

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 6

31. Jahrgang

DAAD

Dezember 2004

Inhalt

Artikel	<i>Helmut Glück</i> DaF – Ein Fach mit Vergangenheit	583
DaF im Ausland	<i>Marek Laskowski</i> Toponyme im Bereich der phraseologischen Subsysteme des Deutschen und des Polnischen. Ein Beitrag zu ihrer konfrontativen Untersuchung und didaktischen Potenz	596
	<i>Erling Vaagland</i> Das Fach Deutsch in Norwegen	617
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Anja Reisinger</i> Eigene Poesie an der Hochschule – Erfahrungen mit einer fremdsprachlichen Schreibwerkstatt	622
	<i>Carmen Gierden Vega</i> Linguistische und didaktische Aspekte der indirekten Rede	628
Rezensionen	Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): Spracherwerb und Lebensalter (<i>Nicole Colin</i>)	645
	Häussermann, Gisela; Häussermann, Ulrich (Hrsg.): Frauengedichte der Welt. Von der Antike bis zur Gegenwart (<i>Dagmar Wenzel</i>)	649

Über die Autoren 651

Abstracts 652

Inhaltsverzeichnis der Nummern 1–6, 31. Jahrgang (2004) 654

DaF – Ein Fach mit Vergangenheit

Helmut Glück

1. Einleitung

So gut wie jeder Lektor, jede Lektorin für Deutsch im Ausland hat einen Vorgänger, eine Vorgängerin, den bzw. die er oder sie kennt oder gern kennengelernt hätte. Man studiert vor der Ausreise die Berichte, die er oder sie geschrieben hat, und von den einheimischen Kolleg(inn)en bekommt man immer wieder Anekdoten über sie bzw. ihn erzählt, die oft vergleichend gemeint sind. Diese Anekdoten können leicht bis zum/zur Vor-Vor-Vor-Vorgänger/in reichen. Meist weiß man auch, wann das eigene Lektorat eingerichtet wurde. Das kann 20, 30 oder auch 40 Jahre her sein. Nur in wenigen Fällen reicht die Geschichte von Deutsch-Lektoraten in die Vorkriegszeit zurück, und diese Geschichte muß nicht unbedingt ruhmreich gewesen sein, denn sie endet meistens in der Zeit des Nationalsozialismus. Ähnliches gilt für die Goethe-Institute: auch sie sind im wesentlichen Kinder der Nachkriegszeit. Etwas anders ist das bei den Auslandsschulen, die zum Teil auf eine Tradition zurückblicken können, die in frühere Jahrhunderte zurückreicht, z. B. in Kopenhagen. Die akademische Beschäftigung mit dem Deutschen als Fremdsprache hingegen hat keine lange Tradition. Im wesentlichen begann sie in den 1970er Jahren, als Harald Weinrich in München das Institut für Deutsch als Fremdsprache als Gegenstück zum Leipziger Herder-Institut gründete, das Gerhard Helbig seinen guten Ruf verdankt. In München und Leipzig wurden

die wissenschaftlichen Standards des neuen Universitätsfaches Deutsch als Fremdsprache gesetzt, die späterhin woanders nicht überall erreicht wurden. Von der wissenschaftlichen Beschäftigung mit DaF muß man allerdings die universitäre Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache unterscheiden, denn diese Praxis reicht bis in die Jahre um 1900 zurück. Wahrscheinlich ist sie noch älter, aber das ist bisher nicht näher erforscht worden.

Es gab nämlich auch schon früher ausländische Studienaspiranten in Deutschland, die Deutsch lernen wollten und mußten, um studieren zu können, zum Beispiel Benjamin Franklin, der sich im Jahre 1766 in Göttingen immatrikulierte, oder Johannes Amos Comenius, der am Anfang des 17. Jahrhunderts in Herborn und Heidelberg seinen Studien nachging. Vor etwa 100 Jahren studierte jeder zweite Auslandsstudent weltweit in Deutschland. Im Wintersemester 1911/12 waren 7300 Ausländer in Deutschland immatrikuliert. Das waren 9,8% aller Studierenden. Damals gab es also etwa 80.000 Studierende in Deutschland, und der Ausländeranteil war höher als heute. Der erste bislang bekannte Deutschkurs für Ausländer an einer deutschen Universität hat im Wintersemester 1898/99 in Berlin stattgefunden, nämlich die »Übungen im Verständnis sowie im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache«. Man ging offenbar davon aus, daß studierwillige Aus-

länder bereits Deutsch konnten, aber weiterer sprachlicher Förderung bedurften. Auch an anderen Universitäten reifte die Einsicht, daß Sprach- und Landeskundekurse für Ausländer etwas Sinnvolles seien.

2. Das Böttinger Studienhaus

Im Jahre 1908 gründete der Aufsichtsratsvorsitzende der »Farbenfabrik vormals Friedrich Bayer & Co.« – sie heißt heute bloß noch Bayer AG – eine Stiftung. Sein Name: Dr. Henry Theodore von Böttinger, Mitglied des Reichstags. Seine Stiftung sollte ein Studienhaus für Ausländer finanzieren. Vorbild war eine französische Gründung, das *Institut Français pour Etrangers* in Paris.

Dieses Studienhaus wurde in Göttingen eingerichtet. Göttingen war zwar nicht die erste deutsche Universität, die DaF-Kurse anbot, aber die erste, die eine Art DaF-Institut hatte – vor fast 100 Jahren. Das Böttinger Studienhaus hielt sich allerdings nur bis 1911 in Göttingen, dann wurde es nach Berlin verlegt, weil es sich nicht recht entwickelte. Am 27. Juli 1911 teilte die *Vossische Zeitung* mit:

»Nun wird dieses Institut, das bei dem geringen Fremdenzustrom Göttingens sich nicht recht entwickeln konnte, nach der Reichshauptstadt, dem deutschen Bildungsmittelpunkt für Ausländer, verlegt« (zitiert nach Günther 1988: 24).

Göttingen hatte im Wintersemester 1911/12 gerade einmal 145 ausländische Studenten, Berlin aber 1896. Gegen dieses Zahlenverhältnis war kein Kraut gewachsen. In Berlin entwickelte sich das Studienhaus prächtig; es ging 1911 im *Deutschen Institut für Ausländer* der Berliner Universität auf, dem ersten großen Institut für die Praxis des Deutschen als Fremdsprache in Deutschland.

Das Böttinger Studienhaus sollte ausländischen Studierenden das Einleben in Göttingen erleichtern und ihnen Ge-

brauchsanweisungen für den Aufenthalt und das Studium in Deutschland geben. Es war eine Art Club, der allerlei Kurse, darunter achtwöchige Sprachkurse, anbot, aber auch der Geselligkeit dienen wollte. Professoren verschiedener Fächer hielten Vorträge, um »vom wirtschaftlichen, politischen und geistigen Leben des deutschen Volkes in Vergangenheit und Gegenwart anschauliche Bilder zu entwerfen« (*Vossische Zeitung*, 10. Dezember 1908, zitiert nach Günther 1988: 23). Das Studienhaus führte Exkursionen durch, »um Kenntnisse einzelner bedeutender Kulturstätten Deutschlands durch eigene Anschauung zu vermitteln« (*Vossische Zeitung*, 10. Dezember 1908, zitiert nach Günther 1988: 23). Es richtete ein Lesezimmer ein, in dem sich die ausländischen Studierenden »mit den Schätzen deutscher Literatur und deutschen Geisteslebens bekannt machen sowie sich über alle, Deutschlands Volksleben und Einrichtungen betreffende Fragen unterrichten« sollten (*Vossische Zeitung*, 10. Dezember 1908, zitiert nach Günther 1988: 23). Der Gedanke des autonomen, auf intrinsische Motivation gestützten Lernens ist also nicht neu; man muß lediglich die altväterliche Ausdrucksweise des Zitats entstauben, um das zu erkennen. Wahrscheinlich ist in Göttingen der erste deutsche Hochschul-Sommerkurs für Ausländer angeboten worden, und zwar im August 1909 (Günther 1988: 23). Sicherlich schlummert in den Akten der Göttinger Universität und anderer Traditionsuniversitäten noch mehr, was für die Geschichte des DaF-Unterrichts im frühen 20. Jahrhundert von Interesse ist. Das wird derzeit untersucht in der entstehenden Dissertation von Stefan Deinzer (Berlin) über »Die Entstehung des Universitätsfaches Deutsch als Fremdsprache [...] vom Ende des 19. Jahrhunderts bis ca. 1960«.

3. Die Arbeitsstelle zur Geschichte des Deutschen als Fremdsprache

Die Geschichte der Praxis, der Lehre des Deutschen als Fremdsprache ist allerdings viel älter. Ihrer Erforschung widmet sich die *Arbeitsstelle zur Geschichte des Deutschen als Fremdsprache* (AGDaF) an der Universität Bamberg. Sie wurde im Sommer 2000 eingerichtet und befaßt sich mit Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen durch Anderssprachige auf dem jeweiligen Stand der Sprachentwicklung. Der Untersuchungszeitraum reicht vom Mittelalter bis in die Gegenwart. Dabei werden der hoch- und der niederdeutsche Sprach- bzw. Kontaktraum gleichermaßen berücksichtigt. Vor der Durchsetzung eines einigermaßen einheitlichen hochdeutschen Standards um 1800 stellt sich nämlich die schwierige Frage, welche Sprachform gemeint ist, wenn in den Quellen die Rede davon ist, jemand habe »Deutsch« gelernt oder gelehrt. Damit kann Hoch- oder Niederdeutsch der jeweiligen Sprachstufe oder ein bestimmter Dialekt (z. B. Schwäbisch, Bairisch, Schlesisch oder Ripuarisch), aber auch Niederländisch (»Duits«) und mitunter sogar Jiddisch (»Tajtsch«) gemeint sein. Gegenstand der Forschung sind Berichte über die Verbreitung, d. h. den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache in verschiedenen Zusammenhängen, weiterhin explizite Zeugnisse für das Erlernen des Deutschen, wie sie seit dem frühen 15. Jahrhundert bezeugt sind: Glossare, Sprachbücher, Lerngrammatiken und (vor)wissenschaftliche Grammatiken des Späthumanismus (Bauer 1994, Reder 1994, Glück 1997, 2000, 2002a) bis ins 20. Jahrhundert (Dengel 1997, Albert 1998, Deinzer 2001). Die AGDaF ist Trägerin von Forschungsprojekten (Näheres dazu unten), dient aber auch der Koordination der Forschung auf diesem Feld. Sie ist daran interessiert, Arbeiten anzuregen, die sich mit der Geschichte des Deutschen als

Fremdsprache und der Begegnung mit Deutschen in einzelnen Ländern bzw. Sprachräumen befassen. Einige solche Arbeiten sind im Arbeitszusammenhang der AGDaF bereits entstanden, nämlich zu Georgien (Glück/Nielsen/Paitshadse 1995, Klatte 2002), zu Kamerun (Boulleys 1998), zu Rußland (Koch 1998, 2002), zu Lettland (Polanska 2003), zu Mittel- und Osteuropa zwischen 1982 und 1995 (Schneider 1998 und zu Armenien (Poghosyan 2003), andere Arbeiten sind dort im Entstehen (zu Spanien: Morcinek i. E., zum Iran: Navab i. E., zum Königreich Böhmen: Klatte i. E.). Dieser Beitrag soll Studien zu weiteren Ländern bzw. Sprachräumen anregen; hierbei können Auslandslektoren und Goethe-Institute eine hilfreiche Rolle spielen.

4. Wer lernt wann und wo DaF? Und warum?

Die Geschichte des DaF reicht unterschiedlich weit zurück: in den Nachbarsprachräumen und im Ostseeraum bis weit ins Mittelalter, in den Mittelmeerlandern in der Regel bis in die frühe Neuzeit, in weiter entfernten Ländern meist wenigstens ins 19. Jahrhundert, oft aber auch in frühere Jahrhunderte (beispielsweise in Nordamerika). Diese historischen Kontakte des Deutschen mit anderen Sprachen hatten ganz unterschiedliche Träger:

- Kaufleute kamen schon immer weit herum und gründeten nach Möglichkeit landsmannschaftliche Kolonien, etwa Hansekaufleute im Spätmittelalter in Bordeaux und Lissabon. Andererseits ließen sich z. B. italienische und portugiesische Kaufleute teils temporär, teils ständig in deutschen Handelsstädten nieder, etwa in Nürnberg, Frankfurt a. M. oder Köln. Im 17. Jahrhundert existierte eine griechische Kaufmannskolonie in Chemnitz, eine englische in Stade.

- Militärpersonen übten ihr Handwerk seit dem Aufkommen der Landsknechtarmeen im 15. Jahrhundert in ganz Europa und in Nordafrika aus. Bis zum Entstehen der Volksheere um 1800 waren vielsprachige Söldnerarmeen üblich. Deutsche und Schweizer waren beispielsweise in den französischen Religionskriegen des späten 16. Jahrhundert auf beiden Seiten geschätzte Kampftruppen. Da solche Söldner in der Regel nicht mehrsprachig waren, mußte man die Verständigung durch den Einsatz sprachkundiger Staboffiziere sichern. Die ersten bekannten Deutsch-Lehrbücher für Soldaten stammen aus der Zeit des Dreißigjährigen Krieges. Manche Länder hatten bis zum Ersten Weltkrieg vielsprachige Armeen, z. B. Österreich-Ungarn und Rußland. Während und nach den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts stellte die Vielsprachigkeit des Millionenheeres der Kriegsgefangenen und Zwangsarbeiter ein organisatorisches Problem dar, über das bislang kaum geforscht wurde.
- Frauen aus dem Hochadel heirateten aus dynastischen Gründen oft über Sprachgrenzen hinweg und waren dann gezwungen, samt ihrer Begleitung die Landessprache irgendwie zu erwerben. Ein Beispiel dafür ist die polnische Prinzessin Hedwig, die 1475 nach Bayern-Landshut verheiratet wurde und bei ihrer Hochzeit noch kein Deutsch konnte. Über den steinigen Spracherwerb dieser »verkauften Bräute« ist bislang fast nichts bekannt, über Vorkommen und Darstellung von Frauen in Deutschbüchern der Frühen Neuzeit hingegen schon (Miehling 2003).
- Die Sprache der Diplomaten war im Mittelalter das Lateinische. Im 16. und 17. Jahrhundert waren sie zunehmend gezwungen, mit auswärtigen Mächten in deren Landessprache zu verkehren (Ostrower 1965). Das römisch-deutsche Reich blieb allerdings beim Lateinischen als Sprache der Diplomatie (Stark 1995). Es gibt jedoch auch Berichte, denen zufolge ausländische Gesandte an deutschen Höfen Deutsch konnten, also gelernt haben müssen. Ein Beispiel dafür sind die ersten russischen Gesandten am preußischen Hof im frühen 18. Jahrhundert (Koch 2002).
- Auch die Sprache der Wissenschaften war bis ins 18. Jahrhundert das Lateinische (Fuhrmann 2001). Doch haben Studierende, die an Universitäten im deutschen Sprachraum ihre Ausbildung erhielten, normalerweise Deutsch gelernt. Im 16. und 17. Jahrhundert wurden manche von ihnen nach der Rückkehr in ihre Heimat als Übersetzer aus dem Deutschen tätig. Über ihren Spracherwerb ist wenig bekannt. Doch gab es z. B. in Finnland bereits im 17. Jahrhundert Sprachbücher, die junge Adlige auf einen Studienaufenthalt in Deutschland vorbereiten sollten (Keinastö 1995).
- Kaufleute und spezialisierte Handwerker schickten ihren Nachwuchs seit dem späten Mittelalter auf Reisen, oft ins sprachliche Ausland. Es gab in manchen Gewerben einen regelrechten Kinderaustausch, der neben dem Erwerb von Fachkenntnissen das Sprachenlernen zum Zweck hatte. »Wirtschaftsdeutsch« ist also keine Erfindung des 20. Jahrhunderts. Über die sprachliche Seite dieses vormodernen Schüler- und Lehrlingsaustausches wissen wir fast nichts.
- Im 16. Jahrhundert kam die Kavaliersreise in ganz Europa in Mode: der Adel schickte seine Söhne auf weite Reisen, um ihnen Bildung, Sprachen und Manieren beibringen zu lassen (Bruzzone 2002). Sie wurden oft von mehrsprachigen Hofmeistern begleitet. Im wesent-

lichen gingen diese Kavaliereisen nach Frankreich und Italien. Deutschland war Zielland namentlich für jugendliche Edelleute aus Skandinavien, dem Baltikum und dem östlichen Mitteleuropa (Glück 2002a: 132–140). Seit der »Großen Ambassade« Peters der Großen kamen bildungshungrige russische Jugendliche zum Lernen nach Deutschland, oft gezwungenermaßen, und nicht alle von ihnen sind später zurückgekehrt. Manche dieser jungen Russen haben von ihren Schwierigkeiten beim Deutschlernen berichtet. Seit dem Anfang des 18. Jahrhundert gibt es in Rußland Deutsch-Lehrwerke (Koch 2002).

- Eine zahlenmäßig wichtig Gruppe von Deutschlernenden waren Flüchtlinge, die (meist aus religiösen Gründen) in Deutschland Zuflucht suchten und – oft widerwillig – Deutsch lernten. Am bekanntesten sind die französischsprachigen Hugenotten. Doch gab es im 16. Jahrhundert auch große Gruppen protestantischer Engländer, die in Deutschland und der Schweiz Zuflucht suchten, und im 17. Jahrhundert kamen Hunderttausende von Böhmen und nennenswerte Gruppen von Glaubensflüchtlingen aus Italien, Spanien, Polen und Österreich in die protestantischen Länder Deutschlands. Über ihren Sprachverlust ist einiges, über ihren Spracherwerb nur wenig bekannt (Glück 2002b).
- Neben der Kriegsfahrt war die Pilgerreise für breite Sozialschichten bis ins 16. Jahrhundert die wichtigste Form des Reisens. Hauptziele waren Jerusalem, Rom und Santiago de Compostela. Diese Pilger mußten sich in fremden Sprachen verständigen können, oder sie mußten Dolmetscher mieten. Dolmetscher für Deutsch sind im Heiligen Land und in Ägypten seit dem

Mittelalter bezeugt; meist waren es deutschsprachige Juden. Wie die Verständigung in solchen multinationalen Pilgergruppen intern und nach außen funktionierte, ist nur in Einzelfällen bekannt.

- Eine weitere soziale Gruppe, die oft über Fremdsprachenkenntnisse verfügte, war das »fahrende Volk«. Der mittelalterliche »spilman« machte an Sprachgrenzen nicht Halt, und der Ausdruck »spilfrouwe« bezeichnete nicht nur Instrumentalsolistinnen, sondern auch ambulante Huren. In Kölner Bordellen konnte man im Spätmittelalter auf Portugiesisch bedient werden. Doch gab es auch andere ambulante Gewerbe und Saisonarbeit. In späteren Jahrhunderten kamen große und kleine Künstler aus Italien, Bärenführer aus Rumänien, Gouvernanten aus Frankreich, Köchinnen aus Böhmen und Erntearbeiter aus Polen nach Deutschland. Sie alle mußten sich irgendwie verständigen.
- Deutschland beteiligte sich an der kolonialen Aufteilung der Welt erst spät und hatte vergleichsweise wenige Kolonien – in einem Zeitraum von gut 30 Jahren. Zur kolonialen Sprachpolitik des wilhelminischen Deutschland liegen erste länderbezogene Monographien vor (zu Kamerun Boulleys 1998 und Ngatcha 2002, zu China Reinbothe 1992, zu Togo Sokolowski 2004). Studien zu den übrigen früheren deutschen Kolonien sind ein Desiderat, ebenso Studien zu der – ziemlich aktiven – auswärtigen Sprach- und Schulpolitik Deutschlands und Österreich-Ungarns in den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg in halbkolonialen Ländern wie dem Osmanischen Reich, Persien oder Marokko sowie in Nordamerika und einigen südamerikanischen Ländern.

5. Kleinere Forschungsberichte

Die Erforschung dieser ›Vorgeschichte‹ des Praxisfeldes DaF steht noch in den Anfängen. Für den Zeitraum vom Mittelalter bis etwa 1700 liegt eine erste Überblicksmonographie (Glück 2002a) vor, für die Zeit ab 1700 existieren inzwischen mehrere Einzelstudien und Aufsätze (vgl. das Literaturverzeichnis). Die AGDaF möchte dieses Forschungsfeld weiter erschließen. In ihrem Rahmen wurden in den vergangenen vier Jahren mehrere Forschungsprojekte und eine Reihe von Abschlußarbeiten und Dissertationen erarbeitet. Ein DFG-Projekt untersuchte zwei- und mehrsprachige Sprachführer und Lerngrammatiken des (Frühneuhoch-) Deutschen für Italiener, Franzosen und Spanier sowie Grammatiken des Deutschen aus dem 16. Jahrhundert unter Spracherwerbsgesichtspunkten. Die Romania bietet in diesem Zeitraum die umfangreichste Überlieferung und die größte historische Tiefe, und Romanen (›Welsche‹) waren – neben Tschechen und Polen – die wichtigste Zielgruppe der Verfasser von Lehrmitteln im fraglichen Zeitraum. Auf der Basis solcher Lehrmaterialien wurden Corpora festgelegt, die die Beschreibung von Grundwortschätzen und Kerngrammatiken sowie von pragmatischen Normen und – in Teilbereichen – die Rekonstruktion von Erwerbsprogressionen erlaubten. Dies machte erwerbsbezogene Aussagen darüber möglich, welche Wortschätze bzw. welche Bereiche der Grammatik des Deutschen im jeweiligen Zeitraum für zentral gehalten wurden. Ebenso wurden erkennbare pragmatische Konzepte (Hinweise auf Gesprächsführungs- und Kontaktstrategien, Höflichkeitsnormen u. ä.) erfaßt und dokumentiert; eine Dissertation über den verbalen Ausdruck von Höflichkeit in den deutsch-italienischen Sprachbüchern steht vor dem Abschluß (Bruzzone i. E.).

Das Projekt gibt Aufschlüsse über die Geschichte des Unterrichtens und des autodidaktischen Lernens der Fremdsprache Deutsch, über die Geschichte des gesprochenen Deutsch und über seine Geschichte als Verkehrssprache im westlichen und südlichen Mitteleuropa. Die Publikation der Projektergebnisse ist für 2005 geplant.

Zwei weitere Projekte befassen sich mit Lehrmaterial für DaF in zwei wichtigen Nachbarsprachräumen. Das Deutsche war vom 12. bis zum 20. Jahrhundert in den böhmischen Ländern und in Polen die wichtigste »moderne« Fremdsprache und neben dem Lateinischen das wichtigste Medium von Wissens- und Technologietransfer. Bis zur Vertreibung der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg waren Böhmen und Mähren und einige Grenzgebiete und Großstädte Polens in beträchtlichem Maße zweisprachig. Jahrhunderte lang haben viele Tschechen und Polen Deutsch gelernt. Diese beiden Sprachräume bieten – neben Italien – die umfangreichste Überlieferung, und die Tschechen und Polen gehören zu den wichtigsten Zielgruppen der Verfasser von Lehrmitteln für DaF in Deutschland (Klatte 2002, 2004). Gegenstand der beiden Projekte war bzw. ist die bibliographische Erfassung gedruckter Materialien, die zum Zwecke des Spracherwerbs vom 16. Jahrhundert bis 1918 entwickelt worden sind (Lehrbücher, Lerngrammatiken, Sprachführer, Übungsmaterial für den Deutschunterricht). Arbeitsergebnis ist eine analytische Bibliographie zur Geschichte des Deutschlernens. Sie dokumentiert einen wesentlichen Aspekt der gemeinsamen Geschichte von Tschechen bzw. Polen und Deutschen. Erfaßt wurden – soweit die Materiallage es erlaubte – alle Auflagen einschlägiger Werke. Jedes erfaßte Werk wurde auf der Grundlage eines einheitlichen Rasters beschrieben. Diese

Projekte erfassen einen weiteren Teil der Fachgeschichte des Deutschen als Fremdsprache seit der frühen Neuzeit. Die Ergebnisse des »tschechischen« Projekts, das in Zusammenarbeit mit der Universität Olmütz/Olomouc durchgeführt wurde, sind publiziert (Glück/Klatte/Spáčil/Spáčilová 2002). Das »polnische« Projekt wurde Anfang 2004 in Zusammenarbeit mit Konrad Schröder (Universität Augsburg) und zwei polnischen Partnern begonnen und wird Anfang 2005 abgeschlossen werden. Beide Projekte wurden bzw. werden gefördert durch die Beauftragte der Bundesregierung für Angelegenheiten der Kultur und der Medien.

Ein weiteres Projekt befaßte sich mit der Frage, wie sog. Nationenbilder entstehen und tradiert werden. Sein Gegenstand war »Das Bild der Tschechen bei den Deutschen«. Schon seit dem frühen Mittelalter leben die beiden Völker in engem Kontakt miteinander. Die deutsche Ostsiedlung bewirkte, daß sich in Böhmen und Mähren die Bevölkerung der meisten Städte aus Deutschen und Tschechen zusammensetzte. Diese Nachbarschaft war Voraussetzung für den Wissens- und Technologietransfer und für den wirtschaftlichen und kulturellen Austausch zwischen beiden Gruppen. Das Aufeinandertreffen zweier Sprachen und Kulturen hat aber auch zu Mißverständnissen und Konflikten geführt, denn es wurde immer wieder durch politische und religiöse Auseinandersetzungen gestört. Es endete in den Katastrophen der Jahre 1938 bis 1945/46. Ein Grund für ethnische und sprachliche Konflikte sind die kollektiven Vorstellungen, die die eine Seite von der jeweils anderen entwickelt, ihr »Nationenbild«. Das Projekt erforschte das Tschechenbild der Deutschen und das Image der tschechischen Sprache von den frühesten Belegen bis 1918. Ausgewertet wurden politische

und religiöse Quellen (Chroniken, Erlasse, Dekrete, Predigten, religiöse Traktate), literarische Quellen, v.a. im Zeitraum 1700–1918, und Sprachlehrwerke (Lehrbücher, Sprachführer, Übersetzungshilfen).

Das Projekt suchte nach Erklärungen dafür, wie und warum die fraglichen Einstellungen in den vergangenen Jahrhunderten entstanden sind, wie sie sich verändert haben und welche Ereignisse oder Entwicklungen dafür relevant waren. Dazu wurden einschlägige Texte nach einem festgelegten Fragenkatalog analysiert; beispielsweise wurden Aussagen über die soziale Stellung oder über das Aussehen der tschechischen Figuren erfaßt. Die Bibliographie wird demnächst als Datenbank im Internet zugänglich gemacht werden (www.germanistika.cz/Arbeitsstelle). Eine Auswahl einschlägiger Quellen wurde zu einer Anthologie zusammengestellt, die repräsentative Dokumente versammelt und zugänglich macht. Sie wird 2005 erscheinen. Auch dieses Projekt wurde in Zusammenarbeit mit der Universität Olmütz/Olomouc durchgeführt und von der Beauftragten der Bundesregierung für Angelegenheiten der Kultur und der Medien gefördert.

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ist immer auch die Geschichte der Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen. Sie haben Wichtiges für die Kulturgeschichte des eigenen Landes und oft auch fremder Länder geleistet. Als Personen sind sie jedoch meist im Schatten der Geschichtsschreibung geblieben – man schätzt sprachliche Bildung und Vielsprachigkeit, mißachtet aber oft diejenigen, die sie bewirken (vgl. Schröder 1980–82, 1987–98). Eine solche Lehrerpersönlichkeit war der lutherische Pastor Johann Ernst Glück, mit dem der Autor dieses Beitrags nicht verwandt ist. Mit Pastor Glück, der baltischen Frühaufklä-

rung und den Anfängen des höheren Schulwesens in Rußland befaßte sich ein weiteres Projekt. J. E. Glück wurde 1654 in Wettin bei Halle geboren. Er studierte Theologie in Wittenberg und Leipzig. Danach ging er als Garnisonsprediger nach Dünamünde in Schwedisch-Livland (heute Lettland). Um seinen Beruf ausüben zu können, lernte er Lettisch und Russisch. Die Heilige Schrift war damals noch nicht ins Lettische übersetzt worden. Im Auftrag des schwedischen Königs Karl XI. fertigte er innerhalb von acht Jahren die Übersetzung der Bibel aus den Grundsprachen ins Lettische an, was einen Meilenstein in der Kulturgeschichte Lettlands darstellt, vergleichbar dem, was Luther für die Deutschen und das Deutsche bedeutet. Glück wurde später Propst in Marienburg (Aluksne) im Osten Livlands. Dort setzte er sich nachdrücklich für die Bildung der unterdrückten lettischen Landbevölkerung, namentlich der Kinder, ein: er war der Gründer der ersten lettischen Bauernschulen. 1702 wurde er durch russische Truppen samt seiner Familie nach Moskau verschleppt. Dort bot er dem russischen Zaren Peter I. seine Dienste an und wurde mit der Gründung des ersten Gymnasiums in Moskau beauftragt. In dieser Schule konnten russische Kinder außer Latein, Französisch, Deutsch und Schwedisch auch Realienfächer und Philosophie lernen. Glück hat deutsche Schulbücher und einige Werke Comenius' ins Russische übersetzt. Er starb 1705 in Moskau. Trotz der großen Bedeutung seiner sprachlichen und volkserzieherischen Leistungen existierte bislang keine Biographie dieses Frühaufklärers und Sprachlehrers auf Deutsch. Diese Lücke wird durch dieses Projekt geschlossen. Die Publikation wird zudem einige Briefe Glücks erstmals im Druck zugänglich machen. Auch dieses Projekt hat die Beauftragte der Bundesregierung

für Angelegenheiten der Kultur und der Medien gefördert. Seine Ergebnisse werden 2005 publiziert (Glück/Polanska; i. E.).

An dieses Projekt schließt eine Tagung an, welche die AGDaF gemeinsam mit dem Interdisziplinären Zentrum für Pietismusforschung der Universität Halle-Wittenberg und den Franckeschen Stiftungen vom 11. bis 13. Mai 2005 in Halle (Saale) durchführen wird. Anlaß ist der 300. Todestag von J. E. Glück. Er hat durch seine Bibelübersetzung einen festen Platz in der lettischen Geistesgeschichte erworben und wird in Lettland als ›Lette deutscher Nationalität‹ verehrt. Auch in Rußland ist er aufgrund seiner Verdienste um das russische Schulwesen und die russische Sprache und wegen seiner Beziehungen zur späteren Zarin Katharina I. unvergessen. In Deutschland ist er weitgehend unbekannt. Die Tagung hat zum Ziel, ihn und sein Werk dem Vergessen in seiner Heimat zu entreißen (Näheres zum Programm auf der Homepage der AGDaF).

Eine frühere Tagung der AGDaF (18. und 19. Mai 2001) galt dem Thema »Die Volkssprachen als Lerngegenstände in Europa im Mittelalter und der frühen Neuzeit«. Es ging dort um die Frage, seit wann, wo, mit welchen Mitteln und von wem das Deutsche als Fremdsprache gelehrt und gelernt wurde, um das Studium der Anfänge des Deutschunterrichts für Ausländer. Schwerpunkte waren der romanische Sprachraum, die böhmischen Länder sowie Dänemark und Schweden. Die Teilnehmer kamen aus Dänemark, Deutschland, Italien, Österreich und Tschechien. Die Akten dieser Tagung sind publiziert (Glück 2002a).

Eine weitere Tagung wird im Juli 2005 in Bamberg stattfinden. Sie widmet sich »Georg von Nürnbergs Sprachbuch (Venedig 1424) und seine[n] Folgen«. Georg von Nürnberg ist der erste namentlich

bekannte professionelle Lehrer des Deutschen als Fremdsprache. Er betrieb um 1420 in Venedig eine Schule, in der junge Venezianer berufsorientiert Deutsch lernen konnten. Georg verfaßte für den Unterricht an seiner Schule einen Leitfaden, der neben Wortlisten und Flexionsparadigmen auch Musterdialoge enthält. Sein Büchlein ist kein Sprachbuch im heutigen Sinne, sondern eine Handreichung für den Lehrer, die die Gestaltung des Unterrichts erleichtern sollte (Schmoe 2004). Es ist in mehreren Abschriften (mit Varianten) des 15. Jahrhunderts überliefert (Editionen von Pausch 1972, Rossebastiano 1983, 1984, Blusch 1992). 1477 wurde eine gegenüber den Handschriften gekürzte Bearbeitung in Venedig erstmals zum Druck gegeben (Adam von Rottweil, ed. Giustiniani 1987). Acht weitere Nachdrucke erfolgten zwischen 1482 und 1513 in Bologna, Wien, Rom und Venedig; es existierte also ein grenzüberschreitender Markt für dieses Genre. 1502 erschien ein deutsch-katalanisches Sprachbuch für Kaufleute, das den italienischen Teil des Sprachbuchs durch das Katalanische ersetzt (Morcinek 2003). Die ersten deutsch-tschechischen (Klatte 2004 i. E.) und deutsch-polnischen Sprach- und Gesprächsbücher wurden in den 1520er Jahren gedruckt; sie entwickelten im Lauf des 16. Jahrhunderts eigenständige Traditionsstränge, die bis ins 18. Jahrhundert reichen. Ihr sachlich-inhaltlicher Zusammenhang mit den italienischen Vorbildern des 15. Jahrhunderts wurde bisher nicht systematisch untersucht. Ebenfalls ungeklärt ist ihr Einfluß auf die polyglotten Sprachbücher des 16. Jahrhunderts, die das Ungarische und das Slovenische (»Windische«) mit dem Deutschen verbinden. Die Tagung geht aus von dem Werk eines Franken, der in Venedig Deutsch unterrichtete. Er schuf sich als Dienstleister eine offenbar solide Existenzgrundlage im Rahmen des Fernhan-

dels zwischen Norditalien und einigen oberdeutschen Städten, der eben auch sprachliche Qualifikationen bei einigen Akteuren erforderte. Daß Sprachbücher und mehrsprachige Wörterbücher unter den Wiegendruckern und den Frühdruckern zahlreich vertreten sind, bezeugt einen stabilen Bedarf an solchen Qualifikationen. Sie sind Zeugnisse für die wirtschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Beziehungen des deutschen Sprachraums zu seinen Nachbarsprachräumen im Spätmittelalter.

Aus der AGDaF hat sich eine Buchreihe entwickelt, die »Geschichte des Deutschen als Fremdsprache« (GDF). Sie wird herausgegeben von Helmut Glück in Verbindung mit Ulrich Knoop (Freiburg/Br.) und Jochen Pleines (Bochum). Ihnen steht ein wissenschaftlicher Beirat zur Seite, dem Csaba Földes (Vésprem), Gerhard Helbig (Leipzig), Hilmar Hoffmann (Frankfurt a. M.), Barbara Kaltz (Aix en Provence), Alda Rossebastiano (Turin), Konrad Schröder (Augsburg), Libuše Spáčilová (Olmütz/Olomouc), Harald Weinrich (Münster) und Vibeke Winge (Kopenhagen) angehören. Sie erscheint derzeit im Verlag Walter de Gruyter (Berlin – New York), von dem sie sich aber trennen wird. Die Reihe ist offen für Monographien, Sammelbände, Editionen (Schiller i. E.) und Bibliographien. Sie reagiert auf ein Desiderat der Forschung, denn die sprachraumbezogene Sprachgeschichtsschreibung macht bislang zumeist an der Landesgrenze Halt, und das Fach Deutsch als Fremdsprache ist bisher nicht historisch ausgerichtet und weiß wenig über seine eigene Geschichte. Die Reihe soll die Fachgeschichte des Deutschen als Fremdsprache begründen. Bisher sind drei Bände erschienen; 2004 sollen zwei weitere folgen.

Die AGDaF verfügt über eine kleine Sammlung von Kopien und Filmen von Sprachbüchern der älteren Zeit (teils

Handschriften und historische Drucke, teils moderne Editionen), ebenso eine kleine Sammlung von Kopien einschlägiger Forschungsbeiträge. Sie besitzt weiterhin eine Sammlung von Sprachbüchern und Lehrmaterial für das Deutsche aus Großbritannien zwischen etwa 1850 und 1960, die ihr 2003 von der Universität Sydney/Australien übergeben wurde (Sammlung Taylor). Diese Materialien sind zu Forschungszwecken zugänglich. Kopien dieser Materialien und der unveröffentlichten Qualifikationsarbeiten können angefordert werden (gegen Kostenersatz). Die Verzeichnisse sind auf der Internetseite der AGDaF einsehbar (<http://www.uni-bamberg.de/split/prof-glueck/home.html> > AGDaF).

Die AGDaF möchte dem Praxisfeld DaF und dem akademischen (Teil-) Fach DaF seine Geschichte erarbeiten, sie möchte zeigen, daß das, was wir heute lehrend und forschend auf diesem Feld tun, eine teilweise sehr weit zurückreichende Geschichte hat, weiter als die des Böttinger Studienhauses in Göttingen. Sie möchte das Vorurteil zurückdrängen, daß DaF eine geschichtslose, bloß praktische Hilfswissenschaft der Germanistik oder ein reiner Dienstleistungsbetrieb der Politik ist. Dazu braucht sie Unterstützung. Sie braucht Vorschläge für Qualifikationsarbeiten zu einschlägigen Themen oder zu gemeinsamen Projekten mit ausländischen Germanisten, die die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache in ihrem Land untersuchen wollen. Sie braucht Hinweise auf Arbeiten, die unveröffentlicht in Institutsarchiven schlummern, auf (Auto-)Biographien, in denen der Erwerb von DaF thematisiert wird, auf Reiseberichte, in denen Verständigungsfragen vorkommen, und sie braucht Abonnenten für ihre Buchreihe, die GDF. Der DAAD hat signalisiert, daß er die Arbeit der AGDaF für nütz-

lich und förderungswürdig hält. Die AGDaF wird ihrerseits einschlägige Stipendienanträge oder Projektentwürfe durch fachliche Beratung unterstützen, soweit sie das kann. Die Fachgeschichte des Deutschen als Fremdsprache steht noch am Anfang. Sie muß im Interesse des Faches weiterentwickelt werden, denn einem Fach, das seine eigene Geschichte nicht kennt, fehlt etwas Wesentliches.

Literatur

- Adam von Rottweil: *Deutsch-italienischer Sprachführer*. Hrsg. v. Vito Giustiniani. Tübingen: Niemeyer, 1987.
- Albert, Saskia: *Eine Lehrwerk-Ära: Die Entwicklung des ersten Hochschullehrwerks für Deutsch als Fremdsprache: Deutsch für Ausländer von Walter Weber in den Jahren 1923–1943 unter besonderer Berücksichtigung der Darstellung der Substantiv-Deklination*. Bamberg, 1998 (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Bauer, Gregor: *Deutsch als Fremdsprache im 16. Jahrhundert. Die Präsentation des Verbs in den Grammatiken von Laurentius Albertus, Albertus Ölinger und Johannes Clajus*. Bamberg, 1994 (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Blusch, Martina: *Ein italienisch-deutsches Sprachlehrbuch des 15. Jahrhunderts. Edition der Handschrift Universitätsbibliothek Heidelberg Pal. Germ. 657 und die räumlich-zeitliche Einordnung des deutschen Textes*. Frankfurt a. M.: Lang, 1992.
- Boulleus, Vera Ebot: *Deutsch in Kamerun*. Bamberg: Collibri, 1998 (Dr. Rabes Hochschulschriften 3).
- Bruzzone, Barbara: »Fremdsprachen in der Adelserziehung des 17. Jahrhunderts: Die Sprachbücher von Juan Angel de Sumarán«. In: Glück, Helmut (Hrsg.): *Die Volkssprachen als Lerngegenstände in Europa im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit*. Berlin; New York: de Gruyter, 2002, 37–45.
- Bruzzone, Barbara: *Verbale Höflichkeit und Anredekonventionen in Sprachbüchern des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit*. Unveröff. Dissertation Bamberg (Abschluß 2004).

- Deinzer, Stefan: *Die Entstehung der ersten Erwachsenenlehrwerke für Deutsch als Fremdsprache nach dem 2. Weltkrieg unter besonderer Berücksichtigung ihres Deutschlandbildes*. Bamberg, 2001 (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Deinzer, Stefan: *Die Entstehung des Universitätsfaches Deutsch als Fremdsprache im Spiegel der Lehrwerke für den Hochschulunterricht vom Ende des 19. Jahrhunderts bis ca. 1960*. Dissertation Bamberg.
- Dengel, Regina: *Das Bild der Deutschen in Lehrwerken für den Unterricht in Dänemark. Eine Analyse von Lehrwerken für den Anfängerunterricht an der Folkeskole*. Bamberg, 1997 (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Fuhrmann, Manfred: *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.* Köln: Dumont, 2001.
- Glück, Helmut: »Altdeutsch als Fremdsprache«. In: Glaser, Elvira; Aschlaefer, Michael (Hrsg.): *Grammatica Ianua Artium. Festschrift für Rolf Bergmann zum 60. Geburtstag*. Heidelberg: Winter, 1997, 251–269.
- Glück, Helmut: »Die Anfänge des DaF-Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache im Mittelalter und der frühen Neuzeit«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg: FaDaF, 2000 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53), 125–140. Außerdem in: Redder, Angelika; Kugler, Hartmut (Hrsg.): *Euro-Deutsch. Kontroversen um die Deutschsprachigkeit im europäischen Mehrsprachenraum. Dokumentation der Tutzingener Tagung 1999*. Bielefeld: Attempto, 2000 (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 47, 2/3), 166–185.
- Glück, Helmut (Hrsg.): *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Akten des Bamberger Symposiums am 18. und 19. Mai 2001*. Berlin; New York: de Gruyter, 2002a (Geschichte des Deutschen als Fremdsprache 3).
- Glück, Helmut: *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin; New York: de Gruyter, 2002b.
- Glück, Helmut: »Wie haben die Hugenotten Deutsch gelernt?« In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 39, 3 (2002c), 172–177. Teilweise nachgedruckt in: *Akzent Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer in Griechenland*, Oktober 2003, 19–21.
- Glück, Helmut; Klatte, Holger; Spáčil, Vladimír; Spáčilová, Libuše: *Deutsche Sprachbücher aus Böhmen und Mähren vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*. Berlin; New York: de Gruyter, 2002 (Geschichte des Deutschen als Fremdsprache 2).
- Glück, Helmut; Nielsen, Fried Hansel; Paittschade (Hrsg.): *Deutsch in Georgien*. Bamberg: Collibri o.J. [1995] (Dr. Rabes Hochschulschriften 2).
- Glück, Helmut; Polanska, Ineta: *Johann Ernst Glück (1654–1705). Die lettische Bibelübersetzung, die Volksbildung in Livland und die Anfänge des höheren Schulwesens in Rußland*. In Vorbereitung [2005].
- Günther, Roswitha: *Das Deutsche Institut für Ausländer an der Universität Berlin in der Zeit von 1922 bis 1945. Ein Beitrag zur Erforschung des Lehrgebiets Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Rektorat der Humboldt-Universität, 1988 (Beiträge zur Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin 19).
- Introito e Porta. Vocabulario veneto-tedesco »compiuto per Meistro Adamo de Rodvila, 1477 a di 12 Augusto*«. Ed. Alda Bart Rossebastiano. Torino 1971.
- Keinastö, Kari: »Von Gezelius 1667 bis Rekiaro 1994. Deutsche Grammatiken in Finnland – ein geschichtlicher Überblick«, *Der Gingko Baum* 13 (1995), Helsinki, 253–269.
- Klatte, Holger: »Anfänge des Deutschunterrichts in Europa – Lehrbücher für Tschechen in der frühen Neuzeit«. In: Arlt, Herbert; Daviau, Donald G.; Durusoy, Gertrude; Rosenauer, Andrea (Hrsg.): *TRANS. Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften*. <http://www.inst.at/kulturen/trans.htm>.
- Klatte, Holger: »Fremdsprachen in der Schule. Die Lehrbuchtradition des Sebald Heyden«. In: Glück, Helmut (Hrsg.): *Die Volkssprachen als Lerngegenstand in Mittelalter und in der Frühen Neuzeit*. Berlin; New York: de Gruyter, 2002, 77–86.
- Klatte, Holger: *Gesprochenes Frühneuhochdeutsch im Sprachbuch von Ondrej Klatovský*. Unveröff. Dissertation Bamberg (Abschluß 2004).

- Klatte, Holger: »O wie wolt ich so gern bald Deutsch schreiben/lesen und reden können«. Deutschunterricht in der frühen Neuzeit am Beispiel von tschechisch-deutschen Sprachbüchern für Handelsschüler«. In: Karbelaschwili, Samson (Hrsg.): *Germanistische Studien* 1 (2004), 141–148. Tbilissi: Concasian House, 2004.
- Klatte, Holger; Krappmann, Jörg: *Das Bild der Tschechen bei den Deutschen vom Mittelalter bis 1918*. Erscheint in: *Bohemia* 45, 1 (2004).
- Koch, Kristine: »Prepodavanie nemeckogo jazyka, kak inostrannogo, v Rossii v XVIII veke [›Der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache in Rußland im 18. Jahrhundert.]«. In: Smagina, Galina I. (Hrsg.): *Nemcy i razvitie obrazovanija v Rossii*. Sankt Petersburg: Rossijskaja Akad. Nauk, 1998, 35–46.
- Koch, Kristine: *Deutsch als Fremdsprache in Rußland im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte des Fremdsprachenlernens in Europa und zu den deutsch-russischen Beziehungen* (Dissertation Bamberg 2001). Berlin; New York: de Gruyter, 2002 (Geschichte des Deutschen als Fremdsprache 1).
- Miehling, Sandra: *Von altpusserin bis zum Huren gehen. Die Darstellung der Geschlechter in Lehrwerken für das Deutsche als Fremdsprache vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*. Münster: LIT-Verlag, 2003 (Dissertation Bamberg 2003).
- Morcinek, Bettina: *Das Vocabulari Catalá-Alemany von 1502 und seine Vorlage, der Solenissimo Vochabuolista von 1479: ein Textvergleich*. Bamberg, 2003 (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Navab Motlagh, Mona: *Die deutsche Sprache im Iran. Geschichte und Gegenwart*. Bamberg, 2003 (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Ngatcha, Alexis: *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära*. Frankfurt a. M.: Lang, 2002.
- Ostrower, Alexander: *Language, Law, and Diplomacy. A Study of Linguistic Diversity in Official International Relations and International Law*. 2 Bände. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1965.
- Pausch, Oskar (Hrsg.): *Das älteste italienisch-deutsche Sprachbuch. Eine Überlieferung aus dem Jahre 1424 nach Georg von Nürnberg*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1972 (Österreichische Akademie der Wissenschaften, Phil. Hist. Klasse, Denkschriften 111).
- Poghosyan, Armine: »*Folgt mir zum Ararat.*« *Reiseberichte des 19. Jahrhunderts als Zeugnis der deutsch-armenischen Sprach-Literaturbeziehungen*. Bamberg, 2003 (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Polanska, Ineta: *Einfluß des Lettischen auf das Deutsche im Baltikum*. Dissertation Bamberg 2003. Elektronische Ressource.
- Reder, Anja: *Matthias Kramer als DaF-Lehrer*. Bamberg, 1994 (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Reinbothe, Roswitha: *Kulturexport und Wirtschaftsmacht. Deutsche Schulen in China vor dem Ersten Weltkrieg*. Frankfurt a. M.: Lang, 1992.
- Rossebastiano-Bart, Alda: *Antichi vocabolari plurilingui d'uso popolare. La tradizione del Solenissimo vochabolista [›Alte mehrsprachige Vokabulare für den Gebrauch des Volkes: Die Tradition des solenissimo vochabolista.]*. Alessandria: Ed. del Orso, 1984.
- Rossebastiano-Bart, Alda: *I ›Dialoghi‹ di Giorgio da Norimberga [›Die Dialoge des Georg von Nürnberg.]*. Savigliano: Ed. l'artistica Savigliano, 1984.
- Rossebastiano-Bart, Alda: *Vocabolari veneto-tedeschi del secolo XV [›Venezianisch-deutsche Vokabulare des 15. Jahrhunderts.]*. 3 Bände. Savigliano: Ed. l'artistica Savigliano, 1983.
- Schiller, Christiane: *Das halleische deutsch-litauische Wörterbuch von 1728. Textkritische Edition der Handschrift AFSt/H J 84*. Berlin; New York: de Gruyter, 2005.
- Schmöe, Friederike: »*Ez ist ein hubcz dinck deucz chunen in diser stat*« – Ein kulturgeschichtlicher und linguistischer Einblick in das Liber in volgare, ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache aus dem 15. Jahrhundert. In Vorbereitung (erscheint 2004).
- Schneider, Axel: *Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Eine Untersuchung zur Förderung der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa, in der Sowjetunion und in der GUS 1982 bis 1995*. Dissertation Bamberg, 1998. Bam-

- berg: Collibri, 2000 (Dr. Rabes Doktorhüte II).
- Schröder, Konrad: *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800*. 6 Bände. Augsburg: I&I, 1987–1998.
- Schröder, Konrad: *Linguarum recentium annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum*. 2 Bände. Augsburg: I&I, 1980, 1982.
- Sokolowski, Celia: *Sprachenpolitik des deutschen Kolonialismus: Deutschunterricht als Mittel imperialer Herrschaftssicherung in Togo (1884–1914)*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld. Stuttgart, 2004.
- Stark, Franz: *Zauberwelt der deutschen Sprache. Geschichte ihres Wortschatzes und seiner Ausstrahlung*. Moskau 1995. [Überarbeitete Fassung von Stark 1993].
- Stark, Franz: *Faszination Deutsch. Die Wiederentdeckung einer Sprache für Europa*. München: Langen Müller, 1993.

Toponyme im Bereich der phraseologischen Subsysteme des Deutschen und des Polnischen

Ein Beitrag zu ihrer konfrontativen Untersuchung und didaktischen Potenz

Marek Laskowski

0. Einleitung

Die Phraseologieforschung ist heute eine sich sehr dynamisch entwickelnde Disziplin; dabei wird ein breites Spektrum von Problemen erfaßt, die mit den unterschiedlichen Aspekten der Phraseologie in Verbindung stehen. Der vorliegende Beitrag hat die Absicht, die deutschen Phraseologismen mit Toponymen als Strukturkomponenten aus kontrastiver Sicht des Polnischen darzustellen.

Am Anfang soll kurz erklärt werden, was unter Toponymen zu verstehen ist. Hauptaufgabe dieser Studie sind Untersuchungen zu Äquivalenzrelationen zwischen deutschen und polnischen Phraseologismen mit Toponymen (zu Eigennamen – darunter auch Toponyme – als phraseologischen Strukturkomponenten vgl. Fleischer 1976 und 1997; Werner 1991; Černyševa 1975; Häusermann 1977; Kudina/Starke 1978; Borch-

ardt/Wustmann/Schoppe 1954; Müller 1964).

Den Kern dieses Beitrags bildet jedoch die Suche nach den Antworten auf folgende Fragen:

- Ist es möglich, im DaF-Unterricht die phraseologischen Wortverbindungen zu erlernen und zu verstehen?
- Ist die Phraseologie im didaktischen Prozeß und bei der Übersetzung wegen ihrer semantisch-pragmatischen Aspekte erlernbar?
- Wie kann man sich mühelos Phraseologismen im Deutschunterricht aneignen?
- Sind das Verstehen und das Einsetzen von Phraseologismen mit Toponymen als strukturelle Einheiten im DaF-Unterricht *ein Ritt über den Bodensee*¹?
- Womit kann man den *gordischen Knoten durchhauen*² und den Lernern die Phraseologie mit dem Nürnberger Trichter beibringen?³

1 Der Phraseologismus »ein Ritt über den Bodensee« bedeutet eine Unternehmung (hier: das Verstehen und die Erlernung von Phraseologismen), über deren Gefährlichkeit (hier: didaktische, kulturelle und translatorische Gefahren) man sich gar nicht im klaren ist.

2 »den gordischen Knoten durchhauen«: eine schwierige Aufgabe verblüffend einfach lösen.

3 Der »Nürnberger Trichter«: märchenhaftes Hilfsmittel, mit dem man sich mühelos Wissensstoff aneignen kann.

1. Zu den Toponymen in den deutschen Phraseologismen

Die Untersuchung der Eigennamen beruht in erster Linie auf der etymologischen Analyse dieser Wortverbindungen. Deswegen ist eine Klassifikation brauchbar, die alle Quellen der Eigennamen in den Phraseologismen systematisch einordnet. Der Teil der Linguistik, der sich mit der Untersuchung von Ortsnamen, Namen von Siedlungen, Dörfern, Flüssen, Städten, im weiteren Sinne auch Flur-, Länder-, Straßennamen usw. beschäftigt, wird Toponomastik, Toponymie oder Toponymik genannt (Conrad 1984: 188). Kudina/Starke (1978: 191) unterscheiden fünf Quellen dieser Phraseologismen:

1. antike Mythologie, z. B. *Fische zum Hellespont bringen* (etwas ganz Überflüssiges tun),
2. biblische oder evangelische Mythologie, z. B. *wie in Sodom und Gomorrha zugehen* (lasterhaft, sündhaft, unmoralisch zugehen),
3. Legenden, Märchen, Folklore, z. B. *jemanden auf den Blocksberg wünschen* (jemanden weit weg wünschen), *so groß wie das Heidelberger Faß sein* (riesengroß sein),
4. schöne Literatur, z. B. *sich wie ein Reiter auf dem Bodensee fühlen* (sich unsicher fühlen),
5. historische Ereignisse, mit denen eine Person oder ein geographisches Objekt verbunden ist, die irgendwelche charakteristischen Affinitäten besitzt, z. B. *den Rubikon überschreiten* (einen entscheidenden Schritt machen, der nicht mehr korrigierbar ist oder rückgängig gemacht werden kann), *sein Waterloo erleben* (die entscheidende Niederlage einstecken müssen, vernichtende Niederlage).

Földes (1985: 176) unterscheidet dagegen aufgrund der Etymologie der Eigennamen sechs Gruppen von Phraseologismen:

1. Idiome, die deutsche Realienbezeichnungen verschiedener Art enthalten, z. B. *Nürnbergischer Trichter* (ein märchenhaftes Hilfsmittel, mit dem man sich mühelos Wissen aneignen kann),
2. phraseologische Fügungen oder phraseologische Varianten mit Eigennamen, die außerhalb Deutschlands – in Österreich oder in der Schweiz – entstanden sind, z. B. *Wasser in die Limmat/Reuß tragen* (etwas ganz Überflüssiges tun),
3. Okkurrenz phraseologischer Einheiten mit nichtdeutschen (fremdsprachigen) Realienbezeichnungen, z. B. *guter Onkel aus Amerika* (ein reicher Verwandter), die aus anderen Sprachen übernommenen idiomatischen Konstruktionen, z. B. *da ist Holland in Not/fin Nöten* (es herrscht eine große Not),
4. Redensarten, die aus der antiken Sagenwelt, der Mythologie stammende Eigennamen enthalten, z. B. *Eulen nach Athen tragen* (etwas Überflüssiges tun),
5. Phraseologismen mit biblischen Eigennamen, z. B. *über den Jordan gehen* (sterben).

2. Verwendung der Eigennamen in Phraseologismen

Die Phraseologismen mit Eigennamen bilden von der strukturellen Seite her keine spezielle Gruppe und unterscheiden sich eigentlich nicht von den übrigen phraseologischen Typen. Das Vorhandensein dieser Art von Phraseologismen gibt die Möglichkeit, sie zu isolieren und – namentlich etymologisch und semantisch – zu analysieren.

Zuerst muß unterstrichen werden, daß der Gebrauch der Eigennamen als phraseologischer Bestandteil in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgeprägt ist. Im Deutschen »fehlen vorläufig noch quantitative Vergleichsangaben, doch dürfte kaum von besonders starker Ausnutzung dieses Strukturtyps gespro-

chen werden können« (Fleischer 1982: 100).

Der phraseologische Bestand jeder Sprache hängt – mehr als die anderen Bereiche des Wortschatzes – mit der Geschichte, der Kultur, der Literatur und den Traditionen des betreffenden Volkes zusammen. Das sieht man vorzugsweise stark bei den Phraseologismen mit Toponymen. Unter ihnen befinden sich solche idiomatischen Wendungen, deren Inhalt gewisse Tatsachen der zum Teil schon vergessenen Vergangenheit widerspiegelt, z. B. *der Gang nach Canossa, einen Mecklenburger zu Hilfe rufen*; andere erinnern an alte Legenden und Überlieferungen oder an die Literatur: *ausgehen wie das Hornberger Schießen*. Zum einen ist die etymologische Motivierung der Wendungen in einigen Fällen sehr einfach zu erklären (*etwas ist faul im Staate Dänemark* – Shakespeare), zum anderen läßt sich die Herkunft der meisten Phraseologismen nicht so einfach erklären. Um ihre Entstehungsgeschichte genau erläutern zu können, muß man die Forschungsergebnisse der Kulturgeschichte, der Ethnographie, der Folklore sowie anderer Disziplinen einbeziehen. Die Etymologie vieler Phraseologismen kann man aber nicht präzise ermitteln. Die Ansichten der Forscher über den Ursprung der Phraseologismen gehen sehr häufig auseinander. Aus diesem Grund stehen oft mehrere vermutete Deutungen zur Verfügung (vgl. Földes 1985: 175).

In Bezug auf die Rolle der Eigennamen in den Phraseologismen kann hier hervorgehoben werden, daß

»Eigennamen in Phraseologismen überwiegend ihre individualisierende und identifizierende Funktion und damit auch ihren Eigennamencharakter verlieren, daß sie dazu dienen, Personen, Ereignisse, Situationen zu charakterisieren und zu typisieren und oft als Prädikativa oder Adverbialia auftreten« (Starke 1996: 10).

Die Eigennamen als Komponenten der Wendungen sind also teilweise deonymisiert, d. h. sind nur genetisch als Eigennamen zu betrachten. Diesen Prozeß sehen wir beispielsweise in den attributiv stehenden Wortfügungen (*auf dem hohen Olymp sitzen*) oder in Phraseologismen mit dem unbestimmten Artikel (*sich in einem Eldorado befinden*). Sprichwörtliche Vergleiche bewahren jedoch innerhalb des Phraseologismen ihren Eigennamencharakter und bleiben onymisch (vgl. Földes 1985: 176).

Namenscherze und Scherznamen spielen bei Phraseologismen mit Eigennamen, darunter auch mit Toponymen, eine bedeutende Rolle. Namenscherze werden hier wie folgt verstanden:

»Redensarten, deren Bedeutung durch das Spiel mit einzelnen Namen oder Namenteilen zustande kommt, indem zum Beispiel formal gleiche oder ähnliche Elemente [...] aufgrund des äußeren Gleichklangs in eine semantische Beziehung gebracht werden.« (Földes 1985: 180)

Hierzu gehören folgende Phraseologismen, in denen von echten Toponymen ausgegangen worden ist, die aber die Semantik lautähnlicher Appellative implizieren z. B.: *nach Bethlehem gehen* (ins Bett gehen), *von München nach Frauenhofen gehen* (den geistlichen Stand mit dem weltlichen eintauschen), *auf der Wartburg sitzen* (warten).

Scherznamen, z. B. *in Dummsdorf, wo die Hunde mit dem Schwanz bellen* (ein irgendwo liegender Ort, wo sich merkwürdige Dinge ereignen können), *von Laufenburg sein* (rasch davonlaufen, es besonders gut verstehen, sich etwas Unangenehmem, Gefährlichem zu entziehen), beinhalten hiergegen quasionymische Komponenten, also »Eigennamen, die außerhalb des Idioms überhaupt nicht existieren« (Földes 1985: 180; vgl. auch Fleischer 1997: 99, Röhrich 1991: 28 und 186).

3. Zu polnischen Übersetzungsäquivalenten der deutschen Phraseologismen mit Toponymen

Bei der Übersetzung der Phraseologismen aus einer Sprache in die andere stoßen wir auf kulturelle, lexikalische, pragmatische und semantische Schwierigkeiten. Die Ursache der Übersetzungsprobleme liegt schon im Wesen der phraseologischen Wortverbindungen selbst, die ja als expressive Konkurrenzformen zu bestehenden nicht-expressiven Strukturen auftreten, sie ersetzen und eine bestimmte Funktion im ganzen Kommunikationsakt ausüben. Um semantisch-pragmatisches Gleichgewicht zwischen Ausgangssprachlichem und Zielsprachlichem Text herzustellen, muß der Übersetzer bei der Übersetzung drei Entsprechungstypen in Betracht ziehen: *Nulläquivalenz*, *partielle Äquivalenz* und *totale Äquivalenz*. Auf diese drei Äquivalenzgruppen soll nachfolgend näher eingegangen werden.

3.1 Nulläquivalenz

Wenn ein deutscher Phraseologismus in der Zielsprache (Polnisch) keine phraseologisch gleichwertige Entsprechung hat, wird von Nulläquivalenz gesprochen. Dies betrifft hauptsächlich solche Phraseologismen, die keine gleichen denotativen Bedeutungen haben, weil sie auf typische Realien oder Traditionen der deutschsprachigen Länder Bezug nehmen. Hier sind z. B. folgende Phraseologismen zu nennen: *Frankfurter Würstchen* (eine scherzhafte Benennung für einen Frankfurter); *letzte Grüße aus Davos* (Husten eines Schwindsüchtigen; hohler, rasselnder Husten); *einem den Schweden wünschen* (einem das größte Unglück wünschen).

Die Nulläquivalenz beobachten wir auch in den Phraseologismen literarischen Ursprungs, z. B. *sich wie ein Reiter*

auf dem Bodensee fühlen (sich unsicher fühlen).

Zu den äquivalenzlosen Phraseologismen gehören auch die Namensscherze, die überhaupt sehr selten Äquivalente in anderen Sprachen finden, z. B.: *nach Speyer appellieren* (sich erbrechen, sich übergeben).

Weil einige deutsche Phraseologismen bei der Nulläquivalenz keine phraseologischen Entsprechungen im Polnischen haben, ist es nötig, ihre denotative Bedeutung auf eine nichtphraseologische Weise auszudrücken. Man kann sich bei der Übersetzung dreier Methoden bedienen.

1. Der Phraseologismus kann im Polnischen durch eine Wortgruppe (Paraphrase) ersetzt werden, z. B.: *Grufß aus Solingen* = ›cios nożem‹, *in Jaffa liegen* = ›być nieprzytomnym, leżeć bez zmysłów‹ (phraseologisches Äquivalent), ›być chorym, być martwym‹, *zu den ägyptischen Zwiebeln zurückwollen* = ›tęsknić do starych dobrych czasów‹.
2. Der deutsche Phraseologismus wird im Polnischen durch eine Lehnübersetzung wiedergegeben, wobei man einen Phraseologismus Wort für Wort in die Zielsprache übersetzt, obgleich in dieser Sprache keine phraseologische Wortverbindung existiert. Einerseits wird bei der Lehnübersetzung die Form eines Phraseologismus beibehalten, was insbesondere in literarischen Texten signifikant ist, andererseits entstehen Probleme beim Verstehen der denotativen Bedeutung durch die Leser oder Hörer. Deswegen darf diese Umschreibungsweise lediglich bei solchen Phraseologismen eingesetzt werden, deren denotative Bedeutung bereits aus der lexikalischen Bedeutung abzuleiten ist. Bei den Phraseologismen mit Toponymen müssen vornehmlich die Textempfänger genü-

gend Hintergrundwissen besitzen, um eine Lehnübersetzung richtig zu verstehen, z. B. *ein Heidelberger Faß ist ein Fingerhut dagegen* (eine phantastische Übersteigerung). Diese Wendung kann man wörtlich ins Polnische als ›beczka z Heidelbergu jest przy tym jak naparstek‹ übersetzen. Der polnische Empfänger sollte jedoch wissen, was ein *Heidelberger Faß* war und welche Größe es hatte. In den meisten Fällen ist es einfacher, die denotative Bedeutung zu erschließen, da man hier ein allgemeines Wissen braucht, z. B.: *nach Rom gehen und wiederkommen können* (etwas dauert zu lange) – ›móc pójść do Rzymu i wrócić‹. Die Wendung: *jemanden grüßen wie ein Spanier einen Franzosen* (sehr freundlich grüßen) ist ein Beispiel dafür, daß das Verstehen des deutschen Phraseologismus bei der Lehnübersetzung ins Polnische (›pozdrawiać kogoś jak

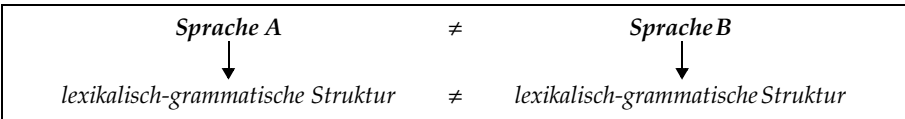
Hiszpan Francuza‹) sehr undeutlich oder unmöglich ist ohne ein weitgehendes historisches und interkulturelles Wissen.

3. Der Inhalt des deutschen Phraseologismus kann im Polnischen durch ein Wort ausgedrückt werden, z. B. *Frankfurter Würstchen* = ›Frankfurtczyk‹, *auf der Wartburg sitzen* = ›czekać‹.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß bei Nulläquivalenz dem potentiellen Übersetzer eine Alternative gegeben ist, nämlich eine entsprechende Auswahl des Phraseologismus und dessen Anpassung an die sprachlichen Normen und die sprachliche Situation.

3.2 Partielle Äquivalenz

Wenn es in einer anderen Sprache eine phraseologische Wortverbindung mit derselben denotativen Bedeutung gibt, sprechen wir von partieller Äquivalenz.



Anders als bei der totalen Äquivalenz sind lexikalische Füllung und grammatische Struktur divergent. Bei der Untersuchung der partiellen Äquivalenz stoßen wir auf gewisse Probleme. Es geht in erster Linie um die Auswahl der potentiellen Translationsentsprechungen im Polnischen. Man muß zu diesem Zweck die Gesamtheit der polnischen Phraseologismen einbeziehen, wobei die denotative Bedeutung als das wichtigste Merkmal ins Auge zu fassen ist.

Weitere Kriterien dienen der Studie zur Identifizierung der partiellen lexikalischen und teilweisen grammatischen Äquivalenz, z. B. *aussehen wie der Tod von Basel/Warschau* ≠ ›wyglądać jak śmierć angielska‹.¹ In diesem Beispiel wird ein lexikalisches Element, ein Toponym *von Basel/Warschau*, im Polnischen durch ein anderes Element ›po angielsku‹ ersetzt.²

Im Vergleich zum Polnischen beobachtet man einen wesentlichen Unterschied in

1 Obwohl im Deutschen zwei Toponyme *Basel* und *Warschau* auftauchen, gibt es im Polnischen keine direkten toponymen Entsprechungen ›Bazylea‹ und ›Warszawa‹, sondern ein Attribut *englisch* (›angielska‹).

2 Es muß unterstrichen werden, daß die Phraseologismen mit Toponymen sehr selten in Wörterbüchern markiert werden.

der Anzahl von Phraseologismen mit Toponymen im Deutschen; so verfügt z. B. das Deutsche zum Ausdruck für eine überflüssige, unnötige und sinnlose Tätigkeit über folgende Phraseologismen: *Eulen nach Athen tragen*, *Tee nach China tragen*, *Wasser in die Elbe* (Werra, Reuß, Limmat, Donau) *tragen*, *Bier nach München* (Dortmund) *bringen*. Im Polnischen ist nur ein Phraseologismus (ohne Toponym) mit dieser Bedeutung vertreten: *nosić drwa do lasu* = ›Holz in den Wald tragen‹.¹ Besondere Beachtung verdienen solche deutschen Phraseologismen mit Toponymen, die durch polnische toponymische Elemente ersetzt werden. Da die Toponyme in den beiden Sprachen ab und zu den gleichen Inhalt tragen und durch die Sprachbenutzer mit ähnlichen oder gleichen Eigenschaften assoziiert werden, bleibt ihre denotative Bedeutung gleich, z. B. *bis dahin läuft noch viel Wasser den Rhein, den Main, die Spree, die Elbe) hinunter* – *do tego czasu upływie jeszcze wiele wody w Wisła*² (dt. ›bis dahin läuft noch viel Wasser die Weichsel hinunter‹) = es wird noch viel Zeit vergehen, bis das Erwartete eintritt; *Rom ist auch nicht an einem Tag erbaut worden* – *nie od razu Kraków zbudowano* (dt. ›Krakau ist auch nicht auf einmal erbaut worden‹) = ein großes Projekt braucht einige Zeit zur Verwirklichung.

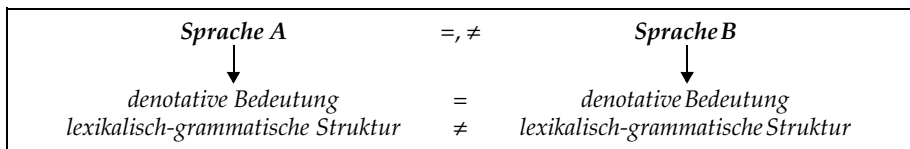
An dieser Stelle sei betont, daß in manchen Fällen die polnischen partiellen

Äquivalente der deutschen Phraseologismen mit Toponymen gleichzeitig totale Entsprechungen anderer Phraseologismen des Deutschen sind, z. B. *geh zum Blocksberg!* (eine abweisende Antwort, verschwinde!) – *idź do diabła* (dt. *geh zum Teufel!*); *preußischer als die Preußen sein* (strenger, genauer sein als nötig) – *być bardziej papieskim od papieża* (dt. *päpstlicher als der Papst sein*). Daraus kann man die Schlußfolgerung ziehen, daß manche polnischen Phraseologismen mit verschiedenen deutschen Phraseologismen gleichzeitig in einem Zusammenhang zum einen der partiellen, zum anderen der totalen Äquivalenz verwendet werden können.

Zwei Phraseologismen in den beiden Sprachen werden als partielle lexikalische Äquivalente angesehen, wenn sie drei Bedingungen erfüllen:

- sie haben eine identische denotative Bedeutung,
- eine oder mehrere ihrer lexikalischen Komponenten divergieren,
- ihre grammatischen Strukturen sind konvergent.

Wenn zwei Phraseologismen aus verschiedenen Sprachen eine gemeinsame denotative Bedeutung haben und weder lexikalische Füllung noch grammatische Struktur dieser Phraseologismen in den beiden Sprachen konvergieren, stehen sie in einer Beziehung der partiellen grammatischen Äquivalenz.



1 Die beiden Phraseologismen sind zugleich Beispiele für totale Äquivalenz.

2 Das Deutsche verfügt je nach dem Fluß über eine unbegrenzte Zahl der toponymen Varianten, im Polnischen dagegen existiert nur ein Phraseologismus mit dem Toponym *Wisła* (die Weichsel).

Hierher gehören z. B. folgende Phraseologismen: *ausgehen wie das Hornberger Schießen* = Sache, die nach vielem Lärm gar keine Lösung bringt – z *dużej chmury wali deszcz* – dt. ›aus der großen Wolke gibt es einen kleinen Regen‹; *wenn der Main brennt* = nie – *na święty nigdy* = dt. ›an dem Tag des Heiligen ›Nimmer‹‹; *von München nach Frauenhofen gehen* = den geistlichen Stand mit dem weltlichen eintauschen – *zrzucić sutanę* = ›die Soutane hinunterwerfen‹.

Die Mehrzahl der zu dieser Gruppe gehörenden Phraseologismen hat im Polnischen ein partielles grammatisches Äquivalent.

Gang nach Kanossa (demütigender Bußgang); *einen Kanossagang antreten*; *nach Kanossa gehen* (eine schwerfallende, aber von der Situation geforderte Selbsterniedrigung auf sich nehmen, sich demütig unterwerfen müssen, einen Bittgang antreten, um Reue zu zeigen) – *isć, pójść do Canossy; bić się w piersi* (dt. ›sich an die Brust schlagen‹) – Reue empfinden, sich seine Fehler vorhalten; *worek pokutniczy, pokutny* (dt. ›einen Bußsack anziehen‹); *vorankommen wie die Echternacher Springprozession* (mühsam und mit beständigen Rückschlägen vorankommen) – *poruszać się jak mucha w smole* (dt. ›sich wie eine Fliege im Teer bewegen‹); *poruszać się zótwinm krokami* (dt. ›sich mit dem Schildkrötenschritt bewegen‹); *poruszać się jak zótwin, ślimak* (dt. ›sich wie eine Schildkröte (Schnecke) bewegen‹); *durchgehen wie ein Holländer* (rücksichtslos, skrupellos vorgehen) – *isć po trupach* (dt. *über Leichen gehen*). Dieses sprachliche Phänomen läßt sich dadurch erklären, daß in jeder Sprache mehrere Phraseologismen zur Verfügung stehen, die die gleiche Bedeutung haben. Da hier diese Bedeutung das einzige Merkmal der Komparation ist, ermöglicht es uns, alle solchen Phraseologismen als partielle grammatische Entsprechungen der deutschen Phraseologismen anzusehen.

3.3 Totale Äquivalenz

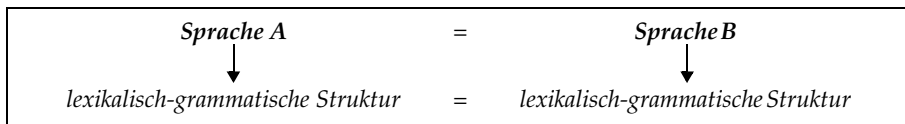
Von einer totalen Äquivalenz kann gesprochen werden, wenn eine phraseologische Einheit aus der Ausgangssprache (Deutsch) in allen Kriterien (denotative Bedeutung, wörtliche Bedeutung und Struktur) mit dem Phraseologismus in der Zielsprache (Polnisch) übereinstimmt. Die vollen Entsprechungen der beiden Sprachen zeugen davon, daß die Phraseologismen auf die gleiche Weise in denselben Situationen zu gebrauchen sind.

›Dadurch ist die Möglichkeit ihrer Verwendung als interlinguale Entsprechung sogar in besonderen Funktionen, so außer Belletristik z. B. auch in der Sprache der Werbung oder im sprachlichen Humor, gewährleistet.« (Hessky 1987: 95)

Die größte Zahl der gleichwertigen Phraseologismen schafft keine Probleme bei der Identifizierung dieser sprachlichen Erscheinung. Zu den wichtigsten Ursachen der totalen Entsprechungen in den untersuchten Sprachen gehören:

- gleiche ethisch-moralische Wertvorstellungen, wodurch der gleiche Symbolwert gewisser sprachlicher Ausdrucksmittel oder Formulierungen entsteht;
- Gemeinsamkeiten der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung;
- unmittelbare Übernahme aus der Ausgangssprache in die Zielsprache, ohne spätere semantische und syntaktisch-strukturelle Modifikation;
- eine Drittsprache als gemeinsame Quelle der Übernahme, gemeinsames Kulturgut wie etwa die Bibel, die Antike, große Werke der Weltliteratur;
- Gemeinsamkeiten in Sitten, Volksbräuchen (vgl. Hessky 1987: 95).

Die Suche nach dem polnischen Äquivalent kann auf ein bestimmtes Toponym beschränkt und dadurch erleichtert werden. Dies bezieht sich auf das zweite Kriterium, das gleiche lexikalische Bestandteile in beiden Sprachen erfordert.



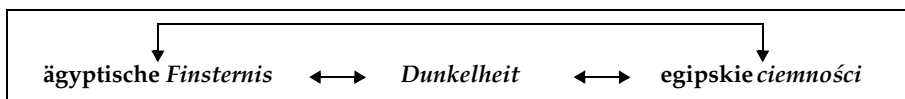
Im Gegensatz zur teilweisen Äquivalenz sind sowohl lexikalische Füllung als auch grammatische Struktur konvergent; sie stimmen überein. Bei einem Phraseologismus wie z. B. *ägyptische Finsternis* (Dunkelheit) sollen also die polnischen Phraseologismen mit dem Toponym *eigpski* (dt. ›ägyptisch‹) gefunden werden.

In der Fachliteratur sind zwei Formen dieses Phraseologismus zu sehen, nämlich mit dem unbestimmten Artikel und ohne Artikel:

1. *eine ägyptische Finsternis* (vgl. dazu Czochralski 1990; Schemann 1993; Wolf 1992; Wahrig 1991; Duden, Deutsches Universalwörterbuch 1996),

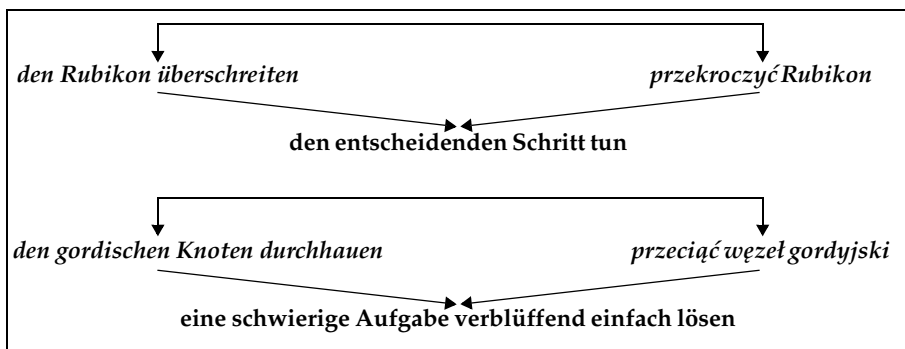
2. *ägyptische Finsternis* (vgl. dazu Duden 11 (1992); Hermann 1996; Piprek/Ip-poldt 1987. Die Schwankungen und sprachliche Zweifelsfälle können wesentlich den Lernprozeß von Phraseologismen erschweren.

Erst dann, durch die Berücksichtigung der denotativen Bedeutung (Dunkelheit), wird die potentielle Entsprechung ausgesucht:



Die beiden übrigen Untersuchungskriterien, d. h. gleiche wörtliche Bedeutung und gleiche Struktur (Substantiv + Adjektiv), führen zu der zweifellosten Feststellung, daß es sich um ein

Paar vollständiger Entsprechung handelt. Eine ähnliche Methode erlaubt auch, für andere Phraseologismen ihre polnischen Äquivalente zu finden, z. B.



Die Mehrzahl der deutschen Phraseologismen, die totaläquivalent mit den polnischen Phraseologismen sind, bereiten keine Schwierigkeiten bei deren Identifizierung. Es ist dagegen ein Typ von Phraseologismen zu unterscheiden, der als

Grenzfall der vollen und teilweisen Äquivalenz zu betrachten ist. Der Beweis für die Richtigkeit dieser Auffassung ist, daß die polnischen Entsprechungen einiger Phraseologismen nur auf das Toponym beschränkt sind und im Polnischen im

Gegensatz zum Deutschen keine festen Verbindungen auftreten. Die Toponyme sind in diesem Fall selbständige Träger der Inhalte:

- *es ist ein wahres Babel* (es herrscht viel Verwirrung, Sünde),
- *sich in einem Eldorado befinden* (sich im Goldland, im Märchenland befinden).

4. Didaktische Potenz der Phraseologismen mit Toponymen

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit die Erkenntnisse der konfrontativen Phraseologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden können. Versuchen wir die am Anfang gestellten Fragen zu beantworten. Sind das Verstehen und die Erlernung der phraseologischen Wortverbindungen *ein Ritt über den Bodensee* oder *klar wie Kloßbrühe*? Kann man *den gordischen Knoten durchhauen* und Phraseologie mit dem *Nürnberger Trichter* beibringen? Das ist selbstverständlich möglich, wenn man alle oben genannten Ausführungen in seine Bemühungen einbezieht. Ausschlaggebend dabei ist die Explikation der Bedeutung und Etymologie entsprechender Phraseologismen mit Toponymen. Man darf natürlich keine Angst vor den Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht haben. Der nächste didaktisch-methodische Schritt ist der vernünftige Einsatz von Phraseologismen mit toponymischen Komponenten in den situativen Kontexten. Bei der Behandlung der Phraseologismen mit Toponymen lernen wir auch historische, geographische, kulturelle und traditionelle Aspekte des Landes kennen, in dem die von uns gelernte oder gelehrte Sprache als Muttersprache gesprochen wird. Dadurch wird dem Fremdsprachenunterricht naturgemäß eine interdisziplinäre Dimension verliehen. Dies trägt dazu bei, daß im Fremdsprachenunterricht eine der wichtigsten gegenwärtigen didaktischen Funktionen ausgeübt wird. Die Tendenzen der Fremd-

sprachendidaktik gehen nämlich dahin, mehrere Disziplinen im Prozeß der Fremdsprachenerlernung zu verknüpfen und zu integrieren. Nur wenn alle oben erwähnten Faktoren bei der didaktischen Behandlung von Phraseologismen berücksichtigt werden, ist es möglich, sie richtig in allen sprachlich-kommunikativen Nuancen zu beherrschen und den didaktischen Anforderungen sowie den schulischen und universitären Aufgaben im Bereich der Fremdsprachendidaktik gerecht zu werden.

Wenden wir uns jetzt dem phraseodidaktischen Dreischritt von Kühn zu und versuchen, dieses phraseodidaktische Modell nach einer Modifikation in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

4.1 Der phraseodidaktische Dreischritt von Peter Kühn

Kühn stellt in seinen Überlegungen zur pragmatischen Phraseologie und deren Konsequenzen für die Phraseologie und Phraseodidaktik folgendes fest:

»Die Redensartenforschung ist in den 70er Jahren endlich vom phraseologischen Märchenprinzen wachgeküßt worden. Inzwischen hat sich die Phraseologie ihren Platz im Fächerkanon der Linguistik gesichert. Die Phraseodidaktik dagegen dümmert seit eh und je im phraseologischen Dornröschenschlaf. Selbstverständlich wirkt sich diese phraseodidaktische Enthaltensamkeit negativ auf die Sprachpraxis aus.« (Kühn (1994: 411))

Diese Worte haben leider bis heute nicht an Aktualität verloren. Abgesehen von einzelnen Aufsätzen zum didaktischen Einsatz von Phraseologismen im DaF-Unterricht (Hartenstein 1992; Kühn 1994; Köster 1997; Stolze 1995; Vajičková 1997; Ettinger 1998; Rothkegel 1998; Stolze 1998; Hartmann 1998; Esa 1999; Kispál 1999; Baur/Ostermann 1999; Anisimova 2002 u. a.) verdienen in erster Linie zwei Positionen erwähnt zu werden. Die erste ist expliziert in *Fremdsprache Deutsch* Heft

15 (1997), die gänzlich den Phraseologismen und Sprichwörtern in der Unterrichtspraxis gewidmet ist. Das nächste markante Zeichen im Rahmen der Phraseodidaktik haben die Autoren der interessanten Beiträge im von Martin Lorenz-Bourjot und Heinz-Helmut Lüger herausgegebenen Band zur *Phraseologie und Phraseodidaktik* gesetzt. Mieder (2002: 439) betont, daß die Autoren des für Deutschlehrer und Deutschlerner interessanten und wichtigen Wegweisers auf den phraseologischen und phraseodidaktischen »Pfad« ganz bewußt die pädagogischen Themen zur Sprache gebracht haben. Mieder faßt seine Stellungnahme zur Bedeutung der Arbeit von Lorenz-Bourjot / Lüger folgendermaßen zusammen.

»Der hier vorliegende Band ist also sehr zu begrüßen und wird zweifelsohne einen beachtlichen Einfluß auf die Fremdsprachenvermittlung vorgeformter Spracheinheiten haben.« (Mieder 2002: 439)

Meiner Meinung nach ist dieser Band wegen der erweiterten Einbeziehung von Phraseologismen sowohl in den Muttersprache als auch den Fremdsprachenunterricht als zweiter Meilenstein nach dem phraseodidaktischen Dreischritt in der Phraseologie im DaF-Unterricht zu nennen.

Worauf beruht das Konzept von Kühn? Er hat eine pragmatische Deskription von Phraseologismen vorgeschlagen, nach der sich Konsequenzen u. a. für die phraseodidaktische Praxis ergeben. Sie beziehen sich vor allem auf die Erweiterung der bis dahin reduzierten und oberflächlichen phraseodidaktischen Konzepte; um dies in der Praxis möglich zu machen, muß eine Funktionalisierung der Phraseodidaktik auf Sprachverwendung und Sprachkritik miteinbezogen werden.

Da nahezu alle, die sich mit der Phraseodidaktik auseinandersetzen, sich auf das von Kühn vorgeschlagene Modell der Einbeziehung und Behandlung von phraseologischen Wortverbindungen im didakti-

schen Prozeß beziehen, unterziehen wir diese anerkannte phraseodidaktische Methode einer genaueren Betrachtung.

Der erste Schritt im Kühnschen Konzept besteht im Erkennen von phraseologischen Wortverbindungen. Die Deutschlernenden Ausländer sollen zuerst einmal für das Vorkommen von Phraseologismen sensibilisiert werden. Man kann die Schüler und Studierenden auf die charakteristischen Affinitäten der Phraseologismen aufmerksam machen. Dieser Schritt führt dazu, daß der Lernende imstande ist, konkrete phraseologische Fügungen nach ihren strukturellen Eigenschaften zu benennen (z. B. wie + Adjektiv/Adverb/Substantiv/Verb = komparativer Phraseologismus; Substantiv + Verb + Präposition = Funktionsverbgefüge; Substantiv/Verb/Adjektiv/Adverb + Konjunktion + Substantiv/Verb/Adjektiv/Adverb = Zwillingsformel usw.), morphosyntaktische Irregularitäten der Phraseologismen einzuprägen (z. B. *bei jemandem lieb Kind sein; sich bei jemandem lieb Kind machen; Asbach uralte; Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne ihr*), semantische und syntaktische Irregularitäten kennenzulernen (z. B. *treulose Tomate; Bände sprechen; da lachen [ja] die Hühner*), kontextuelle Sensibilisierung mit Hilfe von sprachlichen oder situativen Kontexten (z. B. Witzen) besser zu verstehen.

Im zweiten Schritt soll der Lernende in der Lage sein, unter Zuhilfenahme des Wörterbuches, eigener Intuition oder mit der Unterstützung durch den Lehrer die Bedeutung einer phraseologischen Wortverbindung

»durch nichtphraseologische Ersatzproben über den Kontext zu entschlüsseln und unter Rückgriff auf die situationstypische, textsortenspezifische und adressatenbezogene Verwendung pragmatisch zu beschreiben« (Kühn 1994: 425).

Nach der erfolgreichen Durchführung der zweiten Phase ist es nach Kühn mög-

lich und sinnvoll, die praktischen und abwechslungsreichen Übungen zur Phraseologie einzusetzen (Kühn 1992: 182).

In der letzten phraseodidaktischen Etappe, die den regelgerechten Gebrauch von Phraseologismen durch die Lernenden erwartet, geht es um die konkrete Verwendungssituation der phraseologischen Wortverbindungen.

„Allen Schwierigkeiten zum Trotz sollten die Schüler im DaF-Unterricht auch Hilfestellungen erwarten können Phraseologien regelgerecht zu gebrauchen. Gerade hier spielt die strikte Kontextualisierung aller Übungen eine entscheidende Rolle, denn der Schüler kann einen Phraseologismus nur dann regelgerecht verwenden, wenn er mit der Verwendungssituation vertraut ist. Der aktive Gebrauch von Phraseologismen sollte sich daher unbedingt auf die für den Lernenden nachvollziehbare Situationen und Kontexte beziehen.« (Kühn 1994: 425)

Ettinger (1998: 207) überlegt, ob der dritte phraseodidaktische Schritt, der sowohl für Schüler als auch für Lehrer sehr anspruchsvoll ist, überhaupt realisierbar ist. Er hofft, daß die didaktische Praxis in einigen Jahren seine Befürchtungen bestätigt. Hoffentlich werden sich seine Befürchtungen nicht bewahrheiten.

Man muß Kühn Recht geben, daß der phraseodidaktische Dreischritt »entdecken – entschlüsseln – verwenden« sicherlich ein aufwendungs- und zeitintensiver Lernprozeß ist; aber nur auf diese Weise kann man ausländische Lerner in die Lage versetzen, die Phraseologie des Deutschen didaktisch zu erfassen und phraseodidaktische Blöcke Schritt für Schritt sinnvoll kontextgebunden zu begreifen und situationsgemäß anzuwenden.

Im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen steht die Modifikation des oben skizzierten phraseodidaktischen Dreischritts. Ich stütze mich unter anderem auf die Überlegungen von Hessky (1992: 159–168), die auf die totale und partielle interlinguale Äquivalenz Gewicht legt. Für sie

ist auch die Antwort auf die folgende Frage wichtig:

»Welche Phraseologismen eignen sich als Ausdruck welcher Inhalte, in welchen Textsorten, mit welcher stilistischen Markierung?« (Hessky 1992: 167).

4.2 Vorschlag eines modifizierten phraseodidaktischen Konzepts für den DaF-Unterricht

Gestützt auf meine bisherigen Erfahrungen aus der Arbeit mit polnischen Schülern und Studierenden im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache möchte ich eine andere Reihenfolge der Vermittlung und Behandlung von Phraseologismen vorschlagen, als ihn der phraseodidaktische Dreischritt von Kühn anbietet.

Dieses phraseodidaktische Konzept modifiziert das phraseodidaktische Modell, das Kühn erarbeitet hat, und berücksichtigt die komplexen Realien des Fremdsprachenunterrichts Deutsch als Fremdsprache im Ausland, also außerhalb des deutschsprachigen Raumes, denn die Ausgangssituation der DaF-Lerner und DaF-Lehrer ist dort ganz anders als beispielsweise in Deutschland.

Aus diesem Grund ist es nicht möglich, im ersten phraseodidaktischen Schritt im DaF-Unterricht die Phraseologismen zu erkennen, weil die Lerner sie größtenteils nicht kennen und auch nicht verstehen. Deswegen scheint mir der von Kühn erarbeitete und dargestellte phraseodidaktische Dreischritt eher für DaF-Unterricht in deutschsprachigen Ländern und sogar eher für Deutsch als Muttersprache geeignet zu sein. Ich schließe mich den Überlegungen von Stolze (1998: 313) und Einecke (1991: 31 ff.) an, die meinen, dass folgende Aspekte für den Einsatz von phraseologischen Wortverbindungen in Betracht gezogen werden sollen:

1. induktive Einführungsweise;
2. Verknüpfung der sprachlichen Schematismen mit anderen Stoffbereichen;

3. Aufgreifen von phraseologischen Einheiten oder Sprichwörtern aus aktuellem Sprachanlaß;
4. permanentes Aufgreifen und Thematisieren bzw. Vertiefen von bereits Gelerntem;
5. Gelerntes im Exkurs bei Bedarf ergänzen.

Da die Phraseologismen insbesondere durch kulturelle und gesellschaftliche Prägung und Bindung (Luchtenberg 1989: 452) gekennzeichnet sind, weisen sie deutlich auf die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts hin. Die Einbeziehung der er-

wähnten Komponenten erleichtert es dem Nichtmuttersprachler, seine Sprachkompetenz zu verbessern. Es ist anzunehmen, daß die Schüler, bei denen Deutsch nicht die Muttersprache ist, ganz offensichtlich größere Schwierigkeiten mit Verstehen und Anwenden der phraseologischen Wortverbindungen haben. Deshalb würde ich für die Behandlung der Phraseologismen mit Toponymen wenigstens drei Unterrichtsstunden (3 x 45 Minuten) ansetzen. Der phraseodidaktische Vorschlag mit Bezug auf Deutsch lernende Ausländer besteht aus vier Phasen:

Einführungsphase

1. *aktiv rezeptive und passiv produktive Phase (fremde authentische geschriebene Texte)*

kontextuelle Präsentation
 semantisch-syntaktische Explikation (Wörterbuch und/oder Lehrer)
 situativer Gebrauch (kurze Sätze, einfache Situationen)
 Hervorhebung der interlingualen und interkulturellen Aspekte
 eigene Produktion von kurzen Kontexten je nach Alter und Sprachkompetenz
 möglich

Festigungsphase

2. *aktiv rezeptive und passiv produktive Phase (fremde authentische geschriebene oder gesprochene Texte)*

kontextuelles Erkennen der früher kennengelernten Phraseologismen
 strukturell-semantische Sensibilisierung innerhalb der bekannten
 Phraseologismen
 kontextuelle Sensibilisierung im Rahmen der bekannten Phraseologismen
 eigene Produktion von kurzen Kontexten je nach Alter und Sprachkompetenz
 möglich

Kommunikationsphase

3. *produktive Phase (eigene geschriebene oder gesprochene Texte)*

Untermauerung der erworbenen Kenntnisse durch

kontextuellen Einsatz

← semantischer Wert

↓ strukturelle Gestalt

→ situationsangemessene,
 situationsadäquate,
 adressatenentsprechende
 Anwendung

Wiederholungsphase
phraseologisch orientierte sichernd-überzeugende Endphase

4. rezeptiv-produktive Phase (fremde und eigene Texte sowie Übungskomplex, der motivierend zum autonomen Weiterlernen von Phraseologismen führt)

kühne und sichere Umsetzung der kognitiven, semantischen und syntaktischen Bestandteile in die sprachliche Realisierung
 korrekter Übergang zur kommunikativen Situation mit innerer Überzeugung von der sprachlichen Korrektheit

Untermauerung der erworbenen Kenntnisse durch verschiedene Techniken –
 Performanz + Vorstellungskraft:
 Paraphrase, Etymologieerklärung
 thematische Zuordnung

Malen, Zeichnen von sprachlichen Bildern, Pantomime
 konfrontative Ebene, pragmatische und stilistische Ebene
 Antwort auf die Frage: Wann und zu wem gebraucht man den gegebenen
 Phraseologismus?

Einsatz von Übungsbüchern zur Phraseologie oder Übungen zur gewählten
 Thematik mit Hilfe von Phraseologismen
 autonomes Lernen und Anwenden von Phraseologismen

Im folgenden wird versucht, diese vier dargestellten Phasen des phraseodidaktischen Modells in die didaktische Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache einzuführen.

4.3 Ausgewählte Übungsbeispiele im Bereich der Phraseologismen mit Toponymen

Phraseodidaktische Übungen sollen auch Phraseologismen mit Toponymen nach den pragmatischen Prinzipien adressatenbezogen, textsortenspezifisch und situationsadäquat berücksichtigen und in gesprochenen und geschriebenen Texten den DaF-Lernenden präsentieren.

Den Autoren von Übungen im Bereich der Phraseologie im Fach Deutsch als Fremdsprache wird oft vorgeworfen, daß sie nur einseitig die Kenntnis einzelner Phraseologismen bei den Lernenden in Form von Kontrollübungen testen. Auf diese Art und Weise erreicht man aber das Ziel nicht, denn solche Übungen dienen weder dazu, Bedeutungen von Phra-

seologismen zu vermitteln, noch Phraseologismen situationsangemessen zu verwenden (Kühn 1994: 412–413; Ettlinger 1998: 203–204).

Versuchen wir nach dem phraseodidaktischen Dreischritt von Kühn in hier modifizierter Form, Phraseologismen mit toponymischen Strukturkomponenten in den Deutschunterricht zu integrieren.

In der ersten Deutschstunde werden Phraseologismen eingeführt, d. h. in authentischen geschriebenen Texten präsentiert. Den Schülern wird eine Liste von Phraseologismen mit Toponymen in Kleinkontexten (hier aus Duden 11) gezeigt, die dazu dienen sollen, daß die Lernenden aus den gegebenen Kontexten Phraseologismen mit Toponymen mit Hilfe des Lehrers heraussuchen und polnische Entsprechungen angeben, indem sie sich dabei der Wörterbücher bedienen. Jede Gruppe (3 Schüler) bearbeitet den konkreten Kontext und schreibt den Phraseologismus mit einem Toponym an die Tafel. Nach der auditiven und graphi-

schen Präsentation, in der interlinguale und interkulturelle Aspekte hervorgehoben werden, entsteht eine Liste von Phraseologismen. In dieser Unterrichtsstunde

sollte man auch die Aufmerksamkeit auf die typischen Eigenschaften der schon gefundenen Phraseologismen lenken. Das Corpus kann z. B. so aussehen:

1.	<i>ein Ritt über den Bodensee</i> (Bildungssprache)	eine durch nichts abgesicherte, sehr waghalsige Unternehmung
2.	<i>den gordischen Knoten durchhauen/lösen, zerhacken, zerhauen, zerschneiden</i>	eine schwierige Aufgabe verblüffend lösen; ein schwieriges Problem überraschend und oft gewaltsam lösen
3.	<i>Eulen nach Athen tragen</i>	etwas Überflüssiges tun
4.	<i>da/bis dahin läuft noch viel Wasser die Donau/die Elbe/den Main/den Rhein/die Spree/o. ä. hinab/hinunter</i>	das dauert noch eine lange Zeit
5.	<i>Rom ist auch nicht an einem Tag erbaut worden</i>	bedeutende Dinge brauchen ihre Zeit
6.	<i>ägyptische Finsternis</i>	tiefste Finsternis
7.	<i>babylonische Sprachverwirrung/babylonisches Sprachgewirr</i>	Vielfalt von Sprachen, die an einem Ort gesprochen werden [und deren Sprecher einander nicht richtig verstehen]
8.	<i>sein Waterloo erleben</i>	eine schlimme, vernichtende Niederlage erleben
9.	<i>den Rubikon überschreiten</i>	einen [strategisch] entscheidenden Schritt tun; den entscheidenden Schritt tun, der nicht mehr rückgängig gemacht werden kann
10.	<i>über den Jordan gehen</i>	sterben
11.	<i>mit Spreewasser/Alsterwasser getauft sein</i>	ein geborener Berliner/Hamburger o. ä. sein
12.	<i>Sodom und Gomorrha/Sodom und Gonorrhö[e]</i>	ein Ort, Zustand höchster Verderbtheit und Unmoral (häufig als Ausruf höchster sittlicher Entrüstung)
13.	<i>letzte Grüße aus Davos</i> (scherzhaft)	Äußerung, mit der man jemandes anhaltend starken Husten kommentiert
14.	<i>ob/wenn in Peking ein Fahrrad/Sack Reis umfällt</i>	ob/wenn etwas [für mich, uns] völlig Unwesentliches geschieht
15.	<i>ausgehen wie das Hornberger Schießen</i> (umgangssprachlich)	nach großer Ankündigung ohne ein Ergebnis enden
16.	<i>fern von Madrid</i>	weitab vom eigentlichen Geschehen
17.	<i>ab nach Kassel</i> (umgangssprachlich veraltend)	schnell fort mit dir, verschwinde!
18.	<i>aussehen wie der Tod [von Basel/Warschau]</i> (umgangssprachlich)	erschreckend blaß und elend aussehen

19.	<i>etwas ist faul im Staate Dänemark</i>	da stimmt etwas nicht, da ist etwas nicht in Ordnung
20.	<i>da ist Holland in Not/Nöten</i> (umgangssprachlich veraltend)	da ist man in großer Bedrängnis, da ist man ratlos
21.	<i>wenn.../dann bin ich der Kaiser von China</i> (umgangssprachlich)	daß ..., glaube ich nicht
22.	<i>zwischen Szylla/Scylla und Charybdis</i> (bildungssprachlich)	in einer Situation, in der nur zwischen zwei Übeln zu wählen ist
23.	<i>noch ist Polen nicht verloren</i> (oft scherzhaft)	noch ist nicht alles verloren, ist die Lage nicht aussichtslos, noch besteht Hoffnung
24.	<i>Rom ist auch nicht an einem Tag erbaut worden</i>	bedeutende Dinge brauchen ihre Zeit
25.	<i>in Rom gewesen sein und den Papst nicht gesehen haben</i>	das Wichtigste nicht gesehen, nicht bemerkt haben
26.	<i>auf diesem Messer kann man (bis) nach Rom reiten</i>	dieses Messer ist sehr stumpf
27.	<i>alle/viele Wege führen nach Rom</i>	es gibt mehrere Möglichkeiten, ein Ziel zu erreichen
28.	<i>Zustände wie im alten Rom</i> (umgangssprachlich)	unmögliche, unhaltbare Zustände

Ausschlaggebend für die Phraseodidaktik ist es, den Lernenden zu zeigen, welche Position die Phraseologismen in Sätzen einnehmen, wie sie sich syntaktisch, semantisch und pragmatisch verhalten. Man muß auch auf die Variation der Phraseologismen (z. B. 2, 3, 4, 7, 11, 12, 14, 18, 20, 21, 22, 26, 27) verweisen. Hausaufgabe könnte sein, mit den drei gewählten Phraseologismen, die Gegenstand der ersten Unterrichtsstunde waren, passende Kontexte bilden zu lassen. Diese Aufgabe entspricht den von Haas/Menzel/Spinner (1994: 18) genannten didaktischen Zielen, nach denen Schüler lernen können, Phraseologismen in eigenen Texten situationsadäquat bzw. adressatenbezogen zu gebrauchen.

»Nur ein produktionsorientierter Deutschunterricht, der über ein produktives Anfertigen von immer neuen Texten, Teiltextrn oder aber auch Textvarianten seine Akzente

setzt, wird den Schülern die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten sprachlicher Schematismen näher bringen können.« (Stolze 1998: 318)

Die zweite Unterrichtsstunde ist mit der Kontrolle der aufgegebenen Hausaufgabe anzufangen. Einige Schüler lesen ihre Kontexte und die anderen sollen zuhören und entscheiden, ob die Phraseologismen in richtigen Formen erscheinen, d. h. ob sie kontextuell und strukturell semantisch in die dargestellten Kontexte korrekt eingebettet wurden. Danach zeigt der Lehrer zur Wiederholung und Festigung andere Kontexte mit den schon bekannten Phraseologismen. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, die Phraseologismen in sprachlichen Situationen zu finden und die Sätze mit zu üben den Phraseologismen strukturell-semantisch zu analysieren. Nehmen wir ein Beispiel:

»Die Sensation war das Ausscheiden von Vize-Weltmeister Italien, der gegen Polen

mit der 1:2-Niederlage **sein Waterloo erlebte**.« (Mannheimer Morgen 24. 6. 1947: 1, Zitat nach Duden 11, 2002: 846)

Die DaF-Lernenden unterstreichen den gefundenen Phraseologismus, übersetzen ihn und überlegen, welche lexikalischen Mittel statt dieser phraseologischen Wortfügung hier passend wären. Man kann auch den ganzen Kontext in allen möglichen grammatischen Formen gebrauchen, z. B.:

mit der 1 : 2-Niederlage sein Waterloo erlebt hat (Perfekt), ... erlebt hatte (Plusquamperfekt); Die Sensation ... wäre das Ausscheiden von Vize-Weltmeister Italien, der gegen Polen mit der 1 : 2-Niederlage sein Waterloo erleben würde (Konjunktiv); ..., der gegen Polen mit der 1 : 2-Niederlage sein erlebtes Waterloo nicht in Betracht zog... (erweitertes Attribut); ... es war für Italien nicht angenehm, sein Waterloo zu erleben (Infinitivkonstruktion).

Die Integration der Grammatik muß man natürlich dem entsprechenden Kenntnisstand der grammatischen Formen in der Gruppe anpassen. Anders werden die Studierenden auf zusätzliche semantisch-syntaktische Barrieren stoßen. In dieser Unterrichtsstunde läßt sich auch die hier genannte produktive Kommunikationsphase praktisch am kontextuellen Einsatz realisieren. Hier werden der semantische Wert der Phraseologismen mit besonderer Berücksichtigung der lexikalischen und grammatischen Potenz, die strukturelle Gestalt und die situationsangemessene, situationsadäquate sowie adressatenentsprechende Anwendung phraseologischer Wortverknüpfungen ins Auge gefaßt. Die Schüler versuchen zu zweit, Dialoge unter Einbeziehung der schon früher gelernten Phraseologismen mit Toponymen zu bilden, die zu Hause zu ergänzen sind.

In der dritten Unterrichtsstunde, die zur mutigen und sicheren Umsetzung der kognitiven, semantischen und syntaktischen Komponenten in die sprachliche Realisierung führen soll, stellen die Schü-

ler zuerst ihre Dialoge dar. Der kontrollierte Übergang von der ersten über die zweite in die dritte und letztendlich in die vierte phraseodidaktische Phase hat zum Ziel, die Überzeugung von der sprachlichen Korrektheit beim Gebrauch der Phraseologismen zu erwecken. Verschiedene didaktische Methoden, die auch zur Steigerung der Motivation der Schüler dienen, sollen vor allem autonomes Lernen von Phraseologismen in Zukunft berücksichtigen.

Ich möchte nun auf Übungsformen in der Phraseodidaktik zurückgehen und einige mit Toponymen als phraseologischen Strukturkomponenten vorschlagen. Ettinger (1998: 203) charakterisiert die phraseodidaktischen Übungsformen sehr kritisch und stellt fest, daß:

- a) eine Mehrzahl formaler Übungen zur Morphosyntax und Semantik lediglich der Lernkontrolle, d. h. der passiven Anwendung der Phraseologismen dient. In dieser Hinsicht ist er mit Kühn (1994: 411/428) einig;
- b) vereinzelte Übungen zur onomasiologischen Anordnung einen aktiven Gebrauch von Phraseologismen ermöglichen sollen;
- c) sehr selten Übungen zu finden sind, die anhand von authentischen Texten das Verstehen von Phraseologismen und ihren kommunikativen Gebrauch einzuüben beabsichtigen.

Babillon (2001: 106–107) ist mit dieser Auffassung nicht einverstanden. Sie ist der Meinung, daß die Übungen auch ein progressives Erlernen von phraseologischen Wortverbindungen fördern, wenn sie die Kenntnis einzelner Redensarten nur testen, wie Kühn meint (1994: 412),

»insbesondere ihrer Syntax und Semantik – was ja immerhin eine der Voraussetzungen für situationsangemessenes Verwenden darstellt. Von daher sollte man auf derartige Übungen nicht einfach von vornherein verzichten« (Babillon 2001: 106).

Ich bin auch derselben Meinung und in der Reihe von phraseodidaktischen Vorschlägen führe ich auch Übungen dieser Art ein. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Richtigkeit des Einsatzes solcher Übungen im DaF-Unterricht und eine genaue Aufzählung von verschiedenen Übungstypen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deswegen sind nachfolgend nur ein paar Beispiele angegeben.

1. *Welcher der angegebenen Phraseologismen paßt in die Lücke?*

- den gordischen Knoten durchhauen
- Eulen nach Athen tragen
- sein Waterloo erleben

In Deutschland, wo Antikommunismus verbreiten heißt, , konnte das Schwarzbuch kein Erstaunen auslösen.

2. *Setzen Sie richtige Namen von a) Flüssen, b) Städten, c) Ländern ein und ordnen Sie den unten stehenden Phraseologismen entsprechende semantische Explikationen zu!*

- a)
- den überschreiten;
 - über den gehen;
 - da fließt noch viel Wasser den /die hinunter

1) sterben; 2) das dauert noch eine lange Zeit; 3) einen entscheidenden Schritt tun

- b)
- und
 - ob/wenn in ein Fahrrad/Sack Reis umfällt;
 - Eulen nach tragen

1. ob/wenn etwas völlig Unwesentliches geschieht; 2) etwas Überflüssiges tun; 3) ein Ort, Zustand höchster Verderbtheit und Unmoral

- c)
- etwas ist faul im Staate
 - noch ist nicht verloren,
 - wenn....., dann bin ich der Kaiser von China.

1) da stimmt etwas nicht; 2) daß ..., glaube ich nicht; 3) die Lage ist nicht aussichtslos

3. *Welche Stadt fehlt in den unten stehenden Phraseologismen?*

-ist auch nicht an einem Tag erbaut worden;
- ingewesen sein und den Papst nicht gesehen, nicht bemerkt haben;
- alle Wege führen nach
- Zustände wie im alten

4. *Erklären Sie mit eigenen Worten die Bedeutung der Phraseologismen in Übung 3!*

- Unter verstehe ich
- Wenn ich die phraseologische Wortverbindung X höre, da habe ich folgendes Bild vor Augen:
- Der Phraseologismus bedeutet, daß
- Es ist unter X folgendes zu verstehen
- Den Phraseologismus X würde ich in der kommunikativen Situation gebrauchen, in der

5. *Versuchen Sie mit Bleistift, Buntstift, Kreide, Computertechnik usw. folgende Phraseologismen bildlich darzustellen!*

- mit Spreewasser getauft sein;
- Eulen nach Athen tragen;
- fern von Madrid;
- aussehen wie der Tod von Basel/Warschau;
- alle Wege führen nach Rom;
- ägyptische Finsternis;
- babylonische Sprachverwirrung

6. *Geben Sie bitte entsprechende Varianten zu den folgenden Phraseologismen an!*

- bis dahin läuft noch viel Wasser den Rhein hinunter;
- babylonische Sprachverwirrung;
- mit Spreewasser getauft sein;
- ob in Peking ein Fahrrad umfällt;
- aussehen wie der Tod von Basel;
- da ist Holland in Not

7. *Suchen Sie im Polnischen weitere Beispiele für Phraseologismen mit Toponymen und versuchen Sie mit Hilfe des Wörterbuchs, interlinguale und interkulturelle Äquivalente zu geben!*

- za Chiny;
- życie jak w Madrycie;
- ruski miesiąc;
- krakowskim trągiem;

- e) austriacie gadanie
- f) nie od razu Kraków zbudowano;
- g) pójść do Canossy;
- h) francuski piesek;
- i) klucz francuski;
- j) chińskie cienie;
- k) latarnie chińskie;
- l) mur chiński;
- m) popamiętać ruski miesiąc

Sehr wichtig ist es, im phraseodidaktischen Prozeß im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache natürlich zu-erst von den totalen und partiellen Äquivalenten auszugehen. Mit diesen phraseologischen Wortverbindungen (z. B. *den gordischen Knoten durchhauen, Eulen nach Athen tragen, ägyptische Finsternis*) ist es einfacher, didaktisch zu arbeiten als mit denjenigen, die nulläquivalent sind (z. B. *ein Ritt über den Bodensee, letzte Grüße aus Davos oder ab nach Kassel*).

Wenn der Lehrer im DaF-Unterricht bei der Behandlung von Phraseologismen die hier genannten 4 Phasen: *Präsentationsphase, Festigungsphase, Kommunikationsphase und Wiederholungsphase* der aktiven Kommunikation mit korrektem und bewußtem Gebrauch von Phraseologismen außerhalb der Schule richtig einsetzt, kann er sicher sein, daß sowohl er als auch seine Schüler das gesetzte pädagogische Ziel erreichen und an der Verwendung von Phraseologismen, die ja eine enorme sprachliche Herausforderung bilden, große Freude finden.

5. Fazit

Mit diesem Beitrag sollte auf die Problematik der Toponyme in den deutschen Phraseologismen und auf ihre Entsprechungen im Polnischen hingewiesen werden. Hier konnte nur der kleine Ausschnitt der Phraseologismen mit toponymischen Bestandteilen ins Blickfeld gerückt werden. Aus dieser Studie geht hervor, daß die Markierungen der Wörterbücher in nahezu keinem der Fälle mit

der gegenwärtigen sprachlichen Realität übereinstimmen. Der Grad der Äquivalenz hängt von der Etymologie jedes in den Phraseologismen enthaltenen Toponyms zusammen. Phraseologismen mit biblischem oder mythologischem Ursprung haben einen hohen Grad der totalen Äquivalenz in der polnischen Sprache, weil sie auf die übergreifende europäische Kultur hinweisen und für beide hier verglichenen Sprachen typisch sind. Bei den Toponymen, die lediglich im Rahmen der deutschen bzw. der deutschsprachigen Kultur eine Bedeutung haben, treten im Polnischen partielle oder Nulläquivalente auf.

Als Fremdsprachenlehrer sollte man sich ständig bemühen, die vorbereiteten Unterrichtseinheiten so zu gestalten, daß sie von den Lernenden für attraktiv, interessant, kommunikativ orientiert und motivierend gehalten werden. Aus der obigen Explikation darf man als sicher annehmen, dass dazu Phraseolexeme mit ihrer semantischen und kulturellen Potenz einen großen didaktischen Beitrag leisten können.

Literatur

- Anisimova, Elena: »Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«, *Germanistisches Jahrbuch der GUS »Das Wort«* (2002), 245–256.
- Babillon, Laurence: »Übungstypologie zur Phraseologie des Französischen«. In: Lorenz-Bourjot, Martine; Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Edition Praesens, 2001, 105–124.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph: »Sprichwörter: Ein Problem für Fremdsprachenlehrer wie -lerner?!«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 1 (1996), 91–102.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph: »Welche Übung macht den Meister? – Von der Sprichwortforschung zur Sprichwortdidaktik«, *Fremdsprache Deutsch* 1 (1996), 17–24.

- Baur, Rupprecht, Chlosta, Christoph; Piirainen, Elisabeth (Hrsg.): *Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern*. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie, Parömiologie. Baltmannsweiler: Schneider: Hohengehren, 1999.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph: »Deutsch im europäischen Kontakt als Aufgabe der Lehrerbildung«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg: FaDaF, 2000, 101–124 (Materialien Fremdsprache Deutsch, 53).
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor: »Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern«. In: Baur, Rupprecht; Meder, Gregor; Previšić, Vlatko (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider: Hohengehren, 1992, 141–167.
- Baur, Rupprecht S.; Ostermann, Torsten: »Erwerb von Phraseologismen durch Aussiedler aus Rußland«. In: Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Piirainen, Elisabeth (Hrsg.): *Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern*. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie, Parömiologie. Baltmannsweiler: Schneider: Hohengehren, 1999, 47–70.
- Borchardt, Wilhelm; Wustmann, Gustav; Schoppe, Georg: *Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund nach Sinn und Ursprung erläutert*. Leipzig: Brockhaus, 1954.
- Černyševa, Irina: »Phraseologie«. In: Stepanova, Marija; Černyševa, Irina (Hrsg.): *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Moskau 1975, 198–261.
- Conrad, Rudi (Hrsg.): *Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1984.
- Czochralski, Jan: *Kleines idiomatisches Wörterbuch Polnisch-Deutsch*. Warschau: Wiedza Powszechna, 1990.
- Drosdowski, Günther; Scholze-Stubenrecht, Werner: *Duden Band 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Idiomatisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1992.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag, 1996.
- Einecke, Günter: *Unterrichtsideen Integrierter Grammatikunterricht. Textproduktion und Grammatik*. 5.–10. Stuttgart: Klett, 1991.
- Eismann, Wolfgang (Hrsg.): *Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Bochum: Brockmeyer, 1998.
- Esa, Mohamed: »Viele ›Vehikel‹ führen nach Rom: Sprichwörter und Redensarten im Deutschunterricht«, *Unterrichtspraxis* (1999), 45–59.
- Ettinger, Stefan: »Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik. Europhras 95«. In: Eismann, Wolfgang (Hrsg.): *Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Bochum: Brockmeyer, 1998, 201–217.
- Fleischer, Wolfgang: »Eigennamen in phraseologischen Wendungen«, *Namenkundliche Informationen*. Karl-Marx-Universität Leipzig 28 (1976), 1–6.
- Fleischer, Wolfgang: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Institut, 1982.
- Fleischer, Wolfgang: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Friedrich, Wolf: *Moderne deutsche Idiomatik. Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen*. Ismaning: Hueber, 1992.
- Földes, Csaba: »Eigennamen in deutschen phraseologischen Redewendungen. Eine etymologische und semantisch-stilistische Analyse«, *Muttersprache* 95, 3–4 (1984/85), 174–180.
- Földes, Csaba: *Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge*. Heidelberg: Groos, 1996.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar: »Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht«. In: *Praxis Deutsch* 21 (123) (1994), 18 ff.
- Häusermann, Jürg: *Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer, 1977 (Linguistische Arbeiten, 47).
- Hartenstein, Klaus: *Die Vermittlung von Lexemkollokationen im Russischunterricht im Lichte der neueren phraseologischen Forschung*. München: 1990, 64–79 (Slawische Beiträge, 274).

- Hartmann, Dietrich: »Lexikalische Felder als Untersuchungsrahmen für Phraseologismen und deren Leistungen für den Wortschatz. Europhras 95«. In: Eismann, Wolfgang (Hrsg.): *Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Bochum: Brockmeyer, 1998, 127–147.
- Hermann, Ursula (völlig bearbeitet und erweitert von Lutz Götz): *Die neue Rechtschreibung*. Gütersloh; München: Bertelsmann Lexikon-Verlag, 1996.
- Hessky, Regina: *Phraseologie. Linguistische Grundlagen und kontrastives Modell deutsch ungarisch*. Tübingen: Niemeyer, 1987.
- Hessky, Regina: »Phraseologismen und Pressesprache«. In: Althof, Hans-Joachim; Bernáth, Árpád; Csúri, Károly (Hrsg.): *Beiträge der Fachtagung von Germanisten aus Ungarn und der BRD in Budapest*. Szeged-Bonn: DAAD JATE Dokumentation und Materialien, 1989, 287–295.
- Hessky, Regina: »Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«. *Fremdsprachen lehren und lernen* 21 (1992), 159–168.
- Hessky, Regina; Ettinger Stefan: *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr, 1997 (narr studienbücher).
- Kispál, Tamás: »Sprichwörter unter dem Aspekt des Fremdsprachenlerner«. In: Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Piirainen, Elisabeth (Hrsg.): *Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern*. Baltmannsweiler: Schneider: Hohengehren, 1999, 239–248.
- Köster, Lutz: »Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kontrastives Vorgehen mit Hilfe der Textsorte »Horoskop«. *Das Wort, Germanistisches Jahrbuch Moskau* (1997), 283–308.
- Kudina, Elena; Starke, Günter: »Untersuchungen zu Phraseologismen mit Eigennamen im Deutschen im Vergleich mit dem Ukrainischen«. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht«* 2 (1978), 187–192 (Potsdam).
- Kühn, Peter: »Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel«. *Fremdsprachen lehren und lernen* 16 (1987), 62–79.
- Kühn, Peter: »Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF«. *Fremdsprachen lehren und lernen* 21 (1992), 169–189.
- Kühn, Peter: »Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseologie und Phraseodidaktik«. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): *Studien zur Phraseologie und Parömiologie. Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*. Bochum: Brockmeyer, 1994, 411–428.
- Lorenz-Bourjot, Martine; Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Edition Praesens, 2001. Rezensiert von Mieder, Wolfgang in: *Proverbium* 19 (2002). Vermont: University Press, 439–444.
- Lüger, Heinz-Helmut: *Satzwertige Phraseologismen. Eine pramalinguistische Untersuchung*. Wien: Edition Praesens, 1999.
- Müller, Fritz: *Wer steckt dahinter?* Düsseldorf; Wien: Econ, 1964.
- Piprek, Jan; Ippoldt, Juliusz: *Das große polnisch-deutsche/deutsch-polnische Wörterbuch*. Warschau: Wiedza Powszechna, 1987.
- Röhrich, Lutz: *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg; Basel; Wien: Herder, 1991.
- Rothkegel, Annelly: »Wissensvermittlung durch Mehrwortlexeme«. In: Eismann, Wolfgang (Hrsg.): *Europhras 95*. Bochum: Brockmeyer, 1998, 731–741.
- Schemann, Hans: *Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart; Dresden: Klett, 1993.
- Skorupka, Stanisław: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa 1985.
- Starke, Günter: »Deutsche Phraseologie in interkultureller und interlingualer Sicht«. *Germanistyka* 12. Zielona Góra (1996), 7–14.
- Stolze, Peter: »Phraseologismen und Sprichwörter als Gegenstand des Deutschunterrichts«. In: Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Von der Einwortmetapher zur Satzmetapher*. Bochum: Brockmeyer, 1995, 339–352.
- Stolze, Peter: »Ohne Integration kein Preis. Sprichwörter und Phraseologismen im didaktischen Aufwind, Studien zur Phraseologie und Parömiologie. »Das geht auf keine Kuhhaut«. *Arbeitsblätter der Phra-*

- seologie. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie/Parömiologie. Bochum: Brockmeyer, 1998, 311–326.
- Vajičková, Maria: *Sprichwörter im Sprachbereich unter fremdsprachendidaktischen Aspekten. Lexikologisch-lexikographische Aspekte der deutschen Gegenwartssprache. Symposium Berlin 1997.* Hrsg. von Undine Kramer. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Wahrig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsches Wörterbuch.* Gütersloh; München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1996 (Mit einem »Lexikon der deutschen Sprachlehre«).
- Werner, Jochen: »Über ›Klassiker‹ und ›klassische Phraseologie‹«, *Sprachpflege und Sprachkultur* 40, 3 (1991).
- Wolf, Friedrich: *Moderne deutsche Idiomatik.* Ismaning: Hueber, 1992.

Das Fach Deutsch in Norwegen

Erling Vaagland

Der nachfolgende Beitrag beschäftigt sich mit dem Stellenwert des Faches Deutsch an der norwegischen Schule unter zwei Aspekten. Es werden die Hauptzüge der Geschichte des Faches dargestellt und es soll die heutige Situation des Faches skizziert werden.

1. Die Hauptzüge der Geschichte des Faches

Im Jahre 1869 wurde zum ersten Male ein Gesetz für die höhere Schule – die Mittelschule und das Gymnasium – in Norwegen verabschiedet. Die 6jährige Mittelschule setzte eine 3jährige private Vorbereitungsschule voraus. Die Schüler kamen mit 10 Jahren in die Mittelschule. Schon im ersten Schuljahr war das Fach Deutsch Pflichtfach und war damals die erste und wichtigste Fremdsprache in Norwegen. Ab der 4. Klasse hatten die Schüler die Wahl zwischen Englisch oder Latein als zweite Fremdsprache.

Das Lernziel für Deutsch war, die Sprache verstehen zu können. Deshalb waren schriftliche sowie mündliche Übersetzungsübungen der Hauptgegenstand des Unterrichts. Die Sprache beherrschen zu können war zu diesem Zeitpunkt kein angestrebtes Lernziel.

Im Jahre 1896 wurde ein neues Gesetz für die höhere Schule – auch diesmal wieder für die Mittelschule und das Gymnasium – verabschiedet. Durch dieses Gesetz

wurde Englisch Pflichtfach, sowohl in der Mittelschule als auch im Gymnasium, und bekam daher einen größeren Stellenwert als es bisher der Fall gewesen war. Allerdings war Deutsch nach wie vor ein sehr wichtiges Fach mit noch mehr Unterrichtsstunden als vorher. Die Periode von etwa 1900 bis 1920 war die Glanzzeit des Faches Deutsch in der norwegischen Schule. Das hing natürlich mit der politischen und kulturellen Bedeutung des deutschen Kaiserreiches ab 1871 zusammen. Norwegische Künstler gingen gerne nach Deutschland, um mehr zu lernen und Anerkennung zu finden.

Im Lehrplan für Deutsch nach dem Gesetz von 1896 änderte sich das Lernziel: nicht nur geschriebenes, sondern auch gesprochenes Deutsch war nun ein wesentliches Lernziel. Das war natürlich eine Folge des neuen internationalen sprachpädagogischen Trends, der sog. direkten oder natürlichen Methode.¹

Im Jahre 1935 gab es erneut ein neues Gesetz für die höhere Schule. Diesmal wurde die alte Bezeichnung Mittelschule durch die Bezeichnung Realschule ersetzt. Zur gleichen Zeit wurde auch ein neues Gesetz für die 7jährige Volksschule vorbereitet. In Verbindung mit diesem Gesetz entstand die Diskussion, ob man schon in der Volksschule mit dem Fremdsprachenunterricht beginnen sollte. Es war zu entscheiden, ob Deutsch oder

¹ Der deutsche Anglist Wilhelm Viëtor hatte schon 1882 seine Arbeit »Der Sprachunterricht muß umkehren« publiziert.

Englisch die erste Fremdsprache sein sollte. Eine Mehrheit der Studienräte am Gymnasium trat für Deutsch ein, während die meisten Volksschullehrer Englisch für die richtigere Anfangssprache hielten. Ein Hauptargument für Deutsch war, daß Deutschland zum damaligen Zeitpunkt technisch-wissenschaftlich zu den führenden Ländern zählte. Aber die Argumente für Englisch als erste Sprache waren doch stärker. Norwegen war damals eine bedeutende Seefahrtsnation mit norwegischen Seeleuten fast überall in den größeren Häfen der Welt. Die Seeleute hatten in der Regel nur die 7jährige Volksschule absolviert. Deshalb war für diese Gruppe Englisch wichtiger als Deutsch, um so mehr als sich Englisch zu einer Weltsprache entwickelt hatte. Ein wichtiges Argument für Englisch war, daß diese Sprache für Anfänger einfacher sei als Deutsch, vor allem weil Deutsch eine kompliziertere Morphologie habe. Es wurde schließlich beschlossen, Englisch als Fach in der Volksschule einzuführen, allerdings nur in der Volksschule in den Städten. Auf dem Lande bekamen die Schüler in der Regel keinen Fremdsprachenunterricht. Mit der Entscheidung für Englisch in der Volksschule in den Städten wurde Englisch kurz vor dem Zweiten Weltkrieg die erste Fremdsprache in Norwegen. Aber in der Realschule und im Gymnasium behielt das Fach Deutsch noch eine starke Position, mit vielen Unterrichtsstunden. Während der fünf Jahre deutscher Okkupation Norwegens durch Deutschland (1940–1945) bekam das Fach Deutsch eine stärkere Stellung als vorher. So wurde in der Volksschule in den Städten Englisch durch Deutsch ersetzt. Aber Englischunterricht in der höheren Schule wurde deshalb nicht gestrichen. Es ist offenbar, daß die Nationalsozialisten Englisch für eine nützliche Sprache hielten.

Nach dem Krieg, vor allem in den Jahren 1946 und 1947, wurde die Zukunft des Faches heftig diskutiert. Einige Schulleute waren der Meinung, daß man das Fach überhaupt nicht mehr brauche. Deutschland sei zerstört, das deutsche Volk demoralisiert, und es würde sich nie mehr erholen können. Vor allem aber Deutschlehrer traten dafür ein, das Fach nicht aufzugeben, insbesondere, weil man nicht wisse, was die Zukunft bringen werde. Vielleicht würde sich das deutsche Volk wieder erholen. Außerdem sei die Beschäftigung mit der deutschen Grammatik deshalb wichtig, weil man dadurch auch ein Verständnis für die norwegische Grammatik bekomme. Es wurde schließlich beschlossen, das Fach sowohl in der Realschule als auch im Gymnasium weiterzuführen (Deutsch in der Volksschule war schon bei Kriegsende verschwunden). Aber die Anzahl der Unterrichtsstunden wurde erheblich reduziert. Deutsch wurde hauptsächlich auf seine Rolle als Grammatikfach reduziert, mit wenigem sinnvollen Inhalt.

Das Lernziel des neuen Lehrplans blieb grundsätzlich unverändert: Lesefertigkeit, d. h. deutsche Texte mit Verständnis lesen zu können, war die Hauptsache. Außerdem sollte man ein wenig schreiben und sprechen können.

Einige Deutschlehrer hofften auf bessere Bedingungen für das Fach, je größer der Abstand zum Zweiten Weltkrieg wurde. Aber diese erhoffte positive Entwicklung trat nicht ein, die Bedingungen für das Fach Deutsch verschlechterten sich im Gegenteil im Laufe der Jahre immer mehr.

Die späteren Schulgesetze, das Gesetz für die 9jährige Volksschule aus dem Jahr 1969 und das Gesetz aus dem Jahr 1974 für die weiterführende Schule (Gymnasium), waren eine Katastrophe für das Fach Deutsch. In der Jugendstufe der 9jährigen Schule (die Volksschule ist ge-

gliedert in die sog. Kinderstufe – 1.–4. Schuljahr – und die sog. Jugendstufe – 5.–9. Schuljahr – und die Jugendstufe entspricht etwa der früheren Realschule) wird die zweite Fremdsprache (Deutsch, Französisch etc.) nur als Wahlfach angeboten. Deutsch ist nicht mehr Pflichtfach wie in der Realschule. Wenn man eine zweite Fremdsprache wählt, hat das Fach außerdem nur wenige Stunden zur Verfügung: 3 Wochenstunden in der 8. Klasse, 4 Wochenstunden in der 9. Klasse. In der weiterführenden Schule hat man nur für zwei Fremdsprachen Platz. Englisch ist auf alle Fälle Pflichtfach und die zweite Fremdsprache kann Deutsch, Französisch etc. sein. Im alten Gymnasium waren dagegen drei Fremdsprachen Pflichtfächer: Englisch, Deutsch und Französisch (im altsprachlichen Gymnasium außerdem Latein.)

Mit den neuen Gesetzen änderte sich auch das Lernziel: Lesefertigkeit war nicht mehr die Hauptsache, an ihre Stelle traten mündliche, kommunikative Fertigkeiten.

In den 80er Jahren, als die negativen Auswirkungen der neueren Schulgesetze aus den Jahren 1969 und 1974 deutlich wurden, zeigte sich, daß immer weniger Schüler in der 9jährigen Volksschule eine zweite Fremdsprache wählten und daß immer weniger das neusprachliche Gymnasium wählten. Die Situation wurde Jahr für Jahr schlimmer. Die jungen Norweger waren dabei, fremdsprachliche Versager zu werden. Die Schulbehörden waren gefordert, diese negative Entwicklung aufzuhalten.

2. Die heutige Situation

Die heutige Situation beruht auf zwei neueren Schulgesetzen:

- dem Gesetz Reform 1994 für die weiterführende Schule (R 94) und
- dem Gesetz für die 10jährige Volksschule 1997 (L 97).

Die Hauptsache bei der R 94 ist, daß alle Schüler das Recht auf eine 3jährige Weiterbildung nach der 10jährigen Volksschule haben. Die Situation für die zweite Fremdsprache, u. a. für Deutsch, hat sich ein wenig gebessert, mit etwas mehr Unterrichtsstunden als vorher. Hier soll auf eine genaue Beschreibung des Lehrplans verzichtet werden; es sei nur kurz festgestellt, daß die Lernziele mit den Empfehlungen des Europarates übereinstimmen. Es dreht sich dabei überwiegend darum, die kommunikativen Fertigkeiten zu entwickeln: linguistische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz, Diskurskompetenz, Strategiekompetenz, sozio-kulturelle Kompetenz und soziale Kompetenz. Durch L 97 ist die Volksschule 10jährig geworden und die Kinder kommen mit 6 Jahren in die Schule, ein Jahr früher als vorher. Die Kinder haben somit ein Schuljahr mehr zur Verfügung. Für die zweite Fremdsprache (Deutsch, Französisch etc.) ist die Situation dadurch nur wenig besser geworden. Das Fach hat nur eine Wochenstunde mehr bekommen. Aber die Summe von 8 Wochenstunden (auf drei Jahre verteilt) ist noch zu klein. Ein Vergleich mit anderen skandinavischen Ländern zeigt: in Dänemark hat man 11 und in Schweden 13½ Wochenstunden für die zweite Fremdsprache. Man hat Lehrpläne für nur drei Sprachen unter der Kategorie der zweiten Fremdsprache ausgearbeitet: Deutsch, Französisch und Finnisch. Das Fach Finnisch betrifft vor allem die finnischen Grenzgebiete im nördlichsten Teil Norwegens.

Der Lehrplan für Deutsch ist im Prinzip gut. In der Einleitung wird betont, daß die Jugend künftig nicht nur Englisch, sondern auch andere Fremdsprachen lernen sollte und daß Deutsch eine wichtige zweite Fremdsprache ist, weil Deutschland eine wichtige wirtschaftliche und kulturelle Stellung in Europa habe. Au-

ßerdem wird auch die lange Geschichte des deutschen kulturellen Einflusses auf Norwegen hervorgehoben.

Im Lehrplan wird betont, daß die kommunikative Sprachfertigkeit, schriftlich sowie mündlich, die Hauptsache ist. Der Unterricht soll sich nach den Voraussetzungen der Schüler richten, d. h. daß die unterschiedlichen Begabungen der Schüler zu berücksichtigen sind.

Die Schüler sollen möglichst aktiv sein. Sie sind die Hauptfiguren im Klassenzimmer, während der Lehrer Mitarbeiter und Helfer sein soll. Auf der einen Seite sollen die Schüler eigene – wenn auch vielleicht unvollkommene – Texte produzieren und gerne auch diese Texte dramatisieren oder zu geeigneter Musik verfassen.

Auf der anderen Seite sollen Schüler schon von Anfang an auch mit einfachen authentischen Texten vertraut gemacht werden. Für jede Klasse hat man eine solche Textliste erstellt. Das Unterrichtsprogramm stimmt mit der modernen kommunikativen Didaktik überein.

Negativ an diesem neuen Lehrplan ist, daß man keine Stellung zur Rolle der Grammatik im Unterricht nimmt. Man bekommt den Eindruck, daß die Verfasser des Planes nicht verstehen, daß die Grammatik das Gerüst des Sprachkörpers ist und daß der Sprachkörper ohne dieses Gerüst nicht aufrecht stehen kann. Wie man die Grammatik lernt, explizit oder implizit, ist eine praktisch-didaktische Frage, die im Plan leider nicht diskutiert wird.

Aber trotz der mangelhaften Beschreibung der Grammatik ist der Lehrplan an und für sich gut, mit richtigen Zielvorstellungen. Aber ich glaube kaum, daß sich der Plan verwirklichen läßt. Denn die nötigen Rahmenbedingungen sind nicht vorhanden. Es gibt viele Kriterien dafür, daß die zweite Fremdsprache (Deutsch, Französisch etc.) einen niedrigen Status hat.

Für die Volksschule gilt:

- die zweite Fremdsprache (u. a. Deutsch) ist ein Wahlfach, kein Pflichtfach;
- Deutsch ist kein Examensfach wie Englisch, Norwegisch, Mathematik etc.;
- Deutsch zählt nicht bei der Aufnahme ins Gymnasium;
- das Fach hat in der Regel einen ungünstigen Platz im Stundenplan, d. h. die zwei letzten Stunden eines langen Schultages;
- dem Fach stehen zu wenig Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung;
- etwa 25 % der Deutschlehrer haben keine Fachausbildung, haben also nicht Deutsch studiert.

Für die weiterführende Schule gilt:

- man bekommt zusätzliche Studienpunkte, wenn man Realfächer wie Mathematik, Physik etc. als Leistungsfächer wählt, aber nicht, wenn man eine zweite Fremdsprache wählt;
- die zweite Fremdsprache ist nicht erforderlich, wenn man an einer Universität studieren möchte. Im Prinzip kann man sogar ohne Deutschkenntnisse damit anfangen, Germanistik an der Universität zu studieren.

Wenn man die oben genannten Schwachpunkte beseitigen könnte, würde sich die Situation für das Fach Deutsch in Norwegen stark verbessern. Dies betrachte ich als wichtige Zukunftsaufgabe für die norwegischen Schulbehörden.

Schlußbemerkung

Nach dem Zweiten Weltkrieg ist die Situation für das Fach Deutsch in Norwegen immer schlechter geworden. Unmittelbar nach dem Krieg war es eine verständliche Reaktion, daß man Deutschland und die deutsche Sprache nicht mehr berücksichtigen wollte. Deutschland lag außerdem in Trümmern, und viele Leute glaubten, daß sich das Land

nie mehr erholen würde. Aber wir wissen, daß die Entwicklung ab 1948 anders verlaufen ist. Besonders wichtig sind die Jahre nach 1989 gewesen. Der Eiserne Vorhang in Europa ist verschwunden, damit die alten Feindbilder.

Ein neues und größeres Deutschland ist durch die Wiedervereinigung entstanden. Heute ist Deutschland ein wichtiger demokratischer und integrierter Bestandteil der Europäischen Union. Mit der Erweiterung der EU durch neue Mitgliedstaaten aus Ost-Europa wird Deutschland als wirtschaftliches, kulturelles und auch geographisches Zentrum der EU noch wichtiger. Berlin ist wieder eine der

wichtigsten Kulturstädte in Europa geworden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat Norwegen seine stärksten Anregungen und Ideen von den USA bezogen, Europa war für Norwegen nicht wichtig. Norwegen ist – anders als die übrigen nordischen Länder – auch kein Mitglied der EU. Es ist an der Zeit, daß Norwegen wieder sowohl Deutschland als auch andere europäische Staaten neu entdeckt. Die Norweger sollten jedoch in erster Linie Europäer sein. Und dazu gehört eben auch, daß man in Norwegen die deutsche Sprache und die deutsche Kultur besser kennen lernt.

Eigene Poesie an der Hochschule – Erfahrungen mit einer fremdsprachlichen Schreibwerkstatt

Anja Reisinger

Deutsche Lyrik gehört zum Alltag eines Germanistikstudiums in der Slowakei. In der Regel erlernen die Studierenden in Vorlesungen und Seminaren literaturgeschichtliche Hintergründe und die hohe Kunst des Interpretierens. Anders am 25. März 2003: Dank der finanziellen Unterstützung des Österreichischen Kulturforums und des DAAD konnte die österreichische Kinder- und Jugendbuchautorin Gerda Anger-Schmidt an die Konstantin-Universität in Nitra eingeladen werden, um in einer Schreibwerkstatt, zukünftige Deutschlehrer zum Verfassen literarischer Texte in der Fremdsprache Deutsch zu animieren.

1. Vorbereitung des Workshops

Im Vorfeld der Veranstaltung hatte sich die Autorin von den Teilnehmern eines Seminars für Literaturdidaktik, das schwerpunktmäßig den Umgang mit Lyrik im Fremdsprachenunterricht thematisierte, Gedichte in deutscher Sprache zusenden lassen. Die Studierenden, die zu einem späteren Zeitpunkt an der Schreibwerkstatt teilnehmen sollten, wählten Gedichte und Lieder von Goethe bis Grönemeyer aus. Auf Grund der Heterogenität der Texte, sowohl auf der Ebene des Inhalts als auch im Sprachni-

veau, konnte sich die Autorin jedoch kein Bild von den potentiellen Teilnehmern des Workshops machen. So entstand die Idee, daß die Studierenden zunächst ihre Lieblingsgedichte aus der slowakischen Literatur ins Deutsche übersetzen sollten, und mit Hilfe dieser literarischen Übersetzungsversuche »gingen plötzlich die Fenster auf, in den kulturellen Hintergrund der Studierenden, in persönliche Innenwelten, in Abgründe und Hoffnungen. Das war der Schlüssel. Und das Fremde war plötzlich begehbar, benennbar, auslotbar – war ein Haus mit offenen Türen und Fenstern«, wie Gerda Anger-Schmidt in einer Mail reflektiert. Auf dieser Basis konnte die Schriftstellerin in Absprache mit mir ein Konzept für eine Schreibwerkstatt entwickeln, das dem hohen sprachlichen Niveau der Studierenden des Faches Germanistik angemessen war.

2. Durchführung

Nach der Begrüßung bedankte sich Frau Anger-Schmidt für die deutschen Übersetzungen der slowakischen Gedichte, die gerade durch die Formulierungen und Wortwahl der Studierenden besonders poetisch in die deutsche Sprache übertragen werden konnten. Um die an-

wesenden Studierenden¹ zum Schreiben zu ermuntern, betonte die Autorin die hohe sprachliche Qualität der literarischen Übersetzungen, die sie inhaltlich sehr berührt hatten. Nach dieser kurzen Einstimmungsphase erfolgte der erste Schreibimpuls, der die Studierenden langsam zum eigenen Text hinführte. Obwohl die Autorin selbst keinerlei didaktische Zielsetzung verfolgte, war in der Konzeption der Schreibwerkstatt eine Hierarchie an unterschiedlichen Schreibimpulsen erkennbar, die im folgenden, als Schritte bezeichnet, wiedergegeben werden sollen.

1. Schritt: Lückentextgedicht

Alle Teilnehmer erhielten als Vorlage einen Lückentext, der in Anlehnung an Günter Kunerts »Auf der Schwelle des Hauses« (Kunert 1963: 79) erstellt war und durch das Füllen der Lücken in ein eigenes Gedicht transformiert werden sollte. Als günstig erwies sich hierbei, daß die Studierenden zunächst nur einzelne Wörter und Wortgruppen einsetzen mußten, was auch den Teilnehmern ohne Schreib Erfahrung leichtfiel. Auf diese Weise entstanden zwanzig neue Gedichte, die anschließend von den Verfassern im Plenum vorgetragen wurden. Das folgende Beispiel zeigt, wie diese Aufgabe realisiert wurde,

wobei die kursiv gedruckten Stellen die Gedanken der Studentin darstellen. Daneben wird das Originalgedicht gesetzt, das den Studierenden während der Schreibwerkstatt nicht vorlag. Das war deswegen unnötig, weil die Aufgabenstellung nicht die Transformation des Originaltextes zum Ziel hatte. Vielmehr sollte der erste Schreibenlaß möglichst einfach gestaltet sein, ohne dabei auf kreative Realisierungen verzichten zu müssen. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang unter anderem die Tatsache, daß durch das Einsetzen weniger Wörter bereits zu Beginn des Workshops ein Gedicht verfaßt wurde. Also eignete sich das Lückentextgedicht als »Einsteigerform« (Feilke/Ludwig 1998: 23) in den Schreibprozeß, die nicht von vornherein mit dem Erwartungsdruck belastet war, ohne Hilfestellung einen literarischen Text in der Fremdsprache verfassen zu müssen. Gleichzeitig ist der entstandene Studententext als kreativer Ausdruck der Studentin selbst zu werten. Deswegen soll durch das Nebeneinanderstellen des Lückentextgedichtes mit dem Original gezeigt werden, wie durch das Füllen der Lücken ein eigenständiger Text entstanden ist, der sogar ohne den Ausgangstext lesenswert erscheint.

a) Bearbeitetes Lückentextgedicht

Neben meinem Hund sitzen
Nichts sehen als *seine Augen*
Nichts fühlen als *den Wind*
Nichts hören als *Bellen*
Zwischen zwei Herzs schlägen
glauben: *Alaska Hundewettrennen*

(Paula Kompanová)

b) Originaltext

Auf der Schwelle des Hauses
In den Dünen sitzen. Nichts sehen
Als Sonne. Nichts fühlen als
Wärme. Nichts hören
als Brandung. Zwischen zwei
Herzs schlägen glauben: Nun
Ist Frieden

(Günter Kunert)

1 Die Übersetzungen waren von den Studierenden verfaßt worden, die an dem Literaturdidaktikseminar teilnahmen, die aber nur zum Teil zu dem Workshop kommen wollten. Die Teilnehmer der Schreibwerkstatt bildeten also eine neue Gruppe, wobei die einzelnen Studierenden über unterschiedliche Schreib Erfahrungen in der Mutter- und in der Fremdsprache verfügten.

Nach den ersten Schreibversuchen forderte die Autorin alle Studierenden auf, ihre Gedichte vorzutragen, weil es sehr wichtig sei, dem Gedicht die eigene Stimme zu verleihen. Zunächst löste das Vorlesen der eigenen Textproduktionen vor einer unbekanntem Gruppe bei einigen Studierenden Skepsis aus, weil das eigene Gedicht als privat empfunden wurde und die Reaktionen der Kommilitonen noch nicht eingeschätzt werden konnten. Dennoch wurde die Hemmschwelle beim Vortrag bald überwunden, zumal alle Teilnehmer in die Vortragssituation eingebunden waren. So konnte das literarische Schreiben und das anschließende Vorlesen in der Fremdsprache selbst in einem Seminarraum an der Universität als normal empfunden werden. Unterstützend sorgte die Autorin durch Tips für eine ansprechende Vortragsweise aller Studierenden und ermunterte sie, auf die richtige Körpersprache zu achten.

2. Schritt: Reimen im Team

Im weiteren Verlauf bildeten sich Schreibteams unter den Teilnehmern heraus, wobei jede Gruppe ein Wort erhielt, zu dem Reimwörter gesucht werden sollten. Das interaktive Arbeiten in der Gruppe steigerte die Motivation zusätzlich. Mit Hilfe der entstandenen Reime wurden gemeinsam vierzeilige Unsinnsgedichte entworfen, wie etwa folgende Limericks, die auf dem Schreibimpuls *Mai* basieren:

Noch zwei Tage im Mai, und dann ist es vor- bei; die ständige Schwärmerei ich koch mir einen Brei.	Die Leute in der Mongolei essen ständig Spie- gelei: Fahren oft in die Türkei, und immer im Mai.
---	--

(Renáta Oswaldová, Andrea Zelinková, Katarína Baňasová)

Nach dem Dichten trugen wiederum alle Teilnehmer ihre Kreationen vor. Gerade weil auch die übrigen Gruppen auf der Grundlage anderer Reimwörter durchwegs lustige Schüttelreime gedichtet hatten, stellte sich im Seminar eine sehr gelöste Atmosphäre ein, ohne die kreatives Schreiben nicht möglich wäre.

3. Schritt: Werbeslogan als Schreibanlaß

Ausgehend von einer Werbepostkarte einer Fluglinie mit der Aufschrift »Ich flieg auf dich!«, die an alle Anwesenden ausgeteilt wurde, sollten nun literarische Texte verfaßt werden, wobei sowohl die konkrete als auch die übertragene Bedeutung des Ausdrucks verarbeitet werden konnte. Die Wahl des Genres sowie der Inhalt des zu produzierenden Textes wurde den Teilnehmern von der Leiterin des Workshops freigestellt. Neben einigen Liebesgedichten, ironischen Dialogen und Kurzprosa entstand der folgende Text, der mit den verschiedenen Bedeutungsebenen des Wortes *fliegen* spielt:

Ich flieg' auf dich!

Wenn dich eine Mücke stechen möchte,
heißt es, ich flieg' auf dich?

Wenn ich in einem Flugzeug sitze und zu
dir fliege,
heißt es, ich flieg' auf dich?

Wenn ich mich wie eine Feder fühle und an
dich denke,
heißt es, ich flieg' auf dich?

Ich verrate dir jetzt ein Geheimnis,
nein, das bedeutet es nicht.

(Jana Gábiková)

Auf Grund der offenen Aufgabenstellung war das Vorlesen und Hören der Texte erneut eine spannende Sache. Wie schon bei der Lyrik zuvor hörte sich die Autorin alle Texte kritisch an und kommentierte deren Struktur. Während die vorausgegangenen Schreibimpulse durch den Lückentext, die Reimstruktur bzw. den als Bild präsentierten Werbeslo-

gan stark gelenkt worden waren, erlaubte die nächste Anregung mehr Freiheit, und der Grundstein für personales Schreiben konnte gelegt werden.

4. Schritt: Hinführung zum personalen Schreiben

Frau Anger-Schmidt forderte die Teilnehmer auf, an ein einschneidendes Erlebnis in der Kindheit zu denken und diese Erinnerung im Detail als Kurzprosa zu formulieren. Als Strukturhilfe sollte der Einleitungssatz »Ich erinnere mich« verwendet werden. Auf diese Weise wurde ein persönlicher Bezug hergestellt, der bloßes Nacherzählen weitgehend ausschloß und die Möglichkeit bot, eigenes Erleben literarisch zu gestalten. Ein Beispiel für die vielfältigen Kindheitserinnerungen stellt der folgende Text dar:

Ich erinnere mich ...

Ich erinnere mich als meine Mutter die Zwillinge nach Hause brachte, in einer rosa und in einer blauen Decke. Es war der Tag, als Gorbatschow Geburtstag hatte.

Ich ging zu Oma, sie hatte einen Garten, da roch es nach Tauben. Sie sprach nicht slowakisch, sie paßte sich meiner Sprache an, wir sprachen in einer Tiersprache. Wir haben Katzen in dem alten Kinderwagen in die Scheune übertragen, in dem Wagen, in dem meine Tante durch den Krieg leise weinte, als ob sie ahnte, daß sie nicht schreien darf. Wir waren beim Jesusgrab in der Blumentalkirche, Jesus war ganz blass, ich weinte, hielt Omas Hand, die auf einmal weicher denn sonst wirkte. Ich glaubte an die Auferstehung des Fleisches.

Auch als Oma starb.

Den Zwillingen erzählte ich von Oma und von Jesus, aber nur slowakisch.

(Zuzana Chudová)

Der vorliegende, literarisch ausformulierte autobiographische Text konnte – wie der Großteil der anderen Produktionen der Studierenden – eine spezifische Mitteilungsdimension unter Beweis stellen, zumal er durch die verschriftlichte und im Plenum vorgetragene Erfahrung

einen Eindruck von Nähe zu den übrigen Teilnehmern im Workshop herstellte. Die Einzelerfahrung stand so der ganzen Gruppe zur Verfügung. Noch dazu waren alle Teilnehmer etwa gleich alt, weswegen man beim Hören der autobiographischen Texte gespannt war, ob sich Parallelen oder Unterschiede zwischen den Kindheitsbildern der einzelnen Teilnehmer entdecken ließen. Überraschend waren in diesem Zusammenhang die Erinnerungsbruchstücke, die von vielen Studierenden bereits als vergessen eingestuft worden waren und dennoch, scheinbar unvermittelt, in einen literarischen Text verwandelt werden konnten.

5. Schritt: personales Schreiben

Bei der letzten Aufgabenstellung steigerte sich der Schwierigkeitsgrad erneut. Aus der Sicht eines sprechenden Gegenstands oder eines nahestehenden Menschen sollte die eigene Person vorgestellt werden. Der Kunstgriff, aus einer fremden Perspektive über sich selbst zu schreiben, gelang aber fast allen Teilnehmern. Im folgenden Beispiel wurde ein Fernsehgerät zum Medium der literarischen Selbstbetrachtung:

Mein Fernseher

Oh, mein Gott! DA ist sie wieder. Hoffentlich geht sie bald und läßt mich in Ruhe. Nein, sie bleibt. Das heißt, sie hockt jetzt hier stundenlang. Und was für Dinge sie immer wissen will.

Genau der Gegensatz zu mir. Und wenn sie eingeschlafen ist, bin ich immer noch wach. Aber wenn man es von der anderen Seite nimmt, ist sie schon wißbegierig. Sie interessiert sich für viele verschiedene Sachen. Aber mehr Ruhe, hätte ich schon gerne. Sie könnte öfter abschalten und ausgehen.

(Inez Kratochvílová)

Besonders bemerkenswert erscheint mir in diesem Zusammenhang die Offenheit, mit der sich die Studierenden an die Texterstellung wagten. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten sorgten sie immer wieder

für überraschende Pointen, obwohl sie sich einen Nachmittag lang in der Fremdsprache extrem konzentrieren mußten. Nach drei Stunden dichten, lesen und zuhören waren die Studierenden einigermaßen erschöpft. Dennoch war die Begeisterung über die eigenen Textproduktionen groß. Sowohl die Studierenden mit Schreiberfahrung als auch die Teilnehmer, die es zum ersten Mal gewagt hatten, literarische Texte zu formulieren, bedankten sich bei der Autorin, die durch ihre Anregungen für die offene und kreative Atmosphäre gesorgt hatte. Zum Abschluß des Workshops bat Frau Anger-Schmidt alle Teilnehmer, ihr die entstandenen Texte in Kopie zuzuschicken. Während der Schreibwerkstatt hätte sie sich vor allem um die Struktur der Texte und den Vortrag kümmern müssen, so daß der Nachmittag für sie wie ein Film abgelaufen sei. Erst zu Hause, wenn die Spannung abgefallen sei, könne sie die Texte wirklich genießen und noch einmal überprüfen.

3. Evaluation

Prinzipiell vermischten sich in der Schreibwerkstatt verschiedene Zielsetzungen. So hatte die Lektorin aus didaktischem Interesse den Workshop initiiert. Durchgeführt wurde er aber von einer Autorin, die immer wieder betonte, daß sie über keinerlei literaturdidaktische Kenntnisse verfüge, sondern vielmehr auf kreative Weise ihre Schreiberfahrungen an Studierende vermitteln wolle. Die Teilnehmer der Schreibwerkstatt dagegen nahmen aus Neugierde an der Autorin teil und erwarteten weder einen Zuwachs an didaktischen Kenntnissen noch eine deutliche Verbesserung der Schreibkompetenz. Auf Grund dieser unterschiedlichen Interessen der an der Schreibwerkstatt beteiligten Personen muß eine Evaluation auf drei Ebenen stattfinden.

a) Aus der Sicht der Autorin

Obwohl Frau Anger-Schmidt in der Planungsphase des Workshops die Fremdsprachlichkeit gerade beim Verfassen von Gedichten noch als Hindernis betrachtet hatte, zeigte sie sich nachhaltig beeindruckt vom sprachlichen Niveau der Teilnehmer. Da die österreichische Autorin auf eine Gruppe traf, die die eigenen (slowakischen) Erfahrungen verarbeitet und in die Fremdsprache Deutsch zu übertragen verstand, konnte sie die Studierenden dazu bringen, binnen kurzer Zeit literarische Texte zu verfassen. Die Autorin resümiert in der Rückschau die Veranstaltung folgendermaßen:

»Alles in allem, muß ich sagen, daß mir bei dieser Gruppe von jungen Menschen eine große seelische, gedankliche Tiefe aufgefallen ist, vielleicht ein Glück, daß sie nicht in einer satten Wohlstandsgesellschaft aufgewachsen sind und sich dadurch soviel mehr Sensibilität für das Leise, für die Ränder, für die Brüche bewahrt haben.«

Insofern bot die Schreibwerkstatt die Möglichkeit zur Begegnung zwischen der österreichischen Schriftstellerin und den slowakischen Studierenden.

b) Aus der Sicht der Teilnehmer

Durch die geschickte Konzeption des Workshops gelang es den Studierenden, zunächst von der Autorin gelenkt, fremde Texte zu transformieren und schließlich frei zu schreiben. Obwohl die Gruppe sehr heterogen zusammengesetzt war (einige Studierende verfügten über Schreiberfahrung, andere schrieben zum ersten Mal literarische Texte), konnten alle die Schreibimpulse annehmen und verarbeiten. Dabei kann man es sicherlich als Erfolgserlebnis für die Schreibenden werten, daß alle Texte unmittelbar vorgetragen wurden und deswegen spontane Reaktionen seitens der Schriftstellerin und der anderen Kursteilnehmer sowie ein positives Feedback ermöglichten. Die anfängliche Furcht, in der Fremdsprache literarische

und darüber hinaus sogar persönliche Texte in einer Gruppe zu formulieren, wick dem Stolz, diese Herausforderung gemeistert zu haben. Einzelne Teilnehmer erklärten sogar, daß sie bisher gar nichts von ihrer Schreibkompetenz gewußt hätten. Freilich sind von diesen Studierenden in Zukunft nicht unbedingt weitere literarische Textproduktionen zu erwarten, aber dennoch ist die motivierende Wirkung dieser Erfahrungen für die weitere Auseinandersetzung mit der Fremdsprache nicht zu unterschätzen. Nicht zuletzt betonten die Teilnehmer, wie angenehm es gewesen sei, die eigenen Erfahrungen phantasievoll verarbeiten zu können. Das literarische Schreiben wurde so zum Erlebnis.

c) Didaktische Auswertung

Obwohl die Autorin mit der Schreibwerkstatt primär keine didaktische Zielsetzung verfolgte, konnte die Lektorin als Teilnehmerin und Lehrperson feststellen, daß der Workshop didaktisch nutzbar gemacht werden kann. Ihrer Meinung nach zeigte sich die Organisationsform des Workshops an der Universität als besonders geeignet zur Initiierung von freiem Schreiben. Gerade weil eine fremde Schriftstellerin und eben nicht die bekannte Lehrkraft die Anregungen gab, war die Offenheit der Studierenden und damit die Bereitschaft zum kreativem Selbsta Ausdruck möglich. Im Rahmen eines laufenden Seminars werden derartige Aufgabenstellungen dagegen eher als Abwechslung ohne nennenswerten Mitteilungscharakter betrachtet. Der abgeschlossene Zeitraum von drei Stunden war ausreichend bemessen, um freies und insbesondere personales Schreiben anzuregen. Die gelungene Kombination von Konzentration einerseits und entspannter Atmosphäre andererseits bewirkte, daß die einsame Tätigkeit des Schreibens in ein Gruppenerlebnis verwandelt wurde, das als Prozeß erfahren werden konnte.

4. Fazit

Die vorliegenden Erfahrungen dokumentieren die didaktische Relevanz von Schreibwerkstätten im Hochschulbetrieb. Gerade weil das freie Schreiben an den slowakischen Universitäten im Rahmen des Germanistikstudiums einen geringen Stellenwert hat, halte ich die Organisationsform des Workshops für geeignet, Interesse für das freie und somit auch das literarische Schreiben zu wecken bzw. zu vertiefen. Im Umgang mit literar-ästhetischen Gestaltungsaufgaben entwickelten die Studierenden die Fähigkeit zum Verstehen des literarischen Systems. Das gemeinsame Verfassen und Vortragen eines eigenen literarischen Produktes stellt also mehr als einen willkommenen Ausgleich zur kognitiven Analyse fremder Literatur dar, wie sie sonst im Universitätsbetrieb üblich ist. Der spielerische und freie Umgang mit der Fremdsprache kann einen kleinen Beitrag dazu leisten, sich auf die fremde Literatur einzulassen. Im idealen Fall kann die erworbene Schreibkompetenz zur Vertiefung der literarischen Kompetenz führen. Nicht zuletzt ist es gerade für angehende Deutschlehrer wichtig (alle Teilnehmer der Schreibwerkstatt studierten Deutsch für das Lehramt), selbst kreativ tätig zu werden. Denn nur die eigenen (Schreib-)Erfahrungen können an zukünftige Lernergenerationen vermittelt werden. Eigentlich bleibt da nur noch zu hoffen, daß sich eine derartige Schreibwerkstatt in Zukunft wiederholen läßt.

Literatur

- Feilke, Helmuth; Ludwig, Otto: »Autobiographisches Erzählen«, *Praxis Deutsch* 152 (1998), 15–25.
- Kunert, Günter: *Erinnerung an einen Planeten. Gedichte aus fünfzehn Jahren*. München: Hanser, 1963.
- Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. Hohengehren: Schneider, 1998.

Linguistische und didaktische Aspekte der indirekten Rede

Carmen Gierden Vega

0. Das Vorkommen der indirekten Rede in der Umgangssprache

Zahlreiche linguistische Abhandlungen (wie z. B. die von Günthner 2000; Askedal 1999, 1997 und 1996; Lauridsen/Poulsen 1999; Sommerfeldt 1997 und 1990; Fabricius-Hansen 1997 und 1989; Meyer-Nigg/Schürch/Werthmüller 1996; Becher 1989) bemühten und bemühen sich immer noch um die Klärung der indirekten Rede als einer Informationskategorie und die Darstellung des Konjunktivs in Indirektheitsbereichen als *Referat-* bzw. *Quotativmodus*. Der Grund, weshalb ich diesem Thema noch einmal Aufmerksamkeit zukommen lassen möchte, ist eben die unverminderte Bedeutung der indirekten Rede im Alltag. Wie bereits Bachtin (1979, zitiert in Günthner 2000: 1) ausführte, »ist die Wiedergabe und Erörterung fremder Reden, des fremden Wortes [...] eines der am weitesten verbreiteten und wesentlichen Themen menschlicher Rede«. Dieses Zitat hat auch heutzutage nichts an Aktualität eingebüßt.

»Das Thema vom sprechenden Menschen im Alltag ist von großem Gewicht. Auf Schritt und Tritt ist im Alltag von jemandem, der spricht und seinem Wort die Rede. Man kann geradezu sagen: im Alltag wird am meisten über das gesprochen, was andere sagen, – man übermittelt, erinnert, erwägt, erörtert fremde Wörter, Meinungen, Behauptungen, Informationen, entrüstet sich über sie, erklärt sich mit ihnen einverstanden, bestreitet sie, beruft sich auf sie, usw.« (Günthner 2000: 1)

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, nimmt die indirekte Rede also einen herausragenden Platz in der heutigen Gegenwartssprache und in der alltäglichen schriftlichen Produktion ein. Der Lerner muß nicht nur gezielt auf eine Gesprächskompetenz vorbereitet werden, sondern auch auf die rezeptiven Fertigkeiten Hören/Verstehen sowie auf das Schreiben. Meines Erachtens nach ist es dieser letztere Bereich, in dem die indirekte Rede eine ganz wesentliche Rolle spielt. Der Lerner wird ständig mit ihr konfrontiert, sei es beim Hören von Nachrichten im Fernsehen – vom Typ *Heute Journal* oder *Tagesschau*, *Tagesthemen*, *Aktuell* usw. – und im Radio, sei es beim Lesen der Zeitung oder bei der Lektüre verschiedener schriftsprachlicher Textsorten (schöngeistiger oder wissenschaftlicher Literatur), nicht nur journalistischer Textsorten, wo sogar diese Redeform ganz bewußt tradiert wird. Damit befindet sich der Mensch inhaltlich mitten im Wechsel von direkter und indirekter Rede als Kommunikationsmuster. Hierin möchte ich also die Wichtigkeit der indirekten Rede begründen und sie für den Fremdsprachenunterricht unterstreichen.

Daß die indirekte Rede viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, zeigen die zahlreichen Veröffentlichungen zu diesem Thema. Sie mag vor allem auch Ausländern große Schwierigkeiten bereiten, weil ihre Leistung und die des Konjunktivs doch nicht so leicht in Indirekt-

heitskontexten zu verstehen ist. Obendrein schwingt stets eine modale Komponente mit, nicht nur bei der Verwendung des Konjunktivs, sondern beim Einsatz dieser Redeform überhaupt, vor allem wenn man die gegebene Distanz zwischen Sprecher und Urheber der Äußerung in Betracht zieht und wenn man unter Modalität die Geltung, die der Sprecher/Reporter der Aussage gibt, versteht, d. h. wenn die indirekte Rede zusätzlich die Wertung, Haltung oder Einstellung des Reporters durch Redeankündigungen bzw. andere Mittel wiedergibt. Dabei bilden die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten bestimmte Modalfelder: das Feld des Referierens (siehe Sommerfeldt 1997: 78–79) und das Feld der Gewißheitsmodalität, wenn man sich dem Feld der Modalität in seiner Komplexität zuwendet. Deshalb seien hier eingangs zwei Fragen gestellt:

1. Inwieweit ist sprachwissenschaftlich das Problem geklärt, unter welchen Bedingungen im Deutschen der Konjunktiv I/II als *Quotativmodus* gebraucht werden kann/muß/soll?
2. Wie läßt sich dieser im Fremdsprachenunterricht veranschaulichen und wirksam – in unserem Fall – an Spanisch-sprechende vermitteln?

In den folgenden Ausführungen soll der Versuch unternommen werden, einige Ansätze zu erörtern, die etwas Licht in die Didaktik dieser linguistischen Erscheinung bringen. Dazu möchte ich anschließend eine generelle Übersicht über die Redewiedergabe liefern und die mit ihr verbundene Problematik aus syntaktischer, semantischer und pragmatischer Sicht zeigen.

1. Definition

Zunächst ist zu klären, was man allgemeingültig unter indirekter Rede versteht. Im großen und ganzen kann man folgendes feststellen:

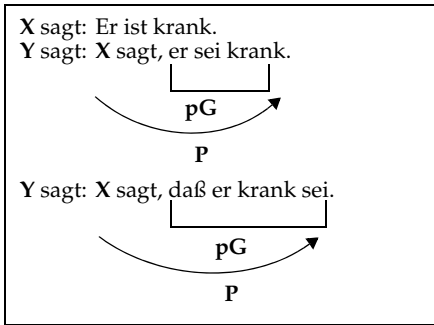
- Von einem syntaktischen Standpunkt aus läßt sich die indirekte Rede in die Gruppe der Inhaltssätze einordnen. Inhaltssätze sind Sätze, in denen das Mitgeteilte wichtiger sein kann als das, was im grammatischen Hauptsatz dargelegt wird (Genzmer 1998: 71). Darüber hinaus gebe das die Erklärung dafür, so Steube (1985: 391), weshalb die indirekte Rede *den Inhalt* (und auch dies gewöhnlich nur *inhaltsnah* und nicht *inhaltsgetreu*) und nicht *die sprachliche Form der fremden Rede* betone.
- Unter einem semantischen Gesichtspunkt dient sie zur mittelbaren Wiedergabe von Reflexions- und Redeinhalten, genauer Äußerungen und Bewußtseinsinhalten.
- Pragmatisch betrachtet handelt es sich *um einen performativen Sprechakt oder die unmittelbare Mitteilung eigener Reflexionen* (Fabricius-Hansen 1989: 161).

Aus fremdsprachlicher Sicht stellt sich vor allem die Problematik der vielfältigen und eigenartigen Ausprägung der indirekten Rede im Deutschen im Gegensatz zu anderen Sprachen (z. B. des Spanischen). Wenn man neueren Darlegungen nachgeht, erfährt man, daß in diesen grundsätzlich drei unterschiedliche und eigenständige Realisierungsmöglichkeiten der satzförmigen Redewiedergabe differenziert werden. Diese drei Kategorien sind nach Askedal (1999): direkte Rede, indirekte Rede und berichtete Rede, die jeweils eine topologische Kodierungsasymmetrie aufweisen, d. h. ganz verschiedene Satzvariationen zeigen. Als *berichtete Rede* werden nur unabhängige Sätze bezeichnet, die einer lexikalisch explizierten Einführungsentität entbehren. Deshalb bemängelt Askedal, daß die berichtete Rede nicht terminologisch kenntlich gemacht wird und daß sie in die Funktionsdomäne der indirekten Rede untergebracht wird, obwohl sie eine eigenständige Kategorie ist.

Die indirekte Rede bezieht sich immer auf eine Originaläußerung, deren vollzogene Sprechhandlung sie beschreibt und interpretiert. Dabei ist

»diese Sprechhandlungsbeschreibung als Referatanzeige in der indirekten Redewiedergabe die gesamte geäußerte KM [Kommunikative Minimaleinheit] in ihren propositionalen, illokutiven und sonstigen funktionalen Aspekten vergegenwärtigt« (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1756)

Bei der indirekten Rede kommt es zu satzförmigen Propositionalausdrücken *P* mit propositionalem Gehalt *pG*, wo der Verbindlichkeitsanspruch der Originaläußerung von *X* nicht von *Y* übernommen wird¹.



Der Wahrheitsgehalt angesichts *P* steht bei *Y* offen. Der Verfasser/Reporter verbürgt sich für die Richtigkeit der Aussagen nicht. Er spricht nur über sie, so daß *Y* eine Behauptung über die Originaläußerung von *X* macht. Auf diese Weise ist die indirekte Rede ein heuristisches Mittel zur Differenzierung von propositionalem Gehalt und nicht propositionaler Bedeutung bzw. Sprechereinstellung.

In der Forschungsliteratur wird die Grundbedeutung der indirekten Rede stets in Opposition zur direkten Rede beschrieben, um die wichtigsten Abwei-

chungen in der sprachlichen Formulierung besser aufdecken zu können. Im Falle der Transformationsgrammatik werden beide sogar deutlich dadurch getrennt und gekennzeichnet, weil sie auf verschiedene Tiefenstrukturen zurückführbar sind (vgl. Günthner 2000: 2). Daraus ist zu entnehmen, daß beide Erscheinungsformen durch folgende Unterscheidungskriterien charakterisiert werden:

Direkte Rede	Indirekte Rede
1) Verankerung in der Figurenwelt	1) Verankerung in der Erzählwelt
2) Reproduktion expressiv-emotiver Elemente der Originaläußerung, gefühlssignalisierende Füllsel, Vokative e-Synkope	2) Einfluß u. eigene Perspektive des zitierenden Sprechers in der zitierten Äußerung, Vokative kommen hier nicht zur Geltung
3) syntaktische Überordnung, auch Imperativ- oder Frageformen	3) untergeordnete Satzstellung (<i>daß, ob...</i>) bzw. Verzicht auf syntaktische Unterordnung + Markierung durch den Konjunktiv
4) <i>de dicto</i> -Interpretation	4) <i>relata refero</i> , Rekonstruktion expressiver Momente nur durch explizite Thematisierung (<i>verbum dicendi...</i>) Ausdrücke epistemischer Distanz

Andere Hervorhebungen, die durch eine bestimmte Topik-Fokus-Strukturierung in der direkten Rede veranlaßt werden, müssen in der indirekten Rede aufgegeben werden, weil sie auf Grund der Wortstellung nicht vorkommen können.

1 Dies bedeutet hauptsächlich, daß der Inhaltssatz keine Rede mehr ist, sondern nur ihr *pG*.

Nun fügt aber Günthner in ihrer auf Tonbandaufnahmen basierenden Analyse noch eine andere sich auf die gesprochene Sprache stützende Charakteristik hinzu, nämlich prosodisch-stimmliche Elemente und *Codeswitching*-Verfahren¹. Dies sei hier nur nebenbei bemerkt, um anzudeuten, daß sich die Redewiedergabeformen in der realen Alltagsinteraktion nicht in diesen Merkmalen (in der o. a. Tabelle) erschöpfen. Laut Günthner trete das Phänomen der ›Mehrstimmigkeit‹ bzw. der Überlagerung von Stimmen dominierend auf (siehe Günthner 2000: 4), und ferner weicht der Gebrauch der indirekten Rede in der mündlichen Kommunikation (Ellipsen, Hauptsatzphänomene, arbiträrer Moduswechsel, stark kondensierte Formen, Gebrauch von Dialogpartikeln usw.) ganz den etablierten Konventionen der Schriftsprache aus. Deshalb sei hier ganz sauber nicht nur zwischen direkter und indirekter Rede zu unterscheiden, sondern auch zwischen schriftlich oder mündlich formulierten Berichtssituationen bzw. Äußerungen. Ganz eindeutig erscheint mir die Tatsache, daß der Konjunktiv I im Bereich der Rede- und Textwiedergabe nicht vom Aussterben bedroht ist (vgl. hierzu Meli 1995: 230 ff. und Gierden Vega 1999: 127), wie manche Linguisten in den letzten Jahrzehnten zu bedauern pflegten. Diese Beobachtung, daß der Konjunktiv noch längst nicht im Schwinden ist, findet sich auch bei Eisenberg (1997: 54)

wieder. Aus praktischen Gründen kann ich jedoch an dieser Stelle nur andeutungsweise auf diese für den Unterricht z. T. problematischen, verschiedenen Anwendungskriterien eingehen und nur kurz darauf hinweisen, daß es sich bei einigen Fällen, in denen Indikativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II nebeneinander konkurrieren, um soziostilistisch bedingte und textspezifische Systemvarietäten handelt² (vgl. Bausch 1980; Fabricius-Hansen 1997; Zifonun et al. 1997: 1767; Morgenthaler 1998: 367 und Askedal 1996: 291). Es bleibt jedoch unbestreitbar, daß von einer zentralen und prototypischen Funktion des Konjunktivs im Bereich der Redewiedergabe gesprochen wird (und zwar im Rahmen neuerer Theorienentwicklung).

Ferner weist Askedal (1996: 289 ff.) darauf hin, daß Konjunktiv I und Konjunktiv II »Erscheinungsformen der morphologischen Referatkenzeichnung« sind und daß ihr Gebrauch in der indirekten Rede durch einen »Regrammatisierungsproze neu gesteuert wird, d. h. daß von durchgehender lexikalischer Abhängigkeit oder Bedingtheit des Referatkonjunktivs im heutigen Deutsch nicht mehr die Rede sein kann« (Askedal 1996: 301) und entsprechend »als die morphosyntaktische Einbeziehung und Integration eines sprachlichen Zeichens in ein Sprachsystem der im engen Sinne grammatischen Mittel einer Sprache – als ein stufenweiser Prozeß«, angesehen wird.

1 Diese Technik besteht darin, Gebrauch von anderen sprachlichen Varietäten zu machen, mit der Absicht, Personenrede zu stilisieren und zu evaluieren (entweder als einfältig, provinziell, bäuerlich, aber auch als pedantisch, spießig, arrogant usw.). So kann der/die Sprecher/in eine fremde Stimme kontextualisieren, indem er/sie von einer manierten Form der Standardsprache in eine dialektal gefärbte Sprechweise *switcht*, sprich wechselt, oder auch umgekehrt.

2 Damit ist der unterschiedliche Gebrauch der Modi in der geschriebenen und gesprochenen Sprache gemeint, in verschiedenen Textsorten und im Individualstil jedes Verfassers/Reporters.

2. Methodisches Vorgehen

Dem nichtmuttersprachlichen Studierenden muß vorerst die Formenbildung des Konjunktivs deutlich im Verbpardigma gezeigt werden und gegenüber dem des Indikativs näher präzisiert werden¹. Dies erleichtert die morphologische Erkenntnis und Anwendbarkeit des sog. Stammbildungsprinzips². Deshalb schreibe ich dem Konjunktiv aus didaktischen Gründen in diesem Bereich die Grundmodalität des Referierens bzw. Referats zu, ohne daß daraus ein Bedeutungsunterschied zwischen Konjunktiv I und Konjunktiv II resultiert. Von großer Bedeutung ist, diese Distribution systematisch und anschaulich zu zeigen, zumal das Spanische dieser Gebrauchsvariante vollkommen ausweicht und sie nicht kennt.

Daraufhin können die anwendbaren Regeln, die im Bereich der indirekten Rede produktiv operieren, aufgestellt und ihre qualitativen Aspekte, bezüglich des Modus und Tempus in erster Linie, sowie die Entsprechung von Formen und Bedeu-

tung hervorgehoben werden. Das ermöglicht wiederum, die scheinbare Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Ausdruck und Inhalt, genauer genommen Tempus und Temporalität, in Hinblick auf den Indikativ in Zweifel zu ziehen. Hiermit wird auf die Formklasse *Tempus* im Konjunktivparadigma hingewiesen und dargelegt, wie viele Tempora es da gibt. In diesem Zusammenhang soll weiter die bekanntlich vertetene Auslegung beibehalten werden, dass »der Unterschied zwischen präsentischen und entsprechenden präteritalen Formen des Konjunktiv im Dt. semantisch-funktional gesehen nicht temporaler, sondern – wenn überhaupt vorhanden – ausschließlich modaler Natur (deshalb die Bezeichnung Konjunktiv I und Konjunktiv II statt ›Konjunktiv Präs.‹ bzw. ›Konjunktiv Prät.‹ etc.« ist (Fabricius-Hansen 1989: 156).

Diese Ungereimtheiten beschäftigen zwar die Linguisten seit Jahrzehnten, haben aber bisher wenig Klärung in die Lehrwerke des Deutschen als Fremd-

- 1 Präsentation der Konjunktivaffixe im Kontinuum der stark-/schwach-Dichotomie und ihre Formbildung,

Präsens		Präteritum	
Ind	Konj	Ind	Konj
e	e	te/∅	e
st	est	test/ s(e)t	est
t	e	te/∅	e
en	en	ten/en	en
t	et	tet/et	et
en	en	ten/en	en

Formenzusammenfall, veraltete bzw. konservative Formen und deren differenzierter Ausgleichsvorgang bei Formen wie *befähle/beföhle, stände/stünde, helfe/hülfe, schwämme/schwämme...* (siehe dazu Eisenberg 1997) usw.

- 2 Die herkömmliche Dichotomie Konjunktiv I und Konjunktiv II behalten wir bei. Vgl. hierzu Drosdowski (1984), Jung (¹⁰1990) und neuerdings auch Eisenberg (²1989) oder Lauridsen/Poulsen (1999).

sprache gebracht. Man braucht nur ein x-beliebige Lehrbuch zur Hand zu nehmen, um festzustellen, daß dieses von dieser Diskussion weitgehend unberührt geblieben ist. Gänzlich ausgeklammert bleiben die Bedingungen, unter denen der Indikativ vorkommen kann/darf/soll¹.

Bei der Präsentation des Tempussystems im Konjunktiv verweise ich an erster

Stelle sowohl auf traditionelle als auch auf einige aktuelle Grammatiken, die zu verstehen geben, daß allen Indikativformen eine entsprechende Konjunktivform korrespondiert. Diese Auffassung ist jedoch nicht ganz korrekt, zumal ein *Default-System*, d. h. defekte Stellen zu verzeichnen sind und sich Konjunktiv I und Konjunktiv II nicht in temporaler Hinsicht unterscheiden lassen:

	Indikativ	Konjunktiv I	Konjunktiv II
Präsens	er liebt	er liebe	
Präteritum	er liebte		er liebte
Perfekt	er hat geliebt	er habe geliebt	
Plusquamperfekt	er hatte geliebt		er hätte geliebt
Futur I	er wird lieben	er werde lieben	er würde lieben
Futur II	er wird geliebt haben	er werde geliebt haben	

Hinzu kommt auch noch, worauf auch schon Fabricius-Hansen (1997: 17) hindeutet, daß der Konjunktiv als finite Konjugationskategorie im ganzen stark marginalisiert ist; d. h. daß die Präteritumformen der schwachen Verben im eigentlichen Sinne über keine eigenen Konjunktivformen verfügen, da sie sich mit den Formen des Indikativs überlappen und man von einer Vereinbarung der Kategorienhierarchie sprechen muß. Dasselbe gilt bei einigen Synkretismen, die in der 1. Person Singular/Plural und in der 3. Person Plural aller schwachen Verben (im Indikativ und Konjunktiv I) festzustellen sind; die Distinktivität zum Konjunktiv ist auf die 3. Person Singular beschränkt. Auch hier gibt es formal-morphologisch defekte Stellen, die von

vornherein (er)klärungsbedürftig sind, damit die in der indirekten Rede vorgegebenen Ersatzformen nachvollziehbar sind. Diese Regeln beruhen in ihren unterschiedlichen Formulierungen auf der Annahme, daß die indirekte Rede im Normalfall im Konjunktiv I steht. Trotz der dazu geäußerten Bedenken mancher Forscher und der in diesem Anwendungsbereich palpablen Modusproblematik kommt diese Regel besonders in Lehrbüchern für den DaF-Unterricht und in Standardgrammatiken immer wieder vor. Bei Lauridsen/Poulsen heißt es:

»Wenn der Konjunktiv I nicht deutlich ist, also mit dem Indikativ zusammenfällt, verwendet man normalerweise den Konjunktiv II; eine formale Regel kreuzt sich also

1 Siehe dazu *plus Deutsch* 3 (2000: 144–147), *Moment mal!* 2 (1997: 112–113), *Mittelstufe Deutsch* (1992: 56), *Themen neu* 3 (1990: 70–72), *Lernziel Deutsch* (1985: 52–53) usw. Nur im *Spachkurs Deutsch* (1991: 256) kann man lesen: »In der privaten Sphäre benutzen wir meist den Indikativ. In der Umgangssprache hört man alle drei Formen, weil viele Deutsche die Konjunktiv-Regeln nicht kennen und alles bunt durcheinander mischen.«

mit der prinzipiell freien Wahl.« (Lauridsen/Poulsen 1999: 299)

In einer älteren Schulgrammatik für den DaF-Unterricht finden wir die Regel:

»Möchte man die Mitteilung ohne Gewähr für ihre Richtigkeit weitergeben, gebraucht man in der indirekten Rede den Konjunktiv I. Der Konjunktiv macht hier deutlich, daß es sich um eine fremde Äußerung handelt, für deren Inhalt man nicht einstehen will.« (Griesbach 1960: 55)

Aber auch in einer neueren Grammatik kann man feststellen, daß »der Konjunktiv der Normalmodus indirekter Redewiedergabe« ist (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1768). In der Ratgeber-Literatur findet man wiederum dieselbe Tatsache bestätigt.

3. Gebrauchskonventionen

Ausgangspunkt für die folgende Untersuchung ist, daß die indirekte Redewiedergabe – egal welchen Typs – notwendigerweise drei Bestandteile aufweist, die a priori festgelegt werden können: ein operatives Mittel (interpolierendes rede-

kennzeichnendes Element), das die mittelbare Aussage auslöst, der Gebrauch des Konjunktivs als Zitierzeichen für eine objektive Wiedergabe und die Wahl einer bestimmten Satzart. Sie gehen prinzipiell aus folgenden Aussagen hervor: »Die Redeanweisung sei konstituierendes Element der indirekten Rede [...]. Fehlt Redeanweisung in der Oberflächenstruktur, muß sie in der Tiefenstruktur ansetzbar sein« (Jäger 1971: 73). Domäne des Konjunktivs I ist weiterhin der nichteingeleitete Nebensatz. Hier treten kaum Unterschiede zwischen Funktionalstilen und Textsorten auf. Der Konjunktiv findet sich häufiger in jenen Sätzen, die über keinen Index verfügen. Hier hat der Modus die Aufgabe, den Inhalt als Redeinhalt zu kennzeichnen (Sommerfeldt 1997: 94).

Als Grundstruktur einer Redewiedergabe sind ein einleitender Satz und ein Komplementsatz, in dem sich die Originaläußerung wiederfindet, obligatorisch (vgl. Morgenthaler 1998: 355).

Verb des Sagens	+ Modus	+ weiterführende Aussagen
Satzstruktur	+ daß; ob, wie, wo, wann...	+ x, y, ... n Dies sorgt für die Erhaltung der Texteinheit.
	+ Ø	

Diese Bestandteile sind entweder direkt im topologischen Satztyp expliziert oder aus dem Kontext erschließbar. Ferner zeigt sich, daß diese kanonischen Markierungen (Subordination, *verbum dicendi* usw.) oftmals fehlen können. Meines Erachtens nach sind die ersten zwei Bestandteile von großer Bedeutung, insofern eines von diesen beiden unabdingbar ist, um indirekte Rede eindeutig zu kennzeichnen. Mindestens Einmarkierung solle bei Indirektheitskontexten vorliegen, während Nullmarkierung zu vermeiden sei (so Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997: 1767), so daß direkte und

indirekte Rede typologisch klar voneinander trennbar sind.

Der Konjunktiv wird notwendigerweise, im Sinne von obligatorisch, gebraucht, wenn keine Elemente zur Verfügung stehen, die die indirekte Rede deutlich markieren können. Beispiele berichteter Rede bezeugen dies:

»Die Verknüpfung *sei* äußerst sinnvoll: Thomas Mann *stehe* gemeinsam mit seiner Familie repräsentativ für die Literatur der ersten Hälfte des Jahrhunderts mit Verbindungen in das 19. Jahrhundert.« (»Literaturstadt Lübeck«, in: *Presse und Sprache* Nr. 535, August 2001: 1)

Präziser dargestellt gibt es mehrfache Kennzeichnungen, die die indirekte Rede charakterisieren können. Bei dieser Klassifizierung gehe ich zunächst von den Darlegungen Sommerfeldts aus, der vor allem allgemeine Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache berücksichtigt. Laut Sommerfeldt (1990: 338; vgl. auch Sommerfeldt 1997: 80) ergeben sich 6 verschiedene Realisierungsmöglichkeiten:

1. Redeeinhalt und Redeeinleitung werden durch selbständige Sätze ausgedrückt.
 2. Der Hauptsatz drückt die Redeeinleitung, der Nebensatz den Redeeinhalt aus.
 3. Der Hauptsatz drückt den Redeeinhalt, der Nebensatz (weiterführender Nebensatz) die Redeeinleitung aus.
 4. Der eigentliche Satz drückt den Redeeinhalt, eine Wortgruppe im Satz die Redeeinleitung aus.
 5. Subjekt und Prädikat drücken die Redeeinleitung, ein anderes Satzglied den Redeeinhalt aus.
 6. Auf die Bezeichnung des Autors wird verzichtet, es handelt sich um Ellipsen.
- Hieraus ergibt sich, daß das auslösende Element am unproblematischsten zu bestimmen ist. Die Problematik beginnt erst bei der Überlappung einiger Indikativ- und Konjunktivformen, und dann, wenn man anderen ganz gegensätzlichen Darlegungen nachgeht, wo einerseits behauptet wird, »Verben und Substantive des Sagens, Denkens, Meinens, usw. lösen nicht automatisch in Nebensätzen den Konjunktiv I/II der indirekten Rede aus« (Lauridsen/Poulsen 1999: 301), und andererseits, der Referatkonjunktiv I/II sei regiert »in Sätzen, die einer sog. Redeeinführung direkt untergeordnet sind [...], und unregiert in der sog. berichteten Rede« (Fabricius-Hansen 1997: 24) womit der Konjunktiv als eine Kongruenz- oder Rektionerscheinung zu verstehen sei.

Andererseits spricht Eisenberg (vgl. 1989: 132) gegen die Rektionerscheinung, indem er den Konjunktiv nicht an die indirekte Rede bindet, sondern an nicht faktive einleitende Verben. Diese in der Literatur bezogenen Positionen geben zu gewissen Überlegungen Anlaß. Auf der einen Seite stellt sich die Frage, ob der Gebrauch des Konjunktivs lexikalisch bedingt ist, oder anders ausgedrückt, ist die Annahme einer Lexemdependenz aufrechtzuhalten? Und genügt andererseits das Grammatikalisierungsphänomen, um die angenommene Alternation zwischen Indikativ und Konjunktiv zu erklären?

Die erste Hypothese scheint mir recht anfechtbar zu sein, zumal sie angeben würde, daß beim Konjunktiv keine modale Bedeutung vorliegt und daß darunter zu verstehen sei, daß der Konjunktiv einem Modusrektionssystem nahe liege, was aber nicht der Fall ist (zumindest nicht in den germanischen Sprachen (siehe dazu auch Askedal 1997: 71–72)). Die zweite Hypothese ist nur dann berechtigt, wenn man den Konjunktiv I als sinnentleert betrachtet und ihn in dem grammatischen Paradigma des Komplementsatzes verfestigt. In der berichteten Rede sei der Konjunktiv als allgemeiner Referatmodus bzw. *Quotativmodus* anzusehen, so heißt es jedenfalls bei Askedal (1999: 62). Hinzu kommt auch noch, daß indirekte Rede durch mehrere lexikalisch-pragmatische Kontextelemente gekennzeichnet werden kann, wie z. B. Modi (Indikativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II), Modalverben, Substantive, Partikeln, Verschiebungen usw. Welche Bedeutung würde man aber dem Konjunktiv II in diesem Bereich dann zuschreiben? Bei Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997) heißt es, daß man dem Konjunktiv II folgende Merkmale unterstellen kann:

»Der Konjunktiv der Präteritumgruppe kann zur Signalisierung von Indirektheit verwendet werden, er unterscheidet sich dann in der vermittelten Wissensqualität nicht vom Konjunktiv der Präsensgruppe oder dem Indikativ in Indirektheitskontexten.« (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1775)

»Zusätzlich kann in bestimmten Kontexten (entsprechend der generellen Semantik des Konjunktiv Präteritum) Modalität oder stärker Nicht-Faktizität ausgedrückt werden. Nicht-Faktizität kann jedoch – markierter – auch beim Indikativ und dem Konjunktiv der Präsensgruppe vorliegen.« (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1775)

Damit wird vor allem der Konjunktiv II in seiner Ersatzfunktion angesprochen, denn eine gewisse von anderen Autoren zugeschriebene Modalitätskomponente wie Zweifel, Ironie oder Skepsis wird durch andere Einheiten ausgedrückt.

4. Ein Präsentationsvorschlag

Die hier vorgeschlagene Didaktisierung dieses Phänomens im DaF-Unterricht basiert auf Beispielsätzen und Texten (Presesprache und Nachrichtenübertragungen), die sich an der Schriftsprache orientieren, d. h. an Formen der Redewiedergabe in der kodifizierten Norm. Meine Annäherung an den formalen Aufbau der Sätze in der Rededarstellung ist stark vom folgenden Ansatz beeinflusst:

»Der Erwerb oder Nicht-Erwerb dieser Kenntnisse darf nicht weiter der Intuition der Schüler überlassen werden, zumal allgemein bekannt ist, daß normative Regeln den Lernprozeß positiv beeinflussen, ganz besonders bei älteren Spracherwerbern, welche sehr viel systematischeren Lernstrategien folgen als die Jüngeren.« (Vilar Sanchez 1998: 181)

Es geht mir hier darum, textsortenspezifischen Gebrauch der indirekten Rede vorzustellen und ihre Deutung an authenti-

schen Texten zu üben, um anschließend Regeln darzulegen, die sowohl eine systembezogene als auch eine informationsbezogene Ökonomie darbieten, weil auch die kommunikative Effizienz erhöht werden kann, die den Erwerb dieses Phänomens vereinfacht. Dazu wird zunächst ein motivierender Einstiegstext präsentiert, damit der Grammatikstoff übersichtlich markiert, gegliedert und erörtert werden kann. Wichtig ist dabei, daß den grammatischen Erklärungen vielfältige und abwechslungsreiche Aufgaben folgen, mit denen der Lernstoff in die Praxis umgesetzt werden kann (siehe dazu beispielsweise die vorgeschlagenen Übungen bei Gierden Vega 2001: 131–134).

Bei der Präsentation folgenden Textes gilt es zuerst die textlichen Erscheinungsformen der morphologischen Referatkennzeichnung zu markieren.

4.1 Textbeispiel:

Viele Verlage stellen um¹

[...] Die rund 70 Schulbuchverlage, die die neuen Regeln bereits weitgehend übernommen haben, einigten sich auf ein gemeinsames Vorgehen. [1]Sie wollten der Reform unbedingt folgen«, sagt Andreas Baer, Geschäftsführer des Verbandes der Schulbuchverlage. [2][3]Wo mehrere Varianten zulässig sind, werde man die an erster Stelle stehende Möglichkeit verwenden. Eine Ausnahme: Es gilt Respekt vor Autorenwünschen«.

Droemer und Knauer druckt das aktuelle Programm noch in der alten Rechtschreibung. [4]Dann werde man weiter sehen, heißt es. [5][6]Lediglich bei den Ratgeberbüchern folge man schon der Rechtschreibreform. Ähnlich sieht es beim dtv-Taschen-

1 Die unterbrochene Linie kennzeichnet die ›direkte Redeform‹ und die durchgehende Linie markiert die ›indirekte Redeform‹.

buchverlag aus. Für die Suhrkamp-Gruppe gilt: »Der Autor hat das letzte Wort.« Viele Autoren, [7]darunter Martin Walser, beharren auf der alten Schreibweise. Anders sieht es bei den Fachverlagen wie LangensBeispielcheidt aus. »Wir sind längst zur Tagesordnung übergegangen,« sagt eine Sprecherin. [...]

Ein Sonderweg im Norden

Der Sonderweg findet aber längst nicht unter allen Schülern Gefallen. [8]»Ich finde es blöd, daß das gekippt ist,« sagt Denise, Neuntklässlerin der Emanuel-Geibel-Realschule in Lübeck. [9]»Die neuen Regeln sind einfacher, die finde ich besser.« Vor allem die vereinfachten Kommaregeln haben es der Schülerin angetan.

Im Gegensatz zu Verena aus Hannover schreibt die Lübeckerin Denise konsequent nach den neuen Regeln. Allerdings mit ähnlichem Ergebnis: Zwar muß ihre Deutschlehrerin Brunhilde Grabbet alle modernen Schreibweisen anstreichen. Als Fehler anrechnen darf sie diese aber nicht. [10]Da durch werde es für die Lehrer nicht eben leichter, sagt Grabbet. [11]»Das ist doch Käse, etwas zu lehren und dann zu sagen: Aber wenn ihr das anders schreibt, ist es auch nicht falsch.«

In den nächsten Jahren sieht Grabbet Schleswig-Holsteins Schulen aber noch vor einem weiteren Problem stehen. [12]Lehrbücher nach der alten Rechtschreibung seien auf dem Markt praktisch nicht mehr zu finden, sagt sie. [13]Erst vor etwa zwei Jahren habe ihre Schule neue Sprachbücher für den Grammatik-Unterricht gekauft – nach neuen Rechtschreibregeln. Jetzt stauben die Bände in der Schulbibliothek ein. Gearbeitet wird mit den alten Büchern, die schon fast auseinanderfallen. Und auch Lehrbü-

cher in anderen Fächern, wie Physik oder Erdkunde, sind bereits konsequent auf die neuen Regeln ausgerichtet.

Soner, ein Schüler aus Grabbets Klasse, bemängelt vor allem die schlechte Information bei der Einführung der Rechtschreibreform. [14]»Ich hätte auch erst Vorurteile,« bekennt er. »Aber nachdem unsere Lehrerin uns erklärt hat, was es mit der Reform auf sich hat, finde ich die neuen Regeln besser.« [15]Und früher oder später, fügt sein Klassenkamerad Jonas hinzu, [16]müßten sie die neuen Regeln ohnehin lernen. Bei Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz in einem anderen Bundesland, so fürchtet er, könne es sonst Probleme geben. (Hannoversche Allgemeine Zeitung 2.7.1999, in: *Presse und Sprache* Nr. 513, Oktober 1999: 2)

4.1.1 Kommentar

Stilistisch bemerkenswert ist, daß neben dem Redehinweis der Konjunktiv I in den meisten Fällen beibehalten wird. Bei dieser Realisierung wird aber auf den Subjunktiv *daß* verzichtet:

- (4) *Dann werde man weitersehen, heißt es.*
 (10) *Dadurch werde es für die Lehrer nicht eben leichter, sagt Grabbet.*
 (12) *Lehrbücher nach der alten Rechtschreibung seien auf dem Markt praktisch nicht mehr zu finden, sagt sie.*

Interessant ist in diesem Text auch der Gebrauch des Konjunktiv II als Ersatzform für das neutralisierte Oppositionspaar Indikativ/Konjunktiv I:

- (1) *Sie wollten der Reform »unbedingt folgen«, sagt Andreas Baer ...*
 (16) *Und früher oder später, fügt sein Klassenkamerad Jonas hinzu, müßten sie die neuen Regeln ohnehin lernen.*

Direkte Äußerungen bzw. wörtliche Wiedergabe von Äußerungen werden in diesem Textstück deutlich durch Anführungszeichen und Komma, selten aber durch Doppelpunkt gekennzeichnet:

- (6) Für die Suhrkamp-Gruppe gilt: »Der Autor hat das letzte Wort«.
- (7) »Wir sind längst zur Tagesordnung übergegangen«, sagt eine Sprecherin.
- (14) »Ich hätte auch erst Vorurteile«, bekennt er.
- (14) »Aber nachdem unsere Lehrerin uns erklärt hat, was es mit der Reform auf sich hat, finde ich die neuen Regeln besser«.

Nach dieser ersten Analyse läßt sich insgesamt feststellen:

- daß direkte und indirekte Rede in einer relativ ausgewogenen Proportion verwendet werden. Die Beispiele (6), (7), (8), (9), (11), (14) und (15) befinden sich in direkter Rede und Beispiele (1), (2), (4), (5), (10), (12), (13), (16) und (17) signalisieren eindeutig eine indirekte Mitteilungsform – darunter auch die berichtete Rede:

- (5) Lediglich bei den Ratgeber-Büchern folge man schon der Rechtschreibreform.
- (13) Erst vor etwa zwei Jahren habe ihre Schule neue Sprachbücher für den Grammatik-Unterricht gekauft – nach neuen Rechtschreibregeln.

- daß die 8 Konjunktivformen dem Rezipienten Klarheit genug über die Mitteilungsform – *relata refero* – schaffen;
- daß der Konjunktiv I überall dort dominiert, wo eine Fremdaussage ganz deutlich markiert werden soll;
- daß der Gebrauch einer Redeanweisung (*sagen, heißen, bekennen, hinzufügen und fürchten*) nicht unbedingt am Anfang (als Einleitung) vorkommen muß, sondern auch am Ende als Nachtrag oder in der Mitte der Satzstruktur (als Parenthese) stehen kann.

Anschließend versuche ich das sprachliche Material zu typisieren, indem ich die vier Merkmale (Modus/Tempus, Satzarten, Verschiebungen und Redeanweisung), durch die sich die indirekte Rede von der direkten Rede unterscheidet, ausführlich systematisiere. Da durch die Reporteräußerung eine neue Kommunikationssituation entsteht, muß auf neue

Rezipienten, Gegenstände und Sachverhalte, auf räumliche und zeitliche Koordinaten eingegangen werden, um zu ermöglichen, daß auf diese Inhalte erfolgreich referiert werden kann. Dabei beziehe ich mich auf das, was für den universitären Spracherwerber nutzbringend sein kann, nämlich normative Regeln.

4.2 Modus und Tempus in der indirekten Rede

Wie aus den Presstexten zu entnehmen ist, wird der Konjunktiv I bevorzugt. Deshalb ist die geläufige Formulierung, daß in der Regel die indirekte Rede im Konjunktiv I stehe und dieser dem Konjunktiv II vorgezogen werde (siehe Götze/Hess-Lüttich 1989: 106), durchaus anwendbar. Jedoch unterscheiden sich die Konjunktivformen nicht immer von den Indikativformen, hauptsächlich wegen lexemspezifischer Defektivität. Deshalb empfehle ich aus rein didaktischen Gründen, von zwei Zusatzregeln zu sprechen, die ich im folgenden generelle distinktive Regeln nennen möchte, wobei ich mich zuerst auf die im eingeführten Text vorkommenden sprachlichen Mittel beziehe. Zum Schluß werden aber auch andere Belege aus der Presse herangezogen.

1. Generelle distinktive Regel:

Wenn sich der Konjunktiv I vom Indikativ nicht differenzieren läßt, ersetzt man ihn an erster Stelle morphologisch durch den Konjunktiv II. Beispiele:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
»Und früher oder später müssen wir die neuen Regeln ohnehin lernen«.	Und früher oder später, fügt sein Klassenkamerad Jonas hinzu, müßten sie die neuen Regeln ohnehin lernen.

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
»Die Schwierigkeiten bestehen vor allem im Handwerk, im Hotel- und Gaststättengewerbe und im Einzelhandel.«	Die Schwierigkeiten bestünden vor allem im Handwerk, im Hotel- und Gaststättengewerbe und im Einzelhandel. (»13400 Firmen suchen Nachfolger«, Hannoversche Allgemeine Zeitung 11.7.2001, <i>Presse und Sprache</i> 536, September 2001: 3)

2. Generelle distinktive Regel:

Wenn aber wiederum keine distinktiven Konjunktiv II-Formen verfügbar sind, wird an zweiter Stelle die Umschreibung mit *würde* verwendet.

Beispiele:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
Emnid: »Bei einer weiteren Aktion machen jedoch 54 Prozent mit«.	Bei einer weiteren Aktion würden einer aktuellen Umfrage des Meinungsforschungsinstituts »Emnid« zufolge jedoch 54 Prozent mitmachen. (»Bürger verschlafen die Münz-Kampagne«, Deutsche Presse-Agentur 26.6.2001, <i>Presse und Sprache</i> 536, September 2001: 3).

Im allgemeinen sollte ihr Gebrauch nur auf solche Situationen beschränkt wer-

den, in denen sich die synthetischen Formen des Konjunktivs formal nicht von denen des Indikativs (modusambivalente Formen) unterscheiden lassen oder diese in irgendeiner Weise ungebräuchlich oder veraltet sind.

Für das Tempus in der indirekten Rede läßt sich folgendes anmerken:

1. Präsens und Futur bleiben unverändert.

Indikativ	Konjunktiv I
Präsens	Präsens
Futur I Futur II	Futur I Futur II

Beispiele:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
»Dann wird man weiter sehen«.	Dann werde man weiter sehen, heißt es.
»Es gilt Respekt vor Autorenwünschen«.	Es gelte Respekt vor Autorenwünschen.
»Der Autor hat das letzte Wort«.	Der Autor habe das letzte Wort.

2. Die Tempusformen (Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt), die die zeitliche Stufe der Vergangenheit bezeichnen, werden durch die zusammengesetzten Formen zusammengefaßt.

Indikativ	Konjunktiv I	Konjunktiv II	Ersatzform
Präteritum Perfekt Plusquamperfekt	Perfekt	Plusquamperfekt	Ich sagte zu ihm, ich habe nicht gearbeitet Ich sagte zu ihm, ich hätte doch nicht gearbeitet

Beispiele:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
Frau Grabbet sagt: »Lehrbücher nach der alten Rechtschreibung sind auf dem Markt praktisch nicht mehr zu finden. Erst vor etwa zwei Jahren hat meine Schule neue Sprachbücher für den Grammatik-Unterricht gekauft.«	Lehrbücher nach der alten Rechtschreibung seien auf dem Markt praktisch nicht mehr zu finden, sagt sie. Erst vor etwa zwei Jahren habe ihre Schule neue Sprachbücher für den Grammatik-Unterricht gekauft.

3. Der Lerner ist auch darauf hinzuweisen, daß die Konjunktivformen und entsprechende epistemische Einstellungen der direkten Rede unverändert übernommen werden. Beispiele:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
»Ich hätte auch erst Vorurteile«, bekennt er. »Aber nachdem unsere Lehrerin uns erklärt hat, was es mit der Reform auf sich hat, finde ich die neuen Regeln besser.«	Er hätte auch erst Vorurteile, bekennt Soner. Aber nachdem seine Lehrerin ihnen erklärt habe, was es mit der Reform auf sich habe, finde er die neuen Regeln besser.

Eine formale Änderung erhalten jedoch Sätze wie *Er lebe lang! Käme er bloß bald nach Hause!*

<i>direkte Rede</i>	<i>indirekte Rede</i>
Sie sagte: »Er lebe lang!«	Sie äußerte den Wunsch, er solle/möge lang leben.
Sie sagte: »Käme er bloß bald nach Hause.«	Sie äußerte den Wunsch, er möge bloß bald nach Hause kommen.

4.3 Die Satzarten in der indirekten Rede

Die drei Hauptsatzmodalitäten, Aussagesatz, Fragesatz und Befehlssatz, werden in der indirekten Rede umgewan-

delt, und zwar in eine einzige Satzart – die des abhängigen Komplementsatzes oder syntagmatisch selbständigen Satzes.

4.3.1 Beim *Aussagesatz* ändert sich die Reihenfolge der Wörter nicht, wenn der Komplementsatz eingeführt bzw. angehängt wird. Für eine Realisierung mit Subjunktore *daß* ergibt sich Verbletz-Stellung.

Beispiele:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
Eine Sprecherin sagt: »Wir sind längst zur Tagesordnung übergegangen.«	Eine Sprecherin sagt, sie seien längst zur Tagesordnung übergegangen. daß sie längst zur Tagesordnung übergegangen seien.

Für eine Realisierung ohne Subjunktore variiert die Reihenfolge nicht; das bedeutet Verbzweit-Stellung. Vor allem die Pressesprache bedient sich gerne solcher strukturellen Formen:

»Ein schwieriger Mensch« sei sein Vater gewesen, besessen von seiner Arbeit, zielstrebig und visionär bis zuletzt, sagt Horst Zuse. (»Genialer Erfinder und dominanter Vater«, Berliner Morgenpost 12.5.2001, *Presse und Sprache* 535, August 2001: 3)

4.3.2 Beim *Fragesatz* muß zwischen Ergänzungsfragen und Entscheidungsfragen unterschieden werden.

4.3.2.1 Die *Ergänzungsfrage* beginnt mit dem Fragewort. Das Verb bezieht die Satzendstellung.

Beispiele:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
Die Schüler fragen sich: »Warum hat der Autor immer das letzte Wort?«	Die Schüler fragen sich, warum der Autor immer das letzte Wort habe.

4.3.2.2 Die *Entscheidungsfrage* wird mit dem Subjunktor *ob* eingeleitet.

Beispiele:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
Per E-Mail befragte man Anfang der Woche die 1500 Mitarbeiter der größten deutschen Internetagentur Pixelpark: »Ist es nicht Zeit für einen Betriebsrat?«	Per E-Mail befragte man Anfang der Woche die 1500 Mitarbeiter der größten deutschen Internetagentur Pixelpark, ob es nicht Zeit für einen Betriebsrat sei. (»Mitbestimmung ist eine Selbstverständlichkeit«, Der Tagesspiegel 18.2.2001, <i>Presse und Sprache</i> 535, August 2001: 3)

4.3.2.3 Der *Befehlssatz* wird in der indirekten Rede durch das Modalverb *sollen* umschrieben.

Beispiel:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
Die Lehrerin fordert auf: »Folgt der Rechtschreibreform.«	Die Lehrerin fordert uns auf, wir sollen/sollten der Reform folgen.

Auch der Aufforderungs- bzw. Heischekonjunktiv wird durch die Modalverben *mögen* und *sollen* wiedergegeben.

Beispiel:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
Er sagte zu mir: »Seien Sie doch glücklich!«	Er sagte zu mir, ich möge doch glücklich sein.

Hier sei darauf hingewiesen, daß sich die Orientierung der Verweisformen von der Sichtweise des Originalsprechers auf die

des Reportersprechers verlagert, was im letzteren Fall bedeutet, daß auch noch andere Äußerungsänderungen¹ vorgenommen werden müssen.

4.4 Die (Deixis-) Verschiebungen in der indirekten Rede

4.4.1 Die *Personalpronomina* ändern sich, indem sie sich nach dem richten, der die Äußerungen weiterleitet. Bei der 3. Person Singular ist insbesondere auf das Genus zu achten.

Beispiel:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
»Ich hätte auch erst Vorurteile«, bekennt er.	Er hätte auch erst Vorurteile, bekennt Soner.

4.4.2 Dasselbe betrifft auch die *Possessivpronomina*. Diese passen sich auch an den an, der die Äußerungen wiedergibt.

Beispiel:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
»Aber nachdem unsere Lehrerin uns erklärt hat, was es mit der Reform auf sich hat, finde ich die neuen Regeln besser.«	Aber nachdem seine Lehrerin ihnen erklärt habe, was es mit der Reform auf sich habe, finde er die neuen Regeln besser.

4.4.3 Häufig kann aber auch ein Pronomen der direkten Rede durch ein geeignetes Substantiv ersetzt werden, wenn es die Kommunikationssituation erfordert. Dies bestätigt wieder einmal, was ich schon am Anfang angedeutet habe, nämlich daß inhaltsnah berichtet wird und nicht immer inhaltsgetreu.

¹ Es versteht sich, daß auch Pronominaltransformationen vorgenommen werden und daß diese im Unterricht gleichzeitig behandelt werden müssen.

Beispiel:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
Die Lehrerin behauptet: »Wir schreiben nach den neuen Rechtschreibregeln.«	Die Lehrerin behauptet, sie und ihre Schüler würden alle nach den neuen Rechtschreibregeln schreiben.

4.4.4 Auch *Zeit- und Raumangaben*, die sich auf die ursprüngliche Situation beziehen, müssen entsprechend geändert werden.

Beispiel:

<i>direkte Rede:</i>	<i>indirekte Rede:</i>
Ein Spanier sagt: »Hier gibt es keine Rechtschreibreform.«	Ein Spanier sagt, in Spanien gebe es keine Rechtschreibreform.

An letzter Stelle sei die Redeanweisung noch erwähnt, die, wie schon angedeutet, nicht immer pertinent ist.

4.5 Die Redeanweisung

Auch in dem von mir eingeführten Text steht das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein eines Redeanweisungslexems nicht immer fest, was sich grundsätzlich auch auf andere Textsorten – besonders auf Textsorten der schöngestigen Literatur – übertragen läßt. Dasselbe gilt für die Stellung des Redehinweises in der Satzstruktur,

– der als parenthetischer Einschub die Äußerung unterbrechen kann

Und früher oder später, *fügt* sein Klassenkamerad Jonas *hinzu*, müßten sie die neuen Regeln ohnehin lernen.

– der als Nachtrag folgen kann
Sie wollten der Reform »unbedingt folgen«, *sagt* Andreas Baer.

Dann werde man weiter sehen, *heißt* es.

– oder der als Redeeinleitung *sensu stricto* vorangehen kann.

So *meldet* der britische »Observer«, im Königreich kämen Privatkliniken Jugendlichen sogar beim Honorar entge-

gen. Bei zwei Eingriffen werde Rabatt gewährt. (»Tiefe Einschnitte für die Schönheit«, Hannoversche Allgemeine Zeitung 12.6.2001, in: *Presse und Sprache* 535, August 2001: 3).

Durch die Verbformen *sagen*, *heißen*, *hinzufügen*, *fürchten* wird das ganze übrige Textstück – siehe Beispiele (4), (10), (12), (16), (17) – als indirekte Rede explizit gemacht und die Hörer oder Leser können also wissen, daß der Verfasser Gehörtes referiert.

An diesem Punkt ist auch darauf hinzuweisen, daß redeeinleitende Verben es ermöglichen, expressive und emotional gefärbte Äußerungen bzw. Momente in die indirekte Rede einzubringen.

5. Schlußbemerkung

Der Konjunktiv als Referatmodus ist charakteristisch für die indirekte Rede – in abhängigen Sätzen – und für die berichtete Rede – in syntagmatisch selbständigen Sätzen. Er ist sogar als Normalmodus in solchen Indirektheitsbereichen anzusehen, wie aus den einschlägigen Grammatiken (Duden 1985, Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997 u. a.), Standardwerken (Buscha/Zoch 1988) und aus der neueren Forschungsliteratur (Askedal 1999) zu entnehmen ist.

Auch ich habe in meinen Ausführungen dem Konjunktiv I den Vorrang gegeben, nicht nur aus stilistischen bzw. normgerechten Sprachverhaltensgründen, sondern auch aus grundsätzlichen funktionalen und quantitativen Gründen.

Anhand eines beliebigen Textes bin ich *induktiv* vorgegangen, indem ich nach der Rezeption des Textes meine Studenten veranlasse, die direkten und indirekten Redestellen zu markieren. Dabei hat sich herausgestellt, daß sich die Referatmarkierung auf unterschiedliche Weise manifestiert, nämlich auf verschiedenen sprachlichen Ebenen in lexikalischen (Anführungslexeme), grammatisch-

strukturellen (Komplementsatz mit *daß/ob/W-Satz* versus ohne *daß*, abhängiger Satz) und morphologischen Formen (Modi). Der Student muß in der Folge mit dem gesamten Konjunktivsystem – seiner Aspektualität, Zeiten und Tempora – konfrontiert werden. Anschließend müssen ihm operative Regeln zur Verfügung gestellt werden, die ihm ermöglichen, fremde Aussagen (Gehörtes, Gesagtes oder Gedachtes) kenntlich zu machen. Ihnen zu sagen, daß indirekte Rede einfach nur mit dem Indikativ ausgedrückt wird, wäre zu leicht und scheint mir doch kein so ganz realitätskonformes Vorgehen zu sein, wenn man auch andere Textsorten und Funktionalstile berücksichtigen möchte.

Literatur

- Askedal, John Ole: »Zur Regrammatikalisierung des Konjunktivs in der indirekten Rede im Deutschen«, *Deutsche Sprache* 24 (1996), 289–304.
- Askedal, John Ole: »Der deutsche Referatskonjunktiv – ein lexemdependentes oder funktional eigenständiges morphologisches Ausdrucksmittel?«. In: Vater, Heinz: (Hrsg.): *Zu Tempus und Modus im Deutschen*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1997, 70–80.
- Askedal, John Ole: »Satzarten und Satztypen in berichteter Rede«. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik*. München 1999, 53–64.
- Bausch, Karl-Heinz: »Der Konjunktiv im Deutschen – Ein Thema für die Linguistik oder Soziolinguistik«. *KBGL* 13 (1980), 21–51.
- Becher, Marlies: *Der Konjunktiv der indirekten Redewiedergabe*. Hildesheim: Olms, 1989.
- »Bürger verschlafen die Münz-Campagne«. *Deutsche Presse-Agentur (dpa)* 26.6.2001, *Presse und Sprache* 536, September 2001, 3.
- Buscha, Joachim; Zoch, Irene: *Der Konjunktiv*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1988.
- Drosdowski, Günter (in Zusammenarbeit mit Augst, Gerhard; Gelhaus, Hermann; Gipper, Helmut; Mangold, Max; Sitta, Horst; Wellmann, Hans; Winkler, Christian): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1984 (Duden, 4).
- Eisenberg, Peter: *Grundriß der deutschen Grammatik*. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 1989.
- Eisenberg, Peter: »Konjunktiv als Flexionskategorie im gegenwärtigen Deutsch«. In: Debus, Friedhelm; Leirbukt, Oddleif (Hrsg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache III: Aspekte der Modalität – auch in kontrastiver Sicht*. Themenheft von Germanistische Linguistik 136 (1997), 37–56.
- Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos, 1988.
- Fabricius-Hansen, Catherine: »Tempus im indirekten Referat«. In: Abraham, Werner; Janssen, Theo (Hrsg.): *Tempus, Aspekt, Modus. Die lexikalischen und grammatischen Formen in den germanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer, 1989, 155–182.
- Fabricius-Hansen, Catherine: »Der Konjunktiv als Problem des Deutschen als Fremdsprache«. In: Debus, Friedhelm; Leirbukt, Oddleif (Hrsg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache III: Aspekte der Modalität – auch in kontrastiver Sicht*. Themenheft von Germanistische Linguistik 136 (1997), 13–36.
- Genzmer, Herbert: *Sprache in Bewegung. Eine deutsche Grammatik*. Frankfurt a. M.: Insel, 1998.
- Gierden Vega, Carmen: »Uso del subjuntivo alemán y español: Un estudio contrastivo«. *Lenguaje y Textos* 14 (1999), 121–133.
- Gierden Vega, Carmen: »Redeeinleitende Verben und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht«. In: Ferrer Mora, Hang; Kasper, Frank; Contreras Fernández, Josefa (Hrsg.): *Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im spanischen Kontext*. Valencia: Universidad de Valencia, 2001, 123–136.
- Götze, Lutz; Hess-Lüttich, Ernest W. B.: *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. München: Knauer, 1989.
- Griesbach, Heinz: *Grammatik der deutschen Sprache*. München: Hueber, 1960.

- Günthner, Susanne: »Zwischen direkter und indirekter Rede. Formen der Redewiedergabe in Alltagsgesprächen«. In: Henne, Helmut; Linke, Angelika; Wichter, Sigurd; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 28 (2000), S. 1–22.
- Hallwass Edith: *Mehr Erfolg mit gutem Deutsch. Ein Handbuch für alle Probleme des sprachlichen Alltags*. München: Mosaik, 1991.
- Helbig, Gerhard: *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriss*. München: iudicium, 1991.
- Jäger, Siegfried: *Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. Untersuchungen an ausgewählten Texten*. München: Hueber, 1971.
- Jung, Walter: *Deutsche Grammatik*. 10. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1990.
- Lauridsen, Ole; Poulsen, Sven-Olaf: »Es leben Konjunktiv I und II. Zur Beschreibung des Konjunktivgebrauchs in einer Grammatik der deutschen Gegenwartsprache für Studierende mit Dänisch als Muttersprache oder Zweitsprache«. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik*. München: iudicium, 1999, 297–303.
- »Literaturstadt Lübeck«. In: *Presse und Sprache* 535, August 2001, 1.
- Meyer-Nigg, Rolf; Schürch, Christine; Werthmüller, Heinrich: *Zur direkten und indirekten Rede. »Ich sage Dir etwas direkt oder leite weiter, was gesagt wurde«*. Meilen: SIU TZT-Verlag, 1996.
- Meliß, Meike: »Der Konjunktiv zum Ausdruck der indirekten Redewiedergabe. Kodifizierte Norm und Sprachgebrauch in der deutschen Gegenwartssprache«. In: Millet, Victor (Hrsg.): *Norm und Transgression in deutscher Sprache und Literatur*. München: iudicium, 1996, 230–249.
- Morgenthaler, Erwin: »Zur Problematik des Konjunktivs in seiner Rolle bei der Redewöhnung«, *Deutsche Sprache* 4 (1998), 348–368.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst: »Zum Modusgebrauch in der indirekten Rede – Regel und Realität«, *Deutsch als Fremdsprache* 3 (1990), 337–342.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst: *Gestern so und heute anders. Sprachliche Felder und Textsorten in der Presse*. München: iudicium, 1997.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst; Schreiber, Herbert; Starke, Günter: *Grammatisch semantische Felder*. Berlin: Langenscheidt/Verlag Enzyklopädie, 1991.
- Steube, Anita: »Erlebte Rede aus linguistischer Sicht«, *Zeitschrift für Germanistik* 6 (1985), 389–406.
- Vilar Sánchez, Karin: »Vermittlung verschiedener Formen der Modalität im Deutschunterricht für Fortgeschrittene: Formen der Vermutung«, *Zielsprache Deutsch* 4 (1998), 181–187.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno: *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 1–3. Berlin; New York: de Gruyter, 1997.
- Zuse, Horst: »Genialer Erfinder und dominanter Vater«. *Berliner Morgenpost* 12.5.2001, *Presse und Sprache* 535, August 2001, 3.

Rezensionen

Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): **Spracherwerb und Lebensalter**. Tübingen; Basel: Francke, 2003 (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83). – ISBN 3-7720-2682-6. 358 Seiten, € 44,–

(Nicole Colin, Paris / Frankreich)

Auf den ersten Blick erscheint die Publikation *Spracherwerb und Lebensalter* aus der Reihe »Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur« überaus interessant. Der Klappentext des Buches verspricht: »Das Sprachenlernen wird im Kindes- oder Jugendalter nicht abgeschlossen. Nicht nur Zweit- und Fremdsprachen, auch die Erstsprache und der Umgang damit verändern sich im Laufe der Lebensphasen. Der Band versammelt Beiträge im Hinblick auf eine Erweiterung der Spracherwerbtheorie zu einer Theorie der lebenszeitlichen Sprachentwicklung.«

Um es vorauszuschicken: Von all dem steht in diesem Buch leider viel zu wenig. Wie Annelies Häcki Buhofer in ihrem Vorwort erklärt, handelt es sich bei dem vorliegenden Band um den Ertrag eines Kolloquiums an der Universität Zürich anlässlich des 60. Geburtstags von Harald Burger. Das genau scheint auch das eigentliche Problem der Publikation zu sein, die so betrachtet eher über einen Festschriftcharakter verfügt – und zwar im negativen Sinne eines an vielen Stellen nicht nachvollziehbaren Nebeneinanders verschiedener Aufsätze aus unterschiedlichsten linguistischen Teildisziplinen, die unter einem griffigen Titel zusammengefasst werden. Bereits das Inhaltsverzeichnis präsentiert ein unübersichtliches Potpourri thematisch sehr heteroge-

ner Beiträge, bei denen man, trotz der assoziativen Weite der Grundfragestellung »Spracherwerb und Lebensalter«, häufig vergeblich nach direkten oder indirekten Anknüpfungspunkten zum Hauptthema sucht.

Eine Ausnahme bildet der vierte und letzte Teil des Bandes – »Vergleichende Beobachtungen an verschiedenen Lebensaltern und Leitfragen in Richtung auf eine Theorie der Individuallinguistik« – sowie die beiden Artikel der Herausgeberin. Bereits in ihrer Einleitung gelingt es Annelies Häcki Buhofer, die Bedeutung des Themas innerhalb der Linguistik evident zu machen. Die Sprachentwicklung im Hinblick auf die individuelle Lebenszeit ist, so ihre einleuchtende These, ein von der Wissenschaft bisher kaum beachteter Bereich. Die Untersuchungen zur Sprachentwicklung beschränken sich fast ausschließlich auf den Bereich der früheren oder späteren Kindheit. Zwar ist in den letzten Jahren innerhalb der »Altersforschung« auch viel zum Thema »Sprache und Alter« geschrieben worden, zum Thema »Sprachalter« liegen jedoch bisher noch keine linguistischen Forschungsergebnisse vor. Die Sprachwandelforschung, die eigentlich ein großes Interesse an diesem Thema haben müsste, konzentriert sich in ihren Studien auf den Generationenaspekt unter Vernachlässigung psycholinguistischer Dimensionen in der Sprachentwicklung, so die Autorin.

Gründe für diese Situation sieht Häcki Buhofer vor allem im »Fehlen von individuellen bezogenen Entwicklungsdaten bzw. den Schwierigkeiten ihrer Erhebung aus methodologischen Gründen« (4). Um das

Thema wissenschaftlich näher beleuchten zu können, bedarf es einer methodisch und empirisch abgesicherten Individuallinguistik, die es jedoch traditionell schwer hat, sich innerhalb der Sprachwissenschaft zu behaupten – zum einen, weil sich die Sprachwissenschaft »seit de Saussure [...] für das Überindividuelle interessieren muss und das Individuelle der Psychologie überlassen kann« (5), zum anderen, weil es kaum Forscher gibt, die bereit sind, in Langzeitstudien die Sprachentwicklung eines Menschen über mehrere Jahre oder gar Jahrzehnte zu verfolgen.

Diese Lücke in der linguistischen Forschung ist, so das vorläufige Fazit von Häcki Buhofer, nicht unproblematisch: »U. a. zeigen die implizierten und tentativen Annahmen über das individuelle Verhalten, die in der Sprachwandeltheorie verwendet werden, dass man ohne Modellbildungen zur individuellen Entwicklung nicht zurecht kommt« (5). Angesichts dieser von der Herausgeberin anschaulich geschilderten Notwendigkeit, der Frage der individuellen lebensgeschichtlichen Sprachentwicklung innerhalb der Linguistik größere Bedeutung einzuräumen, ist es um so bedauerlicher, daß die vorliegende Publikation in dem ungeordneten Zusammenspiel der einzelnen Beiträge tatsächlich nur wenige Ansätze zu einer solchen Erweiterung der Spracherwerbtheorie liefert.

Der insgesamt fünf Aufsätze umfassende erste Teil »Die soziale Konstruktion der Lebensalter in Sprache und Texten« bemüht sich laut Häcki Buhofer, den Aspekt der Zeitlichkeit bzw. die Entwicklung von sprachlichen Phänomenen der Lebenswelt zu thematisieren, mit dem Ziel, die Prämissen einer »lebensgeschichtlichen Sprachentwicklung« zu diskutieren – eine Intention, die jedoch nicht eingelöst wird. Neben methodologischen Problemen in einigen Aufsätzen

ist vor allem die extreme Ertragsarmut der meisten Beiträge zu kritisieren. Während Häcki Buhofer für diesen Teil interessante Reflexionen über das (vom »doing gender« abgeleitete) »doing age« bzw. über soziale Konstruktionen des Lebensalters in der Sprache ankündigt, wird der Aspekt der Zeitlichkeit bzw. des Lebensalters an fast keiner Stelle mit dem des Spracherwerbs in Verbindung gebracht. Stattdessen überwiegt in fast allen Aufsätzen die Beschreibung gesellschaftlicher Paradigmen und Verhaltensweisen im Hinblick auf Altersgruppen in verschiedenen sozialen Kontexten.

Nur einer der fünf Artikel schafft es – zumindest im Ansatz – Erhellendes zum Thema zu formulieren. Angelika Linke thematisiert in ihrem Artikel »Senioren. Zur Konstruktion von (Alters-?) Gruppen im Medium Sprache« konventionelle Bezeichnungen von Altersgruppen (*Kid*, *Teenager*, *Twens* sowie *Senioren*) und deren soziokulturelle Definition. Auch wenn die anfänglich versprochene Analyse der Altersgruppenbezeichnungen in sprachlicher Hinsicht nicht durchgeführt wird, erlauben Linkes Betrachtungen immerhin Einblicke in das Spannungsfeld von Bezeichnung und Selbstbezeichnung bzw. der Problematik der Akzeptanz und Bewertung solcher Bezeichnungen in der definierten und der definierenden Gruppe und bieten auf diese Weise einen ersten Einstieg in das Thema »doing age«.

Damit leistet dieser Beitrag wesentlich mehr als die übrigen Artikel des ersten Teils. Die Untersuchung von Helen Christen zum Thema »Familiale Anredeformen und ihre (lebenszeitlichen) Dimensionen« begnügt sich mit recht bescheidenen Einsichten bezüglich historischer Sprachentwicklungen im familiären Kontext. Der von ihr definierten und in diesem Kontext eigentlich interessanten »Altersgeneration« widmet Christen gerade

einmal zehn Zeilen (vgl. S. 46). Im Kontrast zur Genauigkeit ihrer (durch eine Umfrage wissenschaftlich untermauerten) empirischen Beschreibung der gesellschaftlichen und historischen Rahmenbedingungen präsentiert sie ihre Annahmen bezüglich der Frage individueller lebenszeitlicher Veränderungen ohne jede faktische Beweisführung; ihre Belege beschränken sich auf eine geradezu kryptisch anmutende, nicht weiter thematisierte Fußnote zu Marcel Proust. Darin erscheint ihr Aufsatz wissenschaftlich-methodologisch ebenso problematisch wie der von Eva Lia Wyss zu dem eigentlich spannenden Thema »Liebesbriefe im lebenszeitlichen Wandel«. Ohne die empirischen Prämissen ihrer Untersuchung näher zu erläutern, greift Wyss auf eine augenscheinlich wahllos zusammengestellte Ansammlung von Liebesbriefen beliebiger Personen zurück, geschrieben unter diversen, nicht näher analysierten historischen und individuellen Lebensumständen. Letztlich handelt es sich um einen recht oberflächlichen Beitrag, der soziale und gesellschaftliche Gründe weder komplex untersucht noch zu begründen versucht. Linguistische Aspekte der individuellen Sprachentwicklung bleiben ebenso unberücksichtigt wie in dem nicht anders als abseitig zu bezeichnenden Artikel Franc Wagners zum Thema »Haben Metaphern ein Lebensalter?« sowie dem Beitrag von Gugger und Luginbühl, die unter dem gewichtigen Titel »Konversationelle Konstruktion von Alter in den intergenerationellen Dialogen der Serie Marienhof« in ihren Beschreibungen der gesellschaftlichen Konventionen des sozialen Umgangs jüngerer Menschen mit älteren keine neuen Erkenntnisse hervorzubringen vermögen.

Für den zweiten Teil »Das Konzept der individuellen Kompetenz und die Praxis des Sprachlehrens und Sprachforschens«

gilt im wesentlichen das gleiche: Die bereits im Titel anklingende inhaltliche Weite dieses Kapitels umschließt acht Beiträge, die zwar alle etwas mit dem Bereich Spracherwerb und Unterrichtspraxis zu tun haben, untereinander jedoch kaum Berührungspunkte aufweisen und weder auf den Aspekt »Spracherwerb und Lebensalter« eingehen, noch etwas zum Thema »Individuallinguistik« beitragen. Die meisten der Beiträge kreisen entweder um recht allgemeine Fragen des Spracherwerbs oder beziehen sich auf konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis im Bereich DaF. So diskutiert Birgit Eriksson in ihrem Aufsatz über »Das Europäische Sprachenportfolio« die Frage, ob sich ein vergleichbarer Referenzrahmen auch für die Erstsprache definieren läßt, Thomas Studer untersucht Varietäten des Deutschen im Rahmen des universitären DaF-Unterrichts und Christine Palm Meister widmet sich dem Thema Phraseologie und berichtet von ihren Erfahrungen an der Universität Uppsala in Schweden. Bernhard Imhasly referiert über die Situation der Linguistik in Indien – man erfährt durchaus Interessantes, das aber ebenfalls keine Bezüge zur leitenden Fragestellung aufweist. Auch Csaba Földes gelingt es in seinem für die DaF-Forschung ansonsten interessanten Aufsatz über den »Erwerb der reformierten Orthographie im Deutschen als Muttersprache und als Fremd- bzw. Zweitsprache« nicht, seine Analyse auf die Frage des »Lebensalters« zu erweitern. Das gilt im wesentlichen ebenso für Regula Rügs Beitrag »Mündlich gut« über die Beherrschung verbaler Kommunikationsformen als Schlüsselqualifikation, Gertrud Grécianos Erklärungen zum »Europanto« sowie Heinrich Löffler, der in seinem sehr klassischen Beitrag zur »komparativen Varietätenlinguistik« innerhalb einer »Fehlergeographie« versucht, grammatikalische und phoneti-

sche bzw. orthographische Fehler in den Zusammenhang regionaler Dialekte zu stellen. Unklar bleibt, warum Regula Schmidlins Aufsatz zum »Orthographierwerb bei Deutschschweizer Kindern«, der ganz ähnliche Probleme behandelt, diesem Artikel nicht nachgestellt wird, sondern vielmehr dem dritten Teil »Phasen und Prozesse der Sprachentwicklung bis zur Berufsausbildung« zugeordnet wird.

In diesem dritten Teil zeichnet sich nun aber endlich eine stärkere Orientierung am eigentlichen Thema ab. Es bleibt allerdings auch hier kritisch anzumerken, daß die ersten drei Artikel in ihrer Fragestellung das klassische Gebiet der Spracherwerbtheorie (Kinder bis zwölf Jahre) nicht verlassen und in diesem Sinne auch keinen Beitrag zu dem eingangs als vernachlässigt beschriebenen Forschungsgebiet liefern. Dieses gilt für den Artikel von Stefan Hauser, der über den Erwerb narrativer Fähigkeiten anhand der Textsorte Witz im Blick auf Kindergarten- und Grundschulkinder reflektiert ebenso wie für den bereits erwähnten Aufsatz Schmidlins und die Überlegungen Hansjakob Schneiders zu »Intraindividuellen Variationen im Spracherwerb« am Beispiel des »Erwerbs des Hochdeutschen durch einen Züricher Jungen« (197). Allein Lorenz Hofer, Mathilde Gyger, Peter Auer und Bettina Wetzel-Kranz, die sich mit der Sprache von Jugendlichen und jungen Erwachsenen auseinandersetzen, verlassen den traditionellen Bereich der Spracherwerbsforschung. Ob es ihnen dabei tatsächlich gelingt, mit ihren Artikeln zu einer Erweiterung der Spracherwerbtheorie beizutragen, bleibt jedoch fraglich. Bei den von ihnen diskutierten Phänomenen der »Jugendsprache« und des »Ethnoslangs« dürfte es sich jedenfalls kaum um neue Entdeckungen handeln. Immerhin favorisieren die Autoren strukturelle Ansätze, die unter Umständen die

Grundlage für Analysen sprachlicher Eigenheiten anderer Altersgruppen bilden könnten.

Der vierte Teil, der mit einem Beitrag der Herausgeberin beginnt, liefert im Gegensatz zu den übrigen Kapiteln nun tatsächlich konkrete Ergebnisse zu dem von Häcki Buhofer umgrenzten Forschungsgebiet. Sie selber schafft es in ihrem Beitrag, der auf den ersten Blick eher eintönigen Auflistung empirischer Forschungsergebnisse bezüglich der »Phraseologismenkenntnisse in verschiedenen Lebensaltern« die pertinente Einsicht abzugewinnen, daß sich Sprachwandelprozesse nicht allein soziolinguistisch, sondern auch psycholinguistisch in einem »altersbedingten Sprachbewusstsein« beschreiben und in diesem Sinne strukturell erfassen lassen. Peter Durco stellt sich eine ähnliche Frage – »Unterschiede in der (Un)kenntnis von Sprichwörtern in verschiedenen Lebensaltern« –, bleibt jedoch in seinen Ausführungen in Beschreibungen stecken, die so recht ihr Ziel nicht finden wollen. Peter Zürer erläutert die Sprachbiographie einer Familie, wobei für ihn vor allem die Migrationsfrage eine wichtige Rolle spielt, und Werner Koller, deutscher Germanist in Norwegen, unternimmt den interessanten Versuch in »Sprachleben – Lebenssprachen«, seine eigene Sprachgeschichte aufzuarbeiten. Koller läßt uns hier teilhaben am gelungenen »Scheitern« seines Versuchs, das von Häcki Buhofer beschriebene methodologische Grundproblem einer Individuallinguistik zu umschiffen, indem er sich selbst zum Forschungsgegenstand erklärt. Damit steuert er den m. E. gehaltvollsten und ansprechendsten Artikel zum vorliegenden Band bei. Stefan Sonderegger bezieht seine Frage »Sprache des Alters – Sprache als Erinnerung« auf die Analyse von (literarischen) Texten, wobei im Zentrum vor allem die Frage nach der Bedeutung dialektaler Ausdrucksweisen steht. Hierzu bleibt ab-

schließend zweierlei zu bemerken: Da viele der in dem Band versammelten Autoren in der Schweiz leben und forschen, ist es verständlich, daß die Thematisierung des Spannungsverhältnisses zwischen Dialekt und Hochsprache eine wichtige Rolle spielt. In Beiträgen wie dem von Mathilde Gyer zum Thema »Jugendliche Migrantinnen und Migranten zwischen Mundart und Standardsprache« zeigt sich auch, daß eine dialektologische Fragestellung interessante Blickwinkel auf das Thema »lebenslanger Spracherwerb« öffnen kann. Bedauerlich ist allerdings, daß diese Fokussierung zu einer Unterschlagung anderer Aspekte des Phänomens führt. So wäre beispielsweise die Sprachentwicklung in der ehemaligen DDR zwischen 1990 und heute ein spannendes und sicherlich weitgehend noch unausgeschöpftes Gebiet, von dem in dieser Publikation jedoch an keiner Stelle die Rede ist.

Zum anderen stellt sich die Frage, warum die von Sonderegger angewandte Methode der Analyse literarischer Texte in wissenschaftlich korrekter Form (so wie man sie sich bei Wyss gewünscht hätte) bislang offenbar – darf man Häcki Buhofer glauben – nicht zur Entwicklung einer Individuallinguistik genutzt worden ist. Dies ist insofern unverständlich, als daß sich das Individuelle in seinen strukturellen Dimensionen, so wie Sonderegger es hier vorführt, durchaus anhand von literarischen Texten, aber auch Dokumenten im allgemeinen (Briefen und Tagebuchaufzeichnungen) erforschen ließe, wobei es nicht von Bedeutung ist, ob es sich hierbei um Schriftsteller, Politiker, Philosophen oder unbekannt »Allerweltsmenschen« handelt. Der vorliegende Band gibt jedoch keinerlei Hinweis darauf, inwiefern solche Untersuchungen für die vorangestellte Leitfrage von Bedeutung sein können. Eigentlich schade.

Häussermann, Gisela; Häussermann, Ulrich (Hrsg.):

Frauengedichte der Welt. Von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart: Radius, 2003. – ISBN 3-87173-274-5. 172 Seiten, € 18,-

(Dagmar Wenzel, Dresden)

Wenn diese Rezension etwas von der großen Freude vermitteln kann, die das Buch beim Lesen gemacht hat, erfüllt sie ihren Sinn. Mit ganz ähnlichen Worten führen die Herausgeber in diese Sammlung von Gedichten ein, die von Frauen aus aller Welt geschrieben und für deutschsprachige Leser und Leserinnen gesammelt und zum Teil neu übersetzt worden sind.

So vielfältig die Entstehungsorte und Entstehungszeiten der Gedichte sind, genauso vielfältig sind die Texte in ihrer Form und in ihrem Inhalt. Zusammengehalten werden sie von dem aus ihnen sprechenden Selbstvertrauen, das sich gegen Vereinnahmung sträubt, so die Bengalin Kavita Sinha in *Eva an Gott*: »Ich berührte / als erste / den Baum / der Erkenntnis / ich biß als erste / in den leuchtenden Apfel / ja, das war ich.«

Jede der in den Band aufgenommenen Dichterinnen sollte, so wollten es die Herausgeber, nach Möglichkeit mit mindestens zwei Gedichten vertreten sein. Die poetischen Texte sind nach Epochen bzw. Regionen zusammengestellt. Interessant mag daher eine Darstellung sein, die die Inhalte und Themen der Anthologie ins Zentrum stellt.

Die Gedichte sprechen von der Kraft, die zum einen überschwenglicher Freude und Schönheit und zum anderen dem Wunsch, Leid zu überwinden, entspringt: »O Welt, / wie gerne strich ich von deiner Stirne / die tiefen Sorgenfalten doch!« (Salomeja Neris, Litauen) Man findet realistische Werke und Texte, die

einem ein tiefes Vertrauen in die kleinen und großen Wunder des Lebens geben können. Persönliche Erfahrungen und Wahrnehmungen werden geschildert, aber es werden auch die Begrenzungen des Persönlichen überschritten, wenn zum Beispiel die heute in Paris lebende Noémia de Sousa schreibt: »Und suche nicht mehr / mich kennenzulernen / denn ich bin nichts als ein Gefäß aus Fleisch / in dem der Aufbruch Afrikas verschmilzt / zum Geburtsschrei der Hoffnung«. Umwertungen werden vorgenommen und Werte werden vermittelt: »Mein Kind ... auf Erden hier gibt es nirgends den Ort, / da Glück du nur fändest, Freude und Wohlsein [...] Sieh, um der Menschen willen bewahr deinen Mut, / Gleichmut bewahr und ein tapferes Herz dir im Leid: / Solches allein sei dir Glück, dein kostbarster Reichtum.« (Maha Chakri Sirindhon, Thailand) Und immer wieder kommt die Liebe zu Wort, mal zaghaft, und mal ungestüm: »Für die Liebe gibt es keinen Himmel, Geliebter, nur diesen einen Tag«, liest man bei Rosario Castellanos aus Mexiko.

Ein ewiges Dilemma der Übersetzung von poetischen Texten konnte auch dieser Sammelband nicht ganz vermeiden: Wofür entscheidet man sich, für eine Nachdichtung oder für eine Übersetzung? Die Herausgeber entschieden sich für die Übersetzung und haben somit weise die authentischen und wertvollen Inhalte der Poesie gewahrt. Bei nur wenigen Texten ist dadurch die Schönheit der Form verloren gegangen und so auch der Anteil an Bedeutung, der aus ihr hervorgeht. Doch die formal sensiblen Übersetzungen, zum Teil von Dichtern mit Muttersprache Deutsch und Schriftstellern der Migration, stellen die Mehrzahl der Gedichte.

Wer immer noch nicht entschlossen ist, das Buch zu lesen, dem sei ein letztes Zitat angeführt, das man ruhig als Motto der Sammlung verstehen kann, von Marianne von Willemer: »Was ist Gesang? Was kaum gehört, / Dich faßt, dich hält, dich mit sich nimmt / Und, wie durch Liebe schön betört, / In seinen Ton die Seele stimmt, / Dich ernst macht, dann bald hoch dich schwingt [...]«

Über die Autoren/Abstracts

Helmut Glück

Geb. 1949; 1968–1973 Studium in Tübingen und Bochum, Staatsexamen in Deutscher und Russischer Philologie. 1973–1974 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Volkshochschule Gelsenkirchen. 1975–1985 Wissenschaftlicher Assistent und Hochschulassistent an der Universität Osnabrück, 1978 Promotion, 1984 Habilitation. 1985–1988 DAAD-Lektor an der Ain Shams-Universität Kairo; Wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Siegen und Duisburg. Seit 1991 Professor für Deutsche Sprachwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bamberg.

Marek Laskowski

Dr. phil.; geb. 1963, Studium der Germanistik an der Pädagogischen Hochschule in Zielona Góra (Polen) und an der Humboldt-Universität. Dissertation zum Thema *Studien zu semantischen und pragmatischen Aspekten ausgewählter phraseologischer Typen im Deutschen und im Polnischen*. Dozent an der Universität in Zielona Góra. Fachbereiche: Angewandte Linguistik, konfrontative Linguistik, Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, Phraseologie und Phraseodidaktik.

Anja Reisinger

Lehramtsstudium Deutsch und Französisch sowie DaF an der Universität Regensburg; mehrere Auslandsaufenthalte

in Frankreich, darunter ein Jahr als Lehrassistentin für DaF am Lycée. 1. und 2. Staatsexamen Gymnasium; Lehrbeauftragte für DaF und Französisch (Einzel- und Gruppenunterricht auf allen Niveaus, Firmenschulungen); von 2001 bis 2004 DAAD-Lektorin für deutsche Sprache, Landeskunde und Literatur an der Univerzita Konstantína Filozofa in Nitra (Slowakei); derzeit Doktorandin und DAAD-Stipendiatin an der Universität Regensburg.

Erling Vaagland

Associated Professor für Germanistik am Institut für moderne Fremdsprachen – Abteilung für Germanistik – Technisch-Naturwissenschaftliche Universität (NTNU) Trondheim/Norwegen.

Carmen Gierden Vega

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

<p><i>Info DaF 31, 6 (2004), 583–595</i></p> <p>Helmuth Glöck: DaF – Ein Fach mit Vergangenheit</p> <p>Deutsch als Fremdsprache hat nicht nur eine universitäre Fachgeschichte, die mehrere Jahrzehnte zurückreicht, sondern auch eine Sachgeschichte, die im Frühmittelalter beginnt: seit das Deutsche bzw. seine kontinentalgermanischen Vorläufer existieren, gab es Menschen, die es aus den unterschiedlichsten Gründen Deutsch als Fremdsprache lernten. Diese Gründe werden skizziert. Im weiteren werden der Forschungsstand zur älteren Geschichte des Deutschen als Fremdsprache und die Arbeit der Bamberger »Arbeitsstelle zur Geschichte des Deutschen als Fremdsprache«, die Forschungen zu diesem Gegenstand anregen und koordinieren will, umrissen. Es wird vorgeschlagen, daß Lektoren im Ausland einschlägige Arbeiten zur Geschichte des DaF im ihrem Gastland bzw. Sprachraum anregen.</p>	<p><i>Info DaF 31, 6 (2004), 596–616</i></p> <p>Mariek Laskowski: Toponyme im Bereich der phraseologischen Subsysteme des Deutschen und des Polnischen. Ein Beitrag zu ihrer konfrontativen Untersuchung und didaktischen Potenz</p> <p>Die Phraseologie entwickelt sich zur Zeit sehr dynamisch, dabei wird ein breites Spektrum von Problemen erfaßt, die vor allem mit den didaktischen und translatorischen Aspekten in Verbindung stehen. Der vorliegende Aufsatz beabsichtigt in erster Linie, die deutschen Phraseologismen mit Toponymen als Strukturelementen aus konfrontativer Sicht des Polnischen darzustellen. Der Verfasser unternimmt den Versuch, die Didaktik der Fremdsprachenvermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache unter phraseologischem Aspekt auszuleuchten und ein eigenes phraseologisches Modell für die Zwecke des Faches DaF vorzuschlagen.</p>
<p><i>Info DaF 31, 6 (2004), 617–621</i></p> <p>Erling Vaagland: Das Fach Deutsch in Norwegen</p> <p>In diesem Beitrag werden die Hauptzüge der Geschichte des Faches Deutsch an norwegischen Schulen und seine gegenwärtige Situation beschrieben.</p>	<p>Es ist eine bestätigte Erfahrung, daß die Vermittlung und der Gebrauch der deutschen Phraseologie in der Praxis bei den DaF-Lernenden zu verschiedenen Unsicherheiten und Fehlern führen. Der Beitrag weist eben auf die phraseoididaktischen Möglichkeiten im Prozeß der Wiederholung und Vertiefung der grammatisch-lexikalischen Einheiten im Bereich eines Teils der Phraseologie des Deutschen hin. Der Ausgangspunkt dieses Aufsatzes sind deswegen die theoretischen Untersuchungen zu Äquivalenzrelationen zwischen deutschen und polnischen Phraseologismen mit Toponymen, die als eine solide Grundlage für den praktischen phraseoididaktischen und translatorischen Prozeß dienen können.</p>

<p><i>Info DaF 31, 6 (2004), 622–627</i></p> <p>Anja Reisinger: Eigene Poesie an der Hochschule – Erfahrungen mit einer fremdsprachlichen Schreibwerkstatt</p> <p>Den Ausgangspunkt der Überlegungen bilden die Erfahrungen aus einer Schreibwerkstatt, die an der Univerzita Konstantina Filozofa in Nitra (Slowakei) von der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorin Gerda Anger-Schmidt geleitet wurde. In Form eines dreistündigen Workshops führte die Schriftstellerin mit unterschiedlichen literar-ästhetischen Gestaltungsaufgaben eine Gruppe von Studierenden der Germanistik schrittweise zum freien und personalen Schreiben hin. Der vorliegende Beitrag will eine Konzeption für eine fremdsprachliche Schreibwerkstatt auf der Oberstufe vorstellen und mit authentischen Texten von Studierenden belegen. Anschließend werden die Ergebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven (d. h. aus der Sicht der Autorin, der Studierenden bzw. der Lehrperson) evaluiert. Dabei läßt sich feststellen, daß</p>	<p><i>Info DaF 31, 6 (2004), 628–644</i></p> <p>Carmen Gierden Vega: Linguistische und didaktische Aspekte der indirekten Rede</p> <p>Zahlreiche linguistische Abhandlungen (z. B. Günthner 2000; Aske-dal 1996, 1997, 1999; Sommerfeldt 1990, 1997; Fabricius-Hansen 1989, 1997) bemühten und bemühen sich um die Klärung der indirekten Rede als eine Informationskategorie und die Darstellung des Konjunktivs in Indirektheitsbereichen als <i>Referal-</i> bzw. <i>Quotativmodus</i>. Doch werden diese Aspekte hinsichtlich ihres Inhalts und Umfanges sehr unterschiedlich aufgefaßt und bestimmt. Deshalb soll der Versuch unternommen werden, einige Ansätze zu erörtern, die etwas Licht in die Didaktik dieser linguistischen Erscheinung bringen sollen. Die hier angeführten Unterrichtsvorschläge streben nach einem hauptsächlichlichen Ziel: Das Lernen des korrekten Umgangs mit der indirekten Rede.</p>
<p>die Organisationsform des Workshops an der Hochschule im besonderen Maße geeignet ist, literarisches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch zu initiieren und für den universitären Literaturunterricht didaktisch nutzbar zu machen.</p>	

INHALTSVERZEICHNIS

der Nummern 1–6 31. Jahrgang (2004)

Artikel

- Boos-Nünning, Ursula; Schwarz, Thomas: Traditionen der Eingliederung von Migranten in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel der Bildungs- und Sozialpolitik 4, 400–421
- Glück, Helmut: DaF – ein Fach mit Vergangenheit 6, 583–595
- Königs, Frank G.: Stromlinienförmig oder offenhalten? Überlegungen zur Curriculumsdiskussion für das und im Fach Deutsch als Fremdsprache 1, 3–16
- Königs, Frank G.: Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? 5, 513–532
- Schlag, Torsten: Aus den Erfahrungen anderer Fächer lernen. Wege und Perspektiven der forschungsmethodologischen Ausbildung im Hochschulfach »Deutsch als Fremdsprache« 5, 533–548

DaF im Ausland

- Akdogan, Feruzan: Das neue Ausbildungsprogramm für Deutschlehrer an türkischen Universitäten – kompatibel und zukunftsträchtig? Ein kritischer Erfahrungsbericht am Beispiel der Universität Marmara 4, 475–482
- Au, Alexander: Zur curricularen Planung eines Aufbaustudiengangs zur Deutschlehrerausbildung in Mexiko 1, 17–28
- Basteck, Elisabeth F.: Zwischen Geschichtsunterricht und Auslandsvorbereitung: Landeskunde-Unterricht an spanischen Universitäten 1, 29–51
- Becker, Susanne: Die universitäre Übersetzerausbildung in der Mongolei am Beispiel des Übersetzers für Deutsch 5, 561–571
- Erhardt, Claus: Interkulturelle Kommunikation Deutschland – Italien: Grundlagen und Inhalte eines Doppeldiplom-Studiengangs 1, 52–67
- Hajduk, Stefan: Sprache als Fremde. Deutschlernen gestern und heute am Beispiel Indiens 4, 444–454
- Kouassi, Manou: Problematik der französisch-deutschen Übersetzung in schwarzafrikanischen Hochschulen 5, 549–560
- Laskowski, Marek: Toponyme im Bereich der phraseologischen Subsysteme des Deutschen und des Polnischen. Ein Beitrag zu ihrer konfrontativen Untersuchung und didaktischen Potenz 6, 596–616
- Ngatcha, Alexis: Was kann Aktionsforschung zur Praxis des Fremdsprachenunterrichts Deutsch beitragen? 4, 422–430
- Rösler, Dietmar: Der Chinese unter anderen. Repräsentationen konkreter Fremde und konkreter Fremder in einsprachigen Lehrwerken 4, 462–474
- Scheurer, Corinna: Sprachpraxis und Fremdverstehen in der Auslandsgermanistik: Eine Seminarkonzeption für französische Studierende der Germanistik 4, 431–443
- Srinivasan, N. Anuradha: Interkulturelles Konzept beim Fremdsprachenerwerb – zwischen Theorie und Praxis. Überlegungen zu einem DaF-Lehrwerk für indische Lerner der Altersgruppe 19–24 4, 455–461
- Vaagland, Erling: Das Fach Deutsch in Norwegen 6, 617–621

Didaktik DaF / Aus der Praxis

- Genç, Ayten: Die Entwicklung eines regionalen DaF-Lehrwerks für die Primarstufe als Konsequenz der türkischen Bildungsreform 5, 572–577
- Gierden Vega, Carmen: Linguistische und didaktische Aspekte der indirekten Rede 6, 628–644
- Kiefer, Karl-Hubert: Fallstudien – Zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch 1, 68–98
- Ott, Margarete: Erzählte Geschichte/n. Geschichtliche Erfahrungen im Medium der Fremdsprache. Zur Übereinstimmung von Hochschuldidaktik und Fachdidaktik im Fremdsprachenstudium 4, 483–498
- Reisinger, Anja: Eigene Poesie an der Hochschule – Erfahrungen mit einer fremdsprachlichen Schreibwerkstatt 6, 622–627

Aus der Arbeit des FaDaF

- Bericht über die 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Essen vom 29. bis 31. Mai 2003 1, 99–112
- Themenschwerpunkt 1: Sprachförderung in Deutschland – quo vadis? (Uwe Koreik; Inge Christine Schwerdtfeger) 1, 99–100
- Themenschwerpunkt 2: Deutsch als Zweitsprache (Hans Barkowski; Rupprecht S. Baur; Sigrid Luchtenberg) 1, 100–103
- Themenschwerpunkt 3: Deutsch als fremde Wissenschaftssprache studienbegleitend (Hiltrud Casper-Hehne; Konrad Ehlich; Evelyn Müller-Küppers) 1, 103–107
- Themenschwerpunkt 4: Testen und Prüfen (Marie-Luise Frein-Plischke) 1, 107–109
- Forum Deutsch als Fremdsprache (Gisela Schroth; Petra Hoffmann) 1, 109–112

Tagungsankündigungen

- Cultures in Tansition – SIETAR Kongress 2004 in Berlin. Internationale Konferenz zu Trends und Perspektiven im interkulturellen Management vom 31. März bis 4. April 2004 an der Berliner Humboldt-Universität 1, 113
- Workshops des Kontaktstudiums »Sprachandragogik – Fremdsprachen für Erwachsene« am 8./9. Oktober 2004 in Mainz 4, 499

Auswahlbibliographie/Rezensionen/Eingegangene Literatur

- Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2003; zusammengestellt von Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck 1, 114–136
- »Für Sie gelesen«. Kommentare und Rezensionen zu fast hundert Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Redaktion Lutz Köster, unter Mitarbeit von Evelyn Müller-Küppers 2/3, 141–395
- Albert, Ruth; Koster, Cor J.: Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch (Dietmar Rösler) 2/3, 149–150
- Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen (Christian Arsan) 2/3, 151–152

- Andres, Dörte: Konsekutivdolmetschen und Notation (Ieva Sproģe) 2/3, 153–154
- Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Deutschland – Skandinavien – Großbritannien (Michaela Haberkorn) 2/3, 154–157
- Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): Literarische Kanonbildung (Myriam Geiser) 2/3, 157–161
- Babekova-Becker, Maria: Spielregeln. Arbeitsbuch zur mündlichen und schriftlichen Geschäftskorrespondenz auf deutsch. Spielregeln. Lehrerheft (Katarína Miková) 2/3, 161–164
- Baldauf, Heike: Knappes Sprechen (Werner Heidermann) 2/3, 164–166
- Barkowski, Hans; Faistauer, Renate (Hrsg.): ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik – Mehrsprachigkeit – interkulturelle Begegnung – Unterrichtsforschung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 166–168
- Bassola, Peter (Hrsg.): Deutsch-ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz (Matthias Hölzner) 2/3, 168–171
- Bateman, John A.; Wildgen, Wolfgang (Hrsg.): Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 171–173
- Baudot, Daniel (Hrsg.): Redewiedergabe, Redeerwähnung. Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text (Thomas Johnen) 2/3, 173–176
- Bauer, Ulrich: Sommerschulen für Interkulturelle Deutschstudien. Geschichte – Konzeptualisierung – Modellbildung. Ein Beitrag zur angewandten Lehrforschung interkultureller Germanistik (Andrea Pfeil) 2/3, 177–178
- 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 (Susanne Vitz-Manetti) 2/3, 178–182
- Beißner, Kirsten: I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstitution (Barbara Schmenk) 2/3, 181–185
- Biechele, Markus; Padrós, Alicia: Didaktik der Landeskunde (Jürgen Röhling) 2/3, 185–187
- Blioumi, Aglaia (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten (Irmgard Honnef-Becker) 2/3, 187–189
- Böhler, Michael; Horch, Hans Otto (Hrsg.): Kulturtopographie deutschsprachiger Literaturen. Perspektivierungen im Spannungsfeld von Integration und Differenz (Karl Esselborn) 2/3, 189–192
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven (Richard Hinkel) 2/3, 192–196
- Bredella, Lothar: Literarisches und interkulturelles Verstehen (Michael Aulbach) 2/3, 196–199
- Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie (Dorothea Spaniel) 2/3, 199–202
- Brunzel, Peggy: Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I (Andrea Pfeil) 2/3, 202–204
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese; Gaspardo, Nello: Präsentieren und Verhandeln. Lehr-/Lernbuch. Video (Karl-Hubert Kiefer) 2/3, 204–209
- Buscha, Anne; Linthout, Gisela: Das Mittelstufenbuch – Deutsch als Fremdsprache. Teil 1 und Teil 2 (Claudia Bolsinger) 2/3, 209–211
- Caspari, Daniela: Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis (Claudia Frankmölle) 2/3, 211–213
- Delanoy, Werner: Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog (Manuela von Papien) 2/3, 213–215
- Diephuis, Henk; Herrlitz, Wolfgang; Schmitz-Schwamborn, Gabriele (Hrsg.): Deutsch in der Welt. Chancen und Initiativen (Michaela Haberkorn) 2/3, 215–218

- Donalies, Elke: Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick (Thomas Wagner) 2/3, 218–219
- Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Inklusive CD-ROM. Lehr- und Übungs-CD-ROM der deutschen Grammatik (Karl-Walter Florin) 2/3, 220–222
- Durzak, Manfred; Laudenberg, Beate (Hrsg.): Literatur im interkulturellen Dialog. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Christoph Graf v. Nayhauss (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 222–223
- Engel, Ulrich: Kurze Grammatik der deutschen Sprache (Richard Hinkel) 2/3, 223–226
- Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike: Sage und Schreibe. Übungswortschatz Grundstufe Deutsch (Claudia Bolsinger) 2/3, 226–227
- Fix, Ulla; Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd; Klemm, Michael (Hrsg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage (Björn Laser) 2/3, 227–230
- Funk, Hermann; König, Michael; Koithan, Ute; Scherling, Theo; Keller, Susy; Mariotta, Maruska: geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A1. Audiokassette. Audio-CD. Arbeitsbuch A1. Audiokassette. Audio-CD. Lehrerhandbuch A1. Testheft A1 mit CD. Video A1. CD-ROM A1 (Dorothea Spaniel) 2/3, 230–232
- Gerigk, Horst-Jürgen: Lesen und Interpretieren (Ursula Renate Riedner) 2/3, 232–235
- Girnth, Heiko: Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die Analyse öffentlich-politischer Kommunikation (Björn Laser) 2/3, 235–237
- Golonka, Joanna: Ihre Meinung dazu oder: Wie denken Sie darüber? Zur Vererbung verbaler Valenzmerkmale in Nominalphrasen des Deutschen und des Polnischen (Matthias Hölzner) 2/3, 237–240
- Groeben, Norbert; Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 240–242
- Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): Spracherwerb und Lebensalter (Nicole Colin) 6, 645–649
- Hartmann, Daniela; O'Mahony, Niamh (Hrsg.): Wirtschaftsdeutsch: Dimensionen (Ira Esser) 2/3, 243–245
- Haß-Zumkehr, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Recht (Rolf Rodenbeck) 2/3, 245–249
- Häussermann, Gisela; Häussermann, Ulrich (Hrsg.): Frauengedichte der Welt. Von der Antike bis zur Gegenwart (Dagmar Wenzel) 6, 649–650
- Heinemann, Margot; Heinemann, Wolfgang: Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs (Bruno Roßbach) 2/3, 249–251
- Herbrand, Frank: Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte (Vridhagiri Ganeshan) 2/3, 252–254
- Huber, Ruth: Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht (Barbara Schmenk) (Michaela Reinhardt) 2/3, 254–257
2/3, 258–260
- 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 (Stella Bükler) 2/3, 261–263
- Jakob, Dieter (Hrsg.): Globalisierung und Kultur. Identität im Wechselspiel von Begrenzung und Entgrenzung. Wilhelm-Hausenstein-Symposium 2000 (Christine Bühler) 2/3, 263–266
- Janich, Nina; Neuendorff, Dagmar (Hrsg.): Verhandeln, kooperieren, werben. Beiträge zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation (Ira Esser) 2/3, 266–268
- Jonas, Hartmut; Rose, Kurt: Computerunterstützter Deutschunterricht (Angela Wahner) 2/3, 268–273
- Kling, Silvia: Filmologie und Intermedialität. Der filmologische Beitrag zu einem aktuellen medienwissenschaftlichen Konzept (Thomas Bleicher) 2/3, 273–275

- Kniffka, Gabriele; Gutzat, Bärbel: Training TestDaF. Material zur Prüfungsvorbereitung. Trainingsbuch. 2 CDs. 2 MCs (Anneliese Stein-Meintker) (Olga Topor) 2/3, 275–277
2/3, 277–279
- Koch, Kristine: Deutsch als Fremdsprache im Rußland des 18. Jahrhunderts: Ein Beitrag zur Geschichte des Fremdsprachenlernens in Europa und zu den deutsch-russischen Beziehungen (Stephan Schütz) 2/3, 279–281
- Konerding, Klaus-Peter: Konsekutivität als grammatisches und diskurspragmatisches Phänomen (Eva Breindl) 2/3, 282–286
- Kovtyk, Bogdan; Wendt, Gabriele (Hrsg.): Aktuelle Probleme der angewandten Übersetzungswissenschaft. Sprachliche und außersprachliche Faktoren der Fachübersetzung (Beate Herberich) 2/3, 286–288
- Kretzschmar, Sonja: Fremde Kulturen im europäischen Fernsehen. Zur Thematik der fremden Kulturen in den Fernsehprogrammen von Deutschland, Frankreich und Großbritannien (Manuela von Papen) 2/3, 288–290
- Krome, Sabine (Projektleitung): Wahrig: Fehlerfreies und gutes Deutsch. Das zuverlässige Nachschlagewerk zur Klärung sprachlicher Zweifelsfälle (Christian Stang) 2/3, 290–291
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachenverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? (Marion Mohr) 2/3, 292–294
- Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Literatur im DaF-Unterricht (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 294–296
- Kunkel-Razum, Kathrin; Kraif, Ursula; Tomaszewski, Andreas (Projektleitung): Duden Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Kunkel-Razum, Kathrin; Kraif, Ursula; Tomaszewski, Andreas (Redaktionelle Leitung): Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für Kurse der Grund- und Mittelstufe (Lutz Köster und Fritz Neubauer) 2/3, 296–304
- Lechner, Elmar (Hrsg.): Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts (Barbara Schmenk) 2/3, 304–307
- Legutke, Michael; Richter, Annette; Ulrich, Stefan (Hrsg.): Arbeitsfelder der Literaturdidaktik. Bilanz und Perspektiven. Lothar Bredella zum 65. Geburtstag (Karl Esselborn) 2/3, 307–309
- Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz; Scherling, Theo; Köker, Anne: Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch. 2 Audiokassetten zum Lehrbuchteil. 2 Audio-CDs zum Lehrbuchteil. Audiokassette zum Arbeitsbuchteil. Audio-CD zum Arbeitsbuchteil. Intensivtrainer. Glossar Deutsch-Englisch. Glossar Deutsch-Russisch. Glossar Deutsch-Türkisch. Glossar Deutsch-Französisch. CD-ROM. Lehrerhandreichungen (Margarete Rodi) (Ursula Martens-Berkenbrink) 2/3, 310–312
2/3, 312–314
- Leupold, Gabriele; Passet, Eveline; Radetzka, Olga; Schibarowa, Anna; Tretner, Andreas: Spurwechsel (Viola Theunissen) 4, 500–503
- Lodewick, Klaus: TestDaF Training. Vorbereitung auf den Test Deutsch als Fremdsprache. Text- und Übungsbuch. 2 CDs. Tipps, Lösungen, Transkripte (Anneliese Stein-Meintker und Regina Graßmann) 2/3, 314–316
- Mayer, Nikola: Ganzheitlichkeit und Sprache. Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern (Richard Hinkel) 2/3, 316–319
- Meibauer, Jörg u. a.: Einführung in die germanistische Linguistik (Thomas Wagner) 2/3, 319–321
- Mergenthaler, Volker: Sehen schreiben – Schreiben sehen. Literatur und visuelle Wahrnehmung im Zusammenspiel (Petra Zimmermann) 2/3, 322–323
- Möller, Joachim; Nekula, Marek (Hrsg.): Wirtschaft und Kommunikation. Beiträge zu den deutsch-tschechischen Wirtschaftsbeziehungen (Michael Havlin) 2/3, 324–325

- Muzikant, Mojmír: Die Geschehenssubstantive des Deutschen. Vorstudie zu einem kleinen Valenzlexikon (Matthias Hölzner) 2/3, 325–326
- Nakagawa, Shinji; Slivensky, Susanna; Sugitani, Masako (Hrsg.): Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht (Maria Gkamarazi) 2/3, 327–328
- Ogawa, Akio: Dativ und Valenzerweiterung. Syntax, Semantik und Typologie (Reinhard von Bernus) 2/3, 328–331
- Oh, Chang-Woo: Die Darstellung Koreas in deutschsprachigen Zeitungen. Eine Untersuchung mit systemtheoretischem Ansatz (Manfred Dutschke) 2/3, 331–334
- Overmann, Manfred: Multimediale Fremdsprachendidaktik. Les sites internet à exploiter en classe et des cours prêts à l'emploi. Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts (Oliver Bayerlein) 2/3, 334–337
- Pott, Sabine: Film als Geschichtsschreibung bei Rainer Werner Fassbinder (Thomas Bleicher) 2/3, 337–339
- Praxenthaler, Martin: Die Sprachverbreitungspolitik der DDR. Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik (Marina Grimmer) 2/3, 339–343
- Reischer, Jürgen: Die Sprache. Ein Phänomen und seine Erforschung (Ralph Hartmann) 2/3, 343–344
- Renn, Joachim; Straub, Jürgen; Shimada, Shingo (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration (Alexandra Hausstein) 2/3, 344–347
- Reuter, Ewald; Piitulainen, Marja-Leena (Hrsg.): Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch. Die deutsche Sprache im Handel zwischen den nordischen und den deutschsprachigen Ländern (Andrea Fietz) 2/3, 347–352
- Rickheit, Gert; Sichelschmidt, Lorenz; Stroher, Hans: Psycholinguistik (Karl-Walter Florin) 2/3, 352–354
- Rohlf, Sabine: Exil als Praxis – Heimatlosigkeit als Perspektive? Lektüre ausgewählter Exilromane von Frauen (Beate Herberich) 2/3, 354–356
- Salevsky, Heidemarie; unter Mitarbeit von Ina Müller und Bernd Salevsky: Translationswissenschaft. Ein Kompendium. Band I (Krzysztof Nerlicki) 2/3, 356–358
- Schecker, Michael (Hrsg.): Wortfindung und Wortfindungsstörungen (Krzysztof Nerlicki) 2/3, 358–360
- Schneider, Axel: Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Eine Untersuchung zur Förderung der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa, in der Sowjetunion und in der GUS 1982 bis 1995 (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 360–361
- Schroll-Machl, Sylvia: Die Deutschen – wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben (Bernd Müller-Jacquier) 2/3, 362–364
- Starke, Günter; Zuchewicz, Tadeusz: Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache (Daniel Grabis) 2/3, 365–366
- Stolze, Radegundis: Hermeneutik und Translation (Bernd Stefanink) 2/3, 366–370
- Stötzel, Georg; Eitz, Thorsten (Hrsg.): Zeitgeschichtliches Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (Michael Havlin) 2/3, 370–372
- Swerlova, Olga: Grammatik & Konversation. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht (Vridhagiri Ganeshan) 2/3, 372–374
- Thelen, Gabriele: Chinesische Germanistikstudierende zwischen gestern und heute – eine empirische Studie (Michael Langner) 2/3, 374–377
- Thierbach, Peter; Mertens, Meinolf: LingoFox. Arbeitsblätter für den modernen Sprachunterricht auf Basis beliebiger Texte selbst erstellen. CD-ROM (Karl-Walter Florin) 2/3, 377–380
- Veith, Werner H.: Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch (Gertrud Reershemius) 2/3, 380–381

- Weidenmann, Bernd: Gesprächs- und Vortragstechnik. Für alle Trainer, Lehrer, Kursleiter und Dozenten (Petra Zimmermann) 2/3, 381–383
- Willkop, Eva-Maria; Wiemer, Claudia; Müller-Küppers, Evelyn; Eggers, Dietrich; Zöllner, Inge: Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe. Lehrbuch. 3 CDs. 3 Kassetten. Unterrichtsbegleitung mit integrierter CD (Sabina Schroeter-Brauss) 2/3, 383–385
- Winkelmann, Dirk; Wittwer, Alexander (Hrsg.): Von der ars intelligendi zur ars applicandi. Festschrift für Willy Michel zum 60. Geburtstag (Ulrich Bauer) 2/3, 385–386
- Wolff, Armin; Lange, Martin (Hrsg.): Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa (Dorothea Spaniel) 2/3, 386–389
- Xu, Yan: Primat des Nützlichen – Politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im modernen China (Eva Sommer) 2/3, 389–391
- Ziebell, Barbara: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Video (Rüdiger Rhein) 2/3, 391–392
- Ziegler, Arne; Dürscheid, Christa (Hrsg.): Kommunikationsform E-Mail (Eva Sommer) 2/3, 392–393
- Zuschlag, Katrin: Narrativik und literarisches Übersetzen. Erzähltechnische Merkmale als Invariante der Übersetzung (Ursula Renate Riedner) 2/3, 393–395

Stichwortregister

- Aktionsforschung (im Fremdsprachenunterricht Deutsch) 4, 422–430
- Aspekte der indirekten Rede 6, 628–644
- Ausbildung im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache 5, 533–548
- Auslandsaufenthalt (landeskundliche Vorbereitung) 1, 29–51
- Auslandsgermanistik (und Sprachpraxis) 4, 431–443
- Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen 2003 1, 114–136
- Bildungsreform in der Türkei (und regionale DaF-Lehrwerke) 5, 572–577
- Bildungs- und Sozialpolitik in der BRD 4, 400–421
- Bundesrepublik Deutschland (Eingliederung von Migranten) 4, 400–421
- Chinesen (Darstellung in einsprachigen Lehrwerken) 4, 462–474
- Curriculare Planung für einen Aufbaustudiengang in Mexiko 1, 17–28
- Curriculumdiskussion für das und im Fach DaF 1, 3–16
- Deutsch als Fremdsprache und andere Fächer 5, 533–548
- Deutsch als Fremdsprache
- Aktionsforschung (im Fremdsprachenunterricht) 4, 422–430
 - Ausbildung im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache 5, 533–548
 - Auslandsaufenthalt (landeskundliche Vorbereitung) 1, 29–51
 - Auslandsgermanistik (und Sprachpraxis) 4, 431–443
 - Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen 2003 1, 114–136
 - Bildungsreform in der Türkei (und regionale DaF-Lehrwerke) 5, 572–577
 - Chinesen (Darstellung in einsprachigen Lehrwerken) 4, 462–474
 - Curriculare Planung für einen Aufbaustudiengang 1, 17–28
 - Deutsch in Norwegen 6, 617–621
 - Curriculumdiskussion 1, 3–16
 - DaF und die Erfahrungen anderer Fächer 5, 533–548
 - Deutsch als fremde Wissenschaftssprache 1, 103–107
 - Deutsch als Zweitsprache 1, 100–103
 - Deutschland – Italien (interkulturelle Kommunikation) 1, 52–62
 - Deutschlernen in Indien 4, 444–454
 - Doppeldiplom-Studiengang Deutschland – Italien 1, 52–67
 - einsprachige Lehrwerke (Darstellung von Chinesen) 4, 462–474
 - Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch 1, 68–98
 - FadaF-Tagung 2003 (Tagungsberichte) 1, 99–112

- Fremdverstehen und Sprachpraxis 4, 431–443
 »Für Sie gelesen«. Kommentare und Rezensionen 2/3, 141–395
 Geschichte des Faches 6, 583–595
 Geschichtliche Erfahrungen im Medium Fremdsprache 4, 483–498
 Hochschuldidaktik und Fachdidaktik 4, 483–498
 Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache 5, 533–548
 Indien (Deutschlernen in) 4, 444–454
 indirekte Rede 6, 628–644
 indische DaF-Lerner 4, 455–461
 interkulturelle Kommunikation Deutschland – Italien 1, 52–62
 konkrete Fremde 4, 462–474
 Landeskunde-Unterricht an spanischen Universitäten 1, 29–51
 Lehrwerk (für indische Lerner) 4, 455–461
 Lehrwerk (regional Türkei) 5, 572–577
 Lehrwerke (einsprachig) 4, 462–474
 Marmara (Universität und DaF-Ausbildung) 4, 475–482
 Mongolei (Übersetzerausbildung) 5, 561–571
 Norwegen (Deutsch in) 6, 617–621
 Perspektiven für eine forschungsmethodologische Ausbildung 5, 533–548
 phraseologische Subsysteme (im Deutschen und Polnischen) 6, 617–621
 Poesie (eigene) an der Hochschule 6, 622–627
 Schreibwerkstatt (fremdsprachlich) 6, 622–627
 schwarzafrikanische Hochschulen (Übersetzung) 5, 549–560
 Seminarkonzeption (für französische Studierende) 4, 431–443
 Spanische Universitäten (Landeskunde-Unterricht) 1, 29–51
 Sprachförderung in Deutschland 1, 99–100
 Sprachpraxis in der Auslandsgermanistik 4, 431–443
 Tagungsankündigungen 1, 113; 4, 499
 Tagungsberichte (FadaF-Tagung 2003) 1, 99–112
 Testen und Prüfen 1, 107–109
 Toponyme (im Deutschen und Polnischen) 6, 596–616
 türkische Bildungsreform (und regionale DaF-Lehrwerke) 5, 572–577
 türkische Universitäten und DaF-Ausbildung 4, 475–482
 Übersetzerausbildung in der Mongolei 5, 561–571
 Übersetzung in schwarzafrikanischen Hochschulen 5, 549–560
 Wirtschaftsdeutsch 1, 68–98
 Wissenschaftssprache 1, 103–107
 Deutsch als fremde Wissenschaftssprache 1, 103–107
 Deutsch als Zweitsprache 1, 100–103
 Deutsch in Norwegen 6, 617–621
 Deutschland – Italien (interkulturelle Kommunikation) 1, 52–67
 Deutschlehrausbildung in Mexiko 1, 17–28
 Deutschlernen in Indien 4, 444–454
 Doppeldiplom-Studiengang Deutschland – Italien 1, 52–67
 Eingliederung von Migranten 4, 400–421
 einsprachige Lehrwerke (Darstellung von Chinesen) 4, 462–474
 Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch 1, 68–98
 FadaF-Tagung 2003 (Tagungsberichte) 1, 99–112
 Fremdverstehen und Sprachpraxis 4, 431–443
 »Für Sie gelesen«. Kommentare und Rezensionen 2/3, 141–395
 Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache 6, 583–595
 Geschichtliche Erfahrungen im Medium Fremdsprache 4, 483–498
 Hochschuldidaktik und Fachdidaktik 4, 483–498
 Hochschule (eigene Poesie an der) 6, 622–627
 Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache 5, 533–548
 Indien (Deutschlernen in) 4, 444–454
 indirekte Rede 6, 628–644
 indische DaF-Lerner 4, 455–461
 Interkulturelle Kommunikation Deutschland – Italien 1, 52–62
 konkrete Fremde 4, 462–474
 Landeskunde-Unterricht an spanischen Universitäten 1, 29–51
 Lehrwerk (für indische Lerner) 4, 455–461
 Lehrwerk (regional Türkei) 5, 572–577
 Lehrwerke (einsprachig) 4, 462–474
 Mexiko (curriculare Planung für einen Aufbaustudiengang DaF) 1, 17–28
 Mongolei (Übersetzerausbildung) 5, 561–571
 Norwegen (Deutsch in) 6, 617–621
 Perspektiven für eine forschungsmethodologische Ausbildung 5, 533–548

- phraseologische Subsysteme (im Deutschen und Polnischen) 6, 596–616
 Poesie (eigene) an der Hochschule 6, 622–627
 Schreibwerkstatt (fremdsprachlich) 6, 622–627
 schwarzafrikanische Hochschulen (Übersetzung) 5, 549–560
 Seminarkonzeption (für französische Studierende) 4, 431–443
 spanische Universitäten (Landeskunde-Unterricht) 1, 29–51
 Sprachförderung in Deutschland 1, 99–100
 Sprachlehrforschung: gestern, heute – morgen 5, 513–532
 Sprachpraxis in der Auslandsgermanistik 4, 431–443
 Tagungsankündigungen 1, 113; 4, 499
 Tagungsberichte (FadaF-Tagung 2003) 1, 99–112
 Testen und Prüfen 1, 107–109
 Toponyme (im Deutschen und Polnischen) 6, 617–621
 türkische Bildungsreform (und regionale DaF-Lehrwerke) 5, 572–577
 türkische Universitäten und DaF-Ausbildung 4, 475–482
 Übersetzerausbildung in der Mongolei 5, 561–571
 Übersetzung in schwarzafrikanischen Hochschulen 5, 549–560
 Universität Marmara und DaF-Ausbildung 4, 475–482
 Wirtschaftsdeutsch 1, 68–98
 Wissenschaftssprache (und DaF) 1, 103–107

Autorenverzeichnis

- Akdogan, Feruzan 4, 475–482
 Arsan, Christian 2/3, 151–152
 Au, Alexander 1, 17–28
 Aulbach, Michael 2/3, 196–199
 Barkowski, Hans 1, 100–103
 Basteck, Elisabeth F. 1, 29–51
 Bauer, Ulrich 2/3, 385–386
 Baur, Rupprecht S. 1, 100–103
 Bayerlein, Oliver 2/3, 334–337
 Becker, Susanne 5, 561–571
 Bernus, Reinhard von 2/3, 328–331
 Bleicher, Thomas 2/3, 273–275; 2/3, 337–339
 Bolsinger, Claudia 2/3, 209–211; 2/3, 226–227
 Boos-Nünning, Ursula 4, 400–421
 Braune-Steininger, Wolfgang 2/3, 222–223; 2/3, 294–296; 2/3, 360–361
 Breindl, Eva 2/3, 282–286
 Bühler, Christine 2/3, 263–266
 Büker, Stella 2/3, 261–263
 Casper-Hehne 1, 103–107
 Colin, Nicole 6, 645–649
 Dutschke, Manfred 2/3, 331–334
 Eggers, Dietrich 1, 114–136
 Ehlich, Konrad 1, 103–107
 Erhardt, Claus 1, 52–67
 Esselborn, Karl 2/3, 189–198; 2/3, 307–309
 Esser, Ira 2/3, 243–245; 2/3, 266–268
 Fietz, Andrea 2/3, 347–352
 Florin, Karl-Walter 2/3, 220–222; 2/3, 352–354; 2/3, 377–380
 Frankmölle, Claudia 2/3, 211–213
 Frein-Plischke, Marie-Luise 1, 107–109
 Ganeshan, Vridhagiri 2/3, 252–254; 2/3, 372–374
 Geiser, Myriam 2/3, 157–161
 Genç, Ayten 5, 572–577
 Gierden Vega, Carmen 6, 628–644
 Gkamarazi, Maria 2/3, 327–328
 Glück, Helmut 6, 583–595
 Grabis, Daniel 2/3, 365–366
 Graßmann, Regina 2/3, 314–316
 Grimmer, Marina 2/3, 339–343
 Haberkorn, Michaela 2/3, 154–157; 2/3, 215–218
 Hajduk, Stefan 4, 444–454
 Hartmann, Ralph 2/3, 343–344
 Hausstein, Alexandra 2/3, 344–347
 Havlin, Michael 2/3, 324–325; 2/3, 370–372
 Heidermann, Werner 2/3, 164–166
 Herberich, Beate 2/3, 286–288; 2/3, 354–356
 Hinkel, Richard 2/3, 192–196; 2/3, 223–226; 2/3, 316–319
 Hölzner, Matthias 2/3, 168–171; 2/3, 237–240; 2/3, 325–326
 Hoffmann, Petra 1, 109–112
 Honnef-Becker, Irmgard 2/3, 187–189
 Johnen, Thomas 2/3, 179–176
 Kiefer, Karl-Hubert 1, 68–98; 2/3, 204–209
 Königs, Frank G. 1, 3–16; 5, 513–532
 Köster, Lutz 2/3, 141–395; 2/3, 296–304
 Koreik, Uwe 1, 99–100
 Kouassi, Manou 5, 549–560
 Langner, Michael 2/3, 374–377
 Laser, Björn 2/3, 227–230; 2/3, 235–237

- Laskowski Marek 6, 596–616
 Luchtenberg, Sigrid 1, 100–103; 2/3, 166–168;
 2/3, 171–173; 2/3, 240–242
 Martens-Berkenbrink, Ursula 2/3, 312–314
 Miková, Katarina 2/3, 161–164
 Mohr, Marion 2/3, 292–294
 Müller-Jacquier, Bernd 2/3, 362–364
 Müller-Küppers, Evelyn 1, 103–107; 2/3,
 141–395
 Nerlicki, Krzysztof 2/3, 356–358; 358–360
 Neubauer, Fritz 2/3, 296–304
 Ngatcha, Alexis 4, 422–430
 Ott, Margarete 4, 483–498
 Papan, Manuela von 2/3, 213–215; 2/3, 288–
 290
 Pfeil, Andrea 2/3, 177–178; 2/3, 202–204
 Reershemius, Gertrud 2/3, 380–381
 Reinhardt, Manuela 2/3, 258–260
 Reisinger, Anja 6, 622–627
 Rhein, Rüdiger 2/3, 391–392
 Riedner, Ursula Renate 2/3, 232–235; 2/3,
 393–395
 Rodi, Margarete 2/3, 310–312
 Röhling, Jürgen 2/3, 185–187
 Rösler, Dietmar 2/3, 149–150, 4, 462–474
 Rossbach, Bruno 2/3, 249–251
 Scheurer, Corinna 4, 431–443
 Schlak, Torsten 5, 533–548
 Schmenk, Barbara 2/3, 181–185; 2/3, 254–
 257; 2/3, 304–307
 Schroeter-Brauss, Sabina 2/3, 383–385
 Schroth, Gisela 1, 109–112
 Schütz, Stephan 2/3, 279–281
 Schwarck, Dorothee 1, 114–136
 Schwarz, Thomas 4, 400–421
 Schwerdtfeger, Inge Christine 1, 99–100
 Sommer, Eva 2/3, 389–391; 2/3, 392–393
 Spaniel, Dorothea 2/3, 199–202; 2/3, 230–232;
 2/3, 386–389
 Sproge, Ieva 2/3, 153–154
 Srinivasan, N. Anuradha 4, 455–461
 Stang, Christian 2/3, 290–291
 Stefanink, Bernd 2/3, 366–370
 Stein-Meintker, Anneliese 2/3, 275–277; 2/3,
 314–316
 Theunissen, Viola 4, 500–503
 Topor, Olga 2/3, 277–279
 Vaagland, Erling 6, 617–621
 Vitz-Manetti, Susanne 2/3, 178–182
 Wagner, Thomas 2/3, 218–219; 2/3, 319–321
 Wahner, Angela 2/3, 268–273
 Wenzel, Dagmar 6, 649–650
 Wolff, Armin 6, 654–663
 Zimmermann, Petra 2/3, 322–323; 2/3, 381–
 383

(Zusammengestellt von Armin Wolff, Regensburg)