

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1

32. Jahrgang

DAAD

Februar 2005

Inhalt

Artikel	<i>Karl Esselborn</i> Vom Auszug in die Fremde zur interkulturellen Mobilität. Das Reisetema in aktuellen deutschsprachigen Prosatexten für den Bereich interkulturelle Germanistik/DaF	3
DaF im Ausland	<i>Jin Zhao</i> Probleme chinesischer Deutschlerner im Schreiben – Analyse der Schreibaufgaben im TestDaF-Modellsatz	14
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Guido Oebel</i> <i>Sofies Welt</i> : Zur Kompatibilität von Philosophiegeschichte und Multimedia im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden nach LdL (Lernen durch Lehren). Plädoyer für eine Renaissance der Kulturwissenschaften	28
	<i>Frank Günther</i> »Und wie kommt die Note zustande?« Ein Beitrag zur angewandten Leistungsmessung aus der Praxis des universitären DaF-Unterrichts in Frankreich	48
Berichte	»Funktion, Form und Arbeitsresultate der Nachwuchsförderung in der Fremdsprachenforschung. Erste Arbeitstagung für den Dialog zwischen NachwuchswissenschaftlerInnen und HochschullehrerInnen in Deutschland«, 10.–12.9.2004 Berlin (<i>Susanne Becker, Berlin</i>)	63

(Fortsetzung umseitig)

Bibliographie	<i>Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2004	67
Über die Autoren		94
Abstracts		95

Vom Auszug in die Fremde zur interkulturellen Mobilität

Das ReisetHEMA in aktuellen deutschsprachigen Prosatexten für den Bereich interkulturelle Germanistik / DaF

Karl Esselborn

Vor allem

Was ist bloß aus unseren Abenteuern geworden, die uns über vereiste Pässe, über Dünen und so oft die Highways entlang geführt haben? Durch Mangrovenwälder hat man uns ziehen sehen, durch Grasland, windige Einöden und über die Gletscher, Ozeane und dann auch Wolkenbänke hinweg, zu immer noch entlegeneren, inneren und äußeren Zielen. Wir haben uns nicht damit begnügt, unsere Abenteuer einfach zu bestehen, sondern haben sie zumindest auf Ansichtskarten und in Briefen, vor allem aber in wüst illustrierten Reportagen und Berichten der Öffentlichkeit vorgelegt und so insgeheim die Illusion gefördert, daß selbst das Entlegenste und Entfernteste zugänglich sei wie ein Vergnügungsgelände, ein blinkender Luna Park, die Illusion, daß die Welt durch die hastige Entwicklung unserer Fortbewegungsmittel kleiner geworden sei und etwa die Reise entlang des Äquators oder zu den Erdpolen nunmehr eine bloße Frage der Finanzierung und Koordination von Abflugzeiten. Aber das ist ein Irrtum! Unsere Fluglinien haben uns schließlich nur die Reisezeiten in einem geradezu absurden Ausmaß verkürzt, nicht aber die Entfernungen, die nach wie vor ungeheuerlich sind. Vergessen wir nicht, daß eine Luftlinie eben nur eine Linie und kein Weg ist und: daß wir, physiognomisch gesehen, Fußgänger und Läufer sind.

(Christoph Ransmayr: *Die Schrecken des Eises und der Finsternis*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuchverlag 1987: 9)

1. Reisen als zentrales Thema einer interkulturellen Literaturwissenschaft

Reisen als Zugang zu fremden Ländern, Menschen und Sprachen ist immer schon ein wichtiges Thema der Fremdsprachenphilologien gewesen. Eine »interkulturelle Literaturwissenschaft«, die eine »Hermeneutik kulturräumlicher Distanz« (Krusche 1985) und eine vergleichende Fremdhheitsforschung ins Zentrum stellt, muß zu ihrem engeren »disziplinären Textkanon vor allem kulturreflexive Gattungen wie Reise-, Kolonial-, Exil- und Migrationsliteratur, Utopien, Abenteuerromane und Robinsonaden sowie die postkoloniale Literatur« zählen (Gutjahr 2002: 357). Die Germanistik hat allerdings die deutschsprachige Reiseliteratur als ephemere literarische Gattung lange vernachlässigt und sie erst seit den späten 1970er Jahren systematisch zu erschließen begonnen (Brenner 1989) – auch für die europäische Kulturgeschichte, womit sie für die fremdsprachige Kultur- und Literaturvermittlung zugleich unter landeskundlichen Aspekten bedeutsam wird. Die gegenwärtige Wende zu einer Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft, die auch Interkulturalitäts- und Fremdhheitsforschung zu

methodischen Paradigmen macht (vgl. etwa die neue Zeitschrift *KulturPoetik* 2001, Heft 1 und 2), verlangt ohnehin die Behandlung von Reiseberichten und Reiseliteratur unter ethnographischer und kulturgeschichtlicher Perspektive.

Die literarische Gattung Reisebericht wird von Peter J. Brenner (1989: 9) als »die sprachliche Darstellung authentischer Reisen« definiert und umfaßt ein breites uneinheitliches Spektrum von Formen wie Reisegedicht, Briefesammlung, Tagebuch, Teil-Autobiographie, Reisereportage u. a., ganz abgesehen von Sachliteratur wie Reiseführern, Itinerarien, Handbüchern, Prospekten, Auslandsberichterstattung usw. Davon wird deutlich die Reiseliteratur oder der Reiseroman unterschieden, die das Reisemotiv in literarische Fiktion einbauen. Aber auch der Reisebericht bewegt sich zwischen (historisch sehr unterschiedlich definierter) Authentizität und Fiktion, und die Übergänge zur Reiseliteratur sind spätestens seit der Aufklärungszeit aufgrund der wachsenden literarischen Ansprüche fließend. Dekonstruktivistische, systemtheoretische und funktionsanalytische Ansätze kritisierten zuletzt Reiseberichte wie Reiseliteratur gleichermaßen dafür, daß sie statt einer objektiven Realitätsbeschreibung viel eher eine schematische (mythische) und stereotype Konstruktion von Realität bieten, eine narrative und rhetorische Inszenierung von Reisen mithilfe traditioneller Topoi, fragwürdiger Bilder und einer konstruierten Figur des Reisenden (Opitz 2003; Holdenried 2003). Wenn jedoch vom Text nicht mehr auf die Wirklichkeit zurückgeschlossen werden darf, würde dies letztlich zu einer völligen Auflösung des traditionellen Gegenstands der Reisebeschreibung führen. Aber (literarische) Realitätskonstruktionen können grundsätzlich nicht einer eigentlichen (ontologisierten) Wirklichkeit entgegengesetzt werden. Die Bilder der Fremde stehen im

engen Zusammenhang mit den Konzepten der Alltagsrealität und den zeittypischen Diskursen, sind Teil des Symbolsystems der Kultur. Sie sind bestimmt von kulturspezifischen Wahrnehmungsmustern und Perspektiven, von spezifischen Fremdheitskonstruktionen und Formen kultureller Sinnzuschreibungen, von Wunschen und Projektionen. Hinzu kommen literarische Traditionen und Formen des Beschreibens und Erzählens, die eine komplexe fremde Realität strukturieren und verbildlichen (Opitz 1993: 659–668), historisch aufladen und durch ästhetische Überhöhung und affektive Einfärbung zum Merkwürdigen und Außerordentlichen, zum Schönen und Erhabenen oder auch nur zu »Sehenswürdigkeiten« stilisieren. Außer den Absichten des Autors und seiner persönlichen Beteiligung und Wertung spielen Leserbezüge, Beglaubigungs- und Zuordnungsstrategien, Erwartungen und Voraussetzungen der Leser eine entscheidende Rolle. Wichtiger als eine einseitige Konzentration auf die ästhetische Struktur des literarischen Textes sind einer vergleichenden Fremdkulturwissenschaft jedenfalls die sehr realen Motive und Folgen von Reisen, die im Lauf der Zeit die Welt nachhaltig verändert haben.

2. Deutschsprachige Reiseliteratur der Moderne

Auch die deutschsprachigen Reiseberichte und Reiseromane sollten im Sinne einer anthropologisch und ethnologisch orientierten Reiseliteraturforschung vor allem im Blick auf Kulturenbegegnungen und -konflikte und auf die Konstruktion und Stabilisierung von Fremdbildern – als Komplement der eigenen Selbstbilder und Mentalitäten – betrachtet werden. Natürlich ist auch hier nicht an »objektive« geschlossene Konzepte, sondern eher an eine Vielfalt von Diskursen zu denken (vgl. Florack 2003). Eine interkulturelle

Literaturwissenschaft wird ihre Rolle beim Umgang mit der Fremde und dem zentralen Fremdheitsthema untersuchen, auch wenn bisher das Kulturthema Reisen selbst von der interkulturellen Germanistik noch viel zu wenig beachtet und systematisch aufgearbeitet wurde. Nach einem ersten Interesse Anfang der 80er Jahre (vgl. die Leitaufsätze und den Thematischen Teil im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8 und 11) war das »Kulturthema« Reisen nur noch gelegentlich (z. B. Wild 1990, Heinritz 1991; Koban 1999) vor allem im Blick auf bestimmte (Herkunfts)Länder aufgegriffen worden, zuletzt etwa von Uwe Sieben (vgl. Sieben 2000).

Es wäre im Rahmen einer europäischen Kulturgeschichte des Reisens zu sehen, die als Geschichte der Entdeckung und Erforschung unbekannter Länder weitgehend zugleich die Geschichte der europäischen Eroberung, Unterwerfung und späteren Kolonisierung bzw. zuletzt der wirtschaftlichen und touristischen Erschließung der außereuropäischen Welt bedeutet. Einen guten ersten Überblick über die vielfältigen Aspekte der Kulturgeschichte des Reisens bieten jetzt die von Hermann Bausinger herausgegebene *Reisekultur* (Bausinger 1999) und die Arbeit von Brenner zur Geschichte der Gattung Reisebericht (Brenner 1989) sowie die Beiträge zum Wandel der Fremdheitskonzepte von Krusche (vgl. Krusche 1983 und 1985).

Dies ist begleitet von entsprechenden Fremdheitskonstruktionen und sich wandelnden Konzepten der Wahrnehmung der Realität (vgl. Brenner 1989: 14 ff.) und zugleich beeinflusst durch die sich verändernden Mittel und Formen des Reisens, seine unterschiedlichen Funktionen, Motive und Perspektiven, die auch die Reiseliteratur und ihre Bilder des Fremden bestimmen. Die europäische Aufklärung hatte – ausgehend von

einer einheitlichen, potenziell unendlichen, aber ergründbaren Welt und einem universalistischen einheitlichen Menschenbild – ein unbeschränktes Interesse an enzyklopädischer Information über die gesamte Welt entfaltet, was im 18. Jahrhundert zum Höhepunkt der Reiseliteratur führte. Die Entwicklung in der Moderne ist bestimmt durch die veränderte Wahrnehmung des fremden Naturraums durch die individualistische, ästhetisierende Seh-Aneignung, besonders bei den »empfindsamen Reisen« der Romantik, durch den Entwurf des panoramatischen Sehraums (vom dominierenden Berggipfel) usw. (vgl. Großklaus 1982: 80; Laermann 1976; Raymond 1993). Für das 19. Jahrhundert sind bezeichnend die zunehmend geographisch-ethnologischen Reiseberichte von Entdeckern, Abenteurern, Ethnologen, begleitet von der exotistischen Abenteuer- und Kolonialliteratur. Die zivilisationskritischen Motive der Weltanschauungsreisen nach Fernost um 1900 (Hesse, Bonsels u. a.) werden wieder von der weltweiten Jugend- und Protestbewegung der 1950/60er Jahre aufgenommen. Zugleich führt das neue politische Interesse an der »Dritten Welt« und an dem Prozeß der Entkolonialisierung zu einer Art Revolutions- und Dritte-Welt-Tourismus, wie ihn Grass in *Kopfgeburten oder Die Deutschen sterben aus* (1980) ironisch vorgeführt hat (vgl. Lützeler 1998).

Im Zeitalter des Massentourismus hat das Reisen seine frühere Bedeutung für die Erschließung fremder Länder und Kulturen jedoch weitgehend eingebüßt. Es geht kaum noch um Welterfahrung, um ein enzyklopädisches Weltwissen oder um Bildung. Reiseberichte haben ihr Informationsmonopol angesichts der Angebote von Massenmedien und kommerziellen touristischen Reiseführern fast ganz verloren, die Bilder fremder Welten sind in die Bildmedien, Sachberichte, Rei-

seführer usw. abgewandert, oder sie müssen in Phantasiewelten projiziert werden, wie in den einzig noch unbekanntem (Welt)Raum der Science Fiction (vgl. dazu Jost 1989; Sauder 1995; Heinritz 1991; Michel 1985). Ein Sonderthema wären Reisen in der Literatur der DDR, wo es bei den Schwierigkeiten einer Reise in den Westen oft bei Phantasireisen bleiben mußte wie bei Morgner, Fries, Krauß u. a. (vgl. Zwirner 1986).

Das Interesse am Reisen verschiebt sich immer mehr auf das reisende Subjekt, die Fremde wird zunehmend zum Raum der Selbstsuche und Selbstentfaltung, der Möglichkeiten, des Neubeginns und des Scheiterns, oder zum Evasions- und Fluchtraum. Reisen in Extrembereiche zeigen Grenzen des eigenen Ichs auf oder ermöglichen weltanschaulich überhöhte Erfahrungen bei modernen Pilgerfahrten an »heilige Stätten« in Fernost und anderswo. Dies sieht allerdings ganz anders aus, sobald es sich um die unfreiwilligen Reisen des Exils oder der Migration handelt, die seit der Jahrhundertmitte eine immer größere Rolle spielen.

Obwohl die Globalisierung und Internationalisierung der Welt vor allem über die modernen Medien läuft, haben literarische Reisebeschreibungen und -erzählungen ihre Bedeutung jedoch nicht verloren, sondern finden sich zuletzt sogar in zunehmender Zahl, allerdings in neuer Funktion und in neuen literarischen Modellen, z. B. im postmodernen Roman, der Abenteuer- und Phantasireisen neu entdeckt. Statt einer sukzessiven Welterschließung durch Erfahrungsreisen des Subjekts im Rahmen einer Reise, vorgeführt im erzählenden Nacheinander als zeitlicher Ablauf einer Entwicklung, werden heute eher in der Gleichzeitigkeit sich überlagernder Perspektiven komplexe Erfahrungsmuster kultureller Deplatzierung und globaler Ortlosigkeit vorgeführt (vgl. Bachmann-Medick 1996).

3. Neue deutschsprachige Prosatexte zum Reisetema

Ein Überblick über das Reisetema in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – im Sinne einer »themenorientierten interkulturellen Literaturwissenschaft« (vgl. Hudson-Wiedenmann 2003) – würde bald die Vielfalt der ganz unterschiedlichen Ausprägungen und Funktionen des Reisetemes deutlich machen, hier können jedoch nur Stichworte und einige (im Anhang zusammengestellte und nachgewiesene) Titel gegeben werden.

Der Urlaubstourismus und das traditionelle allgemeine Interesse an fremden Ländern und Kulturen finden sich inzwischen eher in der Unterhaltungsliteratur. So beschreibt etwa der Bestseller Corinna Hofmanns *Die weiße Massai* (2000) die ausgefallene afrikanische Liebesgeschichte einer Touristin.

Seit der Zeit der Dekolonialisierung Mitte des 20. Jahrhunderts beginnt sich die literarische Tradition der Reiseliteratur grundlegend zu verändern; an die Stelle der dominanten – vereinnahmenden – europäischen Perspektive tritt immer mehr der Blick der Anderen und eine neue und offenere Topographie der Welt. So ist auch seit den 1960er Jahren in der deutschen Reiseliteratur zunächst der informierte politische (Timm, Buch) oder der kulturrefektive (Muschg, Nadolny) bzw. der ethnologische Blick auf die Fremde festzuhalten, welcher sich wie bei Hubert Fichte oder Michael Roes auch neue literarische Repräsentationsformen sucht.

Ganz anders in der jüngsten Generation. Wenn Moritz von Uslar, 1970 geborener Vertreter der »Generation Golf«, auf der Autobahn nach *Davos* unterwegs ist, stellt die Landschaft allenfalls den selbstverständlichen Hintergrund für die Beschreibung der eigenen Befindlichkeit des schicken jungen Zeitgenossen dar, der ständig unterwegs ist.

Auch in der Erzählung *Der Indianer* aus Karen Duves Erzählband *Keine Ahnung* (1999) haben die älteren touristischen Reismotive nur noch wenig Bedeutung gegenüber den zufälligen privaten Erfahrungen, die sich mit der Figur des »Indianers« verbinden, hinter dem noch ältere Klischees der europäischen Rezeption aufscheinen. Bei einer unerfreulichen Autofahrt durch die Wüste in Arizona mögen die Freunde der Erzählerin nicht an einem touristischen Indianershop anhalten; als sie aussteigt, um allein zu Fuß weiterzugehen, kommt ihr ein unauffälliger Indianer entgegen, der das angebotene Wasser annimmt, aber wortlos weiterläuft.

Die Fremde wird auch häufig zum Erlebnisraum und Ort der Selbsterfahrung, der Abstand zur eigenen Situation und Bewältigung eigener Konflikte ermöglicht (so z. B. bei Ortheil, Roth, Sebald, Kirchhoff). Die undurchschaubare und unzugängliche Fremde kann zum Bild der eigenen Befindlichkeit werden und die eigene Entfremdung bis zur völligen Desorientierung und bis zum Identitätsverlust verstärken, besonders wenn sich damit das Motiv der Reise als Flucht vor der eigenen Vergangenheit und Gegenwart verbindet. Vom Märchen bis zum Entwicklungsroman ist der Weg in die Welt die Voraussetzung für die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Helden, sie öffnet einen Möglichkeitsraum auch für neue und alternative Lebensentwürfe (Capus, Stadler). Die Suche nach einem Neubeginn kann zu einer neuen Identität führen, sich aber auch im Unvertrauten verlieren und scheitern. Allerdings scheint das utopische Potential der Reise bzw. der Allotopie, das in den alten Staatsutopien wie im Bild des »edlen Wilden« oder in den Paradiesbildern der exotistischen Südsee-Idyllen des 18. und 19. Jahrhunderts zum Ausdruck kam, seine Kraft inzwischen verloren zu haben.

Bei Thomas Bernhard geht die Reise des erfolglosen Malers für ihn glücklich aus, da er, angeblich auf einer *Expedition* in Argentinien verschollen, tatsächlich als berühmter und erfolgreicher Maler in Südamerika stirbt, wovon die Witwe erst nach seinem Tod erfährt.

Gerold Späth dagegen läßt die *Midlife Reise* eines zivilisationsmüden Aussteigers, die an die Diskussionen um die »Midlife-Crisis« der 80er Jahre erinnert, mit einem tödlichen Schiffsbruch enden. Der Text erzählt aus zwei unvermittelt (ohne erkennbare Markierung und deshalb zunächst etwas verwirrend) wechselnden Perspektiven – der Frau und des Mannes –, wie der beruflich Erfolgreiche auf Zureden seiner Frau in den Süden reist, um aus der Routine der Arbeit und der Ehe herauszukommen. In einem Fischerdorf auf Sizilien nimmt er am einfachen Leben der Fischer teil und fährt mit sieben weiteren »Aussteigern« auf einem eigenhändig reparierten Schiff zum Abenteuer des »natürlichen Lebens« aufs Meer hinaus. Das negative Ende ist als Kommentar des Autors zu diesem Versuch zu lesen.

Als Gegenstück zu einem erfolgreichen Identitätswechsel und Neubeginn könnte man auch Robert Menasses *Starten, Neubeginnen...* verstehen, in dem der Ich-Erzähler auf dem Sprung ins Neue sich vom Alten absetzt. Aber schon die ungewöhnliche Erzählstruktur, die in wiederholtem Abbrechen und Neuanfang in Sprüngen zurückführt zum Scheitern in jeweils früheren Lebensstadien (Ehe, Studium, Pubertät, Kindheit, Geburt, Zeugung), widerlegt die Erwartungen in den bevorstehenden Flug von Zürich nach Rio de Janeiro als »kurze[n] energische[n] Satz« in eine andere Zukunft. Das eigene Spiegelbild, in dem der Abreisende in den Glaswänden des Flughafens endlich auf sich selbst trifft, ist eher eine täuschende Verdoppelung als ein neues unbelastetes

Ich; die Euphorie des Starts bleibt vage und inhaltsleer. Zudem hatte das Thema des Neubeginns (im Studium der Volkswirtschaftslehre) schon zum Verlust der akademischen Laufbahn geführt, und der aufklärerische Fortschrittsoptimismus der 60er Jahre, »man könne und müsse neu beginnen, alles anders und besser machen« erscheint nun als bloßer Fetisch – im Sinne von Menasses These vom Ende des Fortschritts und der (Hegelschen) Idee der Geschichte wie in seiner Rede zur Frankfurter Buchmesse 1995: ›*Geschichte*‹ – *der größte historische Irrtum* (vgl. Lücke 1998). Der Möglichkeitsraum der Phantasie-reise wird vor allem vom postmodernen Roman ausgiebig genutzt (Kühn). Die Abenteuerreise in die letzten Wildnisse des Urwalds, der Wüsten oder des arktischen Eises wird ebenfalls – in Form historischer Entdeckerreisen oder phantastischer Gegenwelten – wieder aufgegriffen (Widmer, Nadolny, Ransmayr, Schrott. Vgl. Honold 2000).

Reisen jenseits des Pauschalismus z. B. als Extremreise in ausgefallene Länder, ein modernes Nomadentum in zivilisationsfernen Gegenden gewinnt wieder an Faszination, wie Malin Schwerdtfegers kurzer Text *Mein erster Achttausender* aus »Leichte Mädchen« (2001) zeigt. Hier wird aus der Perspektive der Tochter eine Extremreise vorgeführt, die ständig in ganz ungewöhnlichen Gegenden unterwegs ist, während der Vater zu Hause (offenbar aus Protest gegen die »Ethnohure«) mit seinem Laptop im Bett liegen bleibt. Das Mädchen scheint zunächst angeekelt, aber auch fasziniert von den extremen Erlebnissen der Mutter und entscheidet sich am Ende plötzlich, die nächste Reise mitzumachen.

Die Reise kann – für den Autor und seine Helden wie für den Leser – zum Erfahrungs-, Abenteuer- oder Evasionsraum werden. Daneben steht auch weiterhin das eher traditionelle (auch christliche)

Motiv des Lebens als Reise bzw. des Lebens, das sich erst auf Reisen entfaltet (wie z. B. bei Köpf). Aktueller aber ist die Reise als Modell einer modernen Lebensform, vor allem als mehr oder weniger freiwilliges Aussteigerleben von jungen Außenseitern der Gesellschaft oder als ein Vagabundieren ohne Ziel von Vertretern der Subkultur, für die das ständige Unterwegssein, das (eher touristische) Reisen zum Abenteuer des Lebens wird. Eine sehr weltläufige moderne Variante des Weltenbummlers bietet der Erzähler in Bodo Kirchhoffs *Tschakwau* (1987), der von den Erfahrungen eines längeren Fernost-Aufenthalts berichtet, bei dem er schon ganz selbstverständlich auch im (eher kühl-antiexotistisch gesehenen) Prostituiertenmilieu von Bangkok zu Hause zu sein scheint, das er anderweitig auch kritisch beschrieben hat.

Häufig sind die modernen Helden der »Road-Novels« bei Krausser, Kracht, Genzmer, Woelk oder Özdogan, die ort- und bindungslos in ständiger Bewegung sind. Ihre Fahrt führt ins unerreichbare Andere, bleibt ein zum Scheitern verurteilter Aufbruch, eine einmalige Reise in den Tod. Andere moderne Nomaden sind viel öfter unfreiwillig unterwegs: im Exil und in der Migration, wo zunächst die Schwierigkeiten mit der Fremde überwiegen. Die Reisenden können auch überall fremd bleiben wie in vielen Texten der Exil- und der Migrationsliteratur, der es vor allem um die Ankunft im anderen Land und darum geht, in den neuen Lebensräumen eine neue (hybride) Identität zu finden. Die erschreckendste Variante des Exils beschreibt Urs Widmer mit *Eine Geschichte aus New York*. Das aus Deutschland emigrierte jüdische Ehepaar hat sich in New York (auch mit einer Arztpraxis) vollständig eingerichtet, ist aber dort nie angekommen, ist völlig ohne Beziehung zur Umwelt geblieben. Ein Gegenbeispiel bieten exilierte osteuropäische Schriftsteller in

deutschsprachigen Ländern, wo man sich allerdings auch weiter in einer gemeinsamen europäischen Tradition zu Hause fühlen konnte, wie z. B. Libuše Moníková, Péter Esterházy u. a. Für Einwanderer der zweiten oder dritten Generation wie für die transkulturellen deutschsprachigen Autoren der Anthologie *MorgenLand. Neueste deutsche Literatur* (2000) haben dagegen Migration und ein »Leben in Zwischenräumen« bereits die neue Qualität einer normalen Form moderner Existenz angenommen, die Migration wird schon als eigene offene Lebensform akzeptiert. Das alte Bild des entwurzelten, in feindlicher Fremde sozial und kulturell isolierten Gastarbeiters der ersten Generation setzte noch das Gegenkonzept einer territorial gebundenen Heimat in einer homogenen nationalen Kultur voraus, wie die Migrationssoziologie gezeigt hat (vgl. Köstlin 2000). Dieses Konzept ist in einer Zeit der Globalisierung, der Mobilität, der Ausdifferenzierung und Hybridisierung von Kulturen nicht mehr zu halten. Für die jüngste Migrantengeneration scheint eher das Bild der jungen Stadstreicherin in *Ich heirate einen Hund* von dem 1960 in Tanger geborenen und in Deutschland aufgewachsenen Abdellatif Youssafi typisch, die sich nach traumatisierenden Erfahrungen in Heimat und Fremde auf der Straße der multikulturellen Großstadt einrichtet. Andere stellen die schwierige Suche nach einer neuen Heimat rückblickend – in der komischen Perspektive des alten Pikaroromans – als zielloses Reisen durch die halbe Welt dar (Trojanow, Vertlib, Florescu). Noch konsequentere Reisende sind die modernen interkulturellen Schriftsteller, die wie die jungen deutsch-jüdischen Autoren Maxim Biller, Barbara Honigmann,

Vladimir Vertlib u. a. zwischen vielen Ländern und Städten, zwischen Israel, Deutschland, den USA usw. unterwegs sind und für die gerade New York zum Symbol einer offenen internationalen Stadt geworden ist, in der man sich nicht mehr auf eine bestimmte nationale Identität festlegen muß (vgl. Sander/Steinicke 2002).

Es wären über die angeführten Beispiele hinaus in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur noch viele weitere sehr lesenswerte Texte zu finden, die im breiten Spektrum der Reismotive aktuelle Formen und Funktionen des Reisens bzw. des Unterwegs- oder Nicht-zu Hause-Seins in vielfältigen Varianten gestalten. Sie zu entdecken muß der eigenen, am Thema interessierten Lektüre überlassen bleiben.

4. Das Reisetema und seine Vermittlung

Das Kulturthema Reisen und Fremdbegrenzung, verbunden mit der Problematik des interkulturellen Verstehens, der Perspektivität und der Fremdbilder ist für eine interkulturelle Literaturwissenschaft ebenso wichtig wie für eine kulturwissenschaftlich erweiterte Landes- und Kulturkunde. Es könnte gut in Literaturkursen auf universitärem Niveau behandelt werden, aber auch in (den Fremdsprachenunterricht begleitenden) Lesekursen mit literarischen Texten auf Mittel- oder Oberstufenniveau oder punktuell in der Landeskunde¹. Nichtdeutsche Leser werden sich bei Reiseberichten deutschsprachiger Autoren wohl weniger für die beschriebenen fremden Länder interessieren, es sei denn es handelt sich um (historische) Reiseberichte in das eigene Herkunftsland. Von Interesse können aber die Fremdbil-

1 Erfahrungen mit amerikanischen Austauschstudenten zeigen, daß auch bei mittleren Sprachkenntnissen nach einiger Gewöhnung literarische Texte von bis zu 10/12 Seiten in einer Doppelstunde zu lesen und zu besprechen sind, wenn ein literarisches Lesen interessanter Texte und keine Sprach- und Literaturanalysen erwartet werden.

der aus der deutschen Perspektive der Reisenden und die Informationen sein, die von den Autoren indirekt über sich selbst, speziell über ihre Einstellung zur Fremde, und über ihre Kultur gegeben werden – zunächst vor allem in der Gegenwartsliteratur. Die vielfältigen, sich wandelnden Reismotive in der aktuellen deutschsprachigen Literatur sind, speziell für den Bereich DaF, didaktisch einfacher und leichter in kurzen literarischen Erzählungen und Prosatexten wie den vorgestellten vorzuführen und zu erschließen – was danach vielleicht zu einer thematischen Einheit zur Bedeutung des Reisens erweitert werden kann. Nach einem einführenden Gespräch über aktuelle Formen und Motive des (touristischen) Reisens heute und die Veränderungen im Vergleich mit früheren Zeiten und nach einem Blick auf bekannte gegenwärtige und ältere Reiseliteratur könnten die Beispiele in Kleingruppen gelesen und ein erstes Verständnis erarbeitet werden. Einige allgemeine Fragen an die Texte können eine erste Charakterisierung und den Einstieg ins (interkulturelle) Lesergespräch erleichtern und einen Vergleich der Texte und Motive vorbereiten helfen. Nicht gedacht ist an ein erschöpfendes Abarbeiten der Vorgaben. Zu fragen wäre zunächst nach einfachen Aspekten und Referenzen, später mehr nach Präsentationsweisen und Perspektiven, nach der ästhetischen Funktion der Motive usw.

5. Fragen an Reiseliteratur

- Wer reist? Wohin geht die Reise? Wie wird gereist?
- Wer berichtet, erzählt von der Reise, erinnert sich daran usw.?
- Erscheint die Reise realistisch? Wie sind die Referenzen? Wie wird die Glaubwürdigkeit hergestellt?
- Was sind die (genannten) Reismotive, welches die Ziele und Funktionen der Reise? Wie endet sie?

- Was wird auf der Reise wahrgenommen? Welche Erfahrungen werden gemacht? Was beschäftigt den Reisenden/die Reisende(n)?
- Wie erscheinen die Fremde und die Fremden? Wird mit Bekanntem verglichen? Ist eine bestimmte Wahrnehmungsperspektive erkennbar? Gibt es bekannte Bilder und Klischees?
- Kommt es zu Begegnungen mit Fremden? Auf welche Weise? Findet eine interkulturelle Kommunikation statt?
- Handelt es sich um eine der bekannten Reiseformen wie Tourismus, Bildungsreise, professionelle Reise, Informationsreise, Weltanschauungsreise, Abenteuerreise, Extremreise usw., geht es um Selbsterfahrung, Neugier, Fernweh, Abenteuerlust, um Aussteigen, Flucht/Evasion, Neubeginn oder um Entfremdung, Selbstverlust usw.? Oder handelt es sich um eine ganz andere, eigene Variante?
- Wie wird der Reisevorgang literarisch umgesetzt: Raum, Zeit, Chronologie, Abfolge, traditionelle Strategien, literarische Formen usw.?
- Welche Bedeutung haben personale Komponenten (persönliches Erleben, Vorlieben, Vorurteile, Distanz usw.)?
- Sind bestimmte Absichten des Autors wie Information, Bildung, Unterhaltung, Propaganda, Legitimierung von Verhältnissen, Aufklärung usw. erkennbar?
- Wie werden Leser und Zuschauer einbezogen?
- Gibt es tradierte Formen kultureller Sinnzuschreibungen (Deutungsschemata, antithetische Fremdheitskonstruktionen, Landschaftsästhetik), Traditionen von Fremdbildern, Stereotypen, Topoi?
- Werden Wahrnehmungen bestimmten allgemeinen Konzepten zugeordnet? Sind Vorerwartungen, Projektionen,

Einstellungen, Perspektiven (z. B. Zentrum vs. Peripherie, Nord-Süd-Schema) erkennbar?

– Welchen Stellenwert hat das Reisemotiv im gesamten literarischen Text?

Im übrigen hat jeder Leser/jede Leserin seine/ihre eigenen Reiseerfahrungen und wird mit den Erfahrungen und Perspektiven anderer Reisender leicht vergleichen können.

Verwendete oder zitierte literarische Werke

Neue deutschsprachige Kurzprosa zum Reise-Thema:

Bernhard, Thomas (1931–1989): »Expedition«. In: ders.: *Der Stimmenimitator*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987 (st 473), 150–152.

Duve, Karen: »Der Indianer«. In: dies.: *Keine Ahnung. Erzählungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1999 (st 3035), 53–59.

Kirchhoff, Bodo: »Tschakwau«. In: ders.: *Ferne Frauen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987, 94–104.

Menasse, Robert: »Starten, Neubeginnen ...«. In: Hielscher, Martin (Hrsg.): *Wenn der Kater kommt*. Köln: Kiepenheuer, 1996, 11 f.

Ransmayr, Christoph: *Die Schrecken des Eises und der Finsternis*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuchverlag, 1987, 9.

Schwerdtfeger, Malin: »Mein erster Achteausender«. In: ders.: *Leichte Mädchen*. Köln: Kiepenheuer, 2001, 9–16.

Späth, Gerold: »Midlife Reise«. In: ders.: *Sacramento. Neun Geschichten* (1983). Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuchverlag 1989, 131–139.

von Uslar, Moritz: »Davos«. In: Kracht, Christian (Hrsg.): *Mesopotamia*. Stuttgart: DVA, 1999, 13–29.

Widmer, Urs: *Eine Geschichte aus New York*. In: ders.: *Auf auf ihr Hirten! Die Kuh haut ab!* Zürich: Diogenes, 1988, 20–22.

Youssafi, Abdellatif: »Ich heirate einen Hund«. In: Jamal, Tuschik (Hrsg.): *Morgenland. Neueste Deutsche Literatur*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuchverlag, 2000, 217–231.

(Nachfragen an Karl.Esselborn@web.de)

Ausgewählte deutschsprachige Reise-Romane der Gegenwart

Buch, Hans Christoph: *Die Hochzeit von Port-au-Prince*. Frankfurt a. M. 1984; *Häiti Chérie*. Frankfurt a. M. 1990 u. a.

Capus, Alex: *Munzinger Pascha*. Zürich 1997.

Fichte, Hubert: *Xango*. Frankfurt a. M. 1976 u. a.

Florescu, Catalin Dorian: *Wunderzei*. Zürich; München 2001.

Genzmer, Herbert: *Letzte Blicke, flüchtige Details*. Frankfurt a. M.; Leipzig 1995.

Kirchhoff, Bodo: *Infanta*. Frankfurt a. M. 1989; *Mexikanische Novelle*. Frankfurt a. M. 1984; *Der Sandmann*. Frankfurt a. M. 1992 u. a.

Köpf, Gerhard: *Der Weg nach Eden*. München; Zürich 1994.

Kracht, Christian: *Faserland*. Köln 1995.

Kracht, Christian: 1979. Köln 2001.

Krausser, Helmut: *Könige über dem Ozean*. München 1989.

Kühn, Dieter: *Beethoven und der schwarze Geiger*. Frankfurt a. M. 1990.

Muschg, Adolf: *Im Sommer des Hasen*. Zürich 1965; *Baiyun oder die Freundschaftsgesellschaft*. Frankfurt a. M. 1980.

Nadolny, Sten: *Die Entdeckung der Langsamkeit*. München 1983; *Selim oder die Gabe der Rede*. München 1990.

Ortheil, Hanns-Joseph: *Abschied von den Kriegsteilnehmern*. München 1992.

Özdoğan, Selim: *Nirgendwo & Hormone*. Berlin 1996.

Ransmayr, Christoph: *Die Schrecken des Eises und der Finsternis*. München 1984; *Die letzte Welt, Nördlingen* 1988.

Roes, Michael: *Leeres Viertel. Rub' al-Khali*. Frankfurt a. M. 1996.

Rosei, Peter: *Entwurf für eine Welt ohne Menschen / Entwurf zu einer Reise ohne Ziel*. Salzburg 1975/1999.

Rosenlöcher, Thomas: *Die Wiederentdeckung des Gehens beim Wandern. Harzreise*. Frankfurt a. M. 1991.

Roth, Gerhard: *Winterreise*. Frankfurt a. M. 1978.

Schrott, Raoul: *Finis Terrae. Innsbruck 1995; Die Wüste Lop Nor. Novelle*. München 2000; *Tristan da Cunha oder Die Hälfte der Erde*. München 2003.

Sebald, W. G.: *Die Ringe des Saturn. Eine englische Wallfahrt*. Frankfurt a. M. 1995; *Austerlitz*. München 2001.

- Späth, Gerold: *Sindbadland*. Frankfurt a. M. 1984; *Die gloriose White Queen*. Göttingen 2001.
- Stadler, Arnold: *Feuerland*. Salzburg 1992.
- Stangl, Thomas: *Der einzige Ort*. Graz; Wien 2004.
- Timm, Uwe: *Morenga*. München 1978; *Vogel, friss die Feige nicht. Römische Aufzeichnungen*. Köln 1989.
- Trojanow, Ilija: *Die Welt ist groß und Rettung lauert überall*. München 1996.
- Vertlib, Vladimir: *Zwischenstationen*. Wien; München 1999.
- Widmer, Urs: *Die Forschungsreise. Ein Abenteuerroman*. Zürich 1974; *Im Kongo*. Zürich 1996.
- Woelk, Ulrich: *Amerikanische Reise*. Frankfurt a. M. 1996.
- Sekundärliteratur*
- Bachmann-Medick, Doris: »Texte zwischen den Kulturen: ein Ausflug in ›postkoloniale Landkarten«. In: Böhme, Helmut; Scherpe, Klaus (Hrsg.): *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek: Rowohlt, 1996, 60–77.
- Bausinger, Hermann (Hrsg.): *Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus*. München: Beck, 1991 (2. Auflage 1999).
- Brenner, Peter J.: *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1989.
- Brenner, Peter J.: »Die Erfahrung der Fremde. Zur Entwicklung einer Wahrnehmungsform in der Geschichte des Reiseberichts«. In: ders.: *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1989, 14–49.
- Florack, Ruth: »Stereotypenforschung als Baustein zu einer Interkulturellen Literaturwissenschaft«. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000*. Bd. 9. Bern: Lang, 2003, 37–42.
- Freund, Wieland: »Eine Generation von Wallfahrern«. Roadnovels – Sehr europäische ›Amerikanische Reisen«. In: Freund, Wieland; Freund, Winfried (Hrsg.): *Der deutsche Roman der Gegenwart*. München: Fink, 2001, 45–52.
- Großklaus, Götz: »Reisen in die fremde Natur. Zur Fremdwahrnehmung im Kontext der bürgerlichen Aufstiegs-geschichte«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8 (1982), 72–85.
- Gutjahr, Ortrud: »Alterität und Interkulturalität«. In: Benthien, Claudia; Velten, Hans Rudolf (Hrsg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek: Rowohlt 2002, 345–369.
- Heinritz, Reinhard: »›Fremde Wildnis. Über den neuen deutschsprachigen Reiseroman«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17 (1991), 72–93.
- Holdenried, Michaela: »Künstliche Horizonte. Ein Beitrag zum Methodendiskurs in der Reiseliteraturforschung am Beispiel neuerer Reiseberichte«. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000*. Bd. 9. Bern: Lang, 2003 (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 61), 79–85.
- Honold, Alexander: »Das Weite suchen. Abenteuerliche Reisen im postmodernen Roman«. In: Harbers, Henk (Hrsg.): *Postmoderne Literatur in deutscher Sprache: Eine Ästhetik des Widerstands?* Amsterdam: Atlantica 2000, 371–396.
- Hudson-Wiedenmann, Ursula: »Kulturthemathe-matische Literaturwissenschaft«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea: (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 448–456.
- Jost, Herbert: »Selbst-Verwirklichung und Seelensuche. Zur Bedeutung des Reiseberichts im Zeitalter des Massentourismus«. In: Brenner, Peter J. (Hrsg.): *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1989, 490–507.
- Koban, Andrea: »Die Reise als Gegenstand von Cultural Studies für den Fremdsprachenunterricht«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 315–325.
- Köstlin, Konrad: »Kulturen im Prozeß der Migration und die Kultur der Migrationen«. In: Chiellino, Carmine (Hrsg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2000, 365–386.
- Krusche, Dietrich: »Fremde als Metapher. Beispiele aus der deutschen Lyrik seit der Jahrhundertwende«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8 (1982), 86–101.

- Krusche, Dietrich: »Europäer als Fremde«. In: ders.: *Japan. Konkrete Fremde: Dialog mit einer fernen Kultur*. Stuttgart: Hirzel, 1983, 7–12.
- Krusche, Dietrich: »Utopie und Allotopie. Zur Geschichte des Motivs der außereuropäischen Fremde in der Literatur«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11 (1985), 131–156.
- Laermann, Klaus: »Raumerfahrung und Erfahrungsräume. Einige Überlegungen zu Reiseberichten aus Deutschland vom Ende des 18. Jahrhunderts«. In: Hans Joachim Pichotta (Hrsg.): *Reise und Utopie. Zur Literatur der Spätaufklärung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1976 (es 766), 57–97.
- Lücke, Bärbel: »Zu Robert Menasses Romantrilogie *Sinnliche Gewißheit – Selige Zeiten, brüchige Welt – Schubumkehr*«. *Literatur für Leser* 4 (1998), 349–367.
- Lützel, Paul Michael (Hrsg.): *Schriftsteller und »Dritte Welt«. Studien zum postkolonialen Blick*. Tübingen: Stauffenburg, 1998.
- Michel, Willy: »Exotische Fremde und regionale Fremde. Teil I: Georg Forsters *Reise um die Welt* und die *Ansichten vom Niederrhein*«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8 (1982), 39–58.
- Michel, Willy: »Exotische Fremde und regionale Fremde. Teil II: Entwicklungsgefälle und industrielle Fremde«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8 (1982), 59–71.
- Michel, Willy: »Modelle der Fremdwahrnehmung und Projektionen im literarischen Reisebericht und im Roman bei Koeppen, E. Jünger, Nizon, Muschg, Handke und Grass«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11 (1985), 157–178.
- Opitz, Alfred: »Das ›innere Auge‹. Zur Problematik der interkulturellen Imagination in der Reiseliteratur des 19. Jahrhunderts«. In: Thum, Bernd; Fink, Gonthier-Louis (Hrsg.): *Praxis interkultureller Germanistik. Forschung, Bildung, Politik*. München: iudicium, 1993, 659–668.
- Opitz, Alfred: »Berichte aus der ›Zweiten Heimat‹. Zum gegenwärtigen Stand der Reiseliteraturforschung«. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000*. Bd. 9. Bern: Lang, 2003 (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 61), 87–92.
- Raymond, Petra: *Von der Landschaft im Kopf zur Landschaft aus Sprache: die Romantisierung der Alpen in den Reiseschilderungen und die Literarisierung des Gebirges in der Erzählprosa der Goethezeit*. Tübingen: Niemeyer, 1993.
- Sander, L. Gilman; Steinicke, Hartmut (Hrsg.): *Deutsch-jüdische Literatur der 90er Jahre*. Berlin: Schmidt, 2002.
- Sauder, Gerhard: »Formen gegenwärtiger Reiseliteratur«. In: Fuchs, Anne; Harden, Theo (Hrsg.): *Reisen im Diskurs*. Heidelberg: Winter, 1995, 552–573.
- Sieben, Uwe: »Literaturdidaktische Annäherungen an interkulturelles Mitteln am Beispiel von Reiseberichten aus verschiedenen Epochen«. *Info DaF* 27, 5 (2000), 534–551.
- Thum, Bernd; Lawn-Thum, Elizabeth: »Kulturprogramme« und »Kulturthemen« im Umgang mit Fremdkulturen: Die Südsee in der deutschen Literatur«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8 (1982), 1–38.
- Wild, Inge: »Mein Afrika« – Zivilisationskritik und Sehnsucht nach dem Ursprung in deutschsprachigen Reiseberichten zu Schwarzafrika«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16 (1990), 90–121.
- Zwirner, Barbara: *Besseres Land – Schöne Welt. Sozialistischer Patriotismus und Weltenerfahrung in der Reiseliteratur der DDR*. Dissertation FU Berlin, 1986.

Probleme chinesischer Deutschlerner im Schreiben – Analyse der Schreibaufgaben im TestDaF-Modellsatz

Jin Zhao

1. Einleitung: der erste TestDaF in China
Seit einigen Jahren ist zu beobachten, daß zunehmend mehr Chinesen in Deutschland studieren (vgl. Chen Yü 2003: 31)¹. Jedoch kehren jährlich auch viele ohne jegliche Abschlüsse nach Hause zurück, einige scheitern am Studium an sich, viel mehr aber an der DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber), bevor sie überhaupt studieren können². Insofern ist es eine gute Nachricht für viele chinesische Deutschlerner, daß TestDaF seit dem Jahr 2003 auch in China jährlich zweimal angeboten wird. Chinesische Studierende können so bereits in ihrem Heimatland ihr Sprachniveau auf die Probe stellen, um zu überprüfen, ob ihre Deutschkenntnisse für ein Studium in

Deutschland ausreichen (zur Darstellung des TestDaF siehe Projektgruppe TestDaF 2000, Grotjahn/Kleppin 2001, Kniffka 2002).

Die erste Prüfung in China fand am 5. April 2003 jeweils in fünf Testzentren statt. Um die Prüflinge gezielt darauf vorzubereiten, hatte die Deutsche Fakultät der Tongji-Universität in Shanghai vom 20.1.–29.3.2003 einen Vorbereitungskurs im Umfang von 225 Stunden veranstaltet. Über einen Auswahltest wurden 23 Studierende in den Kurs aufgenommen, die 800 bis 1000 Stunden Deutschunterricht bereits absolviert hatten. Jedoch war ihr Sprachniveau in Bezug auf die vier Fertigkeiten äußerst heterogen, weil sie verschiedene Deutschkurse mit unterschiedlicher Qualität³ absolviert

-
- 1 Nach Angaben des DAAD in Beijing machen chinesische Studierende bereits 6 % der ca. 1,8 Millionen ausländischen Studierenden in Deutschland aus (vgl. Chen Yü 2003: 31).
 - 2 Informationen von chinesischen Studenten in Deutschland und von Kursbesuchern an der Tongji-Universität in China, die aus Deutschland zurückkommen und erneut Deutsch lernen.
 - 3 Derzeit gibt es in China mehrere Möglichkeiten, Deutsch zu lernen: Deutsch als studienbegleitende erste oder zweite Fremdsprache an einigen Universitäten, in Intensivkursen oder in Abendkursen bzw. Wochenendkursen, die kommerziell von staatlichen Institutionen oder privaten Sprachschulen organisiert werden.

hatten. Aber insgesamt zeigte sich bei den Kursteilnehmern die Tendenz, daß sie Grammatik relativ gut beherrschten und kompetent beim Leseverstehen waren. Dagegen hatten die meisten erhebliche Probleme beim Hören, Sprechen und Schreiben. Im folgenden werde ich versuchen, die Schwierigkeiten der chinesischen Lernenden im Schreiben anhand der Schreibaufgabe im TestDaF-Modellsatz zu umreißen, damit Lehrende im Schreibunterricht bzw. im TestDaF-Kurs für Chinesen gezielte Methoden einsetzen und den Lernenden effektiv helfen können.

2. Kurze Vorstellung und Analyse der Schreibaufgabe im TestDaF-Modellsatz

Beim schriftlichen Teil des TestDaF haben Prüfungsteilnehmer zuerst 5 Minuten Zeit, die Anleitung zu lesen. Hierin werden die Prüflinge darauf aufmerksam gemacht, daß sie in zwei Abschnitten jeweils eine Graphik durch Wiedergabe aller wichtigen Informationen zu beschreiben und durch Argumentation zu einem Aspekt des Themas Stellung zu nehmen haben; die beiden Teile müssen aber miteinander verbunden sein. Darüber hinaus wird noch ausdrücklich betont, daß eine klare Struktur und ein logischer Gedankengang wichtiger als grammatische Korrektheit sind (siehe Anhang 1).

Für die konkrete Schreibaufgabe werden 60 Minuten zur Verfügung gestellt. Das Thema im Modellsatz ist »Studiengebühren«, dabei werden Hintergrundwissen über die Abschaffung der Studiengebühren in den 60er Jahren und die neue Einführungsdiskussion in Deutschland knapp dargestellt und eine Graphik über Studiengebühren in einigen europäischen Ländern sowie zwei gegensätzliche Thesen in der Diskussion über Studi-

engebühren vorgegeben. Die Aufgabenstellung ist ebenfalls klar strukturiert, die Prüflinge sollen bei der Beschreibung der Graphik die Höhe und die Bandbreite der Studiengebühren vergleichen und bei der Argumentation zuerst die zwei Thesen paraphrasieren, dann eine eigene Stellungnahme begründen und schließlich die Situation im Heimatland darstellen (siehe Anhang 2).

Aus dieser kurzen Darstellung läßt sich ersehen, daß es sich bei den zu erstellenden Texten um zwei Textsorten handelt, nämlich *Beschreibung* und *Erörterung*. Die Textproduktion ist durch die Vorlage gesteuert und die Makrostruktur des Textes ist ebenfalls durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Aber trotzdem haben die Schreibenden bei der Erörterung noch einen gewissen produktiven Spielraum, indem sie eigene Argumente vorbringen, die Argumentation organisieren und auf das eigene Heimatland beziehen können. Beurteilt werden die für das Studium in Deutschland wichtigen Sprachhandlungen bzw. Fähigkeiten, wie z. B. relevante von irrelevanten Informationen zu unterscheiden und dann zusammenzufassen, Informationen zu strukturieren und zusammenhängend zu beschreiben, Fremmeinungen zu paraphrasieren, mit unterschiedlichen Meinungen umzugehen, eigene Standpunkte zu präsentieren und zu begründen, Argumente logisch darzulegen usw.

3. Probleme der chinesischen Studenten beim Schreiben

Schon am Anfang des Kurses wurde von den Teilnehmern verlangt, die Prüfungssituation nachahmend, den Modellsatz im Kurs durchzuführen, um den Ist-Zustand ihres Sprachniveaus festzustellen. Die daraus resultierenden Probleme bezüglich der Schreibfertigkeit werden wie folgt zusammengefaßt und analysiert.

3.1 Aufgabenbedingte Probleme

Zwar werden die Anforderungen zur Graphikbeschreibung deutlich formuliert, daß sowohl die Höhe als auch die Bandbreite der Studiengebühren verglichen werden sollen, und zusätzlich wird auch das Wort »Bandbreite« erklärt, aber nur zwei von 23 Kandidaten haben wirklich einen Vergleich der Bandbreite angestellt. Die anderen gehen entweder überhaupt nicht darauf ein, oder sie haben nur beim Vergleich oder bei der Darstellung der Gebührenhöhe in einzelnen Ländern die Bandbreite am Rande erwähnt, wie beispielsweise: »In Großbritannien bezahlt man die Studiengebühren, jährlich maximal 7000 DM und minimal 1900 DM«. Bei der retrospektiven Befragung haben die Teilnehmer diesbezüglich erklärt, es sei eine so komplexe Aufgabe, daß sie in einer gestellten Prüfungssituation einen schon nervös mache. Denn in ihrem früheren Deutschunterricht hätten sie nicht viel geschrieben, und meistens seien die Schreibaufgaben eindeutig formuliert gewesen, wie »Schreiben Sie einen Aufsatz über ...«, und bestünden nicht wie die im TestDaF aus mehreren Sequenzen und Inhaltsvorgaben. Außerdem hätten sie Angst davor, daß ihnen nicht genug Zeit zum Schreiben zur Verfügung stehe; deswegen hätten sie die Aufgabenstellung nur flüchtig gelesen und sofort zum Stift gegriffen, so daß der Vergleich der Bandbreite zu kurz gekommen sei. Einige erwähnten aber auch, daß sie die Unterschiede der Studiengebühren in einzelnen Ländern im Text wiedergegeben und sich deswegen gewundert hätten, warum dies nicht ausreiche. Sie scheinen die Bedeutung des Begriffs »Vergleich« nicht richtig verstanden zu haben.

Ein anderes Problem ist die Paraphrase. Über 90 % der Kursteilnehmer haben die zwei Thesen fast nur mit Veränderungen der Wortstellung in Originalsätzen wiedergegeben, einige von ihnen haben höchstens manche Satzteile in Passivsätze umgeschrieben. Noch schwerer wiegt, daß bei der Aussage *für* die Studiengebühren oft nur ein Teilaspekt wiedergegeben wird, der andere Teil – »und die Studenten sind motivierter, gute Leistungen zu erbringen« – wird schlicht weggelassen. Anscheinend verstehen die Lernenden nicht, was »mit eigenen Worten« Aussagen wiederzugeben bedeutet und wie dies zu machen ist. Denn sie haben zwar viel auf Deutsch gelesen, aber der deutsche Input wird oft schnell ins Chinesische übertragen oder im Unterricht sogar Satz für Satz ins Chinesische übersetzt, so daß sie noch weithin auf Chinesisch denken.

3.2 Ausdrucksbezogene Probleme

Wir lesen zuerst gemeinsam den folgenden Abschnitt eines Teilnehmertextes bezüglich der Graphikbeschreibung¹:

1. In Deutschland, Frankreich, Österreich und Schweden verlangen die Hochschulen keine Studiengebühren. Italien folgt. Die Studiengebühren sind dort 255–765 DM. Dann sind die Gebühren in Belgien im Minimum 100 DM und höchstens 1050 DM. In Schweden muß man 600–1500 DM ausgeben. In den Niederlanden sind die Gebühren einheitlich, sie sind 2160 DM. Die Studiengebühren sind in Großbritannien am höchsten, man muß 1900–7000 DM dafür zahlen.

Aus diesem Abschnitt ist nicht schwer zu ersehen, daß es mehrere Probleme gibt, daß z. B. die einzelnen Sätze nur lose aneinandergereiht und nicht miteinander verknüpft sind und daß die graphischen Informationen nur verbalisiert, aber nicht zusammengefaßt bzw. explizit verglichen

1 Die in dieser Arbeit benutzten Beispielsätze oder Abschnitte aus Teilnehmertexten sind von der Autorin grammatisch z. T. verbessert, um das Verstehen zu erleichtern.

werden. Darauf wird in 3.3 und 3.5 noch gesondert eingegangen. Aber abgesehen davon ist klar, daß es den Lernenden an Routineausdrucksmitteln fehlt. Die Zahlen werden hier meistens mit Hilfe des Kopulaverbs *sein* zum Ausdruck gebracht, und der einzige Vergleich wird lediglich durch die Struktur *am höchsten sein* formuliert. Dabei kommen eine ganze Reihe von Ausdrucksmitteln zum Zahlenbeschreiben und Zahlenvergleichen gar nicht zum Tragen, wie

- »Die Studiengebühren betragen ...«,
- »Die Studiengebühren machen ... aus.«,
- »Die Studiengebühren belaufen sich auf ...«,
- »Im Vergleich mit ...«,
- »Verglichen mit ...« etc.

Auch bei anderen Textteilen ist es auffällig, daß die Lernenden z. B. Routineausdrücke zur Formulierung von zwei Gegenmeinungen oder zum Übergang von der These auf die Argumente nicht kennen oder nicht anwenden können.

Des weiteren sind die Ausdrücke der Lernenden z. T. vom Chinesischen stark beeinflusst. Dazu ein paar Beispielsätze aus den Teilnehmertexten:

2. Studiengebühren sind ein stark diskutiertes Thema.
3. Die Studiengebühren sind in Großbritannien am teuersten.
4. Die Studiengebühren sind innerhalb einzelner Länder verschieden.
5. China hat wirtschaftlich große Schritte gemacht.
6. Unter allen Ländern hat Großbritannien mit 1900–7000 DM den ersten Platz eingenommen. Es folgen die Niederlande und die Schweiz. An der letzten Stelle steht Italien. (Unterstreichung von der Autorin)

Die Ausdrücke im Beispielsatz 2. und 3. haben jeweils ein chinesisches Äquivalent, sind direkt aus dem Chinesischen ins Deutsche übertragen. Auch in den übrigen drei Sätzen zeichnen sich chinesische Ausdrucksgewohnheiten ab. Denn Chinesisch ist eine analytische Sprache, in der

der Sprachkontext eine besondere Bedeutung besitzt und viele Ausdrücke an sich oft nicht eindeutig und erst im Kontext bzw. mit Hilfe der eigenen Erfahrungen zu verstehen sind. Schließlich ist beim Aufschreiben im Chinesischen davon die Rede, daß man vieles oft nur fühlen, aber nicht mit Worten ausdrücken kann oder braucht (Genaueres über die Besonderheiten der chinesischen Denkweise beim Schreiben aufgrund der chinesischen Zeichensprache vgl. Tao Jiawei 1998: 12–28). Insofern glauben die chinesischen Studierenden, daß sich die Verschiedenheit der Studiengebühren im Satz 4. selbstverständlich auf die Höhe der Gebühren beziehe, denn es sei jedermann anhand der Graphik klar. Und was die »großen Schritte« betrifft (5.), seien es natürlich »Fortschritte«, aber nicht »Rückschritte«, da jeder gesehen oder gelesen habe, daß die Wirtschaft in China seit Jahrzehnten boomt. Nicht zuletzt meint man mit dem »ersten Platz« die höchsten Studiengebühren und mit der »letzten Stelle« die niedrigsten (6.), denn durch die Reihenfolge der Länder in diesem Satz und mit Hilfe der Graphik solle jeder dies erkennen. Wenn solche vom Chinesischen stark geprägten Ausdrücke bzw. Denkweisen in einen deutschen Text transferiert werden, erscheinen die Formulierungen unlogisch oder unverständlich.

3.3 Probleme der Vertextungsmittel

Ein wichtiges Merkmal von Text ist die gewebeartige Aufeinanderbezogenheit der einzelnen Sätze und der einzelnen Abschnitte (eine allgemein gängige Definition von Text besagt: Text ist eine in sich abgeschlossene, syntaktisch-semantisch zusammenhängende Abfolge sprachlicher Zeichen mit erkennbarer kommunikativer Funktion; vgl. Esser 2003: 292). Beispiel 1. in 3.1 hat aber gezeigt, daß die Lernenden die Sätze nur hintereinander schreiben, ohne die Sätze durch Konnek-

toren miteinander zu verknüpfen, so daß kein enger Zusammenhang der Sätze zustande kommt. Außerdem verwenden sie die Konnektoren – wenn überhaupt – oft falsch, was erhebliche Verstehensprobleme und logische Verwirrung verursacht:

7. In meinem Heimatland verlangen die Hochschulen Studiengebühren. Deswegen können viele Studenten studieren, weil sie Studiengebühren zahlen können. Und viele arme Studenten müssen während des Studiums arbeiten. (Unterstreichung von der Autorin)

In diesem Abschnitt hat der Lerner das kausale *deswegen* konsekutiv benutzt, so daß man den Gedankengang des Schreibenden nicht mehr nachvollziehen kann. Darüber hinaus fehlen in den Texten der Teilnehmer oft kohäsionsstiftende Mittel bzw. metakommunikative Verweismittel, welche die Gedanken strukturieren bzw. das Verstehen der Leser erleichtern. Zwei Abschnitte aus Teilnehmertexten zeigen dies:

8. [Nach der Präsentation der zwei Thesen wird geschrieben]: Hochschulen sollen keine Studiengebühren verlangen. Jeder Student, ob dessen Familie reich oder arm ist, soll die gleiche Chance haben zu studieren. Bildung ist nicht nur die individuelle Aufgabe, sondern auch die der ganzen Gesellschaft.

9. Das Studium in Deutschland soll ein bisschen Gebühren kosten. Erstens, die Universität kann mehr Geld haben und das Studienangebot verbessern. Zweitens, die Studenten können motivierter sein.

Beispiel 8. enthält einen Argumentationsakt mit einer These und zwei Argumenten, welche der Leser jedoch selbst zu suchen und zu ordnen hat. Denn die eigene Stellungnahme folgt direkt der Präsentation der zwei Fremdaussagen, ohne Verweis darauf, daß es jetzt um *meine Meinung* geht. Auch zwischen den beiden Argumenten ist kein Strukturierungsmittel aufzufinden, so daß dem Leser nicht signalisiert wird, daß es sich hier um *zwei*

Argumente handelt. Zudem besteht zwischen der These und den Argumenten kein Übergang, der z. B. durch einen Satz wie »Dafür gibt es folgende Gründe« realisiert werden könnte. Dies hat zur Folge, daß eine gewisse Lücke in der thematischen Kohärenz entsteht und dem Leser das Verstehen erschwert wird. Dasselbe Problem zeigt auch der Beispielsatz 9.

3.4 Stilistische Probleme

Marianne Lehker ist in ihrem Buch *Text im chinesischen Aufsatzunterricht* durch die Untersuchung chinesischer und deutscher Texte aus verschiedenen Textsorten zu dem Ergebnis gekommen, daß in der chinesischen Beschreibung und Argumentation eine affektive Ansprache des Rezipienten üblich ist (vgl. Lehker 1997: 116 und 244). Was die chinesischen argumentativen Texte angeht, liegt ihre Funktion nicht nur darin, die Meinung des Rezipienten zu beeinflussen, sondern ihn auch aufzufordern, bestimmte Handlungen zu befolgen (vgl. Lehker 1997: 156). Auf diese Besonderheit chinesischer Argumentation hat auch Yin Lanlan hingewiesen (vgl. Yin Lanlan 1999: 144).

In unseren Teilnehmertexten sind ebenfalls zwei der hier benannten stilistischen Merkmale aufzufinden, nämlich ein affektiv-subjektives¹ und ein appellatives (vgl. Lehker 1997: 137 f.).

Was den affektiv-subjektiven Stil betrifft, gehen die Texte der Lernenden bei der Graphikbeschreibung ziemlich persönlich und oft mit Kommentar bzw. eigenen Inhaltsergänzungen vor. Folgende Beispiele belegen dies:

10. Es fällt mir auf, / Ich finde, daß die Studiengebühren in Großbritannien am höchsten sind.

11. Die Studenten müssen in Belgien, Italien, in der Schweiz und in den Niederlanden Studiengebühren bezahlen, aber nicht viel. Es geht nur von 100 DM bis 2160 DM.

12. Man kann auch aus diesem Schaubild folgern, daß Großbritannien auch den stärksten Unterschied von Studiengebühren zwischen verschiedenen Teilen des Landes hat, vor allem zwischen verschiedenen Fächern. (Unterstreichungen von der Autorin).

Die Nennung der eigenen Person durch »ich« (10.), die subjektive Meinungsäußerung durch Kommentieren der Information (11.) und die von der graphischen Vorlage unabhängigen Phantasieergänzungen (12.) verstoßen direkt gegen die stilistischen Kriterien der deutschen Textsorte »Beschreibung«, die sachlich und objektiv sein soll und verlangt, »nur sachliche, nachprüfbare Angaben [zu] machen, nicht [zu] kommentieren« (Kabisch 1990: 18, zitiert nach Lehker 1997: 244). Außerdem kommt im argumentativen Teil der Teilnehmertexte durch rhetorische Fragen oder Konjunktivsätze häufig Emotion zur Geltung:

13. Aber warum muß man so viele Gebühren bezahlen?
 14. Ist das die Gleichberechtigung?
 15. Hätte unser Land ein noch besseres Bildungsniveau!

Zudem kommt es auch vor, daß der Rezipient durch einen von einer intensiven emotiven Bedeutung besetzten Begriff emotional beeinflußt werden soll, oder eine gewisse Zuversicht wird im Text geäußert:

16. Man studiert nicht nur für sich selbst, sondern auch für sein Vaterland.
 17. Ich bin sicher, mit Hilfe der Regierung und der ganzen Gesellschaft können immer mehr Studenten ihren Traum vom Studium verwirklichen. (Unterstreichungen von der Autorin)

Das Beispiel 17. hat zugleich auch eine appellative Funktion, indem die Regierung und die Gesellschaft indirekt aufgerufen werden, immer mehr Studierenden zum Studium zu verhelfen. Ein solcher appellativer Stil wird auch durch Vorschlags- und Konzeptangebote realisiert:

18. Ich denke, bestimmte Studiengebühren sollten von den Studenten bezahlt werden. Aber wie viel sollten die Studenten bezahlen? Es soll je nach dem Lebensniveau der Bürger in diesem Land sein. Andererseits muß die Regierung das Stipendiumsprogramm fördern, um armen Studenten die Möglichkeiten zum Studium zu geben.
 19. [Nach der kurzen Beschreibung der Situation in China und nach dem dementsprechenden negativen Kommentar:] Ich glaube, daß die beste Methode ist, keine Studiengebühren für einige Seminare zu verlangen, aber für bestimmte Seminare muß man Gebühren zahlen. [...].

In Beispiel 18. hat der Schreibende anstatt seinen Standpunkt für Studiengebühren direkt zu untermauern einen Teilaspekt seiner These zur Diskussion gestellt, nämlich die Höhe der Studiengebühren, und dann eine Lösung angeboten. Dahingehend wird auch der Regierung vorgeschlagen, das Stipendiensystem auf- bzw. auszubauen. Dabei geht es nicht um die Begründung, sondern darum, wie man handeln soll. Auch in Beispiel 19. hört der Verfasser nicht mit der Vorstellung der Situation in China auf, sondern er legt weiters ein konkretes Konzept vor, wie man es in China besser machen sollte. Dadurch werden indirekt appellative Anforderungen geäußert. Solche appellati-

1 Nach Lehker werden folgende fünf Kategorien von Ausdrücken bzw. Textteilen als affektiv verstanden: 1. direkte und indirekte Gefühlsäußerungen des Textproduzenten wie Abscheu, Haß, Ablehnung, Bedauern, Freude, Rührung, Zustimmung oder evaluative Ausdrücke; 2. Ausdruck des Einfühlungsvermögens gegenüber Gefühlen des Rezipienten; 3. Ansprechen von Werten, von denen angenommen werden kann, daß sie auch vom Rezipienten geteilt werden; 4. Lebendiger Ausdruck wie Metapher, rhetorische Fragen usw.; 5. Emotive Sprache mit vager deskriptiver, aber intensiver emotiver Bedeutung.

ven Sequenzen in einem argumentativen (Teil)Text schwächen bzw. verdrängen die Argumentation und verschieben den Schwerpunkt der Information.

Diese affektiv-subjektiven und appellativen Merkmale in den Teilnehmertexten könnten zwar auch durch Faktoren wie eine bestimmte Fremdsprachenlernphase, Beeinflussung durch eine andere Fremdsprache usw. bedingt sein, aber ich gehe davon aus, daß diese zum größten Teil durch den Transfer aus den Schreibkonventionen der Muttersprache verursacht werden. Denn die Teilnehmer sind durch das systematische Training des Aufsatzschreibens in der schulischen Sozialisation der chinesischen textsortenspezifischen Schreibweisen kundig, und darüber hinaus befinden sie sich aufgrund der Lernbedingungen in China noch in einer Lernphase, in der man noch in der Muttersprache denkt (die genaue Darstellung der Lernbedingungen s. Zhao Jin 2002: 172 ff.). Diese kulturelle Prägung in den auf Deutsch geschriebenen Teilnehmertexten kommt auch in der Textstruktur z. T. zum Ausdruck, worauf in 3.5 eingegangen wird.

3.5 Textsortenbezogene Probleme

Chinesische Schüler lernen zwar auch, wie man Gegenstände und Vorgänge beschreibt, aber Bildbeschreibung, darunter auch Beschreibung eines Schaubildes, ist in China unüblich (vgl. Lehker 1997: 240 f.). So verwundert es nicht, daß die Kursteilnehmer große Schwierigkeiten haben, die Graphik zu beschreiben. Einige Lernende beschwerten sich sogar, daß sie so viel Zeit für die Beschreibung der Graphik aufwenden müßten, daß sie nicht genug Zeit hätten, den nachfolgen-

den argumentativen Teil fertig zu schreiben.

Die Probleme sind vor allem in zwei Bereichen zu erkennen. Erstens wissen die Lernenden anscheinend nicht genau, wie man mit der Graphik umgehen soll und wie man wichtige von unwichtigeren Informationen unterscheidet. Entweder listen sie die einzelnen Informationen nur hintereinander auf und fassen sie nicht zusammen, wie Beispiel 1. bereits gezeigt hat. Oder sie präsentieren die graphischen Informationen zu komprimiert und zu knapp, ohne sie ausreichend zu verbalisieren. Dies sieht man im folgenden Beispiel:

20. In vier Ländern Deutschland, Frankreich, Österreich und Schweden braucht man keine Studiengebühren zu bezahlen. Im Gegensatz dazu müssen die Studenten in anderen Ländern so viel ausgeben. Wie das Schaubild darstellt, unterscheiden sich die Studiengebühren in Großbritannien von anderen Ländern sehr stark. (Unterstreichungen von der Autorin)

Der zweite Bereich betrifft die Organisation der Informationen. Dabei geht man oft nicht so vor, daß ein Thema nach dem anderen abgehandelt wird, wie es im deutschen Text üblich ist. Sondern man gibt z. B. zuerst mit der wichtigsten Information einen Überblick über das ganze Thema und dann geht man im einzelnen ausführlicher darauf ein, so daß dasselbe Thema wiederholt vorkommt (vgl. Kaplan 1966: 15; Galtung 1988: 175)¹. Wenn es dann noch an Konnektoren und metakommunikativen Verweisen fehlt, dann sieht der Text (insbesondere aus der deutschen Sicht) wie ein gedankliches Chaos aus. Ein Beispiel liefert der folgende Abschnitt aus einem Teilnehmertext:

1 Kaplan beschreibt die orientalische Denkstruktur als einen sich nach innen bewegenden Kreis und Galtung versteht den nipponischen intellektuellen Stil, der eine gemeinsame Kulturbasis mit China hat, als ein »buddhistisch[es] Rad«.

21. Unter diesen Ländern sind die Studiengebühren von Großbritannien am höchsten. Deutschland, Frankreich, Österreich und Schweden verlangen keine Gebühren. Die höchsten Gebühren erreichen in Großbritannien 7000 DM pro Jahr. Dann sind die von Niederlanden, einheitlich 2160 DM pro Jahr. In Belgien und anderen Ländern bezahlt man unterschiedliche Gebühren. Der Unterschied der Studiengebühren von Großbritannien ist am größten (1900–7000 DM).

Eine andere im Modellsatz enthaltene Textsorte ist der argumentative Text. Yin Lanlan weist auf der Grundlage des toulminschen Argumentationsmodells darauf hin, daß Konklusion (These), Argument und Schlußregel zusammen eine argumentative Grundstruktur bilden (vgl. Lanlan 1999: 31–35); im folgenden wird versucht, anhand dieser drei Elemente den argumentativen Teil in den Teilnehmertexten zu untersuchen und die Probleme zusammenzufassen.

Bei Betrachtung der Thesenbildung ist besonders auffällig, daß über 60% der Lernenden »die goldene Mitte« eingenommen haben. D. h., die meisten sind weder gegen noch bedingungslos für die Studiengebühren, sondern sie stellen ihre These mit Ausdrücken wie »einer bestimmten Menge der Gebühren«, »einem Teil der Gebühren« oder »ein bißchen der Gebühren« so auf: Studiengebühren ja, aber nicht zu hoch. Dieser Standpunkt als solcher ist nicht problematisch, wenn man ihn begründen kann. Leider gehen die Lernenden bei der Argumentation lediglich auf einen Teilaspekt ein, ohne zu begründen, warum Studiengebühren nicht zu hoch sein dürfen (siehe Beispiel 9. oder Beispiel 18.), beschränkt sich ihre Diskussion nur auf die Höhe der Studiengebühren. Dadurch wird keine vollständige Argumentationssequenz gebildet.

Was die Argumente angeht, können die meisten Teilnehmer nicht aus der Vorlage

der Argumente in der Aufgabenstellung herauskommen und eigene Beiträge leisten. Sie wiederholen lediglich die Aussagen wie »Verbesserung des Studienangebotes«, »Motivierung der Studierenden« in der Meinungsdiskussion oder »gleiche Bildungschancen« in der Hintergrundvorstellung.

Außerdem ist es auffällig, daß die Argumente von einem kollektiven und aufopfernden Geist erfüllt sind, denn die Studierenden argumentieren immer aus der Perspektive des Staates und der Hochschule, ohne den Eigenstandpunkt der Studierenden einzunehmen. Aussagen wie »Der Staat braucht Geld für andere wichtige Sachen«, »Ohne Studiengebühren wird sich das finanzielle Defizit des Staates erhöhen. Es ist nicht gut für die wirtschaftliche Entwicklung« oder »Wenn Studenten Studiengebühren bezahlen, werden sie fleißiger studieren« erwecken leicht den Eindruck, daß die Studierenden immer nur für den Staat denken und keine eigene Position haben. Denn sie könnten wenigstens das Argument liefern, daß mit Studiengebühren die Position der Studierenden gestärkt und die Qualität der Lehre verbessert wird.

Zudem sind manche Argumente ohne kulturspezifische Hintergrundkenntnisse nicht leicht nachvollziehbar. Wenn man die Wichtigkeit der Einführung von Studiengebühren dadurch argumentativ vertritt, daß die Studiengebühren das Einkommen des Lehrers erhöhen und die Lehrkräfte motivieren können, hat man die eigene kulturspezifische Situation für selbstverständlich gehalten und kann so Rezipienten aus anderen Kulturen in Verständnisschwierigkeiten bringen. Es fehlen die metakommunikativen Verweise wie »in meinem Land ist es so ...«.

Insgesamt scheinen die Argumente zu einseitig, es mangelt an alternativen Sichtweisen und Gegenargumenten.

Die gesamte Argumentation ist von zwei grundlegenden Strukturen geprägt, nämlich der »Weil-deshalb-Struktur« und der »Ja-aber-Struktur«, welche sich der deutschen deduktiven und direkten Argumentations- bzw. Denkweise strikt entgegenstellen (vgl. Zhao Jin 2002: 196 und 201). Die »Weil-deshalb-Struktur« besagt, daß etliche Argumente, Gründe oder Erklärungen der eigentlichen These vorangehen, um einen gemeinsamen Rahmen an Hintergrundinformationen zu bilden und den Leser langsam zum Ergebnis zu führen (vgl. Günthner 1993: 170). Dagegen versucht die »Ja-aber-Struktur«, direkte Kritik zu vermeiden und durch die vorgelagerten Zugeständnisse den Dissens abzuschwächen (vgl. Günthner 1993: 243–279). Dies zeigt sich an den folgenden zwei Beispielen:

22. Meiner Meinung nach haben die Gebühren selbst nicht viel zu tun mit der Qualität der Erziehung. Und die finanzielle Unterstützung vom Staat wird bestimmt die Ausbildungsqualität verbessern, deshalb ist die Bildung eine Daueraufgabe des Staates. Andererseits schadet es nicht, wenn die Studenten manche Gebühren zahlen, weil sowohl die Hochschulen als auch die Studenten motiviert sind. Dann kann das Studienangebot verbessert werden und gute Leistungen der Studenten erzielt. Es scheint mir besser zu sein, daß die Studenten mit dem Staat zusammen arbeiten.
23. Es ist deutlich, daß die Studiengebühren das Studienangebot verbessern können und die Studenten sind auch motivierter. Aber wenn man arm ist, dann kann man sich die Studiengebühren nicht leisten, man hat keine Bildungschancen mehr. Meiner Meinung nach ist es besser, keine Studiengebühren zu zahlen. (Unterstreichungen von der Autorin)

Es ist ersichtlich, daß in den beiden Beispielen die These jeweils ganz am Ende der Aussage plaziert wird. In Beispiel 22. wird jedoch zuerst der Anschein erweckt, daß durch den ungeschickt benutzten

Ausdruck »Meiner Meinung nach« die Konklusion eingeleitet wird, der de facto aber mit »Andererseits« zusammen nur die jeweiligen Teilaspekte bzw. Teilargumente präsentiert, um zu dem Ergebnis der Zusammenarbeit von Staat und Studenten zu kommen. Auch in Beispiel 23. gewinnt man am Anfang durch die Aufzählung der positiven Funktionen der Studiengebühren den Eindruck, daß der Verfasser für die Studiengebühren sei und dies dann begründen würde. Dennoch nimmt die ganze Argumentationsstruktur mit »Aber« eine Wende, was dann am Ende zu der Meinung führt, daß keine Gebühren gezahlt werden sollen.

Aus Beispiel 22. leitet sich außerdem noch ein anderes Problem ab, daß nämlich die Argumentation an sich nicht aussagekräftig und der logische Zusammenhang zwischen Argumenten und These nicht plausibel ist. Um auf die Teilthese zu schließen, daß die Bildung eine Daueraufgabe des Staates ist, hat der Schreiber nur behauptet, daß die finanzielle Unterstützung vom Staat »bestimmt« die Ausbildungsqualität verbessern wird, aber in welcher Weise dies genau geschehen soll, dem geht er nicht nach. Diese Unlogik der Argumentation schlägt sich nicht nur in der Abstraktheit bzw. Knappheit oder dem Themenwechsel (Beispiel 18.) nieder, sondern auch in dem Sinnsprung der Struktur. Ein Beispiel zeigt der folgende Abschnitt:

24. Es darf keine Studiengebühren geben. Soviel wir wissen, ist Bildung sehr wichtig für die Entwicklung und Verbesserung eines Landes. Es ist von großer Bedeutung, weil Menschen eine entscheidende Rolle im täglichen Leben spielen. Die Erhöhung des Lebensstandards ist abhängig von der Bildung. Denn gute Menschen machen gutes Leben und bilden einen guten Staat. Wenn der Staat die Bildungskosten übernimmt, gibt es mehr Chancen für mehr

Leute. (Unterstreichung von der Autorin)

Im obigen Beispiel zeigt sich in zweifacher Hinsicht der gedankliche Bruch: Erstens kann man von der Tatsache, daß »gute Menschen [...] gutes Leben [machen]« und »einen guten Staat [bilden]«, noch nicht direkt zu dem Schluß kommen, daß Bildung wichtig für die Entwicklung und Verbesserung eines Landes ist, denn hier fehlt die entscheidende Schlußregel, daß Bildung gute Menschen entwickeln kann. Zweitens springt der Schreiber gedanklich von der Beziehung zwischen der Bildung und der Entwicklung eines Landes zur Beziehung zwischen Menschen und dem Leben mehrfach hin und her, indem der unterstrichene Satz ungeniert wie oben eingebettet ist. Denn diese Aussage gehört eigentlich zum Gedankengang »Bildung und Entwicklung eines Landes« und sollte am Schluß des zweiten Satzes stehen. Dadurch wirkt die obige Argumentation unlogisch.

4. Vorschläge zum Training des schriftlichen Ausdrucks

Die Probleme bzw. Schwierigkeiten der chinesischen Deutschlerner im Schreiben bezüglich des TestDaF-Modellsatzes sind z. T. in der kulturspezifischen Denkweise und Schreibkonvention begründet, aber z. T. von ihrer Interimsprache in einer bestimmten Lernphase in einer gewissen Lernumgebung und natürlich auch von der besonderen Prüfungssituation verursacht. Demnach werden im folgenden gezielte Vorschläge gemacht.

Bei dem schriftlichen Ausdruck im TestDaF geht es vor allem um die Textsorten Beschreibung und Argumentation, die

hinsichtlich ihrer Textmuster, Makrostrukturen und stilistischen Merkmale gelernt werden sollen. Dabei können zwei Paralleltexte aus der Ziel- und Muttersprache zur Analyse herangezogen werden, um die Lernenden für die textsortenbezogenen kulturellen Unterschiede zu sensibilisieren und das Textmuster sowie Stilmerkmale in der Zielkultur herauszuarbeiten. Die dadurch gewonnenen Einsichten sollen die Lernenden dann in der eigenen Textproduktion umsetzen.

Konkret muß den Lernern noch vermittelt werden, wie sie aus der graphischen Vorlage die Informationen in Kategorien gliedern und in einer bestimmten Reihenfolge präsentieren. Sie sollen lernen, die Informationen in eine angemessene Reihenfolge zu bringen, damit derselbe Inhalt nicht wiederholt vorkommt. Bei der Argumentation ist es für Lernende wichtig, eigene Ideen zu entwickeln¹ und nicht an der Vorlage zu kleben und darüber hinaus auch mit kontroversen Standpunkten umgehen zu lernen. Das kann beispielsweise in Gruppen oder im Plenum geübt werden, indem Argumente und Gegenargumente gesammelt und anschließend von einer Pro- und Kontra-Gruppe zur Diskussion des Themas angewendet werden. Dabei ist besonders darauf zu achten, daß die Argumentation logisch aufgebaut wird und daß Argument wie Schlußregel für Rezipienten anderer Kulturkreise ebenfalls plausibel sein müssen. Um dies zu üben, ist z. B. einerseits zu empfehlen, Argumentationssequenzen mit logischen Lücken oder mit fehlender Aussagekraft (z. T. aus Teilnehmertexten) heranzuziehen und gemeinsam im Kurs zu analysieren

1 Dies ist natürlich nicht von heute auf morgen zu erlernen. Denn die meisten chinesischen Schüler haben in ihrer Sozialisation nur gelernt, Inhalte von den Schulbüchern oder aus der Zeitung nachzuplappern, und nicht eigene Gedanken zu entwickeln und zur Diskussion zu bringen.

ren und zu verbessern. Andererseits sollen die Lernenden von der Selbstverständlichkeit der Eigenkultur ausgehen und sich beim Schreiben immer fragen, was man als bekannt (auch in einer anderen Kultur) voraussetzen kann und ob die Aussagen in der Zielkultur auch akzeptabel sind. Dabei können Vermeidungs- und Metakommunikationsstrategien¹ geübt werden.

Eine andere große Schwierigkeit haben die Lernenden mit Verknüpfungsmitteln, so daß der Text ohne Kohäsionszusammenhang Verstehensprobleme auslöst. Da die Kursteilnehmer beim Deutschlernen ziemlich fortgeschritten sind, können sie mit dem Lehrenden eine Liste von Konnektoren mit syntaktischen Anwendungen (Subjunktionen und Konjunktionen von Sätzen mit oder ohne Inversion) und semantischen Bedeutungen zusammenstellen. Eine andere wichtige Liste bezieht sich auf die thematische und inhaltliche Verknüpfung, z. B. sprachliche Mittel zur Auflistung, zur Kontrastierung, zur Fixierung von Raum und Zeit, zur Verallgemeinerung usw., damit die Lerner die Verknüpfungsmittel auch beim Schreiben nachschlagen können. Die entsprechende Anwendung üben die Lernenden dadurch, daß sie einen Lückentext mit Konnektoren füllen, Einzelsätze in logische Reihenfolge bringen oder Einzelabschnitte in einen Text zusammenführen. Lernertexte mit Fehlern bei Verknüpfungsmitteln eignen sich außerdem auch gut zur gemeinsamen Analyse und Korrektur.

Darüber hinaus ist es auch vonnöten, die Lernenden im Kurs sprachlich gezielt vorzubereiten. Wichtig sind vor allem die

aufgabenorientierten Routineausdrucks-mittel, beispielsweise Sprachmittel zum Zahlenvergleich und zur Zahlenbeschreibung, zur Präsentation von verschiedenen Meinungen sowie zum Übergang von der These zu Argumenten. Sie sollen zusammengefaßt und gezielt geübt werden. Auch paraphrasieren müssen die Teilnehmer als Teilfertigkeit lernen, was aber auch getrennt oder in Kombination mit den drei anderen Sprachfertigkeiten geübt werden kann. Die Kollokationen, deren Lernen eigentlich den ganzen Sprachlernprozeß durchzieht und die langsam angesammelt werden, sind in Form von Ergänzungs- oder Zuordnungsübungen verstärkt zu erarbeiten, damit die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden können, daß sich Wörter nicht beliebig nach muttersprachlichen Gewohnheiten kombinieren lassen.

Nicht zuletzt sollen die Teilnehmer im Kurs auf die Prüfungssituation vorbereitet werden. Zum einen lassen sich die Aufgabenstellung zum schriftlichen Ausdruck sowie die Einleitung dazu gemeinsam lesen und analysieren, damit die Lerner sich bewußt sind, wie die Anforderungen sind und aus welchen Teilen die gesamte Aufgabe besteht. Zum anderen soll die Zeitplanung für die Schreibaufgabe ebenfalls im Kurs geübt werden. Jeder kann sich durch Probe entscheiden, wie die zur Verfügung stehenden 60 Minuten für die einzelnen Phasen der Planerstellung, des Schreibens sowie Überlesens und für die einzelnen Teilaufgaben einzuteilen sind. Dabei ist besonders zu berücksichtigen, daß die Planungsphase relativ lang, die Überlesensphase dagegen kurz angelegt wer-

1 Vermeidungsstrategie bedeutet, daß der Schreiber nur die von der Herkunfts- wie der Zielkultur bekannten Aussagen ausführt und sie ansonsten vermeidet. Hingegen besagt die metakommunikative Strategie, daß man bei kulturspezifischen Aussagen Anmerkungen anführt, daß die Aussagen nur in einer bestimmten Kultur aussagekräftig sind, und eventuell auch den entsprechenden Hintergrund erklärt.

den sollte. Denn in der Prüfungssituation müssen die Prüflinge ihr Schreibprodukt schließlich in korrekter Form abgeben, sie müssen den Text daher ohne größere Revisionen anfertigen. Insofern ist es zu empfehlen, daß sie zuerst die Vorlage der Aufgabenstellung genau lesen, nachdenken, Ideen sammeln und die Gedanken gut strukturieren, damit der Text, den sie

zu Papier bringen, auch der Reinschrift nahe kommt.

5. Schluß

Zum Schluß sollen hier die Prüfungsergebnisse der Kursteilnehmer, von denen 21 an dem ersten TestDaF in China teilgenommen haben, zusammengefaßt dargestellt werden¹:

	Leseverstehen	Hörverstehen	Schriftlicher Ausdruck	Mündlicher Ausdruck
TDN5	4,8%	14,3%	23,8%	9,5%
TDN4	47,6%	28,6%	52,4%	52,4%
TDN3	47,6%	47,6%	23,8%	23,8%
TDN3		9,5%		14,3%

Die obige Tabelle zeigt, daß die Prüfungsergebnisse mit niedriger Quote unter TDN3 (nur 9,5% im Hörverstehen und 14,3% im mündlichen Ausdruck) insgesamt zufriedenstellend sind. Insbesondere haben die Kursteilnehmer im Schreiben mit 23,8% des TDN5-Niveaus und 52,4% des TDN4-Niveaus einen großen Erfolg erzielt, was sicherlich auch auf die gezielte Übung im Schreiben zurückzuführen ist.

Literatur

- Arras, Ulrike; Grotjahn, Rüdiger: »TestDaF: Aktuelle Entwicklungen«, *Fremdsprachen und Hochschule* 66 (2002), 65–88.
- Bohn, Rainer: »Schriftliche Sprachproduktion«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001 (Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19).
- Chen Yü 2003: »Defu« kaoshi jie jue liude yuyanchengji nanti (TestDaF löst das Problem der Sprachleistung für das Studium

in Deutschland)«, *21 shiji huanqiu baodao* (21. Jahrhundert Weltberichte) 2003, 31.

- Drewnowska-Vargáné, Ewa: »Zur Entwicklung der Schreibkompetenz bei ungarischsprachigen Germanistikstudenten – Vorschläge aus der Sicht der Textlinguistik«, *Zielsprache Deutsch* 31, 2–3 (2000), 21–38.

Esser, Ruth: »58 Übungen zum Schreiben«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003 (UTB 8042/8043).

Galtung, Johan: »Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium, 1985, 151–193 (Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, 1).

Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin: »TestDaF: Stand der Entwicklung und einige Perspektiven für Forschung und Praxis«, *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch GUS*. Bonn: DAAD, 2000–2001, 265–284.

1 Statistisch erarbeitet nach der Prüfungsleistung der einzelnen Teilnehmer, die von der »Arbeitsgruppe TestDaF« der Deutschen Fakultät der Tongji-Universität zusammengestellt wurde.

- Günthner, Susanne: *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation: Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer, 1993 (Linguistische Arbeiten, 286).
- Kabisch, Eva-Maria: *Aufsatz 7/8 kurzgefaßt*. München: Klett, 1990 (»kurz gefaßt«).
- Kaplan, Robert B.: »Cultural Thought Patterns in Intercultural Education«, *Language Learning*, 16 (1966), 1–20.
- Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. Berlin; München: Langenscheidt, 1999 (Fernstudieneinheit 12).
- Kniffka, Gabriele: »TestDaF – Test Deutsch als Fremdsprache. Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber«. In: Schreiber, Rüdiger (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg – Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. Regensburg: FaDaF, 2002, 1–13 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 63).
- Krischer, Barbara: »Schlüsselkompetenz Schreiben«, *Zielsprache Deutsch* 31, 2/3 (2000), 11–19.
- Lehker, Marianne: *Texte im chinesischen Aufsatzunterricht*. Heidelberg: Groos, 1997.
- Lieber, Maria; Posset, Jürgen (Hrsg.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. München: iudicium, 1988 (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik, 7).
- Projektgruppe TestDaF: »TestDaF: Konzeption, Stand der Entwicklung, Perspektiven«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11 (2000), 63–82.
- Tao Jiawei: *Xiezuoyu wenhua (Schreiben und Kultur)*. Shanghai: Shanghai foreign language education press, 1998.
- TestDaF-Institut 2002: *Bewertungsanleitung für Prüfungsbeauftragte*. Hagen 2002. Webseite: <http://www.testdaf.de>
- Yin Lanlan: *Interkulturelle Argumentationsanalyse*. Frankfurt a. M.: Lang, 1999 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 65).
- Zhao Jin: *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: Ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge*. Tübingen: Narr, 2002 (Forum für Fachsprachen-Forschung, 59).

Anhang 1

Für die folgende Aufgabe ist es wichtig, daß Sie diese Anleitung genau verstehen. Bitte lesen Sie deshalb zuerst nur diese Anleitung. Sehen Sie noch nicht die Aufgabe an.

Sie sollen einen Text zu **einem** bestimmten Thema schreiben. Zuerst beschreiben Sie eine Grafik, die einige Informationen zum Thema enthält.

Anschließend nehmen Sie zu einem Aspekt des Themas Stellung.

Gliedern Sie den Text in zwei Abschnitte: Im ersten Abschnitt beschreiben Sie eine Grafik, die einige Informationen zum Thema enthält.

Im zweiten Abschnitt nehmen Sie zu einem Aspekt des Themas Stellung.

Denken Sie daran:

Es soll **ein zusammenhängender** Text sein, d. h. zwischen beiden Abschnitten muß es eine Verbindung geben.

Für die Beschreibung der Grafik sollten Sie sich ca. 20 Minuten Zeit nehmen.

Für die Argumentation sollten Sie sich ca. 40 Minuten Zeit nehmen.

Achten Sie darauf, daß

- Sie bei der Grafik alle wichtigen Informationen wiedergeben.
- Sie Ihre Argumente begründen.
- Sie die Beschreibung der Grafik und die Argumentation miteinander verbinden.

Achten Sie auch darauf, daß der Text klar gegliedert ist und der Leser Ihrem Gedankengang folgen kann. Dieses ist wichtiger als z. B. die grammatische Korrektheit.

Schreiben Sie bitte auf den beigegeführten Schreibbogen.

Für Entwürfe oder Notizen können Sie das beigegeführte Konzeptpapier verwenden.

Gewendet wird nur der Text auf dem Schreibbogen.

Bitte geben Sie am Ende des Prüfungsteils Schriftlicher Ausdruck sowohl Ihren Schreibbogen als auch Ihr Konzeptpapier ab.

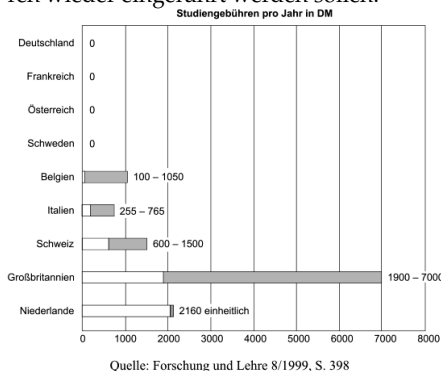
Wenn der Prüfer Sie auffordert, umzublättern und die Aufgabe anzusehen, dann haben Sie noch 60 Minuten Zeit.

Anhang 2

Studiengebühren

Bis in die 60er Jahre mußten die Studenten in Deutschland Studiengebühren zahlen. Dann wurden die Studiengebühren im Zusammenhang mit Universitätsreformen ab-

geschafft, denn alle sollten gleiche Bildungschancen haben. Jetzt wird in Deutschland diskutiert, ob Studiengebühren wieder eingeführt werden sollen.



Beschreiben Sie, wie die Frage von Studiengebühren in verschiedenen europäischen Ländern geregelt ist: Vergleichen Sie

- die Höhe der Studiengebühren.
- die Bandbreite der Studiengebühren, d. h. die Unterschiede innerhalb einzelner Länder.

In der Diskussion um Studiengebühren werden zwei Meinungen vertreten:

Wenn die Hochschulen Studiengebühren verlangen, dann können sie das Studienangebot verbessern und die Studenten sind motivierter, gute Leistungen zu erbringen.

Bildung ist eine Aufgabe des Staates, deshalb darf es keine Studiengebühr geben.

- Geben Sie die beiden Aussagen mit eigenen Worten wieder.
- Nehmen Sie zu beiden Aussagen Stellung und begründen Sie Ihre Stellungnahme.
- Gehen Sie auch auf die Situation in Ihrem Heimatland ein.

Sofies Welt: Zur Kompatibilität von Philosophiegeschichte und Multimedia im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden nach LdL (Lernen durch Lehren)

Plädoyer für eine Renaissance der Kulturwissenschaften

Guido Oebel

Über die Gedankenwerkstatt von Philosophen »ein wenig zu wissen, kann bei eigenen Denkbemühungen sehr hilfreich sein«. [...] »Im Philosophieunterricht läßt sich also lernen, was in exemplarischer Weise durch bedeutende Denker vorgedacht wurde: wie sie dachten und welche Fragen sie gestellt haben. Eventuell könnte es sogar ein Irrweg sein, und dann ist es gut, vom Scheitern anderer etwas zu erfahren.« (Fortmann nach Heller)

1. Herausforderung und Chance: Die Krise des Deutschen (auch) in Japan

Die Germanistik und nicht minder Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Japan befinden sich bekanntermaßen in der Krise. Die Gründe dafür sind vielfältig (vgl. u. a. Mandelartz/Yamamoto 1999; Rösler/Boeckmann/Slivensky 2000; Weinrich 2000; Umlauf/Roggasch 2001; Stassen 2001; Duppel-Takayama/Gellert/Hug/Weber 2003), sollen an dieser Stelle aber nicht weiter erörtert werden. Stattdessen will dieser Aufsatz eine An-

regung bieten, wie vor Ort tätige Deutschlehrkräfte diesem offensichtlichen Trend nachhaltig gegensteuern können, indem sie ihr Lehrangebot für japanische Studierende auf diejenigen Unterrichtsinhalte fokussieren, die traditionell positiv durch das Deutsche besetzt sind, gleichzeitig den spezifischen Interessen ihrer Zielgruppe entsprechen und somit eine lernermotivierendere Affinität zu Deutsch als L3 (nach i. d. R. L2 Englisch) schaffen. Daß dieses zugegebenermaßen hehre Unterrichtsziel sich nicht zwangsläufig unter Ausschluß interaktiver und kommunikativer Unterrichtstechniken realisieren läßt, hat das nachfolgend beschriebene Unterrichtsprojekt »*Sofies Welt*« – *Philosophiegeschichte im Medienverbund von (Hör-)Buch, Lexikon, CD und Film* an der Universität Saga im Westen Japans m. E. bewiesen. Insofern stimme ich Mandelartz (2003: 107) zu, der »das Desinteresse am Deutschen« in Japan weniger an

der Art seiner Vermittlung festmacht, da »das Ansehen einer Sprache« vielmehr auf den Werten beruht, »die mit ihr verbunden werden«. Während die »Einführung *interessanter* [Hervorhebung im Original] Themen in den Deutschunterricht diese [in der heute vorherrschenden Unterrichtspraxis] als Vehikel benutzt, um die deutsche Sprache zu vermitteln«, sollte es eher darauf ankommen, »die Unterrichtsziele auch zum Unterrichtsgegenstand zu machen« (Mandelartz 2003: 107). Angesichts des m. E. in höchstem Maße verschulten Vollzeitstudienalltags japanischer Studierender mit in Saga durchschnittlich fünf Lehrveranstaltungen täglich, woran sich in aller Regel noch ein Studentenjob (auf Japanisch: *arubeito*; vgl. dazu Stroh 2004) in den Abendstunden und/oder an den Wochenenden anschließt, bedarf die deutsche Sprache aufgrund ihres eher geringwertigen Status als zweite Wahlpflichtfremdsprache einer Immanenz, die den Aufwand sowohl an Zeit als auch an Energie für ihr Erlernen mit nachhaltigem Sinn erfüllt. Diese Immanenz soll den japanischen Studierenden neue Perspektiven eröffnen, die der instruktivistische Schulunterricht nicht hat leisten können (oder wollen?), oder zumindest eine Orientierung generieren, damit sie sich im Laufe ihres Studiums humanistisch geprägte (Lern-)Perspektiven und -inhalte erarbeiten und quasi als desiderablen Nebeneffekt ihren aufgrund der bis zum Eintritt ins Universitätsleben durchlaufenen Sozialisation monokulturell bis mitunter ethnozentristisch reduzierten Horizont erweitern können. Erschwerend kommt durch die heutzutage insbesondere im japanischen Alltag omnipräsente Mediengesellschaft mit ihrer stetig fortschreitenden Neigung zur Obsoleszenz hinzu, »daß solche Horizonte aus der normalen Lebenswelt der Studenten auf dramatische Weise ver-

schwinden« (Mandelartz 2003: 108). Dennoch bietet sich m. E. bei einem exemplarischen Unterrichtsgegenstand wie der Einführung in die Philosophiegeschichte und deren Thematisierung mit Hilfe eines Verbundes aus traditionellen (Buch, Lexikon) und modernen Medien (Film, CD, Internet) eine Symbiose, die dem Zeitgeist Rechnung trägt und somit dem Akzeptanzverhalten der Studierenden durchaus förderlich ist. Mit dieser Einschätzung, die gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – und seien sie bei erster flüchtiger Betrachtung der Umsetzung eines Unterrichtskonzeptes noch so adversativ – für die Didaktisierung neuer bzw. wiederentdeckter Unterrichtsinhalte zu *manipulieren*, unterscheide ich mich grundsätzlich von Mandelartz' Auffassung (vgl. Mandelartz 2003: 108).

2. Weshalb Philosophie sich als Unterrichtsgegenstand im Deutschunterricht eignet: Tradition deutscher Philosophie und ihrer Rezeption in Japan

In der Entwicklung der neueren japanischen Philosophie war der deutsche Idealismus richtungweisend; vor allem der Einfluß Kants etwa auf die japanischen Philosophen der Meiji-Ära wie Tetsujiro Inoue, Genzoku Kuwaki oder Enryo Inoue läßt sich eindeutig belegen. In der Folgezeit bis etwa zur Jahrhundertwende (vom 19. zum 20. Jahrhundert) wurden die deutschen Philosophen Fichte, Hegel, Schelling und Schopenhauer rezipiert, darüber hinaus erhielt der Neukantianismus beträchtliche Beachtung. Während dieser Zeit profilierten sich Ludwig Busse (1890–1893 an der Universität Tokio) und insbesondere Raphael von Koeber (1894–1914 mehrere Lehraufträge an verschiedenen japanischen Universitäten) als Vermittler und Verbreiter deutscher Philosophie; dabei beeinflusste gerade von Koeber ganz entscheidend den

Humanismus der späteren Taisho-Ära. Zwischen den beiden Weltkriegen stand die Kioto-Schule mit ihrer durch Kitaro Nishida entwickelten eigenständigen japanischen Philosophie unter dem Einfluß Kants und Hegels. Teiyu Amano, einer der Schüler Nishidas, der in Deutschland seine philosophischen Studien betrieb, verfaßte die erste japanische Übersetzung von Kants *Kritik der reinen Vernunft*. Hajime Tanabe, ein weiterer Schüler von Nishida, bezog sich in seinen Arbeiten auf Marx, während Shuzo Kuki eine an die deutsche Philosophie angelehnte, phänomenologisch-hermeneutische Analyse des Begriffs *Iki* (Koketterie, Stolz, Resignation) vorlegte, in der japanische Lebenseinstellung als »versteckte und eben darum reizvolle Eleganz mit erotischem Einschlag« definiert wird (Deutsches Generalkonsulat in Osaka, nach Kreiner 1984).

Heidegger beeinflusste nachhaltig Ki-yoshi Miki bei dessen Studien in Deutschland, dieser prägte seinerseits nach seiner Rückkehr nach Japan die philosophische Strömung der Universität Tokio. Tetsuro Watsuji wiederum knüpfte in seiner berühmten Abhandlung *Klima* (*Fudo*, wörtlich: Wind und Erde) an Herders Theorie vom Einfluß des Klimas auf die menschlichen Kulturen an. Die in Deutschland ausgebildeten Hochschullehrer Jiro Abe und Satomi Takahashi prägten die Sendai-Schule der japanischen Philosophie; dort hielten sich zudem die Deutschen Eugen Herrigel (1924–1929), Kurt Singer (1931–1939) sowie Karl Löwith (1936–1941) zu Gastprofessuren auf (Deutsches Generalkonsulat in Osaka, nach Kreiner 1984).

Vornehmlich in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts setzte ein Strom japanischer Studierender zu den Zentren des Neukantianismus in Heidelberg und Freiburg ein, worauf die weite Verbreitung der deutschen Philosophie

im Japan der Zwischenkriegszeit zurückgeht. Ein weiterer durchaus förderlicher Umstand für die Popularität deutscher Philosophen in Japan darf in der Initiative des Iwanami-Verlags gesehen werden, der im Rahmen seiner philosophischen Reihe *Tetsugaku Sosho* überwiegend deutsche Philosophie in japanischer Übersetzung zu verbreiten begann (Deutsches Generalkonsulat in Osaka, nach Kreiner 1984).

3. *Sofies Welt* – ein »Roman über die Geschichte der Philosophie« (Gaarder 1994)

Unmittelbar nach Erscheinen der norwegischen Erstauflage von *Sofies Welt* (Titel der norwegischen Originalausgabe: *Sofies Verden*) Ende 1991 war das Leserinteresse so groß, daß binnen weniger Wochen Folgeauflagen gedruckt wurden. Die in diesem Ausmaß nicht erwartete überwältigende Rezeption dieser als Roman konzipierten Philosophiegeschichte setzte sich im Ausland mit entsprechenden Übersetzungen, u. a. ins Deutsche und später ins Japanische, fort. Die Gründe für den Erfolg eines Buches zu einem normalerweise einem Fachpublikum vorbehaltenen Genre liegen sicherlich in der Person des Autors Jostein Gaarder und dessen Werdegang: Nach absolviertem Studium der Philosophie, Theologie und Literaturwissenschaft in Oslo unterrichtete er zunächst zehn Jahre lang Philosophie an einem Gymnasium in Bergen. Während dieser Zeit machte sich Gaarder in seiner Heimat Norwegen bereits einen Namen v. a. als Kinderbuchautor. In seinem 1990 erschienenen Buch *Kabalmysteriet* (Titel der deutschen Übersetzung: *Das Kartengeheimnis*) »begibt sich der Junge [Hans Thomas] auf eine innere und äußere Reise, [...] dabei findet er seine Mutter in Griechenland und kommt gleichzeitig in Kontakt mit der griechi-

schen Philosophie« (Wolf 1999: 29). Der junge Protagonist trifft u. a. auf Sokrates und im weiteren Reiseverlauf auf sein Alter ego in Gestalt eines Jokers. Gaarder zufolge »werden wir alle als Joker im Patiencespiel des Lebens geboren, [...] erst nach und nach im Heranwachsen werden wir zu Kreuz, Herz oder Pik« (Gaarder 1993: 20).

Die Idee zu *Sofies Welt* rührt aus Gaarders Überlegung, dieser Junge werde nach seiner Rückkehr aus Griechenland versuchen, »sich eine Philosophiegeschichte für Kinder zu besorgen« (Wolf 1999: 30). In Ermangelung eines derartigen Sachbuches auf dem u. a. norwegischen Markt beschloß Gaarder, diese Lücke mit *Sofies Welt* als fiktive Erzählung, verknüpft mit philosophischen Themen, zu schließen (vgl. Gaarder 1993: 20).

3.1 »Die belletristische Rahmenhandlung« (Wolf 1999: 30)

»Die belletristische Rahmenhandlung spielt auf mehreren Fiktionsebenen« (Wolf 1999: 30). Die 14jährige Sofie erhält mehrere Briefe von einem ihr unbekanntem Absender namens Alberto Knox, worin sie mit philosophischen Grundfragen konfrontiert wird: Wer bist du? Woher kommst du? Was ist das Wichtigste im Leben? Anschließend folgt – ebenfalls in Briefform – eine Art Einführung in die abendländische Philosophie. Im Fortgang der Handlung tauchen weitere mysteriöse Schriftstücke – diesmal Postkarten – eines gewissen UN-Majors Knag, adressiert an dessen offensichtliche Tochter Hilde, auf. Von da an trifft Sofie auf Gegenstände in ihrer Umgebung, die dieser Hilde gehören. Damit nicht genug! Ein fremder Hund »verirrt« sich in Sofies Elternhaus und hinterläßt eine Videokassette, ein Geschenk des Briefeschreibers Alberto Knox an Sofie. Dieser befindet sich im Video vor der Akropolis und

erzählt Sofie von den Anfängen der klassischen Philosophie. Sofie erlebt den Schauprozeß gegen Sokrates mit, der schließlich mit dessen Verurteilung zum Tode endet.

»Nach gut der Hälfte des Romans begreift der Leser, daß Sofie und Alberto reine Fiktion sind. Sie sind Figuren in einem Buch mit dem Titel *Sofies Welt*, das Major Knag seiner Tochter Hilde zum 15. Geburtstag geschrieben hat, um sie für Philosophie zu interessieren. [...] Die Handlung wird sowohl auf der *Sofie*-Ebene als auch auf der *Knag*-Ebene weitergeführt. Bei einem Gartenfest zu Sofies Geburtstag entkommen Sofie und Alberto aus dem Knag-Buch und gelangen in eine Welt voller Märchen- und Kinderbuchfiguren. Am Ende des Romans dringt Sofie in Hildes Realität ein, allerdings bleibt die Frage nach der wahren Identität Sofies offen, da die festgefügte Ordnung der Realität angesichts der Durchlässigkeit zwischen den Ebenen in Frage gestellt wird.« (Wolf 1999: 30)

3.2 Der symbiotisch-literarische Aspekt in *Sofies Welt*

Aufgrund der Verquickung der Literaturgenres Sachbuch, Kriminalgeschichte und Entwicklungsroman entzieht sich *Sofies Welt* einer eindeutigen Zuordnung in gängige Gattungsschemata. Der philosophische Teil des Buches wird geprägt von Elementen des Sachbuches, Teile der Romanhandlung werfen in Anlehnung an das Genre Krimi beim Leser Fragen nach Täter bzw. Motiv auf (Wer ist der Verfasser der Briefe/Postkarten? Wer ist Hilde?) auf. Die Veränderung von Sofies Persönlichkeit wiederum reflektiert die Entwicklungsphase vom Kind zum Erwachsenen analog zum Entwicklungsroman (Wolf 1999: 31).

Neben anderen überwiegend positiven Besprechungen zu *Sofies Welt* würdigt Kümmerling-Meibauer (1995: 24) Gaarders literarischen Genremix als »innovative Leistung des Autors im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur«. Ohne

Gaarder diese innovative Leistung absprechen zu wollen, gibt es aber wohl doch mit Selma Lagerlöfs didaktischer Reiseerzählung *Die wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen* (1906/07) ein literarisches Vorbild, das sich seinerseits bereits vor beinahe 100 Jahren als erfolgreiche und viel beachtete Symbiose ebenfalls dreier Genres, konkret von Abenteuergeschichte, Entwicklungsroman und Sachbuch, zu profilieren verstand, was m. E. durchaus den Rückschluß auf eine *eigenartige* skandinavische Tradition zuläßt. Gaarder selbst stellt Sofie als eine Art weibliches Pendant zu Nils Holgersson dar, indem er sie mit der Gans Martin zusammentreffen läßt: »Im übrigen wird es dich interessieren, daß ich einen Bauernjungen in deinem Alter durch ganz Schweden getragen habe. Er hieß Nils Holgersson«. – »Ich bin fünfzehn«. – »Und Nils war vierzehn. Ein Jahr mehr oder weniger spielt nun wirklich keine Rolle« (Gaarder 1994: 530).

Darüber hinaus integriert Gaarder die literarischen Erzählmittel des postmodernen Romans in *Sofies Welt*, besonders das als *Chinesisches Schachtelprinzip* bekannte Mittel der Fiktion in der Fiktion (vgl. Kümmerling-Meibauer 1995: 27): Sofie ist eine Fiktion von Knag in dessen Buch an seine Tochter Hilde, Knag selbst wiederum ist Fiktion als Figur in Gaarders Roman. Ein weiteres postmodernes Erzählmittel mit didaktischem Potential für insbesondere japanische Deutschlerner ist die Intertextualität, d. h. Analogien innerhalb des Buchtextkorpus auf andere Texte, im vorliegenden Fall der wenngleich trivialen Weltliteratur, und zwar durch Gaarders Verweise auf etwa *Rotkäppchen*, *Aladin mit der Wunderlampe*, *Alice im Wunderland* und *Donald Duck* in einem »kinderkulturelle[n] Kontext« (Kümmerling-Meibauer 1995: 28; Wolf 1999: 32).

In diesem Zusammenhang sei das m. E. offensichtlich *ethnospezifische* Phänomen der Lernerattraktivität von mystischen und Märchenthemata unter Japanern erwähnt: »Die Märchen der Brüder Grimm gehören zu den meist gelesenen Büchern [...] Die fantastischen Geschichten [...] sind nicht nur Gute-Nacht-Lektüre für Kinder, sondern vor allem bei Erwachsenen in Mode.« Eine neue Ausgabe der Märchen verkaufe »sich so gut, daß sie sich hartnäckig auf der Bestseller-Liste [halte]«. »Die Brüder Grimm sind in Japan bekannter als Goethe« (Oebel 2004a: 213 nach *Frankfurter Rundschau* 2002).

3.3 Didaktische Relevanz von Intertextualität und Namenanalogien

Weitere intertextuelle Aspekte ergeben sich aus der Analyse der von Gaarder verwendeten Namen für seine Protagonisten: »Der Name *Sofie* ist in dieser Schreibweise aus dem norwegischen Original übernommen« (Wolf 1999: 32). Erst die in Deutschland mindestens gleichwertig verwendete Schreibweise *Sophie* offenbart deutlicher die Verwandtschaft zum griechischen Wort *sophia* (deutsch: Weisheit). Gaarder verweist zudem auf die Assoziation mit Sophie von Kühn, der jungen Verlobten des Romantikers Novalis, die 1797 kurz nach der Vollendung ihres 15. Geburtstages starb (vgl. Gaarder 1994: 410). Bei Sofies Familiennamen *Amundsen* handelt es sich offenbar um eine Anspielung auf den norwegischen Polarforscher Roal Amundsen; Alberto Knox' Satz: »Nur die Philosophen wagen sich auf die gefährliche Reise zu den äußersten Grenzen von Sprache und Dasein« mag in diesem Zusammenhang den philosophischen Kontext verdeutlichen (Wolf 1999: 27). Bei der Kombination des romanischen Vornamens *Alberto* mit dem anglo-amerikanischen Familien- bzw. Ortsnamens *Knox* handelt es sich

um eine offensichtliche Verbindung der Alten (Europa) mit der Neuen Welt (Amerika); zudem spielt der Vorname *Alberto* auf Albertus Magnus (1193–1280) an. Der Nachname *Knox* deutet einerseits auf das englische Verb *to know* (deutsch: wissen, kennen) und somit auf das Streben der Philosophen nach Wissen und Erkenntnis hin. Andererseits fühlt man sich u. U. an das lateinische *nox* (deutsch: die Nacht) und in diesem Zusammenhang an die von Novalis verfaßten Hymnen an die Nacht erinnert (vgl. Wolf 1999: 32). Bei Hilde Möller Knag drängt sich dem Leser eine Verbindung zu Hildegart von Bingen (1098–1179) auf, worauf Gaarder selbst ausdrücklich hinweist (Gaarder 1994: 222).

Der Arbeitgeber UNO und das Stationierungsgebiet Libanon von Hildes Vater Albert Knag gehen m. E. ebenfalls auf das Kalkül von Gaarder zurück. Neben der Bedeutung des Akronyms UNO läßt das gleichlautende italienische Zahlwort für *eins* die Interpretation des von Knag auf einer seiner Postkarten geäußerten Wunsches zu, »die UNO solle eine Art Regierungsverantwortung für die ganze Welt übernehmen [...] und möge eines Tages die Menschheit wirklich zusammenbringen« (Gaarder 1994: 342) – man beachte in diesem Zusammenhang den realpolitischen Gegenwartsbezug!

Eine ähnliche Assoziation suggeriert der Einsatzort im Libanon, wo die drei großen monotheistischen Weltreligionen Christentum, Judentum und Islam teilweise heftige bewaffnete Auseinandersetzungen austrugen bzw. nach wie vor austragen.

»Ob Gaarder [allerdings] mit der Kombination der Begriffe *UNO*, *Menschheit* und *Libanon* [Hervorhebung im Original] (Nachbarschaft zu Israel: Jerusalem, Bethlehem) auf den einen Erlöser der Menschheit anspielt, kann nur vermutet werden.« (Wolf 1999: 33)

Eine ambige Deutung verbirgt sich hinter dem Namen *Berkeley*. In *Sofies Welt* wird die Doppeldeutigkeit des Begriffes durch die beiden nebeneinander hängenden Bilder von Bjerkely bzw. Berkeley symbolisiert (vgl. Gaarder 1994: 117). Dabei verweist das Porträt des Philosophen Berkeley einerseits auf dessen Philosophie: »[...] alles was wir sehen und fühlen ist nach Berkeley eine Wirkung der Kraft Gottes [...]« (Alberto Knox in Gaarder 1994: 335), andererseits ist mit *Bjerkely* der Heimatort von Familie Knag gemeint. Diese Analogie läßt sich weiterspinnen: Betrachtet man UNO-Major Knag als Schöpfer dieses Philosophiebuches für Hilde und Bjerkely als seine Heimstatt, dann mag es sich bei dieser Verknüpfung von *Ort* und *Philosophie* zur *Universität* [Hervorhebung im Original], speziell zur *Universität von Berkeley* in Kalifornien, handeln, die 1968 bei der Studentenbewegung in den USA eine führende Rolle spielte (vgl. Wolf 1999: 33).

4. *Sofies Welt* – eine Philosophiegeschichte ausschließlich für Kinder oder auch für japanische Studierende?

Wie bereits in den Kapiteln 3.1 bzw. 3.2 dieses Aufsatzes ausgeführt, handelt es sich bei *Sofies Welt* keineswegs um ein reines Sachbuch, so daß es nicht als eine Philosophiegeschichte im eigentlichen Sinne bezeichnet werden darf. Es handelt sich vielmehr um einen »Roman über die Geschichte der Philosophie«, d. h. es enthält über die Philosophiegeschichte hinausgehende Passagen (Gaarder 1994: 34). Ein essentieller Aspekt zur Bewertung, ob es sich bei dem Teil, der die Geschichte der Philosophie behandelt, tatsächlich um eine solche handelt, ist das Kriterium einer chronologischen Darstellung. Ausgehend von der Behandlung nordischer und griechischer Mythen thematisiert *Sofies Welt* die klassische Philosophie Griechenlands über das Mittelalter und die

Aufklärung bis hin zum Existentialismus der Moderne. Dies soll die stichwortartige Kapitelübersicht unter philosophiegeschichtlichen Aspekten anhand nachstehender Tabelle veranschaulichen:

– Mythen
– Naturphilosophen
– Demokrit
– Vorsokratiker
– Sophisten
– Sokrates
– Platon
– Aristoteles
– Hellenismus
– Wurzeln des Christentums
– Mittelalter
– Renaissance
– Barock
– Aufklärung
– Romantik
– Deutscher Idealismus
– Positivismus, Materialismus, Marxismus
– Kierkegaard
– Freud
– Existentialismus

Tabelle 1: Kapitelübersicht in *Sofies Welt* unter dem Aspekt der Philosophiegeschichte (nach Wolf 1999: 35)

Wie der obigen tabellarischen Übersicht zu entnehmen ist, verzichtet Gaarder auf einen Exkurs in die östliche Philosophie (China, Indien, Japan), was vor allem hinsichtlich der Didaktisierung der Philosophiegeschichte mit der Zielgruppe japanischer Studierender bedauerlich ist,

andererseits würde diese zusätzliche Thematisierung angesichts des bereits großen Umfangs der wenngleich unterschiedlich intensiv behandelten wichtigsten abendländischen Philosophien den Seminarrahmen sprengen. Gegen Ende von *Sofies Welt* reduziert Gaarder seinerseits diese Auswahl nochmals: Alberto Knox etwa rechtfertigt die Omission von Heideggers Philosophie mit dem Argument, so könne er vertiefender auf Sartres existentialistische Richtung eingehen (vgl. Gaarder 1994: 537). Bei allem Bemühen um Vollständigkeit hat Gaarder zwangsläufig Schwerpunkte subjektiver Selektion setzen wollen bzw. müssen. Durchaus positiv muß man dem Verfasser anrechnen, in Ergänzung zur chronologischen Strukturierung themen- bzw. problemorientierte Akzente zu setzen. So beginnt *Sofies Welt* etwa mit Fragen zur persönlichen Identitätsfindung, die schwerpunktmäßig im weiteren Verlauf des Buches immer wieder aufgegriffen werden, z. B. »Wer bist Du?« (Gaarder 1994: 8). In diesem Zusammenhang erscheint mir die didaktische Relevanz von wiederholenden und vertiefenden Sequenzen für die eigene Umsetzung im Unterricht wichtig, indem Gaarder sich auf bereits Erläutertes bezieht und Querverbindungen herstellt, etwa bei der Einführung von Kierkegaard mit dem Hinweis auf dessen Magisterarbeit über Sokrates oder bei Marx' historischem Materialismus mit dem Verweis auf dessen Dissertation über Demokrit und Epikur (vgl. Gaarder 1994: 445 f., 462; Wolf 1999: 36).

Im Anhang von *Sofies Welt* befindet sich darüber hinaus ein umfangreiches Namenregister, anhand dessen das Auffinden von Textstellen m. E. sämtlicher im Buch erwähnter Namen, und seien sie noch so beiläufig, ermöglicht wird. Kleiner Wermutstropfen: das Fehlen eines entsprechenden Schlagwortregisters.

Resümierend läßt sich konstatieren, daß es sich bei *Sofies Welt* primär um einen Roman handelt, wobei es mir ratsam erscheint, diesen mit den Seminarteilnehmern kapitelweise aufsteigend zu lesen. Obwohl sich Leser auch isoliert über einzelne Vertreter bestimmter Philosophierichtungen kundig machen können, wäre es zu anspruchsvoll, von *Sofies Welt* einen ähnlichen Informationsgehalt zu erwarten wie von einem ausschließlichen Lehrbuch, was aber durchaus nicht als Defizit, insbesondere im Hinblick auf eine Didaktisierung im Deutschunterricht mit jungen japanischen Studierenden, beklagt werden muß. Im Gegenteil, genau darin liegt die vor allem *didaktische* Stärke von *Sofies Welt*, denn es versteht Philosophie auf spannende Weise darzubieten, wobei die Spannung sich durch die gelungene Verknüpfung von Literatur und Philosophie entwickelt. Unter diesem Aspekt darf *Sofies Welt* als m. E. durchaus geeignete Einführung in die Philosophie für Jugendliche und junge Erwachsene (japanische Studierende treten i. d. R. mit 18 Jahren in die Universität ein!) bewertet werden.

»Da es für Einsteiger einen guten Ein- und Überblick in bzw. über die Geschichte der Philosophie gibt, stellt es für [diese Zielgruppe] sogar ein geeigneteres Buch dar als eine rein wissenschaftlich orientierte Philosophiegeschichte. Ein Verdienst von Gaarders Buch liegt m. E. darin, daß Leser an philosophische Fragestellungen herangeführt werden, die sonst kaum den Zugang dazu gefunden hätten. [...] Die Eignung für jugendliche Leser beruht neben der Verbindung von Fiktion und Philosophie vor allem auf der Didaktik und Methodik Gaarders. Er wählt die inhaltlichen Schwerpunkte so, daß sie sowohl sachlich korrekt sind als auch der [m. E. ubiquitären] Bedürfnislage der Jugendlichen angemessen erscheinen. Bei der Methodik macht er komplizierte Sachverhalte und Gedankengänge auf ebenso simple wie einleuchtende Weise deutlich.« (Wolf 1999: 37 f.)

5. Unterrichtsrelevante Supplementmedien zu *Sofies Welt*

5.1 *Sofies Lexikon*

1997 erschien erstmals das knapp 150 Seiten starke *Sofies Lexikon* von Otto A. Böhrer mit Kurzartikeln zu rund 90 Namen und 40 Sachbegriffen aus Gaarders *Sofies Welt*. Trotz des vernichtenden Urteils des FAZ-Rezensenten Nikolaus Gram (1997) halte ich die Verwendung dieses Lexikons bei der Textarbeit mit Gaarders Philosophiegeschichte zumindest in Einzelfällen für sinnvoll, gerade weil hier komplexe Sachverhalte relativ kompakt und mit eher dem Wortschatz von fortgeschrittenen Anfängern des Deutschen adäquaten Formulierungen erklärt werden. Dennoch sollte die Anschaffung ausschließlich eines Exemplars und dessen Aufbewahrung im Handapparat genügen.

5.2 CD-ROM *Sofies Welt*

Ebenfalls 1997 erschienen ist die CD-ROM *Sofies Welt*, von der man jedoch – trotz einiger weniger Analogien – keinesfalls die umfassende digitale Umsetzung des gleichnamigen Buches erwarten sollte. Es handelt sich eher um »eine multimediale Symbiose aus dem Abenteuerspiel *Dyaus* und einem philosophischen Nachschlagewerk« (Wolf 1999: 39). Darin geht es wie im Buch *Sofies Welt* darum, das Rätsel der virtuellen Existenz der Hauptprotagonistin Sofie zu lösen. In insgesamt zwanzig Einzelszenen werden dabei mittels gelungener graphischer Gestaltung zunächst die philosophischen Konzepte aus verschiedenen Epochen präsentiert. Zur Beantwortung der Rätselfragen können die Spieler das elektronische Nachschlagewerk konsultieren, philosophische und historische Hintergrundinformationen werden durch Anklicken der integrierten *Philosophieleiste* aktiviert. Sollte sich die Lösung der Rät-

sel trotz dieser integrierten Hilfestellungen als zu problematisch erweisen, kann online ein sogenanntes *Walkthrough*, eine Komplettlösung der Aufgaben, zu Rate gezogen werden, das Andreas Bossard (1998) frei zugänglich ins Netz gestellt hat.

Bei den angebotenen Materialien des Nachschlagewerkes handelt es sich im einzelnen um:

– 28 Texte zum Leben berühmter Philosophen und deren Werk sowie zu Sachgebieten wie Mythen, Schicksal oder Aufklärung in Frankreich.
– Acht Texte zu den wichtigsten historischen Epochen unter den Themenschwerpunkten Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Entdeckungen, Kultur und bedeutende Frauen.
– Acht Kurzvideos zu den einzelnen Epochen.
– Große Fragen-Katalog etwa zu <i>Woraus besteht die Welt?</i> oder <i>Haben wir einen freien Willen?</i> Mit Links zu Philosophen, die sich mit dem jeweiligen Problem beschäftigt haben.
– <i>Philosophiekarte</i> : Eine Übersicht über die wichtigsten philosophischen Schulen.
– <i>Kurzinfos</i> : Knappe Zusammenfassungen zu einzelnen Philosophen und philosophischen Strömungen, mit Linkfunktion zu den relevanten 20 Texten (vgl. Position 1 dieser Tabelle).
– <i>Index</i> : Alphabetisch geordnete Schlagwortliste, zusätzlich <i>freie</i> Suchfunktion

Tabelle 2: Einzelangebote des Nachschlagewerkes *Sofies Welt* auf CD-ROM

Zwar kann dieses Nachschlagewerk weder eine Philosophiegeschichte noch ein philosophisches Wörterbuch ersetzen, aber es liefert gerade hinsichtlich seiner Funktionalität durchaus wertvolle Dienste als Referenzwerkzeug zu Gaarders Buch.

5.3 Tonträger: Hörbuch (acht Kassetten oder fünf (alt) bzw. sechs (neu) CDs)

Ein Erzähler (Christoph Bantzer) liest den gegenüber der Buchversion stellenweise leicht gekürzten Text, die Hauptprotagonisten wie Sofie (Gunda Aurich), Alberto (Matthias Habich) und Hilde werden von eigenen Sprechern verkörpert – bei der Besetzung der Sprecherstimmen zahlt sich m. E. die Professionalität der gemeinschaftlich produzierenden Sendeanstalten SWR und MDR aus. Die Sprache zeichnet sich durch dem Hörverstehen förderliche Intonation und moderates, aber nach wie vor natürliches Sprechtempo aus, besonders wichtig für die eher ungeübten Ohren von Deutschlernern im Ausland, d. h. in einer anderssprachigen Lernumgebung ohne i. d. R. zielsprachliche Immersion.

Für die überwiegend dezente musikalische Untermalung zeichnet der international renommierte Komponist Peter Zwegtkoff verantwortlich. Niemals aufdringlich oder den Text dominierend paßt sich diese eigens für das Hörbuch komponierte Musik den Sprechsituationen m. E. ideal an, mal spannend-mysteriös, mal verspielt, mitunter auch leicht tremulierend.

Die Kapitel des Hörbuches, verteilt auf fünf CDs, sind folgende:

CD 1: 1–5: Der Garten Eden; 6–9: Von nichts kommt nichts; 10–13: Talk-Show im alten Athen.
CD 2: 1–4: Pferde in den Pferdestall; 5–8: Ein Funke vom Feuer; 9–13: Die zehn Stunden des Mittelalters.
CD 3: 1–3: Kompaß, Schießpulver und Buchdruckerkunst; 4–7: Unregelmäßige Perle mit Computervirus; 8–11: Schwarze Billardkugeln, weiße Billardkugeln.
CD 4: 1–4: Freiheit, Gleichheit, Schwesternlichkeit; 5–8: Gefärbte Brillengläser der Vernunft; 9–11: Der Weltgeist geht um im bankrotten Europa.

CD 5: 1–3: Ein Boot zieht gen-beladen durch das Leben; 4–6: Zwischen Müll und Edelsteinen; 7–12: Kontrapunkt im Sternestaub; 13: Abspann.

Tabelle 3: Kapitelübersicht des Hörbuches *Sofies Welt*

Fazit: Eine gelungene Ergänzung zur Druckausgabe von *Sofies Welt*, eignet sich besonders zur Wiederholung bzw. Vertiefung des gelesenen Inhalts, hilft Verstehenslücken gerade über das Hörverständnis zu schließen.

5.4 Das Brettspiel *Sofies Welt*

Dieses 1998 vom Kosmos-Verlag auf den Markt gebrachte Brettspiel für zwei bis sechs Spieler erinnert den Spielregeln nach an *Trivial Pursuit*. Anhand von Fragekarten erfolgt im *Multiple Choice*-Verfahren das Abfragen von lexikalischem Wissen zu durchaus philosophischen und historischen Themen (Beispiel: »Wer sagte: Eine fröhliche Armut ist ein ehrbarer Zustand? a) Seneca, b) Sokrates, c) Epikur«). Darüber hinaus gibt es eine weitere Kategorie sogenannter *Große Fragen*, zu deren Beantwortung sich der jeweilige Mitspieler ca. eine Minute frei äußern soll, z. B. »Ist es nicht so, daß stets das passiert, was passieren muß?« oder »Warum landet ein Brötchen, wenn es herunterfällt, immer auf der Seite mit der Marmelade?« (vgl. Wolf 1999: 42). Dieses *Modespiel* hat m. E. lediglich im entfernteren Sinn etwas mit dem in *Sofies Welt* behandelten philosophiegeschichtlichen Themenkomplex zu tun und eignet sich lediglich zur Auflockerung des Unterrichts Atmosphäre, allerdings ist gerade der Einsatz des Teils *Große Fragen* bei japanischen Lernern eher problematisch, da diese sich in der freien Rede erfahrungsgemäß äußerst schwer tun.

5.5 Der Film *Sofies Welt* und Vorüberlegungen für dessen Einsatz im Unterricht

Im Gegensatz zur überwiegend positiven Resonanz auf Gaarders Buch bewerten Filmkritiker dessen filmische Umsetzung – bis auf eine Ausnahme (Dirk Jasper/Cyberkino 1999: »Alice im Wunderland für die 90er Jahre – eine zauberhafte, unwiderstehliche Geschichte«) – unisono äußerst kritisch bis teilweise vernichtend (film-dienst 1999–24: »langweiliger Film«; TV Today 1999–25: »Stückwerk«; TV Movie-22: »zuviel vorgenommen«; Cinema 1999–1: »verweigert die ganz große Erleuchtung«; Cinema 1999–12: »Beackerung der Philosophie«; Heeke 1999: »Enttäuschende, völlig mißlungene seelenlose Verfilmung eines hervorragenden Buches«). Trotz aller Vorbehalte eignet sich die Filmadaption der Buchvorlage m. E. besonders für japanische Lerner als *sanfter* Einstieg in das ungewohnte Unterrichtsthema *Philosophiegeschichte*. Da dieses Unterrichtsprojekt *Philosophiegeschichte* sich explizit an Studierende im zweiten Studienjahr (*ninensei*) richtet, deren Vorkenntnisse dem Umfang von ca. 90 Zeitstunden Deutschunterricht (i. d. R. zwei Semester mit jeweils 15 Grammatik-Lehrveranstaltungen à 90 Minuten bei einer japanischen Lehrkraft, sowie sprachpraktische Übung bei einem deutschen Muttersprachler) im ersten Studienjahr (*ichinensei*) entsprechen, ist es angesichts der im Durchschnitt bestenfalls fortgeschrittenen Anfängerkennntnisse ratsam, mit der Vorführung der Filmversion einzusteigen. Aus der Unterrichtspraxis hat sich dabei folgende alternative Vorgehensweise bewährt:

- Für technisch weniger Versierte (technische Voraussetzungen: zwei Gerätekombinationen Fernsehgerät-Videorekorder): Die japanisch untertitelte Filmversion auf erster Gerätekombination abspielen und bei verdunkeltem

bzw. abgedecktem Bild in Echtzeit die deutsch synchronisierte Fassung mitlaufen lassen.

- Für technisch Versierte (technische Voraussetzungen: eine Gerätekombination Fernsehgerät-Videorekorder, ein CD oder DVD-Spieler): Die Tonspur der deutsch synchronisierten Fassung zuvor auf CD separieren. Die japanisch untertitelte Filmversion abspielen und den deutschen Ton in Echtzeit vom CD- bzw. DVD-Gerät einspielen.

Dieses Vorgehen reduziert beträchtlich das Risiko, daß sich die japanischen Studierenden gleich in der Auftaktveranstaltung des auf eine Laufzeit von einem Jahr angelegten Unterrichtsprojekts überfordert fühlen und womöglich abspringen.

6. Definition der Zielgruppe und Bewerbung des Jahresprojekts im Vorfeld

Wie bereits im vorausgehenden Abschnitt erläutert, handelt es sich bei der Zielgruppe um japanische Lerner mit L3 Deutsch im zweiten Studienjahr, deren Vorkenntnisse – individuell unterschiedlich – denen fortgeschrittener Anfänger entsprechen. Das auf die Dauer eines Studienjahres angelegte Unterrichtsprojekt *Philosophiegeschichte* soll frühzeitig im Vorlesungsverzeichnis bzw. online-Syllabus als Seminar angekündigt und dessen inhaltlicher wie zeitlicher Verlauf beschrieben werden, damit die Studierenden wissen, was sie erwartet und sie sich ggf. anderweitig orientieren können, falls ihnen das Thema nicht zusagt oder sie den Arbeitsaufwand scheuen. Unschlüssige Studierende können sich in einer eigens zu diesem Zweck angebotenen Informationsveranstaltung kurz vor Vorlesungsbeginn von der Sinnhaftigkeit einer zugegebenermaßen arbeitsintensiven Teilnahme überzeugen (lassen).

7. Was spricht für die Didaktisierung nach LdL (*Lernen durch Lehren*) beim DaF-Projekt *Philosophiegeschichte* – mit gerade japanischen Lernern?

Was spricht beim DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden für die handlungsorientierte *LdL*-Methode, die in den 1980er Jahren durch den an der Katholischen Universität Eichstätt lehrenden Didaktikprofessor Jean-Pol Martin entwickelt worden ist? Im *LdL*-orientierten (Fremdsprachen-)Unterricht redet der Lehrer weniger, hier kommen bis zu 80 Prozent der Äußerungen von den Lernern, »auch die Länge und Komplexität der Redebeiträge nehmen deutlich zu. Im herkömmlichen Unterricht beträgt umgekehrt der Redeannteil des Lehrers etwa 80 Prozent« (Pfeifer/Rusam 1992: 425). Die Lehrkraft überträgt sukzessive die Lehrkompetenz an die Lerner, indem sie im Kontext mit dem Unterrichtsthema *Philosophiegeschichte* Arbeitsaufträge erteilt wie z. B. die Vorstellung japanischer Philosophieströmungen, das Wirken deutscher Philosophen in Japan (in Form von Kurzreferaten), das Protokollieren dieser Ergebnisse bzw. Erkenntnisse etwa in Form eines kursinternen Philosophiejournal oder einer Wandzeitung, die Durchführung von Interviews etwa mit auf den ersten Blick trivialen Fragen (»Wer bist du?« – »Woher kommst du?« – »Wohin gehst du?«) mit am Projekt beteiligten Kommilitonen, projektfremden Studierenden auf dem Campus oder mit Familienmitgliedern etc.

Vor allem schwierige Sequenzen werden aus Lernerperspektive beleuchtet, wodurch jeder Lerner einen seiner individuellen Lernweise entsprechenden Zugang gewinnt. Da verschiedene Gruppen den Stoff vermitteln, setzen sich die Lerner intensiver und vielseitiger mit ihm auseinander. Die Hemmschwelle der Lerner untereinander nimmt ab, da es ihnen leichter fällt, ihrem Unverständnis Ausdruck zu verleihen und um Erklärung zu

bitten. Die Lehrkraft erkennt Verständnislücken der Lernergruppe oder einzelner Lerner rascher und hat Zeit und Gelegenheit, gezielt und individuell darauf einzugehen. Das soziale Lernen wird gefördert, da die Studierenden neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden (vgl. Martin 2002: 3 f.; Oebel 2003a: 222 f.; 2003b: 11 f.).

LdL läßt sich innerhalb des bestehenden Fächerkanons sowohl an Schulen als auch an Universitäten einsetzen, wobei sich die Methode als besonders geeignet für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht (hier DaF), bei landeskundlichen Lehrveranstaltungen und im Idealfall im Rahmen von Seminarprojekten wie dem hier beschriebenen erweist. Letzteres deshalb, weil *LdL* als handlungsorientierte Methode den Unterricht durchgängig zum Projekt macht und dabei systematisch ein Methodentraining integriert. Die Aufgabe, den neuen Lehrstoff den Kommilitonen zu vermitteln, zwingt die Lerner u. a. zu folgenden Handlungen und Verhaltensweisen (vgl. Martin 2002: 4 f.; Oebel 2004b: 63 f.):

- Die Lerner müssen das von ihnen durchzuführende Seminar als Projekt begreifen, also eine langfristig-planerische Perspektive einnehmen. Selbst wenn diese Forderung nicht explizit vom Lehrer aufgestellt wird, befassen sich die Lerner methodisch und inhaltlich ganz von selbst mit der Weiterentwicklung des Seminars. Sie können ihre planerischen Fähigkeiten soweit entwickeln, daß sie sogar selbst Lernziele für den weiteren Verlauf des Unterrichts aufstellen können, also zu einer Art von curriculärer Kompetenz gelangen (vgl. Brüggemann 1999). Die Aufgabe, den Stoff den Kommilitonen zu vermitteln, bewirkt, daß die Lerner von der ersten Minute an nach dem Verteilen der Einzelaufgaben auf ein sehr anspruchsvolles Ziel, nämlich die Präsen-

tation vor dem Plenum, hinarbeiten. Daraus entsteht eine Motivation, die durchgängig bis zur Präsentation selber anhält, »vergleichbar mit einem Schauspieler, der von der Minute an, zu der er seine Rolle bekommt, auf das Ziel der Aufführung kontinuierlich hinfiebert« (Martin 2002: 6, online). Die Lerner wissen, daß ihre Beschäftigung mit den Inhalten zu einer anspruchsvollen und kompetenten Präsentation führen *muß*. Der Druck, sich mit dem Stoff intensiv zu befassen, und das Risiko, bei der Stoffvorstellung zu versagen, sind wesentlich größer als bei allen anderen offenen Methoden wie Freiarbeit oder Lernzirkeln, bei denen die Präsentation der Ergebnisse keine zentrale Rolle spielt (vgl. Martin 2002).

- Der Stoff muß durchdrungen und in seiner Komplexität im Blick auf die Präsentation vereinfacht und strukturiert werden. Er muß einer Didaktisierung unterzogen werden, weshalb zugleich die Entwicklung einer Art Präsentationsstrategie unerlässlich ist.
- Die Lerner müssen effektiv in der Gruppe arbeiten. Jeder muß zuverlässig seine Aufgaben erfüllen. Sie lernen dabei nicht nur, wie man im Team arbeitet, sondern auch, wie man sich in die Mitlerner und ihre Erwartungen hineindenkt, um eine motivierende Präsentation zu leisten – *Empathie!*

Insgesamt wächst das Anspruchsniveau des einzelnen Lerners an sich selber und an seine Kommilitonen, es erfolgt im Unterricht eine Verdichtung der Ereignisse, in der Lernergruppe steigt die Leistungsorientierung. Daß bei einem solchen Unterricht eine permanente, den Prozeß begleitende Methodenreflexion erfolgt, liegt im Ansatz selbst begründet. Denn die Lerner müssen ständig überlegen, mit welchen Techniken sie die Qualität des von ihnen gestalteten Unterrichts verbessern können. Hier bietet die Lehrkraft aus

der Fülle ihrer Erfahrung Hilfeleistungen, aber sie lernt auch selbst methodisch von ihren Studierenden (vgl. Martin 2002).

8. Kurzbeschreibung der zeitlichen und (sub)thematischen Projektkonzipierung

Trotz der sukzessiven Übertragung der Rolle des Unterrichtenden an die Studierenden ist es unerlässlich, bereits im Vorfeld einen zumindest groben Zeitverlauf für das zu behandelnde Hauptthema *Philosophiegeschichte* und die sich daraus ergebenden Subthemen (philosophische *Trendsetter*, Epochen, Einzelphilosophien) zu planen und den Studierenden diesen Zeitrahmen an die Hand zu geben.

Im Anschluß an den Themeneinstieg in der ersten doppelstündigen (zwei U-Stunden à 45 min.) Seminarveranstaltung mittels Vorführung des Videofilms (vgl. Kap. 5.5) stehen für die eigenen *LdL*-Aktivitäten der Projektteilnehmer innerhalb des Semesters weitere 14 Termine zur Verfügung. Allen Teilnehmern wird für die nächste Seminarsitzung aufgegeben, das Buchkapitel *Mythen* (vgl. Tab. 1) vorzubereiten, d. h. die deutsche Übersetzung – ggf. unter Zuhilfenahme der japanischen Übersetzung – vollständig zu lesen, unbekannte Vokabeln ggf. im deutsch-japanischen Wörterbuch nachzuschlagen und ein Glossar mit den als essentiell wichtig empfundenen Begriffen zu erstellen. In der zweiten Seminarstunde hören sich die Teilnehmer das betreffende Kapitel vom Hörbuch an, mit dem Arbeitsauftrag, während dieser Hörverständnisübung ihre Aufzeichnungen ggf. zu ergänzen und womöglich auftretende Fragen in Stichwortform zu notieren. Anschließend wird aus dem Kreis der Teilnehmer ein Diskussionsleiter bestimmt, der den Fragenkatalog schriftlich (an der Tafel oder auf Folie über OHP) festhält und die Kommentare und Antworten moderiert. Diejenigen Teilnehmer, deren Deutschkenntnisse noch nicht ausreichen, um sich an

der Diskussion auf Deutsch zu beteiligen, dürfen sich auf Japanisch bzw. Englisch äußern. Dabei sollte darauf bestanden werden, daß Äußerungen in anderen Sprachen als Deutsch im Plenum übersetzt und dokumentiert werden; die Beiträge des Diskutanten werden von einem weiteren Teilnehmer protokolliert. Die Sitzung endet mit der Vergabe folgender Arbeitsaufträge für die dritte Seminarveranstaltung: Ausarbeitung einer Inhaltsangabe zum behandelten Kapitel *Mythen*, Anfertigung eines Seminarprotokolls anhand der stichwortartigen Aufzeichnungen (jeweils ein Teilnehmer), Vorbereitung des zweiten Kapitels *Naturphilosophen* für die dritte Sitzung (zwei Teilnehmer), u. a. Inhaltsangabe, Glossar, Fragenkatalog mit ersten eigenen Beantwortungsversuchen. Ab der dritten Veranstaltung gestaltet sich der weitere stringente Seminarverlauf wie folgt:

Verlesen des Stundenprotokolls der vorausgegangenen Seminarstunde mit Vorstellung des philosophiespezifischen Glossars; Kommentare, Verbesserungsvorschläge aus dem Plenum
--

Verlesen der Inhaltsangabe des zu besprechenden Kapitelthemas; Kommentare, Ergänzungs- bzw. Verbesserungsvorschläge aufgrund eigener Lektüre aus dem Plenum

Anhören des nächsten Hörbuch-Kapitels aus <i>Sofies Welt</i> mit Höraufträgen

Bestimmung eines Moderators für die Diskussion des jeweiligen Kapitels, idealerweise auf Deutsch, sonst auf Japanisch bzw. Englisch mit deutscher Übersetzung aus dem Plenum, im Bedarfsfall durch die Lehrkraft
--

Verteilung der Arbeitsaufträge: Anfertigung eines Stundenprotokolls, Erstellung eines ergänzten dt.-(engl.)-jap. Glossars zur Philosophiegeschichte, Fortschreibung der Wandzeitung

Table 4: Zeitlicher Verlauf der Projektarbeit ab der dritten Seminarstunde

Bei – wie bereits erwähnt – stringentem Einhalten des Zeitplans können bei diesem Prozedere im Verlauf eines Semesters die ersten dreizehn Kapitel aus *Sofies Welt*, beginnend mit den *Mythen*, endend mit dem *Barock*, behandelt werden. Die 15. und somit letzte Semesterveranstaltung sollte einem kritischen Resümee der bis dato geleisteten Projektarbeit gewidmet werden. Meines Erachtens ist es ratsam, die neun verbleibenden Kapitelthemen – einschließlich der beiden Subkapitel *Materialismus* bzw. *Marxismus* – von *Aufklärung* bis *Existentialismus* mit den jeweiligen Präsentationsterminen im Folgesemester bereits jetzt zu vergeben, damit die Studierenden die vorlesungsfreie Zeit zur adäquaten Vorbereitung nutzen. Diese Maßnahme scheint deshalb geboten, da während der Semesterferien erfahrungsgemäß das *Vergessenspotential* gerade in der 2. Fremdsprache unter den Studierenden ohne zielgerichtete Arbeitsaufträge relativ hoch ist.

Unter Einhaltung des vorstehend grob skizzierten Seminarplans stehen im Folgesemester insgesamt sechs Resttermine zur Verfügung. Für die Durchführung dieser Seminarveranstaltungen und die Arbeit mit der CD-ROM *Sofies Welt* ist ein Raumwechsel ins Sprachlabor (LL) notwendig, was ggf. dessen frühzeitige Reservierung bereits zu Semesterbeginn erforderlich macht, um bei der Belegung nicht mit Kollegen zu kollidieren. Unter Umständen bedarf es, je nach PC-Erfahrung der Teilnehmer, einer Kurzeinführung in die EDV, die von einem oder mehreren fortgeschrittenen Anwendern aus dem Teilnehmerkreis vor Ort durchgeführt werden sollte (vgl. Kap. 7). Im Anschluß daran empfiehlt sich unter dem Aspekt der Lerndynamik die Doppelbesetzung der PC-Arbeitsplätze durch jeweils einen Teilnehmer mit lediglich rudimentären bzw. bereits profunden Anwenderkenntnissen. Da die soziale

Kompetenz unter japanischen Lernern, wohl aufgrund ihrer gesellschaftsspezifischen Sozialisation, m. E. traditionell (noch) überdurchschnittlich ausgeprägt ist, neigen sie viel eher als ihre westlichen Peers zu empathischem Lernverhalten, d. h. im konkreten Fall dazu, sich überaus verständnisvoll im Umgang mit ihren lernschwächeren Kommilitonen in Geduld zu üben. Für die Bearbeitung des interaktiven Rätselspiels *Sofies Welt* sollte nicht mehr Zeit als die der Restsitzung und die gänzliche der Folgeweche verwendet werden, wobei den Teilnehmern gegen Ende der Bearbeitung zur Überprüfung der eigenen Antworten die von Bossard (1998) ins Netz gestellte Lösungssite verraten wird. Allerdings soll nicht verhehlt werden, »daß der Hauptwert des Rätselspiels *Sofies Welt* in dem Nachschlagewerk mit den bedeutendsten Philosophen unserer Geschichte und nicht im Spiel selber liegt« (ebd.), dennoch erfreut sich dieses Spiel unter den japanischen Seminarteilnehmern größter Beliebtheit und darf durchaus als eine Art Belohnung für deren engagierte Projektmitarbeit angesehen werden.

Für weitere drei der insgesamt verbleibenden vier Seminarsitzungen bietet sich aufgrund des im Programm integrierten Internetzugangs eine Kontaktaufnahme zu den weltweit verstreuten Mitspielern bzw. Mitdenkern an. Im Idealfall vollziehen sich solche online-Diskussionsrunden in der Lernersprache Deutsch, wenngleich den Projektteilnehmern aufgrund der Themenkomplexität ein Ausweichen in die Lingua franca Englisch – mit ggf. anschließender deutschsprachiger Aufbereitung von zumindest Einzelaspekten im Plenum – ausdrücklich erlaubt werden sollte. Der automatische Zugriff auf das Internet erschwert realiter die Kontrolle der Lehrkraft über diesen Teil der Teilnehmeraktivitäten, weshalb eine im Vorfeld strukturierte Organisation der

Arbeitsaufträge an die Studierenden unerlässlich ist. Darüber hinaus, wie bereits eingangs des vorherigen Kapitelabschnitts erwähnt, verlangt der zwar bereits leicht angeglichene Kenntnisstand der Teilnehmer im Umgang mit Multimedia und Internet – trotz allen Bemühens um Stringenz – »eine flexible Unterrichtsgestaltung und persönlichen Umgangsstil« (Titze 2000a: 37).

In diesem Zusammenhang sei betont, daß man sich als Seminarleiter bereits in der Planungsphase eines solchen anspruchsvollen Projekts der Zusammenarbeit mit den Kollegen japanischer Muttersprache versichern sollte, um zumindest in Einzelfällen in deren (Ergänzungs-)Unterricht zwangsläufig auftretende Verständnisprobleme – aufgrund nicht zu beschönigender Defizite der Teilnehmer in der Zielsprache Deutsch – zu klären.

Die letzte Seminarsitzung sollte exklusiv einer – kritischen – Reflexion der gemeinsamen Projektarbeit und der Bewertung der einzelnen Teilnehmerbeiträge (vgl. Kap. 9) vorbehalten bleiben, wobei regelmäßige Teilnahme bereits für den Erwerb eines positiv benoteten Scheins (mindestens B) qualifizieren.

9. Das Evaluationsverfahren bei Lehrveranstaltungen nach LdL

Beim Einsatz von LdL ist der Hauptanteil der Lerneraktivitäten auf die Darstellung und Einübung des Stoffes gerichtet. Die Qualität des Unterrichts hängt im wesentlichen von der Güte der jeweiligen Seminarbeiträge ab. »Je spontaner, kreativer, risikoreicher die Seminarteilnehmenden vorgehen, desto spannender ihre Darbietungen. Nur: Risiken gehen die Lerner erst dann ein, wenn auf ihre Beiträge keine Zensur vergeben wird. Deshalb halte ich bis auf wenige, klar definierte Notengebungensinseln, den gesamten Unterricht *frei von Noten* [Hervorhe-

bung im Original]. Dadurch herrscht eine entspannte und lustbetonte Atmosphäre im Klassenzimmer, [...] und es tauchen kaum Disziplinprobleme auf« (Martin 2003).

Allerdings genügt eine angenehme Lernatmosphäre alleine noch nicht, um auf Dauer den lernbezogenen Einsatz der Seminarteilnehmer zu sichern. Sehr wichtig ist es, daß Studierende gleichermaßen wie Lehrende kontinuierlich überprüfen können, »ob die Unterrichtsaktivitäten – über die zahlreichen Präsentationen und mündlichen Beiträge hinaus – zu greifbaren, auch schriftlich abprüfbaren Lernerfolgen führen. So gesehen spielt die Leistungskontrolle – nicht die Notengebung [Hervorhebung im Original] – eine zentrale Rolle im Unterricht« nach LdL (ebd.).

9.1 Unbenotete Kurztests

Am Anfang jeder mindestens zweiten Seminarstunde erhalten die Projektteilnehmer einen Kurztest mit Fragen zum in der Vorstunde neu eingeführten, in diesem Fall spezifisch philosophischen Wortschatz oder zu in diesem Zusammenhang progressiv eingeführten Grammatikphänomenen. Diese Tests werden eingesammelt und zu Beginn der Folgestunde korrigiert – wenngleich unbenotet – zurückgegeben. Statt der Benotung in Anlehnung an das angloamerikanische Bewertungssystem (A-B-C-D) erhalten die Seminarteilnehmer ausschließlich eine positive – bzw. im gegenteiligen Fall eine zumindest ermutigende Bewertung (exzellent – sehr gut – gut – verbesserungswürdig – sehr verbesserungswürdig) am Ende des Arbeitsblattes. Dieses Verfahren hat den Vorteil, daß alle Teilnehmer zum Stoff des Seminarprojekts abgefragt werden und der individuelle Lernfortschritt festgestellt werden kann, ohne daß bereits am Anfang Zeit für die Befragung einzelner Schüler beansprucht

wird. Die Lerner selbst schätzen verständlicherweise diese Regelung, weil sie zum Arbeiten motiviert werden, ohne daß sie der sonst üblichen Prüfungsangst ausgesetzt werden (vgl. ebd.).

Diese Form der Evaluation und der Leistungskontrolle trägt zu einem erheblichen Teil mit zum Erfolg des Unterrichts nach *LdL* bei. Dabei werden ungleich mehr Leistungen von den Projektteilnehmern verlangt als bei einer klassischen Lehrveranstaltung, so daß die Studierenden ständig über ihren Leistungsstand und Lernfortschritt informiert sind. Diese Leistungserhebungen werden erfahrungsgemäß als lustvoll erlebt – wie jede andere Herausforderung auch, wenn sie nicht an Sanktionen gekoppelt wird. Darüber hinaus bekräftigen die Studierenden die Bedeutung der Leistungskontrolle für den Einsatz der Methode *LdL*: aus ihrer Sicht würde ein Unterricht nach *LdL* ohne kontinuierliche Evaluation Gefahr laufen, ins Unverbindliche abzugleiten (vgl. ebd.)

10. Fazit

Ähnlich wie die *DaBeSo*-Projektidee *Multimediales Lernen* der Kollegin Titze (2000a; 2000b) auf der Grundlage von *Sofies Welt* im Deutschunterricht an einer deutschen Berufsschule geht es bei dem DaF-Projekt zur *Philosophiegeschichte* mit japanischen Studierenden darum, den Kulturwissenschaften im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Multimedia und *LdL* zu einer Renaissance zu verhelfen. Bei der Suche nach einem geeigneten Thema, »das sich aber nicht nur auf die Vermittlung von Grundfähigkeiten wie der Informationssuche auf einer CD-ROM oder aus dem Internet beschränkt«, scheinen sich bei Jostein Gaarders Roman *Sofies Welt* alle begünstigenden Bedingungen für eine longitudinal angelegte Umsetzung als Projektthema bestätigt zu haben (Titze 2000b): »Genau

hierin [liegt der] Reiz und die Herausforderung für den Unterricht, denn jedes Medium hat seine spezifischen Besonderheiten, die später auch von den [Lernern selbständig] erkannt und kritisch gewürdigt wurden.«

Zwar finden philosophische Einzelthemen mitunter auch Eingang in den DaF-Unterricht, aber gerade im Hinblick auf die sowohl von Gesellschaft und Wirtschaft verstärkt »geforderten Grundfähigkeiten wie Kreativität, geistige Beweglichkeit, Vielseitigkeit und Abstraktionsvermögen« können auch Studierende an japanischen Hochschulen auf der Basis der bisher vorhandenen Lernziele des DaF-Unterrichts für »philosophische Denkansätze sensibilisiert werden. Jostein Gaarder ist es mit seinem Roman gelungen, schwierige philosophische Themenkreise mit ihren Fragestellungen und Motiven [auch sprachlich] so einfach darzustellen, daß sie für die Auffassung eines 15-jährigen Mädchens namens Sofie – und damit für jeden philosophischen Laien – verständlich werden« (Titze 2000b).

Gerade in diesem Kontext erweist sich das anthropologisch begründete *LdL* als ideale Projektmethode, da es ein spezifisches Bild von der Welt und vom Menschen voraussetzt. Es geht von der Annahme aus, daß »wir in einer Welt leben, innerhalb der sich ein Paradigmenwechsel vollzogen hat und noch vollzieht [...] Das bedeutet, daß das für ein Zeitalter verfügbare gesicherte Wissen innerhalb kürzester Zeit in Frage gestellt und erneuert bzw. ergänzt und erweitert wird. Was gestern als unbestritten galt, ist heute [bereits] obsolet] und in seiner Gewißheit auch schon wieder angezweifelt. Die Welt der Zukunft ist also zunehmend offen und unsicher« (Ruep o. J. online).

»War nun Bildung in früheren Zeiten ein Vorgang und ein Zustand, der als zu erreichendes Idealziel irgendwann als vollendet

gedacht war, so ist heute der gebildete Mensch derjenige, der offen, neugierig und zukunftsgerichtet, also *explorativ* ist. Aufgabe der *Bildungsinstitution* [Hoch-]Schule [Hervorhebungen im Original] muß es nun vorrangig sein, exploratives Verhalten zu erzeugen, zu trainieren und aufrechtzuerhalten. Dies erfordert Methoden, die genau dieses Verhalten im Blick haben und die außerdem auf die spezifisch menschlichen Voraussetzungen reflektieren.« (Ruep o.J. online)

Die Hoffnung des Autors ebenso wie die der Kollegin Titze

»bestand darin, daß die lebendige Kraft des philosophischen Fragens der jungen Sophie den [Projektteilnehmern exemplarische] Hilfestellungen und Anregungen geben könnte auf ihre suchenden Fragen, die sich junge Menschen [insbesondere heutzutage] im Alter von 14–25 Jahren [und zwar ungeachtet ihrer nationalen Herkunft] stellen, wenn sie sich mit dem Themenkreis der ICH-Findung und mit ihrem eigenen Selbst- und Weltverständnis intensiv und kritisch auseinandersetzen. Wie die [überwiegend positiven] Äußerungen [der Projektbeteiligten] zeigen, fand auch diese inhaltliche Zielsetzung bei den [japanischen Studierenden] großen Anklang, denn hier wurden sie ermutigt, an ihrem eigenen Standpunkt in der Welt zu arbeiten, indem sie [nicht zuletzt aufgrund der Projektmethode LdL] auch Fragestellungen zulassen konnten, die den bisherigen Rahmen [des traditionell instruktivistischen Unterrichts in Japan] sprengen.« (Titze 2000b)

11. Ausblick

Das überwiegend positive Feedback der am Langzeitprojekt *Philosophiegeschichte* im DaF-Unterricht beteiligten Studierenden ermutigt zur Durchführung von Folgeprojekten. Nach der Unterrichtsthematisierung der zu den Kulturwissenschaften zählenden *Philosophie* bzw. *Philosophiegeschichte* soll voraussichtlich zum Beginn des Sommersemesters 2005 ein ähnlich konzipiertes und ebenfalls auf die Dauer von zwei Semestern angelegtes Projekt, diesmal der Lebenswissenschaft *Biologie*, folgen. Als Anregung zu diesem Thema

dient Thomas Junkers (2004) gerade erschienenenes und mit 128 Seiten äußerst überschaubares Buch *Geschichte der Biologie*, dessen positive Kurzbesprechung in der Tageszeitung *DIE WELT* (2004) mich in der Annahme bestärkt, dieses Buch als Grundlage für das nächststehende Unterrichtsprojekt zu wählen.

Bibliographie

Zitierte Literatur

- Böhmer, Otto A.: *Sofies Lexikon*. München: Carl Hanser, 1997.
- Bossard, Andreas: *Die Komplettlösung zu Sofies Welt*, 1998 (online unter: <http://www.bossardzug.ch/andreas/park/sofie.htm>).
- Brüggemann, Hans: *Curriculare Kompetenz als Lernziel und Perspektive*. Marburg: Teetum, 1999.
- DIE WELT: »Geschichte der Biologie«, *DIE WELT* vom 4.5.2004 [Kurzrezension] (online unter: <http://www.welt.de/data/2004/05/04/273053.html>).
- Deutsches Generalkonsulat in Osaka-Kobe: *Die deutsch-japanischen Beziehungen seit ihren Anfängen: Deutschland als Lehrer*, 2 (online unter: <http://www.german-consulate.or.jp/de/botschaft/abteilungen/jdb4.html>).
- Duppel-Takayama, Mechthild; Gellert, Anne; Hug, Stefan; Weber, Till (Hrsg.): *Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. Eine Standortbestimmung. München: iudicium, 2003.
- Frankfurter Rundschau: »Rotkäppchen trifft Wolf auf Hokkaido. Die Brüder Grimm sind in Japan bekannter als Goethe«, FR-Feuilleton vom 27.2.2002.
- Gaarder, Jostein: »Philosophie für alle«, *Bulletin Jugend & Literatur* 10 (1993), 20.
- Gaarder, Jostein: *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*. Aus dem Norwegischen von Gabriele Haefs. München, Wien: Carl Hanser 1994. [Die Originalausgabe erschien 1991 unter dem Titel »Sofies verden« bei H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) in Oslo].
- Gaarder, Jostein: *Sofies Welt* (Hörbuch). München: Der HörVerlag, 1995, ca. 335 min. [Koproduktion von SWR und MDR].

- Gaarder, Jostein: *Sofies Welt* [Synchronisierte Fassung; Originaltitel der dänisch-norwegisch-schwedischen Gemeinschaftsproduktion: *Sofies Verden*]. Kinoverleih in Deutschland: Constantin Film, 1999. Laufzeit Kinofilm: 112 min., Laufzeit Videofilm: 108 min.
- Gaarder, Jostein: *Sofies Welt* [Japanisch untertitelte Fassung; Titel im Original: *Sofies Verden*] 1999. Laufzeit Videofilm: 108 min.
- Geldsetzer, Lutz: *Japanische Philosophie* [Vorlesung im WS 1996/97 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf] (online unter: http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/phil/Japphil/page_1.htm).
- Gramm, Nikolaus: »Auf dem Traktätchen Gipfel«, *FAZ-Feuilleton* Nr. 71 vom 25.3.1997, 36 [Rezension zu Otto A. Böhmers: *Sofies Lexikon*].
- Heller, Gerhard: *Sofies Welt* [Rezension], 1999 (online unter: <http://www.cyberkino.de/entertainment/kino/1105/110535k.html>).
- Heller, Bruno: *Grundkurs Philosophie*. München: Bayerischer Schulbuchverlag, 1994.
- Jasper, Dirk: *Sofies Welt* [Sammelrezension], 1999 (online unter: <http://www.cyberkino.de/entertainment/kino/1105/110535.html>).
- Junker, Thomas: *Geschichte der Biologie*. München: Beck, 2004.
- Kienitz, Günter W.: *Der Internet-Guide für Lehrer. Zeitgemäß und effizient unterrichten mit dem Internet*. Kempten: Moses, 2000.
- Kreiner, Josef (Hrsg.): *Deutschland – Japan. Historische Kontakte*. Bonn: Bouvier, 1984.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: »Philosophie in *Sofies Welt*. Der Welterfolg von Jostein Gaarders«, *Bulletin Jugend & Literatur* 3 (1995), 23–38.
- Mandelartz, Michael: »Philosophie statt Alltag, Kunst statt Video. Vorschlag zur Wiedereinführung der Kulturwissenschaften in den Deutschunterricht«. In: Duppel-Takayama, Mechthild; Gellert, Anne; Hug, Stefan; Weber, Till (Hrsg.): *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*. München: iudicium, 2003, 106–115.
- Mandelartz, Michael; Yamamoto, Akihiko: »Die japanische Universitätsreform der 90er Jahre und ihre Auswirkungen auf die Germanistik«, *Deutsch als Fremdsprache* [Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache], 4 (1999), 226–247 (online unter: http://www.bibl.int.de/pdf/unireform_japan.pdf).
- Martin, Jean-Pol: »Lernen durch Lehren (LdL)«, *Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern* 29, 4 (2002), 3–9 (online unter: <http://www.ldl.de/material/aufsatz/warum-ldl.pdf>).
- Martin, Jean-Pol: *Zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht*, 2003 (Online unter: <http://www.ldl.de/faq/noten.htm>).
- Oebel, Guido: »Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht«. In: Duppel-Takayama, Mechthild; Gellert, Anne; Hug, Stefan; Weber, Till (Hrsg.): *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*. München: iudicium, (2003a), 216–226 (online unter: <http://www.ldl.de/material/berichte/daf/oebel.pdf>).
- Oebel, Guido: »Deutsche Populärmusik und ihre Didaktisierung nach dem Lernen-durch-Lehren-Konzept. Ein Beispiel intrinsischen Unterrichtsinhalts für mehr Lernermotivation«, *Fachzeitschrift für DaF und angewandte Linguistik des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands* 15, 19 (2003b), 5–19.
- Oebel, Guido: »L1- bzw. L2- (Englisch) Interferenzfehler japanischer DaF-Lerner. Fehleranalyse von Dornröschen-Nacherzählungen«, *Deutsch als Fremdsprache* 41, 4 (2004a), 213–219.
- Oebel, Guido: »Lernen durch Lehren (LdL) im DaF-Unterricht an der Universität Saga und in Seminaren zu interkultureller Kommunikation in Kiju«, *The Journal of Studies on Educational Practises – Saga University* 20 (2004b), 59–74.
- Pfeiffer, Joachim; Rusam, Anne M.: »Der Student als Dozent. Die Methode Lernen durch Lehren an der Universität«. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M.: Lang, 1992, 425–433.
- Ruep, Margret: *Lernen durch Lehren. Versuch einer Definition* (online unter: <http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/uebersicht/ruep/>).
- Rösler, Albrecht; Boeckmann, Klaus Borge; Slivensky, Susanne: *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch*. München: iudicium, 2000.

- Sofies Welt: *Eine interaktive Reise in die spannende Welt der Philosophie* [Kombination von Computerspiel und multimedialem Nachschlagewerk nach Gaarders gleichnamigem Roman]. München: Navigo Multimedia, 2000 [entwickelt von Sophie's World Consortium und Aschehoug & Co, Orion Publishing Group, The Multimedia Corporation].
- Stassen, Manfred: *Auswertung der Länderkonzeptionen deutscher Sprache / Germanistik (LKZ). Kurzfassung der Ergebnisse und Bewertungen*. Bonn: DAAD, 2001 (online unter: http://www.daad.de/germanistik/auswertung_laenderkonzeption.pdf).
- Stroh, Kassian: »Exportschlagler Sprache: Kirushuwassa im Ruckusack«, *Süddeutsche Zeitung-Panorama* vom 10.5.2004 (online unter: <http://www.sueddeutsche.de/panorama/artikel/596/31565/print.html>).
- Titze, Marie-Luise: »Hinter die Welt schreiben – Philosophie mit allen Medien«, *Zeitschrift BUS* 40, 2 (2000a), 37–40 (online unter: <http://www.zs-augsburg.de/bs/forum/>).
- Titze, Marie-Luise: »DaBeSo-Projekt Sofies Welt«, *Zeitschrift BUS* 41, 3 (2000b).
- Umlauf, Joachim; Roggusch, Werner: *Welche Germanistik wollen wir fördern? Eine Einladung zur Diskussion*. Bonn: DAAD, 2001 (online unter: http://www.daad.de/germanistik/einladung_zur_diskussion.pdf).
- Weinrich, Harald: »Deutsch in Linguafrancal«, *Passée und mega-out? Zur Zukunft der deutschen Sprache im Zeitalter von Globalisierung und Multimedia*. Köln: Deutsche Welle (DW), 2000. (online unter: <http://www.daf.uni-muenchen.de/Daf/aktuell/linguafr.htm>).
- Wolf, Astrid J.: »Kann man Philosophie Kindern nahe bringen? Eine Untersuchung am Beispiel von Sofies Welt von Jostein Gaarder«, *Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft* 18 (1999) (online unter: <http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/papers/kabi/volltexte/band018.pdf>).
- Weiterführende Literatur zum Thema Philosophie und Unterricht*
- Brüll, Lydia: *Die japanische Philosophie. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989.
- Elberfeld, Rolf: »Komparative Philosophie«, *Information Philosophie im Internet* (online unter: <http://www.information-philosophie.de/philosophie/komparativ.html>).
- Elberfeld, Rolf: »Überlegungen zur Grundlegung komparativer Philosophie«, *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 2 (1999a), 128–156.
- Elberfeld, Rolf: »Forschungsbibliographie zur komparativen Philosophie«, *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 2 (1999b), 213–222.
- Elberfeld, Rolf; Kreuzer, Johann; Minford, John; Wohlfahrt, Günter (Hrsg.): *Komparative Philosophie. Begegnungen zwischen östlichen und westlichen Denkwegen*. München: Wohlfahrt, 1998.
- Fortmann, Hans-Heinrich: *Zur Situation des Philosophieunterrichts und deren Veränderung am Ende des Jahrhunderts* (online unter: <http://www.zum.de/Faecher/D/SH/philos.htm>).
- Hammitzsch, Horst; Brüll, Lydia: *Japan-Handbuch*. Wiesbaden: Steiner, 1981, 1295–1320.
- Hartmann, Ralph A.: »Philosophie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Fachsprache oder Landeskunde?«, *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung des Sprachlehrinstituts der Universität Konstanz* 31 (1997), 3–23.
- Hengelbrock, Jürgen: »Bildung, Philosophie und Schule«, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 5 (1991a), 421–436.
- Hengelbrock, Jürgen: »Philosophie als erzieherische Bewältigung des Neuen?«, *Geschichte Erziehung Politik* 9 (1991b), 779–787.
- Hengelbrock, Jürgen: »Les devoirs de l'école«, *Education et Pédagogies* 15 (1991c), 34–37.
- Hengelbrock, Jürgen: »Philosophie im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule«, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 12 (1992), 1441–1448.
- Hengelbrock, Jürgen: »L'enseignement de la philosophie en Europe: périmé ou indispensable«, *La philosophie en Europe* (1993), 671–761.
- Höffe, Otfried: »Ende der Einbahnstraße. Deutsche Philosophie in Japan: ein Musterbeispiel produktiver Vereinigung«, *Frankfurter Rundschau*, 30.9.1997.

- Inoue, Tetsujiro: »Die japanische Philosophie«, *Die Kultur der Gegenwart*, Bd. 5 (1909).
- Kaufmann, Dieter; Tiedemann, Paul: *Internet für Althistoriker und Altphilologen. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999.
- Nakamura, Hajime: *A history of the development of Japanese thought*. Tokyo: Kokusai Bunka Shinkokai, 1969.
- Paul, Gregor: *Philosophie in Japan. Von den Anfängen bis zur Heian-Zeit. Eine kritische Untersuchung*. München: iudicium, 1993.
- Polis – das Fernspiel: strategisches historisches »Amateurfernspiel«, bei dem der Spieler die Aufgaben eines Regenten im antiken Griechenland übernimmt (online unter: <http://home.t-online.de/home/Lars.Heike.Walther/polis.htm>).
- Pörtner, Peter: »Die guten Dienste des Denkens. Zur Rezeption deutscher Philosophie in der Meiji-Zeit«. In: Antoni, Klaus (Hrsg.): *Oriens Extremus – Zeitschrift für Sprache, Kunst und Kultur der Länder des Fernen Ostens*, 33, 1 (1990). Vgl. http://www.uni-hamburg.de/Wiss/FB/10/JapanS/Zeitschr/oe33_1.html
- Pörtner, Peter; Heise, Jens: *Die Philosophie Japans. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Kröner, 1995.
- Roberts, Sherrin: *The Socratic Dialectic: an on-line, interactive version of Plato's Gorgias* [Computerspiel]. Arlington: The University of Texas (UTA) (online unter: <http://www.parryandfirst.com/plato/plato.html>).
- Sakube, M.: »Deutsche Philosophie in Japan«. In: Fløistad, Guttorm (Hrsg.): *Asian Philosophy*. Vol. 7. Dordrecht; Boston: Kluwer, 2003.
- Saburo, Ienaga: *Gairai bunka sesshushiron. Kindai seyo bunka sesshu no shisoteki kosatsu* [Geschichte der Aneignung der ausländischen Kultur. Eine ideengeschichtliche Studie über die Adaption der modernen westlichen Kultur]. Tokio: Iwasaki Shoten, 1948.

»Und wie kommt die Note zustande?«

Ein Beitrag zur angewandten Leistungsmessung aus der Praxis des universitären DaF-Unterrichts in Frankreich

Frank Günther

1. Einleitung: Arten und Funktionen von Leistungsmessung

Im Hochschulbereich sind das Prüfen, Messen und Beurteilen¹ der Leistungen, welche die Lerner in der von ihnen studierten Fremdsprache erbringen, aus vielerlei Gründen fast ausnahmslos fester Bestandteil eines jeden Lehrganges. Dabei sind drei unterschiedliche Prüfungsformen (Albers/Bolton 1995: 14–18) voneinander abzugrenzen: Während *Einstufungstests*² häufig dazu dienen, aus einer größeren Anzahl zufällig zusammengeführter Lerner möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, zählen zu den *Sprachstandstests*³ formelle Erhebungen des Sprachstandes, die auf die Erlangung eines Zertifikats abzielen. In diesem Beitrag wollen wir uns mit der großen Gruppe der *Lernfortschrittstests* beschäfti-

gen. Diese werden häufig als *informell* bezeichnet, weil sie

»im Gegensatz zu den ›formellen‹ Prüfungen sich auf eine ganz bestimmte Gruppe von Schülern (ggf. Ihre eigene Klasse) und auf einen relativ begrenzten Lernstoff (der gerade in der Klasse durchgenommen wurde) beziehen [und] Testerstellung und Bewertung sich nicht an irgendwelchen offiziellen Kriterien orientieren, sondern der Lehrkraft [...] überlassen bleiben« (Bolton 1996: 6).

Ihre Existenzberechtigung schöpfen solche Lernfortschrittstests aus zwei gänzlich verschiedenen Quellen: Einerseits sollen sie

»die Leistungen eines Lerner im Hinblick auf angestrebte Lehrziele dokumentieren, [...] sowohl dem Lehrer wie dem Lerner Aufschluss geben über erfolgte Lernprozesse [und] dem Lehrer Aufschluss geben,

1 Ich benutze die Begriffe »Leistungsmessung« und »Leistungs(über)prüfung« im folgenden synonym; zur Abgrenzung vgl. z. B. Kniffka 2003.

2 Beispiele hierfür sind der Einstufungstest »Deutsch für Jugendliche« des Goethe-Instituts Inter-Nationes (im folgenden GIIN abgekürzt), der im Sommersprachkursprogramm für Jugendliche vor Kursbeginn mit dem Ziel eingesetzt wird, annähernd gleich große und leistungsmäßig homogene Klassen zu bilden, und der vom DAAD in Zusammenarbeit mit dem GIIN ausgearbeitete »Sprachtest für ausländische Studienbewerber«.

3 Beispiele hierfür sind u. a. das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF) und die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) des GIIN sowie der TestDaF, der – alternativ zur DSH – ausländischen Studienbewerbern angeboten wird, die an einer bundesdeutschen Hochschule studieren wollen.

wie effektiv er unterrichtet hat bzw. ob und inwieweit Lehrziele und Unterrichtsinhalte angemessen waren« (Vollmer 2003: 366–367).

In dieser *diagnostisch-orientierenden Funktion*, in der sie einen Beitrag zur »Optimierung des Lehrens und Lernens« (Vollmer 2003: 366f.) leisten, nehmen sie auch den Lehrenden in die Pflicht, sein Unterrichtskonzept immer wieder kritisch auf dessen Effizienz hin zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Andererseits dient Leistungsmessung aber auch – und diese Funktion wird häufig in der Praxis als die vorrangige, wenn nicht gar einzige angesehen – in jedem Bildungssystem »fast immer auch dem Zweck der Beurteilung eines Lerner in Vergleich zu anderen mit Konsequenzen für Notengebung, Versetzung, Schullaufbahn und Zuteilung von Lebenschancen« (Vollmer 2003: 366f.).

Insbesondere in einem aus deutscher Sicht stark verschult anmutenden Hochschulsystem wie dem französischen, in dem die Studierenden eine bestimmte Durchschnittsnote (*moyenne*) benötigen, um in das nächste Jahr versetzt zu werden, gewinnt die selektiv-eliminierende Komponente häufig die Oberhand. Verstärkt wird dies durch den anderen Stellenwert, den das Abitur einnimmt: Während im mehrgliedrigen Schulwesen Deutschlands im Bundesdurchschnitt nur 32 % eines Jahrganges die Abiturprüfung ablegen (Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 25.06.2002), erwerben in Frankreich, das im Sekundarbereich I mit dem *collège* eine Einheitsschule kennt, 69 % die Hochschulzugangsberechtigung (Ministère de l'Éducation Nationale 2002: 3). Insofern liegt hier lediglich eine zeitliche und institutionelle Verlagerung eines Selektionsprozesses vor, der beiden Systemen inhärent ist.

Obwohl seit Lado (1961/1971) in der Fachliteratur unter den Schlagwörtern Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung und Leistungsprüfung (ein Blick in das Inhaltsverzeichnis von Bausch/Christ/Krumm 2003 mag einen ersten Überblick geben) zahlreiche Modelle und Konzepte entwickelt, diskutiert und weiterentwickelt werden, fühlen sich in der Praxis nicht wenige Lehrende jenseits der Fachdiskussionen oftmals auf sich allein gestellt, wenn es darum geht, zwischen dem diagnostisch-orientierenden und dem selektiven Pol einen gangbaren Weg zu finden, für eine konkrete Lerngruppe geeignete Formate zur Überprüfung des Lernerfolgs zu entwickeln, die einerseits den in der Testwissenschaft formulierten Ansprüchen genügen, andererseits auch hinreichend praktikabel sind, um mit einem vertretbaren Arbeitsaufwand zu einer Note zu gelangen. Erschwerend kommt hinzu, wenn ein neues (ausländisches) Bewertungs- und Notensystem mit seinen impliziten Gepflogenheiten und Tabus zur Grundlage jeglicher Bewertung wird. Bisweilen werden dann in guter Absicht Testaufgaben konstruiert und im Kurs eingesetzt, die zwar auf den ersten Blick geeignet erscheinen, sich beim genaueren Hinsehen aber als nicht unproblematisch erweisen. Gerade weil diese Tests aber eingesetzt werden, um einen gewissen Anteil von Studierenden zu eliminieren, sollte es allein aus Gründen der Fairneß eine Selbstverständlichkeit sein, an die Testformate hohe qualitative Ansprüche zu stellen und den Gütekriterien »auch bei [informellen] Lernfortschrittstests im Unterricht [...] so nahe wie möglich [zu] kommen« (Bolton 1996: 17).

Vor diesem Hintergrund möchte ich im folgenden aufzeigen, wie ich in zwei meiner Deutschkurse Leistungsmessungen

durchgeführt habe, welche Überlegungen dabei eine Rolle gespielt haben und welche Probleme aufgetreten sind.

2. Vorstellung der Kursituation

Zu Beginn des Studienjahres 2002/03 übernahm ich u. a. im Bereich der L. E. A.¹ zwei Gruppen des ersten Studienjahres, die ich in *Sprachpraxis* und *Einführung in die französisch-deutsche Übersetzung* jeweils im Umfang von einer Zeitstunde pro Woche unterrichten sollte. Wenn ich mich im folgenden auf die Sprachpraxiskurse beschränke, dann geschieht dies in erster Linie aus einem Grund: Während die Leistungsmessung im Übersetzungskurs durch eine klassische, zentral gestellte Klausur zum Semesterende (*contrôle terminal*) erfolgte, galt für den Sprachpraxiskurs der *contrôle continu*, d. h. die kursbegleitende Lernerfolgskontrolle ohne Abschlußprüfung am Semesterende. Für die konkrete Ausgestaltung sowohl der Unterrichtsinhalte als auch der Leistungsmessung gab es seitens des Fachbereiches – mit Ausnahme des Wunsches, die Studierenden zum Sprechen zu bringen – keinerlei Direktiven, so daß ich über die pädagogische Freiheit verfügte, das Kurskonzept wie auch die Formate zur Leistungsüberprüfung ohne externe Restriktionen konzipieren, durchführen und evaluieren zu können.²

Zu Semesterbeginn mußten sich Studierende und Lehrender an eine neue Un-

terrichtssituation und aneinander gewöhnen. In den ersten Sitzungen habe ich mit audiovisuellen Stimuli gearbeitet: Den Studierenden wurden kurze Videosequenzen vorgeführt, die sie anschließend mündlich beschreiben und zusammenfassen sollten. Dabei wurden Hörverstehen und mündliches Ausdrucksvermögen geübt. Um jedem Studierenden die Gelegenheit zu geben, sich zusammenhängend mündlich zu äußern, griff ich im weiteren Verlauf auf Kurzreferate zurück. Die Studierenden sollten ca. sieben Minuten zu einem Thema sprechen, das zu Kursbeginn ausgelost wurde. Themen waren etwa aktuelle deutsche Musik, Politik, das Deutsch-Französische Jugendwerk, das Goethe-Institut, deutsche Sportler, Zeitschriften, deutsches Fernsehen, Feste, Fußball, Studieren, Tourismus in Deutschland. Bei der Ausgestaltung der Referate kam es nicht auf eine umfassende Darstellung an; im Vordergrund standen vielmehr das Recherchieren, Beschaffen und Aufbereiten von Informationen sowie schließlich die Präsentation des Sachverhaltes in der Fremdsprache vor einem Auditorium von ca. 25 Kommilitonen, idealerweise unter Zuhilfenahme geeigneter Medien.

Die Ergebnisse des ersten Semesters lassen sich so zusammenfassen:

– Begünstigt durch die administrativ-organisatorischen Rahmenbedingungen³, nahmen viele Studierende nur

-
- 1 Im Studiengang *Langues Etrangères Appliquées* (L. E. A.), im Deutschen etwa *Angewandte Sprachwissenschaften*, werden zwei moderne Fremdsprachen und anwendungsbezogene Fächer (Betriebswirtschaft, Recht, Informatik) studiert. Der Studiengang bereitet auf Tätigkeiten in Unternehmen und/oder als Fachübersetzer vor.
 - 2 Dies bedeutet – um möglichen Mißverständnissen entgegenzutreten – nicht, daß keine Absprache mit Kolleg(inn)en stattgefunden hätte. Tatsächlich tauschte ich mich regelmäßig mit einem Kollegen aus, der in den zwei weiteren Parallelgruppen unterrichtete.
 - 3 Da für die Studierenden keine Anwesenheitspflicht besteht, kam es vor, daß für manche Teilnehmer etwa 75 % Fehlstunden zu verbuchen waren und selbst mehrere Wochen nach Semesterbeginn noch neue Studierende in die Kurse kamen.

sehr unregelmäßig am Kurs teil; einige erschienen nur zu Kursbeginn, zur Präsentation ihres Referates und zum Hörverstehenstest in der letzten Sitzung, im ganzen Semester also nur dreimal.

- Die Darbietung der Referate war in vielen Fällen unzureichend: Die Studierenden lasen vorgefertigte Texte vor. Dabei hatten sie teilweise Sätze vorformuliert, die unreflektiert irgendwo abgeschrieben, aber mental überhaupt nicht verarbeitet waren.
- Die Kritik verfehlte größtenteils ihre didaktische Wirkung, da die Referenten der nächsten Woche(n), die aus der Manöverkritik nach einem schlechten Referat für ihre eigene Präsentation hätten lernen können, nicht anwesend waren. So wurden auch in der sechsten Woche noch dieselben Anfängerfehler wie in der ersten gemacht. Der Grundsatz, daß man aus Fehlern anderer lernen kann, war hier weitgehend ausgehebelt.
- Ein in der letzten Semesterwoche durchgeführter Hörverstehenstest¹ lieferte zwar einen standardisiert ermittelten Leistungsüberblick für jeden Teilnehmer, warf aber zugleich wegen seiner Piktualität ein Problem auf: Studierende, die regelmäßig und aktiv am Kurs teilgenommen hatten, erzielten in manchen Fällen eine schlechtere Leistung, während einige nur sporadisch erschienene Kursteilnehmer einen guten Punktwert erreichten. Eine aus der Kombination von Referat und Hörverstehenstest

ermittelte Note spiegelte in vielen Fällen nicht die tatsächlich während des Semesters erbrachte Leistung wider, in die auch die Regelmäßigkeit der Teilnahme sowie Quantität und Qualität der in den Sitzungen geleisteten mündlichen Beiträge einfließen sollten.

3. Kursinhalte im 2. Semester

Das zweite Semester stand inhaltlich unter dem Oberthema *Studium – Bewerbung – Arbeitsmarkt*. Bei der Themenauswahl hatte ich mich von drei Hauptgesichtspunkten leiten lassen:

- Da von den L. E. A.-Studierenden erwartet wird, im Laufe ihres Studiums ein Praktikum in einem Unternehmen (möglichst in einem zielsprachlichen Land) zu absolvieren, erschien es mir sinnvoll, auf der sprachlichen, inhaltlichen und methodischen Ebene den Bereich »Wie bewerbe ich mich um ein (Auslands-)Praktikum« zu thematisieren.
- Da die Studierenden sich intensiv (und zumeist kontrastiv) mit dem Verfassen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben auseinandersetzen, erfolgte auch eine einzelsprachenunabhängige Reflexion in bezug auf Techniken und Strategien. Dieser eher praktische Aspekt ist allein deshalb nicht zu vernachlässigen, weil nicht alle Studierenden des ersten Jahres ihr Studium bis zur *licence*² oder gar *maîtrise*³ fortsetzen, sondern die Universität vorher verlassen und auf dem Arbeitsmarkt eine Beschäfti-

1 Für diesen Hörverstehenstest gelten bis auf kleinere Abweichungen dieselben Merkmale wie für den im zweiten Semester durchgeführten, der unter 4.4 ausführlich beschrieben wird.

2 Hochschulabschluß nach drei Jahren, der etwa dem deutschen Baccalaureusabschluß (B. A.) entspricht.

3 Hochschulabschluß nach vier Jahren, der etwa dem deutschen Magisterabschluß (M. A.) entspricht.

gung suchen. Insofern können die im Kurs vermittelten Fertigkeiten auch für den rein national-französischen Kontext bei der Stellensuche hilfreich sein.¹

- Die Lernerzentriertheit des Themas wirkte sich positiv auf die Motivation der Studierenden aus. Dies wurde insbesondere während einer Sitzung deutlich, in der wir im europäischen Vergleich die Probleme bei der Finanzierung eines Studiums und die Notwendigkeit diskutierten, zur Sicherstellung des Lebensunterhaltes einem Job nachzugehen.

An Hand unterschiedlicher Texte wurden verschiedene Themen entfaltet:

- Wie finanzieren Studenten ihr Studium?
- Arbeit und Arbeitszeit
- Wie bewerbe ich mich um ein Praktikum oder um eine Stelle?
- Wie verfasse ich einen Lebenslauf?
- Deutsche Hochschulmagazine: *Audimax* und *Unicum*.

In methodischer Hinsicht sollten – im direkten Vergleich zum ersten Semester – mehr Studierende pro Sitzung aktiv in das Kursgeschehen eingebunden und zugleich das punktuelle Engagement in ein kontinuierliches überführt werden. Während im ersten Semester *Referenten* ein Thema *präsentiert* hatten, fungierten im zweiten Semester jeweils zwei oder drei Studierende pro Sitzung als *Moderatoren*. Ihre Aufgabe bestand darin, die grundlegenden Texte detailliert vorzubereiten, sich Gedanken über die Präsentation der

in den Texten behandelten Phänomene im Kurs zu machen, Fragen auf der Inhalts- und Verständnisebene auszuarbeiten und die *Diskussion* in den Sitzungen zu leiten.

4. Komponenten der Leistungsmessung im 2. Semester

Die Leistungsbewertung erfolgte an Hand von vier unabhängig voneinander erhobenen Teilnoten, deren ungewichtetes arithmetisches Mittel die Semesterabschlußnote ergab. Bei der Konzeption der einzelnen Komponenten habe ich mich von folgenden übergeordneten Überlegungen leiten lassen:

- Postulat der quantitativen Ausweitung: Punktuelle Leistungsmessung birgt zahlreiche Probleme in sich, etwa die Verzerrung von Meßergebnissen durch die schwankende Tagesform der Lerner. Um ein höheres Maß an Objektivität zu erreichen, war ich bemüht, die Meßvorgänge quantitativ auszuweiten. Dies hat für die Studierenden den Vorteil, daß ihre Kursabschlußnote nicht nur von einer einzigen Messung, sondern von einer Vielzahl von Überprüfungen abhängt.
- Postulat der qualitativen Ausweitung: Insgesamt wurden drei der vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Schreiben) explizit getestet, das Leseverstehen lediglich implizit. Insofern wurde der Forderung Boltons (1996: 19), »zu Beginn eines Kurses [...] die gleichmäßige Verteilung der verschiedenen Lernfortschrittstests zu den einzelnen Fertigkeit-

1 Nicht minder nützlich waren die vermittelten Fertigkeiten auch im Hinblick auf eine nicht geplante, vielmehr zufällig zeitgleich zum Kursgeschehen eintretende, vollkommen authentische Situation: Mehrere Studierende haben sich um ein DAAD-Stipendium beworben, um während des zweiten Studienjahres ein Semester lang an einer deutschen Universität zu verbringen. Zu den beim DAAD einzureichenden Bewerbungsunterlagen gehört u. a. auch ein in deutscher Sprache verfasster Lebenslauf. Durch diese Koinzidenz wurde der Aktualitätsbezug der Kursinhalte noch einmal deutlich hervorgehoben.

ten [...] über den zur Verfügung stehenden Zeitraum [zu] planen«, zwar nicht vollständig, aber weitgehend Rechnung getragen.

- Postulat der Praktikabilität: Die angewendeten Prüfungsformate sollen sowohl für den Lehrenden als auch die Lernenden praktikabel sein, d. h. unvertretbar hoher Arbeitsaufwand bei Vorbereitung, Durchführung und Korrektur soll vermieden werden. Insbesondere dürfen Phasen der Leistungsmessung den Kurs nicht dominieren, so daß zu wenig Zeit für Erarbeitungs- und Übungsphasen bleibt.
- Postulat der Authentizität: Wie der kommunikative DaF-Unterricht im allgemeinen sollten auch die Prü-

fungsformate möglichst authentisch sein. Der Einwand, daß trotz aller Bemühungen um Authentizität eine Testsituation *per se* immer künstlich bleiben wird (Spolsky 1985: 39, zitiert nach Grotjahn 2000a: 51), ist natürlich berechtigt. Dennoch kann durch die Auswahl entsprechender Materialien, »die in einer bestimmten Mitteilungsabsicht (z. B. Reisewetterbericht im Radio oder im Fernsehen, Berichterstattung in der Zeitung, Gebrauchsanweisung, Werbung, persönlicher Brief etc.) von Muttersprachlern für Muttersprachler verfaßt wurden« (Bolton 1996: 21), auch in Testsituationen der Grad an Artifizialität reduziert werden.

Komponente	Testformat	hauptsächlich bewertete Fertigkeiten	Kommentar zu den Gütekriterien
Teilnote 1	(a) Moderation einer Sitzung <i>oder</i> (b) mündliche Einzelprüfung (30 Minuten) (kriteriums-/normorientiert)	im Regelfall (a) - explizit mündliche Textproduktion - implizit auch schriftliche Textrezeption im Ausnahmefall (b) - explizit mündliche Textproduktion - explizit mündliche Textrezeption	- hohe Validität - geringere Auswertungsobjektivität
Teilnote 2	individualisierte schriftliche Aufgabe »Studium/Praktikum im Ausland« (kriteriumsorientiert)	- explizit schriftliche Textproduktion - implizit auch schriftliche Textrezeption	- geringe Durchführungsobjektivität - verringerte Auswertungsobjektivität
Teilnote 3	Kursbegleitendes Dossier »Beschäftigung« (eher kriteriumsorientiert)	- explizit schriftliche Textproduktion	- geringe Durchführungsobjektivität - verringerte Auswertungsobjektivität
Teilnote 4	Abschlußstest Hörverstehen (kriteriumsorientiert)	- explizit mündliche Textrezeption	- hohe Augenscheinvalidität - sehr hohe Durchführungs- und Auswertungsobjektivität

4.1 Teilnote 1: Moderation einer Sitzung (ersatzweise: mündliche Einzelprüfung)

Während der Regelfall zur Erlangung einer mündlichen Note die Moderation einer Seminarsitzung war, erschien es dennoch aus organisatorischen Gründen (Ausfall mehrerer Sitzungen durch Feiertage, häufige Abwesenheit mancher Studierender) unumgänglich, für einige Kursteilnehmer eine mündliche Einzelprüfung zum Semesterende anzusetzen, um eine Leistungsüberprüfung im Bereich der mündlichen Produktion durchführen zu können.

Die Leistungsmessung erfolgte in einer kriterien- und normorientierten Mischform: Speziell in der Anfangsphase ergab sich die Notwendigkeit, in Ermangelung von »Präzedenzfällen« Noten an Hand einer Bewertungsanleitung (ein vergleichbares Schema findet sich in Bolton 1996: 137) festzusetzen. Je mehr Noten dann als Orientierungshilfe zur Verfügung standen, desto stärker erfolgte der Übergang zur Normorientierung.

Zwei weitere Probleme traten in diesem Zusammenhang auf: Zunächst war ich sehr darauf bedacht, gerade im mündlichen Sprachgebrauch keine zu schlechten Noten zu geben, da dies auf die ohnehin sehr zurückhaltenden Studierenden abschreckend und entmutigend gewirkt hätte. Dann gestaltete sich auch die Abstimmung der Noten, die in einer

mündlichen Einzelprüfung erzielt wurden, mit jenen der Moderation schwierig, da hier zwei vollkommen unterschiedliche Prüfungssituationen vorlagen. In dieser Situation, in der eine direkte Kollision zwischen Objektivität und Fairneß vorliegt, habe ich die Fairneß höher gewichtet und Einbußen in bezug auf die Objektivität in Kauf genommen.¹

4.2 Teilnote 2: individualisierte schriftliche Aufgabe

Zu Semesterbeginn wurden unter allen Kursteilnehmern Erfahrungsberichte verteilt, in denen deutsche Studierende bzw. Praktikanten über ihre Erlebnisse während eines Auslandsstudiums bzw. -praktikums berichten. Derartige Berichte werden von den einschlägigen Gratis-Hochschulmagazinen regelmäßig veröffentlicht² und stehen in hinreichender Anzahl zur Verfügung. Dieser Umstand wiederum ermöglichte eine Individualisierung: Jeder Text wurde nur einmal vergeben, um auszuschließen, daß Texte kollektiv bearbeitet oder Lernerproduktionen Dritter einfach abgeschrieben werden.

Die Aufgabenstellung war für alle Kursteilnehmer (mit Ausnahme redaktioneller Änderungen in Abhängigkeit davon, ob es sich um ein Studium oder Praktikum im Ausland handelte) dieselbe:

-
- 1 Der Objektivität den Vorrang einzuräumen hätte bedeutet, entweder auf die mündlichen Einzelprüfungen zu verzichten und allen Studierenden, die – aus welchen Gründen auch immer – keine Moderationsleistung erbracht haben, als Teilnote 0/20 Punkten zu geben (administrativ-juristisch unmöglich) oder eine mündliche Einzelprüfung verbindlich für alle Kursteilnehmer festzuschreiben und die Moderationsleistung nicht in die Note einfließen zu lassen (didaktisch wenig sinnvoll und organisatorisch sehr aufwendig).
 - 2 Auf den Internetseiten von *Audimax* und *Unicum* sind derartige Berichte in großer Zahl hinterlegt und können sehr einfach heruntergeladen werden. (Vgl. hierzu die Seiten von *Audimax* (<http://www.audimax.de>) und *Unicum* (<http://www.unicum.de/uni/astudium/>)).

In dem Ihnen vorliegenden Bericht beschreibt ein deutscher Student/eine deutsche Studentin, was er/sie während eines Semesters oder Studienjahres als Gaststudent im Ausland erlebt hat. Lesen Sie den Text aufmerksam durch, klären Sie unbekannte Vokabeln und bearbeiten Sie dann die folgenden Aufgaben:

1. Geben Sie eine kurze Zusammenfassung des Textes. (Zur Orientierung: In welcher Stadt, in welchem Land hat der Verfasser studiert? Wie lange? Welches Studienfach/Welche Studienfächer? Wie und wo hat er gewohnt?).
2. Fassen Sie die wichtigsten Informationen über die Universität, über die Organisation des Studiums und den Kontakt zu anderen Studenten zusammen.
3. Welche Probleme mit der fremden Sprache hatte der Verfasser? Wie hat er diese gelöst?
4. Stellen Sie dar, was dem Verfasser bei seinem Aufenthalt (a) besonders gut gefallen hat und was ihm (b) nicht gefallen hat.
5. Wenn *Sie* das Angebot bekämen, an derselben Universität oder in demselben Land für eine gewisse Zeit (ein Semester oder ein Jahr) zu studieren, würden *Sie* dort hinfahren oder nicht? Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung.
6. Welches sind Ihrer persönlichen Meinung nach und vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen an der Universität Lille 3 – ganz allgemein gefragt – die Vor- und Nachteile eines Auslandsstudiums?

In inhaltlicher Hinsicht wurde diese Aufgabe von den Kursteilnehmern überwiegend als motivierend empfunden, da das

zu bearbeitende Thema einen deutlichen Bezug zur studentischen Lebenswelt aufweist.

Der Bewertung lag ein Schema zu Grunde, das bei der Zentralen Mittelstufenprüfung (ZMP) des GIIN (Prüfungsteil schriftlicher Ausdruck) zum Einsatz kommt (Goethe-Institut 1997: 14). In vier Bewertungskriterien (inhaltliche Vollständigkeit; Textaufbau; Ausdruck; Korrektheit in Morphologie, Syntax, Orthographie und Interpunktion) werden jeweils zwischen 0 und 5 Punkten vergeben, so daß eine Höchstpunktzahl von 20 Punkten erreicht werden kann. Zur Transformation der ZMP-Skalen-Werte in Werte der französischen Notenskala wurden die Ausgangswerte schließlich mit $0,8\bar{3}$ multipliziert.¹

Diese schriftliche Aufgabe wurde fast ausschließlich kriteriumsorientiert bewertet; nur in einzelnen Zweifelsfällen erfolgte durch direkten Vergleich von Lernerproduktionen zusätzlich eine normorientierte Bewertung. Auf Grund der offenen Aufgabenstellung hängt die Auswertungsobjektivität stark davon ab, wie konsequent das Bewertungsschema angewendet wird. Zudem gibt es Hinweise darauf, daß in Einzelfällen bei der Bearbeitung der Aufgabe die Hilfe sprachkundiger Dritter in Anspruch genommen wurde, was die Durchführungsobjektivität dieses Test-

1 Auch wenn ZMP-Skala und französische Notenskala sowohl von einem Minimalwert von 0 und einem Maximalwert von 20 ausgehen, erscheint eine Eins-zu-Eins-Übertragung nicht haltbar: Bei der ZMP müssen zum Bestehen der Prüfung mindestens 60% der möglichen Punktzahl (also 12/20) erreicht werden, während auf der französischen Skala bereits die *moyenne* (genau die Hälfte, also 10/20) ausreicht. Da die Deskriptoren der ZMP-Skala auf die 60%-Grenze ausgerichtet sind, erschien es mir notwendig, die Skalen so zu verschieben, daß der Punktwert 12 auf der ZMP-Skala mit dem Punktwert 10 auf der französischen Notenskala korrespondiert. Dies wird genau durch die Multiplikation mit $0,8\bar{3}$ erreicht. Nachteilig wirkt sich diese Transformation bei hohen Punktzahlen aus, da die maximal erreichbare Punktzahl auf der französischen Skala faktisch von 20 auf 16,67 Punkte reduziert wird. Dies erschien allerdings vertretbar, da Noten oberhalb von 17/20 ohnehin in der Praxis äußerst selten sind.

formats leider stark einschränkt.¹ Schließlich muß ich feststellen, daß die Noten im Durchschnitt zu gut ausgefallen sind. Dies liegt daran, daß ich die Kriterien *inhaltliche Vollständigkeit* und *Textaufbau*, bei denen durchwegs höhere Punktzahlen erzielt wurden, ebenso gewichtet habe wie die Kriterien *Korrektheit* und *Ausdruck*, die durchwegs schlechter bewertet wurden. Genau aus diesem Grunde plädiert Bolton dafür, »den sprachlichen Aspekten etwas mehr Gewicht zu geben als den kommunikativen«, um zu vermeiden, daß solche Teilnehmer zu gut bewertet werden, »die einen zwar noch kommunikativ angemessenen (d. h. noch verständ-

lichen), aber sonst sehr fehlerhaften [Text] schreiben« (Bolton 1996: 135).

4.3 Teilnote 3: Kursbegleitendes Dossier

Das kursbegleitende Dossier »Beschäftigung« setzte sich aus vier Subkomponenten zusammen. Zu Semesterbeginn wurden die vier Abgabetermine bekanntgegeben, so daß die Studierenden bei freier Zeiteinteilung in Ansätzen autonom arbeiten konnten. Die Aufgaben wurden im Abstand von mehreren Wochen eingesammelt, nach einem Punktsystem bewertet und dann, mit Korrekturen versehen, den Studierenden zurückgegeben.

Im einzelnen handelt es sich um folgende Komponenten:

Komponente	Aufgabe	Bewertung (Punkte)
a)	Auswahl einer Stellenanzeige eines Unternehmens aus der Presse oder dem Internet	0 = nicht erbrachte Leistung 1 = erbrachte Leistung
b)	schriftliche Kurzpräsentation des ausgewählten Unternehmens (bewertet wurden Umfang und Vollständigkeit, nicht jedoch sprachliche Fehler)	für jede der drei Komponenten a), b) und c) jeweils: 0 = nicht erbrachte Leistung 1 = unterdurchschnittliche Leistung 2 = durchschnittliche Leistung 3 = überdurchschnittliche Leistung (Zwischenstufen 1,5 und 2,5 möglich)
c)	Bewerbungsschreiben um einen Praktikumsplatz	
d)	tabellarischer Lebenslauf	

Insgesamt konnten so 10 Punkte erzielt werden. Zur Ermittlung der Note habe ich die Punktzahl mit 2 multipliziert. Studierende, die alle Aufgaben mit einer durchschnittlichen Leistung (2 Punkte) erledigten, konnten auf diese Weise relativ einfach eine befriedigende Note (14/20) erreichen. Selbst bei schlechter Lei-

stung in zwei Subkomponenten (z. B. in c) und d) jeweils 1 Punkt) und durchschnittlicher Leistung in der dritten (z. B. in a) 2 Punkte) konnten regelmäßig mitarbeitende Kursteilnehmer bei der Teilnote 3 die *moyenne* erreichen. Dadurch erhielten diese – ohne eine zu starke Bewertung der sprachlichen Qualität ih-

1 Wenn Studierende, die bisher durch eher schwache Leistungen in Erscheinung getreten sind, plötzlich eine in weiten Teilen fast fehlerfreie Ausarbeitung vorlegen, kommt der Verdacht auf, daß die Aufgabe nicht selbständig bearbeitet, sondern von Dritten verbessert, wenn nicht sogar vollständig angefertigt wurde. Da es sich aber nur um einen *Verdacht* handelt, jedoch keine konkreten *Beweise* vorliegen, bestehen für den Lehrenden kaum Möglichkeiten, dieses Verhalten negativ zu sanktionieren.

rer Aufgaben – einen Bonus, wohingegen nicht vorbereitete oder häufig fehlende Studierende mit einer schlechteren Note sanktioniert wurden. Die Durchführungsobjektivität dieses Formats wurde dadurch verringert, daß bei der Unternehmenspräsentation in mehreren Fällen Texte Dritter als eigene ausgegeben wurden.¹

4.4 Teilnote 4: Abschlußtest Hörverstehen

Der nach dem Multiple-choice-Verfahren konstruierte Hörverstehenstest ist von allen vier Komponenten sicher die klassische, da alle Kursteilnehmer zur selben Zeit am selben Ort unter Aufsicht dieselbe Aufgabe bearbeiten – die typische Prüfungsatmosphäre schlechthin. Er besteht aus drei Komponenten:

- a) Dialog »Interview mit einem jungen Mann über Arbeitssuche« (4 Items) (1 Präsentation)
- b) Dialog »Interview mit einer Studentin über ihre Ferienarbeit« (6 Items) (1 Präsentation)

c) Radiosendung »Dienstleistungswüste Deutschland« (10 Items) (2 Präsentationen)

Während ich die 10 Items für die Hörtexte a) und b) selbst konstruiert habe², konnte ich im Fall c) auf eine fertige Zuordnungsaufgabe³ zurückgreifen. Um in allen Fällen eine möglichst hohe Validität zu erreichen, wurden alle 20 Items, welche den Studierenden zur Bearbeitung vorgelegt wurden, in französischer Sprache verfaßt bzw. ins Französische übersetzt.⁴ Bei jedem Item gab es neben der richtigen Antwort stets drei Distraktoren, so daß die Ratewahrscheinlichkeit auf 25% reduziert wurde.

Die zwei Dialoge wurden nur einmal präsentiert, während es bei der Radiosendung einen zweiten Durchgang gab. Hierfür sind die folgenden Gründe (vgl. Solmecke 2000: 63) ausschlaggebend:

Die beiden Interviews

- behandeln die Aspekte »Arbeitssuche« und »studentische Ferienarbeit«, die zuvor ausführlich im Kurs behandelt wurden;

-
- 1 Hier gilt dasselbe wie bei Fußnote 1 auf Seite 56, allerdings mit dem Unterschied, daß die Beweisführung einfacher und ergiebiger war: Es reichte aus, kurze Syntagmen aus verdächtigen Produktionen in die Suchmaschine »Google« (www.google.de) einzugeben, um die fraglichen Texte zu finden und auszudrucken. Die mit dem Plagiatsvorwurf konfrontierten Studierenden gestanden ein, im Internet abgeschrieben zu haben. Ich habe die entsprechende Einzelleistung mit 0 Punkten bewertet.
 - 2 Ich habe auf zwei für un gelenkte Hörverstehensübungen konzipierte Interviews zurückgegriffen, deren Transkription in Beile (2001: 50–51) wiedergegeben und deren Audioversion auf der Begleitkassette verfügbar ist.
 - 3 Die Testaufgabe ist entnommen aus Braun/Dinsel/Ende (2000: 66); die dazugehörige Transkription ist abgedruckt in Braun/Dinsel/Ende (2000: 140–141). Die Radiosendung ist als Hörtext 13 auf der Begleitkassette zum Trainingsbuch wiedergegeben.
 - 4 Der Grad der Validität eines Tests gibt an, inwiefern »ein Test das erfäßt, was er erfassen soll« (Grotjahn 2000b: 38). Im konkreten Fall sollte ausschließlich das Hörverstehen im Deutschen gemessen werden. Hätte man den Studierenden ein in deutscher Sprache verfaßtes Aufgabenblatt vorgelegt, so wäre implizit auch die Fähigkeit Leseverstehen mit überprüft worden. Dies hätte in Extremfällen zu deutlichen Verfälschungen des Testergebnisses führen können, die allerdings nicht auf mangelnde Hörverstehenskompetenz zurückzuführen gewesen wären. Ein solches Vorgehen ist natürlich nur dann möglich, wenn die Lernergruppe ausgangssprachlich homogen ist und über eine gemeinsame Mutter- oder Zweitsprache verfügt. Eine solche – zumindest unter testtheoretischen Gesichtspunkten – idealtypische Situation dürfte wohl ausschließlich im DaF-Unterricht außerhalb Deutschlands vorzufinden sein.

- haben ein den Studierenden bekanntes Format, da während einer Trainingsphase im Kurs mit ähnlichen Interviews (aus Beile 2001) gearbeitet wurde;
- sind relativ kurz und die Items erfordern eher ein auf punktuell-selektives Verstehen ausgerichtetes Vermögen, da keine komplexen Sachzusammenhänge, sondern klar abgegrenzte Informationen (häufig Zahlenangaben) abgefragt werden;
- bieten in Bezug auf Sprechgeschwindigkeit, Störgeräusche, Raumakustik, Aufnahmequalität oder dialektale Färbung keine größeren Schwierigkeiten,¹

»Dienstleistungswüste Deutschland« ist der Mitschnitt einer authentischen Radiosendung. Die Authentizität bringt einige Probleme mit sich, von denen insbesondere vier bei der Testkonstruktion beachtet werden müssen:

1. relativ hohe Sprechgeschwindigkeit der Moderatorin und der drei Zuhörer;
2. eingeschränkte Aufnahmequalität, da die Zuhörer per Telefon zugeschaltet sind;
3. Vielzahl der Sprecher: eine Moderatorin und drei Anrufer;
4. z. T. undeutliche Artikulation, da nur die Moderatorin eine Sprecherausbildung hat. Ein Anrufer spricht hessischen Dialekt.
 - Die Abfolge der Items auf dem Aufgabenblatt stimmt nicht mit der Reihenfolge überein, in der die Aspekte in der Radiosendung abgehandelt werden.

- Das Thema ist recht anspruchsvoll und umfaßt ein Wortfeld, das in seiner gesamten Breite zuvor noch nicht systematisch aufgearbeitet wurde.

Das Aufgabenblatt wurde vor der (ersten) Präsentation verteilt, so daß die Studierenden die Items durchlesen konnten und »nicht im Unklaren über die als relevant erachteten Informationen gelassen« wurden (Grotjahn 2000c: 17).

Sowohl die Durchführungs- als auch die Auswertungsobjektivität dieses Tests ist als besonders hoch einzustufen.

5. Kritische Diskussion der Testformate

Ein in der Praxis deutlich erkennbares Problem ist die mangelnde (Durchführungs-)Objektivität von nicht unter Aufsicht bearbeiteten Aufgaben. Die nachgewiesenen Plagiate (Teilnote 3) und die mutmaßlichen Täuschungsversuche (Teilnote 2) zeigen das Dilemma auf, in dem sich der Lehrende bei der Konzeption von Formaten zur Leistungsüberprüfung befindet. Einerseits soll das Gewicht klassischer Prüfungsformate (Semesterabschlußklausur oder Jahresendprüfung unter Aufsicht) wegen ihrer spezifischen Nachteile zu Gunsten alternativer Formen behutsam zurückgefahren werden. Andererseits wird eine quantitative Ausweitung gefordert, um die Objektivität der Messung zu erhöhen. Leistungsmessung kostet allerdings auch Zeit. Diese Zeit sollte auch bereitgestellt werden, führt man sich die eingangs gemachten Bemerkungen zu ihrer selektiven Funktion noch einmal vor Augen. Andererseits steht bei gleichbleibendem Stundenvolumen jede Minute, die in Leistungsmessung inve-

1 Vgl. das Vorwort (Beile 2001: 8): »Die spontan gesprochenen Alltagstexte wurden größtenteils von Studierenden der Universitäten Wuppertal (Nordrhein-Westfalen) und Leipzig (Sachsen) gesprochen, und zwar frei und ohne jegliche Textvorlage«. Insofern liegt hier (nach Bolton 1996: 21) »gemäßigte Authentizität« vor.

stiert wird, nicht mehr für Erarbeitungs- und Übungsphasen zur Verfügung. Eine derartige Umschichtung aber ist aus vielerlei Gründen wenig sinnvoll. Daher erscheinen insbesondere solche Formate sehr reizvoll, die entweder Leistungsmessung und Erarbeitung integrieren (Teilnote 1) oder außerhalb des Unterrichts erbrachte (schriftliche) Leistungen messen (Teilnoten 2 und 3). Letztere sind auf Grund ihrer oftmals geringen Durchführungsobjektivität jedoch mit besonderer Vorsicht und nur in Kombination mit anderen Formaten einzusetzen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der adäquaten Benotung mündlicher Leistungen, da auf Grund der Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes ein Nachprüfen zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr möglich ist. Da es sich sowohl bei der Moderation einer Sitzung als auch bei einer Einzelprüfung als sehr hilfreich, aus Gründen der Objektivität manchmal sogar unabdingbar erweisen kann, zeitlich weit auseinanderliegende Leistungen zum Zwecke der Gegenüberstellung reproduzierbar zu machen, kann der Einsatz eines Aufzeichnungsgerätes eine Lösung sein. Andererseits kann sich der Umstand, daß ein Kassettenrekorder mitläuft, nachteilig auf die mündlichen Leistungen der Studierenden (Sprachhemmungen, zusätzlicher Streß) auswirken. Zudem können beim Mitschnitt ganzer Moderationen bei zwei Parallelgruppen über ein ganzes Semester schnell Auf-

nahmelängen zwischen acht und zwölf Stunden erreicht werden, wodurch die Praktikabilität des Verfahrens in Frage gestellt wird.

Diskussionsbedarf besteht darüber hinaus auch bei der Frage, welche Grundsätze bei der Ermittlung der Note und dem Setzen des Trennwertes (Grenze zwischen bestanden und nicht bestanden) gelten sollen. Ein bei einem Hörverstehenstest ermittelter Punktwert von z. B. 11 von 20 sagt erst einmal noch nichts über die Note (z. B. 4– oder 5 auf der deutschen oder 10/20 auf der französischen Notenskala) aus. Dies sei hier ausdrücklich betont, da die von 0 bis 20 reichende numerische französische Skala dies suggeriert und in der Folge hieraus – nicht zuletzt aus Gründen der Praktikabilität – bei kriteriumsorientierten Formaten ein Automatismus abgeleitet wird, der eine Eigendynamik entwickelt hat.¹ In zwei Fällen (Teilnoten 3 und 4) habe ich die erzielten Punktwerte eins zu eins in Noten umgesetzt, weil es mir in diesen Fällen vertretbar erschien. Bei Teilnote 2 hielt ich dies für nicht statthaft und entschied mich daher für eine arithmetische Transformation (vgl. oben).

Augenmaß und Fingerspitzengefühl werden dem Lehrenden in solchen Situationen abverlangt, in denen sich verschiedene Gütekriterien konfliktuell gegenüberstehen: In einem Fall (vgl. 4.1) kann man dann *entweder* objektiv *oder* fair sein, im anderen (vgl. 4.3 und 4.4) ist ein

1 Während bei Prüfungen des GIIN (AGJ, ZDaF, ZMP) oder des Fremdsprachenzertifikats UNICERT® mindestens 60 % der erreichbaren Punkte zum Bestehen notwendig sind, beträgt der Trennwert in Frankreich 50 %. Nimmt man für einen Hörverstehenstest den fiktiven Punktwert 11 von 20 an, so gälte die Prüfung in Deutschland als nicht bestanden (da $11/20 = 55\% < 60\%$), in Frankreich indes als bestanden (da $11/20 = 55\% > 50\%$). Insofern kann es keinen Automatismus zwischen Punktwert und Note geben, bestenfalls (evtl. historisch bedingte) Konventionen (vgl. Bolton 1996: 41; Grotjahn 2000a: 91). Deren Rolle wird geringer, je normorientierter eine Leistungsüberprüfung erfolgt.

Testformat entweder *reliabel* oder *praktikabel*. Hier muß dann der Lehrende entscheiden, welches Prinzip ihm in der jeweils konkreten Situation wichtiger erscheint.

6. Schluß

Akte der Leistungsmessung stehen in einem multipolaren Spannungsfeld: Auf der Funktionsebene sind sie zwischen dem helfenden Beratern und dem selektiven Ausfiltern angesiedelt. Auf der Durchführungsebene sollen sie zugleich gerecht, aber auch praktikabel sein. Aus der subjektiven Sicht vieler Studierender erscheinen sie oftmals als Willkürakte, für nicht wenige Lehrende sind sie ein notwendiges Übel, dem man nur so wenig Aufmerksamkeit und Zeit wie eben möglich schenkt.

Zahlreiche neuere Ansätze (Auto-Evaluation auf Grundlage von Kompetenzniveaus, Sprachenportfolios, Lernertagebücher) können in bestimmten Zusammenhängen sinnvolle Alternativen liefern und traditionelle Formen der Leistungsüberprüfung *ergänzen*. Ersetzen werden sie jene klassischen Formate jedoch kaum, hieße dies doch auch, nicht nur die von ihnen generierten Punktwerte, Dezimalzahlen und Durchschnittswerte anzutasten, sondern auch das staatliche Berechtigungswesen in seiner Gesamtheit in Frage zu stellen.

So wird Leistungsmessung auf der rein praktischen Ebene den Lehrenden auch zukünftig Zeit, manchmal viel Zeit, kosten: Testformate müssen erdacht, Fragen entwickelt, Prüfungen administriert, Kopien korrigiert und oftmals mit viel Mühe und Engagement entwickelte Aufgaben wieder verworfen werden. Der Zweck und die (manchmal schwerwiegenden) Folgen dürfen dabei jedoch nicht aus den Augen gelassen werden.

Literatur

- Albers, Hans-Georg; Bolton, Sibylle: *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. München: Langenscheidt, 1995 (Fernstudieneinheit 7).
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003.
- Beile, Werner; Beile, Alice: *Alltag in Deutschland*. 5. Aufl. Bonn: Inter Nationes, 2001 (2 Audiokassetten mit Begleitbuch).
- Bolton, Sibylle: *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. München: Langenscheidt, 1996 (Fernstudieneinheit 10).
- Bolton, Sibylle (Hrsg.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: VUB Gilde, 2000.
- Bolten, Sybille: »TESTDAF« In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg, 2000, 342–353 (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 53)
- Braun, Angelika; Dinsel, Sabine; Ende, Karin: *Unterwegs zur Vorbereitung auf die Zentrale Mittelstufenprüfung Deutsch als Fremdsprache. Trainingsbuch*. München: Langenscheidt, 2000 (dazu als Tonträger eine Audiokassette oder zwei CDs).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Pressemitteilung 129/2002 vom 25.06.2002*.
- Goethe-Institut (Hrsg.): *Zentrale Mittelstufenprüfung. Trainingsmaterial für Prüfer zum Schriftlichen Ausdruck*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1997.
- Goethe-Institut Inter-Nationes (Hrsg.): *Einstufungstest Deutsch für Jugendliche*. Ismaning: Verlag für Deutsch 2001.
- Grotjahn, Rüdiger: *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*. Band A: *Grundlagen*. Patras: Hellenic Open University, 2000. [Grotjahn 2000a].
- Grotjahn, Rüdiger: *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*. Band C: *Testen der Fähigkeit Hörverstehen*. Patras: Hellenic Open University, 2000. [Grotjahn 2000b].
- Kniffka, Gabriele: »Prüfen und Bewerten«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4.

Aufl. Tübingen/Basel: Francke, 2003, 373–377.

Lado, Robert: *Testen im Sprachunterricht*. München: Hueber, 1971 (englisches Original 1961).

Mentz, Olivier: »Ein veränderter Französischunterricht braucht eine andere Form der Beurteilung von Schülerleistungen«, *Neusprachliche Mitteilungen* 55, 3 (2002), 134–141.

Ministère de l'Éducation Nationale (Hrsg.): *L'éducation nationale en chiffres*. Paris 2002.

Solmecke, Gert: »Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests«. In: Bolton (2000: 57–76).

Vollmer, Helmut J.: »Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen/Basel: Francke, 2003, 365–370.

Anlage:

Aufgabenbogen zum Hörverstehenstest

Hörverstehen – 1. Dialog (1 Präsentation)

Interview mit einem jungen Mann

- Wie hat der junge Mann seine Beschäftigung gefunden?
 - a) Über eine Anzeige in der Zeitung.
 - b) Über einen Freund.
 - c) Über seine Frau.
 - d) Über das Arbeitsamt.
- Nach Meinung des jungen Mannes war diese Arbeit eher ...
 - a) gefährlich.
 - b) eintönig.
 - c) hart.
 - d) anstrengend.
- Wie hoch war der monatliche Lohn?
 - a) 2.100 Mark.
 - b) 1.300 Mark.
 - c) 1.200 Mark.
 - d) 200 Mark.
- Was macht der junge Mann jetzt?
 - a) Er hat immer noch dieselbe Arbeit.
 - b) Er ist arbeitslos.
 - c) Er hat die Beschäftigung gewechselt.
 - d) Er macht eine Umschulung.

Hörverstehen – 2. Dialog (1 Präsentation)

Interview mit einer Studentin

- Wie hat die Studentin ihre Beschäftigung gefunden?
 - a) Über einen Freund.
 - b) Über eine Anzeige in der Zeitung.
 - c) Über ihre Eltern.
 - d) Über das Arbeitsamt.
- Wo arbeitet sie während der Ferien?
 - a) In einem Ferienlager.
 - b) In einem Kindergarten.
 - c) In einer Nachhilfeschool.
 - d) In einem Fremdenverkehrsbüro.
- Wieviele Tage arbeitet sie pro Woche?
 - a) Einen Tag.
 - b) Zwei Tage.
 - c) Vier Tage.
 - d) Jeden Tag außer sonntags.
- Wieviele Stunden arbeitet sie pro Tag?
 - a) Acht Stunden.
 - b) Zwischen acht und zehn Stunden.
 - c) Zwischen drei und fünf Stunden.
 - d) Sieben Stunden.
- Wie hoch ist die Bezahlung?
 - a) 4 Mark pro Stunde.
 - b) 14 Mark pro Stunde.
 - c) 40 Mark pro Stunde.
 - d) 400 Mark pro Woche.
- Nach Aussage der Studentin ...
 - a) macht ihr die Arbeit Spaß.
 - b) langweilt sie die Arbeit.
 - c) findet sie die Arbeit sehr erschöpfend.
 - d) findet sie die Arbeit nicht so interessant, aber sie ist gut bezahlt.

Hörverstehen – Radiosendung (2 Präsentationen)

Dienstleistungswüste Deutschland

Wer sagt was?

Hören Sie sich die folgende Radiosendung aufmerksam an.

4 Personen äußern sich über die Qualität der Dienstleistungen in Deutschland. Entscheiden Sie, wer welche Meinung vertritt.

Kreuzen Sie die zutreffenden Kästchen an.

	A Moderatorin	B Frau Wolf	C Herr Knies	D Herr Weiß
Beispiel: 0. Die Industrie streicht Stellen und schaut nur aufs Geld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
1. Schlechte Erfahrungen als Kunde habe ich nicht gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Typisch für Deutschland scheint die Unfreundlichkeit im Dienstleistungsbereich zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Die Ausbildung der Verkäufer ist schlechter geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Es wurde erst lange diskutiert, bis die Ladenschlußzeiten gelockert wurden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Der Kunde leidet letztendlich unter den Einsparungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Kunden werden eher als lästig empfunden: sie halten einen von der Arbeit ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Wie kann man freundlich sein, wenn man Angst vor dem Kunden hat?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Bei Personalabbau häuft sich die Arbeit beim Rest des Personals, das dadurch zunehmend in Streß gerät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ist der Kunde unfreundlich, braucht er sich nicht über unfreundlichen Service zu wundern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Der Bedienstete ist mit Verwaltungsaufgaben und Kundendienst überfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Nach: Braun, Angelika; Dinsel, Sabine; Ende, Karin: *Unterwegs zur Vorbereitung auf die Zentrale Mittelstufenprüfung Deutsch als Fremdsprache. Trainingsbuch*. Berlin/München: Langenscheidt, 2000: 66).

Berichte

»Funktion, Form und Arbeitsergebnisse der Nachwuchsförderung in der Fremdsprachenforschung. Erste Arbeitstagung für den Dialog zwischen NachwuchswissenschaftlerInnen und HochschullehrerInnen in Deutschland«, 10.–12.9.2004 Berlin

(Susanne Becker, Berlin)

Vom 10.–12.9.2004 fand unter der Leitung von PD Dr. Astrid Ertelt-Vieth (Humboldt-Universität zu Berlin), Prof. Dr. Daniela Caspari (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Friederike Klippel (Ludwig-Maximilians-Universität München) und Prof. Dr. Claudia Riemer (Universität Bielefeld) in Berlin-Wannsee die erste Tagung zur Förderung von NachwuchswissenschaftlerInnen in der Fremdsprachenforschung statt, bei der 56 Promovenden, Habilitanden und Projektmitarbeiter aus der Fremdsprachenforschung und angrenzenden interdisziplinären Forschungsbereichen aus der gesamten Bundesrepublik anwesend waren. Durch sehr unterschiedliche Vortragsarten und Arbeitsformen wurden die zahlreichen Facetten der Fremdsprachenforschung, Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens und der Nachwuchsförderung beleuchtet.

Aufgrund der Tatsache, daß die Fremdsprachenforschung (mit Ausnahme der DaF-Forschung) erst zu Beginn der 90er Jahre in Deutschland mit einer systematischen Förderung ihres wissenschaftlichen Nachwuchses begonnen hat und daß FremdsprachendidaktikerInnen und Sprachlehr- und -lernforscherInnen meist

mit schwierigen Bedingungen konfrontiert sind, wie z.B. kleinen fremdsprachendidaktischen Abteilungen und mit geringen Mitteln ausgestattet, entstand die Idee einer ersten Arbeitstagung für den Dialog zwischen wissenschaftlichem Nachwuchs und DozentInnen in der Fremdsprachenforschung.

Die vielfältigen Ziele der Arbeitstagung wurden in verschiedenen Arbeitsformen realisiert: In den Plenumvorträgen wurden zum einen Fragen zu Themenfindung, Forschungsplanung und -methodologie als auch Formen und Verfahren der Betreuung wissenschaftlichen Nachwuchses aus Sicht der Betreuten und der BetreuerInnen dargestellt, zum anderen Anforderungen an die institutionellen Rahmenbedingungen diskutiert (s. u.).

In drei Blöcken von Arbeitsgruppen wurden

1. Karrierewege und Qualifikationsanforderungen an ProfessorInnen erörtert,
2. entstehende oder gerade abgeschlossene wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten aus der Fremdsprachenforschung (Dissertationen und Habilitationsschriften) präsentiert und diskutiert und
3. Impulsreferate mit anschließender Diskussion zu Austausch, Veröffentlichungen und Netzwerken gehalten (s. u.).

Nach einem Warming up, einer interaktiven Präsentation zum Thema »Wie wird man ein großes Tier« des Forschungskolloquiums »Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Lernen« (Humboldt-Universität zu Berlin), begann die Arbeitstagung an diesem ersten Tag mit Plenumvorträgen. Daniela Caspari (Berlin) erläuterte, wer der wissenschaftliche

Nachwuchs in der Fremdsprachenforschung aus ihrer Sicht sei. Hierbei sprach sie eine für diesen Fachbereich spezielle Situation an: die Großzahl der Wissenschaftler in diesem Fachbereich sind weiblich und entsprechen oft auch altersmäßig nicht der Standard-Vorstellung von »Nachwuchs« – aufgrund von Referendariat, Erziehungspause etc. In diesem Zusammenhang äußerte Caspari ermutigende Worte für die Betroffenen. Sie wies darauf hin, daß vergleichsweise spätes Promovieren nicht immer mit Orientierungslosigkeit gleichzusetzen sei. Und gerade in dieser Disziplin sollte der Nachwuchs in der Regel eine solide Praxiserfahrung nachweisen können, um wissenschaftlich sinnvoll arbeiten zu können.

Anschließend wurden zwei erfolgreiche Forschungs- bzw. Promovierendenkolloquien mit ihren Zielen und Leitbildern vorgestellt. Astrid Ertelt-Vieth (Berlin) berichtete über das seit Wintersemester 2002/2003 bestehende Forschungskolloquium »Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Lernen« am Institut für Slawistik der Humboldt-Universität zu Berlin, in dem einerseits grundlegende Prinzipien der Nachwuchsförderung, andererseits aber auch spezielle Ziele und Aufgaben realisiert werden. Dazu gehören vor allem durch die interkulturelle und interdisziplinäre Zusammensetzung und das grenzüberschreitende Arbeiten das Praktizieren von Pluralität der Denkweisen und Diskussionsformen sowie interkulturelle Metakommunikation als auch Kooperationen und Vernetzungen über Hochschul- und Ländergrenzen, das Auffinden neuer Präsentationsformen einzelner Arbeiten und des gesamten Kolloquiums im internationalen wissenschaftlichen Diskurs.

Johannes Eckert (Hamburg) berichtete über das Promovierendenkolloquium am Institut für Allgemeine und Angewandte

Sprachwissenschaft, Abteilung Sprachlehrforschung an der Universität Hamburg, das im Sommersemester 1999 entstand. Im Rahmen dieses Kolloquiums besteht auch für Gäste die Möglichkeit, ihr Dissertationsvorhaben vor- und unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten zur Diskussion zu stellen.

Am folgendem Tag stellte Claudia Riemer (Bielefeld) die Relevanz von Forschungsmethoden bei Themenfindung, Forschungsplanung und -durchführung in der Fremdsprachenforschung dar. Nicht nur Doktoranden, sondern auch erfahrene Wissenschaftler erhielten hier viele interessante Impulse. Untermauert wurde der Vortrag durch Ausführungen über die eigene Arbeit von Christiane Neveling (Berlin), die Reflektionen über ihren eigenen Forschungsprozeß darstellte, und von Engelbert Thaler (Freiburg), der auf originelle Art und Weise die Zeit seiner Habilitationsphase mit ihren Höhen und Tiefen präsentierte.

Über die nicht zu unterschätzende Bedeutung von Gremienarbeit für den Nachwuchs informierte Friederike Klippel (München). So lautete ihre Botschaft: Wer etwas bewegen will, braucht langen Atem und viel Durchsetzungsvermögen! Am dritten Tag der Konferenz legte Astrid Ertelt-Vieth (Berlin) ihre Überlegungen und Forderungen zu geplanten Promotionsstudiengängen in der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und -lernforschung vor. Bei der Planung neuer Promotionsstudiengänge in der Fremdsprachenforschung, die auch Probleme bzw. Schwierigkeiten z. B. für Quereinsteiger, Fernstudierende etc. mit sich bringen können, sollten vor allem folgende Forderungen diskutiert werden: Konzept und Praxis der Hochschullehrerbildung müssen auf der Lehrerbildung aufbauen und es solle sich eine Hochschullehrerausbildungsforschung mit eigenen Fragestellungen, Termini,

empirischen Untersuchungen etc. etablieren. Ebenfalls um Neuerungen im fremdsprachendidaktischen Diskurs ging es in dem Beitrag von Friederike Klippel (München). Während ihres Vortrags entstand die Idee, solche Veranstaltungen wie diese in Wannsee jährlich zu wiederholen, damit sich die FremdsprachendidaktikerInnen besser vernetzen bzw. austauschen können. So regte Klippel die Anwesenden an, diese Veranstaltung im Vorfeld des 21. DGFF-Kongresses (der vom 3. bis 6. Oktober 2005 an der Ludwig-Maximilians-Universität München stattfindet) in München fortzuführen.

In den Arbeitsgruppen wurden der/die ideale Betreuer/in aus der Sicht der Betreuten diskutiert (Ulrich Schmieder, Berlin), wobei sich herausstellte, daß die Frage, welche Rechte und Pflichten sich aus dem Betreuungsverhältnis für beide Seiten ergeben, ein Problem darstellt. Ein Ausweg schien den TeilnehmerInnen, die Beziehung als eine Art Arbeitsverhältnis mit gewissen, herauszuarbeitenden Standards zu definieren.

Elena Denisova und *Susanne Becker* (Berlin) stellten anhand von ausgewerteten Stellenanzeigen und 15 Kurzinterviews die Qualifikationsanforderungen an einen/e Professor/in dar.

Zwei der Professorinnen aus dem Bereich der Fremdsprachenforschung, Daniela Caspari (Berlin) und Claudia Riemer (Bielefeld), stellten sich für Interviews zur Verfügung. Dabei wurden sie von den beiden Interviewerinnen/Moderatorinnen Gundula Gwenn Hiller und Michaela Sambanis zu den wichtigsten Rat schlägen in Bezug auf die Karriereplanung befragt. Wichtige Punkte seien eine gute Dissertation, die als erfolgreiches Buch erscheint, das Bilden von Netzwerken sowie Zähigkeit und gute Kommunikationsfähigkeit.

Ein für die jungen NachwuchswissenschaftlerInnen wohl wichtiger und durchaus auch sehr ergiebiger Teil der Arbeitstagung war die Möglichkeit, eigene Arbeiten zur Diskussion zu stellen. Dies geschah in sechs parallel angebotenen Arbeitsgruppen:

- Unter der Leitung von Astrid Ertelt-Vieth (Berlin) stellten Promovenden ihre Arbeiten zu Methoden der Erforschung des Fremdsprachen- und Übersetzungsunterrichts mit didaktischen Konsequenzen bzw. die Rolle spezieller Aspekte des Fremdsprachenunterrichts wie kultureller Kontext und Lernerüberzeugungen vor.
- Friederike Klippel (München) moderierte die Vorstellung von Dissertations- und Habilitationsprojekten zu Lösungs- und Lernprozessen bzw. zum autonomen Lernen im Fremdsprachenunterricht, zu Lernwörterbüchern und zum Konzept der »Lernaufgabe« als Bindeglied zwischen Fremdsprachenforschung und -lehre.
- In der Arbeitsgruppe geleitet von Claudia Riemer (Bielefeld) wurden Forschungs- und Dissertationsprojekte zur Entwicklung der freien Sprechfertigkeit bzw. zur Sprachrezeption und -produktion im frühen Fremdsprachenunterricht sowie die kritische Beurteilung von Zuwanderertests als Integrationsmeßinstrument vorgestellt.
- In der von Daniela Caspari geleiteten Arbeitsgruppe stand das Thema »interkulturelle Kommunikation« im Vordergrund, das unter verschiedenen Perspektiven wie Fremdsprachendidaktik, Language Awareness und interkultureller Mediation erörtert wurde.
- Unter der Leitung von Elisabetta Terasi-Haufe (Göttingen) wurden unterschiedliche Dissertationsprojekte zum Thema Deutsch als Fremdsprache diskutiert. Zwei Forschungsarbeiten leg-

ten besondere Betonung auf Ausspracheprobleme.

- Engelbert Thaler moderierte eine weitere Arbeitsgruppe, die sich vor allem mit Fragestellungen des bilingualen Lernens und Lehrens, auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts, auseinandersetzte.

Auffallend bei den Präsentationen der Arbeiten war insgesamt der hohe Anteil an empirischen Studien und deren fachgemäß enger Praxisbezug. Wie zahlreiche Tagungsteilnehmer anerkennend feststellten, war die Atmosphäre in den Arbeitsgruppen geprägt von großzügiger gegenseitiger Unterstützung und sehr konstruktiven Diskussionen mit wertvoller Kritik und Ratschlägen.

Die abschließende Evaluation der Tagung ergab auch insgesamt ein sehr positives Bild: Gelobt wurden die perfekte Organisation, die offene und kooperative Atmosphäre und die Gelegenheit zum Knüpfen neuer Kontakte zu anderen Forschenden aus ganz Deutschland.

Die Teilnehmer fühlten sich bestärkt und ermutigt, ihre wissenschaftliche Arbeit bzw. Karriere weiterzuführen. Eine Anschluss-tagung im Rahmen des nächsten DGFF-Kongresses in München ist bereits geplant (s. o.).

Ein weiteres Resultat der Tagung ist die Ausarbeitung des medienbasierten Netz-

werkes zur Nachwuchsförderung »Netzwerk für Nachwuchswissenschaftler in der Fremdsprachenforschung« im Lernmanagementsystem »moodle« der Humboldt-Universität zu Berlin, das den TagungsteilnehmerInnen zur Verfügung stehen soll. Zu finden ist es unter <http://medienportal.hu-berlin.de>. Nach allgemeiner Anmeldung als neuer Nutzer mögen sich Interessierte zur Erfragung des erforderlichen Passwortes zum Einloggen in den Kurs bei *Frau Dr. Elena Denisova* informieren (elena.denisova@rz.hu-berlin.de oder elena.denisova@t-online.de).

Dank der großzügigen Unterstützung des Jugendaufbauwerks Berlin, das das Juniorhotel am Wannsee (einschließlich Tagungstechnik, vorzüglicher Kost und Logis) kostenfrei zur Verfügung stellte, sowie der DGFF durch die Bezuschussung der Reisekosten, entrichteten die Teilnehmer nur einen symbolischen Beitrag von 5 Euro.

Die Veröffentlichung von Beiträgen, Abstracts, Protokollen zu den einzelnen AGs, Postern und Fotos ist auf der Homepage des Instituts für Slawistik der Humboldt Universität zu Berlin zu finden (<http://www2.hu-berlin.de/slawistik/>, unter Archiv/Konferenzen).

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2004

Zusammengestellt von Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck

Vorbemerkung

Die vorliegende Auswahlbibliographie erfaßt für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinne relevante Neuerscheinungen aus dem Zeitraum Januar 2004 bis Januar 2005 (in einigen seltenen Fällen auch ältere und jüngere Publikationen). Die Zusammenstellung der Titel erfolgte auf der Basis von ausführlichen Informationsbesuchen der oben genannten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf der Frankfurter Buchmesse im Herbst 2004 sowie von Verlags- und Autorenmitteilungen. Daß dabei einige Neuerscheinungen unseren »Auswahl«-Kriterien zum Opfer gefallen bzw. unserer Aufmerksamkeit schlichtweg entgangen sind, andere wiederum von uns aufgenommen wurden, sich aber bei der Besprechung als nicht unbedingt »DaF-relevant« erweisen, möge mit dem Hinweis auf den großen (Frei-)Zeitaufwand eines solchen Vorhabens und die unüberschaubare Menge an Informationsmaterial wenn nicht entschuldigt, so doch zumindest erklärt werden. Für die Kommentierte Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen (Info DaF 2/3, 2006)* sind in begrenztem Maße Nachträge möglich.

Die Auswahlbibliographie gliedert sich wie immer in drei Teile:

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

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

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

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

Die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit an der jährlich aus der Auswahlbibliographie hervorgehenden Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* wächst erfreulicherweise von Jahr zu Jahr. Allen »Stamm«- und »Erst«-Rezensentinnen und -Rezensenten von *Für Sie gelesen* 2005 (erscheint als *Info DaF* 2/3, 2006 im April) sei bereits an dieser Stelle ganz herzlich für ihr Engagement gedankt. Gleichzeitig möchten wir Sie alle und natürlich auch »neue« Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einladen, zum Zustandekommen von *Für Sie gelesen* 2006 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 31. Mai 2005 mit, welche Publikationen Sie rezensieren wollen. Nennen Sie nicht mehr als drei Titel oder machen Sie uns fünf bis sechs Vorschläge, aus denen wir auswählen können. Ihre Rezensitionswünsche erbitten wir an die unten stehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 5. bis 7. Mai 2005 in Jena stattfindet, in ein dort ausliegendes Exemplar der Auswahlbibliographie eintragen, wobei Sie darauf achten sollten, daß Ihr Name und (falls nicht aus den Tagungsunterlagen eindeutig zu ermitteln) Ihre Anschrift gut lesbar sind. Wir schreiben die Verlage dann direkt nach der Jahrestagung an und teilen Ihnen bis Mitte Juni mit, welche Bücher wir für Sie angefordert haben. Zum 1. September 2005 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2006 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 2005

fertigzustellen.

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

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

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

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

Wir freuen uns auf Ihre Mitarbeit und wünschen ein erfolgreiches Jahr 2005.

Mainz und Bielefeld im Dezember 2004
Evelyn Müller-Küppers *Lutz Köster*

Kontaktadresse für Bücherwünsche:

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

Kontaktadresse für Rezensionen:

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

Hinweise für Rezensentinnen und Rezensenten

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

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

Typoskript

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

Rand

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

Beispiele für die Titelei

Althaus, Hans-Peter:

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

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

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

Hervorhebungen

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

Gliederungen

Gliederungen sind in arabischen Zahlen nach dem Dezimalsystem vorzunehmen.

Zitate

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

Monographie:

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

Aufsatz in Zeitschrift:

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

Aufsatz in Sammelband:

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

Jeder Titel eines Autors wird getrennt aufgeführt.

Korrekturregeln

Es gelten die Korrekturregeln des DUDEN.

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

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

I. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2004: Wissenschaftliche Arbeiten

Ackermann, Michael:

Exilliteratur 1933–1945. Migration und Deutschunterricht. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 7). – ISBN 3-631-51557-X. 235 Seiten, € 39,80

Adamzik, Kirsten:

Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer, 2004 (Germanistische Arbeitshefte 40). – ISBN 3-484-25140-9. 176 Seiten, € 14,50

Akenda, Jean C. Kapumba:

Kulturelle Identität und interkulturelle Kommunikation. Zur Problematik des ethischen Universalismus im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt a. M.: IKO, 2004 (Denktradition im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität 21). – ISBN 3-88939-742-5. 300 Seiten, € 20,-

Albrecht, Jörn; Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; Rothfuß-Bastian, Dorothee (Hrsg.):

Übersetzung – Translation – Traduction. Neue Forschungsfragen in der Diskussion. Festschrift für Werner Koller. Tübingen: Narr, 2004 (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen). – ISBN 3-8233-6087-6. 294 Seiten, € 58,-

Altmayer, Claus:

Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-418-2. 511 Seiten, € 52,80

Altmayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank Thomas (Hrsg.):

Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz

Götze zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004. – ISBN 3-631-52008-5. 452 Seiten, € 79,-

Appel, Mirjam:

Lyrikübersetzen. Übersetzungswissenschaftliche und sprachwissenschaftliche Grundlagen für ein Rahmenmodell zur Übersetzungskritik. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (TransÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 4). – ISBN 3-631-51163-9. 106 Seiten, € 24,50

Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLG. München: text + kritik, 2004.

76. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-758-7. 250 Seiten, € 19,-

77. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-772-2. 250 Seiten, € 19,-

78. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-773-0. 250 Seiten, € 19,-

Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur – KLfG. München: text + kritik, 2004.

63. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-757-9. 220 Seiten, € 20,-

64. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-774-2. 220 Seiten, € 20,-

65. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-775-7. 220 Seiten, € 20,-

Assmann, Aleida:

Das Kulturelle Gedächtnis an der Millenniumschwelle. Krise und Zukunft der Bildung. Konstanz: UVK, 2004 (Konstanzer Universitätsreden 216). – ISBN 3-87940-791-6. 36 Seiten, € 9,90

Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.):

Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2565). – ISBN 3-8252-2565-8. 320 Seiten, € 24,90

Bär, Jochen A.; Roelke, Thorsten; Steinhauer, Anja (Hrsg.):

Sprachliche Kürze. Konzeptuelle, strukturelle und pragmatische Aspekte. Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 6). – ISBN 3-11-017542-8. 488 Seiten, € 98,-

Bär, Katja; Berkes, Kai; Eichler, Stefanie; Hartmann, Aida; Klaeger, Sabine; Stoltz, Oliver (Hrsg.):

Text und Wahrheit. Ergebnisse der interdisziplinären Tagung *Fakten und Fiktionen* der Philosophischen Fakultät der Universität Mannheim, 28.–30. November 2002. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004. – ISBN 3-631-52368-8. 332 Seiten, € 49,80

Battiston-Zuliani, Régine (Hrsg.):

Funktion von Natur und Landschaft in der österreichischen Literatur. *Nature et paysages: un enjeu autrichien.* Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Convergences 30). – ISBN 3-03910-099-8. 351 Seiten, € 57,80

Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.):

Pluralität in der Fachsprachenforschung. Tübingen: Narr, 2004 (Forum für Fachsprachenforschung 67). – ISBN 3-8233-6110-4. 450 Seiten, € 78,-

Baumberger, Christa; Kolberg, Sonja; Renken, Arno (Hrsg.):

Literarische Polyphonien in der Schweiz. *Polyphonies littéraires en Suisse.* Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Sammlung/Collection Variations 6). – ISBN 3-03910-386-5. 240 Seiten, € 47,60

Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus; Probst, Julia (Hrsg.):

Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS, 2004

(Fremdsprachen in Lehre und Forschung 34). – ISBN 3-925453-42-3. 278 Seiten, € 15,-

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

Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2004 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6104-X. 254 Seiten, € 35,-

Bavar, A. Mansour:

Aspekte der deutschsprachigen Migrationsliteratur. Die Darstellung der Einheimischen bei Alev Tekinay und Rafik Schami. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-770-X. 131 Seiten, € 13,20

Bender, Walter; Gross, Maritta; Heglmeier, Helga (Hrsg.):

Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau, 2004. – ISBN 3-89974-080-7. 404 Seiten, € 24,80

Binneberg, Karl:

Sprache und Logik in der Pädagogik. Hildesheim: Olms, 2004. – ISBN 3-487-12593-5. 142 Seiten, € 29,80

Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.):

Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik. Berlin; New York: de Gruyter, 2004 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 5). – ISBN 3-11-018243-2. 434 Seiten, € 108,-

Blume, Kerstin:

Nominalisierte Initiative. Eine empirisch basierte Studie zum Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 2004 (Linguistische Arbeiten 487). – ISBN 3-484-30487-1. 137 Seiten, € 52,-

Blume, Peter:

Fiktion und Weltwissen. Ein Beitrag nichtfiktionaler Konzepte zur Sinnkon-

stitution fiktionaler Erzählliteratur. Berlin: Schmidt, 2004 (Allgemeine Literaturwissenschaft – Wuppertaler Beiträge 8). – ISBN 3-503-07910-6. 240 Seiten, € 39,80

Böhm, Michael Anton:

Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 52). – ISBN 3-631-51566-9. 702 Seiten, € 97,50

Butzkamm, Wolfgang:

Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 2004. – ISBN 3-7720-8039-1. 402 Seiten, € 24,90

Caspar-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe:

DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 17). – ISBN 3-89676-820-4. 302 Seiten, € 24,-

Chronik Verlag (Hrsg.):

Chronik Jahresrückblick 2004. Der vollständige Jahresrückblick. München: Wissen Media, 2004. – ISBN 3-577-14224-3. 144 Seiten, € 9,95

Chronik Verlag (Hrsg.):

Chronik Jahrgangsband 2004. Tag für Tag in Wort und Bild. München: Wissen Media, 2004. – ISBN 3-577-14104-2. 240 Seiten, € 36,-

Conrady, Peter (Hrsg.):

Faschismus in Texten und Medien: Gestern – Heute – Morgen? Oberhausen: Athena, 2004. – ISBN 3-89896-189-3. 304 Seiten, € 24,50

Deissler, Dirk:

Die entnazifizierte Sprache. Sprachpolitik und Sprachregelung in der Besatzungszeit. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Vario Lingua 22). – ISBN 3-631-52722-5. 313 Seiten, € 56,50

Deutscher Fachjournalisten-Verband (Hrsg.):

Fachjournalismus. Expertenwissen professionell vermitteln. Konstanz: UVK, 2004. – ISBN 3-89669-415-4. 358 Seiten, € 24,90

Dienel, Christiane; Wisch, Fritz-Helmut: **Visions of Europe. Europavisionen.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (European Social Inclusion/Sozialgemeinschaft Europa 7). – ISBN 3-361-39832-8. 302 Seiten, € 51,50

Donalies, Elke:

Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Kombinatorische Begriffsbildung. Teil 1: Substantivkomposition. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2004 (amades 2/04). – ISBN 3-937241-03-5. 85 Seiten, € 12,50

Donalies, Elke:

Gut gefringst ist halb gewonnen. Zehn Plädoyers für einen freien und freundlichen Umgang mit der Wortbildung. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2004. – ISBN 3-922641-88-1. 80 Seiten, € 9,50

Ehlers, Ulf:

Qualität im E-Learning aus Lernersicht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden: VS, 2004 (Bildung und neue Medien BUNM 7). – ISBN 3-531-14235-6. 373 Seiten, € 32,90

Engel, Ulrich:

Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-919-2. 485 Seiten, € 28,-

Engel, Ulrich; Meliss, Meike (Hrsg.):

Dependenz, Valenz und Wortstellung. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-764-5. 260 Seiten, € 26,-

Erl, Astrid; Nünning, Ansgar (Hrsg.):

Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin; New York: de Gruyter, 2004 (Media and Cultural Memory/Medien und kulturelles Gedächtnis 2). – ISBN 3-11-018026-X. 344 Seiten, € 88,-

Fähnders, Walter; Plath, Nils; Weber, Hendrik; Zahn, Inka (Hrsg.):

Berlin, Paris, Moskau – Reiseliteratur und die Metropolen. Bielefeld: Aisthesis, 2004 (Reise Texte Metropolen 1). – ISBN 3-89528-478-4. 290 Seiten, € 17,50

Forbe, Eilika:

Die Indefinitpronomen des Deutschen. Aspekte ihrer Verwendung und ihrer historischen Entwicklung. Heidelberg: Winter, 2004 (Germanistische Bibliothek 18). – ISBN 3-8253-1605-X. 295 Seiten, € 58,-

Franceschini, Rita; Miecznikowski, Johanna (Hrsg.):

Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages 9). – ISBN 3-03910-340-7. 254 Seiten, € 30,30

Gidion, Heidi:

Bin ich das? Oder das? Literarische Gestaltungen der Identitätsproblematik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004. – ISBN 3-525-20834-0. 144 Seiten, € 16,90

Giersberg, Dagmar:

Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die Deutsch unterrichten wollen. Bielefeld: Bertelsmann, 2.

vollständig überarbeitete Auflage, 2004. – ISBN 3-7639-3199-6. 300 Seiten, € 14,90

Godglück, Peter:

Sprache – Zeichen – Analogie. Philologische Aspekte von Ähnlichkeit. Tübingen: Stauffenburg, 2004 (Stauffenburg Linguistik 33). – ISBN 3-86057-781-6. 360 Seiten, € 66,–

Göttert, Karl-Heinz; Jungen, Oliver:

Einführung in die Stilistik. München: Fink, 2004 (UTB 2567). – ISBN 3-8252-2567-4. 300 Seiten, € 14,90

Grabes, Herbert:

Einführung in die Literatur und Kunst der Moderne und Postmoderne. Die Ästhetik des Fremden. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2611). – ISBN 3-8252-2611-5. 200 Seiten, € 18,90

Greule, Albrecht; Meineke, Eckhard; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.):

Entstehung des Deutschen. Festschrift für Heinrich Tiefenbach. Heidelberg: Winter, 2004 (Jenaer germanistische Studien 17). – ISBN 3-8253-1593-2. 563 Seiten, € 65,–

Gutenberg, Norbert (Hrsg.):

Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrbildung – Unterricht. München: Reinhardt, 2004 (Sprache & Sprechen 42). – ISBN 3-497-01726-4. 220 Seiten, € 27,90

Han, Suk-Geoung:

Ausdrucksformen und Funktionen nonverbaler Kommunikation in interkulturellen Begegnungssituationen. Eine empirische Analyse deutsch-koreanischer Kommunikation. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang 2004 (Europäische Hochschulschriften Reihe 40: Kommunikationswissenschaft und Publizistik 87). – ISBN 3-631-52897-3. 242 Seiten, € 42,50

Hänel, Barbara:

Der Erwerb der Deutschen Gebärden-

sprache als Erstsprache. Die frühkindliche Sprachentwicklung von Subjekt- und Objektverbkongruenz in DGS. Tübingen: Narr, 2004 (Language Development 29). – ISBN 3-8233-6098-1. 297 Seiten, € 58,–

Hansen, Margarete:

Grammatik (noch mal) von Anfang an. Ein Grammatikbuch der deutschen Sprache zum Lesen, Nachlesen und Wiederlesen. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-769-6. 258 Seiten, € 26,40

Harras, Gisela; Winkler, Edeltraud; Erb, Sabine; Proost, Kristel:

Handbuch deutscher Kommunikationsverben. Teil 1: Wörterbuch. Berlin; New York: de Gruyter, 2004 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 10.1). – ISBN 3-11-017935-0. 534 Seiten, € 148,–

Heidemann, Gudrun:

Das schreibende Ich in der Fremde. Bielefeld: Aisthesis, 2004 (Schrift und Bild in Bewegung 11). – ISBN 3-89528-488-2. 320 Seiten, € 39,80

Heinle, Eva-Maria:

Diachronische Wortbildung unter syntaktischem Aspekt. Das Adverb. Heidelberg: Winter, 2004 (Sprache – Literatur und Geschichte 26). – ISBN 3-8253-1654-8. 437 Seiten, € 58,–

Heinze, Thomas (Hrsg.):

Neue Ansätze im Kulturmanagement. Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS, 2004. – ISBN 3-531-14196-1. 250 Seiten, € 25,90

Helbig, Gerhard:

Kleinere Schriften zur Grammatik. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-688-6. 1114 Seiten, € 52,–

Hellmann, Manfred W.; Nikipopoulos, Pantelis; Melk, Christoph:

Wörter in Texten der Wendezeit. Ein Wörterbuch zum »Wendekorpus« des

IDS. Mai 1989 bis Ende 1990. CD-ROM und Begleitband. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2004 (amades 1/04). – ISBN 3-922641-86-5. 6200 Seiten, € 49,50

Herberg, Dieter; Kinne, Michael; Steffens, Doris:

Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. Berlin; New York: de Gruyter, 2004 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 11). – ISBN 3-11-017751-X. 394 Seiten, € 98,-

Heringer, Hans-Jürgen:

Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2550). – ISBN 3-8252-2550-X. 250 Seiten, € 14,90

Hindinger, Barbara:

Tragische Helden mit verletzten Seelen. Männerbilder in den Dramen Friedrich Hebbels. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-474-3. 204 Seiten, € 20,50

Hoberg, Ursula:

Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Genus des Substantivs. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2004 (amades 3/04). – ISBN 3-937241-04-3. 120 Seiten, € 12,50

Honneth, Axel; Institut für Sozialforschung (Hrsg.):

Schlüsseltex-te der Kritischen Theorie. Wiesbaden: VS, 2004. – ISBN 3-531-14108-2. 300 Seiten, € 27,90

Hoorn, Tanja van:

Dem Leibe abgelesen. Georg Forster im Kontext der physischen Anthropologie des 18. Jahrhunderts. Tübingen: Niemeyer, 2004 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 23). – ISBN 3-484-81023-8. 280 Seiten, € 74,-

Horn, Anette (Hrsg.):

German studies in Africa. Jahrbuch des Germanistenverbandes im südlichen Afrika. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern:

Lang, 2004 (Acta Germanica 30/31). – ISBN 3-631-52351-3. 197 Seiten, € 39,-

House, Juliane; Koller, Werner; Schubert, Klaus (Hrsg.):

Neue Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft. Festschrift für Heidrun Gerzymisch-Arbogast zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS, 2004. – ISBN 3-925453-43-1. 358 Seiten, € 15,-

Hummel, Adrian; Nieberle, Sigrid (Hrsg.):

weiter schreiben, wieder schreiben. Deutschsprachige Literatur der fünfziger Jahre. Festschrift für Günter Häntzschel. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-762-9. 390 Seiten, € 40,-

Huneke, Hans-Werner:

Sprechen zu Tieren. Formen und Funktionen tiergerichteten Sprechens. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-791-2. 344 Seiten, € 34,-

Inoue, Shuichi; Ueda, Koji (Hrsg.):

Über die Grenzen hinweg. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-767-X. 248 Seiten, € 24,80

Jacobsen, Wolfgang; Kaes, Anton; Prinzler, Hans Helmut (Hrsg.):

Geschichte des deutschen Films. Stuttgart: Metzler, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2004. – ISBN 3-476-01952-7. 666 Seiten, € 49,95

Jahrhaus, Oliver:

Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2587). – ISBN 3-8252-2587-9. 400 Seiten, € 21,90

Jakob, Dieter (Hrsg.):

Krieg – Frieden – Kultur. (Un)Zeitgemäße Erinnerungen. Wilhelm-Hausenstein-Symposium 2002. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-795-5. 200 Seiten, € 24,50

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Konzepte der Landschaft in Ost und West. München: iudicium, 2004 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 3, Heft 1/2004). – ISBN 3-89129-715-7. 211 Seiten, € 21,20

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Grammatikalisierung im Deutschen – typologisch gesehen –. München: iudicium, 2004 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 3, Heft 2/2004). – ISBN 3-89129-714-9. 258 Seiten, € 25,80

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Kulturwissenschaft als Provokation der Literaturwissenschaft – Literatur – Geschichte – Genealogie. München: iudicium, 2004 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 3, Heft 3/2004). – ISBN 3-89129-713-9. 214 Seiten, € 21,40

Kailuweit, Rolf; Hummel, Martin (Hrsg.): **Semantische Rollen.** Tübingen: Narr, 2004 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 472). – ISBN 3-8233-6032-9. 470 Seiten, € 68,-

Kamps, Klaus (Hrsg.):

Politisches Kommunikationsmanagement. Grundlagen und Tendenzen einer Professionalisierung moderner Politikvermittlung. Wiesbaden: VS, 2004. – ISBN 3-531-13280-6. 250 Seiten, € 23,-

Keller, Gustav:

Selbstmanagement im Lehrerberuf. Donauwörth: Auer, 2004. – ISBN 3-403-04024-0. 100 Seiten, € 12,80

Kertész, András:

Philosophie der Linguistik. Studien zur naturalisierten Wissenschaftstheorie. Tübingen: Narr, 2004. – ISBN 3-8233-6047-7. 450 Seiten, € 68,-

Kim, Joo-Youn:

Brennende Wirklichkeit – kalte Theorie. Literaturkritische Aufsätze zur koreanischen Literatur. Übersetzt von Kim Young-Ok unter Mitarbeit von Matthias Gatzemeier. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-894-3. 185 Seiten, € 14,80

Knapp, Karlfried u. a. (Hrsg.):

Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 8275). – ISBN 3-8252-8275-9. 650 Seiten + CD-ROM, € 29,90

Kohlmayer, Rainer; Pöckl, Wolfgang (Hrsg.):

Literarisches und mediales Übersetzen. Aufsätze zu Theorie und Praxis einer gelehrten Kunst. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim. Reihe A: Abhandlungen und Sammelbände 38). – ISBN 3-631-51982-6. 232 Seiten, € 42,50

Köller, Wilhelm:

Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin; New York: de Gruyter, 2004. – ISBN 3-11-018104-5. 925 Seiten, € 148,-

Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzberg, Jürgen (Hrsg.):

Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004. – ISBN 3-631-52719-5. 231 Seiten, € 42,50

Köstler-Holste, Silke:

Natürliches Sprechen im belehrenden Schreiben. J. H. Campes »Robinson der Jüngere« (1779/80). Tübingen: Niemeyer, 2004 (Reihe Germanistische Linguistik 247). – ISBN 3-484-31247-5. 500 Seiten, € 128,-

Kuhlen, Rainer:

Informationsethik. Umgang mit Wissen

und Information in elektronischen Räumen. Konstanz: UVK, 2004 (UTB 2454). – ISBN 3-8252-2454-6. 448 Seiten, € 24,90

Langer, Stefan; Schnorbusch, Daniel (Hrsg.):

Semantik im Lexikon. Tübingen: Narr, 2004 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 479). – ISBN 3-8233-6099-X. 220 Seiten, € 48,-

Langner, Helmut; Wolf, Norbert R.; Schmidt, Wilhelm:

Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium. Stuttgart; Leipzig: Hirzel, 9., verbesserte Auflage, 2004. – ISBN 3-7776-1277-4. 410 Seiten, € 24,-

Latzel, Sigbert:

Der Tempusgebrauch in deutschen Dramen und Hörspielen. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-796-3. 140 Seiten, € 14,-

Lautenbach, Ernst:

Lexikon Goethe Zitate. Auslese für das 21. Jahrhundert. Aus Werk und Leben. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-800-5. 1246 Seiten, € 36,-

Lehmberg, Maik (Hrsg.):

Sprache, Sprechen, Sprichwörter. Festschrift für Dieter Stellmacher zum 65. Geburtstag. Stuttgart: Steiner, 2004 (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft 126). – ISBN 3-515-08459-2. 511 Seiten, € 96,-

Lerch, Kent D. (Hrsg.):

Die Sprache des Rechts. Studien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe »Sprache des Rechts« der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Band 1: Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht. Berlin; New York: de Gruyter, 2004. – ISBN 3-11-018142-8. 466 Seiten, € 98,-

Linthout, Gisela:

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Amsterdam; New York: Rodopi, 2004. – ISBN 90-420-1128-9. 188 Seiten, € 40,-

Lüger, Heinz-Helmut; Rothenhäusler, Rainer (Hrsg.):

Linguistik für die Fremdsprachen Deutsch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2004 (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7/2004). – ISBN 3-937333-14-2. 284 Seiten, € 19,90

Majjala, Minna:

Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1890). – ISBN 3-631-52730-6. 467 Seiten, € 74,50

Massler, Ute:

Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr, 2004 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6102-3. 320 Seiten, € 38,-

Mattheier, Klaus J.; Nitta, Haruo (Hrsg.):

Sprachwandel und Gesellschaftswandel – Wurzeln des heutigen Deutsch. Studien des deutsch-japanischen Arbeitskreises für Frühneuhochdeutschforschung. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-798-X. 328 Seiten, € 68,-

Mecklenburg, Norbert:

Nachbarschaften mit Unterschieden. Studien zu Uwe Johnson. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-773-4. 245 Seiten, € 23,80

Meixner, Johanna; Müller, Klaus:

Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf. Aachen: Shaker, 2004. – ISBN 3-8322-3061-0. 224 Seiten, € 29,80

Melenk, Hartmut:

Amerikanische Kinder lernen Deutsch. Spracherwerb im Immersionsprogramm. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. – ISBN 3-89676-823-9. 230 Seiten, € 18,-

Meves, Uwe:

Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Germanistik und des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. Hildesheim: Olms, 2004 (Berliner Beiträge zur Geistes- und Kulturgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit 24). – ISBN 3-615-00289-X. 706 Seiten, € 98,-

Mitschian, Haymo:

Lernsoftware, Bewertung in Theorie und Praxis. München: kopaed, 2004 (eLearning 01). – ISBN 3-938028-00-9. 128 Seiten, € 14,90

Müller, Beat L.:

Der Sprechakt als Satzbedeutung. Zur pragmatischen Grundform der natürlichen Sprache. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 265). – ISBN 3-03910-122-6. 359 Seiten, € 57,20

Mulo Farenkia, Bernard:

Kontrastive Pragmatik der Komplimente und Komplimenterwiderungen. Kamerunisch – Deutsch. Aachen: Shaker, 2004. – ISBN 3-8322-3105-6. 144 Seiten, € 29,80

Neuhaus, Stefan:

Literaturkritik. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004 (UTB 2482). – ISBN 3-8252-2482-1. 200 Seiten, € 16,90

Neumann, Stella:

Textsorten und Übersetzen. Eine Korpusanalyse englischer und deutscher Reiseführer. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Sabest. Saarbrücker Beiträge zur Sprach- und Translationswissenschaft 3). – ISBN 3-631-51618-5. 286 Seiten, € 51,50

Nünning, Ansgar (Hrsg.):

Grundbegriffe der Literaturtheorie. Stuttgart: Metzler, 2004 (Sammlung Metzler 347). – ISBN 3-476-10347-1. 320 Seiten, € 14,95

Nünning, Ansgar; Sommer, Roy (Hrsg.):

Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Tübingen: Narr, 2004 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-6031-0. 231 Seiten, € 18,90

Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.):

Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: Metzler, 2004 (Sammlung Metzler 344). – ISBN 3-476-10644-7. 224 Seiten, € 14,95

Ott, Sascha:

Information. Zur Genese und Anwendung eines Begriffs. Konstanz: UVK, 2004. – ISBN 3-89669-459-4. 326 Seiten, € 34,-

Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.):

Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt, 2004 (UTB 8294). – ISBN 3-8252-8294-5. 400 Seiten, € 29,90

Paul, Armin; Turk, Horst (Hrsg.):

Die literarische Übersetzung in Deutschland. Studien zu ihrer Kulturgeschichte in der Neuzeit. Berlin: Schmidt, 2004 (Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung 18). – ISBN 3-503-07906-8. 360 Seiten, € 46,80

Pérez Alvarez, Bernardo Enrique:

Die Konstitution interkultureller Texte.

Eine Interpretation einiger Schriften von Anna Seghers und B. Traven. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1879). – ISBN 3-631-51358-5. 181 Seiten, € 39,-

Perrin, Daniel:

Medienlinguistik. Inklusive CD-ROM. Konstanz: UVK, 2004 (UTB 5203). – ISBN 3-8252-2503-8. 240 Seiten, € 19,90

Pittner, Karin; Berman, Judith:

Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 2004 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-6088-4. 198 Seiten, € 19,90

Plake, Klaus:

Handbuch Fernsehforschung. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: VS, 2004. – ISBN 3-531-14153-8. 404 Seiten, € 29,90

Pohl, Inge; Konerding, Peter (Hrsg.):

Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Sprache – System und Tätigkeit 52). – ISBN 3-631-52799-3. 408 Seiten, € 62,-

Preece, Julian; Durrani, Osman (Hrsg.):

Cityscapes and Countrysides in Contemporary German Literature. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (University of Bradford Studies 7). – ISBN 3-03910-065-3. 329 Seiten, € 58,-

Riecke, Jörg; Hünecke, Rainer; Pfefferkorn, Oliver; Schuster, Britt-Marie; Voeste, Anja (Hrsg.):

Einführung in die historische Textanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004. – ISBN 3-525-20835-9. 208 Seiten, € 16,90

Roll, Heike:

Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag. Rekonstruktionen sprachlichen und kulturellen Wissens. Mün-

chen: iudicium, 2003 (Studien Deutsch 32). – ISBN 3-89129-143-4. 234 Seiten, € 24,-

Rösler, Dietmar:

E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg, 2004 (Stauffenburg Einführungen 18). – ISBN 3-86057-289-X. 200 Seiten, € 15,50

Roth, Kersten Sven:

Politische Sprachberatung als Symbiose von Linguistik und Sprachkritik. Zu Theorie und Praxis einer kooperativ-kritischen Sprachwissenschaft. Tübingen: Niemeyer, 2004 (Reihe Germanistische Linguistik 249). – ISBN 3-484-31249-1. 312 Seiten, € 86,-

Röttger, Evelyn:

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg: Kovac, 2004 (LINGUA. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 1). – ISBN 3-8300-1649-2. 390 Seiten, € 105,-

Rühl, Manfred:

Kommunikationskulturen der Weltgesellschaft. Eine kommunikationswissenschaftliche Analyse. Wiesbaden: VS, 2004. – ISBN 3-531-14063-9. 300 Seiten, € 29,90

Sandberg, Bengt:

Pronominaladverbien und finale damit-Sätze. Kritische, korpusbasierte Anmerkungen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Germanistische Schlaglichter – Neue Folge 1). – ISBN 3-631-51871-4. 217 Seiten, € 39,-

Sander, Gerald G.:

Deutsche Rechtssprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 2578) – ISBN 3-8252-2578-X. 220 Seiten, € 17,90

Schiedermayr, Simone:

›**Lyrisches Ich**‹ und sprachliches ›ich‹. **Literarische Funktionen der Deixis.** München: iudicium, 2004 (Studien Deutsch 33). – ISBN 3-89129-144-2. 159 Seiten, € 16,80

Schlienz, Michael:

Wortbildung und Text. Eine Untersuchung textverknüpfender Wortbildungselemente. Erlangen: Palm & Enke, 2004 (Erlanger Studien 130). – ISBN 3-7896-0830-0. Seiten, € 34,-

Schmitt, Uta:

Diskurspragmatik und Syntax. Die Funktionale Satzperspektive in der französischen und deutschen Tagespresse unter Berücksichtigung einzel-sprachlicher, presstyp- und textklassenabhängiger Spezifika. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Studia Romanica et Linguistica 30). – ISBN 3-631-52512-5. 509 Seiten, € 79,50

Schmitz, Ulrich (Hrsg.):

Linguistik lernen im Internet. Das Lehr-/Lernportal *Porta Lingua*. Tübingen: Narr, 2004 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-6073-6. 281 Seiten, € 19,90

Schmitz, Ulrich:

Sprache in den modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen. Berlin: Schmidt, 2004 (Grundlagen der Germanistik 41). – ISBN 3-503-07923-8. 220 Seiten, € 19,95

Schneider, Irmela; Bartz, Christina; Otto, Isabell (Hrsg.):

Medienkultur der 70er Jahre. Diskursgeschichte der Medien nach 1945, Band 3. Wiesbaden: VS, 2004. – ISBN 3-351-14167-8. 253 Seiten, € 32,90

Schneider, Jost:

Sozialgeschichte des Lesens. Zur historischen Entwicklung der literarischen Kommunikation in Deutschland. Berlin;

New York: de Gruyter, 2004. – ISBN 3-11-017816-8. 483 Seiten, € 49,95

Schwarz, Hans-Günther; Stutterheim, Christiane von; Loquai, Franz (Hrsg.):

Fenster zur Welt: Deutsch als Fremdsprachenphilologie. Festschrift für Friedrich Strack. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-779-3. 517 Seiten, € 51,60

Segebrecht, Wulf; Conter, Claude D.; Jahrhaus, Oliver; Simon, Ulrich (Hrsg.):

Europa in den europäischen Literaturen der Gegenwart. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Helicon. Beiträge zur deutschen Literatur 29). – ISBN 3-631-50843-3. 564 Seiten, € 75,-

Seifert, Jan:

Funktionsverbgefüge in der deutschen Gesetzessprache (18.–20. Jahrhundert). Hildesheim: Olms, 2004 (Germanistische Linguistik – Monographien 15). – ISBN 3-487-12554-4. 284 Seiten, € 38,-

Siegert, Gabriele; Brecheis, Dieter:

Werbung. Eine kommunikationswissenschaftliche Einführung. Wiesbaden: VS, 2004. – ISBN 3-531-13893-6. 250 Seiten, € 19,90

Sopata, Aldona:

Universalgrammatik und Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Danziger Beiträge zur Germanistik 14). – ISBN 3-631-52136-7. 227 Seiten, € 42,50

Steiner, Erich:

Translated Texts: Properties, Variants, Evaluations. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Sabest. Saarbrücker Beiträge zur Sprach- und Translationswissenschaft 4). – ISBN 3-631-52560-5. 192 Seiten, € 39,-

Stellmacher, Dieter (Hrsg.):

Sprachkontakte. Niederländisch, Deutsch und Slawisch östlich von Elbe

und Saale. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Wittenberger Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur 3). – ISBN 3-631-50651-1. 336 Seiten, € 56,60

Stöckl, Hartmut:

Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin; New York: de Gruyter, 2004 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 3). – ISBN 3-11-018027-8. 421 Seiten, € 98,-

Strohner, Hans; Müller, Horst M.; Rickheit, Gert (Hrsg.):

Sprache studieren. Ein Studienführer und Ratgeber. Bielefeld: Aisthesis, 2004. – ISBN 3-89528-441-6. 208 Seiten, € 9,80

Struck, Peter:

Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach Pisa. Darmstadt: Primus, 2004. – ISBN 3-89678-509-5. 224 Seiten, € 16,90

Sturge, Kate:

»The Alien Within«. **Translation into German during the Nazi Regime.** München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-771-8. 224 Seiten, € 26,-

Terrasi-Haufe, Elisabetta:

Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz. Tübingen: Niemeyer, 2004 (Reihe Germanistische Linguistik 253). – ISBN 3-484-31253-X. 302 Seiten, € 86,-

Tóth, József (Hrsg.):

Quo vadis Wortfeldforschung? Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Sprache – System und Tätigkeit 49). – ISBN 3-631-50568-X. 228 Seiten, € 37,80

Trautmann, Caroline:

Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse. Frankfurt a. M.;

Berlin; Bern: Lang, 2004 (Arbeiten zur Sprachanalyse 43). – ISBN 3-631-52052-2. 285 Seiten, € 51,50

Ulrich, Carmen:

Sinn und Sinnlichkeit des Reisens. Indien(be)schreibungen von Hubert Fichte, Günter Grass und Josef Winkler. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-472-7. 310 Seiten, € 31,-

Verbeeck, Yvette:

Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel. Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik. Eine Konkretisierung für Anfänger. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 5). – ISBN 3-631-51757-2. 214 Seiten, € 39,-

Wachtel, Martin:

Grammatik und vieles mehr. Linguistische Grundlagen und Lernziele für den Deutschunterricht der Sekundarstufen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004. – ISBN 3-631-52591-5. 293 Seiten, € 22,-

Warga, Muriel:

Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache. Der Sprechakt »Aufforderung« im Französischen. Tübingen: Narr, 2004 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 474). – ISBN 3-8233-6050-7. 274 Seiten, € 64,-

Weber, Annemarie; Jostin, Petra; Hopster, Norbert (Hrsg.):

Rumäniendeutsche Kinder- und Jugendliteratur 1944–1989. Eine Bibliographie. Köln; Weimar: Böhlau, 2004 (Schriften zur Landeskunde Siebenbürgens 29). – ISBN 3-412-19003-9. 415 Seiten mit CD-ROM, € 36,90

Wenzel, Peter (Hrsg.):

Einführung in die Erzähltextanalyse – Kategorien, Modelle, Probleme. Trier:

WVT, 2004 (WVT-Handbuch zum literaturwissenschaftlichen Studium, Band 6). – ISBN 3-88476-700-3. 268 Seiten, € 19,50

Whitehouse-Furrer, Marlies:

Japanische Lesarten von Franz Kafkas »Die Verwandlung«. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-416-6. 109 Seiten, € 11,50

Wierzbicka, Mariola:

Zeitbeziehungen in den temporalen Satzgefügen. Erörtert an den Gegebenheiten der Consecutio temporum im Deutschen und im Polnischen. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-766-1. 334 Seiten, € 45,50

Wolff, Armin; Chlostra, Christoph; Ostermann, Thorsten:

Integration durch Sprache. Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003. Regensburg: FaDaF, 2004. – ISBN 3-88246-265-5. 683 Seiten, € 24,-

Yu, Xuemei:

Interkulturelle Orientierung in DaF-Lehrwerken für China. Eine inhaltsbezogene Analyse. München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-763-7. 356 Seiten, € 35,80

Zenderowska-Korpus, Grażyna:

Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Danziger Beiträge zur Germanistik 12). – ISBN 3-631-52432-3. 238 Seiten, € 42,50

Zybatow, Lew N. (Hrsg.):

Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2004 (Forum Translationswissenschaft 2). – ISBN 3-631-52453-6. 264 Seiten, € 51,50

II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2004:

Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

BIBLIOGR. INSTITUT MANNHEIM

Duden Band 1. Die deutsche Rechtschreibung. Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der neuen amtlichen Regeln. – ISBN 3-411-04013-0. 1156 Seiten, € 20,-

CORNELSEN

Pluspunkt Deutsch

Der Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache

Pluspunkt Deutsch 1a und 1b

Kursbuch. – ISBN 3-464-20921-0. 240 Seiten, € 12,95

Arbeitsbuch. – ISBN 3-464-20923-7. 176 Seiten, € 9,50

Glossar Deutsch-Englisch. – ISBN 3-464-20954-7. 112 Seiten, € 6,-

Glossar Deutsch-Russisch. – ISBN 3-464-20955-5. 112 Seiten, € 6,-

Glossar Deutsch-Türkisch. – ISBN 3-464-20956-3. 112 Seiten, € 6,-

Pluspunkt Deutsch 2b

Kursbuch. – ISBN 3-464-20959-8. 128 Seiten, € 6,45

Arbeitsbuch. – ISBN 3-464-20960-1. 76 Seiten, € 4,50

CD. – ISBN 3-464-20961-X. € 9,95

FABOUDA

Barthel

Barthel 1

Kursbuch. Deutsch für Fortgeschrittene, Mittelstufe. – ISBN 3-930861-70-4. 128 Seiten, € 14,90

Übungsbuch. Deutsch für Fortgeschrittene, Mittelstufe. – ISBN 3-930861-71-2. 144 Seiten, € 12,85
2 Audio CDs. – ISBN 3-930861-72-0. 130 Minuten, € 22,80
Tests & Spiele. Deutsch für Fortgeschrittene, Mittelstufe. – ISBN 3-930861-73-9. € 34,80

GILDE

Mega

Mega 2

CD zum Schülerbuch – Lektionstexte und Lieder. – ISBN 3-86035-126-5. € 26,-

Mega 3

Schülerbuch. – ISBN 3-86035-130-3. € 12,80

Arbeitsheft 1. – ISBN 3-86035-131-1. € 6,07

Wer? Wie? Was?

Wer? Wie? Was? 1

CD zum Schülerbuch – Lektionstexte und Lieder. – ISBN 3-86035-016-1. € 26,-

Wer? Wie? Was? 2

CD zum Schülerbuch – Lektionstexte und Lieder. – ISBN 3-86035-017-X. € 26,-

Wer? Wie? Was? 3

CD zum Schülerbuch – Lektionstexte und Lieder. – ISBN 3-86035-039-0. € 26,-

Wer? Wie? Was? 4

CD zum Schülerbuch – Lektionstexte und Hörverständnistexte. – ISBN 3-86035-046-3. € 26,-

Wahl, Manfred:

Lieder machen Spaß. 25 ganz leichte Lieder für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 1 Audio-CD. – ISBN 3-86035-002-1. ca. 24 Min., € 15,60

HUEBER

Schritte

Schritte 1

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201704-X. 132 Seiten, € 10,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021704-1. 144 Seiten, € 17,95

Audio-CD zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte. – ISBN 3-19-221704-9. 70 Min., € 7,95

2 Kassetten zum Kursbuch und Arbeitsbuch. Foto-Hör-geschichte, Hörtexte und Phonetikübungen. – ISBN 3-19-031704-4. 119 Min., € 15,95

Schritte 2

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201705-8. 144 Seiten, € 10,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021705-X. 144 Seiten, € 17,95

2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte. – ISBN 3-19-221705-7. 87 Min., € 15,95

3 Kassetten zum Kursbuch und Arbeitsbuch. Foto-Hör-geschichte, Hörtexte und Phonetikübungen. – ISBN 3-19-031705-4. 132 Min., € 22,95

Schritte 3

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201806-2. 132 Seiten, € 10,95

2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte. – ISBN 3-19-221806-1. 80 Min., € 15,95

3 Kassetten zum Kursbuch und Arbeitsbuch. Foto-Hör-geschichte, Hörtexte und Phonetikübungen. – ISBN 3-19-031806-9. 124 Min., € 22,95

Schritte 4

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201807-0. 144 Seiten, € 10,95

**2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-
geschichte und Hörtexte.** – ISBN 3-19-
221807-X. 90 Min., € 15,95

**3 Kassetten zum Kursbuch und Arbeits-
buch. Foto-Hörgeschichte, Hörtexte und
Phonetikübungen.** – ISBN 3-19-031807-7.
140 Min., € 22,95

Tangram aktuell

**Tangram aktuell 1
Lektion 1–4**

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-
CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-
001801-4. 152 Seiten, € 12,50

Audio-CD zum Kursbuch. – ISBN 3-19-
041801-2. 69 Min., € 11,95

Kassette zum Kursbuch. – ISBN 3-19-
051801-7. 69 Min., € 11,95

Tangram aktuell 1

Lektion 5–8

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-
CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-
001802-2. 160 Seiten, € 12,50

Audio-CD zum Kursbuch. – ISBN 3-19-
041802-0. 70 Min., € 11,95

Kassette zum Kursbuch. – ISBN 3-19-
051802-5. 70 Min., € 11,95

em neu

em neu Hauptkurs

Kursbuch. – ISBN 3-19-001695-X. 160 Sei-
ten, € 15,50

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011695-4. 128
Seiten, € 11,95

2 Audio-CDs. – ISBN 3-19-041695-8. 150
Min., € 24,95

2 Kassetten. – ISBN 3-19-031695-3. 150
Min., € 24,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021695-9.
104 Seiten, € 13,50

Themen aktuell

**Themen aktuell 1 – Dreibändige Ausga-
be**

CD-ROM. – ISBN 3-19-541690-5. € 19,95

**Themen aktuell 3 Zertifikatsband
Kursbuch.** – ISBN 3-19-001692-5. 168 Sei-
ten, € 15,95

3 CDs mit Hörtexten und Hörsoap. –
ISBN 3-19-031692-9. 168 Min., € 25,95

3 Kassetten mit Hörtexten und Hörsoap.
– ISBN 3-19-021692-4. 168 Min., € 25,95

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011692-X. 184
Seiten, € 13,95

**Lehrerhandbuch Teil A. Unterrichts-
praktische Hinweise, Transkriptionen
der Hörtexte und Lösungen.** – ISBN 3-19-
041692-3. 120 Seiten, € 10,50

**Lehrerhandbuch Teil B. Vorlagen, Hin-
weise zur Grammatik und Landeskun-
de, Tests.** – ISBN 3-19-051692-8. 104 Sei-
ten, € 24,50

**Themen aktuell – Ausgabe in Halbän-
den**

**Inklusive Arbeitsbuch und Audio-CDs
Alle Zusatzmaterialien der dreibändi-
gen Ausgabe passen auch zu dieser Aus-
gabe**

**Themen aktuell 3, Zertifikatsband (Pa-
ket)**

**Kursbuch, Arbeitsbuch und 2 Audio-
CDs. Lektion 1–10.** – ISBN 3-19-431692-3.
€ 29,90

Audio-CD. Hörtexte und Hörsoap. –
ISBN 3-19-061692-2. 53 Min., € 10,50

Planet

Planet 1

Kursbuch. – ISBN 3-19-001678-X. 128 Sei-
ten, € 13,95

3 Audio-CDs. – ISBN 3-19-041678-8. 178
Min., € 24,95

3 Kassetten. – ISBN 3-19-031678-3. 178
Min., € 24,95

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011678-4. 128
Seiten, € 11,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021678-9.
152 Seiten, € 12,50

deutsch üben

Dinsel, Sabine:

Schwache Verben. Band 14: Regelmäßige Verben des Deutschen zum Üben und Nachschlagen. – ISBN 3-19-007489-5. 264 Seiten, € 17,95

Deutsch für Anfänger

Polnische Ausgabe. Niemiecki dla początkujących. CD-ROM. – ISBN 3-19-201711-2. € 19,95

Reimann, Monika; Dinsel, Sabine:

Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache. Polnische Ausgabe. – ISBN 3-19-007474-7. 536 Seiten, € 17,95

Limbach, Jutta (Hrsg.):

Das schönste deutsche Wort. – ISBN 3-19-007891-2. 168 Seiten, € 19,95

Roche, Jörg-Matthias:

Fit für den TestDaF. Tipps und Übungen. Paket Übungsbuch mit 2 Audio-CDs und Lösungsheft. – ISBN 3-19-001699-2. € 14,95

Reimann, Monika:

Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen. Portugiesische Ausgabe. Gramática essencial do alemão. Inclui soluções. – ISBN 3-19-131575-6. 288 Seiten, € 19,95

KLETT

PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Hardcover: – ISBN 3-12-517042-7. 1700 Seiten, € 28,50
Broschur. – ISBN 3-12-517043-5. € 24,90

Deutsch mit Spaß und Spiel. – ISBN 3-12-675088-5. 96 Seiten, € 13,50

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger CD. – ISBN 3-12-675161-X. € 28,-

Mit Erfolg zu Start Deutsch

Testbuch. – ISBN 3-12-675394-9. 120 Seiten, € 13,80

Übungsbuch. – ISBN 3-12-675395-7. 184 Seiten, € 16,60

CD. – ISBN 3-12-675396-5. € 17,50

Kassette. – ISBN 3-12-675398-1. € 14,50

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Heft 30. Deutsch in allen Fächern. – ISBN 3-12-675558-5. 66 Seiten, € 8,90

Heft 31. Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. – ISBN 3-12-675559-3. 66 Seiten, € 8,90

So geht's zum Zertifikat Deutsch

Testbuch. – ISBN 3-12-675570-4. 200 Seiten, € 17,50

CD. – ISBN 3-12-675568-2. € 24,-

Kassette. – ISBN 3-12-675569-0. € 24,-

Deutsch mit Grips**Deutsch mit Grips 3**

Kursbuch. – ISBN 3-12-675593-3. 143 Seiten, € 14,40

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675594-1. € 11,40

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675595-X. 192 Seiten, € 12,40

CD. – ISBN 3-12-675596-8. € 14,-

Kassette. – ISBN 3-12-675598-4. € 14,-

Easy Readers

Spyri, Johanna:

Heidi. – ISBN 3-12-675681-6. 108 Seiten, € 7,40

Brussig, Thomas:

Am kürzeren Ende der Sonnenallee. – ISBN 3-12-675689-1. 108 Seiten, € 7,80

Unternehmen Deutsch

Grundkurs. Lehrbuch. – ISBN 3-12-675740-5. 192 Seiten, € 17,50

WIR**WIR 1**

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675752-9.
88 Seiten, € 10,50

WIR 2

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675762-6.
88 Seiten, € 10,50

CD. – ISBN 3-12-675765-0. € 14,50

Kassette. – ISBN 3-12-675766-9. € 14,50

WIR 3

Lehrbuch. – ISBN 3-12-675770-7. 144 Seiten, € 13,50

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675771-5. 96 Seiten, € 9,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675772-3.
104 Seiten, € 10,50

Kassette. – ISBN 3-12-675775-8. € 14,50

CD. – ISBN 3-12-675776-8. € 14,50

Passwort Deutsch**Passwort Deutsch 5**

Kurs- und Übungsbuch. – ISBN 3-12-675880-0. 224 Seiten, € 14,80

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675882-7.
128 Seiten, € 10,30

Wörterheft. – ISBN 3-12-675883-5. 64 Seiten, € 5,20

Kassette. – ISBN 3-12-675885-1. € 13,40

CD. – ISBN 3-12-675886-X. € 13,40

Deutschemobil Neu**Deutschemobil Neu 1**

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-676102-X.
96 Seiten, € 12,80

Testheft. – ISBN 3-12-676108-9. 56 Seiten,
€ 6,80

Deutschemobil Neu 2

Lehrbuch. – ISBN 3-12-676120-8. 128 Seiten, € 13,80

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-676121-6. 120 Seiten, € 10,80

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-676122-4.
104 Seiten, € 12,80

Wörterheft. – ISBN 3-12-676123-2. 72 Seiten, € 5,80

Kassette. – ISBN 3-12-676125-9. € 18,-

CD. – ISBN 3-12-676126-7. € 18,-

Testheft. – ISBN 3-12-675056-7. 64 Seiten,
€ 5,40

Mit uns leben Neu**Mit uns leben Neu 1**

Lehrbuch. – ISBN 3-12-676153-4. 48 Seiten, € 5,50

Mit uns leben Neu 2

Kursbuch. – ISBN 3-12-676155-0. 152 Seiten, € 7,50

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-676156-9. 136 Seiten, € 6,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-676159-3.
48 Seiten, € 6,90

CD. – ISBN 3-12-676158-5. € 8,50

LANGENSCHIEDT**Der Auftrag**

Enzensberger, Hans Magnus; Eismann, Volker:

Der Auftrag, Deutsch auffrischen und festigen. Textbuch und Hörspiel (mit 2 eingelekten CDs). – ISBN 3-468-49810-1.
128 Seiten, € 19,95

Berliner Platz**Berliner Platz Ausgabe in Teilbänden**

Berliner Platz A1, Teil 1, Lehr- und Arbeitsbuch mit eingelegerter CD. – ISBN 3-468-47901-8. 136 Seiten, € 9,95

Berliner Platz A1, Teil 1, CD zum Lehrbuchteil. – ISBN 3-468-47903-4. 69:15 Min., € 7,95

Berliner Platz A1, Teil 2, Lehr- und Arbeitsbuch mit eingelegerter CD. – ISBN 3-468-47902-6. 144 Seiten, € 9,95

Berliner Platz A1, Teil 2, CD zum Lehrbuchteil. – ISBN 3-468-47904-2. 72:43 Min., € 7,95

Berliner Platz A2, Teil 1, Lehr- und Arbeitsbuch mit eingelegter CD. – ISBN 3-468-47911-5. 144 Seiten, € 9,95

Berliner Platz A2, Teil 1, CD zum Lehrbuchteil. – ISBN 3-468-47913-1. 52:32 Min., € 7,95

Berliner Platz A2, Teil 2, Lehr- und Arbeitsbuch mit eingelegter CD. – ISBN 3-468-47912-3. 144 Seiten, € 9,95

Berliner Platz A2, Teil 2, CD zum Lehrbuchteil. – ISBN 3-468-47914-X. 47:58 Min., € 7,95

Berliner Platz 2

Lehrerhandreichungen. – ISBN 3-468-47857-7-8. 192 Seiten, € 15,95

Testheft mit eingelegter CD zu Berliner Platz 1 und 2. – ISBN 3-468-47863-1. 104 Seiten, € 16,95

Berliner Platz 3

Lehr- und Arbeitsbuch. – ISBN 3-468-47871-2. 272 Seiten, € 16,95

2 Audiokassetten zum Lehrbuchteil. – ISBN 3-468-47873-9. ca. 123 Min., € 14,95

2 Audio-CDs zum Lehrbuchteil. – ISBN 3-468-47874-7. 122:38 Min., € 14,95

1 Audiokassette zum Arbeitsbuchteil. – ISBN 3-468-47875-5. ca. 77 Min., € 9,50

1 Audio-CD zum Arbeitsbuchteil. – ISBN 3-468-47876-3. 76:53 Min., € 9,50

Intensivtrainer 3. – ISBN 3-468-47872-0. 96 Seiten, € 6,95

Lehrerhandreichungen 3. – ISBN 3-468-47877-1. € 14,95

geni@l Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche

geni@l A2

Intensivtrainer. – ISBN 3-468-47579-9. 96 Seiten, € 6,95

Testheft mit eingelegter CD. – ISBN 3-468-47578-0. € 15,95

geni@l B1

Kursbuch B1. – ISBN 3-468-47530-6. 112 Seiten, € 11,95

Arbeitsbuch B1. – ISBN 3-468-47531-4. 112 Seiten, € 9,95

Audiokassette zum Kursbuch B1. – ISBN 3-468-47533-0. ca. 74 Min., € 13,50

CD zum Kursbuch B1. – ISBN 3-468-47534-9. 74:05 Min., € 13,50

Audiokassette zum Arbeitsbuch B1. – ISBN 3-468-47535-7. ca. 68 Min., € 9,95

CD zum Arbeitsbuch B1. – ISBN 3-468-47536-5. 68:03 Min., € 9,95

Leichte Krimis für Jugendliche in 3 Stufen

Klara & Theo (Pseudonym):

Anna. – ISBN 3-468-47717-1. 40 Seiten, € 3,95

Einstein und das tote Kaninchen. – ISBN 3-468-47714-7. 40 Seiten, € 3,95

Kommissar Zufall. – ISBN 3-468-47715-5. 40 Seiten, € 3,95

Das letzte Hindernis. – ISBN 3-468-47716-3. 40 Seiten, € 3,95

Superstar. – ISBN 3-468-47718-X. 40 Seiten, € 3,95

Optimal

Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

Lehrbuch A1. – ISBN 3-468-47001-0. 112 Seiten, € 12,95

Arbeitsbuch A1. – ISBN 3-468-47002-9. 128 Seiten, € 10,50

Lehrerhandbuch A1 mit eingelegter Lehrer CD-ROM. – ISBN 3-468-47003-7. € 15,85

2 Audiokassetten zum Lehrbuch A1. – ISBN 3-468-47004-5. ca. 158 Min., € 21,90

2 Audio-CDs zum Lehrbuch A1. – ISBN 3-468-47005-3. 158:15 Min., € 2,90

Testheft A1 mit eingelegter Audio-CD. – ISBN 3-468-47011-8. 48 Seiten, € 14,95

Glossar Deutsch-Englisch A1. – ISBN 3-468-47014-2. € 6,20

Glossar Deutsch-Französisch A1. – ISBN 3-468-47015-0. € 6,20

Glossar Deutsch-Italienisch A1. – ISBN 3-468-47016-9. € 6,20

Glossar Deutsch-Spanisch A1. – ISBN 3-468-47017-7. € 6,20

Projekt Alphabet Neu

Volkmar-Clark, Claudia:

Projekt Alphabet Neu. Handbuch für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache.

Handbuch mit Kopiervorlagen. – ISBN 3-468-49897-7. 256 Seiten, € 21,95

Audiokassette. – ISBN 3-468-49898-5. ca. 60 Min., € 9,95

Audio-CD. – ISBN 3-468-49899-3. ca. 60 Min., € 9,95

Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache

Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd:

Fernstudieneinheit 18. Deutschunterricht planen. – ISBN 3-468-49659-1. 176 Seiten, € 7,95

Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea:

Fernstudieneinheit 28. Spiele im Deutschunterricht. – ISBN 3-468-49646-X. 200 Seiten, € 7,95

Biechele, Markus; Padrós, Alicia:

Fernstudieneinheit 31. Didaktik der Landeskunde. – ISBN 3-468-49643-5. 88 Seiten, € 7,95

SCHMETTERLING

hören – sprechen – richtig schreiben

Kurs- und Übungsbuch. – ISBN 3-89657-800-6. 186 Seiten, € 19,80

CD (Diktate). – ISBN 3-89657-801-4. € 8,80

CD (Vokale). – ISBN 3-89357-802-2. € 8,80

CD (Konsonanten). – ISBN 3-89357-803-0. € 8,80

SCHNEIDER HOHENGEHREN

Belke, Gerlind; Geck, Martin:

Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Mit Audio-CD. – ISBN 3-89676-782-8. 78 Seiten, € 18,-

SCHROEDEL

Belke, Gerlind; Dirim, Inci; Kiehlmann, Wiebke; Krischer, Barbara; Lütke, Beate; Rauschendorf, Mirja; Rösch, Heidi; Tschachmann, Uta:

Mitsprache. Deutsch als Fremdsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. – ISBN 3-507-41751-0. 224 Seiten, € 19,50

III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen

Aisthesis Verlag, Kopp & Vogt GbR

<http://www.aisthesis.de>

Oberntorwall 21, 33602 Bielfeld

Programm: Literaturwissenschaft, Philosophie, Geschichtswissenschaft, Medientheorie

AKS Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/aks>

Clearingstelle des AKS, Ruhr-Universität Bochum, Gebäude GB, 44780 Bochum

Programm: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF), Fremdsprachen und Forschung (FuH), Sprachen – Newsletter

Athena-Verlag

<http://www.athena-verlag.de>

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

Programm: Sonderpädagogik, Deutschdidaktik, Leseförderung, Kunstdidaktik, Allgemeine Pädagogik und angrenzende Gebiete

Auer

<http://www.auer-verlag.de>
Postfach 11 52, 86601 Donauwörth
Programm: Schulbücher, Pädagogik, Didaktik, Unterrichtshilfen, Software

W. Bertelsmann

<http://www.wbv.de>
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Programm: Ratgeber, Berufsbildung, Berufliche Weiterbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung, Hochschule, Wissen und Bildung im Internet, Fachzeitschriften Bildung und Politik, Personal- und Organisationsentwicklung, Politik und Außenwirtschaft

Böhlau

<http://www.boehlau.de>
Ursulaplatz 1, 50668 Köln
Programm: Sprache und Bildung, Philosophie, Osteuropa, Geschichte, Kulturgeschichte, Kunst, Musik, Politik, Gesellschaft

Chronik Verlag im Wissen Media Verlag GmbH

<http://www.wissenmediaverlag.de>;
<http://www.chronikverlag.de>
Weißenstephaner Str. 7, 81673 München
Programm: Geschichte, Chronik Jahresrückblick

Cornelsen Verlag GmbH & Co.

<http://www.cornelsen.de>
Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin
Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung

Verlag edition text + kritik gmbh

<http://www.etk-muenchen.de>
Postfach 80 05 29, 81605 München
Programm: Literaturwissenschaft, Literaturkritik, Literaturgeschichte, Frühe Tex-

te der Moderne, Literatur zu Musik und Film. Cinegraph

Verlag Empirische Pädagogik

<http://www.vep-landau.de>
Bürgerstraße 23, 76829 Landau
Programm: Berufspädagogik, Erziehungswissenschaft, Ethnohermeneutik und Ethnorhetorik, Grundschulpädagogik, Materialien für Lehre, Aus- & Weiterbildung, Psychologie, Versorgungsmanagement

Fabouda Verlag

<http://www.fabouda.de>
Kaineweg 10, 37181 Hardeggen
Programm: Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache, DSH- und TestDaF-Training

Fachverband Deutsch als Fremdsprache

<http://www.fadaf.de>
Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
Programm: Materialien Deutsch als Fremdsprache

Wilhelm Fink Verlag

<http://www.fink.de>
Jühenplatz 1–3, 33097 Paderborn
Programm: Kulturwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Soziologie, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Politikwissenschaft

A. Francke Verlag

<http://www.narr.de>
Dischingerweg 5, 72070 Tübingen
Programm: Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Geschichte, Soziologie, Politologie, UTB

VUB Printmedia; Abt. Gildeverlag

<http://www.gilde.de>
Postfach 27 02 09, 50509 Köln
Programm: Lehrwerke und Zusatzmaterialien Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche

Goethe-Institut

Zentralverwaltung, Postfach 10 04 19,
80604 München

Walter de Gruyter

<http://www.deGruyter.de>

Postfach 30 34 21, 10728 Berlin

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

Hirzel

<http://www.dav-buchhandlung.de>

Postfach 10 10 61, 70009 Stuttgart

Programm: Gesundheit, Reportagen, Edition Universitas, Ökologie, Wuppertal Institut

Max Hueber Verlag

<http://www.hueber.de>

Postfach 11 42, 85729 Ismaning

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

Verlag für Interkulturelle Kommunikation IKO

<http://www.iko-verlag.de>

Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt a. M.

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

Institut für Deutsche Sprache (IDS)

<http://www.ids-mannheim.de>

Postfach 10 16 21, 68016 Mannheim

Programm: Studien zur Deutschen Sprache, Schriften des IDS, Jahrbücher des IDS, Deutsch im Kontrast, Phonai, Studienbibliographien, Deutsches Fremdwör-

terbuch, Frühneuhochdeutsches Wörterbuch, amades, Germanistische Sprachwissenschaft, Linguistische Datenverarbeitung, Deutsche Sprache, Sprachreport, Deutsch/Japanisch, Deutsch in Europa, Forschungsberichte, Heutiges Deutsch, LDV-Info, Mitteilungen, Sprache d. Gegenwart, Vergleichende Grammatiken

IUDICIUM Verlag GmbH

<http://www.iudicium.de>

Postfach 70 10 67, 81310 München

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

Ernst Klett International GmbH**Klett Edition Deutsch**

<http://www.klett-verlag.de>

Postfach 10 60 16, 70049 Stuttgart

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

kopaed

<http://www.kopaed.de>

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Programm: Ästhetik – Medien – Bildung, Internet, Multimedia, eLearning, Medienethik, Schule, Grundschule, Pädagogik

Verlag Dr. Kovac

www.verlagdrkovac.de

Arnoldstr. 49, 22763 Hamburg

Programm: Amerikanistik, Anglistik, Anthropologie, Fremdsprachenunterricht, Germanistik, Geschichte, Informa-

tik, Jura, Journalistik, Kommunikationswissenschaft, Linguistik, Migrationsforschung, Pädagogik, Philologie, Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie, Romanistik, Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Soziologie, Theologie

Peter Lang GmbH Europäischer Verlag für Wissenschaften

<http://www.peterlang.net>
Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt a. M.

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

Langenscheidt Verlag

<http://www.langenscheidt.de>
Postfach 40 11 20, 80711 München
Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Deutsch als Fremdsprache. Wörterbücher, Sprachkurse auf Audiokassette und -CD, Video und CD-ROM

Verlag J. B. Metzler

<http://www.metzlerverlag.de>
Postfach 10 32 41, 70028 Stuttgart
Programm: Antike, Kulturwissenschaft, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Musik, Philosophie, Sprache

Verlag Gunter Narr

<http://www.narr.de>
Postfach 25 67, 72015 Tübingen
Programm: Geisteswissenschaften, speziell Sprach- und Literaturwissenschaften (Romanistik, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Indogermanistik), Semiotik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Fachzeitschriften; ausgewähltes literarisches Programm

Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG
<http://www.niemeyer.de>

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

Olms

<http://www.olms.de>
Hagentorwall 7, 31134 Hildesheim
Programm: Altertumswissenschaft, Anglistik, Germanistik, Geschichte, Geschichte der Naturwissenschaften, Judaica, Kulturwissenschaft, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Olms Neue Medien, Orientalistik, Pädagogik, Philosophie, Religion, Sprachwissenschaft, Wirtschafts- und Politikwissenschaft

Palm & Enke

<http://www.palm-enke.de>
Hugenottenplatz 6, 91054 Erlangen
Programm: Wirtschaft, Recht, Medizin, EDV, Technik, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Geschichte, Medienwissenschaft

Primus

<http://www.primusverlag.de>
Riedelstr. 57a, 64283 Darmstadt
Programm: Geschichte, Religion, Pädagogik, Philosophie

Ernst Reinhardt Verlag

<http://www.reinhardt-verlag.de>
Postfach 20 07 65, 80007 München
Programm: Pädagogik, Sozialpädagogik, Heilpädagogik, Psychologie

Rodopi

<http://www.rodopi.nl>
Tijnmuiden 7, 1046 AK Amsterdam, Niederlande; One Rockefeller Plaza, Suite 1420 New York, NY 10020, USA
Programm: Art and Music, Cinema, History, History of Medicine, Approaches to

Medicine, Interdisciplinary Studies, Linguistics, Literature and Culture, Philosophy, Psychology & Psychoanalytic Studies, Social and Political Sciences, Theology

Schmetterling

<http://www.schmetterling-verlag.de>
Lindenspürstr. 38b, 70176 Stuttgart
Programm: 3. Welt, Kultur, Musik, Belletristik, Fremdsprachen, Deutsch als Fremdsprache

Erich Schmidt Verlag

<http://www.ESV.info>
Genthiner Straße 30 G, 10785 Berlin; Postfach 30 42 40, 10724 Berlin
Programm: Philologisch-geisteswissenschaftlicher Verlagsbereich: Philologie, Linguistik, Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Philosophie, Volkskunde

Schneider Verlag Hohengehren

<http://www.pädagogik.de>
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler
Programm: Arbeitslehre, Berufsbildung, Betriebspädagogik, Buchführung, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch, Erwachsenenbildung, Gesundheit, Grundschule, Hauptschule, Sonderschule, Philosophie, Pädagogik, Sozialpädagogik, Interkulturelle Erziehung

Shaker Verlag

<http://www.shaker.de>
Postfach 10 18 18, 52018 Aachen
Programm: Geisteswissenschaften, Betriebswirtschaft, Recht, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Medizin, Geisteswissenschaften, Betriebswirtschaft, Recht

Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH

<http://www.stauffenburg.de>
Postfach 25 25, 72015 Tübingen
Programm: Verlag für Wissenschaft und Sachbuch. Übersetzungswissenschaft,

klassische Philologie, Kulturwissenschaft, Semiotik, Sprach- und Literaturwissenschaft, Arbeitsmaterialien für das Studium, Programm Julius Groos

Steiner Verlag

<http://www.steiner-verlag.de>
Postfach 10 10 61, 70009 Stuttgart
Programm: Antike, Geschichte, Wissenschaftsgeschichte, Kunstgeschichte, Rechts- und Sozialphilosophie, Berufspädagogik, Geographie, Musikwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Slavistik, Orientalistik

UTB für Wissenschaft

Uni-Taschenbücher GmbH

<http://www.utb.de>
Postfach 80 11 24, 70511 Stuttgart
Programm: UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher, Wissenschaftliche Taschenbücher für alle Fachbereiche, Lehrbücher, Wörterbücher, kommentierte Ausgaben zu Standard-Texten, Tabellen und Formelwerke, Arbeitsbücher für Studenten und Oberschüler. UTB-Große Reihe

US Verlag für Sozialwissenschaften

<http://www.vs-verlag.de>
Abraham-Lincoln-Str. 56 46, 65189 Wiesbaden
Programm: Fachliteratur aus Soziologie, Politik, Geschichte, Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaft, Journalismus, Psychologie, Sozialpädagogik, Literaturwissenschaft, Linguistik

Universitätsverlag C. Winter

<http://www.winter-verlag-hd.de>
Dossenheimer Landstr. 13, 69121 Heidelberg
Programm: Anglistik, Germanistik, Geschichte, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Orientalistik, Philosophie, Rechtswissenschaft, Religionswissenschaft, Romanistik, Slavistik, Sprachwis-

senschaft. Programm »Edition Schindele«: Behinderten-Literatur

UVK Verlagsgesellschaft mbH

<http://www.uvk.de>

Schützenstr. 24, 78462 Konstanz

Programm: Soziologie, Journalismus, Kommunikations- und Medienwissenschaft, Film, Filmwissenschaft, Kulturwissenschaft, Literaturwissenschaft, Geschichte

Vandenhoeck & Ruprecht

<http://www.v-r.de>

Theaterstr. 13, 37070 Göttingen

Programm: Theologie/Religion, Literatur- und Sprachwissenschaft, Philosophie, Musik, Geschichte, Psychologie, Pädagogik, Kunst, Mathematik, Bücher für den Schulunterricht

Wochenschau Verlag

<http://www.wochenschau-verlag.de>

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach

Programm: Schule Politik, Schule Geschichte, Erwachsenenbildung, Jugendbildung, Universität, Politik

Wissenschaftlicher Verlag Trier WVT

<http://www.wvttrier.de>

Trier Bergstr. 27, 54295 Trier

Programm: Altertumswissenschaft, Amerikanistik, Anglistik, Film- und Theaterwissenschaft, Germanistik, Geschichte, Kulturwissenschaft, Kunst, Multikulturalismus, Musik, Politik, Romanistik, Sprachwissenschaft/Phonetik, Treverensien, Übersetzungswissenschaft und -forschung

Über die Autoren/Abstracts

Karl Esselborn

Dr. phil.; Lehrtätigkeit im Bereich DaF und Interkulturelle Germanistik an den Universitäten in Montreal, München, Bamberg und Bayreuth. Themenschwerpunkte: deutsche Gegenwartsliteratur, Migrationsliteratur, interkulturelle Literaturdidaktik.

Frank Günther

1992–2000 Studium der Romanistik und Geschichte in Bochum und Tours. 1999 Erstes Staatsexamen, 2000 Magisterabschluss. 2000–2003 Aufbaustudium Sprachlehrforschung und Zusatzstudium *Bilinguales Lehren und Lernen* in Bochum. Seit 2003 Doktorand am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum. 1999–2001 Dozent in der Erwachsenenbildung; 2001–2002 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum; seit 2002 DAAD-Lektor an der Université Lille 3 (Frankreich).

Guido Oebel

Geb. 1956; Dr. phil.; Studium der Erwachsenenbildung, Translationswissenschaften, Komparatistik und DaF in Bonn,

Kaiserslautern und Köln; Postgraduiertenstudium in KulturManagement in Hagen; mehrjährige Sprach- und Arbeitsaufenthalte in Italien, Portugal, Spanien und Japan. Nach überwiegend freiberuflichen Tätigkeiten als Sprachlehrer und Übersetzer u. a. bei CDC, DW, VHS und Bfw in Köln seit 2000 tätig als außerplanmäßiger Professor für DaF und Fremdsprachendidaktik an den Universitäten Saga und Kurume im Westen Japans, dort Initiator des ersten TestDaF-Zentrums landesweit. Forschungsschwerpunkte: DaF, Fremdsprachendidaktik (bes. Lernerautonomie, LdL), Didaktisierung intrinsischer Unterrichtsinhalte (bes. zeitgenössischer deutschsprachiger Film und Popmusik, Comics, bes. Manga), Fremdsprachenerwerbsforschung (L2/L3) sowie Soziolinguistik (u. a. Dialekte, Idiomatik, Jugendsprache, Namenkunde).

Jin Zhao

Prof. Dr.: Studium der Germanistik in Shanghai, Promotion im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Marburg. Von 1991–1998 und seit 2002 Lehrende an der Deutschen Fakultät der Tongji-Universität in Shanghai.

<p><i>Info DaF 32, 1 (2005), 3–13</i></p> <p>Karl Esselborn: Vom Auszug in die Fremde zur interkulturellen Mobilität. Das Reisetema in aktuellen deutschsprachigen Prosatexten für den Bereich interkulturelle Germanistik / DaF</p> <p>Reisen und Reiseliteratur, zentrales Thema einer interkulturellen Germanistik, haben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur überraschend wieder Konjunktur, obwohl ihre Bedeutung für die Erschließung fremder Welten mit der Dominanz der europäischen Perspektive weitgehend verloren ging. Die neuen Funktionen der Reise als Möglichkeits- und Projektionsraum, Ort der Selbsterfahrung oder Muster kultureller Deplazierung, Fremdheit und Ortlosigkeit sollen an zehn für die Literaturvermittlung ausgewählten kurzen Prosatexten nachvollziehbar werden.</p>	<p><i>Info DaF 32, 1 (2005), 28–47</i></p> <p>Guido Oebel: Softies Welt: Zur Kompatibilität von Philosophiegeschichte und Multimedia im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden nach LdL (Lernen durch Lehren). Plädoyer für eine Renaissance der Kulturwissenschaften</p> <p>In diesem Beitrag wird das DaF-Jahresprojekt »Philosophiegeschichte« mit japanischen Studierenden auf der Grundlage des Buches <i>Softies Welt</i> von Jostein Gaarder beschrieben. Vor dem Hintergrund der i. d. R. instruktivistisch orientierten Unterrichtskultur an japanischen Bildungsinstitutionen zeigt die Akzeptanz dieses Projekts, daß mit traditionell eher passiven Lernern auch konservative Unterrichtsthemen aus dem Bereich der Kulturwissenschaften durch den Einsatz von Multimedia und die extrem handlungsorientierte Unterrichtsmethode LdL (Lernen durch Lehren) durchaus lernermotivierend umgesetzt werden können.</p>
<p><i>Info DaF 32, 1 (2005), 14–27</i></p> <p>Jim Zhao: Probleme chinesischer Deutschlermer im Schreiben – Analyse der Schreibaufgaben im TestDaF-Modellsatz</p> <p>Nach der Einführung von TestDaF in China im April 2003 haben bereits zahlreiche chinesische Studenten an diesem Test teilgenommen. Welche besonderen kulturspezifischen Schwierigkeiten haben sie in Bezug auf die schriftlichen Aufgaben? Der Beitrag setzt sich damit am Beispiel der schriftlichen Aufgaben im TestDaF-Modellsatz auseinander und bietet entsprechende Übungsvorschläge an.</p>	<p><i>Info DaF 32, 1 (2005), 48–62</i></p> <p>Frank Günthler: »Und wie kommt die Note zustande?« Ein Beitrag zur angewandten Leistungsmessung aus der Praxis des universitären DaF-Unterrichts in Frankreich</p> <p>Ausgehend von unterschiedlichen Arten und Funktionen von Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht zeigt der Beitrag, wie der Verfasser im Fachbereich »Angewandte Fremdsprachen« der Universität Lille 3 in zwei Sprachpraxis-Kursen während eines Semesters Leistungsmessung durchgeführt hat. Nach der Präsentation des Kurskonzeptes werden die verwendeten Testformate vorgestellt, im Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile diskutiert und mit den testtheoretischen Gütekriterien in Beziehung gesetzt.</p>