Sprachunterricht in der DaF-Abteilung eher eine nebensächliche Funktion zu. Aufgrund der Lehrtradition in der geisteswissenschaftlichen Fakultät haben die DaF-Lehrenden ihre Forschungsinteressen hauptsächlich im Bereich der deutschen Literatur, was sich auch deutlich im Seminarangebot widerspiegelt. Um auch weiterhin Studierende für den Studiengang zu interessieren, sah man sich jedoch gezwungen, die Studieninhalte zu verlagern. Dies geschah durch eine Erweiterung des Seminarangebots, in dem zusätzlich geschichtliche und landeskundliche Seminare eingeführt wurden. Barko zufolge besteht in vielen Abteilungen traditioneller Fremdsprachen in Australien eine gewisse Uneinigkeit über die Rolle, die der Literatur im Lehrplan zufallen soll (vgl. 1996b: 7). Da an der UNSW das Hauptinteresse vieler Lehrender nach wie vor vorwiegend im Bereich Literatur liegt, sind sie bestrebt, durch verschiedene Maßnahmen die Studierenden auch weiterhin für dieses Studiengebiet zu begeistern. Angesichts der sinkenden Studierendenzahlen in vielen traditionellen Fremdsprachenabteilungen bietet es sich jedoch an, die inhaltlichen Schwerpunkte erneut zu überdenken.

Die Deutschabteilung der UNSW startete 1992 in Kooperation mit der Wirtschaftsfakultät einen Versuch, als Alternative zu Literaturseminaren einen dreijährigen Fachsprachenkurs mit dem Titel *German for Professional Purposes* zu etablieren, in

dem die Studierenden neben einem B. A. in *German Studies* auch einen BCom in *Marketing and German Studies* erwerben konnten (Fischer 1992: 30–31). Dieser Kurs stieß jedoch nicht auf die erwartete Resonanz und mußte nach ein paar Jahren aufgrund mangelnden Interesses wieder eingestellt werden. Gegenwärtig ist an der UNSW die Einführung von Fachsprachenkursen aufgrund der niedrigen Studierendenzahlen im DaF-Bereich nicht denkbar. Angesichts der Tatsache, daß der Bedarf an Deutsch auf dem australischen Arbeitsmarkt im Vergleich zu asiatischen Sprachen relativ gering ist, ist es fraglich, ob eine fachsprachliche Ausrichtung auf den Wirtschaftsbereich für Deutsch tatsächlich effektiv wäre (vgl. ALLC 1994: 114). Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß sich die Einführung von Wirtschaftsdeutsch an der *University of Queensland* jedoch als äußerst erfolgreich erwiesen hat. Horst empfiehlt den Universitäten, aufbauend auf ihren eigenen Erfahrungen Prognosen abzuleiten, welche Inhalte am erfolgversprechendsten angeboten werden können (1998: 665–668).

### 3.3 Methoden

Da beide Studiengänge als eine ihrer Zielsetzungen eine kommunikative Kompetenz in der Zielsprache formulieren, sind ihre Lehrmethoden im wesentlichen nach den Prinzipien der Kommunikativen Didaktik ausgerichtet. Sie bedienen sich aber auch auf spezifische Weise bewährter Verfahren und Techniken anderer Methoden, wie beispielsweise dem für die audio-linguale Methode typischen Imitieren von Dialogen.

#### 3.3.1 Methoden im Studienfach Japanisch

Da in der Japanischabteilung Forschung vorwiegend im Bereich der Angewandten Linguistik betrieben wird und man bestrebt ist, aktuelle Forschungserkennt-

nisse in den Unterricht einfließen zu lassen, entsprechen viele der im JaF-Bereich eingesetzten Lehrmethoden dem gegenwärtigen Forschungsstand. Zudem sind eigens für die individuellen Bedürfnisse des Faches sprachspezifische Lehrmethoden entwickelt worden, welche eng mit den Zielsetzungen vernetzt sind. In Anlehnung an die erste der oben zitierten Zielsetzungen zielt der Unterricht auf kommunikative und interaktive Fertigkeiten der Studierenden ab, was auch als charakteristisch für andere Japanischabteilungen im Tertiärbereich anzusehen ist (vgl. Marriott/Neustupny/Spence-Brown 1994: 51–52). Eine besondere Betonung findet hier die sprachliche Angemessenheit beim Gebrauch der Zielsprache. Dazu werden authentische Sprechanlässe kreiert, wie beispielsweise ein *Besuch des Lehrerbüros* oder *Kontaktaufnahme mit japanischen Studierenden auf dem Campus*, die anhand von Musterdialogen eingeübt und auswendig gelernt werden. Obwohl der Unterricht an kommunikativen Zielen orientiert ist, kommt die Sprachproduktion der einzelnen Kursteilnehmer jedoch häufig zu kurz, was u. a. darin begründet ist, daß die einzelnen Unterrichtsstunden sehr präskriptiven und detailliert ausgearbeiteten Lehrplänen folgen, die sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden nur wenig Spontaneität und individuellen Spielraum erlauben. Eigenen Beobachtungen zufolge haben Unterrichtsstunden im JaF-Bereich häufig den Charakter eines Frontalunterrichts mit einigen kommunikativen Elementen. Möglicherweise spielen in diesem Zusammenhang auch die lehrerzentrierten Lehrstile einiger JaF-Dozenten eine Rolle, die am japanischen Vorbild orientiert zu sein scheinen, denn abgesehen von einer Ausnahme sind alle Lehrenden der JaF-Abteilung japanische Muttersprachler und haben ihre Schul- und größtenteils auch ihre Hochschul-

ausbildung in Japan erfahren. Darüber hinaus ist auch die Größe der Lernergruppen mit 20 bis 30 Kursteilnehmern vergleichsweise hoch, was keine guten Voraussetzungen für einen kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht bietet.

Der in der zweiten Zielsetzung formulierten Schaffung einer positiven Einstellung gegenüber Japanern wird in methodischer Hinsicht durch das Erzeugen authentischer Sprachkontaktsituationen Rechnung getragen. Hierzu wird die in Sydney lebende japanische Gemeinde mit in den Lernprozeß einbezogen. Innerhalb dieses Ansatzes finden an der UNSW regelmäßig sog. *visitor sessions* statt. Dazu werden in der ersten Niveaustufe japanische Muttersprachler in den Unterricht eingeladen, die die Studierenden zu einer ersten authentischen Kommunikationssituation anregen sollen. In den höheren Niveaustufen werden Geschäftsleute, buddhistische Mönche und ältere Menschen aus der japanischen Gemeinde in die Unterrichtsaktivitäten einbezogen, da die Kommunikation mit diesen Zielgruppen Kenntnisse japanischer Höflichkeitspartikeln und damit zusammenhängender grammatischer Strukturen voraussetzt. Der *Hospitality-Japanese-Kurs* unterhält Kontakte mit dem *Japan Travel Bureau*, das Studierenden die Gelegenheit bietet, japanische Touristen durch Sydney zu führen. Diese Initiativen gehen auf das *Resource Bank Project* aus dem Jahr 1995 zurück, dessen Ziel es war, Ressourcen ausfindig zu machen, durch die das Studienfach von der japanischen Gemeinde in Sydney profitieren kann. Die Resultate wurden von Thompson-Kinoshita (1995) in einem Katalog festgehalten, der einzelne japanische Restaurants, Firmen, Karaoke-Lokale etc. auflistet und Ansprechpartner für eine Kontaktaufnahme nennt.

Auf der Basis dieses Katalogs erhalten die Lehrenden sowie auch die Studierenden Anregungen, wo sie in Sydney die jeweiligen Gruppen (Geschäftsleute, japanische Touristen, Einwanderer) antreffen können. Auf diese Weise sind zahlreiche Kontakte entstanden, die sich für die Fremdsprachenvermittlung als sehr nützlich erwiesen haben. Das Konzept zur Einbeziehung von Muttersprachlern in den Lernprozeß wurde von der *Monash University* in Melbourne entwickelt, die ähnliche Zielsetzungen verfolgt und mit diesem Ansatz Pionierarbeit leistete. Ogawas Evaluation des *Monash*-Programms (1998) zeigt, daß die Studierenden durch die Interaktion mit Japanern zusätzliche kommunikative Kompetenzen entwickeln und sich ihr soziokulturelles Verständnis für die Zielkultur erhöht. Der Vorteil eines derartigen Ansatzes ist, daß die Studierenden in authentische Kommunikationssituationen versetzt werden und ihnen Modelle geboten werden, wie sie auf sprachlicher Ebene erfolgreich mit Japanern interagieren können. Dies kann als äußerst fördernd für den Erwerbsprozeß angesehen werden.

Die dritte Zielsetzung bezieht sich auf autonomes Lernen und wird in methodischer Hinsicht durch die explizite Vermittlung von Lernstrategien unterstützt. Zum einen geschieht dies durch die oben beschriebene Schaffung authentischer Sprachkontaktsituationen, die zum eigenständigen Wiederholen anregen soll, zum anderen aber auch durch die Vermittlung von Fertigkeiten im computer-gestützten Lernen, worauf ich im nächsten Abschnitt konkreter eingehen werde. Wie gezeigt, besteht im Fach Japanisch eine enge Verzahnung der Methoden mit den einzelnen Zielsetzungen, was den Vorteil einer effektiven Progression im Lehrplan bietet.

### 3.3.2 Methoden im Studienfach Deutsch

Im Bereich DaF dagegen erweist sich eine Abstimmung der Methoden auf die – teils pragmatisch, teils intellektuell ausgerichteten – Zielsetzungen als äußerst schwierig, was sich in der Praxis häufig daran zeigt, daß die in den Sprachkursen in der Alltagskommunikation geschulten Lerner später in den Seminaren große Schwierigkeiten bei der Rezeption literarischer Texte haben. Obwohl der Sprachunterricht in DaF ebenfalls an kommunikativen Zielsetzungen orientiert ist, weist er andere Charakteristika auf als der Japanischunterricht. Dies hängt mit der Lehrtradition des Faches in Australien zusammen, denn DaF hat aufgrund seiner langen Geschichte an australischen Universitäten verschiedene Strömungen der Fremdsprachendidaktik erfahren, die alle ihren Einfluß auf die derzeit verwendeten Methoden genommen haben. An der UNSW ging man in den 80er Jahren zur kommunikativen Didaktik über, womit sowohl der Kommunikation in der Zielsprache als auch der Interaktion im Unterricht besondere Beachtung geschenkt wurde. Während man im Fach Japanisch bestrebt ist, Strategien zu vermitteln, um die Interaktionen mit Muttersprachlern außerhalb des Unterrichts anzuregen, wird im DaF-Bereich eine verstärkte Betonung auf Rollenspiele und andere gruppenspezifische Aktivitäten innerhalb des Unterrichts gelegt. Die im Vergleich zum Fach Japanisch kleinen Lernergruppen bieten optimale Voraussetzungen für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Die Lehrenden sind der Meinung, daß die soziale Komponente im Unterricht motivationssteigernd und damit auch förderlich für den Fremdspracherwerb ist. Demgegenüber bleibt jedoch die Einbeziehung neuerer Erkenntnisse aus dem Bereich der Methodenforschung häufig unberücksichtigt (vgl. Horst 1998: 671).

Diesbezüglich kann die Japanischabteilung effektiver arbeiten, da in den Forschungsaktivitäten der Lehrenden sprachspezifischen Lehrmethoden größere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Während die Methoden im Fach Japanisch an aktuellen Forschungserkenntnissen orientiert sind, zeigt sich im DaF-Bereich eine konservative Haltung gegenüber methodologischen Innovationen.

»Bei der Vielzahl und Vielfalt an Sprachkursen kann es sich keine Deutschabteilung leisten, den deutschen Sprachunterricht ›intuitiv‹ zu gestalten. Immer mehr Lehrkräfte, deren Ausbildung und Interesse in erster Linie der deutschen Literatur und deren Interpretation galt, haben umgelernt, sind umgeschult worden. Sie informieren sich über Fremdsprachendidaktik, Methodik im Erwerb von Fremdsprachen, über Lehr- und Lernstrategien. Sie verwenden Gruppenarbeit, Rollenspiel, Partnerarbeit, Sprachlabor und Computerprogramme.« (Tisdell 1997: 99)

Auch in der DaF-Abteilung der UNSW ist ein Bestreben zu erkennen, diesen Forderungen gerecht zu werden. Kommunikative und interaktive Phasen haben bereits auf vielfache Weise Einzug in den Unterricht gefunden, was der erklärten Zielsetzung der kommunikativen Kompetenz durchaus entspricht. Es wird jedoch bemängelt, daß es an authentischen Redeanlässen fehlt und Kontaktsituationen im Unterricht nur simuliert werden können, was häufig ein künstliches Unterrichtsklima zur Folge hat. Fernandez/Pauwels/Clyne (1993: 98) fordern in diesem Zusammenhang, die Einbeziehung der vergleichsweise großen deutschen Gemeinde, welche als potentielle Ressource für den Unterricht bisher nicht genutzt wurde. Im Vergleich zum Fach Japanisch jedoch erweist sich eine professionelle und organisierte Einbeziehung von Muttersprachlern in den Unterricht als äußerst schwierig: Zwar leben viele Deutschsprachige im Raum

Sydney, jedoch sind diese aufgrund ihrer langen Migrationsgeschichte besser in die australische Gesellschaft integriert und bilden keine geschlossene Gemeinschaft wie viele andere Minoritäten. Darüber hinaus scheint von seiten der deutschen Gemeinde kein Interesse zu bestehen, die Vermittlung ihrer Muttersprache an der Universität aktiv zu fördern, wie es beispielsweise bei Japanisch der Fall ist. Auch von seiten der Deutschabteilung ist das Interesse an der Gemeinde eher gering, und es wird bezweifelt, daß eine Intensivierung der Kontakte das Fach bereichern könnte. In der Tat müßten hierfür zunächst Untersuchungen angestellt werden, die es erlauben würden, potentielle Ressourcen innerhalb der deutschen Gemeinde ausfindig zu machen (vgl. *Resource Bank Project*), was sich für eine vergleichsweise kleine Abteilung als äußerst kostspielig erweist.

### 3.4 Medien und Materialien

Aufgrund der Tatsache, daß beide Abteilungen der *School of Modern Language Studies* angehören, steht ihnen die gleiche technische Ausstattung zur Verfügung. Es gibt ein sogenanntes *Technical Resources Centre*, in dem Kameras, Videorecorder und weitere technische Geräte des Medienbereichs entliehen werden können. Die Schule verfügt außerdem über ein klassisches Sprachlabor, in dem die Studierenden mit Hörtexten zum Lehrwerk arbeiten können. Zusätzlich gibt es drei Computerräume, die sowohl für Lehrveranstaltungen als auch individuell von den Studierenden für die Anfertigung von Hausaufgaben und zur Übung genutzt werden können. Bei der folgenden Darstellung möchte ich mich auf die jeweils verwendeten Lehrwerke und auf den Einsatz von Computern konzentrieren, da es in diesen Bereichen deutliche Unterschiede zwischen den beiden Fächern gibt.



### 3.4.1 Lehrwerke

Die verwendeten Lehrwerke der beiden Fremdsprachenabteilungen sind an die Kommunikative Didaktik angelehnt, jedoch setzen sie andere Schwerpunkte. Das Lehrwerk der Japanischabteilung heißt *Interacting with the Japanese* und wurde Anfang der 90er Jahre von der *Monash University* entwickelt. Es hat einen soziolinguistischen Ansatz und ist für die Verwendung der japanischen Sprache im australischen Kontext konzipiert worden. Wie der Titel andeutet, legt es den Schwerpunkt auf Interaktion. Es geht konkret auf die interaktiven Bedürfnisse australischer Studierender ein, die im eigenen Land mit Japanern kommunizieren wollen. Um interkulturellen Mißverständnissen vorzubeugen, spielt die Vermittlung von Kulturspezifika eine entscheidende Rolle. Angesichts der unterschiedlichen Interaktionsmuster zwischen Japanern und Australiern wird pragmatischen Aspekten der Kommunikation besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Grammatikvermittlung findet implizit statt und spielt im Vergleich zu DaF eine untergeordnete Rolle. Die Progression des Lehrwerkes orientiert sich im wesentlichen an thematischen Gesichtspunkten. Es wurden vornehmlich Sprechansätze ausgewählt, die für die Lerner relevant sind und die sie leicht in einer realen Situation auf dem Campus oder in der Stadt reproduzieren können. Insofern regt das Lehrwerk auch zum autonomen Lernen an.

Eine derart enge Vernetzung mit den Programmzielen, wie sie im Fach Japanisch besteht, erweist sich für die Deutschabteilung aufgrund der teils pragmatischen, teils intellektuellen Zielsetzungen als schwierig. Für die Vermittlung von Sprachkenntnissen wird seit 1995 das Lehrwerk *Themen Neu* verwendet, das der Kommunikativen Methode der 80er Jahre entspricht und im Ver-

gleich zum Lehrwerk der Japanischabteilung mehr Wert auf eine explizite Vermittlung von Grammatik legt. Grundlage bilden Alltagsdialoge und authentische Texte, wie sie im deutschsprachigen Raum vorkommen. Da das Lehrwerk die in den Zielsetzungen formulierte Beschäftigung mit Literatur nicht leisten kann, wird den Studierenden die Lektüre einer ausgewählten Sammlung von Gedichten und Detektivromanen empfohlen.

Aufgrund der Tatsache, daß einige der Inhalte aus *Themen Neu* mittlerweile überholt sind, wurde im Jahr 1999 in der Mittelstufe versuchsweise das Lehrwerk *Stufen International* getestet. Es erwies sich jedoch nicht als praktikabel, da es aufgrund des dreibändigen Formats der Kurskonzeption der UNSW nicht entsprach und es landeskundliche Kenntnisse voraussetzt, die die Lernenden nicht mitbringen. Auch für die Fortgeschrittenstufe ist die Wahl eines geeigneten Lehrwerkes schwierig. Daher besteht das Kursmaterial in den oberen Niveaustufen aus einer Textsammlung, die individuell von der jeweiligen Lehrperson zusammengestellt wird. Dies erlaubt eine bedarfsorientierte Gestaltung des Unterrichts, da Lernerwünsche mit einbezogen werden können und man sich inhaltlich an aktuellen Ereignissen orientieren kann.

Insgesamt betrachtet scheint die Wahl des Lehrwerkes im Fach Japanisch besser an den Bedürfnissen der Lerner orientiert zu sein. Zunächst wirkt sich die enge Vernetzung mit den Zielsetzungen äußerst positiv aus, denn ein Lehrwerk, das in Einklang mit den erklärten Programmzielen steht, ist in der Lage, die Erwartungen der Lerner an dieses Programm zu erfüllen. Eine weitere Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden besteht darin, daß *Interacting with the Japanese* auf den australischen Kontext zugeschnitten

ist, was eine erhöhte Motivation der Lernenden erwarten läßt und sich daher begünstigend auf deren Fremdspracherwerb auswirken dürfte. Während Studierende im Bereich JaF durch das Lehrwerk und zusätzliches auf die Lernsituation in Sydney zugeschnittenes Kursmaterial auf authentische Sprechsituationen vorbereitet werden, wird in *Themen Neu* ein fiktiver Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land simuliert, der das oben geschilderte künstliche Lernklima im DaF-Unterricht zu begünstigen scheint. Im Bereich Deutsch scheint demzufolge ein Bedarf an authentischen Lehrmaterialien zu bestehen. Es gibt jedoch keine regionalen Lehrwerke für DaF, die auf die konkrete Erwerbssituation in Australien zugeschnitten sind. Daher würde sich lediglich die Erstellung eigener Lehrmaterialien anbieten, die angesichts der zu geringen Forschungsmittel sowie zeitlicher Einschränkungen allerdings sehr kostspielig sein dürfte.

### 3.4.2 Moderne Medien

Im Einsatz moderner Medien bestehen die deutlichsten Abweichungen zwischen der Deutsch- und der Japanischabteilung der UNSW. Bedingt durch die frühere Zugehörigkeit zur technologisch orientierten Wirtschaftsfakultät haben Computer im Bereich JaF auf vielfältige Weise Einzug in den Lernprozeß gefunden. Durch den Einsatz von Computern wird u. a. das in den Zielsetzungen formulierte autonome Lernen gefördert. Die Studierenden werden im Umgang mit Lernersoftware geschult und können diese auch außerhalb des Unterrichts anwenden. Dazu werden sie bereits auf dem Anfängerniveau mit japanischer Textverarbeitung vertraut gemacht. Man hofft, durch den Einsatz von spielerisch ausgerichteten Sprachlernprogrammen das – als mühevoll eingeschätzte – Erlernen des japanischen Schriftsystems zu

erleichtern und eine erhöhte Lernmotivation der Studierenden zu erzielen.

Neben der Ausbildung in japanischer Textverarbeitung und der Anwendung von Sprachlernprogrammen werden auch E-mail und Internet im Unterricht strategisch eingesetzt. Beispielsweise besteht ein virtueller Austausch mit Englischlernenden in Japan, bei dem durch das gemeinsame Bearbeiten von Lernaufgaben authentische Sprachkontaktsituationen entstehen, die den Erwerb der jeweiligen Zielsprache begünstigen. Insbesondere für visuell orientierte Lerner stellt der Einsatz von Computern im Lernprozeß eine Bereicherung dar. Ein weiterer Vorteil besteht darin, daß durch E-mails der Kontakt und der Austausch zwischen Lehrern und Lernern gefördert werden kann, denn viele Studierende nehmen aus zeitlichen und persönlichen Gründen keine Beratungsstunden in Anspruch, obwohl dies nach Meinung der Lehrenden durchaus nötig und sinnvoll wäre. Schließlich ist man innerhalb der Japanischabteilung auch der Ansicht, daß die Studierenden Spaß an der Benutzung neuerer Medien finden, da diese auch im privaten Bereich eine wichtige Rolle spielen.

Andererseits nimmt der Einsatz von Computern im Unterricht sehr viel Zeit in Anspruch. Eigenen Beobachtungen zufolge wird ein großer Teil wertvoller Unterrichtszeit mit Instruktionen zu einzelnen Lernprogrammen und zur Beseitigung technischer Probleme verwendet. Insgesamt betrachtet gelangt die *Japan Foundation* jedoch zu der Ansicht, daß die Benutzung neuer Medien im Japanischunterricht durch ihren Beitrag zum Spracherwerb und zur transkulturellen Verständigung die Qualität der angebotenen Programme verbessern konnte (1997: 5).

Im Studienfach Deutsch steht man dem Einsatz von Computern im Lernprozeß

eher kritisch gegenüber. Zum einen erweist sich der Zeit- und Kostenfaktor als problematisch, zum anderen scheinen, im Gegensatz zu Japanisch, Computer nichts Wesentliches zu den erklärten Zielsetzungen beizutragen. Darüber hinaus fehlt es wie auch in anderen traditionellen Fremdsprachenabteilungen häufig an Initiative (vgl. Barko 1996b: 7). Meiner eigenen Einschätzung nach ist zwar in der Tat davon auszugehen, daß das Etablieren von Computern im Lehrplan zunächst mit finanziellem und zeitlichem Aufwand verbunden ist, jedoch würde sich mit einer erprobten und strategisch eingesetzten Integration dieses Mediums der Lernprozeß mehr in den privaten Bereich der Studierenden verlagern und wertvolle Unterrichtszeit könnte effektiver genutzt werden. Für die Entwicklung eines Konzeptes könnten Erfahrungen anderer Abteilungen wertvolle Modelle liefern. An der DaF-Abteilung der ANU in Canberra beispielsweise ist eine Stunde pro Woche, die sich *self-access* nennt, für den Gebrauch technischer Medien vorgesehen. Neben der Benutzung von Lernsoftware wird hier mit Webseiten, Videos und Hörtexten gearbeitet. Basierend auf den Erfahrungen der ANU könnten an der UNSW eigene Konzepte erstellt werden, für die die technologischen Voraussetzungen allemal gegeben sind. Zwar besteht im Gegensatz zum Fach Japanisch keine derartige Notwendigkeit, Computer in den Lernprozeß zu integrieren, jedoch könnten die Vorteile computergestützten Lernens auch für DaF wirksam sein.

»Computerprogramme werden die Vielseitigkeit interaktiven Sprachgebrauchs nicht ersetzen können und wollen. Aber sicher ergeben sich in der Entwicklung von Strategien des Selbststudiums viele Möglichkeiten für Deutschabteilungen, ihre Sprachkurse mit Hilfe von Computern zu intensivieren, zu differenzieren und zu erweitern.« (Tisdell 1997: 101)

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Auf der Basis der oben dokumentierten Untersuchung hat sich gezeigt, daß das Programm der Japanisch-Abteilung der UNSW besser an den aktuellen Bedürfnissen der australischen Gesellschaft orientiert ist als das Programm der DaF-Abteilung. Durch den Vergleich der beiden Studiengänge bieten sich Anleihen aus dem Studienfach Japanisch in folgenden Bereichen an:

- Abstimmung der Zielsetzungen auf die Methoden, Inhalte und Materialien;
- Schaffung authentischer Sprachkontaktsituationen;
- Einbeziehung der Gemeinde in die Unterrichtsaktivitäten;
- Vermittlung von Strategien des autonomen Lernens;
- Einbeziehung von Computern im Lernprozeß;
- Intensivierung der Forschung im Bereich der Unterrichtsdidaktik.

Da es im Rahmen dieser Studie zunächst darum ging, Problembereiche zu identifizieren und relevante Merkmale und Zusammenhänge zu ergründen, können für die hier aufgelisteten Innovationsvorschläge keine Lösungskonzepte angeboten werden. Dazu wären tiefergehende Untersuchungen in den einzelnen Bereichen notwendig.

Der Vorteil der Übernahme bereits erprobter Konzepte anderer Abteilungen besteht darin, daß sie nicht erst mit hohem Kostenaufwand selbst entwickelt werden müssen. Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß bewährte Konzepte anderer Fächer nicht unbedingt auf einen anderen Lehrkontext übertragbar sind und gegebenenfalls modifiziert und auf die eigenen Bedürfnisse zugeschnitten werden müssen. Die Voraussetzungen an den einzelnen Institutionen sind sehr unterschiedlich und ein Konzept, das an einer Institution greift, kann sich an einer anderen Institution aufgrund

mangelnder personeller oder materieller Ausstattung oder besonderer curricularer Vorgaben als nicht praktikabel erweisen.

Auf der anderen Seite ist auch dringend davon abzuraten, dem wirtschaftlich orientierten Trend der asiatischen Fremdsprachen kompromißlos nachzueifern; letztendlich kann das Studienfach Deutsch auf ein etabliertes und umfangreiches Studiengebiet zurückgreifen, dessen Tradition auch weiteren Generationen zur Verfügung stehen sollte. Insofern ist es ratsam, einen Kompromiß zwischen Tradition und Innovation zu finden. Darüber hinaus könnte auch das Studienfach Japanisch von den Erfahrungen und bewährten Konzepten der DaF-Abteilung profitieren. Die gegenseitige Übernahme erprobter Konzepte der Sprachvermittlung könnte sich letztendlich auch für das Verhältnis europäischer und asiatischer Fremdsprachen zueinander als positiv erweisen und dazu beitragen, daß auch künftig beide Gruppen von Fremdsprachen im Angebot der australischen Schulen und Hochschulen zu finden sind.

### Literatur

- ALLC (Australian Languages and Literacy Council): *Speaking of Business: The needs of Business and Industry for Language Skills*. Canberra: Australian Government Publishing Service (AGPS), 1994.
- Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta; Müller, Helmut (Hrsg.): *Themen Neu*. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber, 1993.
- Barko, Ivan: »A History of Language Education in Universities: The Background (1853–1965)«, *Australian Language Matters*. Januar – März (1996a), 6–7.
- Barko, Ivan: »A History of Language Education in Universities: The Recent Past and Today«, *Australian Language Matters* 4, 2 (1996b), 6–7.
- Fischer, Gerhard: »Languages in the Business Community? NSW University Goes Beyond the Rethoric«, *Babel* 27, 1 (1992), 30–31.
- Fernandez, Sue; Pauwels, Anne; Clyne, Michael G.: *Unlocking Australia's Language Potential*. Band 4: *German*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia (NLLIA), 1993.
- Harting, Axel: »Zur quantitativen Entwicklung europäischer und asiatischer Fremdsprachen im australischen Bildungssystem. Fakten und Hintergründe«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2 (2002), 63–79.
- Harting, Axel: *Deutsch und Japanisch als Fremdsprachen – Zwei Studiengänge im Vergleich: Eine sprachpolitische Studie zum Verhältnis europäischer und asiatischer Sprachen im australischen Bildungssystem*. Universität Bielefeld, 2001 (unveröffentlichte Magisterarbeit).
- Horst, Sabine: »Faktoren der Lernzielbestimmung für fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache an australischen Universitäten«, *Info DaF* 25, 6 (1998), 663–671.
- Neustupny, Jiri V.; Muraoka, Hiroyuki; Spence-Brown, Robyn (Hrsg.): *Interacting With the Japanese: Comprehensive Communication Course*. 4 Bände. Melbourne: Japanese Studies Centre, 1994.
- Japan Foundation: *Directory of Japanese Studies in Australia and New Zealand*. Tokyo: The Japan Foundation, 1997.
- Lo Bianco, Joseph. L.: »After the Tsunami: Some Dilemmas: Japanese Language Studies in Multicultural Australia«, *Australian Language Matters* 8, 1 (2000), 1 und 10.
- Marriott, Helen; Neustupny, Jiri V.; Spence-Brown, Robyn: *Unlocking Australia's Language Potential*. Band 7: *Japanese*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia (NLLIA), 1994.
- Munro, Jane C.: »Japanese Studies at the University of New South Wales«. In: *Japanese Studies in Australia*. Canberra: Research School of Pacific Studies (RSPS), 1989, 72–76.
- Ogawa, Kyoko: »Impact of an Interaction-Oriented Japanese Course on Learners«. In: Bramley, Nicolette; Hanamura, Naoko: *Issues in the Teaching and Learning*

of Japanese. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia (NLLIA) 1998, 123–138.

Thompson-Kinoshita, Chihiro: *Resource Bank: 1995 Sydney Resource Guide for Japanese Teachers and Learners*. Sydney: The University of New South Wales, 1995.

Tisdell, Mariel: »Zur Situation des DaF-Unterrichts an australischen Universitäten«, *Fremdsprachen und Hochschule* 51 (1997), 93–102.

Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus; Jasny, Sabine: *Stufen International: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*. Stuttgart: Klett, 1997.

### Weitere Quellen

*Faculty of Arts and Social Science Handbook*. Sydney: University of New South Wales, 2000.

*German Studies Handbook*. Sydney: University of New South Wales, 2000.

*Japanese Studies Handbook*. Sydney: University of New South Wales, 2000.

*Kursbeschreibungen der Fächer Deutsch und Japanisch der University of New South Wales*.

[www.arts.unsw.edu.au/languages/german/german/german.html](http://www.arts.unsw.edu.au/languages/german/german/german.html)

[www.dipf.de/ines/aus-voll.htm](http://www.dipf.de/ines/aus-voll.htm)

[www.arts.unsw.edu.au/languages/japan/japan/japan.html](http://www.arts.unsw.edu.au/languages/japan/japan/japan.html)

# Deutsch als Fremdsprache in der Türkei

## *Bestandsaufnahme und Prognosen*

*Feruzan Akdoğan*

### 1. Einleitung

Die deutsche Sprache hat eine weit in das Osmanische Reich zurückgehende lange Geschichte und Tradition in der Türkei. Mit Beginn des Einflusses im frühen Osmanischen Reich durch erste handelspolitische Vereinbarungen und militärtechnische Beratungsdienste (Helmuth von Moltke), ist die Bedeutung des Deutschen bis heute in wirtschaftlichen, gesellschaftspolitischen und auch kulturell-wissenschaftlichen Bereichen kontinuierlich gewachsen. Statistisch betrachtet hat sich Deutsch heute als zweite Fremdsprache nach Englisch fest etabliert. Qualitativ betrachtet sieht das Gefälle noch etwas anders aus. Neben Zahlen, die Mehrwerte angeben, gibt es andere Kriterien, die die Akzeptanz des Deutschen in der Türkei mit anderen Vergleichswerten erklären. Ein ganz wesentliches Kriterium ist in diesem Zusammenhang die historische Komponente, die eben nicht mit Zahlen zu belegen ist, aber gesellschaftspolitisch auch heute noch eindeutig Relevanz hat. Die historisch gewachsene freundschaftliche Beziehung zwischen beiden Ländern hat auch immer eine breite positiv-bejahende Wir-

kung auf und für die deutsche Sprache gehabt. Und das begründet wohl eher, warum die besten Schulen auch heute noch die sind, die Deutsch als erste Fremdsprache unterrichten.

Ganz entscheidend für eine aktuelle und vielfältige Bestandsaufnahme des Deutschen in der Türkei ist die bildungspolitische Neuorientierung 1998 mit dem Erlass des Erziehungsministeriums zur Verlängerung der Schulpflicht von 5 auf 8 Jahre. Die Hochschulen betreffend wurde parallel zur Schulreform durch den Erlass des Hochschulrates<sup>1</sup> im gleichen Jahr eine grundlegende Neugestaltung der Pädagogischen Hochschulen und damit eine Reformierung der Lehrerausbildung eingeleitet.

Was dieses neue bildungspolitische Konzept für das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Hochschulausbildung einerseits und im vielschichtigen türkischen Schulsystem andererseits bedeutet, möchte ich im folgenden anhand einiger Thesen darzustellen versuchen.

Doch zuvor noch ein paar aktuelle Zahlen, die ich an dieser Stelle unkommentiert stehen lassen möchte: Das Fach Deutsch als Fremdsprache für das Lehramt kann an 14 Universitäten studiert

---

1 Der Hochschulrat ist eine staatliche Institution, die für die Angelegenheiten aller Universitäten in der Türkei zuständig ist (Yükek Öğretim Kurumu).

werden<sup>1</sup>. Die Zahl der Studierenden variiert zwischen 100 bis 500 Studierende je Abteilung. Insgesamt gibt es jährlich ca. 2000 bis 2500 Absolventen.

In Istanbul gibt es 5 Privatschulen<sup>2</sup> und 6 staatliche Anadolu Schulen<sup>3</sup>, die Deutsch als erste Fremdsprache unterrichten. Daneben wird an zwei Dritteln der privaten wie auch staatlichen Schulen mit Englisch als erster Fremdsprache Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten. Neu ist, daß ab dem kommenden Schuljahr 2003/2004 an 92 Anadolu Schulen türkeiweit die zweite Fremdsprache obligatorisch eingeführt wird. Insgesamt gibt es in Istanbul ca. 8.000 Schüler, die Deutsch lernen, in Izmir über 10.000 und 12.000 in Ankara bei ca. 14 Millionen Schülern türkeiweit.

## 2. Neue Ansätze der Deutschlehrerausbildung

Ausgangspunkt des Hochschulerlasses war die Überlegung, daß die bisherige Lehrerausbildung dem gewachsenen Anforderungsprofil der Schulen nicht mehr genügte. Die Lehrerausbildung war im allgemeinen als Teilprogramm innerhalb der jeweiligen Philologischen Fakultät angesiedelt, was sich auch auf die Lehrinhalte entsprechend auswirkte. Diese waren mehr oder weniger darauf ausgerichtet, ein umfassendes, gut ausgewogenes Studium der deutschen Sprache und Literatur anzubieten. Die pädagogische und didaktische Fachausbildung kam in diesem Programm erheblich zu kurz.

Das neue curriculare Konzept hat genau an diesem Punkt angesetzt und die fachspezifische Didaktik als einen wesentlichen Schwerpunkt der Lehrinhalte des neuen Programms definiert. Bei gleicher Gesamtwochenstundenzahl bedeutete dies eine Neugewichtung des gesamten Studienpakets. Das Ergebnis zeigt, daß sich in den einzelnen Fachbereichen die Wochenstundenzahl zum Teil erheblich reduziert hat. Diese Minusstunden wurden u. a. zur Erweiterung des didaktischen und schulpraktischen Angebotes genutzt.

Das neue Studienprogramm umfaßt fünf Themenblöcke:

- Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik
- Deutsche Sprachlehre und Linguistik
- Türkische Sprachlehre und Grammatik
- Deutsch-Fachdidaktik
- Übersetzungsübungen und
- Wahlpflichtseminare.<sup>4</sup>

In den ersten zwei Jahren sind die wesentlichen Studieninhalte mit Einführungen abgedeckt. In den letzten beiden Studienjahren verlagert sich der Schwerpunkt immer mehr auf didaktische Lehrinhalte, teilweise auch in Kombination mit den fachspezifischen Lehrthemen.

In dem erweiterten Fachbereich Allgemeine Pädagogik und Deutschdidaktik umfaßt das Lehrangebot die in Tabelle 1 dargebotenen Seminare und Übungen.<sup>5</sup>

1 Anadolu Universität, Atatürk Universität, Çanakkale 18 Mart Universität, Çukurova Universität, Dicle Universität, 9 Eylül Universität, Gazi Universität, Hacettepe Universität, Marmara Universität, Trakya Universität, Uludağ Universität, 19 Mayıs Universität, Istanbul Universität und Selçuk Universität.

2 IELEV, ALKEV, ALEV, Avrupa Koleji, Bilfen Çamlıca.

3 Bahçelievler AL, Çağaloğlu AL, Kartal AL, Üsküdar AL, Gaziosmanpaşa AL, Haydarpaşa Teknik AL.

4 Eine andere Einteilung wäre: Sprachpraxis, Schulpraxis, Fachdidaktik und Fachwissenschaft.

Semester	Lehrangebot	Wochenstunden
1. Semester	Einführung in das Berufsbild des Lehrers	3
2. Semester	Allgemeines Schulpraktikum I	8
3. Semester	Entwicklungs- und Lernpsychologie	3
4. Semester	<i>Ansätze der Deutschdidaktik</i>	3
	Unterrichtsplanung und Bewertung	3
5. Semester	<i>Methoden der Deutschdidaktik I</i>	2
	Bewertung und Analyse von Unterrichtsmaterialien	2
6. Semester	<i>Deutschdidaktik in der Primarstufe</i>	3
	Interaktion im Unterricht	2
	Methoden der Deutschdidaktik II	2
7. Semester	<i>Prüfungsvorbereitung im Deutschunterricht</i>	3
	<i>Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht</i>	3
	<i>Lehrbuchanalyse im Deutschunterricht</i>	2
	Allgemeines Schulpraktikum II	8
8. Semester	<i>Seminar zur pädagogischen Beratung</i>	3
	<i>Fachspezifisches Schulpraktikum</i>	13

In der Summe sind dies über acht Semester insgesamt vierunddreißig Wochenstunden im Bereich der Deutschdidaktik. Die Fachdidaktik Deutsch umfaßt alleine bereits achtzehn Wochenstunden, hinzu kommen noch vier Stunden praktische Betreuung während der Praktika im zweiten, siebten und achten Semester. Dieses Angebot bietet keinen Vergleich mehr zu dem alten Programm, denn hier wurde die Deutschdidaktik neben dem vierwöchigen Schulpraktikum nur mit einem zweistündigen Seminar im letzten Semester abgehandelt. Daß dieses für eine fundierte und breitgefächerte pädagogisch-didaktische Ausbildung nicht ausreichend war, braucht an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt zu werden.

Die wesentlichen Unterschiede des neuen Curriculums im Vergleich zum

alten Studienprogramm möchte ich im folgenden anhand von einigen wenigen Punkten zusammenfassen:

1. die Erweiterung der Wochenstundenzahl und des Lehrangebotes im Rahmen der allgemeinen Pädagogik und der Deutschdidaktik;
2. ein umfassenderes Angebot im Bereich der schulpraktischen Ausbildung;
3. die Reduzierung der Lehrveranstaltungen für das Deutsch-Fachstudium;
4. die unterschiedliche fachliche An- und Zuordnung der Studieninhalte;
5. die bereits im zweiten Studienjahr beginnenden theoretischen Einführungen in die Deutsch-Fachbereiche (Linguistik und Literaturwissenschaft);
6. ein Angebot von frei verfügbaren Wahlpflichtseminaren;

5 Hier sind alle Fächer angegeben, sowohl die für Allgemeine Pädagogik als auch die für die Deutschdidaktik (kursiv).



## 7. Einführung eines weiteren Teilbereichs »Türkische Sprache und Sprachlehre«.

*Eine kurze Bewertung dazu:*

Die Erweiterung des Angebots im Rahmen der Deutsch-Fachdidaktik von 2 auf 18 Wochenstunden ist unbestritten der wichtigste Teil der Neugestaltung. Auch das relativ umfangreiche Angebot von Wahlpflichtseminaren kann nur positiv beurteilt werden, weil dadurch die Möglichkeit gegeben ist, je nach Nachfrage und Anforderungsprofil unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen.

Ein Kritikpunkt, der sich spontan aufdrängt, ist die deutliche Verringerung der Stundenzahl im Fachbereich Deutsche Sprachlehre und Grammatik. Erste Erfahrungen belegen, daß sich dieses Minus wie erwartet negativ auf die sprachliche Entwicklung der Studierenden auswirkt. Es gilt, hier einen Ausgleich zu schaffen durch das Ausschöpfen anderer möglicher Reserven wie z. B. der Wahlpflichtseminare oder des gesamten Bereichs der Vorbereitungsklassen, die bislang unabhängig vom Studienfach organisiert werden.

Eine wesentliche Veränderung mit Beginn des neuen Studienprogramms betrifft auch die Neugestaltung der Schulpraktika. Nach dem alten Konzept reduzierte sich die schulpraktische Ausbildung auf ein Blockpraktikum von fünf bis sechs Wochen im achten Semester. Das neue curriculare Modell greift dieses Defizit auf und ermöglicht eine Streuung und Verteilung der Praktika auf das laufende Studium, in dessen Verlauf ein erstes einführendes Praktikum bereits im zweiten Semester angesetzt ist. Die Fortsetzung dieses allgemeinen Schulpraktikums erfolgt dann im siebten Semester (im dritten Studienjahr) und wird im Anschluß daran mit dem eigentlichen Fachpraktikum im vierten und somit letzten Studienjahr abgerundet.

Daß die bisherige praktische Ausbildung mit einem zeitlich relativ begrenzten Intensivpraktikum im abschließenden vierten Studienjahr nicht ausreichend ist für eine Heranführung an den Betrieb Schule und an die Anforderungen des Lehrerberufes, ist wohl unbestritten. Die Erweiterung des Angebots zur Hospitation und Unterrichtsgestaltung ist ein notwendiges Plus des neuen curricularen Konzeptes. Der Ausgangspunkt bei der Neubestimmung der gesamten und insbesondere der praktischen Ausbildung ist eben gerade dieses definierte Defizit bezüglich der möglichst frühzeitigen Einführung in das Berufsprofil Lehrer und in die Institution Schule.

Die Umsetzung des neuen Programms ist unterschiedlich erfolgt: die Universität Istanbul hat gleich zu Beginn das gesamte Programm nach dem neuen Curriculum ausgerichtet, die Universität Marmara hat dieses Programm aus organisatorischen Gründen sukzessive umgesetzt. Erste Ergebnisse liegen bereits vor, denn die ersten Absolventen werden wir dieses Jahr haben. Und das berechtigt zu einer ersten kritischen Bilanz:

*Gut ist*, daß der Lehrerberuf insgesamt durch das neue Konzept eine deutliche Aufwertung erfahren hat. Wer Lehrer werden will, bekommt auch eine gezielte Ausbildung.

*Gut ist* das nunmehr veränderte Lehrerprofil, ein, wenn man es zu definieren versucht, sehr offenes und flexibles Profil, das einen Lehrer zeichnet, der umfassend ausgebildet ist.

*Gut ist*, daß die Ausbildungsinhalte schwerpunktmäßig berufsorientiert und somit auch praxisnah ausgerichtet sind.

*Gut ist* das erweiterte Angebot der schulpraktischen Teile. Das einführende allgemeine Schulpraktikum im zweiten Semester bietet dem Studienanfänger die Möglichkeit, das angestrebte Berufsbild gleich

zu Beginn kennenzulernen und ggf. auch die Chance, sich rechtzeitig umorientieren zu können.

*Gut ist*, daß der Kontakt zwischen Schule und Universität ein sehr viel engerer geworden ist. Ein reger Erfahrungsaustausch konnte beginnen, gemeinsame Projekte sind in Planung, viele Absolventen konnten an Schulen durch direkte Absprache vermittelt werden.

*Gut ist* das breite Spektrum an pädagogisch-didaktischen Inhalten, grundlegend für eine sinnvolle thematische Vielfalt. Darin liegt für Studierende auch die Möglichkeit der eigenen Schwerpunktsetzung. Insgesamt bietet dieses Studium Freiräume, die die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lehramtsanwärter fördern.

Betrachtet man die genannten Punkte kritisch, so können folgende Anmerkungen abgeleitet werden:

1. Ein ganz wesentlicher Aspekt ist, daß mit den veränderten Schwerpunkten des neuen Curriculums die fachspezifische Ausbildung zu kurz kommt. Das gilt sowohl für sprachwissenschaftliche wie auch für literaturwissenschaftliche Kontexte. Die Sprachausbildung reduziert sich auf das erste Studienjahr und erzielt insgesamt, trotz Vorbereitungsklasse, ein schlechteres Ergebnis. Es muß also jetzt schon darüber nachgedacht werden, wie das Sprachniveau verbessert werden kann.
2. Ein weiterer Aspekt betrifft das neue umfassende Lehrerprofil. Die Lehrqualität soll sich verbessern, die Lehrer sollen neben guten Fachkenntnissen auch eine gute Allgemeinbildung erwerben. Das ist durchaus sinnvoll, aber das Studium bietet hierfür nicht genug Möglichkeiten. Um nur ein Beispiel herauszugreifen, es gibt keine Vorlesung und auch kein Seminar mehr zur Landeskunde oder Literaturge-

schichte. Auch hier gilt es zu überlegen, wie durch zusätzliche Angebote dieses Defizit beseitigt werden kann.

3. Die Ausbildungsinhalte sind relativ allgemein gehalten. Eine Ausrichtung auf die unterschiedlichen Erfordernisse der Schullandschaft wird vom Programm nicht unterstützt. Gemeint ist damit die Ausrichtung auf die unterschiedlichen Schultypen und somit auch jeweils anderen Anforderungen wie Deutsch als erste Fremdsprache im Primarbereich wie auch schon in der Vorschule an privaten und an staatlichen Schulen, Deutsch als erste Fremdsprache in den Anadolou Schulen und Deutsch als Zweite Fremdsprache in den staatlichen und in den privaten Schulen. All das sind stark voneinander abweichende Konzepte und erfordern dementsprechend auch andere didaktisch-pädagogische Herangehensweisen.
4. Jedes Fach ist so beschrieben, daß neben thematisch-wissenschaftlichen Inhalten auch didaktisch-methodische Herangehensweisen zu berücksichtigen sind. So sollen die einzelnen literarischen Gattungen Kurzgeschichte, Roman, Lyrik und Drama gattungstypologisch erfaßt wie auch literaturdidaktisch aufgearbeitet werden, was in einem Semester nur schwer zu leisten ist. Auch hier gilt es, neue Konzepte auszuarbeiten oder sogar bisherige Inhalte grundsätzlich zu überdenken.
5. Neu ist das Lehrerprofil an Schulen mit Deutsch als zweiter Fremdsprache nach Englisch oder Französisch als erster Fremdsprache. Hier ist dringend zu fordern, neben Deutsch als Lehrfach auch Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache mitzubringen. In diesem Zusammenhang sollte darüber nachgedacht werden, wie die derzeit aktuellen Fremdsprachen Deutsch, Englisch und Französisch auf universitärer Ebene besser koordiniert werden können. Die

beiden Abteilungen für Deutschdidaktik der Universität Istanbul und der Universität Marmara erarbeiten bereits – zusammen mit dem Goethe-Institut – ein Konzept für das didaktische Vorgehen im Fach Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch.

### 3. Deutsch als Fremdsprache im türkischen Schulsystem

Das türkische Schulsystem teilt sich im wesentlichen auf in zwei Schultypen: Schulen, die von privater Hand oder von einem Stiftungsträger finanziert werden, und Schulen, die nur staatlich und teilweise staatlich und teilweise privat unterhalten werden.

Zu den staatlichen Schulen gehören die Grundschulen bis Klasse 8, das Lise (= Gymnasium), die Anadolu Schulen und Süper Lises, die die Sekundarstufe II abdecken bis zur Klasse 11 bzw. 12. Die Süper Lises und Anadolu Schulen unterrichten im Unterschied zu den einfachen Lises eine Fremdsprache intensiv. Der Fremdsprachenunterricht in den staatlichen Grundschulen beginnt offiziell ab der Klasse 4 mit 2 Wochenstunden Englisch, eine zweite Fremdsprache ist noch nicht obligatorisch eingeführt, kann aber ab der 6. oder 7. Klasse mit als Wahlfach angeboten werden. Sehr gute Ergebnisse haben die Anadolu Schulen erzielt mit bis zu 10 bis 12 Wochenstunden intensivem Fremdsprachenunterricht. Diese Schulen beginnen ab der 9. Klasse mit einer Vorbereitungsklasse auf den Fremdsprachenunterricht mit bis zu 24 Wochenstunden. Das Konzept ist bilingual angedacht, das heißt: auch die naturwissenschaftlichen Fächer sollten in der jeweiligen Fremdsprache unterrichtet werden. Das wird für die englischen Anadolu Schulen durchweg noch eingehalten (es fehlt zunehmend an Fachpersonal), die Anadolu Schulen mit Deutsch als erster Fremdsprache sind aufgrund

des fehlenden Lehrpersonals nicht mehr in der Lage, den Sachunterricht in Deutsch fortzusetzen (diese negative Entwicklung ist seit ca. 2 Jahren zu beobachten).

Ganz neu ist die Regelung, daß an 92 Anadolu Schulen türkeiweit nunmehr die zweite Fremdsprache obligatorisch eingeführt wird. Allerdings wird es noch einige Zeit dauern bis diese Regelung auch für die übrigen staatlichen Schulen relevant wird, denn nicht zuletzt stellt die Einführung einer zweiten Fremdsprache auch ein nicht unerhebliches organisatorisches Problem dar.

Der Fremdsprachenunterricht an privaten Schulen ist im Vergleich mit den staatlichen Einrichtungen besser geregelt, weil mehr Freiraum vorhanden ist: Das heißt konkret, daß die Stundenpläne auf die eigenen Bedürfnisse hin modifizierbar sind, zudem kann das Lehrpersonal besser bezahlt werden, so daß gut ausgebildete Fremdsprachenlehrer eher die privaten Schulen vorziehen. Die privaten Einrichtungen unterscheiden sich von den staatlichen eben aufgrund des qualifizierteren Lehrpersonals, aufgrund des intensiven Fremdsprachenunterrichts und aufgrund der besseren Infrastruktur. Abgesehen von nur wenigen bevorzugt geförderten staatlichen Schulen, sind die staatlichen Einrichtungen schon aufgrund der Schülerzahlen (bis zu ca. 70 Schüler in einer Klasse) vollkommen überlastet.

Das Angebot für private Schulen mit Englisch als Unterrichtssprache ist im Vergleich zum Deutschen und auch Französischen weitaus größer. Um die eingangs aufgestellte These zu begründen, daß die Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache zu den besten Eliteschulen in der Türkei gehören, muß unbedingt folgendes ergänzt werden: Diese sind das Deutsche Gymnasium (Alman Lisesi), das Istanbul Erkek Lisesi, das Öster-

reichische Gymnasium (Avusturya Koleji) und die beiden Neugründungen, das Europa Kolleg und das Bilfen Kolleg. Alle Schulen haben jeweils auch, nach Einführung der 8jährigen Schulpflicht, Grundschulen gegründet. Im Gegensatz zu den bedarfsorientierten Grundschulen ist der Zugang zu den genannten Schulen ab der Sekundarstufe II nur nach einer erfolgreichen Aufnahmeprüfung möglich.

Deutsch als Unterrichtssprache in der Vor- und Grundschule ist eine relativ junge Entwicklung, die noch erhebliche Forschungsarbeit erfordert. Die Schulen sind noch in der Aufbauphase und bemühen sich, den Deutschunterricht so intensiv wie nur möglich zu gestalten. Jedoch ist das frühe Fremdsprachenlernen schlechthin noch relativ neu, zwar mit vielfältigen und aktuellen Ergebnissen für das Englische in der Grundschule, jedoch mit nur wenigen Ansätzen für das intensive Deutschlernen mit Kindern. Selbst wenn es bereits ausgereifte Modelle gäbe, könnten diese auch nicht ohne weiteres auf die Situation in der Türkei übertragen werden, es bedarf detaillierter Arbeiten zur Anpassung des Materials, und damit sind nicht allein die Übungen und grammatischen Teile, sondern auch der gesamte interkulturelle Hintergrund gemeint.

Woran orientieren sich die privaten Grundschulen mit Deutsch als erster Fremdsprache? Derzeit werden mehrere Konzepte an den Grundschulen angewandt und evaluiert. Neben verschiedenen Ansätzen überwiegt der nicht neue, aber wieder aktuelle narrative Ansatz, der die Arbeit mit Kindern vor allem in der Anfangsphase doch erheblich erleichtert. In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Istanbul werden regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt und Verlagsautoren wie auch Lehrer eingeladen, die bereits über mehrjäh-

rige Auslandserfahrung in diesem Bereich verfügen. Gemeinsame Projekte zwischen Universität, Schule und dem DAAD mit empirischem Schwerpunkt sind in Planung. Ziel ist, nach einer detaillierten Ist-Studie und Situationsanalyse nach nunmehr dreijähriger Anfangsphase, das Festlegen von konkreten Richtlinien und Empfehlungen für den intensiven Deutschunterricht mit Kindern.

Deutsch als zweite Fremdsprache an privaten Schulen mit Englisch als Unterrichtssprache hat sich im türkischen Schulsystem weitestgehend etabliert. Allerdings steht das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache vor grundsätzlichen Startschwierigkeiten, die alle nicht obligatorischen Fächer haben, die außerdem keinen Verrechnungswert für die Universitätsaufnahmeprüfung haben und die von der Schulleitung auch keine entsprechende Unterstützung erhalten: Die verfügbare Wochenstundenzahl ist reduziert, es werden kaum Fachlehrer eingestellt und das Fach wird im Vergleich zur ersten Fremdsprache in einem Alter eingeführt, für das veränderte Motivationsstrukturen gelten und die folgerichtig andere didaktisch-konzeptionelle Vorgehensweisen erfordern. Zudem fehlen konkrete und auf die unterschiedlichen Anforderungsprofile zugeschnittene Bestimmungen von Lehr- und Lernzielen.

Diese Defizite sind bekannt. Jüngste Diskussionen zeigen, daß sowohl die Schulen als auch die Universitäten über gemeinsame praxisorientierte Vorgehensweisen nachdenken. In diesem Zusammenhang möchte ich ein Projekt zwischen Universität, Schule und dem Goethe-Institut nennen<sup>1</sup>, welches bereits seit 1999 durchgeführt wird. In diesem Projekt geht es darum, den Deutschunterricht (als 2. Fremdsprache nach Englisch) zu optimieren und Deutsch als

Tertiärsprache nach Englisch so einzuführen, daß bei nur wenigen Wochenstunden ein maximales Sprachniveau erreicht werden kann. Der Deutschunterricht erfolgt in Anlehnung an das methodisch-didaktische Vorgehen im Englischunterricht und arbeitet ganz bewußt englische Sprachmuster ein. Vorbilder für diesen Ansatz gibt es bereits in Ungarn und in Rußland. Der nächste Schritt wäre hier die Konzipierung eines entsprechenden Lehrbuches für Deutsch nach Englisch für Türkisch-Muttersprachler.

Die staatlichen Schulen, die Deutsch als zweite Fremdsprache als Wahlfach anbieten, arbeiten nach dem von der Buchkommission in Ankara<sup>1</sup> in Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen konzipierten Schulbuch *Hallo Freunde*. Allerdings ist das Lehrbuch weitgehend auf ein Alter von 11 bzw. 12 Jahren zugeschnitten und kann demzufolge nicht bei jüngeren Kindern eingesetzt werden. Sehr wenige der staatlichen Schulen bieten Deutsch als zweite Fremdsprache an, meist beruht dies auf der persönlichen Initiative des leitenden Lehrpersonals. Hinzu kommt, daß seit über 10 Jahren nur sehr wenige Deutschlehrer offiziell als Fachlehrer für Deutsch in den Schuldienst eingestellt werden.

#### 4. Abschließende Prognosen

Ich möchte meine Ausführungen mit einem kurzen Ausblick auf die Chancen des Faches Deutsch als Fremdsprache insbesondere für uns als Deutschlehrende abschließen.

Deutsch als erste Fremdsprache wird derzeit an 5 privaten und 6 staatlichen Schulen in Istanbul unterrichtet. Dieses

bilinguale Schulkonzept hat sich erfolgreich durchgesetzt und bewährt. Es ist wünschenswert, daß weitere Neugründungen von bilingualen Schulen folgen, die Deutsch als erste Fremdsprache unterrichten.

Daneben gibt es eine ganze Reihe von Schulen, an denen Deutsch als zweite Fremdsprache, meist nach Englisch, unterrichtet wird. An privaten Schulen hat sich Deutsch als zweite Fremdsprache weitgehend durchgesetzt. Ein ganz wesentlicher Punkt für die Zukunft des Deutschunterrichts allgemein ist ein umfassendes Curriculum für den Unterricht im Fach Deutsch als erste wie auch als zweite Fremdsprache. Der zweite wichtige Punkt betrifft die Lehrwerke. Auch hier gilt es, Abstufungen zu vorzunehmen und die Lehrwerke auf vorhandene unterschiedliche Anforderungen auszurichten. Vielleicht wäre es sogar angebracht, von einer neuen Generation von Lehrwerken zu sprechen, die noch erarbeitet werden müßten.

Über die wesentlichen Inhalte und Lernziele für den Unterricht Deutsch als erste und als zweite Fremdsprache ist noch intensiv nachzudenken. Was aber an dieser Stelle schon festgehalten werden kann sind folgende Punkte: altersgemäße Themenstrukturierung und Vorgehensweise, Unterstützung des mehr eigenverantwortlichen Lernens, motivationsförderndes Lernen, flexibles und offenes methodisches Konzept und intensive Kooperation mit den Lehrenden anderer Fremdsprachen.

Ich gehe davon aus, daß sich Deutsch langfristig auch an staatlichen Schulen etablieren wird. Deutsch ist und bleibt eine der klassischen Fremdsprachen, die

1 Daran beteiligt sind die Universität Marmara, die Universität Istanbul und das Eyüboğlu Gymnasium in Istanbul.

1 Diese staatliche Einrichtung konzipiert und entwickelt Schulbücher.

im türkischen Bildungssystem eine zentrale Rolle einnehmen. Die intensiven kulturellen wie auch wirtschaftlichen Verflechtungen mit Deutschland sind die Grundlage für die Notwendigkeit, den Deutschunterricht an türkischen Schulen auszubauen. Die beginnende Kooperation im Hochschulbereich auch vor dem offiziellen Beitritt der Türkei in das SOKRATES und ERASMUS-Programm ist eine weitere wichtige Etappe für die engere Verzahnung des Bildungssystems auf allen Ebenen und darin dem Deutschen als einer der wichtigen europäischen Sprachen. Der Austausch von Studenten und Dozenten innerhalb europäischer Universitäten und anderer wissenschaftlicher Einrichtungen kann nur funktionieren, wenn ein Sprachkonsens von ein oder mehreren Sprachen gewährleistet ist. Die Türkei bewegt sich in immer deutlicherer Anlehnung an europäische Normen und Standards in Richtung Mehrsprachigkeit. Die wesentlichen Grundlagen sind mit einer Ankündigung des türkischen Unterrichtsministeriums geschaffen worden. Darin heißt es, daß die Sekundarstufe II von 3 auf 4 Jahre verlängert wird, wobei das erste Jahr im Sinne

einer Vorbereitungsstufe für einen intensiven Fremdsprachenunterricht angeordnet ist<sup>1</sup>. Das bedeutet, daß das Konzept der bisher noch zulassungsbeschränkten Anadolu Schulen nun auf alle staatlichen Lises erweitert wird. Damit sind auch die Weichen für die zweite Fremdsprache an den staatlichen Schulen – beginnend auf der Sekundarstufe II – gestellt und das ist die wichtigste Zukunftsperspektive nicht nur für die deutsche Sprache in der Türkei, sondern für einen Weg der Mehrsprachigkeit in der Türkei, etwa in dem Sinne, wie ihn Hufeisen 1999 ausgedrückt hat:

»In den letzten zwanzig Jahren hat man langsam erkannt, daß das Miteinander von zwei und mehr Sprachen keineswegs nur Fehler und Durcheinander hervorbringt, sondern daß der Fremdsprachenunterricht von dem Vorhandensein verschiedener Fremdsprachen auch profitieren kann.« (Hufeisen 1999: 7)

#### **Literatur**

Hufeisen, Britta: »Deutsch als zweite Fremdsprache. Einleitung zum Themenheft«, *Fremdsprache Deutsch* 20 (1999), 4–6.

---

1 Dieses Konzept wird zum Schuljahr 2003/2004 umgesetzt werden.

## Interkulturelles Training am Beispiel der Migrationsliteratur<sup>1</sup>

*Aglaia Blioumi*

Der Themenschwerpunkt des diesjährigen Griechischen Deutschlehrerkongresses »Interkulturelles Lernen. Deutsch als Zweitsprache und als Zweite Fremdsprache« bestätigt erneut die Konjunktur der ›Interkulturalität‹. Obwohl aber die Omnipräsenz des Begriffes nicht zu übersehen ist, ist seine Bedeutung und seine Abgrenzung von naheliegenden Begriffen nicht immer gewiß. So bereitet z. B. die Übersetzung der ›Interkulturalität‹ ins Griechische enorme Schwierigkeiten. Wenn ›Interkulturalität‹ mit Διαπολιτισμός (Diapolitismos) übersetzt wird, stellt sich die Frage, wie dann ›Transkulturalität‹ wiedergegeben werden kann, zumal es keine griechische Entsprechung dafür gibt. Häufig werden beide Bedeutungsfelder einheitlich mit ›Διαπολιτισμός‹ übersetzt. Es ist aber offensichtlich, daß durch diese Vereinheitlichung die besondere begriffliche Trennungsschärfe verlorengeht, was wiederum vielfältige Implikationen in Bezug auf das Verständnis der zwei Bedeutungsfelder hervorruft.

Da weitere Reflexionen zur Begriffsbestimmung den Rahmen des vorliegenden

Beitrags sprengen würden, möchte ich mich auf das eigentliche Thema beschränken, nämlich die Verbindung der Interkulturalität mit der Migrationsliteratur. In den folgenden Ausführungen werde ich zunächst das Projekt »Aufbaustudiengang: ›European Master in Intercultural Education‹« vorstellen und anschließend das in diesem Studiengang von mir geleitete Seminar mit dem Titel »Interkulturalität und Migrationsliteratur« grob umreißen.

### »European Master in Intercultural Education«

Der »European Master in Intercultural Education« ist ein Aufbaustudiengang der Interkulturellen Erziehungswissenschaft, der sich an Lehrer wendet und seit Beginn des akademischen Jahres 1999/2000 an den Universitäten Uppsala/Schweden, an der Abteilung für Erziehungswissenschaften der Aristoteles Universität Thessaloniki und der Freien Universität in Berlin angeboten wird. Die Hauptidee ist, daß es in den drei Ländern diesen Studiengang (mit ungefähr den

1 Überarbeitete Fassung des Vortrags »Interkulturelles Training am Beispiel der Migrationsliteratur«, der am 20.04.2002 in der Sektion ›Projekte‹ des Griechischen Deutschlehrerkongresses 2002 im Goethe-Institut Inter Nationes Thessaloniki (19.–21.04.2002) gehalten wurde. Der Vortragsstil wurde in diesem Beitrag weitgehend beibehalten.

selben Strukturen und Zielsetzungen) gibt und die Studierenden in den jeweiligen Partnerländern durch virtuelle Kommunikation miteinander in Kontakt kommen. Der Studiengang wird von der Europäischen Union als Modellvorhaben gefördert und befindet sich in der Erprobungsphase.

Das Ziel des Zusatzstudiums ist es, die Studierenden zu befähigen, Inhalte der Interkulturellen Erziehung in die Unterrichtsplanung des jeweiligen Fachunterrichts aufzunehmen, vertiefte Kenntnisse über ein europäisches Nachbarland zu erwerben und die europäische Dimension bei didaktischen Entscheidungen zu berücksichtigen. Der erfolgreiche Abschluß des Zusatzstudiums vermittelt Kenntnisse über

- ausgewählte multikulturelle communities in Europa,
- die Migrationsgeschichte in Europa,
- historische und aktuelle Varianten von Rassismus,
- antirassistische Initiativen,
- den Einsatz moderner Medien zur Unterstützung der Umsetzung der Studienziele.

Das Studium gliedert sich in fünf Studienbereiche:

- Migration and multicultural societies in Europe
- Racism and anti-racism in Europe
- Education in multicultural societies
- Language and education of immigrants and minorities
- Social exclusion and education.

Der Kurs erstreckt sich über ein volles akademisches Jahr (Oktober bis August – 11 Monate). Die erfolgreiche Teilnahme wird zumindest in Berlin<sup>1</sup> mit studienbegleitenden Leistungsnachweisen und einer im letzten Quartal zu erstellenden

Abschlußarbeit (Master-Thesis) nachgewiesen. Eine Hausarbeit, die zum Erwerb eines Scheines führt, ist allerdings nur in drei Studienbereichen anzufertigen. Aus einem der Studienbereiche entwickelt sich ein auf 3 Monate angelegtes Theorie-Praxis-Projekt, das im Anschluß an das Wintersemester durchgeführt wird. Die verbleibenden drei Monate sind der Anfertigung der Master-Thesis vorbehalten. Ein Studienbereich des Studienganges, der zugleich in Uppsala und in Thessaloniki stattfindet, sollte an einer Partneruniversität studiert werden. Alternativ dazu kann auch ein Auslandsaufenthalt während der Projektphase stattfinden. Der Austausch wird durch das ERASMUS-Programm unterstützt. (Mehr Informationen sind unter der Adresse: [www.fu-berlin.de/interkultur/emindex.html](http://www.fu-berlin.de/interkultur/emindex.html) zu entnehmen.)

Studienbeginn ist in Berlin jeweils der 1. Oktober eines Jahres.

Ich selbst habe im ersten Studienbereich, also »Migration and multicultural societies in Europe«, zwei Jahre lang ein Seminar angeboten (»Interkulturalität und Migrationsliteratur«), in dem ich versucht habe, mit Hilfe der Migrationsliteratur ein interkulturelles Training durchzuführen. Meine Intention war es dabei, sowohl der sozial-literarischen Erschließung der europäischen Migration als auch der Sensibilisierung der Lernenden in Bezug auf Varianten für die Verwendung von Literatur im Unterricht zu dienen. Durch das Training sollte aber vor allem eine interkulturelle Kompetenz bei den Lernenden entwickelt werden, damit diese in pädagogischen Handlungsfeldern adäquat mit gesellschaftlicher Pluralität und Marginalisierungsprozessen umgehen können.

Was bedeutet aber interkulturelle Kompetenz, was bedeutet Interkulturalität und

1 Ich beschränke mich auf Berlin, weil ich den Studiengang an der Freien Universität besser kenne.



wie kann Literatur bei der Herausarbeitung eines ›anderen Blickwinkels bei Lehrern‹, eben eines ›interkulturellen Blickwinkels‹, dienlich sein? Dies sind auch die Fragestellungen des vorliegenden Beitrags. Ich werde im folgenden zunächst die Begrifflichkeit erläutern, also die Frage, was ist ›Kultur‹, anschließend, was ist ›Interkulturalität‹ (denn ohne die Erörterung des Begriffes der ›Kultur‹ ist das Verständnis von ›Interkulturalität‹ nicht möglich) und zum Schluß, was ist ein ›interkulturelles Potential‹ als literarische Objektivation. Danach werde in Eleni Torossis Erzählung *Zweitausend Kilometer hin und zurück – zwei Städte, zwei Rhythmen* nach dem interkulturellen Potential bzw. nach interkulturellen Elementen suchen. Meine didaktische These ist dabei, daß diese Suche nach interkulturellen Elementen die theoretischen Ansätze zur Interkulturalität vertieft, die Möglichkeit einer praktischen Anwendung der Theorie liefert und dadurch ansatzweise die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bewirkt. Es muß schließlich noch betont werden, daß ich hier aus Zeitgründen nicht genau Ablauf und Methode meiner Seminare in Berlin vorstellen kann, sondern vielmehr werde ich versuchen, die Überlegungen zur Theorie der Interkulturalität in Verbindung mit der Migrationsliteratur darzustellen, ohne auf die genauen Operationalisierungen der diskutierten Theorien in den Seminaren einzugehen.

### Der Kulturbegriff

Um den Kulturbegriff zu umreißen, werde ich Erkenntnisse und Begriffszuweisungen aus einem interdisziplinären Fundus (vornehmlich der Literatur- und der Kulturwissenschaften) entnehmen. Es versteht sich von selbst, daß der schlichten aber doch schwierigen Frage ›was ist Kultur‹ mehrere interdisziplinäre Betrachtungsweisen oder besser die ver-

gleichende Sichtung vieler Vorschläge gebührt.

Was aber bedeutet ›Kultur‹ zunächst im deutschen Sprachgebrauch? Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird der Begriff ›Kultur‹ in Zusammenhang mit ›Bildung‹ gesetzt mit der Konsequenz, daß ein spezifisch deutsches Deutungsmuster entsteht. Kultur und Bildung werden unübersetzbar. So betont Bausinger, daß Kultur für das deutsche Verständnis normalerweise eine Art *Reservoir* darstellt, das in der Vergangenheit gebildet wurde und elitäre Konturen bekommt. Deutsche Kultur schließt Kioskromane, Schlager und Schimpfworte nicht ein, sondern beschränkt sich auf ›erhabene‹ Regionen (Bausinger 1980: 62). Auch heute noch ist nicht auszuschließen, daß der Ausdruck im deutschen Sprachgebrauch (und ich würde sagen, nicht nur im deutschen Sprachgebrauch), *jemand habe Kultur* oder *jemand sei kultiviert* weiterhin auf das Verfügen über eine »Hoch«kultur insbesondere im Bereich der Kunst verweist. In den letzten Jahrzehnten wird in der neueren Kultursoziologie ein breiter Kulturbegriff vertreten, der die Zuwendung zur Alltagskultur unternimmt. Neben den Gegenstandsbereichen Literatur, Kunst, Religion sind Trivialkultur, Alltagskultur, Subkultur, Stadtkultur, Familienkultur, Frauenkultur, Jugendkultur etc. als neue Bereiche in Erscheinung getreten (vgl. Mintzel 1997: 78). Demzufolge könnte eine Skizze angefertigt werden, in welcher die untersten und mittleren Ebenen einer Pyramide die Alltagskultur (kulturspezifische Attitüden) und die Unterhaltungskultur (Medien) und die oberste Ebene die Hochkultur (Kunst, Religion) beanspruchen. In meiner Arbeit beziehe ich mich auf die unteren, aber dafür breit aufgefaßten Ebenen des Kulturbegriffs.

Ein Abstecher in die Geschichte des Kulturbegriffs besagt, daß eine konstitutive

Komponente für das Etablieren des Kulturbegriffs die Kopplung der Kultur an die Natur gewesen ist (vgl. Hansen 1995: 20). Voltaire propagierte die Kultivierung der Menschheit durch Vernunft, Rousseau und Montaigne die Rückkehr zur Natur. Als Kulturkorrektiv empfahlen sie die natürliche Lebensweise der gerade entdeckten Wilden in Übersee. Natur umfaßte nun nicht nur Materie und Biologie, sondern auch all diejenigen Bereiche, die bis dahin der Kultur zugeordnet wurden. Durch die kulturkritische Argumentation ging allerdings die Trennungsschärfe zwischen ›Natur und Kultur‹ verloren und der Naturbegriff wandelte sich zu einem Instrument metaphysischer Spekulation.

Einen bedeutenden Schritt zur Abschaffung der Konstruktion einer objektiv existierenden Kultur, die nun nicht als das jenseits vom Menschen Existierende definiert wird, sondern aus einem interpersonalen Kommunikationsakt der wahrnehmenden Personen erklärt wird, leistet Max Weber. In seinem Aufsatz über »Die Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis« plädiert er dafür, daß Kultur »ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens« ist (Weber 1988: 180). So wird der Konstruktionscharakter der Kultur betont, wobei der Mensch in den Mittelpunkt gestellt wird. Wie Adelheid Hu bemerkt, wird der Begriff zu einer universal-anthropologischen Kategorie, welche die menschliche Fähigkeit, die Welt kognitiv und emotional zu deuten, bezeichnet (Hu 1996: 53). Darüber hinaus ist erkennbar, daß Kultur hier nicht beschränkt auf eine ausschließliche Erklärung wie etwa die Natur zurückgeführt wird.

Die Verlagerung des Akzentes bei der Definition der Kultur vom substantiell-transzendenten zur Personenimmanenz hatte die Konsequenz, daß im Rahmen

der modernen Kulturtheorien ein stetiger Versuch unternommen wurde, die sogenannten unsichtbaren Steuerungsmechanismen eines Kollektivs zu erfassen.

Der kybernetische Kulturbegriff, also ein Begriff, der nicht biologisch argumentiert, fokussiert an erster Stelle die sozialen Steuerungsmechanismen einer Gesellschaft. Der Fixpunkt in diesem Kulturbegriff ist nicht mehr die Natur, sondern das Kollektiv der Gesellschaft selbst.

»Dieses gesellschaftliche Kollektiv ist nicht die Summe seiner Teile, der Individuen, sondern alles, was diese Individuen gemeinsam haben, was sie mehr oder weniger bewußt untereinander vereinbart haben. Der Steuerungsmechanismus des Kollektivs besteht nun in seiner großen Anzahl von Verhaltensangeboten, die ihren Angebotscharakter dadurch erhalten, daß sie von einer Mehrheit befolgt werden.« (Wägenbaur 1995: 41)

Festzuhalten ist also die Tatsache, daß die Antwort der modernen Kulturwissenschaft auf das Funktionieren unsichtbarer Steuerungsmechanismen und dementsprechend das Verhältnis von Individuum und Kultur der Hinweis auf Angebotsmöglichkeiten ist. Kultur ist demnach eine Bündelung von Verhaltensangeboten, die den Angehörigen einer Kultur bekannt sind. Bei der Befolgung von ungeschriebenen Normen der Kultur ist alles freiwillig, nichts aber ohne Folgen (vgl. Hansen 1995: 140). Es steht dem Einzelnen frei, von Verhaltensangeboten abzuweichen, er muß aber darauf gefaßt sein, Konsequenzen für sein Verhalten auf sich zu nehmen. In einer Wohngemeinschaft z. B. herrschen ›unsichtbare‹ Verhaltensnormen (wie morgens grüßen, gute Stimmung verbreiten, generell ansprechbar zu sein etc.). Es steht jedem Mitglied frei, sich an diese Normen zu halten oder nicht. Eine Abweichung aber könnte für ein Mitglied zur Folge haben, daß es allmählich von der Kleingemeinde ausgeschlossen wird. Deswegen ist zwar

der Einzelne frei, sein Verhalten individuell zu gestalten, er muß aber auf entsprechende Konsequenzen gefaßt sein. Demzufolge wird zum Herzstück der Kultur das gesellschaftliche Kollektiv und nicht eine abstrakte übergeordnete Instanz. Kurz: Das Verhältnis von Individuum und Kultur ist wechselseitig (Hansen 1995: 121). Kultur wird von den einzelnen Individuen geschaffen, wirkt aber wieder auf sie zurück. Signifikant ist dabei, daß der Mensch sowohl das Subjekt als auch das Objekt der Kultur darstellt. Der semiotische Kulturbegriff ist ähnlich aufgefaßt und wird im Sinne der modernen Ethnologie als Aushandlungsprozeß von Bedeutungen bzw. als kultureller Kompromiß verstanden. Der Konsens über die Geltung von Normen, Klassifikationen und Weltdeutungsmustern wird als ›kultureller Kompromiß‹ bezeichnet. Die Tatsache jedoch, daß diese Anerkennung und Zustimmung zu einer normativen Ordnung nicht selbstverständlich und automatisch erfolgt, belegen am anschaulichsten Generationskonflikte (Hansen 1995: 410). Letztendlich laufen ›soziale Steuerungsmechanismen‹ und ›kultureller Kompromiß‹ auf dasselbe hinaus, nämlich die ›Entmystifizierung‹ der Kultur als etwas statisch vorgefundenes und unverrückbares.

Um den Kulturbegriff erkennbar umreißen zu können, ist im folgenden auf die eng miteinander gekoppelten Bezeichnungen von ›Ethnizität‹, ›Volk‹ und ›Nation‹ einzugehen. Von ›Ethnien‹ ist die Rede, wenn sich eine Gruppe als historische Abstammungsgesellschaft versteht, also als Menschen gleicher Herkunft und Kultur (vgl. Wimmer 1996: 413). Der Begriff ›Volk‹ hat eine spezifisch deutsche Semantik. In der Antike und im Mittelalter wurde ein ›normativer‹ Kulturbegriff vertreten, der eine Grenze zwischen Adel und Volk zog. Diesem Verständnis stellt Herder die Idee des Volkes als Kulturträ-

ger entgegen. Kultur wird an das Kollektiv des Volkes gebunden, und ›Volkskultur‹ drückt ihre Einheit, Ganzheitlichkeit oder Homogenität aus (vgl. Hansen 1995: 143 ff.).

Nach Auffassung von Brinker-Gabler ist die ›Nation‹ eine Erfindung, eine fabriizierte homogene Gemeinschaft, die vereinigt, d. h. Unterschiede vereinnahmt oder ausklammert.

»Die Bildung einer Nation und/oder nationalen Kultur ist keine organisch gewachsene Realität, sondern eher ein diskursiver Entwurf, der Differenzen (der sozialen Klassen, der Geschlechter, ethnischer Zugehörigkeiten, Regionalitäten) als Einheit oder Identität präsentiert. [...] Eine solcherart ›vereinigte‹ Nation muß Verschiedenheiten der unterschiedlichen Menschen verdrängen und vergessen, etwa hinsichtlich Lebensformen, Sprachen, Dialekten, Gebräuchen und Literaturen, sie muß sie unterdrücken, und sei es bis hin zur Auslöschung.« (Brinker-Gabler 1998: 84)

Darüber hinaus ist auf die Prozeßhaftigkeit der Kultur hinzuweisen. Kultur ist nicht statisch, sondern bezieht sich auf etwas Dynamisches, das neben der tradierten und wiederholbaren Universalität eine wandelbare Varianz voraussetzt. Die Individuen, die sich zu einer wie auch immer verstandenen Kultur bekennen, ändern sich oder entwickeln bestehende Verhaltensangebote weiter. Ein statischer Kulturbegriff versteht die ›Kultur‹ in der Regel als Ist-Zustand. Das heißt, daß ›Kultur‹ als ein in der Vergangenheit entstandenes Gebilde verstanden wird, das auf die Angehörigen eines Kollektivs übertragen wird und dem man in der Zeit unwandelbare Eigenschaften zuschreibt. Stereotype implizieren meines Erachtens deswegen einen statischen Kulturbegriff, weil sie vermeintliche wesenhafte Charakteristika verabsolutieren und den Gedanken der Prozessualität verhindern. Das Stereotyp z. B. ›die geizigen Schotten‹ unterstellt ei-

nem Kollektiv wesenhafte, im Laufe der Zeit unwandelbare Eigenschaften.

Zur Rekapitulation: Der Kulturbegriff kann anhand von vier Komponenten, die als Orientierungshilfen dienen, umrissen werden. Diese sind:

- a) die Dominante Natur versus Kultur
- b) der kulturelle Kompromiß
- c) die Unterscheidung der Begriffe Ethnie, Volk, Nation und
- d) die Prozeßhaftigkeit, also ›Dynamik vs. Statik‹.

»**Interkulturalität**« und das »**interkulturelle Potential**« in literarischen Texten«

»Es geht nicht darum, ob wir kulturelle Hybridität für erstrebenswert halten oder nicht, sondern einzig darum, wie wir mit ihr umgehen« (Bronfen/Marius 1997: 28). So die Aussage Elisabeth Bronfens über den modernen multikulturellen Diskurs. Multikulturalität, Interkulturalität, hybride Identitäten und ähnliche Bezeichnungen sind im Zeitalter der Globalisierung und der stetigen Migrationsbewegungen keine Modeerscheinungen, sondern Begriffseinheiten, die auf bestehende Realitäten reagieren.

Der Begriff der Interkulturalität wird in den verschiedenen disziplinären Diskursen inflationär und uneinheitlich verwendet. Eine besondere Rolle kommt dem Präfix *inter-* zu. Das *inter-* bedeutet sowohl das ›Dazwischen‹ als auch das ›Miteinander‹ der Kulturen. Konstitutiv für das Verständnis der ›Interkulturalität‹ sind zwei Punkte:

1. der Begriff setzt eine Grenze zwischen den Kulturen voraus, die überschritten wird (vgl. Rieger/Schahadat/Weinberg 1999: 11);
2. das dadurch gestiftete Dazwischen wird als ein innerkulturelles ›Zwischen‹ bestimmt (vgl. Rieger/Schahadat/Weinberg 1999: 13).

Nicht die Multikulturalität, d. h. das Nebeneinander der Kulturen, oder die

Transkulturalität, d. h. die Übernahme von fremden Kulturelementen, die jedoch nicht zum Kulturwandel führt, sondern erst die *Interkulturalität* beschreibt die grenzüberschreitenden kulturellen Beziehungen zwischen den Kulturen und kann selbst das Resultat von Überlagerungen, Diffusionen und Konflikten darstellen. Auf der Ebene der Gruppenphänomene bezeichnet Interkulturalität die Entwicklung einer neuen Kultur, z. B. der Afro- oder Indoamerikaner. Wichtig ist, daß mit der Überwindung des Dualismus von Eigenem und Fremdem Kultur nicht mehr als Ist-Zustand, sondern als Dynamik aufgefaßt wird. Das ›inter‹ eröffnet nicht nur neue Wahrnehmungsmöglichkeiten, indem es das Augenmerk auf den Zwischenraum ›zwischen‹ den Kulturen richtet, sondern verweist zugleich auf eine besondere Form von Beziehungen und Interaktionen, die innerhalb einer Kultur zu finden sind.

Ein Aspekt, der für das Verständnis des Interkulturalitätsbegriffs nicht unerheblich erscheint, ist die Tatsache, daß es sich um eine moderne Entwicklung handelt, die erst im Kontext der Bildung der Nationen und der Inkraftsetzung eines nationalen Denkens begriffen werden kann. Nach Campanile folgte historisch im 20. Jahrhundert auf die Homogenisierung der Kulturen durch die Nationalstaaten eine Partikularisierung, »bei der vor allem mit Beginn der nachkolonialen Epoche eine zunehmende Differenzierung (Ent-Homogenisierung) der europäischen Kulturen im Mittelpunkt [stand]« (Campanile 1999: 338).

Dabei ist zu betonen, daß unter nationalem Denken ein monokulturelles Selbstverständnis zu verstehen ist, das zum einen eine Nation mit einer Sprache und einer Kultur identifiziert, zum anderen auf dem Gedanken der Abstammungsgesellschaft fußt und Kultur zu einem diffusen Begriff erhebt, der politisch nicht

erfaßt werden kann. In Begriffen wie ›Volksnation‹, ›Kulturnation‹ oder ›Leitkultur‹ kann dieses Denken exemplifiziert werden. Man kann also von ›Interkulturalität‹ erst im Kontext der Nationalstaaten sprechen. In diesem Licht sind die von der Interkulturalität beschriebenen kulturellen Vermischungen, Grenzüberschreitungen und die Überwindung des nationalen Denkens zu verstehen.

Nach der Konturierung der ›Interkulturalität‹ soll nun die Übertragung des Begriffs auf literarische Texte erörtert werden. Wie am Anfang betont, möchte ich das von mir entwickelte interkulturelle Potential, also ein literaturwissenschaftliches Modell zur Interkulturalität vorstellen. Interkulturalität bezieht sich somit auf die in literarischen Texten manifestierten interkulturellen Elemente, die sich aus dem Spannungs- oder Wechselverhältnis zwischen dem ›Fremden‹ und dem ›Eigenen‹ ergeben. In den Textanalysen gehe ich der Frage nach, ob bestimmte interkulturelle Prämissen erfüllt sind und ein interkulturelles Potential festgestellt werden kann. Die Kriterien für die Ermittlung des Potentials werden von mir als interkulturelle Elemente verstanden und fungieren in den Textanalysen als interpretative Werkzeuge. Meine These ist dabei, daß der Diskurs über Interkulturalität geeignete Kategorien bietet, um die tatsächlich existierenden textuellen Verschränkungsversuche zwischen dem Fremden und dem Eigenen interpretativ zu erfassen.

### 1. Der dynamische Kulturbegriff

Ein dynamischer Kulturbegriff akzeptiert den Wandel und den Prozeß innerhalb eines kulturellen Gebildes, klammert dagegen essentialistische Zuschreibungen aus. Der Wandel z. B. durch den Wechsel der Generationen und das Zurückweisen von nationalen Stereotypen sind hierzu

einige Beispiele, die einen dynamischen Kulturbegriff zum Ausdruck bringen.

### 2. Selbstkritik

Selbstkritik gehört zu den wirksamsten intellektuellen Verfahren, um einer schnellen Objektivierung oder Verabsolutierung von eigenkulturellen Vorstellungen und gesellschaftlichen Praxen entgegenzuwirken. Besonders effektiv dazu ist eine Selbstkritik auf kultureller Ebene, die die Prägung des Individuums und einer bestimmten Gruppe in einem gegebenen soziohistorischen Umfeld hinterfragt. Vertraute Schemata und Wahrnehmungen, Bewertungen, Handlungen und Praktiken werden somit in Frage gestellt (vgl. Göring 1997:10).

### 3. Hybridität

Hybridität bezieht sich auf die Konturierung der personalen und der kollektiven Identität. Sie prägt Mischformen des individuellen Seins aus und fördert die Anerkennung verschiedenartiger Lebensgemeinschaften innerhalb eines Kollektivs. Hybridität ist das Gegenteil des monokulturellen Selbstverständnisses, da sie einerseits innerhalb eines nationalen Gebildes die Koexistenz und Interaktion mehrerer Kulturen anerkennt andererseits für das einzelne Individuum eine kulturell multiple Identität voraussetzt.

### 4. Doppelte Optik

Die Erforschung der doppelten Optik in literarischen Texten geht der Frage nach, inwiefern das ›Eigene‹ und das ›Fremde‹ aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt wird. Dominiert die Sicht des Eigenen oder wird der Versuch angestellt, auch aus der Sicht des anderen das Geschehen zu schildern? Auch diese Kategorie führt zur Auflockerung der eigenkulturellen Sicht und verhindert objekti-

vistische Betrachtungsweisen und Bewertungen.

**Anwendung des interkulturellen Modells auf Eleni Torossis Erzählung »Zweitausendachthundert Kilometer hin und zurück. Zwei Städte – zwei Rhythmen«**

Ich komme nun zum dritten und letzten Teil des Vortrags, der Anwendung des interkulturellen Modells auf Eleni Torossis Erzählung »Zweitausendachthundert Kilometer hin und zurück. Zwei Städte – zwei Rhythmen«. Eleni Torossi ist eine der bekanntesten in Deutschland lebenden griechischen Autorinnen, die seit den achtziger Jahren hauptsächlich auf Deutsch publiziert. Die Erzählung »Zwei Städte – zwei Rhythmen« hat 1996 den dritten Preis im Literaturwettbewerb des Süddeutschen Rundfunks bekommen und ist im Sammelband von Karl-Heinz Meier-Braun u. a. mit dem Titel *40 Jahre Gastarbeiter. Deutschland auf dem Weg zur Multikulturellen Gesellschaft? Der Schreibwettbewerb des Süddeutschen Rundfunks im Stauffenburg Verlag* 1998 erschienen.

Ich habe die Erzählung deswegen ausgewählt, weil in ihr das Pendeln zwischen den Kulturen literarisiert wird (ein Hinweis auf das mögliche Vorhandensein interkultureller Elemente), aber auch aus rein praktischen Gründen, denn die Erzählung ist auf literarische Bilder des Eigenen und des Fremden aufgebaut, was die Darstellung der Suche nach interkulturellen Elementen in einem Vortrag erleichtert. Zunächst werde ich ein Bild des Fremden oder des Eigenen vorstellen, dann nach der Funktion dieses Bildes fragen, »wie« wird das Bild dargestellt, und nachdem die Sichtung aller Bilder abgeschlossen ist, werde ich fragen, ob die vier interkulturellen Elemente, die ein interkulturelles Potential zum Ausdruck bringen, vorhanden sind. Am Rande sei noch erwähnt, daß ich die Erzählung zur

sog. Migrationsliteratur zähle, also der hauptsächlich in Deutschland produzierten Literatur von Autoren nicht deutscher Herkunft (zur genaueren Begriffsbestimmung vgl. Blioumi 2000: 595–601). Einiges zum Inhalt: In der Erzählung unternimmt die Ich-Erzählerin in der Retrospektive die Beschreibung ihrer Kindheit in Athen, die ersten Akkulturationsprozesse in Deutschland, speziell in München, und verflechtet diese Erinnerungen mit Episoden aus ihrer Gegenwart. Der Handlungsablauf erfolgt keinesfalls linear, sondern durch die stetige Überlagerung der Zeitebenen zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

Ich habe zunächst ein Bild ausgewählt, das die deutsche Vermieterin und die erste Nachbarschaft der Erzählerin in Deutschland schildert:

»Höflich, aber mit einem Blick, von dem eisige Kälte ausging, stellte sie sofort ihre Bedingungen. Ihr oberstes Gebot war Ordnung. Das teilte sie mir gleich mit, und auch die übrigen Regeln und Vorschriften. [...] Während sie mich in mein Zimmer führte, zählte sie mir sämtliche Verbote auf: kein Besuch nach zehn Uhr abends, Kochen im Zimmer verboten, Baden nur einmal in der Woche, mit warmem Wasser und Strom sparsam umgehen. [...] Zu den anderen Mitbewohnern hatte ich keinen Kontakt.« (Meier-Braun 1998: 25 f.)

Die Ich-Erzählerin kommentiert ihre erste Begegnung mit der deutschen Vermieterin. Es ist unschwer zu erkennen, daß das Bild dem Topos der Vermieterin der Anfangsphase der Migrationsliteratur entspricht. (In der Migrationsliteratur der Anfangsphase wird des öfteren der deutsche Vermieter als streng und beinahe feindlich dargestellt.) Die Kommunikationsformen zwischen Deutschen und Ausländern sind vom Schema »oben – unten« geprägt, wobei der Deutsche seine Bedingungen als Gebote formuliert und der Ausländer diese empfängt. Andere Kommunikationsformen kommen

nicht zustande. Hierbei ist festzuhalten, daß die fehlenden zwischenmenschlichen Kontakte unterstrichen werden. Deshalb bietet sich an, die entsprechenden Eigenbilder über die griechische Nachbarschaft zu betrachten.

»Überhaupt verbrachte ich viel Zeit bei den Nachbarn. Meine Mutter vertraute mich ihnen an, wenn sie zur Arbeit ging. Es gab dort keine anderen Kinder, und so sah ich den Erwachsenen zu und verfolgte ihre Gespräche. [...] Es gab manchmal kleine Eifersüchteleien und Streitigkeiten. Doch ich fühlte mich wohl, denn jeder kannte mich, und ich ging in den verschiedenen Wohnungen ein und aus, als ob ich jedermanns Tochter, Enkelkind oder Nichte wäre.« (Meier-Braun 1998: 20)

In der Retrospektive gestaltet die auktoriale<sup>1</sup> Ich-Erzählerin die Charakteristika der Nachbarschaft ihrer Kindheit (vgl. Petersen 1993: 68). Verglichen mit dem Bild der deutschen Nachbarschaft ist ein eindeutiger Kontrast, bei dem das Eigene aufgewertet wird und das Fremde entwertet wird, festzustellen. Die griechische Nachbarschaft wird als menschlich und hilfsbereit, die deutsche dagegen als streng dargestellt, in der jegliche zwischenmenschlichen Kontakte fehlen. Über das Konstatieren dieses Kontrastes hinaus kann man jedoch im Hinblick auf die ganze Erzählung nicht umhinkommen, hervorzuheben, daß eine Darbietung der zeitgenössischen griechischen Nachbarschaft nicht vorhanden ist. Diese Tatsache enthüllt meines Erachtens den Bruch des Migranten zu seinem Herkunftsort, dem die Erfahrungen für eine zeitgenössische Darbietung aufgrund seines Aufenthaltes im Ausland fehlen. Kommen wir zu einem Bild, in dem München und Athen gegenübergestellt werden:

»Nun horchte ich nach Geräuschen und nach dem Klang der fremden Stadt. München ist ruhig. [...] In Athen ist man bis heute darauf angewiesen, einen oft verschlafenen Schaffner um Auskunft zu bitten, mit der Gefahr, daß er es dann doch vergißt. Hier war der Fahrer so höflich und zuvorkommend, die Haltestellen ungefragt anzukündigen. [...] Endlich war ich im Herzen einer kultivierten Welt angekommen, weg vom Staub, Dreck und Chaos meiner Heimstadt. Adieu, stundenlanges Warten an den Haltestellen, Adieu, Geschrei, Streit und Sardinengedränge in den schäbigen und schmierigen Bussen Athens.« (Meier-Braun 1998: 19)

In diesem direkten Vergleich der beiden Städte ist das konträre Schema Fremd versus Eigen am augenfälligsten. Hierbei ist anzumerken, daß dieser Absatz einer der wenigen ist, in dem ein zeitgenössisches Athener Bild geliefert wird. Es ist nicht zu übersehen, daß seine Funktion im Idealisieren des Fremden mündet. Dieses Idealisieren erreicht seinen Höhepunkt, indem München als kultivierte Welt bezeichnet wird. Kultivierte Welt bedeutet nach der Erzählung Ruhe, Sauberkeit, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Unkultiviertheit bedeutet Unruhe, Dreck, Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit. Es ist evident, daß die Beschreibungen beider Städte einseitig sind. Die Zustände werden nicht polyperspektivisch beschrieben und mit möglichen Erklärungsversuchen versehen, sondern münden in ein Schwarzweißbild. Das von mir zitierte Bild ist deswegen wichtig, weil zwei Dominanten, die der ganzen Erzählung zugrunde liegen, sichtbar sind: Erstens die Tendenz zur Stereotypisierung und zweitens die Entwurzelung des Migranten.

Und da wir auf ›Migration‹ zu sprechen gekommen sind, möchte ich mit einem letzten Bild die migrantische Existenz-

1 Auktoriales Erzählverhalten bedeutet, daß sich der Erzähler selbst ins Spiel bringt, indem er eigene Meinungen, zusätzliche Kommentare, also seine Subjektivität wirksam werden läßt.

weise, die sich ›zwischen den Stühlen‹ positioniert, zeigen.

»Das Gefühl, daheim zu sein und doch Heimweh zu haben, verwirrt mich. Jedesmal, wenn ich mich entscheide, nach Athen zu fliegen, möchte ich die Reise kurzfristig absagen, will ich doch lieber hier bleiben. Und wenn ich dann dort ankomme, bin ich deprimiert, bis ich am nächsten Tag aufwache. Dann wird es langsam besser. Ich treffe meine Leute, gewöhne mich wieder an die lauten Straßen, das ständige Gehupe, an die Stimmen und Redewendungen, an den Geruch des türkischen Kaffees, an die lässigen Taxifahrer, die einem ihr ganzes Leben und die Probleme mit Frau, Freundin und Mutter während einer zehninütigen Fahrt erzählen können.« (Meier-Braun 1998: 16)

Die Ich-Erzählerin legt ein Dokument über ihr gegenwärtiges emotionales Befinden bezüglich ihrer ›beiden Heimaten‹ ab. Der Umstand, daß sie ein doppeltes Heimweh zu empfinden vermag, verdeutlicht einerseits ihre langjährige Sozialisation in Deutschland, andererseits ihre Entfremdung vom Eigenen, das jedesmal schrittweise angeeignet werden muß. Bikulturalität wird also eher als Zerrissenheit dargestellt und nicht als eine besondere kulturelle Kompetenz.

Es gibt noch andere Bilder in der Erzählung, die verstärkt Verschränkungsversuche zwischen dem Fremden und dem Eigenen unternehmen, doch den Grundton in der Erzählung gibt die antinomische Struktur Fremd versus Eigen.

Meine Ausführungen zusammenfassend läßt sich das Bild Deutschlands und der Deutschen mit der Kollektivwertung ›kultiviert‹ beschreiben, die in diesem Text für ›sauber‹ und ›zuverlässig‹, aber auch für ›kalt‹ und ›entfremdet‹ hinsichtlich der menschlichen Kontakte steht. Das Bild der Griechen, zumindest derjenigen aus der Vergangenheit, läßt sich als hilfsbereit, menschlich und kommunikativ umschreiben. Es handelt sich dementsprechend um das Gegenbild der Deut-

schen. Aus den Darstellungen läßt sich eine kuriose Schwankung bezüglich des Sympathiegrades über Deutsche feststellen. Einerseits werden sie hochgelobt, andererseits wird ein positives Griechenbild im Gegensatz zu ihnen geschaffen. Die Idealisierung des Deutschen betrifft das öffentliche Leben, des Griechischen dagegen das private, nämlich die menschlichen Kontakte. Dies ist meines Erachtens ein Hinweis auf das latent enthaltene Bild des entfremdeten Westens im Kontrast zum Bild des etwas rückständigen, aber noch menschlichen Südens. Ebenfalls zeigt die Stereotypisierung im Einklang mit der fehlenden Darstellung des modernen Griechen die gebrochene Existenzweise des Migranten.

In Bezug auf das interkulturelle Potential ist zu konstatieren, daß durch die Stereotype offensichtlich ein statischer Kulturbegriff zum Ausdruck gebracht wird, zumal den beiden Kollektiven festgefahrene Charakteristika zugesprochen werden. Prozessualität oder Wandel werden nicht angedeutet. Ähnlich entbehrt der Text einer eigenkulturellen Kritik. Das auktoriale Erzählverhalten der Ich-Erzählerin ist durchgehend präsent, insofern kann keine Multiperspektivität oder ein Perspektivenwechsel konstatiert werden. Eine doppelte Optik kann gewissermaßen in der Abfolge der Zeitszenen festgestellt werden, d. h. in der stetigen Überlagerung der Zeitebenen zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Das Subjekt kann zwar nicht als hybrid bezeichnet werden, da seine Enkulturation nicht aus kulturell multiplen Versatzstücken entsprungen ist und kein Hinweis auf die Entfaltung eines Selbstbewußtseins, das aus der Dialektik zwischen dem Eigenen und dem Fremden entstanden ist, besteht. Die Kohärenz der deutschen und griechischen Lebensabschnitte des Subjekts aber bildet zumindest sein bikulturelles Bewußtsein, was meiner Meinung



nach der erste Schritt für die Überwindung eines monokulturellen Selbstverständnisses ist. Mit anderen Worten kann in der Erzählung kein interkulturelles Potential festgestellt werden, aber die Problematisierung der Bikulturalität, die als besonderer Zustand dargestellt wird, kann auf die Tendenz zur partiellen interkulturellen Ausrichtung der Erzählung hinweisen.

Meine Untersuchungen haben sich auf ausgewählte Textabschnitte gestützt und meine Suche galt ganz bestimmten Zielsetzungen. Das bedeutet, daß sehr viele andere Elemente bzw. Stärken der Erzählung nicht zur Geltung kommen konnten. So zum Beispiel die in der Erzählung thematisierte Bilingualität, aus der die Geschichte eine ganz besondere literarische Darstellungspotenz schöpft. Im Rahmen eines einzelnen Beitrages aber konnte und sollte sie nicht gewürdigt werden. Dies im vollen Bewußtsein, daß jegliche literaturwissenschaftliche Eingriffe zwangsläufig redundant sind. Insgesamt hoffe ich gezeigt zu haben, daß das Aufsuchen interkultureller Elemente in der Literatur ein interkulturelles Training im Sinne der Vertiefung theoretischer Ansätze zur Interkulturalität unterstützt und fördert. Ob aber dadurch tatsächlich ansatzweise die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei Lernenden bewirkt wird, das sollen Sie entscheiden.

## Literatur

- Bausinger, Hermann: »Zur Problematik des Kulturbegriffs«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 1*. München: Fink, 1980.
- Blioumi, Aglaia: »Migrationsliteratur«, »interkulturelle Literatur« und »Generationen von Schriftstellern«. Ein Problemaufriß über umstrittene Begriffe«, *Weimarer Beiträge* 4 (2000), 595–601.
- Brinker-Gabler, Gisela: »Vom nationalen Kanon zur postnationalen Konstellation«. In: Heydebrand, Renate von (Hrsg.): *Kanon – Macht – Kultur: theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung*. Stuttgart; Weimar: Metzler 1998 (DFG-Symposion; Band 19, 1996).
- Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin (Hrsg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur angloamerikanischen Multikulturalismus-Debatte*. Tübingen: Stauffenburg, 1997.
- Campanile Anna: »Abwehr und Dialog. Komparatistische Analysen der Literatur zweier Grenzregionen: Südtirol und Tessin«, *Arcadia* 34, 2 (1999), 331–338.
- Görling, Reinhold: *Heterotopia: Lektüren einer interkulturellen Literaturwissenschaft*. München: Fink, 1997.
- Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen; Basel: Francke, 1995.
- Hu, Adelheid: »Lernen als kulturelles Symbol«. Eine empirische quantitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 1996.
- Meier-Braun, Karl-Heinz (Hrsg.): *40 Jahre Gstarbeiter. Deutschland auf dem Weg zur Multikulturellen Gesellschaft? Der Schreibwettbewerb des Süddeutschen Rundfunks*. Tübingen: Stauffenburg, 1998.
- Mintzel, Alf: *Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Konzepte, Streitfragen, Analysen, Befunde*. Passau: Wissenschaftsverlag Rothe, 1997.
- Petersen, H. Jürgen: *Erzählssysteme. Eine Poetik epischer Texte*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1993.
- Rieger, Stefan; Schahadat, Schamma; Weinberg, Manfred: »Vorwort«. In: diess. (Hrsg.): *Interkulturalität – zwischen Inszenierung und Archiv*. Tübingen: Narr, 1999 (Literatur und Anthropologie, 6).
- Wägenbaur Thomas: »Kulturelle Identität oder Hybridität. Aysel Özakins *Die blaue Maske* und das Projekt interkultureller Dynamik«, *LiLi* 97 (1995), 22–47.
- Weber, Max: »Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis«. In: Winkelmann, Johannes (Hrsg.): *Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1988.

Wimmer, Andreas: »Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbe-

griffs«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48, 3 (1996), 401–425.

## Tagungsankündigungen

### **Seminar »Was habe ich gelernt?« zur Selbst- und Fremdevaluation im Fremdsprachenunterricht am 7./8. März 2003 in Mainz**

**ausgerichtet vom gemeinsamen Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Universität Mainz »Kontaktstudium Fremdsprachen für Erwachsene – Sprachandragogik«**

Wer kennt das nicht? Der Lerner bzw. die Lernerin sitzt bleistiftkauend und vielleicht sogar vor Nervosität blockiert vor dem Aufgabenblatt, während der bzw. die Lehrende hofft, dass das Prüfungsergebnis aussagekräftig genug sein wird, um angemessen über den Wissensstand des Prüflings zu informieren. Zu den wohl unangenehmsten Situationen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gehören die sogenannten »Tests«. Und doch sind regelmäßige Überprüfungen notwendig, um die Lehrenden und die Lerner/innen selbst über den aktuellen Kenntnisstand und über Lernfortschritte aufzuklären. Um Prüfungsstreß abzubauen und die Lerner/innenautonomie zu fördern, geschieht dies zunehmend über Selbstevaluationen der Lernenden. Diese haben jedoch Fremdevaluationen als »harte« Nachweise nicht überflüssig werden lassen.

Über die verschiedenen Verfahren zur Selbst- und Fremdevaluation im Fremdsprachenunterricht informiert am 7. und 8. März 2003 ein Wochenendseminar, zu dem der Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz in Zusammenarbeit mit der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz Fremdsprachenlehrende im Bereich der Erwachsenenbildung

und Lehrer/innen der Sekundarstufe II einlädt.

In Workshops zu verschiedenen Zielsprachen werden anhand vieler praktischer Beispiele neue Methoden vorgestellt, die es dem Lerner/der Lernerin ermöglichen, den eigenen Kenntnisstand zu überprüfen: zum Beispiel anhand des Europäischen Portfolios für Sprachen (EPS) des Europarats oder des DIALANG-Systems. Genausowenig sollen aber Verfahren der Fremdevaluation (Europäische Sprachenzertifikate, Cambridge-Prüfungen, DELF etc.) vergessen werden, die ein unvermindert wichtiges Instrument zum Nachweis von Sprachkompetenzen darstellen. In diesem Zusammenhang werden die Seminarteilnehmer auch mit den Grundregeln zur Entwicklung eigener Tests vertraut gemacht.

Das Seminar »Selbst- und Fremdevaluation« ist Bestandteil des Kontaktstudiums »Fremdsprachen für Erwachsene – Sprachandragogik« an der Universität Mainz. Im Rahmen dieses Kontaktstudiums kann ein berufsqualifizierendes Zertifikat erworben werden; die einzelnen Lerneinheiten verstehen sich jedoch auch als offene Weiterbildungsangebote.

Ausschreibungen und Informationen zur Lerneinheit oder zum Kontaktstudium erhalten Sie beim:

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
55099 Mainz  
Tel. (06131) 3926080  
E-Mail: meisig@verwaltung.uni-mainz.de.

Oder informieren Sie sich online unter:  
[www.sprachandragogik.uni-mainz.de](http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de).

**Einladung zur 7. Grazer Tagung  
»Deutsch als Fremdsprache/  
Deutsch als Zweitsprache«:  
»Konflikt und Kultur im Unter-  
richt« am 20./21. Juni 2003 in  
Graz**

Die Tagung ist Fragen gewidmet, die sich im Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden ergeben – Fragen, die an der Kontaktstelle zwischen didaktischem Handwerk und aktueller, in jedem Moment sich neu präsentierender Unterrichtswirklichkeit angesiedelt sind. Bereiche, die hier anzusprechen sind, sind unter anderem:

- Welche Formen des Konflikts und welche Chancen der Zusammenarbeit ergeben sich durch das Aufeinandertreffen verschiedener Lernkulturen und -traditionen?
- Wie können (kulturbedingte) Konflikte für das soziale und sprachliche Lernen genutzt werden?
- Fallbeispiele: Woran entzündeten sich Konflikte im Unterricht? Wie äußern sie sich? Wie können sie gelöst werden, daß Weiterarbeit möglich ist?
- Wie können Lehrende in heterogenen Klassen eine Kultur der Zusammenarbeit erreichen, die allen Lernenden gerecht wird und sowohl Unter- wie auch Überforderung vermeidet?
- Welche Unterstützung brauchen Lehrende in schwierigen Situationen, welche brauchen Lernende? Gibt es Erfolg versprechende Instrumente?

Alle, die zu dieser Tagung etwas beizutragen wünschen, sind herzlich eingeladen, sich für einen Vortrag oder eine Werkstatt anzumelden.

*Anmeldung*

Ihre Anmeldung richten Sie bitte bis spätestens 28. Februar 2003 an:

Institut für Germanistik / Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache  
Karl-Franzens-Universität Graz  
Mozartgasse 8/II, A-8010 Graz  
Tel.: ++43/316/380-2442  
Fax: ++43/316/380-9761  
email: [uldaf@kfunigraz.ac.at](mailto:uldaf@kfunigraz.ac.at)  
Homepage: <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/>

**20. Kongreß für Fremdsprachendidaktik: »Brücken schlagen: Sprachen – Fächer – Institutionen« vom 1. bis 4.10.2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M.**

Fremdsprachenunterricht und Lehrerbildung befinden sich in einer Zeit des Übergangs und des Umbruchs: Vielfältige neue didaktische Ansätze werben um Aufmerksamkeit und eine neue Generation von Lehrenden gibt ihnen auch ein neues Gesicht. Grund genug, Brücken zu schlagen zwischen Personen, die sich an verschiedenen Institutionen, in unterschiedlichen Fächern und Disziplinen dieser Herausforderung stellen.

Eine Übersicht über die Plenarvorträge, Sektionen und Arbeitsgruppen finden Sie auf der Website des Kongresses: [www.uni-frankfurt.de/dgff-kongress](http://www.uni-frankfurt.de/dgff-kongress) bzw. auf der Homepage der DGFF [www.dgff.de](http://www.dgff.de)

Anfragen an: Prof. Dr. Jürgen Quetz oder Prof. Dr. Gert Solmecke: [dgff2003@em.uni-frankfurt.de](mailto:dgff2003@em.uni-frankfurt.de)

Dort können Sie sich auch über Tagungsbeiträge, Anfahrt, Unterkunft u. a. informieren.

Meldungen für Vorträge oder Beiträge richten Sie bitte an die Sektionsleitungen, deren Mail-Adressen Sie auf der Kongreß-Website finden.

# AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2002

*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 2002 bis Januar 2003 (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 2002 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, 2004 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, 2004 im April) sei bereits an dieser Stelle ganz herzlich für ihr Engagement gedankt. Gleichzeitig möchten wir Sie alle und natürlich auch »neue« Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einladen, zum Zustandekommen von *Für Sie gelesen* 2004 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 25. Mai 2003 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 Rezensitionswünsche erbitten wir an die unten stehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 29. Mai bis 31. Mai in Essen 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 2003 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2004 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

### 1. Oktober 2003

fertigzustellen.

Es obliegt allein den Verlagen, Rezensitionswünsche 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 (15seitige 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 2003.

Mainz und Bielefeld im Dezember 2002  
*Evelyn Müller-Küppers* *Lutz Köster*

*Kontaktadresse für Bücherwünsche:*

Dr. Evelyn Müller-Küppers  
 Johannes Gutenberg-Universität  
 Fremdsprachenzentrum  
 Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache  
 Postfach 3980  
 55099 Mainz  
 Tel.: (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  
 Tel.: (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 Textverar-

beitungsprogramms) 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*

Althaus, Hans-Peter:

**Mauscheln. Ein Wort als Waffe.** Berlin; New York: De Gruyter, 2002. – ISBN 3-11-017290-9. 448 Seiten, € 29,95

Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.):  
**DaF. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Werkstattreihe 73). – ISBN 3-631-50418-7. 284 Seiten, € 39,-

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:*

Lützeler, Paul Michael: *Europäische Identität und Multikultur. Fallstudien zur deutschsprachigen Literatur seit der Romantik*. Tübingen: Stauffenburg, 1997.

*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 2002: Wissenschaftliche Arbeiten**

Albert, Ruth; Koster, Cor J.:

**Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch.** Tübingen: Narr, 2002 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4985-6. 179 Seiten, € 29,30

Althaus, Hans-Peter:

**Mauscheln. Ein Wort als Waffe.** Berlin; New York: De Gruyter, 2002. – ISBN 3-11-017290-9. 448 Seiten, € 29,95

Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.): **DaF. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Werkstattreihe 73). – ISBN 3-631-50418-7. 284 Seiten, € 39,-

Anders, Dörte:

**Konsequitvdolmetschen und Notation.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (FASK. Publikationen des Fachbereichs für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Reihe A: Abhandlungen und Sammelbände 34). – ISBN 3-631-39856-5. 259 Seiten, € 40,40

Andresen, Helga:

**Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter.** Tübingen: Narr, 2002. – ISBN 3-8233-5884-7. 258 Seiten, € 48,-

Apeltauer, Ernst (Hrsg.):

**Interkulturelle Kommunikation. Deutschland – Skandinavien – Großbritannien.** Tübingen: Narr, 2002. – ISBN 3-8233-5887-1. 157 Seiten, € 38,-



Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):

**Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLG.** München: text + kritik, 2002.

**69. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-679-3. 250 Seiten, € 17,50

**70. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-692-0. 250 Seiten, € 17,50

**71. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-719-6. 250 Seiten, € 17,50

**72. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-720-X. 250 Seiten, € 17,50

Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):

**Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur – KLfG.** München: text + kritik, 2002.

**56. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-682-3. 220 Seiten, € 17,50

**57. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-694-7. 220 Seiten, € 17,50

**58. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-721-8. 220 Seiten, € 17,50

**59. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-722-6. 220 Seiten, € 17,50

Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):

**Literarische Kanonbildung.** München: text + kritik, 2002 (text + kritik Sonderband). – ISBN 3-88377-718-8. 300 Seiten, € 25,-

Badawia, Tarek:

»Der dritte Stuhl«. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjünglicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/M.; London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2002. – ISBN 3-88939-634-8. 374 Seiten, € 19,80

Baldauf, Heike:

**Knappes Sprechen.** Tübingen: Niemeyer, 2002 (Reihe Germanistische Linguistik 227). – ISBN 3-484-31227-0. 224 Seiten, € 54,-

Barkowski, Hans; Faistauer, Renate:

**In Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik – Mehrsprachigkeit – interkulturelle Begegnung – Unterrichtsforschung.** Baltmannsweiler: Schneider, 2002. – ISBN 3-89676-615-5. 459 Seiten, € 30,-

Barz, Irmhild; Schröder, Marianne; Hämmer, Karin; Poethe, Hannelore:

**Wortbildung – praktisch und integrativ. Ein Arbeitsbuch.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Leipziger Skripten. Einführungs- und Übungsbücher 2). – ISBN 3-631-38997-3. 187 Seiten, € 24,50

Bateman, John A.; Wildgen, Wolfgang (Hrsg.):

**Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Forum Angewandte Linguistik 39). – ISBN 3-631-38878-0. 170 Seiten, € 29,80

Baudot, Daniel (Hrsg.):

**Redewiedergabe, Redeerwähnung. Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Eurogermanistik 17). – ISBN 3-86057-377-2. 179 Seiten, € 35,-

Bauer, Ulrich:

**Sommerschulen für interkulturelle Deutschstudien. Geschichte – Konzeptualisierung – Modellbildung. Ein Beitrag zur angewandten Lehrforschung interkultureller Germanistik.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-668-1. 311 Seiten, € 30,50

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

**Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Tübingen: Narr,

2002 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5325-X. 230 Seiten, € 29,-

Becker-Mrotzek, Michael; Fiehler, Reinhard (Hrsg.):

**Unternehmenskommunikation.** Tübingen: Narr, 2002 (Forum für Fachsprachenforschung 58). – ISBN 3-8233-5363-2. 230 Seiten, € 48,-

Beißner, Kirsten:

***I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion.*** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 14, Angelsächsische Sprache und Literatur 391). – ISBN 3-631-39252-4. 236 Seiten, € 37,80

Best, Joanna; Kalina, Sylvia (Hrsg.):

**Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe.** Tübingen: Francke, 2002 (UTB 2329). – ISBN 3-8252-2329-9. 320 Seiten, € 17,90

Bloumi, Aglaia (Hrsg.):

**Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-667-3. 162 Seiten, € 18,80

Böhler, Michael; Horch, Hans Otto (Hrsg.):

**Kulturtopographie deutschsprachiger Literaturen. Perspektiven im Spannungsfeld von Integration und Differenz.** Tübingen: Niemeyer, 2002. – ISBN 3-484-10844-4. 274 Seiten, € 56,-

Bondzio, Wilhelm:

**Modifikatoren – Wortbildung – Pronomen. Studien zur semantischen Valenztheorie.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Spache System und Tätigkeit 42). – ISBN 3-631-38914-0. 203 Seiten, € 40,40

Borgmann, Elmar-Laurent (Hrsg.):

**Intercultural, Inter@ctiv, Interpersonal.** Frankfurt/M.: VAS, 2002. – ISBN 3-88864-347-3. 137 Seiten, € 14,80

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.):

**Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven.** Tübingen: Narr, 2002 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 462). – ISBN 3-8233-5128-1. 260 Seiten, € 39,-

Braun, Peter; Weinberg, Manfred (Hrsg.):

**Ethno/Graphie. Reiseformen des Wissens.** Tübingen: Narr, 2002 (Literatur und Anthropologie 17). – ISBN 3-8233-5716-6. 424 Seiten, € 48,-

Bredella, Lothar:

**Literarisches und interkulturelles Verstehen.** Tübingen: Narr, 2002 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5317-9. 400 Seiten, € 34,-

Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.):

**Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Mehrsprachigkeit im Unterricht 1). – ISBN 3-631-39561-2. 276 Seiten, € 42,-

Brunzel, Peggy:

**Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I.** Tübingen: Narr, 2002 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5320-9. 400 Seiten, € 39,-

Canbulat, Mehmet:

**Formalisierung und Konzeptualisierung von Zeit im Türkischen und Deutschen.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 247). 257 Seiten, € 40,40

Carbonell i Cortès, Ovidi:

**Übersetzen ins Andere. Der Diskurs über das Andere und seine Übersetzung. Exotismus, Ideologie und neue Kanones in der englischsprachigen Literatur.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Studien zur Translation 12). – ISBN 3-86057-251-2. 350 Seiten, € 50,50

Caspari, Daniela:

**Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis.** Tübingen: Narr, 2002 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5323-3. 380 Seiten, € 38,-

Corbineau-Hoffmann, Angelika:

**Die Analyse literarischer Texte. Einführung und Einleitung.** Tübingen: Francke, 2002 (UTB 2330). – ISBN 3-8252-2330-2. 200 Seiten, € 12,90

Delanoy, Werner:

**Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog.** Tübingen: Narr, 2002 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5321-7. 224 Seiten, € 24,-

Deppermann, Arnulf; Hartung, Martin (Hrsg.):

**Argumentieren in Gesprächen.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Linguistik 28). – ISBN 3-86057-776-X. 250 Seiten, € 24,50

Deppermann, Arnulf; Spranz-Fogasi, Thomas (Hrsg.):

**»be-deuten« – Wie Bedeutung im Gespräch entsteht.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Linguistik 27). – ISBN 3-86057-775-1. 240 Seiten, € 24,50

Diephuis, Henk; Herrlitz, Wolfgang; Schmitz-Schwamborn, Gabriele (Hrsg.):

**Deutsch in der Welt. Chancen und Initiativen.** Amsterdam; New York: Rodopi, 2002 (Deutsch: Studien zum Sprachunterricht und zur Interkulturellen Didaktik 5). – ISBN 90-420-0362-6. 158 Seiten

Donalis, Elke:

**Wortbildung im Deutschen.** Tübingen: Narr, 2002 (Studien zur Deutschen Sprache 27). – ISBN 3-8233-5157-5. 178 Seiten, € 29,90

Ehlich, Konrad; Schubert, Venanz (Hrsg.):

**Sprachen und Sprachenpolitik in Europa.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Aktuell 4). – ISBN 3-86057-894-4. 280 Seiten, € 17,50

Engel, Ulrich:

**Kurze Grammatik der deutschen Sprache.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-774-0. 190 Seiten, € 14,80

Ernst, Peter:

**Pragmalinguistik. Grundlagen – Anwendungen – Probleme.** Berlin; New York: De Gruyter, 2002 (de Gruyter Studienbuch). – ISBN 3-11-017013-2. 200 Seiten, € 19,95

Feng, Xiaohu:

**Konzeptuelle Metaphern und Textkohärenz.** Tübingen: Narr, 2002. – ISBN 3-8233-5886-3. 300 Seiten, € 58,-

Feyrer, Cornelia; Holzer, Peter (Hrsg.):

**Translation: Didaktik im Kontext.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (InnTans. Innsbrucker Beiträge zu Sprache, Kultur und Translation 1). – ISBN 3-631-37088-1. 167 Seiten, € 30,20

Fix, Ulla; Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd; Klemm, Michael (Hrsg.):

**Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Forum Angewandte Linguistik 40). – ISBN 3-631-39139-0. 192 Seiten, € 34,80

Gerigk, Hans-Jürgen:

**Lesen und Interpretieren.** Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht 2002 (UTB 2323). – ISBN 3-8252-2323-X. 192 Seiten, € 19,90

Girnth, Heiko:

**Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation.** Tübingen: Niemeyer, 2002. – ISBN 3-484-25139-5. 127 Seiten, € 11,-

Glück, Helmut; Klatte, Holger; Spáčil, Vladimír; Spáčilová, Libuše:

**Deutsche Sprachbücher in Böhmen und Mähren vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie.** Berlin; New York: De Gruyter, 2002 (GDF Die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache 2). – ISBN 3-11-017504-5. 304 Seiten, € 88,-

Göhring, Heinz:

**Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprach- und Kulturmittler. Hrsg. von Andreas Kelletat und Holger Siever.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Studien zur Translation 13). – ISBN 3-86057-252-0. 179 Seiten, € 24,50

Golonka, Joanna:

**Ihre Meinung dazu oder Wie denken Sie darüber? Zur Vererbung verbaler Valenzmerkmale in Nominalphrasen des Deutschen und des Polnischen. Eine Studie am Beispiel ausgewählter Verben und Verbalnomina des Denkens und des Urteilens.** Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2002 (amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2002/2). – ISBN 3-922641-81-4. 368 Seiten, € 49,50

Granzow-Emden, Matthias:

**Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der »Nominalgruppe«.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Linguistik 23). – ISBN 3-86057-724-7. 303 Seiten, € 66,-

Grewendorf, Günther:

**Minimalistische Syntax.** Tübingen: Francke, 2002 (UTB 2313). – ISBN 3-8252-2313-2. 345 Seiten, € 19,90

Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.):

**Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Lesesozialisation und Medien.** Weinheim: Juventa, 2002. – ISBN 3-7799-1349-6. 288 Seiten, € 22,-

Habermann, Mechthild; Müller, Peter O.; Munske, Horst Haider (Hrsg.):

**Historische Wortbildung des Deutschen.** Tübingen: Niemeyer, 2002 (Reihe Germanistische Linguistik 232). – ISBN 3-484-31232-7. 474 Seiten, € 122,-

Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.):

**Spracherwerb und Lebensalter.** Tübingen: Francke, 2002 (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83). – ISBN 3-7720-2682-6. 350 Seiten, € 44,-

Hartmann, Daniela; O'Mahony, Niamh (Hrsg.):

**Wirtschaftsdeutsch: Dimensionen.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-747-5. 163 Seiten, € 18,-

Haß-Zumkehr, Ulrike:

**Sprache und Recht.** Berlin; New York: De Gruyter, 2002 (Institut für Deutsche Sprache – Jahrbuch 2001). – ISBN 3-11-017457-X. 476 Seiten, € 128,-

Haß-Zumkehr, Ulrike; Kallmeyer, Werner; Zifonun, Gisela (Hrsg.):

**Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag.** Tübingen: Narr, 2002 (Studien zur deutschen Sprache 25). – ISBN 3-8233-5155-9. 700 Seiten, € 124,-

Havranek, Gertraud:

**Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Sprache im Kontext 15). – ISBN 3-631-39662-7. 234 Seiten, € 37,80

Heinemann, Margot; Heinemann, Wolfgang:  
 Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer, 2002 (Reihe Germanistische Linguistik 230 – Kollegbuch). – ISBN 3-484-31230-0. 281 Seiten, € 22,-

Heinrich, Patrick:  
 Die Rezeption westlicher Linguistik im modernen Japan bis Ende der Showa-Zeit. München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-678-9. 289 Seiten, € 47,50

Herbrand, Frank  
 Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte. Bern: Haupt, 2002. – ISBN 3-258-06429-6. 176 Seiten, € 18,-

Herrmann, Ulrich:  
 Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim: Beltz, 2002. – ISBN 3-407-25262-5. 320 Seiten, € 29,90

Hornung, Antonie:  
 Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer, 2002 (Reihe Germanistische Linguistik 234). – ISBN 3-484-31234-3. 455 Seiten, € 116,-

Hove, Ingrid:  
 Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz. Tübingen: Niemeyer, 2002 (Phonai 47). – ISBN 3-484-23147-5. 197 Seiten, € 52,-

Huber, Ruth:  
 Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Niemeyer, 2002 (Reihe Germanistische Linguistik 238). – ISBN 3-484-31238-6. 537 Seiten, € 116,-

Hufeisen, Britta:  
 Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität. Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2002 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 5, Serie B). – ISBN 3-7065-1536-9. 190 Seiten, € 22,-

Jakob, Dieter (Hrsg.):  
 Globalisierung und Kultur. Identität im Wechselspiel von Begrenzung und Entgrenzung. Wilhelm Hausenstein-Symposium 2000. München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-672-X. 157 Seiten, € 20,-

Janich, Nina; Greule, Albrecht (Hrsg.):  
 Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr, 2002. – ISBN 3-8233-5873-1. 380 Seiten, € 59,-

Janich, Nina; Neuendorff, Dagmar (Hrsg.):  
 Verhandeln, kooperieren, werben. Beiträge zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation. Wiesbaden: DUV, 2002 (Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation). – ISBN 3-8244-4466-6. 306 Seiten, € 44,50

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):  
 Grammatische Kategorien aus sprachhistorischer und typologischer Perspektive. Akten des 29. Linguisten Seminars (Kyoto, 2001). München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-740-8. 262 Seiten, € 30,-

Jonas, Hartmut; Rose, Kurt:  
 Computergestützter Deutschunterricht. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 48). – ISBN 3-631-36992-1. 186 Seiten, € 24,50

Kaiser, Dorothee:

**Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Textsorten 5). – ISBN 3-86057-984-4. 306 Seiten, € 38,-

Kaji, Tetsuro; Hallensleben, Markus; Hamazaki, Keiko; Ishida, Yuichi; Koda, Yoshiki; Kumekawa, Mario; Stumpp, Gabriele (Hrsg.):

**Medien und Rhetorik. Grenzgänge der Literaturwissenschaft. Beiträge der Tateshina-Symposien 2000 und 2001.** München: iudicium, 2003. – ISBN 3-89129-675-4. 226 Seiten, € 25,-

Keim, Inken; Schütte, Wilfried (Hrsg.):  
**Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag.** Tübingen: Narr, 2002 (Studien zur Deutschen Sprache 22). – ISBN 3-8233-5152-4. 565 Seiten, € 99,-

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

**Linguistik jenseits des Strukturalismus. Akten des II. Ost-West-Kolloquiums Berlin 1998.** Tübingen: Narr, 2002. – ISBN 3-8233-5865-0. 470 Seiten, € 84,-

Klenk, Ursula:

**Generative Syntax.** Tübingen: Narr, 2002 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4994-5. 240 Seiten, € 18,90

Kling, Silvia:

**Filmologie und Intermedialität. Der filmologische Beitrag zu einem aktuellen medienwissenschaftlichen Konzept.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Siegener Forschungen zur Romanischen Literatur- und Medienwissenschaft 14). – ISBN 3-86057-534-1. 83 Seiten, € 24,80

Knobloch, Hans-Jörg; Koopmann, Helmut (Hrsg.):

**Der gesamtdeutsche Roman seit der**

**Wiedervereinigung.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Colloquium 59). – ISBN 3-86057-159-1. 250 Seiten, € 35,-

Koch, Kristine:

**Deutsch als Fremdsprache im Rußland des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte des Fremdsprachenlernens in Europa und zu den deutsch-russischen Beziehungen.** Berlin; New York: De Gruyter, 2002 (GDF Die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache 1). – ISBN 3-11-017503-7. 456 Seiten, € 98,-

Konerding, Klaus-Peter:

**Konsekutivität als grammatisches und diskurspragmatisches Phänomen. Untersuchungen zur Kategorie der Konsekutivität in der deutschen Gegenwartsprache.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Studien zur deutschen Grammatik 65). – ISBN 3-86057-455-8. 362 Seiten, € 49,50

Kösters-Gensini, Sabine:

**Die Flexionsmorphologie im gesprochenen deutschen Substandard. Untersuchung eines Korpus.** Tübingen: Narr, 2002 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 457) – ISBN 3-8233-5123-0. 280 Seiten, € 69,-

Kovtyk, Bogdan; Wendt, Gabriele (Hrsg.):

**Aktuelle Probleme der angewandten Übersetzungswissenschaft. Sprachliche und außersprachliche Faktoren der Fachübersetzung.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002. – ISBN 3-631-38421-1. 235 Seiten, € 37,80

Kretschmar, Sonja:

**Fremde Kulturen im europäischen Fernsehen. Zur Thematik der fremden Kulturen in Fernsehprogrammen von Deutschland, Frankreich und Großbritannien.** Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002. – ISBN 3-531-13775-1. 360 Seiten, € 36,-

Kron, Olaf:

**Probleme der Texttypologie. Integration und Differenzierung handlungstheoretischer Konzepte in einem Neuansatz.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1839). – ISBN 3-631-39460-8. 390 Seiten, € 60,30

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

**Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?** Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2002. – ISBN 3-7065-1787-6. 260 Seiten, € 26,-

Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.):

**Auslandslektorat.** Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2002 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 5, Serie A). – ISBN 3-7065-1711-6. 318 Seiten, € 25,-

Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.):

**Literatur im DaF-Unterricht.** Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2002 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 6, Serie A). – ISBN 3-7065-1805-8. 260 Seiten, € 26,-

Kühn, Christine:

**Körper – Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Europäische Hochschulschriften Reihe 1: Deutsche Sprache und Literatur 1833). – ISBN 3-631-38981-7. 301 Seiten, € 50,10

Kühn, Peter (Hrsg.):

**Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte.** Regensburg: FaDaf, 2002 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 66). – ISBN 3-88246-232-9. 350 Seiten, € 20,-

Kürsteiner, Peter:

**Reden, vortragen, begeistern. Vorträge und Reden effektiv vorbereiten und erfolgreich präsentieren.** Weinheim: Beltz, 2002. – ISBN 3-407-36105-X. 180 Seiten, € 14,90

Lachmann, Renate; Rieger, Stefan (Hrsg.): **Text und Wissen.** Tübingen: Narr, 2002 (Literatur und Anthropologie 16). – ISBN 3-8233-5715-8. 350 Seiten, € 44,-

Lechner, Elmar (Hrsg.):

**Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Bildungsgeschichte und Europäische Identität 3). – ISBN 3-631-38431-9. 510 Seiten, € 70,60

Legutke, Michael K.; Richter, Annette; Ulrich, Stefan (Hrsg.):

**Arbeitsfelder der Literaturdidaktik. Bilanz und Perspektiven. Lothar Bredella zum 65. Geburtstag.** Tübingen: Narr, 2002 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5322-5. 145 Seiten, € 23,-

Lehr, Andrea:

**Sprachbezogenes Wissen in der Lebenswelt des Alltags.** Tübingen: Niemeyer, 2002 (Reihe Germanistische Linguistik 236). – ISBN 3-484-31236-X. 485 Seiten, € 122,-

Ludwig, Hans-Werner; Rommel, Thomas:

**Studium Literaturwissenschaft – Arbeitstechniken und Neue Medien.** Tübingen: Francke, 2002 (UTB 2332). – ISBN 3-8252-2332-9. 200 Seiten, € 12,90

Luserke-Jaqui, Matthias:

**Über Literatur und Literaturwissenschaft. Anagrammatische Lektüren.** Tübingen: Francke, 2002. – ISBN 3-7720-2789-X. 320 Seiten, € 58,-

Mayer, Nikola:

**Ganzheitlichkeit und Sprache. Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 13). – ISBN 3-631-39929-4. € 37,20

Meibauer, Jörg; Demske, Ulrike; Geilfuß-Wolfgang, Jochen; Pafel, Jürgen; Ramers, Karl Heinz; Rothweiler, Monika; Steinbach, Markus:

**Einführung in die germanistische Linguistik.** Stuttgart; Weimar: Metzler, 2002. – ISBN 3-476-01851-2. 350 Seiten, € 19,90

Mergenthaler, Volker:

**Sehen schreiben. Literatur und visuelle Wahrnehmung im Zusammenspiel.** Tübingen: Niemeyer, 2002 (Hermaea 96). – ISBN 3-484-15096-3. 438 Seiten, € 64,-

Meyer, Wilfried:

**Lernen lassen! Überlegungen für selbst verantwortetes und wirksames Lernen in der Schule nach Pisa.** Frankfurt/M.: VAS, 2002. – ISBN 3-88864-352-X. 148 Seiten, € 14,80

Mills, Sara:

**Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis.** Tübingen: Francke, 2002 (UTB 2333). – ISBN 3-8252-2333-7. 220 Seiten, € 14,90

Möller, Joachim; Nekula, Marek (Hrsg.): **Wirtschaft und Kommunikation. Beiträge zu den deutsch-tschechischen Wirtschaftsbeziehungen.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-673-3. 178 Seiten, € 17,80

Müller-Hagedorn, Silke:

**Wissenschaftliche Kommunikation im multimedialen Hypertext. Bestandsaufnahme und Umsetzung am Beispiel germanistischer Mediävistik.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Medien 3). – ISBN 3-86057-872-3. 235 Seiten, € 33,-

Murguía, Adolfo:

**Sprache und Welt: Festgabe für Eugenio Coseriu zum 80. Geburtstag.** Tübingen: Narr, 2002. – ISBN 3-8233-5882-0. 255 Seiten, € 24,90

Nakagawa, Shinji; Slivensky, Susanna; Sugitani, Masako; Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

**Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht.** Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2002 (Deutsch als Fremdsprache in Japan. Forschungsbeiträge 1). – ISBN 3-7065-1489-3. 268 Seiten, € 27,-

Neuhaus, Stefan:

**Literatur und nationale Einheit in Deutschland.** Tübingen: Francke, 2002. – ISBN 3-7720-3330-X. 573 Seiten, € 128,-

Neveling, Christiane (Hrsg.):

**Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik.** Tübingen: Narr, 2002 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5318-7. 225 Seiten, € 25,-

Oddleif, Leirbukt (Hrsg.):

**Tempus/Temporalität und Modus/Modalität im Deutschen – auch in kontrastiver Perspektive.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Eurogermanistik 18). – ISBN 3-86057-378-0. 250 Seiten, € 38,-

Ogawa, Akio:

**Dativ und Valenzerweiterung. Syntax, Semantik und Typologie.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Studien zur deutschen Grammatik 66). – ISBN 3-86057-456-6. 254 Seiten, € 49,50

Oh, Chang-Woo:

**Die Darstellung Koreas in deutschsprachigen Zeitungen. Eine Untersuchung mit systemtheoretischem Ansatz: Die Berichte der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, der Neuen Zürcher Zeitung und Die Presse.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Europäische Hochschul-



schriften Reihe 40: Kommunikationswissenschaft und Publizistik 78). – ISBN 3-631-35566-1. 245 Seiten, € 40,40

Overmann, Manfred:

**Multimediale Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Internet Communication 4). – ISBN 3-631-38645-1. 220 Seiten, € 29,70

Peschel, Corinna:

**Zum Zusammenhang von Wortneubildung und Textkonstitution.** Tübingen: Niemeyer, 2002 (Reihe Germanistische Linguistik 237). – ISBN 3-484-31237-8. 315 Seiten, € 82,-

Plachta, Bodo, Woesler, Winfried (Hrsg.): **Edition und Übersetzung. Zur wissenschaftlichen Dokumentation des interkulturellen Texttransfers. Beiträge der Internationalen Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft für germanistische Edition, 8. bis 11. März 2000.** Tübingen: Niemeyer, 2002 (Beihefte zu edition 18). – ISBN 3-484-29518-X. 467 Seiten, € 128,-

Pohl, Inge (Hrsg.):

**Semantische Aspekte öffentlicher Kommunikation.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Sprache, System und Tätigkeit 44). – ISBN 3-631-39332-6. 489 Seiten, € 65,40

Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölder-Eibinger, Sabine (Hrsg.):

**Textkompetenz.** Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2002 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7, Serie B). – ISBN 3-7065-1785-X. 270 Seiten, € 27,-

Pott, Sabine:

**Film als Geschichtsschreibung bei Rainer Werner Fassbinder.** Fassbinders

**Darstellung der Bundesrepublik Deutschland anhand ausgewählter Frauenfiguren in seiner BRD-Trilogie: Die Ehe der Maria Braun (1978), Lola (1981) und die Sehnsucht der Veronika Voss (1982).** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002. – ISBN 3-631-38691-5. 260 Seiten, € 40,40

Quetz, Jürgen; von der Handt, Gerhard (Hrsg.):

**Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung.** Bielefeld: Bertelsmann, 2002 (Perspektive Praxis). – ISBN 3-7639-1842-6. 236 Seiten, € 18,90

Rajewsky, Irina:

**Intermedialität.** Tübingen: Francke, 2002 (UTB 2261). – ISBN 3-8252-2261-6. 280 Seiten, € 18,90

Rash, Felicity:

**Die deutsche Sprache in der Schweiz. Mehrsprachigkeit, Diglossie und Veränderung.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002. – ISBN 3-906768-94-5. 294 Seiten, € 51,-

Raster, Peter:

**Perspektiven einer interkulturellen Linguistik. Von der Verschiedenheit der Sprachen zur Verschiedenheit der Sprachwissenschaften.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002. – ISBN 3-631-38762-8. 230 Seiten, € 37,80

Reischer, Jürgen:

**Die Sprache. Ein Phänomen und seine Erforschung.** Berlin; New York: De Gruyter, 2002 (de Gruyter Studienbuch). – ISBN 3-11-017349-2. 306 Seiten, € 19,95

Renn, Joachim; Shimada, Shingo; Straub, Jürgen (Hrsg.):

**Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration.** Frankfurt/M.: Campus, 2002. – ISBN 3-593-37018-2. 400 Seiten, € 49,-

Rickheit, Gert; Müller, Horst M. (Hrsg.): **Neurokognition in der Sprache**. Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Neurokognition 1). – ISBN 3-86057-761-1. 250 Seiten, € 24,50

Rickheit, Gert; Strohner, Hans: **Psycholinguistik**. Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Einführungen 7). – ISBN 3-86057-276-8. 250 Seiten, € 15,50

Roelcke, Thorsten: **Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze**. Heidelberg: Winter, 2002 (Sprache – Literatur und Geschichte 23). – ISBN 3-8253-1353-0. 139 Seiten, € 19,-

Rohlf, Sabine: **Exil als Praxis – Heimatlosigkeit als Perspektive? Lektüre ausgewählter Exilromane von Frauen**. München: edition text + kritik, 2002. – ISBN 3-88377-709-9. 387 Seiten, € 36,-

Rötzer, Hans Gerd: **Deutsche Literatur in Beispielen. Texte – Erläuterungen – Fragen**. Bamberg: Buchner, 2002. – ISBN 3-7661-3950-9. 310 Seiten, € 19,40

Runkehl, Jens; Schlobinski, Peter; Siever, Torsten: **Linguistische Medienanalyse. Einführung in die Analyse von Presse, Radio, Fernsehen und Internet**. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002. – ISBN 3-531-13396-9. 250 Seiten, € 19,90

Sabel, Barbara; Glauser, Jürg (Hrsg.): **Text und Zeit. Wiederholung, Variante, Serie. Konstituenten literarischer Transmission**. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2002. – ISBN 3-8260-2234-3. 160 Seiten, € 19,50

Sabel, Johannes: **Text und Zeit. Versuche zu einer Verhältnisbestimmung, ausgehend von Carl**

**Einsteins Roman *Bebuquin oder die Dilettanten des Wunders***. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Historisch-kritische Arbeiten zur deutschen Literatur 31). – ISBN 3-631-3-9307-5. 213 Seiten, € 35,30

Sager, Sven F.: **Gesprächsanalyse und Verhaltensforschung**. Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Einführungen 10). – ISBN 3-86057-279-2. 200 Seiten, € 15,50

Salevsky, Heidemarie: **Translationswissenschaft. Ein Kompendium**. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002. – ISBN 3-631-31413-2. 660 Seiten, € 65,-

Schanze, Helmut: **Medientheorie / Medienwissenschaft. Ansätze Personen, Grundbegriffe**. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2002 (Metzler Lexikon). – ISBN 3-476-01761-3. 450 Seiten, € 39,90

Schärf, Christian (Hrsg.): **Schreiben. Szenen einer Sinngeschichte**. Tübingen: Attempo, 2002. – ISBN 3-89308-347-2. 210 Seiten, € 29,-

Schecker, Michael: **Wortfindung und Wortfindungsstörungen**. Tübingen: Narr, 2002 (cognito 11). – ISBN 3-8233-5738-7. 150 Seiten, € 39,-

Scheitler, Irmgard: **Deutschsprachige Gegenwartsprosa seit 1970**. Tübingen: Francke, 2002 (UTB 2262). – ISBN 3-38252-2262-4. 386 Seiten, € 21,90

Schlüter, Norbert: **Present Perfect. Eine korpuslinguistische Analyse des englischen Perfekts mit Vermittlungsvorschlägen für den Sprachunterricht**. Tübingen: Narr, 2002 (Language in Performance 25). – ISBN 3-8233-4949-X. 374 Seiten, € 48,-

Schmenk, Barbara:

**Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Forum Sprachlehrforschung 4). – ISBN 3-86057-923-1. 286 Seiten, € 43,30

Schnörch, Ulrich:

**Der zentrale Wortschatz der Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung.** Tübingen: Narr, 2002 (Studien zur Deutschen Sprache 26). – ISBN 3-8233-5156-7. 450 Seiten, € 78,-

Schreiber, Rüdiger (Hrsg.):

**Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg – Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation.** Regensburg: FaDaf, 2002 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 63). – ISBN 3-88246-228-0. 329 Seiten, € 18,-

Schreiter, Ina:

**Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-734-3. 235 Seiten, € 22,50

Siebert, Horst:

**Der Konstruktivismus als pädagogische Didaktik. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik.** Frankfurt/M.: VAS, 2002 (Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung 44). – ISBN 3-88864-144-6. 83 Seiten, € 5,-

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner:

**Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung.** Berlin; Bielefeld; München: Schmidt, 2002. (Grundlagen der Germanistik 33). – ISBN 3-503-06114-2. 264 Seiten, € 17,80

Stiebels, Barbara:

**Typologie des Argumentlinkings. Ökonomie und Expressivität.** Berlin: Akademie, 2002 (studia grammatica 54). – ISBN 3-05-003676-1. 340 Seiten, € 64,80

Stötzl, Georg; Eitz, Thorsten (Hrsg.):

**Zeitgeschichtliches Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache.** Hildesheim: Olms, 2002. – ISBN 3-487-11759-2. 527 Seiten, € 29,90

Strohner, Hans; Brose, Roselore (Hrsg.):

**Kommunikationsoptimierung, verständlicher – instruktiver – überzeugender.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Linguistik 30). – ISBN 3-86057-778-6. 158 Seiten, € 24,50

Takahashi, Yoshito (Hrsg.):

**Neue Beiträge zur Germanistik Band 1. Internationale Ausgabe von »Doitsu Bungaku« Heft 109.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-719-X. 288 Seiten, € 28,50

Tanzer, Harald (Hrsg.):

**Kultur- und Landeskunde. Konzepte und Theorien zur Landeskunde Deutsch als Fremdsprache aus drei Jahrzehnten.** Regensburg: FaDaf, 2002 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 61). – ISBN 3-88246-23-X. 300 Seiten, € 18,-

Thim-Mabrey, Christiane:

**Grenzen der Sprache – Möglichkeiten der Sprache. Untersuchungen zur Textsorte Musikkritik.** Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2002 (Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft: Reihe B, Untersuchungen 79). – ISBN 3-631-37507-7. 361 Seiten, € 45,50

Todenhagen, Christian (Hrsg.):

**Text – Text Structure – Text Type. Festschrift für Wolfgang Thiele.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Festschriften). – ISBN 3-86057-660-7. 306 Seiten, € 76,-

Trabant, Jürgen:

**Der Gallische Herkules. Studien über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland.** Tübingen: Francke, 2002. – ISBN 3-7720-335-0. 280 Seiten, € 44,-

Veith, Werner H.:

**Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch.** Tübingen: Narr, 2002 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4992-9. 276 Seiten, € 17,90

Volkmann, Laurenz; Stiersdorfer, Klaus; Gehring, Wolfgang (Hrsg.):

**Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts.** Tübingen: Narr, 2002 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4986-4. 248 Seiten, € 17,90

Weidemann, Bernd:

**Gesprächs- und Vortragstechnik. Für alle Trainer, Lehrer, Kursleiter und Dozenten.** Weinheim: Beltz, 2002. – ISBN 3-407-36400-8. 131 Seiten, € 22,90

Welke, Klaus:

**Deutsche Syntax funktional. Perspektiviertheit syntaktischer Strukturen.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Linguistik 22). – ISBN 3-86057-723-9. 363 Seiten, € 39,-

Wesch, Andreas; Weidenbusch, Waltraud; Kailuweit, Rolf; Laca, Brenda (Hrsg.):

**Sprachgeschichte als Varietätengeschichte. Beiträge zur Histographie und diachronischen Soziolinguistik des Spanischen und anderer romanischer Sprachen anlässlich des 60. Geburtstags von Jens Lüdtke 2002.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Festschriften) – ISBN 3-86057-659-3. 419 Seiten, € 76,-

Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.):

**Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des »de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache«.**

Tübingen: Niemeyer, 2002 (Lexikographica. Series Maior 110). – ISBN 3-484-39110-3. 689 Seiten, € 168,-

Wierlacher, Alois; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Bohrer, Kurt-Friedrich (Dokumentation) (Hrsg.):

**Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-164-7. 562 Seiten, € 45,-

Wierlacher, Alois; Otto, Wolf Dieter (Hrsg.):

**Toleranztheorie in Deutschland (1049–1999). Eine anthologische Dokumentation.** Tübingen: Stauffenburg, 2002. – ISBN 3-86057-502-3. 528 Seiten, € 49,50

Winkelmann, Dirk; Wittwer, Alexander (Hrsg.):

**Von der ars intelligendi zur ars applicandi. Festschrift für Willy Michel zum 60. Geburtstag.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-748-3. 360 Seiten, € 24,80

Wolff, Armin; Lange, Martin (Hrsg.):

**Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Beiträge der 29. Jahrestagung DaF 2001.** Regensburg: Fa-Daf, 2002 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 65). – ISBN 3-88246-230-2. 579 Seiten, € 27,-

Wollert, Mattheus:

**Gleiche Wörter – andere Welten. Interkulturelle Vermittlungsprobleme im Grundwortschatzbereich. Empirisch basierte Untersuchungen zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Universitäten in Südkorea.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-743-2. 293 Seiten, € 29,-

Xu, Yan:

**Primat des Nützlichen. Politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im modernen China.** München: iudicium, 2002. – ISBN 3-89129-676-2. 246 Seiten, € 28,-

Zhao, Jin:

**Wirtschaftssprache als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell.** Tübingen: Narr, 2002 (Forum für Fachsprachen-Forschung 59). – ISBN 3-8233-5364-0. 350 Seiten, € 58,-

Ziegler, Arne; Dürscheid, Christa (Hrsg.): **Kommunikationsform E-mail.** Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Textsorten 7). – ISBN 3-86057-686-0. 318 Seiten, € 40,-

Zuschlag, Katrin:

**Narrativik und literarisches Übersetzen. Erzähltechnische Merkmale als Invariante der Übersetzung.** Tübingen: Narr, 2002. – ISBN 3-8233-5889-8. 373 Seiten, € 68,-

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

CORNELSEN

**Eurolingua Deutsch**

**Kursleiterhandbuch 3.** – ISBN 3-464-21014-6. 160 Seiten, € 18,50

**Pluspunkt Deutsch**

**Pluspunkt Deutsch 1 A. Der Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache. Kursteilnehmerbuch.** – ISBN 3-464-20927-0. € 8,95

**Tell me more**

**Tell me more Deutsch 6.0. Der intelligente Sprachkurs.**

**Anfänger.** – ISBN 3-464-20689-0. € 59,95

**Mittelstufe.** – ISBN 3-464-20689-0. € 59,95

**Fortgeschrittene.** – ISBN 3-464-20690-4. € 59,95

**Komplett CD-ROM (Anfänger, Mittelstufe, Fortgeschrittene).** – ISBN 3-464-20696-3. € 149,95

**Deutsch Express**

**Deutsch Express. Eine Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache.** – ISBN 3-464-20922-9. 96 Seiten, € 9,95

**Hallo, da bin ich**

**Hallo, da bin ich 2.**

**Handbuch für den Unterricht.** – ISBN 3-464-20859-1. 56 Seiten, € 9,95

**Deutsch International**

**Deutsch International 3.**

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-464-20943-1. 112 Seiten, € 13,95

FABOUDA

**TestDaF-Training**

Lodewick, Klaus:

**Test-DaF-Training. Vorbereitung auf den Test Deutsch als Fremdsprache.**

**Text- und Übungsbuch.** – ISBN 3-930861-50-X. 144 Seiten, € 16,80

**Tipps, Lösungen, Transkripte.** – ISBN 3-930861-51-8. 40 Seiten, € 8,35

**2 CDs zu den Hörtexten und zum mündlichen Ausdruck.** – ISBN 3-930861-52-6. Laufzeit 123 Min., € 18,10

## GILDE

**Bärenspäß**

**Bärenspäß 2. Geschichtenheft Aufbau-  
stufe.** – ISBN 3-86035-720-4. 56 Seiten,  
€ 8,90

**Bärenspäß 2. Arbeitsheft 1 – Aufbaustu-  
fe.** – ISBN 3-86035-726-3. 88 Seiten, € 5,90

**Bärenspäß 2. Arbeitsheft 2 – Aufbaustu-  
fe.** – ISBN 3-86035-727-1. 88 Seiten, € 5,90

**Bärenspäß 2. Transparente.** – ISBN 3-  
86035-725-5. € 72,00

## GOETHE-INSTITUT

**Landeskundebogen**

Jost, Werner; Simon-Pelanda, Hans  
(Hrsg.):

**Landeskundebogen 11. Fremdes und  
Vertrautes.** – ISBN 3-933115-91-4. 16 Sei-  
ten, € 3,60

**Klassensatz (15 Exemplare mit Lehrer-  
handreichung).** € 12,80

**Landeskundebogen 12. Feste und Fei-  
ern.** – ISBN 3-933115-92-2. 16 Seiten,  
€ 3,60

**Klassensatz (5 Exemplare mit Lehrer-  
handreichung).** € 12,80

Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas:  
**Profile Deutsch in der Praxis. CD-ROM.**  
– ISBN 3-933115973. € 10,-

Schocker von-Ditfurth, Marita:

**Unterricht verstehen.**

**Buch.** – ISBN 3-933115-93-0. 92 Seiten,  
€ 12,-

**Video (PAL).** – ISBN 3-933115-94-9. € 18,-

ILTIS-Projektpartner (Hrsg.):  
**sprachen lernen – Interkulturelles Ler-  
nen in Schülerbegegnungen.**

**Buch.** – ISBN 3-935618-68-9. 309 Seiten,  
€ 5,-

**Video (PAL).** – ISBN 3-935618-69-7. € 5,-

## HUEBER

Orth-Chambah, Jutta; Weers, Dörte;  
Zschärlich, Renate:

**Erste Schritte – Vorkurs Deutsch als  
Fremdsprache. Kursbuch mit integrier-  
ter Audio CD.** – ISBN 3-19-001686-0. 32  
Seiten, € 5,00

**Tangram**

**Tangram 2 A. Übungsheft.** – ISBN 3-19-  
201615-9. 68 Seiten, € 7,10

**Tangram 2 B. Übungsheft.** – ISBN 3-19-  
181616-X. 64 Seiten, € 7,10

**Tangram – Ausgabe in 2 Bänden**

**Tangram 1. Österreich-Materialien.** –  
ISBN 3-19-241583-5. 100 Seiten, € 24,20

**Hörtexte zu österreichspezifischen Ko-  
piervorlagen. 1 CD.** – ISBN 3-19-261583-  
4. 43 Min., € 12,90

**Hörtexte zu österreichspezifischen Ko-  
piervorlagen. 1 Kassette.** – ISBN 3-19-  
251583-X. 43 Min., € 12,90

**Themen aktuell**

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko;  
Gerdes, Mechthild; Müller, Jutta; Müller,  
Helmut:

**Kursbuch.** – ISBN 3-19-001690-9. 160 Sei-  
ten, € 13,60

**Hörtexte. 2 CDs.** – ISBN 3-19-031690-2.  
140 Min., € 24,90

**Hörtexte. 2 Kassetten.** – ISBN 3-19-  
021690-8. 140 Min., € 24,90

**Themen neu**

Perlmann-Balme, Michaela; Tomaszew-  
ski, Andreas; Weers, Dörte:

**Themen neu. Zertifikatsband.**

**Kursbuch.** ISBN 3-19-301523-7. 168 Sei-  
ten, € 14,20

**3 CDs.** – ISBN 3-19-351523-X. 167 Min.,  
€ 24,90

**3 Kassetten.** – ISBN 3-19-341523-5. 167  
Min., € 24,90

**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-311523-1. 184 Seiten, € 13,20  
**Lehrerhandbuch Teil A.** – ISBN 3-19-321523-6. 120 Seiten, € 9,90

### Delfin

**Arbeitsbuch. Lösungen.** – ISBN 3-19-191601-6. 64 Seiten, € 5,00  
**Glossar Französisch.** – ISBN 3-19-171601-7. 88 Seiten, € 8,90  
**Glossar Italienisch.** – ISBN 3-19-161601-2. 84 Seiten, € 8,90

### Delfin – zweibändige Ausgabe

**Lehrbuch Teil 1. Lektionen 1–10 inklusive Audio-CDs.** – ISBN 3-19-091601-2. 144 Seiten, € 11,20  
**Arbeitsbuch Teil 1. Lektionen 1–10.** – ISBN 3-19-111601-X. 220 Seiten, € 9,20  
**Lehrbuch Teil 2. Lektionen 11–20 inklusive Audio-CD.** – ISBN 3-19-101601-5. 156 Seiten, € 11,20 EUR  
**Arbeitsbuch Teil 2. Lektionen 11–20.** – ISBN 3-19-121601-4. 284 Seiten, € 9,20

### Blaue Blume

Eichheim, Hubert; Bovermann, Monika; Tesarova, Les; Hollerung, Marion:  
**Kursbuch – Englische Ausgabe.** – ISBN 3-19-101620-1. 344 Seiten, € 17,80  
**Kursbuch – Griechische Ausgabe.** – ISBN 3-19-151620-4. 344 Seiten, € 17,80  
**Kursbuch – Italienische Ausgabe.** – ISBN 3-19-201620-5. 344 Seiten, € 17,80  
**Kursbuch – Polnische Ausgabe.** – ISBN 3-19-251620-8. 344 Seiten, € 17,80  
**Kursbuch – Spanische Ausgabe.** – ISBN 3-19-301620-9. 344 Seiten, € 17,80  
**Kursbuch – Ungarische Ausgabe.** – ISBN 3-19-351620-1. 344 Seiten, € 17,80  
**3 CDs.** – ISBN 3-19-031620-1. 230 Min., € 19,90  
**3 Kassetten.** – ISBN 3-19-021620-7. 230 Min., € 19,90

### Dimensionen

Jenkins, Eva-Maria; Fischer, Roland; Hirschfeld, Ursula; Hirtenlehner, Maria; Clalüna, Monika:  
**Dimensionen – Lernpaket 1 (Lernstationen, Magazin und CD mit Sprechübungen).** – ISBN 3-19-001681-X. € 24,90  
**2 CDs.** – ISBN 3-19-031681-3. 126 Min., € 17,90  
**2 Kassetten.** – ISBN 3-19-021681-9. 126 Min., € 17,90  
**Unterrichtsbegleitung.** – ISBN 3-19-011681-4. 104 Seiten, € 19,90

Winisch, Eva:

**Fit für die Einbürgerung. Vorbereitung auf den Test Deutsch. Kursbuch mit integrierter Audio-CD.** – ISBN 3-19-001689-5. 76 Seiten, € 9,90

### Auf neuen Wegen

Willkop, Eva-Maria; Wiemer, Claudia; Müller-Küppers, Evelyn; Eggers, Dietrich; Zöllner, Inge:  
**Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe.** – ISBN 3-19-001640-2. 280 Seiten, € 15,30  
**3 CDs.** – ISBN 3-19-031640-6. 162 Min., € 25,90  
**3 Kassetten.** – ISBN 3-19-021640-1. 162 Min., € 25,90

### Tamtam

Kopp, Gabriele; Alberti, Josef; Büttner, Siegfried:  
**Tamtam. Erster Kontakt Deutsch für Kinder.**  
**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-051665-0. 96 Seiten, € 10,20  
**2 CDs.** – ISBN 3-19-031665-1. 125 Min., € 23,90  
**2 Kassetten.** – ISBN 3-19-021665-7. 125 Min., € 23,90  
**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-011665-2. 96 Seiten, € 12,70

**Pingpong Neu**

**Pingpong Neu 3. Lehrbuch.** – ISBN 3-19-001656-9. 136 Seiten, € 14,80

**2 Kassetten.** – ISBN 3-19-031656-2. 82 Min., € 20,90

**Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache**

**Almanca Temel Grameri. Deutsch-Türkische Ausgabe.** – ISBN 3-19-101575-2. 240 Seiten, € 15,80

**Lehr- und Übungs-CD-ROM der deutschen Grammatik.**

**CD-ROM.** – ISBN 3-19-127255-0. € 29,95  
**Paket CD-ROM und Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik.** – ISBN 3-19-117255-6. € 39,95

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard:

**Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Chinesische Ausgabe.** – ISBN 3-19-167255-9. 412 Seiten, € 22,90

**Deutsch üben**

Heidermann, Werner:

**deutsch üben Band 12**

**Diktate Hören – schreiben – korrigieren. inklusive 2 CDs mit Diktattexten.** – ISBN 3-19-007460-7. 80 Seiten, € 20,95

Katthagen, Klaus-Markus; Glienicke, Stefan:

**TestDaF – Kurs zur Prüfungsvorbereitung. Lehrbuch.** – ISBN 3-19-001688-7. 144 Seiten, € 12,90

**1 Kassette.** – ISBN 3-19-011688-1. 60 Min., € 16,40

Lübke, Diethard:

**Lernwortschatz Deutsch – Chinesisch.** – ISBN 3-19-006405-9. 210 Seiten, € 10,50

**Krimis mit Carsten Tsara**

Specht, Franz:

**Sicher ist nur eins. Carsten Tsara blickt nicht durch.** – ISBN 3-19-001669-0. 48 Seiten, € 4,20

**CD mit Hörfassung.** – ISBN 3-19-011669-5. € 13,80

**Schöne Augen. Carsten Tsara ist verliebt.** – ISBN 3-19-001666-6. 56 Seiten, € 4,20

**CD mit Hörfassung.** – ISBN 3-19-011666-0. € 13,80

Luscher, Renate:

**Speak to me – Classic**

**Deutsch für Anfänger. A Multimedia German Course for Beginners.** – ISBN 3-19-001711-5. CD-ROM, € 19,95

**KLETT**

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas:  
**Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik für die Mittel- und Oberstufe. Lösungsheft.** – ISBN 3-12-675424-4. 48 Seiten, € 5,00

**Fremdsprache Deutsch**

Bimmel, Peter (Hrsg.):

**Heft 26. Motivation im Deutschunterricht.** – ISBN 3-12-675553-4. Jahresabonnement € 15,-; Einzelheft € 8,80

O.Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar (Hrsg.):  
**Heft 27. Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht.** – ISBN 3-12-675. Jahresabonnement € 15,-; Einzelheft € 8,80

Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike:  
**Sage und Schreibe. Übungswortschatz Grundstufe Deutsch in 99 Kapiteln.** – ISBN 3-12-675 345-0. 256 Seiten, € 15,00

**Passwort Deutsch – das neue Lehrwerk für die Grundstufe**

**Passwort Deutsch 2. Wörterheft.** – ISBN 3-12-675823-1. 56 Seiten, € 5,00

**Passwort Deutsch 2. Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-12-675822-3. 128 Seiten. € 10,00

**Passwort Deutsch 3. Kurs- und Übungsbuch.** – ISBN 3-12-675840-2. 224 Seiten, € 14,40



**Passwort Deutsch 3. Kassette Höraufgaben.** – ISBN 3-12-675845-2. 78 Min., € 12,00

**Passwort Deutsch 3. CD-Höraufgaben.** – ISBN 3-12-675846-0. 78 Min., € 12,00

**Passwort Deutsch 3. Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-12-675842-8. 128 Seiten, € 10,00

**Deutsch mit Grips – das neue Lehrwerk für Jugendliche mit Vorkenntnissen**

**Deutsch mit Grips 1. Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-12-675582-8. 168 Seiten, € 12,00

**Deutsch mit Grips 2. Kursbuch.** – ISBN 3-12-675586-0. 136 Seiten, € 14,00

**Deutsch mit Grips 2. Kassette.** – ISBN 3-12-675590-9. 80 Min., € 12,00

**Deutsch mit Grips 2. Audio-CD.** – ISBN 3-12-675591-7. 80 Min., € 12,00

Hecht, Dörte; Schmollinger, Anette

**PONS. Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Lernerwörterbuch.** – ISBN 3-12-517203-9. 484 Seiten, € 11,50

**PONS. Großes Schulwörterbuch Deutsch.** – ISBN 3-12-517205-5. 1382 Seiten, € 9,90

**PONS. Grammatik Deutsch kurz & bündig.** – ISBN 3-12-560634-9. 144 Seiten, € 6,50

**PONS. Basiswortschatz Deutsch im Griff. Das Wichtigste zum Üben und Nachschlagen: Deutsch.** – ISBN 3-12-560979-8. 124 Seiten, € 12,90

**PONS. Verbtabelle Deutsch.** – ISBN 3-12-560843-0. 112 Seiten, € 6,-

**PONS. Verben auf einen Blick.** – ISBN 3-12-560668-3. € 5,-

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB):

**Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger.** – ISBN 3-12-675099-0. 96 Seiten, € 12,50

LANGENSCHIEDT

**Berliner Platz**

Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz; Scherling, Theo; Köker, Anne:

**Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene.**

**Lehr- und Arbeitsbuch.** – ISBN 3-468-47831-3. 264 Seiten, € 15,95

**2 Audiokassetten zum Lehrbuchteil.** – ISBN 3-468-47833-X. Gesamtlaufzeit ca. 143 Min., € 14,95

**2 Audio-CDs zum Lehrbuchteil.** – ISBN 3-468-47834-8. Gesamtlaufzeit ca. 143 Min., € 14,95

**1 Audiokassette zum Arbeitsbuchteil.** – ISBN 3-468-47835-6. Laufzeit ca. 75 Min., € 9,50

**1 Audio-CD zum Arbeitsbuchteil.** – ISBN 3-468-47836-4. Laufzeit ca. 75 Min., € 9,50

**Intensivtrainer.** – ISBN 3-468-47832-1. 96 Seiten, € 6,95

**Glossar Deutsch-Englisch.** – ISBN 3-468-47838-0. 56 Seiten, € 5,95

**Glossar Deutsch-Russisch.** – ISBN 3-468-47839-9. 56 Seiten, € 5,95

**Glossar Deutsch-Türkisch.** – ISBN 3-468-47840-2. 56 Seiten, € 5,95

**Glossar Deutsch-Französisch.** – ISBN 3-468-47841-0. 56 Seiten, € 5,95

**Lehrerhandreichungen.** – ISBN 3-468-47837-2. 192 Seiten, € 14,95

**geni@l**

Funk, Hermann; Koenig, Michael; Koithan, Ute; Scherling, Theo; Keller, Susy; Mariotta, Maruska:

**geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche.**

**Kursbuch A1.** – ISBN 3-468-47550-0. 120 Seiten, € 11,95

**Arbeitsbuch A1.** – ISBN 3-468-47551-9. 112 Seiten, € 9,95

**Audiokassette zum Kursbuch A1.** – ISBN 3-468-47553-5. Laufzeit ca. 77 Min., € 13,50

**Audio-CD zum Kursbuch A1.** – ISBN 3-468-47554-3. Laufzeit ca. 77 Min., € 13,50

**Audiokassette zum Arbeitsbuch A1.** – ISBN 3-468-47555-1. Laufzeit ca. 67 Min., € 9,95

**Audio-CD zum Arbeitsbuch A1.** – ISBN 3-468-47556-X. Laufzeit ca. 67 Min., € 9,95

**Glossar A1 Deutsch-Englisch.** – ISBN 3-468-47560-8. 64 Seiten, € 5,95

**Glossar A1 Deutsch-Italienisch.** – ISBN 3-468-47562-4. 64 Seiten, € 5,95

**Glossar A1 Deutsch-Spanisch.** – ISBN 3-468-47563-2. 64 Seiten, € 5,95

**Lehrerhandbuch A1.** – ISBN 3-468-47552-7. 168 Seiten, € 18,95

**Testheft A1 mit CD.** – ISBN 3-468-47558-6. 48 Seiten, € 14,95

**Video A1 PAL.** – ISBN 3-468-47567-5. Laufzeit 30 Min., € 39,-

**Video A1 NTSC.** – ISBN 3-468-47569-1. Laufzeit 30 Min., € 39,-

**Workbook English.** – ISBN 3-468-96710-1. 96 Seiten, € 9,95

**Libro de ejercicios.** – ISBN 3-468-96713-6. 96 Seiten, € 9,95

Swerlowa, Olga:

**Grammatik & Konversation. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht.** – ISBN 3-468-49477-7. 126 Seiten, € 19,95

### Literatur im Unterricht

Nebe, Ursula; Bischof, Monika; Jost, Werner:

**Johnny schweigt. Didaktisierungsvorschlag.** – ISBN 3-468-49723-7. 40 Seiten, € 5,20

### Leichte Lektüren Deutsch als Fremdsprache in 3 Stufen

Felix & Theo (Pseud.):

**Berliner Pokalfieber.** Stufe 1. – ISBN 3-468-497805-9. 40 Seiten, € 4,75

**Der Märchenkönig.** Stufe 1. – ISBN 3-468-49706-7. 40 Seiten, € 4,75

**Tatort Frankfurt.** Stufe 2. – ISBN 3-468-49707-5. 48 Seiten, € 4,75

**Heidelberger Herbst.** Stufe 2. – ISBN 3-468-49708-3. 48 Seiten, € 4,75

**Ein Fall auf Rügen.** Stufe 3. – ISBN 3-468-49709-1. 48 Seiten, € 4,75

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

**Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen«.** Buch, mit eingelegter CD-ROM. – ISBN 3-468-49463-7. 168 Seiten, € 36,-

### Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache

Biechele, Markus; Padrós, Alicia:

**Didaktik der Landeskunde.** – ISBN 3-468-49643-5. 160 Seiten, € 7,95

Ziebell, Barbara:

**Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten.** Berlin; München: Langenscheidt, 2002. – ISBN 3-468-49633-8, 172 Seiten. € 7,95

**Videokassette PAL.** – ISBN 3-468-49634-6. € 18,95

**Videokassette SECAM.** – ISBN 3-468-49635-4. € 20,90

**Videokassette NTSC.** – ISBN 3-468-49636-2. € 31,90

Kniffka, Gabriele; Gutzat, Bärbel:

**Training TestDaF. Material zur Prüfungsvorbereitung.**

**Buch.** – ISBN 3-468-47637-X. 136 Seiten, ca. € 13,40

**2 Audiokassetten.** – ISBN 3-468-47638-8. Gesamtlaufzeit 160 Min., ca. € 12,95

**2 Audio-CDs.** – ISBN 3-468-47639-6. Gesamtlaufzeit 160 Min., ca. € 12,95

## LIEBAUG-DARTMANN

Heilmann, Erhard G.:

**Über Grammatik.** – ISBN 3-922989-53-5.  
128 Seiten, € 12,80

**Übungsgrammatik für die Mittelstufe**

Clamer, Friederich; Heilmann, Erhard G.;  
Rölller, Helmut:

**Übungsgrammatik für die Mittelstufe –  
Regeln, Listen, Übungen – Erweiterte  
Fassung.** – ISBN 3-922989-51-9. 160 Sei-  
ten, € 9,60

**Schlüssel zur Übungsgrammatik für die  
Mittelstufe – Erweiterte Fassung.** – ISBN  
3-922989-52-7. 56 Seiten, € 4,-

## SCHROEDEL

**Werkstatt Deutsch als Zweitsprache**

Leonard, Michael; Quehl, Thomas; Röh-  
ner-Münch, Karal; Rösch, Heidi; Senff,  
Doris:

**Werkstatt Deutsch als Zweitsprache A:  
Arbeitsheft.** – ISBN 3-507-41281-0.  
€ 5,95

**Lehrermaterialien.** – ISBN 3-507-41285-  
3. € 8,-

**Werkstatt Deutsch als Zweitsprache B:  
Arbeitsheft.** – ISBN 3-507-41282-9.  
€ 7,50

**Lehrermaterialien.** – ISBN 3-507-41286-  
1. € 8,-

## SCHUBERT

Buscha, Anne; Linthout, Gisela:

**Das Mittelstufenbuch Deutsch als  
Fremdsprache. Teil 1: Ein Lehr- und  
Übungsbuch.** – ISBN 3-929526-67-0. 232  
Seiten, € 15,70

**III. Anschriften der Verlage und Stich-  
punkte zu Verlagsprogrammen****Akademie**

Palisadenstr. 40, 10243 Berlin

**Attempto**

Dischinger Weg 5, 70270 Tübingen

**Beltz Verlag**

Am Hauptbahnhof 10, 69469 Weinheim/  
Bergstr.; Postfach 10 011 54, 69441 Wein-  
heim

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

**W. Bertelsmann Verlag – wbv**

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Programm: Wirtschaft, Bildung, Verwal-  
tung

**Buchner**

Laubanger 8, 69052 Bamberg; Postfach  
1269, 96003 Bamberg

**Campus**

Heerstr. 149, 60488 Frankfurt/M.

Programm: Sachbücher in Soziologie,  
Politikwissenschaft, Erziehungswissen-  
schaft, Geschichte, Philosophie, Frauen-  
forschung, Ratgeber Wirtschaft, Ma-  
nagement

**Fabouda Verlag**

Lotzestr. 5, 37083 Göttingen

**A. Francke Verlag**

Dischingerweg 5, 72070 Tübingen

Programm: Sprach- und Literaturwissen-  
schaft, Philosophie, Psychologie, Pädago-  
gik, Geschichte, Soziologie, Politologie,  
UTB

**Cornelsen Verlag GmbH & Co.**

Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin  
Programm: Unterrichtsmaterialien für  
alle Schulformen und für die Erwachse-  
nenbildung

**Deutscher Universitäts-Verlag (DUV)**

Abraham-Lincoln-Str. 46, 65187 Wiesbaden

Postfach 15 47, 65005 Wiesbaden

Programm: Psychologie, Literaturwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Technik

**Verlag edition text + kritik gmbh**

Postfach 80 05 29, 81605 München

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

**Fachverband Deutsch als Fremdsprache**

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

Programm: Materialien Deutsch als Fremdsprache

**Goethe-Institut**

Zentralverwaltung, Postfach 10 04 19, 80604 München

**VUB Printmedia; Abt. Gildeverlag**

Postfach 27 02 09

50509 Köln

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

**Walter de Gruyter**

Postfach 30 34 21, 10728 Berlin

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

**Verlag Paul Haupt**

Falkenplatz 14, Postfach C-3001 Bern

**Max Hueber Verlag**

Postfach 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

**Verlag für Interkulturelle Kommunikation**

Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt/M.

Programm: Wissenschaftliche Literatur und Sachbücher zum Verhältnis Dritte Welt – Industrienationen, zu Ausländern in der BRD, Pädagogik, Ökologie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Forschungs- und Kongreßberichte

**Institut für Deutsche Sprache (IdS)**

Postfach 10 16 21, 68016 Mannheim

**IUDICIUM Verlag GmbH**

Postfach 70 10 67, 81310 München

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

**Juventa**

Ehrestr. 3, 69469 Weinheim

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

**Ernst Klett International GmbH****Klett Edition Deutsch**

Postfach 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

**Verlag Königshausen und Neumann**

Postfach 6007, 97010 Würzburg  
 Programm: Philosophie, Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

**Peter Lang GmbH Europäischer Verlag für Wissenschaften**

Postfach 94 02 25, 60460 Frankfurt/Main  
 Programm: Wissenschaftliche Literatur (Geistes-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) – Monographien, Dissertationen, Habilitationsschriften, Lehrbücher, Reprints, Lexika, Forschungs- und Kongreßberichte

**Langenscheidt Verlag**

Postfach 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 H. Liebaug-Dartmann**

Hauptstr. 20, 54578 Wiesbaum

**Verlag J.B. Metzler**

Postfach 10 32 41, 70028 Stuttgart  
 Programm: Literatur- und Sprachwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Romanistik, Sachbücher, Sammlung Metzler, Zeitschrift *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, *DVjs. Internationale Zeitschrift für Philosophie (IZPh)*, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*

**Verlag Gunter Narr**

Postfach 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**

Postfach 21 40, 72011 Tübingen  
 Programm: Linguistik und Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Anglistik, Medienwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Judaica Lehr- und Studienbücher, Monographien, Zeitschriften

**Rodopi**

Tijmuiden 7, 1046 AK Amsterdam.

**Schneider Verlag Hohengehren**

Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

**Erich Schmidt Verlag**

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

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

**Schroedel Diesterweg Bildungsmedien**

Hildesheimer Straße 202–207, 30519 Hannover

**Schubert**

Steebargkoppel 30, 22397 Hamburg

**Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH**

Derendinger Str. 40/2, 72070 Tübingen  
 Programm: Verlag für Wissenschaft und Sachbuch. Übersetzungswissenschaft, klassische Philologie, Kulturwissenschaft, Semiotik, Sprach- und Literaturwissenschaft, Arbeitsmaterialien für das Studium

**STUDIENverlag**

Postfach 104, A-6010 Innsbruck

**UTB für Wissenschaft****Uni-Taschenbücher GmbH**

Postfach 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**

Postfach, 37070 Göttingen

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

**VAS Verlag für Akademische Schriften**

Kurfürstenstr. 18, 60486 Frankfurt/M.

Programm: »Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung« – Themenschwerpunkte: Medizin, Psychologie, Pädagogik, Ökologie, Soziologie-Gesellschaftswissenschaften, frauenspezifische Fragestellungen, Gesundheitsförderung, Neuere Geschichte

**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

**Universitätsverlag C. Winter**

Postfach 10 61 40, 69051 Heidelberg

Programm: Anglistik, Germanistik, Geschichte, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Orientalistik, Philosophie, Rechtswissenschaft, Religionswissenschaft, Romanistik, Slavistik, Sprachwissenschaft. Programm »Edition Schindeler«: Behinderten-Literatur

## Eingegangene Literatur

### Zusammengestellt und kommentiert von Fritz Neubauer

#### I. DaF-Lehrwerke

*Berliner Platz: Deutsch im Alltag für Erwachsene.* Mit Audiomaterial und Glossaren. Berlin: Langenscheidt, 2002.

*Lehr- und Arbeitsbuch 1.* Von Christiane Lemcke, Lutz Rohrmann und Theo Scherling. – ISBN 3-468-47831-3. 264 Seiten, € 15,95

Lehrwerk für erwachsene Lernende ohne Vorkenntnisse, das mit Band 3 zum Zertifikat Deutsch führt und sich am Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientiert. Besondere Betonung auf schnelle sprachliche Erfolge und alltagsrelevante Themen.

*Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* Mit Audiomaterial auf 2 CDs. Einbändiges Lehrwerk für Jugendliche und Erwachsene in Grundstufenkursen von Hartmut Aufderstraße, Jutta Müller und Thomas Storz. Ismaning: Hueber, 2001. – ISBN 3-19-001601-1. 255 Seiten, € 15,80

em. 3bändiges Lehrwerk im Baukastensystem. Mit Audiomaterial und Glossaren. Lehrwerk für erwachsene Lerner in Mittelstufenkursen, das bis zur Zentralen Mittelstufenprüfung führt.

*em-Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache.* Von Axel Hering, Magdalena Matussek und Michaela Perlmann-Balme. Ismaning: Hueber, 2002. – ISBN 3-19-001657-7. 248 Seiten, € 15,30

Als Ergänzung zum Lehrwerk, aber auch lehrwerkunabhängige Nutzung möglich, mit Lösungsschlüssel.

*Das Mittelstufenbuch Deutsch als Fremdsprache.* Von Anne Buscha und Gisela Linthout. Leipzig: Schubert, 2002. – ISBN 3-929526-67-0. 232 Seiten, € 15,70

Einbändiges Lehrwerk für erwachsene Deutschlerner mit guten oder sehr guten Grundstufenkenntnissen in Mittelstufenkursen.

*Das Oberstufenbuch Deutsch als Fremdsprache.* Von Anne Buscha und Gisela Linthout. Leipzig: Schubert, 2. Auflage 2002. – ISBN 3-929526-58-1. 212 Seiten, € 16,90

Einbändiges Lehrwerk für fortgeschrittene Deutschlerner, das auf die Zentrale Oberstufenprüfung und Teile des Kleinen Deutschen Sprachdiploms vorbereitet.

*Passwort Deutsch: Der Schlüssel zur deutschen Sprache. Kurs- und Übungsbuch 1.* Von Ulrike Albrecht, Dorothea Dane, Christian Fandrych, Gaby Größhaber, Uta Henningsen, Angela Kilimann und Tina Schäfer. Mit Audiomaterial und Wörterheft sowie Internetseite. Stuttgart: Klett, 2001. – ISBN 3-12-675800-2. 221 Seiten. € 13,70

5bändiges Lehrwerk für Jugendliche und Erwachsene in der Grundstufe, das mit Band 5 auf die Zertifikatsprüfung vorbereitet.

#### II. Periodica

*Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung.* Hrsg. vom Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz. – ISSN 0171-4155. Heft 38 (2001)

Enthält u. a. einen Beitrag von Csaba Földes über die wissenschaftstheoretische Verortung von Fremdsprachendidaktik sowie ei-

nen Aufsatz zum ›Sprachlichen Verhalten in telefonischer Geschäftskommunikation und Konsequenzen für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch‹ mit dem Titel ›Verletzte Konversationsmaximen‹.

*Deutsch in Burjatien.* Hrsg. vom Deutschlehrerverband der Republik Burjatien, Ulan-Ude 2001.

Enthält verschiedene didaktisch orientierte Beiträge, darunter u. a. »Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch« (Bolschakowa) und »Die Rolle der Grammatik in einem modernen Fremdsprachenunterricht« (Semjonow).

*Germanica: Jahrbuch für deutschlandkundliche Studien.* Hrsg. vom Institut für deutsche Geistes- und Sozialwissenschaften der St. Kliment-Ochridski-Universität, Sofia. – ISSN 1310-9715. 8. Jahrgang (2001)

Enthält u. a. Beiträge zu »Deutschlandstudien, Cultural Studies oder Area Studies« von Walter Schmitz, »Schriftkonstituierte Texte und sprachliches Handeln, zur Kritik der neueren Textlinguistik« von Herbert Ernst Wiegand, zum deutschen Kasus von Pavel Petkov, zu Spuren des Bairisch-Österreichischen im heutigen Bulgarisch von Boris Paraschkeov sowie zu Bild-Sprach-Beziehungen im deutschen Werbematerial von Stanka Stojanova.

*Germanistische Forschungsbeiträge.* Hrsg. von der Deutschen Abteilung der Fakultät für Fremdsprachen der Dokkyo-Universität, soka, Saitama, Japan. – ISSN 0389-0799. Nr. 48 (2002)

Enthält u. a. einen Beitrag zu »Sprecherziehung mit Prosodischer Schrift« (Markus Rode) und den Abdruck der Dankrede von Volker Braun anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde am 5. Juni 2002.

*Germanistisches Jahrbuch Tschechien-Slowakei 2000.* – ISBN 80-7160-626-5

Enthält nebst literaturwissenschaftlichen Beiträgen auch sprachwissenschaftliche Arbeiten zum Bohemismus-Diskurs (Kulturgeschichtliche Prozesse in den Böhmisches Ländern im Zeitalter der Restauration).

*Jahrbuch der ungarischen Germanistik.* Hrsg. von der Gesellschaft ungarischer Germanisten und dem DAAD, 2001, ISSN 1217-0216. 2001.

Enthält die Rubriken Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache und Rezensionen. Unter DaF erscheint der Beitrag von Frank G. Königs mit dem Titel »Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas«.

*Language and Culture Studies Series.* Hrsg. vom Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University, Japan. Nr. 44 (2001)

Themenheft zu ›Freiräume nutzen – neue Wege suchen: Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan‹ mit entsprechenden Beiträgen z. B. zu »Westliche Unterrichtsmethoden und japanische Lernerfahrungen« (Fuchs), »Zum Gebrauch von Web-Seiten beim Deutschunterricht« (Shioya), »Erwerb des deutschen Tempussystems bei japanischen Studienanfängern« (Holzer-Terada).

*Literaturstraße: Chinesisch-deutsches Jahrbuch für Sprache, Literatur und Kultur.* – ISBN 7-02-003661-9. Band 2 (2001)

Enthält nach der Rubrik Literaturwissenschaft in der Sprachwissenschaft u. a. die Beiträge »Metapher: Von der rhetorischen Stilfigur zum kognitiven Konzept« (Deming Kong) und »Schwarz, Weiß oder Grau? Einige Überlegungen zu der Problematik der Kommunikationsmodalitäten in chinesischer und deutscher Sprache« (Yuqing Wei).

*ÖdaF-Mitteilungen.* Hrsg. vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, Wien. Nr. 2 (2001)

Themenheft zu ›Bildungsaustausch: Internationale Studierende‹ mit Beiträgen zur Rolle der Internationalisierung im europäischen Hochschulraum (Weitgruber), der Internationalisierung der österreichischen Universitäten (Kernegger), der Reintegra-



tion Zurückkehrender (Stadler/Schwertberger) sowie über die sprachlichen Anforderungen an internationale Studierende.

*Waseda-Blätter*. Hrsg. von der Germanistischen Gesellschaft der Universität Waseda in Tokyo. ISSN 1340–3710. Nr. 8 (2001)

Enthält u. a. einen Beitrag zur deutschen *weil*-Konstruktion von Miyashita Hiroyuki sowie eine Arbeit zu den Auswirkungen der koreanischen Universitätsreform auf die Germanistik von Ki-Shik Lee, in der über deren Krise seit 1995 und speziell über die Lage an drei koreanischen Universitäten berichtet wird.

### III. DaF-Magisterarbeiten und Dissertationen

Aref, Anke: *Bedeutungserwerb und Fremdverstehen: Eine vergleichende deutsch-ägyptische Studie zur Relevanz von Stereotypen und sozialer Bedeutung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1985. – 259 S. mit einem Anhang (Materialienteil mit Unterrichtsvorschlägen)

Forschungsgrundlage dieser Arbeit ist eine vergleichende empirische Fallstudie: Neben Unterrichtsbeobachtungen werden umfangreiche Fragebogenaktionen (u. a. Assoziations- und Stimuluswörter) eingesetzt, um die unterschiedliche soziale Bedeutung von Wörtern zu untersuchen. Befragt wurden ägyptische Deutschlehrerstudenten, eine italienische und eine deutsche Kontrollgruppe. Daß ein Aufenthalt im Zielland zu einer Veränderung der Bedeutungsbelegung führt, an der sich auch die Kulturschockproblematik messen läßt, zeigt sich an den Ergebnissen der wiederholten Befragung der angehenden Deutschlehrer aus Ägypten, die sich im Rahmen eines Sonderstipendienprogramms für ein Semester an der Universität Essen aufhielten und die einmal vor, zweimal während und einmal nach Abschluß ihres Deutschlandaufenthaltes befragt werden konnten. Als zukünftigen Multiplikato-

ren kommt ihrem Deutschlandbild besondere Bedeutung zu. Eine Analyse ägyptischer Deutschlehrwerke und ein umfangreicher Materialienteil mit Unterrichtsvorschlägen zur Erarbeitung des Themas »Vorurteile und nationale Stereotype« im Unterricht Deutsch als Fremdsprache runden die Arbeit ab. (Anke Aref)

Avci, Tefide: *»Das Duale System + Der Grüne Punkt« im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 83 Seiten mit einem Anhang (Unterrichtsmaterialien; Fragebögen zum Thema »Umweltschutz«)

Das Thema wird eingangs durch eine Vorstellung des Themenbereichs »Umwelt und Umweltbewußtsein in Deutschland« vorbereitet. Darauf folgt eine allgemeine Darstellung dieses Recyclingsystems sowie von dessen Umsetzung in deutschen Haushalten. Ein weiterer Gegenstand der Arbeit ist die Untersuchung von DaF-Lehrwerken im Hinblick auf ihre landeskundliche Darstellung des Themenfeldes, jedoch begrenzt auf Müllentsorgung und -trennung. Nach den konkreten Didaktisierungsvorschlägen schließt die Arbeit mit der Auswertung einer Pilotstudie, die durch die Verfasserin mit Hilfe von Fragebögen durchgeführt wurde, in denen ausländische Studierende nach ihren Erfahrungen mit Umweltfragen in ihren Heimatländern und Deutschland befragt wurden.

Barańska, Małgorzata: *Übersetzungsschwierigkeiten bei deutsch-polnisch-deutschen Wirtschaftsübersetzungen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 130 S. mit einem Anhang (Originalfachtexte)

Im theoretischen Teil der Arbeit wird anhand bestimmter theoretischer Modelle versucht, die Probleme am Beispiel deutsch-polnisch-deutscher Wirtschaftsübersetzungen zu analysieren und die Erkenntnisse in theoretische Überlegungen mit einzubeziehen. Im didaktischen Teil

wird die Verwendbarkeit der Theorie am Beispiel überprüft, indem entsprechende Übersetzungsübungen für den Unterricht entworfen werden.

Beyer, Sabine: *Der Fremdsprachenerwerb bilingualer Lernerinnen: Eine qualitative Untersuchung*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 150 S. mit einem Anhang (Interviewtranskripte)

Die Arbeit untersucht die besonderen Voraussetzungen bilingual aufgewachsener Lernerinnen für das Erlernen von Fremdsprachen. Im theoretischen Teil wird zunächst ein Überblick über die Ergebnisse der Bilingualismusforschung und die damit verbundene Problematik der begrifflichen Abgrenzung gegeben. Die Autorin bezieht sich dabei nicht nur auf individuellen Bilingualismus, sondern auch auf gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Am Beispiel des katalanischen Bilingualismus werden die Probleme und Chancen regionaler Sprachpolitik erläutert. Des Weiteren wird untersucht, inwieweit die Ergebnisse der Bilingualismusforschung in der Zweitsprachenerwerbsforschung berücksichtigt werden. Dabei wird besonders auf die Rolle der Muttersprache und zuvor erlernter Fremdsprachen beim Erwerb weiterer Sprachen eingegangen und ein ausführlicher Überblick über die L3-Forschung gegeben. Als besondere Voraussetzungen bilingualer Fremdsprachenlerner/innen werden vor allem ein ausgeprägtes Sprachbewußtsein und spezielle Lernstrategien hervorgehoben. Forschungstheoretische Überlegungen bilden den Abschluß des theoretischen Teils. In der empirischen Untersuchung werden die von der Autorin durchgeführten Interviews mit fünf katalanisch-spanisch bilingualen Fremdsprachenlernerinnen mit Hilfe interpretativer Verfahren analysiert. Das zentrale Interesse bilden dabei die individuellen Lernbiographien und die subjektiven Theorien der Lernerinnen über das Sprachenlernen und den Einfluß zuvor erlernter Sprachen. Im abschließenden Teil wird diskutiert, wie auf individuelle und gruppenspezifische Voraussetzungen im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden kann. (Sabine Beyer)

Block, Anja: *Online-Projekte im Fremdsprachenunterricht: Zum Einsatz von E-Mail und Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1998. – 129 S.

In Zukunft werden viele weitere praktische Erfahrungen mit dem Internet und E-mail als vielseitigem Unterrichtsmedium sowohl auf Lehrer- als auch auf Lernerseite gesammelt werden. Diese Ideen und Impulse aus der Praxis regen die Autorin zu tiefergehenden theoretischen Überlegungen über die Einsatzmöglichkeiten in kommunikativen Situationen und folgenden Fragestellungen an: Welche konkreten Chancen hält das Internet als Publikations-, Kommunikations- und Informationsmedium für den Unterricht bereit? Welche besonderen Unterschiede und Konsequenzen ergeben sich aufgrund neuer technischer Gegebenheiten im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsformen und -medien für die konkrete Lehr- und Lernsituation? Die Arbeit befaßt sich zunächst mit einigen grundlegenden Begriffen rund um das Thema (Online)Medien. Weiterhin geht es um den veränderten Umgang mit Sprache in den neuen Medien. Dabei werden in erster Linie Veränderungen durch neue digitale Textformen (Hypertext) und einer sich daraus ergebenden veränderten Textrezeption und -produktion geschildert. Nach der Darstellung lerntheoretischer Konzepte wird auf die damit verbundenen neuen Formen wie kooperatives, situatives und exploratives Lernen eingegangen. Ihr Bezug zu computergestützten Unterrichtsformen wird dabei insbesondere für projektbezogenes Lernen aufgezeigt. Anhand einer empirischen Befragung von Projektleitern, die sich auf die bisher gemachten Erfahrungen im Sprachunterricht bezog, werden diese jeweils kurz beschrieben und ausgewertet. Im fünften Kapitel werden einige grundsätzliche methodisch-didaktische Überlegungen zum Einsatz online-basierter Medien für den Fremdsprachenunterricht angeführt. Es geht dabei um die einzelnen Fertigkeitsbereiche und deren Training und Umsetzung in computerunterstützten Unterrichtssituationen. Die möglicherweise daraus folgenden didaktischen Implikationen sowie die zu erwartenden Veränderungen für Unterrichtspla-

nung, -gestaltung und Lehrerausbildung sowie konkrete Folgen für Lehrende und Lernende bilden den Abschluß dieser Arbeit.

Bochenek, Mariola: *Rollenbilder »Frau – Mann« im Deutschunterricht: Analyse ausgewählter DaF-Lehrwerke und Unterrichtsentwürfe*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 113 S.

Die Arbeit enthält eine gründliche Aufarbeitung der wichtigsten Literatur zur Frauensprache in Deutschland sowie einiger Ideen zum feministischen Strukturalismus. Die ausgewählten Grammatiken und Lehrbücher werden genau analysiert und die entsprechenden Beispiele für die ungleichgewichtige Heranziehung von Frauen und Männern in den Beispielsätzen und Texten aus früheren Jahren überzeugend aufgelistet. Abschließend werden Unterrichtsentwürfe vorgestellt, in denen versucht wird, alternative Modelle vorzulegen.

Bolotova-Sanke, Elena: *Kulturelle Vorstellungswelten am Beispiel verbreiteter Metaphorisierungen in der deutschen und russischen Presse: Die Metapher aus kognitiv-linguistischer und fremdsprachendidaktischer Sicht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1999. – 86 S.

Die Autorin gibt eingangs einen Überblick über die Forschungslage zur Metaphorik, anschließend werden Metaphorisierungen in der deutschen und russischen Pressesprache einander gegenübergestellt, z. B. zum Thema »Wahlen«. Für die Fremdsprachendidaktik werden Lernziele entwickelt, die u. a. auch dem Kühnschen didaktischen Dreischritt »Metaphern erkennen, verstehen, gebrauchen« folgen. Dabei wird auch der Gebrauch von Wörterbüchern behandelt. Die didaktischen Vorschläge beinhalten Textarbeit und semantische Übungen. Nach Ansicht der Verfasserin kann durch die Kombination von linguistischer Analyse und kulturspezifischen Aspekten die Metaphorik zu einem interessanten Gegenstand des DaF-Unterrichts werden.

Bosch, Gloria: *Sprachenpolitik in Europa*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1995. – 94 S.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf den sprachpolitischen Entscheidungen der supranationalen Ebene, die im Institutionensystem der EU getroffen werden. Es wird jedoch auch die nationale Handlungsebene betrachtet, da sich beide gegenseitig beeinflussen und zum Verständnis einer Ebene die Berücksichtigung der jeweils anderen erforderlich sei. Die Arbeit besteht aus sieben Kapiteln. Im 1. wird der Begriff »Sprachenpolitik« als Gegenstand der Sprachwissenschaft und als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit definiert. Das 2. Kapitel bildet die empirische Basis, auf die sich die Arbeit stützt, indem es einen Überblick über die Sprachenvielfalt bzw. sprachliche Heterogenität der Mitgliedstaaten vermittelt. Anschließend wird im 3. Kapitel die Sprachenpolitik der EU-Staaten bezüglich ihrer offiziellen Sprachenregelung, ihres Sprachminderheitenschutzes und ihres schulischen Fremdsprachenunterrichts untersucht. Im 4. Teil befaßt sich die Autorin mit der internen Sprachenregelung der EU-Organe sowohl in ihrer theoretischen Festlegung als auch in ihrer praktischen Umsetzung. Im Kapitel 5 folgt die Klassifikation und Analyse der Bereiche der Sprachenpolitik auf supranationaler Ebene. Im 6. Kapitel werden die Lösungsansätze zur Verbesserung der Kommunikationsprobleme EU-intern und in Europa erörtert. Abschließend werden allgemeingültige Aussagen für die Sprachenpolitik in Europa gemacht und ihre Übereinstimmung mit den Zielvorgaben der EU aufgeworfen.

Brandl, Heike: *Interkulturelle Aspekte in den Mittelstufenlehrwerken em und Unterwegs für DaF: Eine Lehrwerkanalyse*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 133 S.

Forschungsergebnisse der Psychologie und der Linguistik verdeutlichen die vielschichtige Problematik interkultureller Kontaktsituationen. In den achtziger und neunziger Jahren wurde deshalb innerhalb der Fremdsprachendidaktik bezweifelt, ob das Lehr-

ziel *Kommunikationsfähigkeit* und dessen Operationalisierung in Lehrwerken noch den kommunikativen Anforderungen einer modernen Wirklichkeit genüge. Die sozio- und pragmalinguistisch ausgerichtete Lehrwerkanalyse geht vor diesem Hintergrund der Fragestellung nach, inwieweit die analysierten Mittelstufenlehrwerke angehende Fremdsprachen-Sprecher auf interkulturelle Kontaktsituationen vorbereiten. Mittels eines eigens entwickelten Analysefragebogens und -rasters werden sowohl die didaktische Konzeption der Lehrwerke als auch die Didaktisierungen verschiedener exemplarisch ausgewählter produktiver Sprachhandlungen, deren interkulturelles Mißverständnispotential empirisch belegt ist, beschrieben und analysiert. Die Untersuchung kommt hinsichtlich beider Lehrwerke zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während *em* als monolingual konzipiert und sprach- bzw. kulturassimilatorisch ausgerichtet anzusehen ist und damit interkulturellen Anforderungen nicht genügt, vermittelt das Lehrwerk *Unterwegs* den Fremdsprachenlernenden in einem integrativen lernerorientierten Ansatz soziokulturelles und kontrastiv-linguistisches Wissen, welches die Grundlage zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen und Strategien bildet. (Heike Brandl)

Bujara, Karin: *Die Phraseologismen im DaF-Unterricht: Verbale Idiome*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 104 S. mit einem Anhang (Werbungsbeispiele, Zeitungartikel)

Die Arbeit diskutiert den Gegenstandsreich und die Definitionskriterien und ergänzt diese um die notwendige Wörterbuchkritik. Die überaus frequente Verwendung in für die DaF-Vermittlung relevanten Kommunikationsbereichen wie mündlicher Alltagskommunikation, Publizistik und Werbung wird mit den unterschiedlichen Funktionen begründet, die Phraseologismen haben können. Im 2. Hauptkapitel werden Lernprobleme und Lernhilfen vorgestellt sowie die an Kühn orientierte phraseodidaktische Vorgehensweise; anhand einer Analyse ausgewählter DaF-Lehrwerke wird gezeigt, daß Idiome auch in den neuesten Lehrwerken entweder nicht vorkom-

men oder nicht genügend didaktisch-methodisch aufbereitet sind. Es folgen Überlegungen zu unterschiedlichen Graden interlingualer Interferenzeinflüsse, hier am Beispiel von Zielsprache Deutsch – Muttersprache Polnisch. Didaktisierungsvorschläge zur Arbeit mit sprachlich homogenen Gruppen (Muttersprache Polnisch) und heterogenen Gruppen schließen die Magisterarbeit ab.

Cuccarano, Agnese: *Fremdsprachenlernen am Computer: Analyse und Kritik von Tell me more und Sprachkurs Deutsch*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 91 S.

Die Arbeit hat zum Ziel, die Lernersoftware *Tell me more* und *Sprachkurs Deutsch* einer genauen Untersuchung zu unterziehen und den computergestützten Fremdsprachenunterricht generell zu betrachten. Die beiden CD-Roms werden erst detailliert beschrieben und dann kritisch betrachtet, so daß ein sehr genauer Eindruck von deren Aufbau, Zielsetzung und den möglichen Schwächen entsteht. Beide Programme wurden für Anfänger entwickelt, und so wird z. B. darauf geachtet, ob das passende Sprachniveau verwendet wird, ob abwechslungsreiche Kontexte angeboten werden oder ob das Video dem Thema entspricht. In Anlehnung an das Beurteilungsraster der Arbeitsgruppe »Nachtclub«, die sich mit medial gestütztem, selbst organisiertem Lernen beschäftigt, werden die Merkmale der beiden Lehrwerke in je einem Raster übersichtlich zusammengefaßt. Am Ende der Arbeit wird die Entwicklung der computergestützten Lernprogramme behandelt und die Rolle der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht betrachtet, die hier als wertvolle Ergänzung zum »normalen« Fremdsprachenunterricht bezeichnet werden. Am Schluß werden verschiedene Internetadressen zum Thema computergestütztes Lernen angegeben.

Danishment, Meryem: *Leben zwischen den Welten: Identifikationskonflikte türkischer Migranten in Deutschland und die schulische Sozialisation türkischer Kinder*. Magisterarbeit, Technische Universität Dres-

den, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2002. – 128 S. mit einem Anhang

Betrachtet man die Ergebnisse der vieldiskutierten PISA-Studie, fällt vor allem das große Ungleichgewicht bei der Zahl erfolgreicher Abschlüsse im Gymnasialbereich zwischen deutschen Kindern und Kindern ausländischer Migranten auf. Sie machen wohl deutlich, daß bisherige Integrationsmodelle ihr wichtigstes Ziel, nämlich die Chancengleichheit zu garantieren, nicht erreicht haben. Die vorliegende Arbeit analysiert in diesem Zusammenhang sehr kritisch »Problemfelder und Konflikte der türkischen Migranten und vor allem der Kinder« (S. 6), speziell unter Beachtung von (Fehl)Leistungen im Verlauf der schulischen Sozialisation. Da die Autorin selbst, wie sie am Ende der Arbeit (S. 118) deutlich macht, »zwischen zwei Kulturen« aufgewachsen ist, fließen in ihre objektiven Beschreibungen auch subjektive Beurteilungen ihrer Erfahrungswelt ein.

Dannerer, Monika: *Besprechungen im Betrieb: Empirische Analysen und didaktische Perspektiven*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1999. – 364 S. Erschienen im iudicium Verlag, München, 1999 (Studien Deutsch Bd. 26). ISBN 3-89129-136-1

Konferenzen und Besprechungen scheinen so etwas wie ein »notwendiges Übel« zu sein, nicht wegzudenken, aber äußerst lästig. Ausgangspunkte für die vorliegende Auseinandersetzung mit dem Diskurstyp »Innerbetriebliche Besprechung« waren sowohl die Bedeutung, die Besprechungen aufgrund ihrer Häufigkeit in fast jedem Beruf und auf vielen hierarchischen Ebenen haben, als auch die Einstellung, die Teilnahme an Besprechungen sei eigentlich keine »richtige« Arbeit bzw. halte sogar vom Arbeiten ab. Die Zielsetzung dieser Arbeit ist daher eine doppelte: einerseits den Diskurstyp, ausgehend von einem Datenkorpus, diskursanalytisch herauszuarbeiten und zu beschreiben und andererseits anzuregen, wie diese Ergebnisse im (Fach-) Fremdsprachenunterricht berücksichtigt

werden können. Zu diesem Zweck werden nicht nur die zugrundeliegenden Strukturen von Besprechungen – bereits auf das Ziel der Fremdsprachendidaktik hin – herausgearbeitet, sondern auch die Mittel, die zur Realisierung an der sprachlichen Oberfläche aufgefunden werden können, exemplarisch und systematisch dargestellt.

Deskau, Alexandra: *Interkulturelle Kommunikation: Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele anhand des kontrastiven Ländervergleichs zwischen Deutschland und Mexiko*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 91 S.

Die Autorin möchte anhand einer kontrastiven Gegenüberstellung der Länder Deutschland und Mexiko für kulturelle Unterschiede sensibilisieren und betrachtet dazu eine zentrale Frage: Welche Rolle spielt der kommunikative Stil im interkulturellen Kontakt? Sie beginnt einleitend mit einem theoretischen Teil, in dem u. a. die Begriffe Kultur, Ethnozentrismus und interkulturelle Kommunikation behandelt werden. Im weiteren Verlauf führt sie die Rolle der interkulturellen Kommunikation im Kontakt mit Aktanten anderer Kulturen aus und bringt dafür kontrastive Beispiele, die auf ihren eigenen Erfahrungen während eines Aufenthalts in Mexiko beruhen. Z. B.: »Möchte mein Gegenüber mir mit dieser Geste mitteilen, daß ich dumm bin oder daß es hier schlecht riecht?« Deskau meint, daß solch einem Kulturschock mittels Trainings, die bereits im Herkunftsland stattfinden, vorgebeugt werden kann. Denn falsches verbales bzw. nonverbales Verhalten könnten zu Mißverständnissen und sogar zu Ablehnung führen.

Dzissah Kodzo, Victor Prévail: *Bedeutung und Gebrauch der Tempora in Eve, Französisch und Deutsch. Eine kontrastive Analyse im Hinblick auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 119 S.

Untersuchungsgegenstand der Arbeit ist der Gebrauch des Tempussystems des Deutschen im Fremdsprachenunterricht in Süd-

togo, wo Eve die Muttersprache, Französisch die erste Fremdsprache, Amtssprache und Ausgangssprache im Fremdsprachenunterricht ist. Ziel ist eine kontrastive Analyse des Eve, des Französischen und Deutschen im Hinblick auf die Vermittlung des Gebrauchs des Tempussystems im Unterricht, da sich die Arbeit in erster Linie an Deutschlehrer in Togo richtet. Anfangs werden alle sprachlichen Elemente definiert, die notwendig sind, um in den untersuchten Sprachen Tempus oder Zeit zum Ausdruck zu bringen. Im folgenden werden in getrennten Kapiteln die Tempussysteme von Eve, Französisch und Deutsch mit ihren jeweiligen Eigenheiten dargestellt, bevor abschließend eine Analyse sowie ein Vergleich der drei Sprachen im Hinblick auf diesen Bereich der Grammatik erfolgt. Es wird auf die einzelnen Zeitstufen getrennt voneinander eingegangen, wobei nur die indikativischen Tempora Berücksichtigung finden. Jeder Abschnitt wird durch exemplarische didaktische Vorschläge abgeschlossen.

Eysteinsdottir, Hrund: *Die Bilder in unseren Köpfen. Eine konversationsanalytische Untersuchung zu nationalen Selbst- und Fremdbildern*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 99 S. mit einem Anhang (Transkriptionen)

»Nicht nur Europa wächst zusammen, sondern die Grenzen vieler Länder werden durchlässiger.« Diese Tatsache hat laut Autorin Auswirkungen auf die interkulturelle Kommunikation. Ausgangspunkt für ihre Arbeit ist die Studie einer internationalen Forschungsgruppe, die sich 1993 am Zentrum für interdisziplinäre Forschung ein halbes Jahr lang mit dem Vorkommen und der Funktion von Selbst- und Fremdbildern in der mündlichen Kommunikation beschäftigt hat. Die Untersuchungsergebnisse stützten sich nicht – wie bisher – auf Befragungen, sondern ihnen liegen die Methoden der Diskurs- und Konversationsanalyse zugrunde. Auf eigene Interviews aufbauend, weitet Eysteinsdottir ihre Arbeit theoretisch, methodologisch und empirisch aus, um sich am Schluß zu fragen, ob sich das Thema »nationale Selbst- und Fremdbilder« für den Fremdsprachenunterricht eignet, und wie man es umsetzen kann.

Feldmeier, Alexis: *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch unter besonderer Berücksichtigung des Spieleinsatzes*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 106 S. mit einem Anhang (Spielematerial; Kopiervorlagen)

Ziel dieser Arbeit ist, Spiele für den Alphabetisierungsunterricht von Erwachsenen mit Deutsch als Zweitsprache bereitzustellen, die den Teilnehmern nicht nur bei der Erarbeitung der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens helfen, sondern sie darüber hinaus auf den Besuch eines Deutschkurses für Anfänger vorbereiten. Mit den Spielen werden Grammatik, Wortschatz und Aussprache auf einer elementaren Ebene behandelt. Der erste Teil der Arbeit befaßt sich einleitend mit dem Problem Analphabetismus, wobei besonderes Augenmerk auf die Beschreibung der durchschnittlichen Gruppenzusammensetzung von Alphabetisierungskursen für ausländische Erwachsene sowie auf die Erläuterung der Folgen gelegt wird, die daraus für den Unterricht und für die Konzepterstellung von Spielen entstehen. Der zweite Teil widmet sich den theoretischen Grundlagen für den Einsatz von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht und insbesondere der Frage, inwiefern diese speziell auf den Alphabetisierungsunterricht für Erwachsene übertragbar sind. Dies dient als Basis für die darauffolgende Vorstellung von Spielkonzepten, die die Besonderheiten des Alphabetisierungsunterrichts mit ausländischen Erwachsenen berücksichtigen. Dazu wird vorab erläutert, welche Rahmenvoraussetzungen für ein Gelingen des Spieleinsatzes im Alphabetisierungsunterricht gegeben sein müssen. Den Abschluß der Arbeit bildet eine kleine Sammlung von Spielen und Übungen, die besonders die Buchstabenvermittlung berücksichtigt, sowie die Darstellung der praktischen Erfahrungen der Verfasserin mit den eigenen Spielvorschlägen.

Fischer, Oda: *Phonetik kontrastiv französisch-deutsch mit Lernspielen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 130 S.

Das Hauptanliegen der Verfasserin dieser Arbeit ist die Entwicklung von Lernmaterialien, die zu einem kommunikativen, kreativen und interessanten Phonetikunterricht beitragen. Zunächst beschäftigt sich die Arbeit mit den Vorgehensweisen zur didaktischen Vermittlung von Aussprache, um so theoretisch wichtige Bestandteile und potentielle Methoden der Ausspracheschulung vorzustellen. Da die spezielle Zielgruppe des Lernmaterials frankophone Lernende sind, folgt im nächsten Schritt eine kontrastive Analyse der französischen und deutschen Laute. So soll sichergestellt werden, daß insbesondere die Ausspracheschwierigkeiten französischsprachiger LernerInnen in einem Phonetikprogramm berücksichtigt werden. Im Anschluß daran wird der Einsatz kreativer Unterrichtsformen kritisch betrachtet. In Abhängigkeit von diesen theoretischen Überlegungen werden daraufhin Didaktisierungsvorschläge für den Ausspracheunterricht unterbreitet, die sich vorwiegend an fortgeschrittene Lerner richten. Schließlich folgt eine Schilderung der praktischen Erfahrungen der Verfasserin mit dem selbstentworfenen Unterrichtsmaterial an der Universität Rennes II, gefolgt von einer Reflexion zu den erprobten Didaktisierungsbeispielen und einer Integration der Auswertungsergebnisse in ein Gesamtkonzept.

Forker, Ann: *Landeskunde in regionalen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache untersucht am Beispiel Kamerun*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2002. – 107 S. mit einem Anhang

Der spezielle Untersuchungsgegenstand der Arbeit sind Anforderungen an die Entwicklung einer landeskundlichen/interkulturellen Kompetenz und deren Umsetzung in regionalen DaF-Lehrwerken. Die erklärte Intention der Verfasserin ist dabei, am exemplarischen Fall des für afrikanische Deutschlerner entwickelten Lehrwerkes *Ihr und Wir* aufzuzeigen, welche besonderen Chancen regionale Lehrwerke bieten, aber auch, welchen Einschränkungen sie unterliegen. Nach einer ausführlichen theoretisch-fundierten und faktenreichen Darstellung von Forschungsstandpunkten zum Stellenwert der Landeskunde innerhalb der

Lehrwerktheorie werden die jeweiligen theoretischen Zugriffe in ihrer Gültigkeit für Anforderungen an regionale DaF-Lehrwerke diskutiert bzw. ergänzt. Daran schließt sich die Analyse des Lehrwerks unter allgemeingültigen (europaaorientierten) Kriterien der Lehrwerkbeurteilung und der speziellen Betrachtung landeskundlich-regionaler Kriterien zur Themenwahl/Lernerinteressen sowie zum Prinzip der gleichwertigen Partnerschaftlichkeit an. Die detaillierten Analysen münden in Schlußfolgerungen für die Produktion regionaler Lehrwerke, die erkennen lassen, daß sowohl die Modernität (Interkulturalität, Kommunikativität, Kontrastivität ...) dieses Lehrwerkes als auch dessen Schwächen (z. B. mangelnde Problematisierung eigenkultureller Wirklichkeit, Mystifizierung des Europabildes, Disproportionen zwischen dem Europa- und dem Afrika-bild) deutlich konturiert wurden. Um den Leser zu dieser Erkenntnis zu führen, bedient sich die Autorin eines systematisch aufbereiteten, substantiell ausdifferenzierten empirischen Materials, das im Anhang einzusehen ist.

Fröhlich, Birgitta: *Schleswig-Holstein im Landeskundeunterricht: Eine landeskundliche Arbeit*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1999. – 139 S. mit einem Anhangband (Materialsammlung)

Die vorliegende Arbeit verfolgt das praktische Ziel, mögliche Unterrichtsgestaltungen zum Thema Schleswig-Holstein vorzustellen, die als Materialsammlung für Deutschlehrer zu verstehen sind. Die didaktisierten Unterrichtseinheiten können exemplarisch betrachtet und eingesetzt werden, sind aber auch auf andere Bundesländer übertragbar. Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil werden die verschiedenen Landeskundeansätze theoretisch hinterfragt, worauf die Erklärung und Begründung für die Wahl des Ansatzes erfolgt. Im zweiten Teil der Arbeit wird das Land Schleswig-Holstein vorgestellt, wobei besonders die Gesichtspunkte berücksichtigt werden, die danach in den didaktischen Vorschlägen aufgegriffen werden. An diesen Teil schließt sich der unterrichtsgestalterische Teil der Arbeit an, in dem ein

breitgefächertes Angebot an Themen über Schleswig-Holstein für Lernende der Mittelstufe didaktisiert wurde. Allerdings wurde dabei nicht versucht, eine ganze Unterrichtsreihe zu gestalten, sondern Entwürfe für einzelne Unterrichtseinheiten anzubieten, damit Lehrer gegebenenfalls eine Auswahl aus dem reichhaltigen Angebot treffen können, die speziell für ihre Lernergruppe von Interesse ist.

Gallathe, Małgorzata: *Effektives Lehrerverhalten im Unterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 138 S. mit einem Anhang (Diagnosebogen, Transkripte, Unterrichtsmaterialien)

Diese Arbeit befaßt sich mit dem Themenbereich des effektiven Lehrerverhaltens im allgemeinen und speziell in Störsituationen. Sie ist in zwei Teile gegliedert: Im theoretischen Teil werden beide Themengebiete u. a. nach allgemeinpädagogischen und sozialpsychologischen Gesichtspunkten erläutert. Im praktischen Teil wird das Lehrerverhalten in ausgesuchten Störsituationen im DaF-Unterricht analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse werden mit den aufgeführten theoretischen Beiträgen aus dem ersten Teil der Arbeit verglichen. Darüber hinaus wird das beobachtete effektive Lehrerverhalten im dokumentierten Unterricht den essentiellen Aussagen von Interviews mit Kursteilnehmern und einer Lehrerin gegenübergestellt.

Ghobeyshi, Silke: *Nationalsozialismus und Schoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 145 S. mit einem Anhang (Fragebogen). Erschienen als Bd. 72 in der »Werkstattreihe DaF« bei Lang in Frankfurt am Main. ISBN 3-631-50163-3

In dieser Arbeit werden Formen der Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus und insbesondere mit der Schoah gesucht, die einerseits der Brisanz der Thematik angemessen sind, andererseits

den Interessen und Bedürfnissen von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache entsprechen. Die Überlegungen stützen sich auf eine 1998 durchgeführte Erhebung, in der die Akzeptanz und die Verbreitung des Themas Nationalsozialismus im universitären DaF-Unterricht untersucht wurden. Anhand der hier vorliegenden Ergebnisse konnten die Ausgangs- und Rahmenbedingungen für eine Behandlung des Themas Nationalsozialismus im DaF-Unterricht erstmals beschrieben werden. Vor dem Hintergrund der sich als eher ungünstig herausstellenden Unterrichtsbedingungen (fehlende Zeit, fehlendes Lehrmaterial, fehlende Sprachkompetenz) fragt die Autorin nach der Relevanz der Thematik und dem Lernziel der Auseinandersetzung. (Silke Ghobeyshi)

Graff, Anne-Marie: *Untersuchung eines Verhandlungsgesprächs im Hinblick auf eine Didaktisierung für den Fremdsprachenunterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1997. – 138 S. mit einem Anhang (Transkription)

Ziel der Arbeit ist es, eine kontrastive Didaktisierung im Bereich mündlicher Kommunikation für französische Lernende zu entwickeln. Dies geschieht einerseits auf der Basis struktureller und sozialhistorischer Untersuchungen, andererseits auf der Basis einer empirischen Analyse. Es werden dabei insbesondere die interkulturellen Probleme behandelt. Die entwickelten Übungen zielen auf kommunikative Kompetenz, wobei es darum geht, die Lernenden für die Andersartigkeit zu sensibilisieren und eine Annäherung an den deutschen Interaktionsstil zu fördern. Im ersten Kapitel wird der Begriff der Fachsprache erläutert und eingegrenzt. Des weiteren werden die Begriffe *Kultur* und *interkulturell* eingrenzt. Auf der Basis dieser Definitionen wird dann das Problemfeld deutsch-französischer Wirtschaftskommunikation dargestellt. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Lehrmaterialentwicklung aus linguistischer Sicht, im dritten erfolgt eine Umsetzung der im zweiten Kapitel entwickelten Lernziele.



Grimmer, Marina: *DaF-Unterricht an privaten Sprachschulen: eine Balance zwischen Kundenservice und Kommerz?* Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2001. – 107 S. mit einem Anhang

Die Arbeit widmet sich einem Thema, das sich einerseits dem forschungsseitig wenig bis gar nicht beachteten außeruniversitären Bereich des DaF-Unterrichts zuwendet und andererseits vor dem Hintergrund berechtigter Qualitätsansprüche eine fundierte (wenngleich exemplarische) Analyse der Lehr- und Lernbedingungen bei kommerziellen Sprachschulen vorlegt. Die Ausdifferenzierung des DaF-Angebotes wird unter dem Aspekt der Kundenorientierung, verstanden als Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht, untersucht. Die Datenerhebung erfolgte an ausgewählten Sprachschulen in Dresden und Leipzig. Das methodische Instrumentarium umfaßt mündliche Interviews/schriftliche Befragungen der Leiter/Lehrenden von bzw. in Sprachschulen sowie die Einbeziehung von Dokumentenanalysen. Zuvor beschäftigt sich die Autorin jedoch ausführlich mit den gesellschaftlichen und marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen im privatwirtschaftlichen Bildungssektor. Sie vermittelt umfassende Einblicke in Entwicklungstendenzen auf dem Weiterbildungsmarkt, charakterisiert die Besonderheiten des Sprachbildungsmarktes im Bereich DaF und erläutert verschiedene institutionelle Formen kommerzieller Sprachschulen. Sie gelangt zu dem Schluß, daß die Untersuchung der Angebote an DaF-Kursen privater Sprachschulen zwar nicht alle fachgegenstandsrelevanten Fragen beantwortet, aber insgesamt festzustellen ist, daß DaF-Lerner im privatwirtschaftlichen Bereich optimale Lernbedingungen haben, wenngleich vermittlungsmethodische Innovationen weniger zu erwarten sind, weil die Balance zwischen Kundenservice und Kommerz letztlich von marktwirtschaftlichen Regularitäten bestimmt wird.

Großmann, Uta: *Zur Nutzung von Lernstrategien und Lerntechniken beim Leseverstehen chinesischer Deutschlerner.* Magisterarbeit,

Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2002. – 107 S. mit einem Anhang

Die fachwissenschaftliche Publizistik hat in den letzten Jahren zwar umfangreiche theoretische Grundlagen zur Nutzung von Lehr- und Lernstrategien geliefert, die Befähigung der Lerner zu ihrer Nutzung hängt jedoch stark von sprach- und kulturgeprägten Vorerfahrungen sowie individuellen Voraussetzungen ab. Die Autorin widmet sich in dieser Arbeit dem Leseverhalten chinesischer Deutschlerner und versucht, Aussagen zum Stand der Lesekompetenzen von Lernern chinesischer Sprach- und Kulturprägung zu machen. Ihre Ausgangshypothese besagt, daß »aufgrund des memorierend und Wortfür-Wort-übersetzend ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts in China« Leseverhaltensstrategien, die vor allem im Studium an einer deutschen Hochschule von besonderer Bedeutung sind, nur unzureichend entwickelt werden. Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand werden die wichtigsten Phasenkonzepte tabellarisch zusammengefaßt und gegenübergestellt. In der anknüpfenden empirischen Studie wird überprüft, inwieweit die theoretisch erarbeiteten Lesestrategien von chinesischen Deutschlernern in Vorbereitungskursen (G3 bis M1) beherrscht werden. Dazu dient eine Testreihe mit fünf verschiedenen Aufgaben(typen) zu verschiedenen Lesetechniken.

Hamze, Rima: *Sprachlehr- und -lernspiele im DaF-Unterricht am Beispiel von »Das Spinnennetz«.* Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 80 S.

Die Verfasserin beschäftigt sich mit Sprachlernspielen im allgemeinen, ihren Merkmalen, der Geschichte der Spieldidaktik, den verschiedenen Kategorien von Sprachlernspielen sowie ihren Funktionen, Lernzielen und der Methodik ihres Einsatzes, um dann das von ihr und Maria Gabriela Kuhn entwickelte Spiel »Das Spinnennetz« vorzustellen, das für die Zielgruppe der Deutschlernenden im In- und Ausland konzipiert ist und die Themen Landeskunde, Wortschatz, Grammatik und mündlicher Sprachgebrauch behandelt.

Hansmann, Michael: *DaF in Spanien: DaF-Unterricht in den Bildungssystemen Spaniens und die steigende Bedeutung von Berufssprache Deutsch*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 120 S.

Nach einer Einführung in die Sprachenpolitik und der Zusammenstellung von quantitativ orientierten Daten zur DaF-Vermittlung in Spanien werden in der Magisterarbeit drei Fragebogenreihen des Autors ausgewertet, um zu qualitativen Aussagen zu kommen. Zunächst geht es um die Klärung der Nachfrage von deutschsprachig orientierten Industrieunternehmen in den beiden Metropolen Spaniens, Madrid und Barcelona. Die Ergebnisse deuten auf eine sowohl quantitativ als auch qualitativ zunehmend große Nachfrage nach Deutschkompetenzen mit beruflichem Schwerpunkt hin. Die Auswertung des Lernerfragebogens in vier ausgewählten Regionen ergibt, daß der größte Teil der Lerner an den verschiedenen DaF vermittelnden Institutionen Deutsch aus beruflichem Interesse lernt. Die dritte Fragebogenreihe untersucht, ob und wie die DaF-Anbieter die berufsorientierte Nachfrage mit einem entsprechenden Angebot an Berufssprache Deutsch-Kursen befriedigen (können). Die Ergebnisse zeigen, daß viele DaF-Vermittler sich bislang aus verschiedenen Gründen nicht hinreichend auf diese Entwicklung einstellen konnten. Nur einige wenige Anbieter bieten qualitativ hochwertige berufssprachlich orientierte DaF-Kurse an. Abschließend werden Anregungen für die weitere Entwicklung des Unterrichts Berufssprache Deutsch entwickelt und Ideen für den zukünftigen Umgang der verschiedenen DaF vermittelnden Institutionen mit dieser Herausforderung dargestellt. Nach Vorschlägen für weitere Forschungen schließt die Arbeit mit einer kritischen Auseinandersetzung mit der starken Berufsorientierung beim Sprachenlernen.

Harting, Axel: *Deutsch und Japanisch als Fremdsprachen: Zwei Studiengänge im Vergleich: Eine sprachpolitische Studie zum Verhältnis europäischer und asiatischer Fremdsprachen im australischen Bildungssystem*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fa-

kultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 107 S. mit einem Anhangband (Statistiken, Interviewtranskriptionen, Fragebogen, Kursprogramme)

Innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte hat sich im australischen Bildungssystem eine Schwerpunktverlagerung von europäischen auf asiatische Fremdsprachen vollzogen: Die vorwiegend sprachpolitisch-soziolinguistisch ausgerichtete Studie nimmt exemplarisch einen Vergleich der Studiengänge Deutsch und Japanisch an der University of New South Wales in Sydney vor und ergründet, welche Faktoren zu diesem Wandel beigetragen haben und welches gegenwärtig die Voraussetzungen für einen erfolgversprechenden DaF-Unterricht an australischen Universitäten sind. Die zugrunde gelegten Daten wurden anhand von Experteninterviews, einer quantitativen Umfrage mit Studierenden und einer Dokumentenanalyse gewonnen; als Vergleichsparameter wurden u. a. Zielsetzungen, Kursstruktur, Studieninhalte sowie Lehrmethoden, -medien und -materialien herangezogen. Die Studie stellt didaktische Innovationen sowie Veränderungen auf bildungspolitischer Ebene zur Diskussion und eröffnet Perspektiven, wie die Stellung des Faches Deutsch als Fremdsprache in Australien zukünftig gefestigt werden kann. (Axel Harting)

Heckmanns, Bettina: *Das Schattenspiel im Zweitsprachenunterricht in der Grundschule*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 142 S. mit einem Anhang (Schülerarbeiten, Unterrichtsmaterial)

Zentrale Fragestellungen dieser Arbeit sind zum einen, wie das Schattenspiel für den Zweitsprachenunterricht nutzbar gemacht werden kann, sowie zum anderen, welche sprachlichen und persönlichkeitsbildenden Lernziele dem Schattenspiel zugesprochen werden können bzw. wie diese Lernziele erreicht werden können. Insbesondere wird aufgezeigt, welche unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten, Funktionen, Präsentations- und Bearbeitungsformen das

Schattenspiel für den Sprachunterricht anbietet und wie diese praktisch umgesetzt werden können. Um den didaktisch-methodischen Wert dieser Vorgehensweise erschließen zu können, findet im ersten Teil der Arbeit eine theoretische Auseinandersetzung mit Zweitsprachenunterricht und Spiel statt. Der zweite Teil sieht die Beschreibung der praktischen Umsetzung einer ausgearbeiteten Schattenspielunterrichtsreihe vor. Vorbereitend wird ein geschichtlicher Einblick in das Schattenspiel in verschiedenen Ländern gegeben, um die Variationsbreite inhaltlicher und gestalterischer Mittel zu verdeutlichen. Danach stehen die Lernziele sowie die Planung und Methodik des Schattenspiels im Mittelpunkt. Im letzten Teil der Arbeit erfolgt eine gezielte Didaktisierung für ein Schattenspielprojekt. Die Beschreibung der tatsächlichen Durchführung dieses Projekts in einer vierten Grundschulklasse für Aussiedlerkinder sowie deren Auswertung zeigen den Nutzen dieser Unterrichtsmethode und weitere sich anbietende Einsatzmöglichkeiten.

Heermant, Anikó: *Lernstrategien und Lerntechniken zur Entwicklung von Schreibkompetenzen in Lehrmaterialien für die Mittelstufe*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2001. – 113 S.

Die Arbeit stellt sich das Ziel herauszufinden, »inwiefern durch Aufgabenstellungen in Mittelstufenlehrwerken für Deutsch als Fremdsprache das lernstrategische Handeln der Lerner initiiert und gefestigt wird und welche Techniken angeboten werden, die die fremdsprachliche Schreibfähigkeit beim Lerner fördern und verbessern« (S. 3). Um dieses Ziel zu erreichen, beschäftigt sich die Autorin mit den theoretischen Grundlagen der Lernstrategien/techniken und der Fertigkeit Schreiben, bevor sie zu einer Analyse exemplarisch ausgewählter DaF-Lehrwerke (*em, Unterwegs und Deutsch komplex Neu*) übergeht. Anhand der Aufgaben, Textsorten und Lösungshilfen untersucht sie, inwieweit »die Erkenntnisse aus der Schreibprozeßforschung und die daraus abgeleiteten Aussa-

gen zur Förderung der fremdsprachlichen Schreibfähigkeit [...] in die Lehrwerkgestaltung und die Aufgabenstellungen zum Schreiben eingeflossen sind« (S. 76). Sie gelangt zu dem Ergebnis, daß diese Lehrwerke durchaus der Ausbildung von Lernstrategien/techniken die erforderliche Aufmerksamkeit schenken, aber »Reserven« (bzw. Defizite) bei der Beachtung von Progressionslinien und der kulturspezifischen Eigenheiten des Schreibprozesses festzustellen sind.

Heinrich, Elke: *Was bleibt .... Literatur als Zeitgeschichte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel von literarischen Texten aus der DDR*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 153 S.

In dieser Arbeit werden eigenständig aktuelle Positionen der Landeskundediskussion, Geschichtsdidaktik und Literaturvermittlung verknüpft und darauf bezogenes didaktisiertes Lehrmaterial entwickelt. In ihrem ersten Kapitel gewichtet die Autorin Positionen der Landeskundediskussion der neunziger Jahre, kritisiert den Paradigmenwechsel vom Inhaltlichen zum Methodischen, der mit der Dominanz der sogenannten Interkulturellen Landeskunde einsetzte, sie verweist auf die Vernachlässigung der Qualifikation der Lehrenden und zitiert zustimmend Althaus, der beklagt, daß Unterrichtseinheiten mit historischen Inhalten auf dem Niveau heutiger Didaktik noch fehlen. Das zweite Kapitel parallelisiert die beiden Bezugswissenschaften Geschichtsdidaktik und Literaturdidaktik und reflektiert das Selbstverständnis des Faches DaF in seinem Bezug zu relevanten Disziplinen. Sie realisiert im letzten Kapitel ein anspruchsvolles Unterrichtskonzept für »Literatur als Zeitgeschichte«, das variantenreich Lehrziele (ein bewußt gewählter Terminus) und Lehrstoffaufbereitung präsentiert; dem Kommentar und den Erläuterungen für Lehrende stehen jeweils die Lernermaterialien gegenüber, die flexible Anpassung an bestimmte Lernergruppen ist auf diese Weise gut möglich.

Hellwig, Una: *Komparatistik im fremdsprachlichen Deutschunterricht: Möglichkeiten und Methoden*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 99 S. mit einem Anhang (Kursmaterialien)

Der Gegenstand der Arbeit besteht in der Auseinandersetzung mit der »Vergleichenden Literaturwissenschaft« (Komparatistik) und ihren Einsatzmöglichkeiten im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf der Basis der Rezeptionsästhetik. Das Hauptziel der Darstellung beruht auf der Analyse der möglichen Bedeutung der Methoden der Komparatistik für das Verstehen und Erlernen einer fremden Sprache im Zusammenhang mit der entsprechenden Kultur. In dieser Hinsicht sind auch Methoden der Allgemeinen Literaturwissenschaft und die Theatralisierung der entsprechenden Lernprozesse von Interesse. Angesprochene Zielgruppen sind vor allem Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache in nicht-deutschsprachigen Ländern. Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil, wobei die Praxis vor der theoretischen Analyse des literarischen Vergleichs auf der Basis der Verbindung von Interkulturalität und Literatur stattfand. Der praktische Teil unterliegt somit der Kritik der Komparatistik, wie sie in dieser Darstellung ausgearbeitet wurde. Diese Darstellung kann durch die Fülle der Informationen, die bereits die komparatistische Literaturwissenschaft beinhaltet, nur allgemein informierend sein und nicht alle Möglichkeiten des kreativen Einsatzes von Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht aufzeigen. Sie dient einem Ein- bzw. Überblick und bedarf hinsichtlich weiterer expliziter Problemstellungen und Diskussionen der theoretischen Auseinandersetzung und praktischen Erprobung. (Una Hellwig)

Hertrampf, Daniela: *Regionale Varietäten des deutschen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht für Ausländer*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1999. – 177 S.

Die Arbeit befaßt sich mit den sprachlichen Varietäten des deutschen Sprachraums, die

bestimmten geographischen Regionen zuzuordnen sind. Weil sie sich teilweise so stark voneinander unterscheiden, daß es bei Ausländern zu Verständigungsschwierigkeiten oder Verstehensproblemen kommen kann, es aber für diese Zielgruppe kaum Literatur darüber gibt, hat die Autorin dieses Thema gewählt. Dabei befaßt sie sich u. a. damit, wie regionale Varietäten in den DaF-Unterricht einbezogen werden können und stellt dabei die Aspekte des Landeskundeunterrichts und Hörverstehens in den Vordergrund. Außerdem gibt sie einen Überblick darüber, wie diese Thematik in aktuellen DaF-Lehrwerken berücksichtigt wird und welche anderen Materialien sich zur Verwendung im Unterricht eignen könnten. Weil die Autorin besonderen Wert auf authentisches Hörmaterial legt, sind Mitschnitte Teil der Arbeit, auf die sich auch die Didaktisierungsvorschläge stützen. Beim Einsatz wurde großes Interesse und Erfolg mit diesen Hörtexten erzielt.

Israel, Manja: *Das Medium Fernsehen für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht: Untersucht am Beispiel des Jugendmagazins »Übersteuert« unter dem Aspekt des »Hörsehverstehens«*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2001. – 99 S. mit einem Anhang

Diese Arbeit ist im Schnittbereich von Medienwissenschaft und Fremdsprachendidaktik angesiedelt. Sie ist auf den Untersuchungsaspekt des Hörverstehens begrenzt und versucht am Beispiel des Jugendmagazins »Übersteuert« aus dem Zusammenwirken verschiedener Faktoren des Bild-Text-Verstehens von Fernsehsendungen theoretisch-begründbare und empirisch-verifizierbare Konzepte für deren Nutzung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln. Erklärtes Ziel der Arbeit ist »eine Prüfung der Einsetzbarkeit des authentischen Jugendmagazins im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Erarbeitung von Didaktisierungsvorschlägen unter dem Aspekt des Hörsehverstehens«. Dabei gelingt der Autorin trotz der schmalen Basis an Sekundärliteratur die Darstellung zu Gesetzmäßigkeiten des Mediums Fernsehen in Bezug auf die Erfordernisse

des Fremdsprachenunterrichts, das Ausloten konzeptioneller Ansätze für die Einbeziehung unspezifischer Fernsehsendungen für den Sprach- und Kulturerwerb sowie das kritische Hinterfragen von Grenzen des Entwickelns von Hörverstehen über bestimmte Fernsehgenres. Für den Einsatz des Mediums und speziell des untersuchten Fernsehmagazins sprechen letztlich der regionale Bezug, die kurzen Beiträge und die für Jugendliche anspruchsvollen und authentischen Themen und Bilder. Die eigenständig erarbeiteten vier Didaktisierungsvorschläge orientieren sich an Konzepten von B. Biechele.

Jähningen, Jacqueline: *Lernstrategien und Lerntechniken zur Entwicklung des Lesens im Deutschen als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2002. – 104 S.

Die Magisterarbeit befaßt sich mit der Entwicklung von Lesestrategien und -techniken im Deutschen als Fremdsprache als einer der vier Grundfertigkeiten einer kommunikativen Kompetenz. Dabei werden u. a. die Kenntnisbereiche nach Westhoff, zwei Textverstehensmodelle, Kriterien bei der Auswahl von Lesetexten sowie relevante Lesestrategien und -techniken vorgestellt. Der Hauptaugenmerk der Arbeit liegt jedoch weniger auf der Frage, *was*, sondern *wie* gelesen wird. Um den Stand der Umsetzungsqualität wissenschaftlicher Erkenntnisse in Lehrwerken zu überprüfen, analysiert sie die Mittelstufenlehrwerke *Unterwegs*, *Sichtwechsel* und *em* unter der Fragestellung, ob sie den Lerner anleiten, Lernstrategien selbständig zu initiieren, anzuwenden und zu evaluieren. Dazu werden die Aufgabenstellungen als Anforderungen zum Vollzug einer sprachlichen Handlung hinsichtlich ihrer Eignung für die Entwicklung einer fremdsprachlichen Lesekompetenz kritisch eingeschätzt.

Justynska, Ewa: *Andrzej oder Andreas? Zum Problem der nationalen Identität am Beispiel eines bilingual aufgewachsenen Aussiedlers in der Bundesrepublik Deutschland*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fa-

kultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 127 S.

Der 16jährige Sohn Andrzej/Andreas steht im Mittelpunkt der Arbeit, die in zwei Teile gegliedert ist. Der erste beschäftigt sich mit dem Problem der nationalen Identität jugendlicher Aussiedler aus Polen im allgemeinen, deren Geschichte, soziokulturelle Merkmale, Bildungs- und Berufsverteilung und Altersstruktur sowie den Motiven der Aussiedlung und schließt mit einer Erzählung der eigenen Geschichte, die beschreibt, »Nach fast 12 Jahren unseres Lebens in Deutschland muß ich dennoch sagen, daß wir immer noch eine polnische Familie sind. Unsere Familiensprache ist polnisch, wir haben viele polnische Freunde, außer deutschen abonnieren wir auch polnische Zeitungen und Zeitschriften und machen jedes Jahr Urlaub in Polen.« Anschließend wird die erfolgreiche Assimilation des Sohnes beschrieben, der auch seine eigene Geschichte erzählt: »Eines steht fest, ich fühle mich nicht als Deutscher und auch nicht so recht als Pole [...] Die Nationalität existiert für mich nicht. Doch wenn die beiden Nationalmannschaften in irgendwelcher Sportart gegeneinander spielen würden, wäre ich für Polen.« Der zweite Teil analysiert die sprachliche Situation der Familie mit der Terminologie der Bilingualismusforschung auch an Hand von Beispielen von Sprachwechsel und einer weiteren Selbstbeschreibung des Sohnes.

Kammann, Kerstin: *Funktionaler Alphabetismus in der Berufsvorbereitung: Förderungsansätze für den DaF-Unterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 81 S. mit einem Anhang (Literaturverweise, Lernertexte, Test)

Schwerpunkt der Arbeit ist die gründliche Analyse des funktionalen Alphabetismus bei Jugendlichen nichtdeutscher Ausgangssprache, speziell der Defizite im Schriftspracherwerb. Im 2. Kapitel wird der Lernkontext, im 3. die Lernergruppe beschrieben; eine Unterrichtssituation zwischen Primarstufenunterricht und Erwachsenenbildung. Das Kapitel 4 dient der Klärung und Abgrenzung der Begriffe (funktionaler) Alphabetismus, Lernbeeinträchtigung und

Legasthenie. Auswirkungen und Anforderungen (Grundqualifikationen) an den berufsbezogenen (Deutsch-)Unterricht werden in Kapitel 5 dargelegt. In Kapitel 6 werden detailliert zwei Lernertexte hinsichtlich textkohärenter Aspekte und Laut-Graphem-Zuordnungen analysiert. Kapitel sieben enthält einen Überblick zu Förderansätzen; es wird deutlich, daß DaF-Lehrende, die in diesen Unterrichtskontexten arbeiten – es wird mehrfach darauf hingewiesen –, von klassischen DaF-Lehrwerken kaum Hilfe erwarten können. Zu groß sind die Unterschiede zwischen den Zielgruppen, die im Fall der Teilnehmer an diesem »Lehrgang zur Verbesserung Beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen« durch massive Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten gekennzeichnet sind. Der Anhang enthält ausgewählte Literatur zur Alphabetisierung, sieben Lernertexte, auf die in der Arbeit bei der Typologisierung verwiesen wird, und der am Berufspädagogischen Zentrum eingesetzte Einstufungstest Deutsch.

Hopek, Dariusz: *Internet im DaF*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 86 S. mit einem Anhang (Listen mit Akronymen und Smileys)

Das Thema wurde in vier Bereiche aufgeteilt, die zwar logisch aufeinander aufbauen, jedoch auch unabhängig voneinander behandelt werden können. Der erste große Bereich beschäftigt sich mit der Entwicklung von CALL, wobei die unterschiedlichen Vorgehensweisen beim Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht dargestellt werden. Im zweiten Teil wird der konstruktivistische Ansatz dargestellt. Dabei wird auf einzelne methodische Ansätze eingegangen, von denen die meisten im Unterricht unter Einbeziehung des Internet angewendet werden können. Der dritte Abschnitt widmet sich der Darstellung des Lernens mit neuen Medien. Unter anderem wird die Rolle des Lehrers behandelt sowie die Nutzung des Internet unter sozialpsychologischen und linguistischen Gesichtspunkten betrachtet. Hierbei ist besonders die letztere Herangehensweise von Interesse, die Bereiche wie Lesen und Schreiben im Internet, Beziehungen der Bil-

der zur Schrift oder das Verhältnis der Oralität zur Verschriftlichung in Chat-Gesprächen miteinbezieht. Der letzte Block stellt auf kritische Weise Projekte vor, die im WWW für die Nutzung im Unterricht bereitgestellt werden. Ergänzt wird dies schließlich durch eine Typologie von Webübungen und Sprachlernspielen, die online verfügbar sind.

Khalifa, Dhafer Hafnaoui: *Techniken der Bedeutungsvermittlung des deutschen Wortschatzes unter dem Aspekt ihrer Eignung für tunesische DaF-Lerner*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2002. – 77 S.

Die Beherrschung des Wortschatzes einer Sprache entscheidet primär über die kommunikative Kompetenz des Sprachtätigen, weshalb die Wortschatzarbeit zum Kernbereich eines jeden Fremdsprachenunterrichts zählt. Bezugspunkte dafür sind u. a. kognitionswissenschaftliche bzw. gedächtnispsychologische Erkenntnisse über die Speicherung von Sprache im menschlichen Gedächtnis, über das Funktionieren von Lernstrategien und -techniken zur Aneignung bzw. dauerhaften Speicherung von Sprache im mentalen Lexikon sowie über die spezifischen Spracherwerbsvoraussetzungen/-bedingungen der Begriffs- und Bedeutungerschließung von Wörtern in der L2, L3 etc. Die vorliegende Magisterarbeit geht von ausgewählten theoretischen Grundlagen für die Vermittlung von Wortbedeutungen, insbesondere den Techniken der Bedeutungerschließung aus, um »die Eignung dieser Techniken speziell für den tunesischen Deutschunterricht zu überprüfen« (S. 4). Ausgehend von einer ausführlichen Beschreibung einzelner Techniken der Bedeutungsvermittlung von Wortschatz und einer exemplarischen Beispielsatzung wurden vom Verfasser Lernschwierigkeiten für die Identifizierung der Wortbedeutung auf der Sprachsystemebene und für das Erkennen der kulturgeprägten Bedeutung auf der Sprachtätigkeitsebene herausgearbeitet. Die Analysen zu einer Lernstoffeinheit zum Thema »Familie« in den Lehrwerken *Themen Neu* und *Memo* weisen nach, daß der Lernerfolg von Bedeutungerschließungsverfahren stets in Referenz zur Herkunfts-

sprache und -kultur der Lerner und Lehrer zu betrachten ist, woraus schließlich Anforderungen an ein tunesisches DaF-Lehrwerk im Sinne eines Kriterienkatalogs abgeleitet wurden.

Kim, Hyun-Hee: *Video im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Films »Sparrenburgfest«*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 93 S. mit einem Anhang (Transkription)

Der Einsatz audiovisueller Medien im DaF-Unterricht sei sehr gut zur Vermittlung nicht nur sprachlicher, sondern auch alltagskultureller Phänomene geeignet, stellt die Autorin eingangs fest. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht außerhalb des Zielsprachenlandes weist der authentische Kontakt zu Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern oft große Lücken auf, die von der Lehrperson allein nicht ausgefüllt werden können. An dieser Stelle kann audiovisuelles Unterrichtsmaterial eingesetzt werden, da es einen situativen Gesamteindruck herstellt, ohne die so oft unterschlagenen non-verbale(n) Komponenten zu vernachlässigen. Leider fehle es dem derzeit vorhandenen Material an Spezialisierungen auf Nichtmuttersprachler, weshalb die Autorin die vorliegende Arbeit der Produktion und der Didaktisierung eines Sprachlehrvideos gewidmet hat. Ihr Video »Sparrenburgfest« möchte hauptsächlich landeskundliche Inhalte vermitteln. Nach der theoretischen Auseinandersetzung und der didaktischen Umsetzung kommt Kim zu dem Schluß, daß der Einsatz von Videomaterial im Fremdsprachenunterricht unverzichtbar sei.

Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1995. – 225 S. Unter dem gleichen Titel im Jahre 1995 erschienen im Verlag Schneider Hohengehren (Bausteine Deutsch als Fremdsprache, Bd. 4). – ISBN 3-87116-983-8

Spätestens seit der Diskussion um interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, die im vorliegenden Band für das Fach Deutsch als Fremdsprache kritisch betrachtet wird, ist die Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen wieder in eine zentrale Position des Fremdsprachenunterrichts gerückt. In diesem Zusammenhang werden die verschiedensten Fachdisziplinen zu Hilfe genommen und die unterschiedlichsten Themen angesprochen. Dabei wird immer wieder auch die Geschichte hervorgehoben, die der Erklärung der Gegenwart zu dienen habe. Für die Geschichtswissenschaft als Referenzwissenschaft von Deutsch als Fremdsprache wird in dieser Untersuchung ein aus mehreren Facetten bestehendes Gesamtbild hinsichtlich der Funktion und Bedeutung von deutscher Geschichte im Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Ausgehend von einer Einbettung in die über 100jährige allgemeine Landeskundendiskussion wird eine Positionsbestimmung hinsichtlich der Theoriediskussion vorgenommen und für den Begriff »Deutschlandstudien« plädiert. Die Idee und die Bedeutung des Kollektiven Gedächtnisses wird diskutiert. Eine empirische Fragebogenerhebung zu ausgewählten Fragen der deutschen Geschichte verdeutlicht Kenntnisstand und Defizite einer spezifischen Zielgruppe, was durch die Ergebnisse einer Kontrollgruppenuntersuchung relativiert wird. Vor dem Hintergrund einer Darstellung der verschiedenen fachwissenschaftlichen Strömungen innerhalb der Geschichtswissenschaft – mit Blick auf die Relevanz für Deutsch als Fremdsprache – werden für den Bereich Deutsch als Fremdsprache oder die Auslandsgermanistik verfaßte Lehrerkompendien sowie spezielle Geschichtslehrwerke unter fachwissenschaftlichen, sprachlichen und didaktischen Aspekten untersucht. Die Ergebnisse können nur zu dem Schluß führen, daß in diesem Bereich weitergearbeitet werden muß. (Uwe Koreik)

Kwon, Sanghee: *Eine kontrastive Analyse von Verben des Koreanischen und des Deutschen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 109 S.

In dieser Arbeit wird die Morphosyntax der deutschen und koreanischen Verben im Rahmen der Dependenz-Verb-Grammatik komparativ vorgestellt. Die Arbeit gliedert sich in drei Kapitel: Im 1. Kapitel gibt der Autor einen Überblick über die koreanische Sprache (Herkunft, Sprachgeschichte usw.). Im 2. Kapitel geht es um die Grundbegriffe der Valenztheorie, die Satzstrukturen des Deutschen und des Koreanischen sowie die Stellung des Verbs in beiden Sprachen. Im 3. Kapitel wird die Morphologie des Verbs im Deutschen und im Koreanischen beschrieben. Bei der Untersuchung der Morphologie koreanischer Verben werden einige Besonderheiten, wie kompositionelle Verbalformen und Höflichkeitsformen, herausgearbeitet.

Łaszek, Małgorzata: *Motivation polnischer Studenten für den Erwerb des Deutschen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 115 S. mit einem Anhang (Fragebogen und Antworten)

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Der theoretische Teil enthält einen Überblick über das Wesen der deutschen Sprache. Diese wird von verschiedenen Seiten präsentiert: als Muttersprache, als Zweitsprache, als internationale Sprache, als Kultursprache und als Fremdsprache. Der Aspekt des Deutschen als Fremdsprache steht jedoch im Mittelpunkt der Arbeit. Im praktischen Teil der Arbeit wurde, anhand der Daten einer Umfrage unter polnischen Studierenden, analysiert, wie polnische Studierende ihr Germanistikstudium betrachten, welche Einstellung sie zum Studium haben und auf welche Hindernisse sie beim Deutschwerb gestoßen sind. Die Daten der Umfrage geben auch Aufschluß darüber, welche Motive eine Rolle für die Wahl des Studienfachs gespielt haben.

Lee, Angelika, *Schöngeistige Literatur in der Vermittlung landeskundlicher Inhalte im DaF-Unterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 89 S. mit einem Anhang (Presseartikel)

Die Verfasserin stellt sich die Aufgabe, einen funktionalen Einbezug von Literatur in eine neue, in ihrem Heimatland Usbekistan bislang nicht diskutierte Landeskunde-Auffassung zu rechtfertigen und dies anhand von drei westdeutschen Romanen zu illustrieren, die die nationalsozialistische Vergangenheit zum Hintergrund haben. Ein Unterrichtsentwurf verdeutlicht das Gesamtkonzept. Die Verfasserin plädiert damit auch für eine konsequente Beschäftigung mit der Nazivergangenheit, weil nur so »aktuelle politisch-gesellschaftliche Entwicklungen« erklärt werden könnten.

Lee, Hu-Tak: *Funktionsverbgefüge (FVG) im Deutschen und Koreanischen: Eine kontrastive Analyse als Grundlage für den DaF-Unterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1998. – 103 S. mit einem Anhang (Liste der deutschen Funktionsverben und FVG)

Der Verfasser dieser Arbeit beschäftigt sich vorwiegend mit einigen morphosyntaktischen und semantischen Kriterien von Funktionsverben (FV) und Funktionsverbgefügen (FVG) sowie mit dabei auftretenden Problemen. Vorab wird versucht, die unklare Definition von deutschen FVG zu beschreiben und zu klären, wonach im zweiten Kapitel auf die einzelnen Bestandteile von FVG eingegangen wird und ihre grammatische und linguistische Funktion kurz diskutiert wird. Das dritte Kapitel stellt viel diskutierte Kriterien der deutschen FVG dar, wobei untersucht wird, welche morphologischen Eigenschaften sie haben. Anschließend werden insbesondere die Abgrenzungskriterien zwischen den freien Wortverbindungen und FVG geprüft. Im folgenden stehen die semantischen Leistungen der FVG im Mittelpunkt, insbesondere aber die Funktion der Aktionsarten. Schließlich werden auf der Basis dieser theoretischen Darlegung deutsche FVG mit koreanischen verglichen, wodurch in erster Linie die Schwierigkeiten herausgearbeitet werden, die Koreaner beim Erlernen der deutschen Sprache im Hinblick auf dieses spezielle sprachliche Phänomen haben.



Lee, Young-Sun: *Darstellung der von Bodelschwingschen Anstalten Bethel in Bielefeld: Ein Beitrag zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 71 S. mit einem Anhang (Material zu Bethel)

Ziel dieser Arbeit ist die Darstellung der von Bodelschwingschen Anstalten Bethel im Hinblick auf die Entwicklung von Unterrichtsmaterial, das im Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache verwendet werden kann. Die Didaktisierungsvorschläge richten sich dabei vorwiegend an Theologiestudenten in Korea, die die deutsche Sprache erlernen möchten. Da die v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel den christlich-evangelischen Glauben als Grundlage haben, soll die Beschäftigung gerade mit diesem Themenbereich besonders motivationsfördernd wirken. Der tatsächlichen Didaktisierung dieses Themas geht eine Auseinandersetzung mit Landeskunde unter diachronischem und synchronischem Aspekt voraus. Dem folgt die Darstellung der Anstalten Bethel heute als auch ihrer geschichtlichen Entwicklung. Auf dieser theoretischen Basis werden zuletzt didaktisierte und analysierte Unterrichtsmaterialien vorgestellt, die jedoch zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Arbeit nicht in der Praxis erprobt waren und so nur eine potentielle Behandlung des Themas im Deutschunterricht für koreanische Theologiestudenten darstellen.

Lütgemeyer, Jutta: *Das Medium Radio im Fremdsprachenunterricht (Deutsch) am Beispiel von Sendungen des WDR Radio 5*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1999. – 111 S. mit einem Anhang (Radiomaterial, Quellen)

Die Autorin hat Radiotexte in ihrem eigenen DaF-Unterricht eingesetzt und stellt das Thema nun in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Zu Beginn führt sie sehr ausführlich in die Thematik des Radios als Massenmedium ein und untersucht anschließend die »gesprochene Sprache« im Hinblick auf ihre linguistischen Merkmale, ihre Einsetzbarkeit im DaF-Unterricht und die damit

verbundenen Lernzielsetzungen. »Gesprochene Sprache«, die ja wesentlicher Bestandteil des Radios ist, kann in spontane, vorbereitete und abgelesene Sprache eingeteilt werden, und Lütgemeyer kommt zu dem Ergebnis, daß Radiotexte wünschenswerte Beiträge zum Unterricht liefern können, da sie einen hohen Grad an Authentizität bieten, das Hörverstehen und die Autonomie der Lernenden fördern sowie in die Bereiche der Medien- bzw. Landeskunde einführen. Auf die theoretischen Ausführungen folgt ein praktischer Teil, in dem die Autorin verschiedene Radiotexte didaktisiert und eine Aufgabentypologie für Grund- und Mittelstufe sowie für weiter fortgeschrittene Lernende zusammengestellt hat. Außerdem protokolliert sie abschließend ihren eigenen Umgang und ihre – überwiegend positiven – Erfahrungen mit Radiotexten im Unterricht.

Margies, Petra: *Auswahl und Einsatz literarischer Texte in neueren DaF-Lehrwerken für Jugendliche und junge Erwachsene*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2002. – 98 S. mit einem Text-Anhang

Nach Klärung der Zentralbegriffe *literarischer Text* und *jugendlicher Lerner* werden die fünf Funktionen literarischer Texte im gesteuerten Spracherwerbskontext diskutiert sowie die beiden literaturdidaktischen Konzepte einer ersten Relevanzprüfung unterzogen. Das 5. Kapitel befaßt sich mit den Auswahlkriterien für literarische Texte. Kapitel 6 leitet mit einer kurzen Betrachtung der defizitären Lehrwerkforschung DaF und der Feststellung, daß die gewählte Fragestellung bislang Desiderat war, zur Lehrwerkanalyse über. Dieses Hauptkapitel dokumentiert Auswahl und Einsatz literarischer Texte in drei Lehrwerken für jugendliche Lerner auf der Basis eines selbst entwickelten Kriterienrasters. Der Anhang enthält vollständige Textlisten sowie treffende Belege für den Umgang mit literarischen Texten in *dasda*, *sowieso* und *Blick*. Einige Aussagen sind hervorzuheben: Die optimistische These, daß über neue Lehrwerke und speziell Lehrerhandbücher eine fachlich-methodische Fortbildung von Lehrern erfolgt, kann mit Recht angezweifelt werden. Nachvollziehbare, aussagekräftige Er-

fahrungsberichte bzw. Analysen des Unterrichts liegen nicht vor, Lehrwerkanalysen sind ein wichtiges, lediglich indirektes Beurteilungsinstrument. Mißtrauen ist zu Recht gefordert angesichts einzelner, allzu fröhlich-opportunistischer Erfahrungsberichte. Das Beurteilungskriterium der weiblichen bzw. männlichen Perspektive wird hier, innovativ für DaF und vollkommen berechtigt, eingefordert und angewandt.

Mazepa, Henryk: *Filmische Adaptionen literarischer Werke: Kurs zu dem Genre ›Literaturverfilmung‹*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 97 S. mit einem Anhang (Filmdaten, Unterrichtsmaterialien, 6 Videokassetten und eine CD-ROM mit Beispielen für die Filmsprache)

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Phänomen Literaturverfilmung unter besonderer Berücksichtigung der Zielsetzungen des Faches Deutsch als Fremdsprache bzw. der Auslandsgermanistik auseinander. Dabei handelt es sich sowohl um eine theoretische Rechtfertigung des Genres als Unterrichtsmaterial, als auch um pragmatische Vorschläge für die Arbeit mit Verfilmungen im Unterricht. Im ersten Teil der Arbeit wurde das Genre aus wissenschaftlicher und historischer Sicht dargestellt. Da hier der Versuch unternommen wurde, filmische Adaptionen literarischer Werke in den Literaturunterricht einzubeziehen, wurde dem Verhältnis der Literaturwissenschaft gegenüber dieser audiovisuellen Gattung große Relevanz zugemessen. Der zweite Teil der Arbeit stellt ein Seminarkonzept dar, dessen oberstes Ziel die Entwicklung und Förderung des medienkompetenten Sehverstehens ist. Anhand von Beispielen werden die Kursteilnehmer in die Grundbegriffe der filmischen Sprache eingeführt. Im folgenden werden die einzelnen Adaptionstypen kennzeichnenden Aspekte punktuell analysiert und die ungleichartige Abhängigkeit der Literaturverfilmung von ihrer literarischen Vorlage untersucht. Die Kunst der Montage und der Einsatz der Kameratechnik als typische Merkmale der dokumentarischen Adaption werden thematisiert. Die illustrierende Verfilmung

bleibt dem Begriff der inhaltlichen Werk-treue verpflichtet, wie es bei Gremms »Fabian« nach Erich Kästner der Fall ist. Das Gegenteil betreibt Volker Schlöndorff, der sich in der stofforientierten Adaption des Romans *Homo Faber* von Max Frisch der literarischen Vorlage frei bedient. Anhand von Szabós *Mephisto* nach Klaus Mann läßt sich die Favorisierung des typisch Filmischen als Charakteristikum der analog-spezifischen Adaptionsform beobachten. Schließlich zeigt Itzenplitz in *Die neuen Leiden des jungen W.*, was das rezeptive Verfilmungsverfahren ausmacht und wie man Plenzdorfs literarische Rezeption des Werkes von Goethe filmisch gestalten kann. Die in dieser Arbeit enthaltene Auswahl von Verfilmungen der deutschsprachigen Literatur wurde aus der subjektiven Sicht eines ausländischen DaF-Studenten getroffen. Als primärer Maßstab galt hier der landeskundliche, didaktische und literarische/filmische Stellenwert des Buches/Filmes in Deutschland und im Ausland. Diese Subjektivität ist nur ein Argument dafür, diese Auswahl als unverbindliche »Sehliste« zu betrachten. Aus diesem Grund werden zu jeder Adaptionsform Alternativbeispiele genannt, die in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema am häufigsten vorkommen.

Mazur, Anita: *Kontrastive Phraseologie: Zu deutsch-polnischen Phraseologismen im Bereich der Farbbezeichnungen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 90 S.

Vorgelegt werden eine Bestandsaufnahme des Teil-Phraseolexikons »Farbzeichnungen« und eine kontrastive Analyse der Äquivalenzbeziehungen zwischen deutschen und polnischen Phraseologismen. Überlegungen zum unterrichtlichen Einsatz schließen die Arbeit ab. Phraseologismen werden in quantitativer, syntaktischer, semantischer und kultursymbolischer Hinsicht sprachvergleichend dargestellt. Hierbei werden die deutschen Phraseologismen mit den Farbzeichnungen weiß, schwarz, grau, rosa, rot, blau, grün und gelb nach ihrer Sprachsymbolik (für das Deutsche und das Polnische) und ihrer Kultursymbolik (für mehrere europäische Kulturen) detailliert aufgeführt. Das

letzte Kapitel bietet eine knappe phraseodidaktische Darstellung von Verstehensstrategien und Prinzipien kontrastiven Vorgehens. Die wenigen in DaF-Lehrwerken vorfindbaren Übungen zu dem untersuchten Bereich werden kritisch dokumentiert, eigene Unterrichtsvorschläge genannt.

Mohamed, Nasser: *Die Modalpartikeln im Deutschen und Arabischen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 112 S.

Nach einer kurzen Bestimmung des Terminus *Modalpartikel* werden einige Definitionen aus der einschlägigen Literatur zu Modalpartikeln in Auswahl vorgestellt. Auf dieser Grundlage sollen Modalpartikeln morphologisch, syntaktisch und semantisch-pragmatisch charakterisiert sowie im weiteren Verlauf der Arbeit von anderen unflektierten Wortklassen abgegrenzt werden. Nach einer Untersuchung der Wirkung von unterschiedlichen Satzstellungen der Modalpartikeln werden diese in einem nächsten Schritt unter dem Aspekt der subjektiven Modalität als wichtiges Abgrenzungskriterium von anderen Wortklassen betrachtet. Des weiteren wird gezeigt, daß allein semantische Kriterien für eine adäquate Beschreibung von Modalpartikeln nicht ausreichen. Da ihre primäre Funktion kommunikativ ist, werden zusätzlich pragmatische und sprechakttheoretische Kategorien in die Untersuchung mit einbezogen. Nach einer kritischen Darstellung vier pragmatischer Ansätze zur Funktionsbeschreibung von Modalpartikeln werden die daraus hervorgegangenen Kategorien für die Beschreibung der Funktionstypen von *doch* genutzt, wobei auch stets ein kontrastiver Vergleich mit den arabischen Entsprechungen angestrebt wird. Abschließend wird vorgestellt, wie Deutschlerner den Gebrauch von Modalpartikeln dadurch erlernen können, daß das Bewußtsein für die Zusammenhänge zwischen alltäglichen Sprechhandlungssituationen und der Verwendung von Modalpartikeln gestärkt wird.

Müller, Sonnhild: *Das Bild der deutschsprachigen Länder in DaF-Lehrwerken: Ein Vergleich amerikanischer und deutscher Lehr-*

*werke der 80er und 90er*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2001. – 86 S.

Die Arbeit reiht sich in die Zahl von Gradierungsarbeiten ein, die Einzeluntersuchungen von Lehrmaterialien vornehmen. Ziel der Autorin ist es, eine wissenschaftlich begründete Einschätzung ausgewählter deutscher und amerikanischer Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Landeskunde vorzulegen. Dabei untersucht sie die landeskundlichen Potentiale von Bildern und Texten, die Bewußtmachung innerdeutscher bzw. deutschsprachiger Vielfalt, vorhandene Stereotypisierungen bzw. die Widerspiegelung von Realitäten in Lehrwerken. Als deutsche DaF-Lehrwerke untersucht sie *Stufen International* sowie *Themen Neu*, als amerikanische Lehrmaterialien *Sprechen wir deutsch* und *Vorsprung*.

Nafanova, Natallia: *Linguistische Grundlagen der Fachkommunikation (Kraftfahrzeugtechnik) als Basis für fachdidaktische Konzepte eines Management-Lehrganges im Deutschen als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2000. – 78 S. mit einem Anhang

Diese Arbeit richtet sich von der Thematik her an internationale Konzerne der Automobilindustrie, die sich mit dem Verkauf von Kraftfahrzeugen in den Staaten der ehemaligen Sowjetunion beschäftigen und dazu Filialen in den entsprechenden Staaten haben. Sie ist als fachwissenschaftliche Hilfe für Lehrkräfte gedacht, die im Rahmen der Managementaus- und -weiterbildung neben der parallel laufenden fachlichen Grundlagenvermittlung sowohl das Wirtschaftsdeutsche als auch die deutsche Sprache der Kraftfahrzeugtechnik den ausländischen Führungskräften im Bereich des Pkw-Verkaufs, die über Grundkenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, zu vermitteln haben. Nach Erläuterung des aktuellen Forschungsstandes wird eine Arbeitsplatzanalyse durchgeführt, bei der auf Basis eines Interviews mit einem Vertriebsleiter sowie von Managementhandbüchern und der Aufgabenbeschreibung für den Leiter

des Verkaufs von Gebrauchtfahrzeugen herausgestellt werden soll, welche Tätigkeiten der Vertriebsleiter ausübt und über welche Kompetenzen er verfügen soll. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Untersuchungen wird dieser Kommunikationsbereich ausgegliedert und linguistisch fundiert. Im Mittelpunkt stehen dabei die Texte/Textsorten, die in dieser Branche von Relevanz sind, wobei sich die Autorin nicht nur auf die Ebene der Fachsprache begrenzt, sondern auch Aspekte der Phonetik, Lexik und Syntax einbezieht. Abschließend wird ein didaktisches Konzept für einen Management-Lehrgang DaF für Verkaufsleiter exemplarisch ausgewählt und eine idealtypische Stoffeinheit vorgestellt.

Niehoff, Marion: *Video im Fremdsprachenunterricht* (DaF). Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 95 S.

Die Arbeit gibt einen Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung von Video im DaF-Unterricht. Zu Beginn werden deshalb theoretische Grundlagen der Beziehung zwischen audiovisuellen Medien und Fremdsprachenunterricht vorgestellt, wobei besonders kontroverse Positionen und Entwicklungen im Umgang mit diesem Medientyp Berücksichtigung finden und ein dialog- bzw. kommunikationsanalytischer Theorieansatz zugrunde gelegt wird. Daraufhin werden Theorielage und Forschungsergebnisse zum Thema Fremdsprachenlernen mit AV-Medien kritisch dargelegt. Die Ergebnisse dieser Reflexion bilden die Basis für eine Formulierung von Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht. Anschließend werden zu beachtende Rechtsfragen behandelt. Das zweite Kapitel behandelt die fremdsprachendidaktische Nutzung von Video unter dem Gesichtspunkt der Rezeption von Film- und Fernsehtexten im DaF-Unterricht, wobei die möglichen Lehr- und Lernziele, Sozialformen sowie Übungs- und Arbeitsformen vor einem medien- und textsortenspezifischen Hintergrund untersucht werden. Darauf folgt eine Auswahl von Film- und Fernsehtexten für den DaF-Unterricht. Die Nutzung von eigenen Videoproduktionen und -aufzeichnungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wird in Kapitel

3 untersucht, was die Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen, Zielsetzungen, Probleme und möglichen Themen für die Durchführung von Videoproduktionen notwendig macht. Die Möglichkeit der Nutzung von Videoaufzeichnungen wird am Beispiel des »Video-Learning« und anhand von Formen der Unterrichtsmitschau für die Lehreraus- und -fortbildung untersucht. Zuletzt folgt die Darstellung grundlegender Aspekte zur Rolle und Funktion von Mediotheken sowie die Benennung von Problemen und Anforderungen, die im Umgang mit authentischen Film- und Fernsehtexten zu berücksichtigen sind, damit diese als Videomaterialien zum Selbstlernen genutzt werden können.

Oddo, Giovanna: *Der bilinguale Erstspracherwerb: Ein-System-Hypothese vs. Zwei-System-Hypothese*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 95 S.

Selbst zweisprachig aufgewachsen – sie hat erst Italienisch und dann Deutsch gelernt – hat die Autorin einen individuellen, funktionalen Bilingualismus entwickelt, doch nach wie vor unterlaufen ihr in unterschiedlichen Bereichen Normabweichungen in beiden Sprachen. U. a. entstand deshalb bei ihr die Idee zu dieser Arbeit, die sich mit bilingualem Erstspracherwerb beschäftigt. Den Lesenden wird zunächst ein Überblick über den Stand der Forschung zu Ein- und Zwei-System-Hypothesen während der letzten 30 Jahre gegeben. Dabei wird die Frage aufgeworfen, warum innerhalb der neueren Forschung davon ausgegangen wird, daß bilinguale Kinder früh *zwei* unabhängige Sprachsysteme entwickeln und nicht wie bisher angenommen nur *ein* fusioniertes. Darauf folgt eine Einführung in den bilingualen Erstspracherwerb bzw. Bilingualismus allgemein, wobei hier zwischen individueller und gesellschaftlicher Zweisprachigkeit unterschieden werden muß. Die Ein- und die Zwei-System-Hypothese werden anschließend ausführlich dargestellt und der Begriff der Sprachmischung wird deutlich von anderen, häufig fälschlicherweise synonym verwendeten Ausdrücken – wie z. B. code-switching, borrowing oder interference – abgegrenzt, da der inkonsequente Gebrauch in der Lite-

ratur oft zu Verwirrungen führt. Im dritten Kapitel setzt sich Oddo eingehend mit empirischen Studien auseinander und entwickelt zum Abschluß einen kritischen Ausblick für die weitergehende Forschung.

Peukert, Anja: *Landeskundliche Projekte im Internet: Zur didaktischen Relevanz von Online-Angeboten für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2001. – 130 S.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Beurteilung von Online-Landeskundeprojekten für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Ausgehend von einer detaillierten Charakteristik des Lernens mit dem Internet werden die Nutzungsvarianten des Internets als Kommunikationsmedium, Informationsquelle, Publikationsmedium und vor allem als Unterrichtsmedium ausführlich erläutert. Die Erörterung der Vor- und Nachteile des Lernens unter Nutzung des Internets sowie die Präzisierung der Anforderungen an die Medienkompetenzen der Lernenden und Lehrenden bietet eine Zusammenschau der verschiedenen Faktoren, die beim Internet-Lernen eine Rolle spielen (können), die fortführend mit den Kriterien zur Bewertung von Online-Projekten für landeskundliche/fremdsprachliche Zwecke in Verbindung gebracht werden. Aus der theoriegeleiteten/theoriebegleitenden Analyse zur Relevanz und Effizienz vorhandener Angebote werden sowohl Schlußfolgerungen zur Adäquatheit/Anwendbarkeit des Kriterienkatalogs (Punktesystems) als auch Anregungen für eine weitere Entwicklung kritischer Evaluationsinstrumente für spezielle Landeskunde-Projekte gewonnen.

Pieper, Jutta: »Zur Sprache kommen«: *Vorkommen und Funktion von Phraseologismen in deutschen Fernseh-Talkshows*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1999. – 151 S. mit einem Anhang (Transkriptionen)

Anfangs werden die Entwicklung von deutschen Talkshows, ihre Klassifizierung, das sogenannte Surrounding (Moderatoren, Experten, Gäste, Zuschauer, Dramaturgie), bezogen auf die zugrundeliegenden fünf verschiedenen Talkshows, dargestellt. Nach einer Analyse der Sprache in Talkshows werden Definition und Klassifikation von Phraseologismen vorgenommen. Es folgen eine quantitative und eine umfassende qualitative Auswertung der Daten; Type-token-Analysen, eine Diskussion der vorgefundenen Klassen führen zu dem Ergebnis, daß das Textsortenprofil durch situationsspezifische, verbale und adverbelle Phraseologismen zu charakterisieren ist. Der Vergleich mit vorliegenden Untersuchungen ergibt, daß Talkshows bezüglich ihrer Phraseologizität mit einem Anteil von 9% im Mittelfeld liegen und Talkshow-Sprache nah an der ungesteuerten mündlichen Kommunikation liegt. Für die dominante Gruppe situationsspezifischer Phraseologismen werden Gliederungssignale, ideolektaler Gebrauch, metakommunikative und kommunikationsstrategienbezogene Phraseologismen in ihrer Funktionalität ausführlich diskutiert. Überlegungen zu sprachlicher Minimierung, Verschleierung bei Tabuthemen, zu Selbstentlastung und zu Affektbeschreibung und Affektbegleitung beschließen die Analyse. Der Anhang enthält Teiltranskriptionen der Talkshows, eine alphabetische Liste der vorgefundenen Phraseologismen sowie ein 5000 Wörter umfassendes Transkript einer Talkshowsequenz, die den Vergleich mit vorliegenden Textprofilen ermöglicht.

Pohlmann, Doris: *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: Über deren Ursprünge und Bezüge zu ganzheitlichem Lernen und Lehren*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1999. – 97 S.

Ausgangspunkt für diese Arbeit waren die schwierigen Erfahrungen, die die Verfasserin im Deutschunterricht mit Jugendlichen machen mußte, was sie dazu bewegte, sich im Bereich der Methoden des ganzheitlichen Lernens fortzubilden und die sogenannten Alternativen Methoden in ihren Unterricht einzubauen. Diese werden kritisch dargestellt, zu welchem Zweck im

ersten Teil die Ursprünge, die Entwicklung und Ausgangssituation der Alternativen Methoden beschrieben werden. Anschließend wird die Frage, was ganzheitliches Lernen auszeichnet, anhand von Kriterien von Ganzheit und ganzheitlichem Lernen und Lehren beantwortet. Der Hauptanteil der Arbeit widmet sich der Vorstellung von einzelnen Alternativen Methoden im Detail, woraufhin diese dann anhand der aufgestellten Kriterien auf ihre Ganzheitlichkeit hin untersucht und bewertet werden. Einen Schwerpunkt bildet dabei die Suggestopädie, da diese wesentlich dazu beitrug, daß ganzheitliches Lernen zum Thema in der unterrichtsdidaktischen Diskussion und zu einem wichtigen Aspekt im modern geführten Fremdsprachenunterricht wurde.

Potratz, Sonja: *Fremdsprachen lernen leicht(er) gemacht: Zur Anwendung lernbiologischer und lernpsychologischer Erkenntnisse im Fremdsprachenunterricht*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 109 S. mit einem Anhang (Abbildungen)

Die ersten Kapitel der Arbeit behandeln verschiedene Ergebnisse aus der Gehirnforschung, Gesichtspunkte der Speicherung und psychologischer Lernvorgänge. Dann geht es um die Motivationsforschung, das Lernen am Modell und seine Bedeutung für den Unterricht. Das abschließende Kapitel versucht, die verschiedenen Phänomene der Informationsaufnahme auf das Fremdsprachenlernen anzuwenden und verschiedene darauf basierende Ratschläge für Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht zu formulieren.

Preimusz, Attila: *Beurteilung fachsprachlicher DaF-Lehrwerke: Eine vergleichende Analyse zwischen Printlehrwerken und internetbasierten Lernangeboten im Bereich Wirtschaftsdeutsch*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2001. – 80 S.

Der Autor begründet das Thema seiner Arbeit mit der berechtigten Feststellung, daß zwar die neuen Medien den Lehrenden und Lernern von Fremdsprachen bisher ungeahnte Möglichkeiten (internetbasierte Lernangebote) unterbreiten, diese aber hinsichtlich ihrer tatsächlichen Wirkung (Evaluation potentieller Lernerfolge) kaum erforscht seien. Er stellt sich deshalb die Aufgabe, einen theoretisch-begründeten und praktisch-beweisführenden Beitrag zur Beurteilung von Lehr- und Lernmaterialien für den deutschsprachigen Fachfremdsprachenunterricht zu leisten. Dabei konzentriert er sich auf den Bereich Wirtschaftsdeutsch, zu dem in den letzten Jahren sowohl unter fachkommunikativer als auch unter didaktisch-methodischer Sicht innovative Konzepte entwickelt wurden. Ausgehend von einer ausführlichen theoretischen Fundierung eines Kriterienrasters werden exemplarisch zwei prototypische Lehrmaterialien vergleichend analysiert. Dabei handelt es sich um das Printlehrwerk *Marktchance Wirtschaftsdeutsch* und den Online-Kurs *Wirtschaftsdeutsch Online*.

Raffelt, Patricia: *Deutsch als Fremdsprache an weiterführenden Schulen in Irland*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1995. – 112 S. mit einem Anhang (Lehrplan für Deutsch in Irland; landeskundliche Informationen; Fragebogen; Beispiele für Lehrmaterial)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich zum einen mit den Rahmenbedingungen, denen das Schulfach Deutsch im irischen Sekundarbereich unterliegt und die die aktuelle Situation und Position des Faches DaF an den weiterführenden Schulen Irlands prägen, zum anderen werden die Anforderungen untersucht, die die Sprachlerner an den Deutschunterricht in diesem institutionellen Rahmen stellen. Die Lernerperspektive wird dabei auf der Grundlage einer Fallstudie analysiert. Im einzelnen gliedert sich die Arbeit wie folgt: Zur Erläuterung der Rahmenbedingungen wird auf unterschiedliche Aspekte eingegangen, so z. B. auf das irische Schulsystem, die geschichtliche Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Irland, die Bedingungen für das Sprachen-

angebot an den Schulen und deren Auswirkungen auf das Fach Deutsch, die Wirtschaftslage Irlands und deren Einfluß auf das Fächerangebot, die Anforderungen des Tertiärbereichs hinsichtlich des Fremdsprachenangebots sowie auf den Sonderstatus der irischen und französischen Sprache und auf den davon ausgehenden Einfluß auf weitere Sprachen im Sekundarbereich. Ein weiterer Abschnitt widmet sich der zahlenmäßigen Entwicklung des Faches Deutsch und der Voraussetzungen, die dazu führten, andererseits dem Einfluß der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen. Abschließend für dieses Kapitel werden Probleme und Perspektiven erläutert, die sich aus genannten Entwicklungen für das Fach Deutsch in Irland ergeben. Im vierten und letzten Kapitel stehen die Sprachlerner im Mittelpunkt des Interesses. Zu diesem Zweck wird eine Untersuchung vorgestellt, die die Verfasserin der Arbeit 1993 an einer Schule des irischen Sekundarbereichs durchführte. Nach Klärung der methodisch-didaktischen Grundlagen wird die untersuchte Gruppe kurz beschrieben und der Fragebogen erläutert, worauf die Auflistung und Kommentierung der Ergebnisse folgt. Dabei werden auch die Auswirkungen der Untersuchung für den Deutschunterricht mit der untersuchten Gruppe aufgezeigt sowie abschließend analysiert, wie die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung im Deutschunterricht umzusetzen sind.

Rohani-Dezfuli, Sebnem Seyda: *Lehrmaterialien für den Deutschunterricht mit Migrantinnen*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1998. – 136 S. mit einem Anhang (Unterrichtsmaterial)

Durch ihre eigene Lehrtätigkeit an einer Volkshochschule konnte die Verfasserin Erfahrungen mit der Arbeit mit Migrantinnen machen, wobei sie feststellen mußte, daß sich viele Problembereiche wie mangelnde Deutschkenntnisse, Rechtsunsicherheit, Wohnungsprobleme, fehlende Kontakte zur deutschen Bevölkerung usw. von der ersten Generation von Migrantinnen bis heute kaum verändert haben. Sie erachtet es daher als notwendig, auf Weiterbildungsmaßnahmen hinzuweisen, die sich an der

Lebenswelt der Migrantinnen orientieren und den Frauen die Möglichkeit bieten, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Vorbereitend wird im ersten Teil der Arbeit die Funktion von Weiterbildung für Frauen in Deutschland theoretisch und im Hinblick auf deren geschichtliche Entwicklung dargestellt. Um effiziente Bildungsarbeit mit Migrantinnen durchführen zu können, sei auch der soziokulturelle Hintergrund der Frauen entscheidend, weshalb hier ein Überblick über die Lebenssituation der Frauen sowohl in ihren Herkunftsländern als auch in Deutschland anhand von selbst durchgeführten Interviews gegeben wird. Im folgenden Kapitel werden die Weiterbildungsbedürfnisse und das tatsächliche Weiterbildungsverhalten der Migrantinnen gezeigt, wobei herausgearbeitet wird, inwiefern Rahmenbedingungen der Bildungsangebote die Teilnahme der Migrantinnen beeinflussen bzw. diese verhindern können. Auf diesen Erkenntnissen aufbauend werden die erforderlichen Inhalte für Weiterbildungsmaßnahmen genannt. Da ein in der Praxis häufig auftauchendes Problem die Beschaffung von geeigneten Lehrmaterialien für den Deutschunterricht mit Migrantinnen ist, wird im zweiten Teil der Arbeit die Vielfalt der möglichen Unterrichtsmaterialien theoretisch umrissen sowie eine Auswahl an unterschiedlichen Quellen für Lehrmaterial angeboten. Daran schließt sich die Vorstellung eines Unterrichtskonzepts für eine konkret beschriebene Zielgruppe an, worauf eine Auswertung folgt, die Aufschluß darüber geben soll, inwiefern die gesetzten Lernziele erreicht werden konnten. Abgerundet wird die Arbeit schließlich durch das Angebot einer Sammlung von zusätzlichen Lehrmaterialien.

Şahin, Gülten: *Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht mit türkischen Erwachsenen: Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1998. – 115 S. mit einem Anhang (visuelle Hilfen als Unterrichtsmaterial)

Unter Einbeziehung ihrer eigenen Lehrerfahrungen entwickelt die Verfasserin in

der vorliegenden Arbeit Materialien für diese spezielle Zielgruppe, wobei nach eigenen Angaben die wichtigste Aufgabe dieser Materialien darin zu sehen ist, daß sie den Kursteilnehmern in kurzer Zeit zur Entwicklung von sprachlicher Kompetenz verhelfen. Es soll dabei nicht nur die Vermittlung der deutschen Grammatik berücksichtigt werden, sondern besonderes Augenmerk liegt auch auf einem umfangreichen Übungsangebot im Hinblick auf die Sprechfertigkeit. Dabei steht die Entwicklung von vier Lektionen, die als Einstiegslektionen eines potentiellen Lehrwerks betrachtet werden können, im Mittelpunkt der Arbeit. Zu Beginn begründet die Verfasserin ihre Themenwahl und weist dabei auch auf mitbestimmende Faktoren für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die genannte Zielgruppe hin. Dazu setzt sie sich mit Kultur und mit der Begegnung von deutscher und türkischer Kultur auseinander und zeigt die Notwendigkeit eines kulturspezifischen Deutschunterrichts für erwachsene Türkinnen und Türken auf. Als zusätzliche theoretische Untermauerung der selbstentwickelten Unterrichtsmaterialien wird auf verschiedene Einflußfaktoren eingegangen. Dabei werden verschiedene Konzepte verfolgt, wie zum Beispiel ein strukturelles Konzept, das den Aufbau der deutschen Sprache thematisiert, ein kontrastives Konzept für einen Vergleich zwischen Mutter- und Zielsprache, ein funktionelles Konzept, das die Zielsprache als Kommunikationsmittel beschreibt sowie ein interkulturelles Konzept, das das Eingehen auf kulturelle Aspekte fördern soll. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Erläuterungen werden praktische Beispiele vorgestellt und im Hinblick auf didaktische Aspekte analysiert. Abschließend werden didaktische Empfehlungen für Lehrkräfte zu den einzelnen Lektionen angeboten.

Sander, Cornelia: *Entwicklung eines interkulturellen Trainings für britische Angestellte und Führungskräfte in Deutschland*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 137 S. mit einem Anhang (Fragebogen)

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Annahme, daß Auslandsentsendungen aufgrund mangelnder Vorbereitung allzu oft zum Scheitern verurteilt sind. Es kann zu interkulturellen Mißverständnissen und in der Folge auch zu Konflikten oder gar einem Kulturschock kommen. Mit vorliegender Arbeit soll ein Beitrag zur Prävention dieser unerfreulichen Erscheinungen geleistet werden, was dem Erreichen des beruflichen Zieles im Ausland förderlich sein soll. Im Hinblick darauf wird beispielhaft ein interkulturelles Training für britische Angestellte und Führungskräfte entwickelt, dessen Schwerpunkt auf dem sozialen Miteinander am Arbeitsplatz und in der Freizeit liegt. Vorbereitend werden einige theoretische Grundlagen erläutert, wie z. B. verschiedene Ausrichtungen von Kulturdefinitionen. Darauf folgt die Betrachtung der Schwierigkeiten, die das Leben in einem fremden Land bzw. einer fremden Kultur mit sich bringen kann. Vor dem Hintergrund eventueller Folgen von interkulturellen Mißverständnissen und Akkulturationsproblemen sollen die Möglichkeiten eines interkulturellen Trainings deutlich werden. Zusätzlich werden einige Modelle interkultureller Vorbereitungen mit deren Vor- und Nachteilen erläutert sowie Faktoren, die für deren Effektivität entscheidend sein können. Da das vorliegende interkulturelle Training anhand des Beispiels von Briten in Deutschland vorgestellt werden soll, werden vorerst Begründungen für die Berechtigung und Notwendigkeit einer solchen Vorbereitung angeführt. Es folgt zuletzt der konkrete Vorschlag für besagtes Training, der die Ergebnisse einer Umfrage unter Briten, die in Deutschland leben und arbeiten, mit einbezieht.

Schallenberg, Julia: *Deutsch- und Landeskundeunterricht für Flüchtlinge mit prekärem Status in Sachsen*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2001. – 102 S. mit einem Anhang

Zuwanderung und Migration haben durch die weltweiten Wanderungs- und Fluchtbewegungen auch in Deutschland immer mehr an Bedeutung gewonnen. Daher ist das Ziel der Arbeit, »die Rahmenbedingun-



gen eines Deutschunterrichts für Flüchtlinge mit prekärerem Status zu umreißen« (S. 2), von herausragender (bildungs)politischer Bedeutung. Die Arbeit beinhaltet zum einen eine ausführliche rechtliche Ausdifferenzierung der verschiedenen Migrantengruppen und damit verbundene Angebote für Sprachfördermaßnahmen. Die Autorin weist dabei ausdrücklich darauf hin, daß eine auf klare Rechtsgrundlagen gestützte Migrationspolitik zur erfolgreichen Integration von Minderheiten in Deutschland bisher nicht geschaffen wurde. Zum anderen umreißt die Arbeit die psychosozialen Ausgangsbedingungen von Flüchtlingen für Sprach- und Landeskundekurse. Dabei werden erstmalig Erfahrungen von Lehrern, die in diesen Kursen in Sachsen tätig sind, anhand von Interviews erhoben und ausgewertet. Auf dieser Grundlage folgt eine Lehrzielbestimmung für die genannte Zielgruppe, deren Schwerpunkt bei der Herausbildung der kommunikativen Kompetenz der Flüchtlinge vor allem auf einer realitätsnahen Vorbereitung auf die Bewältigung interkultureller Lebens- und Konfliktsituationen liegt. Umfangreiche bibliographische Angaben runden die Arbeit ab und regen zu weiterführenden Arbeiten auf diesem vernachlässigten Forschungsgebiet an.

Schendel, Natalia: *Das Substantiv im Deutschen und im Russischen: Kontrastive Analyse und didaktische Lösungsvorschläge*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1998. – 99 S. mit einem Anhang (Korrekturen und Fehlerbeispiele)

Die Arbeit will Hilfe beim DaF-Unterricht für Aussiedler leisten und basiert auf einer Fehleranalyse schriftlicher Lernerarbeiten, die im Rahmen von eigener Lehrtätigkeit in einer Privatschule gesammelt wurden. Neben der kontrastiven Analyse im Nominalbereich wird versucht, didaktische Lösungen zur Behebung der Schwierigkeiten und für die Erstellung von Lehrmaterialien vorzuschlagen. Außerdem wird ein Überblick über die gängigen Theorien zur Kontrastivhypothese und Fehleranalyse gegeben.

Schmitter-Wasna, Carmen: *Didaktische und methodische Möglichkeiten zur Aufhebung der Diskrepanz zwischen schulischen und außerschulischen Anforderungen an DaF-Lernende*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1997. – 108 S. mit einem Anhang (verwendete Unterrichtsmaterialien und Ergebnisse von Schülerarbeiten)

Zentrales Anliegen in dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, wodurch es zu einer Diskrepanz zwischen schulischen und außerschulischen Anforderungen an DaF-Lernende kommt, warum auch Lernende mit guten schulischen Leistungen im Fremdsprachenbereich im Dialog mit Muttersprachlern oft überfordert sind und warum es für Lehrkräfte nicht selten schwierig ist, diesem Phänomen entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck werden im ersten Teil der Arbeit Forschungs- und Diskussionsergebnisse der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt, deren Kenntnis als Voraussetzung für eine effektive Auswahl und Planung von kommunikativ orientierten Unterrichtseinheiten gesehen wird. Des weiteren werden Methoden angeboten, die den Anspruch erheben, die Diskrepanz zwischen schulischen und außerschulischen Anforderungen an die sprachliche und interaktive Kompetenz von Fremdsprachenlernern besser zu überwinden. Dabei handelt es sich u. a. um Ansätze, die mit Simulation und Rollenspiel arbeiten. Daraufhin wird aufgezeigt, welche vom normalen Unterrichtsverlauf abweichenden besonderen Anforderungen sich daraus sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrkräfte und Institutionen ergeben. Vor diesem Hintergrund werden die angeführten Methoden auf ihre Anwendbarkeit und Einsatzmöglichkeit hin überprüft und kritisch diskutiert. Zuletzt werden in der Praxis erprobte Unterrichtseinheiten vorgestellt. Alle Didaktisierungsvorschläge wurden an konkreten Lernergruppen erprobt, sind aber nicht ohne weiteres auf andere Gruppen übertragbar. Daher wird zu Beginn des letzten Teils der Arbeit dargestellt, was bei dem Erarbeiten eigenen Materials und der Didaktisierung freier, lehrwerkunabhängiger Unterrichtsformen zu beachten ist.

Sharif, Maryam: *Inhalte und Ziele der Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1995. – 145 S. mit Anhang (Fragebogen, Antworten in Auszügen, ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht)

Ziel dieser Arbeit ist es, den Versuch zu unternehmen, durch eine kritische Auseinandersetzung mit vorhandenen Landeskundeansätzen die Effektivität ihrer Lerninhalte und Methoden in Hinsicht auf ihre Durchführung im Deutschunterricht im Zielsprachenland Deutschland zu überprüfen. Die entsprechenden Landeskundekonzepte werden in erster Linie aus Sicht eines adressatenspezifischen Ansatzes analysiert, der das Individuum in den Mittelpunkt stellt. Um den empirischen Teil der Arbeit vorzubereiten, der sich hauptsächlich auf die Überprüfung der ABCD-Thesen sowie ihrer praktischen Relevanz für heterogene Deutschkurse im Inland bezieht, wird einleitend die Rolle der Landeskunde aus Sicht der Fremdsprachendidaktik untersucht. So sollen Kriterien zur Bestimmung der Landeskundeinhalte und -methodik im Hinblick auf die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts festgestellt werden. Des Weiteren wird die Rolle der Landeskunde auch im Zusammenhang mit der Geschichte des Deutschunterrichts und der Geschichte der Fremdsprachentheorien mit ihren politischen und ideologischen Faktoren bearbeitet, um die heutige Rolle der Landeskunde und ihre Ziele unter Berücksichtigung der Zielgruppe und des Unterrichtsortes zu beschreiben. In den beiden abschließenden Kapiteln zur Theorie werden die Landeskundeansätze anhand von vorher dargestellten Kriterien sowie die ABCD-Thesen kritisch analysiert.

Shih, Li-Ying: *Ausspracheschulung für taiwanesisch-Deutschlerner*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1998. – 111 S. (mit einem chinesischen Abstrakt).

Die Autorin beklagt, daß die Vermittlung der Aussprache im Fremdsprachenunterricht trotz ihrer wichtigen Rolle beim

Spracherwerb oft vernachlässigt werde. Sie beschäftigt sich mit den Ausspracheproblemen taiwanesischer Deutschlerner aus phonetischer Perspektive auf der Basis einer empirischen Untersuchung mit taiwanesischen Studierenden verschiedener Fachrichtungen an der Universität Bielefeld. Deren typische Ausspracheprobleme werden dargestellt und analysiert. Dabei konzentriert sich die Verfasserin u. a. auf die Darstellung der Faktoren, die zu den Problemen führen, auf der Basis von historischen und kulturellen Hintergründen, sowie auf kontrastive Erwägungen. Die Arbeit enthält auch Vorschläge für die Ausspracheschulung der behandelten Zielgruppe. Die Autorin führt jetzt den Namen Essig-Shih.

Soares, Laurian: *Das Bild der Heimat und der Fremde untersucht an Herta Müllers Roman Reisende auf einem Bein*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2002. – 88 S.

Die Arbeit ordnet sich in wissenschaftliche Untersuchungen ein, deren Themenbearbeitung im Grenzbereich verschiedener Fachdisziplinen liegt. Im engeren Sinne sind es die Literaturwissenschaft und die Fremdsprachendidaktik, die mit ihren verschiedenen Referenzwissenschaften den wissenschaftstheoretischen Hintergrund der Auseinandersetzung mit obigem Thema bilden. Erklärtes Ziel ist es, aus einer literaturtheoretischen Analyse von *Reisende auf einem Bein* ein begründetes didaktisches Modell zu entwickeln, das die Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz bei erwachsenen Lernern der deutschen Sprache/Kultur fördert. Zuerst setzt sich der Autor mit der kulturhistorischen Dimension des Heimatbegriffes auseinander, hinterfragt im weiteren literarische Präsentationen des Bildes der Heimat, bevor er über eine Ausdifferenzierung der Heimatthematik in der Migrantenliteratur die zwiespältige Beziehung von Herta Müller zur Heimat (Rumänien nach dem 2. Weltkrieg; insbesondere die Diktatur Ceausescus) unter biographischer und literarischer Perspektive charakterisiert. Fakten aus der Lebensgeschichte der Autorin, Exkurse zum gesellschaftlich-historischen Kontext und zahlreiche Belege aus dem literarischen Schaffen

H. Müllers vervollständigen das Hintergrundwissen. Im zweiten Teil wendet sich der Autor dem aktuellen Forschungsstand zur kulturpsychologischen Fundierung interkulturellen Lernens zu (nach Alexander Thomas) und diskutiert im Anschluß daran verschiedene hermeneutische/rezeptions-ästhetische Interpretationsansätze sowie psycholinguistische Konzepte einer Lesetheorie, um deren Produktivität und Praktikabilität bei der Rezeption literarischer Texte zu beweisen. Die Befunde münden in ein didaktisches Modell zum Text.

Spaniel, Dorothea: *Der Einfluß von Kommunikationswegen auf die Herausbildung von Nationen-Images: Das Deutschland-Image von Spaniern, die Deutsch lernen*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2001. – 138 S. mit einem Anhang

Die Magisterarbeit behandelt am exemplarischen Fall der deutschen Sprache und Kultur die Entstehung, Funktion und Wirkungen von Nationen-Images. Sie geht insbesondere auf ihre Herausbildung auf unterschiedlichen Kommunikationswegen ein. Primäre und sekundäre Vermittlungsinstanzen (Familie, Schule und Massenmedien) spielen dabei eine große Rolle. Nach der exemplarischen Aufführung und Bewertung von Studien zum Deutschland-Image in den USA und ausgewählten europäischen Ländern wird die eigene empirische Untersuchung dargestellt. Das kritische Hinterfragen sowohl der Methoden zur Erforschung von Nationenbildern als auch die Einbeziehung von Ergebnissen einzelner empirischer Studien erfolgt stets in Referenz zu den postulierten Funktionsleistungen (kognitive und emotional-affektive) von Images. Im Mittelpunkt der eigenen umfangreichen Studie steht die Verifikation und Falsifikation der (potentiellen) imagekonstituierenden Faktoren. Methodisch wird das Deutschland-Image der 578 Deutschlerner aus 10 Regionen Spaniens nach einer quantitativen Befragung nicht nur beschrieben, sondern der Einfluß von Soziodemographika, direkten Kontakten, Mediennutzung und Sprachunterricht durch statistische Verfahren untersucht. Nach Kenntnis der Verfasserin wird

erstmalig das Bild einer Teilöffentlichkeit in diesem Umfang in Spanien erhoben. Im Ergebnis bestätigt die Autorin zum einen die positive Rolle des Fremdsprachenunterrichtes bei der Herausbildung von Deutschland-Images und widerlegt zum anderen das (Vor-)Urteil, daß allein die Medien für das Zustandekommen von (negativen) Nationenbildern verantwortlich seien. Damit drängen sich auch sprachpolitische Forderungen für die Entwicklung und Ausgestaltung von Mehrsprachenkonzepten/-modellen auf.

Stevener, Jan: *Sprechen in zwei Sprachen: Zur Übertragbarkeit modularer und konnektionistischer Sprachproduktionsmodelle auf bilinguale Sprachproduktionsprozesse*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2001. – 117 S.

In dieser Arbeit wird ein umfassender Forschungsüberblick über die Potenzen unterschiedlicher monolingualer Sprachproduktionsmodelle für die Modellierung bilingualer Produktionsprozesse gegeben. Nach einer kritischen Erörterung allgemeiner Fragen der Modellbildung in der kognitiven Linguistik werden die auf Ergebnissen der Versprecherforschung beruhenden monolingualen Produktionsmodelle dargestellt. Einerseits liegen hier modulare Modellierungen vor, die den Produktionsprozeß als seriell bzw. inkrementell ablaufend beschreiben, andererseits liegen mit dieser Klasse zur Zeit konnektionistische Modellierungen im Wettstreit, die, an der Netzwerkstruktur von Computern oder dem menschlichen Gehirn angelehnt, parallele und interaktive Verarbeitung postulieren. Im Sinne einer Modellverbesserung werden im zweiten Teil der Arbeit konzeptuelle Überlegungen zu einer Erweiterung dieser Modelle für die Abbildung bilingualer Sprachproduktion angestellt. Als Prüfstein solcher Konzeptualisierungen dienen Daten aus der Kodewechselforschung, die, in dieser Hinsicht monolingualen Versprechern ähnlich, Aufschlüsse über die dem Sprachproduktionsprozeß zugrundeliegenden Mechanismen geben können. An Hand intrasententieller Kodewechsel (d. h. oft unbewußt ausgeführter Kodewechsel innerhalb von Satzgrenzen) werden die Relevanz

modularer und konnektionistischer Modelle geprüft und Modifikationsvorschläge unterbreitet. Nach einer Bilanzierung der wesentlichen Ergebnisse gibt der Autor Hinweise für die weitere »noch in den Kinderschuhen steckende« bilinguale Sprachproduktionsforschung.

Toumi, Slim: *Deutsch und Deutschunterricht in Tunesien*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 89 S.

Diese Arbeit hat das Ziel, dem Leser die Stellung der deutschen Sprache sowie des Deutschunterrichts in Tunesien aufzuzeigen, wozu vorbereitend ein landeskundlicher und historischer Überblick über das Land Tunesien gegeben wird. Der zweite Teil der Arbeit dient der Dokumentation des Bildungswesens, der Bildungspolitik und insbesondere der Situation des Deutschunterrichts in Tunesien. Dabei widmen sich eigene Abschnitte unter anderem auch dem »typischen« Deutschschüler und dessen Motivationen zum Deutschlernen in diesem Land, der Lehreraus- und -fortbildung sowie den Lehrbüchern, die üblicherweise an tunesischen Schulen Verwendung finden. Nach einer kurzen Vorstellung der Lehrbücher *Themen 1* und *2* werden diese in Auszügen analysiert, worauf abschließend Verbesserungsvorschläge unterbreitet werden.

Tseng, Shu-Chuan: *Ausspracheschulung Deutsch/Chinesisch: Eine Fehleranalyse*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1995. – 101 S. mit einem Anhang (Übersichten über chinesische Laute; Daten zu Versuchspersonen; Transkription eines Texts)

Da ein phonetischer Vergleich des Deutschen und des Chinesischen bis zu diesem Zeitpunkt wenig in der Forschung berücksichtigt worden ist, hält es der Verfasser angesichts der großen Zahl von chinesischen Deutschlernern für sinnvoll, eine kontrastive Phonetik von Chinesisch und der Zielsprache Deutsch anzufertigen und daraus eine Fehleranalyse sowie einen speziellen Phonetikunterricht zu entwickeln. Im ersten Kapi-

tel wird in Ausspracheschulung, Aussprachenormen und Fehleranalyse eingeführt. Einen weiteren Teil der theoretischen Grundlage bildet die Gegenüberstellung der Aussprachesysteme des Deutschen und des Chinesischen im dritten Kapitel. Besonders letzteres ist als Hintergrund für die weitere Fehleridentifikation und -analyse zu verstehen. Des Weiteren wird die akustische Phonetik in die Arbeit miteinbezogen, indem im vierten Kapitel die Durchführung eines Experiments mit acht chinesischen und zwei deutschen Muttersprachlern vorgestellt wird. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf den Suprasegmentalia. Die Ergebnisse dieses Experiments unterstützen die darauf folgende Darstellung der Klassifikation von typischen Aussprache Fehlern durch chinesische Deutschler. Nach der Fehleridentifikation werden die Ursachen für diese Fehler nach linguistischen Prinzipien untersucht und analysiert, woraufhin abschließend im sechsten Kapitel Übungsvorschläge zur Beseitigung der häufigsten Aussprache fehler durch chinesische Deutschler unterbreitet werden.

Tuzolana, Simon-Nsambu: *Deutschunterricht im Kongo: Dokumentation – Analyse – Konzepte*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996. – 96 S. mit einem Anhang (Curriculum; Verwaltungsschreiben; Glossar)

Ziel dieser Arbeit ist es, anhand von Unterrichtsbeobachtungen in Brazzaville, der Hauptstadt des Kongos, einen Überblick über die Methoden des Deutschunterrichts in diesem Land zu geben. Vorweg wird der Kongo, seine geographische Lage, Größe, Bevölkerung und Klima beschrieben sowie ein Eindruck über die verschiedenen ethnischen Gruppen vermittelt. Dann folgt eine ausführliche Darstellung der Geschichte des Landes. Insbesondere wird die geschichtliche Entwicklung der Bildungspolitik und des Fremdsprachenunterrichts im Kongo hervorgehoben, woraufhin speziell das Fach Deutsch als Fremdsprache und seine Ziele in den Vordergrund des Interesses gerückt werden. Dem aktuellen Stand des Deutschunterrichts in kongolesischen Schulen wird ein eigenes Kapitel gewidmet, genauso wie der Beschäftigung mit dem

»typischen« Deutschlernenden im Kongo. Daraufhin verschiebt sich der Fokus auf den Deutschlehrer in diesem Land, auf Probleme, Klagen, Anregungen und Wünsche, die die Lehrer äußern, aber auch auf die Lehreraus- und -fortbildung. Im folgenden Teil werden die im Kongo verwendeten Lehrbücher vorgestellt und kurz analysiert, bevor zu einem Versuch übergegangen wird, die Form des Lehrplans an kongolischen Schulen zu erklären und anhand eines Beispiels zu konkretisieren. Zusätzlich werden zuletzt Verbesserungsvorschläge formuliert, um einen Beitrag zur weiteren Entwicklung des Deutschunterrichts im Kongo und insbesondere zur Förderung der Lehreraus- und -fortbildung zu leisten.

Überschär, Katrin: *Stereotype Konzepte von Weiblichkeit in der heutigen Anzeigen- und Plakatuwerbung in Deutschland und Italien*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1998. – 116 S. mit einem Anhang (Anzeigen und Zeitungsartikel)

Wie bestimmt das Frauenbild die Werbung in Italien und Deutschland? Widerspiegelt Werbung bloß die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse, indem sie Frauen und ihre Sexualität zur Steigerung des Absatzes instrumentalisiert? Oder hat Werbung in Zeitschriften und auf Plakaten doch einen Einfluß auf soziale Veränderungen, indem sie durch eine reduzierte und ausschließlich auf den Mann bezogene Darstellung der Frau die traditionellen Rollenklischees verstärkt? Das sind nur einige der Fragen, die sich die Autorin im Rahmen ihrer Abschlußarbeit stellt. Hier werden keine empirisch relevanten Ergebnisse geliefert, aber es wird der Eindruck einer Tendenz vermittelt, die keiner Signifikanz bedarf. Überschär möchte die zu Beginn aufgestellten Hypothesen untermauern, indem sie Werbeanzeigen aus vielgelesenen Frauen- bzw. Wochenzeitschriften beider Länder auf ihren sexistischen Inhalt hin analysiert und überprüft, ob die kontrastiven Unterschiede auf kulturelle und traditionelle Konventionen zurückzuführen sind. Die eingehende Betrachtung der Werbung als Kommunikationssituation reicht von der theoretischen Darstellung eines soziologischen bzw. semiotischen Ansatzes über eine Kategorisierung der jeweils

dargestellten Frauenrolle (Soll die Frau hier eher als »femme fatale«, »Lolita«-Figur, »sinnliche Romantikerin« oder »sexuell bedrohte Frau« wahrgenommen werden? Oder doch als »Hausfrau«, »Mutter« und »Ehefrau«?) bis hin zu Überlegungen für einen Einsatz im DaF-Unterricht mit bestimmten Lernenden und gezielten Methoden.

Weingart, Cordula: *Interferenzen Schwedisch-Deutsch: Ein didaktischer Ansatz*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 92 S.

Die Autorin untersucht in ihrer Arbeit die Interferenzen, die bei schwedischen Deutschlernenden aufgrund der relativ großen Verwandtschaft der beiden Sprachen entstehen können. Dazu bereitet sie sehr eingehend den theoretischen Boden, indem sie das Phänomen der Interferenz, die »false friends« und den lexikalischen Sprachvergleich bearbeitet. Im methodisch-didaktischen Teil entwickelt sie auf der Basis einer Übungsvorlage für das Englische die Modelle »False-Friend-Dreieck« bzw. »Viereck«, die für eine optische Unterstützung in den Übungen sorgen sollen. Mit Hilfe eines Datenkorpus aus Unterrichtsaufzeichnungen, Schullehrbüchern und Übersetzungslehren teilt Weingart die Interferenzfehler in drei Kategorien ein und erarbeitet darauf aufbauend die eigentlichen Übungen, die den praktischen Teil der Arbeit ausmachen. Die Übungen richten sich an fortgeschrittene Lerner mit Schwedisch als Muttersprache und sind auch für Selbstlerner intendiert.

Wesz, Claudia: *DDR-Sprach- und Kulturpolitik in Ungarn der achtziger Jahre: Eine fachhistorische Untersuchung*. Magisterarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften, 2002. – 74 S. mit einem Anhang

Die Arbeit hat zum Ziel, die Sprach- und Kulturpolitik der DDR im Ungarn der achtziger Jahre zu untersuchen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die sprachliche und kulturelle Förderung der deutschen Minderheit in Ungarn gelegt, um herauszuarbeiten, durch welche Umstände das Fach

DaF (hier: Deutsch als Minderheitensprache) seine gesellschaftlich-soziale Legitimation außerhalb der Grenzen deutschsprachiger Länder erhalten hat. Diese Aufgabenstellung ist Bestandteil von Untersuchungen zur Historiographie des Deutschen als Fremdsprache. Aufgrund der geringen Literatur zu dieser Problematik wurde von der Autorin umfangreiches Quellenmaterial aus dem Nachlaß der DDR im Bundesarchiv gesichtet und aufgearbeitet. Nach einem Überblick über die gesetzlichen Grundlagen der DDR bezüglich der auswärtigen Sprach- und Kulturpolitik wird deren Umsetzung in den verschiedenen Kulturabkommen und Kommissionen beschrieben, die sich in den achtziger Jahren aufgrund der Ratifizierung der Beschlüsse von Helsinki grundlegend änderten. Danach wird kurz die Rolle der deutschen Sprache in Ungarn charakterisiert sowie die gesetzlichen Bestimmungen Ungarns zur Minderheitenpolitik vorgestellt. Im Analyseteil wird das konkrete Engagement der DDR im Bereich »Deutsch als Fremdsprache« mit besonderem Blickpunkt auf die deutsche Minderheit erörtert, um einen Einblick in das Verhältnis der DDR zu den Ungarndeutschen zu geben. Schwerpunkte der Untersuchung sind dabei die Kindergärten, Schulen und Hochschulen, aber auch die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Forschung und Lehrwerkerstellung. Abschließend werden Ursachen für und Resonanz auf das verstärkte Engagement der DDR in Ungarn in den achtziger Jahren analysiert. So wird deutlich, daß die kontinuierliche Zusammenarbeit beider Länder vor allem auf dem Gebiet der Sprachvermittlung und Lehrerweiterbildung deutliche Spuren in Ungarn hinterlassen hat.

Yang, Xue: *Lehrziel: Definition und Explikation eines in der Fremdsprachendidaktik zentralen Begriffes*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1997. – 84 S.

In der Arbeit wird kritisiert, daß viel mit dem Etikett »Lehrziel« und »Lernziel« versehen wird. Vielfach sei die Situation, was Definition und Anwendung dieser beiden Begriffe betrifft, undurchsichtig und verwirrend, so daß auch Fachdiskussionen

über das Thema Lehrziel/oder Lernziel zu keinem Konsens kommen können. Deshalb wird in dieser Arbeit versucht, Kriterien für die Abgrenzung der beiden Begriffe zu ermitteln. In Anlehnung an die Theorie der Unternehmenszielforschung in der Betriebswissenschaft und Soziologie, wird mit der Übernahme von einigen Fachtermini aus diesen Bereichen der Begriff »Lehrziel« aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben und bestimmt, was in zwei Schemata zusammengefaßt wird. Während das erste Schema die Eigenschaften und die Funktionen von »Lehrziel« erschließt, werden im zweiten Schema die relevanten Faktoren im Prozeß der Lehrzielerreichung charakterisiert. Diese beiden Schemata sollen verdeutlichen, in welchem Ausmaß bei der wissenschaftlichen Lehrzielforschung eine ständige Reflexion der verwendeten Begriffe nötig ist. Das Definieren des Begriffs wird dabei als ein neuer Erkenntnisprozeß angesehen, der den Einblick in die Fremdsprachenerwerbsforschung erweitern könnte. Darüber hinaus wird durch eine zusammenfassende Beschreibung die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, daß Lehrziele bzw. Lernziele in der Fremdsprachenerwerbsforschung als eigenständige Untersuchungsgegenstände zu betrachten und zu erforschen sind.

Yi, Eun-Wha: *Internet im landeskundlichen DaF-Unterricht: Zum Einsatz von WWW und Online-Zeitungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1999. – 90 S. mit einem Anhang (Material aus dem WWW und Linksammlung für DaF)

Die vorliegende Arbeit liefert Überlegungen zum sinnvollen Einsatz des Internets für den Landeskundeunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Als theoretisches Fundament dient hierbei die Darstellung des interkulturellen Ansatzes im Hinblick auf Landeskunde im zweiten Kapitel. Dem ist auch das dritte Kapitel gewidmet, in dem wesentliche Aspekte des Internets zusammengefaßt werden, wie zum Beispiel die Geschichte des WWW, Merkmale des Hypertexts oder sprachliche Eigenheiten des Internets. Im vierten Kapitel geht es um

didaktisch-methodische Überlegungen. Nachdem geklärt wird, welche Forderungen die neue Informationsgesellschaft an die Bildung stellt, wird die Bedeutung des Internets als Informations- und Kommunikationsmedium im Fremdsprachenunterricht erläutert. Ein weiterer Abschnitt konzentriert sich auf die Rolle des Lehrers, da das Mißverständnis ausgeräumt werden soll, daß der Lehrer mit der Entwicklung des Internets nur noch als relativ passiver Berater oder als Orientierungshilfe definiert werden kann. Daraufhin wird nach der Vorstellung und Analyse einer konkreten koreanischen Lerngruppe ein zielgruppenspezifisches Unterrichtskonzept erstellt. Der kursbegleitende Einsatz des WWW wird exemplarisch an den Themen Volkshochschulen in Deutschland, Online-Anzeige und TV-Programme erläutert. Dann thematisiert der Verfasser Online-Zeitungen im Fremdsprachenunterricht. Anschließend rücken die praktischen Einsatzmöglichkeiten dieses Mediums im Unterricht und ein Beispiel zur Unterrichtsgestaltung in den Mittelpunkt. Abgerundet wird die Arbeit durch die Formulierung von Wünschen und Anforderungen an das Fremdsprachenlernen mit dem Internet.

Zerhouni, Leïla: *Literarische Texte in neueren französischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 2000. – 139 S.

In dieser Arbeit wird untersucht, wie in französischen abiturvorbereitenden Schullehrwerken für die Fremdsprache Deutsch literarische Texte eingesetzt werden, Lehrwerkanalyse und aktuelle literaturdidaktische Diskussionen werden zusammengeführt. Im zweiten Kapitel werden unterschiedliche Positionen zum Kanon, die Pro-

blematik von Adaptationen sowie die beiden wichtigen literaturdidaktischen Ansätze: hermeneutischer und handlungsorientierter –, die später als Analyseparameter verwendet werden, behandelt. Weitere Parameter werden in Kapitel 3 begründet, bevor fünf Lehrwerke der Lehrwerkgeneration 1994 bis 1998 analysiert werden. Die Autorin schätzt Adaptationen durchweg kritisch ein, sie fordert Überblicke zur literaturgeschichtlichen Einordnung und verweist auf die vermittelnde Rolle des Lehrers und damit auf Lehrwerke als Innovationsfaktoren.

*Meldungen und Anfragen erbeten an*

Dr. Fritz Neubauer  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Universität Bielefeld  
Postfach 10 01 31  
D-33615 Bielefeld  
Email-Adresse: Fritz.Neubauer@Uni-Bielefeld.de

Über diese Adressen ist auch eine Zusammenstellung von 150 Bielefelder Magisterarbeiten erhältlich, die unter dem Titel *Magisterarbeiten und Dissertationen aus dem Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache aus zwei Jahrzehnten* anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Gert Henrici im Januar 2001 erschienen ist. Ein direkter Zugriff dazu ist auch möglich unter der Internet-Adresse

<http://www.uni-bielefeld.de/lili/studiengaenge/daf/serviceangebote/magisterarbeiten.html>

## Über die Autoren/Abstracts

### *Feruzan Akdogan*

Dr. phil.; Studium der Germanistik und Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum; nach Abschluß der Promotion Zusatzausbildung für den höheren Bibliotheksdienst. Derzeit als Dozentin für deutsche Literaturwissenschaft und Didaktik an der Abteilung für Deutsche Sprache und Didaktik der Universität Marmara tätig. Schwerpunkte in den Bereichen Neuere Deutsche Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Deutschdidaktik und Früher Fremdsprachenbeginn.

### *Aglaia Blioumi*

Studium der Germanistik an der Aristoteles-Universität Thessaloniki; im Jahr 2000 Promotion an der Freien Universität Berlin über Interkulturalität in der deutschen und griechischen Migrationsliteratur; Teilnahme an Forschungsprojekten. Seit 2001 Lehrtätigkeit an der Open University Patras im Aufbaustudiengang Deutsch als Fremdsprache.

### *Axel Harting*

1990–1992 Studium der Fächer Romanistik und Geschichte an der Universität Bielefeld; 1996–1997 Ausbildung zum Übersetzer Englisch/Deutsch; 1997–2001 Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache und Anglistik an der Universität Bielefeld. Seit 1998 Mitarbeit (seit 2002: Leitung) im PunktUm-Projekt der Universität Bielefeld, das Studierende mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache beim wissenschaftlichen Schreiben unter-

stützt und verschiedene Studientechniken vermittelt (vgl. [www.uni-bielefeld.de/punktum](http://www.uni-bielefeld.de/punktum)).

### *Andrea Klaus*

Studium der Germanistik und Anglistik in Heidelberg, 1995–2000 DAAD-Lektorin in Großbritannien, seit 2000 freie Lektorin. 1997 CertEd HE (Certificate in Education – Higher Education). Befasst sich mit Literatur- und Kulturstudien sowie Didaktik der deutschen Sprache und Literatur.

### *Nicola Reimann*

Dr. phil.; Studium der Germanistik und Amerikanistik an der FU Berlin, Referendariat, 1989–1992 DAAD-Lektorin, seit 1992 Dozentin für Germanistik/Deutsch als Fremdsprache in Großbritannien. Befasst sich mit Fremdsprachendidaktik, 2001 Promotion im Bereich empirischer Sprachunterrichtsforschung.

### *Ann Rinder*

Geb. 1974; Studium der Anglistik und Germanistik an der Université catholique de Louvain (UCL), Belgien. Lehrertätigkeit seit 1997 im Bereich DaF an der Hochschule für BWL (HEC) in Lüttich (Belgien) und am Institut für lebende Sprachen (ILV) in Louvain-la-Neuve, Belgien. Seit 2001 wissenschaftliche Assistentin im Fachbereich DaF an der Université catholique de Louvain (UCL). Seit 2001 Arbeit an der Dissertation mit Forschungsschwerpunkt: Die neuen Technologien im DaF-Bereich.



<p><i>Info DaF 30, 1 (2003), 3–22</i></p> <p><b>Ann Rinder: Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien</b></p> <p>Dieser Artikel versucht einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand der DaF-/Didaktik im Hinblick auf die neuen Medien zu verschaffen. Um die ständige Wechselwirkung zwischen der Sprachdidaktik und den neuen Medien besser verstehen zu können, werden die drei wichtigsten Lernparadigmen, nämlich der Behaviorismus, der Kognitivismus und der Konstruktivismus, kritisch dargestellt. So kann festgestellt werden, daß auch der heute so populäre Konstruktivismus, genauso wie die zwei erstgenannten Paradigmen, seine Schwächen in der Praxis aufweist und nur durch gut durchdachte didaktische Überlegungen erfolgreich im Unterricht mit neuen Medien eingesetzt werden kann.</p>	<p><i>Info DaF 30, 1 (2003), 23–31</i></p> <p><b>Andrea Klaus und Nicola Reimann: Ein Fach in der Krise – Zur Situation von Germanistik und universitärem Deutschunterricht an britischen Hochschulen</b></p> <p>Der Aufsatz beschäftigt sich mit der aktuellen Situation der Germanistik und des universitären Deutschunterrichts in Großbritannien. Durch einen starken Rückgangs des Interesses an Deutsch und den daraus resultierenden sinkenden Zahlen der Studierenden befindet sich das Fach in einer Krise, deren Ende nicht abzusehen ist. An Hand von Stichworten wie Expansion, Unternehmenskultur, Evaluation, Modularisierung und Studiengebühren werden die rasanten Veränderungen des britischen Hochschulbereichs in den letzten 15 Jahren erläutert. Es wird gezeigt, daß das Fach Deutsch – ebenso wie andere europäische Fremdsprachen – in den 80er und frühen 90er Jahren zunächst einen Boom erlebte, der mit einer grundlegenden Curriculumsreform und der Einrichtung universitätsweiter Sprachprogramme einherging. Dies änderte sich allerdings innerhalb weniger Jahre, denn gegenwärtig sind Schließungen ganzer Studiengänge und Fachbereiche an der Tagesordnung. Die Ergebnisse der <i>Nuffield Languages Inquiry</i> sowie ein Fallbeispiel veranschaulichen die aktuelle Krisensituation und zeigen, mit welcher Geschwindigkeit und auf welche Art und Weise in Großbritannien auf die sinkende Nachfrage nach dem Fach Deutsch reagiert wird.</p>
<p><i>Info DaF 30, 1 (2003), 32–45</i></p> <p><b>Axel Harting: Zur Attraktivität der Studienfächer Deutsch und Japanisch an australischen Universitäten: Ein Vergleich der Ziele, Inhalte und Methoden</b></p> <p>Der Artikel ist eine Zusammenfassung der Magisterarbeit <i>Deutsch und Japanisch als Fremdsprachen: Zwei Studiengänge im Vergleich</i>, in der der Autor anhand einer Fallstudie Faktoren für den zunehmenden Attraktivitätsverlust des Faches Deutsch in Australien ermittelt. Durch den Vergleich zum stärker frequentierten Studiengang Japanisch wird gezeigt, daß eine Innovation der Lehrmethoden und eine bedarfsorientiertere Ausrichtung der Studienziele und -inhalte die Attraktivität des Faches wieder stärken könnten.</p>	

<p><i>Info DaF 30, 1 (2003), 46–54</i></p> <p><b>Ferizan Aladogan: Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme und Prognosen</b></p> <p>Deutsch als Fremdsprache in der Türkei hat nach der Hochschulreform und der Verlängerung der Schulpflicht von 5 auf 8 Jahre 1998 eine neue Wende erfahren.</p> <p>Die Deutschlehrausbildung an den Hochschulen ist insgesamt verbessert worden; das bisherige unzureichende Lehrerprofil orientiert sich nunmehr an den Anforderungen der Schulen; der Dialog Schule und Universität ist ein wesentlich erweiterter. Das Schulsystem hat sich ebenfalls grundlegend verändert, was dazu führte, dass neue Schulgründungen notwendig wurden, die bereits ab der ersten Klasse intensiven Fremdsprachenunterricht anbieten. Deutsch hat sich in diesem zweischichtigen Schulsystem mit staatlichen Schulen einerseits und von privaten Trägern finanzierten Schulen andererseits, weitgehend als zweite Fremdsprache heraus-</p>	<p><i>Info DaF 30, 1 (2003), 55–65</i></p> <p><b>Aglaia Blioumi: Interkulturelles Training am Beispiel der Migrationsliteratur</b></p> <p>Ziel des Beitrags ist es, die Vertiefung der Prinzipien der Interkulturalität mit Hilfe literarischer Texte zu demonstrieren. Nach der interdisziplinären Konturierung der Interkulturalität wird die Übertragung des Begriffs auf literarische Texte erörtert. Der Untersuchung liegt die These zugrunde, daß die Suche nach interkulturellen Elementen die theoretischen Ansätze zur Interkulturalität vertieft, die Möglichkeit einer praktischen Anwendung der Theorie liefert und dadurch ansatzweise die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bewirkt. Dieser besondere literaturwissenschaftliche Umgang mit literarischen Texten wurde als interkulturelles Training zum ersten Mal im Studiengang »Master in intercultural education« an der Freien Universität Berlin erprobt und ist als Versuch einer »interkulturellen Bewußtseinsänderung« bei Lehrern gedacht.</p>
<p>gebildet. Die Türkei bemüht sich derzeit – in Anlehnung an europäische Normen und Standards –, die zweite Fremdsprache obligatorisch einzuführen, erste Ansätze sind bereits gelegt, weitere werden folgen. Die Frage, ob sich Deutsch als zweite Fremdsprache im türkischen Bildungssystem fest etablieren wird, ist nicht zuletzt davon abhängig, in wieweit gemeinsame sprach- und kulturpolitische Konzepte deutscher und türkischer Kollegen und Institutionen Unterstützung finden.</p>	