

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1

34. Jahrgang

DAAD

Februar 2007

Inhalt

Artikel	<i>Ernst Apeltauer</i> Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund	3
DaF im Ausland	<i>Marina Vollstedt und Stephan Walter</i> »Germanisten in die Wirtschaft«. Grundkenntnisse BWL, Fachsprache, interkulturelle Kompetenz und Berufsorientierung für Moskauer Philologiestudenten	37
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Sandra Döring</i> Wer hat Angst vorm deutschen Verb? – Ein Projektvorschlag zur Verbstellung im Deutschen	54
	<i>Hannele Kara</i> Mündliches Portfolio im DaF-Unterricht – ein Lehrexperiment anhand von Portfolioarbeiten	62
Tagungs- ankündigungen	Einladung zur 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache: <i>Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis</i> vom 31. Mai bis 02. Juni 2007 am Sprachenzentrum der FU Berlin	76
	Ankündigung eines internationalen wissenschaftlichen Kongresses <i>Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen</i> an der Zhejiang Universität, Hangzhou, VR China, vom 07. bis 09. September 2007	80

Bibliographie	<i>Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2006	82
Über die Autoren		112
Abstracts		113

Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund¹

Ernst Apeltauer

*They tell me every thing is gona be all right
but I don't know what all right even means.*
Bob Dylan

1. Einleitung

In der Zeitung *Die Welt* vom 19. April 2006 konnte man es lesen: »Der Kontinent (Europa) wird muslimisch werden.« Das sagt der hoch angesehene Islamwissenschaftler Bernard Lewis, Emeritus aus Princeton. Werden sich die Verhältnisse also bald umkehren? Wird eine Minorität bald die Majorität in unserem Lande?

Die neuen Daten des Mikrozensus von 2005, die Anfang Juni 2006 in einschlägigen Tageszeitungen veröffentlicht wurden, könnten als Bestätigung der oben zitierten Aussage interpretiert werden. Denn schon heute leben 15,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, immerhin 19% der Bevölkerung. Man rechnet, daß in 10 Jahren jedes zweite Grundschulkind über einen Migrationshintergrund verfügen wird. Hat der Islamwissenschaftler Lewis also Recht?

Seit der Veröffentlichung der ersten Pisa-Ergebnisse wissen wir, daß 23% der 15-jährigen Schüler in Deutschland nur die

Lesekompetenzstufe I erreichen. Der OECD-Durchschnitt lag bei 18%. In Kanada waren es sogar nur 10%. Was bedeutet Lesekompetenzstufe I? Menschen, die nur diese Lesekompetenzstufe erreichen, können kaum lesen und sind folglich auch nicht fortbildbar. Sie werden sich einreihen in das wachsende Heer der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger unserer Gesellschaft.

Und es gibt noch weitere Zahlen, die nachdenklich stimmen: 40% der Einwanderer zwischen 25 und 35 haben keinen beruflichen Abschluß, bei türkischstämmigen Zuwanderern sind es sogar 60% (Quelle: *Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 08.06.06: 4). Wird unsere Gesellschaft, in der heute ein großer Teil der Bevölkerung noch als gut ausgebildet gelten kann, bald eine Gesellschaft der Ungebildeten sein? Wie werden sich solche Veränderungen langfristig auf den Wirtschaftsstandort Deutschland auswirken?

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete und erweiterte Fassung eines Plenarvortrags im Rahmen der 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) am 10. Juni 2006 an der Universität Hannover zum Rahmenthema »Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt« gehalten wurde. Der Beitrag ist auch als Heft 42/43 in den *Flensburger Papieren zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht* erschienen und wird auch in den Sammelband zur 34. Jahrestagung des FaDaF in der Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF)* aufgenommen. Der Tagungsband erscheint im Frühjahr 2007.

Es ist bekannt, daß viele Kinder mit Migrationshintergrund (künftig: KmM) wegen unzureichender Deutschkenntnisse in der Schule scheitern. Offenbar genügt das natürliche »Sprachbad« in Kindergarten und Schule nicht mehr, um ausreichende Fertigkeiten in der Zweitsprache zu entwickeln. Darum wurde in Fachkreisen und in den Medien intensiv über Fördermöglichkeiten diskutiert. Viele Bundesländer haben inzwischen Modelle zur Förderung eingerichtet. Neben den von der Stiftung Mercator geförderten Zusatzangeboten für Sekundarschüler sind das vor allem Angebote zur Frühförderung. Denn die Zweitsprache (Deutsch) soll möglichst früh und intensiv vermittelt werden.

Während weitgehend Einigkeit darüber besteht, daß Frühförderung sinnvoll ist, gehen die Meinungen darüber, ob Frühförderung ausreicht und wie die Zweitsprache vermittelt werden sollte, auseinander. Zwei Lager stehen sich dabei gegenüber.

Die einen sind der Auffassung, daß man möglichst früh und intensiv mit der Vermittlung des Deutschen beginnen sollte. Motto: Frühförderung erspart spätere Fördermaßnahmen.¹ Und da die Erstsprachen der Kinder (z. B. Türkisch oder Arabisch) auf dem Arbeitsmarkt nichts wert seien (so der Soziologe Esser), könnten sie vernachlässigt werden. Außerdem, so rechnet man vor, kostet die Pflege der Erstsprachen Lernzeit, Zeit, die besser für die Vermittlung der Zweitsprache ver-

wendet werden sollte (vgl. Hopf 2005)². Der Soziologe Esser geht sogar noch einen Schritt weiter. Er forderte jüngst in der *Süddeutschen Zeitung*: »Keine Wellness« (mit Muttersprache) sondern »Fitness einer Sprachkompetenz«, d. h. »einsprachige Assimilation«. Und weiter: »Auch in Kanada zahlt sich offenbar so gut wie nur die Assimilation an die jeweilige sprachliche ›Leitkultur‹ aus [...]« (*Süddeutsche Zeitung* vom 7. April 2006).

Solche Forderungen sind freilich nicht neu. In den USA hat man schon vor 30 Jahren »English-only«-Programme eingerichtet, in denen Kinder von Zuwanderern von monolingualen Lehrkräften an fünf Tagen in der Woche unterrichtet wurden. Eine Ausklammerung der Erstsprache wurde auf der Folie der Melting-Pot-Ideologie für selbstverständlich gehalten (vgl. dazu Wiley/Lukes 1996).

Die Evaluierungsergebnisse der English-only-Programme waren nicht ermutigend. Vor allem Berichte von Betroffenen haben gezeigt, daß die gewaltsame Unterdrückung der Erstsprache Verunsicherungen, Demotivation und Mißerfolge auslösen. Rückblickend formulierte ein Betroffener:

»[...] often frightened by the sounds of los gringos, delighted by the sounds of Spanish at home.« (Rodriguez 1982: 16)

»[...] as we children learned more and more English, we shared fewer and fewer words with our parents. [...] Often the parents wouldn't understand.« (Rodriguez 1982: 23)

-
- 1 Man könnte hier auch von einer Frühförderungsideologie sprechen. Sie beruht auf der Annahme, daß Kinder mit Migrationshintergrund (KmM) eine fremde Sprache im Kindergarten leichter und schneller lernen als in der Schule und daß sie in ein oder zwei Jahren das nachholen können, was deutsche Kinder in sechs Jahren entwickelt haben.
 - 2 Hopf stützt sich auf die *time on task Hypothese*. Sie ist in Fachkreisen umstritten. Untersuchungen in den Niederlanden haben z. B. gezeigt, daß die aufgewendete Zeit nicht maßgeblich ist für den erreichten Sprachstand (vgl. Driessen/van der Slik/de Bot 2002). Aufgrund von Fallstudien weiß man zudem, daß die Zweitsprachentwicklung (stärker noch als die Erstsprachentwicklung) nicht kontinuierlich verläuft. Mit der time-on-task-Hypothese wird aber Kontinuität in der Entwicklung stillschweigend vorausgesetzt.

Noch drastischer formulierte es ein anderer Betroffener:

»School was a nightmare. I dreaded going to school and facing my classmates and teacher [...] My self-image was a serious inferiority complex. I became frustrated at not being able to do anything right.« (McKay 1988: 341)

Neuere Untersuchungen haben gezeigt, daß die Erstsprache immer aktiviert wird, wenn die Zweitsprache gebraucht wird. Man kann sie nicht ausschalten. Indem man die Erstsprache ausklammert, fordert man also von den Lernern eine aktive Unterdrückung von Assoziationen und Vergleichen, die sich ihnen aufdrängen. Mit anderen Worten: Lerner werden an der Nutzung ihres Lernpotentials gehindert.

Die Bayerische Staatsregierung hat am 14. September 2004 dennoch beschlossen, den muttersprachlichen Ergänzungunterricht (d. h. den Unterricht in den Erstsprachen der Zuwandererkinder) binnen fünf Jahren abzuschaffen. Es wird dann also nur noch »Deutsch-only« unterrichtet. Auf eine Anfrage im Bayerischen Landtag hin wurde diese Entscheidung damit begründet, daß die fachlichen Argumente für den muttersprachlichen Ergänzungunterricht zwar gesehen werden, daß aber in Abwägung der vorhandenen Mittel und der verschiedenen Interessen das frühzeitige und sichere Beherrschen der deutschen Sprache höhere Priorität habe.

Vertreter dieser Position sind zumeist Verwaltungsbeamte oder Bildungspolitiker, die mit ihren geringen finanziellen Ressourcen maximale Effekte erzielen sollen. Man kann diese Position als die ökonomisch-pragmatische Position bezeichnen.

Im anderen Lager ist man der Auffassung, daß Kinder, wenn sie in den Kindergarten kommen, bereits über Grundfertigkeiten in ihrer Erstsprache verfü-

gen. Mit Hilfe ihrer Erstsprache haben sie begonnen, Wissen zu sammeln, welches die Grundlagen für ihr weiteres sinnstiftendes Lernen bildet. Und da die kognitive Entwicklung und der Erstspracherwerb in dieser Lebensphase intensiv aufeinander bezogen sind und über die Erstsprache zudem wichtige Wachstumsimpulse (insbesondere Impulse zur Konstruktion von Bedeutungen und Weltwissen) vermittelt werden, wäre es fatal, wenn dieser Motor der Entwicklung plötzlich abgestellt würde. Es würde dann zu einem folgenschweren Bruch in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung kommen.

Ein anderes Argument, das von Vertretern dieses Lagers gebraucht wird, lautet: Die Erstsprache ist eine wichtige Lernvoraussetzung für den Zweitspracherwerb. Eine differenzierte Erstsprache erleichtert, eine weniger entwickelte Erstsprache erschwert die Aneignung einer Zweitsprache, eine Auffassung, die z. B. durch die Ergebnisse der DESI-Untersuchung gestützt wird. Auch Ergebnisse der Hirnforschung sprechen für diese Annahme. Man hat nämlich herausgefunden, daß beim Erwerben der Erstsprache neuronale Verarbeitungsroutinen ausgebildet werden, die sich später nicht mehr ändern lassen und auf denen alle anderen (späteren) Lernprozesse – also auch Zweitspracherwerbs- und -lernprozesse – aufbauen (vgl. Singer 2002: 5 f.). Vertreter dieser Position sind vor allem Sprachpädagogen, Sprachpsychologen und Psycholinguisten. Sie befürworten zwar ebenfalls eine frühe und intensive Vermittlung der Zweitsprache Deutsch, gehen aber davon aus, daß weitere Fördermaßnahmen auch in der Schulzeit angeboten werden müßten und die Pflege der Erstsprache (aus den oben genannten Gründen) sinnvoll ist.

In der UN-Convention on the Rights of the Child heißt es in Artikel 30:

»You have the right to learn and use the language and customs of your family whether or not these are shared by the majority of the people in the country where you live«.

Den autochthonen Minderheiten in unserem Land (den Friesen, den Sorben und der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein) werden solche Rechte zugestanden. Es gibt z. B. dänische Kindergärten und dänische Schulen in Schleswig-Holstein. Niemand käme auf die Idee, von Dänen oder Friesen zu verlangen, ihre Sprache – immerhin einen Teil ihrer Kultur und Identität – zu vernachlässigen oder gar zu verleugnen.

Wir wollen einmal die Konsequenzen betrachten, die sich aus dieser Position ergeben. Was würde es bedeuten, wenn die Erstsprache vernachlässigt und nur noch die Zweitsprache vermittelt würde?

2. Sprach- und Kognitionsentwicklung

Die sprachliche Entwicklung setzt – wie wir heute wissen – im Mutterleib ein, wo bereits Sprachrhythmus und Intonation vom Fötus wahrgenommen werden. Im Alter von sechs Monaten können Kinder Satzgrenzen erkennen, indem sie auf rhythmische und prosodische Merkmale wie Pausen und Betonungen achten, was keineswegs selbstverständlich ist. Denn Sprechpausen innerhalb von Sätzen sind oft länger als zwischen Sätzen. »Ab einem Alter von ca. acht Monaten können Kinder dann auch Wortgrenzen identifizieren« (Herrmann/Fiebach 2004: 68). Kinder nutzen dazu Sprachmelodie, Akzentsetzungen und Rhythmus ihrer Erstsprache ebenso wie die Distribution von Lauten, phonotaktische Merkmale und prosodische Grenzsignale. Auf diese Weise werden typische Wortformen allmählich herausgefiltert. Am Ende ihres ersten Lebensjahres haben die Kinder eine für die von ihnen zu erlernende Sprache optimale Dekodierungsstrategie

entwickelt. Damit können sie Wort- und Satzgrenzen effektiv bestimmen und so den gehörten »Lautbrei« gliedern und strukturieren. Anders formuliert:

»[...] input processing rapidly becomes attuned to the ambient language during the first year of life.« (Doughty 2003: 283)

Diese Dekodierungsstrategie, die optimal auf die Erstsprache abgestimmt ist, kann später nicht mehr verändert werden. Untersuchungen haben gezeigt, daß selbst balancierte Bilinguale immer auf die Dekodierungsstrategie einer präferierten Sprache zurückgreifen. In keiner Untersuchung konnte die Beherrschung von zwei Dekodierungsstrategien nachgewiesen werden (vgl. Cutler 2001). Sollten Kinder von Zuwanderern folglich schon nach ihrer Geburt in Heime oder in deutsche Pflegefamilien abgegeben werden, damit sie die optimale Dekodierungsstrategie für Deutsch erwerben?

Gehen wir einmal davon aus, daß das niemand ernsthaft fordern wird, nicht einmal Vertreter der pragmatisch-ökonomischen Position. Gefordert wird gegenwärtig nur die Vermittlung der Zweitsprache im Vorschulalter. Aber was heißt das genau? Ab welchem Alter sollten Vorschulkinder (mit Migrationshintergrund) auf Deutsch »unterrichtet« werden? Und über welche sprachlichen Fertigkeiten in der Zweitsprache Deutsch sollen die Kinder am Ende der Kindergartenzeit (bzw. zu Schulbeginn) verfügen?

2.1 Sprachliche Voraussetzungen

Kinder kommen gewöhnlich im Alter von drei oder vier Jahren in den Kindergarten. Zu diesem Zeitpunkt können sie in ihrer Erstsprache

- einfache Sätze bilden, die Flexion aber noch nicht sicher gebrauchen,
- 1.000 bis 2.000 Wörter produktiv verwenden und
- 3.000 bis 4.500 Wörter verstehen.

Ein Wortschatzwachstum findet zunächst überwiegend im Bereich der Nomen statt. Um das dritte Lebensjahr werden zunehmend auch Verben gebraucht und etwa ab dem vierten Lebensjahr zudem Adjektive, Adverbien und erste Präpositionen. Diese Angaben gelten natürlich auch für die Erstsprachen normal entwickelter KmM.¹

Wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie ihr sprachliches Repertoire weiterentwickelt. Ihre Sprache wird zunehmend verständlicher und abstrakter. Jetzt werden von den Kindern i. d. R.

- komplexe syntaktische und morphologische Strukturen beherrscht (z. B. Nebensätze, unterschiedliche Tempusformen),
- 5.000 bis 9.000 Wörter produktiv gebraucht,
- ca. 10.000 bis 14.000 Wörter verstanden.²

Es ist bekannt, daß Kinder aus Familien, deren Eltern über höhere Bildungsabschlüsse und ein höheres Einkommen verfügen, i. d. R. zu Schulbeginn mehr Wörter verstehen und gebrauchen können als Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von high und low SES.³ Im Falle der KmM überlagern sich häufig zwei ungünstige Faktoren: low SES und sprachliche und kulturspezifische Unterschiede.

Was bedeutet es nun, wenn Kinder mit unterschiedlichen Wortschätzen in die Schule kommen?

Kindern, die zu Schulbeginn nur über einen kleinen Wortschatz verfügen, fällt das Lernen in der Klasse und das Lesenlernen schwerer, als Kindern mit einem großen Wortschatz. Und so kommt es, daß Leistungsrückstände, die bei Schuleintritt bestehen, im Laufe der Schulzeit weiter anwachsen, statt sich zu verringern (vgl. Moser 2005: 184).

In einer niederländischen Untersuchung wurden Sprachkompetenz und Lesefertigkeiten von monolingualen (niederländischen) und zweisprachig aufwachsenden marokkanischen und türkischen Kindern vom 3. bis zum Ende des 4. Schuljahres verglichen. Es wurde festgestellt, daß während dieser Zeit die Kluft zwischen diesen Gruppen (vor allem im Wortschatzbereich) weiter wuchs (vgl. Droop/Verhoeven 2003). In einer anderen Untersuchung, in der dem Zusammenhang zwischen Sprachtgebrauch in der Familie und Zweitsprachentwicklung nachgegangen wurde, kommen die Forscher zu folgendem Ergebnis:

»The result is that Turkish and Moroccan children are approximately two years behind in their [second, EA] language development at the end of primary education, compared to children of highly educated (Dutch) parents.« (vgl. Driessen/van der

1 Man spricht hier auch von einem altersgemäßen Entwicklungsstand in der Erstsprache. Lehrkräfte, die den sprachlichen Entwicklungsstand in einer Erstsprache nicht beurteilen können, glauben vielfach, daß Migrantenkinder über keinen altersgemäßen Sprachentwicklungsstand verfügen, daß diese Kinder vielmehr halbsprachig (oder als Steigerungsform: doppelt halbsprachig) seien. Solche »Spontanurteile« (Vorurteile) offenbaren etwas über die Person, die sie äußert, nicht aber über den Sachverhalt. Vorurteile begünstigen das Entstehen von »selbsterfüllenden Prophezeiungen«.

2 Von diesen Zahlen gehen Wortschatztests für monolinguale Vorschulkinder aus, z. B. der Allgemeine Wortschatztest (AWST-R 2005). Zum Vergleich: Abiturienten müssen laut Lehrplan ca. 5.000 Wörter im Englischen beherrschen, etwa so viel, wie KmM mit sechs Jahren in ihrer Erstsprache beherrschen.

3 SES bedeutet socio-economic-status. Eltern von Kindern, die über keine höhere Schulbildung verfügen und ihr Geld mit angelernten Tätigkeiten verdienen, gelten als »low SES«. In Deutschland wird das euphemistisch mit »bildungsferne Elternhäuser« umschrieben.

Slik/de Bot 2002: 176; die Forscher weisen auf weitere niederländische Untersuchungen, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen, vgl. z. B. Driessen 1996)

Hier zeigt sich die Problematik der Frühförderungsideologie. Ihr liegen zwei Annahmen zu Grunde:

- KmM können in einem halben Jahr (so z. B. in Hessen, Schleswig-Holstein) oder in einem Jahr (so seit Mai 2006 in Niedersachsen) das nachholen, was deutsche Kinder im Verlauf von fünf oder sechs Jahren an sprachlichen Fertigkeiten entwickelt haben;
- Sprachliche Frühförderung reicht aus, um erfolgreich am Regelklassenunterricht teilzunehmen.¹

Man vergegenwärtige sich: Sprachfördermaßnahmen werden 4–6 Stunden pro Woche in Gruppen mit sieben (in Niedersachsen) oder mit mehr als sieben Kindern durchgeführt.² Während die deutschen Kinder über mehrere Jahre eine ganztägige Einzelbetreuung haben, sollen KmM mit 1/7 von vier oder sechs Stunden pro Woche (d. h. also mit nicht einmal einer Stunde Zuwendung pro Woche) in einem halben Jahr (oder einem Jahr) dieselben sprachlichen Fertigkeiten entwickeln, wie deutsche Schulanfänger. Sind solche Vorstellungen realistisch?

Kehren wir zurück zur Wortschatzentwicklung. Da der Wortschatz eines Menschen sein Lernverhalten und seine Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst, kann

ein umfangreicher Wortschatz als eine positive Voraussetzung für seine gesamte Entwicklung betrachtet werden. Über welchen Wortschatzumfang ein Kind verfügt, hängt u. a. von seinen Interaktions- und Erfahrungsmöglichkeiten ab und (wie oben ausgeführt) von den Bildungsvoraussetzungen seiner Eltern. Wenn beispielsweise regelmäßig und interaktiv Gute-Nacht-Geschichten vorgelesen werden, so hat das nachweislich Auswirkungen auf den Wortschatzumfang und die begriffliche Schärfe (vgl. dazu Heath 1986).

Nun wird ein normal entwickeltes KmM in seiner Erstsprache über ähnliche sprachliche Voraussetzungen verfügen wie ein deutsches Kind aus einer Familie mit vergleichbarem SES. Es könnte also in seiner Erstsprache Informationen genauso schnell und differenziert aufnehmen und verarbeiten wie diese deutschen Kinder.

2.2 Informationsaufnahme und -verarbeitung über die Zweitsprache

Was bedeutet es nun, wenn alle Informationen über die weniger entwickelte Zweitsprache aufgenommen und verarbeitet werden müssen?

In der Kognitionspsychologie wird heute davon ausgegangen, daß es so etwas wie ein konzeptuelles System gibt, in dem wir Informationen speichern und verarbeiten. Mit diesem System ist das mentale Lexikon verbunden, das aus unterschied-

1 In Niedersachsen wurden z. B. Sprachförderstunden (DaZ) von der Grundschule in den Kindergarten verlagert. Und der Innenminister von Niedersachsen, Schünemann, berichtete in seiner Regierungserklärung über ein Mädchen, das »vor zwei Jahren noch nicht ein einziges Wort Deutsch sprechen konnte. Dieses Mädchen, da bin ich mir sicher, [wird, EA] mit guten Aussichten auf Erfolg seine Schulkarriere starten« (vgl. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C23423381_L20.pdf. [30.07.2006]). Um flüssig sprechen zu können genügen ca. 2000 Wörter (vgl. Nation 2005: 586). Damit kann man aber noch keinem Regelklassenunterricht folgen. Vgl. dazu auch unten 2.2 Informationsaufnahme und -verarbeitung über die Zweitsprache.

2 Ein Frühförderprojekt in Mannheim arbeitet mit Kleinstgruppen (»maximal drei Kinder«) 4–5 mal wöchentlich eine Stunde (www.anglistik.unimannheim.de/linguistik/projekte.htm [11.09.2006]).

lichen Teilsystemen besteht, im rezeptiven Bereich aus einem akustischen, visuellen und einem abstrakten Wortmarkensystem, im produktiven Bereich aus Sprech- und Schreibprogrammen. Ein Mensch, der zwei Sprachen beherrscht, verfügt über zwei solche Lexika, die auch untereinander vernetzt sind. Ein Teil der Wortbedeutungen (von vertrauten, häufig gebrauchten oder auf konkrete Objekte verweisenden Wörtern) scheint dabei überlappend im semantischen Gedächtnis gespeichert zu sein, ein anderer Teil (Bedeutungen von nichtverwandten, abstrakten, selten gebrauchten oder kulturspezifischen Wörtern und insbesondere von Wörtern, die Gefühle bezeichnen) scheinen dagegen in gesonderten Teilsystemen gespeichert zu werden (ausführlicher dazu Apeltauer 2006c).

Wenn Wörter in einer Zweitsprache gelernt werden, so werden diese anfangs an Wörter der Erstsprache angekoppelt und zwar sowohl in phonologischer als auch in konzeptueller Hinsicht. Aufgrund ihrer in der Erstsprache entwickelten Hörgewohnheiten (bzw. Dekodierungsstrategien, s. o.) nehmen Lerner die fremde Sprache anfangs gefiltert durch ihre Erstsprache wahr und passen neue Wörter in der Aussprache den ihnen bekannten Aussprachemustern an. Je besser sie neue Wörter nachsprechen können (was korrektes Hören voraussetzt!), desto leichter können sie neue Wörter auch lernen (vgl. dazu auch Service 1992). Sie müssen Äußerungen dazu viele Male gehört haben. Dann entwickeln sie allmählich ein Gefühl für die mögliche Abfolge von Lauten und für mögliche Wortformen. Erst danach werden sie sich auf das Lernen neuer Wortinhalte konzentrieren. Anders formuliert: Erst wenn sich Kinder in die neue Sprache eingehört haben, wenn ihre Aufmerksamkeit und Energie nicht mehr von den Dekodierungsprozessen absorbiert wird, wird sich ihr Wortschatzwachstum

beschleunigen, wird sprachliche Förderung im Wortschatzbereich sinnvoll (vgl. dazu Apeltauer 2004b, Kapitel 3).

Wir haben oben darauf hingewiesen, daß beim Sprechen der Zweitsprache die Erstsprache automatisch aktiviert wird. Entsprechend wird die Bedeutung eines neuen Wortes der Zweitsprache mit Hilfe der Erstsprache erschlossen. Der Zugriff auf das konzeptuelle System erfolgt also über die Erstsprache. Während einer Übergangsphase werden Wörter der Zweitsprache vorübergehend mit situationsspezifischen Teilbedeutungen oder mit entsprechenden Bedeutungen der Erstsprache assoziiert. Es dauert einige Zeit, bis für Wörter der Zweitsprache ergänzend zu den erstsprachlichen Bedeutungen eigenständige Bedeutungen entwickelt werden. Erst viel später, wenn die Zweitsprache auf hohem Niveau beherrscht wird, kann auch von der Zweitsprache direkt (d. h. ohne Umweg über die Erstsprache) auf das konzeptuelle System zugegriffen werden. Doch selbst Bilinguale, die ihre beiden Sprachen gut beherrschen, verfügen meist über eine präferierte Sprache, in der sie leichter verstehen und sich ausdrücken können. Man hat nachgewiesen, daß Verbindungen von der präferierten Sprache (i. d. R. die Erstsprache) zum jeweiligen Konzept schneller hergestellt werden können als von der Zweitsprache, ein Effekt, der allerdings mit zunehmendem Sprachstand in der Zweitsprache geringer wird (vgl. Kroll/Sundermann 2003). Längere Reaktionszeiten wurden auch beim Übersetzen von der Erst- in die Zweitsprache nachgewiesen (vgl. de Groot/Dannenburg/van Hell 1994).

Im semantischen Gedächtnis werden aber nicht nur Wortbedeutungen gespeichert, sondern auch Wissen über Gegenstände, mit denen Erfahrungen gesammelt werden konnten, d. h. also auch Weltwissen. Lernforscher betonen, daß

Individuen vor allem dann klug handeln können, wenn sie über ausreichendes Wissen für eine Problemlösung verfügen. Es geht dabei nicht um auswendig gelerntes Wissen, sondern um »intelligentes Wissen«, d. h. Wissen, das von Lernenden auf der Grundlage vorausgehender Erfahrungen selbst konstruiert wurde.

»[...] Wissen und nicht Intelligenz [ist] der Schlüssel zum Können [...] Während fehlendes Wissen nicht kompensierbar ist, können Defizite bei Intelligenz und speziellen Begabungen durch besonders intensives Üben in gewissem Maß ausgeglichen werden. [...] Kinder, die unabhängig von ihrer Intelligenz schon zu Beginn des Schuljahres Wissen mitbringen, haben die besten Chancen, etwas dazuzulernen.« (Stern 2003: 11)

Hinzu kommt, daß der Umgang mit einer differenzierten Sprache auch Rückwirkungen auf das Vorstellungs- und Denkvermögen von Menschen hat.

»Offenbar kann man also durch den übenden Umgang mit einer differenzierten Sprache, die abstrakte Konstrukte auszudrücken erlaubt, erlernen, solche Konstrukte auch zu denken und sich vorzustellen.« (Singer 2001: 7)

Zusammenfassend kann man sagen, daß man mit einer differenzierten Sprache (i. d. R. die Erstsprache) Informationen schneller aufnehmen und präziser verarbeiten kann als mit einer weniger entwickelten Zweitsprache. Kinder können mit Hilfe ihrer Erstsprache schneller und genauer verstehen und sich auch differenzierter ausdrücken. Sie können damit sowohl Erfahrungen als auch Informationen besser verarbeiten und so ihr Weltwissen rascher erweitern. Da der Gebrauch einer differenzierenden Sprache zugleich auch das Denk- und Vorstellungsvermögen anregt, stellt der Gebrauch einer differenzierenden Sprache also auch ein Anregungspotential für die kognitive Entwicklung dar.

Im Gegensatz dazu benötigt man in einer Zweitsprache für Informationsaufnahme

und -verarbeitung nachweislich mehr Zeit und Energie (was u. a. daran erkennbar wird, daß man beim Gebrauch einer Zweitsprache i. d. R. schneller ermüdet). Außerdem kann man – z. B. aufgrund des geringeren Wortschatzumfangs – oft nur Grob- oder Teilinformationen aufnehmen. Daraus folgt, daß für Kinder, die nicht über gute oder sehr gute Zweitsprachkenntnisse verfügen, die Erstsprache als Motor für die Entwicklung und als Medium zum Sammeln von (auch schulrelevantem) Weltwissen unentbehrlich ist, zumindest so lange, bis die Zweitsprache so weit entwickelt wurde, daß sie die oben erwähnten Funktionen der Erstsprache übernehmen kann.

Wir wollen nun einmal die sprachlichen Fertigkeiten genauer betrachten, über die KmM bei der Einschulung in ihrer Zweitsprache Deutsch verfügen, und im Anschluss daran überlegen, welche zweitsprachlichen Fertigkeiten erforderlich wären, um einem Regelklassenunterricht problemlos folgen zu können.

2.3 Zweitsprachkenntnisse von KmM im Schuleingangsbereich

Es gibt verschiedene Versuche, die sprachlichen Voraussetzungen von Schulanfängern, insbesondere von KmM, zu ermitteln. In einer breit angelegten Untersuchung (Grimm 2003b) wurden 1395 Kinder erfaßt. Etwa 60 % der untersuchten KmM zeigten sprachliche Auffälligkeiten. Der Anteil an Risikokindern war bei den KmM mit 34,5 %, mehr als dreimal so hoch wie bei den deutschsprachigen Kindern. Sprachliche Probleme zeigten sich bei KmM besonders im Bereich von Wortschatz und Syntax.

In zwei kleineren Untersuchungen (Hamburger Erhebung von 1999/2000, 130 Schüler, vgl. Reich 2000; Essener Erhebung 2000, 90 Schüler, vgl. Benholz/Lipkowski/Schroeder: Bericht zur Sprachstandserhebung 2000), die aufgrund der

Probandenzahlen vielleicht nicht gerade als repräsentativ bezeichnet werden können, wurde weiter differenziert als bei der Bielefelder Untersuchung. Demnach scheint ein kleinerer Teil der Kinder (in absteigender Reihenfolge) über *gute* (16 %) oder über *stabile und ausgebaut* (18 %) Deutschkenntnisse zu verfügen. Die Mehrzahl der untersuchten Kinder (ca. 66 %) verfügt nur über eingeschränkte Deutschkenntnisse, d. h. über *grundlegende* (21 %), *einfache* (23 %), *elementare* (13 %) oder *fast keine* (8 %) Deutschkenntnisse. Diesen Aussagen kommt Gewicht zu, da beide Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Sie relativieren die Ergebnisse der Bielefelder Untersuchung (vgl. Grimm 2003b).

Man könnte nun festlegen, daß Kinder mit *guten* und solche mit *stabilen und ausgebauten* Deutschkenntnissen keinen Förderbedarf mehr haben. Und man könnte weiter annehmen, daß KmM, die über solche Zweitsprachkenntnisse verfügen, am Regelklassenunterricht erfolgreich teilnehmen werden. Das klingt zwar plausibel, ist aber in Anbetracht unserer gegenwärtigen Kenntnisse über solche Zusammenhänge spekulativ.

Neuere Untersuchungen zur Bedeutungsentwicklung legen die Vermutung nahe, daß auch KmM, die Deutsch flüssig sprechen und nach einer kurzen Sprachprobe als *gut* eingestuft werden, im Regelklassenunterricht Probleme haben werden. Viele Erhebungsverfahren (z. B. das hessische MSS oder das hamburgische HAVAS 5) kommen mit einer Durchführungszeit von 10 bis 15 Minuten aus. In der Praxis wird diese Zeit durch Anweisungen, Fragen und Nachfragen der Person, die das Verfahren durchführt, weiter reduziert.

Kann man auf der Grundlage von 5 oder 10 Minuten Sprechproben ein Urteil über die Sprachkompetenz eines Kindes fällen? (vgl. dazu auch Apeltauer 2004a).

Es wurde nachgewiesen, daß fortgeschrittene Lerner einer fremden Sprache nur halb so viele Assoziationen zu einzelnen Wörtern produzierten wie Muttersprachler. Weit fortgeschrittene Lerner, d. h. Lerner, die über einen etwa gleich großen Wortschatz verfügen wie Muttersprachler, produzieren zwar genauso viele Assoziationen wie die Muttersprachler. Aber diese Assoziationen unterscheiden sich deutlich von denen der Muttersprachler. So reagierten Muttersprachler z. B. auf *ru-ler* mit *school, mathematics, inche(s)*, während weit fortgeschrittene Nicht-Muttersprachler darauf mit *authority, king, monarch* antworteten (vgl. Zareva/Schwanenflugel/Nikolova 2005). Ein anderes Beispiel: Im Mathematikunterricht reagiert ein türkisches Mädchen auf die Abbildung von Gewichten, die verglichen werden sollen, mit der Äußerung: *Gift – wegen so schwarz*. Es hatte die Abbildungen offenbar mit Flaschen assoziiert und die Farbe schwarz mit Gift (vgl. Wiedemann 2005: 95). Was das für das Lese- (aber auch für das (Hör-)verstehen und das Lösen von Aufgaben bedeutet, ist un schwer vorstellbar: Kinder, denen wegen flüssiger Aussprache gute Deutschkenntnisse attestiert wurden, werden nicht immer über die benötigten sprachlichen Voraussetzungen verfügen, um dem Regelklassenunterricht zu folgen, weshalb Lehrkräfte im Unterricht vermehrt verständnisichernde Fragen stellen und im Rahmen von Wortschatzarbeit immer wieder Bedeutungen klären und Begriffsgrenzen herausarbeiten sollten.¹

1 Im Regelklassenunterricht wird meist noch immer so unterrichtet, als ob nur Kinder mit der Erstsprache Deutsch zu unterrichten wären. Systematische Wortschatzarbeit, die gerade für KmM für den weiteren Ausbau ihres Wortschatzes und die Schärfung ihrer Begriffe wichtig wäre, wird im Unterricht vielfach vernachlässigt.

3. Förderbedarf ermitteln

Um Fördermaßnahmen durchführen zu können, muß man zunächst einmal wissen, welche Kinder einen Förderbedarf haben. Und es muß geklärt werden, in welchen Bereichen ein Förderbedarf besteht, damit Förderangebote entsprechend abgestimmt werden können. Zu fragen ist daher, über welche Zweitsprachkenntnisse Kinder verfügen, die nicht über *gute* oder *stabile und ausgebaut* Zweitsprachkenntnisse verfügen?

Eine Beantwortung dieser Fragen ist schwierig, da die Forschungslage im Bereich Zweitspracherwerb von KmM noch sehr viele Wünsche offenläßt. Es gibt nur wenige Fallstudien von Schulkindern und kaum Untersuchungen zum Zweitspracherwerb von KmM im Vorschulbereich. Weil Forschungsergebnisse fehlen, sollten Aussagen über einen erreichten Entwicklungsstand bei KmM vorsichtig und mit Vorbehalten formuliert werden.

Man hat versucht, sich an den Kenntnissen monolingualer deutscher Kinder zu orientieren. Letztlich ist das aber ein untauglicher Versuch, weil zweisprachig aufwachsende Kinder in ihrer Zweitsprache erst nach zwei bis drei Lernjahren einen Sprachstand erreichen, den man als flüssig und (vielleicht auch) als gut bezeichnen kann, sprachliche Fertigkeiten, über die mono-linguale Kinder bereits im Alter von

vier bis fünf Jahren verfügen.¹ Mit anderen Worten: Auch wenn KmM ab dem vierten Lebensjahr einen Kindergarten besuchen, können sie bei der Einschulung noch nicht über die gleichen sprachlichen Voraussetzungen verfügen wie ihre monolingualen Klassenkameraden. Man sollte also der Euphorie, mit der gegenwärtig aller Orten über sprachliche Frühförderung geredet wird, mit einer gesunden Portion Skepsis begegnen, zumal auch die vielfältigen Maßnahmen zur Frühförderung sehr heterogen sind und kaum wissenschaftliche Evaluationen vorliegen.

Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Sprachstandserhebungsverfahren. Viele Bundesländer haben eigene Verfahren² entwickeln lassen, wobei (offenbar nach dem Zufallsprinzip) in einem Falle Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen bei der Konzeption federführend waren (so z. B. beim Marburger Screening MSS), in anderen Fällen Pädagoginnen und Sonderpädagoginnen (z. B. beim niedersächsischen *Fit in Deutsch*) oder Sprachdidaktiker und Pädagogen (z. B. bei HAVAS 5 und beim Bayerischen Screening). Ja, es gibt sogar einen Fall, wo sich ein Schulpsychologe, eine Rektorin und eine Sonderschullehrerin zusammenfanden und ein Verfahren (das SFD) entwickelt haben.

Unter diesen Bedingungen wird es kaum überraschen, wenn jedes dieser Verfah-

1 Hier ist zu berücksichtigen, daß die sprachliche und kulturelle Differenz zwischen Ausgangssprache (z. B. Italienisch oder Türkisch) und -kultur und Zielsprache (Deutsch) und -kultur sowie familiäre und lernerspezifische Voraussetzungen (z. B. Interesse und Motivation) die Aneignung des Deutschen erleichtern oder erschweren, weshalb mehr oder weniger Zeit für den Erwerb zu veranschlagen ist. Hinzu kommt, daß Aneignungsprozesse phasenweise immer auch diskontinuierlich verlaufen, weshalb Vorhersagen schwierig sind.

2 Die Verfahren, die auf dem Markt sind, sind entweder nicht normierte Tests oder Beobachtungsverfahren. In Bremen der SFD (Hobusch/Lutz/Wiest 2002), in Hamburg HAVAS 5 (Reich/Roth 2004), in Hessen das »Marburger Screening [MSS]« (Holler-Zittlau u. a. 2003), in Bayern das »Bayerische Screening« (Hölscher u. a. 2002), in Niedersachsen »Fit in Deutsch«, ebenfalls ein Screeningverfahren (Lütje-Klose 2003). Es gibt weitere Verfahren (z. B. die Profilanalyse von Griefhaber oder das »Penner-Screening«), die hier vernachlässigt werden, weil sie kaum zum Einsatz kommen.

ren sich auf andere Kriterien stützt und unterschiedliche sprachliche Bereiche fokussiert werden. Das hessische Verfahren orientiert sich z. B. an Erkenntnissen über den Erstspracherwerb und an Entwicklungsskalen für deutsche Kinder sowie an allgemeinen Sprachstörungen deutscher Kinder (vgl. MSS: 19), was im Hinblick auf zweisprachig aufwachsende Kinder höchst problematisch ist.

Es gibt ein Verfahren (HAVAS 5), das sich an Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung orientiert und sprachliche Indikatoren¹ verwendet. Eine Transkription der aufgezeichneten Daten wird aber freigestellt. Ohne eine Transkription ist eine differenzierte Auswertung von Daten aber nicht möglich. Neben einer für Kinder sicher anregenden Bildfolge wird ein problematisches »Küchenbild« verwendet, das die Sprachdomäne Familie thematisiert, eine Domäne, in der die Zweitsprache häufig funktionslos ist. Den durchführenden Personen wird empfohlen, sich bei Erzählungen der Kinder neutral zu verhalten. Aus testtheoretischen Gründen mag das berechtigt sein. Ein natürlicher Erzählkontext kann dadurch aber nicht entstehen. Schüchterne Kinder oder Kinder mit eingeschränkten Erzählfähigkeiten werden ihr sprachliches Wissen kaum entfalten.

Andere Verfahren orientieren sich an der Schulpraxis und versuchen von dieser ausgehend erforderliche sprachliche Fertigkeiten von KmM zu bestimmen (z. B. SFD oder Fit in Deutsch).² Jedes Verfahren verspricht relevante Informationen

zu liefern. Doch keinem gelingt es, mehr als Globalauskünfte zu erteilen: Ein Kind hat (oder es hat keinen) Förderbedarf. Hilfen zur Förderplanung werden nicht (oder nur in sehr allgemeiner und unverbindlicher Form) bereitgestellt (vgl. dazu auch die Kritik von Lütje-Klose 2006 an SFD und HAVAS 5).

Der Einsatz der meisten Verfahren erfolgt punktuell, d. h. ein Jahr oder ein halbes Jahr vor Schulbeginn. Zu diesen Zeitpunkten werden die Kinder (i. d. R. von ihnen unbekanntem Lehrkräften in für sie fremden Räumen; kritisch dazu Apeltauer 2004a; vgl. auch Schnieders/Komor 2005) überprüft und im Bedarfsfalle Fördermaßnahmen zugewiesen. Es gibt auch Verfahren, die über einen längeren Zeitraum (d. h. mehrfach) genutzt werden können, die aber sprachlich wenig differenziert sind (dazu gehört z. B. das von Uhlich/Mayr entwickelte *Sismik* [Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen] oder die in Wuppertal entwickelten Sprachentwicklungsbögen, vgl. Maiworm-Jäckel 2005). In Österreich werden Erzieherinnen und Lehrkräfte dazu angehalten, das Sprachverhalten vor Förderbeginn und nach Förderende zu dokumentieren. In Deutschland muß sich das erst noch einbürgern.

Viele Verfahren benötigen erstaunlich wenig Zeit zur Datenerhebung.³ Wenn man bedenkt, daß die Durchführungszeiten immer Fragen und Instruktionen der durchführenden Person mit einschließen, so kann man die angegebenen Zeiten ge-

1 Als Sprachstandsindikatoren werden sprachliche Phänomene bezeichnet, von denen wir (aufgrund von Untersuchungsergebnissen) wissen, in welchen Entwicklungsphasen sie in welcher Form auftreten. Das sind z. B. Satzmuster oder der verbale Wortschatz oder Formen und Stellungen des Verbs im Satz.

2 Kinder müssen demnach Anweisungen verstehen können und wissen, was Präpositionen bedeuten.

3 SFD und Fit in Deutsch benötigen (nach eigenen Angaben) für die Datenerhebung ca. 30 bis 45 Minuten, HAVAS 5 ca. 15–20 Minuten (vgl. dazu auch Fußnote 2 auf S. 14).

trost halbieren. Es bleiben also 20 bzw. 10 Minuten für die eigentliche Datenaufnahme. Sind Datensätze, die in einem solchen Zeitrahmen gewonnen werden, für eine Beurteilung ausreichend? Muß nicht davon ausgegangen werden, daß es eine kritische Datenmenge gibt, die nicht unterschritten werden darf, damit relevante Urteile gefällt oder Empfehlungen für Fördermaßnahmen gegeben werden können?¹ Müßte nicht auch gefragt werden, ab welcher Datenmenge relevante Einblicke in die sprachlichen Fertigkeiten eines Kindes gewonnen werden können?²

Es gibt zu einigen Verfahren Übersetzungen in die Erstsprachen der Kinder, so daß auch erstsprachliche Fertigkeiten erfaßt werden könnten. SFD bietet z. B. zwei CDs, mit denen Wortschatzkenntnisse in Sprachen wie Türkisch, Russisch, Polnisch, Persisch, Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Tamil und Spanisch (Teil 1) und Englisch, Italienisch, Arabisch, Portugiesisch, Griechisch, Französisch und Albanisch (Teil 2) überprüft werden können. Die CDs werden abgespielt und die Kinder haben dann zu einzelnen Wörtern passende Bilder zu zeigen. Die Auswahl des Wortmaterials wird nicht begründet, die Durchführung soll auch ohne Sprachkenntnisse in den Migrantensprachen möglich sein. Das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache wird nicht thematisiert.

Auch Fit in Deutsch wurde in die großen Migrantensprachen (Russisch, Arabisch, Türkisch, Kurdisch, Italienisch und Spa-

nisch) übersetzt und ebenso HAVAS 5, so daß Sprachstandseinschätzungen nun auf der Grundlage beider Sprachen möglich wären, wenn entsprechende Normen vorliegen würden und Spezialisten zur Auswertung zur Verfügung stünden. Lütje-Klose schreibt über Fit in Deutsch:

»Eine Berücksichtigung der Herkunftssprachen durch eine eigene Sprachüberprüfung ist theoretisch möglich, wird aber nicht gefordert.« (vgl. Lütje-Klose 2006: 11)

Abschließend bleibt festzuhalten, daß die vorliegenden Sprachstandserhebungsverfahren keineswegs das bereitstellen, was benötigt wird. Sie vermitteln – z. T. auf der Grundlage fragwürdiger Kriterien, aber auch aufgrund des noch unzureichenden Forschungsstandes – Global-einschätzungen, ermitteln aber keine differenzierten Sprachstandsprofile (vgl. dazu auch die kritischen Anmerkungen bei Jeuk 2006). Um herauszufinden, wo ein Kind in seiner sprachlichen Entwicklung (und das sollte auch heißen: in seiner Erstsprache) steht und welche nächsten Entwicklungsstufen es voraussichtlich durchlaufen wird, so daß sinnvolle Fördermaßnahmen geplant und durchgeführt werden können, bedarf es geeigneter Beobachtungsverfahren, die nicht nur punktuell eingesetzt werden, die ausreichende Datenmengen generieren und Ergebnisse liefern, die einen differenzierten Einblick in den jeweiligen Entwicklungsstand ermöglichen. Auch zur Bildung unterschiedlicher Fördergruppen (z. B. KmM mit keinen/geringen

1 Diese Frage müßte grundsätzlich geklärt werden, damit angemessene Sprachstandserhebungsverfahren entwickelt werden können.

2 Eine meiner Studentinnen hat das Verfahren HAVAS 5 mit zwei Kindern im Rahmen eines mehrwöchigen Fachpraktikums durchgeführt. Zur Kommentierung der Bildfolge *Katze und Vogel* benötigte das eine Kind ca. 35 Sekunden, das andere etwa eine Minute. Die Datenauswertung ergab, daß die Kinder nach HAVAS 5 keinen Förderbedarf hatten. Betreuerin und Praktikantin hatten dagegen den Eindruck, daß in beiden Fällen Förderbedarf besteht. Die Kinder waren von ihnen allerdings auch mehrere Wochen beobachtet worden.

oder mit elementaren Deutschkenntnissen) wären solche differenzierteren Informationen wichtig. Sie lassen sich nur auf einer soliden Grundlage (d. h. anhand von längeren und mehrfachen Beobachtungen) ermitteln.¹

4. Förderschwerpunkte

4. 1 Phonologische Analysefähigkeiten

Wir haben oben darauf hingewiesen, daß Kinder im Verlaufe ihres ersten Lebensjahres eine für das Verstehen der Erstsprache optimale Dekodierungsstrategie entwickeln. So wird es möglich, Wörter und Phrasen zu isolieren. Der Ausgangspunkt für Wortschatz- und Syntaxerwerb ist die phonologische Analyse der Sprache.

Doch nicht nur für das Hörverstehen ist ein solches Vorgehen von Bedeutung. Auch das Lesen- und Schreibenlernen basiert zu einem großen Teil auf diesen Fertigkeiten. Gerade der Zusammenhang zwischen phonologischer Analyse und der Entwicklung von Fertigkeiten in den Bereichen Lesen und Schreiben wurde in den letzten Jahren intensiv erforscht (vgl. dazu z. B. Christophe/Guasti/Nespor/Dupoux/van Ooyen 1997; Cutler 2001). Fähigkeiten wie das Erkennen von sprachlichen Rhythmen oder Betonungsstrukturen, das Isolieren von Lauten (z. B. am Wortanfang oder Wortende) werden zu den Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb gerechnet. Man unterscheidet dabei zwischen phonemanalytischen Kompetenzen in einem weiteren und einem engeren Sinne. Im weiteren Sinne gehört dazu das Analysieren

von Wörtern in größere Einheiten (z. B. in Silben) oder das Erkennen von Reimen.

In einem engeren Sinne gehört dazu das Segmentieren (Zerlegen) eines Wortes in Laute, das Identifizieren (z. B. Feststellen, ob ein bestimmter Laut in einem Wort vorkommt), Synthetisieren (z. B. die Laute *r - o - t* zu /rot/ zusammenfügen) und Manipulieren (z. B. aus *Zebra* und *Löwe Zewe* bilden). Denn solche Fertigkeiten werden beim Lesen und Schreiben benötigt. Beim Lesen müssen aus kleinen Einheiten größere gebildet werden, d. h. Buchstaben müssen zu Phonemen in Beziehung gesetzt werden und diese zu Silben und schließlich zu Wörtern. Beim Schreiben müssen in umgekehrter Reihenfolge Wörter in Silben, Laute und Buchstaben zerlegt werden.

Man betrachtet fehlende Kompetenzen im Bereich phonologischer Analysefähigkeiten als mögliche Ursache für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (in der psychologischen Fachliteratur wird von *phonologischer Bewußtheit* gesprochen; vgl. Küspert/Schneider 1999). Und weil man herausgefunden hat, daß spätere Schulleistungen durch Vorläuferkompetenzen im Lesen und Schreiben besser vorhergesagt werden können als mittels nonverbaler Intelligenztests, wurden entsprechende Präventionsmaßnahmen (insbesondere für Kinder mit Dyslexie-Risiko) entwickelt (zu den dafür entwickelten Trainingsprogrammen gehören z. B. Küspert/Schneider 1999; Martchinke/Kirschhock/Frank 2001; Christiansen 2005).² In einigen Bundesländern werden diese Trainingsprogramme in-

1 Um *Sismik*-Beobachtungsbögen auszufüllen, benötigen Erzieherinnen, die darin trainiert wurden, 1–2 Wochen Beobachtungszeit. Es ist davon auszugehen, daß sie während dieser Zeit differenziertere Einsichten gewinnen können als Lehrkräfte, die einzelne Kinder in 10 oder 15 Minuten begutachten sollen.

2 Unter Dyslexie versteht man Leserechtschreibschwächen, d. h. Störungen bei der Aneignung der Schriftsprache.

zwischen für alle Kinder (d. h. auch für KmM) angeboten.

Nun trägt der Erwerb einer fremden Sprache dazu bei, daß Kinder sprachliche Formen früher fokussieren und auch früher ein Bewußtsein für die Konventionalität von Sprache entwickeln. Demnach würden KmM also über bessere Voraussetzungen für ein phonologisches Training verfügen als monolinguale deutsche Kinder. Und insofern wäre die Einbeziehung von KmM in solche Trainingsprogramme (die nur für monolinguale deutsche Kinder entwickelt wurden) zu rechtfertigen, wenn das Training in der jeweiligen Erstsprache erfolgen würde. Wenn es aber in der Zielsprache Deutsch erfolgt (wie das gegenwärtig der Fall ist), sind die damit verbundenen Aufgaben für 66 % (bzw. 60 %) der KmM schwieriger zu lösen als für deutsche Kinder, weil diese KmM i. d. R. nicht über den gleichen Wortschatz verfügen wie monolinguale deutsche Kinder. Wenn sie z. B. noch keine komplexen Wörter in ihrer Zweitsprache beherrschen (vgl. Moser/Berweger/Stamm 2005),¹ werden sie mit dem Wortmaterial, das in den Trainingsprogrammen angeboten wird, überfordert (bei Küspert/Schneider 1999: 46 finden sich z. B. Wortungetüme wie *Schreibmaschine* [veraltet?], *Blumenwiese* und *Streichholzsachtel*). Was deutschen Kindern geläufig ist, kann von KmM oft noch nicht verstanden werden. Wenn KmM aber zum Nachsprechen und Hantieren mit Lautsequenzen genötigt werden, denen sie noch keine Bedeutung zuordnen können, kann damit auch kaum »phonologische Bewußtheit« trainiert werden. Gräsel/Gutenberg/Pietzsch/Schmidt

2004 glauben bei ihrer Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms (vgl. Küspert/Schneider 1999) auch eine positive Wirkung für KmM nachweisen zu können. Eine solche Wirkung wird (aus den oben genannten Gründen) nur für KmM mit guten Deutschkenntnissen nachweisbar sein.

Für die Entwicklung von Literalität ist ein metasprachliches Bewußtsein hilfreich, das sich gewöhnlich in der starken Erstsprache früher entwickelt als in der (schwachen) Zweitsprache (vgl. Verhoeven 2003). Ein Training phonologischer Analysefähigkeiten sollte darum in der starken Sprache beginnen. Man hat empfohlen, Minoritätenkinder zunächst in ihrer starken Sprache zu alphabetisieren. Und Minoritäteneltern wurde geraten, ihre Kinder vor Schuleintritt in der Erstsprache zu alphabetisieren, weil ein Transfer in die Zweitsprache danach leichter fällt (vgl. dazu Saville/Troike 1971; ähnlich Boyd/Arvidson 1998). Solche Empfehlungen sind freilich ohne entsprechende Fortbildungsangebote für Eltern kaum umsetzbar.

In der jüdischen Tradition werden Kinder übrigens bereits ab dem 3. Lebensjahr unterrichtet, können mit 6 Jahren lesen und schreiben (vgl. Rosten 2002: 134 f.). Die bekannte schwedische Kindersprachforscherin Söderbergh betont, daß Kinder schon lange vor Schuleintritt lesen und schreiben lernen könnten, wenn unsere pädagogischen Traditionen sie nicht daran hindern würden. Denn lesen und schreiben lernen – so Söderbergh – kann man auch ohne Grammatikkenntnisse.

Würde man Wortmaterial aus der starken Sprache (der Erstsprache) für ein solches

1 Moser/Berweger/Stamm 2005 unterscheiden drei Kompetenzniveaus der Wortschatzentwicklung. Auf Stufe I können einfache Basisobjekte benannt oder umschrieben werden, auf Stufe II werden morphologisch komplexere Wörter verwendet und Unterbegriffe benannt, auf Stufe III verfügen die Lerner über eine flexible Auswahl an Wörtern und gebrauchen auch mehrsilbige Wörter.

Training verwenden, so würde KmM das Segmentieren, Identifizieren, Synthetisieren und Manipulieren leichter fallen als gleich alten monolingualen deutschen Kindern, weil sie im Verlauf ihres Zweitspracherwerbs ja schon gelernt haben, sprachliche Formen zu fokussieren und weil sie auf vertrautes (und hochgradig automatisiertes) Wortmaterial zurückgreifen könnten. In der Zweitsprache aber können sie z. B. ähnlich klingende Wörter verwechseln und Analyseaufgaben u. U. darum nicht lösen.¹ Damit ein phonologisches Training für KmM wirksam werden kann, müsste man also entweder erstsprachliches Wortmaterial einbeziehen (was für Betreuungspersonen ohne Grundkenntnisse in einer solchen Sprache nicht möglich ist) bzw. ein solches Training in der Erstsprache beginnen und das Wortmaterial allmählich durch die Hereinnahme von zweitsprachlichem Material anreichern. Parallel dazu müsste eine intensive Wortschatzarbeit geleistet werden, damit die Kinder Wörter lernen, die später im phonologischen Training gebraucht werden. Wortschatzarbeit ist aber erst sinnvoll, wenn die Einhörphase vorbei ist, d. h. wenn die Lerner schon über sprachliche Grundkenntnisse verfügen, weil sie sonst viele Wörter rasch wieder vergessen (bei den von uns untersuchten Kindern dauerte die Einhörphase drei bis vier Monate, bei einigen Kindern sogar sechs bis neun Monate; vgl. Apeltauer 2004b). Es ist daher sinnvoll, KmM, die ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in den Kin-

dergarten kommen, beim Einhören in die fremde Sprache zu helfen, insbesondere dann, wenn keine Mehrheit deutschsprachiger Kinder in den Gruppen vorhanden ist. Dazu können Kinderlieder, Abzählreime, Rätsel und Kindergedichte verwendet werden. Durch begleitendes Klatschen, Pantomime oder Gesten hilft man, Höreindrücke zu strukturieren, so daß die neuen Laute und Lautfolgen allmählich genauer gehört und schließlich auch korrekt artikuliert werden können. Natürlich könnte man auch Eltern anregen, ihren Kindern zu Hause Kinderreime, Abzählverse und Lieder in ihrer Erstsprache beizubringen. Auch dadurch würde die Entwicklung phonologischer Analysefähigkeiten unterstützt (es kann sinnvoll sein, wenn Eltern von KmM dazu fortgebildet werden; vgl. Apeltauer 2006a). Vor allem aber sollte man KmM, die über keine guten Deutschkenntnisse verfügen, Überforderungserlebnisse ersparen, die im Rahmen der für deutsche Kinder entwickelten Trainingsprogramme zur phonologischen Bewußtheit fast unvermeidlich sind.

Zusammenfassend kann man sagen, daß das Training der phonologischen Bewußtheit heute in vielen Kindergärten zu einem festen Bestandteil der Förderangebote geworden ist. Man kann sogar von einer Euphorie in diesem Bereich sprechen, weil viele Erzieherinnen und Lehrkräfte glauben, daß damit auch KmM geholfen werden kann (kritisch zu den Trainingsverfahren Brüggelmann 2003; vgl. dazu auch Einsiedler u. a. 2000). Tatsächlich kann mit

1 Wenn ein Lerner in der fremden Sprache Deutsch ein Wort wie *Reise* hört und *leise* dekodiert, so wird er sich aufgrund des Kontextes meist selbst korrigieren können. Wenn ihm dagegen isoliertes Wortmaterial vorgesetzt wird (wie in den Trainingsprogrammen) und z. B. der Wortanlaut bestimmt werden soll, kann eine Aufgabenlösung an einer solchen Verwechslung scheitern. Bleibt diese Verwechslung verdeckt (d. h. merkt die Betreuungsperson nicht, daß hier eine Verwechslung vorliegt) entsteht der Eindruck, daß das Kind über keine guten phonologischen Analysefähigkeiten verfügt. In der Erstsprache wäre dem gleichen Kind eine solche Verwechslung kaum passiert.

den Trainingsprogrammen Risikokindern (KmM gehören i. d. R. nicht dazu) kurzfristig (nicht langfristig!) geholfen werden (vgl. dazu Ehri u. a. 2001).

In niederländischen Untersuchungen zum Lesen und zum Leseverstehen hat man nachgewiesen, daß viele KmM das Dekodieren von Buchstaben schneller bewältigen als niederländische Kinder aus low SES Familien, daß KmM also schneller lesen als diese Kinder. Diese Fertigkeiten scheinen also (auch ohne phonologisches Training) gut entwickelt zu werden. Dennoch haben diese KmM Schwierigkeiten mit dem Textverstehen. Dekodierungsfähigkeiten und das Leseverstehen scheinen sich also relativ unabhängig voneinander zu entwickeln. Was aber sind dann zuverlässige Indikatoren zur Vorhersage für späteres Leseverstehen?

Vor allem zwei Faktoren scheinen dabei eine Rolle zu spielen:

- der jeweilige Wortschatzumfang und
- vorausgehende Leseerfahrungen.

Droop/Verhoeven stellen dazu fest:

»[...] the strongest predictor of reading comprehension is [...] prior reading comprehension.« (Droop/Verhoeven 2003: 16)

Ist das regelmäßige und interaktive Vorlesen von Gute-Nacht-Geschichten vielleicht wichtiger als ein Training phonologischer Bewußtheit? Im Hinblick auf die Wortschatzentwicklung zweifellos. Und da ein umfangreicher Wortschatz in der Zweitsprache (das haben wir oben zu zeigen versucht) auch für ein phonologisches Training (im engeren Sinne) mit KmM Voraussetzung ist, sollten solche Trainingsprogramme erst dann eingesetzt werden, wenn mit den KmM schon ein umfangreicherer Wortschatz erarbeitet wurde.

4.2 Wortschatzarbeit

Kinder lernen nicht alle Wörter gleichzeitig. Sie bevorzugen am Anfang Inhaltswörter, d.h. also Nomen und Verben, später auch Adjektive und Adverbien. Nomen lassen sich z. B. mit Hilfe semantischer Merkmale und mit lexikalischen Hierarchien (Ober- und Unterbegriffen) beschreiben, Verben mit Handlungssequenzen, mit motorischen Programmen und syntaktischen Rahmenvorgaben (Valenzen). Funktionswörter werden zunächst nur vereinzelt aufgegriffen. Erst wenn ca. 400 Wörter erworben wurden, beginnt der Ausbau der Funktionswörter.

Bei der Aneignung eines neuen Wortes werden mehrere Stufen durchlaufen. Zuerst muß das neue Wort aus dem Lautstrom herausgefiltert werden. Erst dann kann ihm eine (erste, vorläufige) Bedeutung zugeordnet werden, die meist an die Lernsituation gekoppelt ist. Von diesem situativen Kontext muß abstrahiert werden und es muß auch die Bedeutung generalisiert werden. Bedeutungen werden also zunächst mit dem jeweiligen Kontext gespeichert, später allmählich vom Kontext abgelöst, abstrahiert und verdichtet. Parallel dazu muß auch die Artikulation geübt werden.¹ Im weiteren Verlauf der Aneignung muß das neue Wort mit anderen Wörtern vernetzt werden. Zusätzlich müssen auch grammatische Kenntnisse (z. B. Wortbildungsmöglichkeiten oder die Wortartzugehörigkeit) erschlossen werden. Das alles kostet Zeit (Man lernt z. B., daß man eine Mütze *abnehmen* oder *aufsetzen* kann, daß es *Zipfelmützen* und *Schirmmützen* gibt usw. Solche Entwicklungsprozesse brauchen viel Zeit. Aitchison (1994: 180) spricht

1 Wenn ein Kind z. B. *Dornbröschen* sagt, so zeigt das, daß es das Wort noch nicht in sinnvolle Bestandteile zerlegen kann und daß es wahrscheinlich noch mit der Artikulation beschäftigt ist.

von der Geschwindigkeit einer Schildkröte, mit der diese Entwicklung voranschreitet.) Erst wenn alle Stufen durchlaufen sind und auch automatisiert wurden, können wir sagen, daß ein Wort wirklich beherrscht wird (vgl. ausführlicher dazu Apeltauer 2005: 64 f.).

Im Rahmen der Erstspracherwerbsforschung hat man festgestellt, daß es nicht immer genügt, wenn ein neues Wort im Zusammenhang mit einem zu benennenden Objekt erwähnt wird, z. B. indem auf das Objekt gedeutet wird. Kindern hilft es offenbar mehr, wenn das Objekt, über das gesprochen wird, mit Blicken markiert wird. Dies scheint vor allem in der Anfangsphase der Bedeutungserschließung wichtig, weshalb gemeinsame Interaktionen in der frühen Kindheit einen hohen Stellenwert haben (vgl. Tomasello 2003). Doch auch dann unterscheidet sich das, was Erwachsene mit solchen Situationen verbinden von dem was Kinder denken, weil Kinder sich Bedeutungen auf der Grundlage anderer kognitiver Operationen erarbeiten als Erwachsene. Mit anderen Worten:

»Wenn Kinder Wörter aus dem Erwachsenenangebot erwerben, so geben sie diesen Wörtern Bedeutungen, die ihren Erkenntnisstrukturen entsprechen. Man kann daher nicht davon ausgehen, daß das gleiche Wort bei Kind und Erwachsenen den gleichen Begriff bedeutet.« (Szagun 1983: 215)

Selbst wenn ein Kind ein Wort korrekt artikulieren kann, verfügt es also i. d. R.

nicht über die Bedeutungen, die Erwachsene mit dem Wort verbinden, und schon gar nicht über das »Bedeutungspotential«¹ eines Wortes, weil Inhalte des semantischen Gedächtnisses nur schrittweise ausgebaut, differenziert und vernetzt und so den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen angepaßt werden. Und wie ist das beim Zweitspracherwerb?

Kinder im Alter von drei oder vier Jahren haben in ihrer Erstsprache schon einen umfangreichen Wortschatz entwickelt und gelernt, wie man die Bedeutung von Wörtern durch Beobachten und Zuhören erschließen kann. Doch wenn sie in den Kindergarten kommen und nur über geringe (oder keine) Deutschkenntnisse verfügen, sind sie vorübergehend wieder zurückgeworfen auf ihre Anfänge beim Spracherwerb. Wenn sie nur wenige Wörter der fremden Sprache verstehen, sind sie bei der Bedeutungserschließung wieder auf einen »sprachlichen Laufstall« angewiesen, d. h. auf Segmentierungshilfen, auf Wiederholungen und dialogische Einbettungen². Derartige Hilfestellungen können in größeren Gruppen nicht gegeben werden. Ähnliches gilt für Objektmarkierungen durch Blicke. Darum sollte in der Anfangsphase möglichst nur mit zwei (maximal drei) Kindern gearbeitet werden.³

Wie lernt man ein neues Wort in einer fremden Sprache? Dazu sind i. d. R. ähnliche Schritte erforderlich wie beim Erstspracherwerb. Es müssen Wortgrenzen

-
- 1 Unter Bedeutungspotential versteht man die möglichen Bedeutungen eines Wortes in unterschiedlichen Kontexten. Je gebildeter ein Sprecher einer Sprache ist, desto mehr vom Bedeutungspotential eines Wortes wird er kennen und zum Verstehen nutzen können. Um komplexe (insbesondere schriftliche) Texte verstehen zu können, sollte man möglichst viel vom Bedeutungspotential eines Wortes kennen.
 - 2 In der angelsächsischen Fachliteratur spricht man vom »scaffolding«. Damit ist gemeint, daß Lernern geholfen wird (z. B. durch Gestik und Mimik, durch Fragen, dialogische Vorgaben, Einsagen oder begleitendes Mitsprechen), so daß Äußerungen verstanden oder unvollständige Äußerungen ergänzt werden.
 - 3 Im Kieler Modell wurde beim interaktiven Erzählen und Vorlesen mit zwei bis maximal drei Kindern gearbeitet; ähnlich in den Fördermaßnahmen der Universität Mannheim.

und eine erste Bedeutung bestimmt werden. In der Anfangsphase werden dazu bestehende Wortbedeutungen der Erstsprache genutzt. Das neue Wort der Zweitsprache wird an ein bereits existierendes Wort der Erstsprache angekoppelt (vgl. Kroll/Tokowicz 2005: 543 ff.). Es kommt also zu einer ersten Vokabelgleichung, die jedoch aufgrund weiterer Interaktionserfahrungen überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden sollte.¹ Wenn eine Bedeutung im Verlaufe des Erstspracherwerbs noch nicht erworben wurde, dann erfordert die Konstruktion dieser Bedeutung (z. B. *höflich*) zusätzliche Zeit.² Denn eine erste Bedeutungszuordnung erfolgt immer bezogen auf die Ausgangssituation. Für den weiteren Bedeutungsausbau sind Kommunikations- und Interaktionserfahrungen und/oder Beobachtungen erforderlich sowie Abstraktionen von der Ausgangssituation.

Es kann helfen, wenn beim Auftreten eines neuen Wortes gesondert auf die Wortbetonung hingewiesen wird, weil in vielen Sprachen der Wortakzent festgelegt ist (z. B. im Polnischen immer auf der vorletzten Silbe, im Französischen auf der letzten). Der im Deutschen veränderliche (dynamische) Wortakzent bereitet daher vielen Lernern (sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion) Schwierigkeiten. Ähnliches gilt für Lang-

vokale, weil es in vielen Sprachen keine Langvokale gibt (in den Materialien von Tophinke 2003 findet man dazu brauchbare Übungsvorschläge). Solche Verweise auf Besonderheiten oder auch Kontrastierungen mit der Erstsprache können ein differenziertes Wahrnehmen erleichtern. Vor allem aber gilt: Ein Wort muß korrekt gehört werden, damit es auch korrekt artikuliert werden kann. Erst dann werden sich Lerner auch mit dem Bedeutungsausbau und der Vernetzung des Wortes beschäftigen.

Von einem Wort müssen also zunächst charakteristische perzeptuelle und phonologische Merkmale gespeichert werden. Parallel dazu werden auch erste semantische Kategorien und Merkmale erfaßt (z. B. Vögel fliegen, haben Federn ...). Mit Hilfe vorhandenen (Welt-) Wissens und aufgrund laufender Erfahrungen werden diese anfänglichen Bedeutungen beständig erweitert und angereichert.

Nicht alle Wörter werden gleich korrekt verstanden. Häufig sind Lerner zum Raten gezwungen oder zur Aufstellung von Vermutungen (Arbeitshypothesen). Denn nur ein Bruchteil der Wörter, die Lerner hören, wird z. B. im Unterricht erklärt (Nagy/Herman 1987: 23).³ Es kann zu abweichenden Bedeutungszuschreibungen kommen, die sich – wenn es keinen Anstoß zur Korrektur gibt –

1 Vgl. z. B. das türkische *doğ* und das deutsche *Freund*. Sprachanfänger (und kleinere Wörterbücher) speichern beide als Äquivalente. Für Fortgeschrittene sind das Wörter, die im Bereich der Bedeutung über eine größere Schnittmenge verfügen, die aber auch Bedeutungsunterschiede aufweisen.

2 Bedeutungserwerb ist immer mit Begriffsarbeit verbunden, die ein Lerner leisten muß. Neue Erfahrungen und Einsichten müssen in Bedeutungen umgewandelt und in das Netzwerk von Bedeutungen eingepaßt werden. Und das erfordert Zeit. Lernpsychologen sprechen vom »intelligenten Wissen«, das so entsteht und das flexibel nutzbar ist (im Gegensatz zum toten oder »nachgebeteten« Wissen).

3 Sie gehen davon aus, daß im Verlauf eines Unterrichtsjahres nur wenige hundert Wörter explizit vermittelt werden, daß aber etwa 3.000 neue Wörter pro Jahr präsentiert werden. Muttersprachler können das mit Hilfe ihres potentiellen Wortschatzes bewältigen. Zweitsprachler verlieren dadurch zunehmend den Anschluß an die Klasse (vgl. oben Seite 7f.).

negativ auf weiteres Verstehen auswirken können. So wurde z. B. *grob* von KmM in einem fünften Schuljahr (Realschule) mit *schlecht drauf sein*, *ärgerlich sein*, *böse sein*, *gemein sein* paraphrasiert, Deutungen, die im Kontext des Vorkommens (einem Kinderbuchtext) möglich schienen, womit die intendierte Bedeutung (*nicht rücksichtsvoll sein*) jedoch nicht adäquat erfaßt wurde. Effekte eines solchen ungenauen Verstehens können kumulieren.

Beim Bedeutungsausbau eignen sich Lerner Merkmale und Zusammenhänge nicht nur zielgerichtet (bzw. intentional) an, sondern auch beiläufig (inzidentell). Inzidentelles Lernen spielt z. B. beim »aufschnappen« von Wörtern und Wendungen eine Rolle. Inzidentell wird meist langsamer gelernt. Dafür wird Gelerntes aber vergessensresistenter gespeichert. Was man also zielgerichtet lernt, kann man sich schneller aneignen. Es wird aber auch rascher wieder vergessen. Beiläufig Gelerntes wird i. d. R. dauerhafter gespeichert. Vorschulkinder lernen eher inzidentell. Beim intentionalen Lernen ist ihre Konzentrationsspanne i. d. R. begrenzt, sofern sie nicht interessengeleitet Informationen suchen und sammeln.

Viele Erzieherinnen merken, wenn Kinder sich für etwas ernsthaft interessieren, und ermutigen sie dann. Daraus können Interessengruppen entstehen und Kleinprojekte. Im Rahmen solcher Projekte entwickeln interessierte Kinder große Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit. Und sie haben im Anschluß an die Projekte ein großes Mitteilungsbedürfnis, das ihnen hilft, ihrer Zweitsprache zu gebrauchen und auszubauen (vgl. dazu auch Swain 2005: 471; die Beschreibung

eines praktischen Beispiels findet man in Apeltauer 2006a: 35).

Dort, wo Zusammenhänge einfach und visualisierbar sind (z. B. bei Konkreta oder Antonymen wie *dick* und *dünn*), lassen sich Bedeutungen durch Erläuterungen i. d. R. rascher ausbauen. Es wird vermutet, daß für häufig gebrauchte, konkrete und verwandte Wörter zweier Sprachen nur ein (gemeinsames) konzeptuelles System existiert. Bedeutungsübertragungen werden in diesen Bereichen also unproblematisch sein. Bei nicht verwandten Sprachen (oder entfernteren Kulturen) kann das aber anders sein. Hier können selbst scheinbar harmlose Bedeutungsübertragungen das Entstehen von Mißverständnissen begünstigen.¹

Noch schwieriger ist das bei abstrakten, seltener gebrauchten oder kulturspezifischen Wörtern. Dort, wo Zusammenhänge komplex sind (vgl. z. B. *höflich*), werden Lerner mehr Zeit und mehr sprachlichen Input benötigen, um Regelmäßigkeiten (bzw. Wahrscheinlichkeit des Auftretens) entdecken zu können. Instruktionen sind in solchen Fällen von begrenztem Wert. Lerner erschließen sich diese Bedeutungen aufgrund von Interaktions- und Kommunikationserfahrungen, wobei inzidentelle Prozesse eine wichtige Rolle spielen, weil Zusammenhänge dabei ganzheitlich erfaßt werden können, während intentionales Lernen immer mit einem Fokussieren verbunden ist, d. h. mit dem Ausblenden von (möglicherweise relevanten) Aspekten.

Zur Beherrschung eines Wortes und zum Ausbau seiner Bedeutung(en) gehören natürlich auch sprachliche Kontexte, in denen ein Wort besonders häufig vorkommt. Kompetente Sprecher einer Sprache wissen z. B., mit welchen vorausge-

1 *Tisch* oder *Haus* kann z. B. in arabischen oder afrikanischen Ländern auf andere prototypische Formen bezogen werden als bei uns.

henden oder nachfolgenden Wörtern ein Wort häufig gebraucht wird.¹ Nur wenn man das weiß, kann man auch entscheiden, ob ein Wort in einem bestimmten Kontext angewandt werden kann oder nicht. Verbindungen zu anderen, verwandten Wörtern (z. B. der Wortfamilie oder zu Synonymen oder Antonymen, zu Unter- und Oberbegriffen) werden erst später erworben,² ebenso grammatisches Wissen (z. B. die Wortartzugehörigkeit oder Wortbildungsmöglichkeiten).

Wie wird nun in der Praxis verfahren? Lehrkräfte, die im Rahmen von Frühfördermaßnahmen eingesetzt sind, berichten, daß sie Wortschatzarbeit zumeist mit Bildmaterial durchführen sowie mit Memories und/oder Kartenspielen. Wortschatzarbeit wird auch mit Grammatikarbeit verbunden. Es werden z. B. Verben vermittelt und »die sollen dann auch gebeugt werden« (Lehrkraft). Oder man nimmt Material wie »Erzähl mir was!« (vgl. Rucys 2004) und »arbeitet dann an der Pluralbildung oder an Artikeln« (Lehrkraft). Manche Lehrkräfte berichten auch von Reimwörtern als Merkhilfen und von Silbenklatschen, Elementen aus dem Training zur phonologischen Bewußtheit, die sie im Rahmen der Fördermaßnahmen einsetzen.

Erzieherinnen bevorzugen dagegen eher einen ganzheitlichen Zugang. Für sie sind z. B. Bewegungs- und Kreisspiele wichtig, um die Kinder zum Sprechen zu bringen und ihnen Sprechfreude zu vermitteln. Auch das Erzählen oder Vorlesen von Geschichten oder Gedichten gehört für sie zur Wortschatzarbeit, wenn z. B. zu einzelnen Wörtern agiert werden

kann. Solche Interaktionsformen müssen allerdings ritualisiert werden, weil Kinder, die das von zu Hause nicht kennen, anfangs rasch abschweifen. Vereinzelt wird auch über die Durchführung von Kleinprojekten berichtet, an denen teilweise auch Mütter teilgenommen und in der jeweiligen Erstsprache Verstehenshilfen gegeben zu haben scheinen. So etwas könnte ausgebaut werden.

In den Handreichungen DaZ (Senatsverwaltung Berlin) wird unter Wortschatzarbeit auf Inhalts- und Strukturwortschatz verwiesen und es wird ein Mitteilungswortschatz von einem Verstehenswortschatz und einem potentiellen Wortschatz abgegrenzt.

Normalerweise werden zunächst Formeln und Inhaltswörter (Nomen, Verben) erworben und nur vereinzelt Funktionswörter. Beim Erstspracherwerb werden Funktionswörter erst dann vermehrt aufgegriffen, wenn eine Schwelle (bei ca. 400 Wörtern) erreicht wurde (vgl. Kauschke 1999: 135). Ergebnisse zum Zweitspracherwerb liegen in diesem Bereich nicht vor.

Ein potentieller Wortschatz ist das, was uns hilft, die Bedeutung eines neuen Wortes zu erschließen aufgrund von Regeln der Wortbildung oder des Ko-Textes (d. h. der umgebenden Wörter). Muttersprachler verfügen i. d. R. über einen großen potentiellen Wortschatz. Wird eine verwandte Zweitsprache erlernt, erleichtert dieser potentielle Wortschatz vielfach das Erraten von Wortbedeutungen. Ist die Zweitsprache mit der Erstsprache nicht verwandt (wie z. B. Türkisch oder Arabisch), ist ein potentieller Wortschatz praktisch nicht vorhanden.

1 Man nennt dieses erwartbare Miteinandervorkommen von Lexemen auch Kollokation bzw. Kollokationen.

2 Vorausgehende und nachfolgende Wörter stehen in einer syntagmatischen Relation zu einem Wort. Wörter, die mit einem bestimmten Wort ausgetauscht werden können (z. B. Synonyme), stehen zu ihm in einer paradigmatischen Relation. Gewöhnlich werden syntagmatische Bezüge vor paradigmatischen erlernt (bzw. erworben).

Mit der Zunahme an Kenntnissen und Fertigkeiten in der Zweitsprache entwickelt sich auch ein potentieller Wortschatz. Semantisierungen sollen »sicht- und erlebbar« gemacht werden und auch die Wortbildung wird »zur Erklärung von Wörtern« für sinnvoll erachtet (vgl. Rösch u. a. 2001: 47f.).

Zusammenfassend kann man sagen, daß eine erste Bedeutung eines neuen (zweitsprachlichen) Wortes im Falle von Konkreta mit einem Objekt oder Bild vermittelt werden kann. Zunächst muß aber auch bei Konkreta (z. B. *Schatzkästlein*) eine Form erfaßt und gespeichert und die Artikulation beherrscht werden, ehe auf der Inhaltsebene weiter gearbeitet werden kann. Denn auch bei Konkreta werden am Anfang meist nur situationsbezogene Teilbedeutungen gespeichert. Objekte müssen kategorisiert werden, es muß von der Lernsituation abstrahiert werden und es müssen die mit dem Wort verbundenen Konnotationen (*Schatzkästlein*, ein kleiner Kasten, der wertvolle Gegenstände enthält) und Kollokationen erlernt werden, damit das Wort flexibel einsetzbar wird.

Ein längeres oder komplexes Wort (z. B. *Streichholzschachtel*) oder ein Wort, das schwierig auszusprechen ist oder das eine abstraktere Bedeutung hat oder eine Bedeutung, die es in der Erstsprache nicht gibt, wird i. d. R. schwerer erworben als ein kurzes, einfach auszusprechendes Wort, das auf konkrete Dinge verweist. Erst wenn zu einem Wort eine Grundbedeutung gespeichert wurde, wenn syntagmatische und paradigmatische Bezüge hergestellt werden können,

wenn grammatische Kenntnisse (Wortart, Wortbildung) vorhanden sind und ein Lerner auch weiß, in welchem stilistischen Kontext (z. B. formell oder informell) das Wort gebraucht und mit welchen Konnotationen das Wort verbunden wird und dies alles automatisiert wurde, können wir sagen, daß das Wort beherrscht wird (Maier 1999: 51 empfiehlt darum, »systematisch zu überprüfen, ob die scheinbar flüssig deutsch sprechenden Kinder die jeweiligen Wörter und Ausdrücke tatsächlich aktiv beherrschen, d. h., ob sie sie von sich aus richtig anwenden können«). Bevor ein Wort automatisch (d. h. schnell) abgerufen werden kann, besteht die Gefahr des Vergessens. Deshalb sollten neue Wörter nach einer ersten Semantisierung möglichst in unterschiedlichen Kontexten wiederholt und vor allem auch gebraucht werden.

5. Fördermaterialien

Über die Bedeutung des Wortschatzumfangs, des Bedeutungsausbaus und die Vernetzung und Automatisierung von Wörtern für das Hör- und Leseverstehen (und damit auch für die Schullaufbahn) sind sich Fachleute weitgehend einig. Dagegen gehen die Meinungen darüber, wie neue Wörter vermittelt werden sollten, auseinander. In der Praxis findet man eine Fülle von Materialien, die teilweise auch von Verlagen vertrieben werden (vgl. z. B. Schlösser 2001; Tophinke 2003; Piepho 2003; Loos 2004; Boehrer 2004; Ott/Stanscheva 2005). Die Materialien sind sehr unterschiedlich, basieren z. T. auf wissenschaftlichen Erkenntnissen,¹ z. T. auf didaktischen Ideen und Vorstellungen.

1 Tophinke stützt sich bei ihren Wortbetonungsmustern und bei den Wortabwandlungen auf neuere wissenschaftliche Erkenntnisse (phonologische Analysefähigkeiten). Ihre Bausteine zur Vermittlung von Satzmustern erinnern dagegen an die Muttersprachendidaktik der 70er Jahre. Sie lassen sich mit neueren Ergebnissen der Instruktionsforschung (SLA) nicht vereinbaren. Gleichwohl scheinen damit Erwartungen von Erzieherinnen und Lehrkräften befriedigt zu werden.

Lernszenarien wurden in der Englischdidaktik in den 80er Jahren eingeführt (vgl. Di Pietro 1987). Ursprünglich sollten Szenarien eine »dramatische« Komponente enthalten, so daß Lerner sich stärker engagieren (»involvement«). Die Lernszenarien von Hölscher u. a. sind dagegen Rahmenthemen, die z. T. in traditioneller Manier gefüllt werden. Ein Beispiel: Im Lernszenario *Zahlenfresser* steht unter dem Stichwort: *Schatzkästlein* »Ein individuelles Schatzkästlein für ausgeschnittene Ziffern wird angelegt«. Für KmM mit geringen Deutschkenntnissen ist Schatzkästlein ein langes und schweres Wort. Positive Konnotationen (Mitbedeutungen) werden damit nicht verbunden. Fortgeschrittene, die diese Konnotationen schon kennen, werden sich fragen, was an ausgeschnittenen Ziffern wertvoll sein soll.

Die meisten Materialien konzentrieren sich auf die Vermittlung von Nomen (bzw. Konkreta), die überwiegend mit Hilfe von Bildern, z. T. auch mit Gegenständen semantisiert werden.

Boehrer empfiehlt z. B.: »Ist der Wortschatz nicht bekannt, wird er durch die einbezogenen Realgegenstände automatisch eingeführt« (Boehrer 2004: 65). Ähnlich Hölscher u. a.: »In den Lernszenarien erfolgt die Erweiterung des Wortschatzes [...] über die Präsenz eines Objekts, das benannt wird« (Hölscher u. a. 2006: 12). Genügt das zur Einführung von Konkreta? Und müssen im Deutschen nur Konkreta vermittelt werden? Sind in der Anfangsphase nicht auch Formeln, Verben und Verweiswörter wichtig?

Bei Schlösser 2001 finden wir z. B. auf Seite 26 »Ein Koffer voller Kleider«, dazu Kopiervorlagen mit 12 Bildern zu 31 Wör-

tern, die als »Sprachziel« deklariert werden. Das methodische Vorgehen erinnert an den Fremdsprachenunterricht der 70er Jahre. Die Kinder sollen mit ganzen Sätzen (vgl. »Das ist die Hose.«) antworten. Es sollen also nicht nur neue Bezeichnungen gelernt werden, sondern zugleich auch Genusformen und Satzstrukturen, eine kaum bewältigbare Lernaufgabe. Als Variante wird auf derselben Seite angegeben: Kinder »kommentieren ihr Tun: *Ich ziehe die Hose an. Ich ziehe den Rock an. Ich ziehe den Hut auf ...*«. ¹

Loos 2004 bezieht sich explizit auf einen Grundwortschatz, gibt aber nicht an, auf welchen. ² Positiv zu vermerken ist bei seinen Materialien, daß nicht nur Konkreta (z. B. beim Thema Kleidung) behandelt werden, sondern auch Formeln (Ritualia wie *Guten Tag, Auf Wiedersehen*) einbezogen werden und Verben, Fragewörter und Adverbien, die in diesem thematischen Rahmen (Kleidung) sinnvoll sind (*anziehen, ausziehen, aufsetzen, zumachen*). Vermittelt werden sollen die Wörter u. a. über Reime und Lieder, die durch begleitendes Tun veranschaulicht werden. Lieder und Reime sind gute Hilfen zum Einhören, zum Üben der Artikulation und zum Wiederholen. Zur Bedeutungsvermittlung sind sie dagegen weniger geeignet.

Zusammenfassend kann man sagen, daß Wortschatzarbeit in allen Fördermaßnahmen geleistet werden soll. Die Auswahl der Wörter, die vermittelt werden sollen, ist unklar, folgt häufig einem Zufallsprinzip. Unklar sind auch die Prozesse, die bei der Aneignung eines neuen Wortes bewältigt werden müssen. Es scheint die Vorstellung zu dominieren, daß einem Ge-

1 *Zieht* man tatsächlich einen Hut *auf*? Und was ist mit der *Brille*, die hier unter Kleidungsstücke subsumiert wird? *Zieht* man die auch *an* oder *auf*? Schließlich: Wer kommentiert sein »Tun« in dieser Weise? Wird Sprache hier funktional gebraucht?

2 Unklar ist bei den meisten Materialien, nach welchen Kriterien der jeweilige Wortschatz ausgewählt wurde.

genstand nur ein Name (»label«) angehängt werden muß. Über Verarbeitungsprozesse und die Stufen der Bedeutungsentwicklung scheint es vielfach unklare Vorstellungen zu geben. Es gibt Material, das Hilfen zum Einhören anbietet oder zum Einhören und zur Aussprache (z. B. Tophinke 2003 zum Einhören, Loos 2004 mit Liedern und Reimen zum Einhören, Artikulieren und Üben). Manche Konzeption orientiert sich am Muttersprachunterricht (z. B. Tophinke 2003), andere wiederum am traditionellen Fremdsprachenunterricht (z. B. Schlösser 2001). Alle methodischen Empfehlungen beginnen mit Konkreta, die überwiegend mit Hilfe von Bildern semantisiert werden sollen. Daß Vorschüler besser mit Objekten lernen, daß sie kategorisieren und von situativen Kontexten abstrahieren lernen müssen, daß sie Wörter funktional gebrauchen lernen sollten, daß sie Beziehungen zu verwandten Wörtern (Stichwort: Wortfamilie, Wortfeld, Wortbildungsmuster) herstellen und ein Gespür dafür entwickeln müssen, welche vorausgehenden oder nachfolgenden Wörter häufig mit dem neuen Wort vorkommen sowie über stilistische (z. B. informell oder formell) und emotionale Mitbedeutungen (Konnotationen) informiert sein sollten, wird nirgends thematisiert. Auch daß Interferenzen aus der Erstsprache auftreten oder daß Wortbedeutungen unklar sein können, wird nicht in den Blick genommen, ebenso wenig wie die Möglichkeit, begriffliche Grenzen zu schärfen, z. B. durch eine Kontra-

strierungen mit Objekten, die nicht zu einer Kategorie gehören, oder durch eine Kontrastierung mit erstsprachlichen Bedeutungen (vgl. dagegen Apeltauer 2005: 64 ff.). Meist wird davon ausgegangen, daß es genügt, wenn bestimmte Themen (z. B. Verkehrserziehung) behandelt werden, zu denen Lehrkräfte Wörter spontan gesammelt haben.¹ Daß es Untersuchungen zum Wortschatz monolingualer Schulanfänger gibt, scheint unbekannt (vgl. z. B. Augst 1984 oder Pregel/Rickheit 1987; vergleichbare Nachschlagewerke für KmM sind ein Desiderat der Forschung). Sprachförderunterricht sollte solche Orientierungsmöglichkeiten nutzen, auch wenn das nur vorläufige Hilfen sein können und entsprechende Nachschlagewerke für KmM erst noch entwickelt werden müssen. Vor allem aber sollten Erzieherinnen und Lehrkräfte Material modifizieren, so daß aktuelle Erlebnisse und Erfahrungen von Kindern einbezogen werden können, daß nicht (nur) über irgend ein vorgegebenes Bild (vgl. »Erzähl mir was!«) »erzählt« wird, sondern über Geschehnisse, die ein Kind bewegt haben, über die Informationen z. B. von Eltern oder von anderen Erzieherinnen bereits vorliegen, so daß darüber mit dem Kind auch eine »authentische Konversation« stattfinden kann.

6. Anbahnen von Literalität²

Wir wissen heute, daß Kinder schon in einem sehr frühen Alter Interesse an Literalität entwickeln. Sie scheinen sogar in

1 So finden wir z. B. im Bericht über die Pilotphase der »Sprachintensivförderung« in Schleswig-Holstein (Schuljahr 2002/2003) unter »Verkehrserziehung« Wörter wie *Fußgängerweg*, obwohl *Fußweg* kürzer und daher zweifellos leichter lernbar und für einen aktiven Gebrauch auch ausreichend wäre.

2 Unter Literalität versteht man mehr als schriftsprachliche Fertigkeiten. Dazu gehört die Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Textsorten, mit Tabelle oder Fahrplänen ebenso wie z. B. mit statistischen Grafiken oder mit animierten Texten im Internet. Kurz: Literalität ist die Fähigkeit, sich die für eine Zielsetzung relevanten Informationen durch die Erschließung unterschiedlichster Texte zu beschaffen.

der Lage, sich Fertigkeiten spontan anzueignen, wenn sie entsprechende Vorbilder haben (vgl. dazu Scollon/Scollon 1981). Kann dieses Interesse auch für den Zweitspracherwerb genutzt werden?

Zunehmend mehr Kindertageseinrichtungen bieten im Rahmen von Fördermaßnahmen neben einem Training phonologischer Bewußtheit, neben Wortschatz- und Grammatikarbeit auch Aktivitäten an, die als Vorbereitung für den Schriftspracherwerb gedacht sind. Zwei Ansätze lassen sich dabei unterscheiden: Ein fertigkeitenorientierter Ansatz und ein Ansatz, der ein ganzheitliches Vorgehen bevorzugt.

Vertreter des fertigkeitenorientierten Ansatzes gehen davon aus, daß zuerst Dekodierungsfähigkeiten fokussiert werden müssen. Dazu sollen die graphophonetischen Grundlagen von Literalität erarbeitet werden. Es wird also die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben vermittelt und diese werden dann zu Morphemen, Lexemen und deren Bedeutung in Beziehung gesetzt. Kurz: Literalitätsentwicklung wird als deduktiver Prozeß organisiert von kleinsten zu immer größer werdenden Einheiten. Ein solches Vorgehen ist möglich, wenn alle Wörter, die zerlegt oder aus Einzellauten (bzw. Buchstaben) zusammengesetzt werden sollen, bereits vertraut und automatisiert sind. Mit anderen Worten: Sie eignen sich für monolinguale Kinder mit einem großen Wortschatz, sind aber für KmM mit einem kleinen Wortschatz ungeeignet.

Im Unterschied dazu wird beim ganzheitlichen Ansatz (den i. d. R. Erzieherinnen bevorzugten) davon ausgegangen, daß Sprachenlernen ein kollaborativer Prozeß der Bedeutungskonstruktion und des Bedeutungsaushandelns ist, in dessen Verlauf von einem Ganzen (z. B. einer Erzählung) auf induktivem Wege zu immer kleineren Teilen übergegangen wird. Durch interaktives Erzählen oder Vorle-

sen werden Bedeutungen mit Hilfe von Gestik und Mimik verständlich gemacht, werden Wörter erforderlichen Falles auch wiederholt oder paraphrasiert, werden zusätzlich Fragen zur Erzählung gestellt und so zum Mitdenken und zum Mitmachen angeregt (ausführlicher dazu Apeltauer 2003 sowie 2004b). Eine Erzählung soll so mit möglichst vielen Sinnen erfassbar werden, durch

- langsames, betontes Erzählen oder Vorlesen unter Einsatz von Mimik und Gestik;
- Fragen zum Mitdenken und Mitmachen (z. B. *Wie könnte es weitergehen? Was könnte er/sie jetzt tun?*);
- das Visualisieren von Inhalten mit Hilfe von Gegenständen oder Bildern;
- ein gestalterisches Reproduzieren (z. B. Malen von »Helden« oder Szenen, Verkleiden und spontanes Nachspielen von Szenen);
- kollektive Diktate (Kinder erzählen gemeinsam eine Geschichte weiter oder berichten über Erlebnisse z. B. auf einem Spaziergang; eine Betreuungsperson schreibt auf, was gesagt wird, und liest es anschließend vor. Das »Diktat« wird in Form eines Plakats im Raum aufgehängt, so daß es immer wieder in den Morgenkreis einbezogen werden kann);
- das Inszenieren einer Geschichte, die oft gehört oder vorgelesen wurde, z. B. für Eltern (evtl. dokumentiert durch Fotos oder Videoaufnahmen).

Dieser Ansatz wird inzwischen erfolgreich zur Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse genutzt (vgl. dazu z. B. das Förderprogramm *Hocus & Lotus* von Taeschner u. a., dessen Effektivität wissenschaftlich evaluiert wurde, oder das Kieler Modell, das ebenfalls wissenschaftlich evaluiert wurde (vgl. Apeltauer 2004b).

Nun kann man fragen, ob ein solcher Ansatz nicht besser in der Erstsprache Verwendung finden sollte, wenn die Erst-

sprache die starke Sprache ist. (In einer niederländischen Untersuchung wurde festgestellt, daß selbst nach zwei Schuljahren bei KmM die Erstsprache immer noch die dominante Sprache war, vgl. Narain/Verhoeven 1993). Sowohl das Hörverstehen als auch die Erzählkompetenz sind ja gewöhnlich in einer starken Erstsprache weiter entwickelt als in einer schwachen Zweitsprache. Es empfiehlt sich daher, vor oder parallel zu Fördermaßnahmen Angebote zur Elternfortbildung zu machen, um damit eine Aktivierung von Eltern von KmM zu erreichen (vgl. dazu Apeltauer 2006a und die dort angeführten Beispiele). Denn wenn Geschichten vorlaufend zu Hause erzählt werden, kann Erzähltes in der Zweitsprache leichter erschlossen werden, was Rehbein in einem eindrucksvollen Versuch nachgewiesen hat (vgl. Rehbein 1987). Es kann für KmM durchaus motivierend sein, wenn ihnen zu Hause zuerst z. B. eine türkische oder polnische oder russische usw. Version von Aschenputtel erzählt wird und anschließend im Kindergarten die deutsche. Solche Varianten lassen sich auch kombinieren oder collagieren, so daß daraus neue und (auch für deutsche Kinder und Erzieherinnen/Lehrkräfte) interessante und anregende Erzählungen entstehen können (ein anregendes Buch zu dieser Thematik ist Rodari 1973, ein guter Videofilm von der Stadt Frankfurt am Main ist »Erzähl mir 'ne Geschichte«).

Wenn wir davon ausgehen, daß das Übermitteln von Gedanken und Gefühlen Kindern ein Bedürfnis ist, dann muß auch beim Anbahnen von Literalität für die Kinder durchschaubares und sinnvolles Handeln im Vordergrund stehen. Eine

besondere Herausforderung besteht dabei darin zu lernen, wie man eigene Gedanken und Gefühle in der fremden Sprache differenziert ausdrücken kann und wie man sich mit Hilfe von Wörtern und Texten die Welt erschließen kann. In diesem Sinne ist Anbahnen von Literalität immer auch eine Vorbereitung auf die Schule und auf das Lesen lernen, weil im Rahmen solcher Maßnahmen auch Weltwissen gesammelt, geordnet und verfügbar gemacht wird, verfügbar insbesondere über die Zweitsprache.

Es gibt weitere Gründe, weshalb das Anbahnen von Literalität (in diesem Sinne) zur Aneignung der Zweitsprache Deutsch genutzt werden sollte. Wir gebrauchen gesprochene und geschriebene Sprache in ganz unterschiedlichen Situationen. Wenn wir beispielsweise eine Geschichte erzählen, werden wir andere sprachliche Mittel verwenden als wenn wir sie vorlesen. Während beim mündlichen Erzählen im Deutschen z. B. Endungen häufig verschluckt werden, werden dieselben Endungen beim Vorlesen i. d. R. artikuliert. Und wenn Rollen getauscht werden, d. h. also Kinder eine Geschichte (die sie schon auswendig gelernt haben) erzählen, so bemühen sie sich um eine korrektere Aussprache.¹ Insbesondere dann, wenn Geschichten oder Erlebnisse von Kindern in Form von kollektiven Diktaten verschriftlicht werden, ergeben sich ganz natürliche Möglichkeiten zum Fokussieren sprachlicher Formen: zum Erläutern von Endungen, zum Abwägen von Wörtern, zur Bewußtmachung syntaktischer Formen. Wenn solche formalen Aspekte in funktionalen Zusammenhängen thematisiert werden, z. B. wenn ein Kind einen Brief an seine Eltern diktieren will, oder wenn es

1 Im Rahmen des Kieler Modells haben wir beobachtet, daß Kinder, wenn sie so tun als ob sie vorlesen würden, langsamer, betonter und korrekter sprechen als in sonstigen Interaktionen.

eine Beobachtung, die es gemacht hat, schriftlich festgehalten haben möchte (vgl. das Schneckenbuch in Apeltauer 2006a: 35), verfügt es i. d. R. über eine große Aufnahmebereitschaft und eine höhere Konzentrationsspanne, als wenn Betreuungspersonen Rahmenthemen vorgeben.¹ Vor allem aber sollte man wissen, daß beiläufige (implizite) Erläuterungen oder Korrekturen meist wirksamer sind als explizite Korrekturen oder Erklärungen und daß durch selbst initiiertes und selbst gesteuertes Lernen langfristiges Behalten und dauerhafte sprachliche Entwicklungen begünstigt werden (Doughty 2003: 270 f. verweist darauf, daß viele Untersuchungsergebnisse zeigen: Mit Hilfe gram-

matischer Instruktionen erzielt man meist nur kurzzeitige Effekte). Zudem wird später in der Schule eine zunehmend formellere Sprache gebraucht, weshalb Kinder auf diesen anderen Sprachgebrauch vorbereitet werden sollten (Cummins 1984 hat die Unterscheidung BICS (basic interpersonal communicative skills) und CALP (cognitive academic language proficiency) geprägt. Mit BICS wird auf die informelle Umgangssprache verwiesen, mit CALP auf eine eher formelle Sprache, insbesondere auf Schriftsprache). Zusammenfassend lassen sich die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache folgendermaßen darstellen:

Merkmale gesprochener Sprache	Merkmale geschriebener Sprache
in Interaktion eingebettet, d. h. flüchtig und daher → schwerer wahrnehmbar, z. B. Endungen	nicht unter Zeitdruck → leichter wahrnehmbar
wegen Zeitdruck weniger strukturiert und geplant → Wiederholungen, Floskeln (<i>du weißt schon wie ich das meine ne ...</i>)	stärker durchdacht und sprachlich strukturiert, Wörter werden sorgfältig gewählt und »gewogen«, Verzicht auf Floskeln
Situation/Kontext wird als Verstehenshilfe genutzt (durch Mimik und Gestik, Verweiswörter wie <i>da, genau hier ...</i>), eher implizites Formulieren	Verweiswörter und Kontexthilfen entfallen → expliziteres Formulieren, u. U. auch abstraktere Sprache
nutzt Elemente wie Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Rhythmus, Akzentgebung	nutzt grafische Gestaltungsmöglichkeiten wie Normal- und Fettdruck, Überschriften, Absätze, Fußnoten etc.
eher emotional aufgeladen durch Sprechweise (bzw. Prosodie)	eher sachlich, auf Fakten bezogen (bzw. Emotionen werden anders evoziert)
Korrekturmöglichkeiten während des Formulierens sind wahrnehmbar	scheinbar perfekte Sprache, weil Korrekturen in Endfassung nicht sichtbar sind

1 Kleinprojekte können durch Betreuungspersonen initiiert werden (z. B. *wir machen Eis/einen Obstsalat*). Sie können aber auch aus Ideen oder Interessen der Kinder entstehen. Wenn Betreuungspersonen Ideen der Kinder aufgreifen und mit den Kindern zusammen weiterentwickeln (was man freilich nicht im Rahmen von einer Förderstunde pro Tag machen kann), entsteht etwas qualitativ Neues. Kinder wollen dann auch korrekt formulieren, sind also an formalen Hilfen interessiert und werden auf diese Weise mehr lernen, als wenn ihnen – wie im traditionellen Sprachunterricht – Themen und Formulierungen vorgegeben werden bzw. sie »zum Nachsprechen abgerichtet werden«.

Die Übergänge zwischen diesen beiden Formen sind bekanntlich fließend. Es gibt z. B. ein formelles Sprechen (z. B. Nachrichtensprecher) und ein informelles Schreiben (z. B. SMS, Liebesbriefe etc.). Für den Zweitspracherwerb bedeutet das, daß Themen in unterschiedlicher Weise behandelt werden können. Geschichten können z. B. (mit oder ohne Requisiten) erzählt werden und sie können (mit oder ohne Requisiten) vorgelesen werden. Anhand von ein paar Requisiten könnte eine Geschichte aber auch (gemeinsam mit den Kindern) entwickelt oder weiterentwickelt werden. Und am Ende können eigene Versionen vorgetragen werden (Die Kinder der Kieler Modellgruppe haben ihre (Bilder-)Bücher übrigens mit »gucken«, »lesen« aber auch mit »gemütlich machen« und »lernen« assoziiert (vgl. Apeltauer 2006b). Und sie hatten CDs (Hörbücher), die sie nach Bedarf nutzen konnten, d. h. also »klingende Versionen« dieser Texte). Genau darin besteht der qualitative Unterschied zur oben beschriebenen Wortschatz- und Grammatikarbeit, die nicht dadurch attraktiver wird, daß nebenbei auch Lieder gesungen werden. Dort wird Sprache überwiegend in ihrer beschreibenden Funktion (z. B. *Was ist das? Das ist Bus. Und was ist das? Das ist rote Rose*) verwendet. Eine solche Sprache macht kaum Appetit auf mehr. Lehrkräfte in Sprachfördermaßnahmen sagen selbst: »Eine halbe Stunde Sprachförderung reicht komplett.« Daß Sprache auch klingen

kann, daß Inhalte anregen können zum Nachdenken, zum Nachahmen und Weiterlernen, daß Sprache uns bei der Strukturierung unserer Wahrnehmung und Erfahrung helfen kann, daß wir Beziehungen mit ihrer Hilfe vertiefen können oder daß Geschichten geliebt werden, das alles wissen wir. Traditionelle und auch neuere Kinderliteratur eröffnet dabei viele Möglichkeiten.¹ Dennoch wird in vielen Fördermaßnahmen offenbar zuerst einmal trockenes Brot (Beschreibungssprache) verteilt, werden Lerner zum intentionalen Lernen gezwungen, werden Möglichkeiten des inzidentellen Lernens beim Zuhören oder beim Tun (d. h. instrumenteller, interaktiver oder imaginativer Gebrauch von Sprache) viel zu wenig genutzt. Dadurch kann sich bei KmM der Eindruck verstärken, daß die deutsche Sprache eine schwere Sprache ist.

Betreuungspersonen sollten lernen, wie solche antisuggestiven Eindrücke² vermieden werden können. Und sie sollten lernen, daß explizites Korrigieren und Disziplinieren bei Vorschulkindern häufig kontraproduktiv ist. Vorschulkinder sollten zum Sprechen ermutigt werden. Sie sollten gute Sprachvorbilder haben und es sollte ihnen interessantes und reiches Sprachmaterial (u. U. auch über CDs und (Lehr-)Filme) zugänglich gemacht werden, damit sie sich anregen lassen können. Vor allem aber sollten sie sich die fremde Sprache nicht nur nach Vorgaben aneignen dürfen, sondern sie

-
- 1 Über Wörter im Kontext und über funktionale Zusammenhänge lassen sich Bedeutungen von Wörtern und Beziehungen zwischen Wörtern leichter erschließen als über isoliertes Wortmaterial.
 - 2 Der rumänische Arzt Lozanov hat in seiner Fremdsprachenlehrmethode *Suggestopädie* auf Lernhemmungen aufmerksam gemacht, die durch antisuggestive Maßnahmen entstehen. Um solche Hemmungen abzubauen, setzt er Barockmusik als Hintergrundmusik ein, damit sich (erwachsene) Lerner entspannen und beiläufig mehr Wörter aufnehmen und speichern können. Dazu werden Dialoge (nicht Einzelwörter!), die zuvor praktisch (mit Gestik und Mimik) geübt wurden, in einem freundlichen, halblauten Ton (suggestiv) vorgetragen.

sich durch eigenen Gebrauch erschließen, in der Kommunikation mit Betreuungspersonen und anderen Kindern sowie im Rahmen von selbst initiierten Kleinprojekten.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt unserer Darstellung war der Zusammenhang zwischen Sprach- und Kognitionsentwicklung und die Feststellung, daß im Verlaufe des Erstspracherwerbs neuronale Verarbeitungsroutinen entwickelt werden, die zur Grundlage späterer Lernprozesse – also auch von Aneignungsprozessen im Bereich der Zweitsprache – werden. Weil die Erstsprache beim Gebrauch der Zweitsprache immer aktiviert wird, muß sie auch als »Denkwerkzeug« zugelassen und weiter gepflegt werden, zumindest so lange, bis die Zweitsprache diese Funktion der Erstsprache übernehmen kann.

Es wurde auf die während des ersten Lebensjahres entwickelten sprachlichen Dekodierungsstrategien hingewiesen und auf den Wortschatzumfang, mit dem deutsche (monolinguale) Kinder in die Schule kommen. Untersuchungsergebnisse zeigen, daß die Kluft im Wortschatzbereich zwischen einsprachig und zweisprachig aufwachsenden Kindern während der ersten Schuljahre wächst, weshalb die Vorstellung, daß man mit sprachlicher Frühförderung die Lösung aller Probleme in der Hand habe, als unrealistisch verworfen wurde.

Wir haben zu zeigen versucht, wie die Bedeutung von Wörtern gelernt wird und was alles zum Wissen über ein Wort gehört. Weil Prozesse, die dabei durchlaufen werden, eng mit der Erstsprache verbunden sind, gehören der Entwicklungsstand der Erstsprache und bereits erarbeitetes Weltwissen zu den Sprachlernvoraussetzungen für den Zweitspracherwerb. Und darum können sich

Anregungen im Bereich der Erstsprache positiv auf den Zweitspracherwerb und auf eine Sensibilisierung für Sprachlernprozesse auswirken. Auch die Aufnahme und Verarbeitung von neuem Wissen und von Erfahrungen erfolgt in der dominanten Sprache (i. d. R. die Erstsprache) bzw. – wenn die Zweitsprache dafür gebraucht wird – indirekt über die dominante Sprache, weshalb eine Pflege der Erstsprache weiterhin wichtig ist. Darum sollten Eltern von KmM – vorlaufend oder parallel zu Förderangeboten für ihre Kinder – Fortbildungsangebote gemacht werden, damit sie lernen, wie sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen können.

Grundlage für Frühförderangebote sollten Sprachstandsbeurteilungen sein. Aufgrund der unzureichenden Forschungslage und wegen der unterschiedlichen Kompetenzen, mit denen »Diagnoseverfahren« konzipiert wurden, sind gegenwärtig nur vorläufige Globalaussagen bzw. (im Falle von HAVAS oder dem Verfahren von Griebhaber) nur differenziertere Aussagen über wissenschaftlich abgesicherte Teilbereiche möglich. Die Zweitsprachentwicklung von KmM, insbesondere von Vorschulkindern, ist zweifellos ein Desiderat der Forschung. Ohne eine entsprechende Grundlagenforschung werden Verfahren zur Sprachstandsbeurteilung weder sinnvoll weiterentwickelt werden können noch Fördermaßnahmen sich optimieren lassen.

Drei Schwerpunkte werden gegenwärtig im Rahmen von Fördermaßnahmen gesetzt: 1. Das Training der phonologischen Bewußtheit, 2. Wortschatz und Grammatikarbeit und 3. das Anbahnen von Literalität. Phonologische Analysefähigkeiten bilden sich zunächst in der starken Sprache (bei KmM i. d. R. die Erstsprache) aus. KmM sollten also ein solches Training in ihrer Erstsprache durchlaufen können

oder über entsprechende Verfahren (z. B. das Lernen von Abzählreimen oder Kinderliedern) Anregungen in ihrer Erstsprache erhalten. Ein Transfer dieser Fertigkeiten in die Zweitsprache ist möglich. Da das Training der »phonologischen Bewußtheit« für monolinguale (deutsche) Kindern entwickelt und erprobt wurde, wird ein Wortschatz vorausgesetzt, der dem Wortschatz deutscher Kinder im fünften Lebensjahr entspricht, ein Wortschatz, über den über 60% der KmM in diesem Alter nicht verfügen. Aus diesem Grunde halten wir ein Training phonologischer Bewußtheit (im engeren Sinne) für diese KmM für problematisch. Nur KmM, die über gute bzw. sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, werden von einem solchen Training profitieren.

Bei der Wortschatzarbeit wurde darauf verwiesen, daß Erzieherinnen einen ganzheitlichen Zugang bevorzugen, d. h. es wird viel erzählt, auch vorgelesen, um Wörter zu semantisieren. Zudem werden Kreis- und Bewegungsspiele gemacht und Lieder gesungen, um neue Wörter zu wiederholen und zu verankern und Sprechfreude zu entwickeln. Eine solche lebendige, funktionale und kontextualisierende Vermittlung von neuen Wörtern ist in jedem Fall dem isolierten Vermitteln einzelner Wörter mit Hilfe von Bildkarten (wie das z. T. durch Fördermaterialien angeregt wird) vorzuziehen. Realobjekte sind immer besser zu »be-greifen«.

Problematisch ist die Vorstellung von Lehrkräften, daß parallel zur Einführung eines neuen Wortes auch gleich grammatisches Wissen über das Wort (z. B. Flexionsformen beim Verb) vermittelt werden können. Hier besteht Fortbildungsbedarf. Es sollte Wissen über Wortschatzentwicklung und Bedeutungs-differenzierungen, aber auch Wissen über Stufen der Lerner-sprachentwicklung (in den Bereichen von Syntax und Morphologie) vermittelt werden, so daß Fördermaßnahmen angemess-

sener konzipiert werden können. Im Hinblick auf Schule und die dort verwendete formalere Sprache (vgl. CALP) wird empfohlen, bereits im Vorschulbereich mit dem Anbahnen von Literalität zu beginnen, um so ein Bewußtsein für Sprache und insbesondere formale Aspekte von Sprache (Endungen, Wortbildungsmöglichkeiten, Satzmuster, Kohäsion etc.) zu schaffen, so daß auch schlußfolgerndes Denken und abstraktere Vorstellungen entwickelt werden können. Dabei sollten sowohl rezeptive als auch produktive Aspekte in funktionalen Zusammenhängen fokussiert werden und – wo immer möglich – auch Kontrastierungen mit der/den Erstsprache/n stattfinden, um Literalität (wenigstens in Ansätzen) in eine Biliteralität zu überführen, so daß KmM ihr kognitives Potential besser nutzen können. Gelernt werden sollte von KmM auch, wie man Informationen (z. B. im Rahmen von Kleinprojekten) sammelt und daraus Texte (bzw. Bücher) produziert, weil sie sich im Rahmen solcher Tätigkeiten Strategien zur Informationsbeschaffung und zur Strukturierung von Informationen aneignen und so gleichzeitig ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule vorbereitet wird.

Literatur

- Adybasova, Anastasia; Altmüller, Sonja; Kuyumcu, Reyhan: »Sprachentwicklung beobachten, erfassen, beschreiben. Eine Analyse des Beobachtungsverfahrens SISMİK«. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht*. Flensburg, Heft 44/45 (2006) [im Druck].
- Aitchison, Jean: *Words in the Mind, an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell, 1989 [zitiert nach der 2. Auflage 1994].
- Apeltauer, Ernst: *Literalität und Spracherwerb*. Flensburg 2003 (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, Heft 32).

- Apeltauer, Ernst: »Sprachlerndispositionen – eine Alternative zu Sprachtests im Vorschulalter?«, *Frühes Deutsch 2* (2004a), 48–55.
- Apeltauer, Ernst: *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich*. Flensburg 2004b (Sonderheft 1 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrenvielfalt im Unterricht).
- Apeltauer Ernst: »Wortbedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern«. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Patrak, Marianne; Kuhs, Katharina, Neumann, Ursula; Wittek, Fritz (Hrsg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann, 2005, 63–81.
- Apeltauer, Ernst: *Kooperation mit zugewanderten Eltern*. Flensburg 2006a (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrenvielfalt im Unterricht, Heft 40/41).
- Apeltauer, Ernst: »Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern«. In: Ahrenholz, Bernt; Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 2006b, 31–54.
- Apeltauer, Ernst: »Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern«. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 2006c, 11–33.
- Augst, Gerhard: *Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet mit einem alphabetischen Register*. Frankfurt: Lang, 1984 (Theorie und Vermittlung der Sprache, 1).
- Benholz, Claudia; Lipkowski, Eva; Schroeder, Christoph: *Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschulern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999*. Universität Essen, 2000 (Ms).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aargau: Zentrum Lesen FHA, 2003.
- Boehrer, Helga: *Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterialien DaZ*. Stuttgart: Klett, 2004.
- Boyd, Stephen; Arvidson, G.: »The acquisition of literacy by immigrant children in Sweden«. In: Durgunoglu, Aydin Y.; Verhoeven, Ludo (eds.): *Literacy development in a multilingual context*. Mahawh, N.J.: Erlbaum, 1998, 203–224.
- Brockmeier, Jens: *Literales Bewußtsein, Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München: Fink, 1998.
- Brüggelmann, Hans: »Fördern: Nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik?«, *Grundschule 35*, 10 (2003), 54–57.
- Christiansen, Christiane: *WUPPIs Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit*. Oberursel: Finken, 2005.
- Christophe, Anne; Guasti, Teresa; Nespor, Marina; Dupoux, Emmanuel; van Ooyen, Brit: »Reflections on Phonological Bootstrapping: Its Role for Lexical and Syntactic Acquisition«, *Language and cognitive Processes 12*, 5/6 (1997), 58–612.
- Cummins, Jim: »Bilingualism and cognitive functioning«. In: Shepson, Stan; Doylay, Vincent (Hrsg.): *Bilingual and multicultural education: Canadian Perspectives*. Clevedon, Avon, England: Multicultural Matters, 1984.
- Cutler, Anne: »Listening to a second language through the ears of a first«, *Interpreting 5* (2001), 1–18.
- de Groot, Annette M. B.; Dannenburg, A.; van Hell, J. G.: »Forward and backward translation«, *Journal of Memory and Language 33* (1994), 600–629.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich*. München: Verlag DJI, 2002.
- Di Pietro, Robert J.: *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Doughty, Catherine J.: »Instructed SLA: Constraints, Compensations, and Enhancement«. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, 256–310.
- Driessen, Geert: »De taalvaardigheid Nederlands van allochtone en autochtone leerlingen. De Ontwikkeling in het basisonderwijs in kaart gebracht.« *Gramma/*

- TTT Tijdschrift voor Taalwetenschap 5 (1996), 31–40.
- Driessen, Geert; van der Slik, Frans; de Bot, Kees: »Home Language and Language Proficiency: A Large-scale Longitudinal Study in Dutch Primary Schools«, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23, 3 (2002), 175–194.
- Droop, Mienke; Verhoeven, Ludo: »Language Proficiency and Reading Ability in First- and Second-Language Learners«, *Reading Research Quarterly* 38 (2003).
- Ehri, Linnea; Nunes, Simone R.; Willows, Dale M.; Valeska-Schuster, Barbara; Yaghouh-Zadeh, Zohreh; Shanahan, Timothy: »Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis«, *Reading Research Quarterly* 36/3 (2001), 250–287.
- Einsiedler, Wolfgang: *Der Einfluß verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewußtheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr*. Bericht Nr. 93 IfG (Universität Erlangen-Nürnberg 2000).
- Erzähl' mir 'ne Geschichte. Praktische Beispiele für die Sprachförderung im Kindergarten*. Hrsg. von der Stadt Frankfurt am Main (Dezernat für Schule, Bildung und Frauen – Stadtschulamt) o. J.
- Extra, Guus; Verhoeven, Ludo (eds.): *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1993 (European Studies on Multilingualism, 3).
- Gräsel, Cornelia; Gutenberg, Norbert; Pietzsch, Thomas; Schmidt, Elke: *Zwischenbericht zum Forschungsprojekt »Hören – Lauschen – Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache«*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 2004.
- Grieffhaber, Wilhelm: »Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrung«. In: Ahrenholz, Bernt; Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 2006, 73–90 (Forum Sprachlehrforschung, 6).
- Grimm, Hannelore (unter Mitarbeit von Mareen Aktaş und S. Frevert): *SETK 3–5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungs-fähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe, 2001.
- Grimm, Hannelore (unter Mitarbeit von Mareen Aktaş und U. Kießig): *SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3–5*. Göttingen: Hogrefe, 2003a.
- Grimm, Hannelore: *Wie viele Vorschulkinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? – Bedarfsanalyse am Beispiel der Stadt Bielefeld* (Pressemitteilung der Universität Bielefeld Nr. 163/2003 vom 30.09.2003), 2003b.
- Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000*. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999. Von Hans H. Reich, Universität Landau, Institut für Interkulturelle Bildung, 2000 (Ms.).
- Heath, Shirley B.: »What no bedtime story means. Narrative skills at home and school«. In: Schiefelin, Bambi B.; Ochs, Elinor (eds.): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 97–124.
- Herrmann, Christoph; Fiebach, Christian: *Gehirn und Sprache*. Frankfurt/M.: Fischer, 2004.
- Hobusch, Anna; Lutz, Nevin; Wiest, Uwe: *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder*. Horneburg: Persen, 2002.
- Hölscher, Petra; Angelsperger, Ulrike: *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger*. Stuttgart: Klett, 2002 (= Bayerisches Screening).
- Hölscher, Petra: »Lernszenarien«, *Frühes Deutsch* 2, 5 (2005), 4–5.
- Holler-Zittlau, Inge; Dux, Winfried; Berger, Roswitha: *Marburger Sprachscreening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS)*. Horneburg: Persen, 2003.
- Hopf, Diether: »Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern«, *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 2 (2005), 236–249.
- Jeuk, Stefan: »Sprachstandsmessung bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung«, *Didaktik Deutsch* 20 (2006), 52–69.

- Kauschke, Christina: »Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons«. In: Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke, 1999, 128–157.
- Kies-Himmel, Christiane: *Aktiver Wortschatztest für 3–6-jährige Kinder (AWST)*. Weinheim: Beltz, 1979 [revidierte und aktualisierte Fassung AWST-R 2005].
- Kim, Karl H. S.: »Distinct cortical areas associated with native and second languages«. *Nature* 388 (1997), 171–174.
- Kroll, Judith; Sunderman, Gretchen: »Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: The Development of Lexical and Conceptual Representations«. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, 104–129.
- Kroll, Judith; Tokowicz, Natasha: »Models of Bilingual Representation and Processing«. In: Kroll, Judith F.; de Groot, Annette M. B. (eds.): *Handbook of Bilingualism*. Oxford: Univ. Press, 2005, 531–553.
- Kucer, Stephen B.: *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. Mahwah/NJ: Erlbaum, 2005.
- Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang: *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999 [5. Auflage 2006].
- Loos, Roger: *Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten*. München: Don Bosco, 2004 [2 Bände].
- Lütje-Klose, Birgit: *Zwischenbericht zum Forschungsprojekt »Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache«*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2004.
- Lütje-Klose, Birgit: »Sprachstandserhebungen und Sprachförderung im Vorschulalter«. In: Fleischer, Th.; Grewe, N.; Jötten, B.; Seifried, K.; Sieland, B. (Hrsg.): *Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, 2006 [im Druck, zitiert nach dem Text im Internet].
- Maier, Wolfgang: *Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen, Methoden und Spielideen zur Sprachförderung und Integration*. München: Don Bosco, 1999 [zitiert nach der 4. Auflage 2003].
- Maiworm-Jäckel, Monika: »Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Das Beispiel der Stadt Wuppertal«. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziele Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 2005, 139–160.
- Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela: *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer, 2001 [3. Auflage 2004].
- Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela: *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi – Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb*. Donauwörth: Auer, 2000 [3. Auflage 2003].
- McKay, Sandra Lee: »Weighing Educational Alternatives«. In: McKay, Sandra Lee; Wong, Sauling Cynthia (eds.): *Language Diversity: Problem or Resource?* New York: Newbury, 1988 [zitiert nach Baker, Colin; Prys-Jones, Sylvia: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998].
- Moser, Urs: »Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse«. In: Moser, Urs; Stamm, Margit; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenz beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer, 2005, 167–187.
- Moser, Urs; Berweger, Simone; Stamm, Margit: »Lesekompetenzen bei Schuleintritt«. In: Moser, Urs; Stamm, Margit; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer, 2005, 37–58.
- Moser, Urs; Berweger, Simone; Stamm, Margit: »Wortschatz bei Schuleintritt«. In: Moser, Urs; Stamm, Margit; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer, 2005, 59–76.
- Nagy, W.E.; Herman, P.A.: »Breath and Depth of Vocabulary Knowledge«. In: McKeown, M.; Curtis, M.E. (eds.): *The*

- Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale/New York: Lawrence Erlbaum, 1987, 9–35.
- Narain, G.; Verhoeven, Ludo: *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: uni press, 1994 (Studies in Meertaligheid, 5).
- Nation, I. S. P.: »Teaching and Learning Vocabulary«. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah/NJ: Erlbaum, 2005, 581–595.
- Ott, Irene; Stanscheva, Nadja: *Hippo. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* (1. Teil: Mündlicher Vorkurs für die Vorschule). Donauwörth: Auer, 2005.
- Perani, Daniela; Paulesu, Eraldo; Sebastian-Galles, Nuria; Dupoux, Emmanuel; Dehaene, Stanislas; Bettinardi, Valentino; Cappa, Stefano F.; Fazio, Ferruccio; Mehler, Jacques: »The bilingual brain: proficiency and age of acquisition of the second language«, *Brain* 121 (1998), 1841–1852.
- Piepho, Hans-Eberhard: *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. »Szenarien« in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel, 2003.
- Pregel, Dietrich; Rickheit, Gert: *Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitwörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch*. Hildesheim: Olms, 1987.
- Rehbein, Jürgen: »Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache«. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb, Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1987, 113–172.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans Joachim: *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher – ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2002.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans Joachim: *HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2004.
- Reich, Hans H.: »Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des »Anforderungsrahmens««. In: Ehlich, Konrad u. a.: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn; Berlin: BMBF, 2005, 121–169 (Bildungsreform, 11).
- Rickheit, Gert; Müller, Horst M.: *Neurokognition der Sprache*. Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Neurokognition, 1).
- Rodari, Gianni: *Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden*. Leipzig: Reclam, 1973.
- Rodriguez, Richard: *Hunger for memory. The education of Richard Rodriguez. An autobiography*. New York; Toronto: Bantam, 1982.
- Rösch, Heidi u. a.: *Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen*. Hrsg. von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Berlin 2001.
- Rosten, Leo: *Jiddisch. Eine kleine Enzyklopädie*. München: dtv, 2002.
- Rucys, Dagmar: *Erzähl mir was! Lernspiele zur Sprachförderung*. Oberursel: Finken, 2004.
- Ruoff, Arno: *Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer, 1981 [2. Auflage 1990] (Idiomatrica, 8).
- Saville, Muriel; Troike, Rudolph C.: *A Handbook of Bilingual Education*. Washington D. C.: TESOL, 1971.
- Schlösser, Elke: *Wir verstehen uns gut*. Münster: Ökotopia, 2001.
- Schneider, Wolfgang; Stefanek, Jan; Dotzler, Hans: »Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Ergebnisse aus dem Scholastikprojekt«. In: Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, 1997.
- Schneider, Wolfgang; Roth, E.; Ennemoser, Marco: »Training phonological Skills and Letter Knowledge in Children at Risk for Dyslexia: A Comparison of Three Kindergarten Intervention Programs«, *Journal of Educational Psychology* 92, 2 (2000), 284–295.
- Schnieders, Guido; Komor, Anna: »Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung«. In: Ehlich, Konrad: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn; Berlin: BMBF, 2005, 261–342 (Bildungsreform, 11).

- Scollon, Ron; Scollon, Suzanne B. K.: *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood/NJ: Ablex, 1981.
- Service, Elisabet: »Phonology, working memory, and foreign language learning«, *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 45 (1992), 21–50.
- Singer, Wolf: *Was kann ein Mensch wann lernen?* <http://www.mpiph-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/mckinsey.pdf> (2001) [05.01.2007].
- Stern, Elsbeth: »Wissen ist der Schlüssel zum Können«, *Psychologie Heute* 7 (2003), zitiert nach dem Text im Internet: www.ipn.uni-kiel.de/projekte/quiss-prosa/pdf/Tagung_Soltau.pdf [10.08.2006].
- Stern, Elsbeth: *Sprache als wichtigstes Denkwerkzeug* (2004). http://www.mckinseybildet.de/download/04_bildungswerkstatt/bw_1_stern.pdf [30.08.2006].
- Stern, Elsbeth: *Je früher desto besser? Über Lernstrategien von Vorschulkindern*. Sendung im SWR 2 am 28. August 2005. http://db.swr.de/upload/manuskriptdienst/aula/au20050401_3076.rtf [28.07.2006].
- Swain, Merrill. 2005: »The Output-Hypothesis: Theory and Research«. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah/NJ: Erlbaum, 2005.
- Szagan, Gisela: *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. 2. Auflage. München; Wien; Baltimore, 1983.
- Tesser, P.; Merens, J.; Van Praag, C.; Ledema, J.: *Rapportage Minderheiten. Positie in het Onderwijs op de Arbeidsmarkt*. Den Haag: SCP, 1999.
- Tophinke, Doris: *Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache*. Weinheim: Beltz, 2003.
- Tomasello, Michael: *Constructing A Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press, 2003.
- Uhlich, Michaela; Mayr, Toni: *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantkindern im Kindergarten*. Freiburg: Herder, 2003.
- Verhoeven, Ludo: »Literacy Development in Immigrant Groups«, *IMIS-Beiträge* 21 (2003), 162–179.
- Wiedemann, Marianne: »Kompetenzorientierte Ansätze zu einer pädagogischen Diagnostik der Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund«. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 2005, 77–103.
- Wiley, Terrence; Lukes, Marguerite: »English-only and standard English ideologies in the United States«, *TESOL Quarterly* 30, 3 (1996), 511–535.
- Wygotski, Lew S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer, 1964.
- Wygotski, Lew S.: *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein, 1987 (Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit).
- Zareva, Alla; Schwanenflugel, Paula J.; Nikolova, Yolanka: »Relationship between lexical competence and language proficiency: variable sensitivity«, *Studies in Second Language Acquisition* 27, 4 (2005), 567–595.

»Germanisten in die Wirtschaft«

Grundkenntnisse BWL, Fachsprache, interkulturelle Kompetenz und Berufsorientierung für Moskauer Philologiestudenten

Marina Vollstedt und Stephan Walter

1. Einleitung

Bereits seit vielen Jahren entscheiden sich Germanisten – nicht ohne Erfolg – für einen beruflichen Einstieg in die Wirtschaft. Die Gründe dafür sind sehr unterschiedlich: In Deutschland beispielsweise zwingt das unzureichende Stellenangebot an Schulen und Hochschulen viele Absolventen, sich nach anderen Tätigkeitsfeldern umzusehen. In anderen Ländern – etwa in Rußland – werden Stellen in Lehre und Forschung so schlecht bezahlt, daß Arbeitsplätze in der Wirtschaft deutlich attraktiver erscheinen. Und schließlich erkennen viele Germanisten – ganz unabhängig von der Arbeitsmarktsituation – im Laufe ihres Studiums, daß ihre beruflichen Interessen nicht in Forschung und Lehre, sondern in anderen Bereichen liegen.

Allen diesen Absolventen ist gemein, daß sie bei der Suche nach Alternativen mit Berufsfeldern konfrontiert werden, für die sie nicht ausgebildet worden sind. Spätestens bei der ersten Bewerbung wird ihnen klar, daß zusätzliche Qualifikationen und praktische Erfah-

rungen unabdingbare Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg sind.

Die Situation in Rußland und Deutschland unterscheidet sich in diesem Punkt nicht wesentlich. Das Fehlen konkreter Berufsfelder ist ein generelles Merkmal geisteswissenschaftlicher Studiengänge, im Gegensatz zu den sog. »Brotstudiengängen« wie BWL, Jura oder Medizin spricht man daher konsequenterweise auch von »Neigungsstudiengängen«. Die Fragen »Was kann ich?« »Welche Berufsfelder kommen für mich in Betracht?« und »Wie plane ich den Berufseinstieg?« werden für Absolventen zu einer kreativen Herausforderung im Spannungsfeld zwischen eigenem Anspruch, Ziel der Ausbildung und Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt (Freis/Knott 2004; Bundesagentur 2003).

Trotz dieser Schwierigkeiten ist unbestritten, daß sich Geisteswissenschaftler in Deutschland wie in Rußland in einer sehr breiten Palette von Berufen und Branchen behaupten. So sind Absolventen der Bochumer Ruhr-Universität etwa

im Verlagswesen, im Journalismus, in der Personalentwicklung und in Unternehmensberatungen tätig,¹ Moskauer Germanisten arbeiten u. a. als Lehrer, Journalisten, Übersetzer und Dolmetscher oder in Personalwesen, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing internationaler Unternehmen.²

Es gibt also zahlreiche Einstiegsmöglichkeiten sowohl für Geisteswissenschaftler im allgemeinen als auch für Germanisten im besonderen, man muß sie nur finden. Aber wozu befähigt ein Germanistikstudium außerhalb der Germanistik? Welche Qualifikationen erwerben Germanisten im Verlauf ihres Studiums? Was können Studierende, Hochschulen und Arbeitgeber unternehmen, um die Einstiegschancen für Germanisten in die Wirtschaft zu erhöhen?

Am Beispiel des studienbegleitenden, berufsorientierenden Programms »Germanisten in die Wirtschaft« (GiW), das seit 2002 in deutscher Sprache von DAAD-Lektoren in Moskau angeboten wird, versuchen wir im folgenden Beitrag auf diese Fragen eine Antwort zu geben und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Germanisten sich auf den beruflichen Einstieg in Unternehmen vorbereiten können.

Dabei werden wir zunächst grundsätzlich die Arbeitsmarktsituation von Germanisten in Moskau beschreiben, dann auf die Fach- und Schlüsselqualifikationen eingehen, die russische Philologen im Laufe ihres Studiums erwerben, und schließlich Konzept und Umsetzung von GiW beschreiben. Abschließend sollen anhand von Programmevaluation und Absolventenverbleib Vor- und Nachteile des Programms diskutiert werden.

Obwohl es sich bei GiW um ein Moskauer Programm handelt und sich der folgende Beitrag daher primär auf Moskau und sein universitäres und wirtschaftliches Umfeld bezieht, sind wir der Ansicht, daß das Beispiel GiW exemplarisch für die Verbesserung der Berufsperspektiven von Auslandsgermanisten angeführt werden und zudem Impulse für Inhalte und Lehrformen des Germanistikstudiums insgesamt geben kann.

2. Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation von Moskauer Germanisten

2.1 Arbeitsmarkt und Berufseinstieg

Für den russischen Arbeitsmarkt gibt es praktisch keine Studien zum Berufseinstieg von Hochschulabsolventen oder Absolventenverbleibsstudien. Daher sollen hier grundsätzliche Probleme des Arbeitsmarktes für Geisteswissenschaftler am Beispiel deutscher Untersuchungen verdeutlicht werden. Die Erfahrung zeigt, daß sich viele Aspekte vergleichen lassen, auch wenn der Moskauer Arbeitsmarkt teilweise anderen Gesetzen folgt. In Deutschland fällt Geisteswissenschaftlern der Berufsstart im Vergleich zu Absolventen sog. »Brotstudiengänge« deutlich schwerer, da ihr Berufsfeld weniger klar umrissen ist: Während in Deutschland die Arbeitslosenquote aller Akademiker in den letzten Jahren bei 4% lag, waren 7% der Geisteswissenschaftler arbeitslos – bei einer Gesamtarbeitslosenquote von 10% (Marquard/Schindler 2002: 5; Wissenschaftsrat 2006: 47). Zudem liegt das Gehalt von Magister-Absolventen mit 30.000 Euro pro Jahr rund 5.000 Euro unter dem aller Akademiker, (Kolwitz 2004)

1 Vgl. dazu etwa: www.ruhr-uni-bochum.de/studienbuero/berufsfelder.htm, <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ/studieren.php>.

2 Quelle: eigene Umfrage.

und mit 55 % aller Absolventen üben deutlich weniger Geisteswissenschaftler eine reguläre Beschäftigung aus als Absolventen von »Brotstudiengängen« (80 %) (Wissenschaftsrat 2006: 47). Nur knapp 10 % der Geisteswissenschaftler finden eine Stelle im wissenschaftsnahen Bereich (Rauner 2001).

In den letzten Jahren ist allerdings zu beobachten gewesen, daß sich die Wirtschaft immer mehr gegenüber Quereinsteigern öffnet (Wissenschaftsrat 2006: 48). So plädiert Arbeitgeberpräsident Hundt für mehr Einstellungen von Philologen in Unternehmen (Hundt 2005) und eine Befragung von 2.154 IHK-Betrieben aus dem Jahr 2004 ergab, daß 21,3 % der Unternehmen tatsächlich Geisteswissenschaftler einstellen, v. a. im Geschäftsführungs- und Personalbereich sowie in Marketing und Vertrieb (Heintz/Rose 2004: 6). Insgesamt ist der Einsteig für Geisteswissenschaftler zwar schwierig, aber

»bei Job-Offerten aus der Wirtschaft hatten Sprach- und Kulturwissenschaftler gute Karten, wenn sie über passende Zusatzqualifikationen verfügten« (idw 2004: 6 f.).

Über den Berufsweg russischer Germanisten gibt es – wie bereits erwähnt – keine offiziellen Studien, da Absolventenverbleibstudien in der ehemaligen Planwirtschaft keine Tradition haben. Beobachtungen von DAAD-Lektoren und russischen Hochschullehrern zeigen jedoch, daß mindestens die Hälfte der Absolventen germanistischer Studiengänge fachfremd beschäftigt ist. Hauptsächliche Ursache dafür ist die geringe Entlohnung von Geisteswissenschaftlern im Lehrbereich – ein Deutschlehrer verdient in Rußland monatlich durchschnittlich 150 Euro, ein Hochschulprofessor 250 Euro. Bei der fachfremden Beschäftigung kann es sich um eine Vollzeitstelle oder aber auch um

einen Nebenjob handeln, der zusätzlich zu einer Lehr- und ggf. Forschungstätigkeit ausgeübt wird.

Besonders beliebt sind Arbeitsplätze in internationalen Unternehmen: Diese Betriebe zahlen in der Regel besser als russische Firmen. Eine Fremdsprachensekretärin verdient nach Angaben des Verbandes der Deutschen Wirtschaft in der Russischen Föderation (VDW) monatlich bis zu 900 Euro (VDW 2004: 34). Internationale Unternehmen bieten zudem attraktive Sozialleistungen und Weiterbildungsmöglichkeiten. Schließlich übt die Möglichkeit, die im Studium erworbenen Sprach- und Kulturkenntnisse im Arbeitsalltag einzusetzen, auf Germanisten, die – so die GiW-Teilnehmer – in der Regel alle »irgendwas mit Deutsch« machen wollen, einen besonderen Reiz aus.

In Moskau herrschen auf den ersten Blick für Germanisten exzellente Arbeitsbedingungen: Die russische Wirtschaft wächst seit mehreren Jahren stabil, das Bruttoinlandsprodukt stieg im Jahr 2004 um 7,1 % (VDW 2004: 11). Arbeitslosigkeit gibt es praktisch nicht. Deutschland ist für Rußland der wichtigste Außenhandelspartner. 2003 waren in der russischen Hauptstadt 2.700 deutsche Firmen präsent: von international tätigen Großkonzernen bis hin zu kleinen und mittelständischen Unternehmen. In der gesamten Russischen Föderation waren es über 3.500. Zudem gibt es eine große Zahl von deutschen Non-Profit-Organisationen, die ebenfalls gerne Ortskräfte mit ausgezeichneten Deutschkenntnissen einstellen.

Allerdings zeigt sich in den letzten Jahren ein deutlicher Hang zur Professionalisierung des deutschsprachigen Arbeitsmarktes in Moskau: War es Anfang der 90er Jahre für Fremdsprachenphilologen noch recht einfach, in ausländischen Unternehmen allein aufgrund ihrer Sprachkenntnisse einen Arbeitsplatz zu finden,

wird dies seit einigen Jahren immer schwieriger, da eine wachsende Zahl von Betriebswirten, Juristen, Ingenieuren und Naturwissenschaftlern mit guten oder sogar sehr guten Fremdsprachenkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht. Sprachkenntnisse bleiben zwar eine wichtige Zusatzqualifikation, Fachkenntnisse sind jedoch zum entscheidenden Einstellungskriterium geworden.¹

Letztendlich erwartet Philologen in Deutschland wie in Moskau ein Arbeitsmarkteinstieg unter erschwerten Bedingungen: Als »hochqualifizierte Ungelernte« erwartet deutsche Germanisten ein Arbeitsmarkt mit hoher Arbeitslosigkeit und einer immer geringer werdenden Zahl an Arbeitsplätzen in Schule, Hochschule und Kulturorganisationen, russische Germanisten suchen fachfremde Stellen in der Wirtschaft, da sie von den an Schule und Hochschule gezahlten Gehältern schlichtweg nicht leben können.

2.2 Germanistikstudium in Moskau: Aufbau und Inhalte

Welche Qualifikationen erwerben russische Germanisten im Rahmen ihres Studiums und welche benötigen sie, um auch außerhalb von Forschung und Lehre auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein?

Wer sich in Moskau – wie überall in Rußland – für ein Germanistikstudium entscheidet, hat in der Regel die Wahl zwischen vier verschiedenen Studienrichtungen: Die Ausbildung zum germanist-filolog (Philologe) bietet eine philologische Grundlagenausbildung mit hohen linguistischen und sprachhistorischen Anteilen. Die Ausbildungen als germanist-perevo-

dčik (Übersetzer) und germanist-prepodavatel' (Lehrer) sind praxisnäher ausgerichtet und legen den Schwerpunkt auf übersetzungswissenschaftliche und -praktische bzw. methodisch-didaktische Inhalte. Seit einigen Jahren wurde neben diesen drei traditionellen Studienrichtungen noch der Studiengang lingvistika i mežkul'turnaja komunikacija (Linguistik und interkulturelle Kommunikation) etabliert, u. a. auch mit Deutsch als erster Sprache, in der kommunikationswissenschaftlichen Theorien breiter Raum gegeben wird. In der Praxis unterscheiden sich diese auf den ersten Blick so unterschiedlichen Studiengänge allerdings nicht so stark, wie die Diplomurkunden vermuten lassen. Da das russische Hochschulsystem in den ersten beiden Jahren der fünfjährigen Ausbildung ein umfangreiches allgemeinbildendes Curriculum vorsieht, während des ganzen Studiums dem Spracherwerb im Hauptfach und in einer zweiten Fremdsprache breiter Raum gewidmet wird und das zehnte Semester fast vollständig der Diplomarbeit und den Abschlußprüfungen vorbehalten ist, bleibt für die Spezialisierung innerhalb des Faches verhältnismäßig wenig Raum.

Das in allen vier Studienrichtungen stark linguistisch ausgerichtete Studium – literatur- und kulturwissenschaftliche Ansätze spielen eine deutlich geringere Rolle als die das Studium dominierende Sprachwissenschaft – ist stark verschult: In Gruppen von acht bis zwölf Kommilitonen werden die Studierenden nach einem festen Stundenplan unterrichtet. Wahlmöglichkeiten gibt es kaum, Seminar- und Diplomarbeiten werden eng vom wissenschaftlichen Betreuer begleitet. Der Unterricht wird meistens frontal

1 Diese Meinung vertrat die große Mehrheit der Mitglieder des VDW-Personalkomitees bei einer im Zuge der Konzeption von GiW im Sommer 2002 durchgeführten Expertenbefragung.

erteilt, bei Prüfungen – die in den meisten Fällen mündlich abgenommen werden – ist die Reproduktion auswendig gelernter Inhalte gefragt. Dem Spracherwerb wird zentrale Bedeutung beigemessen: Ob ein Studierender als gut oder weniger erfolgreich eingestuft wird, hängt zu einem ganz entscheidenden Teil von seiner Fremdsprachenkompetenz ab. Die wissenschaftliche Leistung spielt dagegen eine deutlich geringere Rolle als an deutschen Universitäten.

2.3 Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen

Welche Fach- und Schlüsselqualifikationen erwerben Moskauer Germanistikstudierende also im Laufe ihres Studiums und welche sind später auf dem russischen Arbeitsmarkt gefragt? Auch bei der Beantwortung dieser Fragen sind wir mangels aktueller Studien auf eigene Beobachtungen angewiesen.

Bei der Bewertung von Qualifikationen wird in der Regel zwischen Fachqualifikationen oder *hard skills* und Schlüsselqualifikationen oder *soft skills* unterschieden. Unter Fachqualifikationen versteht man Faktenwissen und Fachmethodenwissen; in einer Sprach-, Text-, Kommunikations- und Kulturwissenschaft wie der Germanistik sind dies v. a. weitreichende Kenntnisse eines bestimmten Sprach- und Kulturraums, Methoden der Textanalyse, -interpretation und -produktion sowie kommunikationstheoretische Kenntnisse. Dazu kommen in Ruß-

land gute Kenntnisse einer weiteren Fremdsprache und in den meisten Fällen grundlegende Kenntnisse marktüblicher Standardsoftware sowie in bestimmtem Umfang Recherche- und Präsentationsfähigkeiten.¹

Als Schlüsselqualifikationen werden alle überfachlichen persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen zusammengefaßt.² Der Begriff wurde 1974 von Mertens eingeführt, der darunter einen Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Fachwissen verstand (Beck 1993: 12). Später trat die Handlungsfähigkeit in den Vordergrund: Nach Beck handelt es sich bei den Schlüsselqualifikationen um

»relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zum Lösen gesellschaftlicher Probleme. Als Berufsqualifikationen sind es funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen. Diese Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen reichen über die fachlichen Kenntnisse hinaus und überdauern sie. Qualifikationsziel ist die berufliche Flexibilität und Mobilität. Es sind Selbsthilfequalifikationen, mit deren Einsatz der Arbeitnehmer selbständig die Wandlungen in Arbeit und Beruf bewältigen kann, ohne sogleich auf Fremdhilfe angewiesen zu sein.« (Beck 1993: 18)

Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen ist in den letzten Jahren beständig gestiegen: Heute sind bereits 50 % der Anforderungen, die deutsche Unternehmen an den Führungsnachwuchs stellen, diesem Bereich zuzurechnen (Freis/

1 Vgl. dazu für geisteswissenschaftliche Studiengänge in Deutschland auch die Kompetenzbeschreibung der Ruhr-Universität Bochum: www.ruhr-uni-bochum.de/studienbuero/berufsfelder.htm.

2 Persönliche Kompetenzen beziehen sich ausschließlich auf die eigene Person, z. B. Eigeninitiative, Selbstmotivation, Kreativität und Belastbarkeit. Bei den sozialen Kompetenzen ist der Umgang mit anderen Menschen gemeint; hierzu zählen u. a. Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit. Recherche-, Präsentations- und Moderationstechniken sind methodische Kompetenzen (nach Freis & Knott 2004: 6; vgl. Honolka 2003: 7).

Knott 2004: 7)¹. Für die Beurteilung von Berufseinsteigern spielen sie eine besonders wichtige Rolle (Honolka 2003: 4).

Diese Entwicklung ist leicht zu erklären: Fachwissen veraltet heute in der Regel innerhalb weniger Jahre, und die moderne Arbeitswelt stellt neue Anforderungen an Arbeitnehmer: So erfordert die Globalisierung Flexibilität und Mobilität, die Dienstleistungsgesellschaft setzt Kundenorientierung, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit voraus, die Informationsgesellschaft verlangt vernetztes Denken und Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem und der allgemeine Veränderungsdruck im Laufe einer beruflichen Karriere läßt sich nur mit Eigeninitiative und Lernfähigkeit bewältigen (Honolka 2003: 5). Kommunikationskompetenz, Engagement, analytisches Denken, Belastbarkeit, Teamfähigkeit, Zielorientierung, Konfliktfähigkeit, Kreativität und Verlässlichkeit werden daher von Unternehmen auch immer wieder als besonders gefragte Schlüsselqualifikationen genannt (*Karrierefürher* 2005: 24).

Keine schlechten Voraussetzungen für Germanisten? Immerhin gelten in Deutschland wie in Rußland Begeisterungsfähigkeit und Eigeninitiative als typische Schlüsselqualifikationen von Geisteswissenschaftlern, da diese in der Regel »nur aus Interesse« studieren, ohne dabei ein festes Berufsbild im Kopf zu haben. Zudem weisen deutsche Arbeitsmarktexperten gerne darauf hin, daß im geisteswissenschaftlichen Studium Kommunikationsfähigkeit und Präsentationskompetenz besonders entwickelt und ge-

fördert werden (Honolka 2003: 34), in »keiner Studienrichtung wird soviel referiert, kommuniziert und diskutiert. Ein Pfund, mit dem deutsche Geisteswissenschaftler durchaus wuchern können« (Bundesagentur 2003). Dies gilt auch für die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten und sich immer wieder neu motivieren zu können (ebd.). An russischen Hochschulen werden diese Fähigkeiten durch die Verschulung des Studiums und den hohen Anteil an Frontalunterricht sicherlich nicht so gefördert wie in Deutschland. Aber auch russische Germanisten können auf hohe Kommunikationsfähigkeit, systematisches und analytisches Denken und – bedingt durch den hohen Leistungs- und Prüfungsdruck – auf große Belastbarkeit verweisen.

Somit haben Philologen in Deutschland und – so kann man ergänzen – auch in Rußland durchaus Chancen in Unternehmen, da sie mit ihrer »Fähigkeit zur methodischen und systematischen Analyse, zur Wissensaneignung und Informationsverarbeitung sowie Problemlösekompetenz und Flexibilität« über gute Voraussetzungen auf dem Arbeitsmarkt verfügen (vgl. Hundt 2005).

Allerdings verbessern sich trotz der genannten Vorteile die Berufschancen von Germanisten in der Wirtschaft erst dann, wenn sie ihre eigenen Stärken in der Praxis – etwa im Rahmen von Praktika – unter Beweis stellen und zusätzlich zu den Schlüsselqualifikationen und ihren meist exzellenten Sprachkenntnissen Fachkenntnisse in anderen potentiellen Berufsfeldern erwerben.

1 Interessant ist, daß bei einer Befragung von mehr als 2.100 IHK-Unternehmen zu Anforderungen an Hochschulabsolventen selbst in der Rubrik »Fachliches Können und methodische Kompetenzen« die Schlüsselqualifikationen »Analyse- und Entscheidungsfähigkeit« genauso wichtig wie breites Fachwissen aus der Fachdisziplin bewertet werden (mit jeweils 4,2 auf einer Skala von 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig). Es folgen mit 4,0 Lernkompetenz und 3,9 das berufsspezifische Wissen (Praktikum, Ferienjobs usw.) (Heintz/Rose 2004: 7).

2.4 Chancen auf dem Moskauer Arbeitsmarkt

Viele Studierende der Germanistik in Moskau träumen – wie bereits erwähnt – von einem Arbeitsplatz in deutschen Unternehmen. Fragt man Vertreter deutscher Firmen jedoch nach den Chancen von Germanisten in diesem Bereich, so reagieren gerade große Konzerne erst einmal reserviert. Gesucht werden in erster Linie Vertriebsfachleute, Finanzspezialisten und Juristen (VDW 2004: 33), zudem sei Englisch die wichtigste Sprache der internationalen Kommunikation. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, daß viele Germanisten trotz aller Vorbehalte den Einstieg geschafft haben. Sie sind nicht nur als Dolmetscher und Übersetzer angestellt, sondern arbeiten zudem in den Kommunikations-, Personal-, Marketing- und Vertriebsabteilungen deutscher Großunternehmen in Moskau.

Darüber hinaus finden viele Germanisten den Einstieg in die Wirtschaft in kleinen und mittleren Unternehmen, in der Regel über Tätigkeiten in Sekretariat und Assistenz. Hier werden gerne junge Hochschulabsolventen mit ausgezeichneten Sprachkenntnissen eingestellt, die übersetzen, dolmetschen, Rechnungen schreiben, Kunden betreuen und Projekte organisieren. So bietet sich die Möglichkeit, Wirtschaft »on the job« von der Pike auf zu erlernen. Zudem entstehen immer wieder Stellen in allen Bereichen der Tourismusbranche und des Verlagswesens sowie seit kurzem in neuen Geschäftsfeldern wie Kultur-, Event-, Konferenz-, Content- und Wissensmanagement (Freis/Knott 2004: 14 ff.).

Welche Qualifikationen benötigen Germanisten, um in diesen Feldern der Wirtschaft erfolgreich zu sein? Neben ihren meist ausgezeichneten Sprachkenntnissen und den genannten Schlüsselqualifikationen sind es v. a. grundle-

gende Wirtschaftskennntnisse, weitergehende Kenntnisse im Wunschbereich (Marketing, Kommunikation o. a.) und Praxiserfahrungen über Nebenjobs oder Praktika, denn gerade bei einer fachfremden Ausbildung schauen Arbeitgeber besonders kritisch auf die neben dem Studium erworbenen Qualifikationen.

3. »Germanisten in die Wirtschaft«

Genau an dieser Stelle setzt das Programm »Germanisten in die Wirtschaft« an (zu GiW vgl. auch Loos/Vollstedt 2003; Vollstedt 2003; Vollstedt 2005; Walter 2006). Es will die sprachlichen und interkulturellen Fachkenntnisse von Germanisten vertiefen, wirtschaftliche Grundlagen vermitteln, Schlüsselqualifikationen fördern und nicht zuletzt Studierende bei der Berufsorientierung und den ersten Schritten in die Wirtschaft unterstützen.

Grundlage der Programmkonzeption war eine Befragung deutscher Unternehmen in Moskau: In welchen Bereichen werden Germanisten eingesetzt? Welche Qualifikationen sollten sie mitbringen? Die Ergebnisse flossen maßgeblich in Aufbau und Inhalt von GiW ein.

3.1 Konzept und Inhalt

»Germanisten in die Wirtschaft« wurde im September 2002 ins Leben gerufen. GiW umfaßt knapp 130 Unterrichtsstunden in zwei Semestern. Die Veranstaltungen in deutscher Sprache finden jeweils freitags und samstags statt, dabei wechseln Vorlesungen mit Blockseminaren in wöchentlichem Rhythmus. Veranstaltungsort ist das Deutsch-Russische Haus, das verkehrsgünstig im Moskauer Zentrum liegt. Dieser Ort wurde bewußt gewählt, damit Studierende aus allen Moskauer Universitäten an GiW teilnehmen können. Finanziert wird das Programm im wesentlichen durch Teilnehmerbei-

träge, die seit dem Studienjahr 2004/05 bei 5.000 Rubel (ca. 150 Euro) pro Semester liegen.

Inhaltlich besteht das Programm aus vier Bereichen: Im Zentrum stehen vier Blockseminare zur Einführung in die Betriebswirtschaftslehre:

1. Grundlagen unternehmerischer Entscheidungen, Ziele und Strategien;
2. Unternehmensführung, Organisation und Personal;
3. Beschaffungs-, Produktions- und Absatzwirtschaft sowie
4. Exportwirtschaft.

Diese Blockseminare werden durch weiterführende Vorträge, etwa zu Innovationsmanagement oder Marketingkonzepten, ergänzt.

Vertieft wird das in den Blockseminaren erworbene Wissen in drei Planspielen: MACRO gibt eine Einführung in volkswirtschaftliche Zusammenhänge, in GiW wird es vor allem eingesetzt, um die Rolle von Unternehmen in der Volkswirtschaft darzustellen.

DECOR simuliert betriebswirtschaftliche Entscheidungen und ihre Auswirkungen auf den Unternehmenserfolg.¹

Im dritten Spiel »Gründung einer Sprachschule« schlüpfen die Teilnehmer in die Rolle von Existenzgründern und konzipieren ihr eigenes kleines Unternehmen.

Um eine größtmögliche Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zu erreichen, werden außerdem Unternehmensbesichtigungen – etwa bei Ehrmann oder DaimlerChrysler – und Vorträge angeboten, in denen Praktiker aus Unternehmen aus ihrem beruflichen Alltag, etwa in einer Marketingabteilung, im Personalwesen oder in einer Bank, berichten

Der vierte Teil ist ein berufspraktisch ausgerichteter Block mit einer Einführung in das Projektmanagement, mit Übungen zu Präsentationstechniken und einem Bewerbungstraining. Diese Veranstaltungen bestehen aus einer kurzen theoretischen Einführung mit vielen praktischen Übungen.

Schließlich enthält GiW noch einen »Linguistikblock«, in dem fachspezifische Fragen wie Sprache und Wirtschaft, interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Fachübersetzen behandelt werden.

Beendet wird GiW mit einer schriftlichen Abschlußprüfung. Alle Studierenden, die diese erfolgreich ablegen und zudem regelmäßig am Unterricht teilgenommen haben, erhalten ein benotetes DAAD-Zertifikat.

Unsere Referenten arbeiten bei der Delegation und dem Verband der deutschen Wirtschaft in der Russischen Föderation sowie bei verschiedenen Unternehmen, etwa bei der Dresdner Bank, bei Ehrmann, Bayer, Eurolloyd, Wintershall, T-Mobile oder DaimlerChrysler. Daneben sind Referenten vom Deutschen MBA-Programm sowie von deutschen Universitäten aufgetreten. Die übrigen Veranstaltungen werden von DAAD-Lektoren geleitet.

Im Studienjahr 2002/2003 wurde GiW zum ersten Mal für 33 Studierende aus vier Moskauer Universitäten – der Linguistischen (MGLU), der Pädagogischen Staatlichen (MPGU), der Städtischen Pädagogischen (MGPU) und der Lomonosov-Universität (MGU) angeboten. Da die Veranstaltungsreihe bei den Teilnehmern auf große Zustimmung gestoßen ist und die Nachfrage seitdem ungebrochen hoch ist, findet das Programm nun regelmäßig statt.

¹ Für Informationen zu den Planspielen vgl. <http://macro.asm-ev.de> (MACRO) und www.idecor.de (DECOR).

3.2 Vorbilder

In Aufbau und Inhalt orientiert sich GiW an berufsorientierenden Praxisinitiativen deutscher Universitäten wie »Student und Arbeitsmarkt« (Universität München), »Studierende und Wirtschaft« (Universität Bielefeld) oder »Qualify for Business« (Universität Heidelberg)¹. Im Gegensatz zu GiW richten sich diese Initiativen – die in Deutschland Mitte der 80er Jahre begründet wurden – an Studierende aller Fachrichtungen. Eine interdisziplinäre Gruppenzusammensetzung ist ausdrücklich erwünscht, »da dies der Arbeitsrealität entspricht und eine gute Übungsplattform für fachübergreifende Kommunikation und Zusammenarbeit darstellt« (www.uni-heidelberg.de/studium/qualify).

Die einzelnen Bausteine dieser Programme werden studienbegleitend angeboten und dienen der beruflichen Qualifizierung, die erbrachten Leistungen werden mit einem Abschlusszertifikat bestätigt. Inhaltlich werden – in unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten – betriebswirtschaftliche Grundlagen vermittelt, Trainingsmaßnahmen wie Bewerbungs-, Präsentations- und Rhetoriktraining angeboten, Einführungen in verschiedene Systeme der elektronischen Datenverarbeitung gegeben, Veranstaltungen zu Projekt- und Wissensmanagement sowie Wirtschaftsfremdsprachenkurse durchgeführt. Ergänzt werden die berufsorientierenden Programme durch Praktikervorträge, Betriebsbesichtigungen und betreute Unternehmenspraktika.

Das Ziel besteht darin, Studierende rechtzeitig auf Tätigkeiten in der Wirtschaft vorzubereiten, sie frühzeitig bei der be-

ruflichen Orientierung zu unterstützen und Anleitungen zur Entwicklung von arbeitsmarktrelevanten Schlüsselqualifikationen im Fachstudium zu geben (Ehlert/Welbers 1999: 19).

Der Erfolg scheint den Initiativen Recht zu geben: Befragungen zeigen, daß Absolventen dieser Praxisinitiativen bessere Startbedingungen haben, schneller beruflich aufsteigen und höhere Gehälter beziehen (Konegen-Grenier 2000: 56 f.). Außerdem wirkt sich die Teilnahme durch ein zielgerichteteres und zügiger abgeschlossenes Studium positiv auf die Ausbildung insgesamt aus (Ehlert/Welbers 1999: 195; Honolka 1997: 321).

3.3 Evaluation von GiW

Das Programm »Germanisten in die Wirtschaft« wurde zum ersten Mal von September 2002 bis April 2003 durchgeführt und wird seitdem in jedem Studienjahr angeboten. Alle bisherigen Veranstaltungen wurden systematisch durch eine Befragung der Teilnehmer zu Beginn des Studienjahrs, nach Ende des ersten Semesters und zum Abschluß des Programms evaluiert. Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf die ersten drei Jahrgänge.²

3.3.1 Teilnehmer

In den ersten drei Jahren haben insgesamt 85 Studierende an der Veranstaltung teilgenommen, 10 % von ihnen waren Männer. Dies entspricht in etwa dem Anteil von männlichen und weiblichen Studierenden in germanistischen Studiengängen in Moskau. Rund die Hälfte der Studierenden besuchte das Programm während des vierten, die andere Hälfte im fünften Studienjahr. Mit 48 % der Studierenden war

1 Einen guten Überblick über Praxisinitiativen in Deutschland bietet die Seite www.stud-serv.de/karriere/careerservices.php.

2 Der Evaluation liegen die Fragebögen von 65 Teilnehmern zugrunde. Dies entspricht bei 85 Teilnehmern in den ersten drei Jahrgängen einer Rücklaufquote von 77 %.

der mit Abstand größte Teil der Teilnehmer an der Moskauer Staatlichen Linguistischen Universität (MGLU) eingeschrieben,¹ es folgten die Studierenden der Staatlichen Pädagogischen Universität (MPGU) mit 24 %, die Moskauer Staatliche Lomonosov-Universität mit 14 % und die Städtische Pädagogische Universität (MGPU) mit 11 %. Die übrigen studierten an anderen Hochschulen.

Nicht alle Teilnehmer haben den ganzen Kurs besucht. 15 Studierende, also knapp 18 %, haben die Veranstaltung nach dem ersten Semester beendet. Die Gründe dafür sind vielfältig: einigen war die zeitliche Belastung zu hoch, bei anderen hat der Kurs nicht die Erwartungen erfüllt und drei Studentinnen haben ein Stipendium für einen Auslandsaufenthalt im zweiten Semester erhalten.

Bei den GiW-Teilnehmern handelt es sich im allgemeinen um sehr engagierte Studierende mit guter Vorbildung. Über 90 % von ihnen hat eine Zeit im Ausland verbracht oder sogar dort studiert, die meisten in Deutschland. Praktisch alle Teilnehmer haben bereits erste Berufserfahrungen durch Nebenjobs und Praktika gesammelt. 95 % haben schon einmal als Übersetzer bzw. Dolmetscher gearbeitet oder Privatunterricht erteilt, 20 % als Sekretärin oder Teamassistentin gejobbt. Auch Reiseleiterin, Messehostess, Mitarbeiter im Kundendienst, Journalist und Kellner wurden wiederholt als Nebentätigkeiten genannt. Außerdem konnten einige Studierende auf Praktika in Marketingagenturen, in Ministerien sowie in Handel und Industrie zurückblicken. Als Gründe für ihr außeruniversitäres Engagement gaben die Teilnehmer an, praktische Erfahrungen sammeln (73 %) und

Geld verdienen zu wollen (60 %). 30 % der Befragten wiesen zudem darauf hin, nützliche Kontakte knüpfen zu wollen, und 10 %, daß ihnen ihr Job einfach Spaß mache.

Für ein Studium der Germanistik haben sich fast alle Teilnehmer aus fachlichem Interesse entschieden, unabhängig davon, ob sie ein Übersetzer-, Philologie- oder Lehramtsstudium aufgenommen haben. Interessant ist jedoch, daß die meisten Übersetzungswissenschaftler ihre Studienrichtung gewählt haben, weil sie aus ihrer Sicht berufliche Möglichkeiten bietet und gute Verdienstmöglichkeiten eröffnet. Viele Philologen wiesen dagegen neben dem fachlichen Interesse auf die allgemein- und persönlichkeitsbildenden Ansätze des Faches hin. Nur drei Teilnehmer gaben an, Germanistik zu studieren, weil ihnen keine geeignete Alternative eingefallen sei.

Welche beruflichen Pläne haben die Teilnehmer für die Zeit nach dem Examen? Über 60 % von ihnen hatte noch keine konkreten Vorstellungen: »Weiß ich noch nicht«, »eine Stelle, in der ich meine Deutschkenntnisse nutzen kann« oder »irgendwas mit Wirtschaft« waren typische Antworten. Die anderen Studierenden gaben an, am liebsten als Dolmetscher oder Übersetzer, in Marketing und PR oder im Tourismus arbeiten zu wollen. Vereinzelt werden auch »Manager in einer Bank«, »Human Resource Manager«, »Lehrer« und »Journalist« als Berufsziel genannt.

Zudem befürchteten die Studierenden, daß es nicht leicht werden wird, eine Stelle zu finden. Nur knapp ein Fünftel von ihnen – unter ihnen übrigens fast alle männlichen Teilnehmer – blickte optimistisch in die Zukunft: Sie glauben, problemlos

1 Der hohe Anteil von MGLU-Studierenden ergibt sich daraus, daß an dieser Hochschule neben Lehrern auch Übersetzer ausgebildet werden und die Zahl der Germanistikstudenten somit insgesamt höher ist als an anderen Universitäten.

eine gute Stelle zu bekommen. Die große Mehrzahl hingegen sah dem Examen nicht so gelassen entgegen: 70 % befürchteten Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, »die mir wirklich paßt«, 10 % haben Angst, überhaupt keinen Arbeitsplatz zu bekommen.

Dies erklärt auch, warum sich die Studierenden zu GiW angemeldet haben: 73 % wollten BWL-Kenntnisse erwerben und immerhin noch 30 % ihre Deutschkenntnisse in Richtung Wirtschaftsdeutsch verbessern. »Wirtschaftskenntnisse erwerben, um dadurch meine Berufschancen zu verbessern« oder »BWL-Grundwissen, um als Übersetzer in einem Unternehmen angestellt zu werden« waren gängige Antworten. Über ein Drittel der Teilnehmer hoffte, dadurch seine Berufschancen zu verbessern, knapp 20 % möchte den Kurs für die Berufsorientierung nutzen. »Ich will mich in dem für mich völlig neuen Gebiet *Wirtschaft* orientieren und herausfinden, welche Aussichten ich nach dem Examen in diesem Bereich habe«. Sechs Studierende gaben darüber hinaus an, ihr Interesse für ein Zweitstudium im Bereich der Wirtschaftswissenschaften testen zu wollen.

3.3.2 Bewertung der Veranstaltung durch die Teilnehmer

Insgesamt ist die Veranstaltung von den Teilnehmern sehr positiv beurteilt worden. Organisation und Inhalt erhielten in allen Evaluationen durchweg gute oder sogar sehr gute Noten. Die zeitliche Belastung durch GiW bewerteten die Studierenden auf einer Skala von 1 (sehr gering) bis 5 (sehr hoch) mit durchschnittlich 2,8, also als durchaus spürbar, die finanzielle Belastung wurde als gering bis angemessen (durchschnittlich 2,3) beurteilt. Weit über 90 % der Teilnehmer (übrigens auch einige derjenigen, die den Kurs abgebrochen haben) würden GiW weiterempfehlen.

Die Antworten auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen und Änderungswünschen bezogen sich im wesentlichen auf zwei Punkte: auf die Veranstaltungszeit und die Länge der Blockseminare. Bezüglich der Veranstaltungszeit äußerten einige Teilnehmer den Wunsch, früher bzw. später zu beginnen oder andere Wochentage zu wählen. In diesem Punkt dürfte es allerdings kaum möglich sein, allen Interessenten gerecht zu werden.

Auch auf die Länge der Blockseminare wurde kritisch eingegangen: »Wenn es möglich ist, die Dauer der Blockseminare kürzen, denn fünf Stunden nach der Uni sind sehr anstrengend«. Das ist sicherlich richtig, allerdings ist es aufgrund der Organisation des russischen Studienjahres kaum möglich, die Anzahl der Seminarwochen zu erhöhen. Daher kann man wohl nur weiterhin auf den Fleiß und die Einsatzbereitschaft der russischen Studierenden bauen: »Es ist ein bißchen anstrengend, nach vier Stunden an der Uni noch fünf Stunden zu studieren, aber wir schaffen das schon!«

Nach dem ersten GiW-Durchgang wurde zudem die Gruppengröße (33 Teilnehmer) mehrfach als zu groß kritisiert. Diese Kritik wurde aufgegriffen und die Teilnehmerzahl konsequent auf 25 begrenzt.

Bei der inhaltlichen Bewertung zeigte sich ein ähnliches Bild: Auch hier äußerten sich die Teilnehmer insgesamt positiv. Sie wurden gebeten, in den Evaluationen jede Veranstaltung einzeln auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft) zu bewerten, und zwar hinsichtlich ihres Inhalts, ihrer Präsentation und des persönlichen Nutzens. Aus den drei Noten wurde eine Durchschnittsnote gebildet. Die am besten bewertete Veranstaltung erhielt die Note 1,1, die am schlechtesten bewertete die Note 3,5. Alle Veranstaltungen, die schlechter als 2,5 bewertet worden sind, wurden im folgenden Se-

mester grundlegend überarbeitet, von anderen Referenten geleitet oder ganz ausgetauscht.

Neben Kritik an einzelnen Veranstaltungen oder an einzelnen Referenten muß noch auf eine grundsätzliche Form der Teilnehmerkritik eingegangen werden, die sich mit der Ausrichtung der berufsorientierenden Praxisinitiative an sich beschäftigt. In allen drei Jahrgängen haben einige Studierende bemängelt, daß die Veranstaltung zu wenig betriebswirtschaftliches Fachwissen vermittelt: »Der Theorie sollte man mehr Aufmerksamkeit schenken«, wurde wiederholt gefordert, und angemerkt, daß »das Material zu oberflächlich präsentiert [wird], man geht auf die Mechanismen, Gesetze und Formeln nicht ein«. Einige Teilnehmer haben folglich tiefere Einblicke in die Betriebswirtschaftslehre erwartet, als in der zur Verfügung stehenden Zeit zu leisten ist: »Sie geben eine allgemeine Vorstellung von Wirtschaft. Das ist einerseits gut aber andererseits inhaltlich wenig.«

Andere Studierende hingegen kritisieren gerade, daß zuviel Theorie sowie zu komplizierte und für Germanisten nicht notwendige Details vermittelt werden: »Weniger Theorie, mehr Praxis« ist ihr Wunsch: »Die Theorie der Wirtschaft war zu kompliziert, daher blieb nicht sehr viel im Gedächtnis haften.« »[Die Referenten belasten] uns mit Theorie. [Das Lehrbuch] ist sehr schwer. Die Theorie soll möglichst einfach erklärt werden. Außerdem verteilen [die Referenten] viele Kopien aus einem komplizierten klugen Buch. Niemand wird davon Gebrauch machen. Haben Sie Mitleid mit Ihrem Kopiergerät!«

Diese gegensätzliche Kritik zeigt, daß die Erwartungen an den Kurs bei den Teilnehmern zum Teil sehr weit auseinanderdriften: Sie reichen von einem wirtschaftswissenschaftlichen Fachse-

minar über einen Wirtschaftsdeutschkurs bis hin zu einem Berufsorientierungsseminar.

3.3.3 Nutzen für die Teilnehmer

Besonders wichtig war zu erfahren, welchen Nutzen die Teilnehmer von GiW zu haben glaubten. In den Antworten auf die Frage »Was hat Ihnen persönlich die Teilnahme an GiW gebracht?« wurde immer wieder auf fünf Punkte verwiesen:

1. Fast alle Teilnehmer gaben an, daß sie durch GiW einen Einblick in den ihnen bisher unbekanntem Bereich der Wirtschaft bekommen hätten und nun wirtschaftliche Zusammenhänge besser verstünden. Dieses Wissen hielten die Teilnehmer im Hinblick auf den bevorstehenden Berufseinstieg für wichtig: »Ich habe einen Einblick in die Wirtschaft bekommen und viele interessante Informationen, die ich später im Beruf und im Leben gebrauchen kann.«
2. Einige Teilnehmer wiesen auf den Erwerb von praxisrelevanten Zusatzqualifikationen hin. Diese Studierenden betonten die große Bedeutung der praktischen Trainings: »Präsentationstechniken und Bewerbungstraining sind sehr nützlich für alle Lebensbereiche«, »Jetzt kann ich einschätzen, wie ich mich bei Vorstellungsgesprächen und Präsentationen fühlen werde«, »Nach so vielen Präsentationen habe ich nicht mehr so viel Angst, in der Öffentlichkeit zu reden.«
3. In fast allen Fragebögen wurde die Verbesserung der Deutschkenntnisse allgemein und der Wirtschaftsdeutschkenntnisse im besonderen unterstrichen: Äußerungen wie »Ich spreche jetzt viel besser Deutsch« oder »Es war toll, so viel Umgang mit Muttersprachlern zu haben« stehen repräsentativ für viele.
4. Die Studierenden betonten, daß ihnen die Veranstaltung bei der beruflichen Orientierung geholfen habe. Antworten

wie »Ich kann mir jetzt besser vorstellen, welchen Platz ich später im Geschäftsleben finden kann« oder »Ich kann mich jetzt besser in der Wirtschaft zurechtfinden und leichter entscheiden, was für mich interessant ist und womit ich mich in Zukunft beschäftigen will« zeugten davon. Einige Teilnehmer konnten ihre Berufsvorstellungen im Laufe der Veranstaltung offenbar deutlich konkretisieren: »Ich wollte wissen, ob ich weiter gerade in diesem Bereich arbeiten will. Die Antwort habe ich bekommen«, so eine Teilnehmerin. Diese Antwort kann durchaus unterschiedlich ausfallen: »Ich habe z. B. verstanden, daß Marketing für mich zu schwer zu studieren wäre und daß ich mich in der Zukunft damit nicht beschäftigen möchte«, so eine andere Studentin. Ein anderer hat dagegen Gefallen an der Wirtschaft gefunden: »Jetzt habe ich mich entschieden, mein Leben mit Wirtschaft zu verbinden und noch eine ökonomische Ausbildung zu bekommen.«

5. Die Beschäftigung mit Wirtschaft, Bewerbungsstrategien und Schlüsselqualifikationen scheint bei einigen Teilnehmern auch die Angst vor dem Berufseinstieg nach dem Examen ein wenig reduziert zu haben. Aussagen wie »Vielen Dank für die Veranstaltung, die auch uns Germanisten zeigt, welche Chancen wir in der Wirtschaft haben und uns mehr an uns selbst glauben läßt«, »Ich habe verstanden, daß ich persönlich auch als Germanistin etwas wert bin« und »Der Arbeitsmarkt sieht jetzt nicht mehr so aussichtslos aus« zeugen davon.

3.4 Auswertung

Insgesamt hat sich GiW in den ersten drei Jahren in der Praxis bewährt. Zur Zeit findet gerade der fünfte Kurs in Moskau statt. Die Ziele des Programms konnten weitestgehend erreicht werden.

1. GiW hat dazu beigetragen, Fachkenntnisse und Fachsprachenkenntnisse der Teilnehmer deutlich zu steigern. Nach Ende der Veranstaltungsreihe kennen sie (wie auch die Abschlußklausuren belegen) einfache Zusammenhänge der behandelten betriebswirtschaftlichen Bereiche und sind in der Lage, auf Deutsch angemessen darüber zu kommunizieren. Teilnehmer, die parallel zum Kurs noch in einem Unternehmen gearbeitet haben, betonten schon nach Ende des ersten Semesters: »Ich habe vieles erfahren, was mir schon jetzt bei meiner Arbeit hilft.«
2. Der intensive Kontakt mit ganz unterschiedlichen deutschen Referenten und der ständige Vergleich von deutschem und russischem System konnte die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmer steigern: »Ich habe hier viele Erfahrungen bekommen, die im Bereich der interkulturellen Kommunikation sehr nützlich sein können«, so eine Studentin. Diese Erfahrungen betreffen nicht nur Unterschiede in Unternehmensführung und Bewerbungsstrategien, sondern auch ganz alltägliche Dinge: »Was mich sehr beeindruckt hat, daß die Lektoren auf den Tischen sitzen können. Bei uns ist es nicht angebracht. Aber das sieht super aus«!
3. GiW unterstützt die Teilnehmer bei der beruflichen Orientierung und kann ihnen Selbstvertrauen für die ersten Schritte nach dem Examen geben. »Ich habe schon eine klare Vorstellung, auf welche Weise ich überhaupt Karriere machen kann«, beschreibt eine Teilnehmerin ihren Eindruck, und »mir scheint, daß die Einschätzung meiner Person im beruflichen Sinne aufgestiegen ist« fügt eine andere hinzu. Gerade die Verbesserung von Fachsprachenkenntnissen und interkultureller Kompetenz zeigt, daß GiW nicht nur ein Kurs für diejenigen ist, die der Germani-

stik den Rücken kehren und fachfremd in der Wirtschaft arbeiten wollen. Auch für zukünftige Schul- und Hochschullehrer bzw. für Dolmetscher und Übersetzer sind diese Kenntnisse und Kompetenzen von besonderer Bedeutung.

3.5 Verbleib der Teilnehmer

Die Organisatoren von GiW sind sehr daran interessiert, die berufliche Entwicklung der Absolventen zu beobachten. Dazu sollen die Alumni regelmäßig befragt werden. Zur Zeit ist es leider noch nicht möglich, repräsentative Aussagen zum Absolventenverbleib zu machen, da die ehemaligen GiWler noch nicht lange genug im Berufsleben stehen. Viele Teilnehmer des Jahrgangs 2004/05 haben ihr Studium zudem gerade erst beendet.

Im Moment lassen sich folgende Tendenzen erkennen: Nach dem Examen haben eine Reihe von GiWlern ein Zweitstudium aufgenommen. Vier Studierende haben sich für das Deutsche MBA-Programm in Moskau entschieden, eine Absolventin des ersten GiW-Jahrgangs hat Ende 2005 ein DaF-Masterstudium in Deutschland beendet.

Von zwei ehemaligen Studierenden wissen wir, daß sie im Bereich der internationalen Beziehungen tätig sind: Eine Absolventin arbeitet in der Presseabteilung der deutschen Botschaft, ein Absolvent im diplomatischen Dienst der Russischen Föderation.

Eine Reihe von Teilnehmerinnen und Teilnehmern haben Anstellungen in der Wirtschaft gefunden. Sie arbeiten in deutschen, italienischen oder finnischen Firmen in den Abteilungen Personal, Technischer Dienst, Vertrieb und Verwaltung; zwei nannten Übersetzen/Dolmetschen als Teil ihres Aufgabenbereichs, zwei weitere arbeiten als Assistentin eines Abteilungsleiters und leiten ein kleines Team. Einige Absolventen konnten be-

reits innerhalb ihrer Firma Karriere machen: Sie stiegen von der Rezeptionistin zur Assistentin der Geschäftsführung oder von der Personalassistentin zur Verkaufsmanagerin auf. Die bei GiW erworbenen Kenntnisse haben den Einstieg erleichtert, wie eine Absolventin berichtet: »Meine Arbeit hat gezeigt, daß GiW-Kenntnisse (besonders Wirtschaftsübersetzen, Projektmanagement, Unternehmensführung) sehr nützlich sind.« Auch die Grenzen des Programms wurden dabei deutlich: »Vielleicht habe ich nicht so tiefe Kenntnisse im Bereich Wirtschaft erworben, aber Wirtschaftsdeutsch habe ich schon gelernt.« Eine Absolventin überlegt, sich auf Marketing zu spezialisieren und ein Zweitstudium in Moskau zu beginnen.

In Zukunft möchten wir die Alumni in regelmäßigen Abständen nach ihrem beruflichen Werdegang befragen. Der Aufbau einer Alumni-Datenbank soll es zudem ermöglichen, eine Kontaktbörse einzurichten, von der sowohl andere Alumni als auch die aktuellen Teilnehmer profitieren können. In zwei Fällen wandten sich Absolventen bereits an die Organisatoren von GiW, wenn kurzfristige Stellen zu besetzen waren. Von einer systematischen Nachbetreuung der Absolventen erhoffen wir uns mittelfristig, daß Ehemalige als Referenten das Programm unterstützen (Berichte aus der Praxis) bzw. als »Türöffner« den Kontakt zur Geschäftsführung ihres Arbeitgebers erleichtern (z. B. für Firmenpräsentationen) sowie Stellenausschreibungen über die Kontaktbörse direkt an andere Alumni weiterleiten.

4. GiW – Grenzen und Möglichkeiten

Die bisherigen Erfahrungen mit GiW in Moskau haben gezeigt, daß bei Studierenden der Germanistik grundsätzlich ein Bedarf an berufsorientierenden Kursen vorhanden ist. In Moskau findet z. Zt.

der fünfte Jahrgang statt, und die Nachfrage ist nach wie vor groß. Denn auf dem Moskauer Arbeitsmarkt kann der Besuch von GiW interessante berufliche Wege eröffnen. Zudem betonen die Teilnehmer immer wieder, daß sie den Kontakt zu Studierenden anderer Hochschulen (der in Rußland eher selten ist) als sehr bereichernd empfinden.

Die Implementierung des Programms in anderen russischen Städten wurde häufig diskutiert, sie ist jedoch mit gewissen Schwierigkeiten verbunden:

1. Ein Programm wie GiW ist nur dann sinnvoll, wenn es von regionalen Unternehmen unterstützt wird und die Region auch entsprechende Berufsperspektiven bietet. Grundsätzlich sollte der Einführung von GiW daher immer eine Bedarfsanalyse vor Ort vorausgehen.
2. Die Organisation ist mit so großem Aufwand verbunden, daß sich optimalerweise mehrere Personen diese Aufgabe teilen sollten. In Moskau war die günstige Konstellation gegeben, daß mehrere DAAD-Lektoren, darunter eine Betriebswirtin, an dem Programm mitgewirkt haben.

Nach Probeseminaren und Vorträgen in verschiedenen russischen Städten, u. a. in Archangelsk, wird GiW seit 2004 auch im westsibirischen Tomsk angeboten. Den örtlichen Verhältnissen wurde bei dieser Adaption beispielsweise dadurch Rechnung getragen, dass die Veranstaltung sowohl Wirtschaftsstudenten als auch Philologen offensteht und daher in russischer Sprache angeboten wird.

Was bietet GiW den Beteiligten, was kann das Programm nicht leisten? Die Teilnehmer heben neben der immer wieder gerne zitierten Erweiterung der Sprach- und Kulturkenntnisse v. a. zwei Dinge hervor: BWL-Fachkenntnisse und Berufsorientierung. Diese beiden Lernziele sind nicht streng getrennt, sie ergänzen sich.

So soll z. B. der Themenblock »Personalmanagement« nicht nur Fachwissen über Beschaffung, Organisation, Entwicklung und Freisetzung von Personal vermitteln, sondern auch das Personalwesen als potentiellles Tätigkeitsfeld vorstellen. Hier liegt allerdings auch ein Grundkonflikt des Programms, das sich in den oben zitierten Teilnehmerkommentaren widerspiegelt: Einige Studierende wünschen sich ein reines BWL-Seminar, die anderen erwarten eine Berufsorientierung ohne Zahlen und Formeln. Mit diesem Spannungsfeld wird das Programm leben müssen; es bleibt lediglich zu überlegen, wie man die Spannung didaktisch in einer für beide Gruppen akzeptablen Weise auflöst.

Für die beteiligten Wirtschaftsvertreter basiert das Engagement für GiW sicherlich zunächst einmal auf persönlicher Begeisterung und dem Wunsch zu helfen. Daß einige Referenten sich jedoch schon mehrfach zur Verfügung gestellt haben und mittlerweile sogar Praktikumsstellen über GiW ausschreiben, zeigt jedoch, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch als potentielle Arbeitskräfte ernstgenommen werden.

Für die Germanistik in Rußland können Programme wie GiW wertvolle Modernisierungsanstöße geben. Denn auch Rußland hat (wie über 40 andere europäische Staaten) die Bologna-Erklärung unterzeichnet und sich damit verpflichtet, seine Studiengänge bis 2010 den internationalen Vorgaben anzupassen. Ein wichtiger Aspekt der Studienreform ist die Abkehr von der rein theoretischen Ausbildung und die Hinwendung zu Berufsfähigkeit, der sog. employability, als Ausbildungsziel. Laut Beschluß der Kultusministerkonferenz müssen die BA-Studiengänge »die für die Berufsqualifikation notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermit-

teln«. Diese Berufsbefähigung soll v. a. durch praxisorientierte Lehrveranstaltungen und ein Pflichtpraktikum innerhalb des Bachelorstudiums erreicht werden (KMK 2003). Zum Teil übernehmen die bisher für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen zuständigen universitären Praxisinitiativen die Organisation entsprechender Lehrveranstaltungen in den BA-Studiengängen, so z. B. in Mannheim das Zentrum für Schlüsselqualifikationen oder in München das »Institut Student und Arbeitsmarkt« im Studiengang »BA Komparatistik«, das dort immerhin 18 % der erforderlichen Credit Points vergibt (Honolka 2003: 18)¹.

Des weiteren hat die Diskussion um die Zukunftsfähigkeit des Faches Germanistik und die Berufschancen seiner Absolventen zur Entwicklung innovativer, auf den Arbeitsmarkt hin orientierter Studiengänge beigetragen. In angelsächsischen Ländern und in Skandinavien erfreuen sich beispielsweise seit den 80er Jahren Wirtschaftsdeutsch-Studiengänge großer Beliebtheit, die wirtschafts-, sprach- und kulturwissenschaftliche Kenntnisse vermitteln und ihren Absolventen somit attraktive Zukunftsperspektiven bieten (vgl. dazu etwa zusammenfassend Hartmann/Mahony 2002 mit vielen weiterführenden Literaturhinweisen). Auch in Deutschland steigt der Anteil der Studiengänge, die Linguistik konsequent als angewandte Wissenschaft begreifen und vermitteln.²

Insgesamt können Programme wie GiW also durchaus dazu beitragen, die Arbeitsmarktchancen von Germanistikabsolventen zu erhöhen und damit die Attraktivität des Faches an sich zu steigern.

Literatur

- Beck, Herbert: *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers, 1993.
- Bundesagentur: »Schwerpunkt Studium der Geisteswissenschaften. Bildung statt Beruf?«, *Abi-Magazin* 5 (2003), hrsg. von der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg. abi-magazin.de/rubrik/schwerpunkt20030501.jsp.
- Ehlert, Holger; Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsbefähigende Angebote für Studierende an Universitäten*. Neuwied: Luchterhand, 1999.
- Freis, Britta; Knott, Astrid: *Berufsfelder für Geisteswissenschaftler*. Koordinierungs- und Beratungsstelle für den Berufseinstieg der Ruhr-Universität Bochum, 2004. www.ruhr-uni-bochum.de/studienbuero/berufsfelder.htm.
- Hartmann, Daniela; O'Mahony, Niamh (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch: Dimensionen*. München: iudicium, 2002.
- Heintz, Berit; Rose, Gabriele: *Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*. Hrsg. von der DIHK Berlin. Berlin: DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag), 2004.
- Honolka, Harro: »Berufsbezogenheit in germanistischen Fächern«. In: Jäger, Georg; Schönert, Jörg (Hrsg.): *Wissenschaft und*

1 Einzelheiten können unter www.uni-mannheim.de/zfl bzw. www.komparatistik.uni-muenchen.de/sites/b.htm#leistung eingesehen werden.

2 Als Beispiele seien etwa angeführt der »B. A. Texttechnologie«, der als Nebenfach im Rahmen des »Bachelor Germanistik« an der Universität Bielefeld angeboten wird, oder der »B. A. Translation Studies in Information Technologies« (TSIT) an der Universität Heidelberg (www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/bachelor/texttechnologie/index.html bzw. www.iued.uni-heidelberg.de/BATSIT/index.htm.) Letzterer verfolgt laut Studienordnung das Ziel, »Zugänge zu qualifizierten Berufen im Bereich der technischen Übersetzung, der Softwarelokalisierung, der Technischen Dokumentation und des *web-publishing* im Kontext der *Information Technologies* [zu] eröffnen« (www.iued.uni-heidelberg.de/BATSIT/index.htm).

- Berufspraxis. Angewandtes Wissen und praxisorientierte Studiengänge in den Sprach-, Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften.* Paderborn: Schöningh, 1997, 319–327.
- Honolka, Harro (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen: Das Plus eines universitären Studiums.* München: Institut Student und Arbeitsmarkt, 2003. 1. http://www.s-a.uni-muenchen.de/neues_web/2angebote_fuer_studierende/infothek_broschueren/schl_quali.pdf.
- Hundt, Dieter: »Firmen, nehmt Querdenker!«, *Rheinischer Merkur* 31, 04.08.2005. www.merkur.de/index.php?id=6591.
- idw: »Akademiker-Arbeitsmarkt: Viel Bewegung trotz Misere«, *Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln* 42 (14.10.2004). www.iw-koeln.de.
- Karriereführer: *Karriereführer Hochschulen* 1 (2005), 24.
- KMK: *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland.* Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12.6.2003. www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf.
- Kolwitz, Kai: »Quer denken und früh entscheiden. Geisteswissenschaftler müssen besondere Strategien entwickeln, um einen attraktiven Job zu finden«, *Der Tagesspiegel*, 10.10.2004. www.archiv.tagesspiegel.de.
- Konegen-Grenier, Christiane: »Berufschancen für Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft«. In: Becker-Mrotzek, Michael; Doppler, Christiane (Hrsg.): *Medium Sprache im Beruf. Eine Aufgabe für die Linguistik* (Forum für Fachsprachenforschung, 49). Tübingen: Narr, 2000, 53–65.
- Loos, Henrik; Vollstedt, Marina: »Germanisten in die Wirtschaft – ein berufsvorbereitendes Programm für russische Germanistikstudenten«, *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch GUS*. 2003, 329–350.
- Marquard, Annette; Schindler, Götz: *Die Qualifizierung von Studentinnen der Geistes- und Sozialwissenschaften für eine Berufstätigkeit in Unternehmen.* München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, 2002 (Schriftenreihe des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung, 59).
- Rauner, Max: »Ein Netz für Kopfarbeiter«, *DIE ZEIT* 2001, zitiert nach www.unternehmensgeist.net: »Berlin, Berlin, wir machens wie Berlin«, 30.01.2006.
- VDW: *Jahresbericht 2004 des Verbandes der deutschen Wirtschaft in der Russischen Föderation*, www.vdw.ru, VDW_Jahresbericht_2004_vollfarbe.pdf.
- Vollstedt, Marina: »Berufsbezogene Ausbildung von Philologen – deutsche Modelle und ihre Übertragbarkeit auf Rußland«. In: Kan, Elena; Wellmann, Hans (Hrsg.): *Wort – Text – Kultur. Beiträge zur Germanistik.* Chabarovsk: 2005, 397–412.
- Vollstedt, Marina: »Wohin nach dem Studium? Germanistik und Wirtschaft«. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): *Germanistik – Wohin? Tagungsband der XX. Germanistenkonferenz des DAAD in Rußland an der Staatlichen Pomoren Universität Archangelsk*, 12.05.–15.05.2003. Archangelsk 2003, 148–158.
- Walter, Stephan: »Interkulturalität in der Wirtschaftsausbildung für russische Germanisten – Bericht aus dem Moskauer DAAD-Programm ›Germanisten in die Wirtschaft‹«. In: *Communication Services in the context of global intercultural exchange. Materialien der XXX. Jahrestagung der International Association of Business and Language IALB in Moskau* 30.09.–01.10.2005 [im Druck].
- Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur Förderung und Entwicklung der Geisteswissenschaften in Deutschland.* 27. Januar 2006. www.wissenschaftsrat.de.

Wer hat Angst vorm deutschen Verb? – Ein Projektvorschlag zur Verbstellung im Deutschen¹

Sandra Döring

0. Vorbemerkung²

Die Verbstellung im Deutschen stellt eine besondere Herausforderung für den Deutschlerner dar.

»Spätestens, nachdem sich der Lerner bewußt mit einem deutschen Satz auseinandergesetzt hat, der ein zweiteiliges Verb und eine Akkusativergänzung enthält, ahnt er, daß ihm die deutsche Sprache auch von der Syntax her einige Steine in den Weg legen wird. Um die deutsche Sprache (sogar auf Grundstufenniveau) einigermaßen zu beherrschen, muß er, zusätzlich zum Wortschatz und zur Morphologie, die wichtigsten Prinzipien des Satzbaus bzw. der Wortstellung assimilieren. Dazu gehört vor allem ein Verständnis für die Klammerstruktur der deutschen Sprache [...].« (Sperber 1989: 245)³

In diesem Beitrag wird ein möglicher Ansatz des Unterrichts der Verbstellung bzw. der Verbklammer im Deutschen vorgestellt. Den theoretischen Hintergrund in syntaktischer Hinsicht bildet dabei das Modell der Topologischen Felder. Lernpsychologisch werden diese grammatischen Aspekte mit dem Prinzip des mehrkanaligen Lernens verbunden. Nach einer kurzen theoretischen Einführung werden Beispielanordnungen mit steigendem Schwierigkeitsgrad vorgestellt. In diesem Aufsatz werden ausschließlich Deklarativsätze berücksichtigt. Außerdem werden subordinierte Teilsätze aus der Betrachtung zunächst ausgeklammert.

- 1 Dieser Artikel entstand im Rahmen des *Aim Higher Project* »Making Modern Languages an option. Make grammar fun« im Raum Greater Manchester (Großbritannien), welches dem sinkenden Interesse am Erwerb moderner Fremdsprachen vor allem im Sekundarstufenbereich in Großbritannien entgegenwirken sollte. Beteiligte Sprachen waren Französisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch. Das Material wurde im Rahmen von vier *Open Days* mit Schülern im Alter von 12 bis 14 Jahren durch ortsansässige Fremdsprachenlehrkräfte des entsprechenden schulischen Bereiches getestet. Die Entwicklung des in diesem Artikel vorgestellten Materials liegt in meiner eigenen Verantwortung.
- 2 Mein herzlicher Dank gilt Kathrin Kaufhold, Günther Öhlschläger, Steffen Radun und Armin Wolff für ihre wertvollen Kommentare.
- 3 Sperber stellt zum Lernproblem der Wortstellung verschiedenartige mnemotechnische Varianten aus der Praxis vor. Dabei sind bezüglich der Verbklammer im deutschen Satz die Rolle der Subjunktionen ebenso wie die trennbaren Verbpräfixe berücksichtigt.

Der anglophone Rahmen, in dem das Projekt entstand und getestet wurde, beeinflusst zwar die konkrete Beispielauswahl, beschränkt sie aber keinesfalls auf einen ähnlichen sprachlichen Hintergrund.

1. Theoretischer Rahmen: Das Feldermodell

Im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen weist das Deutsche eine relativ freie Wortstellung auf, d. h. daß die Anordnung der Satzglieder signifikant variabler ist als dies z. B. im Englischen oder

Französischen der Fall ist. Das topologische Satzmodell, welches in seinen Anfängen auf Drach (1937) zurückgeht, bietet wegen seiner Einfachheit und Handhabbarkeit m. E. ein außerordentlich großes Potential für das Lehren und Lernen deutscher Satzstrukturen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Für den Verbzweitsatz gilt dabei die folgende Grundstruktur (vgl. dazu v. a. Pittner/Berman 2004: 79 ff.; Wöllstein-Leisten/Heilmann/Stepan/Vikner 1997: 53 ff.; Dürscheid 2005: 107; Grewendorf/Hamm/Sternefeld 1994: 215).

Vorfeld	Linke Satzklammer (LK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (RK)	Nachfeld
1 Satzglied (SG) ¹	Fin. Verb, Subjunktion	0 bis x SG	Verbalkomplex	0 bis ca. 2 SG, i. d. R. Nebensätze

»Die Sätze werden linear, auf einer Achse, sozusagen von links nach rechts in Felder zerlegt. Als Ausgangspunkt der Analyse dient die Klammerstruktur, die ein Spezifikum des Deutschen ist. Daß der Satz eine hierarchisch aufgebaute Konstruktion ist, in der sich Konstituenten zu jeweils größeren Einheiten zusammenfügen, wird nicht berücksichtigt. Das Stellungsfeldermodell will nichts anderes als ein Hilfsmittel zur Beschreibung der Oberflächenstruktur von Sätzen sein. Damit lässt sich angeben, wie die einzelnen Abschnitte eines Satzes besetzt werden können und welche Parallelen im Aufbau der einzelnen Satzarten bestehen. Dies ist insbesondere für den ausländischen Deutschlerner ein wichtiger Aspekt.« (Dürscheid 2005: 106)

Da die Verbstellung im Deutschen in diesem Artikel im Zentrum steht, möchte ich mich auf diesbezüglich vorrangig relevante Regularitäten beschränken. Die im Satz präsenten Verbbestandteile befinden sich in der LK und/oder RK. Der bei mehrteiligen Konstruktionen entstehende Klammereffekt ist typisch für die

deutsche und die niederländische Sprache. Die linke Satzklammer ist in der Regel besetzt. »Lediglich in Relativsätzen und abhängigen w-Fragesätzen bleibt (nach neuerer Auffassung) die linke Klammerposition unbesetzt« (Pittner/Berman 2004: 84). Dabei kann neben einem finiten Verb auch eine Subjunktion die LK besetzen und dadurch Verbendstellung erzwingen. In der generativen Grammatik wird übereinstimmend davon ausgegangen, daß Verbendstellung als unmarkierter Verbstellungstyp zugrundeliegend ist,

»d. h. in der Tiefenstruktur vorhanden ist, während andere Abfolgen durch bestimmte Umstellungen zustande kommen« (Pittner/Berman 2004: 83).

Mit den Begriffen des topologischen Modells könnte man dabei von einer möglichen Verschiebung des finiten Verbs aus der RK in die LK sprechen (vgl. auch Grewendorf 1994: 217).

¹ Pittner/Berman (2004: 79) verwenden an dieser Stelle den Terminus *Konstituente*.

Die RK wird von verbalen Bestandteilen besetzt, möglich ist außerdem, daß die RK leer bleibt. Dabei wird traditionell davon ausgegangen, »daß das finite Verb in V1- und V2-Sätzen in der *linken Klammer* (LK) steht und in VL [Verbletztsätzen, S.D.] in der *rechten Klammer* (RK)« (Meibauer/Demske/Geilfuß-Wolfgang/Pafel/Ramers/Rothweiler/Steinbach 2002: 123, Hervorhebung im Original). Nach (Pittner/Berman 2004: 90 f.) gehören zu verbalen Bestandteilen, die die RK besetzen können neben dem Verbkomplex bei Verbendstellung auch trennbare Verbbestandteile, nichtverbale Teile von Funktionsverbgefügen und Nomina, die einen Teil des Prädikats darstellen.

2. Biologische und lernpsychologische Voraussetzungen

Da es unumstritten einen direkten Zusammenhang zwischen Gehirn und Sprachverarbeitung gibt, soll dieser im folgenden Abschnitt skizzenartig vorgestellt werden. Stark vereinfacht kann gesagt werden, daß Sprache eine Leistung des Großhirns ist, welches das zentrale Informationsverarbeitungszentrum des Gehirns darstellt. Dominant ist dabei – vor allem bei Rechtshändern – oft die linke Hemisphäre (vgl. Leuninger 1989: 3; Dittmann/Tesak 1993: 3). Spezielle Hirnregionen (v.a. das Broca-Zentrum und das Wernicke-Zentrum) sind als Sprachzentren oder Sprachareale für die Sprachverarbeitung zuständig.

Relativierend muß erwähnt werden, daß »Sprache [...] auch rechts- oder bihemisphärisch lokalisiert sein« kann (Dittmann/Tesak 1993: 3). Das Broca- bzw. das Wernicke-Zentrum können als Kernregionen menschlicher Sprachrezeption und -produktion verstanden werden, aber deren genaue Lokalisierung kann interindividuell variieren.

»Bei etwa 95 % der Rechtshänder und etwa 60 % der Linkshänder sitzt es in der linken Hemisphäre. Was die Erforschung der Hemisphären-Dominanz kompliziert macht, ist die Tatsache, daß es auch »gemischte Dominanz« gibt.« (Meibauer/Demske/Geilfuß-Wolfgang/Pafel/Ramers/Rothweiler/Steinbach 2002: 8)

Weitere theoretische Überlegungen schließen die Möglichkeit, daß »alle Gehirnbereiche an allen Funktionen zugleich beteiligt sind« ebenso ein wie die Tatsachen, daß Patienten Sprachstörungen bei intakten Broca- bzw. Wernicke-Zentren haben können oder »Patienten ihr Sprachvermögen behalten, obgleich ihr Broca- und Wernicke-Zentrum entfernt wurde« (Meibauer/Demske/Geilfuß-Wolfgang/Pafel/Ramers/Rothweiler/Steinbach 2002: 8).

Für jeden Lerner ist bedeutsam, daß beide Hemisphären, folglich die tendenziell abstrakt-begriffliche linke Hemisphäre ebenso wie die visuell-akustisch-motorische rechte Hemisphäre, beim Lernprozeß verknüpft und aktiviert werden. Durch die Erhöhung der Zahl der Verknüpfungen kann die Zahl der Abrufpfade vervielfacht und damit die Möglichkeiten des Enkodierens und vor allem des Dekodierens gesteigert werden.

»Jede menschliche Erfahrung basiert auf den fünf Sinnen. Die Erinnerung an eine Erfahrung wird durch die innere sensorielle Repräsentation gespeichert. [...] Jede Person hat bevorzugte und weniger oft eingesetzte sensorielle Systeme.« (Zwissig/Perren-Klingler 1995: 27)

Je mehr verschiedenartige Reize dem Lerner gezielt geboten werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, interindividuell mehr Lernertypen zu erreichen bzw. intraindividuell den Lernprozeß zu optimieren. Außerdem ist zu berücksichtigen, daß eine Lernergruppe im allgemeinen bezüglich des konkreten Lernertyps nicht homogen ist.

3. Didaktische Realisierung

Die didaktische Realisierung des Projektes basiert auf den theoretischen Überlegungen zum Topologischen Feldermodell einerseits und den biologischen bzw. lernpsychologischen Voraussetzungen andererseits. Die entscheidenden drei didaktischen Grundprinzipien, welche dem in diesem Artikel vorgestellten Material zugrunde liegen (vgl. hierzu auch grundlegende Überlegungen im Vorwort von (Brintzer/Damm 1999: 4 f.)), sind:

- a) Klarheit und Einfachheit;
- b) lerntypengerechtes und mehrkanaliges Lernen;
- c) Progression.

Dem ersten Prinzip zufolge werden klare und einprägsame Beispielsätze ausgewählt. Auf Vollständigkeit und Ausnahmerecheinungen wird zugunsten der Verständlichkeit in diesem vorgestellten ersten Schritt verzichtet. Demzufolge werden zunächst nur Deklarativsätze fokussiert, da dieser Satztyp den statistisch am häufigsten auftretenden Typus repräsentiert (vgl. Pittner/Berman 2004: 83). Auf eine Besetzung des Nachfeldes wird ebenfalls zugunsten der Exemplifizierung vorerst verzichtet. Außerdem repräsentieren die Bausteine bereits syntaktisch relevante Einheiten. Bezüglich des Wortschatzes wurde jede zusätzliche Herausforderung weitestgehend vermieden. Der Fokus liegt auf der Stellung des Verbs bzw. der Verbeile, insofern sollte die inhaltliche Seite für den Lerner kein zusätzliches Hindernis darstellen. Um thematisch motivierend zu wirken, wurde der Themenbereich Freizeit gewählt. Die Beispielsätze sind inhaltlich ähnlich einfach, variieren aber in mehr als nur Tempus- und Konjugationsform. Dabei wird die induktive Vorgehensweise vorgeschlagen.

Das gängige Beschreiben des Systems, demnach ein systematisches Präsentieren

grammatischer Regularitäten, fördert das abstrakt-begriffliche Lernen. Dieser Aspekt soll keinesfalls vernachlässigt werden, aber in vorliegendem induktivem Beispiel soll das Systematisieren den visuellen, auditiven und motorischen Erfahrungen zeitlich nachgeordnet sein. Durch die plastischen Bausteine soll Grammatik *be-greif-bar* gemacht werden. Das suggestopädische Element der Farbcodierung soll besonders den visuellen Lerntypen ansprechen. Alle Teile der Verbklammer sind einheitlich codiert, in vorliegendem Beispiel grün. Subjekte sind rot, Objekte gelb und Adverbiale blau gekennzeichnet. Dem haptischen Lernertyp wird die Verbklammer durch die bewegte Aktivität verdeutlicht, da er die Bausteine in die entsprechenden Positionen bewegt. Für den auditiven Lernertyp liegt eine Aufzeichnung mit einem Kurzdialog vorliegender und ähnlicher Sätze vor. Da die Zahl der Lernermentypen überwiegt, kann von zwei bis drei Enkodierungswegen ausgegangen werden.

Insgesamt gilt selbstverständlich das Prinzip der Progression; vom Einfachen zum Komplizierteren, vom Bekannten zum Neuen. In einem ersten Teil handelt es sich um ein einteiliges Prädikat im Präsens, im zweiten Teil wird die Verbklammer mittels zweiteiliger Tempusformen präsentiert, im dritten Teil wird vom Lerner eine Transferleistung auf ähnliche Phänomene gefordert. Dabei gilt immer, daß zunächst die Versionen ohne Adverbial vor denen mit Adverbial angeboten werden.

4. Beispielanordnung

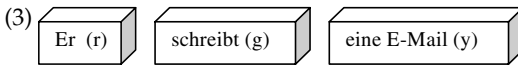
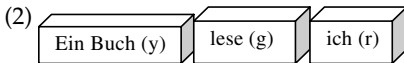
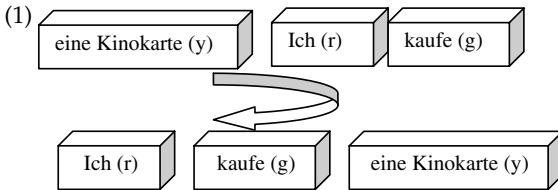
Im folgenden Abschnitt sollen die im Rahmen des Projektes getesteten Anordnungen in der bereits diskutierten Progression exemplarisch vorgestellt werden.

4.1 Einteiliges Prädikat im Präsens¹

4.1.1 Anordnung der Grundbausteine Prädikat, Objekt, Subjekt

Die vorliegenden Beispielanordnungen im Teil 4.1 dienen der Vergegenwärtigung bekannter einfacher Strukturen. Dabei werden die Lerner unwillkürlich mit den Farbcodierungen² vertraut gemacht, ein unbewußtes Wissen, welches vor allem im zweiten und dritten Teil der

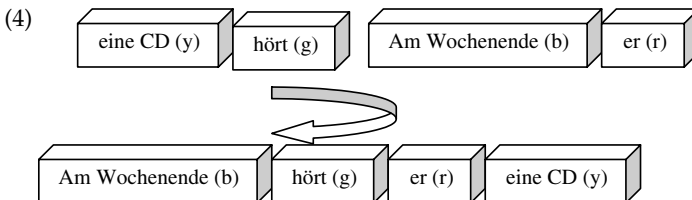
Versuchsanordnung an Bedeutung gewinnt. Durch den Großbuchstaben ist eindeutig gekennzeichnet, welcher Baustein der erste des Satzes sein muß. Bereits in dieser ersten Versuchsanordnung ist allerdings entscheidend, daß nicht jeder Satz mit dem Subjekt eingeleitet wird, wodurch die Charakteristik des Deutschen, daß das Vorfeld nur von *einem*³ – wenn auch beliebig großen – Satzglied besetzt werden kann, deutlich wird.



4.1.2 Grundbausteine und Adverbial

Für die folgenden drei Beispiele werden die einfachsten Strukturen um verschiedenartige Adverbiale ergänzt. Auch hier-

bei soll deutlich werden, daß das Vorfeld unterschiedlich besetzt werden kann, was die Position des »grünen Bausteins« nicht modifiziert.



1 Aus didaktischen Gründen habe ich mich für die Einführung des Präsens vor dem Perfekt entschieden, auch wenn die Klammerstruktur erst ab 4.2 für den Fremdsprachenlerner deutlich wird.

2 Die Farben der Bausteine werden mit folgenden Buchstaben gekennzeichnet: (g) grün; (r) rot; (y) gelb; (b) blau.

3 In diesem Zusammenhang besonders relevant im Gegensatz zum Englischen.

(5) Seinen Freund (y) besucht (g) er (r) gern (b)

(6) Er (r) trifft (g) seine Freundin (y) am Dienstag (b)

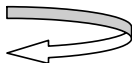
4.2 Die Verbklammer im Deutschen

4.2.1 Grundbausteine Subjekt, Objekt und Prädikat in zweiteiliger Tempusform

In diesem zweiten Teil wird die Verbklammer im Deutschen durch die Beset-

zung der RK und LK für den Lerner sichtbar. Dabei wurden Perfektformen mit *sein* und *haben* sowie eine einfache Futurform als Beispielkonstruktionen gewählt. Das Vorfeld kann auch in diesem Teil sehr unterschiedlich besetzt werden.

(7) gekauft (g) eine Kinokarte (y) habe (g) Ich (r)



Ich (r) habe (g) eine Kinokarte (y) gekauft (g)

(8) Ein Buch wird (g) er (r) lesen (g)

(9) Eine E-Mail (y) habe (g) ich (r) geschrieben (g)

4.2.2 Grundbausteine und Adverbial

Das Ordnen dieser Bausteine erfordert neben der Berücksichtigung der Verbklammer eine Problemlösung zur Reihen-

folge der Bausteine im Mittelfeld. Dabei kann neben der Verbklammer auf die Nähe des Subjekts zum finiten Verbs teil verwiesen werden.

(10) hat (g) angeschaut (g) gestern (b) Er (r) den Film (y)



Er (r) hat (g) gestern (b) den Film (y) angeschaut (g)

(11) Morgen (b) werde (g) ich (r) eine Kinokarte (y) kaufen (g)

- (12)

Den Sommerhit (y)

hat (g)

er (r)

am liebsten (b)

gesungen (g)

4.3 Transfer: Weitere Beispiele der Verbklammer im Deutschen

In einem dritten Schritt soll die Verbklammer im Deutschen verallgemeinert werden und als Phänomen der deutschen Sprache realisiert werden. Zu diesem

Zweck werden drei Beispiele im Präsens und drei weitere Beispiele mit zusammengesetzten Tempusformen (alle Beispiele mit Adverbialen) präsentiert. Dabei werden Verbkomplexe, trennbare Verbpräfixe sowie Funktionsverbgefüge einbezogen.

- (13)

Ich (r)

gehe (g)

heute (b)

schwimmen (g)

- (14)

Später (b)

kauft (g)

er (r)

ein (g)

- (15)

Sie (r)

fährt (g)

gern (b)

Rad (g)

- (16)

Gestern (b)

bin (g)

ich (r)

schwimmen gegangen (g)

- (17)

Er (r)

hat (g)

später (b)

eingekauft (g)

- (18)

Schließlich (b)

habe (g)

ich (r)

die Übung (y)

zu Ende gebracht (g)

5. Zusammenfassung

In diesem Artikel wurden – auf theoretischer Grundlage des topologischen Stellungsfeldermodells – Beispielanordnungen der Verbklammer im Deutschen für Deklarativsätze entwickelt, die abweichend vom deduktiven Beschreiben des Systems dem Prinzip des mehrkanaligen Lernens verpflichtet sind. Dabei konnten in diesem Rahmen weder weitere Satzarten noch subordinierte Teilsätze berücksichtigt werden. Eine Erweiterung der Beispielanordnungen diesbezüglich wäre m. E. ausgesprochen wünschenswert.

Literatur

- Brinitzer, Michaela; Damm, Verena: *Grammatik sehen: Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 1999.
- Dittmann, Jürgen; Tesak, Jürgen: *Studienbibliographie Neurolinguistik*. Heidelberg: Groos, 1993.
- Drach, Erich: *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1937.
- Duden. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 7. völlig neu bearb. und erweit. Auflage. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2005.
- Dürscheid, Christa: *Syntax: Grundlagen und Theorien*. 3. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2005.
- Grewendorf, Günther; Hamm, Fritz; Sternefeld, Wolfgang: *Sprachliches Wissen: Eine*

- Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung*. 7. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994.
- Leuninger, Helen: *Neurolinguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1989.
- Meibauer, Jörg; Demske, Ulrike; Geilfuß-Wolfgang, Jochen; Pafel, Jürgen; Ramers, Karl Heinz; Rothweiler, Monika; Steinbach, Markus: *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2002.
- Pittner, Karin; Berman, Judith: *Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr, 2004 (narr studienbücher).
- Sperber, Horst G.: *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb: mit Schwerpunkt »Deutsch als Fremdsprache«*. München: iudicium, 1989 (Studien Deutsch, 9).
- Wöllstein-Leisten, Angelika; Heilmann, Axel; Stepan, Peter; Vikner, Sten: *Deutsche Satzstruktur: Grundlagen der syntaktischen Analyse*. Tübingen: Stauffenburg, 1997.
- Zwissig, Françoise; Perren-Klingler, Gisela: *Lernen mit allen Sinnen: Neurolinguistisches Programmieren in der Schule*. Bern; Stuttgart: Haupt, 1995.

Mündliches Portfolio im DaF-Unterricht – ein Lehrexperiment anhand von Portfolioarbeiten

Hannele Kara

1. Neue Ziele der finnischen Spracheroziehung

In den vergangenen Jahren sind in Europa verschiedene Bemühungen für die Entwicklung der Evaluation der Fremdsprachenkompetenz unternommen worden. Mit der Definition von Referenzniveaus und ihrer Verwendung hat der Europarat auch den finnischen Schulen eine Basis zur Verfügung gestellt, die darüber Information geben kann, auf welchem Niveau die Sprachkenntnisse eines Schülers tatsächlich liegen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen ist heute in den finnischen Schulen, in der Grund-, Mittel- und Oberstufe, die Grundlage für die Planung und Gestaltung von Unterricht und Bewertung. Er ist auch ein Rahmenplan für Lehr- und Lernmaterialien sowie für Prüfungen. Es ist jetzt wichtig, daß verschiedene pädagogische Entscheidungen in der Unterrichtspraxis gefunden werden, um die erneuerten Ziele des Lehrplans verwirklichen zu können.

Der Referenzrahmen repräsentiert eine neue Auffassung über die Sprache und das Sprachenlernen. Darin werden die Bedeutung des authentischen Sprachgebrauchs und das bewußte Handeln in der Zielkultur betont. Dies beinhaltet auch die Tatsache, daß der Sprachenlerner von Anfang an auch ein aktiver Sprachbenutzer ist. Diese Betonung wirkt unvermeidlich auf die professionelle Orientierung des Lehrers und seine Arbeitsmethoden.

Die Veränderungen verlangen jedoch einen längeren Prozeß, um in der Arbeit des einzelnen Lehrers verwirklicht zu werden. Der Referenzrahmen sollte als ein pädagogisches Werkzeug gesehen werden und er sollte die Arbeit des Fremdsprachenlehrers unterstützen (Huttunen 2005: 59). Für den einzelnen Lehrer bedeutet das: studieren, ausprobieren und reflektieren.

In der finnischen Forschungsarbeit haben wir bereits über einen längeren Zeitraum den Fremdsprachenunterricht als Fremdsprachenerziehung entwickelt. In den Lehrplänen werden hauptsächlich drei verschiedene Zielbereiche der Spracheroziehung beschrieben: Sprachwissen, Kulturkompetenzen und Lernstrategien. Didaktischer Schwerpunkt dabei ist die Lernauffassung, nach der einerseits die Aktivität, die eigene Initiative und die Verantwortung der Schüler, andererseits das Suchen nach Wissen und seine Anwendung betont werden sollten. Der neue finnische Rahmenlehrplan (2003) plädiert somit für authentische Kommunikationssituationen als mündliche und schriftliche Übungs- und Testformen, die auf der kognitiv-konstruktiven Lerntheorie basieren. Daraus ergibt sich, daß sich die Lehrerrolle mehr als früher vom Allwissenden zum Berater und Mitarbeiter entwickelt hat. Dies führt zu aufgaben- und projektorientiertem Arbeiten, wobei Prozeß und Produkt gleichermaßen wichtig sind.

Heute sollte die Fremdsprachenerziehung nicht nur als ein individueller, sondern auch als ein kulturbezogener Prozeß gesehen werden. Das Erlernen einer Fremdsprache ist nicht mehr das Erlernen eines Systems fremder Zeichen und Laute. Es ermöglicht die Kommunikation mit einer anderen Kultur. Deshalb sollte das Kennenlernen und Verstehen einer anderen Kultur auch ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbprozesses sein (Rahmenlehrplan 2003). Die Motivation der Schüler wird dann erhöht, wenn die Kommunikation authentisch ist. Der Begriff der Authentizität wird oft mit Echtheit gleichgestellt. Authentizität findet sich aber nicht in automatisch sog. authentischen Texten, sondern darin, wie authentisch der Text für den Schüler im Lernkontext ist. Authentizität ist also eine Erfahrung und der Schüler ist Täter, Urheber und Subjekt seines Lernens (Kaikkonen 2002: 39).

Interkulturelle Kommunikation und Begegnung sind wesentliche Begriffe für das authentische Fremdsprachenlernen und den Fremdsprachenunterricht in Finnland. Nach Kaikkonen entsteht dabei die Frage, wie der Schüler erfahrungsorientiert der fremden Sprache und Kultur begegnen kann. Mögliche Begegnungsarten im schulischen Fremdsprachenlernen sind z. B. authentische Texte und fremdkulturelle Kontakte. Unter fremdkulturellen Kontakten werden direkte und medial vermittelte Begegnungen verstanden, wie z. B. Net-Kontakte, Videokonferenzen, Studienfahrten und Schüleraustausch (Kaikkonen 2002). Die heutige finnische Fremdsprachendidaktik betont somit den Begriff »interkulturelle Kommunikationskompetenz«. Interkulturelle Kompetenz könnte als eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden werden, die von dem kritischen Engagement für die andere und die eigene Kultur zusammengehalten wird (Byram

1997). Der Lehrer wird dabei als »kultureller Mittler« (Krumm 1994: 7) verstanden, der neben den organisatorischen Aufgaben dafür verantwortlich ist, die Begegnung als möglichst produktiven interkulturellen Lernraum zu gestalten.

In den finnischen Lehrplänen für die Fremdsprachen ist an die Stelle des Sprachwissens das Sprachkönnen getreten: die Fertigkeiten Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben müßten also im Unterricht Vorrang vor Grammatikkenntnissen und Übersetzen haben. In der Fremdsprachendidaktik wird im allgemeinen von der Kommunikationsfähigkeit oder von der fremdsprachigen Kommunikationskompetenz gesprochen, die sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente (Referenzrahmen 2001: 109). Die sprachliche Kompetenz des Lernenden wird nach dem Standpunkt des Europarates durch verschiedene sprachliche Handlungen aktiviert und als Handlungskompetenz des Schülers bezeichnet. Nach dem Referenzrahmen wird

»die kommunikative Sprachkompetenz des Schülers in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung (insbesondere Dolmetschen und Übersetzen) umfassen, wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann« (Referenzrahmen 2001: 25).

2. Authentische Beurteilung

Die Entwicklung des autonomen Lernens und die Selbstevaluation sind ein zentraler Teil des gesamten Bewertungssystems in der finnischen Schule und somit auch eine der Zielsetzungen der erfolgreichen Fremdsprachenerziehung. Im Hintergrund steht die konstruktivistische Lerntheorie, die als Ausgangspunkt hat, daß der Schüler selbst im Mittelpunkt des eigenen Lernprozesses steht. Diese Er-

kenntnis ist mit Hilfe von Beobachtung, kritischer Reflexion und Selbstbewertung durch einen kognitiven Prozeß zu erreichen (Wolf 1994). So wird also im Unterricht die kommunikative Relevanz betont und eines der Ziele ist, den Schüler zum Sprachenlernen zu motivieren und mit Hilfe eines Dialogs zwischen dem Schüler und dem Lehrer Auskunft über die Fremdsprachenkenntnisse eines Schülers zu geben. In der authentischen Beurteilung werden nach Kohonen (2005: 22) folgende Evaluations- und Untersuchungsmethoden verwendet:

- mündliche Interviews der Schüler und mündliche Tests;
- Verstehen und Nacherzählen von Texten;
- Schreibübungen zu variierenden Themen (verschiedene stilistische Register);
- allein oder mit dem Partner produzierte Projektarbeiten und ihre Präsentationen;
- Antworten auf strukturierte Fragen und offene Reflexionsaufgaben;
- Observation durch den Lehrer, Tagebücher;
- Portfoliobeurteilung, wobei der Schüler während einer bestimmten Zeit seine Lernmaterialien dokumentiert und über seinen Lernprozeß reflektiert.

Charakteristisch für die authentische Beurteilung ist noch, daß sie einen wesentlichen Teil des Unterrichts darstellen sollte. Den Schülern sollte ein individuelles, selbstgesteuertes Lernen ermöglicht werden. Weil der Lehrer sich sehr stark zurückzieht, wird dem Schüler viel an Verantwortung und Selbständigkeit überlassen.

3. Ausgangspunkte der Untersuchung

Das Hauptziel meiner Untersuchung ist die mündliche Kommunikationskompetenz und ihre Evaluation in der gymnasialen Oberstufe durch das Portfolioarbeiten

zu erforschen. In diesem mündlichen Portfoliokurs handelt es sich gleichzeitig um das Üben und Evaluieren des Sprechens. Zentrale Forschungsaufgabe ist aufzuzeigen, wie autonomes, schülerorientiertes mündliches Arbeiten und seine Bewertung nach den gemeinsamen europäischen Standards in der Schule realisiert werden kann. In den finnischen Lehrplänen wird der Bedarf an mündlichen Kommunikationsfertigkeiten stark berücksichtigt. Die Fremdsprachen sollten den Lernenden ein Kommunikationsmittel geben, das sie im Alltag und im Berufsleben gebrauchen können. Das Ziel des finnischen Sprachunterrichts in der gymnasialen Oberstufe für das Sprechen der englischen A-Sprache (A-Sprache bedeutet erste Fremdsprache) ist nach den europäischen Kriterien B2.1 und in den anderen Fremdsprachen B1.1. Die Schüler müssen in jedem Kurs Gelegenheiten haben zu lesen, zu sprechen und zu schreiben. Bei der Bewertung müssen alle Komponenten des Sprachwissens berücksichtigt werden. Ein anderes Ziel ist, daß der Lernende

- auf für die Zielsprache und Kultur angemessene Weise kommunizieren kann;
- seine Sprachkenntnisse bezüglich der Ziele selbst bewerten kann;
- seine eigenen Stärken und Entwicklungsbedürfnisse als Kommunikationsteilnehmer und Sprachlerner kennt;
- von dem Standpunkt seines Entwicklungsbedürfnisses und seiner Lern- und Kommunikationsaufgabe aus gesehen seine Sprachkenntnisse mit sinnvollen Strategien entwickeln kann (Rahmenlehrplan 2003: 100).

Seit Beginn des Schuljahres 1995–1996 haben die gymnasialen Oberstufen auch die Möglichkeit, in den Sprachen eine mündliche Prüfung auf freiwilliger Basis durchzuführen. Es gibt also noch keinen mündlichen Teil in der zentralen Abiturprüfung. Die Beliebtheit dieser fakultati-

ven mündlichen Prüfung ist aber ein Zeichen dafür, daß man Fremdsprachen auch sprechen lernen will. Dies hat zur Folge gehabt, daß das Üben und Testen der mündlichen Kommunikation mehr als früher das Interesse der Lehrer gewonnen hat. Das Zentralamt für Bildungswesen hat den Schulen fakultative mündliche Prüfungen für verschiedene Fremdsprachen zur Verfügung gestellt, es hängt aber heute von den Interessen der Lehrer ab, ob in der Schule das Mündliche geprüft und bewertet wird. Zur Zeit wird in Finnland heftig darüber diskutiert, was die Abiturprüfung in den Fremdsprachen in Zukunft beinhalten sollte. Gegenwärtig werden nur Hör- und Textverständnis, Grammatik sowie schriftliches Können geprüft.

Diese Untersuchung wird als Aktionsforschung durchgeführt, die qualitative Forschungsmaßnahmen bevorzugt. Als Lehrerin dieser Untersuchungsgruppe bin ich zugleich auch als Forscherin beteiligt. Eines der Motive dieser Studie war, mich in meiner Arbeit als Forscherin und Ausbilderin für Lehrkräfte weiterzubilden und zu entwickeln. Mit diesem Unterrichtsversuch möchte ich auch die neuen pädagogischen Methoden und Zielsetzungen des neuen Lehrplans anwenden und für die authentische Schülerevaluation in der finnischen Spracherziehung einige Zukunftsperspektiven geben.

4. Integration des Portfolios in den Sprachunterricht

Das Portfolio als Lernform und authentische Evaluationsmethode hat sich in den letzten Jahren in Finnland verbreitet und

vertieft. Dieser Untersuchung wird das »Europäische Portfolio der Sprachen« (EPS) zugrundegelegt; sie ist ein Teil der europäischen Sprachenportfolioforschung in Finnland, die unter Prof. Dr. Kohonen von der Universität Tampere koordiniert und geleitet wurde. Kohonen hat das Portfoliolernen für den finnischen Kontext entwickelt. *Das finnische Modell des Europäischen Portfolios der Sprachen* – noch nicht vom Unterrichtsministerium akkreditiert – ist im Internet unter <http://uta.fi/laitokset/okl/tokl/projekt/eks> einzusehen. Die finnische Lehrplantradition basiert auf Zielen und Inhalten und vermeidet die Begrenzung der methodischen Freiheit der Lehrer. Zur Zeit existiert keine curriculare Verpflichtung zum Einsatz des EPS für die finnischen Schulen.

Das Portfolio basiert auf autonomem Lernen. Unter anderen hat Holec Lernerautonomie für den Fremdsprachenunterricht definiert, wonach autonomes Lernen die Fähigkeit bedeutet, das eigene Lernen verantwortlich in die Hand nehmen zu können (Holec 1988). Das Portfolio gehört dem Lernenden und wird von ihm selbst verantwortet. In der Unterrichtspraxis ist das Portfolio ein Informationsinstrument zur Dokumentation von schriftlichen und audiovisuellen Schülerarbeiten, das den Schüler, sein Lernen, seinen Lernprozeß und die Ergebnisse während einer bestimmten Zeit, z. B. für die gesamte Dauer eines Kurses¹, repräsentiert. Das Portfolio kann zugleich auch ein Lernbegleiter für die Selbstevaluation von Sprachkenntnissen, die Reflexion von Sprachlernerfahrungen und

1 In der gymnasialen Oberstufe werden verschiedene Kurse angeboten. Für die A-Sprache (die ab der dritten Klasse der Primarstufe gelernt wird) gibt es sechs obligatorische, zwei vertiefende (fakultative) und schulinterne angewandte Kurse. Ein Kurs dauert 38 Stunden. Das Schuljahr ist in periodische Unterrichtseinheiten eingeteilt und kann in verschiedenen Schulen variieren (von vier bis sechs Perioden: z. B. in unserer Schule 14.8.–21.9.2006, 22.9.–8.11.2006, 9.11.–21.12.2006, 2.1.–14.2.2007, 15.2.–5.4.2007 und 10.4.–2.6.2007).

interkulturellen Erfahrungen sowie für die Planung des weiteren Sprachenlernens sein. Es gibt Auskunft über die sprachlichen Kompetenzen des Besitzers und vermittelt somit ein individuelles Leistungsprofil. Das Portfolio kann konkret also eine Prozeß-, Kurs- oder Projektmappe sein. Es gibt nicht nur ein Modell für das Portfolio, sondern jeder Lehrer kann mit den Schülern sein eigenes erstellen: als »Schatzkiste«, Mappe, Album, Videofilm, DVD-Film, Kassette, CD-Rom, Diskette, Webseite usw.

Im Rahmen mündlicher Kommunikation können die Lernenden verschiedene mündliche Produktionen ausarbeiten, wobei sie ihre Themen und Produktformen nach eigenen Interessen und Präferenzen selbst auswählen können. Mögliche mündliche Arbeiten sind z. B. Interview, Fernsehsendung, Hörspiel, Tonbrief, Lied, Theaterstück, Führung durch die Schule, Stadtführung, Synchronisierung, Videoaufnahme, Power Point-Präsentation, Dia- oder Bildvortrag, Märchenkassette usw. Diese Gruppen- oder Partneraktivitäten werden für die spätere Evaluation aufgenommen. Zum Schluß wählt jeder Schüler einige der besten mündlichen Arbeiten aus, begründet und bewertet seine Auswahl und gibt das Ganze in ein Dossier als eine Art Musterportfolio. Am Ende des Kurses reflektieren die Schüler über die ganze Lernphase mit Hilfe von folgenden Fragen:

- Was hast du Neues gelernt? Wo hast du dich weiterentwickelt?
- Was sind deine Stärken? Wie hättest du deine Leistung noch verbessern können?

Die Portfolios werden den Mitschülern am Ende des Projekts mündlich präsentiert.

Für das qualitative Lernen ist es wichtig, die Schüler zu aktivem Denken anzuregen. Die Aktivität entsteht im Lernprozeß durch Motivation, anspruchsvolle Lern-

aufgaben und Ziele, die sich die Person für ihren eigenen Lernprozeß gesetzt hat. Die Kompetenzen, die mit der Steuerung des eigenen Lernprozesses verbunden sind, werden metakognitive Kompetenzen oder Metakognition genannt. Wenn der Lerner diese Kompetenzen beherrscht, kann er selbst reflektieren und seine eigenen Handlungen und somit die Qualität des eigenen Lernens verbessern. Für das Portfolioarbeiten typisches reflektives Lernen bedeutet

»die Selbstaufklärung und Selbstvergewisserung der Lernenden, Bewußtwerdung der eigenen Lerninteressen und Bedürfnisse, der Lernstärken und Lernschwächen, der Lernstile und Lerngewohnheiten der Problemlösungsstrategien und der [...] Lernwiderstände« (Siebert 1996: 143).

Wählbarkeit gehört zu den Merkmalen der authentischen Evaluation. Durch Portfolios können die Unterrichtsziele mit repräsentativen Aufgaben erfaßt werden und dadurch wird die Feststellung der mündlichen Leistungen inhaltsreicher. Einige Schüler sind besser in Interviews, andere in Dramatests usw. Durch die Portfolios können die Schüler selbst die besten Arbeiten für die Mappe wählen. Die Schüler werden sich der Qualität und der Brauchbarkeit ihres Wissens bewußt. Die eigenen Produkte empfinden die Schüler deshalb als wichtig und wertvoll und dadurch kann das Selbstvertrauen und die Selbstachtung gestärkt werden. Beim Arbeiten ist Lernmotivation und Freude an der fremden Sprache zu spüren. Wenn der Lerner merkt, was er schon alles mit der Fremdsprache kann, lernt er auch seine eigenen Arbeiten schätzen. Somit wird ihm die Möglichkeit gegeben, stolz auf seine mündlichen Kompetenzen zu sein.

Auf der Basis des erfahrungsorientierten Lernens (Kolb 1984) können die Schüler erkennen, daß das Portfolio nicht nur eine Aufgabensammlung ist, sondern es

enthält immer auch Lernziele, Reflexionen über den eigenen Lernfortschritt und Überlegungen, die zur Auswahl der Arbeiten geführt haben. Diese Aspekte spiegeln eigene Erfahrungen und Erlebnisse, Gefühle, Einstellungen und Werte des Schülers wider. Im Hintergrund dieses Modells stehen z. B. pädagogische Gedanken von John Dewey und sozialpsychologische Überlegungen von Kurt Lewin. Nach Kolb vollzieht sich das Lernen in einem Kreis, in dem der Schüler seine Handlungen aktiv erforscht und seine Erfahrungen konkretisiert. Der Lernprozess ist also zyklisch und zwischen reflektierender Wahrnehmungstätigkeit und aktiver Handlungstätigkeit muß Gleichgewicht herrschen (Kohonen 2001). Die folgenden Charakterzüge sind nach Kohonen (2005: 10) typisch für erfahrungsorientiertes, ganzheitliches Fremdsprachenlernen:

- Autonomie und eigene Ziele (psychische Selbstständigkeit);
- persönliche Verpflichtung mit dem Lernen;
- Freiwilligkeit, Initiative und Verantwortung;
- sinnvolles Lernen, Tiefe und Weite;
- Betonung der Selbstreflexion;
- Schülerorientiertheit im Unterricht.

Eine besondere Form des erfahrungsorientierten und kooperativen Lernens ist das Drama. Nach den heutigen Lernprinzipien kann das Drama ein Weg zur Entwicklung der mündlichen Kompetenzen und ihrer Evaluation sein. Bei unserer Untersuchung wurde das Drama als eine Übungs- und Testform der mündlichen Leistungen ausprobiert. Die Absicht war, Kreativität, Emotionen und Phantasie beim Sprechen zu wecken und alle Schüler zu aktivieren. Kreativität wurde nicht nur als schöpferische Kraft angesehen, sondern auch als Tätigkeit bzw. Prozeß. Drama-Aktivitäten bringen Spontanes und Authentizität – darunter auch Inter-

esse und Motivation – mit in das experimentelle Klassenzimmer. Das Drama kann auch das Selbstbild und Selbstvertrauen des Schülers verstärken, was gerade beim Üben des mündlichen Ausdrucks wichtig ist.

5. Aktionsforschung über mündliche Kommunikationskompetenz

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine hermeneutisch orientierte Aktionsforschung, die dem Schulalltag, den Schülern und dem Lehrer Nutzen bringen könnte. Charakteristische Merkmale für unsere Aktionsforschung waren erfahrungsorientiertes und kooperatives Lernen sowie Reflexion. Der Schüler wurde als aktiver Teilnehmer am Unterricht gesehen, der Verantwortung für sein eigenes Lernen übernimmt. Das Hauptziel meiner Untersuchung war, durch das Portfolioarbeiten die kommunikative sprachliche Kompetenz der Schüler und deren Bewertung in einem mündlichen Deutschkurs zu erforschen. Durch ein Lehrexperiment wollte ich in der Praxis erproben, ob sich das Portfolio als Evaluationsmethode bei der mündlichen Kommunikation eignet. Die Untersuchung basierte auf folgenden Fragestellungen:

1. Was sagt das Sprachenportfolio über die mündlichen Sprachkenntnisse eines Schülers aus, der Deutsch als A-Sprache lernt?
2. Was für Erwartungen haben die Schüler im Hinblick auf das Lehren und Evaluieren der mündlichen Kompetenz?
3. Wie eignet sich das Portfolio für die Evaluation der mündlichen Leistungen?
4. Was für neue Perspektiven eröffnet diese Untersuchung für das Lehren und die Evaluation der mündlichen Sprachkenntnisse?

Als Probanden dienten die Schüler unserer Schule in Jyväskylä, die Deutsch als A1-Sprache¹ in der gymnasialen Oberstufe in der ersten und zweiten Klasse lernen und die in der zweiten Klasse den obligatorischen Kulturkurs gewählt hatten. Insgesamt nahmen 111 Schüler an der Untersuchung teil. Ein Kurs dauerte immer 38 Stunden. Als Forscherin war ich auch Lehrerin dieser Untersuchungsgruppen.

Das Korpus der Untersuchung bestand aus qualitativem Material bzw. aus den Portfolios, d.h. Dokumentationen von mündlichen Schülerarbeiten und ihren Bewertungen nach den europäischen Kompetenzbeschreibungen. Die für die Portfolios gesammelten mündlichen Dokumente wurden mit Hilfe von Videos, CD-Rom und Tonbandkassetten aufgenommen und konnten später von der Lehrkraft angesehen und bewertet werden. Am Ende jedes Kurses wurde auch ein mündlicher Test organisiert, der gleichzeitig eine gute Übung für die kommende fakultative mündliche Abiturprüfung war.

6. Gesamtrahmen des Kulturkurses

Allgemeinziel des Kurses ist, die Schüler mit der deutschen Kultur vertraut zu machen. Nach dem Lehrplan soll im Kurs die Kultur vertieft behandelt werden. Die Themengsamtheiten Kulturidentität, Kulturwissen sowie Kommunikations- und Medienkönnen bieten dem Lehrer Ideen zur Behandlung der Kursthemen. Die Schüler sollen aus einem selbstgewählten Thema eine umfassende Produktion ausarbeiten und sie darstellen

(Rahmenlehrplan 2003: 102). Kursinhalte in dieser Untersuchung waren:

- Sprechstrategien,
- deutsche Gesprächskultur,
- allgemeine Kompetenzskala und Kompetenzbeschreibungen für das Sprechen,
- mündliche Produktionen der Schüler,
- Small Talk, nonverbale Kommunikation und Kompensationsstrategien,
- authentisches Lehrmaterial,
- Schulpartnerschaft mit einer deutschen Schule und Bericht darüber.

Der Kurs konzentrierte sich auf die deutsche Gesprächskultur, weil nach dem finnischen Lehrplan die mündlichen Sprechfertigkeiten der Schüler und die Bewertung der mündlichen Handlungskompetenzen bei der Fremdsprachenerziehung mehr Beachtung finden müssten. Das Lehrbuch für die gymnasiale Oberstufe enthält gute Beispiele für Texte von literarischen Klassikern, die als Grundlage für die Schülerproduktionen dienen konnten. Die Schüler bearbeiteten in diesem Kulturkurs Poster über Dichter und Schriftsteller und hielten dann Vorträge über ihre Themen. Darüber hinaus befaßten sie sich mit deutschen Märchen, verfaßten darüber eigene kreative Versionen und stellten sie einander vor. Als technische Hilfsmittel dienten Video, Kamera, Computer, Scanner und Kassettenrekorder.

Seit dem Jahr 2002 hat unsere Schule das Görres Gymnasium in Koblenz in Deutschland als Austauschschule. Jedes Jahr im Herbst fahren die finnischen Schüler der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe ins Rheinland und im Frühjahr kommen die deutschen Aus-

1 Begriffe des finnischen Schulsystems:

A1-Sprache = erste Fremdsprache ab der 3. Klasse der Primarstufe,

A2-Sprache = zweite Fremdsprache, ab der 5. Klasse der Primarstufe,

B2-Sprache = freiwillig, wird in der 8. Klasse der Gesamtschule gewählt,

B3-Sprache = freiwillig, wird nur in der gymnasialen Oberstufe angeboten.

tauschpartner nach Mittelfinnland. Unser Sprechkurs findet gerade in dieser Periode statt, wenn sich die Deutschen in Jyväskylä aufhalten. Dadurch können wir in der Schule mehr Gesprächssituationen mit Muttersprachlern anbieten und den Schülern Mut machen, Kontakte zu Deutschsprachigen zu knüpfen und durch gemeinsame Erlebnisse ihre sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen zu erweitern.

Im folgenden Kapitel werden einige der Befunde zu Schülerperspektiven vorgestellt und didaktische Überlegungen dargestellt. Zur Zitierung des Untersuchungsmaterials sei erwähnt, daß Originaltexte der Schüler hier von der Forscherin ins Deutsche übersetzt worden sind.

7. Resultate des Unterrichts und ihre Analyse

Bei unserem Unterrichtsexperiment wurde die Aktionsforschung als eine Strategie verstanden. Forschungsaufgabe war nicht nur die objektive Beobachtung des Schülerverhaltens bei der sprachlichen Kommunikation, sondern auch die Entwicklung von Aktivitäten und sprachlichen Fähigkeiten sowie die Veränderung der sozialen Lernumgebung. Diese Untersuchung basierte auf folgenden Prinzipien:

- Planen – Aktivität – Wahrnehmen – Reflexion (Kemmis 1995) sowie
- auf dem Prinzip des kooperativen Lernens.

In dieser Untersuchung wurde nicht nach verallgemeinernder Information über das erforschte Phänomen gestrebt. Die Portfolioanalyse basierte eher auf dem Verstehen und Interpretieren von Welt und Leben der Probanden. Ziel war, verschiedene Perspektiven des behandelten Themas zu beleuchten und nicht so sehr »eine wissenschaftliche Wahrheit« zu beschreiben oder zu klären.

7.1 Was sagen die Sprachenportfolios über die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Schüler aus?

Unser Unterrichtsprojekt interessierte die Frage, wie ein Schüler in fremden sozialen Situationen seine Gedanken richtig formulieren und sie dem Gesprächspartner so übermitteln kann, daß es zur zwischenmenschlichen Verständigung führt. Die finnischen Jugendlichen wollen Fremdsprachen lernen und ihre eigenen Sprachkenntnisse mit Muttersprachlern in verschiedenen Kommunikationssituationen ausprobieren. Diese Schülerbegegnungen über Grenzen sollten von Anfang an fester Bestandteil des Sprachunterrichts sein. Dies bestätigen auch die Schülermeinungen:

Koblenz-Austausch ist eine tolle Sache.

Ich habe mich sehr gefreut, dass ich so viel verstanden habe.

Deutsch ist mein Ding! Während der Woche haben alle Sachen gut geklappt und ich habe viel über Deutsch und Deutschland gelernt.

Es wäre sehr schön, eines Tages Koblenz noch mal zu besuchen!

Während der Woche machten wir uns mit der deutschen Schule und dem deutschen Alltag vertraut. Das Programm war sehr vielseitig und die ganze Woche ein unvergeßliches Erlebnis.

Auch in den Tests und Prüfungen sollten die Schüler ihre Sprachkompetenz in breiterem Umfang aufzeigen können, weil sie bereits an verschiedene kommunikative Arbeitsmethoden gewöhnt sind. In dem Unterrichtsversuch schätzten die Schüler zusammen mit der Lehrkraft ihre mündliche Sprachkompetenz mit Hilfe des Selbstevaluationsrasters folgendermaßen ein:

- A1 + A2: elementare Sprachverwendung,
- B1 + B2: selbständige Sprachverwendung und
- C1 + C2: kompetente Sprachverwendung.

Unsere Schüler der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe befanden sich im

allgemeinen auf dem Niveau B1 und B2. Die meisten können also ein Gespräch über vertraute Themen oder persönliche Interessengebiete aufrechterhalten, einige können sich in Gesprächen zu vielen verschiedenen Themen so spontan und fließend verständigen, daß ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Schwierigkeiten für beide Seiten möglich ist. Die besten können auch in klaren und detaillierten Beschreibungen oder Berichten über viele verschiedene Themen des eigenen Interessengebiets sprechen. Nach ihren eigenen Einschätzungen fällt es den Schülern ziemlich schwer, beim Sprechen Höflichkeitsphrasen und Sprechstrategien zu benutzen, obwohl sie sich dieser Kulturtraditionen bewußt sind. Solche Strategien sind z. B.

- das Sprechen beginnen und beenden,
- unterbrechen,
- einer Sache zustimmen,
- präzisieren,
- verstehen und mißverstehen,
- am Telefon sprechen,
- debattieren usw.

Die Schüler selbst halten das Sprechen für eines der wichtigsten Ziele der Fremdsprachenerziehung und möchten die Kommunikationsarten des täglichen Lebens wie Diskussion und längeres Erzählen üben. Die Schüler wollen mehr über die Konventionen dieses Diskurstyps wissen, wie man sich also in bestimmten Interaktionssituationen sprachlich und sozial richtig verhält. Für den heutigen Schüler scheinen die Kommunikationsstrategien ebenso wichtig zu sein wie Grammatikregeln:

Das mündliche Können ist ein sehr wichtiger Teil des Fremdsprachenkönnens, weil in der Welt und bei der Arbeit das Beherrschen verschiedener Sprachen verlangt wird.

Das Fremdsprachenlernen sollte darauf zielen, dass man mit der Sprache kommunizieren könnte – Sprechen ist die wichtigste Form der Selbstdarstellung.

Bei der mündlichen Sprachkenntnis ist die Kommunikation wichtig. Das Sich-deutlich-Ausdrücken ist wesentlich, wenn man später einen internationalen Beruf ausübt.

Small Talk gehört auch zum Sprechen und spielt eine wichtige Rolle bei der Interaktion. Durch Small Talk gibt der Sprecher ein positives Bild von sich selbst, er kann damit auf den Gesprächspartner auf positive Weise einwirken, mögliche Mißverständnisse beheben, die Entwicklung des Kontaktes kontrollieren und eine positive Atmosphäre für weitere Begegnungen schaffen. Diese Redemittel sollten nach Schülermeinungen viel mehr in den Sprachunterricht eingeführt und in der Praxis geübt werden.

Sprechen ist nicht nur das Hervorbringen bedeutungsvoller Lautkombinationen, sondern es ist verbunden mit der individuellen Stimme, mit Intonation und Aussprache, Lautstärke und Rhythmus. Dies geschieht durch Körperbewegungen, Körperhaltungen, Distanz, Gestik und Mimik, die Merkmale der nonverbalen Kommunikation sind. Die Sensibilisierung der Schüler für die Wahrnehmungen der Körpersprache und anderer nonverbaler Kommunikation läßt sich mit Hilfe von Videos leicht üben, indem man die eigene Körpersprache mit den nonverbalen Mitteilungen einer fremden Person vergleicht. Die nonverbale Kommunikation sollte auch ein Teil des Unterrichtskontextes sein. Die verschiedenen Aufnahmen und vor dem Publikum zu sprechen erwiesen sich als nützlich und entwickelten Spontaneität, Flüssigkeit, Aussprache und Intonation, Rhythmus und Akzent, Ton und Lautstärke sowie Mimik und Gestik, weil man sich jetzt mehr auf die Stimme und Sprechweise und auf die nonverbale Kommunikation konzentrieren konnte.

Die Schüler der gymnasialen Oberstufe sind sehr gut fähig, über sich selbst und ihre nahe Umgebung, Interessen und all-

täglichen Dinge zu erzählen. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen:

*Ich kann Einkäufe machen, und Kinotickets bestellen. Ich kann mich selbst vorstellen und fragen, wie es dem anderen geht. Nach dem Weg kann ich auch fragen. Das sind solche Grundsa-
chen.*

Grammatik ist in Ordnung, aber ich möchte fließend auf Deutsch diskutieren lernen. Ich möchte mich mit meinem Austauschpartner unterhalten können.

Ich möchte Deutsch flexibel sprechen lernen, damit man nicht die ganze Zeit Angst vor dem Sprechen zu haben braucht. Über alltägliche Sachen kann ich schon erzählen.

Einige Schüler können auch Gedanken zu abstrakten, wissenschaftlichen und kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik, Politik usw.

Am Tisch unterhielten wir uns viel über die Wahl, z. B. darüber, wer Bundeskanzler oder Bundeskanzlerin wird. Es ging auch um die Eßgewohnheiten. Ich wunderte mich darüber, daß man in Deutschland nach dem Essen dem Koch nicht dankt.

Wir diskutierten über die Stellung der Ärzte in Finnland im Vergleich zu der in Deutschland. Es ging auch um Versicherungen in Finnland. Ich muß zugeben, daß die Themen ganz schwierig waren, weil jede Menge Fachwörter und Begriffe gebraucht wurden. Während der Diskussionen merkte ich, worüber ich diskutieren kann. Es war eine Überraschung, daß ich über sehr viele – sogar über abstrakte Themen sprechen konnte.

Mittwoch war »ein Tag der Naturwissenschaften« in der Partnerschule. In einer Vorlesung erzählte ein Physikprofessor aus Kaiserslautern über die Bose-Einstein Kondensation, die eine gewichtige Rolle in der modernen Physik spielt. Es war sehr interessant, die Vorlesung zu hören, weil ich die Hälfte wußte und die andere Hälfte Neues war.

Spontanes Sprechen verursacht den meisten Schwierigkeiten und sehr oft haben die Schüler am Anfang Angst vor dem Sprechen mit Fremden, weil sie Deutsch

für eine anspruchsvolle Sprache halten. Das schwierige Vokabular in den Lehrwerken unterstützt den Grundwortschatz nicht und die in der Schule gespielten Sprechsituationen mit dem eigenen Partner sind nicht authentisch. Die Angst vor Fehlern scheint enorm zu sein. In der gymnasialen Oberstufe werden die Grammatik und die Ziele der schriftlichen Abiturprüfung von den Lehrern immer noch zu sehr betont.

7.2 Was für Erwartungen haben die Schüler im Hinblick auf das Lehren und Evaluieren der mündlichen Kompetenz?

In den neuen Lehrplänen stellen die Zielsetzungen, die zentralen Inhalte und die Beschreibung der »guten Kompetenz« auf der Grundlage des europäischen Referenzrahmens den Kern der Neuerungen für den Fremdsprachen- und Deutschunterricht dar. Unsere Untersuchung weist darauf hin, daß die in Finnland erarbeiteten europäischen Kompetenzbeschreibungen gut geeignet dafür sind, mit Schülern in der gymnasialen Oberstufe eingesetzt zu werden. Die Resultate unserer Untersuchung zeigen, daß es den Schülern leicht fällt, ihre Sprachkompetenz nach den neuen Bewertungskriterien selbst einzuschätzen. Die Schülermeinungen sprechen dafür, daß die Lehrkräfte schon in der Primarstufe mündliche Teilnahme am Unterricht von den Schülern verlangen sollten. Die Lehrer sollten auch fähig sein, in der Primarstufe kleine mündliche Tests zu organisieren und mündliche Leistungen zu bewerten. Obligatorische Kurse dürften nicht nur Grammatikkurse sein, in denen sich der größte Teil der sprachlichen Kommunikation auf das Sprechen des Lehrers bezieht. Die Stimme des Schülers sollte in der Fremdsprachenerziehung einen größeren Stellenwert bekommen.

Der Wortschatz der Lehrwerke der gymnasialen Oberstufe wird als zu schwierig für gemeinsame Diskussionen empfunden. Die Jugendlichen möchten mehr in alltäglichen Situationen sprachlich zu-recht kommen. In den letzten Jahren wurden im Fremdsprachenunterricht Aussprache und Intonation sowie Hörverstehen gut berücksichtigt, aber fremde Wörter werden immer noch zu oft ohne den Kontext auswendig gelernt und dadurch können die gelernten Wörter nicht mit authentischen Kommunikationssituationen verbunden werden.

Die Lernenden selbst definierten die mündliche Kommunikation auf ziemlich vielseitige Weise. Sie betonten, daß man beim Sprechen auch Sprechregeln braucht, damit das Kommunizieren gelingt. Sie sind sich dessen bewußt, daß die Sprechkultur sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation umfaßt, und haben großes Interesse daran, was bei der mündlichen Interaktion geschieht und welche Interaktionsstrategien es gibt. Es hilft den Schülern nicht, wenn nur ab und zu mündliche Übungen mit dem Partner oder in Kleingruppen im Klassenzimmer durchgeführt werden, sondern die Sprechkultur müßte auch von den Lehrern unterrichtet werden.

Wenn in der Schule die mündlichen Leistungen nicht getestet und bewertet werden, finden die Schüler, daß das Üben mündlicher Kommunikation nicht so wichtig ist, es verliert somit seinen Stellenwert. Die Beurteilung motiviert die Schüler, die Sprache mehr auch außerhalb der Schule zu benutzen und neue kulturelle Begegnungssituationen aufzusuchen. Die Schülermeinungen beweisen, daß eine mündliche Prüfung im finnischen Abitur sehr willkommen wäre, weil das Sprechen im Berufsleben und im zusammengedrängten und mehrsprachigen

Europa wichtig ist. Heutzutage liegt der Schwerpunkt immer noch auf dem Grammatik- und Vokabellernen und der Wortschatz wird weiterhin traditionell mit Hilfe von Lücken- oder Ergänzungsaufgaben gelernt. Die Frage nach der Anerkennung des mündlichen Abiturzeugnisses im Zusammenhang mit den Aufnahmeprüfungen der Universitäten wird immer dringlicher.

Die mündliche Prüfung wäre willkommen. Sie würde mir erzählen, wie gut ich Deutsch sprechen kann. Aber in der Schule müßte das mündliche Können schon von Anfang an geübt und getestet werden. Die Erfahrung ist wertvoll, nicht nur Beurteilen.

Es kommt mir komisch vor, daß man eine sehr gute Note bekommen kann, ohne sprechen zu können. Sprechen gehört zur Sprache.

Die guten Aufsätze und das perfekte Beherrschen der Grammatikregeln garantiert nicht, daß der Schüler dazu noch den Mut hat, seinen Mund aufzumachen.

Bei der Analyse der audiovisuellen Daten wurde festgestellt, daß Kreativität beim Spracherwerb wichtig ist. Auch die Schülermeinungen sprachen für das erfahrungsorientierte Lernen, das bei der Entwicklung der Sprachkompetenzen eine entscheidende Funktion zu spielen scheint:

Zu den besten Arbeiten wählte ich die Synchronisierung zur Serie »Reich und Schön«. Es war so lustig, seine eigenen Ideen zu entwickeln und völlig selbständig die Arbeit zu realisieren. Ich fand so interessant, seine eigene Rede und selbst entworfenen Texte in der Sprache der anderen Leute zu dubben.

Die Arbeit war gut, weil man dabei selbst nach Information suchen durfte, man konnte selbst ein Lehrer sein und sein eigenes Lehrbuch, d. h. das Manuskript schreiben. Jeder hat im eigenen Märchen »Vier kleine Ferkel« seine eigene, passende Rolle gefunden.

Unser Hörspiel hörte sich gut an, das Märchen und die PowerPoint-Präsentation fungieren zusammen. Es war seltsam, seine eigene Stimme auf dem Band zu hören, aber Aussprache und Intonation sowie Akzent gelangen mir gut.

Wir haben viele positive Erfahrungen mit der Portfolioarbeit gesammelt. In unserem Unterrichtsprojekt wurde nachgewiesen, daß mündliche Kommunikation, ihr Testen und Evaluieren von den Schülern geschätzt wird und in der Schulpraxis mehr betont werden müßte. Durch den Dialog zwischen dem Schüler und dem Lehrer wurde deutlich, daß das Lernziel kommunikative fremdsprachliche Kompetenz durch Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigte sprachliche Ziele ergänzt werden sollte.

8. Portfolio als Teil des Paradigmas der Fremdsprachenerziehung

Portfolio-Arbeit ist eine Methode des autonomen Lernens. Autonome Lernende sollten dabei über den gesamten Lernprozeß mitbestimmen können und mitentscheiden über Lernziele, Lernmaterialien, Lernpartner, Lernzeit und Evaluation. Dazu gehören Werkstattunterricht und Projektunterricht im Sinne erweiterter Lernformen, die die Selbständigkeit und Selbstverantwortung fördern. Als Beurteilungsform setzen die Portfolios von den Lehrern ein gewisses neues Evaluationsdenken voraus. Man spricht von einer neuen Evaluationskultur.

Das Wachstum und die Entwicklung der sprachlichen Kommunikation des Schülers werden im Portfolio dokumentiert und dadurch ist auch kontinuierliches Beobachten möglich. Die Portfolios beziehen die Arbeit des gesamten Kurses mit ein, nicht nur isolierte Testergebnisse. Das Denken und die kreativen Fähigkeiten werden beim Portfolioarbeiten auch sichtbar. Damit ist es möglich, das Selbstbewußtsein und die Lernmotivation des Schülers zu verbessern, weil der Schüler in einem Portfolio sein bestes Können aufzeigen kann. Gerade bei den mündlichen Produkten helfen die Portfolios streßfreie Situationen herzustellen, in denen sich Schüler ohne Prüfungsanik

aussprechen können und es wagen, neue Ideen zu formulieren. Auch wichtige Bereiche wie landeskundliche Kenntnisse, soziokulturelle und interkulturelle Kompetenzen sind dabei evaluierbar und können während der Schuljahre gesammelt und besser berücksichtigt werden.

In der finnischen Portfolioforschung wurde der pädagogische Begriff *Portfolioarbeiten* folgendermaßen definiert (Kohonen 2005: 23):

- Portfolioarbeiten gibt den Schülern Möglichkeiten, sich selbst auf eine persönliche Weise zu präsentieren.
- Das Portfolio entsteht auf der Grundlage der eigenen Lernziele des Schülers und entwickelt sich zu einer Arbeitensammlung, die er zusammen mit dem Lehrer vereinbart.
- Es beinhaltet Selbstreflexion über den gesamten Lernprozeß des Schülers hinweg.
- Es enthält die Selbstbewertung der sprachlichen Kompetenz des Schülers, Fremdbewertung durch den Partner sowie durch den Lehrer auf Grundlage der Niveaubeschreibungen.
- Es ist ein vom Schüler selbst gesammeltes Dossier über seine Lernaufgaben.
- Der Schüler begründet und bewertet eigene sprachliche Dokumente und setzt sich weitere Lernziele.
- Es dokumentiert, was der Schüler mit seinen Lernstrategien und Sprachkompetenzen beherrscht.
- Es weist vielseitig die Qualität der Sprachkompetenz und die Lernfähigkeiten des Schülers nach.

Bei der Entwicklung der pädagogischen Prozesse wurden in Finnland Unterrichtsmodelle ausprobiert, mit denen die oben erwähnten Ziele bei der Fremdsprachenpädagogik erreicht werden könnten. Es wurde festgestellt, daß nach einer Kombination von Unterricht, Lernen und Evaluieren im Bewußtsein des Schülers

gestrebt werden kann. Das Portfolioarbeiten stellt eine pädagogische Gesamtheit dar, die aus einem regulierten, aber zum größten Teil selbständigen und verantwortlichen Arbeiten mit dem Partner oder in Gruppen besteht. Die in unseren Unterrichtsexperimenten gesammelten Erfahrungen beweisen, daß das Portfolioarbeiten einen Anstoß zu neuen Evaluationsmethoden der Fremdsprachenerziehung geben kann und daß es einen Weg zum »Europäischen Portfolio der Sprachen« aufzeigt.

9. Fazit

Die Schule des 21. Jahrhunderts dürfte nichts anderes sein, als was die Richtlinien und die theoretischen Grundlagen der Lehrpläne aufzeigen. Die zunehmenden internationalen Begegnungen in der heutigen Gesellschaft, die Anforderungen der Arbeitswelt sowie von Wirtschaft, Tourismus, Multikulturalität usw. stellen an den heutigen Fremdsprachenunterricht neue Ansprüche. Die finnische Lehrerausbildung bemüht sich, den sprachlichen Wandel in der Schule zu garantieren, indem sie den Junglehrern über diese neuesten pädagogischen und anderen wissenschaftlichen Erkenntnisse Informationen gibt (Kaikkonen 2004: 193). Die in den letzten Jahren in Finnland durchgeführten Fremdsprachenprojekte mit Weiterbildungsseminaren und die Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte haben die methodische Vielfalt und Erweiterung der Fremdsprachenerziehung zum Ziel gehabt. In diesen Projekten sollen die mündliche Kompetenz des Lernenden, das Testen und die Evaluierung der mündlichen Sprechleistungen mehr als früher Beachtung finden. Offene Diskussionen sind nötig, damit wichtige Aspekte in der pädagogischen Gesamtheit des Fremdsprachenunterrichts, der Prozeß-Evaluation und Beurteilung ihren Platz finden.

Literatur

- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Dewey, John: *Democracy and education*. New York: Macmillan, 1916.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph. Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider. Berlin; München: Langenscheidt, 2001.
- Holec, Henri (Hrsg.): *Autonomy and self directed learning: present fields of application/Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Straßburg, 1988.
- Huttunen, Irma: »Eurooppalainen viitekehys kielienopettajan opetustyön tueksi«. In: Kohonen, Viljo (toim.): *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa*, 2005, 59–63.
- Kaikkonen, Pauli: »Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht«. In: Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli (Hrsg.): *Quo vadis foreign language education*. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 27 (2002).
- Kaikkonen, Pauli: »Was lenkt einen jungen Fremdsprachenlehrer? Erfahrungen und subjektive Theorien der Lehramtsstudierenden für deren schulischen Fremdsprachenunterricht«. In: Mäkinen, Kaarina, Kaikkonen, Pauli; Kohonen, Viljo (Hrsg.): *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Forschungen der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Oulu 101 (2004), 183–195.
- Kara, Hannele: »»Lebendes Deutsch« – saksan suullinen valinnaiskurssi«. In: Pollari, Pirjo; Vatanen, Pirjo-Liisa (toim.): *Kimmokkeita yläasteen kieltenopetukseen. Monipuolisuutta ja yksilöllisyyttä valinnaiskursien avulla*. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 3 (2000), 85–98.
- Kara, Hannele: »Gesprächskultur im Klassenzimmer«. In: Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli (toim.): *Quo vadis foreign language education? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27 (2002), 97–105. Ref.*

- Kara, Hannele: »Eurooppalainen kieli-salkku puhutun saksan opetuksessa perusasteella«. In: Kohonen, Viljo (toim.): *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – taustaa ja kokemuksia suomalaisesta kehittämis-työstä*. Helsinki: WSOY, 2005, 148–160. Ref.
- Kara, Hannele: »Norssilla puhutaan saksaa – kokeiluista tutkimukseksi«. In: Teoksessa Nukarinen, Kaija (toim.): *Norssi tutkii ja kehittää. Jyväskylän normaali-koulun vuosikirja 2005*. Jyväskylän normaali-koulun julkaisuja 8 (2005), 19–29.
- Kara, Hannele: »Portfolio saksan kielen puhekulttuurin opettamisessa ja arvioin-nissa«. In: Teoksessa Kankaansyrjä, Rauni; Nyman, Tarja; Piippo, Teuvo (toim.): *Opin kieliä omaan salkkuun. Jyvä-skylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 42 (2006), 64–70.
- Kemmis, Stephen: *Action Research*. Workshop at the University of Tampere. Vorlesungsskript 1995.
- Kohonen, Viljo: »Towards experiential foreign language education«. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jorma: *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 2001, 8–60.
- Kohonen, Viljo (Hrsg.): *Sprachenportfolio in Finnland. Hintergrund und Resultate der Forschungs- und Entwicklungsarbeit*. WSOY: Helsinki, 2005 (in finnischer Sprache).
- Kolb, David A.: *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1984.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung«, *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*; Sondernummer: *Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*. München: Edition Klett, 1994, 6–11.
- Lewin, Kurt: *Gesetz und Experiment in der Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1967.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 2003.
- Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Zentralamt für Unterrichtswesen. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 2003.
- Siebert, Horst: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1996.
- Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik«, *Die Neueren Sprachen* 93 (1994), 407–429.

Tagungsankündigungen

Einladung zur 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache:

Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis vom 31. Mai bis 02. Juni 2007 am Sprachenzentrum der FU Berlin

Der Vorstand des FaDaF lädt alle Interessierten ganz herzlich zur nächsten Jahrestagung in Berlin ein.

Folgende **Themenschwerpunkte** sind vorgesehen:

	Themenschwerpunkte	Verantwortlich für die Koordination
TSP1	Empirische Forschung im Bereich DaF	Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Dr. Silvia Demmig, Gabriele Leder
TSP2	Grammatik – Theorie und Praxis für den DaF-Unterricht	Erika Hayes, Prof. Dr. Christian Krekeler, Gesine Voeste-Scherer
TSP3	Fachsprache und ihre Vermittlung	Peter Dammeier, Prof. Dr. Uwe Koreik, Barbara Krischer
TSP4	Gesprochene Sprache	Claudia Burghoff, Prof. Dr. Casper-Hehne, Martin Lange, Andrea Wilke
	Forum	Dr. Susanne Duxa, Frank Fischer, Sabine Schmidt

TSP 1: Empirische Forschung im Bereich DaF/DaZ

In den letzten Jahren hat sich ein zunehmendes Interesse an Ergebnissen empirischer Forschung herausgebildet. Bereits 1992 erschien der Band von David Nunan zu »Research Methods in Language Learning«, 2000 der von Karin Aguado herausgegebene Band »Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung«.

Inzwischen liegen viele weitere Publikationen vor, haben sich auch in verwandten Bereichen (z. B. Symposium Deutsch Didaktik) Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit Fragen empirischer Forschung des Zweitspracherwerbs beschäftigen. Ahrenholz hat z. B. im letzten Jahr an der

TU Berlin eine Arbeitstagung zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund ausgerichtet, auf der über Forschungsprojekte und Ergebnisse aus Forschungsprojekten berichtet wurde.

Wir möchten in diese Sektion diejenigen einladen, die sich mit empirischer Forschung beschäftigen, die entweder Ergebnisse aus einem abgeschlossenen Projekt vorstellen können oder die die Konzeption eines Forschungsprojekts vorstellen wollen. Auch Auseinandersetzungen mit methodischen Fragen sind willkommen, insbesondere dann, wenn vorhandene Methoden im Hinblick auf bestimmte Vorhaben modifiziert und/oder weiterentwickelt werden sollen. Da in-

zwischen auch Sekundäranalysen zu den Standardverfahren gehören, sind natürlich auch dazu Darstellungen willkommen, insbesondere solche, die die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen dieser Verfahren aufzeigen.

Interessierte Referent/inn/en werden gebeten, ihre Vorschläge für einen Beitrag mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge bis zum 15.01.2007 an das Koordinationsteam zu senden.

Koordination

Prof. Dr. Ernst Apeltauer

Universität Flensburg
Institut für Germanistik
Auf dem Campus 1
24943 Flensburg
Tel.: (0)461-805-2179
Fax: (0)461-805-2189
apeltaue@uni-flensburg.de

Dr. Silvia Demmig

Institut für Auslandsgermanistik
FSU Jena
Ernst Abbe Platz 8
07743 Jena
Tel: (0)3641-944364
Silvia.Demmig@uni-jena.de

Gabriele Leder

Sprachenzentrum der FU Berlin
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Tel.: (0)30-838-55686
gleder@zedat.fu-berlin.de

TSP 2: Grammatik – Theorie und Praxis für den DaF-Unterricht

Grammatik ist ein Dauerbrenner. Wer Fremdsprachenunterricht erteilt, wer Lehrkräfte ausbildet – und wer die FaDaF-Jahrestagung besucht: Mit Grammatik beschäftigen wir uns immer wieder. Aufgrund des großen Interesses sollen auf der Tagung in Berlin wieder Fra-

gen zur Grammatikarbeit im Kontext von DaF erörtert werden. Wenn Sie einen Beitrag in dieser Sektion anbieten möchten, wenden Sie sich bitte mit einer kurzen Beschreibung an die Sektionsleiter. Folgende Aspekte mögen dabei zur Orientierung dienen:

- Methoden: Welchen Stellenwert hat die Grammatikvermittlung bei unterschiedlichen Unterrichtsmethoden (Focus on Form vs. Focus on FormS, Suggestopädie usw.)? Gibt es einen Zusammenhang zwischen linguistischem Wissen und Sprachkompetenz?
- Unterrichtssituationen: Welche Rolle spielt Grammatik in unterschiedlichen Unterrichtssituationen (Unterricht für Anfänger vs. Unterricht für Fortgeschrittene, Unterricht für Kinder, Fachsprachenunterricht)? Gibt es Besonderheiten beim E-Learning?
- Lehrwerke und Grammatiken: Welche Tendenzen sind in aktuellen Lehrwerken und Grammatiken zu erkennen? Spiegeln sie den Stand der didaktischen Diskussion?
- Grammatik in DaF-Studiengängen: Ist Grammatik ein Thema für DaF-Studiengänge? Gibt es Unterschiede zwischen B. A.- und M. A.-Studiengängen? Wie viel Grammatik braucht die DaF-Lehrkraft?
- Übungsgeschehen: Wie können Aufgaben und Übungen zur Grammatik in den Unterricht integriert werden? Welche Möglichkeiten gibt es, Grammatik spielerisch zu vermitteln?

Dabei sind Beiträge über linguistische und unterrichtsmethodische Forschungsprojekte zur Grammatik willkommen.

Interessierte Referent/inn/en werden gebeten, ihre Vorschläge für einen Beitrag mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge bis zum 15.01.2007 an das Koordinationsteam zu senden.

*Koordination***Erika Hayes**

Sprachenzentrum der FU Berlin
 Habelschwerdter Allee 45
 14195 Berlin
 Tel.: (0)30-838-55688
 erihay@zedat.fu-berlin.de

Prof. Dr. Christian Krekeler

Hochschule Konstanz HTWG
 Brauneggerstr. 55
 78462 Konstanz
 Tel.: (0)7531-206-395 oder -360
 krekeler@htwg-konstanz.de

Gesine Voeste-Scherer

Sprachenzentrum der FU Berlin
 Habelschwerdter Allee 45
 14195 Berlin
 Tel.: (0)30-838-54976
 gvoeste@zedat.fu-berlin.de

TSP 3: Fachsprachen und ihre Vermittlung

Fachsprachenforschung existiert länger als es das Fach Deutsch als Fremdsprache gibt. Erkenntnisse dieser Forschung wurden nach Möglichkeit in die Fachsprachenvermittlung des Deutschen als Fremdsprache übertragen und eigene Ansätze entwickelt. Die intensive Arbeit in diesem Bereich in der DDR, insbesondere am Herder-Institut, konnte nach 1990 leider längst nicht in gleichem Maße fortgesetzt werden. Dennoch ist in den letzten Jahren eine zunehmende Bedeutung der Fachsprachenforschung und der Fachsprachenvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache zu verzeichnen. Die Auseinandersetzung mit der allgemeinen Wissenschaftssprache im Gegensatz zu spezifischen Fachsprachen ist dabei nur ein Aspekt. Fachsprachenvermittlung scheint in einer zunehmend globalisierten Welt, in der noch lange nicht ausschließlich auf Englisch kommuniziert werden wird, wichtiger zu werden. Und in den

Hochschulen, die einem verstärkten Internationalisierungsprozeß unterworfen sind, der u. a. dazu führt, daß ausländische Studierende und Wissenschaftler nur ein oder wenige Semester oder auch nur für einzelne Module einen deutschen Studiengang besuchen, führt die Forderung nach fachsprachlicher Vorbereitung und fachsprachlicher Betreuung zu neuen Aufgaben und Herausforderungen. In diesem Themenschwerpunkt sollen neue Forschungsergebnisse, Musterprojekte und innovative Wege der didaktischen Umsetzung vorgestellt werden.

Interessierte Referent/inn/en werden gebeten, ihre Vorschläge für einen Beitrag mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge bis zum 15.01.2007 an das Koordinationsteam zu senden.

*Koordination***Peter Dammeier**

Universität zu Köln
 Staatliches Studienkolleg
 Dürener Straße 386
 50935 Köln
 Tel.: (0)221-435786
 peter.dammeier@uni-koeln.de

Prof. Dr. Uwe Koreik

Universität Bielefeld
 Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
 Postfach 10 01 31
 33501 Bielefeld
 Tel.: (0)521-106-3631
 Tel.: (0)521-106-3618 (Sekretariat)
 Fax: (0)521-106-2996
 uwe.koreik@uni-bielefeld.de

Barbara Krischer

Sprachenzentrum der FU Berlin
 Habelschwerdter Allee 45
 14195 Berlin
 Tel.: (0)30-838-54975
 krischer@zedat.fu-berlin.de

TSP 4: Gesprochene Sprache

Die gesprochene Sprache ist spätestens seit dem berühmten Vortrag »Geschriebenes und gesprochenes Deutsch« von Otto Behaghel (Behaghel 1899) Gegenstand des Interesses von (einigen) Sprachwissenschaftlern. Aber erst in den letzten vierzig Jahren – seit der technischen Reproduzierbarkeit gesprochener Sprache – sind von der Gesprochene-Sprache-Forschung und der Gesprächsforschung größere Fortschritte erzielt worden, was sich auch in der Aufnahme eines Kapitels »Gesprochene Sprache« in der neuesten Ausgabe der Duden-Grammatik zeigt.

Diese Ergebnisse sind bisher – trotz einiger interessanter Aufsätze aus dem bzw. für den DaF-Bereich – relativ spärlich in Theorie und Praxis von DaF eingegangen. Vor allem die Grammatikbeschreibungen in Übersichtsdarstellungen und Lehrwerken DaF sind immer noch fast ausschließlich den Regularitäten der geschriebenen Sprache verpflichtet.

Dieser TSP soll deshalb dazu beitragen, die beiden Bereiche einander näherzubringen, also zum einen die Ergebnisse der Gesprochene-Sprache- und Gesprächsforschung im DaF-Bereich verbreiten und zum anderen auch die Gesprochene-Sprache-Forscher für die Bedürfnisse der Fremdsprachenvermittlung sensibilisieren. Folgenden Fragen bzw. Themenbereiche sollten Gegenstand dieses Themenschwerpunktes sein:

- Welche Probleme ergeben sich in der DaF-Praxis im Spannungsfeld zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit?
- Wie kann man mit dem Spannungsfeld Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache in DaF umgehen?
- Wieviele und welche Merkmale der Mündlichkeit sollen im DaF-Unterricht vorgestellt und bearbeitet werden?
- Multimodalität der mündlichen Kommunikation und ihre Umsetzung in DaF

- Authentische vs. konstruierte Mündlichkeit in Lehrwerken
- Wie kann eine Darstellung der gesprochenen Sprache aussehen, die den Bedürfnissen von DaF entgegenkommt?
- Jenseits von »Besonderheiten der gesprochenen Sprache«: Funktionalitäten der mündlichen Kommunikation
- Gesprochene Sprache und Standards in der Phonetik
- Umgang mit Fehlern: Korrektheit und Flüssigkeit (»fluency« vs. »accuracy«)
- Gesprochene Sprache und ihre Verschriftlichung (z. B. in Dialogen)
- Sprecherziehung im DaF-Unterricht
- Bewußtmachung sprachlicher Register in der mündlichen Kommunikation

Interessierte Referent/inn/en werden gebeten, ihre Vorschläge für einen Beitrag mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge bis zum 15.01.2007 an das Koordinationsteam zu senden.

Koordination

Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne

Universität Göttingen

Seminar für Interkulturelle Germanistik

Käte-Hamburger-Weg 6

37073 Göttingen

Tel.: (0)551-39-4792 (Frau Lau)

Fax: (0)551-39-13337 (Frau Lau)

h.casper-hehne@phil.uni-goettingen.de

Claudia Burghoff

Sprachenzentrum der FU Berlin

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

Tel.: (0)30-838-55687

burghoff@zedat.fu-berlin.de

Andrea Wilke

Sprachenzentrum der FU Berlin

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

Tel.: (0)30-838-54976

wilkea@zedat.fu-berlin.de

Martin Lange

Lektorat Deutsch als Fremdsprache
Christian-Albrechts-Universität Kiel
Leibnizstr. 4
24118 Kiel
Tel.: (0)431-8802636
Fax: (0)431-8801444 (z. Hd. Herrn Lange)
mlange@zfim.uni-kiel.de

Forum

Das Forum als schwerpunkunabhängige Programmschiene bietet den Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern die Gelegenheit, sich über aktuelle Entwicklungen in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen auszutauschen und neue Kurskonzepte oder unveröffentlichte Unterrichtsmaterialien kennenzulernen. **Wer dazu einen Beitrag anmelden möchte, melde sich bis zum 15.01.2007 bitte bei**

Dr. Susanne Duxa

Sprachenzentrum der Philipps-Universität
Biegenstr. 12
35037 Marburg
Tel.: (0)6421-2821350
Fax: (0)-06421-2825157
duxa@staff.uni-marburg.de

Frank Fischer

Sprachenzentrum der FU Berlin
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Tel.: (0)30-838-55687
fischerf@zedat.fu-berlin.de

Sabine Schmidt

Sprachenzentrum der FU Berlin
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Tel.: (0)30-838-55686
sabinesc@zedat.fu-berlin.de

Informationen zum Tagungsort, dem Fachsprachenzentrum der FU Berlin, finden Sie unter <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/index.php>. Weitere Informationen zur Veranstaltung selbst fin-

den Sie auf der Homepage des FaDaF unter »Tagungen« <http://www.fadaf.de/de/tagungen/jahrestagung/> sowie über die Geschäftsstelle des FaDaF:

Susanne Lau

Geschäftsstelle des FaDaF
Universität Göttingen
Käte-Hamburger-Weg 6
Tel.: (0)551-394792
Fax: (0)551-39-13337
lau-fadaf@phil.uni-goettingen.de

Annegret Middeke

Geschäftsstelle des FaDaF
Universität Göttingen
Käte-Hamburger-Weg 6
Tel.: (0)551-393853
Fax: (0)551-39-13337
middeke@fadaf.de

Ankündigung eines internationalen wissenschaftlichen Kongresses *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen an der Zhejiang Universität, Hangzhou, VR China, vom 07. bis 09. September 2007*

Veranstalter:

Zhejiang Universität
School of International Studies
Institut für German Studies
Goethe-Institut Beijing
Technische Universität Berlin

Wenn auch weltweit in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft die englische Sprache eine dominierende Stellung einnimmt, ist die deutsche Sprache als internationales Kommunikationsmedium bei weitem nicht zu einem Aschenputteldasein verdammt. In sehr verschiedenen disziplinären Bereichen und sehr vielen verschiedenen Ländern behauptet sie sich nicht

nur, sondern sie hat eine eigenständige Bedeutung neben dem Englischen.

Dabei ist zunehmend zu beobachten, daß die Definitionshoheit über Themen, Fragestellungen und Aufgaben für Lehre und Forschung in der Disziplin DaF nicht mehr ausschließlich bei den deutschsprachigen Ländern liegt. Während sie in der Vergangenheit die Vorgaben machten, neue Entwicklungen anstießen und höchstens regional eigenständige Wege beschritten wurden, hat sich die Perspektive verschoben. Zwar werden noch immer Maßstäbe und Ansprüche von den deutschsprachigen Ländern formuliert und deren Anerkennung z. B. durch überregionale Prüfungsformen und -inhalte, bis hin zu obligatorischen Lehrwerken, eingefordert.

In immer stärkerem Maße wird jedoch ein eigenständiger Umgang mit DaF weltweit erkennbar. Zielsetzungen, Verwendungsinteressen und damit Forschungsfragen und Lehrinhalte werden zunehmend aus der Perspektive der sogenannten Abnehmerländer definiert, die nicht immer mit der Perspektive der deutschsprachigen Länder übereinstimmen muß. Der Prozeß der Globalisierung hat auch vor DaF nicht Halt gemacht, mit der Konsequenz, daß auch in dieser internationalisierten Disziplin in stärkerem

Maße die gleichberechtigte Partnerschaft und nicht mehr die Hierarchie von Geber und Abnehmer an Bedeutung gewinnt. Die Disziplin DaF muß zur Kenntnis nehmen, daß aus der Praxis nichtmutter-sprachlicher DaFler in der ganzen Welt eigenständige Entwicklungen in Lehre und Forschung entstanden sind und daß die Theoriebildung in DaF nicht mehr allein aus dem deutschsprachigen Raum kommt.

Hierauf das Augenmerk zu richten und dem vielstimmigen Chor des Deutschen als Fremdsprache ein Forum zu eröffnen, ist das Ziel unserer Tagung.

Zu den folgenden Themen werden Sektionen angeboten:

- 1 DaF Fachsprachen**
- 2 Literatur im DaF-Unterricht**
- 3 Didaktik der Landeskunde**
- 4 Fremdsprachen und Neue Medien**
- 5 Germanistik: Ein Reformprojekt**
- 6 Interkulturelle Kommunikation**

Teilnehmer, die Interesse haben, in einer der Sektionen ein Kurzreferat von 15 Minuten anzubieten, werden gebeten, dieses vom 01.01. bis 15.05.2007 mit einem einseitigen Abstract bei www.sisins.zju.edu.cn/german/daf2007 anzumelden.

Kontaktperson: Frau a. o. Prof. Dr. Yuan Li (daf-hangzhou@hotmail.com)

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2006

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 2006 bis Januar 2007 (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 2006 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, 2007)* 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* 2007 (erscheint als *Info DaF* 2/3, 2008 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* 2008 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 2007 mit, welche Publikationen Sie rezensieren wollen. Nennen Sie nicht mehr als drei Titel oder machen Sie uns fünf bis sechs Vorschläge, aus denen wir auswählen können. Ihre Rezensionswünsche erbitten wir an die unten stehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 31. Mai bis 02. Juni 2007 in Berlin 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 2007 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2008 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 2007

fertigzustellen.

Es obliegt allein den Verlagen, Rezensionswünsche zu erfüllen und entsprechende Exemplare zu verschicken. Die Redaktionen in Mainz und Bielefeld haben auf diese Entscheidungen nur geringen Einfluß. Abschlägige Antworten einiger Verlage sind teilweise darauf zurückzuführen, daß Rezensionen zu von ihnen verschickten Titeln aus den letzten Jahren leider nicht zustande kamen. Wir bitten daher an dieser Stelle noch einmal nachdrücklich darum, die Bücher, zu denen Sie aus inhaltlichen oder zeitlichen Gründen im oben angegebenen Zeitraum keine Besprechung schreiben können, entweder in möglichst unversehrtem 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. scannerfähige 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 (15seitige Besprechung einer hundert Seiten umfassenden Monographie) bzw. mit der Textsorte »Klappentext« (halbseitige Besprechung eines mehrere hundert Seiten umfassenden Sammelbandes) verwechselt.

Wir freuen uns auf Ihre Mitarbeit und wünschen ein erfolgreiches Jahr 2007.
Mainz und Bielefeld im Januar 2007

Evelyn Müller-Küppers *Lutz Köster*

Kontaktadresse für Bücherwünsche:

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

Kontaktadresse für Rezensionen:

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

Hinweise für Rezensentinnen und Rezensenten

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

verarbeitungsprogramms) und fügen Sie einen Ausdruck bei. Selbstverständlich können Sie Ihre Texte auch als E-Mail-Attachment schicken. 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, 1 (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 2006: Wissenschaftliche Arbeiten

Adick, Christel:

Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2006 (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 34). – ISBN 3-17-018858-5. 220 Seiten, € 18,-

Ágel, Vilmos; Hennig, Mathilde (Hrsg.): **Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nahetexten 1650–2000.** Tübingen: Niemeyer, 2006. – ISBN 3-484-64033-2. 420 Seiten, € 118,-

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.):

Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach, 2006. – ISBN 978-3-931240-42-4. 336 Seiten, € 23,-

Ahrenholz, Bernt:

Verweise mit Demonstrativa im gesprochenen Deutsch. Grammatik, Zweitspracherwerb und Deutsch als Fremdsprache. Berlin; New York: de Gruyter, 2006. – ISBN 978-3-11-018929-2. 440 Seiten, € 98,-

Ahrenholz, Bernt; Apeltauer, Ernst (Hrsg.):

Zweitspracherwerb und curriculare Dimension. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Forum Sprachlehrforschung 6). – ISBN 3-86057-925-8. 141 Seiten, € 24,-

Allkemper, Alo; Eke, Norbert Otto (Hrsg.):

Das Gedächtnis der Literatur. Konstitutionsformen des Vergangenen in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Berlin: Erich Schmidt, 2006 (Zeitschrift für deut-

sche Philologie – Sonderheft 125). – ISBN 3-503-07997-1. 200 Seiten, € 59,80

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Junge Lyrik. München: edition text + kritik, 2006 (Zeitschrift für Literatur 171). – ISBN 3-88377-847-8. 90 Seiten, € 14,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLG. München: edition text + kritik, 2006.

83. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-852-4. 250 Seiten, € 23,-

84. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-853-2. 250 Seiten, € 23,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur – KLfG. München: edition text + kritik, 2006.

70. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-850-8. 220 Seiten, € 23,-

71. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-851-6. 220 Seiten, € 23,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Literatur und Migration. München: edition text + kritik, 2006 (Sonderband 2006). – ISBN 3-88377-848-6. 280 Seiten, € 26,-

Assmann, Aleida:
Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Berlin: Erich Schmidt, 2006 (Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik 27). – ISBN 3-503-07977-7. 250 Seiten, € 19,95

Barsch, Achim:
Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Schöningh, 2006 (Standard Wissen Lehramt, UTB 2808). – ISBN 3-8252-2808-8. 230 Seiten, € 16,90

Baumann, Stefan:
The Intonation of Givenness. Evidence from German. Tübingen: Niemeyer, 2006 (Linguistische Arbeiten 508). – ISBN 3-484-30508-3. 210 Seiten, € 78,-

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

Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2006 (Giesseener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6232-1. 272 Seiten, € 35,-

Becker, Annette; Bieswanger, Markus:
Introduction to English Linguistics. Basics. Tübingen: Francke, 2006 (UTB 2752). – ISBN 3-8252-2752-9. 239 Seiten, € 14,90

Beßlich, Barbara; Grätz, Katharina; Hildebrand, Olaf (Hrsg.):

Wende des Erinnerns? Geschichtskonstruktionen in der deutschen Literatur nach 1989. Berlin: Erich Schmidt, 2006 (Philologische Studien und Quellen 198). – ISBN 3-503-07980-7. 274 Seiten, € 39,80

Beyer, Günther:
Gedächtnis und Gehirntraining. Heidelberg: mvg, 2006. – ISBN 3-636-60245-1. 256 Seiten, € 12,90

Birzniece, Irita:
Qualitätssicherung für DaF-Unterricht und DaF-Sprachinstitute. Möglichkeiten, Grenzen und Erfahrungen. München: Meidenbauer, 2006. – ISBN 3-89975-074-8. 320 Seiten, € 45,90

Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva; Wassner, Ulrich H. (Hrsg.):

Text – Verstehen, Grammatik und darüber hinaus. Berlin; New York: de Gruyter, 2006 (IDS Jahrbuch 2005). – ISBN 3-11-018871-6. 415 Seiten, € 118,-

Boeckmann, Klaus-Börge:
Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, 2006 (Theorie und Praxis – Öster-

reichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 8). – ISBN 3-7065-4021-5. 292 Seiten, € 32,90

Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Wierlacher, Alois (Hrsg.):

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Thematischer Teil: Die Stimme. Konkretisierungen ihrer Fremdheit. München: iudicium, 2006 (Band 31). – ISBN 978-3-89129-167-2. 366 Seiten, € 45,-

Bönsch, Manfred:

Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 2006. – ISBN 3-17-018732-5. 228 Seiten, € 24,-

Bredel, Ursula; Günther, Hartmut (Hrsg.):

Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer, 2006 (Linguistische Arbeiten 509). – ISBN 3-484-30509-0. 220 Seiten, € 76,-

Breuer, Ulrich; Sandberg, Beatrice (Hrsg.):

Grenzen der Identität und Fiktionalität. München: iudicium, 2006 (Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur 1). – ISBN 978-3-89129-171-X. 368 Seiten, € 35,-

Brüngel-Dittrich, Melanie:

Speech Presentation in the British and German Press. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (European University Studies 21, Linguistics 297). – ISBN 3-631-54948-2. 266 Seiten, € 45,50

Buß, Angelika:

Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht. Am Beispiel von Patrick Süskinds *Das Parfum*. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Beiträge zur Literatur und Mediendi-

daktik 12). – ISBN 3-631-55108-8. 25 Seiten, € 42,50

Casper-Hehne, Hiltraud:

Deutsch-amerikanische Alltagskommunikation. Zur Beziehungsarbeit in interkulturellen Gesprächen. Tübingen: Niemeyer, 2006 (Reihe Germanistische Linguistik 265). – ISBN 3-484-31265-3. 720 Seiten, € 198,-

Cichon, Peter:

Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens, 2006. – ISBN 3-37069-0380-6. 183 Seiten, € 25,30

Colin, Nicole; Umlauf, Joachim; Lattard, Alain (Hrsg.):

Germanistik – eine europäische Wissenschaft? Der Bologna-Prozess als Herausforderung. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-593-9. 266 Seiten, € 24,-

Dahinden, Urs; Sturzenegger, Sabina; Neuron, Alessia C.:

Wissenschaftliches Arbeiten in der Kommunikationswissenschaft. Bern: Haupt, 2006 (UTB 2787). – ISBN 3-8252-2787-1. 201 Seiten, € 18,90

Deutscher Akademischer Austauschdienst, Außenstelle Neu Delhi (Hrsg.):

German Studies in India. Aktuelle Beiträge aus der indischen Germanistik / Germanistik in Indien. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-594-6. 274 Seiten, € 29,-

Dovalil, Vít:

Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 63). – ISBN 3-631-53425-6. 236 Seiten, € 42,50

Dürscheid, Christa:

Einführung in die Schriftlinguistik. Grundlagen und Theorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006 (Studienbücher zur Linguistik 8). – ISBN 3-525-26516-6. 320 Seiten, € 24,90

Eco, Umberto:

Quasi dasselbe mit anderen Worten. Über das Übersetzen. München: Hanser, 2006. – ISBN 3-446-20775-9. 464 Seiten, € 29,90

Elnashar, Randa:

Fragmentarische Äußerungen im Deutschen und Arabischen. Funktional-pragmatische Analyse ausgewählter Dramen. Hamburg: Dr. Kovač, 2005. – ISBN 3-8300-1936-X. 248 Seiten, € 78,-

Emmerich, Klaus:

Zum Beispiel Österreich. Kulturmacht, Wirtschaftskraft, Identität. Köln; Weimar: Böhlau, 2006. – ISBN 3-205-77553-8. 200 Seiten, € 19,90

Engel, Manfred; Lamping, Dieter:

Franz Kafka und die Weltliteratur. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006. – ISBN 3-525-20844-1. 379 Seiten, € 49,90

Eriksson, Birgit:

Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse. Tübingen: Francke, 2006 (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 85). – ISBN 3-7720-8164-9. 264 Seiten, € 48,-

Fischer, Sandra; Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.):

Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Stauffenburg Linguistik 40). – ISBN 3-86057-788-3. 210 Seiten, € 29,80

Fix, Martin:

Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh, 2006 (Standard Wissen Lehramt, UTB 2809). – ISBN 3-8252-2809-6. 284 Seiten, € 16,90

Flaate, Inghild:

Die »als«-Prädikative im Deutschen. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Studien zur deutschen Grammatik 71). – ISBN 3-86057-462-0. 360 Seiten, € 64,-

Forner, Werner; Habscheid, Stephan (Hrsg.):

Sprachliche und fachliche Kompetenzen: Zwei Seiten eines Blattes? 20 Jahre Siegener Institut für Sprachen im Beruf. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Theorie und Vermittlung der Sprache 43). – ISBN 3-631-54827-3. 149 Seiten, € 29,80

Forschner, Sabine:

Visuelles im sprachlichen Ausdruck. Eine Studie zu Wahrnehmen, Denken, Sprechen anhand des sprachlichen Handelns Blinder. München: iudicium, 2006 (Studien Deutsch 35). – ISBN 978-3-89129-146-7. 246 Seiten, € 27,-

Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne; Neuland, Eva (Hrsg.):

Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-403-1. 355 Seiten, € 45,-

Franck, Norbert; Stary, Joachim:

Gekonnt visualisieren. Medien wirksam einsetzen. Paderborn: Schöningh, 2006 (UTB 2818). – ISBN 3-8252-2818-5. 208 Seiten, € 14,90

Franz, Norbert; Kirjuchina, Ljuba (Hrsg.): **Sankt Petersburg – »der akkurate Deutsche«. Deutsche und Deutsches in der anderen russischen Hauptstadt. Beiträ-**

ge zum Internationalen interdisziplinären Symposium in Potsdam, 23.–28. September 2003. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Kulturen und Literaturen europäischer Regionen. Kulturen unterwegs. Deutsche in St. Petersburg 1). – ISBN 3-631-55041-3. 393 Seiten, € 56,50

Frick, Werner; Lampart, Fabian; Malinowski, Bernadette (Hrsg.): **Literatur im Spiel der Zeichen. Festschrift für Hans Vilmar Geppert.** Tübingen: Francke, 2006. – ISBN 3-7720-8161-4. 340 Seiten, € 68,–

Fuhrop, Nanna:
Orthographie. Heidelberg: Winter, 2005 (Kurze Einführung in die germanische Linguistik 1). – ISBN 3-8253-5069-X. 99 Seiten, € 13,–

Funk, Hermann; Barkowski, Hans:
Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, 2005 (Deutsch als Fremdsprache: Mehrsprachigkeit – Unterricht – Theorie). – ISBN 3-464-20828-1. 224 Seiten, € 18,95

Gadler, Hanspeter:
Praktische Linguistik. Eine Einführung in die Linguistik für Logopäden und Sprachheillehrer. Tübingen: Narr, 2006 (UTB 1411), – ISBN 3-8252-1411-7. 270 Seiten, € 19,90

Geeraerts, Dirk (Hrsg.):
Cognitive Linguistics: Basic Readings. Berlin; New York: de Gruyter, 2006 (Mouton Reader). – ISBN 3-11-019085-0. 85 Seiten, € 24,95

Geist, Ljudmilla:
Die Kopula und ihre Komplemente. Zur Kompositionalität in Korpussätzen. Tübingen: Niemeyer, 2006 (Linguistische Arbeiten 502). – ISBN 3-484-30502-1. 195 Seiten, € 78,–

Germanistik. Internationales Referatenorgan mit bibliographischen Hinweisen: Sachregister (2000–2004). Tübingen: Niemeyer, 2006. – ISBN 3-484-62098-6. 500 Seiten, € 78,–

Girnth, Heiko; Spieß, Constanze (Hrsg.):
Strategien politischer Kommunikation. Pragmatische Analysen. Berlin: Schmidt, 2006 (Philologische Studien und Quellen 200). – ISBN 3-503-07990-4. 229 Seiten, € 39,80

Gohl, Christine:
Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer, 2006 (Reihe Germanistische Linguistik 267). – ISBN 3-484-31267-X. 400 Seiten, € 102,–

Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg:
Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer, 2006. – ISBN 3-17-018869-0. 200 Seiten, € 24,–

Grohnfeld, Manfred (Hrsg.):
Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer, 2006. – ISBN 3-17-018665-5. 600 Seiten, € 45,–

Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.):
Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen. The C-Test: Theory, Empirical Research, Applications. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Language Testing and Evaluation 6). – ISBN 3-631-55304-8. 260 Seiten, € 49,80

Grünewald, Andreas:
Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computerunterstützten Spanischunterricht. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 24). – ISBN 3-631-55493-1. 344 Seiten, € 56,50

Guckelsberger, Susanne:

Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchung im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden. München: iudicium, 2005 (Studien Deutsch 34). – ISBN 978-3-89129-145-0. 282 Seiten, € 29,-

Haarmann, Harald:

Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart. München: Beck, 2006 (beck'sche reihe 1703). – ISBN 3-406-55120-3. 400 Seiten, € 14,90

Hack-Rößler, Sabine:

Textstruktur und Textdesign. Textlinguistische Untersuchungen zur sprachlichen und optischen Gestaltung weicher Zeitungsnachrichten. Tübingen: Narr, 2006. – ISBN 3-8233-6218-6. 225 Seiten, € 49,-

Hägi, Sara:

Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64). – ISBN 3-631-54796-X. 257 Seiten, € 44,-

Hartmann, Erich:

In Bildern denken – Texte verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken. München: Reinhardt, 2006. – ISBN 3-497-01798-1. 136 Seiten, € 19,90

Haupt, Ursula:

Wie das Lernen beginnt. Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder. Stuttgart: Kohlhammer, 2006. – ISBN 3-17-019313-9. 230 Seiten, € 25,-

Heimlich, Ulrich; Wember, Franz B. (Hrsg.):

Didaktik des Unterrichts im Förder-schwerpunkt »Lernen« Stuttgart: Kohl-

hammer, 2006. – ISBN 3-17-018541-1. 300 Seiten, € 28,-

Heine, Antje; Hennig, Mathilde; Tschirner, Erwin (Hrsg.):

Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag. München: iudicium, 2005. – ISBN 978-3-89129-598-4. 344 Seiten, € 42,-

Henne, Helmut:

Reichtum der Sprache. Studien zu Germanistik und Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 2006. – ISBN 3-484-73065-X. 422 Seiten, € 122,-

Hepp, Andreas:

Transkulturelle Kommunikation. Konstanz: UVK, 2006 (UTB 2746). – ISBN 3-8252-2746-4. 250 Seiten, € 19,90

Heukenkamp, Ursula; Geist, Peter (Hrsg.):

Deutschsprachige Lyriker des 20. Jahrhunderts. Berlin: Schmidt, 2006. – ISBN 3-503-07999-8. 787 Seiten, € 118,-

Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz Christian (Hrsg.):

Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 18). – ISBN 3-631-54476-6. 202 Seiten, € 39,-

Hochreiter, Susanne; Klingeböck, Ursula (Hrsg.):

Literatur Lehren Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft. Köln; Weimar: Böhlau, 2006 (Böhlau Studienbücher). – ISBN 3-205-77540-6. 304 Seiten, € 24,90

Hodel, Hans-Peter:

Sprachaufenthalte. Perspektiven und Untersuchungen im außerschulischen Sprachenlernen. Tübingen: Francke, 2006 (Basler Studien zur deutschen Spra-

che und Literatur 87). – ISBN 3-7720-8171-1. 380 Seiten, € 64,-

Hofmann, Michael:

Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Fink, 2006 (UTB 2839). – ISBN 3-8252-2839-8. 250 Seiten, € 16,90

Hohenstein, Christiane:

Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: iudicium, 2006 (Studien Deutsch 36). – ISBN 978-3-89129-147-4. 356 Seiten, € 36,-

Jäger, Anne Maximiliane (Hrsg.):

Einmal Emigrant – immer Emigrant? Der Schriftsteller und Publizist Robert Neumann (1897–1975). München: text + kritik, 2006. – ISBN 3-88377-845-1. 260 Seiten, € 25,-

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Lernen mit alten und neuen Medien – Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte. München: iudicium, 2005 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 4, Heft 4/2005). – ISBN 978-3-89129-707-0. 252 Seiten, € 25,20

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

POP – Praktiken kultureller Grenzverwischungen. Amerika und das 20. Jahrhundert – Globalisierung als Herausforderung an Literatur- und Kulturwissenschaften. München: iudicium, 2006 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 5, Heft 1/2006). – ISBN 978-3-89129-708-7. 237 Seiten, € 23,70

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Rituale des Verstehens – Verstehen der Rituale. Beiträge des Vierten Internatio-

nen Kolloquiums der Japanischen Gesellschaft für Germanistik an der Doshisha-Universität, Kyoto 9.–10. Oktober 2005. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-537-3. 244 Seiten, € 25,-

Jonas, Caroline:

Das sprachliche Verhalten von Moderatoren in Talk- und Quizshows. Eine diskursanalytische Untersuchung zu Frageverhalten und Wortwahl. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Europäische Hochschulschriften 1, Deutsche Sprache und Literatur 1938). – ISBN 3-631-55084-7. 183 Seiten, € 39,-

Jugendbildungsstätte Anne Frank (Hrsg.): **Zeitzeugengespräche mit Migrantinnen und Migranten. »Interessante Erwachsene« im interkulturellen Unterricht und in der Jugendbildungsarbeit.** Frankfurt/M.: Brandes & Aspel, 2006. – ISBN 3-86099-830-7. 120 Seiten, € 9,90

Jung, Udo O. H.:

Praktische Handreichung für den Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 2). – ISBN 978-3-631-54251-4. 571 Seiten, € 78,-

Jungen, Oliver; Lohnstein, Horst:

Einführung in die Grammatiktheorie. Tübingen: Fink, 2006 (UTB 2776). – ISBN 3-8252-2676-X. 165 Seiten, € 15,90

Katsaounis, Nikolaos:

»Funkelnde Wörter«. Zum Entwurf eines Multimodalen Wortbedeutungsnetzes als gedächtnisstützende und kognitive Lernstrategie im kommunikativen und medial gestützten Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-591-5. 190 Seiten, € 18,-

Kirschnick, Stephanie:

In China wirft man keine Perlen vor die Säue! Probleme bei der Übersetzung von Phraseologismen in deutschsprach-

chigen literarischen Werken ins Chinesische. München: iudicium, 2006 (Sino-Linguistica 11). – ISBN 978-3-89129-977-7. 309 Seiten, € 30,-

Kotin, Michail L:

Die Sprache in statu movendi. Sprachentwicklung zwischen Kontinuität und Wandel. Band 1: Einführung – Nomination – Deixis. Heidelberg: Winter, 2005 (Sprache – Literatur und Geschichte der germanistischen Linguistik 29). – ISBN 3-8253-5092-4. 272 Seiten, € 38,-

Kresic, Marijana:

Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktivität des Selbst. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-589-2. 277 Seiten, € 25,-

Krevs Birk, Uršula:

Argumentellipse. Aktantenweglassung in deutschen und slowenischen Reportagetexten. Tübingen: Narr, 2006 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 492). – ISBN 3-8233-6214-3. 250 Seiten, € 59,-

Kristiansen, Gitte u. a. (Hrsg.):

Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives. Berlin; New York: de Gruyter, 2006 (Mouton Reader). – ISBN 3-11-018551-8. 502 Seiten, € 24,95

Krohn, Claus-Dieter u. a. (Hrsg.):

Kindheit und Jugend im Exil – Ein Generationen-Thema. München: edition text + kritik, 2006 (Exil Forschung. Ein Internationales Jahrbuch 24). – ISBN 3-88377-844-3. 290 Seiten, € 31,-

Kropp, Waldemar; Huber, Alfred:

Studienarbeiten interaktiv. Erfolgreich wissenschaftlich denken, schreiben, präsentieren. CD-ROM. Berlin: Schmidt, 2006. – ISBN 3-503-09062-3. 175 Seiten, € 17,80

Kühn, Günter; Mielke, Tomas M.; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.):

Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt. Eine Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien – Print- und digitale Materialien – mit Kommentierungen. Bielefeld: wbv, 2006. – ISBN 3-7639-1085-9. 248 Seiten, € 18,90

Kühn, Peter:

Interkulturelle Semantik. Nordhausen: Bautz, 2006. – ISBN 3-88309-209-6. 152 Seiten, € 10,-

Lemke, Sigrun (Hrsg.):

Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Leipziger Skripten 4). – ISBN 3-631-53009-9. 213 Seiten, € 19,80

Lemnitzer, Lothar; Zinsmeister, Heike:

Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2006 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-6210-0. 208 Seiten, € 19,90

Liu, Fang:

Entwicklung synergetischer Handlungskompetenz. Ein didaktisches Modell zum Wirtschaftsdeutsch in China. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-590-8. 200 Seiten, € 23,-

Lohde, Michael:

Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch. Tübingen: Narr, 2006 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-6211-9. 330 Seiten, € 22,90

Majorosi, Anna:

Überlegungen zu der aktuellen Problematik der Lehrerfort- und -weiterbildung. Anhand des Beispiels der Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen und der Weiterbildung zu MultiplikatorInnen im Fremdsprachenbereich in Ungarn nach der Wende. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Europäische

Hochschulschriften 11, Pädagogik 939). – ISBN 3-631-53085-4. 256 Seiten, € 45,50

Marillier, Jean François; Dalmas, Martine; Behr, Irmtraud (Hrsg.):

Text und Sinn. Studien zur Textsyntax und Deixis im Deutschen und Französischen. Festschrift für Marcel Vuillaume zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Eurogermanistik. Europäische Studien zur deutschen Sprache 23). – ISBN 3-86057-383-7. 355 Seiten, € 76,–

Meid, Volker:

Metzler Literatur Chronik. Werke deutschsprachiger Autoren. Stuttgart: Metzler, 2006. – ISBN 3-476-02132-7. 792 Seiten, € 19,95

Meyen, Michael; Löblich, Maria:

Klassiker der Kommunikationswissenschaft. Fach- und Theoriegeschichte in Deutschland. Konstanz: UVK, 2006. – ISBN 3-389669-456-1. 343 Seiten, € 34,–

Meyer, Markus:

Grammatische Praxis. Probleme der grammatischen Theoriebildung und der Grammatikbeschreibung. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Stauffenburg Linguistik 43). – ISBN 3-86057-171-0. 286 Seiten, € 48,–

Mitterbauer, Helga; Tragatschnig, Ulrich (Hrsg.):

Iconic Turn? Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, 2006 (Moderne. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch 2). – ISBN 3-7065-4321-7. 250 Seiten, € 27,90

Moghaddam, Roya:

Welche Bedeutung hat das Geschlecht in Gesprächsinteraktionen? Eine empirische Studie zum universitären Sprachgebrauchsverhalten im Iran – kontrastiv zu ausgewählten Untersuchungen des deutschsprachigen Raumes. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006. – ISBN 3-631-54707-2. 440 Seiten, € 68,50

Moll, Andreas:

Text und Bild bei Rolf Dieter Brinkmann. Intermedialität im Spätwerk. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Hamburger Beiträge zur Germanistik 43). – ISBN 3-631-55283-1. 229 Seiten, € 42,50

Moulin, Claudine; Nübling, Dieter (Hrsg.):

Perspektiven einer linguistischen Luxemburgistik. Studien zu Diachronie und Synchronie. Konstanz: UVK, 2006 (Germanistische Bibliothek 25). – ISBN 3-8253-5156-4. 356 Seiten, € 55,–

Müller-Funk, Wolfgang:

Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften. Tübingen: Narr, 2006 (UTB 2828). – ISBN 3-8252-2828-2. 280 Seiten, € 16,90

Müller-Schneck, Elke:

Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 3). – ISBN 3-631-54611-4. 360 Seiten, € 54,–

Mulo Farenkia, Bernard:

Beziehungskommunikation mit Komplimenten. Ethnographische und sprachanalytische Untersuchungen im deutschen und kamerunischen Sprach- und Kulturraum. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 8). – ISBN 3-54438-3. 253 Seiten, € 45,50

Mummert, Ingrid:

Begegnungen mit »Gertrud« und »Elsa«. Mündliche und schriftliche Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 19). – ISBN 3-8340-0043-4. 298 Seiten, € 22,–

Nowak, Jürgen:

Leitkultur und Parallelgesellschaft. Argumente wider einen deutschen Mythos. Frankfurt/M.: Brandes & Aspel, 2006. – ISBN 3-86099-831-5. 176 Seiten, € 25,90

Nübling, Damaris:

Historische Sprachwissenschaft der Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. Tübingen: Narr, 2006 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-6212-7. 280 Seiten, € 19,90

Offermann, Ursula:

Lebendige Kommunikation. Die Verwandlung des Odysseus in Homers *Odysee* als kognitiv-emotives Hörer-konzept. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-592-2. 325 Seiten, € 35,–

Onuki, Atsuko; Pekar, Thomas (Hrsg.):

Figuration – Defiguration. Beiträge zur transkulturellen Forschung. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-884-8. 383 Seiten, € 39,–

Ossner, Jakob:

Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 2006 (Standard Wissen Lehramt, UTB 2807). – ISBN 3-8252-2807-X. 293 Seiten, € 16,90

Otto, Hans-Uwe; Oelkers, Jürgen (Hrsg.):

Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt, 2006. – ISBN 3-497-01846-5. 300 Seiten, € 29,90

Pasierbsky, Fritz; Rezat, Sara:

Überreden oder überzeugen? Sprachlichen Strategien auf die Schliche kommen. Tübingen. Stauffenburg, 2006 (Stauffenburg Discussion 16). – ISBN 3-86057-290-3. 294 Seiten, € 24,80

Patzke, Susanne Eva:

Bedeutung von Appellativa der Nationszugehörigkeit am Beispiel »Deutscher« und »Ausländer«. Eine empirisch-semantische Untersuchung. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Danziger Beiträge zur Germanistik 19). – ISBN 3-631-55604-7. 302 Seiten, € 51,50

Penke, Martina:

Flexion im mentalen Lexikon. Tübingen: Niemeyer, 2006 (Linguistische Arbeiten 5103). – ISBN 3-484-30503-8. 248 Seiten, € 88,–

Plieger, Petra:

Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit. Berlin: LIT, 2006 (Kommunikation und Kulturen/Cultures and Communication 3). – ISBN 3-8258-9663-3. 296 Seiten, € 24,90

Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore; Schratz, Michael (Hrsg.):

Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, 2006 (Schulpädagogische Forschung 1). – ISBN 3-7065-4259-5. 192 Seiten, € 19,90

Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore; Schratz, Michael (Hrsg.):

Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung – Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, 2006 (Schulpädagogische Forschung 2). – ISBN 3-7065-4260-9. 196 Seiten, € 19,90

Rathert, Monika; Grewendorf, Günther:
Sprache und Recht. Konstanz: UVK, 2006 (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik KEGLI 3). – ISBN 3-8253-5233-1. 99 Seiten, € 13,–

Resch, Renate:

Translatorische Textkompetenz. Texte im Kulturtransfer. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Europäische Hochschulschriften 21, Linguistik 291). – ISBN 3-631-52754-3. 183 Seiten, € 39,-

Rinas, Karsten:

Die Abtönungspartikeln *doch* und *ja*. Semantik, Idiomatisierung, Kombinationen, tschechische Äquivalente. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Europäische Hochschulschriften 21, Linguistik 302). – ISBN 3-631-55062-6. 472 Seiten, € 74,50

Römer, Christine:

Morphologie der deutschen Sprache. Tübingen: Narr, 2006 (UTB 2811). – ISBN 3-8252-2811-8. 270 Seiten, € 19,90

Sami Sauerwein, Fadia:

Dolmetschen bei polizeilichen Vernehmungen und grenzpolizeilichen Einreisebefragungen. Eine explorative translationswissenschaftliche Untersuchung zum Community Interpreting. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Sabest. Saarbrücker Beiträge zur Sprach- und Translationswissenschaft 9). – ISBN 3-631-54718-8. 542 Seiten, € 86,-

Scheele, Veronika:

Entwicklung fortgeschrittener Rechtsschreibfertigkeiten. Ein Beitrag zum Erwerb der »orthographischen« Strategien. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Theorien und Vermittlung der Sprache 42). – ISBN 3-631-54942-3. 479 Seiten, € 74,50

Scherfer, Peter; Wolff, Dieter (Hrsg.):

Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006. – ISBN 3-631-54352-2. 270 Seiten, € 44,80

Schlötter, Peter:

Das Spiel ohne Ball im Unternehmen. Kommunikation sichtbar machen und verbessern. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006. – ISBN 3-608-94144-4. 220 Seiten, € 21,50

Schmale, Wolfgang (Hrsg.):

E-Learning Geschichte. Köln; Weimar: Böhlau, 2006 (Böhlau Studienbücher). – ISBN 3-205-77492-5. 304 Seiten, € 24,90

Schmale, Wolfgang (Hrsg.):

Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen. Köln; Weimar: Böhlau, 2006 (UTB 2854). – ISBN 3-8252-2854-1. 280 Seiten, € 19,90

Schmeer, Gisela:

Die Resonanzbildmethode – Visuelles Lernen in der Gruppe. Selbsterfahrung – Team – Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006 (Leben lernen). – ISBN 3-608-89009-2. 280 Seiten, € 39,-

Schnell, Ralf:

Gegenwartskultur. 130 Stichwörter. Stuttgart: Metzler, 2006 (metzler kompakt). – ISBN 3-476-02170-X. 200 Seiten, € 12,95

Schöne, Albrecht:

Vom Betreten des Rasens. Siebzehn Reden über die Literatur. München: Beck, 2006. – ISBN 3-406-52889-9. 368 Seiten, € 29,90

Schössler, Franziska:

Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Francke, 2006 (UTB 2765). – ISBN 3-8252-2765-0. 283 Seiten, € 19,90

Schreiner, Peter:

Staat und Sprache in Europa. Nationalstaatliche Einsprachigkeit und die Mehrsprachenpolitik der Europäischen

Union. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Frankfurter Forschungen zur Kultur- und Sprachwissenschaft 11). – ISBN 3-631-54693-9. 186 Seiten, € 39,-

Schwitalla, Johannes:

Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2006 (Grundlagen der Germanistik 33). – ISBN 978-3-503-09805-7. 246 Seiten, € 19,95

Shrouf, Naser A.:

Sprachwandel als Ausdruck politischen Wandels. Am Beispiel des Wortschatzes in Bundestagsdebatten 1949–1998. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Angewandte Sprachwissenschaft 18). – ISBN 3-631-54304-2. 349 Seiten, € 56,50

Steinhauer, Britta:

Transfer im Fremdsprachenerwerb. Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Europäische Hochschulschriften 21, Linguistik 294). – ISBN 3-631-54934-2. 361 Seiten, € 56,50

Sternefeld, Wolfgang:

Syntax. Eine morphologisch motivierte generative Beschreibung des Deutschen. Band 1. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Stauffenburg Linguistik 31.1). – ISBN 3-86057-779-4. 477 Seiten, € 39,-

Sternefeld, Wolfgang:

Syntax. Eine morphologisch motivierte generative Beschreibung des Deutschen. Band 2. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Stauffenburg Linguistik 31.2). – ISBN 3-86057-790-5. 361 Seiten, € 39,-

Vliegen, Maurice (Hrsg.):

Variationen in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Linguistik International 16). – ISBN 3-631-54812-5. 426 Seiten, € 69,50

Wagner, Roland W.:

Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn: Schöningh, 2006 (Standard Wissen Lehramt, UTB 2810). – ISBN 3-8252-2810-X. 278 Seiten, € 16,90

Wagner, Roland; Brunner, Andrea; Voigt-Zimmermann, Susanne (Hrsg.):
hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt, 2006 (Sprache & Sprechen 43). – ISBN 3-497-01871-6. 200 Seiten, € 26,90

Weinkauff, Gina; Seifert, Martina

Ent-Fernungen. Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945.

Band 1: Fremdwahrnehmung. Zur Thematisierung kultureller Alterität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945. Mit einem Vorwort von Ulrich Nassen.

Band 2: Kulturtransfer. Studien zur Repräsentanz einzelner Herkunftsliteraturen (mit CD-ROM). München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-172-8. 1087 Seiten, € 98,-

Zhu, Jianhua; Fluck, Hans-Rüdiger; Hoberg, Rudolf (Hrsg.):

Interkulturelle Kommunikation Deutsch – Chinesisch. Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse, 25.11.–27.11.2004, Shanghai. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2006 (Angewandte Sprachwissenschaft 19). – ISBN 3-631-55015-4. 576 Seiten, € 86,-

**II. Auswahlbibliographie von Neuer-
scheinungen für das Fach Deutsch als
Fremdsprache 2006:
Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien**

BIBLIOGR. INSTITUT MANNHEIM

Duden

Duden 1. Die deutsche Rechtschreibung. – ISBN 3-411-04014-9. 1216 Seiten, € 20,-

plus CD-ROM. – ISBN 3-411-70924-3. 1216 Seiten, € 25,50

Duden 5. Das Fremdwörterbuch. – ISBN 3-411-04059-9. 1104 Seiten, € 21,95

plus CD-ROM. – ISBN 3-411-71633-9. 1104 Seiten, € 27,95

Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. 10 Bände auf CD-ROM. – ISBN 3-411-06448-X. € 199,-

Bildwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-411-7201-5. 992 Seiten, € 18,95

Schulgrammatik extra. Deutsch 5. bis 10. Klasse. – ISBN 3-411-71991-5. 128 Seiten, € 11,95

Thema Deutsch

Thema Deutsch 6

Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. – ISBN 3-411-04221-4. 352 Seiten, € 25,-

Wissen greifbar

Deutsch Rechtschreibung und Zeichensetzung. Ringbucheinlage. – ISBN 3-411-72191-X. 6 Seiten, € 5,-

Deutsch Grammatik. Ringbucheinlage. – ISBN 3-411-72201-0. 6 Seiten, € 5,-

Deutsch Verben. Ringbucheinlage. – ISBN 3-411-72211-8. 6 Seiten, € 5,-

CORNELSEN

Eurolingua

Eurolingua Deutsch neu 1. Gesamtband Kurs- und Arbeitsbuch. – ISBN 3-464-21099-5. 272 Seiten, € 18,50

Eurolingua Deutsch neu 1/1. Teilband 1 (Einheit 1–8)

Kurs- und Arbeitsbuch. – ISBN 3-464-21388-9. 140 Seiten, € 10,90

Vokabeltaschenbuch. – ISBN 3-464-21135-5. 96 Seiten, € 3,95

Sprachtrainer. – ISBN 3-464-21412-5. 52 Seiten, € 5,25

Audio-Kassette. – ISBN 3-464-21139-8. 70 Min., € 10,95

Audio-CD. – ISBN 3-464-21162-2. 74 Min., € 10,95

Handreichungen für den Unterricht. – ISBN 3-464-21138-0. 88 Seiten, € 8,90

Eurolingua Deutsch neu 1/2. Teilband 2 (Einheit 9–16)

Kurs- und Arbeitsbuch. – ISBN 3-464-21389-7. 156 Seiten, € 10,90

Vokabeltaschenbuch. – ISBN 3-464-21163-0. 80 Seiten, € 3,95

Audio-Kassette. – ISBN 3-464-21175-4. 86 Min., € 10,95

Audio-CD. – ISBN 3-464-21176-2. 70 Min., € 10,95

Kommunikation im Beruf

Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen

Kursbuch mit Glossar auf CD-ROM. – ISBN 3-464-21232-7. 152 Seiten, € 14,50

Audio-CD. – ISBN 3-464-21317-0. 44 Min., € 12,95

Handreichungen für den Unterricht. – ISBN 3-464-21322-6. 80 Seiten, € 9,95

Kommunikation im Tourismus

Kursbuch mit Glossar auf CD-ROM. – ISBN 3-464-21233-5. 152 Seiten, € 14,50

Audio-CD. – ISBN 3-464-21318-8. 57 Min., € 12,95

Handreichungen für den Unterricht. – ISBN 3-464-21323-4. 80 Seiten, € 9,95

Kommunikation in der Landwirtschaft Kursbuch mit Glossar auf CD-ROM. – ISBN 3-464-21234-3. 152 Seiten, € 14,50

Audio-CD. – ISBN 3-464-21319-6. 71 Min., € 12,95

Handreichungen für den Unterricht. – ISBN 3-464-21324-2. 80 Seiten, € 9,95

Training Berufliche Kommunikation Erfolgreich bei der Präsentation auf Messen: Unternehmen, Produkte. Kursbuch mit CD. – ISBN 3-464-20263-0. 96 Seiten, € 14,95

Pluspunkt Deutsch

Pluspunkt Deutsch. Band 2a und 2b Kursbuch. – ISBN 3-464-20935-0. 228 Seiten, € 11,95

Arbeitsbuch. – ISBN 3-464-20936-9. 180 Seiten, € 8,80

Handreichungen für den Unterricht. – ISBN 3-464-20937-7. 176 Seiten, € 16,95

Pluspunkt Deutsch. Band 3 Kursbuch. – ISBN 3-464-20951-2. 196 Seiten, € 11,95

Arbeitsbuch. – ISBN 3-464-21450-8. 116 Seiten, € 9,50

Audio-CDs. – ISBN 3-464-20952-0. 81 Min., € 19,50

Handreichungen für den Unterricht. – ISBN 3-464-20953-9. 144 Seiten, € 16,95

studio d

studio d 1. Gesamtband 1 (Einheit 1–12) Kurs- und Übungsbuch mit Lerner-CD. – ISBN 3-464-20707-2. 272 Seiten, € 15,95

Vokabeltaschenbuch. – ISBN 3-464-20713-7. 120 Seiten, € 6,50

Audio-Kassette. – ISBN 3-464-20710-2. 140 Min., € 19,95

Audio-CDs. – ISBN 3-464-20711-0. 140 Min., € 19,95

Material zur Unterrichtsvorbereitung (Print) mit Demo-CD-ROM. – ISBN 3-464-20732-3. 128 Seiten, € 14,95

Videokassette. – ISBN 3-464-20726-9. 35 Min., € 45,-

Video-DVD. – ISBN 3-464-20831-1. 40 Min., € 45,-

Vokabeltaschenbuch Deutsch-Englisch. – ISBN 3-464-20758-7. 96 Seiten, € 6,50

Vokabeltaschenbuch Deutsch-Französisch. – ISBN 3-464-20833-8. 96 Seiten, € 6,50

Vokabeltaschenbuch Deutsch-Spanisch. – ISBN 3-464-20763-3. 96 Seiten, € 6,50

Vokabeltaschenbuch Deutsch-Italienisch. – ISBN 3-464-20834-6. 96 Seiten, € 6,50

Vokabeltaschenbuch Deutsch-Russisch. – ISBN 3-464-20759-5. 96 Seiten, € 6,50

Vokabeltaschenbuch Deutsch-Türkisch. – ISBN 3-464-20762-5. 96 Seiten, € 6,50

Vokabeltaschenbuch Deutsch-Arabisch. – ISBN 3-464-20819-2. 96 Seiten, € 6,50

studio d 1/1. Teilband 1 des Gesamtbandes 1 (Einheit 1–6)

Kurs- und Übungsbuch mit Lerner-CD. – ISBN 3-464-20765-0. 128 Seiten, € 9,95

Vokabeltaschenbuch. – ISBN 3-464-20786-2. 64 Seiten, € 3,95

Audio-Kassette. – ISBN 3-464-20778-1. 70 Min., € 9,95

Audio-CD. – ISBN 3-464-20769-2. 70 Min., € 9,95

Sprachtraining Arbeitsheft. – ISBN 3-464-20812-5. 56 Seiten, € 5,50

studio d 1/2. Teilband 2 des Gesamtbandes 1 (Einheit 7–12)

Kurs- und Übungsbuch mit Lerner-CD. – ISBN 3-464-20766-8. 128 Seiten, € 10,90

Vokabeltaschenbuch. – ISBN 3-464-20789-7. 64 Seiten, € 3,95

Audio-Kassette. – ISBN 3-464-20782-0. 70 Min., € 10,95

Audio-CD. – ISBN 3-464-20773-0. 70 Min., € 10,95

Sprachtraining Arbeitsheft. – ISBN 3-464-20813-3. 56 Seiten, € 5,95

Dittrich, Roland; Frey, Evelyn:

Sequenzen. Eine Übungsgrammatik zur deutschen Sprache für Anfänger mit Vorkenntnissen. Grammatik mit Lösungsschlüssel und Hörtext-CD. 2005. – ISBN 3-464-20914-8. 200 Seiten, CD 74 Min., € 17,95

FABOUDA

Barthel

Barthel 2

Kursbuch. – ISBN 978-3930861-80-4. 136 Seiten, € 15,65

Übungsbuch. – ISBN 978-3-930861-81-1. 112 Seiten, € 12,85

2 Audio-CDs zu den Hörtexten. – ISBN 978-3-930861-82-8. 90 Min., € 22,80

HUEBER

Lagune

Lagune 1

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 3-19-401624-5. 192 Seiten, 70 Min., € 12,95

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011624-5. 176 Seiten, € 9,95

3 Audio-CDs. Hörverstehens- und Sprechübungen. – ISBN 3-19-021624-X. 203 Min., € 21,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-031624-3. 232 Seiten, € 18,95

Lagune 2

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-001625-9. 220 Seiten, € 12,95

3 Audio-CDs. Hörverständnis- und Sprechübungen. – ISBN 978-3-19-021625-3. 162 Min., € 21,95

Delfin

CD-ROM. – ISBN 3-19-051601-4. € 31,50

Glossar Deutsch-Chinesisch. – ISBN 3-19-741601-5. 88 Seiten, € 9,95

Arbeitsbuch 2. Slowakische Ausgabe. – ISBN 3-19-651601-6. 320 Seiten, € 13,50

Schritte

Schritte 1

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201704-X. 132 Seiten, € 11,50

Posterset zu Lektion 1–7. – ISBN 3-19-380321-9. € 15,-

Schritte 2

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201705-8. 144 Seiten, € 11,50

Posterset zu Lektion 8–14. – ISBN 3-19-660321-0. € 15,-

Schritte 3

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201806-3. 132 Seiten, € 11,50

2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte. – ISBN 3-19-221806-1. 80 Min., € 16,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021806-4. 148 Seiten, € 18,95

Posterset. Lektionen 1–7. – ISBN 978-3-19-900321-2. € 15,-

Schritte 4

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201807-0. 144 Seiten, € 11,50

2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte. – ISBN 3-19-221807-X. 87 Min., € 16,95

3 Kassetten zum Kursbuch und Arbeitsbuch. Foto-Hör-geschichte, Hörtexte und Phonetikübungen. – ISBN 3-19-031807-7. 144 Min., € 23,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021807-2.
148 Seiten, € 17,95

Posterset. Lektionen 8–14. – ISBN 978-3-19-980321-0. 7 Poster, € 15,–

Schritte 3 + 4

Glossar Deutsch-Arabisch. – ISBN 3-19-101806-9. 148 Seiten, € 6,50

Glossar Deutsch-Englisch. – ISBN 3-19-061806-2. 120 Seiten, € 6,50

Glossar Deutsch-Französisch. – ISBN 3-19-071806-7. 120 Seiten, € 6,50

Glossar Deutsch-Russisch. – ISBN 3-19-091806-6. 128 Seiten, € 6,50

Glossar Deutsch-Türkisch. – ISBN 3-19-081806-1. 128 Seiten, € 6,50

Schritte 5

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201808-9. 164 Seiten, € 11,95

2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte. – ISBN 3-19-221808-8. 120 Min., € 16,95

3 Kassetten zum Kursbuch und Arbeitsbuch. Foto-Hör-geschichte, Hörtexte und Phonetikübungen. – ISBN 3-19-031808-5. 187 Min., € 23,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021808-0. € 18,95

Schritte 6

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-201809-7. 122 Seiten, € 11,95

2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte. – ISBN 3-19-221809-6. € 16,95

3 Kassetten. – ISBN 978-3-19-031809-4. 140 Min., € 24,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-021809-9. 160 Seiten, € 19,50

Schritte 5+6

Vokabelheft. – ISBN 978-3-19-231808-5. 176 Seiten, € 6,95

Schritte international

Schritte international 1

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen. – ISBN 3-19-001851-0. € 11,50

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-041851-0. 90 Min., € 24,95

3 Kassetten. – ISBN 978-3-19-041851-0. 90 Min., € 24,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-021851-6. 152 Seiten, € 19,50

Posterset zu Lektion 1–7. – ISBN 3-19-740321-5. € 15,–

Schritte international 2

Kursbuch, Arbeitsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-001852-9. 184 Seiten, € 12,50

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-041852-7. 90 Min., € 24,95

3 Kassetten. – ISBN 978-3-19-031852-0. 133 Min., € 24,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-021852-3. 152 Seiten, € 19,50

Schritte international 3

Kursbuch, Arbeitsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-001853-6. 168 Seiten, € 12,50

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-041853-4. 116 Min., € 24,95

3 Kassetten zum Kurs- und Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-29-031853-7. 200 Min., € 24,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-021853-0. € 19,50

Posterset. – ISBN 978-3-19-290344-9. € 15,–

Schritte international 4

Kurs- und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen. – ISBN 978-3-19-001854-3. 184 Seiten, € 12,50

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-041854-1. ca. 120 Min., € 24,95

3 Kassetten zum Kurs- und Arbeitsbuch.
– ISBN 978-3-19-031854-4. ca. 200 Min.,
€ 24,95

Posterset. – ISBN 978-3-19-210344-5.
€ 15,-

Tangram aktuell

Tangram aktuell 1

Übungsheft. Lekt. 1–4. – ISBN 3-19-221801-0. 80 Seiten, € 7,95

Glossar XXL Deutsch-Tschechisch. – ISBN 3-19-111801-2. 52 Seiten, € 6,50

Glossar XXL Deutsch-Spanisch. – ISBN 3-19-211801-6. 80 Seiten, € 8,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-031801-8. 108 Seiten, € 14,95

Tangram aktuell 1. Lektion 5–8. Audio-CD zum Kursbuch. – ISBN 3-19-041802-0. 50 Min., € 12,50

Glossar XXL Deutsch-Tschechisch. – ISBN 3-19-111802-0. € 6,50

Glossar XXL Deutsch-Spanisch. – ISBN 3-19-211802-4. 72 Seiten, € 8,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-031802-6. 112 Seiten, € 14,95

Tangram aktuell 2

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. Lektion 1–4. – ISBN 3-19-001816-2. € 12,95

Audio-CD zum Kursbuch. – ISBN 3-19-041816-0. 55 Min., € 12,50

Kassette zum Kursbuch. – ISBN 3-19-051816-5. 55 Min., € 12,50

Glossar XXL Deutsch-Spanisch. – ISBN 3-19-211816-4. € 8,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-031816-6. 100 Seiten, € 14,95

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. Lektion 5–8. – ISBN 3-19-001817-0. € 12,95

Audio-CD zum Kursbuch. – ISBN 3-19-041817-9. 65 Min., € 12,50

Kassette zum Kursbuch. – ISBN 3-19-051817-3. 65 Min., € 12,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-031817-4. € 14,95

Übungsheft. – ISBN 978-3-19-221816-3. 80 Seiten, € 8,50

Tangram aktuell 3

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch Lektion 1–4. – ISBN 3-19-001818-9. € 12,95

Audio-CD zum Kursbuch. – ISBN 3-19-041818-7. 48 Min., € 12,50

Kassette zum Kursbuch. – ISBN 3-19-051818-1. 48 Min., € 12,50

Übungsheft. – ISBN 3-19-221818-5. 84 Seiten, € 8,50

Lehrerhandbuch. Lektionen 1–4. – ISBN 3-19-031818-2. 96 Seiten, € 15,50

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. Lektion 5–8. – ISBN 3-19-001819-7. € 12,95

Audio-CD zum Kursbuch. – ISBN 3-19-041819-5. € 12,50

Kassette zum Kursbuch. – ISBN 3-19-051819-X. € 12,50

Lehrerhandbuch. Lektionen 5–8. – ISBN 978-3-19-031819-0. 96 Seiten, € 15,50

Übungsheft. ISBN – 978-3-19-221818-5. 84 Seiten, € 8,50

em neu

em neu Hauptkurs

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011695-4. 152 Seiten, € 12,50

Audio-CD. – ISBN 3-19-041695-8. 142 Min., € 25,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021695-9. 112 Seiten, € 13,95

CD-ROM. – ISBN 978-3-19-061600-8. € 29,95

em neu Brückenkurs

Kursbuch. – ISBN 3-19-001696-8. 128 Seiten, € 16,50

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011696-2. 136 Seiten, € 12,50

2 Audio-CDs. – ISBN 3-19-041696-6. 138 Min., € 25,95

2 Kassetten. – ISBN 3-19-031696-1. 137 Min., € 25,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-021696-3. 120 Seiten, € 14,50

Themen aktuell – Dreibändige Ausgabe

Themen aktuell 1

Arbeitsbuch Russisch. – ISBN 3-19-261690-3. 200 Seiten, € 13,50

Glossar Deutsch-Arabisch. – ISBN 3-19-271690-8. 88 Seiten, € 8,50

Glossar Deutsch-Polnisch. – ISBN 3-19-291690-7. 68 Seiten, € 8,50

Glossar Deutsch-Kroatisch. – ISBN 3-19-441690-1. 72 Seiten, € 8,50

Sprechübungen Textheft. – ISBN 3-19-331690-3. 48 Seiten, € 7,50

Themen aktuell 2

Glossar Portugiesisch (Brasilien). – ISBN 3-19-391691-9. 144 Seiten, € 11,95

4 Kassetten Sprechübungen. – ISBN 3-19-431691-5. 186 Min., € 60,-

Glossar Deutsch-Spanisch. – ISBN 3-19-331691-1. 64 Seiten, € 8,50

Glossar Deutsch-Griechisch. – ISBN 3-19-421691-0. 144 Seiten, € 8,50

Themen aktuell 3 Zertifikatsband

Arbeitsbuch Slowakisch. – ISBN 3-19-461692-7. 200 Seiten, € 11,50

Arbeitsbuch Tschechisch. – ISBN 3-19-471692-1. 200 Seiten, € 11,50

Übungsblätter per Mausclick. – ISBN 978-3-19-911690-5. CD-ROM, € 29,95

Phonetik aktuell

Paket mit 2 CDs und Kopiervorlagen. – ISBN 3-19-501690-7. 88 Seiten, € 25,95

Planet

Planet 1

3 Audio-CDs. – ISBN 3-19-041678-8. 178 Min., € 25,95

Glossar Deutsch-Spanisch XXL. – ISBN 3-19-211678-1. 84 Seiten, € 8,95

DVD. – ISBN 978-3-19-281678-9. € 24,95

Planet 2

Kursbuch. – ISBN 3-19-001679-8. 128 Seiten, € 14,50

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011679-2. 128 Seiten, € 11,95

3 Audio-CDs. – ISBN 3-19-041679-6. 158 Min., € 25,95

3 Kassetten. – ISBN 3-19-031679-1. 158 Min., € 25,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021679-7. 188 Seiten, € 12,95

Planet 3

Lehrbuch. – ISBN: 978-3-19-001680-8. 156 Seiten, € 14,95

3 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-041680-6. ca. 180 Min., € 19,50

3 Kassetten. – ISBN 978-3-19-031680-9. ca. 180 Min., € 19,50

Fit fürs Goethe-Zertifikat

Fit fürs Goethe-Zertifikat A1. – ISBN 978-3-19-001872-7. 140 Seiten, € 16,95

Fit fürs Goethe-Zertifikat A2. – ISBN 978-3-19-001873-4. 134 Seiten, € 16,95

Fit fürs Goethe-Zertifikat B2. – ISBN 978-3-19-001874-1. 120 Seiten, € 16,95

Fit fürs Goethe-Zertifikat C1. – ISBN 978-3-19-001875-8. 120 Seiten, € 16,95

Zur Orientierung

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-021625-3. 60 Seiten, € 8,50

Lehrerhandbuch mit Transkripten. – ISBN 978-3-19-031499-7. € 4,95

Lehrerhandbuch. Download. – ISBN 978-3-19-041499-4. € 2,95

Transkripte. Download. – ISBN 978-3-19-051499-1. € 2,95

Sprechen Schreiben Mitreden

3 Audio-CDs mit Übungsbuch. – ISBN 978-3-19-001869-7. 186 Min., € 42,95

Übungsbuch. – ISBN 978-3-19-001864-2.
296 Seiten, € 20,50

Lösungen. – ISBN 978-3-19-011864-9. 40
Seiten, € 6,50

Hörtraining für die Mittelstufe

Übungsbuch. – ISBN 3-19-001866-9. 80
Seiten, € 7,95

**Paket Lehrerhandbuch und 12 Audio-
CDs.** – ISBN 3-19-011866-3. 160 Seiten,
256 Min., € 95,-

Lesehefte DaF

**Der rote Hahn. Paket mit Audio-CD und
Leseheft.** – ISBN 3-19-021668-1. 80 Seiten,
€ 13,50

Alles klar?!

**Ein Übungsbuch zum Hörverstehen für
Anfänger. Lehrbuch mit Kassette.** –
ISBN 978-3-19-011865-6. 80 Seiten, € 30,95

Fit für Fit in Deutsch

**Fit für Fit in Deutsch 1 + 2. Lehrbuch
und Audio-CD.** – ISBN 978-3-19-001870-
3. 144 Seiten, € 29,95

TestDaF Musterprüfung 1

Paket mit CD und Heft. – ISBN 3-19-
041699-0. 80 Seiten, 71 Min., € 7,95

Deutsch kompakt

Deutsch kompakt – Russische Ausgabe.
– ISBN 3-19-007483-6. € 31,50

deutsch üben

**Deutsch üben 10. Übungen zur neuen
Rechtschreibung. Neubearbeitung.** –
ISBN 978-3-19-107458-6. 64 Seiten, € 12,50

deutsch üben 15. Präpositionen. – ISBN
3-19-007490-9. 160 Seiten, € 17,50

Deutsch üben 16. Verbformen. – ISBN
978-3-19-007491-4. 144 Seiten, € 17,50

Dimensionen 3

Lernpaket. – ISBN 978-3-19-001683-6. 336
Seiten, € 28,95

2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-031683-0.
€ 23,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-
011683-6. € 23,95

Die neue deutsche Rechtschreibung

Schreibunterlagen. – ISBN 978-3-19-
207458-5. € 8,50

Rechtschreibtablelle. – ISBN 978-3-19-
257458-0. 4 Seiten, € 5,50

Europäisches Sprachenportfolio

**Lernerpaket. Mappe mit Portfolio, Leit-
faden und Sprachenpass.** – ISBN 978-3-
19-002963-1. 60 Seiten, € 9,95

KIKUS

Bildkarten. – ISBN 978-3-19-251431-9.
Box mit 350 Karten, € 59,-

Arbeitsblätter. – ISBN 978-3-19-201431-4.
45 Seiten, € 15,-

Audio-CD »Guten Morgen«. – ISBN 978-
3-19-221431-8. 24 Min., € 7,50

Liederheft. – ISBN 978-3-19-211431-1. 12
Blätter, € 7,50

Informations-DVD. – ISBN 978-3-19-
281431-0. ca. 100 Min., € 19,90

Hueber Lese-Novelas

Anna, Berlin. Leseheft. – ISBN 978-3-19-
101022-5. 40 Seiten, € 5,50

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-111022-2. 51
Min., € 13,50

Tina, Hamburg. Leseheft. – ISBN 978-3-
19-201022-4. 40 Seiten, € 5,50

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-211022-1. 51
Min., € 13,50

Julie, Köln. Leseheft. – ISBN 978-3-19-
301022-3. 40 Seiten, € 5,50

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-311022-0. 51
Min., € 13,50

Franz, München. Leseheft. – ISBN 978-3-19-401022-2. 40 Seiten, € 5,50
Audio-CD. – ISBN 978-3-19-411022-9. 51 Min., € 13,50

Thoma, Leonard:
Das Wunschhaus und andere Geschichten. Kurzgeschichten. Niveaustufe B1 Leseheft. – ISBN 978-3-19-001670-9. 56 Seiten, € 5,50
Audio-CD. – ISBN 978-3-19-011670-6. 52 Min., € 13,50
Paket. Leseheft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-021670-3. 56 Seiten, € 14,95

Specht, Franz:
Die Angst und der Tod. Carsten Tsara macht sich Sorgen. Niveaustufe B1 Leseheft. – ISBN 978-3-19-001671-6. 64 Seiten, € 5,50
Audio-CD. – ISBN 978-3-19-021671-0. 52 Min., € 13,50

Specht, Franz:
Schöne Augen. Paket. Leseheft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-041666-0. 56 Seiten, € 14,95

Specht, Franz:
Sicher ist nur eins. Niveaustufe B1 Paket. Leseheft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-041669-1. 48 Seiten, € 14,95

Werner Bönzli:
Grammatikalische Liebeslieder. – ISBN 978-3-19-001661-7. 47 Min., € 12,95

Dinsel, Sabine; Geiger, Susanne:
Verbtabellen Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 978-3-19-007907-0. 132 Seiten, € 7,50

Reimann, Monika; Dinsel, Sabine:
Großer Lernwortschatz Deutsch – Deutsch-Spanisch. – ISBN 3-19-007473-9. 544 Seiten, € 18,95

Wicke, Rainer E.:
Herz oder Pistole. Kommunikatives für den DaF-Unterricht. – ISBN 978-3-19-011751-2. 80 Seiten, € 14,95

Kursiša, Anta; Neuner, Gerhard:
Deutsch ist easy! Übungsbuch mit Audio-CD, Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen für den Anfangsunterricht. – ISBN 978-3-19-001869-7. 96 Seiten, € 18,95

Limbach, Jutta (Hrsg.):
Ausgewanderte Wörter. Eine Auswahl der interessantesten Beiträge zur internationalen Ausschreibung »Ausgewanderte Wörter«. – ISBN 978-3-19-107891-1. 136 Seiten, € 19,95

IUDICIUM Verlag

Behme-Gissel, Helma:
Deutsche Wortbetonung. Beiträge aus dem Lehr- und Übungsbuch. Begleitmaterial auf CD. – ISBN 978-3-89129-173-3. Laufzeit ca. 65 Min., € 9,80

KLETT

Deutsch Klasse

Deutsch Klasse 2, Lehr- und Übungsbuch + Audio-CD. – ISBN 3-12-501514-6. 144 Seiten, € 18,50
Deutsch Klasse 1+2 Leitfaden für den Unterricht. – ISBN 3-12-501513-8. 54 Seiten, € 7,50

Mit Erfolg zu Fit in Deutsch

Mit Erfolg zu Fit in Deutsch 1 Übungs- und Testbuch. – ISBN 3-12-676330-8. 120 Seiten, € 18,50
Lehrerhandbuch mit Lösungen. – ISBN 3-12-676331-6. 60 Seiten, € 13,50

Audio-CD. – ISBN 3-12-676332-4. 75 Min.
€ 17,90

Mit Erfolg zu Fit in Deutsch 2

Übungs- und Testbuch. – ISBN 3-12-676334-0. 120 Seiten, € 18,50

Lehrerhandbuch mit Lösungen. – ISBN 3-12-676335-9. 68 Seiten, € 13,50

Audio-CD. – ISBN 3-12-676336-7. 75 Min., € 17,90

Unternehmen Deutsch Aufbaukurs

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675746-4. 174 Seiten, € 15,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675748-0. 96 Seiten, € 15,90

Wörterheft. – ISBN 3-12-675743-X. 72 Seiten, € 8,90

Fremdsprache Deutsch

Heft 34. Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. – ISBN 3-12-675662-X. 64 Seiten, € 9,60

Heft 35. Lernen an Stationen. – ISBN 3-12-675663-8. 64 Seiten, € 9,60

Generation E

Lehr- und Übungsbuch. – ISBN 3-12-675247-0. 175 Seiten, € 11,-

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675249-7, € 6,60

2 Audio-CDs. – ISBN 3-12-675248-9, € 17,90

Rundum

Lehr- und Übungsbuch + CD. – ISBN 3-12-675255-1. 143 Seiten, € 14,25

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675256-X. 32 Seiten, € 8,30

Easy Readers

Schlüter, Andreas:

Die Stadt der Kinder. Niveau B. – ISBN 3-12-675693-X. 80 Seiten, € 7,60

Wortberg, Christoph:

Novembernacht. Niveau B. – ISBN 3-12-675508-9. 80 Seiten, € 7,60

Gallandy, Greta:

Keine Angst? Reihe Teen Reader, Niveau 0. – ISBN 3-12-675687-5. 40 Seiten, € 6,80

Teller, Jürgen:

Falkenland. Teen Reader, Stufe 2. – ISBN 3-12-675654-9. 64 Seiten, € 6,80

LANGENSCHIEDT

Berliner Platz

Berliner Platz 1, Glossar Deutsch-Italienisch. – ISBN 978-3-468-47846-8. 56 Seiten, € 6,45

Berliner Platz 2, Glossar Deutsch-Italienisch. – ISBN 978-3-468-47862-8. 56 Seiten, € 6,45

geni@l

geni@l A1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche

geni@l A1. Videotrainer. Übungen zum Video geni@l. – ISBN 978-3-468-47548-1. 64 Seiten, € 9,95

Glossar A1, Deutsch-Spanisch. – ISBN 978-3-468-47563-4. 64 Seiten, € 6,50

geni@l B1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche

geni@l B1. Testheft. – ISBN 978-3-468-47538-2. 56 Seiten, mit eingelegter Audio-CD, € 16,95

geni@l A2. Grammatik Intensivtrainer. – ISBN 978-3-468-49176-4. 96 Seiten, € 9,95

Reihe: »Leichte Krimis für Jugendliche in 3 Stufen«

Klara & Theo (Pseudonym):

Anna – mit eingelegter Mini-CD. – ISBN 978-3-468-47723-2. 40 Seiten, € 5,20

Ausgetrickst. – ISBN 978-3-468-47725-6. 40 Seiten, € 3,95

Detektiv wider Willen. – ISBN 978-3-468-47726-3. 40 Seiten, € 3,95

Die doppelte Paula. – ISBN 978-3-468-47728-7. 40 Seiten, € 3,95

Einstein und das tote Kaninchen – mit eingelegter Mini-CD. – ISBN 978-3-468-47720-1. 40 Seiten, € 5,20

Kommissar Zufall – mit eingelegter Mini-CD. – ISBN 978-3-468-47721-8. 40 Seiten, € 5,20

Das letzte Hindernis – mit eingelegter Mini-CD. – ISBN 978-3-468-47722-5. 40 Seiten, € 5,20

Die Müllmafia. – ISBN 978-3-468-47727-0. 40 Seiten, € 3,95

Spuk im Nachbarhaus. – ISBN 978-3-468-47729-9. 40 Seiten, € 3,95

Der Superstar – mit eingelegter Mini-CD. – ISBN 978-3-468-47724-9. 40 Seiten, € 5,20

Optimal

Optimal A1, Libro degli esercizi. – ISBN 978-3-468-96751-1. 136 Seiten, € 10,95

Optimal A2, Libro degli esercizi. – ISBN 978-3-468-96750-4. 128 Seiten, € 10,95

CD-ROM A2. – ISBN 978-3-468-47038-7. € 19,95

Intensivtrainer A2. – ISBN 978-3-468-47047-9. 88 Seiten, € 6,95

CD-ROM B1. – ISBN 978-3-468-47068-4, € 19,95

Lehrbuch B1. – ISBN 978-3-468-47061-5. 128 Seiten, € 13,95

2 Audio-CDs zum Lehrbuch B1. – ISBN 978-3-468-47065-3. Laufzeit 155:18 Min., € 21,90

Arbeitsbuch B1. – ISBN 978-3-468-47062-2. 160 Seiten, mit eingelegter Lerner-Audio CD, € 10,95

Lehrerhandbuch B1 mit eingelegter Lehrer-CD-ROM. – ISBN 978-3-468-47063-9. € 15,95

Intensivtrainer B1. – ISBN 978-3-468-47067-7. 88 Seiten, € 6,95

Kaufmann, Susan; Rohrman, Lutz; Szablewski-Cavus, Petra:

Orientierungskurs Deutschland. Geschichte – Kultur – Institutionen. – ISBN 978-3-468-96729-0. 64 Seiten, € 8,45

Training TestDaF. Material zur Prüfungsvorbereitung

Trainingsbuch mit 2 eingelegten Audio-CDs. – ISBN 978-3-468-47636-5. 128 Seiten, € 16,95

Rusch, Paul; Schmitz, Helen:

Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1. – ISBN 978-3-468-49496-3. 272 Seiten, € 14,95

Reihe Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache

Fertigkeit Sprechen. – ISBN 978-3-468-49655-4. 208 Seiten, € 10,95

LIEBAUG-DARTMANN

Deutsche Grammatik in Lernschritten Lehrbuch. – ISBN 3-922989-64-0. 144 Seiten, € 9,60

Schlüssel: Lösungen. – ISBN 3-922989-65-9. 32 Seiten, € 4,80

DSH-Ticket

DSH-Vorbereitungskurs – 8 Prüfungsbeispiele. Hörtexte. 2CDs. Lösungen. – ISBN 3-922989-63-2. 96 Seiten, € 14,80

Kurz und bündig

Kurz und bündig. Erweiterte Fassung. – ISBN 3-922989-68-3. 120 Seiten, € 8,20

Schlüssel: Lösungen. – ISBN 3-922989-69-1. 32 Seiten, € 4,-

DSH-Prüfungstraining

Leseverstehen, Grammatik, Sprechen. – ISBN 3-922989-60-8. 128 Seiten, € 9,60

Schlüssel: Lösungen. – ISBN 3-922989-59-4. 32 Seiten, € 4,80

Hörverstehen, Textproduktion mit Audio-CD. – ISBN 3-922989-66-7. 120 Seiten, € 9,60

Schlüssel: Lösungen. – ISBN 3-922989-67-5. 32 Seiten, € 4,80

Übungen zum Wortschatz der deutschen Schriftsprache

Lehrbuch. – ISBN 3-922989-61-6. 144 Seiten, € 9,60

Schlüssel: Lösungen. – ISBN 3-922989-62-4. 32 Seiten, € 4,80

Übungsgrammatik für die Mittelstufe

Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Erweiterte Fassung. – ISBN 3-922989-51-9. 166 Seiten, € 9,60

Schlüssel: Lösungen. – ISBN 3-922989-52-7. 56 Seiten, € 4,80

Brücken zum Studium

Lehrbuch ohne Audio-CD. – ISBN 3-922989-54-3. 224 Seiten, € 12,80

Lehrbuch mit Audio-CD. – ISBN 3-922989-58-6. 224 Seiten, € 17,80

Schlüssel: Lösungen. – ISBN 3-922989-56-X. 112 Seiten, € 9,60

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-922989-57-8. 128 Seiten, € 19,60

SCHROEDEL

Sachtexte knacken

Sachtexte knacken 3/4. Basis. – ISBN 978-3-507-41297-2. 56 Seiten, € 7,50

Sachtexte knacken 3/4. Aufbau. – ISBN 978-3-507-41298-9. 56 Seiten, € 7,50

Sachtexte knacken 3/4. Materialien, Anregungen, Informationen für Lehrerinnen und Lehrer. – ISBN 978-3-507-41289-7. 111 Seiten, € 12,-

Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung

Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 5/6. – ISBN 978-3-507-41752-6. 96 Seiten, € 7,50

Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 7/8. – ISBN 978-3-507-41753-3. 96 Seiten, € 7,50

Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 9/10. – ISBN 978-3-507-41754-0. 96 Seiten, € 7,50

Mitsprache. Lehrermaterialien 5–10. – ISBN 978-3-507-41756-1. 96 Seiten, € 14,-

III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen

Verlag Traugott Bautz

<http://www.bautz.de>

Ellernstr. 1, 99734 Nordhausen

Programm: Interkulturelle Bibliothek, Religionsgeschichte zur frühen Neuzeit, Bausteine zur Menschling-Forschung

Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus

<http://www.bifab.de>

Postfach 10 03 11, 68003 Mannheim

Programm: Duden, Deutsche Sprache, Sprachtechnologie, Kindergarten und Schule, Software

Böhlau

<http://www.boehlau.de>

Ursulaplatz 1, 50668 Köln

Programm: Sprache und Bildung, Philosophie, Osteuropa, Geschichte, Kulturgeschichte, Kunst, Musik, Politik, Gesellschaft

Brandes & Apsel

<http://www.brandes-apsel-verlag.de>

Scheidswaldstr. 22, 60385 Frankfurt/M.

Programm: Literatur aus Afrika, Literatur aus Mittelamerika, Interkulturelle Literatur, Zeitgenössische Literatur, Natio-

nalsozialismus, Multikulturelle Gesellschaft, Psychoanalyse, Familie/Pädagogik/Schule

C. H. Beck

<http://rsw.beck.de>

Wilhelmstraße 9, 80801 München

Programm: Literatur, Biographien, Geschichte, Literatur- und Sprachwissenschaft Naturwissenschaften, Umwelt, Philosophie, Politik, Moderne Gesellschaft, Zeitgeschehen, Psychologie, Medizin, Religion, Theologie

Cornelsen Verlag

<http://www.cornelsen.de>

Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin

Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung.

Verlag edition text + kritik

<http://www.etk-muenchen.de>

Postfach 80 05 29, 81605 München

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

Fabouda Verlag

<http://www.fabouda.de>

Kaineweg 10, 37181 Hildesheim

Programm: Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache

Fachverband Deutsch als Fremdsprache

<http://www.fadaf.de>

Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

Deutscher Akademischer Austauschdienst, Referat 221, Kennedyallee 50, 53175 Bonn

Programm: Materialien Deutsch als Fremdsprache

Fillibach

<http://www.fillibach.de>

Fillibachstr. 16, D-79104 Freiburg

Programm: Deutschdidaktik, Literatur, Sprache, Interkultur, Europa

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

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«

Hanser

<http://www.hanser.de>

Postfach 86 04 20, 81631 München

Programm: Literatur, Kinderbuch, Computer, Wirtschaft, Technik, Lehrbuch

Haupt

<http://www.haupt.ch>

Falkenplatz 14, 3012 Bern

Programm: Wirtschaft/Recht, Pädagogik/Soziales, Natur/Umwelt, Kunsthandwerk, Haupt bei UTB, Zeitschriften

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, Selbstlernmaterial, Neue Medien

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**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.

Klett-Cotta

<http://www.klett-cotta.de>
 Rotebühlstr. 77, 70178 Stuttgart
 Programm: Literatur, Fantasy, Sachbuch, Geschichte und Philosophie, Psychotherapie, Psychoanalyse, Psychologie und Management

W. Kohlhammer

<http://www.kohlhammer.de>
 Heßbrühlstraße 69, 70565 Stuttgart
 Programm: Recht und Verwaltungswissenschaften, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaft, Medizin, Psychologie

Verlag Dr. Kováč

<http://www.verlagdrkovac.de>
 Postfach 57 01 42, 22770 Hamburg
 Programm: Archäologie, Agrarwissenschaften, Betriebswirtschaftslehre, Informatik, Medizin, Naturwissenschaft, Pädagogik, Philologie, Kultur- und

Kunstwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Rechtswissenschaften, Psychologie

Peter Lang Europäischer Verlag für Wissenschaften

<http://www.peterlang.net>
 Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt/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

Liebaug-Dartmann

<http://www.liebaug-dartmann.de>
 Johann-Sebastian-Bach-Weg 15, 53340 Meckenheim
 Programm: Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache

Lit Verlag

<http://www.lit-verlag.de>
 Grevener Str./Fresnostr. 2, 48159 Münster

Programm: Geschichte, Theologie, Politikwissenschaft, Soziologie, Pädagogik, African Studies, Kulturwissenschaft, Rechtswissenschaft, Philosophie, Sprachen und Literaturen, Ethnologie/Anthropology, Kommunikationswissenschaft, Academic Books, Asien – Pazifik, Wirtschaftswissenschaften, Geographie

Meidenbauer

<http://www.m-verlag.net>
 Erhardtstraße 8, 80469 München

Programm: Dissertationen, Habilitationschriften, Forschungs- und Tagungsberichte, Jahrbücher, Monographien, Editionen, Medien und Kultur

J. B. Metzler

<https://www.metzlerverlag.de>
Postfach 10 32 41, 70028 Stuttgart
Programm: Antike, Geschichte, Kulturwissenschaft, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Musik, Philosophie, Sprache

mvg

<http://www.mvg-verlag.de>
Im Weiher 10, 69121 Heidelberg
Programm: Kommunikation, Motivation, Persönlichkeitsentwicklung, Partnerschaft und Liebe, Train Your Brain, Gesundheit, Psychologie

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

<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

Ernst Reinhardt Verlag

<http://www.reinhardt-verlag.de>
Postfach 20 07 65, 80007 München
Programm: Sprach- und Sprechwissenschaft, Philosophie, Religion, Psychologie, Pädagogik, Management, Gerontologie, Medizin, Musiknoten

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.paedagogik.de>
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler
Programm: Arbeitslehre, Berufsbildung, Betriebspädagogik, Buchführung, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch, Erwachsenenbildung, Gesundheit, Grundschule, Hauptschule, Sonderschule, Philosophie, Pädagogik, Sozialpädagogik, Interkulturelle Erziehung

Schöningh

<http://www.schoeningh.de>
Postfach 2540, 33055 Paderborn
Programm: Geschichte, Philosophie, Sprach- und Literaturwissenschaft, Theologie

Schroedel

<http://www.schroedel.de>
Georg-Westermann-Allee 66, 38104 Braunschweig
Programm: Schulbücher, Lernhilfen, Lernsoftware

Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr

<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

Studienverlag

<http://www.studienverlag.at>
Erlerstraße 10, A-6020 Innsbruck

Programm: Kultur- und Sozialwissenschaften, Kultur, Gesellschaft, Geschichte, Politik, Frauen- und Genderforschung, Zeitgeschichte Österreichs, Pädagogik

UTB für Wissenschaft

Uni-Taschenbücher

<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

Universitätsverlag C. Winter

<http://www.winter-verlag-hd.de>

Dossenheimer Landstr. 13, 69121 Heidelberg

Programm: Anglistik, Germanistik, Geschichte, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Orientalistik, Philosophie, Rechtswissenschaft, Religionswissen-

schaft, Romanistik, Slavistik, Sprachwissenschaft. Programm »Edition Schindeler«: Behinderten-Literatur

Universitätsverlag Konstanz UVK

<http://www.uvk.de>

Postfach 10 20 51, 78420 Konstanz

Programm: Sozialwissenschaften, Kommunikationswissenschaft, Journalismus, Geschichts- und Kulturwissenschaft

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

W. Bertelsmann Verlag wbv

<http://www.berufsbildung.de>

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Programm: Ratgeber Bildung und Beruf, Berufsbildung, Berufliche Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, Hochschule

Über die Autoren/Abstracts

Ernst Apeltauer

Prof. Dr.; Deutsch als Zweit und Fremdsprache; Universität Flensburg; Forschungsschwerpunkte: Erst- und Zweitsprachenerwerb, interkulturelle Kommunikation. Arbeitsschwerpunkte: Sprachförderung, Fachsprachen und Verständlichkeit.

Sandra Döring

DAAD-Lektorin, University of Kent (Großbritannien). Besondere Forschungsinteressen: Prosodie und Syntax sowie deren Vermittlung im DaF-Unterricht. Promotionsprojekt: Parenthesen in der deutschen Gegenwartssprache im binationalen Promotionsverfahren (Universität Leipzig und Vrije Universiteit Amsterdam).

Hannele Kara

geb. 1954; Deutschlehrerin und Lehrerausbildnerin an der Normalschule der Universität Jyväskylä Finnland; postgraduales Studium: Dissertation zum Thema »Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen« an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Jyväskylä Finnland (Betreuung durch Prof. Pauli Kaikkonen, Universität Jyväskylä Finnland)

Marina Vollstedt

Dr. phil. (Germanistik); Studium der Germanistik, Geschichte und Russistik in Kiel und St. Petersburg. Von 2000 bis 2004 DAAD-Lektorin an der Moskauer Staatlichen Lomonosov-Universität (2000–2004), Referentin für Personalentwicklung in der Axel Springer AG (seit 2005). Gründerin und Koordinatorin des Programms »Germanisten in die Wirtschaft« bis 2004. Forschungs- und Arbeitsgebiete: Unternehmenskommunikation, Soziolinguistik, Landeskundendidaktik; Hochschulmarketing und Personalrekrutierung.

Stephan Walter

Dr. phil. (Übersetzungswissenschaft); Diplom-Dolmetscherstudium (Russisch, Spanisch) in Heidelberg, Granada und St. Petersburg. DAAD-Lektor am Moskauer Energetischen Institut (1996–1999) sowie an der Staatlichen Linguistischen Universität Moskau (seit 2001). Seit 2004 Koordinator des Moskauer Programms »Germanisten in die Wirtschaft«. Forschungs- und Arbeitsgebiete: Übersetzungsdidaktik, Fachsprachen; Curriculum-Entwicklung für Übersetzerstudiengänge und berufsorientierende Zusatzprogramme, Hochschullehrerfortbildung im Bereich Übersetzungsdidaktik.

<p><i>Info DaF 34, 1 (2007), 3–36</i></p> <p>Ernst Apeltauer: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund</p> <p>Der hier vorgelegte Beitrag stellt den Versuch dar, neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zu bündeln und vor diesem Hintergrund gegenwärtige Maßnahmen zur Frühförderung zu bewerten. Er möchte anregen zu einer differenzierteren Sichtweise und die Frühförderungsideologie, die sich inzwischen herauszubilden begonnen hat, problematisieren. Schließlich sollen auch Desiderata der Forschung benannt werden. Denn ohne neue und weiterführende Forschungsergebnisse wird eine wissenschaftlich begründete Optimierung von Frühfördermaßnahmen nicht möglich sein.</p>	<p><i>Info DaF 34, 1 (2007), 37–53</i></p> <p>Marina Vollstadt; Stephan Walter: »Germanisten in die Wirtschaft«. Grundkenntnisse BWL, Fachsprache, interkulturelle Kompetenz und Berufsorientierung für Moskauer Philologiestudenten</p> <p>Die Frage nach einem Berufseinstieg außerhalb von Schule und Hochschule stellt Germanisten vor große Herausforderungen: Bei der Arbeitsplatzsuche werden sie mit Berufsfeldern konfrontiert, für die sie nicht ausgebildet worden sind. Spätestens bei der ersten Bewerbung wird deutlich, daß zusätzliche Qualifikationen und praktische Erfahrungen unabdingbare Voraussetzungen für einen erfolgreichen Karrierestart sind. Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel des studienbegleitenden, berufsorientierenden Programms »Germanisten in die Wirtschaft« (GiW), das seit 2002 in deutscher Sprache von DAAD-Lektoren in Moskau angeboten wird, wie sich Auslandsgermanisten durch systematische Erweiterung der im Studium erworbenen Fach- und Schlüsselqualifikationen auf den beruflichen Einstieg in die Wirtschaft vorbereiten können. GiW umfaßt einen Basiskurs BWL, trainiert ausgewählte Schlüsselqualifikationen und stellt in Kooperation mit der deutschen Wirtschaft in Moskau potentielle Berufsfelder und erfolgreiche Karrierewege von Germanisten außerhalb von Schule und Hochschule vor. Die Evaluation der ersten drei Jahrgänge des Programms sowie eine Verbleibstudie der bisherigen Absolventen schließen den Beitrag ab.</p>
<p><i>Info DaF 34, 1 (2007), 54–61</i></p> <p>Sandra Döring: Wer hat Angst vorm deutschen Verb? – Ein Projektvorschlag zur Verbstellung im Deutschen</p> <p>Die Verbstellung im Deutschen stellt eine besondere Herausforderung für den Deutschler dar. In diesem Aufsatz wird ein möglicher Ansatz des Unterrichts der Verbstellung im Deutschen diskutiert. Vor dem theoretischen Hintergrund des Modells der Topologischen Felder und unter Berücksichtigung lempsycho-logischer Aspekte wurden Beispielanordnungen entwickelt, welche im Rahmen des Projektes praktischen Einsatz fanden.</p>	

Info DaF 34, 1 (2007), 62–75

Hannele Karra: Mündliches Portfolio im DaF-Unterricht – ein Lehrexperiment anhand von Portfolioarbeiten

Mit der Lehrplanreform 2003 hat die finnische Schulbehörde als Ziel nicht nur Lehrpläneinhalte gehabt, sondern auch tiefe Veränderungen in der finnischen Lernkultur eingeleitet. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen ist heute in den finnischen Schulen Grundlage für die Planung und Gestaltung von Unterricht und Bewertung. Er ist auch ein Rahmenplan für Lehr- und Lernmaterialien sowie für Prüfungen. Die Lehrer sollten den Schülern mehr Autonomie, interkulturelle Erfahrungen und Gesprächsmöglichkeiten anbieten. Die demokratischere Form der Feststellung von Lernergebnissen wird als authentische Beurteilung bezeichnet. Diese alternative Beurteilungsform betont das Lernerwachstum und die Prozesse der fremdsprachlichen Entwicklung. In diesem Beitrag wird als Instrument für eine authentische Art der Bewer-

tung von mündlichen Leistungen das Portfolio vorgestellt. In dieser Untersuchung wurden mehr positive als negative Erfahrungen mit den Chancen des Portfolios gesammelt. Es eignet sich sehr gut für die mündliche Leistungsfeststellung, weil es die gesamte Lernperiode mit einbezieht und nicht nur isolierte Prüfungsergebnisse. Somit ist die Evaluation prozessorientiert und verursacht den Schülern keine Prüfungsangst. Die Lernmotivation steigt, weil die Schüler merken, daß sie ohne Lehrbücher ihre Fremdsprache produzieren können. Die mündliche Kommunikation wird von den heutigen Jugendlichen hoch geschätzt und müßte in der Schulpraxis mehr betont werden. Das Testen mündlicher Leistungen sollte so wie schon in der Primarstufe begonnen werden.