

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1 · 39. Jahrgang · Februar 2012

DAAD

fadaf
fadafr
fadafr

Inhalt

Allgemeine Beiträge	<i>Antje Stork</i> Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick	3
	<i>Lena Bauer</i> Transfer von L1-Strukturen in Beschreibungen von Bewegungsereignissen bei japanischen DaF-Lernern	17
	<i>Beate Weidner</i> Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung	31
	<i>Qiaoqiao Bao und Haymo Mitschian</i> Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen. Hintergründe und Thesen zu den Ursachen eines Booms	52
Bibliographie	<i>Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2011	73

Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick¹

Antje Stork

► Abstract

Weiterentwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie gehen nicht spurlos an der Fremdsprachendidaktik vorbei. In dem Beitrag werden sowohl das technische, aber auch vor allem das didaktische Potenzial von Podcasts in Bezug auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen diskutiert. Anschließend wird ein Einblick in aktuelle Forschungsprojekte aus dem deutschsprachigen Raum gegeben und daraus Desiderate für die Fremdsprachenforschung abgeleitet.

1. Einleitung

Medien spielen in vielen Lebensbereichen, aber auch Wissenschaftsdisziplinen eine immer stärkere Rolle. Ich schließe mich der Einschätzung von Schilder (1995: 507) an, dass nicht jede technische Neuerung »zwangsläufig zu einer Begünstigung der Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse im Fremdsprachenunterricht führt«. Es gilt genau zu prüfen, ob und welcher didaktische Nutzen damit verbunden sein kann. In diesem Beitrag möchte ich mich insbesondere mit Podcasts im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Dazu werde ich zunächst erläutern, was Podcasts sind und welches technische und didaktische Potenzial sie in Bezug auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen bieten können. Anschließend gebe ich einen Einblick in aktuelle Forschungsprojekte zu Podcasts und zeige Desiderate auf.

¹ Der Beitrag basiert auf dem Text meiner Antrittsvorlesung zur Privatdozentin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, gehalten am 23.1.2012.

2. Podcasts: Audio- oder Videoaufnahmen aus dem Internet

Die Bezeichnung *Podcasts* setzt sich zusammen aus *iPod* (den man aber nicht unbedingt benötigt, um Podcasts zu nutzen) und *broadcast* (Ausstrahlung/Sendung). Podcasts im weiteren Sinne sind Audio- oder Videoaufnahmen, die in der Regel kostenlos aus dem Internet herunterladbar sind. Im engeren Sinne versteht man darunter Audio- oder Videoaufnahmen, die regelmäßig erscheinen und mit Hilfe eines sogenannten RSS-Feed (*Really Simple Syndication*) abonniert werden können. Auf diese Weise ist es nicht notwendig, bei jeder neuen Ausgabe eines Podcasts auf die entsprechende Webseite zu gehen und die Audio- oder Videoaufnahme herunterzuladen. Dies geschieht automatisch mit Hilfe eines speziellen Programms, einem sogenannten *Podcatcher*.

Im Fremdsprachenunterricht können authentische Podcasts eingesetzt werden, die nicht mit einer fremdsprachendidaktischen Absicht produziert und nicht für den Unterricht oder das Fremdsprachenlernen verändert wurden. Es gibt aber auch didaktisierte Podcasts. Das bedeutet, dass der Hörtext langsamer gesprochen und/oder sprachlich vereinfacht ist (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2010: 181). Es kann auch eine Transkription, ein Glossar mit Vokabelerklärungen oder Hörverstehensaufgaben beigelegt werden. *Langsam gesprochene Nachrichten* der Deutschen Welle ist ein Beispiel für einen didaktisierten Podcast. Die tägliche Sendung ist etwa zehn Minuten lang und der Text in geringerem Sprechtempo gesprochen; ein Transkript zur Sendung ist im Internet erhältlich (vgl. <http://www.dw.de/dw/0,,8030,00.html>). Darüber hinaus kann die jeweilige Sendung auch in normalem Sprechtempo gehört werden. Für eine Übersicht über weitere Podcasts, die für DaF-Lernende geeignet sind, vgl. z. B. Kluckhohn (2009: 17–64), Adamczak-Krysztofowicz/Stork (2011: 18) und Calero Ramirez (2011: 47–56).

Das Angebot beschränkt sich aber nicht nur auf Podcasts, die von Radio- oder Fernsehsendern produziert wurden. Grundsätzlich kann jeder Audio- oder Videodateien erstellen und diese auf einem entsprechenden Server hochladen. Deshalb ist die Bandbreite an verfügbaren Podcasts im Internet sehr groß, aber auch die Qualität sehr unterschiedlich.

3. Technisches und didaktisches Potenzial

Ich möchte nun auf das technische Potenzial im Hinblick auf Fremdsprachenlernen zu sprechen kommen und anschließend darlegen, welches didaktische Potenzial sich daraus ergibt.

3.1 Technisches Potenzial

Podcasts gibt es seit ungefähr zehn Jahren, seit etwa fünf Jahren findet eine rasante Verbreitung statt. Selbstverständlich gab es bereits einige Jahrzehnte zuvor auditive und audiovisuelle Medien wie beispielsweise Radio und Fernsehen, Kassetten und CDs, Videos und DVDs. Deshalb soll an dieser Stelle überlegt werden, inwiefern Podcasts insbesondere in Bezug auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen andere technische Möglichkeiten bieten als die gerade genannten traditionellen Medien (vgl. auch Adamczak-Krystofowicz/Stork (2009a: 120–125).

Podcasts verbinden die Vorteile von Produktmedien mit den Vorzügen von Prozessmedien. Kassetten, CDs, Videos und DVDs sind Produktmedien, d. h. die Hörtexte bzw. Hör-Seh-Texte können mehrfach gehört werden (nach der Terminologie von Jung 2002: 15). Außerdem kann die Aufnahme gestoppt sowie vor- oder zurückgespult werden. Allerdings sind die Aufnahmen nicht tagesaktuell, sondern durch die Produktionszeit liegt eine mehr oder weniger große Zeitspanne zwischen Produktion und Verfügbarkeit. Des Weiteren ist das Angebot an zur Verfügung stehenden Aufnahmen begrenzt, und diese müssen jeweils käuflich erworben werden. Radio und Fernsehen sind Prozessmedien, bei denen der Verstehensvorgang erfolgen muss, während eine Sendung ausgestrahlt wird. Sie kann im Regelfall also nicht mehrmals gehört werden, was für die Entwicklung fremdsprachlicher Fertigkeiten einen Nachteil darstellt. Erforderlich ist eine hohe sprachliche Kompetenz. Die Aufnahmen können tagesaktuell sein, es gibt ein größeres Angebot, und es entstehen geringere pauschale Kosten in Form von Radio- und Fernsehgebühren. Beim Podcast handelt es sich um ein Produktmedium. Wenn Podcast-Episoden online angehört werden, kann über einen kleinen Audio-Player, der in die entsprechende Web-Seite eingebaut ist, vor- und zurückgespult werden (Verschieben der Markierung auf der Fortschrittsanzeige mit der Maus, vgl. auch Horn/Fiene 2007: 17). Sie können aber im Gegensatz zu CDs und DVDs tagesaktuell sein und sind in einer großen Fülle zumeist kostenlos im Internet erhältlich. Dies war vorher auch durch Aufzeichnen von Radio- und Fernsehsendungen möglich, aber im Gegensatz zu Podcasts mit einem großen zeitlichen Aufwand und mit der Notwendigkeit einer platzraubenden Archivierung der Medieneinheiten verbunden.

Angehört werden können Podcasts nicht nur auf dem Computer, sondern auch über einen MP3-Player oder ein Smartphone (also ein modernes Handy). Das Ansehen audiovisueller Videopodcasts stellt allerdings höhere Hardwareanforderungen an mobile Geräte.

Zudem ist eine Produktion und Verbreitung von eigenen Hör- bzw. Hör-Seh-Texten recht einfach realisierbar. Benötigt werden für Audiopodcasts als Mindestanforderung ein Computer, ein Mikrofon, ein Paar Kopfhörer, ein Aufnahme-

programm und eine Speichermöglichkeit im Netz (vgl. Horn/Fiene 2007: 48). Die Produktion von Video-Podcasts ist ebenfalls nicht allzu aufwendig, z. B. über Handy, Digitalkamera, eine in das Notebook eingebaute Webkamera oder eine Videokamera (vgl. auch Horn/Fiene 2007: 89, Adamczak-Krystofowicz/Stork 2011, Schmidt-Bernhardt/Stork/Adamczak-Krystofowicz/Rybszleger 2011: 63–68).

Fazit: Podcasts stellen keine technisch völlig neuartigen Möglichkeiten zu Verfügung, aber sie verbinden Vorteile der bisherigen Prozess- und Produktmedien (mehrfaches Hören, Aktualität, große Materialfülle, geringe Kosten) und bieten die Möglichkeit der einfachen Produktion und Verbreitung bzw. Veröffentlichung von Hör- und Hör-Seh-Texten.

3.2 Didaktisches Potenzial

Aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts ist nun interessant, welches didaktische Potenzial man dem neuen Medium bescheinigen kann. Dieser Frage wende ich mich im Folgenden ausführlicher zu:

Verstärkter Einsatz von Hör- und Hör-Seh-Texten im Fremdsprachenunterricht

Die Vielzahl von authentischen und kostenlos verfügbaren Podcasts im Internet könnte als Katalysator für einen verstärkten Einsatz von Hör- und Hör-Seh-Texten im Fremdsprachenunterricht, insbesondere außerhalb der Zielsprachenländer dienen. Obwohl immer wieder die wichtige Rolle des Hörverstehens für alle Kommunikationsprozesse hervorgehoben wird (vgl. z. B. Lüttge 2010: 103), wurde andererseits auch wiederholt auf die mangelhafte Umsetzung in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen. In den 1970er Jahren war beispielsweise vom Hörverstehen als »Aschenputtel der sprachlichen Fertigkeiten« (Raasch 1976: 37) die Rede. Während Arendt noch im Jahr 2000 über die »fast überall verwendeten comprehension questions« (Arendt 2000: 414) als »Todsünde« klagt, sieht Bühler die Situation positiver: »Dröger, stereotyper, ja qualvoller Hörverstehensunterricht [...] ist nun wohl endgültig zur aussterbenden Spezies geworden« (Bühler 2008: 25). Für Textauswahl und Aufgabenstellungen in Verbindung zu Podcasts gelten dabei die gleichen Prinzipien wie bei der Hörverstehensschulung generell (vgl. Adamczak-Krystofowicz/Stork 2009b, Adamczak-Krystofowicz 2009: 106–125, Schmidt-Bernhardt/Stork/Adamczak-Krystofowicz/Rybszleger 2011: 75–79).

Individualisierung des Lernprozesses

Podcasts ermöglichen es, Hörtexte nicht nur als gemeinsame Aktivität mit der gesamten Klasse durchzuführen, sondern auch in anderen Organisationsformen (vgl. Kieweg/Kieweg 2003: 66), z. B. in Gruppen- oder Einzelarbeiten. Somit

können die Schülerinnen und Schüler – je nach Leistungsstand – mit unterschiedlichen Hörtexten oder Hörverstehensaufgaben arbeiten und diese in ihrem eigenen Lerntempo bearbeiten (Folker 2008: 27). Darüber hinaus ist selbständiges Lernen auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe von Podcasts möglich.

Hausaufgaben-Podcasts

Bisher bestehen Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht zumeist aus schriftlichen Aufgaben. Podcasts bieten die Möglichkeit, mündliche Sprachproduktionen als Hausaufgabe aufzugeben, die kontrollier- und bewertbar sind. Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern individuelle Rückmeldungen zu Aussprache, Intonation, Wortschatz, Grammatik usw. geben, was innerhalb des Unterrichts zumeist nicht in ausreichendem Maße möglich ist. Allerdings erfordert dies einen Mehraufwand seitens der Lehrerin bzw. des Lehrers (vgl. Dorok 2008: 31f.) sowie technische Voraussetzungen und Vorkenntnisse auf Seiten der Lernenden.

Anleitung zum selbständigen Umgang

Podcasts bieten auch den Lernenden erstmals die Möglichkeit, auf ein sehr großes, authentisches und kostenloses Angebot an Hörtexten zugreifen zu können. Damit ist die Auswahl für die Rezeption mündlicher Texte fast ebenso groß wie die Auswahl für die Rezeption schriftlicher Texte. Dabei sollten aber – wie bei der selbständigen Auswahl von fremdsprachigen Lesetexten – die Schülerinnen und Schüler auf die Auswahl von fremdsprachigen Hörtexten und den Umgang damit vorbereitet werden (vgl. dazu die Überlegungen in Stork/Adamczak-Krysztowicz 2011). Dadurch wird ermöglicht, dass Lernende an der Auswahl von fremdsprachigen Hörtexten beteiligt werden und sie in die Lage versetzt werden, ihre Hörverstehenskompetenz eigenständig zu verbessern. Darüber hinaus kann dadurch der Gefahr entgegengewirkt werden, dass das Arbeiten mit Podcasts vor allem denjenigen hilft, die zu den Lernerfahrenen gehören und von vornherein über ein großes Maß an Lernkompetenzen verfügen – wie beispielsweise die Fähigkeit zur Selbstorganisation (vgl. Rösler 2007: 10). Nicht nur in Zusammenhang mit Podcasts und der Hörverstehenskompetenz, sondern generell muss darauf geachtet werden, dass durch Individualisierung keine »neue Form der Bildungsauselese in die Wege geleitet wird« (Rösler 2007: 11).

Mobiles Lernen

Mobiles Lernen bzw. »m-Learning« versteht Mitschian (2010: 17) als »Sammelbezeichnung für alle Lehr- und Lernvorgänge, die mit Unterstützung elektronischer Geräte ablaufen [...] und bei denen die Lernenden lokal nicht mehr an bestimmte, explizit für das Lernen vorgesehene Orte wie Schule, Unterrichtsraum oder

Arbeitsplatz zu Hause gebunden sind«. Auf Podcasts kann via Internet nicht nur über einen Computer, sondern auch über mobile Endgeräte wie MP3-Player oder Handy zugegriffen werden, die die Lernenden sowieso mit sich führen. Mitschian (2010: 132) sieht einen großen Vorteil in der »physikalischen Anspruchslosigkeit«. Dies bedeutet, dass man auf dem mobilen Gerät (je nach Speicherkapazität) eine Vielzahl von Lernmaterialien mit sich führen kann, die in Bezug auf das Gewicht kaum eine Belastung darstellen. Daraus ergibt sich, dass das Lernen nicht vorher geplant werden muss (vgl. Mitschian 2010: 133), sondern spontan im Tagesablauf realisiert werden kann. Mitschian (2010: 135) stellt aber auch kritisch die Frage, »wer überhaupt immer und überall lernen will« und ob Handys oder MP3-Player als mobile Lernmedien Akzeptanz finden. Die Lernenden sind in einer solchen Nutzung zudem Einzeller, die sich während der Rezeption durch die Kopfhörer von ihrer Umgebung isolieren. Hier zeigt sich die Kehrseite der oben angesprochenen Individualisierung. Mitschian (2010: 120f.) benennt zwei Möglichkeiten, die »auf Rezeption eines vorgefertigten Lernangebots ausgerichtete Lernerhaltung« (Mitschian 2010: 120) zu durchbrechen, die allerdings beide noch nicht realisierbar sind: zum einen durch aktivierende Übungsformen, bei denen die Lernenden Eingaben über das Display machen oder mündlich reagieren; zum anderen durch die Bildung virtueller Gruppen oder Lernertandems, wobei sich diese kooperativ mit den Podcasts als fremdsprachlichem Input beschäftigen.

Lernschrittmacher

Durch die Abonnierbarkeit von Podcasts im engeren Sinne können Fremdsprachenlernende regelmäßig einen oder mehrere Audio- oder Videoinhalte auf ihrem Computer bzw. mittels Synchronisation auch auf mobile Endgeräte automatisch herunterladen. Die Regelmäßigkeit der Episoden ist dabei vom jeweiligen Podcastanbieter abhängig: Es gibt Podcasts, die in regelmäßigen Abständen über einen längeren Zeitraum erscheinen (z.B. täglich oder wöchentlich), andere werden in unregelmäßigen Abständen oder nur über einen kurzen Zeitraum zur Verfügung gestellt. Ein regelmäßig, über einen längeren Zeitraum angebotener Podcast kann dem selbständigen Lernen einen festen Rhythmus geben, es also takten, und somit als »Lernschrittmacher« dienen (vgl. Waragai/Ohta/Raindl 2010: 28). So legt ein wöchentlicher Podcast ein wöchentliches Hören nahe.

Produktion von Podcasts

Die Fremdsprachenlernenden können mit einfachen Mitteln selbst zu Podcastproduzenten werden und dadurch an der Vervollkommnung ihrer Sprechfertigkeit arbeiten. Grundsätzlich kann jedes Thema in beliebiger Länge behandelt werden. Mitschian (2010: 38f.) unterscheidet Podcasts, die im Rahmen von Unterrichtsprojekten bzw. allgemein im Zusammenhang mit Unterrichtsaktivitäten erstellt werden und in denen der Schwerpunkt auf dem Produktionsprozess liegt, und

Podcast, die für betreute Lernergruppen oder individuelle Lerner erstellt werden und bei denen die Rezeption im Vordergrund steht. Mit Hilfe von entsprechender (kostenlos erhältlicher) Software wie bspw. »Audacity« oder »Windows Movie Maker« können die Aufnahmen (ähnlich wie in einem Tonstudio) bearbeitet werden, d. h. sie können geschnitten und mit zusätzlichen Tonspuren unterlegt werden.

Integrative Fertigkeitenschulung

Integrativ ist die Schulung von Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) dann, wenn diese nicht isoliert geübt, sondern miteinander verknüpft werden. Dafür sprechen kommunikative, lernpsychologische, motivationale und unterrichtspraktische Gründe (vgl. Dahlhaus 1994: 127f., Portmann-Tselikas 2001: 16f., Adamczak-Krysztofowicz 2009: 297–347). Die Produktion von Podcasts eignet sich für eine integrative Fertigkeitenschulung, weil innerhalb eines Projekts zur Produktion von Podcasts zu einer bestimmten Themenstellung alle Fertigkeiten auf sinnvolle und authentische Weise integriert werden können, z. B. durch Anhören von fremden und eigenen Audioaufnahmen, Lesen von benötigten Informationen, Aufschreiben von Ideen, Besprechen von Vorgehensweisen.

Veröffentlichung von Podcasts

Podcasting ermöglicht erstmals die Veröffentlichung von Hörtexten im Internet. Es handelt sich also wie bei den anderen Web-2.0-Anwendungen (z. B. Weblog, Wiki, soziale Netzwerke, Social Bookmarks) um eine partizipatorische Anwendung. Das Ergebnis kann z. B. in ein Blog eingebunden werden, was einen Gedankenaustausch über die Inhalte mit weiteren Personen möglich macht. Zu beachten ist hierbei, dass das Urheberrecht anderer Personen nicht verletzt wird. Die Veröffentlichung im weltweiten Internet im Rahmen des Unterrichts bedeutet aber auch ein Verlassen des Klassenzimmers als Schutzraum. Dies setzt von allen Beteiligten eine Reflexion der Arbeitsweisen sowie Medienkompetenz und Verantwortlichkeit voraus (vgl. auch Rösler 2010: 288). Bei minderjährigen Schülerinnen und Schülern sollten vor der Veröffentlichung die Erziehungsberechtigten informiert und um Erlaubnis bzw. Zustimmung gebeten werden.

In meiner Darstellung des didaktischen Potenzials habe ich nicht angeführt, dass Podcasts motivierend seien. Ich schließe mich diesbezüglich Funks Einschätzung an: »Der motivationale Anreiz durch die Medienverwendung im Unterricht hat sich zu allen Zeiten in dem Maße relativiert, in dem das Medium ohnehin Teil des Alltags wurde und damit nichts Außergewöhnliches mehr war« (Funk 2000: 14).

Generell zu beachten ist außerdem, dass sich das angeführte didaktische Potenzial nicht von selbst entfaltet, also allein durch seinen Einsatz (vgl. Herzig/Grafe 2011: 78). Die technischen Gegebenheiten sind nicht der einzige und wichtigste Parame-

ter: »Weitaus bedeutender ist hierfür eine innovative, medienadäquate Didaktik mit qualitativ hochwertigen Aufgaben- und Übungsformaten, Lern- und Projektarrangements und nicht zuletzt motivierenden Inhalten.« (Schmidt 2010: 284)

4. Forschung zu Podcasts im Fremdsprachenunterricht

Das didaktische Potenzial umfasst somit verschiedene Aspekte, die in der Fachliteratur zumeist in Form von Erfahrungsberichten oder als didaktisch-methodische Vorschläge diskutiert werden. Dies ist zunächst, wenn technisch neue Möglichkeiten durch neu entwickelte Medien und Anwendungen entstehen, nicht weiter verwunderlich und auch notwendig. Die Lehrenden müssen ja mit diesen Medien erst einmal vertraut sein, um sie in ihrem Unterricht einzusetzen, und es ist hilfreich, an Praxisbeispielen zu sehen, wie ein methodisch-didaktisch sinnvoller Einsatz aussehen kann. Aus Sicht der Fremdsprachenforschung ist aber dringend erforderlich, dass empirische Forschungen in diesem Bereich durchgeführt werden.

Im Folgenden möchte ich einen kurzen Einblick geben in ausgewählte Forschungen, die im Bereich Fremdsprachenforschung momentan im deutschsprachigen Raum durchgeführt werden:

Rüdiger Schreiber (2010) hat eine Aktionsforschung zum Einsatz von Podcasts und MP3 als Interaktionsmedium zwischen Dozenten und Lernenden durchgeführt. Er hat seinen eigenen Unterricht erforscht, und zwar DaF-Unterricht an einem Studienkolleg in der Zeit um die Jahreswende 2007/2008. Das Projekt hatte zum Ziel, die studentischen Präsentationen zu unterstützen, die Aussprache individuell zu fördern und das Hörverstehen mit mündlichen Hausaufgaben zu verknüpfen (Schreiber 2010: 191). Ausgangssprachen waren hauptsächlich Arabisch und Thai, darüber hinaus Russisch, Portugiesisch, Nepalesisch und Spanisch. Während des Unterrichts wurde in das jeweilige Thema eingeführt; als Hausaufgabe sollten Fragen zu einem Videopodcast mündlich mit MP3-Aufnahmen beantwortet und an den Lehrer geschickt werden. Dieser erstellte eine individuelle Korrekturaufnahme für jeden Studierenden, ebenfalls als MP3. Der Studierende hatte die Möglichkeit, seinerseits eine zweite Aufnahme zu erstellen und wiederum dem Lehrer einzureichen. Die Datenerhebung erfolgte u. a. durch Beobachtung, auch durch einen Kollegen, Tagebucheinträge, Planungs- und Auswertungsgespräche mit den Studierenden, Fragebögen, Audioaufnahmen. In den Evaluationsbögen bewerteten die Studierenden das Projekt positiv, wobei das Gefühl beim freien Sprechen besser war als die Selbstwahrnehmung tatsächlicher Verbesserungen der Aussprache (Schreiber 2010: 207). Eine Analyse der vorliegenden Zweitfassungen der Aufnahmen der Studierenden zeigt, dass die Beiträge bei regelmäßiger Mitarbeit nachhaltig besser wurden (Schreiber 2010: 205). Allerdings war insgesamt die Quote der Zweitfassungen von MP3-Aufnahmen

nach erfolgter Lehrerkorrektur im Laufe des Projekts stark rückläufig, d.h. anfangs betrug sie 55 %, nach drei Monaten lag sie bei fast 0 %. Schreiber erklärt das dadurch, dass die Studierenden ihre Entwicklung immer eigenständiger planen und kontrollieren wollten und ihnen dazu das Anhören und Nachsprechen genügte (vgl. Schreiber 2010: 209).

Kristina Peuschel hat ebenfalls im Bereich Deutsch als Fremdsprache im vergangenen Jahr ihre Dissertation zum Thema »Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte – Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in der Durchführungsphase von radiodaf-Projekten« abgeschlossen, die allerdings noch nicht publiziert wurde. Hauptziel war, »die Produktion schriftlicher, mündlicher und hybrider Texte in Radioprojekten als sprachliches Lernen, das sich in abstrahierbaren Handlungsschritten manifestiert, zu beschreiben« (Peuschel 2009a: 111f.). Daten wurden erhoben in Form von schriftlich und/oder mündlich manifesten (Teil-)produktionen der Lernenden (z. B. Notizzettel, Probeaufnahmen, Übersetzungsversuche, schriftliche Vorlagen für eingeleseene Texte, Interviews mit den Studierenden und der Lehrkraft, Mitschnitte von zwei Gruppenarbeitsphasen (vgl. Peuschel 2009b: 94). In einer Teilstudie kommt sie zu dem Ergebnis, dass die DaF-Lernenden (Studierende des Studiengangs Dolmetschen-Übersetzen der Karlsuniversität Prag) in fremdsprachigen Radioprojekten alle Fertigkeiten anwenden (sowohl schriftlich als auch mündlich) und sich bemühen, ansprechende Produkte zu erstellen. Durch das Medium Radio sind Aktivitäten gefordert in Bezug auf das Aufnehmen und Abhören eigener und fremder Äußerungen: »Durch die Aufnahmen werden bei einigen Lernenden bewusst machende Prozesse in Gang gesetzt, die eigene Aussprache reflektiert, die Unterschiedlichkeit der Wirkung von freiem Sprechen und Vorlesen wahrgenommen, und es bieten sich differenzierte Vergleichsmöglichkeiten zu anderen Lernenden. Auch die Arbeit mit dem Mikrofon bietet Übungspotenzial, ebenso wie die kooperative Formulierung schriftlicher Texte oder Gruppendiskussionen über die Inhalte der zu erstellenden Radiosendung« (Peuschel 2009a: 119).

Torben Schmidt führt im Bereich des schulischen Englischunterrichts seit 2007 ein Habilitationsprojekt durch mit dem Titel »Lernersprache, Öffentlichkeit und mediale Diskurse – Zur Förderung fremdsprachlicher Mündlichkeit und kultureller Partizipationsfähigkeit durch die Nutzung digitaler Selbstinszenierungsmedien«. Es handelt sich um eine explorativ-interpretativ angelegte Unterrichtsbegeleitforschung, bei der der Unterricht von vier elften Klassen eines mittelhessischen Gymnasiums während eines Schuljahres (2007/2008) beforscht wurde. Hauptfragestellung ist, »welchen Einfluss mediale Inszenierungen der Fremdsprachenlernenden, die damit verbundene Veröffentlichung der erstellten mündlichen Produkte im World Wide Web, das Verlassen des geschützten Raums des Klassenzimmers, die Erschließung des Internets als Bühne für die Präsentation der Lernertexte in Form von vielfältigen mündlichen fremdsprachlichen Pro-

dukten und die besondere Form des Adressatenbezugs und der Kommunikation mit einem Publikum (man produziert etwas gezielt, damit es wahrgenommen wird, z. B. von einer Partnerklasse oder der Schulgemeinschaft) auf die Motivation der Lernenden, ihr situationales Sachinteresse, die fremdsprachliche Qualität der erstellten Beiträge und die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdsprache als Kommunikationsmedium haben« (Schmidt 2009: 32). Datenerhebungsinstrumente waren standardisierte Tests zur Messung der Hörverstehenskompetenz, jeweils begleitet von einem Selbsteinschätzungsbogen für die Bereiche Hörverstehen und mündliche Sprachproduktion, Fragebögen für Lehrende und Lernende zu Beginn und am Ende des Schuljahres, retrospektive Interviews mit den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern, Lern- und Projekttagebücher von vier Lernenden pro Klasse, Feldnotizen des Forschers (teilnehmender Beobachter) sowie die von den Lernenden erstellten mündlichen Texte. Das Forschungsprojekt ist noch nicht beendet; in einem Aufsatz (Schmidt 2009) wird auf ausgewählte Ergebnisse eines der Schulpodcastprojekte eingegangen. Schmidt zeigt anhand von Interviewdaten mit den beteiligten Lehrkräften sowie Einträgen in Projekttagebüchern von Schülern, dass Öffentlichkeit und Publikum durch die Veröffentlichung von Podcasts Anreiz und Verpflichtung für die Lernenden darstellten und somit einen positiven Einfluss auf ihre Motivation hatten (36–38). Er räumt aber auch ein, dass der für die Projektarbeit benötigte Zeitaufwand eine große Belastung darstellte und viele Schülerinnen und Schüler die Unvereinbarkeit mit dem Regelunterricht kritisierten (39).

Soweit zu einigen ausgewählten Forschungsprojekten in Bezug auf Podcasts im Fremdsprachenunterricht. In Bezug auf Forschungsdesiderate möchte ich an dieser Stelle zwei Bereiche hervorheben:

1. zum einen den tatsächlichen Einsatz und den Umgang mit Podcasts beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Ich habe darauf hingewiesen, dass es unterschiedliche Einschätzungen gibt, wie Hörverstehens- und Hörsehverstehensförderung im Fremdsprachenunterricht heutzutage tatsächlich abläuft. Es gibt keine Studien, in denen Unterricht beobachtet und analysiert wird in Bezug auf die hierbei ablaufenden Interaktionen von Lehrpersonen und Lernenden. Es ist auch nicht bekannt, wie Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer mit dem Angebot von Hörtexten und Hörverstehensübungen aus Lehrbüchern umgehen. In Bezug auf Mediennutzung gibt es zwar die für den schulischen Bereich relevante JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-)Media), die regelmäßig den Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland untersucht (zuletzt JIM-Studie 2011 = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011). Hier kann man z. B. erfahren, wie die Geräteausstattung im Haushalt aussieht (Computer/Laptop 100 %, Handy 99 %, MP3-Player/iPod 92 %, vgl. Medienpädagogischer For-

schungsverbund Südwest 2011: 6) und bei den Jugendlichen selbst (Handy – Mädchen 98 %, Jungen 94 %, MP3-Player/iPod – Mädchen 82 %, Jungen 81 %, Computer/Laptop – Mädchen 76 %, Jungen 81 %, s. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011: 6). In Bezug auf die Medienbeschäftigung in der Freizeit kann man sehen, dass 80 % täglich das Handy, 65 % täglich das Internet nutzen oder dass sich 64 % täglich mit einem MP3-Player beschäftigen, aber nur 1 % digitale Filme oder Videos produzieren (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011: 13). Es fehlen aber Studien, die auf den Fremdsprachenunterricht in der Schule bzw. das Fremdsprachenlernen von Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule zugeschnitten sind. Hier wäre es interessant zu ermitteln, wann Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer unter welchen Umständen und mit welchen Funktionen Podcasts zur Rezeption sowie zur Produktion einsetzen, wie sie das tun, was sie sich davon versprechen usw. Weitere Fragen sind, wann und wie Fremdsprachenlernende Podcasts nutzen und produzieren bzw. dazu bereit sind (vgl. dazu die bereits erwähnte fragliche Akzeptanz von Handys und MP3-Playern als Lernmedien), und zwar sowohl innerhalb des Fremdsprachenunterrichts als auch darüber hinaus.

2. Zum anderen gibt es bisher nur wenige Studien, die sich damit beschäftigen, ob das angenommene didaktische Potenzial tatsächlich realisiert werden kann und zu den erwarteten Ergebnissen bei den Fremdsprachenlernerinnen und -lernern führt. Es stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, wie Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht aussehen müssen, damit sie die didaktischen Potenziale entfalten können. Auch hier sollten verstärkt Forschungsaktivitäten unternommen werden – beispielsweise in Bezug darauf, inwieweit die Lernenden in der Lage sind, eigenständig Podcasts zu nutzen, ob Podcasts durch die Abonmierbarkeit als sog. »Lernschrittmacher« hilfreich sein können oder ob der Einbezug von Podcasts hauptsächlich den lernerfahrenen, stärkeren Schülerinnen und Schülern beim fremdsprachlichen Lernen hilft.

5. Ausblick

Neue Medien beeinflussen den Alltag in der Schule und im Unterricht – auch im Fremdsprachenunterricht, wo oftmals die Weiterentwicklung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie dazu geführt hat, dass angenommen wurde, dass sich dadurch das Lehren und Lernen einer Fremdsprache verbessern ließe (vgl. Mitschian 2011: 7). Immer wenn neue technische Möglichkeiten entstehen und neue Medien populär werden, wird also versucht, diese auch für den Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen.

Podcasts stellen keine technisch völlig neuartigen Möglichkeiten zu Verfügung, aber sie verbinden – wie gesehen – Vorteile der bisherigen Prozess- und Produktmedien. Daraus ergeben sich die in diesem Vortrag diskutierten didaktischen Potenziale von Podcasts, die von einem verstärkten Einsatz von Hör- und Hör-Seh-Texten, über eine Individualisierung des Lernprozesses, mobiles Lernen und Podcasts als Lernschrittmacher bis zur Produktion und Veröffentlichung von Podcasts sowie einer integrativen Fertigkeitenschulung reichen können.

Neue Medien wie Podcasts sollten von der Didaktik aufgegriffen und diskutiert werden. Vor allem auch in Bezug darauf, inwiefern sie in den Regelunterricht integriert und dort mit der Arbeit an Bildungsstandards, mit anderen Medien und in Unterrichtsszenarien verknüpft werden können. Zudem müssen auch die Grenzen von Podcasts genauer ausgelotet werden bzw. muss überlegt werden, wie im Unterricht mit mangelnder technischer Ausstattung bei einzelnen Schülerinnen und Schülern oder in der Schule umgegangen werden kann.

Podcasts begründen weder eine neue Fremdsprachendidaktik noch machen sie eine solche notwendig. Notwendig sind allerdings weitere grundständige Forschungen zum Lehren und Lernen mit Podcasts beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia: *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter: Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2009.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stork, Antje: »Podcasts im glottodidaktischen Medienverbund: Versuch einer vergleichenden Analyse«, *Glottodidactica* 35 (2009a), 117–128.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stork, Antje: »Zur Gestaltung des Hörverstehenstrainings in universitären Sommerdeutschkursen«, *Info DaF* 4 (2009b), 368–380.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stork, Antje: »Podcastgestützte integrative Hörverstehensentwicklung in universitären Sommerdeutschkursen«. In: Jung, Matthias; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung*. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2010, 173–190.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stork, Antje: »Hör- und Sprechtraining mit Audioportfolios – ja, aber wie?«, *Fremdsprache Deutsch* 45 (2011), 17–20.
- Bühler, Peter: »Podcasting im Hörverstehensunterricht. Rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten«, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1 (2008), 25–30.
- Calero Ramirez, Catalina del Carmen: »Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts«, *Info DaF* 1 (2011), 36–69.
- Dahlhaus, Barbara: *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt, 1994.
- Dorok, Sebastian J.: »Hausaufgaben-Podcasts im Englischunterricht der Sek I«, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1 (2008), 31–36.

- Folker, Sonja: »Les infos en route: Hörtexte aus dem Internet fördern individuelles Lernen«, *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 95 (2008), 26–32.
- Funk, Hermann: »Schnittstellen – Fremdsprachenunterricht zwischen ›alten‹ und ›neuen‹ Medien«. In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 2000, 13–28.
- Herzig, Bardo; Grafe, Silke: »Wirkungen digitaler Medien«. In: Albers, Carsten; Magenheim, Johannes; Meister, Dorothee M. (Hrsg.): *Schule in der digitalen Welt: Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag, 2011, 67–95.
- Horn, Dennis; Fiene, Daniel: *Das Podcast-Buch. Das Radio des Web 2.0*. Pöng: Franzis, 2007.
- Jung, Udo O. H.: »Medien im Fremdsprachenunterricht – Wozu braucht man sie eigentlich?«, *Fremdsprachen und Hochschule* 66 (2002), 7–44.
- Kieweg, Maria; Kieweg, Werner: »Hörverstehen für fortgeschrittene Lerner«, *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 64/65 (2003), 65–70.
- Kluckhohn, Kim: *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin; München: Langenscheidt, 2009.
- Lüttge, Christiane: »Hörverstehen«. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2010, 103–107.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): *JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: mpfs, 2011. <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> (05.02.2012).
- Mitschian, Haymo: *m-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: kassel university press, 2010.
- Peuschel, Kristina: »Sprachliche Aktivitäten in Projekten – Radioprojekte für Deutsch als Fremdsprache aus der Lernendenperspektive«. In: Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Nied, Martina (Hrsg.): *Beiträge der Arbeitsgruppen der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien Rom 2008*. Frankfurt/M.: Lang, 2009a, 107–121.
- Peuschel, Kristina: »Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden«. In: Peuschel, Kristina / Pietzuch, Jan Paul (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung*. Göttingen: Universitätsverlag, 2009b, 89–106.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: »Aufgaben statt Fragen: Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten«, *Fremdsprache Deutsch* 24 (2001), 13–18.
- Raasch, Albert: »Hörverstehen – Aschenputtel der sprachlichen Fertigkeiten: Zeitschriften-schau«, *Zielsprache Französisch* 1 (1976), 37–40.
- Rösler, Dietmar: *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 2007.
- Rösler, Dietmar: »Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010, 1199–1214 (HSK 35.2)
- Schilder, Hanno: »Unterrichtsmittel und Medien«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarb. und erw. Auflage. Tübingen: Francke, 1995, 503–508.
- Schmidt, Torben: »Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts«, *Forum Sprache* 1 (2009), 24–42.

- Schmidt, Torben: »Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen«. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Verber: Kallmeyer, 2010, 280–284.
- Schmidt-Bernhardt, Angela; Stork, Antje; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Rybszleger, Pawel: *Deutsch-polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*. Marburg: Tectum, 2011.
- Schreiber, Rüdiger: »Aktionsforschung zum Einsatz von Podcasts und mp3-Dateien als Interaktionsmedium zwischen Dozenten und Lernenden«. In: Jung, Matthias; Chlost, Christoph (Hrsg.): *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung*. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2010, 191–212.
- Stork, Antje; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia: »Eigenständige Verbesserung der Hörverstehenskompetenz mit Podcasts – Entwicklung von Bausteinen zur Sprachlernberatung im Bereich Hörverstehen DaF«. In: Vogler, Stefanie; Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 2011, 107–121.
- Waragai, Ikumi; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco: »Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien«, *German as a Foreign Language* 1 (2010), 25–48.

► *Antje Stork*

PD Dr. phil.; Studium Deutsch und Französisch (1. Staatsexamen), Promotion im Jahr 2003 im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Philipps-Universität Marburg. Habilitation zu Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht im Jahr 2010 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. Derzeit Vertretung einer Professur am Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung / Schulpädagogik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Email: storka@uni-mainz.de

Transfer von L1-Strukturen in Beschreibungen von Bewegungsereignissen bei japanischen DaF-Lernern¹

Lena Bauer

► Zusammenfassung

Für den Bereich der Bewegungsereignisse (*motion events*) gehören das Deutsche und das Japanische verschiedenen Sprachtypen an und weisen konzeptuelle Unterschiede auf, die in unterschiedlichen Lexikalisierungsmustern resultieren. In diesem Aufsatz werden zunächst die Besonderheiten beider Sprachen auf lexikalischer und syntaktisch-semantischer Ebene diskutiert. Anschließend wird anhand von Ergebnissen einer Studie mit japanischen DaF-Lernern verschiedener Niveaustufen gezeigt, dass auch bei Fortgeschrittenen noch ein Transfer von L1-Strukturen auf die L2 zu beobachten ist. Andere Studien für das Sprachenpaar Japanisch L1 und Englisch L2 sind zu ähnlichen Ergebnissen gekommen. Abschließend stehen erste Überlegungen zu der Frage, welche Konsequenzen für den DaF-Unterricht aus den gewonnenen Erkenntnissen gezogen werden sollten.

1. Einführung

Bewegungsereignisse bestimmen unser tägliches Leben, denn für einen gesunden Menschen ist es selbstverständlich, sich im Laufe eines Tages unzählige Male in Bewegung zu setzen. Im Deutschen steht uns für eine Versprachlichung von Bewegungen eine Fülle an Bewegungsverben zur Verfügung: So können wir beispielsweise *aus dem Bett hüpfen, zur Arbeit eilen, nach Hause schlendern, über die Straße joggen, um die Ecke flitzen, ins Zimmer tanzen und durch den Schnee stapfen*.

¹ Mit Dank für die Inspiration an Brigitte Handwerker.

Doch wie werden Bewegungsereignisse in anderen Sprachen realisiert? Existieren lexikalische und/oder semantisch-syntaktische Entsprechungen oder Restriktionen für den Gebrauch von Bewegungsverben? Und welche Schwierigkeiten können für Deutschlerner dabei entstehen?

Der kognitive Semantiker Talmy (1985, 2000) beschäftigt sich seit Jahrzehnten mit Lexikalisierungsmustern in Bewegungsereignissen (*lexicalization patterns of motion events*). Seine einflussreiche, unter anderem von Slobin (2003, 2004) vor dem Hintergrund seiner *thinking-for-speaking*-Hypothese weiterentwickelte Typologie identifiziert für diesen Bereich verschiedene Sprachtypen. Der Grund für diese Aufspaltung liegt in einer unterschiedlichen Konzeptualisierung, die sich sowohl auf der lexikalischen als auch auf der semantisch-syntaktischen Ebene bemerkbar machen kann. Das bedeutet, dass Fremdsprachenlerner unter Umständen neue Konzepte erwerben müssen, um sich der natürlichen Ausdrucksweise von Muttersprachlern bedienen zu können. Bekanntlich stellt solch ein Umstrukturieren von seit früher Kindheit gewohnten Mustern erwachsene Lerner vor große Herausforderungen und kann zu Transfer der L1-Strukturen auf die L2 führen (vgl. Cadierno 2008a, 2008b). Derzeit werden diese Fragen für die unterschiedlichsten Sprachenpaare in der Fremdspracherwerbsforschung diskutiert.

2. Bewegungsereignisse: Semantische Komponenten

In einem Bewegungsereignis wie (1) existieren nach Talmy (2000: 25 f.) auf konzeptuell-semantischer Ebene mehrere Komponenten: Der Bewegungsträger (FIGURE), die Bewegung (MOTION), der Hintergrund, vor dem die Bewegung stattfindet (GROUND), der Weg, den der Bewegungsträger einnimmt (PATH) sowie die Art und Weise der Bewegung (MANNER). Im finiten Verb verschmelzen je nach Sprachtyp MOTION und MANNER (Sätze (1) und (2) für Deutsch und Englisch) oder MOTION und PATH (Sätze (3) und (4) für Spanisch und Japanisch).

FIGURE	MOTION+MANNER	PATH	GROUND
(1) Das Mädchen	rennt	ins	Zimmer.
(2) The girl	is running	into	the room.
FIGURE	MOTION+PATH	GROUND	MANNER
(3) La chica	entra	en la habitación	corriendo.
Das Mädchen	sich-hinein-bewegen	in-DET Zimmer	renn-GER
FIGURE	MANNER	GROUND	MOTION+PATH
(4) Shōjo-ga	hashi-tte	heya-ni	hairu.
Das Mädchen-NOM	renn-KONJ	Zimmer-DIR	sich-hinein-bewegen

Eine zentrale Komponente eines Bewegungsereignisses ist der WEG (PATH), der vom Bewegungsträger zurückgelegt wird. Je nachdem, wo PATH in der Oberflächenstruktur des Satzes lexikalisiert wird, werden zwei Sprachtypen unterschieden, die V-Sprachen (auch »*path-inside-verb languages*«) und die S-Sprachen (auch »*path-outside-verb languages*«).

Der erstere, zu dem beispielsweise Spanisch und Japanisch gehören, lexikalisiert die Informationen zu WEG im finiten Verb (daher V-Sprache) und verfügt über ein großes Repertoire an Weg- oder Richtungs-Verben (*path verbs*) wie etwa *entrar/hairu* (sich-hinein-bewegen), *salir/deru* (sich-hinaus-bewegen), *cruzar/wataru* (sich-über-etwas-hinweg-bewegen) und *subir/noboru* (sich-auf-etwas-hinauf-bewegen). Das Konzept ART (MANNER) ist für diesen Sprachtyp vernachlässigbar, es kann zwar in einem Konverb (Gerundium), Adverb o. ä. auftreten, muss aber nicht unbedingt lexikalisiert werden, um einen korrekten Satz zu bilden:

FIGURE	MOTION+PATH	GROUND
(5) La chica	entra	en la habitación.
Das Mädchen	sich-hinein-bewegen	in-DET Zimmer
FIGURE	GROUND	MOTION+PATH
(6) Shōjo-ga	heya-ni	hairu.
Mädchen-NOM	Zimmer-DIR	sich-hinein-bewegen

Die Information zu ART, nämlich *wie* genau sich das Mädchen ins Zimmer hinein bewegt hat, wird uns in (5) und (6) vorenthalten. Genau diese ist für den zweiten Sprachtyp, zu dem beispielsweise das Deutsche und Englische gehören, aber notwendig, um einen grammatisch korrekten Satz zu bilden. Da diese Sprachen im finiten Verb nicht MOTION und PATH, sondern MOTION und MANNER verschmelzen (siehe (1) und (2)), brauchen wir das Wissen um die Art und Weise der Bewegung (ART), um überhaupt passende Verben (ART-Verben bzw. *manner verbs*) auswählen zu können: Ist das Mädchen in (5) und (6) ins Zimmer *gegangen*, *gerannt*, *gestürmt*, *gekrabbelt*, *gehüpft*, *getaumelt* ...?

Die Information zu PATH wird in den S-Sprachen hingegen in den sogenannten Satelliten (S) außerhalb des finiten Verbs lexikalisiert, im Deutschen etwa in Präpositionen (*in*, *aus*, *über*, *auf* usw.) oder in mit unterschiedlichen Bewegungs-
verben kombinierbaren Verbpartikeln (*hinein/herein/rein*, *hinaus*, *hinüber*, *hinauf* usw.).

Die typischen Merkmale, die den Sprachgebrauch in den beiden Sprachtypen unterscheiden, fasst Berthele (2006: 32) wie folgt zusammen:

- Sprecher von S-Sprachen benutzen tendenziell ein größeres Repertoire von Bewegungs-
verben, insbesondere benutzen sie mehr Verben, die die Art und Weise der Bewegung ausdrücken. Sie sind somit insgesamt expressiver, was den Bewegungsausdruck in Verben angeht.

- V-Sprachen integrieren in der Regel ein Grundelement (SOURCE, PATH oder GOAL) in die Verbalphrase; S-Sprachen können leicht mehrere Grundelemente angeben (*Das Mädchen läuft aus dem Zimmer durch die Küche in den Garten*).
- Durch die produktive Verfügbarkeit vielfältiger Weg-Partikeln integrieren S-Sprachen oft nicht nur mehr Grundelemente, sondern auch mehr verschiedene Aspekte des Wegs in die Verbalphrase.
- Sprecher von V-Sprachen liefern statischere, resultatorientierte Beschreibungen der räumlichen Vorgänge, während S-Sprachen zu dynamischeren Beschreibungen führen.

Slobin schlägt in Bezug auf die Möglichkeiten und die Frequenz, mit denen ART ausgedrückt wird, eine Skala vor:

»Here, rather than a bipartite typology, it seems more useful to put languages on a **cline of manner salience**. [...] In High-manner-salient languages, speakers readily and easily provide information about manner when describing motion events, whereas in Low-manner-salient languages manner information is only provided when manner is foregrounded for some reason.« [Hervorhebung im Original] (Slobin 2004: 26)

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Komponenten WEG und ART in den S- und V-Sprachen jeweils in unterschiedlichen Wortarten lexikalisiert werden. Während WEG in beiden Sprachtypen auftritt, ist ART nur für *High-manner-salient languages* wie Deutsch und Englisch obligatorisch. In *Low-manner-salient languages* wie den V-Sprachen Spanisch und Japanisch ist diese Angabe fakultativ und wird tatsächlich möglicherweise nur dann realisiert, wenn ART speziell betont werden soll. Im Folgenden wird das Sprachenpaar Deutsch-Japanisch genauer untersucht.

3. Lexikalisierungsmuster im Deutschen und Japanischen

Besonders interessant ist die Frage, welche Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Japanischen zu Schwierigkeiten bei der Konzeptualisierung eines Bewegungsereignisses von japanischen Deutschlernern führen können.

3.1 Deutsch

Das Deutsche verfügt über ein reichhaltiges Inventar an ART-Verben, jedoch über so gut wie keine WEG-Verben, da es die Informationen zu WEG in Präpositionen und Verbpartikeln lexikalisiert. Ein hochfrequentes Muster eines Bewegungsereignisses im Deutschen ist die Verbindung eines Bewegungsverbs mit einer Direktionalergänzung in Form einer Präpositionalphrase (PP) (vgl. Maienborn 1990, 1991):

- (7) Das Mädchen läuft zum Bahnhof.

3.2 Japanisch

Umgekehrt verfügt das Japanische über differenzierte WEG-Verben; Präpositionen oder Partikeln gibt es mit Ausnahme einiger Direktionalpartikeln nicht. Es kennt auch nur einige wenige ART-Verben, die ganz grundlegende Konzepte der Art und Weise einer Bewegung ausdrücken, wie *hashiru* (rennen), *oyogu* (schwimmen) oder *odoru* (tanzen) (vgl. Wienold 1995: 314). Natürlich existieren auch andere Möglichkeiten, ART zu lexikalisieren, etwa in einem Ideophon (z. B. *burabura* + *aruku* (gehen) = *schlendern/bummeln*; *sutasuta* + *aruku* (gehen) = *hasten/eilen*); ein solcher Satz wird dann allerdings zumeist als markiert empfunden. Häufig treten im Satz jedoch mehrere Verben auf, z. B. eine Verbindung von einem WEG-Verb und/oder einem deiktischen Verb (*iku/kuru* = *gehen/kommen*) mit einem Konverb (z. B. *hashiru* (rennen) + *iku* = *hashitte-iku*) wie in (8) oder eine feste Verbindung zweier Verbstämme (*kakekomu* = *hineinlaufen*).

- (8) Shōjo-ga eki-ni hashitte-iku.
Mädchen-NOM Bahnhof-DIR lauf-KONJ-gehen-DEIK
Das Mädchen läuft zum Bahnhof.

3.3 Das *boundary-crossing constraint* im Japanischen

Deutsche ART-Verben können sowohl in nicht-grenzüberschreitenden Situationen (*non-boundary-crossing situations*, ohne Überschreitung einer räumlichen Grenze) (9) als auch in grenzüberschreitenden Situationen (*boundary-crossing situations*, mit Überschreitung einer räumlichen Grenze) (10) eingesetzt werden.

- (9) Das Mädchen tanzt im Zimmer (herum).
(10) Das Mädchen tanzt ins Zimmer (hinein).

Japanische ART-Verben unterliegen jedoch einer Restriktion: Sie sind als alleiniges Verb nur in nicht-grenzüberschreitenden Situationen zulässig (11). In einer grenzüberschreitenden Situation wird der Satz ungrammatisch (12).

- (11) Shōjo-ga heya-de odoru.
Mädchen-NOM Zimmer-LOK tanzen
Das Mädchen tanzt im Zimmer (herum).

(12) *Shōjo-ga heya-ni odoru.
Mädchen-NOM Zimmer-DIR tanzen
Intendiert: Das Mädchen tanzt ins Zimmer (hinein).

Für grenzüberschreitende Situationen muss im Japanischen in den meisten Fällen als Hauptverb ein WEG-Verb (13) und/oder ein deiktisches Verb (14) gewählt werden, welches dann mit einem ART-Verb als Konverb kombiniert werden kann.

-te zeigt jeweils an, dass der Satz noch fortgeführt wird (KONJ) bzw. dass es sich bei diesem Verb nicht um das finite Verb handelt (vgl. Inagaki 2006, Oya 2005 und Wienold 1999).

- (13) Shōjo-ga odori-nagara heya-ni hairu.
Mädchen-NOM tanz-während Zimmer-DIR sich-hinein-bewegen
Mögliche Übersetzung: Das Mädchen tanzt ins Zimmer.
- (14) Shōjo-ga hashitte heya-ni haitte-iku.
Mädchen-NOM renn-KONJ Zimmer-DIR sich-hinein-beweg-KONJ-gehen-DEIK
Mögliche Übersetzung: Das Mädchen rennt ins Zimmer.

4. Studie zum Sprachenpaar Japanisch L1, Deutsch L2

4.1 Transfer von L1-Strukturen: Prämissen und Hypothesen

Die Frage, ob und in welchem Maße im Fremdspracherwerb Transfer oder intersprachliche Beeinflussung stattfindet, wird seit den 70er Jahren immer wieder kontrovers diskutiert. Mittlerweile ist allgemein anerkannt, dass viele verschiedene Faktoren einen Einfluss auf die lernersprachliche Produktion in der L2 haben. Insbesondere der Erwerb neuer Konzepte bzw. eine unterschiedliche Konzeptualisierung im semantischen Bereich kann bei erwachsenen Lernern allerdings zu großen Schwierigkeiten führen.

Cadierno, die seit mehreren Jahren zu Bewegungsereignissen in den Sprachen Englisch, Dänisch und Spanisch forscht, formuliert als allgemeine Hypothese:

»On the basis of Slobin's thinking-for-speaking hypothesis, a plausible general hypothesis is, that the learners' L1 typological pattern will, at least initially, constitute the point of departure for the meaning-form mappings in the L2, that is, the L2 motion constructions will not be initially connected to the L2 specific lexicalization patterns. This hypothesis is in agreement with claims made in the literature, (e. g. VanPatten et al., 2004), that, specially, learners in the early and intermediate stages of language acquisition tend to make partial and non-target-like initial mappings that are often influenced by their L1.« (Cadierno 2008b: 259)

Um die Gültigkeit von Cadiernos Hypothese für das Sprachenpaar Japanisch-Deutsch zu überprüfen, werden im Folgenden zwei Aufgaben aus einer Studie von Bauer (2010) vorgestellt. In einer Wortschatzaufgabe wurden die Versuchspersonen (VPn) zunächst zu deutschen Bewegungsverben befragt. Dabei wurde angenommen, dass mit einem steigenden Sprachniveau auch eine höhere Anzahl an Bewegungsverben genannt wird. Anschließend konfrontierte eine Übersetzungsaufgabe vom Japanischen ins Deutsche die VPn mit einem Satz, in dem in einer grenzüberschreitenden Situation sowohl WEG als auch ART realisiert sind.

Es wurde angenommen, dass in den Antwortsätzen der deutschen Muttersprachler ART bevorzugt im finiten Verb kodiert wird, während die japanischen Lerner ART außerhalb des finiten Verbs lexikalisieren.

4.2 Datenerhebung

Die Studie wurde 2009/2010 mit Lernern verschiedener Niveaustufen sowie Bilingualen und deutschen Muttersprachlern als Vergleichsgruppen unter anderem an einer Oberschule (Gruppe Anfänger) und zwei Universitäten (Gruppen Mittelstufe I und II) in Japan durchgeführt.

Gruppe (Anzahl der VPn) L1	Niveau L2	Alter	Aufenthalt in DACH bzw. Aufenthalt in Japan
Anfänger (14) L1: Japanisch	A1+/A2	17–18	unter drei Monaten
Mittelstufe I (20) L1: Japanisch	A2+/B1-	19–23	bis zu sechs Monaten
Mittelstufe II (18) L1: Japanisch	B1	18–25	zwischen zehn Monaten und zwei Jahren
Fortgeschrittene (10) L1: Japanisch	B1+/C2	19–63	zwischen zwei und 36 Jahren
Bilinguale (9) (Deutsch/Japanisch)	---	24–31	zwischen sechs und 30 Jahren
Muttersprachler (10) L1: Deutsch	B1/C1	21–44	zwischen einem Jahr und 14 Jahren

Abbildung 1: Übersicht über die Versuchspersonen

4.3 Wortschatzaufgabe

Zunächst wurde der Bereich des Wortschatzes überprüft. In der ersten Aufgabe sollten die Teilnehmer unter Zeitdruck ausgehend vom Verb *gehen* weitere Bewegungsverbren nennen. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass die Lerner mit steigender Sprachkompetenz auch im Bereich der Bewegungsverbren einen kontinuierlich größeren Wortschatz aufweisen. An dieser Stelle liegt also eine ganz normale Progression vor (vgl. Bauer 2010: 59).

Interessanterweise wurden in allen Deutsch-L2 Gruppen bis hin zur Fortgeschrittenen-Gruppe neben ART-Verben auch Verben genannt, die das WEG-Konzept transportieren (z.B. *überqueren*, *zurückkehren*, *fortschreiten*). Für die Gruppen Bilinguale und Muttersprachler ist das jedoch nicht der Fall. Dies macht deutlich, dass für die japanischen Muttersprachler das Konzept BEWEGUNG enger mit dem Konzept WEG verbunden ist.

Während im Bereich der Lexik also mit steigender Kompetenz der L2 auch ein größerer Wortschatz vorliegt, ist dies auf syntaktischer Ebene nur mit Einschränkungen zu verzeichnen. Das zeigen die Ergebnisse der Übersetzungsaufgabe.

4.4 Übersetzungsaufgabe

Die Aufgabe besteht aus sechs japanischen Sätzen, in denen jeweils ein Bewegungsergebnis beschrieben wird, das ins Deutsche übersetzt werden soll. Jeweils zwei dieser Sätze bilden ein Paar und unterscheiden sich inhaltlich nur darin, dass in einem von ihnen eine Angabe zu ART gemacht wird (2) und im anderen nicht (1).

- | | | | | |
|-----|---|--------------|------------|---------------------|
| (1) | Kare-ga | heya-ni | | hairu. |
| | Er-NOM | Zimmer-DIR | | sich-hinein-bewegen |
| | Mögliche Übersetzung: Er geht/kommt ins Zimmer. | | | |
| | | | | |
| (2) | Kare-ga | odori-nagara | heya-ni | hairu. |
| | Er-NOM | tanz-während | Zimmer-DIR | sich-hinein-bewegen |
| | Mögliche Übersetzung: Er tanzt ins Zimmer. | | | |

In (2) wurde für den Ausgangssatz die Verbindung Konverb *odori-* (tanz-) und *nagara* (während, zugleich, indem, -end etwas tun) gewählt, da *odori* im Deutschen dem ART-Verb *tanzen* entspricht und dieses im Fremdsprachenunterricht relativ früh behandelt wird. Es konnte also davon ausgegangen werden, dass es auch Anfängern bekannt ist. Tatsächlich liegen für dieses Satzpaar aus allen Gruppen fast durchgehend Antworten vor. Die Problematik dieser Übersetzungsaufgabe besteht darin, dass es sich in (2) um eine grenzüberschreitende Situation handelt, für die im Japanischen im Gegensatz zum Deutschen die Verwendung eines ART-Verbs (*tanzen*) als finites Verb blockiert ist.

Es wurden folgende Hypothesen formuliert:

1. Für die VPn mit der L1 Deutsch wird erwartet, dass sie Informationen zur Art und Weise bevorzugt im finiten Verb als einzigem Verb realisieren (*Er tanzt ins Zimmer*). Eine weitere Möglichkeit im Deutschen ist die Realisierung im Partizip I: *Er kommt tanzend ins Zimmer* / *Er betritt tanzend das Zimmer* oder im Partizip II: *Er kommt ins Zimmer getanzt*.
2. Für die VPn mit Japanisch L1 wird erwartet, dass sie zumindest teilweise Strukturen aus ihrer L1 transferieren, da Informationen zur Art und Weise im Japanischen in grenzüberschreitenden Situationen außerhalb des finiten Verbs oder in Verbindung mit einem zweiten Verb realisiert werden (siehe 3.2 und 3.3).

Außerdem soll überprüft werden, ob und ab welchem Niveau die VPn in der Lage sind, das im Deutschen gebräuchliche Muster ›ART im finiten Verb‹ auch in grenzüberschreitenden Situationen anzuwenden.

4.5 Ergebnisse

Ausgehend von den Antworten der VPn wurde eine Klassifikation vorgenommen.

A: ART im einzigen Verb Er tanzt ins Zimmer hinein. Er tanzt ins Zimmer.	B: Verb plus ART im Partizip I Er geht ins Zimmer tanzend. Er tritt ins Zimmer tanzend ein. Er kommt tanzend ins Zimmer hinein. Er betritt tanzend das Zimmer.
C: Zwei finite Verben Er tanzt und geht ins Zimmer. Er tanzt und geht in das Zimmer. Er tanzt und geht gleichzeitig ins Zimmer.	D: ART in substantiviertem Verb oder im Adverb Er tritt lustig in den Zimmer ein. Er geht ins Zimmer mit tanzen. Er geht in das Raum mit der Tanz.
E: Keine Antwort	F: Nicht klassifizierbar Er tanzt und (unvollständiger Satz) Er ist im Zimmer und tanzt. (Lokalangabe statt Direktionalangabe) Er geht ins Zimmer herein während er tanzt. (Nebensatzkonstruktion)

Abbildung 2: Kodierung von ART (Klassifikation)

Die Ergebnisse zeigen, dass Muttersprachler und Bilinguale nicht wie erwartet ART bevorzugt im finiten Verb realisieren (nur 25 % bzw. 11 %), sondern im Partizip I in einer Verbindung mit den Verben *kommen/gehen* oder *betreten/eintreten* (75 % bzw. 89 %). Daher hat sich Hypothese 1 nicht bestätigt. Ergebnisse anderer Aufgaben haben allerdings gezeigt, dass in Akzeptabilitätsurteilen über 90 % der Deutsch-L1 Sprecher das Muster ›ART im einzigen Verb‹ als beste Möglichkeit auswählten (Bauer 2010: 73f). Daher überrascht es, dass diese Struktur in der Produktion nur mit so niedrigen Werten auftritt. Möglicherweise wurden die VPn bei ihrer Übersetzung von der Struktur des Ausgangssatzes beeinflusst oder die Präferenz für ein bestimmtes Muster steht mit dem jeweils auftretenden Bewegungsverb in Zusammenhang. An dieser Stelle könnte aber auch der Unterschied zwischen Rezeption und Produktion besonders deutlich werden.

Das Lexikalisierungsmuster ›ART im einzigen Verb‹ taucht nur in den Gruppen Fortgeschrittene, Bilinguale und Muttersprachler auf. Keine VP der anderen Gruppen war in der Lage, dieses Muster zu bilden.

Hypothese 2, dass japanische Lerner Strukturen aus ihrer Muttersprache ins Deutsche übertragen, hat sich bestätigt. In allen Japanisch-L1 Gruppen tritt mit ähnlichen Werten (zwischen 20 % und 28 %) durchgehend eine Struktur auf, die zwei finite Verben kombiniert (das ART-Verb *tanzen* mit den deiktischen Verben *gehen* bzw. *kommen*). *Er tanzt und geht ins Zimmer* (zwei separate Bewegungsereignisse) hat jedoch eine andere Bedeutung als *Er tanzt ins Zimmer* (ein Bewegungsereignis). Transfer führt in diesem Fall also zu einer Bedeutungsverschiebung.

Satzmuster Gruppe	ART im einzigen Verb	Verb plus ART im Part. I	Zwei Verben	ART im substantivierten Verb / Adverb	Keine Antwort	Nicht klassifizierbar
Muttersprachler	25%	75%	–	–	–	–
Bilinguale	11%	89%	–	–	–	–
Fortgeschrittene	20%	50%	20%	–	–	10%
Mittelstufe II	–	28%	28%	22%	–	22%
Mittelstufe I	–	30%	20%	–	20%	30%
Anfänger	–	21 %	21%	21%	14%	21%

Abbildung 3: Kodierung von ART (Ergebnisse in Prozenten)

In den Gruppen Anfänger und Mittelstufe I fühlten sich 14 % bzw. 20 % von der Aufgabe wahrscheinlich derart überfordert, dass sie überhaupt keine Antwort geben konnten. Dies könnte möglicherweise erklären, warum auf den unteren Niveaustufen niedrigere Prozentwerte für das ›Zwei-Verben-Muster‹ vorliegen.

Es wird außerdem deutlich, dass eine relativ große Anzahl von VPn in den Gruppen Anfänger (21 %) und Mittelstufe II (22 %) ART in einem substantivierten Verb oder in einem Adverb lexikalisiert. Möglicherweise handelt es sich hier auch um Transfer, da ART im Japanischen in grenzüberschreitenden Situationen auch oft außerhalb eines Verbs realisiert wird. In den Gruppen Fortgeschrittene, Bilinguale und Muttersprachler tritt dieses Muster nicht auf.

Das Muster ›ART im einzigen Verb‹ erscheint zum ersten Mal in der Gruppe Fortgeschrittene (20 %). Interessanterweise findet sich auf dieser Stufe mit ebenfalls 20 % auch immer noch das ›Zwei-Verben-Muster‹. Während die fortgeschrittenen VPn also einerseits schon eine Struktur auf muttersprachlichem Niveau bilden können, sind sie andererseits zu gleichen Teilen noch der Konzeptualisierung und den daraus resultierenden Lexikalisierungsmustern ihrer L1 verhaftet. Bezogen auf Cadierinos Hypothese, die Transfer von L1-Strukturen im frühen und mittleren Stadium des FSE feststellte, bleibt zusammenfassend zu sagen, dass dies zumindest für das Sprachenpaar Japanisch-Deutsch auch auf die fortgeschrittenen Lerner zutreffen scheint. Allerdings können die Ergebnisse nur erste Tendenzen aufzeigen. Um eine statistische Repräsentativität zu erreichen, bedarf es weiterer Forschung.

5. Diskussion

Bislang existieren meines Wissen keine aussagekräftigen Studien zum Erwerb von Lexikalisierungsmustern in Bewegungsereignissen für das Sprachenpaar Japanisch L1, Deutsch L2. Es können allerdings Parallelen zu Studien für die Sprachen Japanisch L1, Englisch L2 gezogen werden. Da Deutsch und Englisch beide zu den S-Sprachen gehören, scheint die Annahme berechtigt, dass sich im Bereich der Bewegungsereignisse für die japanischen Lerner im Deutschen und Englischen ähnliche Probleme ergeben.

In einer Studie von Yu (1996) tendierten japanische VPn dazu, für die Beschreibung eines Bewegungsereignisses zwei verschiedene Bewegungsverben zu verwenden (*fall and get into the water* anstelle von *fall into the water*; *jump and go over the table* anstelle von *jump over the table*).

Studien von Inagaki (2001, 2003) zeigen, dass japanische Lerner zwar aufgrund von positiver Evidenz im Input das Lexikalisierungsmuster ›ART-Verb in Kombination mit direktonaler PP‹ schon früh akzeptieren, allerdings sogar auf Oberstufenniveau das Lexikalisierungsmuster ihrer L1 (›ART-Verb- und WEG-Verb-Kombination‹) noch nicht »verlernt« haben, sondern es simultan weiter benutzen. Auch Matsunaga (2006) stellte fest, dass japanische Lerner Konstruktionen mit zwei finiten Verben bilden, auch wenn dies laut Test-Instruktionen gar nicht zulässig ist:

»Although the use of a manner verb and a path verb as both main verbs were disallowed by the test instructions, some elementary and intermediate learners produced them [7 %].« (Matsunaga 2006: 54)

Darüber hinaus sind recht viele VPn überhaupt nicht in der Lage, eine Antwort zu geben:

»Considering that there were over 15 % ›no‹ responses in the elementary group, this restriction on production seemed to cause great difficulty for them to produce single-clause sentences with encode both PATH and MANNER.« (a. a. O.: 61)

Die Parallelen zu den Ergebnissen in Abschnitt 4.3 werden an dieser Stelle besonders deutlich.

6. Fazit

Die Tatsache, dass Deutsch und Japanisch für den Bereich der Bewegungsereignisse unterschiedlichen Sprachtypen angehören, stellt auch fortgeschrittene japanische Deutschlerner vor große Herausforderungen. Neben der Bewältigung des Wortschatzes von im Japanischen nicht existierenden Bewegungsverben und mit diesen kombinierbaren Verbpartikeln müssen neue Lexikalisierungsmuster erworben werden. Dies gilt auch für Lerner mit einer anderen V-

Sprache als L1 (z. B. Spanisch). Deutschlehrer sollten in Betracht ziehen, auf höheren Niveaustufen im Unterricht die Konzepte WEG und ART einzuführen und die Lerner darauf aufmerksam zu machen, wo diese (im Unterschied zur L1 der Lerner) im Satz lexikalisiert werden. Darüber hinaus sollte im Unterricht darauf hingewiesen werden, dass ART-Verben im Deutschen auch in grenzüberschreitenden Situationen eingesetzt werden können, während die Verwendung von zwei finiten Verben zu einer Bedeutungsverschiebung führen kann. Um weitere didaktische Konsequenzen ziehen zu können, sind Vergleichsstudien sowohl im Hinblick auf Akzeptabilität als auch im Hinblick auf Produktion nötig. Dabei interessiert die Frage, ob Deutsch L1-Sprecher ART im finiten Verb oder im Partizip I bevorzugen und ob dies in Verbindung mit dem eingesetzten Bewegungsverb steht (Akzeptabilitätsurteile): *Das Paar tanzt ins Zimmer* vs. *Das Paar kommt tanzend ins Zimmer* / *Der Junge watet durch den Fluss* vs. *Der Junge kommt watend durch den Fluss* usw.

Dazu in Beziehung gesetzt werden sollten Strukturen, die Deutsch L1-Sprecher selbst produzieren, wenn sie mit Bewegungsabläufen auf Bildern oder Videos konfrontiert werden (vgl. Slobin 2004 und Inagaki 2006). Unterschiede hinsichtlich Rezeption und Produktion könnten dann Hinweise darauf geben, welche Muster im Deutschunterricht bezüglich Verständnissfähigkeit in den Vordergrund gestellt werden sollten und welche Strukturen produktiv eingeübt werden müssen. Vergleichsstudien mit Deutsch L2-Sprechern könnten die Unterschiede zu den L1-Sprechern deutlich machen und dazu beitragen, weitere Aufschlüsse über Transfer aus der L1 zu geben.

Literatur

- Bauer, Lena: *Bewegungsereignisse im Deutschen als Fremdsprache. Lexikalisierungsmuster bei japanischen Lernern*. <http://edoc.hu-berlin.de/master/bauer-lena-2010-07-19/PDF/bauer.pdf>, 2010.
- Berthele, Rafael: *Ort und Weg. Die sprachliche Raumreferenz in Varietäten des Deutschen, Rätomanischen und Französischen*. Berlin: de Gruyter, 2006 (Reihe Linguistik – Impulse und Tendenzen).
- Cadierno, Teresa: »Motion Events in Danish and Spanish: a Focus-on-form Pedagogical Approach«. In: De Knop, Sabine; De Rycker, Teun (Hrsg.): *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008a, 259–294.
- Cadierno, Teresa: »Learning to Talk about Motion in a Foreign Language«. In: Robinson, Peter; Ellis, Nick C. (Hrsg.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2008b, 239–275.
- Filipović, Luna: *Talking about Motion: A Crosslinguistic Investigation of Lexicalization Patterns*. Amsterdam: Benjamins, 2007.
- Hohenstein, Christiane; Kameyama, Shinichi: »Kontrastive Analyse Japanisch-Deutsch«. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationa-*

- les Handbuch. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010, 593–602 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 35.1).
- Hoshii, Makiko; Raindl, Marco u. a. (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*. München: iudicum, 2010.
- Inagaki, Shunji: »Japanese learners' Acquisition of English Motion Verbs with Goal PPs«. In: Wakabayashi, Shigenori (Hrsg.): *Generative Approaches to the Acquisition of English by Native Speakers of Japanese*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, 17–39 (Studies on Language Acquisition, 20).
- Inagaki, Shunji: »Manner-of-motion Verbs with Locational/directional PPs in L2 English and Japanese«. In: Slabakova, Roumyana; Montrul, Silvina A.; Prévost, Philippe (Hrsg.): *Inquiries in Linguistic Development*. Amsterdam: Benjamins 2006, 41–68.
- Maienborn, Claudia: *Position und Bewegung: Zur Semantik lokaler Verben*. IWBS-Report Nr. 138. Stuttgart: IBM, 1990. <http://www.germ.uni-tuebingen.de/abteilungen/linguistik/14757/maienborn/publikationen.html> (18.11.2011)
- Maienborn, Claudia: »Bewegungs- und Positionsverben: Zur Fakultativität des lokalen Arguments«. In: Klein, Eberhard; Pouradier Duteil, Françoise; Wagner, Karl-Heinz (Hrsg.): *Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb*. Tübingen: Niemeyer, 1991, 95–106 (Akten des 24. Linguistischen Kolloquiums, Universität Bremen, 4.–6. September 1989, Band 2).
- Matsunaga, Keiko: »L1-constrained Motion Expressions in the L2 Acquisition of English«. In: Nakatsuhara, Fumiyo; Sarko, Ghisseh; Jaensch, Carol; Snape, Neal (Hrsg.): *Essex Graduate Student Papers*. 8 (2006), 43–65 (University of Essex: Department of Language & Linguistics).
- Oya, Toshiaki: »Überlegungen zu Manner-Verben der Fortbewegung im Deutschen und Japanischen«. In: Narita, Takashi; Ogawa, Akio; Oya, Toshiaki (Hrsg.): *Deutsch aus ferner Nähe: Japanische Einblicke in eine fremde Sprache. Festschrift für Susumu Zaima zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 2005, 111–130.
- Slobin, Dan: »Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity«. In: Gentner, Dendree; Goldin-Meadow, Susan (Hrsg.): *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought*. Cambridge: MIT Press, 2003, 157–191.
- Slobin, Dan: »The Many Ways to Search for a Frog: Linguistic Typology and the Expression of Motion Events«. In: Strömquist, Sven; Verhoeven, Ludo (Hrsg.): *Relating Events in Narrative*. Vol. 2: *Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004, 219–257.
- Shigeto, Minoru: »Fortbewegungsverben im Grundwortschatz des Deutschen und des Japanischen«. In: Nitta, Haruo; Shigeto, Minoru; Wienold, Götz (Hrsg.): *Kontrastive Studien zur Beschreibung des Deutschen und des Japanischen*. München: iudicum, 1999, 159–168.
- Talmy, Leonard: »Lexicalisation Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms«. In: Shopen, Timothy (Hrsg.): *Language Typology and Syntactic Description*. Vol. 3: *Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge: University Press, 1985, 57–149.
- Talmy, Leonard: *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. II. Cambridge: MIT Press, 2000.
- Tsujimura, Natsuko: *An Introduction to Japanese Linguistics*. Malden: Blackwell, 1996.
- Tsujimura, Natsuko: »Lexical Semantics«. In: Tsujimura, Natsuko (Hrsg.): *The Handbook of Japanese Linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 2002, 349–377.
- Wienold, Götz: »Lexical and Conceptual Structures in Expressions for Movement and Space: With reference to Japanese, Korean, Thai and Indonesian as Compared to English

- and German«. In: Egli, Urs; Pause, Peter; Schwarze, Christoph; Wienold, Götz (Hrsg.): *Lexical Knowledge in the Organization of Language*. Amsterdam: Benjamins, 1995, 301–340.
- Wienold, Götz: »Konzepte der Art und Weise und deutsche Bewegungsverben. Mit einem typologischen Vergleich zum Japanischen«. In: Nitta, Haruo; Shigeto, Minoru; Wienold, Götz (Hrsg.): *Kontrastive Studien zur Beschreibung des Japanischen und des Deutschen*. München: iudicium, 1999, 169–188.
- Wienold, Götz; Kim, Chin-do: *Lexikalische und syntaktische Strukturen japanischer und koreanischer Bewegungsverben II: nach oben, nach unten, nach vorne, nach hinten*. Konstanz: Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz, Arbeitspapier 43, 1992.
- Yu, Liming: »The Role of L1 in the Acquisition of Motion Verbs in English by Chinese and Japanese Learners«, *The Canadian Modern Language Review* 53, 1 (1996), 191–218.

► *Lena Bauer*

Studiengang Übersetzen/Dolmetschen in Berlin und Barcelona. Seit 1998 Lehrtätigkeiten in Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Institutionen in Spanien, Deutschland und Japan; von 2001–2004 Lehrerin für Deutsch an zwei Oberschulen in Saitama/Japan. 2010 Abschluss des Masterstudienganges Deutsch als Fremdsprache an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung¹

Beate Weidner

► Zusammenfassung

DaF-Lehrwerke orientieren sich heute oftmals noch rein an den Normen der deutschen Schriftsprache. Auch sind Informationen über die Strukturen des gesprochenen Deutsch für Lehrende nur in unzureichendem Maß vorhanden. Der Beitrag stellt das vom DAAD geförderte Projekt »Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik« vor, welches authentisches Gesprächsmaterial deutscher MuttersprachlerInnen sowie darauf aufbauende Informationseinheiten für den DaF-Unterricht in der Auslandsgermanistik bereitstellt.

1. Authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht

Im Gespräch mit ausländischen Studierenden in Deutschland trifft man immer wieder auf die Auskunft, man habe trotz langjährigen Deutschunterrichts im Heimatland zu Beginn des Aufenthalts in Gesprächen mit Deutschen nur wenig verstanden. In diversen Alltagssituationen, mit denen die Deutschlernenden anfangs konfrontiert sind – etwa bei der Zimmersuche oder dem Beratungsgespräch bei der Krankenkasse – gebe es enorme sprachliche Hürden, die für die weitere Kommunikation in der Zielsprache eine große Verunsicherung zur Folge hätten. Auch im universitären Bereich stellt man als GermanistikdozentIn fest, dass für ausländische Studierende die mündliche Kommunikation eine

¹ Ich danke Susanne Günthner für ihre Anmerkungen zu einer früheren Version des Aufsatzes. Ebenso danke ich den anonymen GutachterInnen für ihre hilfreichen Kommentare.

andere Art der Herausforderung darstellt als die schriftliche. Vergleicht man beispielsweise das schriftsprachliche Niveau ihrer Emails mit ihren mündlichen Kompetenzen in Sprechstunden, Seminardiskussionen oder privaten Gesprächen, wird deutlich, dass ihre schriftsprachlichen Kenntnisse gefestigter sind. Diese Beispiele verdeutlichen, dass sich alle von uns, die im In- und Ausland mit der Vermittlung der deutschen Sprache zu tun haben, mit folgender Frage auseinandersetzen müssen: Welches Deutsch lehren wir im DaF-Unterricht?

Analog zur zunehmenden Kritik am »written language bias« (Linell 2005) in der Sprachwissenschaft mehren sich auch in der DaF-Forschung und der DaF-Vermittlung die Stimmen, die ein Abrücken von der Ideologie fordern, der Fremdsprachenunterricht habe sich rein an den Normen der geschriebenen Variante der deutschen Standardsprache zu orientieren.¹ Bereits seit der »kommunikativen Wende« in der Fremdsprachendidaktik ist die mündliche alltags-sprachliche Kompetenz zum primären Ziel der DaF-Vermittlung geworden. Der wachsende Stellenwert der Mündlichkeit schlägt sich in den DaF-Lehrwerken in den zahlreichen Dialogen und Hörtexten nieder, die zu zentralen Textsorten geworden sind und den Anspruch haben, den mündlichen Sprachgebrauch abzubilden. Obwohl also im Zuge dieser Entwicklung der »authentische Dialog« zum »didaktischen Allheilmittel« (Lüger 2009: 18) erklärt wurde, scheint in der DaF-Vermittlung noch immer eine Schieflage zugunsten der geschriebenen Sprache zu existieren: So gilt die normativ regulierte Schriftsprache bis heute als Maßstab für die Wohlgeformtheit der gesprochenen Sprache (vgl. Deppermann/Fiehler/Spranz-Fogasy 2006: 5). Zu dieser Einschätzung gelangt man auch bei einer genaueren Betrachtung der als gesprochensprachlich ausgegebenen Dialoge und ihrer Didaktisierung in den Lehrwerken. Es zeigt sich, dass diese oftmals beträchtlich vom tatsächlichen Sprachgebrauch deutscher MuttersprachlerInnen abweichen und sich am schriftsprachlichen Standard orientieren.

Zwar hat sich innerhalb der letzten Dekade eine erstaunliche Entwicklung hin zu mehr »authentischer Mündlichkeit« in den Dialogen der DaF-Lehrwerke vollzogen² – so zeigen die Lehrbuchanalysen von Günthner/Wegner/Weidner (i. Dr.),

¹ Vgl. hierzu u. a. Durrell (2006), Durrell/Langer (2004), Davies (2006), Moraldo (2007), Okamura (1999), Imo (i. Dr. a; b), Günthner (i. Dr. a; b), Günthner/Wegner/Weidner (i. Dr.).

² Zum Stand der »Authentizität« von Dialogen der DaF-Lehrwerke – gemessen an den gesprochensprachlichen Merkmalen – vor ca. einem Jahrzehnt siehe Günthner (2000), die zu dem Schluss kommt, dass die »mündlichen Dialoge« Reproduktionen der schriftlichen Standardsprache darstellen – mit kleinen Einsprengseln mündlicher Grammatikerscheinungen (wie Modalpartikeln, Verb Spitzenstellung etc.).

dass zahlreiche syntaktische und gesprächsorganisierende Phänomene der gesprochenen Sprache in den Dialogen vorkommen.¹ Anhand der sprachlichen Gestaltung der Lehrwerkdialoge für fortgeschrittene Lernstandsniveaus (Stufen B und C nach dem *Europäischen Referenzrahmen*) ist inzwischen deutlich das Bemühen der LehrwerkautorInnen um Authentizität im Sinne einer Orientierung an der gesprochenen Alltagssprache zu erkennen, wenn auch mit nicht unerheblichen Unterschieden zwischen den Lehrwerken.

Jedoch gibt es auch diverse mündliche Phänomene, die selten bis nie aufgegriffen werden (z. B. Apokoinu-Konstruktionen, Freie Themen, progressive *am*-Konstruktionen, unverbundene *wenn*-Sätze, Verbzweitstellung in *weil*- und *obwohl*-Konstruktionen usw.).² Überdies sind in vielen Hörtexten eine artifizielle Prosodie, unnatürlich lange Pausen und eine nicht situationsadäquate Ausdrucksweise feststellbar, wie zum Beispiel ein höfliches Register in Gesprächen, die explizit als nächsprachliche³ Alltagsdialoge unter FreundInnen ausgegeben sind.

Auf den niedrigeren Lernstandsniveaus ist die Arbeit mit künstlichen Dialogen natürlich nicht wegzudenken. Um AnfängerInnen das Verständnis zu erleichtern, ist die Aufbereitung künstlicher Dialoge unabdingbar, in denen eine Auswahl der Wörter und syntaktischen Strukturen, die in der jeweiligen Stufe vorausgesetzt werden können, sowie ein langsames und deutliches Sprechen gegeben sind (vgl. Imo i. Dr. b: 1). Auf einem höheren Lernstandsniveau bringt der Einsatz von authentischem Gesprächsmaterial jedoch mehrere Vorteile mit sich, mit denen man dem immer wieder vorgebrachten Einwand einer Überforderung der Lernenden (vgl. beispielsweise Breindl/Thurmair 2003) entgegentreten kann.

Der Umgang mit authentischen Dialogen befördert die Lernmotivation in der Hinsicht, dass man eine Form der Sprache lernt, die es möglich macht, im Zielland die »Leute zu verstehen, wenn sie ganz normal sprechen« (Durrell 2006: 113). Neben der didaktischen Perspektive besteht auch aus wissenschaftlicher Sicht die Chance,

»anhand solcher Gesprächsdaten Sprache in all ihrer Reichhaltigkeit thematisieren zu können: Lexik, Syntax und sequenzielle Struktur werden zum Thema des

¹ Manche Phänomene der gesprochenen Sprache werden sogar übertrieben häufig eingesetzt, so etwa Modalpartikeln und Interjektionen. Für einen systematischen Überblick über die in den Lehrwerkdialogen vorzufindenden Merkmale der gesprochenen Sprache und den aktuellen Stand ihrer systematischen Aufbereitung vgl. Günthner/Wegner/Weidner (i. Dr.).

² Diese Feststellungen basieren auf der Analyse von vier aktuellen DaF-Lehrwerken der Mittel- und Oberstufe: *Aspekte*, *Ziel*, *Ausblick* und *Mittelpunkt*.

³ Zu Nächstsprachlichkeit siehe Koch/Oesterreicher (1985) und Ägel/Hennig (2006).

Unterrichts und führen zu einem besseren Verständnis der Sprache als bei einer Beschränkung auf schriftsprachliche Normen.« (Imo i. Dr. b: 3)

Umso bedauerlicher ist der gravierende Mangel, der die systematischen Erläuterungen und die didaktische Aufbereitung der in den Dialogen der Lehrwerke für die Mittel- und Oberstufe auftretenden Phänomene der gesprochenen Sprache betrifft.¹ Weder die aufbereiteten Unterrichtsmaterialien noch die Lehrerhandreichungen bieten umfassende Informationen zu den dort aufgegriffenen Merkmalen der gesprochenen Sprache. Die Lernenden erfahren nicht, »welche speziellen Funktionen die jeweiligen Phänomene in Gesprächen übernehmen und auf welche Weise sie in den Produktions- und Rezeptionsbedingungen der gesprochenen Sprache begründet liegen« (Günthner/Wegner/Weidner i. Dr.). Ohne eine Systematisierung der auftretenden Aspekte ist es den Lernenden jedoch nicht möglich, diese aktiv in konkreten kommunikativen Situationen in einer angemessenen Weise zu verwenden.

Ein Grund für diese Mängel liegt sicherlich in dem begrenzten Kenntnisstand bezüglich der gesprochenen Sprache, ihrer Formen und Funktionen begründet, der in Umfang und Tiefe nicht mit dem Wissen um normierte Varianten der Schriftsprache vergleichbar ist. Nur in wenigen Grammatiken zur deutschen Sprache werden die Strukturen des gesprochenen Deutsch überhaupt mit einbezogen. Als Ausnahmen wären die IDS-Grammatik (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997) und die Duden-Grammatik (2005, 2009) zu nennen, welche der gesprochenen Sprache jeweils eigene Kapitel widmen. Von einer umfassenden Darstellung der Grammatik der gesprochenen Sprache kann jedoch keine Rede sein.² Im Bereich der DaF-Grammatiken berücksichtigen Rug/Tomaszewski (2001) in ihrer *Grammatik mit Sinn und Verstand* sowie Kars/Häussermann (1997) *Grundgrammatik Deutsch* Strukturen der gesprochenen Sprache, wenn auch zum

¹ Ausnahmen sind vereinzelt auffindbar. So enthalten etwa die Lehrwerke *Ziel* und *Mittelpunkt* Anwendungsübungen zur mündlichen Verlaufsform (*sein* + *am/beim* + nominalisierter Infinitiv). In *Ziel* finden sich des Weiteren Übungen zur gesprochen-sprachlichen Konstruktion *wegen* + Dativ. *Mittelpunkt* sensibilisiert die LernerInnen im Rahmen einer Übung außerdem für die Problematik des Sprecherwechsels. Im Lehrwerk *Aspekte* werden umgangssprachliche Ausdrücke systematisch thematisiert.

² Die Forderung nach der Integration von Strukturen der gesprochenen Sprache in sämtliche Grammatiken muss insoweit relativiert werden, als für viele GrammatikbenutzerInnen eine Beschreibung mündlicher Phänomene an ihren Nutzerinteressen (Grammatikbenutzung im Kontext schriftlicher Sprachproduktion) vorbeigeht. Wenn man jedoch »davon ausgeht, dass es Aufgabe der Grammatik ist, die grundlegenden Einheiten einer Sprache und ihre Regularitäten in systematischer Weise zu beschreiben« (Duden-Grammatik 2009: 1168), so erfüllen viele Grammatiken diese Aufgabe eben nur teilweise, wenn sie die Formen und Funktionen von Strukturen der gesprochenen Sprache nicht systematisch behandeln.

Teil auf fragwürdige Weise.¹ Das bedeutet also, der Mangel an Informationen über gesprochensprachliche Phänomene betrifft nicht nur die DaF-Lehrwerke, sondern auch die Materialien, die an Lehrende gerichtet sind, sowie die Grammatiken selbst.

Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass DaF-Lehrende vor einer großen Herausforderung stehen, wenn sie Strukturen des gesprochenen Deutsch vermitteln sollen. Sie sind meist keine MuttersprachlerInnen, beherrschen selbst eher den schriftsprachlichen Standard und kommen nicht intensiv mit dem aktuellen mündlichen Sprachgebrauch in Deutschland in Kontakt. Daher sind ihnen die Phänomene und Strukturen der gesprochenen Sprache oftmals nicht sehr vertraut. Zudem gilt in vielen Ländern das Schriftdeutsche als derart prestigereich, dass nur ein geringes Interesse an der Vermittlung bzw. dem Erwerb mündlicher Kompetenzen besteht. Ähnliches berichtet auch Götze (2003: 132):

»Auf all unseren Vortragsreisen durch zahlreiche Länder ist eine These immer wieder bestätigt worden: Je weiter der Ort des Unterrichts vom deutschen Sprachraum entfernt ist, umso rigider muss die Norm der geschriebenen Standardsprache beachtet werden.«

Man muss also konstatieren, dass trotz der Hinwendung zur Mündlichkeit in der Fremdsprachendidaktik auch dem Konversationsunterricht noch immer eine an der normierten Schriftsprache orientierte Ideologie unterliegt (vgl. Durell/Langer 2004: 298). Durrells (1995: 425) Einschätzung bleibt in großen Teilen weiterhin aktuell:

»So findet man [...] in vielen Lehrwerken zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache ausschließlich die Formen und Konstruktionen der kodifizierten Hochsprache, denn nur dies darf in der Öffentlichkeit als ›Deutsch‹ gelten. Aber auf diese Weise lernt der Ausländer ein Deutsch, das kein Deutscher im Alltagsgespräch verwendet.«

In den Reihen der Fremdsprachendidaktik ist man sich des Dilemmas bewusst, zwischen grammatischer Eindeutigkeit und »lebendige[m], genuine[m] Deutsch« abwägen zu müssen:

»Als Lehrwerkautor – ich spreche jetzt aus der Sicht der Grammatik – ist man geneigt, der Verständlichkeit der grammatischen Gegebenheiten erste Priorität einzuräumen und pragmatische Kompromisse einzugehen, die letztendlich ein

¹ So arbeiten beide Grammatiken mit erfundenen Beispielen, und Kars/Häussermann (1997) sprechen der gesprochenen Sprache zudem ihre regelhafte Organisation ab. Für eine ausführliche Darstellung von Strukturen der gesprochenen Sprache in Grammatiken vgl. Günthner/Wegner/Weidner (i. Dr.). Hierzu auch detailliert Hennig (2001; 2002).

Deutsch vermitteln, das niemand spricht, also kein ›lebendiges‹ Deutsch ist.« (Colliander 2006: 431)

Berücksichtigt man die Perspektive der Lehrbuchherstellung, ist in einem weiteren Schritt auch auf die durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* vorgegebenen Rahmenbedingungen einzugehen, an denen sich die Konzeption von Lehrbüchern orientiert. Eine Erhebung des Referenzrahmens zum Kanon könnte ein Hindernis für die Integration von gesprochenem Deutsch in den DaF-Unterricht darstellen.¹ Zwar misst er der Interaktion beim Sprachenlernen und der gesprochenen Sprache als Vermittlungsgegenstand einen hohen Stellenwert bei,² was sich darin zeigt, dass gesprächsanalytische Themen im Referenzrahmen präsent und als Unterrichtsgegenstand vorgesehen sind. Allerdings wird an manchen Stellen deutlich, dass Ergebnisse aus Analysen gesprochener Sprache nicht aufgegriffen wurden. So wird etwa von einem idealisierten Sprachverhalten ausgegangen, bei dem die Produktionsbedingungen der Mündlichkeit nicht berücksichtigt werden, wenn in der Niveauskala »Flüssigkeit (mündlich)« für die Stufe C2 gefordert wird: »kann sich in längeren Äußerungen natürlich, mühelos und ohne Zögern fließend ausdrücken. Macht nur Pausen, um einen präzisen Ausdruck für seine/ihre Gedanken zu finden oder ein geeignetes Beispiel oder eine Erklärung« (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020302a.htm>). Wer sich mit der Analyse gesprochener Sprache beschäftigt, weiß, dass eine Einstufung der Sprecherkompetenz nach einem solchen Kriterium nicht weit führen kann.³

¹ Vgl. zur Diskussion über den *Referenzrahmen* auch Bausch et al. (2003).

² Wie etwa folgendes Zitat aus dem *Referenzrahmen* (Kap. 2.1.3 Sprachverwendung) zeigt: »In mündlichen oder schriftlichen Interaktionen tauschen sich mindestens zwei Personen aus, wobei sie abwechselnd Produzierende oder Rezipierende sind, bei mündlicher Interaktion manchmal beides überlappend. Es kommt nämlich nicht nur vor, dass zwei Gesprächspartner gleichzeitig sprechen und einander zuhören. Selbst wenn Sprecherwechsel (turn taking) genau beachtet werden, bildet sich der Hörer bereits beim Hören Hypothesen über den Fortgang der Äußerung des Sprechers und plant seine Antwort. Diese Interaktionsweise zu erlernen, erfordert daher mehr als nur das einfache Empfangen bzw. Produzieren von Äußerungen. Der Interaktion wird allgemein in der Sprachverwendung und beim Sprachenlernen hohe Bedeutung zugeschrieben, weil sie eine so zentrale Rolle bei der Kommunikation spielt.« (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/20103.htm>).

³ Siehe hierzu die Ausführungen von Imo (i. Dr. c), der erläutert, dass Disfluenzen, Neustarts und andere scheinbare »Fehler« meist nicht als Performanzprobleme gedeutet werden können, sondern oft als indexikalische Einheiten auf den Gegenstand des Gesagten verweisen. Eine Anwendung der Kriterien des Referenzrahmens im DaF-Unterricht kann zu problematischen Beurteilungen führen, wenn bei den Lehrenden keine Grundkenntnisse über Strukturen der gesprochenen Sprache vorhanden sind.

Für LehrbuchautorInnen und DaF-Lehrende wären konkrete Hinweise auf im Unterricht behandelbare Themen aus dem Bereich Sprache-in-Interaktion notwendig. Das Inventar an grammatischen Kategorien des Referenzrahmens beispielsweise wäre über die traditionellen Kategorien hinaus auf gesprochensprachliche zu erweitern. Exemplarische Veranschaulichungen, »wie sprachliches Handeln, sprachliche und soziale Zwecke, Sprecherintentionen, Register, Text- und Diskursmuster und verwendete sprachliche Mittel aufeinander bezogen sind« (Fandrych 2008: 31), bleiben aus.

Wenn man sich vor Augen führt – wovon soziologische Theorien seit längerem ausgehen –, dass in spätmodernen Gesellschaften gerade die mündliche Kommunikation in einem erstaunlichen Maße an Bedeutung gewinnt und sie sich in pluralistischen Gesellschaften zur Schlüsselform sozialen Handelns entwickelt, dann wird die Fertigkeit immer wichtiger, mit verschiedenen Menschen in unterschiedlichen kommunikativen Situationen unter den Anforderungen der jeweiligen kommunikativen Gattung (vgl. Günthner/Knoblach 1994) angemessen kommunizieren zu können.

Um auch als Nicht-MuttersprachlerIn die Herausforderungen des kommunikativen Alltags meistern zu können, ist es wichtig,

»in mündlichen Schlüsselsituationen, in denen Entscheidungen getroffen werden, die weit über die kommunikative Situation selbst hinausreichen (z. B. bei Bewerbungs- oder Prüfungsgesprächen, in Arzt-Patienten-Interaktionen, in Gesprächen bei Wohnungsbesichtigungen, in Personalberatungen etc.), adäquat kommunizieren zu können, zwischen formellen und informellen Sprechstilen wechseln und auf verschiedene Interaktionsmodalitäten (spaßhaft, ernst, spielerisch, ironisch etc.) eingehen zu können.« (Günthner i. Dr. a).

Die Auslandsgermanistik hat den Stellenwert der mündlichen Kommunikation erkannt, und so wird der Ruf nach einer stärkeren Integration der gesprochenen Sprache in den DaF-Unterricht lauter. Moraldo (2007: 393) fordert, dass sich die AuslandsgermanistInnen »[...] der Debatte über eine Grammatik der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht stellen [...]«, während Davies (2006: 490) das »zu enge und einseitige Bild der sprachlichen Wirklichkeit in Deutschland«, das Lernenden im DaF-Unterricht vermittelt wird, kritisiert. Den Status quo bezüglich der Vermittlung von gesprochenem Deutsch an Universitäten kritisiert Pieklarz (2009: 267) am Beispiel Polens:

»In vielen Instituten werden keine Seminare zum Thema ›gesprochene Sprache‹ angeboten. Dass sich die gesprochene Sprache von der geschriebenen unterscheidet, erfahren Germanisten meistens in den sprachpraktischen Seminaren. Es handelt sich aber dabei nur um ein sehr oberflächliches Wissen, das meistens nur ein paar Merkmale des Gesprochenen impliziert. Eine bewusste Analyse der Spezifik der gesprochenen Sprache findet nicht statt.«

Durrell (2006: 114) fasst die Gründe zusammen, die für einen DaF-Unterricht sprechen, der auf praktische Sprachkenntnisse ausgerichtet ist, welche die Lernenden zu »touristischen oder beruflichen Zwecken im deutschsprachigen Raum anwenden können«, indem er weiter formuliert:

»Wenn Ausländer Deutsch lernen wollen, um praktisch mit deutschen Muttersprachlern im Alltag zu kommunizieren, dann müssen sie eben diese Varietät beherrschen – sowohl aktiv als auch passiv. Es genügt nicht, wenn sie lediglich eine Varietät sprechen lernen, der die standardsprachlichen Normen zu Grunde liegen, und die daher auf dem Register des formellen Schrifttums beruht und von dem Deutsch, das Muttersprachler in informellen Situationen natürlich verwenden, stark abweicht.« (Durrell 2006: 117).

Das Interesse an einer stärkeren Ausrichtung des DaF-Unterrichts auf die Vermittlung mündlicher Kompetenzen hin ist in der Auslandsgermanistik also in großem Maße vorhanden, und die aktuellen Lehrwerke zeigen dementsprechend erste Ansätze der Integration von gesprochen sprachlichen Elementen. Jedoch besteht ein großer Bedarf an authentischem Gesprächsmaterial, das im Unterricht eingesetzt werden kann, um die Lernenden sowohl in ihren rezeptiven als auch in ihren produktiven Sprachfähigkeiten zu schulen. Es wird als zusätzliche Ressource benötigt, da die Hörtexte aus den Lehrwerken keine authentischen Interaktionen repräsentieren und somit nur begrenzt in der Lage sind, die sprachliche Realität des kommunikativen Alltags in den deutschsprachigen Ländern abzubilden.

Neben authentischem Gesprächsmaterial sind Informationen über syntaktische und interaktionale Strukturen der gesprochenen Sprache von Nöten, die den AuslandsgermanistInnen als Hintergrundwissen über die gesprochene Sprache zur Verfügung stehen. Nur so kann ein sinnvoller Einsatz des authentischen Gesprächsmaterials im Unterricht garantiert werden. Wie oben erwähnt, sind die bildungspolitischen Voraussetzungen dafür durch den *Referenzrahmen* nicht in optimaler Weise gegeben. Hier liegt es an der Sprachwissenschaft, diese Informationen in verständlicher Weise der Auslandsgermanistik zugänglich zu machen. Hennig (2002: 316) beschreibt diesen Umstand folgendermaßen:

»Das Bedürfnis, gesprochene Sprache in didaktische Grammatiken zu integrieren, ist vorhanden; die Unsicherheiten aber, wie eine solche Integration auszusehen habe und was zu beschreiben sei, sind groß. Das bedeutet: Die Praxis des Deutschen als Fremdsprache verlangt nach Informationen zur Grammatik des gesprochenen Deutsch, diese muss die Gesprochene-Sprache-Forschung ihr bieten.«

Eine Möglichkeit, wie die Gesprochene-Sprache-Forschung ihren Teil zu einem kommunikativ ausgerichteten DaF-Unterricht beitragen kann, verdeutlicht das Projekt »Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik«, welches im Folgenden vorgestellt wird.

2. Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik

2.1 Voraussetzungen für die Arbeit mit authentischem Deutsch im DaF-Unterricht

Verfolgt man ernsthaft die Absicht, gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht anhand von authentischen Gesprächen vermitteln zu wollen, ist man auf Datenkorpora angewiesen, die geeignete und aufbereitete Gespräche deutscher MuttersprachlerInnen zur Verfügung stellen. Diese Gespräche müssen verschiedenen Anforderungen genügen, um an Schulen und Hochschulen nutzbringend in den DaF-Unterricht integrierbar zu sein: Angefangen bei einer sehr guten Aufnahmequalität und einer praktikablen Länge der Gesprächsausschnitte, schließen diese Anforderungen auch eine gut leserliche Verschriftlichung des Gesprochenen ein und betreffen des Weiteren die Auswahl von für den Adressatenkreis brauchbaren und lebensnahen Gesprächsgattungen sowie eine gewisse Flexibilität bezüglich der Einsatzzwecke im Unterricht. Das heißt, die Gespräche sollten für unterschiedliche Lernziele (rezeptive Fähigkeiten, produktive Fähigkeiten, eventuell Landeskunde) je nach Lernstandsniveau der Lernergruppe einsetzbar sein. Neben einer geeigneten Basis an Gesprächsdaten muss jedoch auch ein adäquater Umgang mit diesen Gesprächen im Unterricht ermöglicht werden. Wie bereits oben angesprochen, stellt der Einsatz von authentischer gesprochener Sprache Lehrende des Deutschen im Ausland vor die Aufgabe, Strukturen und Phänomene vermitteln zu müssen, die ihnen als Nicht-MuttersprachlerInnen wenig vertraut sind. Ein Austausch mit DaF-Lehrenden aus unterschiedlichen Regionen hat gezeigt, dass ein großes Interesse an sprachwissenschaftlichen Informationen über die Strukturen der gesprochenen Sprache besteht, da hier ein erhebliches Wissensdefizit vorliegt. Um im DaF-Unterricht mit authentischen Dialogen arbeiten zu können, muss eine an die Auslandsgermanistik gerichtete Datenbank des gesprochenen Deutsch neben den reinen Gesprächen also auch Hintergrundinformationen für die Lehrenden zu den in den Gesprächen auftretenden Strukturen liefern (vgl. Imo i. Dr. a). Bezieht man den didaktischen Aspekt in die Beurteilung vorhandener Datenbanken¹ ein, muss man Costa (2008: 134) in der Feststellung zustimmen, dass »Datensammlungen des gesprochenen Deutsch für Zielgruppen im Bereich der Germanistik und der Lehrerfortbildung außerhalb der deutschsprachigen Länder kaum vorhanden sind.«²

¹ Für einen Überblick über Korpora gesprochener Sprache im Internet siehe Merkel/Schmidt (2009). Speziell unter der Perspektive der Verwendbarkeit für DaF-Kontexte betrachtet Imo (i. Dr. a) die Korpora gesprochener Sprache.

² Das IdS-Korpus »Datenbank gesprochenes Deutsch« bietet zwar einen umfassenden Bestand an Gesprächsmaterial samt Transkripten, der kostenlos zugänglich ist. Für AuslandsgermanistInnen ist das Material jedoch insofern nur bedingt nützlich, als keine

2.2 Zielsetzung und Methode des Projekts »Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik«

An dieser Stelle setzt das Projekt »Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik« an, das 2010 an der Universität Münster unter Förderung des DAAD entstanden ist.¹ Es richtet sich an Deutsch- und Germanistiklehrende an Schulen und Hochschulen im Ausland, die in ihrem Unterricht authentisches gesprochenes Alltagsdeutsch vermitteln möchten. Die Zielsetzung ist es, der Auslandsgermanistik eine Ressource bereitzustellen, die Gesprächsaufnahmen und Transkripte sowie Informationsmaterialien enthält, sodass es möglich ist, im DaF-Unterricht auf die Strukturen des aktuellen gesprochenen Deutsch einzugehen. Langfristig besteht die Absicht, Lernende so allmählich für die gesprochene Umgangssprache zu sensibilisieren, damit sie sich bei einem Aufenthalt in Deutschland kommunikativ besser zurechtfinden. Da das Projekt den Methoden der Gesprächsanalyse und der Interaktionalen Linguistik verpflichtet ist, werden ausschließlich – im Gegensatz zu den konstruierten Dialogen in DaF-Lehrwerken – authentische Gespräche aus dem Alltag deutscher MuttersprachlerInnen zur Verfügung gestellt. Indem also nicht nur geeignete Gesprächspassagen in der Projekt-Datenbank zum Download bereitstehen, sondern den Lehrenden auch Hilfestellungen für die Didaktisierung der gesprochensprachlichen Phänomene im Fremdsprachenunterricht in Form von Hintergrundinformationen zu den einzelnen Merkmalen an die Hand gegeben werden, versucht das Projekt von der sprachwissenschaftlichen Seite her die Voraussetzungen zu schaffen, die die Fremdsprachendidaktik benötigt, um gesprochene Sprache zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

2.3 Aufbau der Projekt-Homepage

Das Herzstück des Projekts bildet die benutzerfreundlich strukturierte Projekt-Homepage, welche unter folgendem Link im Internet aufgerufen werden kann: <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>. Auf der Zugangsseite können sich die NutzerInnen über die Ziele des Projekts informieren. Von dort aus gelangen sie unter der Rubrik *Transkriptsammlung* zur Datenbank des gesprochenen Deutsch. Der Zugriff auf die Daten ist durch ein Passwort geschützt, das Auslandsgerma-

begleitenden Erklärungen zu den vorzufindenden Phänomenen der gesprochenen Sprache gegeben werden. Um dieses Material im DaF-Unterricht didaktisch sinnvoll einzusetzen, muss bei den Lehrenden ein hoher Grad an Kenntnissen über syntaktische und interaktionale Strukturen des gesprochenen Deutsch vorhanden sein, der im Allgemeinen nicht vorausgesetzt werden kann.

¹ Das Projekt steht unter der Leitung von Susanne Günthner und Wolfgang Imo.

nistInnen bei den ProjektleiterInnen formlos per E-Mail anfordern können. Unter der Rubrik *Zugang* sind sowohl die E-Mail-Adresse als auch Informationen über die Nutzungsbedingungen einzusehen.

Transkriptsammlung

Die Datenbank enthält eine Zusammenstellung aus Datensätzen, die jeweils aus einem Gespräch als Audiodatei im mp3-Format und aus einem dazugehörigen Transkript im Word- und pdf-Format bestehen. Der nachfolgende Screenshot stellt einen Auszug aus der Struktur der Datenbank dar:

- **Rezepte austauschen / Sprechen über Lebensmittel**
 - Mensaessen (» pdf | » doc | » mp3)
 - Möhren (» pdf | » doc | » mp3)
 - Spitzkohl (» pdf | » doc | » mp3)
 - Mousse au Chocolat (» pdf | » doc | » mp3)
 - Eisessen (» pdf | » doc | » mp3)
 - Grießpudding (» pdf | » doc | » mp3)
- **Verabredungen treffen am Telefon**
 - Treffen vereinbaren (» pdf | » doc | » mp3)
 - Zum Essen verabreden (» pdf | » doc | » mp3)
- **Urlaubsplanung**
 - Bilbao (» pdf | » doc | » mp3)
 - Ägypten (» pdf | » doc | » mp3)
 - Campen gehen (» pdf | » doc | » mp3)
 - Kuba (» pdf | » doc | » mp3)
- **Diskutieren**
 - Surfdiskussion (» pdf | » doc | » mp3)
 - Brot kaufen (» pdf | » doc | » mp3)
 - Landtagswahlen (» pdf | » doc | » mp3)
- **Erklären**
 - Twittern (» pdf | » doc | » mp3)
 - Mittagstisch in Restaurants (» pdf | » doc | » mp3)

Abbildung 1

Beim Anklicken der Links hinter dem jeweiligen Gesprächstitel erhält man die entsprechende Datei zum Herunterladen und kann nun sowohl das Gespräch anhören (mp3) als auch ansehen (pdf). Die Bereitstellung als Word-Dokument (doc) erlaubt den Lehrenden ein individuelles Zusammenstellen von Ausschnitten, die beispielsweise als Arbeitsblätter für Lernende konzipiert werden können.¹

¹ Die Daten sind aus rechtlichen Gründen nur zur Verwendung in der Lehre freigegeben, nicht für die Forschung. Hier gilt das in der Gesprächsforschung übliche »Solidaritätsprinzip«, nach dem die Gesprächsdaten nur dann von NutzerInnen zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen, wenn sie den ProjektleiterInnen eigene erhobene Gesprächsdaten (im vergleichbaren Umfang) zum Austausch anbieten.

Die Gespräche können insofern als »authentisch«¹ gelten, als sie auch ohne die Aufnahme stattgefunden hätten und nicht extra für das Projekt gestellt wurden. Erst die Transkripte ermöglichen einen adäquaten Umgang mit gesprochener Sprache im Unterricht, da ihre Strukturen nur analysiert werden können, wenn der Flüchtigkeitscharakter des Gesprochenen durch die Verschriftung gebannt wird. Um Nicht-LinguistInnen das Arbeiten mit den Transkripten nicht unnötig zu erschweren, wurden die Gespräche nach einer vereinfachten Form des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (Selting et al. 1998) transkribiert, die die Leserlichkeit erhält und kein langes Einarbeiten in Transkriptionskonventionen erfordert. Eine Einführung in die Transkriptionskonventionen findet sich ebenfalls auf den Internetseiten des Projekts und kann von den NutzerInnen der Datenbank als Grundlage benutzt werden, um selbst Gespräche zu transkribieren. Die folgenden Screenshots zeigen die Einführung in die Transkriptionskonventionen bzw. den Anfang (Transkriptkopf) eines Transkripts, in dem zur Arbeitserleichterung die wichtigsten Transkriptionskonventionen noch einmal aufgelistet sind und Informationen zum Gespräch gegeben werden, die das Verständnis erleichtern:

• **Erläuterung der verwendeten Transkriptionskonventionen**

Transkripte transformieren flüchtige sprachliche Handlungen in einen räumlich fixierten Text (Selting et al. 2009: 358). Um die Besonderheiten der gesprochenen Sprache auf dem Papier festhalten zu können, ist ein System an Notationskonventionen nötig. In den hier bereitgestellten Transkripten sind der Feinheitsgrad der Transkription und die Anzahl der verschrifteten Merkmale der gesprochenen Sprache in ihrer Komplexität auf AdressatInnen zugeschnitten, die mit der Transkriptlektüre wenig vertraut sind. Der Aufwand, der betrieben werden muss, um das nötige Vorwissen zum Transkriptverständnis herzustellen, wird für die Lehrenden möglichst gering gehalten (vgl. Spiegel 2009: 7).

Die hier zusammengestellten Transkripte sind auf der Basis von Tonbandaufnahmen angefertigt, daher wird keine nonverbale Kommunikation (wie etwa Gestik oder Mimik) notiert. Wie bei normalen Texten bildet die Leserichtung von links nach rechts und von oben nach unten ikonisch das Nacheinander der Zeit ab.

Gemäß den Transkriptionskonventionen des *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2*, kurz: GAT 2 (Selting et al. 2009), wird die Schriftart Courier New gewählt, bei der jeder Buchstabe den gleichen Platz beansprucht. Worttrennungen mit Trennstrich am Zeilenende werden nicht durchgeführt, um Verwechslungen mit der Notation der finalen Tonhöhenbewegung der Stimme zu vermeiden.

Alle Transkripte sind generell in Kleinschrift erstellt, da Großbuchstaben zur Markierung von Akzenten benötigt werden.

• **Die Transkripte enthalten folgende Informationen:**

Die Verlaufsstruktur untergliedert sich in einzelne Segmente, genannt Intonationsphrasen (Selting 2009: 364). Sie entsprechen einer Zeile im Transkript und stellen die Grundeinheiten eines Gesprächs dar. Für die Einteilung dieser Grundeinheiten sind die Tonhöhenbewegungen der Stimme ausschlaggebend.

```
023 A rosa PFEFFer?
024 also ich glaube schon dass das lecker SEIN könnte-
025 wenn's halt nicht ganze KÖRner wären.
```

Wie im vorangestellten Beispiel ersichtlich, ist am Ende jeder Intonationsphrase die finale Tonhöhenbewegung der Stimme notiert: steigend (?), fallend (.) oder gleichbleibend (-)

Am Beginn jedes Sprecherbeitrags steht ein Buchstabe als Bezeichnung für die SprecherIn. Solange die SprecherIn nicht unterbrochen wird, steht das Sprecherkürzel nur einmal.

Gleichzeitig Gesprochenes wird durch eckige Klammern markiert, in denen die simultan gesprochenen Passagen exakt untereinander stehen:

```
048 A aber halt trotzdem so [FANbettwäsche so.]
049 B [DAS funktioniert?]
```

In jeder Intonationsphrase ist der Hauptakzent notiert, der durch die Großschreibung der betonten Silbe dargestellt wird:

```
102 A ich wüsste jetzt nicht waRUM.
```

Abbildung 2

¹ Lüger (2009) definiert »authentische« Gespräche umfassend.

Transkript: Studium oder Ausbildung?Dauer: 0:40 MinutenSprecherinnen: Carina (C), Nele (N) und Franziska (F)Situation: Carina, Nele und Franziska, drei Studentinnen Anfang bzw. Mitte 20, sitzen gemeinsam in der Küche und essen Salat.Hinweis: Im Hintergrund läuft Radiomusik.Transkriptionskonventionen:

- Generell: Kleinschreibung
- Hauptakzent einer Einheit in Großbuchstaben: akZENT
- Letzte Tonhöhenbewegung am Einheitenende: steigend ? fallend . gleichbleibend -
- Pausen ab 1 Sekunde: (1.0)
- Überlappungen/Simultansprechen wort[word]
[wort]
- Sprachbegleitende/außersprachliche Handlungen z.B.: ((hustet))

Anmerkungen: Eine Liste mit Begriffserklärungen befindet sich unter dem Transkript.*Abbildung 3*

Nach dem Einloggen gelangt man zur Transkriptsammlung, in der die Datensätze übersichtlich gruppiert sind. Bei der Auswahl der Gespräche wurde auf eine sehr gute Aufnahmequalität sowie auf eine begrenzte Anzahl von SprecherInnen pro Gesprächssituation geachtet, damit die Verständlichkeit in einem hohen Maße gewährleistet ist. Aus den aufgezeichneten Gesprächen wurden geeignete Stellen ausgewählt, in der Tonqualität bearbeitet und archiviert. Die Rubrik *Privatgespräche* enthält Gespräche aus unterschiedlichsten privaten Alltagssituationen. Neben Gesprächen in studentischen Wohngemeinschaften finden sich auch Diskussionen zwischen Paaren, Gespräche am Mittagstisch der Familie, Klatschgespräche zwischen Mutter und Tochter, Telefongespräche zwischen Freunden und Small Talk, der beim Spazierengehen oder bei einem Glas Wein geführt wird. Die Themengruppen in der Rubrik *Privatgespräche* sind als eine Mischung aus thematischen und strukturellen Kategorien angelegt, um die Navigation für »EinsteigerInnen« zu erleichtern. Die thematischen Gruppen beinhalten Small-Talk-Gespräche zu folgenden Überschriften:

- Sprechen über Fußball
- Sprechen über Lebensmittel
- Urlaubsplanung
- Studium

Die übrigen Themengruppen sind nach strukturellen Gesichtspunkten geordnet und weisen bestimmte sequentielle Muster oder Gattungskonventionen auf:

- Lästergeschichten
- Erlebnisgeschichten
- Verabredungen treffen am Telefon
- Diskutieren
- Erklären

Nicht nur thematisch und strukturell wurde eine Variationsbreite der Gespräche angestrebt. Auch das Alter der SprecherInnen reicht von Anfang 20 bis Ende 70 und ihre regionale Herkunft erstreckt sich von Bayern über das Ruhrgebiet bis nach Westfalen. Die DaF-Lehrenden haben die Möglichkeit, die Ausschnitte in ihrem Unterricht für spezifische Lehrziele – wie *eine Geschichte erzählen, etwas erklären* oder *am Telefon eine Verabredung treffen* – zu nutzen oder um an ihnen generell syntaktische Strukturen und Prinzipien der Gesprächsorganisation zu illustrieren. Die thematische und sprachliche Komplexität der Gespräche ist unterschiedlich, sodass manche der Gespräche auch für niedrigere Lernstandsniveaus – etwa zum Trainieren des Hörverstehens – geeignet sind.

Neben Privatgesprächen befinden sich Themengruppen im Aufbau, die Kommunikation aus institutionellen Settings enthalten. In intensiven Diskussionen mit AuslandsgermanistInnen wurde deutlich, dass ein großer Bedarf an Material besteht, das der Vorbereitung von Studierenden auf einen Studienaufenthalt in Deutschland dient. Um diesem Mangel entgegenzuwirken, wurden Gespräche aus dem deutschen Hochschulalltag aufgezeichnet, technisch bearbeitet, transkribiert und in die Datenbank eingestellt. Sie präsentieren Gesprächstypen, mit denen Studierende an Universitäten häufig konfrontiert sind und die sich deshalb besonders eignen, um den Studierenden den Umgang mit den kommunikativen Gattungen an der Universität zu erleichtern. So finden sich Ausschnitte aus Sprechstundengesprächen zwischen Studierenden und Lehrenden, in denen etwa Seminararbeiten besprochen oder Prüfungstermine abgeklärt werden. Des Weiteren sind Gespräche aus der Studierendenberatung enthalten, in denen formale Fragen zur Organisation des Studiums behandelt werden. Um einen Einblick in die Kommunikation in Fachseminaren zu geben, wird eine Themengruppe aufgebaut, die Kurzreferate und Seminardiskussionen enthält. In Planung ist eine Themengruppe, die Kommunikation beim Studentenwerk beinhaltet, etwa Gespräche eines/r Vertreters/-in des Studentenwerks mit Studierenden, die auf Zimmersuche sind. Für ausländische Studierende kann dies eine der ersten kommunikativen Problemsituationen darstellen, die sie in Deutschland meistern müssen.

Einen weiteren Bereich der institutionellen Kommunikation in der Datenbank stellt die Themengruppe der Arzt-Patienten-Gespräche dar. Diese »heikle« Gesprächsgattung ist für Nicht-MuttersprachlerInnen besonders problematisch, da nicht nur das spezifische Vokabular, sondern auch die verfestigten kommunikativen Muster in der ärztlichen Sprechstunde eine Hürde im Gespräch darstellen

können. Die bereitgestellten Gespräche vermitteln Deutschlernenden einen Eindruck von einem prototypisch verlaufenden Arztbesuch inklusive Begrüßung, Schilderung der Beschwerden, Therapievorschlügen und Verabschiedung. Außerdem findet sich in dieser Rubrik eine telefonische Terminabsprache bei einer Arztpraxis, da auch dies eine hochgradig strukturierte und nach festen sprachlichen Mustern ablaufende Gesprächsgattung ist.

Aus einem ganz anderen Bereich institutioneller Kommunikation stammen die Gespräche aus dem Friseursalon. In ihnen sind Muster des Small Talks vorhanden sowie auch die sprachlichen Strukturen, mit denen zwischen FriseurIn und KundIn eine Absprache bezüglich der neuen Frisur getroffen wird. Auch hier ist eine telefonische Terminvereinbarung verfügbar. Eine weitere Themengruppe der institutionellen Kommunikation beinhaltet Verkaufs- und Beratungsgespräche aus einer Bäckerei, einer Apotheke und einem Juweliergeschäft.

Alle Transkripte sind mit Wortlisten versehen, die den Lehrenden und Lernenden in den Gesprächen vorkommende Begriffe erklären, deren Kenntnis nicht vorausgesetzt werden kann. Das sind zum einen Lexeme, die für die jeweilige Gattung typisch sind. In den Gesprächen aus der Hochschule finden sich etwa Begriffe wie »Grundschullehramt« oder »Modulbescheinigung«, in den Verkaufsgesprächen zum Beispiel »Vollkornbrötchen« oder »Kleingeld«. Zum anderen werden umgangssprachliche Wendungen (»ohne Scheiß«) oder Eigennamen (»Aldi«) erläutert. Die Wortlisten haben nicht den Anspruch, einen Grundwortschatz der jeweiligen Kommunikationsgattung zu etablieren; sie sollen lediglich das Verständnis der Gespräche sichern.

Ein weiterer Ausbau der Datenbank ist vor allem im Bereich der hochschulischen Kommunikation geplant. Auf Anfragen der Auslandsgermanistik hin wird eine Aufnahme von Gesprächen der Studienberatung aus unterschiedlichen Fachbereichen angestrebt. Ebenso sollen bei einer Fortsetzung des Projekts audiovisuelle Daten aus dem Hochschulkontext erhoben werden. Der Anfang dafür ist bereits gemacht: Auf der Projekt-Homepage ist eine hochschulische Sprechstunde, die mittels der *skype*-Software (Videotelefonie) zwischen Student und Dozent geführt wurde, in audiovisueller Form mit hoher Ton- und Bildqualität zugänglich. Hierin liegt das Potenzial, unter kultur- und gattungsspezifischem Blickwinkel Kommunikationskanäle wie Gestik, Mimik, Blickverhalten und Körperhaltung thematisieren zu können.

Informationsmaterial

Um den DaF-Lehrenden Hilfestellungen für den Einsatz der Gesprächsausschnitte im Unterricht zu geben, wurden auf Basis der Transkripte Informations-einheiten erstellt, die über die Rubrik *Informationsmaterial* erreichbar sind, im pdf-Format samt integrierten Audiofiles heruntergeladen werden können und eine

online-bearbeitbare interaktive Anwendungsübung mit Flash-Animationen enthalten. Die Seite befindet sich derzeit im Aufbau, sodass die Informationseinheiten kontinuierlich ausgebaut werden. Hier ein Auszug aus der Struktur der Seite:

Informationseinheiten

- Informationseinheit zum Sprecherwechsel

Die Informationseinheit zum Sprecherwechsel beschäftigt sich mit dem Regelsystem, das in Gesprächen koordiniert, wer wann an der Reihe ist. Die Lehrinheit gibt eine Einführung in den theoretischen Hintergrund und präsentiert analysierte Beispiele aus authentischen Gesprächen. Eine Sensibilisierung für die Funktionsweise des Sprecherwechselmechanismus im gesprochenen Alltagsdeutschen trägt dazu bei, dass Deutschlernende besser an Gesprächen in der Zielsprache teilnehmen können, da sie auf ein fundiertes Wissen über das wesentliche Prinzip der Gesprächsorganisation zurückgreifen können.

- Informationseinheit zu Paarsequenzen

Diese Einheit beschäftigt sich mit einer wichtigen Grundform der sequenziellen Ordnung in Gesprächen, den Paarsequenzen. Äußerungen stehen in einem Gespräch nicht unverbunden nebeneinander. Manche Äußerungen können eine bestimmte Erwartung darüber aufbauen, wie die nächste Äußerung zu strukturieren ist. Im Lehrmaterial wird erläutert, wie Paarsequenzen aufgebaut sind und welche kommunikativen Funktionen sie für die SprecherInnen erfüllen.

Die Einheit gliedert sich in einen Grundlagenteil und in einen Vertiefungsteil.

Im Grundlagenteil werden unterschiedliche Formen von besonders häufigen und wichtigen Paarsequenzen im Deutschen exemplarisch analysiert und so eine praktische Hilfestellung für die Integration von authentischen Gesprächsausschnitten in den Unterricht gegeben.

Im zweiten Teil werden die prototypischen Merkmale der Paarsequenzen diskutiert und komplexere Beispiele analysiert.

- Informationseinheit zu WENN-Sätzen

Gegenstand der Einheit sind syntaktische Konstruktionen, denen man primär in der gesprochenen Sprache begegnet: unverbundene WENN-Sätze.

Trotz ihrer Abweichungen vom schriftsprachlichen Standard werden diese von Interagierenden ganz gezielt verwendet, weil sie im konkreten

Gesprächszusammenhang bestimmte Funktionen erfüllen. Im Rahmen dieser Einheit wird anhand der Analyse eines Gesprächsausschnitts auf zwei bestimmte Funktionen näher eingegangen.

Abbildung 4

Die Einheiten richten sich vornehmlich an Hochschullehrende, die das Gesprächsmaterial nicht nur zum Hörverstehen einsetzen möchten, sondern daran interessiert sind, den Lernenden (auf fortgeschrittenem Lernstandsniveau) einzelne Phänomene der gesprochenen Sprache näherzubringen. Sie stellen keine Unterrichtslektionen dar, die direkt an Lernende adressiert sind, sondern liefern den Lehrenden die nötigen Hintergrundinformationen und das Material, mit dem sie selbst dann den Unterricht planen können. Die Informationseinheiten beschäftigen sich sowohl mit sequentiellen als auch mit syntaktischen Strukturen. Sie fragen nicht nur nach dem »wie«, sondern auch nach dem »warum«, also nach der Funktion dieser Strukturen im Gespräch. Wie Selting/Couper-Kuhlen (2001: 260–261) formulieren:

»Sprachliche Strukturen sind auf die Erfüllung fundamentaler Aufgaben der Aktivitätskonstitution und der Interaktionsorganisation zugeschnitten, und hier primär der Interaktion im Rahmen natürlicher Alltagsgespräche.«

Die Aspekte (Sprecherwechselorganisation, Paarsequenzen und unverbundene *wenn*-Sätze vom Typ »wenn du Lust hast: wir machen morgen ein kleines Fest«) werden systematisch im Zusammenhang mit den Produktionsbedingungen und sprachlichen Verfahren der gesprochenen Sprache erläutert. In verständlicher Sprache werden sprachwissenschaftliche Konzepte und Termini eingeführt und

Beispielanalysen von Gesprächsausschnitten aus der Datenbank geboten, die als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung dienen können.

Die Informationseinheiten stellen lediglich Mosaiksteine dar, die je ein Einzelphänomen behandeln und einen Anstoß zur Arbeit mit Strukturen der gesprochenen Sprache im Unterricht geben sollen. Bislang ist der Ausbau der Einheiten noch nicht weit fortgeschritten. Die folgenden Screenshots stellen exemplarisch Ausschnitte aus dem Aufbau einer Informationseinheit dar, die sich mit einem grundlegenden Prinzip der sequentiellen Ordnung in Gesprächen, den Paarsequenzen, beschäftigt. Die Einheit besteht aus einem Grundlagenteil (Abb. 5) und einem vertiefenden Teil (Abb. 6):

3.3. Bewertung – Bewertung

Wenn jemand in einem Gespräch eine bewertende Äußerung über einen allen Gesprächsteilnehmern und -teilnehmerinnen bekannten Gegenstand abgibt, werden die anderen am Gespräch Beteiligten dadurch implizit aufgefordert, ebenfalls eine Bewertung zu liefern. Eine erste Bewertung ist somit ein erster Teil eines Nachbarschaftspaares, „Bewertungen tendieren dazu, andere Bewertungen nach sich zu ziehen“ (Auer/Uhmann 1982: 3). Stellen Sie sich eine Situation vor, in der ein eingeladenen Gast dem Gastgeber ein Kompliment über die Qualität des Abendessens macht. Für die anderen Gäste ist es praktisch unmöglich, keine Bewertung zu äußern, denn – wie bei Nachbarschaftspaarungen üblich – bedeutet das Nicht-Liefern eines zweiten Teils, dass dies als absichtliches Nicht-Liefern interpretiert wird. Bei Bewertungen würde das als Nicht-Übereinstimmung gewertet werden.

Im Beispiel 6 unterhalten sich Fiona und Jana über eine Fernsehshow, die sie beide gesehen haben:

Beispiel 6: (entnommen aus: „Erklären: Twittern“)

82 Fiona jaaa das hab ich AUCH gesehen.
83 Jana das ist MEGAGELL ne?
84 Fiona das war VOLL cool.

Jana gibt in Z. 83 als erste eine Bewertung der Show ab, die sehr positiv ist. Daraufhin ist Fiona an der Reihe, eine Bewertung zu äußern. Die konditionale Relevanz wird hier nochmals verstärkt durch das Fragehängel „ne?“, durch das der Turn explizit Fiona zugewiesen wird. Das „ne?“ etabliert außerdem die Erwartungshaltung, dass Fiona ebenfalls eine positive Bewertung der Show abgibt, was sie dann auch tut. Eine Zweitbewertung kann also entweder mit der Erstbewertung gleichlaufen, das heißt, sie stimmt in ihrer Bewertung mit der ersten überein, oder sie kann gegenläufig sein, also Nicht-Übereinstimmung anzeigen (Auer/Uhmann 1982: 4). (Grundlegendes zum Thema Bewertungen findet sich bei Pomerantz (1975).) Die strukturell präferierte Variante ist eine gleichlaufende Bewertung, nach dem Muster unseres

Abbildung 5

2. Komplexe Beispiele

2.1. Gruß – Gegengruß (Begrüßungssequenz am Telefon)

Der folgende Transkriptausschnitt stellt ein Beispiel für die Begrüßungssequenz am Beginn eines Telefongesprächs zwischen zwei Freundinnen dar. Für eine ausführlichere Analyse dieses Beispiels siehe Imo (2010) (Abrufbar auf der Projekthomepage unter dem Link: http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5).

Beispiel 8: (entnommen aus: „Verabredungen treffen am Telefon: Zum Essen verabreden“)

((Klingeln des Telefons))	
01 Julia hallo?	Aufruf
02 Tanja hier is TANJA-	Antwort
03 hallo Julia.	Selbstidentifizierung
04 Julia HAAALLO.	Gruß
05 Tanja STOR ich grade?	Gegengruß
06 Julia nee GAR nicht.	Frage
07 Tanja ok dann is ja GUT.	Antwort
08 ahmm ich hab deine sms bekommen	Positive Bewertung
	Themenwechsel

Der Gesprächseinstieg von Telefonaten ist in hohem Maße strukturiert. Da die Gesprächsteilnehmer lediglich verbal, nicht aber mit Mitteln der Gestik und Mimik miteinander kommunizieren können, ist die sequenzielle Geordnetheit der Äußerungen die wichtigste Ressource, um Komplikationen im Sprecherwechsel oder andere Verwirrungen zu vermeiden, die im Zusammenhang mit der Gesprächsorganisation entstehen können. Paarsequenzen sind ein zentrales Element in der Organisation des Gesprächseinstiegs. Die konditionale Relevanz macht den zweiten Paarteil unmittelbar vorhersehbar und verteilt klar die Sprecherrollen. In diesem kurzen Beispiel der Eröffnung eines Telefongesprächs werden gleich drei Paarsequenzen unverschachtelt nacheinander produziert:

Abbildung 6

Die theoretischen Ausführungen in dieser Informationseinheit versetzen die DaF-Lehrenden in die Lage, Deutschlernenden anhand der authentischen Transkriptausschnitte Formen und Funktionen eines grundlegenden sequentiellen Musters – der Paarsequenz – zu vermitteln, das den Gesprächsablauf im Deutschen stark strukturiert. In der Einheit wird erklärt, welche Äußerungen in Paaren auftreten, wie Paarsequenzen aufgebaut sind und welche kommunikativen Aufgaben von den GesprächspartnerInnen mit Hilfe von Paarsequenzen bearbeitet werden. So wird etwa gezeigt, wie man *einen Vorschlag machen* kann und wie man angemessen *den Vorschlag ablehnt*. Auch *Bewertungen* können in Paarsequenzen organisiert sein, und sogar ganze Gesprächsphasen wie Gesprächsanfänge am Telefon weisen Paarsequenzstrukturen auf. Um sich in einer Fremdsprache beim Telefonieren sicher ausdrücken zu können, ist es hilfreich, wenn man mit der prototypischen Struktur eines telefonischen Gesprächsanfangs vertraut ist. Das Wissen um den Aufbau und die verschiedenen Typen von Paarsequenzen und deren sprachliche

Gestaltung im Deutschen kann den Lernenden also in vielen Gesprächssituationen als Orientierungshilfe für ihr kommunikatives Verhalten dienen.

Für weitere Informationen über die jeweilige Thematik sind am Ende jeder Einheit weiterführende Literaturhinweise angegeben. Außerdem sind unter der Rubrik *Informationsmaterial* wissenschaftliche Artikel mit DaF-Bezug zu finden, die im Zusammenhang mit dem Projekt entstanden sind. Auch diese Rubrik wird sukzessive um weitere Aufsätze ergänzt.

3. Fazit

Die Gesprächsausschnitte und die Informationseinheiten liefern dringend benötigtes Material, um im DaF-Unterricht syntaktische Besonderheiten des gesprochenen Deutsch sowie Grundlagen der Gesprächsorganisation im Deutschen vermitteln zu können. Sie statten die DaF-Lehrenden mit dem relevanten Sprachmaterial und dem linguistischen Grundwissen über Strukturen des gesprochenen Deutsch aus, das sie befähigt, die Inhalte in einer auf die Lernenden zugeschnittenen Weise zu vermitteln. Das Projekt versteht sich somit als ein Kommunikationsangebot zwischen der Gesprochene-Sprache-Forschung bzw. der Gesprächsforschung und der DaF-Unterrichtspraxis. Beide Seiten könnten von einer Zusammenarbeit profitieren: Nicht nur stellt die Gesprochene-Sprache-Forschung ihre Erkenntnisse zu Formen und Funktionen gesprochensprachlicher Phänomene in der oben beschriebenen systematisch aufbereiteten Weise zur Verfügung, sondern die Fremdsprachendidaktik kann die Gesprochene-Sprache-Forschung über wenig beschriebene Phänomene informieren, denen die Lernenden in ihrer offenen Auseinandersetzung mit der (deutschen) Sprachwirklichkeit begegnet sind und die einer genaueren Erklärung bedürfen (vgl. Günthner/Wegner/Weidner i. Dr.).

Mit dem Anklang, den das Projekt bei den DaF-Lehrenden im Ausland gefunden hat, ist die Basis für einen zukünftigen aktiven Austausch mit der Auslandsgermanistik über benötigtes Lehrmaterial zu Phänomenen des gesprochenen Deutsch geschaffen. Workshops mit Lehrenden aus der Linguistik, Didaktik und DaF-Lehrenden können eine wichtige Plattform für die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis im Bereich Gesprochenes Deutsch in der Auslandsgermanistik werden.

Bei einer Fortsetzung des Projekts sind die oben angesprochene Erweiterung der Datenbank um Gespräche aus institutionellen und privaten Kontexten sowie der Ausbau der Informationseinheiten vorgesehen. In einem nächsten Schritt wird angestrebt, in Kooperation mit DidaktikerInnen Lehrseinheiten zu entwickeln, die zum direkten Einsatz im Fremdsprachenunterricht gedacht sind, die also neben Sprachmaterial, Transkripten und Lehrerinformationen auch Didaktisierungen (etwa Anwendungsübungen) enthalten. Ebenso ist längerfristig angedacht, ein

E-Learning-Modul zu Phänomenen der gesprochenen Sprache zu entwickeln, das von den Lernenden eigenständig online bearbeitet werden kann.

Der Fremdsprachenunterricht hat zweifellos die Aufgabe, den Lernenden verschiedene Gebrauchsweisen von Sprache näherzubringen. Neben der standardisierten Schriftsprache ist das vor allem auch die Art und Weise, wie muttersprachlich Sprechende Sprache in ihren alltäglichen Gesprächen verwenden. Vor diesem Hintergrund bleibt zu hoffen, dass die zur Verfügung gestellten Materialien in Zukunft für einen stetig wachsenden Kreis von AuslandsgermanistInnen von Nutzen sind und das Potenzial des Projekts, nämlich die Vermittlung der gesprochenen deutschen Alltagssprache im Fremdsprachenunterricht voranzubringen, ausgeschöpft werden kann.

Literatur

Lehrwerke und Grammatiken

- Breslauer, Christine et al.: *Mittelpunkt B2: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Grammatiktrainer*. Stuttgart: Klett, 2009.
- Dallapiazza, Rosa-Maria et al.: *Ziel B2: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Band 2*. Ismaning: Hueber, 2009.
- Fischer-Mitziviris, Anni; Janke-Papanikolaou, Sylvia: *AusBlick 1 (B1+). Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Brückenkurs. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber, 2008.
- Kars, Jürgen; Häussermann, Ulrich: *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1997.
- Koithan, Ute et al.: *Aspekte C1: Mittelstufe Deutsch. Arbeitsbuch 3*. Berlin: Langenscheidt, 2010.
- Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: *Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe*. Stuttgart: Klett, 2001.

Fachliteratur

- Ägel, Vilmos; Hennig, Mathilde: *Grammatik aus Nähe und Distanz: Theorie und Praxis am Beispiel von Nähetexten 1650–2000*. Tübingen: Niemeyer, 2006.
- Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.
- Breindl, Eva; Thurmair, Maria: »Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer ›Grammatik der gesprochenen Sprache‹ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 40, 2 (2003), 87–93.
- Colliander, Peter: »Lernerprobleme bei grammatischer Variation«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 2006, 431–443.
- Costa, Marcella: »Datensammlungen zum gesprochenen Deutsch als Lehr- und Lernmittel«, *Deutsch als Fremdsprache* 45 (2008), 133–139.
- Davies, Winifred: »Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 2006, 483–491.

- Deppermann, Arnulf; Fiehler, Reinhard; Spranz-Fogasy, Thomas: »Zur Einführung: Grammatik und Interaktion«. In: Deppermann, Arnulf; Fiehler, Reinhard; Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion: Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2006, 5–10. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/Grammatik.pdf> (17.04.2012).
- Duden: *Die Grammatik*. 7. Aufl. Mannheim: Duden, 2005.
- Duden: *Die Grammatik*. 8. Aufl. Mannheim: Duden, 2009.
- Durrell, Martin: »Sprachliche Variation als Kommunikationsbarriere«. In: Popp, Heidrun (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München: iudicium, 1995, 417–428.
- Durrell, Martin: »Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht«. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 2006, 111–122.
- Durrell, Martin; Langer, Nils: »Gutes Deutsch und schlechtes Deutsch an britischen und irischen Hochschulen«. In: DAAD (Hrsg.): *Germanistentreffen Deutschland, Großbritannien, Irland*. Bonn: DAAD, 2004, 297–314.
- Europarat: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt, 2001. Online abrufbar: <http://www.goethe.de/z/50/com-meuro/> (17.04.2012).
- Fandrych, Christian: »Sprachliche Kompetenz im Referenzrahmen«. In: Fandrych, Christian; Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens, 2008, 13–33.
- Götze, Lutz: »Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache: Normen – Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 40, 3 (2003), 131–134.
- Günthner, Susanne: »Grammatik der gesprochenen Sprache: Eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?«, *Info DaF* 27, 4 (2000), 352–366.
- Günthner, Susanne: »Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht?« Erscheint in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik VALS/ASLA* (i. Dr. a).
- Günthner, Susanne: »Die Schriftsprache als Leitvarietät – die gesprochene Sprache als Abweichung? »Normwidrige« wenn-Sätze im Gebrauch«. Erscheint in: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (i. Dr. b).
- Günthner, Susanne; Knoblauch, Hubert: »Forms are the Food of Faith: Gattungen als Muster kommunikativen Handelns«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 4 (1994), 693–723.
- Günthner, Susanne; Wegner, Lars; Weidner, Beate: »Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung« (i. Dr.). Abrufbar unter: http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5 (16.05.2011).
- Hennig, Mathilde: *Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikenführer für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2001.
- Hennig, Mathilde: »Wie kommt die gesprochene Sprache in die Grammatik?«, *Deutsche Sprache* 30 (2002), 307–326.
- Imo, Wolfgang: »Authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht« (i. Dr. a). Abrufbar unter http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5 (20.06.2011).
- Imo, Wolfgang: »Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht« (i. Dr. b). Abrufbar unter: http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5 (22.06.2011).

- Imo, Wolfgang: *Sprache-in-Interaktion und Grammatik-in-Interaktion: Theorie und Anwendungsfelder* (i. Dr. c.)
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf: »Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte«, *Romanistisches Jahrbuch* 36 (1985), 15–43.
- Linell, Per: *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations*. London: Routledge, 2005.
- Lüger, Heinz-Helmut: »Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht«. In: Bachmann-Stein, Andrea; Stein, Stephan (Hrsg.): *Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2009, 15–37 (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15).
- Merkel, Silke; Schmidt, Thomas: »Korpora gesprochener Sprache im Netz – eine Umschau«, *Gesprächsforschung* 10 (2009), 70–93.
- Moraldo, Sandro: »Steht die deutsche Sprache vor dem Ausverkauf? Einige Bemerkungen zum gepflegten Sprachgebrauch aus der Sicht der Auslandsgermanistik«. In: Burkhardt, Armin (Hrsg.): *Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch*. Mannheim: Duden, 2007, 393–404.
- Okamura, Saburo: »Plädoyer für *weil* mit Verbzweitstellung im DaF-Unterricht«. In: Kawaguchi, Hiroshi; Itoh, Makoto (Hrsg.): *Die deutsche Syntax im Kreuzfeuer. Festschrift für Tozo Hayakawa*. Tokio: Dogakusha, 1999, 151–173.
- Pieklarz, Magdalena: »Gesprochene Sprache und philologische Sprachausbildung: Folgerungen aus einer Fallstudie zur Standortbestimmung gesprochener Sprache im Germanistikstudium«, *Convivium – Germanistisches Jahrbuch Polen*, 2009. Abrufbar unter: http://www.staff.amu.edu.pl/~macbor/convivium/archiv/2009/2009_pdf/20_Pieklarz%20_2009_Convivium.pdf (17.04.2012).
- Selting, Margret et al.: »Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem«, *Linguistische Berichte* 173 (1998), 91–122.
- Selting, Margret; Couper-Kuhlen, Elisabeth: »Forschungsprogramm »Interaktionale Linguistik«, *Linguistische Berichte* 187 (2001), 257–287.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno: *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin: de Gruyter, 1997 (Schriften des Instituts für deutsche Sprache, 7).

► *Beate Weidner*

Seit 2010 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Susanne Günthner, WWU Münster; Projektassistentin im DAAD-Projekt »Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik« unter der Leitung von Prof. Susanne Günthner und Dr. Wolfgang Imo, WWU Münster. Arbeitstitel der Dissertation: Kommunikative Verfahren zur Herstellung von Unterhaltsamkeit am Beispiel der Kochsendung »Lanz kocht!«.

Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen

Hintergründe und Thesen zu den Ursachen eines Booms

Qiaoqiao Bao und Haymo Mitschian

► Zusammenfassung

Entgegen den globalen Tendenzen verzeichnet die Nachfrage nach Unterricht in Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen in letzter Zeit einen bemerkenswerten Anstieg. Ein Blick auf die bisherige Entwicklung der Fremdsprache Deutsch in den Schulen des Landes sowie eine Beschreibung der momentanen Nachfrage- und Versorgungssituation liefert Informationen zum Hintergrund dieses Booms. Darauf aufbauend lassen sich Aussagen zu den Motiven der daran beteiligten Akteure skizzieren, also den Schülern, den Schülereltern, den Schulen, der Schulverwaltung und den bildungspolitisch verantwortlichen Organisationen, die die Basis einer nachfolgenden, tiefergehenden Beschreibung und Analyse abgeben. Die Interpretation von im Jahr 2011 selbst erhobenen Daten zum momentanen Stand lässt erkennen, dass sich bei der Erweiterung des Deutschangebots an chinesischen Mittelschulen die Interessen der Anbieter und diejenigen der Abnehmer in hohem Maße decken, so dass von einer nachhaltigen Entwicklung ausgegangen werden kann.

Im Jahr 2000 boten sechs Schulen in China Deutsch als Unterrichtsfach für insgesamt 600 Schüler an (StADaF 2000: 11). 2005 war die Zahl der deutschlernenden Schüler auf 1760 an 21 Schulen angestiegen (StADaF 2005: 7), fünf davon unterstützt von der dafür zuständigen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Köln. Sechs Jahre später kooperiert die ZfA in China mit 40 Schulen mit Deutschunterricht, wozu noch 38 Schulen kommen, die vom Goethe-Institut betreut werden (Stand: April 2011). Die Zahl der Lernenden beläuft sich mittlerweile auf etwa 7600. Gemessen an den rund 35000 Studenten, die sich nach der

Erhebung von Netzwerk Deutsch (2010: 5) im Jahr 2010 an den Hochschulen und Universitäten des Landes mit dem Deutschen als Fremdsprache beschäftigten, fällt die Zahl der schulischen Lerner immer noch vergleichsweise bescheiden aus. Darin und in der Tatsache, dass es sich beim Anstieg der Schülerzahlen um eine relativ neue Entwicklung handelt, liegen wohl die Gründe, weshalb man unter dem Thema *DaF in China* fast ausschließlich Informationen und Abhandlungen zur Vermittlung dieser Sprache im tertiären Bildungssektor findet, der Sekundarschulbereich dagegen kaum oder nur am Rande erwähnt wird. Die Anfänge des Deutschunterrichts nicht nur an den Schulen in China hat Reinbothe (1992 und 2007) ausführlich erforscht. Für die Zeit nach der Kulturrevolution finden sich einige sporadische Hinweise bei Henze (1983) oder Hernig/Zhu (2003), während zur aktuellen Lage ein knapper Text von Song (2007) vorliegt, der jedoch sehr lückenhaft ausfällt.

Global gesehen nimmt die Zahl der Deutschlernenden weiterhin ab, nach den StADaF- bzw. Netzwerk-Deutsch-Statistiken seit 2000 von rund 20 Millionen auf nurmehr 14 Millionen. Die Gründe hierfür sind hinreichend bekannt (vgl. z. B. Ammon 1998). Umso interessanter ist es, den Ursachen einer Entwicklung nachzugehen, die dem allgemeinen Trend entgegenzulaufen scheint. Aufschlussreich dafür sollten die Motive sein, die auf Seiten der an diesem Prozess beteiligten Personen und Institutionen vorhanden sind. Was motiviert chinesische Schüler im Alter ab etwa zehn Jahren, genauer natürlich deren Eltern, Zeit und Energie in den Erwerb der Sprache eines Landes mit knapp 0,08 Mrd. Einwohnern weit entfernt am anderen Ende des eurasischen Kontinents zu investieren? Welches Interesse besteht bei chinesischen Bildungseinrichtungen, den Schulen und den für sie verantwortlichen Regierungsstellen, an Deutsch als Unterrichtsfach? Und was bewegt deutsche Institutionen dazu, diesen Unterricht nach Möglichkeit zu fördern?

Fundierte und empirisch abgesicherte Antworten auf diese Fragen sollen über ein Dissertationsprojekt gewonnen werden.¹ Unabhängig davon lassen sich aus den Rahmenbedingungen des schulischen DaF-Unterrichts in China, diachron und synchron betrachtet, Rückschlüsse auf die Motivationslagen der Beteiligten ziehen, die die Basis weitergehender Untersuchungen bilden. Dazu soll ein Blick auf die historische Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache an chinesischen Schulen geworfen und in einem sich anschließenden Vergleich mit der gegenwärtigen Situation sollen Konstanten und Variablen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgedeckt werden.

¹ Bao, Qiaoqiao: *Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen*. Dissertation i. Vorb.

1. Blick zurück¹

Von Beginn an bis zur Gründung der Volksrepublik wurde in China mehr Deutsch an Sekundarschulen denn an Hochschulen und Universitäten gelernt bzw. gelehrt. Schon vor der Aufnahme der deutschen Sprache in das Unterrichtsprogramm des *Tongwen Guan* im Jahr 1871, der ersten von Chinesen betriebenen Fremdsprachenschule im Land, gab es an einigen der von Missionaren unterhaltenen Grund- und Sekundarschulen Deutschunterricht, wenn auch nur für eine verschwindend kleine Bevölkerungsgruppe, den künftigen chinesischen Missionaren. Zahlenmäßig bedeutsamer, wenngleich immer noch deutlich geringer im Vergleich zur englischen, französischen und japanischen Konkurrenz, wurde die Vermittlung des Deutschen erst, als chinesische Regierungsstellen in dem sich ab 1871 schnell modernisierenden Deutschen Reich ein Vorbild erkannten, von dem man gezielt das zu lernen erhoffte, was man für die eigene Modernisierung brauchte. Da man glaubte, sich in erster Linie militärisch behaupten zu müssen, konzentrierten sich die Fremdsprachenkontakte zunächst auf dieses Gebiet. Doch auch an den Schulen des Militärs, in denen der eigene Nachwuchs ausgebildet wurde, blieb Deutsch nur eine periphere Erscheinung. Dies änderte sich erst, als durch erneute militärische Niederlagen der Reformdruck in China weiter anstieg und gleichzeitig die deutsche Wirtschaft und Politik das ostasiatische Land als lukrativen Absatzmarkt für deutsche Produkte ins Visier nahmen.

Zusammen mit der Koloniegründung in der Gegend um Qingdao setzten kurz nach der vorletzten Jahrhundertwende umfassende Aktivitäten zur Einrichtung von Real- und Mittelschulen nach deutschem Muster dort und verstreut über ganz China ein. Während die Realschulen dazu gedacht waren, deutschsprachiges Personal für unmittelbar wirtschaftliche Tätigkeiten auszubilden, sollten die Mittelschulen primär auf ein Studium in Deutschland oder an einer der sich in Gründung befindlichen bzw. erst geplanten deutschen Fachhochschulen und Hochschulen in China vorbereiten, wobei der Erwerb von Deutschkenntnissen im Zentrum stand. Wenn damals an chinesischen Schulen eine Fremdsprache unterrichtet wurde, dann war dies in der Regel das Englische. Von deutscher Seite aus gab es durchgängig Bestrebungen, der eigenen Sprache Zugang zu den Schulen des Landes zu verschaffen, schon allein, um die wirtschaftlichen Nachteile der Dominanz des Englischen abzumildern. Der Unterhalt eigener Schulen sollte dazu lediglich ein erster Schritt sein. Aber dieses Ziel konnte in den kurzen Zeiträumen, die den Deutschen aufgrund der Einschnitte durch die Weltkriege blieben, nie auch nur in Ansätzen erreicht werden.

¹ Sofern nicht anders vermerkt, basieren die nachfolgenden historischen Angaben auf Mitschian (1991: 141–162) und Reinbothe (1992: 120–273).

Gefördert vom Auswärtigen Amt in Berlin und unterstützt durch deutsche Wirtschaftsverbände wurden ab 1907 Mittelschulen in Shanghai, Tianjin und Hankou, Teil der heutigen Stadt Wuhan, aufgebaut, im Jahr 1909 auch in Guangzhou (Kanton) und Chengdu, 1910 in Jinan. In diesen Schulen sollten die sprachlichen Grundlagen für ein Studium an den eben an diesen Standorten geplanten deutschen Fachhochschulen vermittelt werden. Das ehrgeizige Ziel, schon nach drei Jahren Sprachunterricht für die Schüler Fachunterricht in deutscher Sprache durchführen zu können, wurde jedoch in keinem Fall erreicht. An der Konzeption des deutschen Engagements in China beteiligte Pädagogen plädierten frühzeitig für eine sprachliche Vorbereitung auf das Hochschulstudium bereits im Elementarschulbereich, konnten sich mit ihren Vorschlägen jedoch nicht durchsetzen. So kamen Schüler ohne Sprachlernerfahrungen an die Mittelschulen, wo sie zunächst alphabetisiert werden mussten. Unterschiedliche Vorstellungen zwischen Chinesen und Deutschen davon, was unter Bildung und Lernen zu verstehen sei, sowie unausgereifte Konzepte und ungeeignete Unterrichtsmaterialien trugen ihren Teil dazu bei, dass die Zeiten reinen Sprachunterrichts zwar von zunächst drei auf später fünf Jahre verlängert wurden, an den Hochschulen die Fachunterrichtsstunden dann jedoch trotzdem mit Hilfe von Dolmetschern und reichlich Bildmaterial zur nonverbalen Wissensvermittlung durchgeführt werden mussten.

Mit dem Friedensschluss von Versailles fanden die deutschen Bildungsoffensiven in China ein vorläufiges Ende. Nach 1919 mussten alle deutschen Lehrer das Land verlassen und ihre Bildungseinrichtungen, sofern diese überhaupt erhalten blieben, der ausländischen Konkurrenz vor allem aus Japan und Frankreich überlassen. Nach einer separaten Friedensvereinbarung im Jahr 1921 zwischen Deutschland und China konnten die Realschulen wieder von deutscher Seite aus gefördert werden. Die Mittelschulen in Jinan, Tianjin und Chengdu wurden dagegen nicht wieder eröffnet, die in Hankou wurde zwar weitergeführt, aber nur mit Englisch als Unterrichtssprache. An der Mittelschule in Guangzhou verlor das Deutsche ebenfalls seine Funktion als Unterrichtssprache, konnte sich aber als 1. Fremdsprache behaupten. Von den deutschen Hochschulen überlebte nur die Tongji-Universität in Shanghai; erhalten blieb das Deutsche außerdem in Abteilungen an den Universitäten in Beijing und Guangzhou. Daneben existierten weiterhin einige Missionsschulen mit Deutsch als Unterrichts- oder erster Fremdsprache, dort allerdings ebenfalls beständig bedrängt durch das Englische. In der Zwischenkriegsperiode machte sich bei »deutschen Geschäftsbetrieben« (Reinbothe 2007: 69) erstmals die Tendenz bemerkbar, auch innerbetrieblich das Englische zu bevorzugen und entsprechend auf die schulische Sprachausbildung einzuwirken. Bis 1937 konnte das Deutsche als Fremdsprache in China auf niedrigem Niveau erhalten werden. Spätestens ab diesem Zeitpunkt geriet es unter den Einfluss der Nationalsozialisten, die mit Rücksicht auf den japanischen Bündnispartner und

dessen Kolonialisierungsbestrebungen in China auf ein Engagement für die eigene Sprache verzichteten. Die Zwänge, die zur Verbreitung des Japanischen in China ausgeübt wurden, zogen als Nebeneffekt einen gewissen Anstieg der Nachfrage nach Deutschkenntnissen als Alternative zur ungeliebten Besatzersprache nach sich. Zusätzlich zu den Folgen des freiwilligen Rückzugs deutscher Unterstützer gingen auch durch die Verlagerung von Bildungseinrichtungen aus den Einflusszonen der Japaner ins chinesische Hinterland viele der fremdsprachlichen Verbindungen verloren.

Nach dem Ende von Welt- und Bürgerkrieg im Jahr 1949 waren in China Fremdsprachen hauptsächlich an den Universitäten zu finden. Das Schulsystem war schon personell nicht zu einem entsprechenden Angebot in der Lage und hatte zudem unter einem rigorosen politischen Einfluss zu leiden. Die enge Anbindung an die Sowjetunion führte vorübergehend zu einem Aufschwung des Russischen als Fremdsprache, bis im Jahr 1961 der Abbruch der Beziehungen zwischen beiden Ländern auch für sie das Ende brachte. Die Beziehungen zum sozialistischen Bruderland DDR, die in den 50er Jahren aufgebaut worden waren und die eine Förderung des Deutschen als Fremdsprache in China mit einschlossen, überdauerten den chinesischen Bruch mit der Sowjetunion, wenngleich nicht völlig unbeschadet (Machetzki 1982). Was danach folgte, war eine kurze Phase der Neuorientierung im gesamten Bildungssektor, die mit dem Beginn der Kulturrevolution 1966 ein schnelles Ende fand. In diese Zwischenphase fällt die Gründung von neun Fremdsprachenschulen, für deren Einrichtung sich der im Vergleich zu Mao Tsedong weltoffenere Ministerpräsident Zhou Enlai einsetzte. 1959 bzw. 1960 wurden die ersten Fremdsprachenschulen gegründet, beide in der Hauptstadt Beijing und von Anfang an mit Deutsch im Unterrichtsangebot. 1963 folgten die Einrichtung von Fremdsprachenmittelschulen in den Städten Shanghai, Nanjing, Guangzhou, Chongqing, Xian und Chanchun, von denen allerdings nur die Schulen in Shanghai und Nanjing Deutschklassen unterhielten. Dies traf auch für die im Jahr 1964 gegründete Fremdsprachenschule in Wuhan zu, die zusammen mit den anderen zu den landläufig als »Alte Neun« bezeichneten Schulen zählt. Schließlich kamen noch Schulen in Hangzhou und Tianjin hinzu, bevor in den Wirren der Kulturrevolution die Einrichtungen in Beijing, Guangzhou und Xian schon wieder geschlossen wurden, die verbleibenden sieben sich mit mehr oder weniger starken Beschränkungen über diese Phase gesellschaftlicher Umwälzungen zu retten versuchten.

Die Motive dafür, das eigene Schulsystem ausländischen Einflüssen zu öffnen, lagen auf chinesischer Seite von Anfang an eindeutig im Eingeständnis pragmatischer Notwendigkeit und nicht etwa im Interesse an Land und Leuten der Zielsprachenkulturen. Die durch die militärischen Niederlagen und die kolonialen Bestrebungen ausländischer Mächte schmerzhaft erfahrene Rückständigkeit nicht nur im technologischen Bereich sorgte für den notwendigen Druck, um

diese Form der Fremdbestimmung zuzulassen bzw. auf Seiten der Modernisierer sogar zu begrüßen. Den deutschen Aktivitäten kam dabei der Versuch der Chinesen entgegen, im Sinne der ›ti-yong‹-Devise westliches Know-how nur da zu übernehmen, wo es sich unmittelbar praktisch gebrauchen (›yong‹) ließ, während der Kern oder der Körper (›ti‹) der Bildung nach wie vor von der chinesischen Kultur bestimmt werden sollte (vgl. Xu 2002: 68–74). Die deutschen Realschulen und Fachhochschulen, zusammen mit den auf ein Studium vorbereitenden Mittelschulen, konnten besser mit diesen Vorstellungen vereinbart werden als etwa die US-amerikanischen Missionsschulen, in denen die Wissensvermittlung latent als Mittel zum Zweck der religiösen Beeinflussung fungierte. An den von den Deutschen geförderten Bildungseinrichtungen war dagegen Religionsunterricht ausdrücklich untersagt. Mit dem weit entfernt liegenden und sich erst seit kurzem gewalttätig Zugriff verschaffenden Deutschland gab es trotz der Kolonialbestrebungen und der menschenverachtenden Unterdrückung des Boxeraufstands weniger Konfliktpunkte als mit den benachbarten Japanern oder den westalliierten Gegnern in den Opium-Kriegen des 19. Jahrhunderts. Hinzu kam, dass sich Deutschland zur Zeit seines ersten Engagements in China in einer Phase wissenschaftlicher Blüte befand, was ihm einen Führungsanspruch in den damals modernen Wissenschaften wie der Chemie oder der Biologie gab, und was auch der deutschen Pädagogik großes internationales Ansehen verschaffte.

Im Zeitraum um 1900 war auch der Wettstreit um den Status einer Weltsprache für das Deutsche noch nicht verloren, obwohl sich der Siegeszug des Englischen bereits abzeichnete. Um diesem und den damit verbundenen wirtschaftlichen Erfolgen etwas entgegensetzen zu können, waren deutsche Politiker und international agierende Unternehmer zu nennenswerten Investitionen in die Verbreitung der deutschen Sprache nicht nur in China bereit – dort aber besonders, weil nicht wenige in diesem Land eine der wichtigsten Mächte des beginnenden 20. Jahrhunderts sahen. Neben diesen übergeordneten Zielen lag das Interesse der beteiligten Deutschen eindeutig in unmittelbaren wirtschaftlichen Gewinnen. Das damals schon immense Potenzial des chinesischen Marktes sollte deutschen Firmen erschlossen werden, indem einem Teil der künftigen chinesischen Elite bereits während der Schulzeit Deutschland und seine Exportprodukte nähergebracht werden. Das Mittel zum Zweck sollte die fachliche Ausbildung an den tertiären Bildungseinrichtungen sein, der Deutschunterricht an den Schulen, sowohl an den selbst unterhaltenen als auch an den chinesischen, die Voraussetzungen dafür schaffen. Ob dieses Konzept aufgegangen wäre, lässt sich rückblickend nicht mehr feststellen, denn den negativen Auswirkungen der beiden Weltkriege auf die internationale Bedeutung der deutschen Sprache ließ sich in China substanziell nichts entgegensetzen.

Nach dem Ende der Kulturrevolution und der Öffnung Chinas im Zuge der vier Modernisierungen wurde zunächst die Förderung der deutschen Sprache im

tertiären Bildungssektor wieder aufgegriffen. Nach Abschluss des deutsch-chinesischen Kulturabkommens im Jahr 1979 wurde der DAAD aktiv und sandte Lektoren ins Land. Ab 1985 war auch das Goethe-Institut mit einer Zweigstelle in Beijing vertreten; inzwischen verfügt es über drei Dependancen im Land. Das Engagement der ZfA in China setzte im Jahr 1986 durch die Vermittlung einer deutschen Lehrkraft an die Fremdsprachenschule Shanghai ein, die lange Zeit die einzige ihrer Art blieb. Zwanzig Jahre später waren von der ZfA vermittelte Lehrer an sieben chinesischen Sekundarschulen mit Deutsch im Lehrangebot tätig. Allerdings mussten einige davon vorübergehend Englisch unterrichten, da sich an ihren Schulen nicht genügend Schüler für das Unterrichtsfach Deutsch gewinnen ließen.

2. Gegenwart

Der Aufschwung setzte ein mit der Etablierung der DSD-2-Prüfung der Kultusministerkonferenz der Länder, die erstmals zum Frühjahrstermin im Jahr 2005 an der Fremdsprachenschule in Shanghai, ein Jahr später dann auch an den Fremdsprachenschulen in Nanjing und Wuhan durchgeführt wurde. Erfolgreichen Absolventen der Prüfung stand, was die sprachlichen Zulassungsvoraussetzungen anbelangte, der direkte Weg an eine deutsche Universität offen. Dieser Schritt gelang allerdings nur wenigen. Im Allgemeinen konnten die chinesischen Schulabsolventen die für ein Fachstudium geforderten einzelfachlichen Voraussetzungen nicht erfüllen, über die in Deutschland jede Universität selbst entscheidet. Sofern sie nicht über ein Sonderprogramm die Zulassung zu einem solchen erhielten, fanden sie Aufnahme in einem Studienkolleg, oder aber sie verbrachten zunächst zwei Fachsemester an einer chinesischen Universität, die sie für den Sprung nach Deutschland qualifizierten.

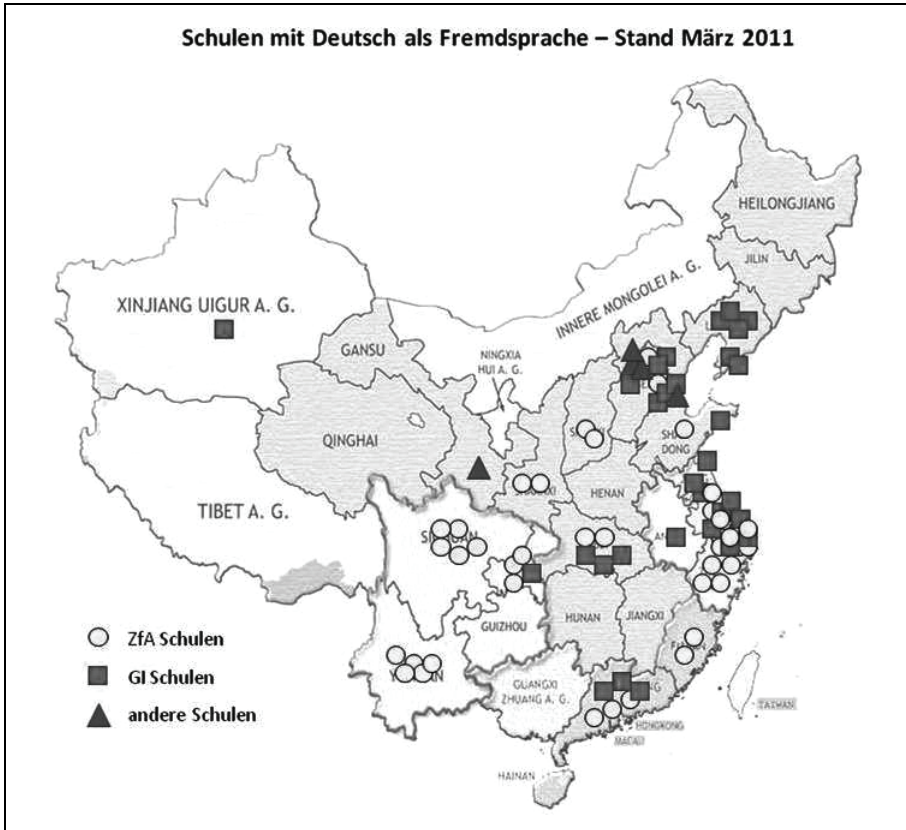
Die Eingliederung einer weiteren Prüfung, anfangs bestehend aus fünf Teilprüfungen verteilt auf drei Prüfungstage, in das sowieso schon extrem prüfungslastige chinesische Schulsystem verlief naturgemäß nicht ohne Probleme. Für eine innerchinesische Bildungskarriere bis vor kurzem unabdingbar war ein gutes Ergebnis in der landesweiten Hochschulaufnahmeprüfung, der *Gaokao*, die in ihrem Fremdsprachensegment auch einen Prüfungsteil für Deutsch statt dem ansonsten obligatorischen Englisch enthält. Die grammatiklastigen Deutsch-Aufgaben der *Gaokao*, die zum Teil fehlerträchtig angelegt sind, erfordern von den Teilnehmern ganz andere Fähigkeiten als die eher fertigkeitenorientierte DSD-Prüfung. *Gaokao*-Prüfungsteilnehmer berichteten auch wiederholt von Benachteiligungen gegenüber den Teilnehmern der Englischprüfung, zum Beispiel durch Höraufgaben vom Band, die aufgrund von Mängeln in der technischen Qualität schon rein akustisch nahezu unverständlich waren. Als Ursache dafür kursiert die

Vermutung, dass die für die Aufgabenstellung und Prüfungsdurchführung verantwortlichen lokalen Stellen die Mehrarbeit, die ihnen durch die im Vergleich zur Englischprüfung verschwindend kleine Zahl an Deutschprüflingen entsteht, über eine unattraktive Prüfungsdurchführung zu reduzieren versuchen. Mittlerweile umgehen viele Absolventen von Fremdsprachenschulen, die sich nicht für Englisch als erste Fremdsprache entschieden haben, das Nadelöhr *Gaokao* und nutzen einen anderen Weg ins Fachstudium.

Hinzu kommt, dass sich einige chinesische Universitäten nicht mehr mit den Studenten zufrieden geben, die ihnen in der Reihenfolge der *Gaokao*-Ergebnisse und entsprechend dem Ranking ihrer Institution zugewiesen werden, was zumindest die nominell besten Bewerber stets an die Universitäten an der Spitze der Rankinglisten führt. Die darunter einsortierten Universitäten bieten für bestimmte Fächer Eignungsprüfungen an und holen sich darüber Schüler oft schon zum Beginn des Sommersemesters, also vor dem *Gaokao*-Termin, an ihre Einrichtung. Sie gewinnen dadurch leistungsstarke Studenten, die sich ihrerseits die Mühen der Vorbereitung auf eine stark faktenorientierte Prüfung ersparen. Unabhängig davon, auf welchem Weg sie an die Universitäten gelangen, treffen Deutschabsolventen dort auf das Problem, dass man nicht auf sie vorbereitet ist. Entscheiden sie sich für ein Germanistikstudium, finden sie sich in Deutschkursen auf Anfängerniveau wieder, während sie für viele andere Studienfächer auf irgendeine Weise ihre Englischkenntnisse verbessern müssen. Der direkte Weg nach Deutschland oder in ein deutschsprachiges Land erscheint daher der effizientere zu sein. Für diejenigen Schüler, die keine derartigen Ambitionen hegen, reduziert sich der Wert des Diploms.

Trotz dieser Einschränkungen erwies sich das Angebot der DSD-2-, später auch der DSD-1-Prüfung zumindest für die Schulträger als attraktiv. An einer im Jahr 2006 in Wuhan durchgeführten Initialkonferenz nahmen Vertreter von über 40 Sekundarschulen mit Interesse an der Einführung und natürlich an der Förderung des Deutschunterrichts von deutscher Seite an ihren Einrichtungen teil. Mit gut der Hälfte von ihnen wurden anschließend konkrete Umsetzungsversuche in Angriff genommen. Da nicht alle von ihnen in der Lage waren, den von den DSD-Regularien geforderten Umfang an Deutschunterricht – mindestens sechs Jahre kontinuierlich in ausreichender Wochenstundenzahl – zu garantieren, kam für diese nur das DSD-1 als Ausbildungsziel in Frage.

Einen weiteren Schub erfuhr das Schulfach Deutsch in China durch die PASCH-Initiative (Schulen: Partner der Zukunft – vgl. Auswärtiges Amt 2009), 2008 unter der Leitung des Auswärtigen Amtes ins Leben gerufen. Ihr anfängliches Ziel war es, ein Netzwerk von weltweit 1500 Schulen mit Deutschunterricht aufzubauen und diese mit Maßnahmen wie Lehrerentsendung, Materialbereitstellung oder Stipendien zu unterstützen. Beteiligt an dieser Initiative waren und sind neben dem Auswärtigen Amt die ZfA, das Goethe-Institut, der DAAD sowie der im



Auftrag der KMK tätige Pädagogische Austauschdienst (PAD). Zusammen mit den anderen Aktivitäten erbrachte sie in den Folgejahren eine starke Zunahme von chinesischen Schulen mit Deutschunterricht. Gegenwärtig wird versucht, das erreichte hohe Niveau abzusichern und zu konsolidieren.

Nach eigenen Recherchen findet mit Stand vom März 2011 in der Volksrepublik China – exklusive Hongkong – an insgesamt 78 Schulen von deutscher Seite geförderter Deutschunterricht statt. 40 davon werden von der ZfA betreut (Kreise in der Abbildung), für 38 davon übernimmt das Goethe-Institut diese Aufgabe (Rechtecke). Die Zahl der Schulen, die darüber hinaus diese Fremdsprache anbieten, dürfte relativ klein sein. Die eigene Erhebung erbrachte lediglich fünf solcher Einrichtungen (Dreiecke). Zu Deutschunterricht an Grundschulen liegen keine verlässlichen Informationen vor, so dass trotz gelegentlicher Hinweise (z. B. Wang 2011: 35) davon auszugehen ist, dass ein derartiges Lernangebot nicht existiert.

Zu unterscheiden ist bei den Schulen mit Deutschunterricht, ob sie Deutsch als erste oder als zweite Fremdsprache anbieten. Die Nummerierung bezieht sich dabei nicht auf die chronologische Reihenfolge in der Lernbiographie. So gut wie alle chinesischen Schüler an Sekundarschulen dürften bereits in der Grundschule einige Jahre Englisch gelernt haben, manche bereits schon im Vorschulalter. Auf Sekundarschulniveau werden die Fremdsprachen nach der Zahl der Unterrichtsstunden gewichtet, wobei für die danach erste Fremdsprache sechs bis acht Wochenstunden auf dem Stundenplan stehen, für die zweite zwei bis drei. Die Stundenzahl ist unter anderem davon abhängig, ob die erste die einzige zu lernende Fremdsprache ist oder nicht. Die genaue Regelung liegt in der Verantwortung der jeweiligen Schulleitung, ebenso die Bestimmung des Zeitpunkts, an dem der Unterricht beginnt. Das chinesische Sekundarschulsystem ist zweigeteilt mit einer dreijährigen Ausbildung in der Unterstufe (*chuzhong*), die mit der *Zhongkao* abschließt, vergleichbar der *Mittleren Reife* im deutschen Schulsystem, und der Oberstufe (*gaozhong*) mit ebenfalls drei Jahren und der *Gaokao* als Zielpunkt. Für eine Teilnahme an der DSD-1-Prüfung müssen 600 bis 800 Unterrichtsstunden nachgewiesen werden, für die DSD-2 sind es mindestens 1200 (Ausführungsbestimmungen 2010: 9).

Die 40 von der ZfA betreuten Schulen bieten alle Deutsch als erste Fremdsprache an. Daneben gibt es sechs weitere Schulen mit diesem Fremdsprachenangebot, die bis auf die Schule in Lanzhou vom Goethe-Institut unterstützt werden. Zum Erhebungszeitpunkt lernten an diesen Schulen rund 2800 Schüler Deutsch als erste Fremdsprache, dazu kommen 4800 Schüler an anderen Schulen mit Deutsch als zweiter Fremdsprache. Je nach Struktur und Größe der Deutschabteilung gibt es pro Schule eine oder bis zu sechs chinesische Deutschlehrkräfte sowie ein bis zwei deutsche Lehrkräfte mit unterschiedlicher Ausbildung. Landesweit beläuft sich die Zahl der an Schulen tätigen chinesischen Deutschlehrer auf ca. 150, teilweise fest an den Schulen angestellt, manche nur teil- oder nebenberuflich dort tätig. Unterstützt werden sie von etwa 40 ausgebildeten Lehrern oder Lehrassistenten aus Deutschland, größtenteils vermittelt über die ZfA oder den PAD. Da die DSD-Prüfungen an chinesischen Schulen erst seit 2006 durchgeführt werden, fallen die Absolventenzahlen noch relativ klein aus. Im Jahr 2011 haben 67 Schüler aus fünf Fremdsprachenschulen an der DSD-2-Prüfung teilgenommen, an der DSD-1-Prüfung waren es 93.

3. Thesen zu den Motiven

Motivationen verändern sich im Lauf der Zeit, da sie sich an sich selbst permanent wandelnden Gegebenheiten orientieren und von bereits erworbenen Erfahrungen modifiziert werden. Dies gilt für Personen und damit für jede Lernergeneration

neu, aber auch für Institutionen, in denen letztendlich ebenfalls Personen für die Weichenstellungen verantwortlich zeichnen. Von daher sind alle Beschreibungen nur Momentaufnahmen mit begrenzter Gültigkeit. Der direkte Weg zu einschlägigen Informationen ist die Befragung der Beteiligten. Eine umfangreiche Befragungsaktion, wie sie in diesem Fall zu den Motiven hinter den Bemühungen um das Deutsche an chinesischen Schulen nötig ist, braucht Vorüberlegungen dahingehend, wonach gefragt werden soll. Die hier dargelegten Reflexionen sollen diese Aufgabe erfüllen, indem sie das Relevanzspektrum abgrenzen.

3.1 Schüler bzw. Schülereltern

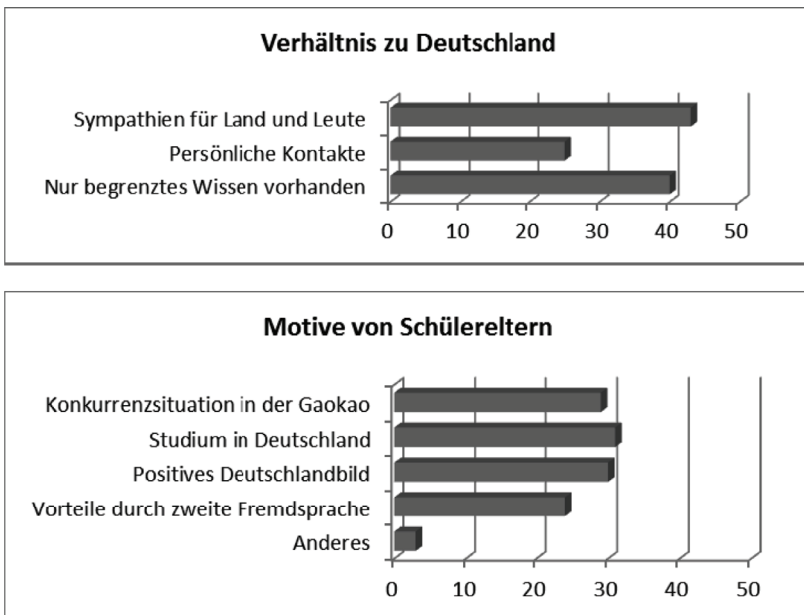
In Bewerbungsgesprächen auf Plätze in Deutschklassen, die bei starker Nachfrage an den Fremdsprachenschulen mit sich dafür interessierenden Grundschulabsolventen durchgeführt werden, kommen auf Fragen nach der Motivation für das Erlernen dieser Sprache Aussagen wie »Ich möchte Kant und Beethoven im Original lesen« oder »Deutschland ist eine schöne Stadt«. Natürlich haben die zehn Jahre alten Kandidaten selbst nur vage Vorstellungen davon, warum sie sich für Deutsch interessieren sollten, und sie geben auf Nachfrage nur das wieder, was ihnen von ihren Beratern mit auf den Weg gegeben wurde. Eine Motivationsforschung bei den Schülern, die in der Unterstufe der Mittelschule mit dem Deutschlernen beginnen, dürfte deshalb kaum ergiebig sein. Etwas mehr an persönlichem Interesse kann bei den 13- bis 14jährigen Schülern vermutet werden, die sich beim Übertritt in die Oberstufe der Mittelschule auf diese Sprache festlegen. Doch auch bei ihnen gibt es starke Anzeichen dafür, dass die meisten sich Entscheidungen fügen, die von anderen für sie getroffen werden.

Schulkarrieren werden in China – immer noch oder schon wieder – sehr stark von externen Faktoren bestimmt. Schon auf Kindergarten- und Grundschulniveau werden bessere und weniger gute Lernstätten unterschieden, und Kindern, die von einer der renommierten Einrichtungen kommen, eröffnen sich von Anfang an bessere Bildungschancen. Der hohe Grad an Fremdbestimmung, der diesem System inhärent ist, setzt sich fort bis zur *Gaokao*. Deren Kandidaten können sich lediglich für die Teilnahme am naturwissenschaftlichen oder am geisteswissenschaftlichen Zweig entscheiden. Welches Fach sie dann an welcher Universität studieren dürfen, hängt fast ausschließlich von ihrer in der Prüfung erreichten Punktezahl ab. Es ist deshalb anzunehmen, dass chinesische Schüler auch an den wenigen Stellen, an denen persönliche Entscheidungen zu treffen wären, weitgehend das akzeptieren, was ihnen vorgegeben wird. Vermuten lässt sich aber auch, dass sie sich anschließend mit der getroffenen Wahl identifizieren und sich darum bemühen, ein intrinsisches Interesse am Lerngegenstand zu entwickeln.

Der Fremdbestimmung wirkt die größere Verantwortung entgegen, die Schülern und Schülereltern seit dem Ende der »Eisernen Reisschüssel«, der automatischen

Zuteilung eines lebenslangen Arbeitsplatzes im Anschluss an ein Studium, zufällt. Ein gutes Abschlusszeugnis führt nicht mehr zwangsläufig in ein ansprechendes Arbeitsverhältnis, was wiederum den Wert formaler Prüfungen reduziert.

Chinesische Eltern gelten allgemein als relativ bildungsbeflissen und engagieren sich sehr stark für die Ausbildung ihres häufig einzigen Kindes. Als eine Option, die ihrem Nachwuchs Startvorteile gegenüber dem Millionenheer der Mitkonkurrenten verschafft, bietet sich die Abkehr vom fremdsprachlichen Mainstream an. Der Erwerb einer weiteren Fremdsprache zusätzlich zum Englischen hebt Kandidaten für innerchinesische Studien- oder Arbeitsplätze von Mitbewerbern ab oder eröffnet ihnen einen Weg hin zu einem Auslandsstudium außerhalb des angelsächsischen Sprachraums.



Ergebnisse einer Umfrage im April 2011 bei 53 Eltern von Schülern der Abschlussklassen an der Fremdsprachenschule Jinan

Ein Studienabschluss im Ausland besitzt vielfach immer noch einen höheren Stellenwert als einer, der im Inland erworben wurde. Das zu politisch unsicheren und wirtschaftlich schlechteren Zeiten vorhandene Motiv, das Wohlergehen der eigenen Familie bzw. des gesamten Clans dadurch abzusichern, dass man Familienmitgliedern zu einer Existenz im Ausland verhilft, dürfte im

Vergleich zu früher abgenommen haben, könnte jedoch als Zusatzfaktor entsprechende Entscheidungen zumindest noch beeinflussen. Auch die Möglichkeiten, schon während der Schulzeit über Partnerschulen und Schüleraustauschaktionen Kontakte zu Ausländern zu erhalten, die sich zu einem späteren Zeitpunkt vielleicht karrierefördernd nutzen lassen, könnten Anreiz zum Erwerb umfangreicher Fremdsprachenkenntnisse sein, ebenso die Aussicht auf die Teilnahme an subventionierten und/oder gut betreuten Auslandsreisen, die von den Schulen und mit diesen verbundenen Institutionen organisiert werden.

Fundiertes Wissen über Land und Leute der Zielsprachenkultur ist nur bei den Lernern zu erwarten, in deren Familien bereits Kontakte nach Deutschland bestehen oder die sich selbst schon in jungen Jahren in Deutschland aufgehalten haben und von daher Deutschkenntnisse mitbringen. Eltern mit selbst gesammelten Deutschlanderfahrungen fällt es vermutlich leichter, ihren Nachwuchs zum Studium in dieses Land zu schicken. Viele der Eltern besitzen auch dann ein günstiges Deutschlandbild, wenn sie selbst ihre Kenntnisse über das Land als eher gering einschätzen. Vermutlich wirkt sich hier das gute Image deutscher Technologieprodukte positiv aus.

Nicht nur bei Chinesen gilt Deutsch als eine schwer zu erlernende Sprache. Unabhängig von diesem fragwürdigen Vorurteil ist das in China omnipräsente Englisch tatsächlich leichter zugänglich, weshalb einige Eltern sich dafür entscheiden, ein schulisches Lernangebot für ihren Nachwuchs zu nutzen, das seltener verfügbar ist. Dieser widmet sich dann in jungen, lernstarken Jahren dieser – vermeintlich oder tatsächlich – schweren Aufgabe, während die bereits aus der Grundschulzeit vorhandenen Englischkenntnisse durch Privatunterricht an den Wochenenden oder in den Ferien ausgebaut oder später in einem Uni-Kurs wieder aufgefrischt werden.

An allen chinesischen Schulen wird Schulgeld gezahlt. Schulen mit Deutsch oder einer anderen »kleinen« Fremdsprache im Angebot halten im Gegenzug die entsprechenden Ressourcen vor. Dadurch entsteht aber auch ein gewisser Zwang, diese Ressourcen zu nutzen. Im Falle geringer Nachfrage werden Schülerplätze für solche Fremdsprachen günstiger als regulär angeboten, um die vorhandenen Lehrkräfte zu beschäftigen oder um bereits geknüpfte Kontakte in die Zielsprachenländer aufrechtzuerhalten. Nachlässe bei den Gebühren können für einige Familien ausschlaggebend für die Wahl sein, da sie dem eigenen Nachwuchs den Zugang zu einer dieser Schulen überhaupt erst ermöglichen können. Bei der üblichen starken Nachfrage nach Englisch könnten Eltern aber auch vor die Wahl gestellt sein, entweder keinen Lernplatz an einer der renommierten Fremdsprachenschulen zu erhalten oder aber einen in der Deutschklasse. Die Entscheidung für die zweite Option dürfte in solch einem Fall vielen nicht schwerfallen.

3.2 Schulen und Regierungsstellen

Alle chinesischen Schulen müssen sich zumindest teilweise selbst finanzieren. Eine Geldquelle sind Gebühren, die von den Schülereltern zu entrichten sind. Über deren Höhe entscheidet unter anderem die Nachfrage nach den Lernplätzen an einer Schule. Sind diese begehrt, was bei den expliziten Fremdsprachenschulen in der Regel der Fall ist, dann lassen sich überdurchschnittlich hohe Gebühren verlangen. Natürlich gilt, dass der Handlungsspielraum der Schulen mit ihrem Budget wächst und zum Beispiel für eine bessere Bezahlung der Lehrer genutzt werden kann, weshalb viele eine Erhöhung ihrer Einnahmen anstreben.

Ein Mittel dazu ist ein vielfältiges Unterrichtsangebot, z. B. in Bezug auf Fremdsprachen, weshalb immer mehr reguläre Mittelschulen ihr Fremdsprachenspektrum zu erweitern suchen. Während in den Grenzregionen des Landes die jeweiligen Nachbarsprachen dabei berücksichtigt werden, kommt in den wirtschaftlichen Zentren entlang der Ostküste verstärkt Deutsch dafür in Frage. Ein attraktives Lehrangebot wird für die Schulen mit der zunehmenden Aufweichung des Wohnortprinzips von Bedeutung. Wurde früher die Regelung, dass Kinder an der für ihren Wohnort zuständigen Schule eingeschult werden müssen, recht rigoros durchgesetzt, existieren heute in dieser Frage einige – offiziell eingeräumte oder stillschweigend vorhandene – Freiheiten. Am Ende der Grundschulzeit nehmen alle Schüler an einer Aufnahmeprüfung für die Mittelschule teil, und diejenigen, die in dieser Prüfung gute Ergebnisse erzielen, können sich auch bei einer renommierten Schule außerhalb ihres Wohnbezirks bewerben. Den Schulen ist wiederum daran gelegen, mit einem ansprechenden Fächerangebot gute Schüler aus dem ganzen Einzugsbereich anzulocken. Solche offensichtlich prüfungstauglichen Lerner steigern die *Gaokao*-Ergebnisse der Schule, was wiederum deren Renommee erhöht. Weitere Argumente, die Schulen zur Werbung um Schüler einsetzen, sind Hinweise auf Absolventen, die an ausländischen Universitäten studieren, auf internationale Kontakte der Schule sowie auf muttersprachliche Experten, die an der Schule unterrichten.

Nicht erst seit dem Wirksamwerden der PASCH-Initiative in China, obgleich seitdem verstärkt und besser koordiniert, öffnen den Schulträgern Kontakte zu deutschen Partnern Zugänge zu materiellen Unterstützungsangeboten, die sich auf die Ausstattung der Schulen vorteilhaft auswirken. Die Palette solcher Fördermöglichkeiten setzt ein bei kleineren und größeren Sachmittelspenden an Unterrichtsmaterialien oder an Lehrtechnik und reicht hin bis zu baulichen Veränderungen an Unterrichtsräumen. Der Schüleraustausch mit Partnerschulen bietet Lehrenden und Schulverwaltern Gelegenheiten zu Auslandsaufenthalten, hinzu kommen Delegationsreisen im In- und Ausland sowie Fortbildungs-offerten und -stipendien ebenfalls für Lehrende oder für Schulvertreter. Die Anwesenheit ausländischer Lehrkräfte hebt nicht nur das Renommee der Schule und trägt in

der Regel zur Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts bei, sondern hilft darüber hinaus generell bei der Pflege der Auslandskontakte. Internationale Kooperationen im Bildungsbereich können neben ihren unmittelbaren Funktionen für die Ausbildung als Impulsgeber auch als Kristallisationskerne oder als unterstützende Begleitmaßnahmen für wirtschaftliche Unternehmungen dienen. Solche oft unter der Regie regionaler Verwaltungsstellen auf der Provinz- oder städtischen Ebene laufende Initiativen können unmittelbar auf ein konkretes Wirtschaftsprojekt hin ausgerichtet oder zunächst dazu gedacht sein, günstige Voraussetzungen für internationale Wirtschaftsbeziehungen zu schaffen. Den entsprechenden politischen Willen vorausgesetzt, werden Schulen dazu gedrängt, Deutsch als Unterrichtsfach in den Stundenplan aufzunehmen, auch wenn – noch – keine Nachfrage auf Seiten der Abnehmer dafür besteht. Vorhandene Städte- oder Regionalpartnerschaften haben ähnliche Auswirkungen auf das Lehrangebot.

Trotz der Ein-Kind-Politik und den demographischen Veränderungen, die auf eine Stabilisierung der Bevölkerungszahl Chinas hinwirken, lastet auf dem Bildungssektor des Landes weiterhin ein immenser Druck. Bildung wird von immer mehr Chinesen als Mittel zum sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg gesehen, wodurch der Ansturm auf die Einrichtungen im sekundären und tertiären Bildungsbereich beständig zunimmt. Die Versuche, Studentenströme ins Ausland zu leiten, mögen rein quantitativ gesehen nur zu einer geringfügigen Entlastung führen. Qualitativ tragen sie auf jeden Fall durch darüber entstehende Kontakte und durch die Rückkehr erfolgreicher Absolventen ausländischer Universitäten zu einer Verbesserung im Bildungssektor und weit darüber hinaus bei. Eine Förderung der Auslandsstudierfähigkeit, wie sie mit dem Angebot von Deutsch als Schulfremdsprache verbunden ist, liegt daher im allgemein gesellschaftlichen Interesse des Landes.

Obwohl es von Ausländern geführte Schulen in China gibt – *Deutsche Schulen* sind eine in Beijing und zwei in Shanghai vorhanden, eine *Deutsche Internationale Schule* wird in Changchun betrieben, dazu eine *Deutsch-Schweizerische Schule* in Hongkong¹ –, bleiben diese in erster Linie der Ausbildung der Kinder von im Lande lebenden Ausländern vorbehalten. Eingriffe in die schulbezogenen Hoheitsrechte eines Landes, wie sie zu Zeiten des Kolonialismus möglich waren, als nach ausländischen Lehrplänen von ausländischem Personal auf ausländische Schulabschlüsse hin ausgebildet wurde, sind heute undenkbar und werden auch von keiner Seite mehr gewünscht. Die Ausweitung des Lehrangebots der vorhandenen Schulen durch zusätzlichen Fremdsprachenunterricht setzt aber – neben den

¹ http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_388352/Auslandsschulwesen/Auslandsschulverzeichnis/Schulverzeichnis/Auslandsschulverzeichnis,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Auslandsschulverzeichnis.pdf

unmittelbaren Wirkungen – Synergien frei, die dazu beitragen, nach wie vor vorhandene Defizite im chinesischen Schulwesen zu beseitigen. Auch wenn nicht jeder Schulleiter oder jeder Fachlehrer über diese Öffnung nach außen begeistert sein wird und auch wenn von politischer Seite gelegentlich Bedenken erkennbar werden, dürfte die generell positive Einschätzung dieser Entwicklung doch deutlich überwiegen.

3.3 Deutsche Interessen

Die Interessen auf der deutschen Seite liegen auf übergeordneten Ebenen, wenn man von den persönlichen Motiven der unmittelbar beteiligten Lehrkräfte und Organisatoren in der Verwaltung absieht: Auslandstätigkeiten können sich karrierefördernd auswirken, bereichern auf jeden Fall den eigenen Erfahrungshorizont und gleichen darüber zumindest teilweise diejenigen Nachteile aus, die gegenüber ortsstabil bleibenden Personen durch deren bessere lokale Vernetzung entstehen. Obwohl vom vor Ort tätigen Personal häufig die Impulse ausgehen, die zu Veränderungen auf den übergeordneten Entscheidungsebenen führen, sind es in erster Linie allgemeinere Interessen, die Aktivitäten zur Sprachverbreitung bestimmen. Welche dies sind, lässt sich relativ klar den Informationen zur PASCH-Initiative entnehmen (<http://www.pasch-net.de/udi/zie/deindex.htm>).

Dort finden sich zunächst Hinweise auf hochansetzende Ziele wie »kulturelle Trennlinien überwinden«, ein »Fundament für stabile internationale Beziehungen« zu schaffen oder einen Beitrag zum Erhalt der internationalen Sicherheit zu leisten. Der »Zugang zu Bildung und Wissen« soll vor allem bei jungen Menschen »nachhaltiges Interesse und Begeisterung für das moderne Deutschland und die deutsche Sprache« wecken, »insbesondere in den Schwerpunktregionen Asien, Naher und Mittlerer Osten sowie in Mittel- und Osteuropa« (ebd.). Wie früher schon wird die Verbreitung der deutschen Sprache als ein Mittel zur Förderung anderer, nicht primär auf die Sprache gerichteter Interessen gesehen, was nicht ausschließt, dass sich daraus bilaterale Win-win-Konstellationen ergeben. Für die beiden Nationen Deutschland und China, die derzeit um den inoffiziellen Titel des Exportweltmeisters wetteifern, trifft die Förderung der Landessprache beim Handelspartner kaum auf Widerstände, wie sich auch an der schnellen Verbreitung der Konfuzius-Institute in Deutschland zeigt (<http://www.konfuzius-institute.de/>). Die »gezielte und intensive Förderung der deutschen Sprache« wird deshalb auch als ein explizites Ziel der PASCH-Initiative genannt.¹

¹ http://www.pasch-net.de/pro/udi/dow/PASCH_Jahrbuch_2009.pdf

Zielpunkt aller Maßnahmen auf beiden Seiten sind letztlich die wirtschaftlichen Aktivitäten. Auch wenn es wie bei der Einführung der DSD-Prüfungen in China zunächst darum geht, im »Wettbewerb um die besten Köpfe« den Abstand zu den angelsächsischen Konkurrenten zu verringern, indem Absolventen aus den Programm-Partnerschulen der Weg an deutsche Universitäten geebnet wird, trägt dies nicht nur zur Stärkung des Studienstandorts Deutschlands bei – was für sich genommen schon von gesamtgesellschaftlicher ökonomischer Relevanz ist –, sondern dient auch der Wirtschaft, die Ansprech- und Kooperationspartner sowie potenzielle Kunden gewinnt. Vom demographischen Wandel in Deutschland und dem prognostizierten Mangel an Fachkräften gehen ebenfalls Impulse zur Sprachverbreitung aus. Durch die Sprachvermittlung entstandene Beziehungen dürften stabiler und verlässlicher ausfallen als unmittelbare Geschäftsverbindungen, eignen sich daher auch eher dafür, Krisenzeiten zu überstehen. Anders als in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts dürften politische oder wirtschaftliche Konflikte im Verhältnis beider Länder, für die es immer wieder Anzeichen und Anlässe gibt, nicht mehr die Ausmaße annehmen, die damals zu völligen Zusammenbrüchen der naturgemäß erst mittel- und langfristig wirksamen Bildungsmaßnahmen geführt haben.

Die Internationalisierung der deutschen Schullandschaft stellt eines der unmittelbaren Ziele dar, das über Schulpartnerschaften, Schüler- und Lehreraustausch und international ausgelegte Schülerwettbewerbe erreicht wird. Auch zur Ausfüllung von Städte- und Regionalpartnerschaften tragen diese Aktivitäten bei. Die Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen sind natürlich bei allen Maßnahmen zur Verbreitung der deutschen Sprache mit im Spiel. Wegen der starken kulturellen Kontraste, die bei deutsch-chinesischen Kontakten in Erscheinung treten, dürfte von solchen Kooperationen immer auch ein besonderer Reiz ausgehen.

4. Resümee

Dass Lebensalter und Sprachlernvermögen voneinander abhängen und jüngere Lerner dabei Vorteile besitzen, ist unbestritten, auch wenn im Einzelnen noch Nachweise ausstehen (vgl. Edmondson/House 2006: 185). Menschen aller Altersgruppen können erfolgreich Fremdsprachen lernen, aber die Phasen unmittelbar vor, während und nach der Pubertät scheinen besonders günstig dafür zu sein. Schon dies spricht dafür, mit der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache in China nicht erst an den Hochschulen bei Lernern im Alter ab 18 Jahren anzufangen, sondern deutlich früher. Dieses Motiv war schon bei der Gründung der Fremdsprachenschulen in den 60er Jahren mit im Spiel (vgl. Xu 2002: 178). Den Sprung in die chinesischen Grundschulen wird das Deutsche jedoch, wie schon

vor gut hundert Jahren versucht, wenn überhaupt, dann nur in Ausnahmefällen schaffen. Dort dominiert das Englische, und die allgemeinen Rahmenbedingungen werden es kaum zulassen, das fremdsprachliche Lehrangebot im Elementarschulbereich zu erweitern.

Von daher dürfte die Unterstufe der Mittelschule den frühesten Ansatzpunkt abgeben, an dem chinesischen Schülern Deutschunterricht angeboten werden kann. Sollen die Lernenden mit Deutschkenntnissen ausgestattet werden, die ihnen am Ende der Schulzeit die Reife für ein Studium an einer deutschen Hochschule einbringen, dann dürfte dies in der Regel auch schon der späteste Zeitpunkt sein, an dem mit dem Unterricht in dieser Sprache begonnen werden müsste. Bei maximal acht Wochenstunden für Deutsch als erste Fremdsprache kommen in einem chinesischen Schuljahr vom 1. September bis zum Beginn der Prüfungszeit Mitte Juni rund 300 Stunden zusammen, in den drei Schuljahren bis zum *Zhongkao* damit höchstens 900 und bis zur etwas früher im Schuljahr liegenden *Gakao* nicht ganz 1800. Durch geplante und ungeplante Unterrichtsausfälle werden diese Maximalzahlen faktisch nirgendwo erreicht werden. Außerdem dauern Schulstunden an vielen Schulen nur 40 anstatt der bei den Regelungen zu den DSD-Prüfungen vorausgesetzten 45 Minuten. Die tatsächlichen Unterrichtszeiten dürften jedoch trotz dieser Einschränkungen den auf Erfahrungswerten basierenden Stundenzahlen der GER-Stufen entsprechen, die sich auch in den Vorgaben der KMK zum Deutschen Sprachdiplom widerspiegeln (s. o.), und die den Lernenden die zeitlichen Räume geben, die sie zum Erwerb funktionaler Fremdsprachenkenntnisse benötigen.

Der rasche Anstieg bei den Lernerzahlen bzw. der Zahl von Sekundarschulen, die Deutsch als Fremdsprache in den letzten Jahren in ihre Fächertafel aufgenommen haben, belegt, dass in diesem Fall das Förderangebot aus Deutschland gut zu den aktuellen Bedürfnissen in China passt. Natürlich darf dabei nicht übersehen werden, dass der Prozentsatz deutschlernender Mittelschüler in China bei landesweiten Schülerzahlen im dreistelligen Millionenbereich nach wie vor verschwindend gering ausfällt. Aber 7600 Deutschlerner gut zu versorgen, um diesen tatsächlich verwendbare Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln oder zumindest den Zugang zu ihrer Zielsprache so weit zu eröffnen, dass die erworbenen Kenntnisse später im Bedarfsfall ausgeweitet werden können, stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Die globalen Entwicklungen im Bereich der Fremdsprachenvermittlung (vgl. Lewis 2009) legen es für das Deutsche als Fremdsprache nahe, nicht mehr auf Quantitäten abzielen, sondern statt dessen weniger Lernern zu besseren Lernergebnissen zu verhelfen. Auch unter diesem Aspekt entspricht der von ZfA und GI geförderte Deutschunterricht an einigen ausgewählten Mittelschulen in China den gegebenen Voraussetzungen, einschließlich der momentanen Konsolidierungsphase, die der Qualitätsabsicherung dient.

Das europäische Bildungsziel, nach Möglichkeit zwei Fremdsprachen zu erlernen, scheint sich auch in China zu verbreiten. Von daher passen die Angebote zur Förderung des Deutschunterrichts an chinesischen Sekundarschulen gut zu derjenigen Nachfrage, die sich zumindest zum Teil aus den allgemein gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte herleitet. In aufstrebenden Gesellschaften wie der chinesischen, in denen die Grundversorgung der Bevölkerung mit lebensnotwendigen Ressourcen einigermaßen sichergestellt ist, wird Bildung zum Mittel, um den nächsten Entwicklungsschritt zu tun. Der trotz aller Veränderungen immer noch relativ hohe Grad an Fremdbestimmung, unter dem in China Entscheidungen zur Schullaufbahn und zur Berufswahl stehen, stellt sich einer frühen Ausrichtung auf ein spezifisches Berufsziel entgegen. Für die schulischen Lernjahre eignet sich ein Fach allgemeiner Bildung besser denn eine auf einen bestimmten Verwendungszweck hin ausgerichtete Spezialisierung. Auch dieser Aspekt spricht für eine Erweiterung des fremdsprachlichen Fächerkanons der Schulen.

Die Lernenden kommen aus Altersgründen als bewusste Entscheidungsträger nicht in Frage, wenn es um die Wahl der zu lernenden Fremdsprache geht. Auch deren Eltern können diese Aufgabe nur mit Einschränkungen wahrnehmen, da sie selbst bei diesen Entscheidungen von regionalen und sozialen Gegebenheiten abhängig sind. Es sind deshalb Anstöße von Seiten der Bildungsträger notwendig, um für Veränderung im Fremdsprachenangebot an den Schulen zu sorgen. Die PASCH-Initiative des Auswärtigen Amtes scheint dabei für China genau zum richtigen Zeitpunkt gekommen zu sein, wie sich am schnellen Anstieg der geförderten Schulen erkennen lässt. Gleichzeitig lässt deren Zahl und die Zahl der Lernenden die Relativität erkennen, die bei der Einordnung dieser Entwicklung zu beachten ist. 7600 chinesischen Schülern der Sekundarstufe zu funktionalen Deutschkenntnissen zu verhelfen, erfordert von deutscher Seite einen nicht unerheblichen Aufwand an materiellen und personellen Ressourcen. Erreicht wird darüber allerdings nur ein verschwindend kleiner Teil der chinesischen Schülerschaft. Aber genau in dieser Konzentration auf vergleichsweise wenige Lerner, denen dann aber eine fundierte Ausbildung ermöglicht wird, dürfte der Weg bestehen, der bei Fördermaßnahmen für das Deutsche als Fremdsprache zu wählen ist. Die deutsche Seite verschafft sich auf diese Weise die sprachkompetenten Partner, die für substanzielle Kontakte und für langfristige Entwicklungen nötig sind. Die chinesischen Partner erhalten darüber eine wertvolle Hilfe beim Aufbau des heimischen Bildungssektors und Zugang zu Bildungsressourcen, die für sie auf anderen Wegen verschlossen blieben.

Literatur

- Ammon, Ulrich: *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin/New York: de Gruyter, 1998.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.): *PASCH Jahrbuch* 2009. <http://www.pasch-net.de/pro/udi/dow/PASCH_Jahrbuch_2009.pdf>.
- Bao, Qiaoqiao: *Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen*. Dissertation i. Vorb.
- Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz: *Ausführungsbestimmungen zur Prüfungsordnung für die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK vom 28.09.2005 in der Fassung vom 03.12.2010. Niveaustufen A2, B1, B2 und C1*. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/DSD-Info/DSD_Ausfuhrungsbestimmungen_03_12_2010_1.pdf>.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen: Francke, 2006.
- Henze, Jürgen: *Bildung und Wissenschaft in der Volksrepublik China zu Beginn der achtziger Jahre*. Hamburg: Institut für Asienkunde, 1983.
- Hernig, Marcus; Zhu, Jianhua: »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in China«, *Jahrbuch für internationale Germanistik*. 35, 2 (2003), 35–52.
- Lewis, M. Paul (ed.): *Ethnologue: Languages of the World*. 16th edition. Dallas, Tex.: SIL International, 2009. <<http://www.ethnologue.com/>>.
- Machetzki, Rüdiger: »China und das andere Deutschland: Beziehungen zwischen der Volksrepublik China und der Deutschen Demokratischen Republik«. In: Machetzki, Rüdiger (Hrsg.): *Deutsch-chinesische Beziehungen – ein Handbuch*. Hamburg: Institut für Asienkunde, 1982, 145–154.
- Mitschian, Haymo: *Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1991.
- Netzwerk Deutsch: www.goethe.de/mmo/priv/5759818-STANDARD.pdf.
- Reinbothe, Roswitha: »Deutsche Schulen in China vor dem Ersten Weltkrieg«. In: Ammon, Ulrich; Reinbothe, Roswitha; Zhu, Jianhua (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in China. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: iudicum, 2007, 27–40.
- Reinbothe, Roswitha: »Die deutsche Sprache in chinesischen und deutschen Bildungseinrichtungen in China nach dem Ersten Weltkrieg«. In: Ammon, Ulrich; Reinbothe, Roswitha; Zhu, Jianhua (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in China. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: iudicum, 2007, 68–81.
- Reinbothe, Roswitha: *Kulturexport und Wirtschaftsmacht. Deutsche Schulen in China vor dem Ersten Weltkrieg*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1992.
- Song, Ludong: »Die Schulen mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Ammon, Ulrich; Reinbothe, Roswitha; Zhu, Jianhua (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in China. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: iudicum, 2007, 113–122.
- StaDaF = Ständige Arbeitsgruppe DaF: www.goethe.de/uun/pub/de18483.htm.
- Teichler, Ulrich: *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a. M.: Campus, 2007.
- Wang, Zhongxin: *Auf dem Weg zum Fremdverstehen. Das Bild von Deutschland und den Deutschen in drei chinesischen Lehrwerken Deutsch für Studenten (1956–1958), Deutsch (1979–1983) und Studienweg Deutsch (2004–2009)*. Frankfurt a. M.: Lang, 2011.
- Xu, Yan: *Primat des Nützlichen. Politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im modernen China*. München: iudicum, 2002.

► *Bao, Qiaoqiao*

Doktorandin im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel zum Thema *DaF an chinesischen Schulen*. Bachelorstudium in Germanistik an der Fremdsprachenuniversität Peking, Masterstudiengang DaF an der TU Berlin. 2009 Projektassistentin in der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Peking; seit Januar 2010 Assistentin der ZfA-Fachberatung Peking.

► *Mitschian, Haymo, Prof. Dr.*

Professor am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel mit fachlichen Schwerpunkten in den Bereichen eLearning, Lerntheorien und DaF in Ostasien. 1986 bis 1989 als DAAD-Lektor an der Zhejiang Universität in Hangzhou tätig, von 2005 bis 2008 als ZfA-Bundesprogrammlehrkraft an der Fremdsprachenschule Wuhan.

Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2011

*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 2011 bis Januar 2012 (in einigen seltenen Fällen auch ältere und jüngere Publikationen). Die Zusammenstellung der Titel erfolgte auf der Basis von ausführlichen Informationsbesuchen der oben genannten Mitarbeiter/innen auf der Frankfurter Buchmesse im Herbst 2011 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.

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, ergänzende Materialien zu bereits erschienenen Lehrwerken bzw. lehrwerksunabhängige 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* (erscheint als *Info DaF* 2/3, 2012 im Mai) 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* 2013 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 31. Mai 2012 mit, welche Publikationen Sie rezensieren wollen. Nennen Sie nicht mehr als drei Titel oder machen Sie uns fünf bis sechs Vorschläge, aus denen wir auswählen können. Ihre Rezensitionswünsche erbitten wir an die unten stehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 31. Mai bis 2. Juni 2012 in Hildesheim 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 2012 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2013 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 2012

fertigzustellen.

Es obliegt allein den Verlagen, Rezensitionswünsche zu erfüllen und entsprechende Exemplare zu verschicken. Die Redaktionen in Mainz und Bielefeld haben auf diese Entscheidungen nur geringen Einfluss. Abschlägige Antworten einiger Verlage sind teilweise darauf zurückzuführen, dass Rezensionen zu von

ihnen verschickten Titeln aus den letzten Jahren leider nicht zustande kamen. Wir bitten daher an dieser Stelle noch einmal nachdrücklich darum, die Bücher, zu denen Sie aus inhaltlichen oder zeitlichen Gründen im oben angegebenen Zeitraum keine Besprechung schreiben können, entweder in möglichst unverehrtem Zustand an den Verlag zurückzuschicken oder sich in Rechnung stellen zu lassen.

Das Redigieren und Auszeichnen von ca. hundert Rezensionen in einem Zeitraum von sechs Wochen bringt die Herausgeber von *Für Sie gelesen* jährlich in große vorweihnachtliche Zeitnot. Sie können zu einer Erleichterung dieser Arbeit beitragen, wenn Sie die nachstehenden **Hinweise für Rezensenten** nicht überblättern, sondern sorgfältig zur Kenntnis nehmen und als verbindlich betrachten. Insbesondere die Ausführungen zu Zeilenabstand, Zeichen pro Zeile, Zeilenzahl pro Seite und Rand seien mancher Mitarbeiterin/manchem Mitarbeiter ans Herz gelegt. Mitgeschickte Disketten/CDs 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 2012.

Mainz und Bielefeld im Januar 2012

*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) 106-3614
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. Schicken Sie Ihre Texte bitte per Mail oder, falls notwendig, auf Diskette (unter Angabe des benutzten Textverarbeitungsprogramms) und fügen Sie einen Ausdruck bei. Um die Redaktionsarbeit zu erleichtern, bitten wir Sie, in Bezug auf die Gestaltung Ihrer Rezension folgende Hinweise zu beachten:

Typoskript

30 Zeilen pro Seite, 50 Zeichen pro Zeile, eineinhalbzeiliger Abstand

Rand

Links: ca. 2,5 cm, rechts: ca. 5 cm

Beispiele für die Titelei

Ahn, Eun Young:

Literarischer Kanon und Lesen in der Fremdsprache – am Beispiel von Korea.

München: iudicium, 2010. – ISBN 978-3-86205-006-2. 196 Seiten, € 22,–

Costa, Marcella; Müller-Jacquier, Bernd (Hrsg.):

Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen.

München: iudicium, 2010. – ISBN 978-3-86205-280-6. 276 Seiten, € 27,–

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

Hervorhebungen

Hervorzuhebende Textstellen sind kursiv zu setzen. Alle Abbildungen (Zeichnungen, Tabellen, kopierte Darstellungen) sollten, sofern sie nicht in digitalisierter Form geliefert werden können, reprofähig sein.

Gliederungen

Gliederungen sind in arabischen Zahlen nach dem Dezimalsystem vorzunehmen.

Zitate

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

Forster, Jürgen: *Kurzprosa als Spiegel der Wirklichkeit: Didaktische Analysen und Reflexionen von Texten von Aichinger, Bichsel, Musil, Meckel, Böll, Biermann*. Bad Honnef am Rhein: E. Keimer, 1980.

Zumbrock, Helmut: »Der Stellenwert von Landeskunde in der Hochschulausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer«, *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung* 1 (1981), 58–73.

Jeder Titel eines Autors wird getrennt aufgeführt.

Korrekturregeln

Die Rechtschreibung basiert auf dem amtlichen Regelwerk, das ab 1. August 2007 in Kraft ist. 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 2011: Wissenschaftliche Arbeiten

Ackermann, Gregor; Delabar, Walter (Hrsg.):

Schreibende Frauen. Ein Schaubild im frühen 20. Jahrhundert. Bielefeld: Aisthesis, 2011 (Juni. Magazin für Literatur und Kultur 45/46). – ISBN 978-3-89528-857-9. 362 Seiten, € 34,–

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.):

Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin; New York: de Gruyter, 2011 (Deutsch als Zweitsprache. DaZ-Forschung 1). – ISBN 978-3-11-026778-5. 340 Seiten, € 99,95

Albes, Claudia; Saupe, Anja (Hrsg.):

Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Beiträge zur Literatur und Mediendidaktik 20). – ISBN 978-3-631-57749-3. 227 Seiten, € 39,80

Ammon, Ulrich; Kemper, Dirk (Hrsg.):

Die deutsche Sprache in Russland. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-103-8. 428 Seiten, € 60,–

Apeltauer, Ernst; Rost-Roth, Martina (Hrsg.):

Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Forum Fremdsprachenforschung 11). – ISBN 978-3-86057-765-3. 142 Seiten, € 24,80

Arbeitskreis für interkulturelle Germanistik in China (Hrsg.):

Deutsch-Chinesisches Forum interkultureller Bildung. Band 2: Spektrum der Interkulturalität. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-027-7. 221 Seiten, € 23,–

Astleitner, Hermann:

Theorieentwicklung für SozialwissenschaftlerInnen. Wien; Köln; Weimar: Böhlau, 2011 (UTB 3461). – ISBN 978-3-8252-3461-4. 227 Seiten, € 19,90

Bao, Hanyi:

Die Rolle der Kulturinformationen in Phraseologismen bei der Übertragung von moderner chinesischer Literatur ins Deutsche. München: iudicium, 2011 (SinoLinguistica. Schriftenreihe des Fachverbandes Chinesisch 15). – ISBN 978-3-86205-068-0. 295 Seiten, € 29,50

Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann; Würz, Ulrike (Hrsg.):

Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0654-7. 380 Seiten, € 18,–

Bauer, Gerd Ulrich:

Auswärtige Kulturpolitik als Handlungsfeld und »Lebenselixier«. Expertentum in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Kulturdiplomatie. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-015-4. 279 Seiten, € 28,–

Baurmann, Jürgen; Neuland, Eva (Hrsg.):

Jugendliche als Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Sprache – Kommunikation – Kultur 9). – ISBN 978-3-631-61414-3. 193 Seiten, € 44,80

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

Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6647-8. 250 Seiten, € 32,–

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

Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6677-5. 252 Seiten, € 32,–

Becker, Tabea:

Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0979-1. 301 Seiten, € 20,–

Behrens, Ulrike; Eriksson, Birgit (Hrsg.):

Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep, 2011 (Mündlichkeit 1). – ISBN 978-3-03905-770-2. 174 Seiten, € 28,–

Belke, Gerlind; Geck, Martin:

Das Rumpelfax – Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0333-1. 78 Seiten, mit CD, € 18,–

Belke, Gerlind:

Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Mitmachen und Selbermachen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0858-9. 162 Seiten, € 12,–

Bilut-Homplewitz, Zofia; Mac, Agnieszka; Smykała, Marta; Szwed, Iwona (Hrsg.): **Text und Stil.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Studien zur Text- und Diskursforschung 1). – ISBN 978-3-631-61476-1. 571 Seiten, € 89,80

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

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Thematischer Teil: Mehrsprachigkeit. Hrsg. von Britta Hufeisen. München: iudicium, 2011 (Band 36/2010). – ISBN 978-3-86205-350-6. 334 Seiten, € 45,–

Bonner, Withold; Reuter, Ewald (Hrsg.):

Umbrüche in der Germanistik. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2009. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Finnische Beiträge zur Germanistik 26). – ISBN 978-3-631-63030-3. 392 Seiten, € 62,80

Bosse, Elke:

Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation. Trainingskonzeption und -evaluation. München: iudicium, 2011 (Reihe interkulturelle Kommunikation (RiK) 10). – ISBN 978-3-86205-281-3. 467 Seiten, € 45,–

Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.):

Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, 2010 (MatDaF. Materialien Deutsch als Fremdsprache 83). – ISBN 978-3-941875-51-7. 235 Seiten, € 35,–

Breindl, Eva; Ferraresi, Gisella; Volodina, Anna (Hrsg.):

Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion. Berlin; New York: de Gruyter, 2011 (Linguistische Arbeiten 534). – ISBN 978-3-11-023435-0. 381 Seiten, € 119,95

Bretegnier, Aude (Hrsg.):

Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s). Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Transversales, langues, sociétés, cultures et apprentissages 28). – ISBN 978-3-0343-0631-7. 278 Seiten, € 46,–

Brinker, Klaus; Sager, Sven F.:

Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2011 (Grundlagen der Germanistik 30). – ISBN 978-3-503-12207-3. 204 Seiten, € 17,80

Brosch, Cyril; Fiedler, Sabine (Hrsg.):

Florilegium Interlinguisticum. Festschrift für Detlev Blanke zum 70. Geburtstag. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011. – ISBN 978-3-631-61328-3. 424 Seiten, € 74,80

Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (Hrsg.):

DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008. Göttingen: Universitätsverlag, 2010 (MatDaF. Materialien Deutsch als Fremdsprache 83). – ISBN 978-3-941875-05-0. 445 Seiten, € 40,–

Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim:

Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg: Fillibach, 2011. – ISBN 978-3-931240-49-3. 276 Seiten, € 21,–

Curran, Jane V.; Pörtner, Julia (Hrsg.):

West-östliche Begegnung. Festschrift für Hans-Günther Schwarz von seinen Freunden und Kollegen. München: iudicium, 2010. – ISBN 978-3-86205-104-5. 266 Seiten, € 26,–

Czucka, Eckehard; Neuland, Eva (Hrsg.):

Interkulturelle Kommunikation. Perspektiven einer anwendungsorientierten Germanistik. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-102-1. 415 Seiten, € 45,–

Delouche, Frédéric (Hrsg.):

Das Europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert. Stuttgart: Klett-Cotta, 2011. – ISBN 978-3-608-94650-5. 450 Seiten, € 34,95

Domínguez Vázquez, María José:

Kontrastive Grammatik und Lexikographie: Spanisch-deutsches Wörterbuch zur Valenz des Nomens. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-028-4. 368 Seiten, € 52,–

Durzak, Manfred:

Bilder Indiens in der deutschen Literatur. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Mäander. Beiträge zur deutschen Literatur 10). – ISBN 978-3-631-61437-2. 226 Seiten, € 42,80

Ekinci-Kocks, Yüksel:

Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0755-1. 240 Seiten, € 19,80

Elmentaler, Michael; Hoinkes, Ulrich (Hrsg.):

Gute Sprache, schlechte Sprache. Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft 2). – ISBN 978-3-631-59743-9. 208 Seiten, € 44,80

Elsner, Daniela; Wildemann, Anja (Hrsg.):

Sprachen lernen – Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Language Learning – Language Teaching. Prospects for Teacher Education across Europe. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 42). – ISBN 978-3-631-60476-2. 214 Seiten, € 34,80

Errázuriz, José Antonio:

Warum erfordert Gadamer's Hermeneutik eine ethische Wende? Über den ethischen Zugang des Verstehens. Nordhausen: Bautz, 2011 (libri virides 5). – ISBN 978-3-88309678-0. 108 Seiten, € 25,–

Esders, Michael:

Die enteignete Poesie. Wie Medien, Marketing und PR die Literatur ausbeuten. Bielefeld: Aisthesis, 2011 (Essay 35). – ISBN 978-3-89528-876-0. 118 Seiten, € 14,50

Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.):

Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-093-2. 193 Seiten, € 40,–

Fandrych, Christian; Thurmair, Maria:

Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Stauffenburg Linguistik 57). – ISBN 978-3-86057-195-8. 380 Seiten, € 49,50

Faulstich, Werner:

Die Kultur des 20. Jahrhunderts im Überblick. Paderborn: Fink, 2011 (Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts). – ISBN 978-3-7705-5144-6. 239 Seiten, € 39,90

Fischer-Kania, Sabine; Schäf, Daniel (Hrsg.):

Sprache und Literatur im Spannungsfeld von Politik und Ästhetik. Christa Wolf zum 80. Geburtstag. München: iudicium, 2011 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie XI). – ISBN 978-3-86205-029-1. 274 Seiten, € 27,-

Fleischer, Jürg:

Historische Syntax des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6568-6. 359 Seiten, € 24,90

Fobbe, Eilika:

Forensische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6654-6. 250 Seiten, € 19,90

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

Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-014-7. 529 Seiten, € 50,-

Fuentes Rodríguez, Catalina; Alcaide Lara, Esperanza; Brenes Peña, Ester (Hrsg.):

Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Fondo Hispánico de Lingüística y Filología 3). – ISBN 978-3-0343-0502-0. 583 Seiten, € 75,20

Glaser, Elvira; Schmidt, Jürgen Erich; Frey, Natascha (Hrsg.):

Dynamik des Dialekts – Wandel und Variation. Akten des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD). Stuttgart: Steiner, 2011 (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beiheft 144). – ISBN 978-3-515-09900-4. 365 Seiten, € 53,-

Gössmann, Hilaria; Jaschke, Renate; Mrugalla, Andreas (Hrsg.):

Interkulturelle Begegnungen in Literatur, Film und Fernsehen. Ein deutsch-japanischer Vergleich. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-095-6. 466 Seiten, € 47,-

Graefen, Gabriele; Moll, Melanie:

Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011. – ISBN 978-3-631-60948-4. 181 Seiten, € 22,80

Grossmann, Simone:

Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 83). – ISBN 978-3-631-61253-8. 401 Seiten, € 62,80

Grzega, Joachim:

Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit. Eine Entdeckungsreise. Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Stauffenburg Handbücher). – ISBN 978-3-86057-999-2. 350 Seiten, € 24,80

Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hrsg.):

Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010. Göttingen: Universitätsverlag, 2011 (MatDaF. Materialien Deutsch als Fremdsprache 85). – ISBN 978-3-86395-000-2. 378 Seiten, € 35,–

Harting, Axel:

Bitten in E-Mails japanischer Deutschlerner. Schwierigkeiten beim Erwerb zielsprachlicher Textnormen unter Berücksichtigung der Einflüsse muttersprachlicher deutscher und japanischer Textmuster. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 24). – ISBN 978-3-8340-0821-3. 260 Seiten, mit CD, € 24,–

Haukås, Åsta:

Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit 10). – ISBN 978-3-86057-869-8. 252 Seiten, € 38,–

Heinrichs, Petra:

Grenzüberschreitungen: Die Türkei im Spiegel deutschsprachiger Literatur. Ver-rückte Topografien von Geschlecht und Nation. Bielefeld: Aisthesis, 2011. – ISBN 978-3-89528-860-9. 462 Seiten, € 39,80

Herz, Patrick:

Ein Prozess – vier Sprachen. Übersetzen und Dolmetschen im Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof Nürnberg, 20. November 1945 – 1. Oktober 1946. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 9). – ISBN 978-3-631-61720-5. 157 Seiten, € 32,80

Hiller, Florian:

Sachtexte erschließen. Eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz. Freiburg: Fillibach, 2011. – ISBN 978-3-931240-60-8. 350 Seiten, € 23,–

Hindinger, Barbara; Langner, Martin-M. (Hrsg.):

»Ich bin ein Mann! Wer ist es mehr?«. Männlichkeitskonzepte in der deutschen Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-021-5. 347 Seiten, € 36,–

Hintz, Ingrid:

Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011 (Deutschdidaktik aktuell 12). – ISBN 978-3-8340-0871-8. 303 Seiten, € 19,80

Hoffmann, Ludger; Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.):

Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0824-4. 344 Seiten, € 25,–

Hoffmann, Ludger; Leimbrink, Kerstin; Quasthoff, Uta (Hrsg.):

Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin; New York: de Gruyter, 2011 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 43). – ISBN 978-3-11-025975-9. 376 Seiten, € 99,95

Honold, Alexander (Hrsg.):

Ost-westliche Kulturtransfers. Orient – Amerika. Postkoloniale Studien in der Germanistik 1. Bielefeld: Aisthesis, 2011. – ISBN 978-3-89528-848. 291 Seiten, € 29,80

Horscht, Heike; Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.):

Sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag. Feldstudien von angehenden Grundschullehrerinnen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011 (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik 9). – ISBN 978-3-8340-0996-8. 178 Seiten, € 16,–

Hutterli, Sandra:

Beurteilung der Sprechkompetenz in einer Fremdsprache. Theorie und Praxis der Einführung neuer Verfahren in einem schweizerischen Schulsystem (Fallstudie). Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011. – ISBN 978-3-0343-0596-9. 514 Seiten, € 73,80

Hyvärinen, Irma; Liimatainen, Annikki (Hrsg.):

Beiträge zur pragmatischen Phraseologie. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Finnische Beiträge zur Germanistik 25). – ISBN 978-3-631-61748-7. 225 Seiten, € 44,80

Ilse, Viktoria:

Wirtschaftsdeutsch in Ungarn: Position, Bedarf und Perspektiven. Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch im DaF-Unterricht in Ungarn. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-096-3. 174 Seiten, € 20,–

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Mapping zwischen Syntax, Prosodie und Informationsstruktur. Akten des 37. Linguistenseminars, Kyoto 2009. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-349-0. 148 Seiten, € 18,–

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Neue Beiträge zur Germanistik, Band 10 / Heft 1. Der Krieg als Thema deutschsprachiger Literatur seit 1945. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-316-2. 163 Seiten, € 16,80

Kaiser, Irmtraud; Peyer, Elisabeth:

Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 25). – ISBN 978-3-8340-0850-3. 446 Seiten, € 32,–

Kecker, Gabriele:

Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Language Testing and Evaluation 23). – ISBN 978-3-631-61070-1. 349 Seiten, € 59,80

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

Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Francke, 2011 (UTB 8275). – ISBN 978-3-8252-8275-2. 712 Seiten, mit CD-ROM, € 34,90

Knipf-Komplósi, Elisabeth:

Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn. Stuttgart: Steiner, 2011 (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beiheft 145). – ISBN 978-3-515-09930-1. 293 Seiten, € 50,–

Köhnen, Ralph (Hrsg.):

Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart: Metzler, 2011. – ISBN 978-3-476-02283-7. 276 Seiten, inklusive Downloadangebot, € 19,95

Koloch, Sabine:

Frauen im Kulturprozess der Frühen Neuzeit. Kommunikation, Macht, Bildung. Berlin: Akademie, 2011. – ISBN 978-3-05-005183-3. 584 Seiten, € 99,80

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

Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin; New York: de Gruyter, 2011 (Reihe Germanistische Linguistik 293). – ISBN 978-3-11-026317-6. 436 Seiten, € 99,95

Kramer, Andreas; Röhnert, Jan (Hrsg.):

Literatur – Universalie und Kulturenspezifikum. Göttingen: Universitätsverlag, 2010 (MatDaF. Materialien Deutsch als Fremdsprache 83). – ISBN 978-3-941875-47-0. 318 Seiten, € 38,–

Krech, Hans:

Beiträge zur Sprechwissenschaft I. Ausgewählte Schriften zur Therapie von Stimm-, Sprech-, Sprach- und Atmungsstörungen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 36). – ISBN 978-3-61738-0. 268 Seiten, mit CD, € 49,80

Krech, Hans:

Beiträge zur Sprechwissenschaft II. Die Behandlung gestörter S-Laute. Sprechkundliche Beiträge zur Therapie der Sigmatismen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 37). – ISBN 978-3-631-61739-7. 164 Seiten, € 32,80

Lee, Namho; Uh, Chanje; Lee, Kwangho; Kim, Mihyun:

Koreanische Literatur des 20. Jahrhunderts. Deutsche Übersetzung von Jung Youngsun und Herbert Jaumann. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-101-4. 155 Seiten, € 16,–

Li, Yuan:

Das kompetenzorientierte Modell der Integrativen Landeskunde: Vom theoretischen Konstrukt zur didaktisch-methodischen Umsetzung. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-013-0. 250 Seiten, € 25,–

Liebscher, Martin; Fricker, Christophe; Dassanowsky, Robert von (Hrsg.):

The Nameable and the Unnameable. Hofmannsthal's *Der Schwierige* Revisited. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-030-7. 219 Seiten, € 22,–

Lorenz, Matthias N.; Pirro, Maurizio (Hrsg.):

Wendejahr 1959? Die literarische Inszenierung von Kontinuitäten und Brüchen in gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten der 1950er Jahre. Bielefeld: Aisthesis, 2011 (Moderne Studien 9). – ISBN 978-3-89528-866-1. 310 Seiten, € 34,80

Lü, Jingzhu:

Literarische Kurztexte im DaF-Unterricht des chinesischen Germanistikstudiums. Ein Unterrichtsmodell für interkulturelle Lernziele. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 84). – ISBN 978-3-631-62099-1. 264 Seiten, € 44,80

Lüpkes, Tobias:

Varianz. Studien zu einer kulturellen Verortung am Beispiel Walthers von der Vogelweide. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Kultur, Wissenschaft, Literatur. Beiträge zur Mittelalterforschung 24). – ISBN 978-3-631-61691-8. 452 Seiten, € 72,80

Lütke, Beate:

Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin; New York: de Gruyter, 2011 (Deutsch als Zweitsprache. DaZ-Forschung 2). – ISBN 978-3-11-026777-8. 272 Seiten, € 99,95

Luginbühl, Martin; Perrin, Daniel:

Muster und Variation. Medienlinguistische Perspektiven auf Textproduktion und Text. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Sprache in Kommunikation und Medien 2). – ISBN 978-3-0343-0593-8. 287 Seiten, € 33,80

Madrid, Daniel; Hughes, Stephen (Hrsg.):

Studies in Bilingual Education. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Linguistic Insights. Studies in Languages and Communication 122). – ISBN 978-3-0343-0474-0. 472 Seiten, € 69,70

Mehlem, Ulrich; Sahel, Said (Hrsg.):

Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Diagnose und Förderung. Freiburg: Fillibach, 2011. – ISBN 978-3-931240-63-9. 250 Seiten, € 19,–

Meindl, Claudia:

Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6627-0. 302 Seiten, € 22,90

Meißner, Franz-Joseph; Capucho, Filomena; Degache, Christian; Martins, Adriana; Spiță, Doina; Tost, Manuel (Hrsg.):

Intercomprehension Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.–18.9.2010. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6675-1. 406 Seiten, € 42,–

Middeke, Annegret (Hrsg.):

Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug. Göttingen: Universitätsverlag, 2010 (MatDaF. Materialien Deutsch als Fremdsprache 84). – ISBN 978-3-941875-79-1. 229 Seiten, € 30,–

Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja:

Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6674-4. 309 Seiten, € 19,90

O'Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar:

Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Stauffenburg Einführungen 23). – ISBN 978-3-86507-297-9. 200 Seiten, € 19,50

Ogasa, Nicole:

Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Forschungen zur Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik 4). – ISBN 978-3-631-60772-5. 277 Seiten, € 44,80

Pafel, Jürgen:

Einführung in die Syntax. Grundlagen – Strukturen – Theorien. Stuttgart: Metzler, 2011. – ISBN 978-3-476-02322-3. 264 Seiten, inklusive Downloadangebot, € 19,95

Peters, Brigitte; Schütz, Erhard (Hrsg.):

200 Jahre Berliner Universität. 200 Jahre Berliner Germanistik. 1810–2010. Teil III. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Publikationen zur Zeitschrift für Germanistik 23). – ISBN 978-3-0343-0622-5. 388 Seiten, € 62,10

Pöckl, Wolfgang; Ohnheiser, Ingeborg; Sandrini, Peter (Hrsg.):

Translation – Sprachvariation – Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011. – ISBN 978-3-631-60000-9. 541 Seiten, € 79,80

Poźlewicz, Agnieszka:

Syntax, Semantik und Pragmatik der Operatorpartikeln des Deutschen. Versuch einer Systematik. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Danziger Beiträge zur Germanistik 37). – ISBN 978-3-631-61918-6. 190 Seiten, € 39,80

Prestin, Maike:

Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten. Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-244-8. 231 Seiten, € 27,-

Putsche, Julia:

Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten

ersten Klassen mit der Zielsprache Französisch. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Mehrsprachigkeit in Europa 5). – ISBN 978-3-0343-1052-9. 358 Seiten, € 67,90

Raith, Thomas:

Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichten. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6638-6. 164 Seiten, € 24,90

Reinfried, Marcus; Rück, Nicola (Hrsg.):

Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6600-3. 416 Seiten, € 49,–

Reutner, Ursula; Schwarze, Sabine:

Geschichte der italienischen Sprache. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6653-9. 250 Seiten, € 19,90

Riedel, Elisabeth:

Steinige Wege zum Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache – Paulo Freire eine Chance. Kassel: kassel university press, 2011. – ISBN 978-3-89958-565-0. 379 Seiten, € 49,–

Roelcke, Thorsten:

Typologische Variation im Deutschen. Grundlagen – Modelle – Tendenzen. Berlin: Schmidt, 2011 (Grundlagen der Germanistik 48). – ISBN 978-3-503-12269-1. 318 Seiten, € 19,95

Römer, Ruth:

Sprache, zur Sprache gebracht. Aufsätze zur Intentionalität sprachlichen Handelns. Bielefeld: Aisthesis, 2011. – ISBN 978-3-89528-861-6. 269 Seiten, € 34,80

Rost-Roth, Martina (Hrsg.):

DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. Freiburg: Fillibach, 2011. – ISBN 978-3-931240-62-2. 277 Seiten, € 22,–

Rothstein, Björn:

Wissenschaftliches Arbeiten für Linguisten. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6630-0. 218 Seiten, € 19,90

Rüedi, Jürg:

Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen. Göttingen; Bern: Hogrefe & Huber, 2011. – ISBN 978-3-456-84882-2. 200 Seiten, € 19,95

Ruiz de Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel; Gallardo del Puerto, Francisco (Hrsg.):

Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 108). – ISBN 978-3-0343-0074-2. 343 Seiten, € 58,60

Schmenk, Barbara; Würffel, Nicola (Hrsg.):

Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6678-2. 354 Seiten, € 48,–

Schmidlin, Regula:

Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin; New York: de Gruyter, 2011 (Studia Linguistica Germanica 106). – ISBN 978-3-11-025124-1. 347 Seiten, € 99,95

Schmidt, Jürgen Erich; Herrgen, Joachim:

Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Berlin: Schmidt, 2011 (Grundlagen der Germanistik 49). – ISBN 978-3-503-12268-4. 464 Seiten, € 29,80

Seeba, Hinrich:

Denkbilder. Detmolder Vorträge zur Kulturgeschichte der Literatur. Bielefeld: Aisthesis, 2011. – ISBN 978-3-89528-867-8. 364 Seiten, € 34,80

Sievert, Ulrike; Voigt-Zimmermann, Susanne (Hrsg.):

Klinische Sprechwissenschaft. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft, Forschung und Praxis. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 35). – ISBN 978-3-631-60501-1. 146 Seiten, € 32,80

Silbermann, Edith:

Czernowitz – Stadt der Dichter. Geschichte einer jüdischen Familie aus der Bukowina. Paderborn: Fink, 2011. – ISBN 978-3-7705-4843-9. 200 Seiten, mit CD, € 24,90

Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard (Hrsg.):

»Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander« **Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0835-0. 390 Seiten, € 29,80

Steinhoff, Annette:

Lernmedien Deutsch als Fremdsprache und die Vermittlung des Passivs. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-024-6. 282 Seiten, € 32,–

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner:

Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 2011 (Grundlagen der Germanistik 38). – ISBN 978-3-503-12240-0. 322 Seiten, € 17,80

Stolz, Thomas; Vossmann, Susanne; Dewein, Barbara:

Kolonialzeitliche Sprachforschung. Die Beschreibung afrikanischer Sprachen zur Zeit der deutschen Kolonialherrschaft. Berlin: Akademie, 2011 (Koloniale und Postkoloniale Linguistik/Colonial and Postcolonial Linguistics 1). – ISBN 978-3-05-005190-1. 312 Seiten, € 99,80

Stolze, Radegundis:

Übersetzungstheorien. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6679-9. 311 Seiten, € 24,90

Szczepaniak, Renata:

Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6666-9. 219 Seiten, € 19,90

Tamura, Kazuhiko (Hrsg.):

Schauplatz der Verwandlungen. Variationen über Inszenierung und Hybridität. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-348-3. 254 Seiten, € 23,–

Tomishige, Yoshio; Itoda, Soichiro (Hrsg.):

Aufführungsdiskurse im 18. Jahrhundert. Bühnenästhetik, Theaterkritik und Öffentlichkeit. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-019-2. 215 Seiten, € 96,–

Tudor, J. M.:

Sound and Sense. Music and Musical Metaphor in the Thought and Writing of Goethe and his Age. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (British and Irish Studies in German Language and Literature 46). – ISBN 978-3-0343-0237-1. 515 Seiten, € 65,40

Tully, Carol (Hrsg.):

Zeugen der Vergangenheit. H. G. Adler – Franz Baermann Steiner. Briefwechsel 1936–1952. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-385-8. 365 Seiten, € 36,–

Vainikka, Anne; Young-Scholten, Martha:

The Acquisition of German. Introducing Organic Grammar. New York; Berlin: de Gruyter, 2011 (Studies on Language Acquisition 44). – ISBN 978-3-11-026376-3. 320 Seiten, € 99,95

Vogt, Karin:

Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6644-7. 396 Seiten, € 42,–

Werth, Alexander:

Perzeptionsphonologische Grundlagen der Prosodie. Eine Analyse der mittelfränkischen Tonakzentdistinktion. Stuttgart: Steiner, 2011 (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beiheft 143). – ISBN 978-3-515-09862-5. 297 Seiten, € 49,–

Wichter, Sigurd:

Kommunikationsreihen aus Gesprächen und Textkommunikaten. Zur Kommunikation in und zwischen Gesellschaften. New York; Berlin: de Gruyter, 2011 (Reihe Germanistische Linguistik 294). – ISBN 978-3-11-023409-1. 427 Seiten, € 99,95

Wierzbicka, Mariola; Wawrzyniak, Zdzisław (Hrsg.):

Grammatik im Text und im Diskurs. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2011 (Danziger Beiträge zur Germanistik 34). – ISBN 978-3-631-60559-2. 392 Seiten, € 62,80

Zahra, Ahmad:

Nonverbale Komponenten der Bedeutungserklärung in Fremdsprachen-Tandems. München: iudicium, 2011. – ISBN 978-3-86205-032-1. 218 Seiten, € 32,–

Ziem, Alexander; Lasch, Alexander (Hrsg.):

Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Stauffenburg Linguistik 58). – ISBN 978-3-86057-196-5. 282 Seiten, € 34,80

Ziesmer, Marion:

Die entfesselte Sprache. Fallstudien zum poetischen Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – ISBN 978-3-8340-0928-9. 304 Seiten, € 28,–

II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2011: Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

► CORNELSEN

Alpha plus

Alpha plus. Basiskurs. Europäischer Referenzrahmen: A1/1

Kursbuch mit CDs und eingelegtem Lese- und Schreibheft. – ISBN 978-3-06-020206-5. 224 Seiten, € 14,95

Mein Lernportfolio. – ISBN 978-3-06-020707-7. 32 Seiten, € 3,95

Ja genau!

Ja genau! Für Teilbände A1.1 und A1.2. Europäischer Referenzrahmen: A1

Sprachtraining DaF. Mit Extraseiten zur Landeskunde. – ISBN 978-3-06-020462-5. 104 Seiten, € 9,95

Ja genau! Für Teilbände A2.1 und A2.2. Europäischer Referenzrahmen: A2

Sprachtraining DaF. Mit Extraseiten zur Landeskunde. – ISBN 978-3-06-020463-2. 96 Seiten, € 9,95

Ja genau! Für Teilbände A2.1 und A2.2. Europäischer Referenzrahmen: A2

Sprachtraining DaZ. Mit Extraseiten für Integrationskurse. – ISBN 978-3-06-024164-4. 96 Seiten, € 9,95

Ja genau! Teilband A2.2. Europäischer Referenzrahmen: A2

Kurs- und Übungsbuch mit Lösungen und CD. – ISBN 978-3-06-024160-6. 184 Seiten, € 12,95

CD. – ISBN 978-3-06-024169-9. 70 Min., € 9,95

Pluspunkt Deutsch – Neue Ausgabe

Pluspunkt Deutsch – Neue Ausgabe. Gesamtband 2. Europäischer Referenzrahmen: A2

Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen. – ISBN 978-3-06-024290-0. 168 Seiten, € 17,95

Pluspunkt Deutsch – Neue Ausgabe. Gesamtband 3. Europäischer Referenzrahmen: B1

Paket: Kursbuch und Arbeitsbuch mit CD. – ISBN 978-3-06-024307-5. € 24,95

Arbeitsbuch mit CD. – ISBN 978-3-06-024292-4. 160 Seiten, € 12,95

Kursbuch. – ISBN 978-3-06-024291-7. 240 Seiten, € 14,95

Pluspunkt Deutsch – Neue Ausgabe. Teilband 1 des Gesamtbandes 3. Europäischer Referenzrahmen: B1

Arbeitsbuch mit CD. – ISBN 978-3-06-024320-4. 84 Seiten, € 6,95

Kursbuch. – ISBN 978-3-06-024317-4. 124 Seiten, € 7,95

CD. – ISBN 978-3-06-024323-5. 60 Min., € 10,95

Pluspunkt Deutsch – Neue Ausgabe. Teilband 2 des Gesamtbandes 3. Europäischer Referenzrahmen: B1

Arbeitsbuch mit CD. – ISBN 978-3-06-024322-8. 84 Seiten, € 6,95

Kursbuch. – ISBN 978-3-06-024319-8. 156 Seiten, € 7,95

CD. – ISBN 978-3-06-024324-2. 60 Min., € 10,95

Pluspunkt Deutsch – Neue Ausgabe. Gesamtband 1. Europäischer Referenzrahmen: A1

Handreichungen für den Unterricht als Download. (Nur im Internet: www.cornelsen.de). – ISBN 978-3-06-024330-3. 160 Seiten, € 12,75

Pluspunkte Beruf

Pluspunkte Beruf – Erfolgreich in der Gastronomie und Hotellerie. Europäischer Referenzrahmen: A2/B1

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-06-020378-9. 88 Seiten, € 14,95

Pluspunkte Beruf – Erfolgreich in der Pflege. Europäischer Referenzrahmen: B1

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-06-020379-6. 96 Seiten, € 14,95

Orientierungskurs

Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland. Europäischer Referenzrahmen A2–B1

Kursheft. – ISBN 978-3-06-020014-6. 92 Seiten, € 9,95

Prima – Deutsch für Jugendliche

Prima – Deutsch für Jugendliche. Band 3 und 4. Europäischer Referenzrahmen: A2

Testheft mit Modelltest »Fit in Deutsch 2«. Mit Hör-CDs und Kopiervorlagen. – ISBN 978-3-06-020204-1. 84 Seiten, € 16,95

Prima – Deutsch für Jugendliche. Band 5. Europäischer Referenzrahmen: B1

Handreichungen für den Unterricht. – ISBN 978-3-06-020179-2. 152 Seiten, € 19,95

studio d

studio d. Gesamtband 1. Grundstufe. Europäischer Referenzrahmen A1

Paket: Kurs- und Übungsbuch mit Lerner-CD und Sprachtraining. – ISBN 978-3-464-20880-9. € 28,90

Vokabeltaschenbuch Deutsch-Koreanisch. – ISBN 978-3-06-020783-1. 152 Seiten, € 6,95

Vokabeltaschenbuch Deutsch-Albanisch. (Nur im Internet: www.cornelsen.de). – ISBN 978-3-464-20836-6. 152 Seiten, kostenlos

studio d. Gesamtband 2. Grundstufe. Europäischer Referenzrahmen A2
Paket: Kurs- und Übungsbuch mit Lerner-CD und Sprachtraining. – ISBN 978-3-464-20881-6. € 28,90

studio d. Gesamtband 3. Grundstufe. Europäischer Referenzrahmen B1
Paket: Kurs- und Übungsbuch mit Lerner-CD und Sprachtraining. – ISBN 978-3-464-20882-3. € 28,90

studio d. Band B2.1. Mittelstufe. Europäischer Referenzrahmen B2
Unterrichtsvorbereitung mit Kopiervorlagen und Tests. – ISBN 978-3-06-020095-5. 116 Seiten, € 11,50
Sprach- und Prüfungstraining. – ISBN 978-3-06-020613-1. 64 Seiten, € 9,95

Training berufliche Kommunikation

Erfolgreich in der geschäftlichen Korrespondenz. Europäischer Referenzrahmen B1/B2

Handreichungen zum Unterricht als Download. (Nur im Internet: www.cornelsen.de). – ISBN 978-3-06-020759-6. 32 Seiten € 2,95

Lextra

DaF Lernkrimi Europäischer Referenzrahmen: A2–B1

Ein Fall für Patrick Reich: Tödliches Testament. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01516-0. 48 Seiten, € 9,95

Ein Fall für Patrick Reich: Der letzte Kuss. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01514-6. 48 Seiten, € 9,95

Ein Fall für Patrick Reich: Gefährlicher Einkauf. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01510-8. 48 Seiten, € 9,95

DaF Lernkrimi Europäischer Referenzrahmen: A1–A2

Teufel in Seide. Falsches Spiel in Leipzig. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01516-0. 48 Seiten, € 9,95

Haifische in der Spree. Tödlicher Streit in Berlin. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01842-0. 48 Seiten, € 9,95

Schuss ins Leere. Fremde Räuber in Uri. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01845-1. 52 Seiten, € 9,95

Kaltes Blut. Heimliche Rache in Garmisch. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01844-4. 48 Seiten, € 9,95

Die Skorpion-Frau. Liebe und Tod in Heidelberg. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01843-7. 48 Seiten, € 9,95

Leise kommt der Tod. Gift und Geld in Salzburg. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01896-3. 48 Seiten, € 9,95

Jin, Friederike; Voß, Ute:

Grammatik – Kein Problem. Europäischer Referenzrahmen A1–A2.
DaF Übungsgrammatik. – ISBN 978-3-589-01598-6. 136 Seiten, € 14,95

Funk, Hermann; Koenig, Michael; Rohrmann, Lutz:

Verblexikon Deutsch als Fremdsprache. Europäischer Referenzrahmen A1–B2.
Konjugationswörterbuch. – ISBN 978-3-589-01928-1. 472 Seiten, € 9,95

Schroth-Wiechert, Sigrun:

Deutsch als Fremdsprache in den Ingenieurwissenschaften. Formulierungshilfen für schriftliche Arbeiten in Studium und Beruf. Buch mit CD-ROM. – ISBN 978-3-06-520665-5. 160 Seiten, € 19,95

Duden

Allgemeinbildung

Eselsbrücken. Die schönsten Merksätze und ihre Bedeutung. – ISBN 978-3-411-04180-8. 128 Seiten, € 8,95

Abiwissen

Deutsch. Textanalyse und Textinterpretation. – ISBN 978-3-411-74691-0. 122 Seiten, € 12,95

► GILDE

Bärenspaß

Bärenspaß 1

Aktivkarten im Großformat (Lehrermaterial). Mehr als 350 farbige Erzählkarten im Format 15x15 cm aus stabilem Karton. – ISBN 978-3-86035-718-7. € 79,80

Mit Lisa durch dick und dünn

Lisa mag Tiere. – ISBN 978-3-86035-118-5. 32 Seiten, € 2,70

Ein Fall für Didi und Biggi

Der Zeitungsdieb. – ISBN 978-3-86035-128-4. 32 Seiten, € 2,70

Die Geheimschrift. – ISBN 978-3-86035-129-1. 32 Seiten, € 2,70

► HEP

Hunter, Regina:

minimal lernen. – ISBN 978-3-03905-731-3. 136 Seiten, € 26,–

Gasser, Peter:

Lerne lieber gehirngerecht. Wie man neuronale Potenziale nutzen und erweitern kann. – ISBN 978-3-03905-751-1. 96 Seiten, € 22,–

► HUEBER

Menschen

Deutsch als Fremdsprache Sechsbändige Ausgabe

Menschen. Niveau A1/1

Kursbuch mit eingelegter Lerner-DVD-ROM. – ISBN 978-3-19-301901-1. € 7,99

Schritte plus

Lehrwerk Deutsch als Zweitsprache für erwachsene Lerner. Niveaustufen A1 bis B1

Schritte plus Alpha 1

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-101452-0. 96 Seiten, € 7,99

Schritte plus Alpha 2

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-201452-9. 96 Seiten, € 7,99

Schritte plus Alpha 3

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-301452-8. 96 Seiten, € 7,99

Schritte plus in Frauen- und Elternkursen. Niveau A1

Schritte plus 1 und 2

Übungsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-831911-6. 120 Seiten, € 19,99

Schritte plus 3 und 4

Übungsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-831913-0. 120 Seiten, € 19,99

Schritte plus 5 und 6

Übungsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-831915-0. 120 Seiten, € 19,99

Zusatzmaterialien zu allen Bänden

Spielesammlung. Niveau A1. – ISBN 978-3-19-331911-1. 100 Seiten, € 19,99

Spielesammlung. Niveau A2. – ISBN 978-3-19-331913-5. 100 Seiten, € 19,99

Spielesammlung. Niveau B1. – ISBN 978-3-19-331915-9. 100 Seiten, € 19,99

Schritte plus**Ausgabe Schweiz****Schritte plus 1**

Kurs- und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen. – ISBN 978-3-19-501911-8. 180 Seiten, € 13,99

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-531911-9. 88 Min., € 20,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-541911-6. 176 Seiten, € 21,50

Schritte plus 2

Kurs- und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen. – ISBN 978-3-19-501912-5. 180 Seiten, € 13,99

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-531912-6. 104 Min., € 20,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-541912-3. 176 Seiten, € 21,50

Schritte plus 3

Kurs- und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen. – ISBN 978-3-19-501913-2. € 13,99

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-531913-3. € 20,50

Schritte plus 4

Kurs- und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen. – ISBN 978-3-19-501914-9. € 13,99

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-531914-0. € 20,50

Erste Schritte plus – Vorkurs

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-351911-5. € 9,99

Miteinander. Niveaustufe A1

Arabisch. Buch mit 4 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-209509-2. 256 Seiten, € 39,99

Englisch. Buch mit 4 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-009509-4. 256 Seiten, € 39,99

Russisch. Buch mit 4 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-309509-1. 256 Seiten, € 39,99

Thai. Buch mit 4 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-409509-0. 256 Seiten, € 39,99

Türkisch. Buch mit 4 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-109509-3. 256 Seiten, € 39,99

Ziel

Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache für erwachsene Lerner. Niveaustufen B1 bis C1

Ziel C1/1

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-131675-4. 200 Seiten, € 19,99

Ziel C1/2

Kursbuch. – ISBN 978-3-19-501675-9. 144 Seiten, € 10,99

3 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-531675-0. 176 Min., € 19,99

Arbeitsbuch mit Lerner-CD-ROM. – ISBN 978-3-19-511675-6. 144 Seiten, € 9,95

Arbeitsbuch – Lösungen. – ISBN 978-3-19-681675-4. 32 Seiten, € 4,99
Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-691675-1. 72 Min., € 9,99
Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-691675-1. 200 Seiten, € 19,99
Paket Kursbuch und Arbeitsbuch mit Lerner-CD-ROM. – ISBN 978-3-19-711675-4. 144 Seiten, € 16,99

Reihe Spielerisch Deutsch lernen

Lustige Sprachspiele. – ISBN 978-3-19-099470-0. 48 Seiten, € 7,99
Spaß mit ersten Wörtern. – ISBN 978-3-19-089470-3. 48 Seiten, € 7,99

Lernkrimi

Das Monster im Schulkeller. Buch mit MP3-Download. – ISBN 978-3-19-229470-9. 40 Seiten, € 7,99
Jagd nach dem Reifendieb. Buch mit MP3-Download. – ISBN 978-3-19-209470-5. 40 Seiten, € 7,99

Planetino

Deutsch für Kinder

Planetino 3. Niveaustufe A1

Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-311579-9. 116 Seiten, € 10,99
Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-321579-6. 180 Seiten, € 12,99

deutsch.com

Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und junge Erwachsene

deutsch.com 3 zum Niveau B1

Kursbuch. – ISBN 978-3-19-001660-0. 128 Seiten, € 13,49
2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-051660-5. 89 Min., € 25,99
Arbeitsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-011660-7. 160 Seiten, € 12,99
Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-041660-8. 96 Seiten, € 13,95

Ideen

Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und junge Erwachsene

Ideen 3. zum Niveau B1

Kursbuch. – ISBN 978-3-19-001825-3. 152 Seiten, € 13,49
3 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-051825-8. 176 Min., € 27,99
Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs zum Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-011825-0. 160 Seiten, € 12,99
Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-021825-7. 144 Seiten, € 14,99

AusBlick**Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene****AusBlick zum Niveau C1**

Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD. – ISBN 978-3-19-011862-5. 168 Seiten, € 14,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-021862-2. 96 Seiten, € 21,99

Alltag, Beruf & Co.**Alltag, Beruf & Co. 5. Niveaustufe B 1/1**

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-501590-5. 120 Seiten, € 15,99

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-531590-7. 107 Min., € 24,99

Wörterlernheft. – ISBN 978-3-19-551590-1. 60 Seiten, € 6,99

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-541590-4. 96 Seiten, € 15,99

Alltag, Beruf & Co. 6. Niveaustufe B1/2

Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-601590-4. 120 Seiten, € 15,99

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-631590-5. 110 Min., € 24,99

Wörterlernheft. – ISBN 978-3-19-651590-9. 64 Seiten, € 6,99

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-641590-2. 96 Seiten, € 15,99

Reihe deutsch üben

Band 17. Adjektive. Niveau A2 bis C2. – ISBN 978-3-19-107450-0. 212 Seiten, € 16,99

Wortschatz & Grammatik A1. – ISBN 978-3-19-407493-4. 116 Seiten, € 9,99

Wortschatz & Grammatik A2. – ISBN 978-3-19-557493-8. 128 Seiten, € 9,99

Lesen & Schreiben A2. – ISBN 978-3-19-537493-4. € 9,99

Hören & Sprechen A2. – ISBN 978-3-19-567493-5. € 9,99

Wheel Plus – Deutsch

Unregelmäßige Verben. Wheel + Heft. – ISBN 978-3-19-969546-2. 12 Seiten, € 6,99

der, die, das. Wheel + Heft. – ISBN 978-3-19-769546-4. € 6,99

Casio. Elektronisches Wörterbuch**Casio EX-word EW-G550C**

Schüler und Studenten – für Englisch, Französisch, Latein, Spanisch und Deutsch. – ISBN 978-3-19-039587-3. € 169,90 (nur lieferbar an den Buchhandel und Institutionen der Erwachsenenbildung in Deutschland)

Casio EX-word EW-G6100C

Lehrer und Übersetzer – für Englisch, Französisch, Latein, Spanisch und Deutsch. Mit USB-Anschluss und Kabel. – ISBN 978-3-19-139587-2. € 299,90 (nur lieferbar an den Buchhandel und Institutionen der Erwachsenenbildung in Deutschland)

Casio EX-word EW-G7000E

Business und Reisen – für Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Deutsch. Mit USB-Anschluss und Kabel. – ISBN 978-3-19-279587-9. € 299,90 (nur lieferbar an den Buchhandel und Institutionen der Erwachsenenbildung in Deutschland)

EX.word BIG-CASE

für EW-G6000C, EW-G7000C, EW-G6100C und EW-G7000E. – ISBN 978-3-19-019570-1. € 29,90 (nur lieferbar an den Buchhandel und Institutionen der Erwachsenenbildung in Deutschland)

Thoma, Leonhard:

Eine Frau, ein Mann. Niveau A2 bis B1. Buch mit integrierter Audio-CD. – ISBN 978-3-19-021677-2. 84 Seiten, € 16,99

Tanja Nause, Tanja:

Berlin, Meyerbeer 26. Niveau B1. – ISBN 978-3-19-571735-9. 132 Seiten, € 12,99

bi:libri

Zootiere. Kinderbuch in acht Sprachen für Kinder ab 18 Monaten. – ISBN 978-3-938735-09-1. 14 Seiten, € 7,95

Was ziehen wir heute an? Für Kinder ab 2 Jahren

Kinderbuch Deutsch-Englisch. – ISBN 978-3-19-219595-2. 16 Seiten, € 5,95

Kinderbuch Deutsch-Französisch. – ISBN 978-3-19-229595-9. 16 Seiten, € 5,95

Kinderbuch Deutsch-Griechisch. – ISBN 978-3-19-239595-6. 16 Seiten, € 5,95

Kinderbuch Deutsch-Italienisch. – ISBN 978-3-19-249595-3. 16 Seiten, € 5,95

Kinderbuch Deutsch-Russisch. – ISBN 978-3-19-259595-0. 16 Seiten, € 5,95

Kinderbuch Deutsch-Spanisch. – ISBN 978-3-19-269595-7. 16 Seiten, € 5,95

Kinderbuch Deutsch-Türkisch. – ISBN 978-3-19-279595-4. 16 Seiten, € 5,95

Wie fühlst du dich heute? Für Kinder ab 3 Jahren

Kinderbuch Deutsch-Englisch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-009595-7. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Französisch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-019595-4. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Griechisch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-029595-1. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Italienisch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-039595-8. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Russisch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-049595-5. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Spanisch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-059595-2. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Türkisch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-069595-9. 28 Seiten, € 15,95

Kleiner Eisbär – Lars, bring uns nach Hause! Für Kinder ab 4 Jahren

Kinderbuch Deutsch-Englisch mit Code für MP3-Hörbuch zum kostenlosen Download. – ISBN 978-3-19-149595-4. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Französisch mit Code für MP3-Hörbuch zum kostenlosen Download. – ISBN 978-3-19-159595-1. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Griechisch mit Code für MP3-Hörbuch zum kostenlosen Download. – ISBN 978-3-19-169595-8. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Italienisch mit Code für MP3-Hörbuch zum kostenlosen Download. – ISBN 978-3-19-179595-5. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Russisch mit Code für MP3-Hörbuch zum kostenlosen Download. – ISBN 978-3-19-189595-2. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Spanisch mit Code für MP3-Hörbuch zum kostenlosen Download. – ISBN 978-3-19-199595-9. 28 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Türkisch mit Code für MP3-Hörbuch zum kostenlosen Download. – ISBN 978-3-19-209595-5. 28 Seiten, € 15,95

Die verschwundenen Formen. Für Kinder ab 4 Jahren

Kinderbuch Deutsch-Englisch mit Audio-CD und Lupen-Lesezeichen. – ISBN 978-3-19-289595-1. 36 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Französisch mit Audio-CD und Lupen-Lesezeichen. – ISBN 978-3-19-299595-8. 36 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Griechisch mit Audio-CD und Lupen-Lesezeichen. – ISBN 978-3-19-309595-4. 36 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Italienisch mit Audio-CD und Lupen-Lesezeichen. – ISBN 978-3-19-319595-1. 36 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Russisch mit Audio-CD und Lupen-Lesezeichen. – ISBN 978-3-19-329595-8. 36 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Spanisch mit Audio-CD und Lupen-Lesezeichen. – ISBN 978-3-19-339595-5. 36 Seiten, € 15,95

Kinderbuch Deutsch-Türkisch mit Audio-CD und Lupen-Lesezeichen. – ISBN 978-3-19-349595-2. 36 Seiten, € 15,95

Pia kommt in die Schule. Für Kinder ab 6 Jahren

Kinderbuch Deutsch-Englisch. – ISBN 978-3-19-079595-6. 44 Seiten mit Leserätsel, € 9,95

Kinderbuch Deutsch-Französisch. – ISBN 978-3-19-089595-3. 44 Seiten mit Leserätsel, € 9,95

Kinderbuch Deutsch-Griechisch. – ISBN 978-3-19-099595-0. 44 Seiten mit Leserätsel, € 9,95

Kinderbuch Deutsch-Italienisch. – ISBN 978-3-19-109595-6. 44 Seiten mit Leserätsel, € 9,95

Kinderbuch Deutsch-Russisch. – ISBN 978-3-19-119595-3. 44 Seiten mit Leserätsel, € 9,95

Kinderbuch Deutsch-Spanisch. – ISBN 978-3-19-129595-3. 44 Seiten mit Leserätsel, € 9,95

Fit fürs Goethe-Zertifikat**Fit fürs Goethe-Zertifikat. Prüfungstraining Niveau C2**

Lehrbuch mit integrierter Audio-CD. – ISBN 978-3-19-201875-6. € 18,99

Bartl, Almuth; Titz, Katrin:

Lustige Sprachrätsel Deutsch A1. – ISBN 978-3-19-099581-3. 64 Seiten, € 6,95

Yilmaz, Ethem:

Mein Sprach- und Integrationsbegleiter Deutsch. Türkische Ausgabe. – ISBN 978-3-19-007919-3. 322 Seiten, € 12,99

Brill, Lilli Marlen; Techmer, Marion:

Großes Übungsbuch Deutsch – Wortschatz. Niveaustufen A2 bis C1. – ISBN 978-3-19-201721-6. 296 Seiten, € 14,95

► **KLETT**

DaF kompakt**DaF kompakt A1–B1**

Kursbuch + 3 Audio-CDs. – ISBN 978-3-12-676180-2. 256 Seiten, € 25,99

Aussichten**Aussichten A1**

Intensivtrainer (Kurs- und Selbstlernmaterial). – ISBN 978-3-12-676203-8. 112 Seiten, € 7,99

Aussichten A2.2

Kurs-/Arbeitsbuch + 2 Audio-CDs + DVD. – ISBN 978-3-12-676216-8. 232 Seiten, € 14,99

Kursbuch + 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-12-676210-6. 216 Seiten, € 14,99

Arbeitsbuch + 1 Audio-CD + DVD. – ISBN 978-3-12-676211-3. 216 Seiten, € 14,99

Integration Spezial. Kursmaterial + Audio-CD. – ISBN 978-3-12-676212-0. 48 Seiten, € 6,99

Aussichten B1.1

Kursbuch + Arbeits-/Materialienbuch + 2 Audio-CDs + DVD. – ISBN 978-3-12-676225-0. 216 Seiten, € 14,99

DaF kompakt**DaF kompakt A1–B1**

Übungsbuch + 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-12-676181-9. 296 Seiten, € 18,99

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-12-676189-5. 128 Seiten, € 14,99

DaF kompakt A1

Kurs- und Übungsbuch + 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-12-676186-4. 152 Seiten, € 15,99

Intensivtrainer. Wortschatz und Grammatik. – ISBN 978-3-12-676183-3. 64 Seiten, € 12,99

DaF kompakt A2

Kurs- und Übungsbuch + 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-12-676187-1. 184 Seiten, € 16,99

DaF kompakt B1

Kurs- und Übungsbuch + 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-12-676188-8. 224 Seiten, € 17,99

So geht's zum DSD II (B2/C1)

Testbuch mit Leitfaden für die mündliche Prüfung. – ISBN 978-3-12-675971-7. 128 Seiten, € 16,99

Übungsbuch. – ISBN 978-3-12-675970-0. 128 Seiten, € 21,99

Lehrerhandbuch zum Testbuch mit Leitfaden für die mündliche Prüfung + CD + DVD. – ISBN 978-3-12-675973-1. 96 Seiten, € 15,99

Von A bis Z (A1)

Alphabetisierungskurs für Erwachsene. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene.

Kursbuch + 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-12-676040-9. 168 Seiten, € 17,99

Übungsbuch. – ISBN 978-3-12-676041-6. 160 Seiten, € 14,99

Hohmann, Sandra:

Einfach schreiben! A2–B1. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Übungsbuch.

– ISBN 978-3-12-676231-1. 64 Seiten, € 8,99

Hohmann, Sandra:

Einfach sprechen! A2–B1. Übungsbuch + Audio-CD. – ISBN 978-3-12-676230-4.

64 Seiten, € 9,99

Feldmeier, Alexis:

Von A bis Z. Schreibtrainer Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene.

– ISBN 978-3-12-676043-0. 96 Seiten, € 5,99

► LANGENSCHIEDT

Logisch!

Deutsch für Jugendliche

Logisch! Tafelbilder für Interactive Whiteboards Niveau A1

Logisch! Digital A1. CD-ROM mit interaktiven Tafelbildern. System: Windows, Mac. – ISBN 978-3-468-47426-2. € 29,90

Interaktive Tafelbilder. Gesamtpaket zum Download: www.langenscheidt.de/log-d1. € 15,–

Logisch! B1 Niveau B1

Kursbuch. – ISBN 978-3-468-47460-6. 152 Seiten, € 12,95

Arbeitsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-47461-3. 152 Seiten, 78 Min., € 11,95

Arbeitsbuch mit Audio-CD und Vokabeltrainer CD-ROM. – ISBN 978-3-468-47462-0. 152 Seiten, 78 Min., € 16,95

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-468-47464-4. 100 Min., € 13,50

geni@l

Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche

geni@l Klick A1

Kursbuch mit 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-468-47100-1. 144 Seiten, 150 Min., € 13,95

Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-468-47101-8. 136 Seiten, 120 Min., € 11,95

Arbeitsbuch mit DVD-ROM (Video-DVD und Audio-Files). – ISBN 978-3-468-47102-5. 136 Seiten, 120 Min., € 15,95

Lehrerhandbuch mit integr. Kursbuch. – ISBN 978-3-468-47103-2. 300 Seiten, € 19,95

Testheft. – ISBN 978-3-468-47105-6. 56 Seiten, € 15,95

Intensivtrainer. – ISBN 978-3-468-47108-7. 96 Seiten, € 7,95

Glossar Englisch. – ISBN 978-3-468-47109-4. 56 Seiten, € 6,95

Glossar Griechisch. – ISBN 978-3-468-47111-7. 56 Seiten, € 6,95

Glossar Italienisch. – ISBN 978-3-468-47112-4. 56 Seiten, € 6,95

Glossar Spanisch. – ISBN 978-3-468-47113-1. 56 Seiten, € 6,95

DVD. – ISBN 978-3-468-47116-2. 28 Min., € 19,95

geni@l klick A1 Digitales Unterrichtspaket

Digitales Unterrichtspaket auf DVD-ROM. System: Windows, Mac. – ISBN 978-3-468-47104-9. € 39,95

Digitales Unterrichtspaket auf 2 DVD-ROMs. Netzwerkversion. System: Windows, Mac. – ISBN 978-3-468-47117-9. € 250,00

Interaktive Tafelbilder Gesamtpaket auf CD-Rom. System: Windows, Mac. – ISBN 978-3-468-47118-6. € 19,80

Berliner Platz NEU

Deutsch im Alltag

Berliner Platz 2 NEU

Testheft mit Prüfungsvorbereitung 2 mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-47228-2. 64 Seiten, € 14,95

Berliner Platz 3 NEU

Lehr- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-468-47241-1. 256 Seiten, 125 Min., € 19,95

Lehr- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und »Im Alltag EXTRA«. – ISBN 978-3-468-47242-8. 296 Seiten, 120 Min., € 21,95

Lehr- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und »Treffpunkt D-A-CH«. – ISBN 978-3-468-47244-2. 256 Seiten, 120 Min., € 21,95

2 Audio-CDs zum Lehrbuchteil. – ISBN 978-3-468-47243-5. 120 Min., € 14,95

Lehrerhandreichungen. – ISBN 978-3-468-47249-7. 128 Seiten, € 12,95

Intensivtrainer 3. – ISBN 978-3-468-47245-9. 96 Seiten, € 7,95

Testheft mit Prüfungsvorbereitung 3 mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-47248-0. 64 Seiten, € 14,95

Treffpunkt D-A-CH 3 Landeskundeheft. – ISBN 978-3-468-47256-5. 48 Seiten, € 4,95

Berliner Platz 3 NEU in Teilbänden

Lehr- und Arbeitsbuch, Teil 2 mit Audio-CD und »Im Alltag EXTRA«. – ISBN 978-3-468-47282-4. 160 Seiten, 60 Min., € 11,95

Audio-CD zum Lehrbuch, Teil 2. – ISBN 978-3-468-47286-2. 68 Min., € 9,95

Alphamar – Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-47391-3. 160 Seiten, 78 Min., € 17,90

Methodenhandbuch. – ISBN 978-3-468-47392-0. 152 Seiten, € 19,90

Netzwerk

Netzwerk A1

Lehr- und Arbeitsbuch, Teil 1 mit 2 Audio-CDs und DVD. – ISBN 978-3-468-46802-5. 160 Seiten, 156 Min., € 15,95

NEU: Tafelbilder Kapitel 1–6 zum Download: www.langenscheidt.de/nwA1d. € 10,–

Wechselspiel Neu

Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht

Buch. – ISBN 978-3-468-49991-3. 152 Seiten, € 25,90

Land & Leute D-A-CH

Videoreportagen zur Landeskunde

DVD-ROM. – ISBN 978-3-468-49537-3. 48 Min., € 19,95

Lektüre

Eine Liebesgeschichte. Buch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-47293-0. 48 Seiten, 24 Min., € 5,65

Ein Hundeleben (Stufe 1). Buch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-46507-9. 64 Seiten, € 6,95

Die Prinzessin (Stufe 1). Buch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-46506-2. 64 Seiten, € 6,95

In Gefahr (Stufe 2). Buch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-46509-3. 64 Seiten, € 6,95

Oktoberfest – und zurück (Stufe 2). Buch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-46508-6. 64 Seiten, € 6,95

Speed Dating (Stufe 3). Buch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-46510-9. 64 Seiten, € 6,95

Fernstudienangebot

Fernstudieneinheit 18: Deutschunterricht planen. Buch mit DVD. – ISBN 978-3-468-49638-7. 176 Seiten, € 16,95

► LIEBAUG-DARTMANN

Deutschtest

Deutschtest Grundstufe 2

wissen, können, lernen. Lehr-, Übungs- und Lösungsbuch. – ISBN 978-3-922989-79-0. 84 Seiten, € 6,40

Deutschtest Mittelstufe 1

wissen, können, lernen. Lehr-, Übungs- und Lösungsbuch. – ISBN 978-3-922989-80-6. 80 Seiten, € 6,40

► VERLAG FÜR DEUTSCH

Landeskunde Deutschland 2012 B2–C1

Luscher, Renate:

Landeskunde Deutschland für Deutsch als Fremdsprache: Von der Wende bis heute. 5. aktualisierte und vollständig überarbeitete Neuauflage. – ISBN 978-3-938251-01-0. 176 Seiten, € 22,95

Freudenberg, Christine:

Hast Du Worte? Vokabeln und Quizfragen zu »Landeskunde Deutschland 2012«. – ISBN 978-3-938251-02-7. 108 Seiten, € 19,–

III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen

Aisthesis

<http://www.aisthesis.de>

Oberntorwall 21 (Eingang Mauerstr.), 33602 Bielefeld

Programm: Germanistik, Literaturwissenschaft, Komparatistik, Philosophie, Medienwissenschaft, Kunst, Musik, Geschichte, Politik, Biographien

Akademie Verlag GmbH

<http://www.oldenbourg-verlag.de/akademie-verlag>

Markgrafenstr. 12–14, 10969 Berlin

Programm: Philosophie, Alte Geschichte, Mediävistik, Neue und Zeitgeschichte, Kunst- und Kulturwissenschaft, Literatur- und Sprachwissenschaft

Verlag Traugott Bautz

<http://www.bautz.de>

Ellernstr. 1, 99734 Nordhausen

Programm: Bibliographien, Bibliotheksgeschichte, Germanistik, Geschichte, Politik, Kunst, Musikgeschichte, Naturwissenschaften, Pädagogik, Philosophie, Sozialwissenschaft, Theologie

Böhlau

<http://www.boehlau.de>

Wiesingerstraße 1, A-1010 Wien

Programm: Kunstgeschichte, Germanistik, Pädagogik, Bildungsforschung, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaften, Theologie, Volkskunde, Ethnologie, Publizistik

Cornelsen Verlag GmbH & Co.

<http://www.cornelsen.de>

Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin

Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung

Verlag für Deutsch Renate Luscher

<http://www.deutsch-verlag.de>

Max-Beckmann-Str. 4, 81735 München

Programm: Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde, Grammatik, Lesen, Wortschatz

Fillibach

<http://www.fillibach.de>

Fillibachstr. 16, 79104 Freiburg

Programm: Bücher zur Didaktik: Deutsch, Literatur, Sprache, Interkultur, Europa

Wilhelm Fink Verlag

<http://www.fink.de>

Jühenplatz 1–3, 33097 Paderborn

Programm: Kulturwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Soziologie, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Politikwissenschaft

Gilde

<http://www.gilde-verlag.de>

Sedanstraße 31–33, 50668 Köln

Programm: Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche

Universitätsverlag Göttingen

<http://www.univerlag.uni-goettingen.de>

Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen

Platz der Göttinger Sieben 1, 37073 Göttingen

Programm: Altphilologie, Arabistik, Ethnologie, Geschichte, Historische Anthropologie, Literaturwissenschaften, Mathematik, Medizin, Physik, Pädagogik, Sozialwissenschaften, Wissenschaftstheorie

Walter de Gruyter GmbH & Co. KG

<http://www.deGruyter.de>

Genthiner Straße 13, 10785 Berlin

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

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, Foren und Modulen zum themenbezogenen Austausch

Hogrefe

<http://www.hogrefe.de/>

Merkelstraße 3 37085 Göttingen,

Programm: Allgemeine Psychologie, Diagnostik, Geschichte der Psychologie, Kinder- und Jugendpsychologie, Lexika, Methoden der Forschung, Sozialpsychologie, Sachbücher und Ratgeber

Hueber Verlag GmbH & Co. KG

<http://www.hueber.de>

Postfach 11 42, 85729 Ismaning

Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in Schule, Hochschule und im Beruf. Deutsch als Fremdsprache, Wörterbücher, Selbstlernmaterial, Neue Medien

iudicium Verlag

<http://www.iudicium.de>

Hans-Grässel-Weg 13, 81375 München

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

Kassel University Press

<http://cms.uni-kassel.de>

Diagonale 10, 34127 Kassel

Programm: Agrarwissenschaft und Ökologie, Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung, Kunst, Geisteswissenschaft, Naturwissenschaft, Technik, Informatik, Medizin, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft

Ernst Klett Verlag GmbH

<http://www.klett-verlag.de>

Rotebühlstraße 77, 70178 Stuttgart

Programm: Schulbücher, Lernsoftware, Lehr- und Lernmaterialien für die Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Diff. Schulen, Berufliche Schulen, Erwachsenenbildung. Fächer: Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Geographie, Geschichte, Berufsorientierung, Politik, Spanisch, Latein, Musik, Kunst, Sport

Klett-Cotta

<http://www.klett-cotta.de>

Rotebühlstr. 77, 70178 Stuttgart

Programm: Literatur, Tropen, Hobbit-Presse, Sachbuch, Geschichte, Politik, Philosophie, Psychologie, Erziehung, Zeitschriften

Peter Lang GmbH Europäischer Verlag für Wissenschaften

<http://www.peterlang.net>

Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt a. 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 Erwachsenen- und Weiterbildung. Deutsch als Fremdsprache. Wörterbücher, Sprachkurse auf Audiokassette und -CD, Video und CD-ROM

Liebaug-Dartmann

<http://www.liebaug-dartmann.de>

Johann-Sebastian-Bach-Weg 15, 53340 Meckenheim

Programm: Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache

J. B. Metzler

<https://www.metzlerverlag.de>

Postfach 10 32 41, 70028 Stuttgart

Programm: Antike, Geschichte, Kulturwissenschaft, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Musik, Philosophie, Sprache

Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

<http://www.narr.de>

Dischingerweg 5, 72070 Tübingen

Programm: Sprachwissenschaften, Literaturwissenschaften, Geschichte, Sozialwissenschaften, Philosophie, Theologie, Theaterwissenschaften, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Kulturwissenschaften, Populäre Wissenschaft, Zeitschriften und Jahrbücher

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

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

Franz Steiner Verlag

<http://www.steiner-verlag.de>

Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart

Programm: Altertumswissenschaften, Geschichte, Philosophie, Rechts- und Sozialphilosophie, Linguistik, Musikwissenschaft, Orientalistik, Geographie, Romanistik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

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 Schindele«: Behinderten-Literatur

Aussichten ist jetzt komplett!

NEU

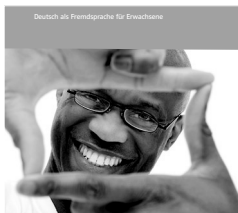


Aussichten A1

Kursbuch mit 2 Audio-CDs



Kursbuch A1 mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676200-7



Aussichten A2

Kursbuch mit 2 Audio-CDs



Kursbuch A2 mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676210-6



Aussichten B1

Kursbuch mit 2 Audio-CDs



Kursbuch B1 mit 2 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676220-5

Lebendig – individuell – emotional

- für erwachsene Lernende ohne Vorkenntnisse, für die Niveaus A1 – B1
- vermittelt Deutsch echt und lebendig
- macht fit für den privaten, beruflichen und öffentlichen Lebensbereich
- mit vielfältigen Übungen für unterschiedliche Lernertypen
- enthält motivierende Hörspielsequenzen, die Spaß in Ihren Unterricht bringen
- inklusive DVD mit landeskundlichen Porträts realer Personen

Weitere Informationen unter **www.klett.de/aussichten**

Diese Titel erhalten Sie in Ihrer Buchhandlung
oder im Internet unter **www.klett.de/daf**

Schauen und hören Sie rein:
Film- und Hörbeispiele unter
www.klett.de/aussichten