

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1

35. Jahrgang

DAAD

Februar 2008

Inhalt

| | | |
|---|---|----|
| Artikel | <i>Ingo Schöningh</i> Anmerkungen zur Frequenz und Funktion des Verzögerungssignals <äh> beim DaF-Erwerb vietnamesischer Lernerinnen und Lerner | 3 |
| DaF im Ausland | <i>Tristan Lay</i> Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierender, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen | 15 |
| Didaktik DaF/ Aus der Praxis | <i>Jochen Plötz</i> Wörterlernen als Teil des Fremdsprachenlernens | 32 |
| | <i>Shing-lung Chen</i> Entwicklung eines neuen Forschungsmodells für das Passiv anhand deutsch-chinesischer und chinesisch-deutscher Gebrauchsanleitungen in der Informationstechnik | 43 |
| Zur Diskussion gestellt | <i>Werner König</i> Welche Normen? Wessen Normen? Fünfzehn Sätze zu Info DaF 34, 5 (2007), 515–530 | 61 |
| | <i>Vilmos Ágel</i> Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell | 64 |

(Fortsetzung umseitig)

| | | |
|----------------------|--|----|
| Berichte | Wie kann man vom ›Deutschen‹ leben? – Fragen der Interkulturellen Germanistik im Jahr der Geisteswissenschaften. Bilanz einer Tagung (<i>Andrea Birk, Bologna/Italien</i>) | 85 |
| Bibliographie | <i>Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2007 | 91 |

Anmerkungen zur Frequenz und Funktion des Verzögerungssignals <äh> beim DaF-Erwerb vietnamesischer Lernerinnen und Lerner¹

Ingo Schöningh

Zusammenfassung

Am Beispiel vietnamesischer DaF-Lerner wird die Anzahl, Distribution und Funktion des sogenannten Verzögerungssignals <äh> diskutiert. Die Interpretation der empirischen Befunde ergibt, dass <äh> im Spracherwerbsprozess nicht nur als Verzögerungssignal betrachtet werden sollte, sondern dass der Verwendung dieses Lautes artikulationsphonetische Funktionen zugeordnet werden können. Diskutiert werden vier funktional unterschiedliche Rhythmusstörungen, die mittels <äh> ausgeglichen werden.

1. Stand der Forschung

Die Analyse der Interjektionen in den letzten 20 Jahren, maßgeblich geprägt durch Ehlich (1986), hat sich vor allem »HM« und »NA« vorgenommen. Etwas weniger betrachtet wurden Verzögerungssignale (bzw. Fülllaute bzw. gefüllte Pausen bzw. Gliederungspartikel) wie <äh>. Häufig ist ihr Status umstritten, wie z. B. Rasoloson deutlich formuliert:

»Die Interjektion ÄH gehört selten zu den in Wörterbüchern und Lexika »akzeptierten« Interjektionen. Dies steht im Kontrast zur faktischen Vorkommenshäufigkeit in Alltagsgesprächen.« (Rasoloson 1994: 44)

Im Folgenden wird »äh« entweder direkt in Graphemklammern verschriftlicht oder als Verzögerungssignal bezeichnet. »Gliederungssignal« scheint mir irreführend, da sich »eine unifunktionale Zuordnung von ÄH zur Diskursgliederung [...] als unzureichend [erweist]« (Rasoloson

1994: 64). Quasthoff (1980: 216) unterscheidet zwischen Gliederungs- und Verknüpfungssignalen und grenzt davon »gefüllte Pausen« ab.

Tatsächlich taucht <äh> beispielsweise bei Helbig (1988) nicht auf. Rasoloson (1994), Keseling (1989) und Kowal/Wiese (1989) untersuchen <äh> hinsichtlich Distributionshäufigkeit und Funktionalität, ansonsten wird es oft explizit ausgeschlossen. So schreibt z. B. Ehlich:

»Nicht in diesen Zusammenhang gehören lautlich ähnliche Realisierungen, die ein *Sprecher S* innerhalb seiner sprachlichen Äußerungen als Variante zu »äh: o. ä. ausführt, um in Planungs- oder Produktionspausen den Turn nicht zu verlieren.« (Ehlich 1986: 49; vgl. auch Kucharczik 1989: 179)

Warum eigentlich nicht? Ist <äh> doch potentiell homophone Variante mit dem bei Ehlich im Vordergrund stehenden *HM*, welches folgende fünf Phoneme aufweisen kann, aber nicht muss (Ehlich

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text dort, wo beide natürlichen Geschlechter gemeint sind, nur die männliche Form verwendet.

1986: 45): /m/, /n/, /n (velar)/, /ʎ/ und /h/. Somit wären [ʎm] oder [ʎh] als Verzögerungssignal homophon zu möglichen Varianten des viel diskutierten HM,¹ welches sich durch seine besondere phonetische Struktur auszeichnen soll, nämlich durch ein »Ton-System«, unterschiedliche »Typen der Kombination« (einfache, kurze und reduplizierte Form) und durch Phoneme, »deren Kombinatorik sich sonst nicht oder nur selten findet« (Ehlich 1986: 211 f.). Es scheint mir allerdings problematisch, innerhalb des deutschen Phoneminventars von der »Sonderstellung« des /h/, dem »besonderen Platz« der Nasale und dem /ʎ/ als »[n]och stärker exponiert« zu sprechen (Ehlich 1986: 45 f.) und dies als Argument für die Sonderstellung der Interjektionen insgesamt zu nehmen. Auch scheint mir dieses Argument durch den Vergleich mit anderen partikelreichen Sprachen (wie z. B. dem Vietnamesischen, auf das ich noch näher eingehen werde) nicht haltbar zu sein.

Findet man <äh> in der Literatur, so wird die »Bedeutung« beschrieben als Signal der »Fortdauer des Gesprächs« (Kucharczik 1989: 186), die an störanfälligen Gesprächsstellen verortet werden. Schon Maclay/Osgood (1959: 41) paraphrasieren <äh> mit »*I am still in control – don't interrupt me!*«; ebenso Rasoloson (1994: 70): »*Ich will noch weiter sprechen*«. Bei Liedke (1994: 61) wird das dem <äh> verwandte »hm« als »hm(2)« mit gleich bleibender Kontur klassifiziert, welches sich paraphrasieren lässt mit »*ich weiß noch nicht*«. Nach Quasthoff (1980: 217) signalisieren gefüllte Pausen »Ich bin

mitten im Reden«, ohne daß der Sprecher »wirklich etwas sagt«. Kowal diskutiert Fülllaute als »Indikatoren für Angst«, als »Indikatoren für Sprachplanungsprozesse«, als Mittel rhetorischen Sprachgebrauchs« und als »Konversationssignale« (vgl. Kowal 1983: 65 f.).

Dies sind für den Gebrauch von <äh> bei Muttersprachlern sinnvolle Beschreibungen, wenn man denn eine paraphrasierbare Sprecherintention unterstellt. Dies widerspricht jedoch der von Kucharczik formulierten Ansicht, dass <äh>

»in erster Linie ein relativ unkontrolliert eingesetztes und häufig vom Sprecher selbst unerwünschtes Sprechersignal [ist] und [...] daher nicht mit der (teilweise homonymen) Variante von »HM« verwechselt werden [darf]« (Kucharczik 1989: 179).

Hier stellt sich die Frage, ob ein »unerwünschtes Sprechersignal« überhaupt ein Signal sein kann (ein Signal für was?) und warum es denn artikuliert wird, wenn es doch unerwünscht ist.

Im Spracherwerbsprozess, so die Grundthese vorliegender Arbeit, lässt sich beim <äh> nicht immer eine intentionale Bedeutung paraphrasieren, doch dafür eine phonetische Funktion. Diese ist zunächst einmal vergleichbar mit einer Epenthese.² Sich jedoch bei der Erklärung damit zu begnügen, ist zumindest dann nicht hinreichend, wenn man einem DaFLerner Hilfestellungen für die Vermeidung dieses »unerwünschten Signals« geben will.

Im Folgenden werden nach Vorstellung des empirischen Befundes (Kapitel 2) einige Gründe für das hochfrequente Auf-

1 Auch im englischsprachigen Material von Maclay/Osgood (1959: 24) fand sich das [ʎ] »far the most frequent« bei den »Pausenfüllern«.

2 Derartige Einfügungen gelten zumeist als »artikulationserleichternd«, doch dafür wird von Muttersprachlern häufig alles Mögliche gehalten, was bei näherer Betrachtung anders motiviert ist und auch die Artikulation keineswegs erleichtert, sondern z. T. sogar erschwert. Beispiel hierfür ist das sogenannte deutsche »Fugen-S«.

treten von <äh> diskutiert (Kapitel 3) und schließlich Anregungen zur Abhilfe gegeben (Kapitel 4).¹

2. Empirischer Befund

2.1 Ausgangspunkt der Untersuchung

Als dieser Studie zugrunde liegendes empirisches Material dienen die transkribierten Antworten von acht vietnamesischen TestDaF-Kandidaten, die im Rahmen eines Vorbereitungskurses aufgezeichnet wurden.² Bei der Hälfte der Kandidaten war die Verständlichkeit durch den inflationären Gebrauch dieser Partikeln massiv bedroht. Dieser (vielleicht subjektive) Eindruck, dass zahlreiche DaF-Lerner speziell aus dem asiatischen Raum dieses »<äh>-Phänomen« aufweisen, wurde mir auch in einer kleinen privaten Umfrage unter DaF-Dozenten bestätigt. Generell konnte bereits mehrfach gezeigt werden, dass Sprecher beim Fremdsprachengebrauch tendenziell mehr <äh> artikulieren, was zumeist auf die größeren Planungsprobleme zurückgeführt wird (z. B. Kowal 1983: 66).

Zwar ist es in der interkulturellen Kommunikation keinesfalls ungewöhnlich, dass der Anteil an Pausen, Selbstkorrekturen und Verstehenslücken größer ist als bei monokulturellen Dialogen (siehe

Apeltauer 1996: 777), doch wird, nach Rasoloson,

»[d]ie Fähigkeit zweier Sprecher in vergleichbaren Redesituationen (z. B. bei einer Prüfung) [...] nach der Häufigkeit ihrer ÄH-Produktion unterschieden. ÄH wird also als Manifestation der Unentschlossenheit, der Ungewißheit oder des Nichtwissens interpretiert: Je weniger ÄH der Sprecher produziert, desto kompetenter scheint er zu sein« (Rasoloson 1994: 50).

2.2 Beispiele aus den Transkripten³

Herr Nguyen

Herr Nguyen hat bei der drei Tage später stattfindenden TestDaF-Prüfung in keiner Teilfertigkeit das Eingangsniveau (»TDN 3«) erreicht. Beim Mündlichen Ausdruck führt seine Strategie, sich bei einigen Aufgaben nach fast jeder zweiten Silbe auf einem [ɰ] »auszurufen«, zu massiven Verzögerungen in der Kommunikation, wenn nicht zur völligen Unverständlichkeit. In Transkript 1 zählen die <äh>'s gleichermaßen wie die qualitativ und quantitativ identischen, im ungedeckten Auslaut stehenden Schwundstufen-<e>'s, wie die sublineare Silbenzählung verdeutlicht.

TD-MA Aufgabe 1 (überprüfen Sie bitte die Nummerierungen der Aufgaben)
Situation: Anruf beim »Sportinstitut« einer Universität; Informationen erfragen:

-
- Keineswegs soll hier ein Rhetorikkurs für DaF-Lerner propagiert werden; Partikeln machen gesprochene Sprache erst lebendig und strukturiert, und sicher gibt es Gründe, sich gelegentlich die ein- oder andere Interjektion auch auf dem Teleprompter deutscher Nachrichtensprecher zu wünschen. Hier geht es lediglich um den klar abweichenden Gebrauch dieser Partikeln bei einer spezifischen Gruppe von DaF-Lernern.
 - Aufgezeichnet wurden die Antworten drei Tage vor dem offiziellen Prüfungstermin am 16.04.06 im Sprachlabor der Technischen Universität Hanoi/Vietnam. Ziel der Teilnehmer war das Bestehen von zwei der vier Fertigkeitprüfungen auf der Niveaustufe 3.
 - Sämtliche Transkripte, die der Lesbarkeit zuliebe das Gesprochene in deutscher Standardintonation abbilden, wurden von mir angefertigt und von Simone Heine, M. A., Korrektur gelesen. Für diese ermüdende Tätigkeit bedanke ich mich bei, äh, ihr sehr herzlich. Eventuelle Fehler in den Transkriptionen habe nur ich zu verantworten. Die Namen der TN sind erfunden.

äh, an der Grafikt sehe ich äh, die Prozen äh für Männer un äh Frauen äh es in äh Fastfoodzentrum Balanz ähm, äh die Leute/die junge Leute fümzehn un achzehn Jahr alt ähm ähn möchten, äh, immer in äh FastFood-Konsum in Firma, aber wenn man äh wird äh wenss man alt werden, äh, man äh möchten im Fastfood Konsum essen NICKT. Näh, zum Beispiel äh wenss die Leute äh, fümunsechzich Jahre alt un alter hmm, gib es, äh, nullkomma-sieben vo/Männern un-äh nullkomma-füm Frauen aber in jünger Leute äh gib es, äh, zweikommaneu Prozen al-

lei/ah ja, neu/Männ/Männern un, äh, vier-komma-eins Frauen. Ähm, Ich glaube, äh. (Transkript 4).

Obwohl der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe weit über den vorher bearbeiteten Aufgaben liegt, meistert Herr Nguyen sie überraschend gut. Die geäußerten Sequenzen sind in diesem Text signifikant länger. Folgende Tabelle weist für alle bearbeiteten Aufgaben die Wort- und Silbenanzahl, Anzahl der <äh>'s und deren Verhältnisse aus:

| Aufgabe | Anzahl der Wörter | Anzahl der Silben | Anzahl <äh>'s | Verhältnis Wörter/<äh>'s | Verhältnis Silben/<äh>'s |
|----------------|-------------------|-------------------|---------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 44 | 58 | 17 | 2,6 | 3,4 |
| 2 | 33 | 42 | 20 | 1,6 | 2,1 |
| 3 | 75 | 170 | 32 | 2,3 | 5,3 |
| 4 | 84 | 61 | 12 | 7 | 5,1 |
| 5 | 106 | 136 | 33 | 3,2 | 4,1 |
| 6 | 129 | 204 | 27 | 4,8 | 7,5 |
| Gesamt: | 471 | 671 | 143 | 3,3 | 4,7 |

Tabelle 1: Wort- und Silbenanzahl, Anzahl der <äh>'s und deren Verhältnisse

Herr Pham:

Herr Pham hat drei Tage nach dieser Aufnahme die Teilfertigkeit MA im offiziellen TestDaF-Test mit der Niveaustufe 3 bestanden, und auch die im Folgenden zitierten Aufnahmen hätten das Eingangsniveau des Tests sicherlich knapp passiert. Vor allem inhaltlich wirken die Texte verständlicher als die Antworten von Herrn Nguyen.

TD-MA Aufgabe 4

Situation: Stellungnahme zu Vorschlägen, die das Studium verkürzen sollen:

Ja, äh, ich denke, äh, die Vorschlag ist gut aber ich äh, denke, das Nachteile ist, äh, die Studen viel Arbeit macken in äh, kurzen Zeit hm, un, äh, aber die, äh Vorteile ist, äh, die Studen, äh, ist, äh, kann äh, wenig Geld bezahlen/wenig Geld für Studium bezahlen, ähm. (Transkript 5.1).

In diesem ersten Abschnitt der Antwort auf Aufgabe 4 beträgt die durchschnittliche Sequenzlänge fünf Silben. Ebenso wie bei Herrn Nguyen wird dem Konnektor <und> immer direkt ein [ɿ] angehängt. Nun folgt eine Pause von sechs Sekunden, und man kann vermuten, dass dieser erste Teil der Äußerung in der Vorbereitungszeit geplant – und somit flüssiger als der nachfolgende Teil – ist. Anschließend wird die Äußerung folgendermaßen fortgesetzt:

A/aber wenn äh die Studen, äh, wenn die Studenzei ist kurz äh, die Studen äh, hat wenig Freizeit für hm, zum Beispiel äh, Sportevents oder Spannung äh, un, äh, sie müssen äh, viele, äh, Arbeit maken, äh, un, äh, die kurze Zeit ist äh, die/die äh, die Semesterferien ist kurz, äh, (Transkript 5.2).

Hier werden die durchschnittlichen Sequenzen geringfügig kürzer, im Durchschnitt erreichen sie eine Länge von ca. vier Silben/Sequenz. Es folgt abermals eine Pause, nun von neun Sekunden, dann geht es bis zum Ende der vorgesehenen Bearbeitungszeit folgendermaßen weiter:

hm, äh, un äh, ich denke, wenn, äh, die, äh, Studenzeit ist kurz, äh, is dat, äh, nicht gut für Studen aber im Semester die Studen äh, muss, hm, viele studieren. (Transkript 5.3).

Nach dieser zweiten, langen Pause ändert sich die durchschnittliche Sequenzlänge nicht mehr, sie liegt abermals knapp über vier Silben/Sequenz.

Abschließend folgt die Antwort von Herrn Pham auf eine datenbezogene Stellungnahme zum Fast-Food-Konsum der Deutschen. Die Aufgabe ist aufgrund des geforderten Bezugs auf eine vorliegende Statistik schwieriger als die zuvor zitierte Stellungnahme, doch ebenso wie bei Herrn Nguyen in Transkript 4 gelingt die Antwort recht gut:

TD-MA Aufgabe 6

Situation: Diskussion des Fast-Food Konsums anhand einer Grafik:

Äh, ich denke, äh, i/in Deutslan äh die/die Deu/die Deutsche hat äh, brau viel Zeit für Arbeit un, äh, sie denke, Fat-Food is einfach füa zu essen. Hm, sie, äh, sie müssten, äh, in

Kirche in, äh, kock / in, äh, sie/sie möchten nicht kochen, dass ist kompliziert, un, äh, in/im, äh, fünfzehn, äh, bis achzehn Jahre, äh, die äh, Jungenlichen, äh, brauchen viel Zeit für Studium, für, äh, Spannung un, äh, die, äh, sie möchten nich viele Zeit für essen. Ja, un, äh, sie/sie denke fafood is, äh, schneller un, äh, einfach leicht für zu, äh, essen. Äh, aber un, äh, die alte, äh, fümunsechzich Jahre un, äh, älter, äh, du hat viel Zeit, äh, zu Haus und, äh, du kann kocken un, äh, du/un ich denke, äh, hm, Speise, äh, essen äh, kok/kocken essen is, äh, is gut für Gesunt/Gensunheit, äh, für die Ältere/A/Alter, un, äh, ich denke, die Frauen/die Frauen möchten nicht, äh, kocken, äh, hm, ich denke, sie/sie, äh, sie denke, äh, das ist kompliziert un, äh, sie, äh, ess/sie essen oft fa-food, hm, aber, äh, äh, wenn, äh, die ((Ende der Bearbeitungszeit)). (Transkript 6).

Die durchschnittliche Sequenz ist hier 5,7 Silben lang; offenbar hat die höhere Komplexität dieser Aufgabe nur einen geringen Einfluss auf die Sequenzlänge. Diese Beobachtung tritt noch deutlicher hervor, wenn man den in diesem Ausschnitt wesentlich häufigeren Selbstkorrekturen Rechnung trägt – sie führen hier zu einigen langen, ununterbrochenen Sequenzen, welche die durchschnittliche Sequenzlänge leicht nach oben verschieben. Folgendes Silben/<äh>-Verhältnis weisen die sechs bearbeiteten Aufgaben auf:

| Aufgabe | Anzahl der Wörter | Anzahl der Silben | Anzahl <äh>'s | Verhältnis Wörter/<äh>'s | Verhältnis Silben/<äh>'s |
|---------|-------------------|-------------------|---------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 44 | 55 | 10 | 4,4 | 5,5 |
| 2 | 41 | 63 | 10 | 4,1 | 6,3 |
| 3 | 93 | 188 | 27 | 3,4 | 7 |
| 4 | 134 | 189 | 34 | 3,9 | 5,5 |
| 5 | 139 | 200 | 21 | 6,6 | 9,5 |
| 6 | 188 | 261 | 46 | 4 | 5,7 |
| Gesamt: | 639 | 956 | 148 | 4,3 | 6,5 |

Tabelle 2: Silben/<äh>-Verhältnis der sechs bearbeiteten Aufgaben

2.3 Überblick über die Ergebnisse weiterer Untersuchungen

Insgesamt wurden in dieser Studie die Lösungen von acht Prüfungsteilnehmern transkribiert und analysiert. Davon erreichten vier Teilnehmer in der anschließenden TestDaF-Prüfung im Mündlichen Ausdruck die Niveaustufe 3, die anderen scheiterten am Eingangsniveau. Auffällig war, dass die Frequenzlänge nicht eindeutig mit dem Leistungsniveau korrelierte, wie der Vergleich der folgenden beiden Transkripte von weiteren Teilnehmern der Studie verdeutlicht (siehe auch Transkript 2; die Probanden hatten nach einer zweiminütigen Bedenkzeit 1,5 Minuten zur Beantwortung).

TD-MA Aufgabe 5

Situation: ein Freund fragt, ob er sein Studium abschließen oder direkt ein Angebot der Industrie annehmen soll:

Also äh, ich/ich glaube, dass du sollst die An/dieses Angebot akzeptieren, dass is wirklich toll, also, ähm, wenn, äh, also du hat noch, ähm, also, mit dem/diesem Stelle also wenn du für diese Firma arbeitest, dann hast du noch viel Chance, ähm, MEHR Chance, also du kannst, ähm, Erfahrung sammeln, du kannst, ähm, Kon/mehr Kontakte aufnehmen und, äh, ganz wichtig ist, dass du kann das, ähm, Berufsleben genau kennen, ähm, und, ähm danach, dann kannst du schon entscheiden, äh, was du in der Zukunft machen, ähm, also, mit der/her gesammelten Erfahrungen, dann, ähm, äh, weißt du auch vielleicht schon, ähm, was, äh, was du weitermachen sollst. Und, ähm, daneben kannst du auch etwas Geld verdienen, ähm, dass is gan/also auch, ähm, auch/auch gut, und, ähm, äh, also, äh, ich glaube, dass du soll diese Stelle, ähm, nehmen, also für diese, äh,

äh, Firma arbeiten, ähm, also, ähm, und nach/nach zwei Jahren kannst Du, also, wenn du noch, äh, ihre/dein Studium fortsetzen, dann, äh, kannst du noch weiter Studieren und mit den, ähm, Erfahren, äh, Erfahrungen und, äh, gesammelten Kenntnissen dann kannst du besser studieren und mehr vorhaben. (Transkript 7).

TD-MA Aufgabe 5

Situation: Antwort auf die gleiche Aufgabe: Ick denke, äh, wenn du solln weiter Studium lernen, äh, wenn wenn du in ein Firma arbeitet/arbeitest, kannst du Geld verdienen, aber, un, äh, un hast du ei Praktikum für diese Arbeit, aber aber du hat wenig Zei für die Studium un ein Firma, äh, hat ihm ein gut bezahlte Stelle für zwei Jahre angeboten, es ist nicht so lange nachdem Arbeit is er/bis du arbeitslos und muss du wieder seine Stu/seine Studium weiter lernen. Un ((Ende nach 7 sec. Pause)). (Transkript 8).

Schon die Tatsache, dass der erste Text ungefähr doppelt so umfangreich ist, zeigt, dass die Sprecherin wesentlich flüssiger – letztlich schneller – zu sprechen in der Lage ist als der Sprecher des zweiten Texts. Zudem verfügt sie über ein umfangreicheres Vokabular; sicherlich eine Leistung im TDN 4-Bereich. Dennoch weist der erste Text überproportional viele Verzögerungssignale auf (neben 33 <äh>'s treten hier noch 12 <also>'s), die allerdings beim Höreindruck die insgesamt gute Verständlichkeit nicht wesentlich belasten. Der zweite Text (Transkript 8), der das TestDaF-Eingangsniveau nicht erreichen würde, weist hingegen kaum Verzögerungssignale auf. Tabelle 3 und Abbildung 1 zeigen die durchschnittlichen Sequenzlängen aller acht Testpersonen:

| Teilnehmer (TestDaF MA) | Anzahl der Wörter | Anzahl der Silben | Anzahl <äh>'s | Verhältnis Wörter/<äh>'s | Verhältnis Silben/<äh>'s |
|-------------------------|-------------------|-------------------|---------------|--------------------------|--------------------------|
| Herr M. (-) | 319 | 506 | 33 | 9,7 | 15,3 |
| Herr Ng. (-) | 471 | 671 | 143 | 3,3 | 4,7 |

1 Zudem finden sich in den Texten von TN 3 insgesamt 44 <also>'s (vgl. Transkript 7).

| Teilnehmer (TestDaF MA) | Anzahl der Wörter | Anzahl der Silben | Anzahl <äh>'s | Verhältnis Wörter/<äh>'s | Verhältnis Silben/<äh>'s |
|-------------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------------|--------------------------|
| Herr D. (-) | 724 | 989 | 168 | 4,3 | 5,9 |
| Herr Pham (3) | 639 | 956 | 148 | 4,3 | 6,5 |
| Herr T. (3) | 781 | 1214 | 205 | 3,8 | 5,9 |
| Herr H. (3) | 793 | 1256 | 179 | 4,4 | 7 |
| Herr K. (3) | 553 | 996 | 50 | 11 | 19,9 |
| Frau L. (n. n.) | 829 | 1357 | 138 ¹ | 6 | 9,8 |

Tabelle 3: durchschnittliche Sequenzlängen aller acht Testpersonen

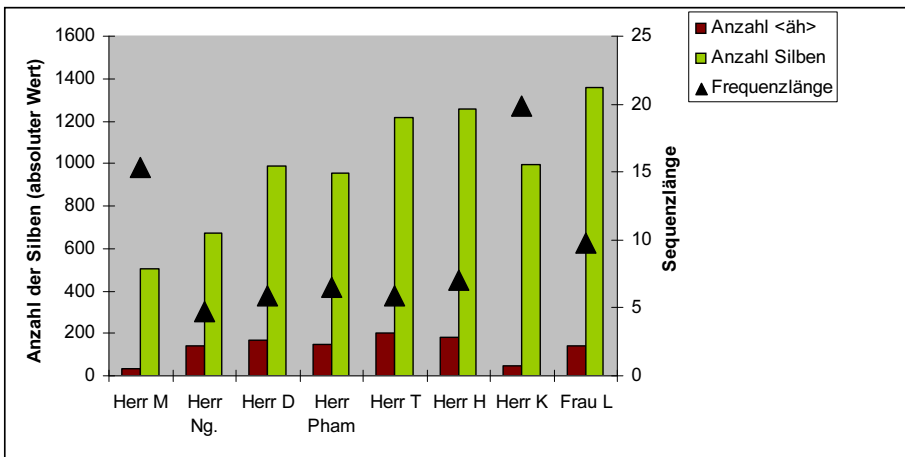


Abb. 1: durchschnittliche Sequenzlängen aller acht Testpersonen

Sowohl in Tabelle 3 als auch in Abb. 1 sind die Teilnehmer aufsteigend nach ihren Sprachkenntnissen angeordnet: Herr M. und Herr Nguyen sind am unteren Ende des Leistungsspektrums, Frau L. ist nach dem Europäischen Referenzrahmen auf C1-Niveau. Sowohl Herr K. als auch Herr H. sprechen langsam und sehr konzentriert.

Deutlich zeigen sich hier individuelle Unterschiede, wie sie auch bei Muttersprachlern aufgrund individueller Sprechstile nachweisbar sind (vgl. MacLay/Osgood 1959: 38; Kowal/Wiese 1989: 87; Rasoloson 1994: 254).

Freilich kann die Frequenzlänge kein hinreichendes Indiz auf die Leistung im mündlichen Ausdruck sein. Was die Abbildung jedoch zumindest bei dieser kleinen Gruppe nahe legt, ist ein Schwellenwert absolut geäußelter Wörter bzw. Silben, der bei Ablegung aller sieben Items der MA-Prüfung mit einer insgesamt zur Verfügung stehenden Redezeit von zehn Minuten um 1000 Silben liegen dürfte. Zudem sollte eine durchschnittliche Frequenzlänge von ca. sechs Silben inklusive Selbstkorrekturen und Anakoluthen nicht unterschritten werden, da ansonsten die Äußerung unverständlich wird.

Zum Vergleich: Muttersprachler, so zeigt Kowal (1989: 110), benutzten in einer Studie zum Pausenverhalten bei Filmnacherzählungen durchschnittlich 1,51 Fülllaute auf 100 Silben. Der hier angegebene Schwellenwert liegt somit elfmal über der von Kowal gefundenen Durchschnittsfrequenz. Todt (1981: 600) identifizierte bei 10 Minuten Sprechzeit ca. 1000–3000 Silben mit 10–100 Verzögerungssignalen.

3. Gründe für das hochfrequente Auftreten von <äh>

3.1 Verzögerungssignale im Vietnamesischen

Zur Phonetik des Vietnamesischen liegen auch im Hinblick auf einen DaF-Erwerb vietnamesischer Muttersprachler bereits einige kontrastive Publikationen vor (z. B. Kelz 1982; Kelz o. J.), auf die hier nur verwiesen werden kann. Im Zentrum folgender Ausführungen steht die Verwendung von Verzögerungssignalen im Vietnamesischen.¹

Zwei biographische Erzählungen von älteren Vietnamesinnen ohne Fremdsprachenkenntnisse wurden im Rahmen dieser Arbeit auf Verzögerungspartikeln hin analysiert, um Verfälschungen durch fremdsprachliche Interferenzen auszuschließen. Im ersten, 22minütigen Interview einer 83 Jahre alten Vietnamesin aus Bac Ninh, einer ländlichen Provinz in Nordvietnam, fanden sich bei Verzöge-

rungen ausschließlich selbstkorrigierende Wortwiederholungen bzw. Reduplikationen² und ungefüllte Pausen. Im anderen, 43minütigen Interview einer ähnlich alten Vietnamesin hingegen fanden sich einige [ùh] und [òh]. Ebenso wie im Deutschen variieren die individuellen Sprechstile und beeinflussen die jeweiligen Strategien der zeitlichen Organisation des Erzählens. Dennoch scheinen Verzögerungssignale im Vietnamesischen eine seltenere Erscheinung zu sein als im Deutschen, zumindest bei älteren Sprechern. Dafür sprechen auch folgende Indizien:

Jüngere Informanten haben bei einigen vietnamesischen Verzögerungssignalen den Eindruck, dass diese ausländischen Sprachen entlehnt sind, obgleich sie phonetisch im Vietnamesischen unauffällig sind. Eingesetzt werden von vietnamesischen Muttersprachlern <u(h)>³, <ù(h)>, <uhm>, <âm>, <òh>. Die Vokalqualitäten dieser Realisierungen unterscheiden sich deutlich von dt. <äh>. Als Signal für einen Anakoluth wird ferner ein kurzes [à] eingesetzt. Phonetisch sehr ähnlich, dennoch trennscharf und damit in diesem Zusammenhang erwähnenswert scheinen mir ferner die Partikeln <a> und <u'h> zu sein. Ersteres ist eine hochfrequente Höflichkeitspartikel, die auch als höfliche question-tag fungieren kann, während <u'h> die Bedeutung »ja, ok« trägt – mit der Restriktion, dass es nicht gegenüber sozial höher stehenden (d. h.

1 Für die Informationen zu Verzögerungssignalen und Partikeln im Vietnamesischen danke ich meinen ehemaligen Kollegen im Vietnamesisch-Deutschen Zentrum und insbesondere Frau Nguyen Thi Hoang Ha.

2 So folgt z. B. häufig auf die Frage »Này là gì?« (wörtlich: »Das sein was«?) als Antwort »Này là là là ... thuốc«. (wörtlich: »Das sein sein ... Medizin«; konstruierter Dialog). Vgl. auch Transkript 2: »wenn nä du la/wenn du arbeit«: Woher kommt das »la«?

3 Kelz (o. J.: 10) erklärt den Monophtong <u> als »entrundetes U; langer hoher Zentralvokal«. In initialer Position zeichnet sich dieses Phonem m. E. durch seinen »pharyngalen Charakter« bei Zungenruhestellung aus; er wirkt »gestöhnt« (zu den Tonhöhenbewegungen vgl. zum Überblick Kelz o. J.: 8).

zumeist älteren) Personen Verwendung finden darf. Ein [ʁ] zuviel kann demnach schnell beleidigend verstanden werden.

Ein weiterer Beleg dafür, dass Verzögerungssignale im vietnamesischen vermieden werden, ist das vietnamesische Sprichwort »âm à âm ù«, welches eben diese Vermeidung von »à«'s, »âm«'s und »ù«'s anmahnt. Dies deutet m. E. darauf hin, dass das deutsche <äh> in den transkribierten Texten kein aus dem Vietnamesischen übertragenes Phänomen ist (eine Interferenz kann es schon deswegen nicht sein, weil <äh> in normaler Frequenz im gesprochenen Deutsch unauffällig ist).

3.2 Verzögerungssignale beim DaF-Erwerb vietnamesischer Muttersprachler

Bereits vielfach belegte Tendenzen der Verteilung von <äh> in spontan gesprochener Sprache können hier nicht ausführlich referiert werden (vgl. dazu Todt 1981; Keseling 1989). Letztlich führen diese Distributionsbeschreibungen zumeist zu dem Schluss, dass <äh> dort begünstigt ist, wo Verfügbarkeitsstörungen erwartbar sind (z. B. Todt 1981: 606). Verfügbarkeitsstörungen können nun einerseits aus Konzentrationsdefiziten oder sprachlichen Unsicherheiten beim Gebrauch einer Fremdsprache resultieren (deshalb die negative Beurteilung von <äh>), aber andererseits auch als Indikator einer besonders gründlichen Wortauswahl dienen und somit signalisieren, dass der Wortwahl besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird bzw. hörerseitig zu schenken ist (vgl. Kowal 1983: 70). Aufgrund der hohen Frequenz an Verzögerungssignalen im hier analysierten Material scheidet »besondere Aufmerksamkeit« nahe liegender Weise aus, sprachliche Unsicherheiten müssen selbstredend als Grund für das Auftreten in Betracht gezogen werden. Dennoch

scheint mir diese Erklärung weiter ausführbar.

Das Vietnamesische weist überwiegend monosyllabische Morpheme auf, d. h. jeder Silbe wird eine Bedeutung zugeordnet, und nur bei wenigen »zusammengesetzten« Wörtern (zumeist bei Lehnwörtern aus dem Chinesischen) ist die Semantik der einzelnen Silben nicht ausreichend, um die Gesamtbedeutung des komplexeren Begriffs nachzuvollziehen. Die Artikulation eines phonetisch komplexen deutschen Wortes (z. B. »Studienbewerberinnen«, siehe Transkript 3) dürfte daher schon aufgrund der zahlreichen Silben (und damit nicht deckungsgleichen Morpheme) Probleme bereiten. Tatsächlich findet es sich in Transkript 3 nur als explizite Leseaussprache und wird nahezu durchgängig von <äh>'s eingerahmt.

Allerdings taucht <äh> auch zwischen Silben auf, die den TN zumindest phonetisch keinerlei Probleme bereiten sollten (z. B. »wenn, äh, die, äh«; Transkript 5.3). Auch ist der Turn überhaupt nicht gefährdet, denn es läuft ja nur ein Band, welches niemanden unterbrechen wird. (Dieses Argument setzt allerdings eine kognitive Reflektion der Sprechsituation seitens des Sprechers voraus, die hier sicher nicht generell unterstellt werden kann.)

Neben den Verfügbarkeitsstörungen postuliere ich aus diesen Gründen phonetische Bedingtheiten von Verzögerungssignalen, die man im weitesten Sinne mit Kowal (1983: 66) als Strategien zur Aufrechterhaltung des »Artikulationsrhythmus« deuten könnte – wobei bislang unklar bleibt, was ein Artikulationsrhythmus ist. Folgende Prinzipien, welche erklären könnten, wie <äh> unterschiedliche Artikulations-Rhythmusstörungen ausgleicht, möchte ich abschließend zur Diskussion stellen:

1. <Äh> fungiert weniger als »turn-erhaltende« Partikel denn als Trennsegment zwischen zwei syntaktischen bzw. silbischen bzw. morphologischen Einheiten; z. B. (aus Transkript Nr. 2):

– Äh, Christoph, äh, ich glaube, äh, ihre Meinung [...].

Hier werden parataktische Einheiten durch <äh> voneinander abgetrennt.

2. Durch die <äh>'s wird die silbenzählende Struktur des Vietnamesischen ins Deutsche übernommen; d. h. dass die variierenden Abstände zwischen zwei Silben im Deutschen als akzentzählender Sprache durch das Einfügen von <äh> egalisiert werden (zu silben- bzw. akzentzählenden Sprachen vgl. Völtz 1994; speziell zum Vietnamesischen: Kelz 1982: 25 f.). Z. B. (aus Transkript 3):

– [...] bis zweihundert/zweitausen-äh EIN äh studieren [...].

Durch die besondere Betonung des exakten Jahres bei der Beschreibung einer Statistik stellt die Satzmelodie eine besondere Herausforderung dar; die Geschwindigkeit ist in deutscher Intonation progredierend bis *EIN*, danach wäre eine kurze Pause zu erwarten. Beides wird hier durch <äh> aus- bzw. aneinander angeglichen.

3. Die phonotaktischen Regeln des Vietnamesischen, denen eine CV-Struktur zugrunde liegt, werden im Deutschen nachgebildet, was zum Sprossvokal »[ʎ]« führen kann (vgl. zur vietnamesischen Silbenstruktur Kelz 1982: 48; Kelz o. J.: 4); z. B. (aus Transkript Nr. 4):
- [...] für Männer un äh Frauen [...]
- Speziell »und« vor konsonantisch angleitenden Silben ist ein Problem. Korrekt wäre hier z. B. *für Männer u^V-n^CF^C-r^Cau^V-n^C* (also drei aufeinander folgende Konsonanten), eingeschoben wird in die Mitte ein [ʎ].
4. Da das Vietnamesische im Gegensatz zum Deutschen keine komplexe Mor-

phosyntax aufweist, substituieren vietnamesische Muttersprachler Flexionsmorpheme durch [ʎ]; z. B. (aus Transkript 1):

– Ich-n^ʎ studier^ʎ an-^ʎ ein^ʎ deutschen Hochschul^ʎ [...]

Fast schon überraschend ist in diesem Beispiel der richtige Dativ in *deutschen*, sämtliche anderen Flektionsendungen sind [ʎ].

4. Resümee und Korrekturvorschläge

Auf der Basis der oben benannten Prinzipien lassen sich bei den Verzögerungssignalen phonetisch funktionale Unterschiede herausarbeiten. Damit dienen sie im Spracherwerbsprozess nicht generell der *Verzögerung*, sondern der *Angleichung*. Diese funktionale Belastung ist abweichend und bedarf der Korrektur.

Die Nervosität des Sprechers scheint bei der Frequenz dieser Partikeln keine maßgebliche Rolle zu spielen, da sonst die Frequenz der <äh>'s im Laufe der Aufgabenbearbeitung abnehmen müsste (was sie, siehe die Transkripte 3.1 bis 3.3, nicht tut). Ebenso scheint auch die Schwierigkeit der Aufgabe dieses Phänomen nicht maßgeblich zu beeinflussen (siehe die Ausführungen zu Transkript 5). Die Frequenz des Auftretens von <äh> ist in allen Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden relativ konstant.

Abhilfe schaffen könnten sowohl Satzintonationsübungen als auch Einzelworttraining durch Drill bei parataktischen Strukturen (*unt^ʎ*: statt *un-äh*) und damit einhergehende Übungen zum Glottalverschluss. Um den DaF-Lernern deutlich vor Augen zu führen, wie sehr sie durch die inflationäre Verwendung von Verzögerungssignalen ihre eigene Verständlichkeit beeinträchtigen, bietet sich an, ihnen ihre eigene Sprachproduktion vorzuführen – und vielleicht anschließend authentisches Material eines Muttersprachlers, der auf die selbe Frage antwortet. Somit wird auch

nicht der Eindruck erweckt, dass <äh> generell als abweichend eingestuft wird. (Zur Funktion von authentischem Sprachmaterial im DaF-Unterricht beim Erlernen von Partikeln vgl. Liedke 1994: 284 und die Kritik von Kohrt 2005: 555.)

Literatur

- Apeltauer, Ernst: »Lernziel: Interkulturelle Kommunikation«. In: Wierlacher, Alois; Stötzel, Georg (Hrsg.): *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*. (Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994). München: Iudicium, 1996, 773–786.
- Dallapiazza, Rosa-Maria; Jan, Eduard von; Dinsel, Sabine; Schumann, Anja: *Tan-gram. Deutsch als Fremdsprache, Lehrbuch 1 B*. Ismaning: Hueber, 1999.
- Ehlich, Konrad: *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer, 1986 (Linguistische Arbeiten, 111).
- Helbig, Gerhard: *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1988.
- Kelz, Heinrich P.: *Deutschunterricht für Südostasien. Analysen und Konzepte*. Bonn: Dümmler, 1982.
- Kelz, Heinrich P.: *Vietnamesisch*. Online im Internet: www.phonetik-international.de – vietnamesisch. (o. J.) (22.09.2006).
- Keseling, Gisbert: »Die Partikel ÄH. Ein paraverbales Element im Sprachsystem?« In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Sprechen mit Partikeln*. Berlin; New York: de Gruyter, 1989.
- Kohrt, Manfred: »Interjektionen und Deutsch als Fremdsprache«. In: van Leeuwen, Eva C. (Hrsg.): *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 2005, 541–560.
- Kowal, Sabine: »Zur Funktion von Fülllauten in spontaner Textproduktion: Zum Beispiel Helmut Schmidt«. In: Hess-Lüttich, Ernest (Hrsg.): *Textproduktion und Textrezeption*. Tübingen: Narr, 1983, 63–71 (Forum angewandte Linguistik, 3).
- Kowal, Sabine: »Verzögerungen in Nacherzählungen und Simultanerzählungen eines Films«. In: Kowal, Sabine; Posner, Roland (Hrsg.): *Zeitliche und inhaltliche Aspekte der Textproduktion*. Berlin: TU Berlin, 1989, 108–123 (Arbeitspapiere zur Linguistik, 20).
- Kowal, Sabine; Wiese, Richard: »Pausenverhalten in Filmnacherzählungen«. In: Kowal, Sabine; Posner, Roland (Hrsg.): *Zeitliche und inhaltliche Aspekte der Textproduktion*. Berlin: TU Berlin, 1989, 75–89 (Arbeitspapiere zur Linguistik, 20).
- Kucharczik, Kerstin: »Sprecher- und höre-seitige Verwendungsweisen der Interjektion ›HM‹«. In: Kowal, Sabine; Posner, Roland (Hrsg.): *Zeitliche und inhaltliche Aspekte der Textproduktion*. Berlin: TU Berlin, 1989, 169–191 (Arbeitspapiere zur Linguistik, 20).
- Liedke, Martina: *Die Mikro-Organisation der Verständigung: Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 1994 (Arbeiten zur Sprachanalyse, 18).
- Maclay, Howard; Osgood, Charles E.: »Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech«, *Word* 15 (1959), 19–44.
- Quasthoff, Uta M.: *Erzählen in Gesprächen: Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Narr, 1980 (Kommunikation und Institution, 1).
- Rasololon, Janie Noelle: *Interjektionen im Kontrast. Am Beispiel der deutschen, madagassischen, englischen und französischen Sprache*. Frankfurt a. M.: Lang, 1994 (Arbeiten zur Sprachanalyse, 22).
- Todt, Dietmar: »Zum Auftreten von Fülllauten in spontan gesprochenen Berichten«, *Nova Acta Leopoldina*. N.F. 54, Nr. 245, 1981, 597–611.
- Völtz, Michael: »Sprachrhythmus und Fremdsprachenerwerb«, *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 31 (1994), 100–104.

Ingo Schöningh

studierte Germanistische Linguistik an der Universität Bonn und war vier Jahre als Lektor am Vietnamesisch-Deutschen Zentrum in Hanoi tätig. Derzeit arbeitet er im Hochschulbüro für Internationales der Leibniz Universität Hannover und promoviert an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder über kulturelle Differenzen vietnamesischer Migranten in Deutschland.

Motivation beim Fremdsprachenerwerb

Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierender, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen

Tristan Lay

Zusammenfassung

Im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen spielt eine Vielzahl interner und externer Variablen eine Rolle, die in Wechselwirkung zueinander stehen und den Lernprozess hochgradig individualisieren. Das Konstrukt Motivation stellt einen wesentlichen Faktor im fremdsprachenspezifischen Lernprozess dar. Motivation liefert einerseits den Anreiz zum Sprachenlernen, andererseits ist sie verantwortlich für das Durchhalten eines kontinuierlich andauernden mühsamen Fremdsprachenlernprozesses. Es wird vermutet, dass Motivation für den Sprachlernerfolg eine entscheidende Rolle spielt.

In der vorliegenden Studie wurden taiwanische DaF-Lerner mit chinesischer Erstsprache hinsichtlich ihrer Motivation beim Deutschlernen befragt. Die Vorgehensweise war quantitativ ausgerichtet; es wurde eine Fragebogenerhebung mit Studierenden der National Chengchi University in Taipeh durchgeführt, die im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als zweite bzw. weitere Fremdsprache lernten. In der Untersuchung wurden sowohl interne Persönlichkeitsfaktoren als auch externe Faktoren miteinbezogen.

0. Einleitende Bemerkungen

Was motiviert Studierende mit fachfremden Studienfächern, Deutsch zu lernen? Diese Frage stellen sich viele Lehrende. In der Fremdsprachenerwerbsforschung stellt das Konstrukt Motivation seit langem ein Diskussionsthema dar, das in den letzten Jahren erneut besondere Aufmerksamkeit erfuhr. Motivation gilt gleichermaßen für Fremdsprachenerwerbsforschung wie Fremdsprachendidaktik als einflussreicher Faktor für erfolgrei-

ches Fremdsprachenlernen. Erweiterungen der lange vorherrschenden Konzeption von Motivation und die Praktikabilität neuer, geeigneter und aussagekräftiger Konzepte aus der Psychologie und den Erziehungswissenschaften haben zu einem wandelnden Verständnis von Motivation geführt.

Die vorliegende Studie versucht Antworten darauf zu geben, warum taiwanische Studierende im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutschkurse belegen. Mit

Hilfe eines Fragebogens wurden 45 Teilnehmer eines Anfängerkurses an der National Chengchi University in Taipeh befragt.

1. Skizzierter Überblick zum Faktor Motivation¹

Die Relevanz der Forschungsarbeiten zu affektiven Faktoren sind in erster Linie mit dem von Gardner & Lambert (1972) entwickelten sozialpsychologischen Motivationsmodell verbunden, das die Fachdiskussion bis in die 1990er Jahre dominierte.

Wesentlich für dieses Motivationsmodell ist die Annahme eines mehr oder minder ausgeprägten ethnozentrischen Standpunkts gegenüber anderen Sprachen und Kulturen und die darauf basierende Dichotomisierung von *integrativer* und *instrumenteller Orientierung* beim Spracherwerb. Die Termini *integrative* und *instrumentelle Orientierung* gehen auf Gardner & Lambert (1972) zurück und basieren auf Mowrers (1950) These, dass im Erstspracherwerb die Anpassung bzw. Identifizierung mit der Zielsprachengruppe eine maßgebliche Voraussetzung für den Spracherwerb ist.

»This theory, in brief, maintains that the successful learner of a second language must be psychologically prepared to adopt various aspects of behaviour, which characterize members of another linguistic-cultural group. The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes toward the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language. His motivation to learn is thought to be determined by his attitudes toward the other group in particular and toward foreign people in general and by his orientation

toward the learning task itself.« (Gardner & Lambert 1972: 3)

Die *integrative Orientierung* meint z. B., dass eine Person sich für eine Sprache interessiert und motiviert ist, diese zu lernen. Sie tut es aus persönlichem Interesse, weil sie sich für die Sprache, deren Sprecher und Kultur interessiert oder weil sie die Sprache benötigt, um sozial zurechtzukommen. Diese positive Aufnahmebereitschaft gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ist oft bei Kindern ethnischer Minderheiten vorzufinden, weil sie die Sprache brauchen, um z. B. mit anderen Kindern zu spielen. Sie sind motiviert und auch bereit, sich in die Zielsprachensprechergemeinschaft zu integrieren:

»Bei einer ethnographischen Langzeitstudie über einige jüngere Kinder, die Englisch auf eine natürliche Art erwarben, kam Wong-Fillmore (1979, 227) zu folgendem Schluß: »Um eine Sprache schnell zu lernen, ist es wahrscheinlich am wichtigsten, sich mit Sprechern der Zielfremdsprache zu identifizieren, so wie Nora dies tat. Nicht nur wollte sie in der Nähe von Englisch-sprechenden sein, sie wollte *genauso* sein wie diese und hat daher deren Sprechweise übernommen.« (Edmondson/House 2000: 202, Kursiv im Original)

Diese sprachliche und kulturelle Akkomodationsbereitschaft ist Ausdruck einer *integrativen Orientierung*. Sie ist in Taiwan überwiegend bei den ethnischen Minderheiten der Hakkas und autochthonen Bevölkerung zu beobachten, die sich in die Majoritätensprache der chinesischen und taiwanischen Sprachgemeinschaften integrieren müssen.

Die *instrumentelle Orientierung* tritt hingegen insbesondere bei erwachsenen

1 Bei der folgenden Darstellung zum Konstrukt Motivation beim Sprachenlernen bleiben die Ausführungen beschränkt, da eine tiefergehende Diskussion den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Ausführliche Forschungsüberblicke zur Motivation in der Fremdspracherwerbsforschung finden sich u. a. in Dörnyei (2001a, 2001b), Grünwald (2001), Kleppin (2001, 2002) und Riemer (1997, 2001, 2004).

Fremdsprachenlernenden auf und ist rein utilitaristischer Natur. Sie geht dabei von äußeren Faktoren aus, z. B. dem praktischen Wert einer Sprache oder auch dem persönlichen Vorteil, der damit verbunden ist, eine weitere Sprache zu sprechen. Zum Beispiel wird in Taiwan Japanisch gelernt, um erfolgreicher Geschäfte mit Japanern abschließen zu können oder weil in diesem Schulfach bereits gute Noten erzielt wurden und erwartet wird, dass einem dieses Fach an der Universität weniger Arbeit und Schwierigkeiten bereiten wird als beispielsweise Französisch oder Deutsch.

Aus diesen beiden Orientierungsformen werden die Motivationsarten *integratives* und *instrumentelles Motiv* abgeleitet. Die Konstrukte wurden seit 1972 kontinuierlich weiterentwickelt, z. B. konkretisiert Gardner (1985) die vorher etwas unklar anmutende Differenzierung zwischen *Orientierung* und *Motivation*, indem die integrative Orientierung nur als eine Komponente der Motivation neben anderen beschrieben wird. Empirische Studien belegen, dass beide Motive erfolgreiches Sprachenlernen unterstützen. Selbstverständlich ist nicht ausgeschlossen, dass eine Person beim Fremdsprachenlernen sowohl integrativ als auch instrumentell motiviert sein kann, so dass beide Motive beim Sprachenlernen vorliegen, wenn auch in einem jeweils unterschiedlichen Mischungsverhältnis:

»Of course, an individual could be motivated both intrinsically and extrinsically to various degrees. And a student may be motivated both extrinsically in one course and intrinsically in another and be motivated by both in a third.« (Deckers 2005: 281)

Edmondson weist ferner darauf hin, dass

»[...] eine ›extrinsische‹ Motivation gar keinen Einfluss auf den Lernerfolg ausüben kann, außer wenn dieser extrinsische Reiz von Lernenden ›intern‹ registriert wird. Ebenso gilt, daß höchstwahrscheinlich jeder

›intrinsische‹ Reiz, Einstellung oder Motivation eine bzw. mehrere ›extrinsische‹ Quellen oder sogar Ursachen haben muß.« (Edmondson 1996: 73)

Das sozialpsychologische Motivationsmodell von Gardner/Lambert (1972) und die darin implizierte Dichotomisierung werden aus heutiger Sicht der Komplexität des Fremdsprachenlernens nicht gerecht. Dieses statische Verständnis von Lernenden und ihren Haltungen bzw. Einstellungen gegenüber Lernsituationen gerät in der aktuellen Diskussion zunehmend in Kritik:

»After all [...], the common experience would seem to be motivational flux rather than stability [...]. The concept and the associated theory, however, do little to explain how the relationship between learning experience and motivation might be mediated, so that vicious circles might be broken and positive motivation generated out of negative learning outcomes [...]. It is clear that this agenda calls for a radically different concept of motivation, one that is not defined simply in terms of strength of feeling, or amount of effort or time devoted to a task, but is ascribed an active, functional and dynamic role throughout the learning process.« (Ushioda 1996: 10 f.)

Der sozialpsychologische, statisch ausgerichtete und auf dichotomisierenden Motiven beruhende Ansatz von Gardner/Lambert (1972) muss mit unterschiedlichen Motivationsmodellen zusammengebracht werden, da die Faktorenkomplexion des Untersuchungsgegenstandes es verbietet, Motivation auf ein Modell festzulegen. Robert Gardner selbst weist in seinen späteren Arbeiten auf die Probleme des dualistischen Motivationsmodells hin, wenn er anmerkt, dass eine eindimensionale Dichotomisierung in dieser Form nicht intendiert war:

»The scale contrasted the integrative and instrumental orientation and consequently led many to consider orientation in terms of this dichotomy [...]. This is not, however, the case [...]. In fact, although they may

have initiated the dichotomy for purposes of measurement, Gardner and Lambert obviously do not see them in this way as indicated by the fact that they subsequently considered other possible orientations [...] and argued for assessing orientations which did not depend upon a categorical system.« (Gardner 1985: 10)

Die folgenden Ansätze heben besonders den Prozessverlauf hervor und wären im Hinblick auf die Entstehung von Motivation sicherlich ergänzungsbedürftig (vgl. dafür z. B. Rheinberg 2004). Ich möchte an dieser Stelle zwei Motivationsmodelle zusammentragen, die einerseits die Prozessorientierung hervorheben, andererseits die kognitive und affektive Dimension erfassen und dadurch eine konzeptuelle Rahmenbedingung schaffen, um die Komplexität und Dynamik der Terminologie auffangen zu können. Dem Terminus *Motivation* liegt in Anlehnung an Williams/Burden folgendes Verständnis zu Grunde:

»Motivation may be construed as a state of cognitive and emotional arousal which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals).« (Williams/Burden 1997: 120)

Zoltán Dörnyei verstärkt die in der obigen Definition implizierte Prozessorientierung: Für ihn ist Motivation

»[...] a process whereby a certain amount of investigation force arises, initiates action, and persists as long as no other force comes into play to weaken it and thereby terminate action, or until the planned outcome has been reached« (Dörnyei 1998: 118).

Dieser zeitlich begrenzte und zielgerichtete Prozesscharakter beinhaltet auch »Störfaktoren«, die das Andauern der zielgerichteten Handlung auch vorzeitig durch andere ins Spiel kommende Kräfte in ihrer Intensität abschwächen oder ohne Erreichen des Ziels ganz zum Stillstand bringen kann:

»Fremdsprachenlernen ist in motivationaler Hinsicht folglich nicht geradlinig, sondern durch verschiedene intervenierende Faktoren »störanfällig« (negativ: wenn z. B. plötzlich Lernschwierigkeiten auftreten; positiv: wenn z. B. eine begonnene Handlung abgebrochen wird, weil man erkannt hat, daß durch eine andere Vorgehensweise die zu bewältigende Aufgabe schneller und besser gelöst werden kann). Eine solche »offene« Rahmenvorgabe von Motivation erlaubt eine Modellierung von Motivation, die auch »Unwägbarkeiten« auffangen kann.« (Düwell 2000: 38)

Maehr/Braskamp betonen, dass »investierte Mühe« eine wesentliche Rolle bei der Aufrechterhaltung des dynamischen Charakters des Konstrukts Motivation spielt:

»It is important to remember that motivation is a *dynamic* process. Personal investment occurs as part of a continuous stream of ever-changing events. [...] personal investment is both a product and a producer of dynamic interaction with a variety of persons, situations, and events. The effects of one's personal investment feed back to affect the continuing investment of oneself. We can take a picture of the variables in motivation to any given moment, but such a static portrayal seldom does justice to what in reality is a very dynamic and continuous flow of events.« (Maehr/Braskamp 1986: 10–12; Kursiv im Original)

Dörnyei (1990) hat im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen für den Zusammenhang des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts außerhalb des Zielsprachenlandes unterschiedliche Komponenten von Motivation ermittelt, die in Beziehung zu der von den Akteuren angestrebten sprachlichen Kompetenz gesetzt wurden. Während bei Gardner's Theorien die Annahme vorherrscht, dass beim Sprachenlernen nicht nur das Erlernen von Strukturen und Wortschatz eine Rolle spielen, sondern, insbesondere im Hinblick auf die Motivation, der kulturelle Aspekt mitberücksichtigt werden muss, also die Auseinandersetzung

mit der jeweiligen Sprechergruppe und Kultur, erwiesen sich Einstellungen gegenüber fremden Sprachen und Kulturen bei Dörnyei (1994) als irrelevante Prädikatoren. Relevanter waren hingegen generelle Fremdsprachenlern dispositionen: Wertschätzung der Fremdsprachen, die intellektuelle Herausforderung des Fremdsprachenlernens sowie touristische Interessen. Psychologische Komponenten, die als relevant erachtet werden, wären z. B. Leistungsmotivation (*need for achievement*), Selbstbewusstsein (*self-confidence*), Sprechangst, Bewertung der eigenen L2-Kompetenz sowie die persönliche Einschätzung früherer Sprachlernerfahrungen und sprachlichen Vorwissens (*causal attributions*). In Bezug auf die Lernsituation beeinflussen Unterrichts-, Lehrer- und Gruppenfaktoren die Fremdsprachenlernmotivation. Interesse, Erwartung und Zufriedenheit im Zusammenhang mit Curriculum, Unterrichtsmaterialien und Lehrmethoden kennzeichnen im Wesentlichen den unterrichtlichen Aspekt. Diese Befunde werden als inkompatibel mit der Dichotomisierung von integrativer und instrumenteller Orientierung beschrieben. Lediglich die Komponente »Berufskarriere« wird als instrumentelle Orientierung erfasst. Die anderen Motive werden von Dörnyei als *intrinsische* und *extrinsischer* Motivation erfasst.¹ Unter extrinsischer Motivation wird die Orientierung von Personen auf eine irgendwie geartete »Belohnung« (materieller Besitz, berufliche Karriere, gute Noten, positives Feedback etc.) verstanden, während intrinsisch motivierte Handlungen in Anlehnung an Deci (1975) wie folgt beschrieben werden:

»[...] there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward. [...] Intrinsically motivated behaviours are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely, feelings of *competence* and *self-determination*.« (Zitiert nach Riemer 1997: 27, Kursiv im Original)

Unter intrinsischer Motivation werden persönlichkeitsabhängige Faktoren wie Leistungswille, intellektuelle Herausforderung durch das Lernen fremder Sprachen oder touristische Interessen verstanden.

2. Hintergrundinformationen

2.1 Fremdsprachenlernmotivation in Taiwan

Im taiwanischen Kontext spielt die Erforschung von Fremdsprachenlernmotivation bislang eine marginale Rolle. Konfuzianische Lerntraditionen werden in der chinesisch geprägten taiwanischen Gesellschaft sozialisiert und führen zu einer hohen instrumentellen Motivation der Lernenden. Wissensaneignung durch die Lernstrategie des traditionellen Auswendiglernens und weitgehend kritiklose Übernahme von vorgegebenen Inhalten und Mustern stellen oftmals die Normalität bei taiwanischen Schülern dar. Die Motivation der Schüler im *institutionellen* Kontext, Fremdsprachen im Allgemeinen und Englisch im Besonderen zu lernen, hat in der Regel wenig mit dem Kommunikationsradius, dem kulturellen Status oder dem globalen Prestige der Sprachen zu tun. So spielt für viele Oberstufenschüler die *lingua franca* Englisch lediglich eine wichtige Rolle, weil Englischkenntnisse bei den zentralen universitä-

1 Die hier dargestellte Konzeption ist nur eine Auswahl der Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Zu weiteren siehe z. B. Heckhausen/Heckhausen (2006), Deckers (2005), Schiefele/Köller (2001) und Sansone/Harakiwicz (2000).

ren Zulassungsprüfungen getestet werden. Das Bestehen der Prüfung mit einer im Durchschnitt hohen Punktzahl in verschiedenen geprüften Fächern berechtigt zum Besuch einer Eliteuniversität. Im Hinblick auf universitäre Testverfahren besitzen Englischkenntnisse also im Wesentlichen die Funktion, aus einer immensen Anzahl an potentiellen Studienbewerbern zu selektieren. Die Frage, mit welchen Motiven und welchen Motivationen Schüler und Schülerinnen sich bestimmte Inhalte aneignen, spielen hierbei eine untergeordnete Rolle. Anders als in Deutschland müssen taiwanische Sekundarstufenschüler sich daher den Mühen des Lernens unterziehen, um das Bestehen der Hochschulprüfung zu erreichen, denn während der Schulzeit erbrachte Leistungen werden nicht angerechnet, d. h. der Abschluss einer *Senior High School* (Oberstufe) ist in Taiwan für den Hochschulzugang ohne Belang.

2.2 Untersucher Personenkreis

Die Durchführung der Umfrage erfolgte im Dezember 2006 an der *National Chengchi University* (NCCU) in Taipeh. Im Wintersemester 2006/2007 wurden an der NCCU zwei Wahlkurse speziell für Studierende verschiedener Fachbereiche angeboten. Die Leitung eines dieser Kurse lag zum Zeitpunkt der Datenerhebung bei mir. Um auf beiden Seiten Verzerrungen (Bias) in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses zu reduzieren, beschloss ich, die Fragebogenerhebung aus-

schließlich im Kurs eines Fachkollegen durchzuführen.¹

Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 18 und 22 Jahre alt. Unter den 45 Kursteilnehmern waren 17 männlichen und 28 weiblichen Geschlechts. Bei den Adressaten handelt es sich um eine homogene Lernergruppe mit einem weitgehend uniformen Sozialisationshintergrund. Keiner der Befragten ist selbst im deutschsprachigen Ausland gewesen. Ihre außeruniversitären Kenntnisse über Deutschland wurden sodann überwiegend durch taiwanische und internationale Medien wie Zeitung, Rundfunk, Fernsehen, Filme sowie Geschichtsbücher vermittelt und bestimmt. Persönliche Direkterfahrungen waren also kaum gegeben. Das Gros der Studierenden lernte seit zirka drei Monaten Deutsch als zweite bzw. weitere Fremdsprache.² Für die Studie wurden Studenten auf A1-Niveau (GER) befragt. Die Studienfächer wiesen eine große Bandbreite auf und reichten von Sprachwissenschaft über Philosophie bis hin zu Wirtschaft und Rechtswissenschaft.

2.3 Fragebogen

Den Kursteilnehmern wurde der Hintergrund sowie der Sinn und Zweck des Fragebogens im Plenum erläutert. Ihnen wurde mitgeteilt, dass die Umfrage anonym erfolgt, die Partizipation an der Studie freiwillig ist und die Daten streng vertraulich und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden. Sie wurden darüber aufgeklärt, dass es

-
- 1 Eine Datenerhebung mit Studierenden aus weiteren Universitäten, die ebenfalls im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch lernen, wäre selbstverständlich wünschenswert gewesen, konnte jedoch auf Grund begrenzter finanzieller und zeitlicher Ressourcen nicht realisiert werden.
 - 2 Das Stundenvolumen der Kursteilnehmer beträgt drei Stunden pro Woche. Einige der Studierenden lernten bereits während der *Senior High School* ein Jahr Deutsch oder besuchten während der Semesterferien DaF-Kurse am Deutschen Kulturzentrum in Taipeh.

sich um keine Prüfung handelt und die von ihnen dargelegten Antworten keinen Einfluss auf ihre Notenpunktzahl ausüben. Beim Ausfüllen des Fragebogens wurden individuelle Fragen und Verständnisprobleme umgehend geklärt. Insgesamt wurde die übersetzte Version des deutschen Fragebogens jedoch augenscheinlich gut verstanden. Der Fragebogen (siehe Anhang) enthält offene, halb-offene sowie geschlossene Fragen (Mehrfachnennungen möglich) zu Motiven für das Lernen des Deutschen und zur integrativen, instrumentellen, intrinsischen und extrinsischen Motivation.

3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt darin zu erfahren, welche Motive und Motivationen taiwanische Studierende im Rahmen ihres fachfremden Studiums beim Lernen des Deutschen aufweisen. Die sehr begrenzte Anzahl an vorliegenden Studien zur Fremdsprachenlernmotivation taiwanischer Deutschlerner lässt lediglich vage und intuitive Schlussfolgerungen zu. Die folgenden Ergebnisse sind hinsichtlich ihrer Aussagekraft vorsichtig zu interpretieren, da einige Aspekte mehr auf persönlichen Erfahrungen und Gesprächen oder Unterrichts- bzw. Kontextbeobachtungen beruhen als auf abgesicherten empirischen Befunden.

Ich bin mir darüber bewusst, dass die Untersuchungsstichprobe nicht repräsentativ ist, weil insbesondere der Stichprobenumfang mit 45 Befragten dafür zu gering ausfällt. Die vorliegenden Ergebnisse erheben daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Generalisierbarkeit, können aber einen Beitrag zur Diskussion um Motivation beim Fremdsprachenlernen in Taiwan liefern. Sie offenba-

ren erste Einblicke in einen Deutschkurs mit taiwanischen Lernenden und sollen zu größeren empirischen Folgeuntersuchungen anregen, in denen mit Hilfe komplexerer Zugänge und Methoden die hier gezogenen tentativen Schlussfolgerungen überprüft und erweitert werden können.

3.1 Intrinsische Motivation

Aus dem Datencorpus wird zunächst einmal deutlich, dass die untersuchte Lernergruppe insgesamt ein großes Interesse am Sprachenlernen zeigt und individuelle Mehrsprachigkeit für sie Relevanz besitzt. Neben der im schulischen Kontext obligatorisch zu erlernenden ersten Fremdsprache Englisch wird bei der Frage *Ist Deutsch für dich die zweite, dritte oder vierte Fremdsprache?* deutlich, dass ihre Sprachlernbiographie durch Kontakte mit weiteren Fremdsprachen gekennzeichnet ist. Deutsch stellt beim Gros der Studierenden die dritte (14) bzw. vierte (23) Fremdsprache dar, mit der sie im Laufe ihres Lebens in Berührung kamen.¹ Es kann angenommen werden, dass frühere positive Fremdsprachenlernerfahrungen, eine solide Beherrschung mehrerer Sprachen und die Wertschätzung der Sprachen sich positiv auf die Motivation auswirken, weitere Sprachen lernen zu wollen (vgl. dazu auch Dörnyei 1994). Individuelle *Mehrsprachigkeit* und Fremdsprachenlernen genießen im selbst mehrsprachigen Taiwan (Chinesisch, Taiwanisch, Hakka und austronesische Sprachen) einen sehr hohen Stellenwert. Die Einstellung zum Lernen weiterer Fremdsprachen fällt bei den Studierenden uneingeschränkt positiv aus, auch wenn die Beschäftigung mit Fremdsprachen von ihnen allgemein als arbeitsintensiv und schwierig beschrieben wird.

1 Das Niveau in den Fertigkeiten der gelernten Fremdsprachen variiert sicherlich stark.

Dennoch wird das Lernen einer zweiten bzw. weiteren Fremdsprache positiv bewertet. Folgende Adjektive werden in Bezug auf die Frage *Wie würdest du eine Person beschreiben, die freiwillig eine zweite bzw. weitere Fremdsprache lernt?* genannt: »aktiv«; »strebsam«; »ambitioniert«; »mutig«; »progressiv«; »talentiert«; »gute, offene, kultivierte und globale Einstellung«.

Eine kontinuierliche Beschäftigung mit Sprachenlernen sowie die Beherrschung mehrerer Sprachen könnte bei der untersuchten Lernergruppe zu einer verstärkten *Reflexion über Sprache* geführt haben. So geben viele Studierende bei der Aussage *Ich reflektiere aktiv über das, was ich im Deutschunterricht gelernt habe*, an, regelmäßig über ihren Sprachlernprozess zu reflektieren (29). Das Nachdenken über Sprache und Fremdsprachenlernen findet bei 3 Lernenden gelegentlich statt, während 13 kaum über ihr Sprachenlernen reflektieren.

Den meisten taiwanischen Studierenden ist bekannt, dass Englisch und Deutsch aus etymologischer und typologischer Sicht miteinander verwandt sind. Multiples Sprachenlernen und das damit einhergehende Nutzen von Vorwissen und sprachlichen Wissensbeständen werden von den Studierenden als Potential beim Deutschlernen erkannt und genutzt; Sprachlernerfahrungen und Kenntnisse in der Schulfremdsprache Englisch fließen so in den Lernprozess des Deutschen ein.

Ein Charakteristikum der *Sprachenkombination* Chinesisch, Englisch und Deutsch ist, dass die Zielfremdsprache der chinesischsprachigen Deutschlernenden in den Bereichen Morphosyntax, Grammatik, Lexik und Phonetik weniger dem Chinesischen als vielmehr der ersten Fremdsprache Englisch ähnelt. Auch im Hinblick auf das Schriftbild werden Unterschiede deutlich: in Taiwan wird ein ideographisches Schriftsystem, basierend auf chinesischen *Han-Zeichen*¹, verwendet, d. h. es wird keine alphabetische Buchstabenschrift in der Erstsprache erlernt. In der vorliegenden Sprachenkonstellation liegt es auf der Hand, dass verstärkte interlinguale Transferprozesse zwischen den enger genetisch verwandten indogermanischen Sprachen Englisch und Deutsch auf unterschiedlichen Sprachebenen ablaufen.

Die *Sprachverwandtschaft* kann im taiwanischen Kontext besonders zu Beginn des Lernprozesses von Nutzen sein. Auf die Frage *Inwieweit beeinflussen die Kenntnisse im Englischen deinen Lernprozess im Deutschen?* antworten die Studierenden positiv: Große Vorteile ergeben sich laut den Studierenden, wenn Anglizismen und Internationalismen in der deutschen Sprache auf Grund orthographischer Ähnlichkeit aus dem Kontext erschlossen werden können oder Kognate so beim auswendiglernen leichter behalten werden. Die Sprachverwandtschaft führt dazu, dass Wörter im Deutschen nicht mehr als völlig »fremd« empfunden werden. Insgesamt werden Englischkennt-

1 Die chinesischen Schriftzeichen in der VR China divergieren von den in Taiwan verwendeten. Im Jahre 1955 fand in der VR China eine Schriftreform statt, in deren Verlauf eine Vereinfachung der meisten Schriftzeichen vorgenommen wurde (*Kurzzeichen*). Die traditionell klassischen *Langzeichen* werden indessen heute vielfach parallel verwendet und kehren seit den Lockerungen in der VR China immer mehr in den Alltag zurück. In Hongkong und Taiwan wurde die Tradition des Schreibens mit *Langzeichen* bis heute nicht unterbrochen. Taiwan distanziert sich durch die unterschiedliche schriftliche Erscheinungsform kulturell und politisch von der VR China.

nisse für den Lernprozess des Deutschen positiv bewertet, auch wenn gelegentlich Ausspracheprobleme auftreten, weil deutsche Wörter englisch ausgesprochen werden. Auch im Bereich der Grammatik wird Vorwissen aus dem Englischen beim Lernen des Deutschen transferiert. Viele der Befragten geben an, dass sie englisch denken und so Deutsch lernen würden. Eine Studentin bringt es folgendermaßen auf den Punkt: »*Learning German by English is easier than by Chinese.*« Die positive Einschätzung früherer Sprachlernerfahrungen und sprachlichen Vorwissens wirkt sich so positiv auf die Fremdsprachenlernmotivation der Studierenden aus. Eine curriculare Mehrsprachigkeitsdidaktik, die bewusst Vorwissen und Kenntnisse bereits gelernter Sprachen im DaF-Unterricht systematisch einbindet, würde brachliegende Synergiepotenziale nutzen und zur Stärkung der Motivation im Fremdsprachenunterricht beitragen (siehe Lay 2006: 469).

3.2 Integrative Motivation

Englisch gilt im Vergleich zu anderen Fremdsprachen als relativ leicht zu erlernende Sprache. Die in Taiwan hingegen als allgemein schwierig kategorisierte Bildungssprache Deutsch stellt nach Angaben auch für den hier befragten Personenkreis in Bezug auf Fremdsprachenlernen eine *intellektuelle Herausforderung* dar. Bei der Frage *Stellt Deutschlernen für dich eine intellektuelle Herausforderung dar?* wird deutlich, dass für 40 der Befragten die Beschäftigung mit der deutschen Sprache eine intellektuelle Herausforderung ist, während 4 Personen dies ausdrücklich verneinen. Die deutsche Sprache wird besonders im Hinblick auf die ausdifferenzierte Morphologie (meist im Vergleich mit der schwächer ausgebildeten Morphologie der englischen Sprache) als schwierig empfunden. Auch in grammatischer Hinsicht bestehen erhebliche

Unterschiede zum Chinesischen. Die chinesische Sprache kennt weder Numeri, Genera noch Tempora: die Substantive, Adjektive, Pronomen werden nicht flektiert, die Verben nicht konjugiert. Viele Wörter des modernen Hochchinesisch, besonders zweisilbige, können sowohl als Substantiv, Verb oder Adjektiv verwendet werden. Ob ein Wort als Substantiv, Verb oder Adjektiv zu verstehen ist, hängt von seiner Position im Satz ab, dessen Wortfolge strengen grammatischen Regeln unterliegt.

Eine Ursache für *Lernschwierigkeiten* taiwanischer Deutschlerner sind generelle Verständnisprobleme bei der Grammatik. Es bleibt den Studierenden im Studium kaum Zeit, die grammatischen Strukturen in einer kurzen Zeit adäquat zu erlernen, da größtenteils wissenschaftssprachliche Grundkenntnisse nicht per se vorausgesetzt werden können. Sie müssen zum Teil erstmalig im Deutschunterricht erarbeitet werden. Im Allgemeinen verfügen die Studierenden auch nur über mangelhafte Kenntnisse der grammatischen Terminologien und haben kognitive Probleme im Umgang mit grammatischen Strukturen und im Vergleich zum Chinesischen wesentlich längere Satzkonstruktionen. Dennoch wird das Lernen des Deutschen von einzelnen Studierenden als motivierend empfunden, da sie diese »schwierige« Sprache meistern wollen. Auch wenn die Sprachstruktur des Deutschen bisweilen als kompliziert empfunden wird, zeigt die Häufigkeit der Antworten auf die Frage *Lernst du die deutsche Sprache, weil es dir Spaß macht, sie zu lernen oder möchtest du damit einen Wunsch verwirklichen?*, dass es den Befragten offensichtlich Spaß macht, Deutsch zu lernen (41). Fast alle der Studierenden entschließen sich aus einem allgemeinen Interesse an Sprachen, Deutsch zu lernen. An dieser Stelle sei im Hinblick auf Curriculumfaktoren

angemerkt, dass nur eine begrenzte Fächerzahl an der NCCU (z. B. Anglistik oder Außenpolitik) in der Studienordnung das Lernen einer zweiten Fremdsprache explizit voraussetzt. Die Credits der wahlfreien Kurse können ebenso an anderen leichteren, nichtsprachlichen Seminaren erworben werden. Im Unterschied zu vielen anderen Lerninhalten erfordert insbesondere Fremdsprachenlernen Kontinuität mit häufigen Wiederholungsphasen.

Touristische Interessen spielen im Hinblick auf die Motivation der Studierenden, die deutsche Sprache zu lernen, mit 28 Nennungen eine nicht zu unterschätzende Rolle (*Deutschlernen ist für mich relevant, weil ich in Deutschland reisen möchte.*). Deutschland erfuhr weltweit durch die Fußball-Weltmeisterschaft 2006 verstärkt Beachtung. Das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur ist in Taiwan seitdem gewachsen. Viele der Kurs Teilnehmer planen in Zukunft eine Deutschlandreise, auch in der Hoffnung, ihre Deutschkenntnisse in alltäglichen Situationen anwenden zu können.

Ein wichtiger Aspekt in der Motivationstheorie Gardners/Lamberts (1959; 1972) ist die Annahme, dass beim erfolgreichen Sprachenlernen nicht nur das Erlernen von Syntax und Lexik eine Rolle spielt, sondern, insbesondere in Bezug auf die Motivation, der kulturelle Aspekt mitberücksichtigt werden muss, d. h. die konkrete Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprechergruppe und Zielkultur. Insbesondere die Arbeit von Oller/Baca/Vigil (1977) zeigt, dass positive Einstellungen gegenüber der Zielsprachenkultur nicht zwangsläufig günstig für den Fremdspracherwerbsprozess sein müssen. So konnte bei mexikanischen Immigranten in den USA belegt werden, dass eine »anti-integrative« Motivation verbunden mit einer instrumentellen Ori-

entierung förderlich für den Lernprozess sein kann.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen eine weitgehend positive bzw. neutrale Einstellung des untersuchten Personenkreises gegenüber der Zielsprachenkultur (Land und Leute) erkennen. Positive Einstellungen gegenüber der deutschsprachigen Kultur können jedoch in den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung nicht als ausschlaggebender Faktor von Motivation angesehen werden. Damit decken sich die Ergebnisse mit denen von Dörnyei (1990): Einstellungen gegenüber fremden Sprachen und Kulturen spielen im Bereich des institutionellen Fremdsprachenunterrichts für die Motivation, außerhalb des Zielsprachenlandes eine Sprache lernen zu wollen, eine weniger wichtige Rolle. Relevanter sind hingegen generelle Fremdsprachenlernedispositionen.

Für 11 Befragte erscheint der Kontakt mit Deutschen als wichtig und für 27 der Kontakt zu Ausländern generell (*Deutschlernen könnte für mich wichtig sein, weil ich dadurch unterschiedliche Leute kennen lerne und mich mit ihnen unterhalten kann.*). Kontakte zu Ausländern werden in Taiwan in der Regel als wichtig betrachtet. Anzunehmen ist, dass viele Taiwaner ein allgemeines Interesse an Nordamerika und Europa zeigen und nicht unbedingt Deutsch lernen auf Grund deutschlandspezifischer Bedürfnisse. 16 Personen schätzen Deutschkenntnisse als relevant, um an kulturellen Aktivitäten partizipieren zu können, während 20 Personen durch das Deutschstudium die Sprache der Dichter und Denker sowie die deutsche Kultur und Literatur tiefgründiger verstehen wollen.

Die Möglichkeit, durch Fremdsprachenlernen *Kontakte* mit Ausländern im Allgemeinen und Deutschen im Speziellen zu knüpfen, spielt in Bezug auf die Sprachlernmotivation taiwanischer Stu-

dierender eine interessante paradoxe Rolle. Viele Studierende gehen auf einer eher allgemeinen Ebene davon aus, dass Mehrsprachigkeit einerseits die Möglichkeit verschaffe, den individuellen Blickwinkel zu erweitern, andererseits sehen sie für sich persönlich große Vorteile in Bezug auf Kommunikation mit anderen Menschen und einen erleichterten Zugang zu anderen Sprachen und Kulturen. Die Anzahl der in Taiwan lebenden Nordamerikaner und Europäer ist jedoch im Vergleich zu Ausländern aus den benachbarten Ländern Asiens gering. Das Gros der taiwanischen Studierenden lernt daher *europäische* Fremdsprachen, ohne direkten Kontakt zu Europäern während ihrer aktiven Erwerbsphase zu haben. Das weitgehende Fehlen des deutschen Sprachumfeldes und insbesondere der Mangel an Bezugspersonen in Taiwan führt oft dazu, dass Deutschlernen von vielen als isolierter Lernprozess betrachtet wird. Lediglich den Studierenden mit einem Hauptfach in Auslandsgermanistik ist es vorbehalten, im dritten Studienjahr ein einjähriges Sprachstudium in Deutschland zu absolvieren. In der Regel haben diese Studienaufenthalte im Ausland eine enorm motivationsverstärkende Wirkung auf den individuellen Fremdsprachenlernprozess, da Sprachkenntnisse aktiv unter Beweis gestellt werden können und bei erfolgreicher Erprobung die Motivation der Lernenden sich erhöht.

Das allgemein geringe Ausmaß an quantitativen und qualitativen Kontakten und das daraus resultierende fehlende Bewusstsein für den praktischen Nutzen des Deutschen führt oftmals zur

Annahme, dass die *lingua franca* Englisch zur internationalen Kommunikation mit *allen* Ausländern ausreiche. Im taiwanischen Kontext nimmt der Kontakt zur Zielsprachenkultur speziell beim Erlernen einer zweiten und weiteren Fremdsprache einen besonderen Stellenwert ein. Vom Englischen, Japanischen und Koreanischen sind taiwanische Fremdsprachenlerner gewohnt, ein hohes Maß an authentischem Kontakt durch Medien und in Taiwan lebende Ausländer zu erhalten, so dass die sprachliche Praktikabilität schnell zum Vorschein kommt.¹ Beim Lernen europäischer Fremdsprachen ist diese sprachlich-kulturelle Präsenz in Taiwan weniger stark ausgeprägt. Es ist somit schwieriger für die Lernenden, einen praktischen Nutzen in der Sprache zu erkennen. Das *Lernumfeld* des Deutschen wird auf Grund räumlich-kultureller Distanz folglich von den meisten Befragten als ungünstig eingeschätzt (für eine tabellarische Übersicht zur möglichen Konfrontation des Deutschen im taiwanischen Alltag siehe Lay 2004: 246 f.). In Bezug auf die Aussage *Taiwan bietet eine gute Lernumgebung für Deutsch* bewerteten 3 Personen die Lernumgebung als positiv und ausreichend, während 16 teilweise übereinstimmen und 24 die Lernumgebung als unzureichend einstufen. Das Internet stellt daher für Deutschlernende im fernen Taiwan eine wichtige und unentbehrliche Informationsquelle dar, um an authentisches Sprachmaterial (Nachrichten, Zeitungsartikel, Livestream, Rundfunk, Lieder etc.) zu gelangen. Bei der Aussage *Wenn ich die Möglichkeit hätte und meine Kenntnisse im Deutschen ausreichen, würde ich*

1 Printmedien (Zeitungen und Zeitschriften), auditive (Radio und Musik) und audiovisuelle Medien (unsynchronisierte Kinofilme und Seifenopern) auf Englisch, Japanisch und Koreanisch sind in Taiwan reichlich vorhanden.

deutschsprachige Medien (Zeitschriften, Zeitungen, TV, Radio, Internet etc.) nutzen. geben 31 der Befragten an, Medien in jeglicher Form – bei entsprechend vorhandenen Sprachkenntnissen – grundsätzlich für den Fremdsprachenerwerbsprozess einbeziehen zu wollen. Gelegentlich würden 12 diese Chance wahrnehmen, während für 1 Person diese Alternative nicht in Frage käme.

Autarkie, geringe fremdsprachenspezifische Ängste und ein hohes Maß an Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit gehen in der Regel mit erfolgreichem Fremdsprachenlernen und einer hohen Motivationsintensität einher. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen diese Annahme. Das Gros der Studierenden würde im außeruniversitären Kontext die Courage aufbringen, ihre Fremdsprachenkenntnisse in *ungeschützter Kommunikation* anzuwenden. 20 der Befragten würden auf Deutsch und Englisch mit dem Gegenüber kommunizieren oder größtenteils Englisch sprechen (15), während 10 Chinesisch gebrauchen würden, falls ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichen. 6 würden ein bisschen Deutsch sprechen und bei Möglichkeit ins Chinesische wechseln, während 1 Person es nicht wagen würde, auf Deutsch zu kommunizieren (vgl. Frage Nr. 17 im Anhang). Die vorliegenden Zahlen verdeutlichen, dass diese Lernergruppe dazu bereit wäre, Deutsch aktiv gebrauchen zu wollen. Sie verfügen über ein großes Selbstbewusstsein und genieren sich nicht davor, mit Ausländern auf Deutsch zu kommunizieren. Diese hohe Sprech- und Risikobereitschaft, eine anfänglich gelernte Fremdsprache im Alltag auch aktiv in ungeschützten Realsituationen anzuwenden, ist auf Grund soziokultureller Gründe bei vielen asiatischen Fremdsprachenlernenden oftmals nicht vorzufinden.

3.3 Extrinsische Motivation

Im institutionellen Fremdsprachenlernkontext sind laut Dörnyei (1994) Lehrpersonen, kursspezifische Faktoren sowie Gruppenklima wichtige die Motivation der Lernenden beeinflussende Variablen. *Lehrkräfte* stellen in Taiwan oftmals die einzige Bezugsperson zur deutschen Sprache und Kultur dar. Daher sollten sie sich darüber bewusst sein, dass die Steigerung der interkulturellen Bewusstheit und die Motivierung der Lernenden im Wesentlichen stark von ihnen ausgehen. Sie stellen außerdem in ihrem Verhalten und in ihren Einstellungen ein Vorbild für ihre Lernenden dar (vgl. auch die Befunde für den schulischen Kontext von Apelt 1981). Der Aussage *Ich lerne Deutsch, weil ich möchte, dass mein Dozent mit mir zufrieden ist*, stimmen 31 der Befragten zu. Ein Großteil der Studierenden gibt im Fragebogen an, gut Deutsch lernen zu wollen, um *gesellschaftliche Anerkennung* zu erhalten. Sie lernen fleißig Deutsch, damit der Dozent mit ihren Leistungen im Unterricht zufrieden ist (*affiliative drive*). Lehrpersonen und Lerninhalte sind Variablen, die die *Lernatmosphäre* im Unterricht stark beeinflussen. Bei der Aussage *Ich lerne Deutsch, weil viele gute Freunde im Kurs sind*, geben 18 der Studierenden an, Kommilitonen bzw. Freunde im Deutschkurs zu haben. Freundschaften tragen sicherlich zum positiven und angenehmen Lernklima im untersuchten Kurs bei, auch wenn 14 Antworten auf die Option »*ich stimme teilweise überein*« und 13 auf »*ich stimme nicht überein*« fallen. Der Dozent ist den Lernenden sympathisch und Interaktion findet nach Angaben der Befragten im Unterricht statt (a (11), b (24); *Im Deutschunterricht: a. beteilige ich mich so oft es geht; b. beantworte ich ausschließlich die einfacheren Fragen; c. sage ich nichts*). Fragen bzw. Probleme auf Seiten der Studierenden werden in der Regel im Unterricht ge-

stellt und gelöst. 30 der Befragten nehmen die Hilfe des Dozenten im Unterricht in Anspruch, 13 versuchen ihre Probleme mit Hilfe des Dozenten vor den Prüfungen zu lösen, während 1 Person generell keine Fragen stellt (vgl. Frage Nr. 12 im Anhang).

Die *Lerninhalte* sollten thematisch den Interessen und Bedürfnissen der Lernerschaft entgegenkommen. Dies ist insbesondere wichtig für Kurse, in denen den Lernenden lediglich drei Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung stehen. Werden Inhalte gewählt, die die Lebenswelt der Lernenden nicht berühren oder von ihnen als irrelevant eingeschätzt werden, kann dies schnell zur Demotivation führen. Interessante und abwechslungsreiche Lernaktivitäten, Sprachlernspiele, Geschichten, Erzählungen, Lieder und wechselnde Sozialformen tragen u. a. dazu bei, die Motivation im Unterricht aufrechtzuerhalten. Landeskundliche Inhalte über Deutschland motivieren die Studierenden, mehr über die deutsche Gesellschaft und Kultur zu erfahren. Das geringe Ausmaß an Kontakt zur Zielsprachenkultur führt dazu, dass insbesondere die Vermittlung landeskundlicher und kultureller Aspekte im Unterricht einen besonders hohen Stellenwert in Taiwan einnehmen sollte. Das Wahlfach Deutsch wird von den meisten Kursteilnehmenden insgesamt als interessant bewertet (*Ich finde Deutschlernen sehr interessant.*) und rangiert in der Beliebtheit unter den belegten Kursen und Seminaren der Studierenden weit vorn (38). Nach einem Semester Deutsch plant das Gros der Kursteilnehmer im Hauptstudium eine Weiterführung und

Vertiefung ihres Deutschstudiums. Sie lassen konkrete, *realistische Zielsetzungen* in Bezug auf das individuelle *Anspruchsniveau* (Rheinberg 2004: 71ff.) erkennen. Auf die Frage *Welches Niveau möchtest du im Deutschen erreichen?* geben 11 der Befragten Grundkenntnisse an, während 30 im Laufe der nächsten Jahre Mittelstufen- bis Oberstufenkenntnisse als Ziel vor Augen haben. Sie möchten einfachere Alltagsdialoge sprechen und verstehen können, so dass sie problemlos unabhängig in Deutschland reisen und sich dort mit den Menschen unterhalten können. In den Fertigkeiten Lesen und Schreiben werden folgende Ziele angestrebt: deutschsprachige Zeitungen global verstehen sowie Briefe und kürzere Aufsätze schreiben zu können.

3.4 Instrumentelle Motivation

Einige der Studierenden entscheiden sich im Rahmen ihres fachfremden Studiums für Deutsch (11), weil die Bundesrepublik in dem von ihnen immatrikulierten *Studiengang* (genannt werden exemplarisch Rechtswissenschaft und Philosophie) bis heute noch eine traditionelle Vorbildfunktion einnimmt, die deutsche Sprache also im Zusammenhang mit dem jeweiligen Studienfach steht (*Deutschlernen ist für mich relevant, weil Deutschkenntnisse für mein Studienfach wichtig sind.*)¹ Kenntnisse in mehreren Sprachen sind neben dem Studium grundsätzlich vor allem in Bezug auf die *berufliche Qualifizierung* (10) und die damit verbundene Konkurrenz auf dem heimischen und internationalen Arbeitsmarkt von Relevanz (21; *Deutschlernen ist für mich relevant, weil Deutsch-*

1 Professoren aus verschiedenen Fachbereichen, die ihre Promotion in Deutschland abgeschlossen haben, leiten im Rahmen ihres fachfremden Studiengangs (z. B. Rechtswissenschaft, Geschichtswissenschaft, Philosophie etc.) an der NCCU erstaunlicherweise DaF-Kurse. Diese Sprachkurse stehen nicht im Einklang mit denen, die von der Fremdsprachenfakultät für die universitätsweiten Kurse angeboten werden.

kenntnisse irgendwann hilfreich sein werden, um eine gute Arbeit zu erhalten).

Viele der Befragten äußerten sich im Hinblick auf ein *Auslandsstudium* in Deutschland positiv (*Würdest du gerne einmal in Deutschland studieren?*). Wenn sich die Gelegenheit ergäbe und finanziell keine Hürden bestünden, würden insgesamt 40 definitiv ein Auslandsstudium in Deutschland in Erwägung ziehen, während 3 Befragte sich nicht für ein Studium in Deutschland entscheiden würden und 2 Studierende sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung unsicher waren. Die Anzahl der Nennungen, ein Studium in der Bundesrepublik in Erwägung zu ziehen, ist für Studierende mit fachfremdem Schwerpunkt sehr hoch. Diese freilich ad hoc fallende Entscheidung seitens der Studierenden lässt die Vermutung zu, dass deutsche Forschungseinrichtungen bzw. der Studienstandort Deutschland attraktiv für sie zu sein scheinen. Das Auslandsstudium vieler angehender taiwanischer Akademiker erfolgt in der Regel in den USA oder Japan.

Die berufliche Perspektive und die damit einhergehende extrinsische Motivation, Deutsch zu lernen, kann nicht als repräsentativ für diese Lernergruppe gelten, da vielen von ihnen bewusst ist, dass sie nach Beendigung der Deutschkurse nur Grundkenntnisse in den universitätsweiten Kursen erwerben werden. Eine Tendenz zum Weiterlernen des Deutschen nach Abschluss der Universität ist nicht eindeutig erkennbar. Aus den Daten geht hervor, dass es intrinsische Motive wie Interesse und Spaß an der Sprache selbst sind, die ausschlaggebend für die gegenwärtige Motivation zum Deutschlernen der Studierenden ist. Es bleibt zu hoffen, dass die Studierenden auch nach dem Studium das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur beibehalten.

4. Abschließende Bemerkungen

Die vorliegende Umfrage stellt lediglich eine kleine Studie zur Fremdsprachenlernmotivation taiwanischer Deutschlerner mit fachfremden Studiengängen dar, die ich aus allgemeiner Neugier und persönlichem Interesse beim Kurs eines Kollegen durchgeführt habe. Viele Fragen bleiben im Bereich der Motivationsforschung ungeklärt. Wir befinden uns in einem Bereich, der zukünftig mehr empirische Erhebungen und Untersuchungen erfordert, denn international liegt bislang nur wenig Forschung zur Motivation taiwanischer Deutschlerner vor. Größere, mehrmethodisch konzipierte Nachfolgestudien, die sowohl quantitative als auch qualitative Perspektiven berücksichtigen, wären in Bezug auf sozialpsychologische Aspekte fremdsprachenspezifischer Motivationsforschung in Taiwan desiderabel.

Literatur

- Apelt, Walter: *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1981.
- Deci, Edward L.: *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press, 1975.
- Deckers, Lambert: *Motivation. Biological, Psychological and Environmental*. 2. Auflage. Boston: Pearson, 2005.
- Dörnyei, Zoltán: »Conceptualizing motivation in foreign language learning«, *Language Learning* 40 (1990), 45–78.
- Dörnyei, Zoltán: »Motivation and motivation in the foreign language classroom«, *The Modern Language Journal* 78 (1994), 273–284.
- Dörnyei, Zoltán: »Motivation in second and foreign language learning«, *Language Teaching* 31 (1998), 117–135.
- Dörnyei, Zoltán: *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b.
- Dörnyei, Zoltán: *Teaching and researching motivation*. London: Longman, 2001a.
- Düwell, Henning: »Grammatik und Motivation«. In: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.):

- Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag.* Bochum: AKS, 2000, 27–54.
- Düwell, Henning: »Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht«. In: Jung, Udo (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Lang, 1998, 38–46.
- Edmondson, Willis J.: »Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten«. In: House, Juliane (Hrsg.): *Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg.* Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut, 1996, 68–82.
- Edmondson, Willis; House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Tübingen: Francke, 2000.
- Efklides, Anastasia; Kuhl, Julius; Sorrentino, Richard M. (Hrsg.): *Trends and Prospects in Motivation Research.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.
- Gardner, Robert C.: *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation.* London: Edward Arnold, 1985.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E.: »Motivational variables in second-language acquisition«, *Canadian Journal of Psychology* 13, 4 (1959), 266–272.
- Gardner, Robert; Lambert, Wallace E.: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley: Newbury House, 1972.
- Grünewald, Matthias: »Zur Rolle und Bedeutung der Motivation für den Prozess des Fremdspracherwerbs«, *Studies in Language and Literature* 20, 2 (2001) (Matsuyama University, Academic Research Society), 215–246.
- Heckhausen, Heinz; Heckhausen, Jutta: *Motivation und Handeln.* Berlin: Springer, 2006.
- Kirchner, Katharina: »Motivation beim Fremdspracherwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9, 2 (2004). Verfügbar: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm> (Zugriff am 01.12.2007).
- Kleppin, Karin: »Motivation. Nur ein Mythos? (I)«, *Deutsch als Fremdsprache* 38 (2001), 219–225.
- Kleppin, Karin: »Motivation. Nur ein Mythos? (II)«, *Deutsch als Fremdsprache* 39 (2002), 26–30.
- König, Güray: »Orientation, Motivation and Attitudes of Turkish University Students Learning a Second Foreign Language«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11, 1 (2006). Verfügbar: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-1/beitrag/Koenig6.htm> (Zugriff am 01.12.2007).
- Kormos, Judit; Dörnyei, Zoltán: »The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9, 2 (2004). Verfügbar: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-2/beitrag/kormos2.htm (Zugriff am 01.12.2007).
- Lay, Tristan: »Sprachliche Wissensbestände und Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzen. Ein Plädoyer für die didaktisch-methodische Implementierung des Englischen beim Lehren und Lernen des Deutschen als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache in Taiwan«, *Info DaF* 33, 5 (2006), 463–479.
- Lay, Tristan: *Sprachinsel Taiwan. Eine empirisch explorativ-interpretative Studie zu subjektiven Spracheinstellungen und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit bei Studierenden in Taibei.* Osnabrück: Der Andere Verlag, 2004.
- Maehr, Martin L.; Braskamp, Larry A.: *The motivation factor. A theory of personal investment.* Lexington, M. A.: Lexington Books, 1986.
- Mowrer, O. Hobart: *Learning theory and personality dynamics.* New York: Ronald Press, 1950.
- Oller, John W.; Baca, Lori; Vigil, Fred: »Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the southwest«, *TESOL Quarterly* 11 (1977), 175–183.
- Rheinberg, Falko: *Motivation.* Stuttgart: Kohlhammer, 2004.
- Riemer, Claudia: »Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr, 2004, 35–65.

- Riemer, Claudia: »Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen«. In: Finkbeiner, Claudia; Schnaitmann, Gerhard (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, 2001, 376–398.
- Riemer, Claudia: *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1997.
- Sansone, Carol; Harakiewicz, Judith M.: *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. San Diego: Academic Press, 2000.
- Schiefele, Ulrich; Köller, Olaf: »Intrinsische und extrinsische Motivation« In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz-PVU, 2001, 304–310.
- Schlak, Torsten; Banze, Kathrin; Haida, Justine; Kilinc, Tefide; Kirchner, Katharina; Yilmaz, Tuncay: »Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7, 2 (2002). Verfügbar: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm> (Zugriff am 01.12.2007).
- Ushioda, Ema: *Lerner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik, 1996.
- Williams, Marion; Burden, Richard L.: *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
5. *Lernst du die deutsche Sprache, weil es dir Spaß macht, sie zu lernen oder möchtest du damit einen Wunsch verwirklichen?*
Häufigkeit: Spaß (41), Realisierung eines Wunsches (4)
6. *Deutschlernen könnte für mich wichtig sein, weil:*
a. ich dadurch mit Deutschen Kontakte knüpfen kann,
b. ich dadurch unterschiedliche Leute kennen lerne und mich mit ihnen unterhalten kann,
c. ich dadurch die deutsche Sprache tiefergründiger verstehen lerne und der Zugang zur deutschen Kultur und Literatur erleichtert wird,
d. ich dadurch an vielen kulturell unterschiedlichen Aktivitäten teilnehmen kann.
Häufigkeit: a (11), b (27), c (20), d (16)
7. *Deutschlernen ist für mich relevant, weil:*
a. Deutschkenntnisse für mein Studienfach wichtig sind,
b. Deutschkenntnisse irgendwann hilfreich sein werden, um eine gute Arbeit zu erhalten,
c. Deutschkenntnisse für meine zukünftige Berufslaufbahn von Bedeutung sind,
d. ich dadurch eine kenntnisreichere Person werde,
e. andere Personen mich dann mehr respektieren werden, wenn ich über Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache verfüge,
f. ich in Deutschland reisen möchte.
Häufigkeit: a (11), b (21), c (10), d, (27), e (6), f (28)
8. *Ich finde Deutschlernen:*
a. uninteressant
b. nicht interessanter als andere Fächer
c. sehr interessant
Häufigkeit: a (1), b (6), c (38)
9. *Ich lerne Deutsch, weil viele gute Freunde im Kurs sind:*
a. ich stimme überein
b. ich stimme teilweise überein
c. ich stimme nicht überein
Häufigkeit: a (18), b (14), c (13)
10. *Im Deutschunterricht:*
a. beteilige ich mich so oft es geht
b. beantworte ich ausschließlich die einfacheren Fragen
c. sage ich nichts
Häufigkeit: a (11), b (24), c (9)

Anhang

Fragebogen zur Motivation

1. *Ist Deutsch für dich die zweite, dritte oder vierte Fremdsprache?*
Häufigkeit: zweite FS (14), dritte FS (23), vierte FS (7), fünfte FS (1)
2. *Wie würdest du eine Person beschreiben, die freiwillig eine zweite bzw. weitere Fremdsprache lernt?*
3. *Warum lernst du Deutsch?*
4. *Welches Niveau möchtest du im Deutschen erreichen?*

11. Stellt Deutschlernen für dich eine intellektuelle Herausforderung dar?
Häufigkeit: ja (40), nein (4)
12. Wenn ich Probleme beim Deutschlernen in der Klasse habe:
a. bitte ich den Dozenten um Hilfe
b. bitte ich den Dozenten vor den Prüfungen um Hilfe
c. stelle ich keine Fragen
Häufigkeit: a (30), b (13), c (1)
13. Ich lerne Deutsch, weil ich den Dozenten sympathisch finde:
a. ich stimme überein
b. ich stimme teilweise überein
c. ich stimme nicht überein
Häufigkeit: a (31), b (13), c (1)
14. Ich lerne Deutsch, weil ich möchte, dass mein Dozent mit mir zufrieden ist:
a. ich stimme überein
b. ich stimme teilweise überein
c. ich stimme nicht überein
Häufigkeit: a (24), b (16), c (5)
15. Ich reflektiere aktiv über das, was ich im Deutschunterricht gelernt habe:
a. sehr oft
b. gelegentlich
c. kaum
Häufigkeit: a (29), b (3), c (13)
16. Inwieweit beeinflussen die Kenntnisse im Englischen deinen Lernprozess im Deutschen?
17. Wenn ich die Möglichkeit hätte, die deutsche Sprache im außeruniversitären Kontext zu gebrauchen, ich würde:
a. nie Deutsch sprechen
b. die meiste Zeit über Deutsch sprechen und nur Chinesisch gebrauchen, wenn es wirklich nötig ist
c. die meiste Zeit über Deutsch sprechen und nur Englisch gebrauchen, wenn es wirklich nötig ist
d. ein bisschen Deutsch sprechen und wann immer möglich Chinesisch sprechen
e. ein bisschen Deutsch sprechen und wann immer möglich Englisch sprechen
Häufigkeit: a (1), b (10), c (20), d (6), e (15)
18. Wenn ich die Möglichkeit hätte und meine Kenntnisse im Deutschen ausreichen, würde ich deutschsprachige Medien (Zeitschriften, Zeitungen, TV, Radio, Internet etc.) nutzen:
a. so oft wie möglich
b. gelegentlich
c. nie
Häufigkeit: a (31), b (12), c (1)
19. Taiwan bietet eine gute Lernumgebung für Deutsch:
a. ich stimme überein
b. ich stimme teilweise überein
c. ich stimme nicht überein
Häufigkeit: a (3), b (16), c (24)
20. Würdest du gerne einmal in Deutschland studieren?
Häufigkeit: ja (40), nein (3), weiß nicht (2)

Tristan Lay

Dr. phil., geb. 1978; 1997–2002 Studium der Fächer Sprachlehrforschung und Sinologie an der Ruhr-Universität Bochum; 2002–2004 Promotionsstudiengang am Seminar für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum; Assistant Professor für Deutsch als Fremdsprache am Europäischen Institut für Fremdsprachliche Philologien der National Chengchi University in Taipeh. Forschungsschwerpunkte und Publikationen in den Bereichen Sprachlehrforschung, Deutsch als Fremdsprache sowie multiples Sprachenlernen in Taiwan.

Wörterlernen als Teil des Fremdsprachenlernens

Jochen Plötz

Zusammenfassung

Der Wortschatzerwerb gilt als eines der zentralen Lernprobleme in der Fremdsprachenlehre. Die Forschungsanstrengungen von Gehirn-, Gedächtnis- und Lernpsychologie, von Fremdsprachendidaktik und von Lexikologie erfolgen bisher kaum koordiniert, so dass nur wenige integrierte Untersuchungen und methodische Ansätze vorliegen, die dem Vokabellernen einen systematischen Ort im Prozess des Spracherwerbs zuzuweisen vermochten. Der Aufsatz referiert einige Forschungsergebnisse, stellt praktische Grundannahmen zu Lernstrategien zusammen und berichtet von einer innerhalb der eigenen Lehrtätigkeit in Entwicklung befindlichen Methode.

1. Lernproblem Vokabular

»Keine Mitteilung ohne Wortschatz«. Diese so selbstverständliche wie beziehungsreiche Feststellung knüpft ein Hauptziel allen Fremdsprachenlernens, die Fähigkeit zur Kommunikation, an eine wesentliche Bedingung: die Verfügung über ein Grundvokabular. Im Maße, wie sich die Kenntnis der Wörter der fremden Sprache als deren Sinnträger erweitert, vertiefen und differenzieren sich die Ausdrucksmöglichkeiten der Lerner in ihr. Indem sie den Prozess hin zur Verfügbarkeit dieses Grundvokabulars als »Lernproblem Nr. 1« einstufen, dürften Hans-Dieter Dräxler und Bärbel Kühn die Erfahrungen der meisten Fremdsprachenlehrkräfte ausdrücken (Dräxler/Kühn 1998: 307). Diese Einstufung hat im Vergleich zu anderen Lernproblemen gleichwohl nicht zu einer entsprechend umfangreichen Beschäftigung auf theoretischer Ebene geführt. Auch die eigenen

Unterrichtserfahrungen mit der Hartnäckigkeit der LernerInnenprobleme beim Wortschatzerwerb im Vergleich zur Einprägung von *Strukturen*, deren Anwendungsübungen – ebenso wie Übungen zur Entwicklung des Leseverständnisses – freilich mangels Wortschatz häufig behindert werden, sind der Grund dafür, sich eingehender mit dem Thema zu beschäftigen.

Im Folgenden sollen zunächst einige zentrale Erkenntnisse und Überlegungen zusammengefasst werden, zu denen jüngere Untersuchungen zum fremdsprachlichen Wortschatzerwerb geführt haben. Dabei handelt es sich nicht um eine repräsentative Darstellung, die Auswahl erfolgt vielmehr im Hinblick auf das didaktische Interesse, dem Vokabellernen einen systematischen, vom Lerner reflektierten und kontrollierbaren Ort in- und außerhalb des Unterrichts einzuräumen. Sie stützt sich im Wesentlichen auf die

Arbeiten von Christiane Neveling (2004) und Antje Stork (2003); ein umfassender Überblick über den Forschungsstand findet sich vor allem bei Stork. Danach wird von ein paar eigenen unterrichtspraktischen Erfahrungen mit erwachsenen Lernern berichtet, die beim Versuch gesammelt wurden, eine Strategie zum Vokabellernen, dem »Vokabelprotokoll«, zu entwickeln.

1998 konstatieren Dräxler/Kühn (1998: 309), dass fundierte Untersuchungen zum Einsatz von Vokabellernetechniken für den Fremdsprachenunterricht noch ausstehen. Daran hat sich bis heute nichts Grundlegendes geändert. Dies räumen die Autorinnen und Autoren, die zu dem Thema gearbeitet haben, auch im Wesentlichen ein und verstehen ihre Arbeiten deshalb als Beiträge, die in erster Linie pragmatisch im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können und ansatzweise Ergebnisse empirisch auswerten (vgl. das Schwerpunktheft zu diesem Thema von *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33/2004). Weitgehend fehlen langfristige Beobachtungsreihen zur Behaltenseffizienz von Strategien, aus denen spezifische Befunde gewonnen und Kategorien abgeleitet werden könnten. Die Ergebnisse der vorhandenen Studien sind großteils allgemein auf die Fortschritte im Erlernen der Fremdsprache beziehbar. Stork, die mehrere kleinere Einzelstudien für Deutsch und Englisch als Fremdsprachen anführt, weist auf deren methodische Probleme bei Erhebung und Auswertung hin, die teils Folge ihrer Vereinzeltheit und zeitlichen Begrenztheit sind und daher wenig Vergleichbarkeit aufweisen, oder die darin bestehen, dass externe Einflussfaktoren nicht ausreichend berücksichtigt werden konnten (Stork 2003: 107 ff.). Liebe Vangehuchten (2005) gibt einen umfassenden diachronischen Überblick über die in der Lehre des Spanischen als Fremdsprache angewand-

ten Methoden und beklagt gleichermaßen die nur rudimentäre Beschäftigung mit der Lexikvermittlung.

»Destacará (der Überblick über die Lexikvermittlung in Spanisch als Fremdsprache) que, salvo unas excepciones aisladas, el interés por la enseñanza del léxico es bastante reciente. De hecho, la convicción de que el aprendizaje del vocabulario es tan importante como el de la gramática y que el vocabulario constituye, por tanto, una parte esencial de la adquisición de una lengua extranjera sólo data de hace unos veinte años. Por lo que se refiere a la didáctica del léxico especializado, quedará claro que este campo de investigación está aún menos explotado.« (Vangehuchten 2005: 337)

Wenngleich es der Autorin in ihrer sehr viele methodische Ansätze diskutierenden, umfassenden didaktischen Studie u. a. um die Vermittlung des wirtschaftswissenschaftlichen Fachwortschatzes innerhalb von Spanisch als Fremdsprache geht, ist umgekehrt ihre Arbeit in der besonderen Situation der spanischsprachigen Studierenden des Deutschen als Fremd- bzw. als Wirtschafts- und Rechtsfachsprache gerade im Hinblick auf das Ziel, die Selbstreflexion der Lerner zu erreichen und zu fördern, sehr ergiebig.

Weitgehende Übereinkunft herrscht unter den AutorInnen darüber, dass für die Vokabellernestrategien systematisch die heterogenen Prozesse einzubeziehen sind, die von den beiden Hemisphären des Gehirns gesteuert werden, dass also die einseitige Konzentration auf die kognitiven, deduktiven, abstrakt-rationalen Funktionsweisen, die der linken Hemisphäre zugerechnet werden, zurückzuweisen ist. Hinweisreize, die die verschiedenen Wahrnehmungs- und Gestaltungsformen der rechten Hemisphäre aussenden, sollen den Abruf von Vokabeln aus dem Gedächtnis erleichtern. Neveling hat den Französischunterricht an verschiedenen Gymnasien beobachtet und macht konkrete Vorschläge für das

Anlegen von Wörternetzen, bei dem systematisch nicht-kognitive Assoziations Ebenen einbezogen werden (vgl. Neveling 2004).

Auf der von den meisten AutorInnen bestätigten Grundlage, dass systematisch die besonderen Kapazitäten *beider* Hemisphären des Gehirns einzubeziehen seien (»gehirngerechtes Lernen«), erscheinen Effizienzmessungen unterschiedlicher Lernstrategien, die an den von Stork erwähnten, aus Versuchen des Erlernens eines künstlichen Vokabulars gewonnenen Beobachtungsreihen durchgeführt wurden, mindestens problematisch. Welche unterschiedlichen Ankerpunkte die Theorien des Wortschatzerwerbs auch immer für das Behalten hervorheben, so besteht doch Übereinstimmung darin, dass das Behalten im Maße der bereitstehenden Gelegenheiten zum Gebrauch des zu Behaltenden gelingt, und des weiteren darin, dass es vorwiegend die kombinierten, ganzheitlich gespeicherten Äußerungen sind, die abgerufen, im Gebrauch bestätigt und folglich besser behalten werden.

Der wirksamen Verbesserung der vier in heuristischer Absicht unterschiedenen Funktionen beim Wörterlernen, *des Erwerbs, der Einprägung, der Wiederholung und der Konsolidierung*, deren nicht festgelegte Abfolge sogleich deutlich wird, wenn man sie um *Vergessen* und *wieder Erinnern* ergänzt, sollen also die Wörterlernstrategien dienen. Wie bereits erwähnt, sind aufgrund der Forschungslage und der sehr unterschiedlichen objektiven und subjektiven Variablen, durch die Lernsituationen gekennzeichnet sind, bewertende Vergleiche schwer anzustellen. Ihre Beschreibung soll vielmehr dazu dienen, mit ihrem gezielten Einsatz im Unterricht und dem Beurteilungsvermögen der LernerInnen zu jener Verbesserung beizutragen. Auch die gebräuchliche Unterscheidung in produkti-

ven, rezeptiven und potenziellen Wortschatz wird hier nur operativ in Hinsicht auf den geeigneten Mittel- und Strategieinsatz für das Lernen getroffen. Thematische Wortschatzübungsbücher beanspruchen, für die Entwicklung aller drei Kompetenzen eingesetzt werden zu können; besonderes Augenmerk gilt der Entwicklung der dritten Fähigkeit, dem in bestimmten Kommunikationssituationen möglichen Wortschatz, da erst sie zu einer Unabhängigkeit und Gewandtheit des Ausdrucks in der fremden Sprache führt und durch Erprobung den produktiven Wortschatz erweitert (vgl. für das Sprachenpaar Spanisch – Deutsch z. B. Lübke 2001 und Valle 2006; Valle spricht vom »*asi llamado dominio pasivo de una lengua*«, den zu fördern ein Ziel seines Übungsbuches sei, Valle 2006: 5).

Die Komponenten, mit denen sich eine lexikalische Einheit in das Gedächtnis einschreibt, sind äußerst vielfältig; ihre Akzentuierungen variieren darüber hinaus zwischen den Lernertypen, d. h. verschiedenen Lernern dienen je andere Konnotationen und deren Kombinationen als Ankerpunkte. Die wichtigsten sind Bedeutung, Lautform, Schreibform, Grammatik, Kombination, Angemessenheit und damit stilistische Fragen, Häufigkeit und ganz generell Assoziation. Für die Speicherung inhaltlicher Vokabeln im Langzeitgedächtnis ist die tiefgehende semantische Verarbeitung wichtig, aber nicht allein ausschlaggebend.

2. Einige theoretische Bedingungen des Wortschatzerwerbs

Der Wortschatzerwerb findet in- und außerhalb des Unterrichts statt, d. h. in fremd- und in selbstbestimmten Lernumgebungen. Häufig besteht wenig Koordination zwischen den in beiden Bereichen stattfindenden Lernschritten. Unter den LernerInnen haftet dem Wörterlernen der Ruf einer besonders mühsamen und

langweiligen, dazu noch mit nur mäßigem Erfolg beschiedenen Tätigkeit an.

Um diese LernerInneneinstellung zu ändern, muss sie selber zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Gewicht und Methode des Vokabellernens während des Unterrichts müssen vereinbart, geeignete Maßnahmen zur Befähigung zum autonomen Lernen getroffen werden, denn die Teilhabe der LernerInnen am Umgestaltungsprozess der Kursanlage in Bezug auf den Wortschatzerwerb ist die Voraussetzung für seine höhere Effizienz. Zugrunde gelegt wird ein konstruktivistisches Gestaltungsprinzip von Lernprozessen, für das erkenntnisleitend ist, dass nur der Lernende selbst neu erworbenes Wissen in *seine* Wissensstruktur integrieren kann. Übertragen auf Lerntechniken heißt dies, dass sie durch Instruktion allein nicht wirksam vermittelt werden können, dass vielmehr Situationen geschaffen werden müssen, in denen sie von den Lernenden aktiv erprobt und kontrolliert werden können.

Die Thematisierung der Einstellung der Lernenden wird mannigfache Abwehrhaltungen gegen Vokabellernen zutage fördern, vermutlich in erster Linie Assoziationen mit Monotonie und hoher Vergessensquote. Allseits gemachte Erfahrungen mit Mehrdeutigkeit und falschen »Eins-zu-Eins«-Umkehrungen unterstreichen das besonders aufwändige Lernen, das der Wortschatzerwerb erfordert. Die Kenntnis der Phasen der Darbietung und Aufnahme, der Entdeckung und Einprägung, der Wiederholung und Konsolidierung ist die Voraussetzung für jeden Lerner, den Wechsel und die Ergänzung von fremdgesteuerten Lernkontexten (im Unterricht) und selbstgesteuertem Wörterlernen zu erfassen, für sich zu beschreiben und zu planen.

Durch die Beschäftigung mit der eigenen Lernmethode und die Bewusstmachung der Lerngewohnheiten wird der eigene

Lerntyp identifiziert. Dazu gehören die Selbstbeobachtung, die Kontrolle der Lernumstände, um günstige von ungünstigen Konstellationen unterscheiden und diese steuern zu können, das zeitweilige Führen eines Lernprotokolls und anderes mehr. In das Protokoll werden Einflüsse auf das Lernen eingetragen, psychische Zustände wie Unruhe, Angst, Nervosität, äußere Faktoren, die ablenken oder konzentrationsfördernd wirken. Die Eintragungen geben Aufschluss über die individuell unterschiedlichen, besonders aufnahmeintensiven Wahrnehmungskanäle. Der Studierende identifiziert sich als visuell, auditiv, haptisch, kinästhetisch orientierter Lerner, er lernt, die geeignete Reizintensität zu taxieren. In dem Maße, wie die Selbstbeobachtung sich verfeinert, wird sie selber immer mehr zum einsetzbaren Instrument des Lernprozesses. Eines ihrer wichtigsten Mittel ist die Selbstkontrolle, die ein möglichst breites Spektrum der Wege und »Umwege«, auf denen tatsächlich gelernt wird, einbeziehen sollte. Gegenüber den sensuellen Einprägestrategien überprüft der Lerner die Wirksamkeit der Entfaltungstechniken von Assoziogrammen und Wörternetzen, um für sich die geeignete Methodenzusammensetzung abzuwägen.

Diese vielfältigen Ermunterungen zur eigeninitiativen und produktiven Selbstreflexion bezwecken vor allem, das Wörterlernen auf affektiver Ebene positiv zu besetzen. Damit die LernerInnen ihre Selbstbeobachtung kognitiv unterstützen können, wird im Unterricht in den Aufbau des semantischen Gedächtnisses, in die Unterscheidung zwischen Wiedererkennung- und Abrufgedächtnis und ganz allgemein in Theorien über die Funktionsweise des mentalen Lexikons eingeführt (vgl. ausführlich in operativer und systematischer Hinsicht zum

Begriff des »mentalen Lexikons«: Linke/ Nussbaumer/Portmann 2001: 339 ff.).

In Kenntnis seiner Grundzusammenhänge und -funktionsweisen durchforschten die LernerInnen die eigenen Speicherstrategien, Platzzuweisungen und die Bildung von Assoziationshöfen. Indem die Reflexion der eigenen Erfahrungen das Sprache-Lernen als Metaebene begleitet und sich dabei selber entwickelt und differenziert, fördert sie ein positives Selbstbild des Fremdsprachenlerner. Einige neuere Lehrwerke versuchen, diese Erkenntnisse systematisch umzusetzen. Das erstmals 2003 aufgelegte TestDaF-Lehrbuch von Stefan Gliencke und Klaus-Markus Katthagen etwa widmet dem Komplex »Lernen lernen« eine ganze Einheit, deren Selbstbeobachtungsanleitungen unter anderem kontinuierlich kursbegleitend eingesetzt werden können (vgl. Gliencke/Katthagen 2003: 40–47).

Der Förderung eines positiven Lerner-selbstbildes dient vorrangig die soziale Erfahrung, sich trotz der immer bestehenden Lücken annähernd natürlich in der Fremdsprache auszudrücken. Dafür empfehlen sich Entlehnungen von Techniken aus der muttersprachlichen und einzelsprachlich unabhängigen kommunikativen Kompetenz wie Pausen-Machen, Umschreibungen, Kontrolle und Einsatz nonverbaler Ausdrucksformen, Raten und Erschließen etc. Das geübte mentale Lexikon, wo es situativ keinen Begriff bereithält, aktiviert Assoziationen, Verzweigungen und Ähnlichkeitserinnerungen. Mit diesen Kompensationsstrategien als nützlichen und legitimen Techniken wird auf breiter Basis auch beim Vokabellernen vertraut gemacht.

»Compensation strategies enable learners to use the new language for either comprehension or production despite limitations in knowledge. Compensation strategies are intended to make up for an inadequate reper-

toire of grammar and, especially, of vocabulary.« (Oxford 1990: 47, zitiert nach Stork 2003: 98)

Zur Veranschaulichung der Funktionsweise des mentalen Lexikons wird das Modell des Netzes als Organisationsprinzip vielfältig und heterogen untereinander verknüpfter Information herangezogen. Knoten des Netzes sind die Begriffe; Kanten und Tangenten der Knotenformationen sind die zwischen diesen Begriffen bestehenden Abgrenzungen, Relationen und Assoziationen.

Die o. g. Einführung in Theorien über die Funktionsweise des mentalen Lexikons als didaktisches Element für die positive Besetzung des Wörterlernens vertieft in erster Linie das Modell des Netzes. Zum einen sind es unterschiedliche Gegenstandsebenen, die netzartig strukturiert sind: diese Ebenen ließen sich in inhaltliche, phonetische, emotional-assoziative differenzieren, auf denen die Einträge jeweils anders angeordnet sind, die Auswahl ist freilich nicht erschöpfend. Auch Umfang und Art der Einträge selber sind nicht gleich bleibend; das mentale Lexikon ermöglicht die Abrufung von Einträgen, die aus mehreren lexikalischen Einheiten bestehende Äußerungen umfassen, die als solche kennen gelernt, häufig angetroffen und erprobt wurden.

Zum anderen besitzen Netze als Ordnungsstrukturen unterschiedliche Merkmale wie Dichte, Weit- und Engmaschigkeit, Vielfalt der Verbindungslinien, vertikal unter- und horizontal beiordnende, serielle Zugänge (Vogel – Spatz, Ente, Adler, Eule; ein Hund ist ein Haustier, ein Hund kann bellen) und andere. Koordination, Kollokation, Subordination, Synonyme und Antonyme (Tütken 2006: 503 f.; Müller 1994, zitiert nach Tütken 2006: 513) als Anordnungstypen assoziativer Verbindungen zwischen Worten im mentalen Lexikon lassen sich als unregelmäßige Netze vorstellen. Es handelt sich

dabei um eine heuristische Figur, die die Vorstellung unendlich komplexer Verbindungs- und Extrapolationsvorgänge erleichtert. Die Wortsuche ist ein mehr oder weniger unbewusst ablaufender Prozess, der bekanntlich auch scheitern kann (wenn das Wort eben nur auf der Zunge liegt, aber nicht ausgesprochen werden kann). Die Lerntechniken sollen systematisch ein »interaktives Gedächtnis« (Stork) erzeugen helfen, das fähig ist, Signale aufzunehmen und die richtige Spur zum gespeicherten Wort zu finden. Das Gewebe der Netze des mentalen Lexikons ist unendlich aufnahmefähig für Neueinschreibungen und versinnbildlicht so dessen Isomorphie mit der lexikalischen Struktur der wirklichen Sprache. Diese lässt sich als unendlich vervielfachbare und unbegrenzte Gesamtheit von untereinander in heterogenen Formen verbundenen Netzen vorstellen. Die besondere Produktivität der Komposition innerhalb der Wortbildung im Deutschen, auf die die Studierenden bereits ganz am Anfang des Sprachenlernens gestoßen waren und die ihnen daher gut bekannt ist, unterstützt die Wahrnehmung dieser Struktur.

Die schon angeführte theoretische Einführung beinhaltet schließlich auch Informationsvermittlung auf einfacher Ebene über die Aufgabenverteilung und die unterschiedlichen Prozesse, die von den beiden Hälften des Gehirns gesteuert werden. Die Beschäftigung mit der Funktionsweise der Gedächtnistätigkeit und den Architekturmodellen des mentalen Lexikons ebnet den Weg zu einem positiven Selbstbild als FremdsprachenlernerIn. Das Netzwerkmodell impliziert sowohl die Verirrung auf der falschen Fährte, als es auch das Auffangen einer Kommunikationssituation, in der die Worte fehlen, mittels Behelfsstrukturen symbolisiert. Vor dem Hintergrund dieser Kenntnisse werden Mnemotechniken

individuell angepasst. Fehlerfreudigkeit gehört zum Selbstbild des Lernalers, der außerhalb des Unterrichts und unabhängig von Lehrpersonen selbständig und selbstbestimmt weiterlernt.

Nach einem Überblick fasst Stork den Forschungsstand zur Frage des Aufbaus des »bilingualen mentalen Lexikons von Zweisprachigen« im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht dahingehend zusammen, dass zuletzt die Hypothese eines gemeinsamen Speichers überwiege, innerhalb dessen die Einträge durch unterschiedlich feste, dichte und gestreute Verbindungen miteinander verknüpft seien, dass also auch hierfür auf ein in sich differenziertes Netzwerkmodell gegenüber Hypothesen dualer Systeme zurückgegriffen werde (Stork 2003: 76 f.).

3. Strategien des Wortschatzerwerbs

Stork gibt eine sehr instruktive Zusammenschau über solche Vokabellernmethoden, die sich um den Einbezug neuerer Ergebnisse der Lern- und Gedächtnisforschung bemühen und so, zusammenfassend gesagt, die nicht-kognitiven Dimensionen fruchtbar machen wollen. Besonders ausführlich und unter Heranziehung von Beispielen beschreibt sie die Schlüsselwortmethode, bei der es sich um eine Art Systematisierung diverser, teils weithin bekannter Eselsbrücken handelt. Deren Erfolg beruht ja auf ihrem Einbezug der unterschiedlichen mentalen Abbildungsweisen neuer Informationen. Je nach Lerngruppe, Lernziel, individuellem Lernertyp und anderen Variablen wird nun dieses Erfahrungswissen zielbewusst angewandt, indem dem zu lernenden Fremdwort ein (ähnlich klingendes, assoziiertes, erinnertes usw.) muttersprachliches Wort und diesem ein Bild, das das Fremdwort auf prägnante Art mit einbezieht, zugeordnet wird. Von Schlüsselbildmethode könnte man sprechen, wenn der Umweg

über das muttersprachliche Wort ausgelassen würde. Dem gleichen didaktischen Interesse, dem Vokabellernen einen systematischen Ort im Fremdsprachenunterricht zuzuweisen und diesen Raum für die Lerner erkennbar mit ihren außerunterrichtlichen, individuell oder gemeinschaftlich gemachten Erfahrungen zu verschränken, verdankt sich die Strategie, die gezielt Bewegungsausführungen in den Lern- und Behaltensprozess einbezieht. Die Verknüpfung von Handlung und Konzept soll zur Aktivierung der jeweiligen Wortform führen. Dieser Nutzbarmachung szenischer Einlagen, etwa des Mönchsgangs, die für das Fremdsprachenlernen allgemein aus der Suggestopädie bekannt sind, widmet Stork ebenfalls einen größeren Abschnitt und führt die in Detailstudien mehrfach nachgewiesene Wirksamkeit dieser Methoden an, die allesamt flexibel einsetzbar sind (Stork 2003: 119 ff.). Unter Zugrundelegung der strukturellen Zusammenhänge, deren Vermittlung Teil des geleiteten Wortschatzerwerbs ist, werden im Folgenden noch einige weitere unterrichtspraktische Hinweise aufgeführt.

Der Unterstützung der praktisch-technischen Seite des Wortschatzerwerbs muss der angemessene Raum gegeben werden: Wie führe ich eine Wortschatzkartei? Welche Eintragungen haben die Karten? Welche Fächer hat der Karteikasten? Welche Vorteile hat das Ringbuch gegenüber der Unverrückbarkeit von Wortlisten im Vokabeloktavheft, die das Kombinieren und Aussortieren erschwert. Im Arsenal der individuellen Vorschläge haben aber aller Art Methoden Platz, soweit sie von ihren Anwendern reflektiert, kontrolliert und evaluiert werden. Im Unterricht kann man sich über die Erweiterung des persönlichen (täglich benutzten) Adress- und Telefonbuchs als Vokabelheft, Lern-

spiele im Internet, optische Suchrätsel, akustische Vokabelgedächtnisstützen, fremdsprachliche Stichwörter zu Hauptthemen etc. austauschen. Die Wahrnehmungs- und Fixierungskanäle, die sich als dominant herausstellen, werden im Unterricht sensibilisiert und geschult.

Das weithin übliche Auswendiglernen birgt die Gefahr des Lernens für einen äußerlichen punktuellen Zweck in sich, somit der Oberflächlichkeit und folglich des raschen Vergessens. Gerade in der Einprägephase ist der Einbezug produktiver Denkleistungen, die Einbettung in Kontexte, das Ausnutzen und Steuern besonders aufnahmefähiger Zustände (Kopfkissenmethode vor dem Einschlafen, Meditation usw.) von entscheidender Bedeutung.

Üben und Wiederholen sind entscheidende Praktiken für den Wortschatzerwerb und sollten (nicht nur in diesem Bereich des Fremdsprachenlernens) in den Mittelpunkt gestellt werden; im Vergleich zu Abfrage- und Prüfungssimulationspraktiken werden sie indes viel zu wenig angewandt (vgl. Dräxler/Kühn 1998: 310).

Wortschatzarbeit begleitet den Sprachunterricht und entspricht seiner Progression. Von Beginn an werden Vokabeln in Kontexte eingebettet; mit Hilfe dieser Kontexte, die affektiv, situativ, historisch-konkret und mit vielfältigen Erinnerungsmarkern versehen gegenüber einzelnen Worten sehr viel leichter verankerbar sind, werden die Vokabeln aufgerufen. Fortgeschrittene Lerner werden ihre Eintragungen mit typischen, ggf. auch idiomatischen Verwendungen, Häufigkeitsindizes und anderen Konnotationen versehen und in ihrer Anwendung den persönlichen Erfahrungen aussetzen, um Stil und Angemessenheit zu erproben.

Reinhold Werner weist auf die Gefahr hin, dass Lerner bei den bewussten und unbewussten Anstrengungen, ihr seman-

tisches Gedächtnis zu organisieren, versucht sind, die Aufspreizungen, die von einer lexikalischen Einheit der Ausgangssprache zu zahlreichen Entsprechungen in der Zielsprache führen, fälschlich umzukehren und letzteren jeweils die gleiche Ausgangseinheit zuzuordnen. Demgegenüber hat aber unabhängig von der Richtung jede Ausgangseinheit eine (prinzipiell uneingrenzbar) Anzahl n an Entsprechungen. Diese Entsprechungen bilden also in Abhängigkeit der dem Lerner zur Verfügung stehenden Abruf- und Einsatzmöglichkeiten unregelmäßig gebündelte und gespreizte Knäuel in seinem Gedächtnis, die für ihn Zusammenhänge von Vieldeutigkeit, Polysemie und Homonymie deutlich machen können (vgl. Werner 1998).

Eine weitere, anfangs möglicherweise entmutigende Wirkung kann die Existenz der vielgestaltigen und für manche Sprachgewohnheiten ungewohnt langen Komposita im Deutschen auslösen. Die Regelmäßigkeiten ihrer Bildung und ihrer Strukturmerkmale stellen dagegen m. E. gerade eine Möglichkeit dar, dem Lerner einen Erkenntnispfad zu etlichen weiteren, analog gebildeten Wortkombinationen zu weisen und ihm Strategien der Erschließung an die Hand zu geben. »Nicht zuletzt unter dem Aspekt der Fremdsprachenvermittlung« (gemeint ist die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache) will Michal Lohde in seiner jüngst erschienenen Untersuchung zur Wortbildung des modernen Deutschen die Differenz zwischen Wortbildungsmorphemen und Affixen (gegen die Einführung des Begriffs »Affixoid«) aufrechterhalten (Lohde 2006: 15f.). Genau dieses Argument, das die Produktivität der deutschen Wortbildung für den DaF-Unterricht als spannende Komponente bewahrt, möchte man später gegen den Autor selber wenden, wenn er die endgliedrigen Elemente *-werk*, *-wesen* und

auch das erstgliedrige Element *Haupt-* als (semantisch entleerte) Affigierungen und nicht als Kompositionen verstanden wissen will. Gerade an diesen Kompositions-konstituenten lassen sich – etwa am Beispiel von *-werk* – Semantik (das konkrete und das allgemeine Ergebnis menschlicher Tätigkeit, der Prozess menschlicher Tätigkeit, idiomatisiert zu Anlage, Fabrik, Buch u. v. a. m.), Regelmäßigkeiten der Wortbildung, Syntax und interlinguale Unumkehrbarkeit gut nachweisen, wenn im Unterricht Sprachgebrauch, Sprachwandel und Sprachvergleich im Vordergrund stehen. (Lohde, dessen Studie viele sehr anschauliche Beispiele anführt und sich dank seines umfassenden Übungsteils mit Lösungen für den DaF-Unterricht durchaus anbietet, diskutiert die verschiedenen Sichtweisen zu diesen drei Konstituenten; vgl. Lohde 2006: 112, Fußnote 84 und 147, Fußnote 127).

4. Das Vokabelprotokoll

Abschließend soll mit dem »Vokabelprotokoll« noch kurz eine Methode vorgestellt werden, in deren Konzeption die angeführten Überlegungen zum Teil eingeflossen sind und die ein Kreis von KollegInnen in Quito seit ein paar Semestern auf unterschiedlichen Niveaustufen ausprobiert und weiterentwickelt. Erreicht werden soll damit vor allem, dass sich das neue Vokabular aus der Funktion und den Inhalten der tatsächlichen kommunikativen Situation der Sprecher/Lerner ergibt. Dabei ist den Entwicklern und Anwendern der Methode natürlich bewusst, dass eine »deutliche Einschränkung für Qualität, Quantität und Nachhaltigkeit des Wortschatzlernens in der Fremdsprache«, das nicht im Lande der Zielsprache stattfindet, gerade in der weitgehenden Abwesenheit von Kommunikationsrealität besteht (Tütken 2006: 503); die Methode ist also bemüht,

Teile solcher Kommunikationsrealität herzustellen.

Reihum fertigen pro Woche TeilnehmerInnen individuell oder in Partnerarbeit eine Wörterliste wesentlicher neuer Vokabeln oder Vokabelgruppen der vergangenen Woche an, deren Auswahl sie selbst treffen. Diese Auswahl kann und sollte freilich gelenkt werden; Gisela Tütken fasst die nach der sogenannten kommunikativen Wende der 70er Jahre in der Fremdsprachendidaktik gewandelten Kriterien, welcher Wortschatz auf welchem Niveau vermittelt werden soll, zusammen (Tütken 2006: 506 f.).

Nach dem individuellen Durchgehen mit dem Kursleiter wird die Wörterliste überarbeitet und im Kurs vorgestellt. Selbstredend hängt es von der Art des Einsatzes im Unterricht ab, ob tatsächlich die Abfragemonotonie durchbrochen wird. Die Methode birgt dafür aber gute Voraussetzungen und gestattet überdies dank ihrer beidseitigen Offenheit in Bezug auf Ausarbeitung und Vorstellung, mehrere der oben angestellten Überlegungen einzu beziehen. Ihr größter Vorzug liegt sicher in der selbständigen Erarbeitung durch die Studierenden. Der Studierende, der jeweils die Ausarbeitung übernimmt, beschäftigt sich aktiv mit einer neuen Wortgruppe und übt sich in lexikographische Techniken ein. Die selbständige Erarbeitung motiviert, die anschließende Vorstellung im Unterricht vermittelt Erfolgserlebnisse.

In Abhängigkeit von Kursziel, Gruppenbesonderheit, spezifischer Fremdspracherwerbsabsicht und weiteren Faktoren werden Vorgaben bezüglich des Umfangs, der Ausarbeitungsform, der Vorstellungsart, der künftigen Verwendung im Unterricht, ggf. auch der Prüfungsrelevanz gemacht werden. Desgleichen kann die Auswahl themenbezogen eingeschränkt oder der eigentlichen Idee des Protokolls der Vorrang eingeräumt wer-

den, für das die im Unterrichtsgeschehen aufgefallenen Wörter festgehalten werden. Diese Wahl wird auch beeinflussen, in welchem Maße und in welcher Form Übersetzungen herangezogen werden können, ob definiert, paraphrasiert, sich mit Synonymen und Antonymen behelfen und inwieweit der ursprüngliche Lernkontext wiederhergestellt werden soll.

Auch die Übernahme der Kursleitungsrolle muss gelenkt und kann bedarfsgemäß ausgedehnt werden. Zur Wiederholung und Festigung kann der/die Autor/in der Wörterliste Unter-, Neben- und Zuordnungsübungen durchführen; es können Reihen, Wortfelder und -familien gebildet werden. Erwerb und Differenzierung des produktiven Wortschatzes können in der Unterrichtsplanung auf den Wörterlisten aufgebaut werden, die dann Grundlage für Spiele und andere anwendungsorientierte Formen bilden. Fortgeschrittenere LernerInnen können zur Wortfindung Kreuzwort- und Silbenrätsel oder einen Zitate- und Buchstabensalat vorbereiten (sehr ergiebig für alle Art Anregungen für Rätsel auf allen Lernstufen ist die Netzseite: www.landder-woerter.de).

Die Methode erlaubt die Zugrundelegung der theoretischen Erkenntnisse zum Wortschatzerwerb. In der Unterrichtserfahrung hat sie sich als eine überwiegend positiv angenommene Praxis erwiesen, die zu einem lebendigen Vokabular führt. Dank ihrer partizipativen und kommunikativen Eigenschaften erlaubt sie es, die behaltensfördernde Wirkung des Prinzips der Enkodierspezifität, d. h. der (spielerischen, kognitiven, anekdotischen usw.) Rekonstruktion der Situation, in der das Wort erstmals begegnete, besonders gut zur Geltung kommen zu lassen. Die von den KursteilnehmerInnen ausgearbeiteten Wörterlisten stellen für die Kursleitung überdies ein (im Bedarfs-

falle weitergebbares) wichtiges Instrument dar. In dem Maße, wie die Protokolle lebendig, einprägsam und nach Möglichkeit von ihren AutorInnen selbst gestaltet in den Unterricht eingebracht und so zu tatsächlichen Lernschrittdokumenten werden, kann immer wieder auf sie durch Anordnungen neuer Sinnzusammenhänge zurückgegriffen werden, um langfristig Behaltenseffizienz zu überprüfen. Bei systematischer Verwendung erlauben sie durchaus die Durch-

führung kleiner Langzeitbeobachtungsreihen.

Die abschließende Tabelle bildet ganz schematisch Dimensionen und einzelne Phasen der Arbeit mit dem Vokabelprotokoll ab und kann bei der Planung eines Versuchs mit dieser Methode hilfreich sein. Sie ist selbstverständlich erweiter- oder verkürzbar; insbesondere der in der untersten Zeile dargestellte Unterrichtsschritt wird gewiss nicht nach jeder Vorstellung stattfinden.

| <i>Lehrende</i> | <i>Lernende</i> | <i>Lernende</i> |
|---|--|---|
| fremdgesteuerter Kontext | fremdgesteuerter Kontext | selbstgesteuerter Kontext |
| Darbietung | Aufnahme; Übung | Entdeckung |
| Hilfestellung; individuelles Durchgehen des Protokolls mit dem Lernenden, der es angefertigt hat | Anfertigung des Vokabelprotokolls | Konsolidierung; Integrierung |
| Supervision, Begleitung, Steuerung spezifischer Aufgaben und Übungen, die sich je aus dem besonderen Vokabelprotokoll ergeben | Rollenspiele, Rätsel, Suchen und Identifizieren, andere Übungsformen | Wiederholung; Anwendung; Erprobung |
| Anleitung | gemeinsame Evaluation des Vokabelprotokolls und seiner Vorstellung | Verankerung in den individuellen Wortschatz |
| Ermunterung; Impulsgebung | Rundgespräch über Nutzen des Vokabelprotokolls und seiner Vorstellung zur Findung einer geeigneten individuellen Lernstrategie | Selbstbeobachtung; Selbstkontrolle |

Literatur

- Dräxler, Hans-Dieter; Kühn, Bärbel: *Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts*. München: Goethe-Institut, 1998.
- Dreke, Michael; Prestes Salguero, Sofia: *Wortschatz & Grammatik. Üben mit Bildern*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 2004.
- Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, hrsg. von Henrici, Gert; Königs, Frank G.; Zöfgen, Ekkehard, Jahrgang 33: Themen-schwerpunkt: Wortschatz – Wortschatz-erwerb – Wortschatzlernen (koordiniert

von Erwin Tschirner). Tübingen: Narr, 2004.

- Glienicke, Stefan; Katthagen, Klaus-Markus: *TestDaF. Kurs zur Prüfungsvorbereitung*. Ismaning: Hueber, 2003.
- Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert-Ernst (Hrsg.): *Fachsprache. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologie-wissenschaft*. Berlin; New York: de Gruyter, 1998 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1 und 14.2).

- Jung, Lothar: *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 2000.
- Jüngst, K.: *Lehren und Lernen mit Begriffsnetzdarstellungen*. Frankfurt a. M.: Afra, 1992. <http://www.land-der-woerter.de>
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R.: *Studienbuch Linguistik*. 4. unveränderte Auflage Tübingen: Niemeyer, 2001.
- Lohde, Michael: *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Tübingen: Narr, 2006.
- Lübke, Diethard: *Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache für die Grund und Mittelstufe – Wortschatz zum Zertifikat Deutsch*. Ismaning: Hueber, 2001.
- Neveling, Christiane: *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsvorgehen*. Tübingen: Narr, 2004.
- Oxford, Ralph Lauren: *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- Stork, Antje: *Vokabellernen*. Tübingen: Narr, 2003.
- Tütken, Gisela: »Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie?«, *Info DaF* 6 (2006), 501–546.
- Valle, Miguel: *Thematischer Wortschatz Deutsch-Spanisch. Ein Übungsbuch für Anfänger*. Berlin: Erich Schmidt, 1998 (2. Auflage 2006).
- Vangehuchten, Liebe: *El léxico del discurso económico empresarial: identificación, selección y enseñanza en español como Lengua Extranjera con Fines Específicos*. Frankfurt a. M.: Vervuert, 2005.
- Werner, Reinhold: »Das Problem der Äquivalenz in Fachwörterbüchern«. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert-Ernst (Hrsg.): *Fachsprache. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin; New York: de Gruyter, 1998, 1853–1884 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.2).

Jochen Plötz

Dr. rer. pol.; geb. 1952; Studium der Germanistik und Soziologie in Frankfurt am Main, von 1993–99 DAAD-Lektor in Bogotá, 2002 Promotion an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät in Erlangen-Nürnberg, Staatliche Übersetzer- und Dolmetscherprüfungen, seit 2004 DAAD-Lektor in Quito. Forschungsschwerpunkte: Philosophische und soziologische Traditionen im hispanophonen Lateinamerika, Übersetzungswissenschaft.

Entwicklung eines neuen Forschungsmodells für das Passiv anhand deutsch-chinesischer und chinesisch-deutscher Gebrauchsanleitungen in der Informationstechnik

Shing-lung Chen

Zusammenfassung

Zur Passiv-Forschung liegen zwar viele Artikel vor (Schoenthal 1976, Pape-Müller 1980, Flämig 1991, Admoni 1982, Chen 1995, Chen 1999), jedoch stehen die bisher ermittelten Funktionen des Passivs oft in Widerspruch zueinander. So soll angeblich durch die Verwendung des Passivs das Agens vermieden werden. Das Passiv kommt jedoch oft mit Agens vor. In diesem Artikel wird ein neues Forschungsmodell zur Untersuchung des Passivs entwickelt. Durch deutsch-chinesische und chinesisch-deutsche Übersetzungen wird ein äquivalenter Kontext für das deutsche Passiv und die chinesische Passiventsprechung geschaffen. Durch den Vergleich des gleichen Phänomens »Passiv« in zwei Sprachen kann man die Funktionen des Passivs besser und richtig erkennen.

1. Problemstellung

Das deutsche Passiv ist ein altes Problem. Es gibt zwar viel Forschungsliteratur über das Passiv (Schoenthal 1976, Pape-Müller 1980, Flämig 1991, Admoni 1982, Chen 1995, Chen 1999), jedoch sind bis heute nicht alle Funktionen des Passivs bekannt. Die bisherigen Beschreibungen des Passivs widersprechen sich. So soll durch die Verwendung des Passivs das Agens vermieden werden. Das Passiv kommt jedoch oft mit Agens vor (siehe Abschnitt 2).

Die bisherigen Untersuchungen zum Passiv beschränken sich oft auf eine einzelne Sprache. Da in einer einzelnen Sprache nur ein Phänomen »Passiv« vorkommt, ist es unmöglich, das Passiv mit anderen ähnlichen Phänomenen zu vergleichen, um seine Besonderheiten zu ermitteln. So kann man bei den Konjunktionen zwei verschiedene kausale Varian-

ten (*da* und *weil*) und bei den Präpositionen zwei durative Varianten (*seit* und *ab*) miteinander vergleichen. Da sich ähnliche Phänomene in den meisten Aspekten gleich verhalten, treten die Unterschiede deutlich hervor und somit fungieren ihre Unterschiede als Kennzeichen der jeweiligen Variante. Dagegen verhalten sich zwei verschiedene Phänomene (wie Passiv und Aktiv) in den meisten Aspekten schon anders; daher können ihre Unterschiede nicht als Unterscheidungskriterien fungieren. Deswegen ist es auf diese Weise schwer, die Funktionen des Passivs zu ermitteln. Da man innerhalb einer einzelnen Sprache nicht imstande ist, die Funktionen des Passivs genau zu ermitteln, erscheint eine Analyse des Phänomens Passiv in zwei Sprachen vielversprechend.

In den bisherigen kontrastiven Untersuchungen vergleicht man oft die unter-

schiedlichen Merkmale der Passivkonstruktionen, jedoch ohne mit den Ergebnissen weiter zu untersuchen, welche Funktionen das deutsche Passiv hat und wie das deutsche Passiv in die anderen Sprachen übersetzt wird (Alichodžajev 1976, Bong 1993, Choi 1991, Karasch 1982, Milan 1985, Schubert 1982).

Dieser Artikel will die Methode des kontrastiven Vergleichs verbessern und entwickelt ein neues Forschungsmodell für die Untersuchung des Passivs. Untersucht werden dabei sowohl veröffentlichte deutsch-chinesische Gebrauchsanleitungen von Siemens als auch chinesisch-deutsche Gebrauchsanleitungen der taiwanischen Unternehmen »Asus«, »Acer« und »Trend«. Bei der Übersetzung (Deutsch-Chinesisch und Chinesisch-Deutsch) gewinnen wir den gleichen Kontext mit quasi äquivalentem Inhalt. Dabei schafft man Situationen, in denen sowohl das deutsche Passiv als auch die entsprechenden Konstruktionen im Chinesischen verwendet werden. So wird bei deutsch-chinesischen Gebrauchsanleitungen eine Passivkonstruktion meistens nur auf folgende beide Arten übersetzt:

1. Das deutsche Passiv wird in entsprechende chinesische Konstruktionen übersetzt, d. h. in diesem Fall erscheinen sowohl die deutsche Formulierung als auch die chinesische Entsprechung; es handelt sich also um eine gemeinsame Verwendungssituation in beiden Sprachen.

2. Das deutsche Passiv wird *nicht* in eine entsprechende chinesische Konstruktion übersetzt. Dies zeigt an, dass diese Situation nur für das deutsche Passiv geeignet ist (siehe 5.2: Hypothesen).

Diese Vorgehensweise der Untersuchung wird auch bei den chinesisch-deutschen Gebrauchsanleitungen vorgenommen. Dabei untersucht man, in welchen Situationen nur das deutsche Passiv, in welchen Situationen nur die chinesische Ent-

sprechung und in welchen Situationen welche Konstruktion in beiden Sprachen vorkommt (siehe 5.2: Hypothesen).

Dabei verwende ich die »konfrontativ-übersetzungswissenschaftliche« Methode. Dazu Kautz:

»[...] es kann durch eine ganze Reihe von praktisch-konfrontativen Arbeiten als erwiesen gelten, daß dies eine effektive Methode zur Ermittlung und Vermittlung von interlingualen Korrespondenzregeln ist (vgl. Sternemann 1983: 14-16, und die dort angegebene Literatur). Derartige Regeln bilden die Grundlage einer ›Übersetzungsgrammatik‹.« (Kautz 1991: 1)

Anschließend definiert er »Übersetzungsgrammatik«:

»Eine ›Übersetzungsgrammatik‹ unterscheidet sich bedeutend von einer deskriptiven Grammatik, weil sie nicht allein die möglichst exakte, widerspruchsfreie und lückenlose Beschreibung einer Sprache als System anstrebt, sondern diese in Beziehung setzt zu einer ebensolchen Beschreibung einer anderen Sprache, und zwar unter dem Aspekt der Sprachmittlung.« (Kautz 1991: 1)

Da die bisherigen Untersuchungen die Funktionen des Passivs nicht genau ermittelt haben, werde ich in diesem Artikel ein Forschungsmodell zu den Funktionen des Passivs aus kontrastiver Perspektive entwickeln. Meine Forschungsergebnisse zum Passiv werden an anderer Stelle noch ausführlicher dargestellt (vgl. Chen 2008). In diesem Artikel werden zunächst sowohl die Theorien über das deutsche Passiv als auch über die entsprechenden chinesischen Konstruktionen kurz dargelegt (siehe 2 und 3). Dann wird darauf eingegangen, wie das Passiv in Übersetzungen behandelt wird (siehe Abschnitt 4). Zum Schluss konzentriere ich mich auf die Entwicklung des neuen Forschungsmodells für das Passiv (siehe Abschnitt 5). Dieses Modell kann man auch auf die Untersuchung anderer Phänomene, wie z. B. die Modalverben der deutschen und der chinesischen Sprache, übertragen.

2. Theorien zum deutschen Passiv

In der deutschen Sprache gibt es zwei Passivformen: Vorgangspassiv (*werden* + Partizip Perfekt) und das Zustandspassiv (*sein* + Partizip Perfekt), die von der Form her leicht zu erkennen sind. Jedoch ist bis heute noch nicht bekannt, wann und zu welchem Zweck die Passivformen verwendet werden.

Die bisherigen Untersuchungen über das Passiv behandeln hauptsächlich die folgenden Fragestellungen:

a) *Relation zwischen Aktiv und Passiv*

Ist das Passiv vom Aktiv abgeleitet oder sind es zwei selbstständige Ausdrucksweisen?

b) *Geschehen*

Können nur Geschehensverben ein Passiv bilden?

Nach Redder (1984: 216–225) ist das »Geschehen« ein Oberbegriff für die »Handlung«, die von Lebewesen ausgeführt wird, und für das »Geschehen«, das natürliche Vorgänge (z. B. Regen, Donner) bezeichnet. Deswegen müsste nach Redder hier statt des »Geschehens« der Begriff »Handlung« verwendet werden. In diesem Artikel werden die beiden Begriffe aber als Synonyme betrachtet. Jedoch bleibt noch unklar, ob alle Handlungsverben/Geschehensverben jeweils ein Passiv bilden.

c) *Agens*

Dient die Verwendung des Passivs dazu, das Agens zu vermeiden?

d) *Thema oder Rhema*

Handelt es sich beim Patiens (Subjekt) des Passivs nur um das »Thema«?

Schoenthal (1976: 167), Pape-Müller (1980: 34–36) und Duden (1984: 198) vertreten die Ansicht, dass das Passiv aus dem Aktiv abgeleitet sei. Dabei stammt das Subjekt des Passivs vom Objekt des Aktivs (Schoenthal 1976: 167; Pape-Müller 1980: 34–36). Duden (1984: 198) behauptet, dass das Aktiv und das Passiv

die gleiche Bedeutung besitzen und alternativ verwendet werden können.

Admoni (1982: 163) und Schmidt (1977: 207–209) vertreten die Auffassung, das Passiv stelle ein Geschehen dar. Beim Aktiv verläuft die Handlung vom Subjekt zum Objekt, während beim Passiv die Handlung zum Objekt zielt.

Weisgerber (1963: 240), Heidolph/Flämig/Motsch (1980: 553) und Flämig (1991: 243–249) behandeln das Passiv aus der Perspektive des Agens. Nach ihrer Ansicht dient die Verwendung des Passivs dazu, das Agens zu vermeiden.

Die ermittelten Funktionen des Passivs der herkömmlichen Untersuchungen spiegeln in manchen Situationen die Verwendung des Passivs wider, in manchen Situationen aber nicht. Diese Funktionen sind also keine echten Passiv-Funktionen. Somit verlangt das Passiv weitere Untersuchungen:

1. *Relation zwischen Aktiv und Passiv*

In manchen Fällen haben das Passiv und sein Aktiv die gleiche Bedeutung, in anderen Fällen aber unterschiedliche Bedeutungen. Manchmal lassen sich die beiden in einander umformulieren, manchmal kann das Aktiv nicht ins Passiv transformiert werden. Dazu Weinrich:

»Auch für das Passiv gibt es keine einheitliche Grundbedeutung. Es gibt vielmehr auch für das Passiv, je nach den beteiligten Verbvalenzen, unterschiedliche Bedeutungen.« (Weinrich 1985: 364)

2. *Handlung/Geschehen*

Nicht alle Handlungs-/Geschehensverben können ein Passiv bilden.

3. *Agens*

Dient die Verwendung des Passivs dazu, das Agens zu vermeiden? Das Passiv kann sowohl mit Agens als auch ohne vorkommen. D. h. das Agensvorkommen ist kein echtes Passiv-Merkmal (Weisgerber 1963; Heidolph/Flämig/Motsch 1980; Flämig 1991).

4. Thema oder Rhema

Handelt es sich beim Patiens des Passivs nur um das Thema? Das Patiens des Passivs kann sowohl Thema als auch Rhema sein (vgl. Brinker 1971; Schoenthal 1976; Pape-Müller 1980).

3. Kurzer Überblick über die Theorien zu den entsprechenden Formen im Chinesischen

Chinesisch ist im Gegensatz zum Deutschen keine flektierende, sondern eine isolierende Sprache. Bei der Bildung der deutschen Passivformen entsprechenden Konstruktionen wird das Hauptverb nicht flektiert, statt dessen wird ein Morph ergänzt, um den Inhalt auszudrücken. Nach Kautz (1991) gibt es in der chinesischen Sprache die folgenden Konstruktionsmöglichkeiten:

- a) Präposition *bei* + Agens (Kautz 1991: 57–63);
- b) Präposition *wei* + Agens (Kautz 1991: 64);
- c) Präposition *you* + Agens (Kautz 1991: 65–67);
- d) Präposition *gei* + Agens (Kautz 1991: 68);
- e) Präposition *jing* + Agens (Kautz 1991: 69).

Beispiele:

- (B1) Mali [Maria] da [schlagen] Pide [Peter].
(Maria schlägt Peter).
- (B2) Pide [Peter] bei [Präposition] Mali [Maria] da [schlagen].
(Peter wird von Maria geschlagen).

Das deutsche Passiv und die entsprechenden Konstruktionen im Chinesischen verhalten sich sehr ähnlich: So ist das Subjekt des Aktivs der Handlungsführer und das Subjekt des Passivs der »Betroffene« (Patiens) der Handlung.

Wie beim deutschen Passiv lassen sich auch nicht alle chinesischen »Aktiv«-Konstruktionen umwandeln. Außerdem ist die Bildung der chinesischen Konstruktionen zum Unterschied vom deutschen Passiv nicht vom Verb abhängig. Zum deutschen Passiv Weinrich (1993: 155): »[...] man [kann] viele Verben entweder aktivisch oder passivisch gebrauchen«.

Xiong/Wang vertreten eine ähnliche Ansicht, nämlich dass die Art der Verben bei der Bildung des Passivs keine große Rolle spielt.

»In traditionellen Untersuchungen wird die Ansicht vertreten, die Bildung des Passivs hänge vom Verb ab. Jedoch kommt es bei der Passivbildung weder in der englischen noch in der chinesischen Sprache allein auf die Verbeigenschaften an« (Xiong/Wang 2003: 196)¹.

Im Gegensatz zum deutschen Passiv verlangen die entsprechenden chinesischen Präpositionen meistens ein Agens. Nur die Präposition *bei* erlaubt, das Agens wegzulassen. Die anderen Präpositionen verlangen das Agens, sonst wäre die gebildete Konstruktion ungrammatisch:

- (B3) Wo de [Mein] che [Auto] bei [Präposition] Pide [Peter] tou le [gestohlen].
(Mein Auto wurde von Peter gestohlen).

Bei der Präposition *bei* kann das Agens weggelassen werden:

- (B4) Wo de [Mein] che [Auto] bei [Präposition] tou le [gestohlen].
(Mein Auto wurde gestohlen).

Bei den anderen Präpositionen kann das Agens aber nicht weggelassen werden. Der Klarheit wegen verwende ich dasselbe Beispiel:

1 Das Originalzitat lautet: »一般認為，被動句是否能夠成立，主要由句中動詞的性質決定，即能否進入被動句的動詞一般都應該是動作動詞，然而在英語和漢語中，被動句能否成立的條件，不都是動詞的性質« (Xiong/Wang 2003: 196).

- (B5) Wo de [Mein] che [Auto] wei [Präposition] Pide [Peter] tou le [gestohlen]. (Mein Auto wurde von Peter gestohlen).
- (B6) *Wo de [Mein] che [Auto] wei [Präposition] tou le [gestohlen]¹. (*Mein Auto wurde gestohlen).

Im Deutschen ist das Passiv ohne Passivpräposition (wie *durch, von, mittels*) noch korrekt. Im Chinesischen sind die Passivpräpositionen obligatorische Elemente (abgesehen von *bei*), eine Konstruktion ohne Präposition wird ungrammatisch. Wenn die Präposition eliminiert wird, um das Agens auszusparen, wird der Satz ungrammatisch.

- (B7) *Wo de [Mein] che [Auto] tou le [gestohlen]. (*Mein Auto wurde gestohlen).

Daran kann man sehen, dass das deutsche Passiv an sich das Agens nicht braucht, während im Chinesischen (abgesehen von der *bei*-Konstruktion) doch ein Agens verlangt wird. Nach Xiong/Wang (2003: 195) kann ein Sachverhalt, bei dem keine Folge zustande kommt, so nicht dargestellt werden:

- (B8) Ta [er] pian le [hat betrogen] wo [mich]. Wo [ich] de jizhu [habe gelernt] zhege [diese] jiaoxun [Lektion] (Beispiel aus: ebd.). (Ohne Präposition: Er hat mich betrogen. Daraus habe ich gelernt).
- (B9) Wo [ich] bei [Präposition] ta [ihm] pian le [betrogen]. Wo [ich] de jizhu [habe gelernt] zhege [diese] jiaoxun [Lektion] (ebd.). (Mit Präposition: Ich wurde von ihm betrogen. Daraus habe ich gelernt.)
- (B10) Ta [er] pian le [hat betrogen] wo [mich]. Ke [Aber] wo [ich] mei [nicht] shangdang [betrogen] (ebd.). (Ohne Präposition: Er hat versucht, mich zu betrügen. Aber es ist nicht gelungen.)
- (B11) *Wo [ich] bei [Präposition] ta [ihm] pian le [betrogen]. Ke [Aber] wo [ich]

mei [nicht] shangdang [betrogen] (ebd.).

(Mit Präposition: *Ich wurde von ihm betrogen. Aber es ist nicht gelungen.) Da die Folge nicht zustande kommt, ist so eine Bildung nicht akzeptabel.

Redder (1995) hat eine eigene Theorie zum deutschen Passiv entwickelt. Diese Theorie wird zum Teil an der chemischen Fachsprache nachgewiesen (Chen 1995: 183–185). Nach Redder sieht man beim Vorgangspassiv (*werden* + Partizip Perfekt) im voraus [durch *werden*] das Ergebnis [Partizip Perfekt], und beim Zustandspassiv (*sein* + Partizip Perfekt) ist das Ergebnis [Partizip Perfekt] vorhanden [*sein*] (Redder 1995: 67). Xiong/Wang (2003: 196–197) führen bei der Behandlung der chinesischen Konstruktionen ähnliche Theorien ein und behaupten, dass diese Theorie aufs Chinesische übertragen werden kann. Daran kann man sehen, dass sich die beiden Sprachen in dieser Beziehung ähnlich verhalten. Der Unterschied besteht hauptsächlich darin, dass im Chinesischen im Gegensatz zum Deutschen ein Agens erscheinen muss.

Bei der Erstellung der Hypothesen und des neuen Forschungsmodells für das Passiv werden sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede berücksichtigt (siehe 5.2: Hypothesen).

4. Übersetzungsprobleme beim Passiv

Das deutsche Passiv ist zwar leicht zu erkennen (*werden* + Partizip Perfekt; *sein* + Partizip Perfekt), jedoch wurde noch nicht häufig untersucht, wie das Passiv funktioniert und wie man es z. B. ins Chinesische übersetzt. Die meisten Theorien für die deutsch-chinesische Übersetzung stellen nur eine Passivkonstruktion mit ihrer chinesischen Übersetzung parallel dar, ohne zu erklären, warum das

1 Das Zeichen »*« steht für nicht korrekte oder unakzeptable Aussagen.

deutsche Passiv auf diese Weise übersetzt werden soll.

Im Vergleich zu englisch-chinesischer Übersetzung behandeln nur wenige chinesische Linguisten die Übersetzungsprobleme des deutschen Passivs in die chinesische Sprache (z. B. Yang 1984, Zhang 1989, Li/Chen 1997). Es gibt wenig Literatur zur chinesisch-deutschen Übersetzung. Qian stellt die chinesischen Formen ihren deutschen Übersetzungen gegenüber, ohne die Gründe für die Übersetzung anzugeben (Qian 1989: 45–51). In Deutschland behandelt fast nur Kautz (1991) das Verhältnis zwischen dem deutschen Passiv und seinen chinesischen Entsprechungen.

Nach Yang (1984: 202) stellen das deutsche Aktiv und Passiv unterschiedliche Perspektiven dar. Wenn das Agens unbekannt ist, nicht genannt werden muss und/oder vermieden werden soll, wird das Passiv verwendet (ebd.). Dafür nennt er in seinem Buch für deutsch-chinesische Übersetzungstheorie jeweils Beispiele, wo das Passiv entweder mit oder ohne Präposition ins Chinesische übersetzt werden soll. Dabei gilt das Sprachgefühl der chinesischen Muttersprachler oft als Entscheidungskriterium.

Bei der Behandlung des deutschen Passivs hat Yang oft nicht begründet, warum das deutsche Passiv z. B. ohne Präposition übersetzt werden soll. Wenn die in einer chinesischen Übersetzung gewählte Präposition nicht korrekt sei, so solle das deutsche Original ohne Präposition übersetzt werden (Yang 1984: 202–203).

1. *Übersetzung des deutschen Passivs in eine chinesische Konstruktion ohne Präposition*

Wenn die aus dem deutschen Passiv übersetzte chinesische Konstruktion mit Präposition (m. P.) nicht akzeptabel ist, muss das deutsche Passiv in eine chinesische Konstruktion ohne Präposition (o. P.) umformuliert werden:

(B 12) *Deutsches Passiv:*

In der Gegend um Finsterbergen werden hauptsächlich Puppen hergestellt.

Chinesisch o. P.:

Heishan [Finsterbergen] zhouwei yidai [in der Gegend um] zhuyao [hauptsächlich] zhizao [herstellen] wanju wawa [Puppen].

**Chinesisch m. P.:*

Heishan [Finsterbergen] zhouwei yidai [in der Gegend um] zhuyao [hauptsächlich] wanju wawa [Puppen] bei [Präposition] zhizao [hergestellt] (Beispiel aus Yang 1984: 202).

Die Konstruktion mit Präposition ist weder grammatisch noch semantisch akzeptabel.

Ein weiteres Beispiel:

(B 13) *Deutsches Passiv:*

Am 27. November 1958 wurde vom Kreml den Regierungen der Vereinigten Staaten von Amerika, Frankreichs und Großbritanniens durch Noten mitgeteilt, daß die sowjetische Regierung den Vier-Mächte-Status von Berlin aufkündige.

Chinesisch o. P.:

1958 nian [Jahr] 11 yue [Monat] 27 ri [Tag] Kelimulingong [Kreml] zhaohui [mitteilen] Mei [Amerika], Fa [Frankreich], Ying [Großbritannien] san guo [drei Staaten] zhengfu [Regierung]: Sulian zhengfu [die sowjetische Regierung] xuanbu [aufkündigen] zhongzhi [aufhören] si guo gong guan Bolin de diwei [Vier-Mächte-Status von Berlin].

**Chinesisch m. P.:*

1958 nian [Jahr] 11 yue [Monat] 27 ri [Tag] Mei [Amerika], Fa [Frankreich], Ying [Großbritannien] san guo [drei Staaten] zhengfu [Regierung] bei [Präposition] zhaohui [mitgeteilt]: Sulian zhengfu [die sowjetische Regierung] xuanbu [aufkündigen] zhongzhi [aufhören] si guo gong guan Bolin de diwei [Vier-Mächte-Status von Berlin] (Beispiel aus Yang 1984: 203–204).

Die Konstruktion mit Präposition ist zwar grammatisch korrekt, jedoch semantisch nicht akzeptabel.

Nach Yang kann das deutsche Passiv in bestimmten Fällen nur mit Präposition übersetzt werden. Dabei ist die Vermeidung des Agens ein wichtiger Grund:

2. Übersetzung des deutschen Passivs in eine Konstruktion mit Präposition

(B 14) *Deutsches Passiv:*

Am 1. Mai 1960 war ein amerikanisches Erkundungsflugzeug vom Typ U2 über der Sowjetunion abgeschossen worden (Yang 1984: 206).

Chinesisch m. P.:

1960 nian [Jahr] 5 yue [Monat] 1 ri [Tag] yijia [ein] U-2 xing [Typ] Meiguo [Amerika] zhenchaji [Erkundungsflugzeug] zai [am] Sulian shangkong [Himmel von Russland] bei [Passivpräposition] jiluo [abgeschossen] (ebd.).

**Chinesisch o. P.:*

1960 nian [Jahr] 5 yue [Monat] 1 ri [Tag] renmen [die Leute] (huo [oder] youren [jemand]) zai [am] Sulian shangkong [Himmel von Russland] jiluo [abschießen] yijia [ein] U-2 xing [Typ] Meiguo [Amerika] zhenchaji [Erkundungsflugzeug] (ebd.).

Hier ist die Form ohne Präposition grammatisch korrekt, sie macht jedoch deutlich, dass die Russen das amerikanische Flugzeug abschossen, während die Form mit Präposition nur das Phänomen (Abschuss des Flugzeuges) darstellt. Bei Verwendung ohne Präposition würde Protest der sowjetischen Seite provoziert. Bei der Übersetzung wird also die Form mit Präposition verwendet, um das Agens zu vermeiden (vgl. Yang 1984: 206).

Zhang (1989: 123) hat in seinem Werk zur deutsch-chinesischen Übersetzungstheorie vorgeschlagen, man solle zunächst versuchen, das deutsche Passiv in eine chinesische Entsprechung ohne Präposition zu übersetzen. Falls die Übersetzung nicht akzeptabel sei, solle die chinesische

Entsprechung in die Form mit Präposition umformuliert werden. Er gibt jedoch auch zu, dass manche deutsche Passivkonstruktionen nur mit Präposition übersetzt werden können:

»Tatsächlich ist die Übersetzung ins chinesische bei zu bevorzugen; manchmal ist das Passiv mit bei sogar die einzige Möglichkeit.« (Zhang 1989: 120)¹

Bisherige Theorien für die deutsch-chinesische Übersetzung machen meistens die Ersatzprobe (deutsches Passiv mit oder ohne Präposition) zur Entscheidungsgrundlage für die Übersetzung. Diese Theorien liefern jedoch keine Regel, wann das deutsche Passiv mit einer Präpositions konstruktion übersetzt werden soll und sind somit nicht in der Lage, die Verwendung des deutschen Passivs umfassend zu erklären.

Außerdem verwenden viele Verfasser nichtauthentische Belege. Dazu Kautz:

»Die in Kapitel 3 angegebenen deutschen Beispiele wurden größtenteils selbst gebildet, was wegen der beim Verfasser (Muttersprachler mit Hochschulbildung) vorauszusetzenden sprachlichen Kompetenz legitim erscheint...« (Kautz 1991: 10–11)

Darüber hinaus werden die chinesischen Belege auch von den Autoren selbst ins Deutsche übersetzt:

»Die in Kapitel 4 als Beispiele verwendeten chinesischen Sätze stammen [...] aus der Tageszeitung ›Guangming Ribao‹ [...] Die jeweils beigefügte deutsche Übersetzung stammt von mir.« (Kautz 1991: 11)

Viele Beispiele für das Passiv stammen von den Verfassern selbst – die bisherigen deutsch-chinesischen Übersetzungstheorien basieren also meist auf Intuition der Theoretiker. Es fehlt eine wissenschaftliche und effektive Methode für die Übersetzung des deutschen Passivs ins Chinesische. Obwohl Kautz sowohl die chine-

1 Das chinesische Zitat lautet: »其實有一些句子譯文中用‘被’字比用其他任何字都好，有時甚而只能用‘被’，不能用別的字« (Zhang 1989: 120).

sisch-deutschen als auch die deutsch-chinesischen Transformationsverhältnisse untersucht, kann er wegen der Begrenztheit des Untersuchungsmaterials keine definitiven Funktionen des Passivs erkennen: Dazu Kautz:

»Leider war es wegen der quantitativen Begrenztheit des Korpus und wegen seiner relativen Heterogenität in dieser Arbeit nicht möglich, die intralingual-pragmatischen – in erster Linie funktionalstilistischen – Aspekte systematisch zu berücksichtigen...« (Kautz 1991: 180)

Trotz der kontrastiven Gegenüberstellung haben die bisherigen Forschungen die genauen Funktionen des Passivs nicht ermittelt. Das hat meines Erachtens die folgenden zwei Hauptgründe:

1. Die bisherigen kontrastiven Analysen beschränken sich meistens auf eine Forschungsrichtung, also entweder nur Deutsch-Chinesisch oder nur Chinesisch-Deutsch, so dass man das Passiv nicht vollständig erfasst. Man sollte dasselbe Phänomen sowohl für die Richtung Deutsch-Chinesisch als auch für die Richtung Chinesisch-Deutsch untersuchen. Durch die Übersetzung soll ein semantisch äquivalenter Kontext geschaffen werden. Um die Verwendungsfunktionen bzw. das Verhältnis von deutschen und chinesischen Konstruktionen zueinander zu ermitteln, empfiehlt sich das Heranziehen authentischer Texte (siehe Abschnitt 5.2: Hypothesen).
2. Die bisherigen kontrastiven Untersuchungen beschränken sich oft auf wenig Material (etwa 200–300 Seiten), so dass eine Übersicht über die Passivverwendung insgesamt fehlt. Kennedy (1992) kritisiert, dass die bisherigen Untersuchungen sich oft auf eine kleine Menge Material beschränken und somit die Sprachwirklichkeit nicht erfassen. Ein authentisches Beispiel dafür ist:

»Früher wurde in den traditionellen englischen Grammatiken behauptet, das englische »now« werde oft im »progressive« verwendet. Mit der Methode der Korpuslinguistik entdeckt man im Korpus mit großen und repräsentativen Datenmengen erst, dass »now« nur zu 4,6% mit der Form »progressive« vorkommt, aber zu 95,4% im Präsens.« (Kennedy 1992: 342, zitiert nach Ho 2004: 44)

Die herkömmlichen Untersuchungen basieren auf der Beobachtung von wenig Untersuchungsmaterial und verfehlen somit das ganze Bild des untersuchten Phänomens. Dies gilt auch für die Erforschung des Passivs. So können die bisherigen Untersuchungen die Kennzeichenfunktionen des Passivs nicht ermitteln, so dass die Übersetzungsmöglichkeiten für das Passiv nicht vollständig erfasst werden. Im Folgenden stelle ich neue, bisher unberücksichtigte Typen des Passivs vor: Bis jetzt zeigen die traditionellen kontrastiven Untersuchungen wiederholt folgende Übersetzungstypen bei der Übersetzung des deutschen Passivs:

1. Deutsches Passiv ins »Chinesische mit Präposition« (Zhang 1989: 115–120; Yang 1984: 205–206);
2. Deutsches Passiv ins »Chinesische ohne Präposition« ohne Subjekt (Yang 1984: 202–203; 205).
3. Deutsches Passiv ins »Chinesische ohne Präposition« mit Subjekt (Zhang 1989: 123; Yang 1984: 202–203).

Die bisherigen deutsch-chinesischen Übersetzungstheorien des Passivs können beim Fehlen eines repräsentativen Korpus' und einer wissenschaftlichen Untersuchungsmethode nur einen Teil der sprachlichen Wirklichkeit erfassen. Sie können nicht feststellen, in welcher Situation das Passiv in die »Konstruktion ohne Präposition« mit Subjekt und wann ohne Subjekt transformiert wird. Außerdem gibt es noch andere Übersetzungstypen, die noch nicht behandelt wurden. Um den Rahmen dieses Artikels nicht zu

sprengen, nenne ich im Folgenden nur einige Beispiele, um die Begrenztheit der herkömmlichen Forschungen klar zu machen:

1. *Übersetzung des deutschen Passivs in seine chinesische Entsprechung*

Die herkömmlichen Untersuchungen verwenden meistens die Ersatzprobe als Entscheidungskriterium, ob das deutsche Passiv ins Chinesische mit oder ohne Präposition übersetzt werden soll, ohne genau zu differenzieren. Im Folgenden kann meine Untersuchung genau angeben, wie das deutsche Passiv übersetzt werden soll (zur detaillierten Darstellung vgl. Chen 2008). Wenn das deutsche Passiv ohne Agens in seine chinesische passivische Entsprechung übersetzt werden soll, wird es nur mit *bei* übersetzt. Wird das Passiv mit Agens in seine chinesische passivische Entsprechung transformiert, wird es fast nur mit Präposition und mit Agens übersetzt wie z. B. mit den Präpositionen *shou, you, wei* etc.

1a. *Übersetzung des deutschen Passivs ohne Agens in seine chinesische Entsprechung mit der Präposition bei, ohne Agens (siehe Abschnitt 5.2):*

(B 15) *Deutsches Passiv:*

Der aktuelle Anruf *wird gehalten* (Siemens Handy EF61: 53).

Chinesisches Passiv:

Muqian de tonghua [Der aktuelle Anruf] *yi* [schon] *bei* [Präposition] *baoliu xia lai* [gehalten].

1b. *Übersetzung des deutschen Passivs mit Agens in seine chinesische Entsprechung mit Präposition und Agens*

(B 16) *Deutsches Passiv mit Agens:*

Nach Ablauf des Überwachungsintervalls *wird* das Prüfmittel *durch* den Prüfmittelbeauftragten *gesperrt*. (Asus Computer A5E: 98)

Chinesisches Passiv mit Agens:

Zai jian du jiang e qiman shi [Nach Ablauf des Überwachungsintervalls] *liance* *zhuangzhi* [das Prüfmittel] *hui*

[*wird*] *jingyou* [Präposition] *liance gongjushiyongzhe* [Agens: den Prüfmittelbeauftragten] *jinxing* *tingyong* [gesperrt].

2. *Übersetzung des deutschen Passivs in seine chinesische Entsprechung ohne Präposition*

In der bisherigen Literatur behandelt man nur die Transformation des deutschen Passivs in eine »Konstruktion ohne Präposition«, ohne diese zu definieren. Im Folgenden wird das übersetzte Aktiv genau klassifiziert:

Das deutsche Passiv lässt sich hauptsächlich in seine Entsprechungen »Aktiv ohne Subjekt«, »Aktiv mit Patiens als Subjekt« und »Aktiv mit Person als Subjekt« übersetzen:

2a. *Übersetzung des deutschen Passivs in seine chinesische Entsprechung im Aktiv ohne Subjekt*

(B 17) *Deutsches Passiv:*

Als Spam erkannte Emails werden gekennzeichnet, so dass sie problemlos ausgefiltert oder gelöscht werden können. (Trend Micro PC-cillin 2004: 33).

Chinesisch ohne Subjekt:

Hui [wird] *zai* *lese* *youjian biao ti shang* [die Titel der Spam-E-mails] *zuo* *biaoshi* [kennzeichnen], *yi* *bian* [so dass] *jia* *yi* *guo* *lü* [ausfiltern] *huo* [oder] *shan* *chu* [löschen].

Obwohl das oben übersetzte Aktiv kein Subjekt hat, ist klar, dass das Antivirusexprogramm das Agens ist.

2b. *Übersetzung des deutschen Passivs ins Chinesische ohne Präposition mit Patiens als Subjekt*

(B 18) *Deutsches Passiv:*

Der Uhrzeitalarm-OB *wird* nicht bearbeitet, auch nicht, wenn er in die CPU geladen ist (Computer A8H: 11).

Chinesisch ohne Präposition mit Patiens als Subjekt:

Shizhong [Uhrzeitalarm], *zhongduan* [unterbrechen] *wei* [nicht] *zhixing* [bearbeitet], *jishi* [selbst wenn] *jiang* *qi* *zhuangzai* [laden] *dao* CUP *zhong* [in die CUP] *ye* *shi* *ruci* [auch nicht].

3a. Übersetzung des deutschen Passivs ins Chinesische ohne Präposition mit »wir« als Subjekt

(B 19) *Deutsches Passiv:*

Änderungswünsche werden umgehend berücksichtigt (Trend Micro PC-cillin 2004: 7).

Chinesisch ohne Präposition mit »wir« als Subjekt:

Women [Wir] hui [werden] zai diyi shijian [möglichst schnell] jieda [beantworten] nin de wenti [Ihre Fragen]. Das Subjekt »wir« bezieht sich auf die Firma.

3b. Übersetzung des deutschen Passivs ins Chinesische ohne Präposition mit »Sie« als Subjekt

Obwohl im deutschen Passiv keine Person vorkommt, werden in der chinesischen Sprache die Leser als »Sie« einbezogen:

(B 20) *Deutsches Passiv:*

Die SIM-Karte kann mit einer 4- bis 8-stelligen PIN geschützt werden (Siemens Handy S68: 20)

Chinesisch ohne Präposition mit »Sie«
Nin [Sie] ke [können] zai di yi ci [beim ersten Mal] sheding [einstellen] baohu shouji mima [die Handy schützende PIN] si zhi ba ma [mit einem 4- bis 8-stelligen Code].

3c. Das Agens im deutschen Passiv als Subjekt des Aktivs

Das Passiv mit Agens wird ins Aktiv transformiert. Dabei wird das Agens im deutschen Passiv im Chinesischen zum Subjekt:

(B 21) *Deutsches Passiv:*

Der Telefoncode wird beim ersten Aufruf einer geschützten Funktion von Ihnen selbst festgelegt (4- bis 8-stellige Zahl) (Siemens Handy CF61: 17).

Chinesisch ohne Präposition mit »Sie« als Subjekt:

Nin [Sie] ke [können] zai [bei] di yi ci [erstes Mal] jiaochu [Aufruf] you shouji mima baohu de gongneng [geschützte Funktion] shi dingyi [festlegen] ji [und] shuru [eingeben] shouji mima [Geheimzahl].

4. Andere Übersetzungstypen für das deutsche Passiv

Das deutsche Passiv als Attribut:

(B 22) *Deutsches Passiv:*

Speicher wählen, in dem der Kontakt abgelegt werden soll: Zu SIM hinzufügen oder zu Telefon hinzufügen (Siemens Handy CF61: 3).

Dabei fungiert das deutsche Passiv im Nebensatz als Attribut und wird in eine chinesische Attributphrase übersetzt.

Chinesisches Attribut:

Qing [Bitte] xuanze [wählen] chucun lianluo ren de jiyiti [Speicher des »Kontaktperson-Ablegens«] jiazhi SIM [zu SIM] huo [oder] jiazhi shouji [zum Handy hinzufügen].

Da die bisherigen Forschungen über das Passiv oft auf einer kleinen Menge Untersuchungsmaterial basieren, können die Forscher kein ganzes Bild vom Passiv gewinnen und sehen die »einzelnen Fälle« der Übersetzung als »Übersetzungstyp« des Passivs an. So haben die Untersuchungen zum Passiv doch unterschiedliche Übersetzungstypen postuliert. Außerdem können sie nur die Übersetzungstypen ermitteln, aber keinen Grund dafür angeben. Anhand der oben genannten Übersetzungstypen will ich kurz darlegen, dass trotz der vielen Untersuchungen doch noch viele Übersetzungstypen vom Passiv unbehandelt bleiben (Näheres hierzu siehe Chen 2008). Im Rahmen von korpusbasierten Forschungen bieten sich die nachfolgenden Untersuchungen an:

5. Forschungsmodell für das Passiv

Nach Köhler (1981: 246) und Weinrich (1985: 129) kommt in der Fachsprache das Passiv häufig vor, aber es bleibt bis heute unklar, in welchen Situationen das Passiv verwendet wird. Die Theorien des Passivs (wie z. B. Thema-Rhema, Ableitungsrelation zwischen Aktiv und Passiv, das Agensvermeiden) können

die Komplexität des Passivs nicht erfassen und widersprechen sich manchmal. Das Patiens (Subjekt) des Passivs kann nicht nur als Thema, sondern auch als Rhema vorkommen. Das Passiv kann sowohl mit Agens als auch ohne verwendet werden, was weitere Überlegungen erforderlich macht. Dazu bieten sich folgende Schritte an:

5.1 Daten

In den bisherigen Untersuchungen analysierte man das Passiv in einzelnen Sprachen und konnte deshalb die Funktionen des Passivs nicht erschöpfend ermitteln. In dieser Arbeit werden sowohl deutsche Gebrauchsanleitungen mit chinesischer Übersetzung als auch umgekehrt chinesische Gebrauchsanleitungen mit deutscher Übersetzung aus dem Bereich Informationstechnik (Computer, Software und Handy) untersucht. Als

Beispiel für deutsch-chinesische Gebrauchsanleitungen verwende ich Anleitungen von Siemens mit authentisch deutscher Originalfassung. Für die chinesisch-deutschen Gebrauchsanleitungen gilt umgekehrt dasselbe. Daher habe ich Gebrauchsanweisungen von taiwanischen Unternehmen und ihren Produkten ausgewählt (wie z. B. Acer, Asus und Trend).

Durch eine kontrastive Untersuchung der Übersetzungen des Passivs in die jeweils andere Sprache können seine Funktionen genau ermittelt werden (siehe Abschnitt 5.2: Hypothesen). Durch das Gegenüberstellen der Übersetzungen entsteht ein Kontext, in dem die Konstruktionen in beiden Sprachen analysiert werden können. Auf diese Weise kann man die genaue Verwendungssituation und die Wiedergabe in beiden Sprachen ermitteln.

Verwendete Quellen:

| Deutsch-Chinesisch | Chinesisch-Deutsch |
|---|---|
| WinAC Basis V4.1 (Software, 180 Seiten) | Trend Micro PC-cillin 2004 (Software, 250 Seiten) |
| WinAC MP for MP370 (Software, 210 Seiten) | Trend Office Scan (Software, 190 Seiten) |
| WinAC RTX Windows Logic Controller (Software, 150 Seiten) | Internet Security 2005 (Software, 210 Seiten) |
| WinAC Slot Version 3.4 (Software, 148 Seiten) | Network VirusWall 1200 (Software, 120 Seiten) |
| SIMATIC HMI (Software, 254 Seiten) | Acer AcerPower FG (Computer, 254 Seiten) |
| SICOMP (Computer, 320 Seiten) | Asus Computer A5E (160 Seiten) |
| Siemens PCS7 (Computer, 249 Seiten) | Asus Computer A8H (154 Seiten) |
| SICOMP II (Computer, 320 Seiten) | Acer TravelMate 8100 (Computer, 249 Seiten) |
| Siemens Handy CF61 (220 Seiten) | Asus Handy P525 (254 Seiten) |
| Siemens Handy S68 (126 Seiten) | Asus Handy J102 (276 Seiten) |
| Siemens Handy C81 (262 Seiten) | Asus Handy F1892 (328 Seiten) |

| Deutsch-Chinesisch | Chinesisch-Deutsch |
|--|---|
| Siemens Handy CX65 (189 Seiten) | Asus Handy T2357 (172 Seiten) |
| Deutsch-Chinesische Gebrauchsanleitungen von Siemens (insgesamt 2628 Seiten) | Chinesisch-Deutsche Gebrauchsanleitungen von Asus, Trend und Acer (insgesamt 2617 Seiten) |

5.2 Hypothesen

Sowohl in der deutschen als auch in der chinesischen Sprache gibt es Konstruktionen, die passivische Phänomene ausdrücken, so dass das deutsche Passiv theoretisch in seine chinesische Entsprechung übersetzt werden kann. Aber tatsächlich gibt es zwei verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten (Passiv–Passiv; Passiv–Aktiv). Bei der Übersetzung aus dem Chinesischen entstehen ähnliche Probleme. Daraus ergeben sich die folgenden Hypothesen:

1. Relation zwischen dem deutschen Passiv und der chinesischen Konstruktion mit Präposition

- a) Wenn das deutsche Passiv in die chinesische Konstruktion mit Präposition übersetzt wird, zeigt das, dass die Situation in beiden Sprachen parallel betrachtet wird.
- b) Wenn das deutsche Passiv in die chinesische Konstruktion ohne Präposition übersetzt wird, zeigt das, dass es sich in diesem Kontext um eine spezifisch deutsche Passivkonstruktion handelt.
- c) Wird die chinesische Konstruktion mit Präposition im Deutschen mit einer Aktiv-Konstruktion übersetzt, zeigt dies eine spezifisch chinesische Betrachtungsweise.

Durch die Untersuchung der oben genannten Hypothesen kann man ermitteln, in welchen Situationen welche Konstruktion passt und in welchen Situationen nur das deutsche Passiv vorkommt und wann nur entsprechende chinesische Konstruktionen verwendet werden können.

Die *Verwendungssituation des Passivs* bezieht sich u. a. auf folgende Aspekte:

- in welchem Abschnitt der Gebrauchsanleitung das Passiv vorkommt,
- welchen Kommunikationszweck und welche Bedeutung das Passiv ausdrückt,
- durch welches Verb das Passiv gebildet wird,
- ob es mit dem Agens vorkommt,
- ob das Agens ein Thema ist.

Anschließend werden die einzelnen Faktoren des Passivs behandelt. Das deutsche Passiv kann sowohl mit Agens als auch ohne vorkommen, die chinesischen Konstruktionen mit *shou*, *you*, *wei* etc. dagegen nur mit Agens (abgesehen vom Passiv mit *bei*, wo *bei* wie das deutsche Passiv mit und auch ohne Agens verwendet wird).

2. Passiv mit Agens und ohne Agens

- a) Das deutsche Passiv mit Agens (wie z. B. mit *durch* und *von*) wird ins Chinesische oft mit *shou*, *wei*, *you* etc. übersetzt, das auch ein Agens verlangt.
- b) Das Passiv ohne Agens kann nicht in eine chinesische Konstruktion mit Präposition übersetzt werden, die ein Agens verlangt, wie z. B. Konstruktionen mit *shou*, *wei*, *you*.
- c) Das Passiv ohne Agens erscheint in der chinesischen Übersetzung entweder mit *bei* (wo das Agens wegfällt) oder ohne Präposition.

3. Thema und Rhema

Das Patiens (Subjekt) des deutschen Passivs kann sowohl als Thema als auch als

Rhema vorkommen. Wenn das deutsche Passiv ins Chinesische übersetzt wird, dann entweder ohne Präposition mit Subjekt oder ohne Subjekt. Wenn das Subjekt im chinesischen Kontext klar ist, kann es ungenannt bleiben. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

- a) Wenn das Patiens (Subjekt) der deutschen Passivkonstruktion im Kontext ein Rhema ist, wird es oft »ohne Präposition« mit Subjekt übersetzt.
- b) Wenn das Patiens (Subjekt) der deutschen Passivkonstruktion als Thema erscheint, wird es oft »ohne Präposition« ohne Subjekt übersetzt.

5.3 Untersuchungsmethoden

Die Passivkonstruktionen werden mit vier Methoden zugleich untersucht: konfrontative übersetzungswissenschaftliche Methode, die Korpuslinguistik, sowie die quantitative und qualitative Analyse-methode.

1. Die konfrontative übersetzungswissenschaftliche Methode

Weder im Deutschen noch im Chinesischen sind die Funktionen des Passivs klar ermittelt. Ist nur eine Sprache Untersuchungsgegenstand, sind die Funktionen des Passivs schwer zu bestimmen. Daher empfiehlt sich der kontrastive Vergleich für die Ermittlung der Funktionen in beiden Sprachen.

Es werden Übersetzungen in die jeweils andere Sprache untersucht. Die vorliegenden veröffentlichten Übersetzungen gewährleisten einen äquivalenten Kontext. Bleibt das deutsche Passiv in der chinesischen Übersetzung nicht erhalten, sieht die Zielsprache in dieser Situation

kein Passiv vor. Dabei kann man die Besonderheiten der deutschen Passivkonstruktionen ermitteln. Die Nichtverwendung des Passivs in der deutschen Übersetzung verweist auf die spezifischen Funktionen der entsprechenden chinesischen Konstruktionen.

2. Korpuslinguistik

Der chinesische Korpuslinguist Yang definiert Korpus wie folgt:

»[...] indem man nach linguistischen Prinzipien Stichproben authentischer, zusammenhängender Sprachverwendung macht und so ein digitales Korpus bildet. Diese Art der Korpusbildung auf Grundlage sprachlicher Modelle bestimmter Größenordnung repräsentiert die Gesamtheit der im Forschungsvorhaben festgelegten Sprachverwendung.« (Yang 2004: 33)¹

Nach Biber/Conrad/Reppen untersucht die Korpuslinguistik die authentische Sprachverwendung:

»The essential characteristics of corpus-based analysis are:

- it is empirical, analyzing the actual patterns of use in natural texts;
- it utilizes a large and principled collection of natural texts, known as a »corpus«, as the basis for analysis;
- it makes extensive use of computers for analysis, using both automatic and interactive techniques;
- it depends on both quantitative and qualitative analytical techniques.« Biber/Conrad/Reppen 1989: 4)

In dieser Untersuchung werden zwei Korpora gebildet: Ein Korpus der deutsch-chinesischen Gebrauchsanleitungen und ein anderes Korpus der chinesisch-deutschen Gebrauchsanleitungen (siehe Abschnitt 5.4: Arbeitsschritte). Beim deutsch-chinesischen Korpus ist je-

1 Das chinesische Originalzitat lautet: »語料庫 (corpus 或 corpora, corpuses (複) 是指按照一定的語言學原則, 運用隨機抽樣方法, 收集自然出現的連續的語言運用文本或話語片段而建成的具有一定容量的大型電子文庫。從其本質上講, 語料庫實際上是通過對自然語言運用的隨機抽樣, 以一定大小的語言樣本代表某一個研究中所確定的語言運用總體« (Yang 2004: 33).

der deutsche Satz mit seiner Übersetzung verbunden. Sobald ein deutscher Satz gesucht wird, wird seine Übersetzung mit dem Kontext daneben erscheinen. Der gesuchte deutsche Text erscheint mit einer kontextualisierten Übersetzung. Damit kann man bei einer deutschen Passivkonstruktion gleich analysieren, wie sie in die chinesische Sprache übersetzt wird.

Dies gilt auch für das Korpus der chinesisch-deutschen Gebrauchsanleitungen. Dabei wird jeder chinesische Satz mit seiner Übersetzung verbunden. Auch die chinesischen Konstruktionen können also direkt im Hinblick auf Übersetzung und Kontext untersucht werden.

3. *Quantitative Methode*

Bei der statistischen quantitativen Methode (Moore 2002: 330–347, 380–390) wird zunächst die Häufigkeit der Passivkonstruktion in der deutschen und in der chinesischen Sprache ermittelt. Dann analysiert man, wie häufig und bei welcher chinesischen Konstruktion mit dem deutschen Passiv übersetzt wird. Dies gilt auch für die chinesischen Konstruktionen.

4. *Qualitative Methode*

Methodisches Werkzeug ist die Diskursanalyse (Ehlich/Rehbein 1979, Ehlich 1986). Hier wird bei der Analyse der Handlungszweck (der Kommunikationszweck) berücksichtigt (Ehlich/Rehbein 1979: 250) und im Kontext untersucht, in welchen Situationen das deutsche Passiv in welche Konstruktionen übersetzt wird (vgl. dazu Chen 2008).

5.4 **Arbeitsschritte**

Die Arbeitsschritte des Forschungsmodells werden mittels der folgenden Graphik dargestellt (siehe Abbildung 1 auf S. 57).

Bei diesem Forschungsmodell werden zunächst zwei Korpora gebildet: ein Korpus deutsch-chinesischer und eines chinesisch-deutscher Gebrauchsanleitungen. Dabei wird jeder Satz des deutschen Originals mit seiner chinesischen Übersetzung verbunden; dasselbe gilt für ein chinesisches Original. Auf diese Weise liegen die Übersetzungen unmittelbar vor. Dann kann man einen Überblick gewinnen, wie das deutsche Passiv übersetzt wird. Mit den beiden Korpora untersucht man das Passiv sowohl aus der Sicht der Korpuslinguistik als auch aus der konfrontativ-übersetzungswissenschaftlichen Perspektive. Anschließend werden die Untersuchungshypothesen mit der quantitativen und der qualitativen Methode weiter erforscht.

Mit der qualitativen Methode wird hauptsächlich untersucht, unter welchen Bedingungen das deutsche Passiv unbedingt in welche Konstruktionen übersetzt werden muss. Durch die vergleichende Betrachtung werden die besonderen Eigenschaften der Konstruktionen in der jeweiligen Sprache herausgearbeitet.

Bei diesem Forschungsmodell wird nicht nur analysiert, in welchen Situationen das deutsche Passiv in der chinesischen Übersetzung erhalten bleiben soll. Durch den Vergleich des deutschen Passivs und der chinesischen Passiventsprechungen kann man seine Funktionen ermitteln. Außerdem ergeben sich die folgenden Forschungsergebnisse:

1. statistische Ergebnisse des deutschen Passivs und der chinesischen Passiventsprechungen in den Gebrauchsanleitungen;
2. ein Korpus deutsch-chinesischer Gebrauchsanleitungen;
3. ein Korpus chinesisch-deutscher Gebrauchsanleitungen;
4. verschiedene Übersetzungstypen der jeweiligen Konstruktionen.

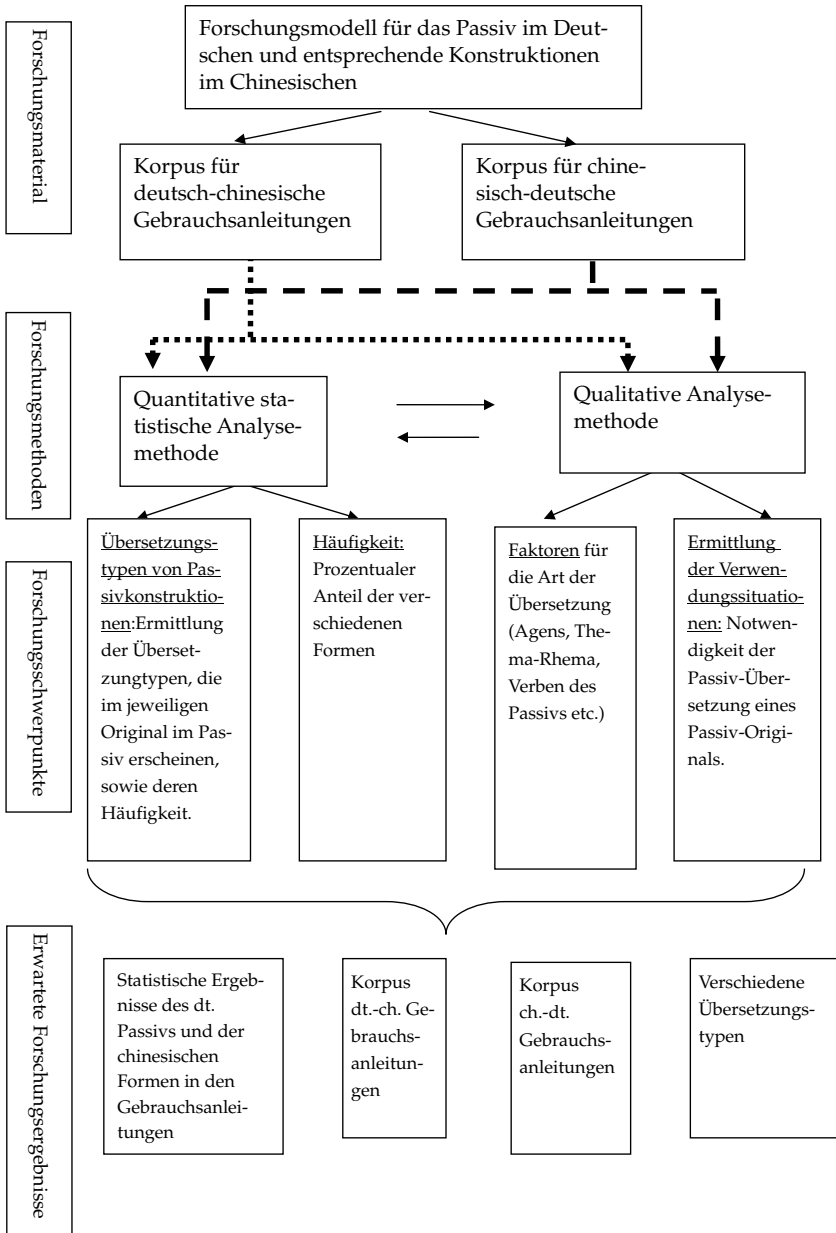


Abbildung 1: Forschungsmodell für das Passiv im Deutschen und entsprechende Konstruktionen im Chinesischen

6. Schlussbemerkung

In diesem Artikel wurde hauptsächlich ein neues Forschungsmodell für das Passiv entwickelt: Die bisherigen Beschreibungen widersprechen sich teilweise. So soll beim Passiv angeblich das Agens vermieden werden, jedoch kommt das Passiv sehr wohl mit Agens vor. Das Patiens des Passivs erscheint angeblich nur als Thema, tatsächlich jedoch auch als Rhema.

Man konnte die Funktionen des Passivs bis jetzt nicht genau ermitteln, weil sich die meisten Untersuchungen bisher auf eine einzelne Sprache beschränkten. Mit der kontrastiv-übersetzungswissenschaftlichen Methode lassen sich äquivalente Kontexte in verschiedenen Sprachen vergleichen.

Die bisherigen Forschungen über das Passiv verwenden nicht genug authentische Belege oder nur geringe Zahlen, so dass »einzelne Fälle der Passivverwendung« als »typische Fälle« verkannt werden. Auf diese Weise ergibt sich kein vollständiges Bild über die Passivverwendung. In diesem Artikel wird mit Mitteln der Korpuslinguistik eine repräsentative Materialauswahl des authentischen Sprachgebrauchs getroffen und zwei Korpora für die deutsch-chinesischen und für die chinesisch-deutschen Gebrauchsanleitungen werden vorgestellt. Dabei wird jeder deutsche Satz mit seiner chinesischen Übersetzung verbunden und jeder chinesische Satz mit seiner deutschen Übersetzung, so dass man bei jeder deutschen Passivkonstruktion sofort analysieren kann, wie sie ins Chinesische übersetzt wird. Dies gilt auch für entsprechende chinesische Konstruktionen. Durch den Vergleich des gleichen Phänomens in zwei Sprachen kann man die Funktionen des Passivs besser erkennen. Durch die deutsch-chinesische und chinesisch-deutsche Übersetzung wird ein äquivalenter Kontext für das deutsche Passiv und die chinesische Passiventsprechung geschaffen.

Literatur

- Admoni, Wladimir: *Der deutsche Sprachbau*. 4. Auflage. München: Beck, 1982.
- Alichodžajev, Askar Abdullajewiç: *Konfrontative Untersuchungen zum Passiv der deutschen Gegenwartssprache und seiner Wiedergabe im Usbekischen*. Universität Leipzig, unveröffentlichte Dissertation, 1976.
- Biber, Douglas; Conrad, Susan; Reppen, Randi: *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1998.
- Bong, Il-Won: *Das Passiv und dessen Varianten im Deutschen und Koreanischen*. Universität-Gesamthochschule Paderborn, unveröffentlichte Dissertation, 1993.
- Brinker, Klaus: *Das Passiv und dessen Varianten Deutsch. Form und Funktion*. Düsseldorf: Hueber; Schwann, 1971.
- Chen, Shing-lung: *Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation*. Frankfurt am Main: Lang, 1995.
- Chen, Shing-lung: »Pragmatische Funktionen der deutschen Passivkonstruktionen in Vorlesungen der Chemie«. In: Bühlig, Kristin; Griefhaber, Wilhelm (Hrsg.): *Sprache in der Hochschullehre* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 59). Dresden: Druckhaus Dresden, 1999, 43–69.
- Chen, Shing-lung: *Übersetzungstypen des Passivs in den deutschen und in den chinesischen Fachtexten*, 2008, 22 S. (i. Vorb.).
- Choi, Kyu-Ryun: *Das Passiv im Deutschen und Koreanischen. Syntax und Semantik*. Freie Univ. Berlin, unveröffentlichte Dissertation, 1991.
- Drosdowski, Günter (in Zusammenarbeit mit Augst, Gerhard; Gelhaus, Hermann; Gipper, Helmut; Mangold, Max; Sitta, Horst; Wellmann, Hans; Winkler, Christian): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1984 (Duden, 4).
- Ehlich, Konrad: »Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren«. In: Hartung, Wolf Dietrich (Hrsg.): *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven*. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft: Linguistische Studien, Arbeitsberichte 149 (1986), 14–40.

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: »Sprachliche Handlungsmuster«. In: Soeffner, Hans Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 1979, 243–274.
- Flämig, Walter: *Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge*. Berlin: Akademie-Verlag, 1991.
- Heidolph, Karl Erich; Flämig, Walter; Motsch, Wolfgang: *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie-Verlag, 1984.
- Ho, An-pin (Hrsg.): *Application of Corpora to Foreign Language Education. Theory and Practice*. Guangzhou/China: Guangdong gaodeng jiaoyu, 2005.
- Karasch, Angela: *Passiv und passivische Diathese im Französischen und Deutschen* (Studia Romanica et linguistica, 14). Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Lang, 1982.
- Kautz, Ulrich: *Aktiv und Passiv im Deutschen und Chinesischen. Eine konfrontativ-übersetzungswissenschaftliche Studie*. Heidelberg: Groos, 1991.
- Köhler, Claus: »Zum Gebrauch von Modalverben und Passivfügungen in der deutschen Fachsprache der Technik«. In: Walther von Hahn (Hrsg.): *Fachsprachen* (Wege der Forschung, CDXCVIII). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981, 239–261.
- Li, Gianming; Chen, Xiaoming: *Grundkurs für chinesisch-deutsche Übersetzung der Fachsprache*. Shanghai: Tongji University Press, 1997.
- Milan, Carlo: *Das Passiv im Deutschen und Italienischen* (Germanische Bibliothek: Reihe 3, Untersuchungen). Heidelberg: Winter, 1985.
- Moore, David S.: *Statistic: Concept and Controverses*. New York: Freeman, 2002.
- Pape-Müller, Sabine: *Textfunktionen des Passivs. Untersuchungen zur Verwendung von grammatisch-lexikalischen Passivformen* (Germanistische Linguistik, 29). Tübingen: Niemeyer, 1980.
- Qian, Wencai: *Theorien und Praxis der chinesisch-deutschen Übersetzung*. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu, 1989.
- Redder, Angelika: *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses* (Germanistische Linguistik, 54). Tübingen: Niemeyer, 1984.
- Redder, Angelika: »Handlungstheoretische Grammatik für DaF – am Beispiel des sogenannten »Zustandspassivs««. In: Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Lang, 1995, 53–74.
- Schmidt, Wilhelm: *Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre*. Berlin: Volk und Wissen, 1965.
- Schoenthal, Gisela: *Das Passiv in der deutschen Standardsprache. Darstellung in der neueren Grammatiktheorie und Verwendung in gesprochener Sprache* (Heutiges Deutsch. Reihe Linguistische Grundlagen. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache, 7). München: Hueber, 1975.
- Schubert, Klaus: *Aktiv und Passiv im Deutschen und Schwedischen*. Universität Kiel, unveröffentlichte Dissertation, 1982.
- Yang, Shouguo: *Lehrmaterial für deutsch-chinesische Übersetzung*. Shanghai: Shanghai waiguoyu xueyuan, 1984.
- Yang, Huizhong: *Einführung in die Korpuslinguistik*. Shanghai: Shanghai waiyu jiaoyu, 2002.
- Weinrich, Harald: »Für eine nichtaristotelische Theorie der Aktiv-Passiv-Diathese in der deutschen Sprache«. In: Koller, Erwin; Moser, Hans (Hrsg.): *Studien zur Deutschen Grammatik. Johannes Erben zum 60. Geburtstag*. Innsbruck: Institut für Germanistik, Univ. Innsbruck, 1985, 357–374.
- Weisgerber, Leo: *Die vier Stufen in der Erforschung der Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 1963.
- Xiong, Xuelian; Wang, Zhijun: »Zur Erkenntnis vom Passiv«, *Lehren und Forschung der Fremdsprachen* 35, 1 (2003), 195–199.
- Zhang, Jianqi: *Grundlage für die deutsch-chinesische Übersetzung*. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu, 1989.

Shing-lung Chen

Dr. phil.; promovierte 1994 an der Ludwig-Maximilians-Universität München. 1994–1997 Vollzeitdozentin an der Deutschabteilung der Fu-Jen Universität Taipei, Taiwan. 1997 als Associate Professor an die Erste Technische Universität Kaohsiung, Taiwan, berufen. Von August 1999 bis Juli 2000 Forschungsstipendium vom »Fond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung« für ein

Projekt an der Universität Innsbruck, Österreich. 2003 Habilitation an der Ersten Technischen Universität Kaohsiung. Ihr Fachgebiet sind Fachsprachenforschung, Übersetzungswissenschaft (technische Fachtexte), Entwicklung von E-learning-Materialien und Lexikographie.

Zur Web-Präsenz von Professor Shing-lung Chen: <http://www2.nkfust.edu.tw/~chens/>

Zur Diskussion gestellt

Welche Normen? Wessen Normen?

Fünfzehn Sätze zu Info DaF 34, 5 (2007), 515–530

Werner König

Vorbemerkung

In Info DaF 34, 5 (2007: 215–230) wurden zwei Meinungsäußerungen zu einer Rezension von Sebastian Sicks Fortsetzungswerk: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod* abgedruckt. Die Redaktion hatte damit gleichzeitig zur Diskussion aufgerufen. Nachfolgend findet sich eine erste Stellungnahme zu der in Gang gesetzten Diskussion.

1. Herr Roggausch hat Recht, wenn er davon ausgeht, dass eine Sprachgemeinschaft Normen braucht. Nur wenn er meint, dass diese Normen bei Herrn Sick zu finden sind, dann muss man ihm widersprechen.

2. Es sind verschiedene Normbegriffe, die bei Maitz/Elspaß und Roggausch bzw. Sick aufeinandertreffen: Die Norm von Maitz/Elspaß ist eher die eines der Situation angemessenen Sprachverhaltens, die von Roggausch bzw. Sick ist die einer »anspruchsvollen standardsprachlichen« (Roggausch 2007: 528), »aristokratischen Norm«; (Roggausch denkt wohl mehr an die Schriftlichkeit als an den mündlichen Gebrauch).

3. Beide »Normen« haben ihre Berechtigung, die eine wie die andere, sie sind

bestimmten Sprachgebrauchssituationen adäquat. Nur gibt es bei Roggausch wie bei Sick tendenziell nur eine Norm, bei Maitz/Elspaß mehrere, viele Normen, viele Gebrauchsnormen (Maitz/Elspaß 2007: 518).

4. Die Kritik an Maitz/Elspaß und das Lob für Sick mit den Sprachdefiziten bestimmter sozialer Gruppen in Zusammenhang zu bringen, ist aber eher abwegig.

5. Für eine »normgestützte Spracherziehung« (Roggausch 2007: 528) muss eine Vielzahl von Normen gelehrt werden, regionale Normen genauso wie situative und textsortenspezifische (im Prinzip tun das Lehrer immer schon). Wer nur die von Sick und Roggausch favorisierte und von Sick definierte und unters gebildete Volk gebrachte »aristokratische« Norm anwendet, kann in bestimmten Bereichen genauso falsch liegen wie der, der kleinräumige Regionalnormen in formal hochstehenden Texten anwendet.

6. Es gibt immer Werturteile von Sprechern über bestimmte Sprech- und Schreibweisen. Das ist genauso ein Fak-

tum wie die Tatsache, dass sich Sprache ändert und dass jede deskriptive Regularität (sobald sie in einem entsprechenden Buch erscheint) als präskriptive Norm interpretiert wird, besonders wenn vorne das Wort DUDEN darauf zu sehen ist. Diese Werturteile diskriminieren aber vielfach Menschen z. B. aufgrund ihrer regionalen Herkunft.

7. Wir brauchen eine neue Normdiskussion und zwar über die vielen von Maitz/Elspaß gemeinten Normen, über geschriebene wie gesprochene. Und zwar eine Normdiskussion über das, was in verschiedenen Sprech-/Schreibsituationen angemessen ist oder nicht. Z. B., ob sich die Kusine von Herrn Sick weiter anpflaumen lassen muss, weil sie ihm im Alltagsgespräch erzählt, sie fahre *auf* Polen oder ob es einen Süddeutschen bei bestimmten Menschen weiter diskreditiert, wenn er »*er ist gelegen*« schreibt. Das hat auch mit Werturteilen über die Sprache anderer – hier regionaler – Gruppen, zu tun und mit dem Respekt vor Personen, die aus von ihnen nicht zu verantwortenden Gründen nicht die Ausbildung erfahren haben, die notwendig ist, die von Sick gepredigte Sprachform zu erwerben.

8. Und diese Normdiskussion braucht Kriterien: Kriterien, was in einer Sprech-/Schreibsituation zu einem bestimmten Sprech-/Schreibzweck angemessen ist. Und auch Kriterien, wie mit den bei den Sprechern vorhandenen Werturteilen umzugehen ist.

9. Das Basiskriterium kann aber nur sein: Ist das Gesprochene/Geschriebene für den Adressaten formal, sprachlich *unauffällig*, ist es frei von Eigenheiten, die die Aufmerksamkeit des Lesers/Hörers vom Inhalt hin zur Form dieses Textes lenken?

10. An der Rechtschreibung (dem höchst genormten Teil unserer Sprache) lässt sich das gut zeigen: Es gibt Texte, die auch gebildete Deutsche nicht ohne mehrere Fehler schreiben können (vgl. Kosog: 1912¹). Diese Fehler kommen in Texten immer wieder vor, da die vorhandene Varianz in uns kein sicheres Gefühl für falsch und richtig entstehen lässt; solche Schreibungen sind zwar Fehler im Sinne unserer Rechtschreibregeln, aber im Sinne von Punkt (9) unauffällig, damit auch nicht schädlich und von negativen Folgen für den Schreiber.

11. Wir entkommen dem Normdiskurs nicht, da muss man Roggausch zustimmen, nur ist da nicht nur die von Sick gesetzte Norm zu hinterfragen, das war u. a. die Absicht des Beitrags von Maitz/Elspaß, sondern es müssen die Bedingungen herausgearbeitet werden, wann etwas als unauffällig im vorher beschriebenen Sinne zu gelten hat.

12. »Korrekt« und »nicht korrekt« sollte im Kern nur für Abweichungen, die kein Muttersprachler akzeptiert, wie: *Er ist ins Bett gegangen*, gebraucht werden. Nicht aber für die sprachlichen Zweifelsfälle, über die Herr Sick vorwiegend spricht, die gerade deshalb Zweifelsfälle sind, weil sie von einem Großteil der Bevölkerung verwendet werden, und die in gesprochenen wie geschriebenen Texten dem Adressaten, dem normalen Adressaten, nicht auffallen. Es wird hier also gesprochen von adressatenbezogenen Kriterien und Kriterien, die sich auf das Kommunikationsziel beziehen.

13. Bei Fehlern in diesem Zusammenhang sollte man folgendermaßen formulieren: »für das Kommunikationsziel, die Kommunikationssituation, die Textsorte, für diesen Adressaten nicht angemessen«.

1 Oskar Kosog: *Unsere Rechtschreibung und die Notwendigkeit ihrer gründlichen Reform*. Berlin/Leipzig 1912.

sen«. Aufgabe einer künftigen Linguistik sollte es sein, Kriterien dafür zu entwickeln, wie festgestellt werden kann, welche Variante welchem Sprech-/Schreibziel angemessen bzw. nicht angemessen ist. Und das sollten Kriterien sein, die über das individuelle Bauchgefühl hinausgehen.

14. Damit ich richtig verstanden werde: Es geht hier nicht um eine kasuistische Klassifizierung von einzelnen sprachlichen Elementen, es geht um Kriterien und Methoden, die dem Lehrer helfen, ein sprachliches Element als angemessen oder unangemessen zu beurteilen. Dazu muss aber zuerst ein neues Bewusstsein von »falsch« und »richtig«, eines von »angemessen« und »nicht angemessen« entstehen. Und ein neues Bewusstsein dafür, dass Deutschland als Kulturnation nur gewinnen kann, wenn wir gegenüber sprachlicher Variation etwas toleranter sind, so wie z.B. die Norweger oder Italiener. Und das war es, was Maitz/Elspaß uns auch sagen wollten.

15. Lehren wir unseren Kindern und den Menschen, die Deutsch lernen wollen, ein situationsangemessenes, dem Kommunikationszweck entsprechendes und damit unauffälliges Deutsch! Und lehren wir, dass es nicht nur *ein* richtiges Deutsch gibt und dass gutes Deutsch in allen Regionen gesprochen und geschrieben werden kann und nicht nur in der Gegend, aus der Herr Sick kommt. Übrigens: Luther hat sich stilistisch auch nicht am Gebrauch der damaligen gelehrten Welt orientiert, er hat dem Volk aufs Maul geschaut; die von ihm benutzte Schreibnorm war wenig »aristokratisch«, sie war wirkungsbestimmt und adressatenbezogen.

Werner König

Dr. phil; apl-Professor für deutsche Sprachwissenschaft (unter besonderer Berücksichtigung des Neuhochdeutschen) an der Philosophischen Fakultät der Universität Augsburg.

Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell

Vilmos Ágel

1. Anlass zur Wortmeldung

Im Wintersemester 2006/2007 fand am Institut für Germanistik der Universität Kassel ein Hauptseminar mit dem Titel »Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod« statt. Ziel des Seminars war es, ausgehend von den grammatikbezogenen Kolumnen von Bastian Sick »über aktuelle grammatische Phänomene des Deutschen nachzudenken und dabei zu Beschreibungs- und evtl. auch zu Erklärungsvorschlägen zu kommen« (Seminarankündigung).¹ Die auf der Grundlage der einschlägigen grammatischen Fachliteratur erarbeiteten und teilweise auf Korpusrecherchen basierenden Beschreibungs- und Erklärungsvorschläge der Studierenden wurden dann mit Sicks Ratschlägen und Lösungsvorschlägen verglichen, um deren empirische Solidität und theoretische Kohärenz beurteilen zu können. Unterhaltungswert, Aspekte von Sprachkritik und -pflege, mögliche didaktische oder soziologische Implikationen bzw. Konsequenzen standen nicht zur Diskussion. Die aktuelle Debatte in *Info DaF* (siehe Maitz/Elspaß 2007 und Roggausch 2007) und die Diskussionseinladung von Werner Roggausch bieten mir die Möglichkeit, einige Ergebnisse unserer grammatischen Analysen zu präsentieren und auf diese Weise einen kleinen Beitrag zur Debatte und eventuell auch zur öffentlichen Meinungsbildung zu leisten.

Da sich Bastian Sicks grammatische Ratschläge und Lösungsvorschläge auf Fehler und Zweifelsfälle beziehen, bietet sich folgende Vorgehensweise an: Zuerst werden die Begriffe ›grammatischer Fehler‹ und ›grammatischer Zweifelsfall‹ erörtert, um Sicks Urteile und Analysen theoretisch verorten zu können. Anschließend werden zwei ausgewählte Kolumnen aus Sick 2004 bzw. 2005 analysiert und auf diese Weise einige theoretische und empirische Ergebnisse der Arbeit im Hauptseminar dokumentiert. Abschließend wird der Versuch unternommen, den Stellenwert der Sick'schen Ratschläge und Lösungsvorschläge zu bestimmen.

2. System und Norm: grammatische Fehler und Zweifelsfälle

Um über grammatische Fehler und Zweifelsfälle nachdenken zu können, muss man die Begriffe Sprachsystem und Sprachnorm klären. Um die Begriffe Sprachsystem und Sprachnorm klären zu können, müssen wir uns kurz den variablen Aufbau menschlicher Sprachen vor Augen führen.

Jede natürliche Sprache stellt ein Gefüge von regionalen, sozialen, stilistischen und medialen Varietäten dar, hat also eine ihr eigene »Architektur« (Cosseriu 1988: 265) von Standard- und Standardvarietäten, Dialekten, Sprachni-

1 Da der dritte Band von *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod* damals noch nicht erschienen war, lagen unseren Analysen Sick 2004 und 2005 zugrunde.

veaus und Sprachstilen. Obwohl diese Varietäten voneinander nicht unabhängig sind und obwohl die »Sprecher in der Regel gleichzeitig mehrere von diesen Varietäten beherrschen« (Maitz/Elspaß 2007: 518), haben grammatische Untersuchungen üblicherweise nur eine Varietät, eine »homogene funktionelle Sprache« (Coseriu 1988: 265), zum Gegenstand.¹ Der Grund hierfür ist, dass jede funktionelle Sprache ihre eigene Struktur hat. Man kann also zwar die Frage etwa nach der Weglassung von Flexionsendungen ›im Deutschen‹ stellen, eine adäquate Antwort setzt jedoch voraus, dass die Frage auf die einzelnen funktionellen Sprachen des Deutschen heruntergebrochen wird. Erst nachdem varietätenbezogene Teilantworten vorliegen, kann man den Versuch unternehmen, die »Architektur« der Weglassung von Flexionsendungen im Deutschen bzw. eventuelle Abhängigkeiten und Interdependenzen zwischen einzelnen funktionellen Sprachen des Deutschen zu rekonstruieren. In der Saussure'schen Tradition wird die Struktur einer funktionellen Sprache als eine einheitliche Gestaltungsebene (Sprachsystem, *langue*) aufgefasst. Coseriu (1988: 266 ff.) präzisiert diese Auffassung dahingehend, dass er zwei zentrale Gestaltungsebenen unterscheidet: System und Norm (von der dritten Ebene, der des Sprachtypus (Coseriu 1988: 272 ff.), können wir hier absehen.). Abstrahiert man »von der Subjektivität, Originalität und Kreativität des Individuums« (Coseriu 1988: 267), erhält man ein »Gefüge von normalen Realisierungen« (Coseriu 1988: 267). Dies ist die Gestaltungsebene der Norm. Beispielsweise ist ein wichtiges Merkmal der Silbe in der gesprochenen deutschen Standardspra-

che die sogenannte Auslautverhärtung. Normalerweise gibt es also im Silbennendrand keine stimmhaften Obstruenten (also etwa keine Laute [b], [d] und [g]), so dass etwa die Wörter *Rad* und *Rat* identisch ausgesprochen werden müssen.

Abstrahiert man von denjenigen Merkmalen normaler Realisierungen, die bloß normal, jedoch nicht funktional sind, d. h. keine distinktiven (unterscheidenden) Oppositionen begründen, erhält man ein Gefüge von *möglichen* Realisierungen. Dies ist die Gestaltungsebene des Systems. Auf der Ebene des Systems entspricht dem Schlusskonsonanten in *Rad* das Phonem /d/ und dem Schlusskonsonanten in *Rat* das Phonem /t/. Während also *Rad* und *Rat* als phonetische Wortformen auf der Gestaltungsebene der Norm identisch sind, stellen sie auf der Ebene des Systems unterschiedliche phonologische Wörter dar. Würde man *Rad* mit einem stimmhaften Schlusskonsonanten [d] aussprechen, wäre das folglich zwar ein klarer Normverstoß, aber kein Systemfehler.

Coserius Theorie basiert auf der geradezu alltäglichen Beobachtung, dass die zahlreichen (nicht nur sprachlichen) ›Normalitäten‹, die unser Leben begleiten, einerseits ›bloße‹, andererseits jedoch ›funktionale‹ Traditionen darstellen. Erstere sind für uns – aus welchen Gründen auch immer – ›nur‹ wichtig, letztere lebensnotwendig. Normal beim Hausbau ist z. B., dass ein Fundament gelegt wird, dass das Haus gedeckt wird oder dass die Wände gestrichen bzw. tapeziert werden. Während Dach und Fundament funktional sind, stellen jedoch Streichen und Tapezieren bloße Traditionen dar. Ohne Farbe oder Tapete stürzt das Haus weder ein, noch regnet es herein.

1 Im Folgenden werden die Begriffe ›Varietät‹ und ›funktionelle Sprache‹ synonym verwendet.

Auf der Ebene der Sprachbetrachtung ist das Verhältnis von System und Norm alles andere als einfach:

1. Sprachsystem und Sprachnorm sind keine ›vorfindlichen‹ Phänomene, sie stellen keine ›Realitäten‹ dar, sondern es ist die Aufgabe des Sprachwissenschaftlers bzw. des Grammatikers, das grammatische System und die grammatischen Normen einer Varietät zu rekonstruieren.
2. Da das System einer funktionellen Sprache hochkomplex und mehrdimensional ist, kann es durchaus sein, dass etwas, was man in einer bestimmten Dimension der Norm zugeordnet hat, in einer anderen Dimension funktional ist, also dem System zuzuordnen wäre.¹
3. Da viele Teilsysteme einer funktionellen Sprache prototypisch organisiert sind, also ein Zentrum und eine Peripherie haben, ist zu erwarten, dass bei peripheren Elementen Normverletzungen natürlich sind. Die Sprecher sind nämlich unbewusst bestrebt,
 - a) die Struktur des peripheren Elements der des Zentrums anzunähern oder
 - b) sie in ein anderes benachbartes Teilsystem zu integrieren.²
4. Da, wie erwähnt, die Sprecher in der Regel gleichzeitig mehrere Varietäten beherrschen, ist die empirische Isolierung des Systems und der Normen einer bestimmten funktionellen Sprache mitunter sehr schwer.³
5. Da sich Sprachen und ihre Varietäten verändern, wandeln sich auch die Systeme und Normen und deren Verhältnis zueinander. Es entstehen neue Systeme, Teilsysteme und Normen (und damit auch neue Konstellationen und Transferenzmöglichkeiten in den Köpfen der Sprecher). Was früher funktional war, ist heute nur noch normal, was früher normal war, ist heute funktional, was früher weder normal noch funktional war, ist heute normal und funktional usw.⁴

1 Beispielsweise ist die erwähnte Auslautverhärtung segmentalphonologisch zwar ›bloß‹ normal, silbenphonologisch könnte man jedoch argumentieren, dass stimmlose Obstruenten eindeutig den Anfang oder das Ende einer Silbe markieren und daher wiederum funktional sind. Wenn also der Hörer einen stimmlosen Obstruenten wie [t] wahrnimmt, weiß er sofort, dass es sich entweder um den ersten oder um den letzten Konsonanten einer Silbe handelt (siehe etwa *Tag* und *Rad/Rat*).

2 Ein Beispiel für (a) sind z. B. die Versuche, das unflektierbare Adjektiv *klasse* zu flektieren: »Alles in allem erstellt die Maschine einen klassen Kaffee...« (Internetbeleg). Ein Beispiel für (b) sind die sogenannten Substantiv-Verb-Verbindungen wie *radfahren* oder *brustschwimmen*, deren Erstglieder (*rad-*, *brust-*) keine substantivischen Eigenschaften mehr haben (Fuhrhop 2005: 70 ff.). Sie sind nicht mehr im Teilsystem der Substantive, sondern im Teilsystem der verbalen Komposition zu analysieren.

3 Beispielsweise gehört eine Progressivkonstruktion wie *Sie ist noch am schlafen* in der Schweiz sowohl zum Standard als auch zum Substandard, während sie in Österreich oder im Osten Deutschlands eher nur standardsprachlich zu erwarten ist (siehe das von Stephan Elspaß und Robert Möller betreute Augsburgsburger Projekt »Atlas zur deutschen Alltagssprache«).

4 Ein Beispiel: Während Goethe noch unentschieden zwischen »Die Leiden des jungen Werthers« und »Die Leiden des jungen Werther« war, ist die heutige Standardnorm eindeutig die letztere Form. Ob die heutige Norm gleichzeitig auch funktional ist, ist eine komplizierte Frage. In Anlehnung an Nübling 2005 habe ich an anderer Stelle (Agel 2006) dafür argumentiert, dass sie funktional ist, da sie eine Unterscheidung der grammatisch relevanten Substantivklassen ›Eigename‹ und ›Gattungsname‹ ermöglicht (*Die Leiden des jungen Werther* versus *Die Leiden des jungen Wärters*).

6. Die in 5 beschriebene natürliche Dynamik von Sprachen und Varietäten führt zu der logisch zwingenden Erkenntnis, dass am Anfang jedes/jeden Wandels ein Fehler steht, den man freilich in Sprachwandeltheorien nicht als Fehler, sondern als Neuerung oder Innovation bezeichnet.¹ Der Begriff der Innovation kann sich sowohl auf das Auftreten neuer Sprachfakten als auch auf die Verwendung eines alten Sprachfaktums in einer neuen Varietät beziehen (Koch 2005).
7. Dass Normfehler an der Wiege des Sprachwandels stehen (müssen), steht somit außer Frage. Möglicherweise können aber – gerade wegen der Mehrdimensionalität des Systems – sogar Systemfehler einen Sprachwandel initiieren.²

Was also ist ein grammatischer Fehler?

- a) Ein grammatischer Fehler kann (ursprünglich) ein reiner Systemfehler sein, der (mittlerweile) zur Norm avanciert ist (Typ: *eines Nachts*).
- b) Ein grammatischer Fehler kann ein reiner Systemfehler sein, der nicht zur Norm avanciert ist, sich jedoch im Sprachgebrauch hartnäckig hält (Typ: *meines Erachtens nach*).
- c) Ein grammatischer Fehler kann (ursprünglich) ein Normfehler sein, dessen Quelle konfligierende Teilsysteme sind und der (mittlerweile) zur Norm avanciert ist (Typ: *frohen Mutes*).
- d) Ein grammatischer Fehler kann (ursprünglich) ein Normfehler sein, dessen Quelle konfligierende Teilsysteme sind und der (mittlerweile) die alte Norm streitig macht. Die alte Norm ist noch nicht verdrängt, die neue ist noch nicht voll etabliert. Es entsteht eine Normvarianz (Typ: *Du brauchst nicht zu kommen* vs. *Du brauchst nicht kommen* oder *Ich frage dir/dich die Vokabeln ab*) (siehe hierzu Eisenberg/Voigt 1990: 11 f.).
- e) Ein grammatischer Fehler kann (ursprünglich) ein Normfehler sein, dessen Quelle der periphere Systemstatus des Elements oder der Konstruktion ist und der (mittlerweile) zur Norm avanciert ist (Typ: *bekommen-Passiv* mit Verben des Nehmens) (vgl. »Dann bekommen die Eltern das Sorgerecht entzogen«, Duden 2005: 557).
- f) Ein grammatischer Fehler kann ein Normfehler sein, dessen Quelle der periphere Systemstatus des Elements oder der Konstruktion ist, der nicht zur Norm avanciert ist, sich jedoch im

1 Der Erste, der im 17. Jh. statt des bis dahin üblichen *frohes Mutes* die Form *frohen Mutes* verwendete, hatte einen Normfehler begangen, den ein Sprachkritiker von damals gewiss heftig kritisiert hätte. Hätte dieser Sprachkritiker 100 oder 120 Jahre lang gelebt, hätte er etwa um 1900, wo alle nur noch die Form *frohen Mutes* verwendeten, seine jugendliche Kritik eventuell nicht mehr nachvollziehen können. Oder er hätte umgekehrt als einziger die Form *frohes Mutes* trotziger weiterverwendet und sich verbittert über den Verfall der Sprache beklagt.

2 Bekanntlich sind etwa die Formen *des/eines Nachts* oder *nachts* im Standarddeutschen normal, obwohl hier eine Systemverletzung vorliegt (feminine Gattungsnamen können im Genitiv des Singulars kein -s erhalten). Auch die (stark kritisierte) Form *meines Erachtens nach* hält sich hartnäckig im Sprachgebrauch, obwohl die Präposition *nach* keinen Genitiv regiert. Beide Typen von Systemverletzungen sind wiederum aus anderen Systemperspektiven durchaus verständlich: *des/eines Nachts* und *nachts* stellen Analogiebildungen zu *des Tags, eines Tages* und *tags* dar, und *meines Erachtens nach* fügt sich in die Reihe *meiner Meinung/Auffassung/Ansicht nach*, bei der der formale Zusammenfall von Genitiv und Dativ die Diagnose der Kasusreaktion der Präposition unsicher macht.

Sprachgebrauch hartnäckig hält (Typ: *einen Klassen Kaffee* oder *ein lilanes/beiges Kleid*).

Die Typen (a), (c) und (e) stellen ehemalige Fehler dar, die heute keine mehr sind. Sie sind jedoch insofern aufschlussreich, als uns ihre frühere ›Fehler-Existenz‹ zur Vorsicht mit dem Umgang von ›heutigen Fehlern‹ mahnen kann. Auch Bastian Sick, der sich bekanntlich für den Erhalt des Genitivs einsetzt, erwähnt, dass »einst sogar das Verb »vergessen« mit dem Genitiv gebildet (wurde)« (Sick 2005: 21), schließt jedoch daraus nicht, dass eine Rückkehr zum alten Genitiv angemessen wäre.

Übrig bleiben die Typen (b), (d) und (f). Es sind diese ›Fehler‹, auf die sich der Begriff ›Zweifelsfall‹, der per definitionem auf die Konkurrenz von mindestens zwei Varianten rekurriert (Klein 2003 und 2006), anwenden lässt. Klein (2003: 5 und 8) bezieht den Begriff des Zweifelsfalls zwar auf die Standardsprache, schließt jedoch die Möglichkeit nicht aus, dass als »Zielpunkte« des Zweifels andere funktionelle Sprachen in Betracht gezogen werden. Das Verfahren von Klein ist legitim und nachvollziehbar, da sein Begriff des Zweifelsfalls keine (Ab-) Wertung von nicht standardsprachlichen Varietäten beinhaltet oder impliziert.

Gemeinsam ist diesen ›Fehlern‹, dass sich der Zweifel der Sprecher auf eine funktionelle Sprache beschränkt.

Zweifelsfälle sind jedoch mehr als nur ›Fehler‹ im Sinne der Typen (b), (d) und (f), die alle *eine* funktionelle Sprache betreffen. Da Sprecher, wie erwähnt, in der Regel gleichzeitig mehrere Varietäten beherrschen, kann es auch zu von Varietätenkonflikten generierten Zweifeln kommen. Bekanntlich ist etwa der possessive Dativ (Typ: *dem Vater sein Haus*) im Substandard und in vielen Dialekten verbreitet und normal, man kann aber durchaus die Frage stellen, ob er auch standard-

sprachlich normal ist. Systemkonform ist er allemal (Zifonun 2003).

Zweifelsfälle können also auch Normunsicherheiten sein, deren Quelle die gleichzeitige Beherrschung von mehreren Normen ist, die in *verschiedenen* funktionellen Sprachen verankert sind.

Halten wir also fest, dass man grundsätzlich zwei Typen von Zweifelsfällen unterscheiden kann:

- (i) System- oder Normfehler, die eine Varietät betreffen (die obigen Typen (b), (d) und (f));
- (ii) Normunsicherheiten, deren Quelle die gleichzeitige Beherrschung von mehreren Normen ist, die in verschiedenen Varietäten verankert sind.

Da sich unsere Analysen im Sick-Seminar auf die ›Fehler‹ im Sinne von (i) konzentriert haben, möchte ich mich im vorliegenden Beitrag auf diesen Typ beschränken. Wie geht man also mit Zweifelsfällen der Gruppe (i) um?

Allen drei Typen von Zweifelsfällen der Gruppe (i) ist gemeinsam, dass

1. ihr Verständnis die Rekonstruktion von isolierten oder von konfligierenden Teilsystemen voraussetzt und dass
2. sich die Rekonstruktion von diesen Teilsystemen in aktuelle Sprachwandelprozesse fügen muss. Dies ist das sogenannte Prinzip der Viabilität (siehe ausführlich Ágel 2001).

Will man diese Zweifelsfälle angemessen beschreiben und erklären, ist es also notwendig,

1. das oder die zugrunde liegenden Teilsysteme (inklusive deren evtl. Zentrum-Peripherie-Struktur) und
2. die diese Teilsysteme evtl. betreffenden Sprachwandelprozesse zu rekonstruieren.

Die Rekonstruktionen setzen ihrerseits

1. eine adäquate Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes voraus,
2. die ein adäquates und in sich kohärentes Begriffsinventar voraussetzt und

3. eine Sprachgebrauchsanalyse erfordert.

3 und 4 bedeuten nichts anderes als die theoretisch adäquate Formulierung des Zweifelsfalls und dessen theoretisch adäquate Zuordnung zu einem oder mehreren grammatischen Teilsystemen.

Unter einer Sprachgebrauchsanalyse sollen in Anlehnung an Klein (2003: 15 ff. und 2006: 586 ff.) zwei verschiedene Typen von Analysen verstanden werden:

- Untersuchung des grammatischen, semantischen oder pragmatischen Gebrauchskontextes und
- Analyse der Gebrauchsfrequenz der Varianten.

Als Fazit der kursorischen theoretischen Erörterungen kann festgehalten werden, dass Vorschläge für die Klärung der Zweifelsfälle der Gruppe (i) folgendes *methodisches Szenario* voraussetzen:¹

1. *Gegenstandsrekonstruktion I*: Formulierung des Zweifelsfalls;
2. *Gegenstandsrekonstruktion II*: Zuordnung des Zweifelsfalls;
3. *Sprachgebrauchsanalyse*: Untersuchung des Gebrauchskontextes und der Gebrauchsfrequenz;

4. *Systemrekonstruktion*: Rekonstruktion des oder der zugrunde liegenden Teilsysteme;

5. *Viabilitätsprüfung*: Rekonstruktion der zugrunde liegenden Sprachwandelprozesse.

In den folgenden Abschnitten wird je eine zentrale Kolumne aus Sick 2004 und Sick 2005 vor dem Hintergrund dieses methodischen Szenarios analysiert.

3. Die Kolumne »Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod«

Um den Inhalt dieser Kolumne (Sick 2004: 15 ff.) wiederzugeben und die Analyse vorzubereiten, wird in einem ersten Schritt versucht, die von Sick behandelten Themen zu identifizieren. Diese manifestieren sich in Beispielen oder in Themenangaben.²

Der Identifizierung der Themen folgt der erste eigentliche Analyseschritt, die Gegenstandsrekonstruktion (I wie II): Sicks Themenangaben und Beispielen werden grammatische Gegenstände zugeordnet. Themenidentifikation und Gegenstandsrekonstruktion ergeben folgendes Bild:

| Nr. Thema | Themenangabe (Sick) | Beispiele (Sick) | Gegenstand (Rekonstruktion) | Nr. Gegenstand |
|-----------|--|---|--|----------------|
| – | – | der Dativ ist dem Genitiv sein Tod | possessiver Dativ (Typ: dem Vater sein Haus) | 1 |
| 2 | Kasus nach Präpositionen (Dativ oder Genitiv) im Allgemeinen | wegen dir, laut einem Bericht, gemäß des Protokolls | Dativ-Genitiv-Wechselpräpositionen (Variation in der Kasuskategorie) | 2 |
| 2 | Kasus nach Präpositionen (Dativ oder Genitiv) im Allgemeinen | aufgrund (von), infolge (von) | komplexe Präpositionen, präpositionsartige Wortverbindungen | 3 |

1 In der Analysepraxis können – abgesehen von 5 – die einzelnen Schritte kaum sinnvoll getrennt werden.

2 Faktisch übernehme ich die Themenangaben von Sick mit dem Unterschied, dass ich für seine »laiengerechten« Formulierungen wie z.B. »wenn die Präposition vor einem »unbekleideten« Nomen steht...« fachsprachliche Formulierungen einsetze. So steht etwa für die »Bekleidung« des Nomens das Fachwort »Substantivbegleiter«.

| Nr. Thema | Themenangabe (Sick) | Beispiele (Sick) | Gegenstand (Rekonstruktion) | Nr. Gegenstand |
|-----------|--|--|--|----------------|
| 2a | Kasus nach Präpositionen (Dativ oder Genitiv) in Abhängigkeit vom Vorhandensein eines Substantivbegleiters | wegen Umbau, wegen Umbaus, wegen kompletten Umbaus, wegen Geschäften | Struktur der Nominalflexion (Variation in der Kasusform) | 4 |

Ausgehend von dem Titel der Kolumne erwartet man, dass der possessive Dativ (*dem Genitiv sein Tod*) den zentralen Gegenstand oder zumindest einen der zentralen Gegenstände der Kolumne darstellt. Dem ist jedoch nicht so. Gegenstand Nr. 1 entspricht im Text kein Thema. Er wird deshalb im Folgenden nicht behandelt.

Urteilt man nach Sicks Themenangaben, behandelt die Kolumne im Grunde nur die Problematik der Kasusvergabe nach Dativ-Genitiv-Wechselpräpositionen (Themenummer 2). Die Frage, wie man mit Nominalgruppen mit und ohne Substantivbegleiter umgeht, stellt nach Sick offensichtlich eine Variante dieses Themas dar (Themenummer 2a).

Rekonstruiert man die grammatischen Gegenstände der Kolumne, so wird deutlich, dass zwischen Sicks Vorstellungen davon, was er behandelt, und dem, was tatsächlich behandelt wird, erhebliche Diskrepanzen bestehen:¹

- a) Er macht keinen Unterschied zwischen der Grammatik einfacher Präpositionen (Gegenstandsnummer 2) und der von komplexen Präpositionen bzw. präpositionsartigen Wortverbindungen (Gegenstandsnummer. 3); (zu diesen Klassen siehe Duden 2005: 607).
- b) Die Beispiele unter Gegenstandsnummer 4 haben nur am Rande etwas mit

der Rektionsproblematik von Dativ-Genitiv-Wechselpräpositionen zu tun. Primär geht es da um etwas ganz anderes, nämlich um die Struktur der Nominalflexion (völlig unabhängig von Genitiv, Dativ oder Präpositionen).

ad a): Komplexe Präpositionen wie *aufgrund*, *infolge*, *mithilfe*, *anstelle* usw. gehen auf präpositionsartige Wortverbindungen wie *auf Grund*, *in Folge*, *mit Hilfe*, *an Stelle* usw. zurück. Ihre Zweitglieder sind also ehemalige Substantive (-*grund*, -*folge*, -*hilfe*, -*stelle*), die die typischen Rektionseigenschaften von Substantiven bewahrt haben. Substantive regieren typischerweise den Genitiv (*das Haus des Vaters*, *die Ehre der Frau*) oder die Präposition *von*, die ihrerseits den Dativ regiert (*das Haus von meinen Eltern*, *die Ehre von Frauen*). Folglich regieren *aufgrund*, *infolge*, *mithilfe*, *anstelle* usw. den Genitiv (*aufgrund des Geschäfts*) oder die Präposition *von*, die ihrerseits den Dativ regiert (*aufgrund von Geschäften*). Wir sehen, dass das Rektionsverhalten dieser komplexen Präpositionen mit dem der Dativ-Genitiv-Wechselpräpositionen, die alle einfache Präpositionen sind, nichts zu tun hat. Bei den komplexen Präpositionen wechseln ja nicht Genitiv und Dativ, sondern der Genitiv und die Präposition *von*.² Während die einfachen Wechselpräpositionen historisch gesehen immer auf dem Weg

¹ Dies gilt auch dann, wenn man den Titel nur unter Unterhaltungsaspekten betrachtet.

² In Sicks Tabelle der Wechselpräpositionen (Sick 2004: 17) werden eine Präposition *aufgrund* von einer Präposition *aufgrund von* und eine Präposition *infolge* von einer Präposition *infolge von* unterschieden, um den Eindruck eines echten Genitiv-Dativ-Wechsels zu erwecken. Doch die jeweilige Verdopplung der Präpositionen hebt die

von der Dominanz des Genitivs zu der des Dativs sind oder umgekehrt, sind die komplexen Präpositionen in dieser Hinsicht stabil. Sie bauen weder den Genitiv zugunsten der Präposition *von* ab noch umgekehrt.

ad b): Befasst man sich mit Kasusproblemen, muss man Fragen, die die Kasus-kategorie(n) betreffen, von denen, die die Kasusform(en) betreffen, unterscheiden können (Dürscheid 2007).¹ Während die Frage, ob einfache Wechselpräpositionen in einem bestimmten grammatischen Kontext den Genitiv oder den Dativ fordern, die Kasus-kategorien Genitiv und Dativ betrifft, betreffen die Fragen, warum *wegen Urlaub* statt *wegen Urlaubs* »erlaubt (ist)« (Sick 2004: 16) und warum der Genitiv bei *wegen des Urlaubs* und *wegen kompletten Urlaubs* »die bessere Wahl (bleibt)« (Sick 2004: 16) primär nicht die Kasus-kategorien, sondern die Kasus-formen und die Struktur ihrer Realisierung. Entscheidend hinsichtlich einer adäquaten Gegenstandsrekonstruktion ist dabei, dass hier kein spezifisches Genitivproblem vorliegt:

- 1) Japan versorgt Europa mit diesem Stahl(e).
- 2) Japan versorgt Europa mit billigem Stahl(e).
- 3) *Japan versorgt Europa mit Stahle.
- 4) Japan versorgt Europa mit Stahl.

Die Beispiele 1)–4) exemplifizieren die Grundstruktur der Kasusrealisierung bei

Gattungs- und Stoffnamen im Singular. Diese unterscheidet sich sowohl von der Grundstruktur der Kasusrealisierung von Gattungs- und Stoffnamen im Plural als auch von der von Eigennamen im Singular wie im Plural (ausführlich siehe dazu Ágel 2006).

Die Grundregel ist, dass das Substantivflexiv im Singular das Begleiterflexiv, also die Endung am Artikel (siehe 1)) oder am Adjektiv (siehe 2)), impliziert. M. a. W., das singularische Substantivflexiv kann nur realisiert werden, wenn auch das Begleiterflexiv realisiert wird, weshalb 3) ungrammatisch ist. Die Grundregel wird in 4), wo weder das Substantiv- noch das Begleiterflexiv realisiert werden, nicht verletzt, weshalb 4) grammatisch ist.²

Auch in den folgenden Beispielen gilt die Grundregel:

- 5) Fahrkarten am Automat
(Hinweisschilder der DB)
- 6) Als Mensch mag ich ihn nicht.
(FAZ, zitiert nach Schmidt 2002: 325)
- 7) Ohne Mensch kein Hochwasser?
(Internetbeleg)
- 8) ohne Wunsch und Wille
(Ljungerud 1955: 120)
- 9) zwischen Herr und Sklave
(Ljungerud 1955: 120)

Gemeinsam ist den Beispielen 1)–9), dass an ihnen nicht der Genitiv, sondern der Dativ und Akkusativ beteiligt ist. Die

Gegenstandsdifferenz nur hervor, schließlich können einfache Präpositionen ihre Form nicht wechseln, wenn sie nicht den Genitiv, sondern den Dativ regieren: *wegen des Problems*, aber: **wegen von Problemen*.

- 1 Z. B. regiert die Präposition *auf* in den Präpositionalgruppen *auf dem Lande* und *auf dem Land* gleichermaßen den Dativ (Kategorie). Hinsichtlich der Realisierung des Dativs (Form) unterscheiden sich allerdings die beiden Präpositionalgruppen: In der ersten Gruppe erscheint der Dativ sowohl als Dativ-*m* am Artikel wie auch als Dativ-*e* am Substantiv. In der zweiten Gruppe nur als Dativ-*m* am Artikel.
- 2 Stoffnamen wie *Stahl* brauchen keinen Artikel (s. z. B. *Stahl ist hart* vs. **Stuhl ist hart*), weshalb sie am besten geeignet sind, an ihnen die Grundstruktur der Kasusrealisierung zu exemplifizieren.

Grundregel gilt aber auch für den Genitiv:

- 10) eine Tasse duftenden Kaffees
- 11) eine Tasse Kaffee
- 12) *eine Tasse Kaffees

In 10) wird sowohl das Begleiterflexiv (am Adjektiv) als auch das Substantivflexiv, in 11) keines von beidem realisiert. Beide Konstruktionen sind korrekt. 12) entspricht dagegen dem Typus 3), bei dem das singularische Substantivflexiv ohne Begleiterflexiv realisiert wird, weshalb die Konstruktion ungrammatisch ist.

Jede Regel ist das Ergebnis einer langen sprachhistorischen Entwicklung. Im Zuge dieser Entwicklung kommt es zwar zu neuen Strukturen, was aber nicht heißt, dass die alten Strukturen restlos eliminiert werden könnten oder würden. Eine einschlägige alte Struktur ist der partitive Genitiv, der »noch bis ins 16. Jh. – in gehobener Sprache noch wesentlich länger – durchaus gebräuchlich ist« (Glaser 1992: 122). Man vgl. etwa »Er sach so uil *gesteines*« (Nibelungenlied, zitiert nach Glaser 1992: 120) oder »iss des *brots*« (Luther, zitiert nach Glaser 1992: 123). Wenn Reste einer alten Struktur in einer jüngeren Sprachstufe noch nachweisbar sind, spricht man in Grammatikalisierungstheorien von »persistence« (Hopper 1991: 22).

Auch im Bereich der Kasusrealisierung gibt es historische Residuen des Typs 3) (zu *Hause*, *wegen Diebstahls/Umbaus/Regens*, *infolge Hochwassers* usw.), die mitunter normativ unterstützt werden (Gallmann 1996: 292). Wichtig ist nur, dass man diese »Ausnahmen«, die eine frühere Regel repräsentieren, nicht zur aktuellen Regel erhebt, sondern sie als Ergebnis einer Viabilitätsprüfung so behandelt, wie sie zu behandeln sind: als historische Residuen. Ein Beispiel aus einem anderen Bereich der Flexion: Der Genitiv des Per-

sonalpronomens *ich* lautet heute *meiner*. Im Substantiv *Vergissmeinnicht* kann man jedoch noch die alte Form *mein* erkennen. Hieraus ließe sich aber nicht der Schluss ziehen, dass die korrekte aktuelle Kasusform *mein* wäre. (Des Weiteren können wir in *Vergissmeinnicht* auch die alte Genitivrektion des Verbs beobachten, siehe auch Sick 2005: 21).

Was Sicks Thema Nr. 2a anbelangt, können wir also festhalten, dass hier – offensichtlich unbewusst und ungewollt – ein neuer grammatischer Gegenstand (Gegenstandsnummer 4) eingeführt wurde, der mit Gegenstand Nr. 2 (Genitiv-Dativ-Wechselpräpositionen) nichts zu tun hat. Sicks Interpretation lautet: »Wegen Umbau geschlossen« – das ist erlaubt, es muss nicht »wegen Umbaus« heißen. Ist das Hauptwort jedoch »bekleidet«, bleibt der Genitiv die bessere Wahl: »wegen des Umbaus«, »wegen kompletten Umbaus« (Sick 2004: 16).

Während im Sinne dieser Interpretation das Substantiv *Umbau* in der Konstruktion *wegen Umbau* im Dativ steht und mit dem Genitiv (*wegen des Umbaus*) wechselt, geht es in Wirklichkeit weder um ein Problem der Kasus Kategorien noch um eins der Wechselpräpositionen. Die Konstruktion *wegen Umbau* enthält ein unflektiertes und begleiterloses Substantiv und entspricht somit dem Typus 4) (*mit Stahl*), der mit der Grundregel konform ist. Die Konstruktionen *wegen des Umbaus* und *wegen kompletten Umbaus* enthalten ein flektiertes Substantiv mit Begleiter und entsprechen somit den Typen 1) und 2) (*mit diesem/billigem Stahle*), die die Grundregel repräsentieren. Die Konstruktion *wegen Umbaus* enthält ein flektiertes Substantiv ohne Begleiter und entspricht somit dem Typus 4) (**mit Stahle*), der heute ein historisches Residuum darstellt. Dass *wegen Umbau* besser ist als *wegen Umbaus*, scheint auch Sick zu spüren, kann aber das Problem grammatisch

nicht interpretieren (»Wegen Umbau« [...] ist erlaubt, es muss nicht »wegen Umbaus« heißen [...])«.

Zu klären bleibt noch der Fall der Genitiv-Dativ-Wechselpräpositionen (Themen- und Gegenstandsnummer 2).

Im Gegensatz zu den Gegenständen Nr. 3 und 4, bei denen Bastian Sick die Probleme nicht in den Griff bekommt, ist hier hervorzuheben, dass er erkennt, dass man unter Viabilitätsgesichtspunkten zwei Typen von Genitiv-Dativ-Wechselpräpositionen unterscheiden muss (Di Meola 2000: 138 f.):

- i) Genitiv-Präpositionen mit Dativreaktion (im Folgenden: Genitiv-Dativ-Präpositionen) und
- ii) Dativ-Präpositionen mit Genitivreaktion (im Folgenden: Dativ-Genitiv-Präpositionen).

Gruppe (i) sind die ursprünglichen Genitivpräpositionen (darunter *wegen*), die neben dem ursprünglichen Genitiv zusätzlich den Dativ regieren (siehe etwa die historischen Residuen *stattdessen, deswegen, meinewegen, währenddessen* usw. mit ursprünglichem Genitiv).

Gruppe (ii) sind die ursprünglichen Dativpräpositionen wie *ähnlich, außer, binnen, dank, entgegen, entsprechend, gegenüber, gemäß, gleich, inmitten, mitsamt, nahe, nebst, samt, seit, trotz* (Di Meola 2000: 139; Schmidt 2002: 331 f.), die neben dem ursprünglichen Dativ zusätzlich den Genitiv regieren (siehe etwa die historischen Residuen *außerdem, demgemäß, seitdem, trotzdem* usw. mit ursprünglichem Dativ). Man vergleiche

- 13) entsprechend des Wiener-Dokuments
(Spiegel, zit. nach Schmidt 2002: 331)

Obwohl also Bastian Sick die beiden Hauptgruppen durchaus erkennt, unterzieht er das grammatische Verhalten weder der Gruppen noch der einzelnen Gruppenmitglieder einer weiteren Ana-

lyse. So bleiben seine tabellarischen Empfehlungen (Sick 2004: 17 f.) einerseits äußerst lückenhaft, andererseits vermitteln sie ein sehr statisches Bild von einem sehr dynamischen System. Dies lässt sich anhand einer (partiellen) Sprachgebrauchsanalyse nachweisen:

Eine Sprachgebrauchsanalyse im Sinne einer statistischen Dokumentation der Rektionsalternation (Di Meola 2000: 207 ff.) ergibt sowohl bei den Genitiv-Dativ-Präpositionen als auch bei den Dativ-Genitiv-Präpositionen ein sehr eindeutiges Bild mit jeweils zwei Untergruppen:

Genitiv-Dativ-Präpositionen:

(i)-a Die ursprünglich reinen Genitivpräpositionen *zwecks, voll, voller* und *zuzüglich* regieren heute statistisch in über 60 % der Fälle den Dativ.

(i)-b Alle anderen ursprünglichen Genitivpräpositionen (inkl. *wegen* und *während*) regieren heute in immer noch mindestens 60 % der Fälle den Genitiv (bei *wegen* und *während* beträgt der Dativanteil 16 bzw. lediglich 2 %). Dabei ist eine normative Diskreditierung des Dativs nicht unproblematisch, schließlich sind laut DWB Dativbelege mit *wegen* bereits bei Goethe, Schiller, Stifter oder Hauptmann zu finden. In den Schriften »einfacher Leute« (Substandard) waren die Dativbelege bereits im 19. Jahrhundert in Überzahl (Elspaß 2005: 321 ff.).

Dativ-Genitiv-Präpositionen:

(ii)-a Die ursprünglich reinen Dativpräpositionen *binnen, entlang, dank, trotz, inmitten* regieren heute statistisch in über 50 % der Fälle den Genitiv (bei *trotz* und *inmitten* sind es über 90 %).

(ii)-b Alle anderen ursprünglichen Dativpräpositionen regieren heute in immer noch mindestens 75 % der Fälle den Dativ. Am fortgeschrittensten ist die Entwicklung bei *gemäß* mit einem Genitivanteil von 25 %.

Vergleicht man dieses Ergebnis mit den tabellarischen Empfehlungen von Bastian Sick, so kann Folgendes zu den einzelnen Untergruppen festgehalten werden:

(i)-a: Die Präpositionen dieser Gruppe kommen in Sicks Tabelle nicht vor. Dabei sind diese die ›heißesten‹ Fälle auf dem Wege zum Rektionswechsel. Die Präposition *laut*, die von Bastian Sick in einer eigenen Kolumne (2005: 221–223) behandelt wird, gehört nach Di Meola (2000: 139) nicht mehr zu den Genitiv-Dativ-Präpositionen, sondern ist mittlerweile zur Dativpräposition geworden. Auch wenn dieses Urteil vielleicht vorschnell ist, ist es erstaunlich, dass Sick (2004: 18) *laut* vor Substantiven mit Begleiter nur im Genitiv zulässt. Ein Jahr später (2005: 221) scheint er allerdings – mit Verweis auf die Zulassung des Dativs durch den Duden – seine Ansicht revidiert zu haben.

(i)-b: Die Empfehlungen bei *wegen*, *innerhalb*, *einschließlich*, *kraft*, *statt* und *während* können akzeptiert werden. Die Präpositionen *abzüglich*, *bezüglich*, *hinsichtlich* und *mangels*, die ebenfalls dieser Gruppe angehören, kommen in Sicks Tabelle nicht vor.

(ii)-a: Von den Präpositionen dieser Gruppe kommen *binnen*, *entlang* und *inmitten* nicht vor. Die Empfehlung bei *trotz* kann akzeptiert werden. Dagegen erscheint die Empfehlung bei *dank* (nur mit Genitiv) angesichts eines statistischen Dativanteils von 22 % verfrüht. Hier könnte der Dativ noch als Nebenvariante geführt werden.

(ii)-b Die allermeisten Präpositionen dieser Gruppe tauchen in der Tabelle nicht auf (*gegenüber*, *gleich*, *mitsamt*, *samt*, *ähnlich*, *binnen*, *entlang*). Die Empfehlungen

bei *entgegen*, *nahe* und *entsprechend* (nur mit Dativ) können akzeptiert werden, da hier die Genitivanteile unter 10 % oder knapp über 10 % liegen. Folglich muss die Rektion in Beleg 13) als ›Fehler‹ eingeordnet werden. Allerdings handelt es sich natürlich nicht um einen Systemfehler, sondern nur um einen Normfehler, dessen Quelle konfligierende Teilsysteme sind (siehe Abschnitt 2). Der Fall *gemäß* stellt gewissermaßen das ›dynamische Spiegelbild‹ von *dank* dar. Der Genitiv könnte hier als Nebenvariante aufgenommen werden.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden:

- Durch Bastian Sicks Themenangaben und Beispiele der Kolumne lassen sich vier verschiedene grammatische Gegenstände rekonstruieren. Der Verfasser der Kolumne ist dagegen offensichtlich der Auffassung, dass er denselben grammatischen Gegenstand behandelt.
- Besonders gravierend ist die Verwechslung von Problemen der Kasusategorie mit denen der Kasusform.¹
- Zwar wird der Unterschied zwischen Genitiv-Dativ- und Dativ-Genitiv-Präpositionen reflektiert, Konsequenzen – etwa eine Zweiteilung der tabellarischen Empfehlungen – werden hieraus jedoch nicht gezogen.
- Es wird keine Sprachgebrauchsanalyse eingearbeitet.
- Es findet keine Rekonstruktion der zugrunde liegenden Teilsysteme statt.
- Obwohl die Bedeutung einer Viabilitätsprüfung intuitiv erkannt wird, werden die Möglichkeiten sprachhistorischer Analysen nicht genutzt.
- Dadurch, dass die tabellarischen Empfehlungen auch komplexe Präpositionen enthalten, deren Rektionsverhalten

1 Wenn man keine dreibeinigen Stühle mehr herstellen würde, hätte man zwar eine Stuhlform abgeschafft, aber nicht die Kategorie (den Stuhl als solchen).

mit dem der einfachen Präpositionen nichts zu tun hat, wird der Leser auf die falsche Fährte geführt.

4. Die Kolumne »Wir gedenken dem Genitiv«

Diese Kolumne (Sick 2005: 19 ff.) behandelt den Abbau der Genitivkategorie in der Objektfunktion, kurz: den Abbau des Genitivobjekts (= des adverbialen Genitivs):

- 14) Am Sonntag wird in Kampehl dem 354. Geburtstag von Ritter Kahlbutz mit einem Konzert gedacht.
(Sick 2005: 19)

Auch alle anderen Beispiele der Kolumne deuten darauf hin, dass Bastian Sick annimmt, dass die Konkurrenzform, die den Genitiv verdrängt, der Dativ ist. Die Gegenstandsrekonstruktion ergibt folgendes Bild:

| Nr. Thema | Themenangabe (Sick) | Beispiele (Sick) | Gegenstand (Rekonstruktion) | Nr. Gegenstand |
|-----------|--|---|-----------------------------|----------------|
| 1a | Abbau des Genitivobjekts durch das Dativobjekt | dem Geburtstag von X gedenken, dem Problem Herr werden, sich dem Thema annehmen | Abbau des Genitivobjekts | 1 |

Was im Gegensatz zu der Kolumne »Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod« auffällt, ist, dass hier die Gegenstandsrekonstruktion (= die Schritte 1 und 2 des methodischen Szenarios in Abschnitt 2 oben) besser gelungen ist, da es ein Thema gibt, das einem Gegenstand zugeordnet werden kann. Die Kolumne ist einheitlich, Bastian Sick unternimmt nicht den Versuch, disparate Gegenstände in einer Kolumne zu erörtern. Wie wir noch sehen werden, gibt es allerdings eine gravierende Diskrepanz zwischen Thema und Gegenstand. Sicks Thema erfasst lediglich eine unbedeutende Teilmenge des Gegenstandes.¹

Was sind die Wissensbestände, die in der Kolumne präsentiert werden?

1. Der Genitiv (= das Genitivobjekt) wird vom Dativ (= vom Dativobjekt) verdrängt.
2. Der alternative Dativgebrauch nimmt zu. (»Auch das »Herr werden« ist eine verbale Konstruktion, in der der Genitiv noch herrscht, aber immer häufiger

vom Dativ verdrängt wird« (Sick 2005: 20).)

3. »ohne Anspruch auf Vollständigkeit« (Sick 2005: 21) wird eine Liste mit 23 gegenwartsdeutschen Genitivverben präsentiert (Sick 2005: 22).
4. Im Gegenwartsdeutschen lassen sich »zwei Kategorien« von Genitivverben unterscheiden: vollreflexive Verben und Verben aus der Gerichtssprache (Genitivus criminis) (Sick 2005: 21 f.). ad 3–4: Registriert werden im Gegenwartsdeutschen 56 Verben mit Genitivreaktion, von denen 31 nichtreflexiv und 25 formal-reflexiv sind (Lenz 1996: 3 und 48 f.). Nichtreflexiv sind z.B. *bedürfen*, *harren*, *spotten*, formal-reflexiv sind etwa *sich annehmen*, *sich enthalten*, *sich wundern*. Der Großteil sowohl der nichtreflexiven als auch der formal-reflexiven Verben sind präfigierte Verben (20 bzw. 16). 6 der 31 nichtreflexiven Verben sind als rechtsprachlich einzuordnen. Gegen Sicks Auswahl von 23 Verben kann unter Typizitätsgesichtspunkten nichts eingewendet werden. Die Propor-

¹ Diese »mengentheoretische« Spannung wird in der Tabelle durch 1a (Themennummer) versus 1 (Gegenstandsnummer) signalisiert.

tionen von nichtreflexiven und formalreflexiven bzw. – innerhalb der jeweiligen Unterklassen – präfigierten und nichtpräfigierten Verben sind zu denen der vollständigen Verbliste analog. Problematisch ist dagegen, dass er von »zwei Kategorien« spricht und eine formale Unterkategorie (»vollreflexive Verben«) einer semantischen (»Verben aus der Gerichtssprache«) gegenüberstellt. Dies schafft nicht nur eine begriffliche Verwirrung, sondern kann den logisch denkenden Leser auch irreführen. Dieser könnte nämlich auf Grund der Kategorisierung zum (logischen) Schluss kommen, dass alle nichtreflexiven Verben mit Genitivreaktion Verben aus der Gerichtssprache seien. In Wirklichkeit sind es jedoch nur knapp 20% (6 von 31).

ad 1–2: Ob der Genitiv vom Dativ verdrängt wird bzw. ob der Dativgebrauch zunimmt, lässt sich nur entscheiden, wenn der sprachhistorische Prozess kurz nachgezeichnet (Viabilitätsprüfung), wenn in Anlehnung an die Viabilitätsprüfung eine Systemrekonstruktion versucht und wenn eine Frequenzanalyse durchgeführt wird.

Der historische Abbau des Objektgenitivs ist gut erforscht (zusammenfassend vgl. Ágel 2000: 1870 f.). Im Alt- und Mittelhochdeutschen (ca. 750 bis ca. 1350) war die Klasse der genitivregierenden Verben noch produktiv, im Mittelhochdeutschen – der Blütezeit des Objektgenitivs – gab es noch ca. 260 genitivregierende Verben. Heute sind es, wie erwähnt, nur noch 56. Der größte Formenumbau, die erste Welle des teilweisen oder völligen Wechsels zu Konkurrenzformen, tritt im 15. Jahrhundert ein. Eine zweite Welle ist um 1700 herum zu verzeichnen (Fischer 1992). Seitdem ist der Abbau kontinuierlich, erfasst jedoch die einzelnen Textgruppen und Textsorten nicht gleichmäßig.

Die Verdrängung des Objektgenitivs wird von Textgruppen und -sorten getragen, die der Sprechsprache näher stehen, volkstümlich sind und einen lockereren Stil haben. Entsprechend findet man selbst in der geschriebenen Alltagssprache des 19. Jahrhunderts nur noch vereinzelt Objektgenitive (Elspaß 2005: 317 ff.). Typisch dagegen sind Akkusativobjekte und Präpositionalgruppen (präpositionale Objekte und Adverbiale). Beispielsweise werden Verben wie *sich annehmen*, *bedürfen*, *harren* und das Adjektiv (*sich*) *bewusst* (*sein*) in der geschriebenen Alltagssprache des 19. Jahrhunderts »nicht mehr mit dem Genitiv« verwendet (Elspaß 2005: 318).

- 15) Ich...bedarf jedoch...gute Erholung.
 16) ...so haben sich die Fürsten um sie angenommen...
 (Belege aus den Jahren 1873 und 1856, zitiert nach Elspaß 2005: 318).

Diese Belege entstammen Privatbriefen, gehören also der Textgruppe der Privattexte an. Den Gegenpol bildet die Textgruppe der Rechtstexte, die historisch (und auch heute) den höchsten Genitivobjekt-Anteil aufweist.

Der Abbau des adverbalen Genitivs ist also spätestens seit dem 15. Jahrhundert »beschlossene Sache«. Die Gründe für den Genitivschwund sind nicht im Gegenwartsdeutschen zu suchen (die wichtigsten Erklärungsansätze werden in Ágel 2000: 1870 referiert). Die 56 verbliebenen genitivregierenden Verben stellen kein produktives Teilsystem mehr dar, sondern sind historische Residuen.

Entscheidend ist, dass historisch nicht der Genitiv im Allgemeinen, sondern nur der adverbale Genitiv abgebaut wird. Die Verwendung des attributiven Genitivs nimmt (in der geschriebenen Standardsprache) sogar zu. Diese komplementären Prozesse haben mit einer konstanten historischen Entwicklung, der zuneh-

menden grammatischen Trennung der »Sphäre des Verbums und des Substantivs« (Brinkmann 1971: 468), zu tun. Dies bedeutet, dass es historisch immer mehr und deutlichere grammatische Merkmale gibt, die ein sprachliches Element als dem Satz oder als der Nominalgruppe zugehörig ausweisen. Zu diesem Sprachwandelkomplex gehört auch die komplementäre Entwicklung von Genitiv und den anderen Kasus: Nominativ, Akkusativ und Dativ entwickeln sich zunehmend zu verbregierten Kasus, der Genitiv entwickelt sich zum substantivregierten Kasus, man vgl. etwa¹

- 17) [ein Buch]_{akk} ↗ [lesen]
 18) [das Lesen] ↘ [eines Buches]_{gen}

Wird der adverbale Genitiv vom Dativ verdrängt? Nein.

Das Genitivobjekt wechselt typischerweise zum Akkusativobjekt oder zur Präpositionalgruppe, dativische Konkurrenzformen treten historisch nur vereinzelt auf (Fischer 1992, Anttila 1983, Elspaß 2005: 317 ff.).

Einige Beispiele (siehe Fischer 1992: 299 ff.): Abbau des Objektgenitivs zugunsten des Akkusativs bei *erwarten, pflegen, vergessen, verschonen, wahrnehmen*, zugunsten von präpositionalen Objekten oder Adverbialen bei *acht haben, sich bedanken, sich fürchten, sich behelfen, sich beklagen, erschrecken, fehlen, schweigen, unterrichten* und *sich wundern*.

Dass dativische Konkurrenzformen nur selten vorkommen, wissen wir nicht nur aus Spezialuntersuchungen zum adverbale Genitiv, sondern auch aus Statistiken über das sich historisch wandelnde Verhältnis der einzelnen adverbale Ob-

jekttypen. Würde das Dativobjekt die typische Konkurrenzform des Genitivobjekts darstellen, müsste die Anzahl der dativregierenden Verben historisch kontinuierlich zunehmen. Doch die Anzahl der Verben mit Dativobjekt nimmt etwa von 1860 bis 1960 von 15,9% auf 10,9% (aller objektregierenden Verben) ab, während die Verben mit Präpositionalobjekt im selben Zeitraum von 27,2% auf 32,3% zunehmen (Sommerfeldt 1988: 218).

Unter den 56 genitivregierenden Verben der Gegenwartssprache gibt es nach Lenz (1996: 11 ff.) kein einziges Verb mit dativischer Konkurrenzform. Die Alternativen sind nach Lenz ausschließlich Akkusativ-, Präpositional- und Satz-Objekte.² Dasselbe gilt nach ihr auch für genitivregierende Adjektive wie *bedürftig, bewusst, fähig, gewiss, kundig, ledig, müde, überdrüssig* usw., z. B.:

- 19) Sie ist zu großen Leistungen fähig.
 (Lenz 1996: 36)

Dass der Genitiv vom Dativ verdrängt wird, stimmt also nicht. Bastian Sick hat hier die Ausnahme zur Regel gemacht. Die Regel ist ja, dass das Genitivobjekt von Akkusativ- und Präpositionalobjekten bzw. von präpositionalen Adverbialen verdrängt wird. Nebensätze und Infinitivkonstruktionen sind zwar Alternativen, jedoch keine Konkurrenzformen des Genitivobjekts. Der Typus *Sie erinnert sich der Begegnung mit ihm* wird vom Typus *Sie erinnert sich, ihm begegnet zu sein* nicht verdrängt, sondern funktional ergänzt (Beispiele nach Lenz 1996: 14). Die Typen stellen zwei verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten dar: kompakt vs. explizit (von Polenz 1985: 25).

1 Der Pfeil symbolisiert die jeweilige Rektionsrelation. In 17) regiert das Verb (= Regens) den Akkusativ (= Rektum), in 18) das Substantiv (= Regens) den Genitiv (= Rektum).

2 Unter Satz-Objekten versteht sie Nebensätze und Infinitivkonstruktionen in Objektfunktion, s. etwa die Belege 20) und 21) weiter unten.

Trotzdem könnte es natürlich sein, dass der (insgesamt unerhebliche) alternative Dativgebrauch zunimmt.

Zum adverbialen Genitiv und seinen Alternativenformen liegt eine gute empirische Untersuchung von Victoria Diegel vor, die im Rahmen des erwähnten Hauptseminars »Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod« entstanden ist (Diegel 2007). Durchgeführt wurde eine Korpusrecherche zu den sechs genitivregierenden Verben der Gerichtssprache: *an-*

klagen, beschuldigen, bezichtigen, überführen, verdächtigen und *zeihen*. Ausgewertet wurden 100 Belege pro Verb, also insgesamt 600 Verbvorkommen. Die Belege entstammen jedoch nicht Rechtstexten, sondern Zeitungen (»Die Zeit«, »Die Welt«, »Die Frankfurter Allgemeine Zeitung«, »Die Süddeutsche Zeitung«) und Zeitschriftenmagazinen (»Der Spiegel« und »Focus«).

Ich fasse die Ergebnisse von Diegels Korpusrecherche in einer Tabelle zusammen:

| Verb | Genitivobjekt | Satz-Objekt | Objektsprädikativ | Konjunktionale Gruppe | Präpositional-Gruppe |
|---------------------|---------------|-------------|-------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| <i>anklagen</i> | 11 | 5 | – | – | 82 (<i>wegen</i>) 2 (<i>für</i>) |
| <i>beschuldigen</i> | 18 | 80 | – | 2 (<i>als</i>) | – |
| <i>bezichtigen</i> | 77 | 21 | – | 2 (<i>als</i>) | – |
| <i>überführen</i> | 78 | 4 | – | 17 (<i>als</i>) | 1 (<i>wegen</i>) |
| <i>verdächtigen</i> | 27 | 73 | – | – | – |
| <i>zeihen</i> | 91 | – | 4 | 5 (<i>als</i>) | – |
| <i>Gesamt</i> | 302 | 183 | 4 | 26 | 85 |

Mehr als 50 % der Verbvorkommen (302 Belege) entfallen auf das Genitivobjekt. Da Satz-Objekte wie 20) und 21) Ausdrucksalternativen des Genitivobjekts darstellen, kommt man auf insgesamt knapp 81 % (485 Belege).

- 20) Bei seiner zweiten Vernehmung habe Schön überführt werden können, dass mehrere parlamentarische Anfragen unvollständig beantwortet worden seien, erklärten SPD und GAL am Dienstag.
(Die Welt, zit. nach Diegel 2007: 11)
- 21) Der Franke wird ebenfalls verdächtigt, mit dem spanischen Dopingnetzwerk in Verbindung gestanden zu haben.
(FAZ, zitiert nach Diegel 2007: 12).

Der prozentuale Anteil der Konkurrenzformen liegt also bei 19 %.

Zwar ist die zahlenmäßig überwiegende Konkurrenzform die Präpositionalgruppe, doch diese beschränkt sich nahezu ausschließlich auf das Verb *anklagen* (84 von 85 Belegen). Überraschend sind hier nicht die präpositionalen Kausaladverbiale mit *wegen*, sondern die beiden (ebenfalls kausaladverbialen) Belege mit *für*:

- 22) ...keiner dürfe zweimal für dasselbe Verbrechen angeklagt werden...
(Die Zeit, zitiert nach Diegel 2007: 6)
- 23) Es war das erste Mal, dass gewählte Regierungsmitglieder für Verbrechen gegen die Menschlichkeit angeklagt wurden.
(Der Focus, zitiert nach Diegel 2007: 6)

Im Falle von *anklagen* hat die kausaladverbiale Form mit *wegen* die Genitivform

verdrängt. *Anklagen* ist heute kein Genitivverb mehr. Die Hauptvariante ist die kausaladverbiale Ergänzung mit der Präposition mit *wegen*, der Genitiv ist nur noch residuale Nebenvariante.

Besonders interessant ist die zweithäufigste Konkurrenzform, die Konjunkcionalgruppe mit *als*, die besonders häufig mit dem Verb *überführen* vorkommt. Aufschlussreich ist die Gegenüberstellung der Genitiv- mit den Konjunkcionalbelegen:

24a) Ein 45-jähriger Mann wurde der Tat überführt.

(Die Welt, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)

24b) Nach der Tat bezichtigte er zunächst seinen Vater, doch die Mordkommission konnte schnell ihn als Täter überführen.

(SZ, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)

25a) Es sind neue Dokumente aufgetaucht, die die häufig verdächtige Leichtathletin nun des Dopings überführen könnten.

(Der Spiegel, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)

25b) Floyd Landis ist als erster Träger des Gelben Trikots in der Geschichte der Tour de France als Doper überführt worden.

(Der Focus, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)

Die Gegenüberstellung zeigt deutlich, dass die Belege mit Konjunkcionalgruppen keine wirklichen Konkurrenzformen der Genitivformen darstellen. Vielmehr handelt es sich – so, wie beim Genitivobjekt und Satz-Objekt – um semantische Alternativformen: Der Genitiv wird gewählt, wenn der Kern der Nominalgruppe ein Nomen actionis (*Tat, Doping*), die Konjunktion *als*, wenn er Nomen agentis (*Täter, Doper*) ist. Würde es sich um echte Konkurrenzformen handeln,

müssten sie gegeneinander austauschbar sein, was aber nicht der Fall ist. Der Austausch der Nomina actionis gegen Nomina agentis und umgekehrt führt zu unsinnigen Sätzen (versehen mit einem »!«):

24a') !Ein 45-jähriger Mann wurde des Täters überführt.

24b') !Nach der Tat bezichtigte er zunächst seinen Vater, doch die Mordkommission konnte schnell ihn als Tat überführen.

25a') !Es sind neue Dokumente aufgetaucht, die die häufig verdächtige Leichtathletin nun des Dopers überführen könnten.

25b') !Floyd Landis ist als erster Träger des Gelben Trikots in der Geschichte der Tour de France als Doping überführt worden.

Das Verb *überführen* hat also eine Nebenvariante mit der Konjunkcionalgruppe *als* entwickelt. Der Wandel ist systemkonform, denn die Innovation besteht darin, dass die frühere Restriktion des Kernsubstantivs auf Nomina actionis aufgehoben wurde. Eventuelle normative Einwände gegen diese Innovation wären disfunktional, da sie den Verwendungsradius des Verbs einschränken würden.

Eine ähnliche, aber schwächer ausgeprägte Entwicklung bahnt sich beim Verb *ziehen* an:

26a) Als gebürtiger Bonner kann man sich an der Hauptstadtdiskussion nicht beteiligen, ohne gleich des Lokalpatriotismus geziehen zu werden.

(Der Spiegel, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)

26b) Ein Polizeiführer wird als Sympathisant geziehen, Angehörige der Polizeiverwaltung kritisieren die Staatsanwaltschaft.

(Der Spiegel, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)

Nicht weniger interessant als die fünf Belege mit Konjunkionalgruppe sind die vier Belege mit Objektprädikativ (Diegel 2007: 13) analysiert sie als Akkusativobjekte):

- 27) Ein Orientalistik-Professor zeih ihn »Scharlatan« und »Plagiator großen Stils«. (Der Spiegel, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)
- 28) Der Muslim und Säkularist ist kein »Landesverräter«, wie ihn nationalistische Kreise in der Türkei zeihen. (Die Welt, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)
- 29) Was Spötter aus SPD-Reihen veranlaßt, die Christsozialen »Feigenblätter der Neoliberalen« zu zeihen. (Die Welt, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)
- 30) Jeden Präsidenten, der heute dasselbe täte, würden die Enkel einen Schwächling zeihen. (Die Zeit, zitiert nach Diegel 2007: Anhang)

Die systemkonforme Innovation besteht hier darin, dass *zeihen* in Analogie zu *nennen* im Sinne eines beschuldigenden Nennens verwendet wird, was sich mithilfe der Ersatzprobe nachweisen lässt:

- 27') Ein Orientalistik-Professor nennt ihn »Scharlatan« und »Plagiator großen Stils«.
- 28') Der Muslim und Säkularist ist kein »Landesverräter«, wie ihn nationalistische Kreise in der Türkei nennen.
- 29') Was Spötter aus SPD-Reihen veranlaßt, die Christsozialen »Feigenblätter der Neoliberalen« zu nennen.
- 30') Jeden Präsidenten, der heute dasselbe täte, würden die Enkel einen Schwächling nennen.

Die objektprädikativischen Formen 27)–30) sind alternative Ausdrucksformen für agentive Besetzungen der Nominalgruppe. Sie stellen keine Konkurrenzformen des Genitivs dar:

27'') !Ein Orientalistik-Professor zeih ihn des Scharlatans und Plagiators großen Stils.

28'') !Nationalistische Kreise in der Türkei zeihen ihn des Landesverrätters.

29'') !Was Spötter aus SPD-Reihen veranlaßt, die Christsozialen der Feigenblätter der Neoliberalen zu zeihen.

30'') !Jeden Präsidenten, der heute dasselbe täte, würden die Enkel eines Schwächlings zeihen.

Und der Dativ, dessen Gebrauch nach Bastian Sick zunehmen soll?

Er kommt unter den 600 Belegen von Diegel kein einziges Mal vor.

Natürlich lassen sich die hier präsentierten Erkenntnisse (inkl. aller im vorliegenden Abschnitt zitierten Untersuchungsergebnisse) nicht auf die Totalität der deutschen Gegenwartssprache mit ihrer enormen Vielfalt an Textgruppen und Textsorten verallgemeinern. Dass der adverbale Dativ als Konkurrenzform des adverbalen Genitivs vorkommt, ist unbestreitbar. Dies beweisen alleine die Belege von Bastian Sick. Doch nach Auskunft unserer Viabilitätsprüfung, Sprachgebrauchsanalyse und Systemrekonstruktion ist der adverbale Dativ als Genitivkonkurrent marginal. Unter den Innovationen stellt er die Ausnahme dar.

5. Fazit

Svenja Hammer, deren Rezension die Diskussion in *Info DaF* ausgelöst hat, schließt ihre Besprechung mit den folgenden Worten: »Abschließend kann ich mich nur dem Umschlagstext anschließen, der besagt: »Lese nicht irgendein Buch, sondern lies dieses Buch!« (Hammer 2007: 307).

Unsere Arbeit im Kasseler Hauptseminar »Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod« im WS 2006/2007 hat zu einem anderen Ergebnis geführt. Dieses andere Ergebnis manifestiert sich in einer teilweisen oder

vollständigen Abweichung von dem in Abschnitt 2 entworfenen methodischen Szenario, das ich als das A und O für kompetente grammatische Ratschläge und Lösungsvorschläge erachte:

1. In der Regel erfolgt in den Kolonnen keine transparente und adäquate Etablierung eines grammatischen Gegenstandes. Die Themenangaben und Beispiele stehen in einem zufälligen und/oder unregelmäßigen Verhältnis zu den rekonstruierbaren grammatischen Gegenständen.
2. Sprachgebrauchsanalysen finden nur am Rande statt. In Fällen, wo Aussagen des Typs »Konstruktion A wird häufiger von Konstruktion B verdrängt« anzutreffen sind, kann beim Leser der Eindruck entstehen, dass der Autor selbst Recherchen angestellt hätte oder sich auf fachliterarische Erkenntnisse beziehen würde.
3. Eine Rekonstruktion des oder der zugrunde liegenden (u. U. konfliktierenden) Teilsysteme findet nicht statt. Daher bleibt unklar, ob die erörterten Innovationen systemkonform sind oder nicht bzw. ob sie bezüglich eines potentiellen Normwandels richtungweisend sind oder nicht. Ohne diesen Bezugsrahmen bleibt jede Sprachkritik orientierungslos.
»Sprachkritik sucht die Möglichkeiten des Systems mit den Realisierungen der sozialen Norm zu vergleichen und die Realisierungen vor dem Hintergrund der Möglichkeiten zu bewerten, zu kritisieren.« (Schiewe 1998: 18)
4. Auf Sprachwandelprozesse, die zum besseren Verständnis und zur adäquateren Rekonstruktion des gegenwartsdeutschen Systems beitragen könnten, wird höchstens punktuell und unorganisch verwiesen.

Bastian Sick, der auch Romanistik studiert und insofern eine linguistische Ausbildung erfahren hat, ist kein linguisti-

scher Laie. Er verfügt aber auch nicht über die fachwissenschaftliche Kompetenz, die ihn befugen würde, anderen grammatische Ratschläge und Lösungsvorschläge im Bereich der deutschen Grammatik zu erteilen.

Natürlich spricht nichts dagegen, das Publikum zu grammatischen Themen zu unterhalten. Was aber tun, wenn das Publikum nicht nur unterhalten, sondern auch belehrt werden möchte? Was tun, wenn für das Publikum der Entertainer auch als eine Art normative Instanz, die verständlicher ist als der Duden, in Frage kommt? Da die Kriterien des Publikums für Belehrbarkeit keine wissenschaftlichen sind, könnte man sogar behaupten, dass Bastian Sick einfach sein Publikum bedient.

Das Problem ist, dass die belehrende Unterhaltung in einer Sphäre der Öffentlichkeit stattfindet, die sich qua (Teile des) Publikum(s) mit einer rein belehrenden, nicht unterhaltenden und ganz andere Aufgaben wahrnehmenden Sphäre der Öffentlichkeit überschneidet: mit der Schule. Zur Belehrung in der Schule bedarf es eines wissenschaftlich fundierten, didaktisch adäquat vor- und aufbereiteten Unterrichtsstoffs, der von Lehrern und anderen Bildungsinstanzen getragen wird, die sich ihrer belehrenden und sozialen Verantwortung gegenüber ihrem Publikum, den Schülern, bewusst sind.

Die schulische Sphäre der Öffentlichkeit ist unverwechselbar, und es ist unser aller elementares Interesse, dass sie auch unverwechselbar bleibt. Ich wünsche uns allen, dass sich die Lehrer, die die große Bastian-Sick-Schau besuchen, gut amüsieren, dass sie sich jedoch, zurück in ihrer Schule, keine Minute überlegen müssen, Bastian Sicks Kolonnen zum Lehrstoff zu machen. Ich wünsche uns allen, dass wir keine Bildungsinstanz als linguistischen Missetäter überführen müssen.

Ein Umschlagtext, dem man sich guten grammatischen und sozialen Gewissens anschließen könnte, wäre: »Lese, lieber Lehrer, der du unterhalten werden willst, Bastian Sicks Bücher, aber lies, lieber Lehrer, der du belehrt werden willst, andere Bücher!«¹

Literatur

- Atlas zur deutschen Alltagssprache: <http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada>.
- Ágel, Vilmos: »Syntax des Neuhochdeutschen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts«. In: Besch, Werner; Betten, Anne; Reichmann, Oskar; Sonderegger, Stefan (Hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 2.2). 2. Auflage. Band 2. Berlin; New York: de Gruyter, 2000, 1855–1903.
- Ágel, Vilmos: »Gegenwartsgrammatik und Sprachgeschichte. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Serialisierung im Verbalkomplex«. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 29 (2001), 192–204.
- Ágel, Vilmos: »(Nicht)Flexion des Substantiv(s). Neue Überlegungen zum finiten Substantiv«. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 34 (2006), 286–327.
- Anttila, Harry: »Zur geschichtlichen Entwicklung des Genitivobjekts im Deutschen«. In: Bahner, Werner; Heidolph, Karl-Erich (Hrsg.): *Aspekte und Probleme semasiologischer Sprachbetrachtung in synchronischer und diachronischer Sicht* (Linguistische Studien, Reihe A 107/I). Berlin: Akademie, 1983, 97–113.
- Brinkmann, Hennig: *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf: Schwann, 1971.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens* (UTB 1481). Tübingen: Francke, 1988.
- Diegel, Victoria: *Genitivregierende Verben aus der Gerichtssprache*. Wissenschaftliche Hausarbeit. Kassel: Institut für Germanistik, 2007.
- Di Meola, Claudio: *Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen* (Studien zur deutschen Grammatik, 62). Tübingen: Stauffenburg, 2000.
- Duden. *Die Grammatik*. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion (Duden 4). Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2005.
- Duden. *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. 6., vollständig überarbeitete Auflage, Bearbeitung von Peter Eisenberg. Herausgegeben von der Dudenredaktion (Duden 9). Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2007.
- Dürscheid, Christa: »Quo vadis, Casus? Zur Entwicklung der Kasusmarkierung im Deutschen«. In: Lenk, Hartmut E. H.; Walter, Maik (Hrsg.): *Wahlverwandtschaften. Valenzen – Verben – Varietäten. Festschrift für Klaus Welke zum 70. Geburtstag* (Germanistische Linguistik, 188–189). Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 2007. 89–112.
- DWB = Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. 16 Bände. Leipzig: Hirzel, 1854–1961.
- Eisenberg, Peter: »Das Verb als Wortkategorie des Deutschen. Zum Verhältnis von synthetischen und analytischen For-

1 Die Innovation des Typs *Lese!* ist systemkonform, wenn sich der Übergang zum schwachen Verb entlang der folgenden (sprachenübergreifend gültigen) Kategorienhierarchie vollzieht (Eisenberg 2005: 27 ff.): Imperativ (*lies* ➤ *lese*) > Person ((*sie*) *liest* ➤ (*sie*) *lest*) > Tempus/Modus ((*sie*) *las/läse* ➤ (*sie*) *lestel/leste*) > Aspekt/Verbalgenus (*gelesen* ➤ *gelest*). Die Regularisierung des Imperativs wäre also nur dann ein Systemfehler, wenn sie entgegen der Kategorienhierarchie den anderen Regularisierungsprozessen nicht vorausgehen würde, wenn also etwa die Form (*sie*) *lest* im Sprachgebrauch früher auftreten würde als die Form *Lese!* Bei zahlreichen Verben hat der Übergang zum schwachen Imperativ bereits stattgefunden, die starke Imperativform existiert entweder nicht mehr oder ist zur Nebenform geworden: *Genes(e)!* (**Genies!*), *Schwell(e)!* (*Schwill!*), *Steck(e)!* (**Stick!*), *Werd(e)!* (**Wird!*).

- men«. In: Knobloch, Clemens; Schaefer, Burkhard (Hrsg.): *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb*. Berlin; New York: de Gruyter, 2005, 21–41.
- Eisenberg, Peter; Voigt, Gerhard: »Grammatikfehler?«, *Praxis Deutsch* 102 (1990), 10–15.
- Elspaß, Stephan: *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert* (Reihe Germanistische Linguistik, 263). Tübingen: Niemeyer, 2005.
- Fischer, Annette: »Varianten im Objektbereich genitivfähiger Verben in der deutschen Literatursprache (1570–1730)«. In: Schildt, Joachim (Hrsg.): *Soziolinguistische Aspekte des Sprachwandels in der deutschen Literatursprache 1570–1730*. Berlin: Akademie, 1992, 273–342.
- Fuhrhop, Nanna: *Orthographie*. Heidelberg: Winter, 2005.
- Gallmann, Peter: »Die Steuerung der Flexion in der DP«, *Linguistische Berichte* 164 (1996), 283–314.
- Hammer, Svenja: Rezension zu: Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3: Noch mehr Neues aus dem Irrgarten der Deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2006 (= KiWi 958), *Info DaF* 34, 2/3 (2007), 306–307.
- Glaser, Elvira: »Umbau partitiver Strukturen in der Geschichte des Deutschen«, *Sprachwissenschaft* 17 (1992), 113–132.
- Hopper, Paul J.: »On some principles of grammaticization«. In: Traugott, Elisabeth Closs; Heine, Bernd (eds.): *Approaches to Grammaticalization*. Band 1 (Typological Studies in Language, 19). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1991, 17–35.
- Klein, Wolf Peter: »Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft«, *Linguistik online* 16/4 (2003), 5–34.
- Klein, Wolf Peter: »Vergebens oder vergeblich? Ein Analysemodell zur Untersuchung sprachlicher Zweifelsfälle«. In: Breindl, Eva; Gunkel, Lutz; Strecker, Bruno (Hrsg.): *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen*. Tübingen: Narr, 2006, 581–599.
- Koch, Peter: »Sprachwandel und Sprachvariation«. In: Schrott, Angela; Völker, Harald (Hrsg.): *Historische Pragmatik und historische Varietätenlinguistik in den romanischen Sprachen*. Göttingen: Universitätsverlag, 2005, 229–254.
- Lenz, Barbara: *Adverbale Genitive im Deutschen* (Theorie des Lexikons, 77). Düsseldorf: Heinrich Heine Universität, 1996.
- Ljungerud, Ivar: *Zur Nominalflexion in der deutschen Literatursprache nach 1900* (Lunder Germanistische Forschungen, 31). Lund: Gleerup & Kopenhagen: Munksgaard, 1955.
- Maitz, Péter; Elspaß, Stephan: »Warum der »Zwiebelfisch« nicht in den Deutschunterricht gehört«, *Info DaF* 34, 5 (2007), 515–526.
- Nübling, Damaris: »Zwischen Syntagmatik und Paradigmatik: Grammatische Eigenamenmarker und ihre Typologie«, *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 33 (2005), 25–56.
- Polenz, Peter von: *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens* (Sammlung Göschens, 2226). Berlin; New York: de Gruyter, 1985.
- Roggasch, Werner: »Antwort auf Péter Maitz/Stephan Elspaß und Einladung zur Diskussion«, *Info DaF* 34, 5 (2007), 527–530.
- Schiewe, Jürgen: *Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck, 1998.
- Schmidt, Hartmut: »Frühneuhochdeutsche Zustände im Spätneuhochdeutschen?« In: Agel, Vilmos; Gardt, Andreas; Haß-Zumkehr, Ulrike; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Das Wort. Seine strukturelle und kulturelle Dimension. Festschrift für Oskar Reichmann zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 2002, 321–342.
- Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der Deutschen Sprache* (KiWi, 863). Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2004.
- Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 2: Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache* (KiWi, 900). Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst: *Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1998.
- Zifonun, Gisela: »Dem Vater sein Hut. Der Charme des Substandards und wie wir ihm gerecht werden«, *Deutsche Sprache* 31 (2003), 97–126.

Vilmos Ágel

Prof. Dr. phil.; 1983–1999 Germanistisches Institut der ELTE Budapest (Assistent, ab 1993 Privatdozent); 1988 Promotion im Bereich der historischen Valenzforschung; 1990 sog. »Kandidat der Linguistik«; 1997 Habilitation; *Venia legendi: Ars grammaticae*; 1999–2004 Germanistisches Institut der Universität Szeged (Privatdozent, ab 2000 Professor); 2000–2003 Széchenyi Professorenstipendium; 2000–2003 Mitherausgeber des *Jahrbuchs der ungarischen Germanistik*; 2001–2004 Leiter des OTKA-Projekts *Deutsche Grammatik 1650–2000*; 2003

Friedrich Wilhelm Bessel-Forschungspreis der Alexander von Humboldt-Stiftung; ab 2004 Mitherausgeber der *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*; 2004 Professur für Germanistische Sprachwissenschaft/Systemorientierte Linguistik an der Universität Kassel; 2007–2009 Leiter des DFG-Projekts *Explizite und elliptische Junktion*.

Forschungsschwerpunkte: Grammatik in Gegenwart und Geschichte, insbesondere: – Grammatik des Neuhochdeutschen (1650–2000) – Grammatik und konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit – Valenztheorie.

Berichte

Wie kann man vom ›Deutschen‹ leben? – Fragen der Interkulturellen Germanistik im Jahr der Geisteswissenschaften. Bilanz einer Tagung

Andrea Birk (Bologna/Italien)

Die Geisteswissenschaften. ABC der Menschheit ist das Thema des Wissenschaftsjahres 2007. Einen ganz spezifischen, auf die Germanistik ausgerichteten Akzent setzte in diesem Kontext die Tagung *Wie kann man vom Deutschen leben. Zur Praxisrelevanz der Interkulturellen Germanistik*, die vom 22.08-25.08.2007 von der *Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik* unter der Leitung von Ewald Reuter und Peter Colliander in Finnland an den Universitäten Tampere und Jyväskylä durchgeführt wurde.¹

Die Diskussionen um methodische Ausrichtung, gesellschaftliche Relevanz und wirtschaftliche Verwertbarkeit geisteswissenschaftlichen Wissens, die im Wissenschaftsjahr 2007 intensiver denn je geführt werden, konkretisierten sich auf der Tagung durch die Konzentration auf *einen* Untersuchungsgegenstand, nämlich die deutsche Sprache in ihren unterschiedlichen kulturellen Ausprägungen. Die interkulturelle Ausrichtung, die durch eine große Zahl von Beiträgen aus der Auslandsgermanistik erreicht wurde, beleuchtete die Themenstellung auch aus der Fremdperspektive. Eine weitere Zuspitzung wurde durch die bereits im Tagungstitel betonte Praxisrelevanz er-

reicht. In den Mittelpunkt der Diskussion stellten die Tagungsleiter explizit die Frage »was Fach und FachvertreterInnen tun können, um die Praxisrelevanz der Germanistik zu steigern und die Absolventen in die Lage zu versetzen, (wieder) vom ›Deutschen‹ leben zu können«. Durch diese Fokussierung der geisteswissenschaftlichen Problemstellung auf die Germanistik, durch die häufig vorhandene Fremdperspektive und die praxisnahen Fragestellungen wurde die gerade im Wissenschaftsjahr 2007 immer wieder heftig beklagte Krise nicht nur disziplinspezifisch ausgerichtet, sondern auch im Hinblick auf ihre Überwindung analysiert und im Kontext unterschiedlicher, teils länderspezifisch ausgerichteter Lösungsansätze diskutiert.

1. Die geisteswissenschaftliche Krise

Die Krise der Geisteswissenschaften ist so alt wie der Wissenschaftszweig selbst. Immer schon befanden sich diese Disziplinen in Rechtfertigungszwängen, vor allem gegenüber den Naturwissenschaften, deren Vorgehensweise sich durch methodische Einheitlichkeit, terminologische Klarheit und in weiten Teilen durch experimentelle Nachprüfbarkeit auszeichnet. In der modernen Welt, in der die technisch ausgerichteten Fachrichtungen das Paradigma von Wissenschaftlichkeit stellen, wird daher oft die für die Geisteswissenschaften typische Pluralität an Vorgehensweisen als methodische Unfähigkeit abgewertet, die terminologische Vielfalt als theoretisch an-

1 Thematisch orientierte sich die Tagung an der internationalen Agenda der Berliner Germanistentagung vom Februar 2004 (vgl. Neuland u. a. 2005) und der Hannoveraner DaF-Tagung vom November 2005 (vgl. Casper-Hehne u. a. 2006).

greifbare Unübersichtlichkeit betrachtet und das fehlende Experiment als Beweismangel konstatiert. Die Tatsache, dass zu den Geisteswissenschaften neben der Germanistik so unterschiedliche Fächer wie Philosophie, Geschichte, Sinologie, Ägyptologie und klassische Altertumswissenschaften gehören, die aufgrund ganz unterschiedlicher Themenstellungen eine größtmögliche methodische Differenzierung erfordern, wird dabei meist weniger beachtet.

In den letzten Jahren wurde die Krise noch verstärkt durch die im Bologna-Prozess vorgegebene gesellschaftliche Dringlichkeitsanforderung, innerhalb Europas berufsorientierte Bachelorstudiengänge anzubieten. Was den technischen Wissenschaften und auch den immer schon berufsorientierten Studiengängen wie Wirtschafts- und Rechtswissenschaften ohne Mühe gelingt, ist für die Geisteswissenschaften und damit auch für die Germanistik enorm schwierig. IngenieurInnen, ÖkonomInnen, RechtsanwältInnen haben recht klare Vorstellungen, wie sie von den in ihrem Fach erworbenen Fähigkeiten leben werden; GermanistInnen haben diese nicht. IngenieurInnen, ÖkonomInnen, RechtsanwältInnen mögen nach dem Studium eine Weile ohne Arbeit sein, sie wissen jedoch, wo sie nach Arbeit suchen sollen; GermanistInnen wissen oft nicht einmal das. Die hier angedeutete Problemstellung führte zu einer Intensivierung und gleichzeitig zu einer Verschiebung der geisteswissenschaftlichen Rechtfertigungsdebatte, denn aufgrund des Bologna-Prozesses muss nicht nur nach den theoretischen Grundlagen, sondern auch nach der gesellschaftlichen Relevanz der Disziplinen gefragt werden, die ja traditionell keinen oder nur einen ganz geringen Praxisbezug aufweisen.

Sucht man eine Antwort auf diese Frage, so bietet die wissenschaftstheoretische

Diskussion der vergangenen 20 Jahre wenig Hilfe, viel eher spiegelt sie die allgemeine Orientierungslosigkeit wider. So mag Odo Marquard in den 80er Jahren in provozierender Absicht gesagt haben: »Die moderne Gesellschaft braucht die Geisteswissenschaften« (vgl. Marquard 1986: 106), das daraus resultierende sogenannte Kompensationsmodell weist den Geisteswissenschaften lediglich gesellschaftliche Hilfsfunktionen zu, die das Rechtfertigungsdefizit nur ganz bedingt aufheben. Denn sollen die Geisteswissenschaften, wie Marquard vorschlägt, Modernisierungsschäden korrigieren, die durch den Fortschritt und das Tempo naturwissenschaftlicher und technischer Innovationsschäden entstehen, so stellen sie sich selbst wiederum in den Dienst einer technisch verstandenen Welt, die ihnen den Zugang zur Praxis vor vornherein verwehrt. Einige nennenswerte Überlegungen, die Geisteswissenschaften ihres gesellschaftlichen Außenseiterdaseins zu entheben, finden sich bei Jürgen Mittelstraß, der die Aufgabe dieser Disziplinen in der »Vergewisserung der kulturellen Form der Welt« sieht, durch die das für die moderne Gesellschaft so typische »Orientierungsdefizit« aufgearbeitet werden könne (vgl. Mittelstraß 1996: 234).

Dieses nicht nur technische, sondern auch kulturorientierte Weltverständnis birgt neue Möglichkeiten für das geisteswissenschaftliche Selbstbewusstsein. »Kultur« bedeutet in der modernen, globalisierten Welt »Kulturenviefalt«, »Kultur« weist auf das Begegnen von Lebensformen, auf ihr Aufeinanderstoßen, ihr Zusammenprallen, auf den Konflikt und – das bleibt zu hoffen – auf den Dialog zwischen unterschiedlichen Völkern und Nationen. Hier öffnet sich ein weites Feld möglicher Forschungsinhalte, so dass das von Ludger Heidbrink und Harald Welzer programmatisch eingeläutete »Ende

der Bescheidenheit« (vgl. Heidbrink/Welzer 2007) auf der Basis eines multikulturellen Weltverständnisses tatsächlich seinen Anfang nehmen mag.

2. Die Rolle der interkulturellen Germanistik

Will die multikulturelle Welt nicht an ihrer eigenen Vielfalt zu Grunde gehen, so braucht sie die Verständigung zwischen den Nationen; sie benötigt den interkulturellen Dialog, der auf Grund der starken Migrationsbewegungen nicht nur international, sondern auch intransnational stattfinden muss.

In diesem thematischen Rahmen bewegte sich der Plenarvortrag des Präsidenten der *Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik* Ernest Hess-Lüttich mit dem Titel *Der Bedarf an Angewandter Germanistik und die Praxis Interkultureller Kommunikation*. Moderne Gesellschaften, so Hess-Lüttich, seien zu multikulturellen Gesellschaften geworden, die nach außen in einem Netz internationaler Bindungen miteinander verflochten seien und darüber hinaus in ihrem Inneren eine Pluralität von Kulturen und Subkulturen aufwiesen. Da die kulturelle Eigenständigkeit der einzelnen Kulturen weder in Gefahr gebracht noch in Frage gestellt werden solle, gehöre »die interkulturelle Kommunikation auf die Forschungsagenda einer Germanistik, die Literatur und Sprache als Kultur- und Wissenstransfer kritisch zu beobachten« strebe. In diesem Zusammenhang zeigte Hess-Lüttich, wie Germanistik im interkulturellen Kontext zu einer »lebendigen Wissenschaft« werden kann, zu einer Sozialwissenschaft, die »mit dem Zusammenleben von Menschen zu tun hat und mit ihren Äußerungen, wie sie sich in Texten niederschlagen«. Dabei betonte er die geisteswissenschaftliche Eigenständigkeit der Germanistik als »Problemlösungswissenschaft«, die sich nicht in den

Dienst technischer Verwertbarkeit stelle, wohl aber sensibel sei gegenüber Schwierigkeiten, »die außer ihr liegen und sie betreffen«. Wie Kommunikationsversuche in einer multikulturellen Gesellschaft zu einem gelungenen interkulturellen Dialog werden können, erweist sich dann als eine Fragestellung, die die Germanistik zu beantworten habe, wenn sie ihren ureigenen Aufgabenbereich der Reflexion über Sprache und Kultur in der modernen, durch eine Vielfalt von Lebensformen geprägten Welt zu wahren gedenkt.

3. Der Bologna-Prozess

Wenn die Universitäten in Europa den gesellschaftlichen Veränderungen standhalten wollen, dann können sie sich den bildungspolitischen Vorgaben nicht entziehen, die im Bologna-Prozess festgehalten wurden. Eine rein wissenschaftliche Orientierung des Studiums genügt nicht mehr, vielmehr wird (zumindest innerhalb von Europa) eine Einbettung des Curriculums in einen möglichen praktischen Kontext verlangt.

Was dies für die Germanistik bedeutet, analysierten die beiden Organisatoren Ewald Reuter und Peter Colliander in ihrem Eröffnungsvortrag mit dem Titel *Die Germanistik im Wind der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten*. Die Zwänge der Weltwirtschaft und Weltgesellschaft weder zu ignorieren noch einfach zu erdulden, sondern sie als eine Herausforderung anzunehmen, der man kreativ durch neue Gestaltungsmöglichkeiten begegnen sollte, war das Hauptanliegen von Reuter und Colliander. Besondere Aufmerksamkeit widmeten die beiden in Finnland tätigen Germanisten dabei der Auslandsgermanistik: Nach einer kurzen Analyse des Bedeutungsverlustes der Geisteswissenschaften im Allgemeinen und der Philologien im Besonderen analysierten

Reuter und Colliander das Verhältnis von Inlands- und Auslandsgermanistik, überprüften die Kerninhalte eines germanistischen Studiengangs im Ausland auf ihre Praxisrelevanz und untersuchten schließlich die Chancen einer Auslandsgermanistik als angewandte Sozial- und Kulturwissenschaft.

Mit dieser Einführung in die besonderen Charakteristika der Auslandsgermanistik und die Berufsorientierung der Studiengänge waren die thematischen Schwerpunkte gegeben, um die sich die Diskussionen in den folgenden drei Tagen bewegen sollten.

4. Die Tagung

Die Tagung bestand aus einer Reihe von Plenarvorträgen sowie der Arbeit in zwei jeweils parallel geschalteten Sektionen.

Der Frage, wie das Deutsche »berufsfähig« machen kann, stand im Mittelpunkt der Plenarvorträge, die neben Ernest Hess-Lüttich, Ewald Reuter und Peter Colliander von Neeti Badwe (Puna, Indien), Andreas F. Kelletat (Mainz/Germersheim), Susanne Hagemann (Mainz/Germersheim) und Rolf Rodenbeck (Helsinki/Finnland) gehalten wurden.

Neeti Badwe informierte in ihrem Vortrag zum Thema *Praxisrelevanz der Interkulturellen Germanistik im Zeitalter der Knowledge- und Serviceindustrie* über die Möglichkeiten, die indische Germanistikstudenten haben, in der sich stark entwickelnden Serviceindustrie ihres Landes einen ihrer Ausbildung angemessenen Beruf zu finden. Die Chancen, so Frau Badwe, stünden nicht schlecht. In den vielen neuen Branchen, die durch die Serviceindustrie entstanden seien, bestehe ein großer Bedarf an Kulturmittlern mit kommunikativer und interkultureller Kompetenz. Daher hätten die Philologien in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, wohingegen die »reinen« Naturwissenschaften immer weniger ge-

fragt seien. Eine Germanistik, die nicht nur das Sprachverständnis, sondern vor allem die Handlungskompetenz im fremdkulturellen Umfeld fördere, könne daher den Herausforderungen begegnen, die die moderne indische Gesellschaft heute stellt.

Die beruflichen Möglichkeiten, die das Studium der Translationswissenschaft eröffnet, waren Thema der Vorträge von Andreas Kelletat und Susanne Hagemann. Die Opposition »Wissenschaft versus Praxisbezug« bzw. »Bildung versus Ausbildung« stand im Mittelpunkt der Überlegungen von Kelletat, die den Titel trugen *Vom Deutschen leben (Teil V). Wie sollen Wissenschaftler für Berufe ausbilden, die sie selbst nicht kennen?* Kelletats Aufmerksamkeit galt dabei besonders den Modifikationen, die auf Grund der Bologna-Reform in den translationsorientierten BA- und MA-Studiengängen notwendig wurden.

Ergänzend dazu richtete Susanne Hagemann ihren Blick auf die Berufspraxis und stellte in ihrem Vortrag *Studien- und Berufswege im Übersetzen und Dolmetschen* die wichtigsten Ergebnisse einer Umfrage vor, die unter AbsolventInnen des Fachbereichs *Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft* der Universität Mainz/Germersheim durchgeführt wurde. Diplom-ÜbersetzerInnen und Diplom-DolmetscherInnen wurden zum Studium, zur Arbeitssuche und zur aktuellen Berufstätigkeit befragt. Ausgewertet wurden dabei vor allem die Daten, die Aufschluss geben konnten über die Praxisrelevanz des Studiums, über die im Beruf benötigten Kompetenzen (Sprach- und Fachkompetenz, EDV-Kompetenz, Schlüsselqualifikationen) sowie über die Tätigkeitsgebiete der AbsolventInnen.

Ein Beispiel für Deutsch als studienbegleitendes Fach stellte Rolf Rodenbeck vor. Dazu informierte Rodenbeck zuerst über *Die Prüfung Wirtschaftsdeutsch Inter-*

national (PWD) im Studien- und Berufskontext, die in den 1980er Jahren vom Goethe-Institut, dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag und den Carl Duisberg Centren entwickelt wurde. Dann erläuterte er, wie sich die Vorbereitung auf die PWD in einem deutschen Sprachcurriculum verankern lässt, und zeigte schließlich, auf welche Weise sich diese Prüfungsform hochschulintern und -extern vermarkten lässt.

Die Beiträge in den Sektionen kreisten um folgende vier Themenbereiche:

- Informationen über die Auslandsgermanistik in unterschiedlichen Ländern;
- kritische Reflexionen über die Inlandsgermanistik im Hinblick auf die Praxisrelevanz des Faches;
- Übersetzungs- und Translationswissenschaft;
- Unterrichtsmodelle für den DaF-Unterricht mit besonderem Augenmerk auf der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und auf dem Einsatz neuer Medien.

Die Informationen über die Auslandsgermanistik betrafen vor allem Länder, die nicht zur Europäischen Union gehören wie Algerien, Indien, Island, Israel, Russland und Thailand oder aber Länder, die erst seit kurzem ihren Beitritt erklärt haben wie Lettland, Litauen und Polen. Hier stand ebenfalls die Frage nach den beruflichen Möglichkeiten der Studienabgänger im Mittelpunkt des Interesses. Auch wenn viele Vermutungen über die traurige Situation der Germanistik in anderen Ländern bestätigt wurden, konnte man doch auch überraschend Positives erfahren: Beispielsweise scheint das Germanistikstudium in Algerien so gut in andere Studienfächer integriert zu sein, dass die Absolventen auf keine größeren Probleme bei der Arbeitssuche treffen.

Weniger optimistisch als manche Auslandsgermanisten zeigten sich die Kollegen aus dem Inland. Die Frage, was die

Studienabgänger des »alten« vor der Reform gültigen Systems in der Bundesrepublik Deutschland heute mit dem Magister oder Doktor der Germanistik anfangen können, war nicht klar zu beantworten. Dennoch gab es auch hier einige, wenn auch noch recht vorsichtige Vorschläge, Brücken zu bauen zu Technologie und Praxis. Als konkretes Beispiel erwies sich in diesem Zusammenhang der Tourismus, eine Branche, die in ständigem Wachstum begriffen ist und daher einen möglichen Einsatzbereich darstellt für diejenigen, die mit sprachlichem und kulturellem Wissen Geld verdienen wollen.

Ein anderes, seit langen Jahren existierendes Arbeitsfeld für Germanisten ist mit Sicherheit das Dolmetschen und Übersetzen. Nicht umsonst konnten bei einer Tagung, die die Praxisrelevanz des Deutschen zu ihrer zentralen Fragestellung machte, eine große Zahl von Vorträgen zum Thema Übersetzen und Dolmetschen verzeichnet werden. Allerdings befanden sich die Fragen, die in diesem Zusammenhang behandelt wurden, auf einer anderen Ebene als die, die von Seiten der traditionellen Germanistik gestellt wurden: Übersetzer und Dolmetscher müssen den Praxisbezug nicht erst suchen, sie kennen ihn bereits. Die Vorträge bezogen sich daher im Wesentlichen entweder auf didaktische Modelle oder auf Analysen des Arbeitsmarktes. Auch hier wurde die Diskussion stark befruchtet durch die unterschiedlichen Perspektiven auf Grund verschiedener Länderzugehörigkeit der Vortragenden wie Deutschland, Indien, Russland und der Türkei.

Die Sprachdidaktik, die in den Übersetzungs- und Translationswissenschaften ganz spezifische Formen annimmt, wurde auch im Rahmen des traditionellen DaF-Unterrichts diskutiert, der ja einen der Kernpunkte jedes Germanistik-

studiums im Ausland darstellt. Reflektiert wurden dabei hauptsächlich die neueren Entwicklungen, die sich unter den Stichworten »Interkulturalität« und »neue Medien« zusammenfassen lassen.

5. Schlussbemerkung

Wie kann man vom ›Deutschen‹ leben? – die Frage nach dem WIE, die als Tagungstitel über allen gemeinsamen Überlegungen stand, impliziert die Überzeugung, DASS man eigentlich vom ›Deutschen‹ leben kann oder können sollte – eine Überzeugung, die wohl all denjenigen gemeinsam ist, die sich in Finnland trafen, die in ihren Beiträgen die Problemstellung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchteten und jeweils verschiedene Antworten gaben. Dies darf optimistisch stimmen: Denn unabhängig davon, in welchen Teilen der Welt Germanisten arbeiten, scheint ihnen trotz der viel beklagten Krise der Geisteswissenschaften das notwendige Selbstbewusstsein nicht abhanden gekommen sein, um neue Aufgaben in der modernen, multi-kulturellen Gesellschaft zu übernehmen. Die neue Germanistik, die berufsorientiert denkt, ist also da und erneuert sich ständig, je nach den spezifischen Anforderungen in den einzelnen Ländern. Gewiss, es bleibt noch viel zu tun, doch

Veränderungen vollziehen sich meist nicht abrupt, sondern langsam, in kleinen Schritten und sind im Allgemeinen mit viel Arbeit verbunden. Ein Teil davon wurde mit Sicherheit auf der Tagung in Tampere und Jyväskylä verrichtet. Welche Ergebnisse dabei im Einzelnen erzielt wurden, kann im nächsten Jahr in einem Tagungsband nachgelesen werden.

Literatur

- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik; Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen »Deutsch als Fremdsprache«. Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17.–19. November 2005 an der Universität Hannover*. Göttingen 2006.
- Heidbrink, Ludger; Welzer, Harald: *Das Ende der Bescheidenheit. Zur Verbesserung der Geistes- und Kulturwissenschaften*. München: Beck 2007 (Beck'sche Reihe, 1747).
- Marquard, Odo: »Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften«. In: Marquard, Odo: *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam, 1986.
- Mittelstraß, Jürgen: »Die unheimlichen Geisteswissenschaften«, *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Berichte und Abhandlungen 2*. Berlin 1996.
- Neuland, Eva; Ehlich, Konrad; Roggausch, Werner (Hrsg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. München: Iudicium, 2005.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2007

*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 2007 bis Januar 2008 (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 2007 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, 2008) 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, 2009 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* 2007 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 15. Mai 2008 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 22. Mai bis 24. Mai 2008 in Düsseldorf 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 2008 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2007 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 2008

fertigzustellen.

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

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

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

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

Wir freuen uns auf Ihre Mitarbeit und wünschen ein erfolgreiches Jahr 2008.
Mainz und Bielefeld im Januar 2008

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 Textver-

arbeitungsprogramms) 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 a. 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, Litera-

turverweise 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 2007: Wissenschaftliche Arbeiten

Ammon, Ulrich; Reinbothe, Roswitha; Zhu, Jianhua (Hrsg.):

Die Deutsche Sprache in China. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-877-0. 353 Seiten, € 56,-

Anz, Thomas (Hrsg.):

Handbuch Literaturwissenschaft. Gegenstände – Konzepte – Institutionen. Stuttgart: Metzler, 2007. – ISBN 978-3-476-02154-0. 1500 Seiten, € 199,95

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):

Elfriede Jelinek. München: edition text + kritik, 2007 (Heft 117). – ISBN 978-3-88377-904-1. 170 Seiten, € 19,50

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):

Ilse Aichinger. München: edition text + kritik, 2007 (Heft 175). – ISBN 978-3-88377-902-7. 110 Seiten, € 16,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLG. München: edition text + kritik, 2007.

85. Nachlieferung. – ISBN 978-3-88377-865-5. 250 Seiten, € 23,-

86. Nachlieferung. – ISBN 978-3-88377-898-3. 250 Seiten, € 23,-

87. Nachlieferung. – ISBN 978-3-88377-899-5. 250 Seiten, € 23,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur – KLfG. München: edition text + kritik, 2007.

72. Nachlieferung. – ISBN 978-3-88377-866-2. 220 Seiten, € 23,-

73. Nachlieferung. – ISBN 978-3-88377-900-3. 220 Seiten, € 23,-

74. Nachlieferung. – ISBN 978-3-88377-901-0. 220 Seiten, € 23,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):
Raoul Schrott. München: edition text + kritik, 2007 (Heft 176). – ISBN 978-388377-903-4. 90 Seiten, € 15,–

Badstübner-Kizik, Camilla:

Bild und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Fremdsprachendidaktik 12). – ISBN 978-3-631-56446-2. 141 Seiten, € 27,50

Bartzsch; Rudolf; Pogarell, Reiner:

Wörterbuch überflüssiger Anglizismen. Paderborn: IFB, 2007. – ISBN 978-3-931263-33-1. 224 Seiten, € 11,20

Bationo, Jean-Claude:

Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso.

Teil 1: Stellenwert und Funktion literarischer Texte im Regionalwerk *Ihr und Wir*.

Teil 2: Die Dissertation begleitende literarische Textauszüge zum interkulturellen Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 10). Teil 1: 410 Seiten, Teil 2: 99 Seiten, € 79,50

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

Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2007 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6334-7. 212 Seiten, € 32,–

Beck, Gloria:

Rhetorik für die Uni. Frankfurt a. M.: Eichborn, 2007. – ISBN 978-3-8218-5910-1. 160 Seiten, € 14,90

Beck, Klaus:

Kommunikationswissenschaft. Konstanz: UVK, 2007 (UTB basics 2964). –

ISBN 978-3-8252-2964-1. 240 Seiten, € 17,90

Blanke, Detlev; Scharnhorst, Jürgen (Hrsg.):

Sprachenpolitik und Sprachkultur. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Sprache, System und Tätigkeit 57). – ISBN 978-3-631-55952-7. 282 Seiten, € 48,–

Boeglin, Martha:

Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt. Gelassen und effektiv studieren. Paderborn: Fink, 2007 (UTB 2927). – ISBN 978-3-8252-2927-6. 188 Seiten, € 12,90

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: Landesstudien. München: Iudicium, 2006 (Band 32). – ISBN 978-3-89129-168-9. 367 Seiten, € 45,–

Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.):

Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, 2007. – ISBN 978-3-407-25446-7. 184 Seiten, € 24,90

Bollow, Jörn:

Hinterfragt. Das politische Fernsehinterview als dialogisches Handlungsspiel. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Beiträge zur Dialogforschung 38). – ISBN 978-3-484-75038-8. 188 Seiten, € 52,–

Bose, Ines:

Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Halle-sche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 22). – ISBN 978-3-631-56536-0. 400 Seiten, € 56,50

Bourquin, Christophe:

Schreiben über Reisen. Zur ars itineraria von Urs Widmer im Kontext der europäischen Reiseliteratur. Würzburg: Königshausen & Naumann, 2007 (Epistemata Literaturwissenschaft 586). – ISBN 978-3-8260-3475-6. 428 Seiten, € 49,80

Bredel, Ursula:

Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh, 2007 (UTB 2890). – ISBN 978-3-8252-2890-3. 319 Seiten, € 17,90

Brockhaus:

Der Brockhaus multimedial 2008. Leipzig; Mannheim: Bibliographisches Institut Brockhaus, 2007. – ISBN 978-3-411-06618-6. € 39,95

Brockhaus:

Der Brockhaus multimedial 2008: Unterrichtsbox. Leipzig; Mannheim: Bibliographisches Institut Brockhaus, 2007. – ISBN 978-3-411-06639-1. € 409,-

Busch, Albert; Stenschke, Oliver:

Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2007 (bachelor wissen). – ISBN 978-3-8233-6288-3. 240 Seiten, € 14,90

Buscha, Joachim; Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.):

Feldergrammatik in der Diskussion. Funktionaler Grammatikansatz in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Sprache, System und Tätigkeit 56). – ISBN 978-3-631-54756-4. 317 Seiten, € 48,-

Caspari, Daniela; Hallet, Wolfgang; Wegner, Anke; Zydatis, Wolfgang (Hrsg.):

Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 29). – ISBN 978-3-631-56488-2. 230 Seiten, € 36,80

Centeno Garcia, Anja:

Das mündliche Seminarreferat. Zwischen Theorie und Praxis. Marburg: Tectum, 2007. – ISBN 978-3-8288-9303-0. 163 Seiten, € 19,90

Chudak, Sebastian:

Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Posener Beiträge zur Germanistik 12). – ISBN 978-3-631-55755-6. 407 Seiten, € 68,50

Coseriu, Eugenio:

Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Narr, 2007 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 508). – ISBN 978-3-8233-6365-1. 299 Seiten, € 26,90

Cuartero Otal, Juan; Emsel, Martina (Hrsg.):

Vernetzungen: Bedeutung in Wort, Satz und Text. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65. Geburtstag. Band 1. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007. – ISBN 978-3-631-54301-6. 404 Seiten, € 62,-

Cuartero Otal, Juan; Emsel, Martina (Hrsg.):

Brücken: Übersetzen und Interkulturelle Kommunikation. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65. Geburtstag. Band 2. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007. – ISBN 978-3-631-54302-3. 385 Seiten, € 59,-

Därmann, Iris; Jamme, Christoph (Hrsg.):

Kulturwissenschaften. Konzept, Theorien, Autoren. Paderborn: Fink, 2007. – ISBN 978-3-7705-4498-1. 280 Seiten, € 29,90

Doff, Sabine; Schmidt, Torben (Hrsg.):

Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven. Frankfurt a. M.; Berlin;

Bern: Lang, 2007 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 30). – ISBN 978-3-631-56712-8. 229 Seiten, € 38,-

Dohrn, Antje:

Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. Bausteine für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Europäische Hochschulschriften 1, Deutsche Sprache und Literatur 1946). – ISBN 978-3-631-55991-7. 302 Seiten, € 51,50

Doitchinov, Serge:

Modalverben in der Kindersprache. Kognitive und linguistische Voraussetzungen für den Erwerb von epistemischem »können«. Berlin: Akademie, 2007 (studia grammatica 67). – ISBN 978-3-05-004433-0. 280 Seiten, € 64,80

Donalies, Elke:

Basiswissen Deutsche Wortbildung. Tübingen: Francke, 2007 (UTB 2876). – ISBN 978-3-8252-2876-7. 150 Seiten, € 14,90

Döring, Sandra; Geilfuß-Wolfgang, Jochen (Hrsg.):

Von der Pragmatik zur Grammatik. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2007. – ISBN 978-3-86583-187-3. 163 Seiten, € 24,-

Dörr, Volker C:

Weimarer Klassik. Literaturwissenschaft elementar. Paderborn: Fink, 2007 (UTB 2926). – ISBN 978-3-8252-2926-9. 250 Seiten, € 16,90

Dudeck, Anne; Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.):

Zukunft Bologna? Gender und Nachhaltigkeit als Leitfaden für eine neue Hochschulkultur. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007. – ISBN 978-3-631-56174-4. 440 Seiten, € 44,80

Ehlich, Konrad:

Sprache und sprachliches Handeln. Schriften zur Sprachwissenschaft.

Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Band 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns.

Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin; New York: de Gruyter, 2007. – ISBN 978-3-11-019318-3. 1700 Seiten, € 298,-

Ehlich, Konrad:

Transnationale Germanistik. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-193-1. 479 Seiten, € 48,-

Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.):

Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 52). – ISBN 978-3-03911-272-2. 323 Seiten, € 61,40

Elsner, Daniela; Küster, Lutz; Viebrock, Britta (Hrsg.):

Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel »Multiliteralität«. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 31). – ISBN 978-3-631-56632-9. 330 Seiten, € 49,-

Eroms, Hans-Werner:

Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2007 (Grundlagen der Germanistik 45). – ISBN 978-3-503-09823-1. 220 Seiten, € 17,80

Eßer, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht.... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-926-5. 358 Seiten, € 35,-

Flaate, Inghild:

Die »als«-Prädikative im Deutschen. Eine syntaktisch-semantische Analyse. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Studien zur deutschen Grammatik 71). – ISBN 978-3-86057-462-1. 358 Seiten, € 64,-

Flösch, Margit:

Zur Struktur von Kopulasätzen mit prä-dikativem Adjektiv. Eine Untersuchung mit besonderer Berücksichtigung der Fokusprojektion. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Europäische Hochschulschriften 21, Linguistik 305). – ISBN 978-3-631-55997-0. 210 Seiten, € 39,-

Földes, Csaba; Antos, Gerd (Hrsg.):

Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der Internationalen Tagung im Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém 7.–9. Oktober 2004. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-197-9. 293 Seiten, € 32,-

Framson, Elke:

Translation in der internationalen Marketingkommunikation. Funktionen und Aufgaben für Translatoren im globalisierten Handel. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Studien zur Translation 19). – ISBN 978-3-86057258-0. 180 Seiten, € 49,50

Franceschini, Federica:

Fremdsprachenlernen über Fachinhalte. Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Europäische Hochschulschriften 11, Pädagogik 957). – ISBN 978-3-631-55914-7. 113 Seiten, € 24,50

Frank, Andrea; Haacke, Stefanie; Lahm, Swantje:

Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart: Metzler, 2007 (Schlüsselkompetenzen). – ISBN 978-3-476-02166-3. 160 Seiten, € 12,95

Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus:

Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2007 (Grundlagen der Germanistik 44). – ISBN 978-3-503-09822-4. 240 Seiten, € 17,80

Gallmann, Peter; Lehman, Christian; Lühr, Rosemarie (Hrsg.):

Sprachliche Motivation. Zur Interdependenz von Inhalt und Ausdruck. Tübingen: Narr, 2007 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 502). – ISBN 978-3-8233-6302-6. 230 Seiten, € 49,-

Gamm, Hans J.; Keim, Wolfgang; Kirchner, Dieter; Steffens, Gerd; Uhlig, Christa (Hrsg.):

Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Jahrbuch für Pädagogik 2006). – ISBN 978-3-631-56116-4. 358 Seiten, € 32,-

Geilfuß-Wolfgang, Jochen:

Worttrennung am Zeilenende im Deutschen. Über die deutschen Worttrennungsregeln, ihr Erlernen in der Grundschule und das Lesen getrennter Wörter. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Linguistische Arbeiten 518). – ISBN 978-3-484-30518-2. 120 Seiten, € 58,-

Geist, Ludmilla; Rothstein, Björn (Hrsg.):

Kopulaverben und Kopulasätze. Inter-sprachliche Aspekte. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Linguistische Arbeiten 512). – ISBN 978-3-484-30512-0. 300 Seiten, € 88,-

Gelhaus, Hermann:

Grundlegung einer Operatoren-Syntax im Deutschen. Heidelberg: Winter, 2007 (Sprache – Literatur und Geschichte 31). – ISBN 978-3-8253-5373-5. 332 Seiten, € 44,-

Geppert, Hans Vilmar; Zapf, Hubert (Hrsg.):

Theorien der Literatur III. Grundlagen und Perspektiven. Tübingen: Francke, 2007. – ISBN 978-3-7720-8222-X. 260 Seiten, € 39,90

Gévaudan, Paul:

Typologie des lexikalischen Wandels. Bedeutungswandel, Wortbildung und Entlehnung am Beispiel der romanischen Sprachen. Mit einer Zusammen-

fassung in französischer Sprache. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Stauffenburg Linguistik 45). – ISBN 978-3-86057-173-6. 198 Seiten, € 35,–

Gipper, Andreas; Klengel, Susanne (Hrsg.):
Kultur, Übersetzung, Lebenswelten. Beiträge zu aktuellen Paradigmen der Kulturwissenschaft. Würzburg: Königshausen & Naumann, 2007. – ISBN 978-3-8260-3452-7. 230 Seiten, € 29,–

Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg:
Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer, 2007 (Allgemeine Pädagogik). – ISBN 978-3-17-018869-3. 208 Seiten, € 22,–

Graf, Margarete:
Schnellkurs Deutschland. Köln: Dumont, 2007 (Dumont Taschenbücher 581). – ISBN 978-3-8321-7760-7. 192 Seiten, € 14,90

Grein, Marion:
Kommunikative Grammatik im Sprachvergleich. Die Sprechaktsequenz Direktiv und Ablehnung im Deutschen und Japanischen. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Beiträge zur Dialogforschung 34). – ISBN 978-3-484-75034-0. 444 Seiten, € 132,–

Haarmann, Harald:
Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit der Menschen bis zur Gegenwart. München: Beck, 2007 (beck'sche Reihe 1703). – ISBN 978-3-406-55120-8. 400 Seiten, € 14,90

Habscheid, Stephan; Klemm, Michael (Hrsg.):
Sprachhandeln und Medienstrukturen in der politischen Kommunikation. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik 279). – ISBN 978-3-484-31279-1. 364 Seiten, € 94,–

Hall, Christopher; Pakkanen-Kilpiä, Kirsi (Hrsg.):

Deutsche Sprache, deutsche Kultur und finnisch-deutsche Beziehungen. Festschrift für Athi Jäntti zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Finnische Beiträge zur Germanistik 19). – ISBN 978-3-631-56147-8. 304 Seiten, € 48,–

Händel, Daniel; Kresimon, Andrea; Schneider, Jost:

Reden – Argumentieren – Überzeugen. Stuttgart: Metzler, 2007 (Schlüsselkompetenzen). – ISBN 978-3-476-02165-6. 160 Seiten, € 12,95

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

Handbuch deutscher Kommunikationsverben. Teil 2: Lexikalische Strukturen. Berlin; New York: de Gruyter, 2007 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 10.2). – ISBN 978-3-11-019305-3. 445 Seiten, € 158,–

Hausendorf, Heiko:

Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, 2007 (Studien zur deutschen Sprache 37). – ISBN 978-3-8233-6231-9. 338 Seiten, € 78,–

Heimlich, Ulrich; Wember, Franz B.:

Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Beruf. Stuttgart: Kohlhammer, 2007 (Heil- und Sonderpädagogik). – ISBN 978-3-17-018541-8. 432 Seiten, € 28,–

Hermanns, Fritz; Holly, Werner (Hrsg.):

Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik 272). – ISBN 978-3-484-31272-2. 436 Seiten, € 108,–

Hollmach, Uwe:

Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardaussprache in Deutschland.

Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 21). – ISBN 978-3-631-54261-3. 341 Seiten, € 56,50

Hözlner, Matthias:

Substantivvalenz. Korpusgestützte Untersuchungen zu Argumentrealisierungen deutscher Substantive. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik 274). 360 Seiten, € 92,–

Horn-Helf, Brigitte:

Kulturdifferenz in Fachtextsortenkonventionen. Analyse und Translation. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 4). – ISBN 978-3-631-57411-9. 223 Seiten, € 39,–

House, Juliane; Baumgarten, Nicole (Hrsg.):

Translationskritik. Modelle und Methoden. Bochum: AKS, 2007 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 42). – ISBN 978-3-925452-51-9. 238 Seiten, € 15,–

Ihmels, Inka:

Bogotá: Welthauptstadt des Buches 2007. Eine Analyse der Buchkultur in Kolumbien. Wiesbaden: Harrassowitz, 2007 (Mainzer Studien zur Buchwissenschaft 14). – ISBN 978-3-447-05524-6. 168 Seiten, € 29,90

Illgner, Gerhard:

Die deutsche Sprachverwirrung. Lächerlich und ärgerlich: Das neue Kauderwelsch. Paderborn: IFB, 2007. – ISBN 978-3-931263-38-6. 152 Seiten, € 12,–

Imo, Wolfgang:

Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik 275). – ISBN 978-3-484-31275-3. 374 Seiten, € 94,–

Initiative Deutsche Sprache und Stiftung Lesen (Hrsg.):

»Der schönste erste Satz«. Eine Auswahl der schönsten Beiträge zum internationalen Wettbewerb »Der schönste erste Satz«. Ismaning: Hueber, 2007. – ISBN 978-3-19-307891-9. 144 Seiten, € 19,95

Ito, Toshiko:

Übergänge und Kontinuität. Studien zur Rezeptionsgeschichte westlicher Pädagogik in Japan. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-190-0. 188 Seiten, € 19,–

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Germanistische Linguistik heute – anhand von Beispielen aus der Arbeit des IDS. München: Iudicium, 2006 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 5/Heft 3/2006). – ISBN 978-3-89129-705-6. 171 Seiten, € 17,10

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Linguisten-Seminar: Nomen und Verben in der deutschen Grammatik. München: Iudicium, 2007 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 6/Heft 3/2007). – ISBN 978-3-89129-703-2. 151 Seiten, € 15,10

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Sprachprüfungen und Sprachenpolitik. München: Iudicium, 2007 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 6/Heft 2/2007). – ISBN 978-3-89129-704-9. 213 Seiten, € 21,30

Jentges, Sabine:

Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Hohengehren, 2007 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 21). – ISBN 978-3-8340-0203-7. 208 Seiten, € 18,-

Jung, Werner:

Poetik. Eine Einführung. Paderborn: Fink, 2007 (UTB 2937). – ISBN 978-3-8252-2937-5. 256 Seiten, € 14,90

Kaiser, Irmtraud:

Bundesdeutsch aus österreichischer Sicht. Eine Untersuchung zu Spracheinstellungen, Wahrnehmungen und Stereotypen. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2007 (amades 2/06). – ISBN 978-3-937241-14-2. 303 Seiten, € 44,-

Kämper, Heidrun; Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.):

Sprach-Perspektiven. Tübingen: Narr, 2007 (Studien zur deutschen Sprache 40). – ISBN 978-3-8233-6295-1. 509 Seiten, € 88,-

Kanzog, Klaus:

Kontemplatives Lesen, Meditation und Dichtung. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-185-6. 200 Seiten, € 19,80

Karg, Ina:

Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen Aufsatz und Schreiben. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Germanistik – Didaktik – Unterricht 1). – ISBN 978-3-631-55285-8. 231 Seiten, € 39,-

Kauffer, Maurice; Métrich, René (Hrsg.):

Verbale Wortbildung im Spannungsfeld zwischen Wortsemantik, Syntax und Rechtschreibung. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Eurogermanistik 26). – ISBN 978-3-86057-386-0. 222 Seiten, € 48,-

Kauschke, Christina:

Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Linguistische Arbeiten 511). – ISBN 978-3-484-30511-3. 270 Seiten, € 96,-

Keim, Inken:

Die »türkischen Powergirls«. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. Tübingen: Narr, 2007 (Studien zur deutschen Sprache 39). – ISBN 978-3-8233-6294-4. 498 Seiten, € 89,-

Kessel, Katja; Reimann, Sandra:

Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen: Narr, 2007 (UTB 2704) – ISBN 978-3-8252-2704-3. 294 Seiten, € 14,90

Kiefer, Karl-Hubert; Fischer, Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.):

Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-189-4. 307 Seiten, € 30,-

Klingovsky, Ulla; Kossak, Peter:

Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: hep, 2007 (Aus der Praxis für die Praxis 36/37). – ISBN 978-3-03905-384-1. 128 Seiten, € 23,-

Knabe, Kristin:

Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Europäische Hochschulschriften 11, Pädagogik 967). – ISBN 978-3-631-56747-0. 113 Seiten, € 22,80

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa:

Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh, 2007 (UTB 2891). – ISBN 978-3-8252-2891-0. 244 Seiten, € 14,90

Koch-Priewe, Barbara; Stübiger, Frauke; Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.):

Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz, 2007 (Beltz Bibliothek 2007). – ISBN 978-3-407-32079-7. 220 Seiten, € 49,90

Kohl, Katrin:

Metapher. Stuttgart: Metzler, 2007 (Sammlung Metzler 352). – ISBN 978-3-476-10352-9. 160 Seiten, € 14,95

Kohl, Katrin:

Poetologische Metaphern. Formen und Funktionen in der deutschen Literatur. Berlin; New York: de Gruyter, 2007. – ISBN 978-3-11-018628-4. 608 Seiten, € 128,-

Koller, Erwin:

Zur Grammatik von Elativ und Superlativ. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2007 (amades 3/06). – ISBN 978-3-937241-15-9. 100 Seiten, € 11,-

Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.):

Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik 279). – ISBN 978-3-484-31277-7. 230 Seiten, € 62,-

Köppe, Tilmann; Winko, Simone:

Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2007. – ISBN 978-3-476-02059-8. 300 Seiten, € 19,95

Krohn, Claus D.; Rotermund, Erwin; Winckler, Lutz; Koepke, Wulf (Hrsg.):

Übersetzung als transkultureller Prozess. München: edition text + kritik, 2007 (Exilforschung 25). – ISBN 978-3-88377-894-5. 280 Seiten, € 32,-

Kussmaul, Paul:

Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 2007 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6350-7. 200 Seiten, € 19,90

Landert, Karin:

Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Zürcher Germanistische Studien 62). –

ISBN 978-3-03911-486-3. 375 Seiten, € 64,20

Lange, Bettina:

machen, haben, gehen, kommen. Einige »Passepartout«-Verben im Primärspracherwerb des Deutschen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Theorie und Vermittlung der Sprache 45). – ISBN 978-3-631-55845-4. 223 Seiten, € 42,50

Lemnitzer, Lothar:

Vom Aldianer bis zur Zauselquote. Neue deutsche Wörter. Wo sie herkommen und wofür wir sie brauchen. Tübingen: Narr, 2007. – ISBN 978-3-8233-6351-4. 112 Seiten, € 9,90

Lenk, Hartmut E; Walter, Maik (Hrsg.):

Wahlverwandtschaften – Valenzen, Verben, Varietäten. Festschrift für Klaus Welke zum 70. Geburtstag. Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 2007 (Germanistische Linguistik 188–189). – ISBN 978-3-487-13411-6. 400 Seiten, € 58,-

Li, Yuan:

Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-587-8. 288 Seiten, € 30,-

Lipczuk, Ryszard:

Geschichte und Gegenwart des Fremdwortpurismus. In Deutschland und Polen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Danziger Beiträge zur Germanistik 23). – ISBN 978-3-631-57388-4. 251 Seiten, € 45,50

Marchart, Oliver:

Cultural Studies. Konstanz: UVK, 2007 (UTB 2883). – ISBN 978-3-8252-2883-5. 300 Seiten, € 17,90

Mater, Erich:

Gesamtverzeichnis deutscher Verben der Gegenwartssprache. Frankfurt a. M.;

Berlin; Bern: Lang, 2007. – ISBN 978-3-631-56566-7. 181 Seiten, € 19,80

Maurer, Hanspeter; Gurzeler, Beat:
Handbuch Kompetenzen für Lehrpersonen. Eine praktische Einführung. Bern: hep, 2007. – ISBN 978-3-03905-087-1. 584 Seiten, € 80,–

Mayer, Heike:
Rhetorische Kompetenz. Grundlagen und Anwendung. Paderborn: Schöningh, 2007 (UTB 8361). – ISBN 978-3-8252-8361-2. 244 Seiten, € 19,90

Mayr, Sabine:
Grammatikkenntnisse für Rechtsschreiberegeln. Drei deutsche Rechtsschreibewörterbücher kritisch analysiert. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik 273). – ISBN 978-3-484-31273-9. 284 Seiten, € 74,–

Mentrup, Wolfgang:
Stationen der jüngeren Geschichte der Orthographie und ihrer Reform seit 1933. Zur Diskussion, Texttradition und -rezeption. Tübingen: Narr, 2007 (Studien zur deutschen Sprache 29). – ISBN 978-3-8233-6026-1. 697 Seiten, € 99,–

Muhr, Rudolf; Sellner, Manfred B. (Hrsg.):
Zehn Jahre Forschung zum Österreichischen Deutsch: 1995–2005. Eine Bilanz. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Österreichisches Deutsch. Sprache der Gegenwart 10). – ISBN 978-3-631-55450-0. 292 Seiten, € 51,50

Müller, Peter O. (Hrsg.):
Fremdwortbildung. Theorie und Praxis in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Dokumentation Germanistischer Forschung 6). – ISBN 978-3-631-53222-5. 514 Seiten, € 79,50

Müller, Stefan:
Head-Driven Prase Structure Grammar:

Eine Einführung. Mit CD »Grammix 1.0«. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Stauffenburg Einführungen 17). – ISBN 978-3-86057-291-7. 440 Seiten, € 35,–

Naglo, Kristian:
Rollen von Sprache in Identitätsbildungsprozessen multilingualer Gesellschaften in Europa. Eine vergleichende Betrachtung Luxemburgs, Südtirols und des Baskenlands. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Arbeiten zur Sprachanalyse 50). – ISBN 978-3-631-57063-0. 267 Seiten, € 45,50

Nicolay, Nathalie:
Aktionsarten im Deutschen. Prozessualität und Stativität. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Linguistische Arbeiten 514). – ISBN 978-3-484-30514-4. 184 Seiten, € 62,–

Niebuhr, Oliver:
Perzeption und kognitive Verarbeitung der Sprechmelodie. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Berlin; New York: de Gruyter, 2007 (Language, Context and Cognition 7). – ISBN 978-3-11-029532-3. 430 Seiten, € 98,–

Parry, Christoph; Platen, Edgar (Hrsg.):
Grenzen der Fiktionalität und der Erinnerung. München: Iudicium, 2007 (Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Bd. 2). – ISBN 978-3-89129-191-7. 344 Seiten, € 32,–

Platen, Edgar; Todtenhaupt, Martin (Hrsg.):
Mythisierungen, Entmythisierungen, Remythisierungen. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. München: Iudicium, 2007 (Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur, Band 1). – ISBN 978-3-89129-878-7. 207 Seiten, € 23,–

Pöge-Alder, Kathrin:
Märchenforschung. Theorien, Metho-

den, Interpretationen. Tübingen: Narr, 2007 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8322-6252-4. 250 Seiten, € 19,90

Pohl, Thorsten:

Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik 271). – ISBN 978-3-484-31271-5. 621 Seiten, € 154,-

Pusztai, Gábor:

An der Grenze. Das Fremde und das Eigene. Dargestellt an Werken der deutschen und der niederländischen Kolonialliteratur in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von C.W.H. Koch, H. Grimm, M.H. Székely-Lulofs und W. Walraven. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Debrecener Studien zu Literatur 13). – ISBN 978-3-631-54249-1. 221 Seiten, € 39,-

Redder, Angelika (Hrsg.):

Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Stauffenburg Festschriften). – ISBN 978-3-86057-637-3. 684 Seiten, € 76,-

Reimann, Sandra; Kessel, Katja:

Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft. Tübingen: Narr, 2007. – ISBN 978-3-8233-6328-6. 559 Seiten, € 78,-

Reiter, Norbert:

EuroLinguistik kognitiv. Die Zählreihensemantik. Wiesbaden: Harrassowitz, 2007. – ISBN 978-3-447-05443-0. 300 Seiten, € 74,-

Rellstab, Daniel H.:

Charles S. Peirce' Theorie natürlicher Sprache und ihre Relevanz für die Linguistik: Logik, Semantik, Pragmatik. Tübingen: Narr, 2007 (Kodikas/Code Supplement 28). – ISBN 978-3-8233-6309-5. 346 Seiten, € 52,-

Rickes, Joachim; Ladenthin, Volker; Baum, Michael (Hrsg.):

1955–2005: Emil Staiger und die Kunst der Interpretation heute. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Publikationen zur Zeitschrift für Germanistik 16). – ISBN 978-3-03911-171-X. 288 Seiten, € 53,80

Rödel, Michael:

Doppelte Perfektbildungen und die Organisation von Tempus im Deutschen. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Studien zur deutschen Grammatik 74). – ISBN 978-3-86057-465-2. 226 Seiten, € 44,-

Rothstein, Björn:

Tempus. Heidelberg: Winter, 2007 (KEGLI. Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 5). – ISBN 978-3-8253-5310-0. 87 Seiten, € 13,-

Rues, Beate; Redecker, Beate; Koch, Evelyn; Wallraff, Uta; Simpson, Adrian P.:

Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch mit CD. Tübingen: Narr, 2007 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6291-3. 190 Seiten, € 19,90

Rusterholz, Peter; Solbach, Andreas (Hrsg.):

Schweizer Literaturgeschichte. Stuttgart: Metzler, 2007. – ISBN 978-3-476-01736-9. 352 Seiten, € 49,95

Salim-Mohammad, Haris:

Probleme der Metapherübersetzung aus dem Deutschen ins Arabische am Beispiel des Romans *Die Blechtrommel* von Günter Grass. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Angewandte Sprachwissenschaft 21). – ISBN 978-3-631-56440-0. 195 Seiten, € 39,-

Salumets, Thomas; Goetz-Stankiewicz, Marketa (Hrsg.):

A Transatlantic Gathering. Essays in Honour of Peter Stenberg. München: Iudici-

um, 2007. – ISBN 978-3-89129-536-6. 345 Seiten, € 38,–

Schiesser, Daniel; Nodari, Claudio:
Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule. Bern: hep, 2007. – ISBN 978-3-03905-265-3. 107 Seiten, € 19,–

Schlücker, Barbara:
Diskurs im Lexikon. Eine Untersuchung der Kopula bleiben. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Studien zur deutschen Grammatik 73). – ISBN 978-3-86057-464-5. 280 Seiten, € 44,–

Schmitt, Peter A.; Jüngst, Heike E. (Hrsg.):
Translationsqualität. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 5). – ISBN 978-3-631-57187-3. 679 Seiten, € 88,–

Schmitt, Reinhold:
Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, 2007 (Studien zur deutschen Sprachen 38). – ISBN 978-3-8233-6293-7. 446 Seiten, € 883,–

Schmitter, Peter (Hrsg.):
Sprachtheorien der Neuzeit III/2. Sprachbeschreibung und Sprachunterricht, Teil 2. Tübingen: Narr, 2007 (Geschichte der Sprachtheorie 6.2). – ISBN 978-3-8233-5013-2. 430 Seiten, € 84,–

Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hrsg.):
Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr, 2007 (Europäische Studien zur Textlinguistik 4). – ISBN 978-3-8233-6360-6. 280 Seiten, € 49,–

Schnöring, Stefanie:
Kommunikation im Spiegel der Unternehmenskultur. Dialogisches Handeln und unternehmerische Zwecke. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Beiträge zur Dialog-

forschung 35). – ISBN 978-3-484-75034-7. 200 Seiten, € 58,–

Schürmann, Uwe:
Mit Sprechen bewegen. Stimme und Ausstrahlung verbessern mit atemrhythmisch angepasster Phonation. München: Ernst Reinhard, 2007. – ISBN 978-3-497-01906-9. 168 Seiten, € 29,90

Schwarz-Friesel, Monika:
Sprache und Emotion. Tübingen: Francke, 2007 (UTB 2939). – ISBN 978-3-8252-2939-9. 400 Seiten, € 24,90

Shue, Annie:
Komplexe Sätze im Chinesischen und im Deutschen. München: Iudicium, 2007 (SinoLinguistica, Schriftenreihe des Fachverbandes Chinesisch, Bd. 12). – ISBN 978-3-89129-978-4. 202 Seiten, € 21,80

Skirl, Helge; Schwarz-Friesel, Monika:
Metapher. Heidelberg: Winter, 2007 (KEGLI. Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 4). – ISBN 978-3-8253-5306-3. 100 Seiten, € 13,–

Smirnova; Elena:
Die Entwicklung der Konstruktion *würde* + Infinitiv im Deutschen. Eine funktional-semantische Analyse unter besonderer Berücksichtigung sprachhistorischer Aspekte. Berlin; New York: de Gruyter, 2007 (Studia Linguistica Germanica 82). – ISBN 978-3-11-019103-5. 352 Seiten, € 98,–

Sohar-Yasuda, Kaori:
Transitivität im Deutschen und Japanischen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Europäische Hochschulschriften 21, Linguistik 311). – ISBN 978-3-631-56342-7. 192 Seiten, € 39,–

Staffeld, Sven:
Perlokutionäre Kräfte. Lexikalisierte Wirkungen sprachlicher Äußerungen im Deutschen. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Europäische Hoch-

schulschriften 1, Deutsche Sprache und Literatur 1954). – ISBN 978-3-631-56399-1. 250 Seiten, € 45,50

Stede, Manfred:

Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenen-orientierten Textlinguistik. Tübingen: Narr, 2007 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6301-9. 207 Seiten, € 19,90

Steiner, Gerhard:

Der Kick zum effizienten Lernen. Erfolgreich und nachhaltig ausbilden dank lernpsychologischer Kompetenz – vermittelt an 30 Beispielen. Bern: hep, 2007. – ISBN 978-3-03905-346-9. 416 Seiten, € 29,-

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner:

Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2007 (Grundlagen der Germanistik 38). – ISBN 978-3-503-09821-7. 280 Seiten, € 17,80

Stockert, Franz Karl von:

Was ist und wozu haben wir Kultur? Tübingen: Attempto, 2007. – ISBN 978-3-89308-396-1. 202 Seiten, € 29,90

Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.):

Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler, 2007. – ISBN 978-3-476-02189-2. 900 Seiten, € 129,95

Szczepaniak, Renata:

Der phonologisch-tyologische Wandel des Deutschen von einer Silbensprache zu einer Wortsprache. Berlin; New York: de Gruyter, 2007 (Studia Linguistica Germanica 85). – ISBN 978-3-11-019274-2. 354 Seiten, € 98,-

Thüne, Eva-Maria; Ortu, Franca (Hrsg.):

Gesprochene Sprache – Partikeln. Beiträge der Arbeitsgruppen der 2. Tagung

Deutsche Sprachwissenschaft in Italien Rom 2006. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Deutsche Sprachwissenschaft international 1). – ISBN 978-3-631-57088-3. 190 Seiten, € 39,-

Topçu, Canan:

EinBÜRGERung. Lesebuch über das Deutschwerden. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 2007. – ISBN 978-3-86099-726-0. 160 Seiten, € 14,90

Tracy, Rosemarie:

Wie Kinder Sprache lernen. Warum und wie man Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit fördern sollte. Tübingen: Francke, 2007. – ISBN 978-3-7720-8224-5. 250 Seiten, € 19,90

Trommsdorf, Gisela; Kornadt, Hans J. (Hrsg.):

Erleben und Handeln im kulturellen Kontext. Göttingen: Hogrefe, 2007 (Enzyklopädie der Psychologie: Kulturvergleichende Psychologie 2). – ISBN 978-3-8017-1503-8. 678 Seiten, € 169,-

Valentin, Jean-Marie; Candoni, Jean-François; Harrer, Konrad (Hrsg.):

Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005 »Germanistik im Konflikt der Kulturen«.

Band 1: Ansprachen – Plenarvorträge – Podiumsdiskussionen – Berichte. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A: Kongressberichte 77). – ISBN 978-3-03910-790-2. 232 Seiten, € 37,20

Band 2: Jiddische Sprache und Literatur in Geschichte und Gegenwart. Niederlandistik zwischen Wissenschaft und Praxisbezug. Alteritätsdiskurse in Sprache, Literatur und Kultur der skandinavischen Länder. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007. (Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A: Kongressberichte 78). – ISBN 978-3-03910-791-9. 325 Seiten, € 51,70

Venohr, Elisabeth:

Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Textdidaktische Aspekte ausgewählter Textsorten im Vergleich Deutsch – Französisch – Russisch. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 1). – ISBN 978-3-631-55215-5. 386 Seiten, € 68,50

Villiger, Claudia; Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (Hrsg.):

Kommunikation in Bewegung. Multi-medialer und multilingualer Wissenstransfer in der Experten-Laien Kommunikation. Festschrift für Anneli Rothkegel. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007. – ISBN 978-3-631-56745-6. 260 Seiten, € 29,80

Vorst, Claudia:

Textproduktive Methoden im Literaturunterricht. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Studien zur Germanistik und Anglistik 17). – ISBN 978-3-631-56271-0. 493 Seiten, € 69,-

Wandruszka, Ulrich:

Grammatik: Form – Funktion – Darstellung. Tübingen: Narr, 2007 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 503). – ISBN 978-3-8233-6366-8. 180 Seiten, € 39,90

Wang, Yingpin:

Mündliche kommunikative Fähigkeiten chinesischer Deutschlerner. Probleme und Perspektiven. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-198-6. 343 Seiten, € 32,-

Wehdeking, Volker:

Generationenwechsel: Intermedialität in der deutschen Gegenwartsliteratur. Berlin: Erich Schmidt, 2007 (Philologische

Studien und Quellen 205). – ISBN 978-3-503-098027-9. 230 Seiten, € 39,80

Weiss-Sussex, Godela; Zitzelsperger, Ulrike (Hrsg.):

Berlin. Kultur und Metropole in den zwanziger und seit den neunziger Jahren. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-867-1. 270 Seiten, € 28,-

Welke, Klaus:

Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen. Berlin; New York: de Gruyter, 2007 (de Gruyter Studienbuch). – ISBN 978-3-11-018937-7. 374 Seiten, € 19,95

Wellmann, Hans:

Deutsche Grammatik. Laut – Wort – Satz – Text. Heidelberg: Winter, 2007. – ISBN 978-3-8253-5194-6. 389 Seiten, € 28,-

Wildgen, Wolfgang:

Kognitive Grammatik. Klassische Paradigmen und aktueller Stand. Berlin; New York: de Gruyter, 2007 (de Gruyter Studienbuch). – ISBN 978-3-11-019600-9. 250 Seiten, € 24,95

Yang, Jianpei:

Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-586-1. 221 Seiten, € 23,-

Zacharaki, Ilonna; Eppenstein, Thomas; Krummacher, Michael (Hrsg.):

Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen. Theorie und Praxis für die Aus- und Weiterbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2007. – ISBN 978-3-89974-283-1. 176 Seiten, € 19,80

Zifonun, Gisela:

Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Pronomen. Teil IV: Indefinita im weiteren Sinne. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2007

(amades 4/06). – ISBN 978-3-937241-16-6.
143 Seiten, € 12,50

Zitzlsperger, Ulrike:

ZeitGeschichten: Die Berliner Übergangsjahre. Zur Verortung der Stadt nach der Mauer. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Cultural History and Literary Imagination 11). – ISBN 978-3-03911-087-2. 241 Seiten, € 54,40

Zybatow, Lew N. (Hrsg.):

Spach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2007 (Forum Translationswissenschaft 7). – ISBN 978-3-631-56055-6. 338 Seiten, € 56,50

II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2007:

Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

BUCHNER

Buchners Lektürebegleiter

Gora, Stephan:

Cornelia Funke, Tintenherz. Arbeitsheft und Lehrerkommentar. – ISBN 978-3-7661-4281-8. 60 Seiten, € 6,90

BIBLIOGR. INSTITUT MANNHEIM

Duden

Korrektor. Die Duden-Rechtschreib- und Grammatikprüfung für Microsoft Office und Works. CD-ROM. – ISBN 978-3-411-06625-4. € 19,95

Auf gut Deutsch. Rechtschreibung, Grammatik und Wortwahl einfach erklärt. Kalender 2008. – ISBN 978-3-411-12564-7. € 9,99

CORNELSEN

Eurolingua Deutsch neu

eurolingua Deutsch neu 2 Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen A2. – ISBN 978-3-464-21484-8. 152 Seiten, € 15,20

Kurs- und Arbeitsbuch. A2. – ISBN 978-3-464-21112-0. 272 Seiten, € 19,50

Sprachtrainer A2. – ISBN 978-3-464-21435-0. 96 Seiten, € 9,95

eurolingua Deutsch neu 3

Kurs- und Arbeitsbuch. B1. – ISBN 978-3-464-21178-6. 296 Seiten, € 19,50

Vokabeltaschenbuch. B1. – ISBN 978-3-464-21456-5. 168 Seiten, € 6,50

CD. B1. – ISBN 978-3-464-21453-4. € 23,50

Pluspunkt Deutsch

Pluspunkt Deutsch 1a+b

Vokabeltaschenbuch Deutsch – Arabisch. – ISBN 978-3-464-21588-3. 112 Seiten, € 6,50

Prima

Deutsch für Jugendliche

Prima 1

Schülerbuch. A1. – ISBN 978-3-06-020051-1. 80 Seiten, € 12,95

Arbeitsbuch mit CD. A1. – ISBN 978-3-06-020052-8. 80 Seiten, € 9,95

CD. A1. – ISBN 978-3-06-020066-5. € 13,50

Handreichungen für den Unterricht: A1. – ISBN 978-3-06-020039-9. 104 Seiten, € 12,95

Baier, Gabi; Dittrich, Roland:

Prüfungstraining DaF. Goethe-Zertifikat B2. Übungsbuch mit CDs. Inklusive

Lösungen, Hörtexte und Antwortbögen.
– ISBN 978-3-06-020530-1. 200 Seiten,
€ 16,95

studio d

studio d 1

Übungsbooklet: A1. – ISBN 978-3-464-20820-5. 28 Seiten, € 2,50

10erÜbungsbooklet: A1. – ISBN 978-3-464-20821-2. 28 Seiten, € 15,25

studio d 2

Übungsbooklet: A2. – ISBN 978-3-464-20898-4. 46 Seiten, € 2,50

10erÜbungsbooklet: A2. – ISBN 978-3-464-20818-2. 48 Seiten, € 15,25

Sprachtraining mit eingelegten Lösungen: A2. – ISBN 978-3-464-20714-7. 96 Seiten, € 9,95

Material zur Unterrichtsvorbereitung (Print) mit Demo-CD-ROM. A2. – ISBN 978-3-464-20733-8. 192 Seiten, € 15,25

Unterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM. A2. – ISBN 978-3-464-20747-5. € 29,95

10erUnterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM (10er-Pack). A2. – ISBN 978-3-464-20888-5. € 150,-

5erUnterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM (5er-Pack). A2. – ISBN 978-3-464-20887-8. € 100,-

Sprachtraining mit eingelegten Lösungen. A2. – ISBN 978-3-464-20816-8. 52 Seiten, € 6,25

studio d 3

CDs. B1. – ISBN 978-3-464-20724-6. € 21,50

Kurs- und Übungsbuch mit Lerner-CD. B1. – ISBN 978-3-464-20719-2. 264 Seiten, € 17,95

Vokabeltaschenbuch. B1. – ISBN 978-3-464-20721-5. 144 Seiten, € 6,50

Training berufliche Kommunikation

Erfolgreich am Telefon und bei Gesprächen im Büro. – ISBN 978-3-06-020372-7.

80 Seiten, € 6,95

Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation. Kursbuch mit CD und Video-DVD. – ISBN 978-3-06-020266-9. 104 Seiten, € 14,95

Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation. Hinweise für den Unterricht. – ISBN 978-3-06-020373-4. 64 Seiten, € 6,95

Dannhorn, Susanne:

Wenn Eltern und Kinder kein Deutsch verstehen – Gemeinsam den Anfang meistern – von vielen Sprachen zu einer Schule. Materialien und Elternbriefe. – ISBN 978-3-06-074212-7. 160 Seiten, € 23,-

Mozer, Isolde:

Prüfungstraining DaF. Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH). Übungsbuch mit CD. – ISBN 978-3-06-020312-3. 108 Seiten, € 15,95

Bernus, Reinhard von; Clemens, Catharina; Fischer, Frank; Grosser, Regine; Jäger, Benedikt; Kaluza, Manfred u. a.:

Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Kombi-Materialien und Kopiervorlagen mit Dokumenten-CD-ROM und CD. – ISBN 978-3-06-020476-2. 96 Seiten, € 35,-

FABOUDA

DSH-Training

Vorbereitung auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)

Text- und Übungsbuch. – ISBN 978 3-930861-90. 144 Seiten, € 16,95

Dietrich. Tipps, Lösungen Hörtexte zu DSH-Training (inklusive 2 Audio-CDs). – ISBN 978 3-930861-91. 46 Seiten, € 13,95

HEP

Deutsch Kompaktwissen**Deutsch Kompaktwissen 2****Textsorten und Stilistik.** – ISBN 978-3-03905-359-9. 110 Seiten, € 17,-**Lösungsbuch.** – ISBN 978-3-03905-361-2. 36 Seiten, € 8,-

HUEBER

Erste Schritte in Deutsch**CD-ROM für PC. Die ideale Sprachlernmethode für Anfänger ohne Vorkenntnisse. Version 2.0.** – ISBN 978-3-19-009570-4. € 14,95**Schritte****Schritte 1+2. Intensivtrainer mit Audio-CD.** – ISBN 978-3-19-111704-7. 80 Seiten, € 6,95**Schritte 1–4****Deutsch als Fremdsprache. Leseheft.** – ISBN 978-3-19-421704-1. 80 Seiten, € 6,95**Diktate.** – ISBN 978-3-19-441704-5. 52 Seiten, € 5,00**Lernwortschatz.** – ISBN 978-3-19-431704-8. 64 Seiten, € 5,00**Schritte 4****2 Audio-CDs zum Kursbuch.** – ISBN 978-3-19-221807-1. 87 Min., € 17,95**Schritte 5****Poster – Lektion 1–7. Posterset.** – ISBN 978-3-19-720344-7. 7 Stück, à 2 Seiten, € 15,00**Schritte 6****Poster – Lektion 8–14. Posterset.** – ISBN 978-3-19-800344-2. 7 Stück, à 2 Seiten, € 15,00**Schritte international 1****DVD, Band 1–2.** – ISBN 978-3-19-301851-9. € 24,95**Schritte international 4****Lehrerhandbuch.** – ISBN 978-3-19-021854-7. 160 Seiten, € 19,95**2 Audio-CDs zum Kursbuch und Arbeitsbuch.** – ISBN 978-3-19-041854-1. 161 Min., € 25,50**3 Kassetten zum Kursbuch und Arbeitsbuch.** – ISBN 978-3-19-031854-4. 161 Min., € 25,50**Schritte international 5****Kursbuch + Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen.** – ISBN 978-3-19-001855-0. 180 Seiten, € 12,50**2 Audio-CDs zum Kursbuch.** – ISBN 978-3-19-041855-8. 121 Min., € 25,50**Lehrerhandbuch.** – ISBN 978-3-19-021855-4. 160 Seiten, € 19,95**Schritte international 6****Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen.** – ISBN 978-3-19-001856-7. € 12,50**Tangram****Tangram aktuell****Übungsblätter per Mausclick. CD-ROM zu allen Bänden.** – ISBN 978-3-19-291801-8. € 29,95**Lagune****Lagune 2****Arbeitsbuch.** – ISBN 978-3-19-011625-6. 224 Seiten, € 10,95**Lehrerhandbuch.** – ISBN 978-3-19-031625-0. 212 Seiten, € 19,50**Lagune 3****Kursbuch mit Audio-CD.** – ISBN 978-3-19-001626-6. 224 Seiten, € 12,95**3 Audio-CDs. Hörverständnisübungen und Sprechübungen.** – ISBN 978-3-19-021626-0. € 22,50

Dimensionen**Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache**

Lernpaket 3. Unterrichtsbegleitung – Magazin und Lernstationen. – ISBN 978-3-19-011683-6. 104 Seiten, € 23,95

2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-031683-0. 58 Min., € 23,50

em neu 2008

Brückenkurs

Kursbuch B1. – ISBN 978-3-19-501696-4. 128 Seiten, € 16,95

2 Audio-CDs. Hörtexte zum Kursbuch B1. – ISBN 978-3-19-531696-5. 102 Min., € 24,95

Arbeitsbuch mit Audio-CD B1. – ISBN 978-3-19-511696-1. 136 Seiten, € 12,95

Lehrerhandbuch B1. – ISBN 978-3-19-521696-8. 120 Seiten, € 14,95

Hauptkurs

Kursbuch B2. – ISBN 978-3-19-501695-7. 160 Seiten, € 16,95

2 Audio-CDs. Hörtexte zum Kursbuch B2. – ISBN 978-3-19-531695-8. 112 Min., € 24,95

Arbeitsbuch mit Audio-CD B2. – ISBN 978-3-19-511695-4. 152 Seiten, € 12,95

Lehrerhandbuch B2. – ISBN 978-3-19-521696-8. € 14,95

Zusatzhefte zum Prüfungstraining

Prüfungstraining Goethe-Zertifikat B2 Buch und Audio-CD. – ISBN 978-3-19-321695-3. kostenlos

Prüfungstraining telc Deutsch B2 Buch und Audio-CD. – ISBN 978-3-19-161695-3. kostenlos

Prüfungstraining ÖSD B2 Buch und Audio-CD. – ISBN 978-3-19-251695-5. kostenlos

Abschlusskurs

Kursbuch C1. – ISBN 978-3-19-501697-1. 128 Seiten, € 16,95

Audio-CD. Hörtexte zum Kursbuch C1. – ISBN 978-3-19-531697-2. 72 Min., € 12,95

Arbeitsbuch mit Audio-CD C1. – ISBN 978-3-19-511697-8. 152 Seiten, € 12,95

Lehrerhandbuch C1. – ISBN 978-3-19-521697-5. € 14,95

Zusatzhefte zum Prüfungstraining

Prüfungstraining Goethe-Zertifikat C1 Buch und Audio-CD. – ISBN 978-3-19-301697-3. kostenlos

Prüfungstraining telc Deutsch C1 Buch und Audio-CD. – ISBN 978-3-19-11697-2. kostenlos

Prüfungstraining ÖSD C1 Buch und Audio-CD. – ISBN 978-3-19-161697-7. kostenlos

Ausgabe in sechs Bänden mit integriertem Arbeitsbuch**Brückenkurs**

Kursbuch und Arbeitsbuch B1. Lektion 1–5 mit Arbeitsbuch-Audio-CD. – ISBN 978-3-19-541696-2. 144 Seiten, € 14,95

Kursbuch und Arbeitsbuch B1. Lektion 6–10 mit Arbeitsbuch-Audio-CD. – ISBN 978-3-19-551696-9. 128 Seiten, € 14,95

Hauptkurs

Kursbuch und Arbeitsbuch B2. Lektion 1–5 mit Arbeitsbuch-Audio-CD. – ISBN 978-3-19-541695-5. 160 Seiten, € 14,95

Kursbuch und Arbeitsbuch B2. Lektion 6–10 mit Arbeitsbuch-Audio-CD. – ISBN 978-3-19-551695-2. 168 Seiten, € 14,95

Abschlusskurs

Kursbuch und Arbeitsbuch C1. Lektion 1–5 mit Arbeitsbuch-Audio-CD. – ISBN 978-3-19-541697-9. 128 Seiten, € 14,95

Kursbuch und Arbeitsbuch C1. Lektion 6–10 mit Arbeitsbuch-Audio-CD. – ISBN 978-3-19-551697-6. 136 Seiten, € 14,95

KIKUS

Die Kikus-Methode. Ein Leitfaden. – ISBN 978-3-19-311431-0. 112 Seiten, € 19,95

Planet 3**Deutsch für Jugendliche**

Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-011680-5. 176 Seiten, € 14,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-021680-2. 192 Seiten, € 13,95

AusBlick**Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene****AusBlick 1****Niveaustufe B1 bis B2**

Kursbuch. – ISBN 978-3-19-001860-4. 116 Seiten, € 14,95

Arbeitsbuch mit eingelegter Audio-CD. – ISBN 978-3-19-011860-1. 160 Seiten, € 13,95

Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-031860-5. 75 Min., € 23,50

Geschäftskommunikation

Besser Schreiben. Kursbuch. – ISBN 978-3-19-101587-9. 156 Seiten, € 17,95

Verhandlungssprache. Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-091598-9. 156 Seiten, € 17,95

deutsch üben

Band 16. Verbformen. – ISBN 978-3-19-007491-4. 200 Seiten, € 17,95

Taschentrainer. Wortschatz Grundstufe A1 bis B1. – ISBN 978-3-19-057493-3. 176 Seiten, € 7,95

Präpositionen. – ISBN 978-3-19-007493-8. 116 Seiten, € 7,95

Wheel

Deutsch – Unregelmäßige Verben. – ISBN 978-3-19-919546-7. € 3,95

Duden-Wörterbücher

Duden 1. Die deutsche Rechtschreibung. – ISBN 978-3-19-101735-4. 1216 Seiten, € 20,-

Duden 3. Das Bildwörterbuch. – ISBN 978-3-19-121735-8. 989 Seiten, € 21,95

Duden 4: Die Grammatik. – ISBN 978-3-19-161735-6. 1344 Seiten, € 21,95

Duden 6. Das Aussprachewörterbuch. – ISBN 978-3-19-181735-0. 864 Seiten, € 21,95

Duden 9. Richtiges und gutes Deutsch. – ISBN 978-3-19-201735-3. 1056 Seiten, € 21,95

Duden

Briefe gut und richtig schreiben. – ISBN 978-3-19-221735-7. 960 Seiten, € 14,95

Roche, Jörg-Matthias:

Fit für den TestDaF. CD-ROM. – ISBN 978-3-19-071699-9. € 16,50

TestDaF-Institut (Hrsg.):

TestDaF Musterprüfung 2. Heft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-101699-9. je € 8,95

Hueber Leseclub

Der Hase und der Igel. – ISBN 978-3-19-001871-0. 24 Seiten, € 5,95

Die Bremer Stadtmusikanten. – ISBN 978-3-19-011871-7. 24 Seiten, € 5,95

Aladdin und die Wunderlampe. – ISBN 978-3-19-021871-4. 24 Seiten, € 5,95

Sindbad der Seefahrer. – ISBN 978-3-19-031871-1. 24 Seiten, € 5,95

Hueber Lese-Novelas
Niveaustufe A1

Eva, Wien

Leseheft. – ISBN 978-3-19-601022-0. 40 Seiten, € 5,50

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-611022-7. 56 Min., € 13,50

Nora, Zürich

Leseheft. – ISBN 978-3-19-701022-9. 40 Seiten, € 5,50

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-711022-6. 52 Min., € 13,50

David, Dresden

Leseheft. – ISBN 978-3-19-801022-8. 40 Seiten, € 5,50

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-811022-5. 55 Min., € 13,50

Lara, Frankfurt

Leseheft. – ISBN 978-3-19-501022-1. 40 Seiten, € 5,50

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-511022-8. 55 Min., € 13,50

Lesehefte Deutsch als Fremdsprache

Specht, Franz:

Die schöne Frau Bär. Falsches Spiel mit Carsten Tsara. Leseheft. A2. – ISBN 978-3-19-001667-9. 76 Seiten, € 5,70

Audio-CD. A2. – ISBN 978-3-19-011667-6. 78 Min., € 13,95

Thoma, Leonhard:

Der Taubenfütterer und andere Geschichten. Leseheft. B1. – ISBN 978-3-19-201670-7. 72 Seiten, € 5,50

Thoma, Leonhard:

Der Ruf der Tagesfische: Audio-CD. B2. – ISBN 978-3-19-121670-2. 50 Min., € 13,50

Hueber Hörbuch

Specht, Franz:

Sicher ist nur eins. Carsten Tsara blickt nicht durch. Paket: Leseheft mit Audio-CD. A2. – ISBN 978-3-19-041669-1. € 15,50

Schöne Augen. Carsten Tsara ist verliebt. Paket: Leseheft mit Audio-CD. B1. – ISBN 978-3-19-041666-0. € 15,50

Die schöne Frau Bär. Falsches Spiel mit Carsten Tsara. Paket: Leseheft mit Audio-CD. B1. – ISBN 978-3-19-021667-3. € 15,50

Hueber Hörbuch – Kurzgeschichten

Thoma, Leonhard:

Der Taubenfütterer und andere Geschichten. Paket: Leseheft mit Audio-CD. B1. – ISBN 978-3-19-211670-4. € 15,50

Bönzli, Werner:

Grammatikalische Liebeslieder. Methodische Vorschläge und Kopiervorlagen. – ISBN 978-3-19-011661-4. 76 Seiten, € 17,50

Methodische Vorschläge und Kopiervorlagen, mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-071661-6. CD 47 Min., Liedtexte 32 Seiten, € 17,50

Kallianioti, Dimitra; Pyreni, Eleni:

Alles klar? Ein Übungsbuch zum Hörverstehen für Anfänger. Lehrerbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-051865-4. 80 Seiten, € 31,95

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-061865-1. 60 Min., € 20,50

Grammenou, Gaby:

Hörtraining für die Mittelstufe. 12 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-031866-7. 754 Min., € 89,95

Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.):

Qualifiziert unterrichten. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache.

Band 1: Migration, Interkulturalität, DaZ. – ISBN 978-3-19-101751-4. 256 Seiten, € 19,95

Band 2: Didaktik, Methodik. – ISBN 978-3-19-111751-1. 284 Seiten, € 19,95

Butzkamm, Wolfgang:
Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. – ISBN 978-3-19-011586-0. 128 Seiten, € 16,90

Fremdsprache Deutsch

Heft 36. Sehen(d) lernen. – ISBN 978-3-19-369183-5. 64 Seiten, € 9,60

Heft 37. Plurizentrik im Deutschunterricht. – ISBN 978-3-19-379183-2. 64 Seiten, € 9,60

TELL ME MORE

TELL ME MORE® Performance – Deutsch. 10 Lernstufen. DVD-ROM für PC inklusive Headset. Version 9.0. – ISBN 978-3-19-009576-6. € 19,95

5 Lernstufen. DVD-ROM für PC inklusive Headset. Version 9.0. – ISBN 978-3-19-059576-1. € 99,95

2 Lernstufen. DVD-ROM für PC inklusive Headset. Version 9.0. – ISBN 978-3-19-029576-0. € 49,95

Deutsch üben

Dinsel, Sabine; Geiger, Susanne:
Band 16. Verbformen. Bildung und Gebrauch. – ISBN 978-3-19-007491-4. 144 Seiten, € 17,50

KLETT

Mittelpunkt

Mittelpunkt B2
Lehrbuch. – ISBN 978-3-12-676600-5. 184 Seiten, € 22,50
3 Audio-CDs. – ISBN 978-3-12-676606-7. € 26,50
Arbeitsbuch + CD. – ISBN 978-3-12-676601-2. 192 Seiten, € 16,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-12-676602-9. 128 Seiten, € 12,50

Mittelpunkt B2.1

Lehr- und Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-12-676620-3. 200 Seiten, € 19,50
2 CD's. – ISBN 978-3-12-676625-8. € 14,50

Mittelpunkt B2.2

Lehr- und Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-12-676621-0. 216 Seiten, € 19,50
2 CD's. – ISBN 978-3-12-676626-5. € 14,50

WIR

WIR 1

Lehrbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675754-6. 128 Seiten, € 14,90

WIR 2

Lehrbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675764-5. 136 Seiten, € 15,50

WIR 3

Lehrbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675774-4. 144 Seiten, € 15,90

WIR Plus

2 CDs. – ISBN 978-3-12-675777-5. € 16,50

WIR Live DVD. – ISBN 978-3-12-675778-2. € 22,-

Mit Erfolg zum Zertifikat

Übungsbuch. – ISBN 978-3-12-675436-1. 229 Seiten, € 18,50
CD zum Übungsbuch. – ISBN 978-3-12-675438-5. € 18,90
Testbuch. – ISBN 978-3-12-675435-4. 152 Seiten, € 15,50
CD zum Testbuch. – ISBN 978-3-12-675437-8. € 18,90

Passwort Deutsch

Passwort Deutsch 1

Kursbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675807-9. 224 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 2
Kursbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675827-7. 224 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 3
Kursbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675847-5. 224 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 4
Kursbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675867-3. 224 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 5
Kursbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675887-1. 224 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 1 (3bdg.) Kursbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675915-1. 176 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 2 (3bdg.) Kursbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675925-0. 176 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 3 (3bdg.) Kursbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675935-9. 176 Seiten, € 16,90

Team Deutsch

Team Deutsch 1
Kursbuch + CD. – ISBN 978-3-12-675940-3. 152 Seiten, € 16,50

Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-12-675941-0. 152 Seiten, € 12,90

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-12-675942-7. 152 Seiten, € 13,50

Team Deutsch 2
Kursbuch+CD. – ISBN 978-3-12-675950-2. 152 Seiten, € 16,50

Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-12-675951-9. 144 Seiten, € 12,90

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-12-675952-6. 152 Seiten, € 13,50

Team Deutsch 3
Kursbuch+CD. – ISBN 978-3-12-675960-1. 160 Seiten, € 16,50

Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-12-675961-8. 144 Seiten, € 12,90

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-12-675962-5. 152 Seiten, € 13,50

LANGENSCHIEDT

Aspekte

Aspekte 1 (B1+)
Lehrbuch mit DVD. – ISBN 978-3-468-47474-3. 192 Seiten, 59 Min., € 21,90

Lehrbuch ohne DVD. – ISBN 978-3-468-47471-2. 192 Seiten, € 16,95

DVD zum Lehrbuch. – ISBN 978-3-468-47475-0. 59 Min. € 19,95

2 Audio-CDs zum Lehrbuch. – ISBN 978-3-467-47476-7. 115 Min., € 20,-

Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-468-47472-9. 176 Seiten, € 11,95

Lehrerhandreichungen. – ISBN 978-3-468-47473-6. 144 Seiten, € 13,95

Berliner Platz Deutsch im Alltag für Erwachsene

Berliner Platz 3
CD-ROM. – ISBN 978-3-468-47879-6. € 17,95

Testheft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-47878-9. 80 Seiten, 64 Min., € 14,95

Lösche, Ralf-Peter:
Bilderbogen D-A-CH. Videoreportagen zur Landeskunde. – ISBN 978-3-468-49508-3. DVD, 50 Min., € 29,90

Der grüne Max Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe

Der grüne Max 1
Lehrbuch. – ISBN 978-3-468-98820-2. 104 Seiten, € 11,95

Arbeitsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-98821-9. 104 Seiten, € 9,95

Audio-CD. – ISBN 978-3-468-98823-3. 60 Min., € 13,95

Lehrerhandreichungen. – ISBN 978-3-468-98822-6. 104 Seiten, € 10,95

Reihe Fernstudiengang Deutsch als Fremdsprache

Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula:
Phonetik lehren und lernen. 4 Audio-CDs. – ISBN 978-3-468-49621-9. 240 Min. € 19,95

Dahlhaus, Barbara:
Fertigkeit Hören. 3 Audio-CDs. – ISBN 978-3-468-49623-3. 242 Min. € 14,95

Ziebell, Barbara:
Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. DVD. – ISBN 978-3-468-49619-6. 165 Min., € 18,95

Bolton, Sibylle:
Probleme der Leistungsmessung. Audio-CD. – ISBN 978-3-468-49622-6. 80 Min., € 9,50

geni@1

geni@1 A1 plus Lehrbuch. – ISBN 978-3-468-96730-6. 112 Seiten, € 11,60
Arbeitsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-96731-3. 88 Seiten, 60 Min., € 11,20
Glossar Französisch. – ISBN 978-3-468-96732-0. 64 Seiten, € 6,50
Audio-CD zum Lehrbuch. – ISBN 978-3-468-96733-7. 59 Min., € 13,45

genial A2 DVD. – ISBN 978-3-468-47587-0. 30 Min., € 19,95

**Reihe »Leichte Krimis für Jugendliche in 3 Stufen«
 Klara & Theo (Pseudonym)**

Ausgetrickst. – ISBN 978-3-468-47730-0. 40 Seiten, 20 Min., € 5,20

Detektiv wider Willen. – ISBN 978-3-468-47731-7. 40 Seiten, 20 Min., € 5,20

Die doppelte Paula. – ISBN 978-3-468-47732-4. 40 Seiten, 20 Min., € 5,20

Die Müllmafia. – ISBN 978-3-468-47733-1. 40 Seiten, 20 Min. € 5,20

Spuk im Nachbarhaus. – ISBN 978-3-468-47734-8. 40 Seiten, 20 Min. € 5,20

Kaufmann, Susan; Rohrman, Lutz; Szablewski-Cavus, Petra:
Orientierung im Beruf. – ISBN 978-3-468-49169-6. 80 Seiten, € 9,95

Phonetik intensiv. Aussprachetraining

Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-468-49764-3. 176 Seiten, € 14,95
2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-468-49766-7. 154 Min., € 19,95

Brandmiller-Witowska, Lidia; Kaminska, Jolanta:

Prüfungstraining für Jugendliche. Kopiervorlagen für das Testniveau A1 (DaF) mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-47619-8. 80 Seiten, 21 Min. € 19,95

Lemcke, Christiane; Rohrman, Lutz:
Wortschatz Intensivtrainer. – ISBN 978-3-468-49181-8. 80 Seiten, € 9,95

LIEBAUG-DARTMANN

Zühlsdorff, Johannes:
Deutsche Grammatik in Lernschritten. A2. – ISBN 978-3-922989-64-6. 144 Seiten, € 9,60

Rocco, Goronka:
DSH-Prüfungstraining. Textproduktion, Hörverstehen mit CD. C1. – ISBN 978-3-922989-66-0. 60 Seiten, € 9,60

Clamer, Friedrich; Heilmann, Erhard G.:
Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln-Listen-Übungen. – ISBN 978-3-922989-70-7. 168 Seiten, € 9,60

III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen

Akademie

<http://www.akademie-verlag.de>

Palisadenstr. 40, 10243 Berlin

Programm: Philosophie, Alte Geschichte, Mediävistik, Neue und Zeitgeschichte, Kunst- und Kulturwissenschaft, Literatur- und Sprachwissenschaft

AKS Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/aks>

Clearingstelle des AKS, Ruhr-Universität Bochum, Gebäude GB, 44780 Bochum

Programm: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF), Fremdsprachen und Forschung (FuH), Sprachen – Newsletter

Attempto

<http://www.narr.de>

Dischingerweg 5, 72070 Tübingen

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

Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG

<http://www.bifab.de>

Postfach 10 03 11, 68003 Mannheim

Programm: Duden, Deutsche Sprache, Sprachtechnologie, Kindergarten und Schule, Software

Brandes & Apsel

<http://www.brandes-apsel-verlag.de>

Scheidswaldstr. 22, 60385 Frankfurt a. M.

Programm: Literatur aus Afrika, Literatur aus Mittelamerika, Interkulturelle Literatur, Zeitgenössische Literatur, Nationalsozialismus, 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

Beltz

<http://www.beltz.de>

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

Programm: Pädagogik, Frühpädagogik, Pflege, Psychologie, Weiterbildung, Ratgeber, Kinder- und Jugendbücher

Buchner

<http://www.ccbuchner.de>

Postfach 12 69, 96003 Bamberg

Programm: Schulbuch, Alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, Philosophie/Ethik, Spanisch, Wirtschaft und Recht, sowie eine große Auswahl an Lernsoftware.

Cornelsen Verlag GmbH & Co.

<http://www.cornelsen.de>

Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin

Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung.

Dumont

<http://www.dumontliteraturundkunst.de>

Amsterdamer Str. 192, 50735 Köln

Programm: Literatur, Kunst, Sachbuch, Lyrik, Design

Verlag edition text + kritik gmbh

<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

Eichborn

<http://www.eichborn.de>

Kaiserstraße 66, 60329 Frankfurt

Programm: Belletristik, Sachbuch, Andere Bibliothek, Hörbuch

Fabouda Verlag

<http://www.fabouda.de>
Kaineweg 10, 37181 Hildesheim
Programm: Lehrwerke Deutsch als
Fremdsprache

Wilhelm Fink Verlag

<http://www.fink.de>
Jühenplatz 1–3, 33097, Paderborn
Programm: Kulturwissenschaft, Philoso-
phie, Geschichte, Soziologie, Literatur-
wissenschaft, Medienwissenschaft, Poli-
tikwissenschaft

A. Francke Verlag

<http://www.narr.de>
Dischingerweg 5, 72070 Tübingen
Programm: Sprach- und Literaturwissen-
schaft, Philosophie, Psychologie, Pädago-
gik, Geschichte, Soziologie, Politologie,
UTB

Walter de Gruyter

<http://www.deGruyter.de>
Postfach 30 34 21, 10728 Berlin
Programm: Theologie, Geisteswissen-
schaften, Rechts- und Staatswissen-
schaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozial-
wissenschaften, Naturwissenschaften,
Sprach- und Literaturwissenschaften,
»Sammlung Göschen«

Harrassowitz

<http://www.harrassowitz-verlag.de>
Kreuzberger Ring 7b-d, 65205 Wiesba-
den
Programm: Sprachen, Byzantium, Asien,
Christlicher Orient, Zentral Asien, Lin-
guistik, Religion, Buchwissenschaft

h. e. p.

<http://www.hep-verlag.ch>
Brunnengasse 34, 3000 Bern 7
Programm: hep publiziert Medien rund
ums Lehren und Lernen, die Lernräume
ergänzen die Bücher mit Materialien, Fo-
ren und Modulen zum themenbezogenen
Austausch

Hogrefe

<http://www.hogrefe.de>
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen
Programm: Allgemeine Psychologie, Dia-
gnostik, Geschichte der Psychologie, Kin-
der- und Jugendpsychologie, Lexika, Me-
thoden der Forschung, Sozialpsycholo-
gie, Sachbücher und Ratgeber

Max Hueber Verlag

<http://www.hueber.de>
Postfach 11 42, 85729 Ismaning
Programm: Unterrichtsmaterialien für
den Fremdsprachenunterricht in der Er-
wachsenen- und Weiterbildung, in Schu-
le, Hochschule und im Beruf. Deutsch als
Fremdsprache. Wörterbücher, Selbstlern-
material, Neue Medien

IFB Institut für Betriebslinguistik

<http://www.ifb-verlag.de>
Schulze-Delitzsch-Str. 40, 33100 Pader-
born
Programm: Sprachkultur, Betriebslingui-
stik, Belletristik, Punktum saliens

Institut für Deutsche Sprache (IDS)

<http://www.ids-mannheim.de>
Postfach 10 16 21, 68016 Mannheim
Programm: Studien zur Dt. Sprache,
Schriften des IDS, Jahrbücher des IDS,
Deutsch im Kontrast, Phonai, Studienbi-
bliographien, Dt. Fremdwörterbuch,
Frühnhd. Wörterbuch, amades, Germ.
Sprachwiss., Linguist. DV, Deutsche
Sprache, Sprachreport, Deutsch/Japa-
nisch, Deutsch in Europa, Forschungsbe-
richte, Heutiges Deutsch, LDV-Info, Mit-
teilungen, Sprache d. Gegenwart, Vergl.
Grammatiken

IUDICIUM Verlag GmbH

<http://www.iudicium.de>
Postfach 70 10 67, 81310 München
Programm: Deutsch als Fremdsprache,
u. a. »Jahrbuch Deutsch als Fremdspra-
che«, »Info DaF«, Germanistische Sprach-
und Literaturwissenschaft. Programm-
schwerpunkte: Japan und Ostasien (Sach-

buch, Wissenschaft, Literatur, Sprache, Kunst), Zeitschriften

**Ernst Klett International GmbH
Klett Edition Deutsch**

<http://www.klett-verlag.de>
Postfach 10 60 16, 70049 Stuttgart
Programm: Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache für Schule, Hochschule und im Beruf. Hauptwerke: Stufen International, Sichtwechsel, Sprachbrücke, Mit uns leben, Das Deutschmobil, die Zeitschrift Fremdsprache Deutsch u. v. m. Außerdem vertreibt Klett International alle Werke der Klett-Verlage weltweit.

Verlag Königshausen & Neumann

<http://www.koenigshausen-neumann.de>
Postfach 6007, 97010 Würzburg
Programm: Philosophie, Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

W. Kohlhammer GmbH

<http://www.kohlhammer.de>
Heßbrühlstraße 69, 70565 Stuttgart
Programm: Recht und Verwaltungswissenschaften, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaft, Medizin, Psychologie

Peter Lang GmbH Europäischer Verlag für Wissenschaften

<http://www.peterlang.net>
Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main
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 Er-

wachsenen- und Weiterbildung. Deutsch als Fremdsprache. Wörterbücher, Sprachkurse auf Audiotassette und -CD, Video und CD-ROM

Leipziger Universitätsverlag

<http://www.univerlag-leipzig.de>
Oststraße 41, 04317 Leipzig
Programm: Geschichte, Kommunikations- und Medienwissenschaften, Philosophie, Soziologie, Germanistik, Kulturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Zeitschriften

Liebaug-Dartmann

<http://www.liebaug-dartmann.de>
Johann-Sebastian-Bach-Weg 15, D-53340 Meckenheim
Programm: Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache

J. B. Metzler

<https://www.metzlerverlag.de>
Postfach 10 32 41, 70028 Stuttgart
Programm: Antike, Geschichte, Kulturwissenschaft, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Musik, Philosophie, Sprache

Verlag Gunter Narr

<http://www.narr.de>
Dischingerweg 5, 72070 Tübingen
Programm: Geisteswissenschaften, speziell Sprach- und Literaturwissenschaften (Romanistik, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Indogermanistik), Semiotik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Fachzeitschriften; ausgewähltes literarisches Programm

Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG.

<http://www.niemeyer.de>
Postfach 21 40, 72011 Tübingen
Programm: Linguistik und Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Anglistik, Medienwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Judaica Lehr- und Stu-

dienbücher, Monographien, Zeitschriften

Olms

<http://www.olms.de>

Hagendorwall 7, 31134 Hildesheim

Programm: Altertumswissenschaft, Anglistik, Germanistik, Geschichte, Geschichte der Naturwissenschaften, Judaica, Kulturwissenschaft, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Olms Neue Medien, Orientalistik, Pädagogik, Philosophie, Religion, Sprachwissenschaft, Wirtschafts- und Politikwissenschaft

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

Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH

<http://www.stauffenburg.de>

Postfach 25 25, 72015 Tübingen

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

Tectum

<http://www.tectum-verlag.de>

Steinweg 7, 35037 Marburg

Programm: Geisteswissenschaft, Sozialwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Lehrbücher, Dissertationen, Habilitationen

UTB für Wissenschaft

Uni-Taschenbücher GmbH

<http://www.utb.de>

Postfach 80 11 24, 70511 Stuttgart

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

Universitätsverlag C. Winter

<http://www.winter-verlag-hd.de>

Dossenheimer Landstr. 13, 69121 Heidelberg

Programm: Anglistik, Germanistik, Geschichte, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Orientalistik, Philosophie, Rechtswissenschaft, Religionswissenschaft, Romanistik, Slavistik, Sprachwissenschaft. Programm »Edition Schindeler«: Behinderten-Literatur

Universitätsverlag Konstanz UVK

<http://www.uvk.de>

Postfach 10 20 51, 78420 Konstanz
Programm: Sozialwissenschaften, Kom-
munikationswissenschaft, Journalismus,
Geschichts- und Kulturwissenschaft

Wochenschau Verlag

<http://www.wochenschau-verlag.de>

Adolf-Damaschke-Straße 10, 65824
Schwalbach/Ts.

Programm: Sozialkunde, Politische Bil-
dung, Schule, Hochschule, Jugend- und
Erwachsenenbildung, Geschichte