



Rundbrief

ISSN 1431-5181

Aus dem Inhalt

- Präsentationsformen bei der IDT
- IDV-Homepage
- Erwerb von Lerntechniken und -strategien

Der Internationale Deutschlehrerverband

57

Oktober 1996



DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND

IDV-Home page: <http://www.wlu.ca/~wwwidv/>
IDV-Netz: listproc@mach1.wlu.ca

- Präsident: Gerard J. Westhoff; Heidelberglaan 8; NL-3584 TC Utrecht; Niederlande
Tel.: Int. Vorw. + (30) 2 53 17 24, Fax: (30) 2 53 42 62
- Sitz des Präsidiums: IVLOS Institut für Unterrichtswissenschaft; Universität Utrecht
Heidelberglaan 8; NL-3584 TC Utrecht; Niederlande
- Generalsekretärin: Andrea Károlyi; Horánszky u. 20; H-1085 Budapest VIII; Ungarn
Tel./Fax: Int. Vorwahl + (1) 1 18 39 11
- Schatzmeister: Claus Reschke; 1701 Hollister Drive; Houston, Texas 77055-3126; USA
Tel.: Int. Vorwahl + (713) 467-9972, Fax: (713) 467-9802
- Schriftleiterin: Michelle Brenez; 29, rue du Collège; F-39800 Poligny; Frankreich
Tel./Fax: Int. Vorwahl + 03 84 37 10 12
- Beisitzer: Claus Ohrt; Ängen; S-560 34 Visingsö; Schweden
Tel.: Int. Vorwahl + (390) 4 06 04, Fax: (390) 4 07 76
-

Inhaltsverzeichnis

AUS MEINER SICHT

- G. Westhoff*: Die Notwendigkeit
einer größeren Differenzierung von
Präsentationsformen bei der IDT 2

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

- M. Brenez*: Vorstandstreffen in Luzern 5

AUS DEN VERBÄNDEN

- Z. Ojunzezeg, B. Munchzezeg,*
H.-R. Fluck: Der Mongolische DLV
stellt sich vor 9

VERANSTALTUNGSVORSCHAU 12

VERANSTALTUNGSBERICHTE

- A. Karolyi*: Bericht über die
I. Internationale Deutscholympiade 13

INTERNET

- H. Schmidt*: IDV-Homepage:
weltweit elektronisch vernetzt 14

SPRACHENPOLITIK

- Dresdner Erklärung des Fachverbandes
Deutsch als Fremdsprache zur Zukunft
des Deutschen als Fremdsprache 16

- M. Brenez*: Die Reform
der Rechtschreibung 20

BEITRÄGE

- G. Westhoff*: Didaktische Über-
legungen zum Erwerb von Lern-
techniken und Lernstrategien 21
- H.-W. Grüninger*: Wendepunkt 96/97 32

REZENSIONEN

- U. Rampillon: Lernen leichter
machen (*E. Brandl*) 33
- Das Wort. Germanistisches
Jahrbuch '94 GUS (*B. Hufeisen*) 34
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache,
Band 20, 1994 (*I. Schreiter*) 36
- G. Fischer: Sagen zu Landschaften
(*H. Uhlemann*) 40
- K. Klott: Wirtschaft (*H. W. Seliger*) 42
- Kaleidoskop Wirtschaft.
(*H. W. Seliger*) 43
- Bachmann, S. u. a.: Sichtwechsel
(*I. Schreiter*) 45

EINGESANDTE LITERATUR 48

NEUERSCHEINUNGEN 49

AUS MEINER SICHT

Die Notwendigkeit einer größeren Differenzierung von Präsentationsformen bei der IDT

Größere nationale wie internationale Tagungen, die bisherigen Internationalen Deutschlehrertagungen (IDT) eingeschlossen, werden häufig den Wünschen und Anforderungen der Teilnehmer, Referenten und Organisatoren nicht gerecht. Inhaltliche Schwerpunktsetzung, Präsentationsform und Zeitvorgaben stehen in ungünstigen Relationen zueinander. Es kommt vor, daß Beiträge vor allem präsentiert werden, weil man ohne akzeptierte Beiträge nicht reisen darf oder seine Reise nicht finanziert bekommt. Es gibt verhältnismäßig viele Beiträge, für die eigentlich eine Viertelstunde schon zu viel ist und die gewählte Präsentationsform (ein kleiner Vortrag) nicht geeignet ist. Andererseits gibt es Beiträge, die so interessant sind, daß eine halbe Stunde eigentlich noch zu kurz ist. Das heißt, daß für die meisten Beiträge die zugemessene Zeit nicht geeignet ist. Entweder zu lang oder zu kurz.

Weiter gibt es auch noch Sitzungen mit viel Diskussion, Demonstration und anderen Formen von Teilnehmerbeteiligung, für die anderthalb bis drei Stunden durchaus angebracht und lohnend wären: die wirklichen Workshops. Dabei gibt es andere, nicht weniger wichtige oder interessante Präsentationen, die, (weil sie vor allem aus Informationsübertragung bestehen) in zwanzig Minuten genug Stoff, Nachdenken und Arbeit für Jahre liefern können. Jede dieser Kategorien stellt ihre eigenen Anforderungen in Bezug auf Präsentationsform, benötigte Hilfsmittel (Medien z. B.), Gruppengröße, Vorbereitung der Teilnehmer, Materialien für die Sitzung, Räumlichkeiten usw.

Ich habe deshalb direkt nach der X. IDT dem IDV-Vorstand vorgeschlagen, eine kleine Arbeitsgruppe zu beauftragen, für diese Probleme Lösungsvorschläge zu entwickeln. Die AG wurde geleitet von Ulla Hirschfeld (Vorbereitungskomitee X. IDT Leipzig) und bestand weiter aus den folgenden Personen:

Rainer Bohn (Deutschland)
Hans-Jürgen Krumm (Ehrenmitglied IDV)
Herminio Schmidt (Kanada)
Walter Volkmann (Brasilien)
Gerard Westhoff (Präsident IDV)

Die Gruppe erhielt den Namen „Tagungsdidaktik“ und die Aufgabe,

- a) eine, wo möglich nicht zu komplizierte Übersicht zu erstellen über die Bedürfnisse, Anforderungen und Interessen von Teilnehmern und Präsentatoren bei einer internationalen Tagung;
- b) ein dementsprechend differenziertes Angebot von Sitzungsformen zu entwickeln, variierend von Postermarkt über Symposien, Podiumsgespräche, kurze Informationspräsentationen, Schau- und Erzählsitzungen bis zu richtigen Workshops usw.;
- c) wo möglich Gedanken oder Anregungen zu entwickeln in bezug auf die Präsentationsformen, Zeitdauer, Gruppengröße, Medienbenutzung, Rolle des Präsentierenden, anwesende Materialien usw.

Aus finanziellen Gründen kommunizierte die Gruppe schriftlich. Im September '95 legte sie dem Vorstand ihre Ergebnisse vor.

Die Vorschläge sind so gut wie unverändert vom Vorstand übernommen worden. Das Vorbereitungs Komitee hat daraus für Amsterdam folgendes Tagungskonzept entwickelt:

Vorschläge zu einem Sektionskonzept

1. Zeitplan

Sektionen finden an drei Tagungstagen (Dienstag, Donnerstag, Freitag) statt, und zwar nach dem folgenden Grundmuster:

- 9 – 11 Uhr: zwei Vormittagsreferate
- 11 – 13 Uhr: Markt
- 14 – 17 Uhr: Workshops

Die Zeit nach 17.00 Uhr ist für „Schaufenster“ und „Plenaires“ reserviert.

2. Vormittagsreferat

Zu den Vormittagsreferaten laden die Sektionsleiter Vortragende ihrer Wahl ein; dabei ist eine gewisse internationale Streuung wünschenswert, ebenso wie eine Konfrontation unterschiedlicher „Richtungen“.

3. Markt

Der Markt steht all denen offen, die zu einer Sektion einen informativen Beitrag in Form der Präsentation eines Posters, eines Videos oder einer Reihe von Materialien leisten wollen. Hier sollte ein großer Teil der angemeldeten Beiträge untergebracht werden, die bisher als Kurzreferat gehalten wurden, die aber viel eindringlicher in der Form einer Präsentation anzubieten sind.

4. Workshops

Am Nachmittag wird Gruppen von Sektionsteilnehmern – auf eigene Initiative, aber auch auf Initiative der Sektionsleiter – die Möglichkeit geboten, Arbeitsgruppen, Workshops, Symposien (mit einer Reihe von Beiträgen und Diskussionen) zu bestimmten Themen zu organisieren. Diese Gruppen bestimmen auch ihren Zeitplan selbst; es ist denkbar, daß ein Workshop alle drei Nachmittage in Anspruch nimmt. Wichtig ist wohl, daß diese Gruppen nicht exklusiv, sondern offen für alle Teilnehmer der Sektion sind; die Teilnahme wird ad hoc geregelt.

Dieses Konzept ist als Vorschlag zu verstehen, welcher auf der ersten Sitzung der Sektionsleiter noch diskutiert werden muß. Er ist als Rahmen zu verstehen, in dem jede Sektion – ihrem Thema, ihrem Teilnehmerkreis, ihren Zielen gemäß – ein eigenes Konzept für die Sektionsarbeit entwickeln muß.

Der Vorstand hofft, daß es auch so funktionieren wird, und bedankt sich bei der Arbeitsgruppe für ihren Einsatz. Ich bin davon überzeugt, daß diese Gruppe einen wichtigen Beitrag zum Nachdenken über eine funktionelle inhaltliche und organisatorische Gestaltung von Tagungen geleistet hat, welcher auch bei künftigen Tagungen seinen Nutzen beweisen wird.

Gerard Westhoff

XI. Internationale Deutschlehrertagung



Amsterdam, Niederlande

4. August bis 9. August 1997

„Deutsch in Europa und in der Welt
Chancen und Initiativen“

Information: Universität Amsterdam
Congressbüro IDV – Maria Hagen
Postbus 19268
NL-1000 GG AMSTERDAM

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Vorstandstreffen in Luzern (13. – 16. Mai 1996)

Der Vorstand traf sich zu seiner Frühjahrssitzung in Luzern im Anschluß an die Jubiläumstagung (zehnjähriges Bestehen) des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz. Die Vorstandsmitglieder waren zur Tagung eingeladen, und der Präsident hielt dort ein Referat.

Es sei hier Marianne Rokka und ihrem dynamischen Team sowie unserer unersetzlichen Monika Clalüna herzlich für die Einladungen und die liebevolle Fürsorge gedankt.

An der Vorstandssitzung nahmen außerdem teil (anlässlich der Behandlung ihrer Tagesordnungspunkte): Henk Diephuis, der Tagungssekretär der XI. IDT, und Hans-Werner Grüninger als Leiter einer Satzungskommission.

Damit zeichnen sich die drei Hauptstränge der diesmaligen Vorstandssitzung ab, nämlich die Berichte und Beschlüsse des Vorstandes, die Nachrichten und Entscheidungen betreffs der XI. IDT, die Diskussionen anhand der Vorschläge der Arbeitsgruppe Grüninger/Enns/Pavlikova.

Berichte und Beschlüsse

Zuerst kamen natürlich die Nachrichten aus aller Welt.

Monika Clalüna überbrachte Grüße aus Bulgarien. Sie hatte an der gut besuchten Tagung „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ teilgenommen.

Claus Reschke teilte seinerseits mit, daß in Mexico ein neuer Vorstand gewählt worden war, der soeben die erste Nummer seiner Verbandszeitschrift herausgegeben hat. Ferner berichtete Roland Goll, daß es jetzt in Albanien einen Deutschlehrerverband gibt. Andrea Karolyi lobte den guten Ablauf der Deutscholympiade in Budapest. In Sachen ADILT (Schließung des Goethe-Instituts Neapel, vgl. Rundbrief 56 – S. 12) hat Gerard Westhoff sich mit dem Goethe-Institut in Verbindung gesetzt und die entsprechende Antwort an den Verband weitergeleitet.

Der Vorstand hat auch eine Reihe von Einladungen zu nationalen Tagungen erhalten. Leider ist es aus finanziellen und zeitlichen Gründen unmöglich, all diesen Einladungen Folge zu leisten; doch freut sich der Vorstand immer, dies rege Leben der Verbände begrüßen zu können.

Als zweites beschäftigt sich der Vorstand sodann mit dem Problem der Kommunikation.

Eine Reihe von IDV-Arbeitsberichten ist gestartet worden; es handelt sich bei den zwei ersten Nummern um die Berichte über Puchberg und Epinal. Es wird beschlossen, die Liste der bisher erschienenen IDV-Publikationen zu ergänzen, so daß genau festgestellt werden kann, was vergriffen oder was wo noch erhältlich ist und zu welchem Preis. Diese Liste soll auf der Internet-Leitliste und im Infoblatt publiziert werden.

Im Rahmen des Kommunikationsproblems wird daraufhin das Thema Rundbrief aufgenommen. Anhand der von der Schriftleiterin eingeholten gestalterischen und finanziellen Vorschläge, beschließt der Vorstand, den Rundbrief von nun an in Leipzig drucken zu lassen. Die dabei aufgeworfenen vertriebstechnischen Fragen werden anlässlich der nächsten Vorstandssitzung geprüft werden.

Dann steht der Stand der Puchbergprojekte zur Diskussion. Da genaue Angaben dazu im Protokoll der Vorstandssitzung stehen werden, verweise ich hier nur auf die im Infoblatt Nr. 16 vom Juni 1996 stehende Übersicht. Gewisse Informationen stehen noch aus; der Vorstand wird im Herbst darauf zurückkommen.

Ein letzter Punkt dieses ersten Arbeitsstranges betrifft die Finanzen. Der Schatzmeister legt den Kassenbericht für 1995 und den Haushaltsplan 1996 vor. Von den Mitgliedsbeiträgen 1995 stehen noch 2 403 sFr. aus. Elf Verbände waren bis 1995 befreit worden. Dies ist seit diesem Jahr satzungsgemäß nicht mehr möglich. Auf Beschluß der Vertreterversammlung in Puchberg können Mitgliedsbeiträge nur noch ermäßigt werden. Dazu hat der Vorstand vorläufig vier Kriterienstufen aufgestellt. Die ermäßigten Beiträge zu diesen vier Stufen werden auf jeweils 100.–, 75.–, 50.– und 10.– sFr. festgesetzt.

Die XI. IDT in Amsterdam

Das erste Vorprogramm ist im März verschickt worden, das zweite soll Anfang September herauskommen; die Anmeldung für Beiträge ist bis zum 31.12.1996 offen. Der Vorstand diskutiert eine Reihe organisatorischer Fragen und übergibt dem Tagungssekretär Empfehlungen an das Vorbereitungskomitee. Dieses behält selbstverständlich das endgültige Entscheidungsrecht.

Henk Diephuis geht dann auf die finanzielle Lage ein. Unter anderem deutet er an, daß Verhandlungen mit der Lufthansa geführt werden. Sollte eine Vereinbarung zustande kommen, so würden die Teilnehmer die Information im zweiten Vorprogramm vorfinden. Ferner wird über die Stipendien debattiert. Das Infoblatt bringt darüber Aufschlüsse. Vielleicht ist es sinnvoll, noch einmal darauf zurückgekommen:

Stipendienmöglichkeiten

Der Vorstand des IDV sowie das Vorbereitungskomitee vergeben in begrenztem Umfang Aufenthaltsstipendien. Die dafür zur Verfügung stehenden Mittel sind allerdings noch knapper als in den Vorjahren. Sie werden deshalb dringend gebeten, im eigenen Land alle anderen verfügbaren Möglichkeiten einer finanziellen Unterstützung auszuschöpfen. Wenden Sie sich z. B. an Ihren Arbeitgeber, Ihren nationalen Deutschlehrerverband, Ministerien, wissenschaftliche und kulturelle Institutionen und auch an Unternehmen, die an Kontakten mit deutschsprachigen Ländern ein besonderes Interesse haben.

Schriftliche Stipendienanträge richten Sie bitte bis zum 31.12.1996 an Ihre nationalen Mitgliederverbände im IDV oder an das Kongreßbüro in Amsterdam.

Ihr Antrag soll folgende Angaben enthalten: Personaldaten, berufliche Stellung, Institution, an der Sie arbeiten, beabsichtigte Mitwirkung beim Kongreß, Umfang der erforderlichen Unterstützung sowie eine Begründung. – Geben Sie bitte auch an, ob, bei wem und mit welchem Erfolg Sie sich bereits um einen Zuschuß bemüht haben.

Die IDV-Zuschüsse werden – wie immer – über die Verbände vergeben. Nähere Mitteilungen darüber ergehen nach der Herbstsitzung des Vorstandes an die Verbände.

Gerard Westhoff geht zum Thema der Sektion 21 über (Forum für Verbandsarbeit). Er sieht zwei Themengruppen: einmal die Berichterstattung zu den Puchbergprojekten, dann die eigentliche Verbandsarbeit, z. B. Tagungsdidaktik, Subventionierung, Fortbildung von Verbandsmitgliedern u. ä.

Zum Schluß wird ein Kalender der Frühjahrssitzung des Vorstandes festgesetzt, unter anderem die Daten der Treffen mit den Sektionsleitern und dem Vorbereitungskomitee.

Der Vorstand begrüßt die gründliche inhaltliche Darstellung des Kongreßsekretärs und bedankt sich recht herzlich bei ihm, dem Vorbereitungskomitee und der Kerngruppe für die geleistete Arbeit.

Änderungsvorschläge zur Wahlordnung

Während der Vorstandssitzung (Februar 1995) in Porto war beschlossen worden, Hans-Werner Grüninger zu bitten, eine kleinere Arbeitsgruppe zu dem Zweck zusammenzurufen, die IDV-Satzungen und die Wahlordnung neu zu überarbeiten.

Im Mittelpunkt dieser eventuellen Änderungen standen:

- eine mögliche Überwindung der Eurozentrizität durch regionale Differenzierung im Vorstand,
- die Neukonzeption der Rolle des Beisitzers/der Beisitzerin durch Schaffung des Postens eines Vizepräsidenten/einer Vizepräsidentin,
- die zeitlich frühere Wahl einer Wahlkommission,
- die In-die-Pflichtnahme der Mitgliedsverbände.

Mit all diesen Fragen hatte sich die Arbeitsgruppe Grüninger/Enns/Pavlikova eingehend auseinandergesetzt, die bestehenden Satzungen sowie die Wahlordnung überarbeitet und Kommentare dazu zusammengestellt. Nun sollte sich der Vorstand in Anwesenheit Hans-Werner Grüningers mit diesen Vorschlägen befassen.

Die Diskussion zog besonders in Betracht, daß zu genau festgelegte Kriterien mehr Nachteile (ausreichendes Kandidatenfeld, z. B.) als Vorteile bringen würden.

Es wurden dabei auch neue Fragen aufgeworfen, z. B.:

- Soll die Wahlordnung Satzungskraft haben oder nicht?
- Wer würde das Wahlkomitee kontrollieren?
- Behält der Vorstand immer noch die ganze Verantwortung?

Hans-Werner Grüninger wird seiner Arbeitsgruppe Bericht erstatten. Auch ihm wird für die so eingehende und so gewissenhafte Leistung gedankt. Im Herbst wird es zu weiteren Stellungnahmen kommen.

Letzte Tagesordnungspunkte: Es bleiben einige wichtige Punkte unbeantwortet, nämlich

- Könnte die XII. IDT in der Schweiz stattfinden?
- Wie entwickeln sich unsere Beziehungen zu anderen internationalen Organisationen (IVG, FIPLV, ...)?

Nächste Vorstandssitzung 9. bis 13. Oktober 1996 in Vilnius, Litauen.

Dieser Bericht ist keinesfalls themenerschöpfend. Hoffentlich spiegelt er trotzdem ein treues, wenn auch reduziertes Bild der Arbeit des Vorstandes und der Experten wider. Es wäre ungemein lohnend, wenn sich dadurch Kandidaturen zum IDV-Vorstand ergeben könnten ...

Mit freundlichen Grüßen

Die Schriftleiterin

AUS DEN VERBÄNDEN

Der Mongolische DLV stellt sich vor

Der Mongolische DLV ist zwar mit 21 Mitgliedern relativ klein, er hat sich aber seit der Gründung im Jahre 1994 unter seiner Präsidentin Z. Ojunzegeg an zahlreichen Veranstaltungen beteiligt und verschiedene Aktivitäten begonnen. Dazu gehören u. a. die Erarbeitung deutsch-mongolischer Glossare für das an den Schulen der Mongolei neu eingeführte Lehrwerk *Wer? Wie? Was?* sowie von Lese- und Schreibheften für den Schulgebrauch, die Herstellung eines deutsch-mongolischen Lernkalenders und die Organisation von Sprachwettbewerben (Spracholympiade, Liederwettbewerb) und Deutschfreizeiten für mongolische Schüler im Jugenddorf Nairamdal (d. h. Frieden) vor den Toren Ulan Bators. Hinzu kommen eine Ausstellung mit Schülerbildern zum Kalenderwettbewerb in den Räumen des „Vereins der deutschen Sprache e. V.“ und die Beteiligung an der ersten „Internationalen Tagung Deutsch als Fremdsprache an Schule und Hochschule in Zentralasien“ im Juni 1995 in Ulan Bator, die einen Überblick über die Situation des Deutschen und der Deutschausbildung in Zentralasien erbrachte. Nicht zu vergessen ist die in Zusammenarbeit mit der Fachberatung Deutsch (BVA/ZfA) und den DAAD-Lektoren erfolgte Einrichtung eines „Runden Tisches“, an dem sich in unregelmäßigen Abständen alle Deutschlehrer und -dozenten zum Meinungsaustausch und auch zum geselligen Beisammensein treffen.

Geplant sind weitere Veranstaltungen und Veröffentlichungen, wozu auch das vorerst in unregelmäßigen Abständen herausgegebene Informationsblatt zählt, das über die fachbezogenen Aktivitäten von Mongolen und Deutschen in Schule und Hochschule informiert. Hierzu werden verschiedene Mittel eingesetzt, unter denen insbesondere die Unterstützung durch die Zentralverwaltung des Goethe-Instituts München und die Fachberatung Deutsch in Ulan Bator (BVA/ZfA) während der Aufbauphase genannt werden müssen.

Von Anfang an war es ein zentrales Anliegen des Vereins, Kontakte auch über die Ländergrenzen hinweg zu schaffen. Dies begann zunächst im eigenen Land, indem Verbindungen mit den in der Mongolei arbeitenden russischen Deutschlehrern geknüpft wurden, die inzwischen zu einer intensiven Zusammenarbeit, gegenseitigen Besuchen und auch zu fröhlichen Feiern geführt haben. Aus Begegnungen während der obengenannten Tagung entstanden Kontakte mit den Deutschlehrern Burjatiens. Daraus ergaben sich ein Praktikantenaustausch (Lehrerstudenten) im Frühjahr 1996 und die Durchführung eines gemeinsamen Lehrerfortbildungsseminars in Ulan Ude (Burjatien) Ende Mai 1996.

Dieses erste länderübergreifende Seminar wurde in Zusammenarbeit mit den Fachberatern aus Nowosibirsk und Ulan Bator, dem Deutschlehrstuhl der Staatlichen Universität Ulan Ude und dem Burjatischen Bildungsministerium durchgeführt, wobei der DLV die Finanzierung der Reisekosten für die mongolischen Teilnehmer übernahm. Hervorzuheben an diesem Pilotprojekt ist, daß die russische Botschaft in Ulan Bator auf Fürsprache des Kulturreferats und des Burjatischen Bildungsministeriums für alle mongolischen und deutschen Teilnehmer kostenlose Visa erteilte und dies auch in Zukunft bei derartigen gemeinsamen Aktivitäten tun will. Im Gegenzug hat sich der mongolische Generalkonsul in Ulan Ude bereiterklärt, bei einem geplanten Folgeseminar in Ulan Bator den burjatischen Deutschlehrern die gleichen Vergünstigungen einzuräumen, ohne die eine solche Veranstaltung von uns nicht finanzierbar wäre (ein Visum kostet immerhin 30–40 USD pro Person, das entspricht etwa dem Monatsgehalt eines einheimischen Lehrers). In unserem Informationsblatt erschien dazu in der Juninummer 1996 folgender Bericht:

Eine Sprache ist zur Brücke geworden

Vom 28.05. bis 31.05. fand in Ulan Ude, Burjatien, ein internationales Fortbildungsseminar für Deutschlehrer statt. An diesem Seminar nahmen etwa 40 Deutschlehrer, Deutschdozenten und Deutschlehrerstudenten aus Burjatien, 8 Deutschlehrer aus der Mongolei und 7 deutsche Dozenten – Fachberater und Programmlehrer, die in Rußland und in der Mongolei arbeiten – teil. Organisiert wurde das Seminar vom Burjatischen Bildungsministerium, der Fremdsprachenfakultät der Hochschule Ulan Ude, Deutsche Abteilung, unter ihrem Leiter Dr. A. Karpow sowie von den beiden Fachberatern Katja Meuß (Nowosibirsk) und Prof. Dr. H.-R. Fluck (Ulan Bator) und dem Mongolischen Deutschlehrerverband unter seiner Präsidentin, Frau Ojunzegeg.

An der feierlichen Eröffnung des Seminars nahmen die stellvertretende Ministerin des Burjatischen Bildungsministeriums, Frau Radnajewa, teil sowie Vertreter der Universität und des Methodischen Zentrums Ulan Ude. Dabei waren auch der Generalkonsul der Mongolei, Herr Batzorzorig, sowie der Vizekonsul, Herr Punzag.

Im Laufe des Seminars mit praxisbezogenen Fortbildungsangeboten u. a. zur Landeskunde, zur Arbeit mit Spielen und Lieder im DU und zum textsortenbezogenen Schreiben haben die mongolischen und burjatischen Lehrer ihre Erfahrungen und ihr Wissen ausgetauscht und intensive Kontakte geknüpft. Bei gemeinsamen Mittagessen, der Teilnahme an der feierlichen Einweihung der Fremdsprachenfakultät der Universität mit anschließendem Abendessen sowie einem gemeinsamen Theaterbesuch hatten die Seminarteilnehmer darüber hinaus Gelegenheit, sich näher zu kommen und sich besser kennenzulernen.

Dabei wurden Brieffpartnerschaften und gegenseitige Besuche vereinbart sowie auch eine weitere Zusammenarbeit zwischen den Organisatoren. Geplant ist dazu ein Fortsetzungsseminar im April 1997 in Ulan Bator sowie eine Fortführung des in diesem Jahr erfolgreich begonnenen Praktikantenaustauschs.

Fazit: Die Woche, über die von Fernsehen, Rundfunk und Presse ausführlich berichtet wurde, war nicht nur für alle ein unvergeßliches Erlebnis, sondern auch ein kommunikatives Ereignis, dessen Wirkung weit über diese Seminarwoche hinausreichen wird.

(Buja/Fluck)

Eine Arbeitsprobe dieses arbeitsintensiven, aber auch fröhlichen Begegnungs-Seminars aus dem Fortbildungsteil „Textsortenbezogenes Schreiben“ ist die nebenstehende kreative Fassung eines Seminarberichts in Form eines Kochrezepts, das von zwei burjatischen Kolleginnen verfaßt wurde.

Erwähnt werden muß in diesem Zusammenhang noch, daß während unseres Begegnungsseminars in Ulan Ude der Burjatische Deutschlehrerverband aus der Taufe gehoben wurde, der auf unsere Anregung hin und auch ein wenig mit unserer organisatorisch-technischen Unterstützung gegründet worden ist und vielleicht in absehbarer Zeit auch Mitglied des IDV sein kann.

Nach wie vor ist der Mongolische Deutschlehrerverband an internationalen Kontakten interessiert und freut sich über Zuschriften, Vorschläge, Anregungen, Belegexemplare von Materialien und Verbandszeitschriften, Einladungen etc. unter folgender Adresse: Mongolischer Deutschlehrerverband P. O. Box 338, 210613 Ulaanbaatar, Mongolia (Fax: 00976 1 313810).

Z. Ojunzeg/B. Munchzeg/H.-R. Fluck

Kochrezepte eines Deutschlehrerseminar-Eintopfs

Zutaten: 1. Kohl, 2. deutsche Lehrer, 3. Fleisch, 4. mongolische Lehrer, 5. Kartoffeln, 6. burjatische Lehrer, 7. eine Prise Ernst und Pfeffer, 8. ein Eßl. voll Witz und Scherz und auch Essig für den besten Geschmack, 9. drei Gläser voll Lächeln und Zwiebel, 10. ein Flasche guter Laune, Wodka, Schnaps, Champagner, Likör und Bier.

Zubereitung: Kohl, deutsche Lehrer, Fleisch, mongolische Lehrer, Kartoffeln, burjatische Lehrer grob einschneiden, gründlich vermischen und mit Wasser in einen großen Topf gießen. Auf den Kochherd stellen und eine Stunde garen. Dann eine Prise Ernst und Pfeffer, ein Eßl. voll Witz und Scherz und Essig hinzufügen. Bevor Sie Ihren Eintopf vom Herd nehmen, fügen Sie noch drei Gläser Lächeln und gehackte Zwiebel hinzu.

Zu Tisch mit Wodka, Schnaps, Champagner und Bier anbieten.

Benutzen Sie unser Rezept, wenn Sie Ihre Freunde überraschen wollen.

Guten Appetit! Seien Sie gesund!

Wenn Sie vergiftet werden, tragen wir keine Verantwortung dafür.

*Von zwei burjatischen
Deutschlehrerinnen*

VERANSTALTUNGSVORSCHAU

1996

31. Oktober bis 3. November: Tours, Frankreich

Deutsch-Französischer Kongreß

Thema: „Deutsch in Frankreich, Französisch in Deutschland, für eine neue Politik, für einen neuen Sinn“

Anmeldefrist: ab sofort

Information: Suzel Vandmeen – ADEAF
7 impasse de la Saintrie;
F-37390 NOTRE DAME D’OE, Frankreich

1997

24. bis 26. Februar: Porto, Portugal

9. APPA-Tagung

Thema: „Die europäische Dimension des Deutschlernens“

Tagungsort: Seminário de Vilar, Porto

Information: Präsidentin APPA – Maria Antónia Laranjo
R. Cónego Ferreira Pinto, 218
4050 PORTO, Portugal
Tel. u. Fax: 0 03 51 – 2 81 98 36

24. bis 26. März: Recife, Brasilien

FIPLV-Weltkongreß

Thema: „Interkulturelle Verständigung im 21. Jahrhundert“

Information: FIPLV-Sekretariat
Seestrasse 247
CH-8038 ZÜRICH, Schweiz

4. bis 9. August: Amsterdam, Niederlande

XI. Internationale Deutschlehrertagung

Thema: „Deutsch in Europa und in der Welt – Chancen und Initiativen“

Information: Universität Amsterdam
Congressbüro IDV – Maria Hagen
Postbus 19268
NL-1000 GG AMSTERDAM, Niederlande

VERANSTALTUNGSBERICHTE

Bericht über die I. Internationale Deutscholympiade

1. bis 3. April 1996 in Budapest, Ungarn

Die erste Internationale Deutscholympiade 1995 in Budapest (Ungarn) unter der Schirmherrschaft des IDV, veranstaltet vom Ungarischen Deutschlehrerverband, war ein großer Erfolg, was hoffentlich auch alle 70 TeilnehmerInnen aus 16 Ländern bezeugen werden.

Erfreulicherweise haben den erfolgreichen Ablauf des Wettbewerbs nicht einmal das scheußliche Wetter – Budapest zeigte sich von der schlechtesten Seite – und der Reinfall mit der Unterkunft („Marktwirtschaft in Ungarn“ – der Kollegin vom Vorbereitungskomitee wurde das einzige saubere Zimmer im billigen Hotel gezeigt) beeinträchtigen können.

Der Erfolg des Sprachenwettbewerbs ist – meiner Meinung nach – besonders auf zwei wichtige Umstände zurückzuführen, die ich nachstehend besonders hervorheben möchte:

1. Der Sprachwettbewerb war *inhaltlich* sehr gut vorbereitet. In zwei Kategorien (Kategorie I = Fortgeschrittene, hohe Wochenstundenzahl; Kategorie II = Mittelstufe, niedrigere Wochenstundenzahl) gab es *Gruppenaufgaben* (3 SchülerInnen pro Gruppe) und *Einzelaufgaben*, sowohl schriftlich als auch mündlich. (Sämtliche Aufgaben werden für eine IDV-Publikation freigegeben.)

Als Volltreffer erwies sich die „mündliche Aufgabe für Gruppen“. Am Nachmittag des ersten Wettbewerbstages wurden die TeilnehmerInnen mit dem Bus in ein nahegelegenes ungarndeutsches Dorf (Pilisvörösvár-Werischwar, 25 km von Budapest) gebracht, wo sie in Dreier-Gruppen deutschstämmigen Familien zugeteilt worden sind. Die SchülerInnen haben ein Diktaphon in die Hand bekommen, ihre Aufgabe war, Interviews mit den ungarndeutschen Familien zu machen. Die Ungarndeutschen haben gern mitgemacht, die meisten Familien haben die ausländischen SchülerInnen mit Kuchen und selbstgemachtem Wein bewirtet. Am nächsten Tag, beim mündlichen Teil des Wettbewerbs, bestand die Aufgabe darin, die auf Band genommenen Interviews zu kommentieren, zu dramatisieren bzw. zu erklären. Die meisten Gruppen haben dabei Erstaunliches geleistet.

2. Es war ein absolut *fairer* Wettbewerb. In die internationale Jury wurden auch die zugereisten Betreuer-Kolleginnen und Kollegen hineinbezogen. Der mündliche Teil war für alle Teilnehmer öffentlich. Dies bedeutete soviel, daß sämtliche TeilnehmerInnen und KollegInnen bei der Produktion der Mitbewerber zugegen sein und der Konkurrenz zuhören durften.

Nach der Preisverleihung haben die Betreuer-KollegInnen die tabellarische Zusammenstellung aller (schriftlicher und mündlicher) Ergebnisse samt Plazierungen in die Hand bekommen. Die KollegInnen hatten auch in die schriftlichen Arbeiten ihrer SchülerInnen Einblick.

Die Preise wurden vom Goethe-Institut (Stipendium für einen Sommersprachkurs für 3 Personen in Deutschland), vom Ungarischen Deutschlehrerverband (Stipendium für einen 3-Wochen-Aufenthalt in Ungarn an deutschsprachigen Gymnasien für 3 Personen), vom Österreichischen Kulturinstitut sowie von diversen anderen Sponsoren (Bücher) gestiftet.

Sieger und Plazierte erhielten die Preise vom Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Dr. O. R. Heinichen, und von der Generalsekretärin des IDV, Andrea Károlyi, überreicht. Es gab zahlreiche „Sonderpreise“, und jeder Teilnehmer erhielt auch eine Teilnehmerurkunde.

Der Ungarische Deutschlehrerverband, insbesondere die Mitglieder des Vorbereitungskomitees und der Jury, sind gern bereit, die Staffel weiterzugeben und über ihre Erfahrungen der I. Deutscholympiade auch in IDV-Gremien zu berichten. Die geplante Sektion für Verbandsarbeit bei der IDT 1997 in Amsterdam scheint dafür ein geeignetes Forum zu sein.

Andrea Károlyi

INTERNET

IDV-Homepage: weltweit elektronisch vernetzt

<http://www.wlu.ca/~wwwidv>

Zusätzlich zum IDV-NETZ, der elektronischen E-mail, ist der IDV nun auch mit einer Leitseite (homepage) international zu jeder Zeit erreichbar. Die Leitseite gibt nicht nur Informationen über den IDV, sondern auch wichtige Anschlüsse und Ressourcen sowie neue Anregungen für die Arbeit im Deutschunterricht. Lehrer und Schüler werden schnell das beachtliche Potential dieser Leitseite erkennen.

Durch Stichworteingabe in „Suchmaschinen“ (*browsers*) können beliebige Informationen weltweit abgerufen werden. Leicht zugängliche Verbindungen (*links*) öffnen viele Dateien in der ganzen Welt. Man hat somit Zugang zu vielen Wissensgebieten und Interessengruppen.

Das weltweite „Internet“ (*world wide web* – auch WWW genannt) ist eine der jüngsten und zukunftssträchtigen Internet-Verbindungen. Es erlaubt, nor-

male Texte durch Ton und Bild auf dem Computerbildschirm zu beleben, und macht das Arbeiten mit der deutschen Sprache zu einem Lernerlebnis für jung und alt. Das IDV-eigene WWWIDV ermöglicht automatischen und schnellen Zugang zu anderen Deutschlehrerverbänden sowie viele Verbindungen zu wichtigen Kontakten im eigenen Land und in der Welt.

Die elektronische Kommunikation wurde vom IDV-Präsidenten Gerard Westhoff angeregt. In Zusammenarbeit mit Herminio Schmidt von der Wilfrid Laurier University in Waterloo, Ontario, Kanada, konnte das Projekt für alle Deutschlehrer und Freunde der deutschen Sprache realisiert werden.

Als logische Erweiterung zum IDV-NETZ (E-mail) ist das WWWIDV nun funktionsbereit. Damit ist die Infrastruktur zur elektronischen Kommunikation unter allen Deutschlehrern und Freunden in der Welt geschaffen. Das IDV-NETZ und WWWIDV bilden die zeitgerechte Erweiterung der traditionellen IDV-Publikationen. Wer am Internet angeschlossen ist, hat sofort Kontakt mit dem IDV und der Welt.

Wer Zugang zu E-mail hat, hat auch Zugang zu den Texten im WWW. Um Bild und Ton zu empfangen, muß man allerdings direkten Anschluß am Internet haben. Viele Universitäten und einige Schulen ermöglichen bereits kostenlosen Zugang zum Internet. Man kann auch durch einen kommerziellen Dienstleister Privatanschluß subskribieren. Dadurch kann man direkt vom Wohnzimmer ins internationale Netz einsteigen. Die bekanntesten privaten Dienstleister sind America Online, CompuServe, Delphi, GENie und Prodigy. Es ist empfehlenswert, die monatlichen Gebühren mit denen von lokalen Anbietern zu vergleichen.

Die IDV-Leitseite im WWW erreicht man über diese Anschrift:

<http://www.wlu.ca/~wwwidv>

Es ist wichtig, alle Zeichen der Anschrift einzugeben. Wer nur E-mail-Anschluß hat, braucht nur das Wort „lynx“ (und eine Freitaste) vor die obige Anschrift zu setzen, um alles (außer Bild und Ton) zu empfangen.

Weitere Informationen über den weltumspannenden elektronischen Kommunikationsträger des IDV sind erhältlich durch:

Netzmeister: *Dr. Herminio Schmidt*

Wilfrid Laurier University, Modern Languages and Literatures

Waterloo, ON, Canada N2L 3C5

Tel.: (Canada) 519-884-1970 App. 2835

Fax: (Canada) 519-888-7086

E-Mail: hschmidt@mach1.wlu.ca (wichtig: nach „mach“ folgt eine Eins)

WWW: <http://www.wlu.ca/~wwwidv>

Herminio Schmidt

SPRACHENPOLITIK

Der IDV-Vorstand veröffentlicht gern zur Information der Mitgliedsverbände die Dresdner Erklärung unseres Mitgliedsverbandes FaDaF.

Dresdner Erklärung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache zur Zukunft des Deutschen als Fremdsprache

Die Dresdner Erklärung des FaDaF zur Zukunft des Deutschen als Fremdsprache ist das Ergebnis eingehender Diskussionen, die während der 23. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 08. – 10. Juni 1995 an der TU Dresden geführt wurden. Sie wurde von der Mitgliederversammlung am 09.06.'95 verabschiedet, mit der Maßgabe, eine politische Umsetzung der darin formulierten Einsichten und Forderungen mit Nachdruck anzustreben.

Die deutsche Sprache und ihre Bedeutung in der Welt

- 1. These:* Im Ausland – besonders in Osteuropa – besteht großes Interesse an der deutschen Sprache. Die Weltsprache Deutsch ist Wirtschaftssprache als notwendiges Transportmittel der internationalen Wirtschaftsbeziehungen Deutschlands und anderer deutschsprachiger Länder. Sie ist ebenso Kultur- und Wissenschaftssprache.
- 2. These:* Die Bedeutung der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Weltsprachen wird von Deutschen selbst nicht hinreichend reflektiert. Die Deutschen sollten ein bewußteres und loyaleres Verhältnis zu ihrer Sprache entwickeln, um sie als internationale Verkehrssprache zu gebrauchen und zu institutionalisieren.
- 3. These:* Politische Repräsentanten Deutschlands müssen zu einem selbstverständlichen Gebrauch des Deutschen als internationaler Verkehrssprache verpflichtet werden; wissenschaftliche Repräsentanten sollten dazu ermutigt werden.
- 4. These:* Dem Interesse an der deutschen Sprache, dem durch die Mittlerorganisationen und deren sprachen- und kulturpolitische Arbeit

institutionell Rechnung getragen wird, muß von seiten der Politik stärkere Beachtung geschenkt werden. Gegenwärtig besteht im privaten wie im staatlichen Bereich eine Kluft zwischen dem Angebot an und der Nachfrage nach professionell vermittelter deutscher Sprache.

5. *These:* Die politisch Verantwortlichen werden aufgefordert,
- das Deutsche im europäischen Sprachenwettbewerb durch seine Verwendung in den europäischen Institutionen als gleichberechtigte Arbeits-, Verkehrs- und Verhandlungssprache zu stärken;
 - eine Fachausbildung Deutsch als Fremdsprache für Beschäftigte in europäischen Institutionen zu entwickeln;
 - das Bewußtsein zu stärken, daß Deutsch eine international gepflegte Publikationssprache und internationale Kongreßsprache ist;
 - den Erwerb der deutschen Sprache als Fremd- und Zweitsprache im In- und Ausland zu fördern.

Wissenschaftliche Forschung und Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache

6. *These:* Das akademische Fach DaF bezieht seine Attraktivität bei gleichzeitig fortschreitender theoretischer und empirischer Fundierung aus einer klaren Praxisorientierung. Praxisorientierung des Faches bedeutet: Eingehen auf die zunehmende Verflechtung der Weltwirtschaft und die weltweite Internationalisierung der Wissenschaft sowie die politische Öffnung nach Osten, die immer wichtiger werdende Motive bieten, Deutsch zu lernen. Diese Motive verdienen eine deutliche Förderung durch die Bildungspolitik bei den Bemühungen um eine Professionalisierung der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache.
7. *These:* Bestehende Einrichtungen zur Erforschung und Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache an den Hochschulen sind zukunftsorientiert auszubauen und – wo sie fehlen – neu zu schaffen.
8. *These:* Es ist dringend erforderlich, ein Berufsbild für „Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache“ zu entwickeln. Dazu werden die Verantwortlichen für die Studiengänge Deutsch als Fremdsprache/

Deutsch als Zweitsprache an den Hochschulen aufgefordert, verbindlich eine länderübergreifende Verständigung über Qualifikationserfordernisse in Magister- und Studiengängen DaF herbeizuführen.

9. *These:* Der Beruf des DaF-Lehrers ist ein akademischer Ausbildungsberuf. Für die Tätigkeit als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache ist in der Regel der Magistergrad in Deutsch als Fremdsprache die notwendige und hinreichende Qualifikation.
10. *These:* Die politisch Verantwortlichen werden aufgefordert, den Bedarf an Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache im Ausland (z. B. gegenwärtig insbesondere in den MOE-Ländern) wie im Inland (z. B. in Ausländerkursen) mit speziell hierfür akademisch ausgebildeten Lehrkräften abzudecken. Diese Forderung richtet sich in gleicher Weise an die privatwirtschaftlichen DaF-Anbieter.
11. *These:* Es ist sicherzustellen, daß DaF-Lehrkräfte ihrer Qualifikation entsprechend eingesetzt und im staatlichen Bereich im In- und Ausland nach bundesdeutschen Maßstäben (BAT) vergütet werden.

Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache an Hochschulen

12. *These:* Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache für Studierende erfolgt sowohl in der Integrations- als auch in der Begleitphase an den Lehrgebieten der Hochschulen und an den Studienkollegs. Eine flächendeckende Ausstattung der Hochschulen mit Lehrgebieten DaF ist zwingend geboten. Entsprechend der Verantwortung der Hochschulen für eine qualifizierte Ausbildung ist die Schaffung von Einrichtungen mit dem erforderlichen Maß an pädagogisch-didaktisch notwendigen Personal- und Sachmitteln anzustreben.
13. *These:* Die Qualifizierung in Deutsch als Fremdsprache als Bedingung für einen erfolgreichen Fachstudienverlauf erfordert eine sprachliche und kulturelle Integrationsphase und eine in das Grundstudium eingebundene obligatorische Begleitphase. Die Begleitphase schließt mit einem Zertifikat ab.

14. *These:* Das Angebot für die studienvorbereitende sprachliche Integrationsphase und für die Begleitphase muß als integralen Bestandteil ein Angebot an allgemeinen Orientierungs- und Integrationshilfen beinhalten.
15. *These:* Für Programm-Studierende ist ein variables Sprachlehreangebot zu entwickeln, das eine geeignete Qualifizierungsstruktur mit Zertifikaten u. ä. einschließt.
16. *These:* Für ausländische Gastwissenschaftler sind auf die jeweiligen Adressatengruppen abzustimmende Sprachlehrveranstaltungen anzubieten.

Der Studienaufenthalt ausländischer Studierender

17. *These:* Das Auswärtige Amt muß dafür Sorge tragen, daß seine Mitarbeiter in den Auslandsvertretungen für die Beratung von Studienbewerbern eine der Bedeutung des internationalen wissenschaftlichen Austausches entsprechende qualifizierte Schulung erhalten.
18. *These:* Das Bundesministerium des Inneren, die entsprechenden Länderministerien und die Kommunen müssen dafür Sorge tragen, daß die für ausländische Studierende zuständigen Mitarbeiter eine qualifizierte Ausbildung erfahren.
19. *These:* Da der studienvorbereitende Spracherwerb von Ausländern einen wesentlichen Teil des erfolgreichen Studienaufenthaltes darstellt, sind Studienbewerber in studienvorbereitenden Sprachlehrveranstaltungen für die Dauer des studienvorbereitenden Spracherwerbs an den Hochschulen und den Studienkollegs mit einem rechtlich geeigneten Studierendenstatus zu versehen. Das schließt eine Neugestaltung des derzeit unzureichend geregelten Krankenversicherungsschutzes für ausländische Studierende ein.
20. *These:* An den Hochschulen ist eine intensive Zusammenarbeit aller mit Ausländerfragen befaßten Einrichtungen anzustreben, zu fördern oder weiter auszubauen, um auf eine ausländerfreundliche Atmosphäre hinzuwirken. Dies schließt die Verpflichtung ein, etwa bestehende soziale und materielle Benachteiligungen ausländischer Studierender zu beseitigen.

Die Reform der Rechtschreibung

Liebe Kollegen und Kolleginnen,

Vom Jahr 2005 an wird die alte Schreibweise, die 1902 veröffentlicht worden ist, als falsch gewertet werden. Bis dahin werden auch die Schulbücher in der neuen Rechtschreibung gedruckt sein.

Experten aller deutschsprachigen Länder haben einen Reformvorschlag ausgearbeitet, der erstens gewisse Mißstände beseitigen soll und zweitens den Druck der Rechtschreibung auf Schule und Gesellschaft etwas auflockern möchte. Anders gesagt, es kann oft den Schreibenden überlassen bleiben, ob sie „imstande“ oder „Im Stande“ sind, sich „selbständig“ oder „selbstständig“ „zugunsten“ oder „zu Gunsten“ dieser Neuregelung der Rechtschreibung und Zeichensetzung zu entscheiden.

Diese Reform ist am 1.7.1996 in Kraft getreten. Ich entnehme dem kleinen Informations- und Übungsband von Lutz Götze „*Was muß ich über die neue Rechtschreibung der deutschen Sprache wissen?*“ (Verlag für Deutsch, 1996) die Aufzählung der sechs Großbereiche, die sie umfaßt:

- Laut-Buchstaben-Zuordnung einschließlich der Fremdwortschreibung
- Groß- und Kleinschreibung
- Getrennt- und Zusammenschreibung
- Schreibung mit Bindestrich
- Zeichensetzung
- Worttrennung am Zeilenende.

Es wäre ganz gewiß von Interesse, wenn einige von Euch ihre Ansichten über diese Veränderung der Sprache, die wir unterrichten, allen Mitgliedsverbänden mitteilen könnten. Der Rundbrief bietet sich an, ein „freies Forum“ dieser Meinungsäußerungen zu veröffentlichen. Einsendeschluß für die nächste Nummer ist am 1. Februar 1997. Im voraus, danke schön.

Eure

Michelle Brenez

NB: Der obige Text enthält – außer den Zitaten – ein Beispiel der neuen Rechtschreibung. Aber welches?

Sehr beschränkte Bibliographie:

- *Was muß ich über die neue Rechtschreibung der deutschen Sprache wissen?* Von Lutz Götze. Verlag für Deutsch 1996.
- *Fehlerfrei schreiben.* Von Diethard Lübke. Cornelsen Verlag 1996.

BEITRÄGE

In den vergangenen Jahren hat Gerard Westhoff bei verschiedenen Tagungen von Mitgliedsverbänden Vorträge über Lernstrategie-Training gehalten. Er ist verschiedene Male um einen Text gebeten worden. Bis jetzt bestand davon keine schriftliche Fassung. Der folgende Artikel ist eine verkürzte Niederschrift dieser Vorträge. Er kann ohne weiteres in nationalen Verbandszeitschriften übernommen werden. Die erweiterte, mit Beispielen versehene, vollständige Fassung ist auf Diskette bei Gerard Westhoff erhältlich, kann aber auch direkt von der IDV-Leitseite im Internet übernommen werden. (Adresse: <http://www.wlu.ca/~wwwidv/>)

Didaktische Überlegungen zum Erwerb von Lerntechniken und Lernstrategien

Einleitung

Lerntechniken und Lernstrategien sind „in“. Bei fast jeder Tagung über Fremdsprachenunterricht ist eine Sektion oder eine Plenarveranstaltung diesem Thema gewidmet. Bei näherem Hinsehen wird klar, daß es sich dabei eher um einen Themenkomplex als um ein eindeutiges, klar umrissenes Phänomen handelt. Das spiegelt sich auch in der benutzten Terminologie wider. Andere Bezeichnungen, die man in diesem Umfeld manchmal antrifft, sind: *Lernen lernen*, *Lernerautonomie*, *Lernfähigkeit*, *aktivierende Didaktik* u. ä. In diesem Zusammenhang ist zusätzlich verwirrend, daß sowohl in der Literatur und in Schulen als auch unter Fortbildern und Lehrern mit denselben Begriffen nicht immer dasselbe gemeint wird. Das macht es lästig, in der Fachliteratur nach Hilfestellungen zu suchen, die dazu beitragen können, dem praktischen Unterricht eine etwas rationalere Basis zu geben als Glaube, Liebe, Hoffnung. Im folgenden will ich versuchen, eine Anzahl gängiger Interpretationen voneinander zu unterscheiden, um die Wahl einfacher zu machen. Ferner will ich auf einzelne didaktische Implikationen und auf die praktischen Konsequenzen der zwei Interpretationsmöglichkeiten, die mir am relevantesten erscheinen, näher eingehen.

Vier Interpretationen von „Lernfähigkeit“

In der Literatur, aber vor allem auch in sehr vielen Gesprächen mit Lehrern in der Praxis verbergen sich hinter einem Terminus wie *Lernfähigkeit* –

grob gesagt – vier Interpretationen. Bei jeder dieser Interpretationen hat der Benutzer dabei einen eigenen „idealen Schüler“ als Ergebnis dieses Unterrichts vor Augen. Ich lasse sie hier folgen:

1. Der gehorsame Schüler

Schüler arbeiten, auch ohne daß man ständig hinterher sein muß.

2. Der handelnde Schüler

Probiert wird, den Lernprozeß so viel wie möglich über das Arbeitenlassen an Aufträgen zu gestalten.

3. Der lernfähige Schüler

Die Schüler haben gelernt, bei vorgegebenen Zielen den für sie effektivsten Weg zu wählen, um diese Ziele zu erreichen.

4. Der autonome Schüler

Der Schüler bestimmt selbst, was und wie gelernt wird.

Nicht jeder ist sich dieser Unterschiede bewußt. Auch nicht der Tatsache, daß ein anderer etwas anderes darunter verstehen könnte als er selbst. Aber auch oft nicht der Tatsache, daß seine eigene Interpretation eine von mehreren Möglichkeiten darstellt. Oft ist die Interpretation auch nicht ohne weiteres nachzuvollziehen. Zur Illustration lasse ich eine Reihe von Aussagen folgen, die aus Umfragen und Gesprächen mit Lehrergruppen und Kollegen herausgegriffen sind. Es ist interessant zu versuchen, für jede dieser Aussagen festzustellen, welchen Schülertyp der Lehrer wahrscheinlich vor Augen hat.

- Schüler müssen selbst Verantwortung übernehmen.
- Je mehr man unterrichtet, desto weniger Zeit bleibt zum Lernen.
- Selbständigkeit ist nicht von Motivation losgelöst zu betrachten.
- Man kann von Schülern nicht erwarten, daß sie selbst Verantwortung übernehmen, wenn man nicht bereit ist, ihnen die Verantwortung zu übertragen.
- Selbständiges Arbeiten ist bei dem einen Fach einfacher zu realisieren als bei dem anderen.
- Die Hausaufgaben werden immer ein Problem bleiben.
- Das größte Problem liegt im Fehlen klarer und sinnvoller Aufgabenstellungen.
- Man sollte mehr Zeit dafür aufbringen, mit den Schülern über ihre Arbeitsweise zu sprechen.

- Es ist nicht so wichtig, daß der Lehrer mit dem Stoff fertig wird. Worum es geht, ist, daß der Schüler mit dem Stoff fertig wird.
- Statt Konsumenten müssen Schüler Produzenten von Wissen werden, die selbst nach der Information suchen, die sie brauchen.
- Wenn man Schülern mehr Selbständigkeit geben will, muß man sich sehr darum bemühen, klarzumachen, welche Anforderungen die Leitlinien, die befolgt werden sollen, stellen.
- Wissen ist keine Krankheit. Einige Krankheiten kann man übertragen. Wissen muß man erwerben, indem man damit etwas tut.

Wer probiert, obengenannte Aussagen einer der vier Interpretationen zuzuweisen, wird merken, daß dies ohne genaueres Eruiieren bei den Beteiligten oft nicht gut möglich ist. Und wer hier hinterfragt, kommt manchmal zu merkwürdigen Entdeckungen. So scheint die erste Aussage sich auf den ersten Blick auf den *autonomen Schüler* zu beziehen. Auf Nachfragen ergibt sich jedoch, daß Dozenten, die derartiges sagen, in Wirklichkeit jedoch oft den *gehorsamen Schüler* im Auge haben.

Einschränkung auf Interpretation 2 und 3

Für die heutige Praxis scheinen mir die Interpretationen 2 – *der handelnde Schüler* – und 3 – *der lernfähige Schüler* – am relevantesten.

Bei Interpretation 1 ist die Rede von einem verhältnismäßig spezifischen pädagogischen Blickwinkel. Der dahinterstehende pädagogische Ansatz hat mit den Prinzipien hinter Lernstrategietraining wenig zu tun. Er beinhaltet eine Vorstellung wie: „Papa weiß, was gut für dich ist, und ist verärgert, daß du nicht brav und vertrauensvoll danach handelst.“ Der Lehrer trifft alle Entscheidungen selbst. Er empfindet das nicht immer so. Man hört solche Lehrer, nachdem sie Schülern erzählt haben, wie sie es haben wollen, später manchmal zu den Schülern sagen: „So, wie wir es abgesprochen haben ...“. Diese Lehrer haben jedoch die gesamte Verantwortung übernommen. Es ist nicht reell, dann von Schülern zu erwarten, daß sie sich mit den Entscheidungen, an denen sie keinerlei Anteil hatten, identifizieren sollen. Auch das ist Lehrern nicht immer bewußt. Einmal hörte ich einen Kollegen klagen, daß er alles sehr demokratisch mit den Schülern besprochen hätte und daß sie nun noch immer nicht wollten, was er von ihnen verlangte. Man kann sich für diese Linie entscheiden. Man wird aber immer mit Zwang und Sanktionen (oder mit „Verführung“) arbeiten müssen, weil es die eigene Vorgehensweise ist und nicht die der Schüler. Das kostet viel Kraft und Energie.

Interpretation 4 hat ihre Wurzeln oft im Gedankengut von Reimer (1971) und Illich (1971). In der konsequenten Umsetzung dieser in den siebziger Jahren populären *philosophy of education* treffen die Lernenden selber alle Entscheidungen. Das impliziert zum Beispiel auch, daß sie die Freiheit haben, nicht anzunehmen, was durch das Unterrichtssystem oder die Unterrichtenden als wichtig beurteilt und angeboten wird. Das steht im schroffen Gegensatz zu der weltweit spürbaren Tendenz, curriculare Rahmenrichtlinien und Prüfungsanforderungen immer konkreter und detaillierter festzulegen und zu spezifizieren.

Der „handelnde Schüler“ und der „lernfähige Schüler“

Die Interpretationen 2 – *der handelnde Schüler* – und 3 – *der lernfähige Schüler* – sind in der einschlägigen Fachliteratur oft nicht gut auseinanderzuhalten. Sie können auch nicht ohne weiteres als Phasen auf einer Gleit-skala angesehen werden. Dafür besteht zwischen ihnen ein zu wesentlicher Unterschied. Und jede Interpretation verlangt ihre eigene didaktische Vorgehensweise und Lernstrategie. Im folgenden will ich versuchen, beide Betrachtungsweisen etwas deutlicher voneinander abzugrenzen.

Interpretation 2 geht von einem vornehmlich didaktischen Ansatz aus. Er basiert auf der verhältnismäßig breit akzeptierten lernpsychologischen Annahme, daß Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten im Grunde genommen nicht vom Unterrichtenden auf Lernende „übertragen“ werden können. Sie können nur von Lernenden selber erworben oder „konstruiert“ werden, indem sie mit dem, was gelernt werden soll, irgendeine Form von (mentaler) Aktivität ausführen. In der Fachsprache benutzt man für diese Aktivitäten auch den Terminus *Lernaktivitäten* oder (wahrscheinlich präziser) *Lernhandlungen* (wie: Übereinkünfte und Unterschiede feststellen, zuordnen, transformieren und dergleichen).

Bei dieser Interpretation handelt es sich also nicht um ein Unterrichtsziel, sondern eher um ein Prinzip, um das Erreichen jeweiliger Unterrichtsziele zu erleichtern. Dieser Ansatz ist vor allem darauf aus, bei allen Zielsetzungen effizientere und effektivere Lernaktivitäten zu organisieren. Für Unterrichtende bedeutet das in der Praxis, daß es sich nicht lohnt, viel Energie und Zeit auf „Übertragungsaktivität“ zu verwenden. Wie ich später noch zeigen werde, lernen vor allem die Unterrichtenden selbst davon (Sie sind nämlich in dem Fall diejenigen, die selbst die Lernhandlungen ausführen). Verheißender ist es zu probieren, sich ständig zu fragen, was man die Schüler tun lassen kann, damit sie das von ihnen gesetzte Ziel so gut wie möglich erreichen. Aber der Lehrer oder der Autor des Unterrichtsmaterials bleibt derjenige, der – z. B. in Form von gegebenen Aufträgen – alle Entscheidun-

gen trifft und das Lernverhalten des Schülers steuert. Von entscheidendem Interesse ist hierbei zum Beispiel, daß *der Lehrer* den Zusammenhang zwischen Arten von Aufgabenstellungen und beabsichtigtem Lerneffekt versteht. Kein Thema ist bei diesem Ansatz, daß der Schüler ein derartiges Verständnis entwickelt. Für ihn zählt vor allem, ob er mit dem Material arbeiten kann.

Bei *Interpretation 3* geht es nicht um ein didaktisches Prinzip, sondern um ein Lernziel: Es geht darum, daß der Schüler lernt, selbst Lernentscheidungen zu treffen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Ansätzen und die sich daraus entwickelnden didaktischen Interpretationen können anhand des Konzeptes *Strategie* weiter verdeutlicht werden.

Nach einer gängigen Definition (Westhoff, 1992) kann eine Strategie als ein Plan von Handlungen definiert werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dieser Definition zufolge soll eine Lernstrategie ein Plan für (mentale) Handlungen sein, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Diese Definition unterstellt zwei Rollen: einerseits die Rolle dessen, der den Plan ausführt (der rechnet, liest, wiederholt, zusammenfaßt, Schlußfolgerungen zieht und dergleichen). Die andere Rolle ist die des Planers, des Managers dieses Prozesses. Auf diese Rolle werden die vier klassischen Managementfunktionen übertragen:

- Ziele bestimmen
- Pläne erstellen
- Ausführung beaufsichtigen
- Ergebnisse auswerten.

Man könnte sagen, daß die Aktivitäten des Ausführenden im „kognitiven Bereich“ liegen, die des Managers im „metakognitiven Bereich“. [...]

Das Unterrichten von strategischem Handeln

In diesem Bereich handelt es sich, wie gesagt, um die Organisation und Steuerung des Lernprozesses. Wenn man einen Lerner befähigen will, den eigenen Lernprozeß zu gestalten, ist es notwendig, ihn auch die genannten „Managementfunktionen“ übernehmen zu lassen. Auch das will gelernt sein.

Um diesen Prozeß zu unterstützen, müßte der Lehrer zunächst versuchen, alles zu unterlassen, was der Erfüllung von Managementrollen durch den Lernenden im Wege steht. Das ist einfacher gesagt als getan. Bei einer Europaratkonferenz in Finnland präsentierte 1993 ein belgischer Schulrat die Ergebnisse einer Untersuchung, die er in Wallonien durchgeführt hat (De Samblanc, 1993). Er beobachtete 60 Lehrer je 2 Unterrichtsstunden.

Eine Analyse seiner Daten ergibt eine Zahl von Lehrerverhaltenstypen, die nach seiner Beobachtung die Entwicklung einer Lernerautonomie hemmen. Ich greife einige heraus:

Unterrichtsaktivitäten:

Sieben leichte Verhaltensweisen, um das Lernen schwierig zu machen

- 1 *Sag den Lernern beim Aufgeben von Hausaufgaben vor allem genau, was sie tun sollen. Wozu das gut sein soll, werden sie schon bemerken.*

Lehrer sagen z. B.: „Studierte die Vokabeln aus Lektion 10“, statt „Sorge dafür, daß Du von jedem Wort aus Lektion 10 die Bedeutung nennen kannst.“ Oder: „Aufgabe 5 über das Präteritum machen“, statt: „Üben, bis Du erzählen kannst, was in der Vergangenheit passiert ist“. Oder: „Studierte zu Hause den Text“, statt: „Lies den Text so, daß Du Hauptsachen und Nebensachen unterscheiden und nennen kannst.“

In dieser Weise lernen Lerner nie den Zusammenhang zu sehen zwischen dem, was man tun kann, und dem, was man dabei lernt. Stärker noch, sie lernen nicht einmal, daß es überhaupt einen solchen Zusammenhang gibt. Übrigens, viele der von De Samblanc beobachteten Lehrer waren selber auch oft nicht imstande, diesen Zusammenhang zu umschreiben.

- 2 *Erkläre als Lehrer immer selber, was gemacht werden soll. Auch wenn die Aufgabe klar und deutlich im Schülermaterial steht. Schüler können nämlich absolut keine Aufgaben lesen.*

Das werden sie bei diesem Lehrerverhalten also auch nie lernen.

- 3 *Verbessere sorgfältig selber alle Fehler in den Heften der Lerner. Nur dann ist man sicher, daß es wenigstens einmal gut drinsteht.*

In dieser Weise haben Lerner nie die Gelegenheit, von eigenen Fehlern zu lernen. Sie lernen sehr wahrscheinlich viel mehr, wenn der Dozent sich darauf beschränkt, darauf hinzuweisen, daß etwas falsch ist, und den Lerner selber herausfinden läßt, was falsch sei mit der Aufgabe, um dementsprechende Verbesserungen vorzunehmen.

- 4 *Gib die Erklärungen und die richtigen Antworten immer selber. Wenn man das von Lernern machen läßt, dauert es viel länger und ist selten echt richtig. Dadurch schleifen sich Fehler ein.*

So lernen Schüler nie selbständig Quellen zu benutzen und bleiben vollkommen von der Anwesenheit eines Dozenten abhängig. Sie lernen auch

nicht einzuschätzen, was sie für eine Erklärung bräuchten, wo sie eine solche Erklärung finden könnten und wann die gefundene Erklärung im Rahmen ihrer Zwecke richtig ist und ausreicht.

- 5 *Gib immer feste Eselsbrücken, und zwar diejenigen, mit denen man selbst am meisten Erfolg gehabt hat. Wo kämen wir hin, wenn jeder das auf eigene Faust machen würde. Und weiter, die eigenen sind doch bewährt?*

So lernt ein Schüler nie sein eigenes Gedächtnis und seine starken und schwachen Seiten zu entdecken und auszunützen.

- 6 *Gestatte nicht, daß Lerner sich für Hilfe oder Erläuterung an andere Lerner wenden. Als Dozent weiß man doch viel besser, wie alles zu erklären ist, und solche Gespräche können schnell zu Unruhe und Disziplinproblemen führen.*

Auch in dieser Weise wird der Lerner total vom Dozenten abhängig gemacht. Hinzu kommt noch, daß jemandem etwas zu erklären wahrscheinlich so ungefähr die effektivste Lernaktivität ist, die es gibt. Darum wissen Lehrer auch so viel. Schon allein aus dem Grund wird in der Fachliteratur oft empfohlen, Nachhilfestunden von anderen Lernern geben zu lassen („peer tutoring“). Der Geholfene übt sich darin, wie er effizient um Hilfe bittet, was eine sehr nützliche Fertigkeit ist.

- 7 *Wähle Texte für den Unterricht immer selber aus. Schüler sind dazu nämlich überhaupt nicht imstande.*

Es mag nicht wundern, wenn der Dozent den Lerner nie darüber informiert, wozu die Arbeit mit dem Text gut sein soll. Besser ist es, Lerner damit Erfahrung machen zu lassen, wie man zielorientiert seine Materialien wählt, z. B., indem man ein Ziel vorgibt wie: „Du hast eine Panne und mußt dich darüber in einer Werkstatt verständigen können. Hier sind 5 Texte. Wähle den Text aus, der dir in diesem Zusammenhang am nützlichsten erscheint.“ Der Dozent soll die Wahl dann auch wirklich den Lernenden überlassen und sie später auswerten lassen, ob ihre Einschätzung gestimmt hat.

Soweit, was man als Dozent wahrscheinlich besser unterlassen kann. Der nächste Schritt ist natürlich zu untersuchen, was man statt dessen tun könnte, um Lernern zu helfen, „Managementfertigkeiten“ zu erwerben.

Positiv wirkt im Prinzip also eigentlich jeder Auftrag, der den Schüler dazu bringt, sich bewußter darüber zu sein, was er tut, um eine Aufgabenstellung erfolgreich zu lösen.

Das muß nicht immer explizit geschehen. Manchmal zeigt sich, daß durch sehr einfaches Eingreifen des Lehrers *implizit* Bewußtmachung hervorgerufen werden kann, mit der direkten Folge für das Planungsverhalten des Schülers. Ein Beispiel ist hierfür, die Schüler *zusammenarbeiten* zu lassen, mit der Aufgabe, sich durch Argumentation auf eine gemeinsame Lösung zu einigen. Interessant in diesem Zusammenhang sind zum Beispiel unsere Erfahrungen in einem Experiment mit Lesestrategietraining mit Hilfe eines Computers. Die besten Ergebnisse wurden dort erzielt, wo zu wenig Computer vorhanden waren, um jeden Lerner mit seinem eigenen Computer arbeiten zu lassen. Weil sie zu zweit an einem Computer arbeiteten, waren sie gezwungen, fortwährend den nächsten Schritt zu überlegen. Wahrscheinlich hat dieses Überlegen mehr zum Lernergebnis beigetragen als das Computerprogramm.

Ein anderes Beispiel impliziter Bewußtmachung besteht darin, daß man ältere Schüler, die im Stoff schon ein Stück weiter sind, jüngeren helfen läßt. *Schüler tutoring* heißt das in der Fachliteratur. Daß man beim Nachdenken darüber, wie man etwas erklären muß, viel lernt, kann jeder Lehrer bestätigen. Meistens lernt der Tutor dann auch das meiste, sowohl auf kognitivem als auch auf metakognitivem Gebiet.

Eine *explizite* Art, um Bewußtmachung herzustellen, ist: *Rechenschaft ablegen* lassen. Folgendes ist ein Beispiel dafür: Auf einer Montessori-Schule konnten Schüler selbst den Zeitpunkt bestimmen, an dem sie einen Leistungsnachweis erbringen und bei ungenügender Leistung wiederholen wollten. Das führte in einer Anzahl Fälle zu „Gutglückverhalten“. Um hieran etwas zu ändern, wurde die Regel eingeführt, daß Tests nur noch wiederholt werden durften, nachdem Schüler aufgeschrieben hatten, wie sie den mangelhaft ausgeführten Test vorbereitet hatten und was sie nun, bei dem zweiten Versuch, anders machen wollten. Wohlgemerkt: Die Lehrerin beurteilte nicht, *was* die Schüler aufschrieben. Sie beschränkte sich darauf festzustellen, *daß* sie etwas aufschrieben. Dennoch zeigte sich nicht nur, daß das „Gutglückverhalten“ so gut wie verschwand (niemand schreibt gerne auf: „Nun, ich hatte mich ganz normal nicht vorbereitet. Ich dachte, man kann nie wissen, wie der Hase läuft.“). Es wurde außerdem deutlich, daß Schüler, die sich sehr wohl vorbereiteten, dies nun bewußter taten – in dem Wissen, daß sie später möglicherweise etwas darüber schreiben müßten.

Eine explizite Form von Bewußtmachenlassen, die man in der Literatur auch noch manchmal trifft, ist das Führenlassen von *Lerntagebüchern*. In diesen „Logbüchern“ versuchen Lernende festzuhalten, wie sie ihre Unterrichtsstoffe anpackt haben und was dabei herauskam. Außerhalb der regulären Sekundarstufe ist in den letzten Jahren mit einer dritten expliziten

Form der Bewußtmachung, die mit dem Begriff *Supervision* angedeutet wird, viel Erfahrung gesammelt worden. Dies beinhaltet, daß ein „Supervisor“ – ohne den Inhalt des Lernprozesses zu steuern (das müssen die Lernenden selbst tun) – hilft, systematisch Informationen über die Wirkungen, die das Handeln der Schüler hervorruft, zu sammeln und zu gebrauchen. Dabei muß sich der Supervisor Urteilen, Kommentaren oder Tips enthalten. Er muß sich darauf beschränken, als „Resonanzkörper“ zu fungieren, mit dessen Hilfe Lernende ihre eigenen Urteile, Kommentare und Tips formulieren lernen. Supervision hat einen großen Nachteil: Sie verlangt sehr viel Zeit. Meiner Schätzung nach würde ein Lehrer so ungefähr seine gesamte zur Verfügung stehende Zeit mit der Supervision von 10 bis höchstens 15 Schüler pro Unterrichtsstunde verlieren. Und Lehrer haben natürlich auch noch ein paar andere Dinge zu tun.

Vielleicht ist die äußerste Konsequenz des oben Gesagten, daß wir untersuchen müßten, ob die Schüler auch die Supervision selbst übernehmen können. Auch diese Technik ist zum Beispiel in der Lehrerausbildung bekannt und bewiesen und heißt *Intervision*. „Das können sie nicht“, rufen Sie sofort. „Sie werden sofort urteilen und können sich eines Kommentars nicht enthalten.“ Ich bin davon nicht überzeugt. Ich frage mich, ob die Intervention nicht so strukturiert werden könnte, daß es für Schüler etwas einfacher würde, ihren Mitschülern zu helfen. Dies könnte zum Beispiel mit Hilfe von ein paar äußerst simplen, inhaltsunabhängigen Fragen wie den folgenden fünf, mit denen wir auch in der Lehrerausbildung – wie sich gezeigt hat – ordentlich arbeiten können, möglich sein:

Fünf Fragen für Schülerinterview:

1. Was wolltest du (wie) erreichen?
2. Ist es gelungen?
3. Woher weißt du das?
4. Kannst du das erklären?
5. Was lernst du daraus für das nächste Mal?

Das sind ganz allgemeine, simple Fragen, die man Lernenden auf allen Niveaus stellen kann. Das Praktische an den Fragen ist auch, daß man sie eigentlich immer stellen kann, unabhängig vom Resultat. Der Nachteil vieler Bewußtmachungsprozesse ist, daß sie vor allem darauf ausgerichtet sind, herauszufinden, was falsch gelaufen ist. Dadurch wird systematisch die Gelegenheit ungenutzt gelassen, etwas zu lernen von dem, was erfolgreich verlaufen ist. Die obengenannten Fragen können immer gestellt werden. Bei ihrer Beantwortung lernt man auch, wenn alles gut ging.

Die Rolle des Lehrers

Wenn es darum geht, den Schüler lernfähig zu machen, ist es die Aufgabe des Lehrers, als „Unterrichtender“ so viel wie möglich zurückzutreten und als Begleiter und Möglichkeiten Bietender dafür zu sorgen, daß dieser Bewußtmachungsprozeß bei den Schülern so gut wie möglich verläuft. Das verlangt – genauso wie in der Lehrerausbildung – Training aller Beteiligten. Die Schüler werden üben müssen, sowohl bei der Planung und Bewußtmachung – sprich bei den „Managementrollen“ – als auch bei der Intervention. Das scheint schwierig, aber die Praxis auf vielen Montessori-Schulen zeigt, daß es zumindest bis zu einem bestimmten Niveau möglich ist. Die härteste Nuß ist wahrscheinlich der Lehrer. Für viele von ihnen ist dies sehr weit von ihrer schon Jahrzehnte eingefahrenen Praxis, ihren Reflexen und Vorlieben entfernt. Das ist auch nicht so unbegreiflich. Man hat doch nicht jahrelang Schwimmsport und Aquanautik studiert und alle diese schwierigen Examen bestanden, um jetzt als eine Art Bademeister mit den Händen auf dem Rücken am Schwimmbadrand entlang zu gehen und ab und zu zu rufen, daß die Beine geschlossen werden müssen. Man ist doch ein Intellektueller und nicht eine Art Fußballtrainer? Daß es schwierig ist, liegt nicht im Inhalt des Programms oder der technischen Kompliziertheit der anzuwendenden Unterrichtsrichtlinien, sondern in der Einstellung des Lehrers, nämlich seiner Bereitschaft und seinem Vermögen, Entscheidungen aus den Händen zu geben.

Inhaltlich ist Letztgenanntes manchmal so einfach wie effektiv. Man kann z. B. das Arbeiten mit einem Idiombuch dadurch ersetzen, daß man jeden Schüler wöchentlich aus dem gesamten Sprachangebot dieser Woche von der Sprache, die man unterrichtet, selber 30 Wörter auswählen läßt, die er oder sie persönlich nützlich oder wichtig findet, um sie sich zu merken. Das können einzelne Wörter sein, sie können auch zusammen einen Satz oder sogar einen kleinen Dialog bilden. Die Schüler müssen sie in ein Heft schreiben und lernen. Der Lehrer muß sie lediglich stichprobenhaft kontrollieren und abfragen. Erfahrungen scheinen darauf hinzuweisen, daß die Schüler die Wörter, die sie selbst ausgesucht haben, besser lernen und behalten als ihr früheres Quantum aus dem Idiombuch.

Durch den Prozeß des Abwägens, welche Worte sie zum Lernen auswählen sollen, lernen sie auch „en passant“ noch eine ganze Anzahl dazu, und sie gehen ein Stück bewußter und gebrauchsorientierter mit dem Fremdsprachangebot um, mit dem sie konfrontiert werden. So zeigt es sich, daß sie nicht nur aus dem Unterricht oder aus dem Lehrbuch lernen, sondern auch das Fernsehen nebenbei als Lehrmittel benutzen. Zum Schluß entwickeln sie unbemerkt Routine, mit dem Fremdsprachenangebot erwerbsorientiert

umzugehen. Was will man noch mehr ohne extra Mühe? Doch scheinen nur sehr wenige Lehrer bereit zu sein, die Entscheidung, welche Wörter gelernt werden müssen, aus der Hand zu geben. Wer gewohnt ist, nach den sieben Arten von De Samblanc zu arbeiten, muß noch einen langen Weg zurücklegen. Aber warum sollten wir nicht versuchen, diesen Weg einzuschlagen, auch wenn es nur in kleinen Schritten ist? Vielleicht ist Lehrerinterviewing mit ein paar Kollegen, nach dem Schema der selben fünf Fragen hierbei eine sehr gute und praktische Art, um diesen Lernprozeß zu strukturieren.

Gerard Westhoff

Literatur

Bimmel, P. & Rampillon, U. (1996). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudien-einheit, Erprobungsfassung* Teil 1 und 2. München: Goethe-Institut.

Illich, I. D. (1971). *Deschooling society*. Harmondsworth: Pinguin Education.

Mulder, H. (1996). *Training in Leesstrategieën. Vorm en Rendement*. (with a Summary in English) Amsterdam: Meulenhoff.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in SLA*. Cambridge: Cambridge University press.

Oxford, R.C. (1989). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury house.

Prokop, M. (1989). *Learning Strategies for Second Language Users: An Analytical Appraisal with Case Studies*. New York: The Edwin Mellen Press.

Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Handbuch. München: Hueber.

Rampillon, U. (1995). *Lernen Leichter Machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Reimer, E. (1971). *School is dead*. Harmondsworth: Pinguin Education.

Samblanc, M. De (1993). Attitudes et comportements du professeur pouvant constituer un frein à l'autonomie de l'élève. *Paper submitted at the Council of Europe Workshop 2B on Learning to Learn Languages. Heinola, Finland, 8-14 March 1993*.

Sperber, H. G. (1989). *Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Iudicium Verlag.

Westhoff, G. J. (1992). Trends in het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen*. 468, p. 58-65.





Wendepunkt 96/97

Immer noch unterwegs auf dem Pfad,
Der erdwärts wächst?
Beliebt ein Halt zwischen Honigtraum
Und Mandelbitter?
Besinnlichkeit anzubringen im Zeitgang
Des Mordens, wenn munter
Von der letzten der Zeiger
auf die erste Stunde hüpf:

Auch heuer mich bücken,
Vergangene Zeiten aufzulesen,
Die Gegenwart von damals,
Um ihre versprengten Teile
Zur Einheit zu bringen
So naht- und so fugenlos,
Als hätt' einen Sinn,
Was der Zufall zu Hauf geworfen?

Auch heuer stehenbleiben,
Das Leben zu überblicken,
Als wär's ein fremdes Land,
Zurückzuhorchen ins Passé,
Ob noch nachklingt in moll
Der Schatten der Weide,
Und zu ertasten,
Was schon lange zugeschüttet?

Auch heuer lobsingen
Und aufstecken fröhliche Lichter
In kalte Finsternisse? Lasst uns
Die Gesichter in der Menge befragen
Und abrufen all die dumpfen Ängste,
Damit wir die Sprache von morgen finden
Oder das Schweigen, und eintauchen
In die schlichte Klarheit
Des Wissens, bevor sie verlöscht.

Hans-Werner Grüninger

REZENSIONEN

Ute Rampillon: Lernen leichter machen

München: Max Hueber Verlag 1995, ISBN 3-19-001574-0.

Besprechung von *Erich Brandl* (Leonding).

Von A wie *analytischer Lernertyp* bis Z wie *Zeitungstext* hat Ute Rampillon in einer neuen Fibel essentielle Parameter zum Fremdsprachenunterricht für Erwachsene ebenso komplett wie kompakt dargestellt. *Lernen leichter machen – Deutsch als Fremdsprache* ist der fast bescheiden wirkende Titel des kürzlich bei Hueber herausgekommenen Bandes. 18 Sekundärstrategien, allgemeine Techniken also, die dem Lerner zur Selbstreflexion dienen, präsentiert die Autorin neben 49 Primärstrategien – Techniken des Fremdsprachenlernens. Zusammengerechnet 67 *Tips für die Praxis im Kurs* hat Rampillon ebenfalls parat, so daß eine unmittelbare Umsetzbarkeit der jeweiligen Inhalte immer gegeben ist.

Rampillons Ansatz folgt vor allem einer lernpsychologischen Prämisse: den Lerner dort abzuholen, wo er sich beim Einstieg in einen Deutschkurs befindet; ihm sodann den Weg zum selbstgesteuerten Spracherwerb zu zeigen; und ihn schließlich unterwegs ein Stück zu begleiten mit Anregungen und Impulsen – um ihn letztendlich in die *selbständige Lernplanung, Lernrealisierung und Lernevaluation* quasi zu entlassen.

So ist Rampillons Fibel, die auf eine theoretische Erörterung von kognitionspsychologischen und psycholinguistischen Grundlagen verzichtet, in der Hauptsache Anleitung für den Praktiker, der sich mit der Thematik des autonomen Lernens auseinandersetzen und diesem in der täglichen Arbeit zum Durchbruch verhelfen möchte. Dennoch kann das Buch auch dem erfahrenen Fremdsprachendidaktiker empfohlen werden, der sein Tun zu reflektieren sucht,

vielleicht einige Korrekturen vornehmen will und über eine grundsätzliche und übersichtliche Aufbereitung seiner Praxis, ein „Skelett eines Kursablaufes“, verfügen möchte. Daß dieses Skelett auch Fleisch ansetzt, bleibt natürlich Aufgabe des Kursleiters.

Unterrichtsreflexion beginnt für Rampillon konsequenterweise bei der Selbstreflexion des Kursleiters, dem sie gleich zu Beginn ihres Buches einen ihrer immer wiederkehrenden Fragebögen unter die Nase hält; damit soll gleich einmal Bewußtsein geschärft werden: *Welche Erfahrungen und Einflüsse waren für mein Fremdsprachenlernen wichtig?* – Ein Raster, der vertikal einzelne *Lebensphasen*, horizontal Bereiche wie (*meta*-)kognitiv, sozial, affektiv, sprachpraktisch auflistet, bündelt und strukturiert die Antworten. Ähnliches hat der Lernende zu leisten: *Warum ich Deutsch lernen möchte*, hat dieser Rechenschaft abzulegen. Dem folgen – im Rahmen der Sekundärstrategien – *ein Bogen zur Selbsteinschätzung*, dazu u. a. noch Erhebungen zu *Lernzeiten und Lernorten*.

Die Primärstrategien, von denen Ute Rampillon in ihrem Büchlein spricht, beinhalten neben *Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen* Themen wie *Wörterbucharbeit, Grammatik, Wortschatz, Auswendiglernen, Notizen anfertigen und Arbeit mit den Videorekorder*. Vergleichsweise ausführlich behandelt wird die Fertigkeit *Lesen*; da wird etwa nachgewiesen, wie beim *Überfliegenden Lesen* die Hauptleserichtung von *der linken oberen Ecke einer Seite zur rechten unteren Ecke* führt. Experimente und Beispiele sind es, mit denen der Lerner zu dieser Erkenntnis geführt wird – *learning by*

doing also, so daß der Lerner jene *Selbstbeobachtung* erlangt, die auf zukünftige Lernautonomie abzielt. *Suchendes Lesen*, welches über die Erfassung des Schriftbildes abläuft, kann ebenso in einer Übung nachvollzogen werden; erst dann steht *Ge-*

naues Lesen mit Hilfe einer *Fünf-Schritt-Methode* auf dem Programm.

Lernen leichter machen: Ute Rampillions Sammlung sollte tatsächlich Impulse zu geben imstande sein.

Das Wort. Germanistisches Jahrbuch '94 GUS

Petra Köhler-Haering (Hg.). Moskau/Bonn: DAAD 1994

Besprechung von *B. Hufeisen*.

Dieses Jahrbuch stellt ein Bündel an verschiedenen Perspektiven des germanistischen, sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen und didaktischen Spektrums dar. Die knapp 30 Aufsätze sind eingeteilt in die Sektionen Sprachwissenschaft, Methodik, Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Übersetzung und Berichte/Besprechungen/Informationen. Innerhalb dieser Sektionen herrscht ebenfalls eine große Themenbreite vor. Die meisten literarischen Beiträge sind aus der 9. Germanistenkonferenz in Minsk heraus entstanden, auf der es um die *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur* ging. Allerdings hat dieses Jahrbuch keinen durchgängigen roten Faden. Aus diesem Grunde wäre es nicht sinnvoll, eine Inhaltswiedergabe aller Aufsätze anzufertigen, weil nicht alles für jeden gleichermaßen interessant ist.

Ich möchte auf einige sprachwissenschaftliche Beiträge eingehen, die mir interessant erschienen. Neben den üblichen systemgrammatisch ausgerichteten Fragestellungen nach Verbalsubstantiven, zusammengesetzten Sätzen oder nominalen Prädikaten findet man so spannende Beiträge wie „Pragmatische Aspekte der Sprache als Gegenstand der Typologie“, „Zur Charakteristik der Struktur der Sätze als Textkomponenten“, „Darstellungsarten – einmal global betrachtet“ und „Wertende und expressive Lexik in Zeitungstexten“.

Elizaveta Miloserdova beschäftigt sich mit der (universalen?) pragmatischen Katego-

rie der Höflichkeit und unterzieht die beiden Sprachen Russisch und Deutsch einer kontrastiven Analyse. Dabei stellt sie fest, daß die beiden Sprachen formalgrammatisch gar nicht so weit auseinanderliegen. Die größte Schwierigkeit liegt für sie im richtigen Gebrauch der angemessenen Form, und sie beklagt, daß hier die Lehrbücher nicht hilfreich genug sind, teilweise sogar Fehlverhalten evozieren. Dies erläutert sie an Hand des Sprechaktes „Auffordern“: In den russischen DaF-Lehrwerken wird dieser Sprachhandlungstyp allzu oft allein in Verbindung mit dem (leicht zu lernenden) Imperativ gelehrt. Andere Realisationsformen kämen oft gar nicht zur Sprache. Das Resultat sind manchmal grob und unhöflich erscheinende Studierende, weil sie eben nur im Imperativ um Dinge bitten (können).

Als zweites Beispiel zieht sie den formalen und informalen Gebrauch des Konjunktivs für Höflichkeitsformen („Würden Sie bitte ...? Könnten Sie ...? Dürfte ich ...?“) in Verbindung mit Modalverben heran. Sie betont, daß der kompetente pragmatische Gebrauch dieser Formen für die interkulturelle Kommunikation oft wichtiger sei als die formal korrekte Verwendung von Tempora oder anderen – nicht auf der pragmatischen Ebene wirksamen – Spracheinheiten. Ich stimme ihr voll und ganz zu. Ein falsch gebrauchter Kasus richtet in Deutschland weniger Schaden an als ein unangemessenes Du.

Leonid G. Fridman kritisiert bisherige Satzdefinitionen („relative inhaltliche Abgeschlossenheit“ S. 46) als nicht funktionabel, wenn es um die Kommunikationseinheit „Text“ geht. Wenn der Satz in sich abgeschlossen ist, kann er nicht mehr Teil eines ganzen Textes sein. Wenn der Satz Teil eines Textes sein soll, kann er nicht in sich abgeschlossen sein. In Wahrheit ergibt sich die semantische oder kommunikative Einheit eines Textes ja erst durch das Zusammenspiel verschiedener Sätze. Dies wiederum ermöglicht die Verkürzung einzelner Sätze bzw. die Bildung komplexer Sätze. Wäre diese Möglichkeit nicht gegeben, so hätten wir stets Textklötze aus lauter Hauptsätzen vor uns. M. E. hätte Fridman bei seiner interessanten Kritik unbedingt noch auf die Kulturspezifik verschiedener Texte bzw. auch Textsorten hinweisen müssen. Was manchmal Schwierigkeiten beim Textverstehen bereitet, sind ja nicht Einzellexeme oder grammatische Strukturen, sondern die kulturspezifische Textkomposition.

In eine ähnliche Kerbe schlagen auch V. A. Zerebkov und G. N. Rossichina, die auf die linguistischen und kommunikativen Dimensionen der darstellenden Textsorten eingehen. Sie plädieren für Merkmalslisten der verschiedenen Darstellungsarten, die nicht nur die rein linguistischen Bedingungen abtragen und für formale Textkohärenz sorgen, sondern auch auf die illokutionäre (bei ihnen = semantisch-pragmatische S. 60) Kohäsion des Textes eingehen. Diese Merkmalslisten sollten ihrer Ansicht nach Verwendung bei der Textanalyse im Unterricht finden, und zwar sowohl konkret am Text als auch metasprachlich als Strategiewissen, und sie sollten sich auch für die eigene Textproduktion als Hilfe erweisen. Ich denke, daß an diesem Punkt vor allem auch kontrastive Arbeit geleistet werden kann, um die eigen- und fremdsprachliche Schreibkultur und -tradition bewußt zu machen.

Stalina Kataeva beschreibt, wie wertende und expressive Lexik in Zeitungstexten im

Unterricht behandelt werden kann, und führt einige Gesetzmäßigkeiten auf. Sie meint, die Analyse von solchen Zeitungstexten befriedige das Informationsbedürfnis und trage zur Erweiterung der Sprachkompetenz bei. In bezug auf „die korrekte Verwendung solcher Sprachmittel bei der eigenen Textproduktion“ (S. 73) habe ich große Zweifel; ich denke, die Sprachkompetenz muß für expressive und wertende Lexik ein sehr hohes Niveau haben, das oft genug ganz normale muttersprachliche Deutsche nicht haben (und nicht zu haben brauchen, denn sie sind beruflich nicht im Rahmen der Pressesprache tätig).

Überdies zeichnen sich manche der fachsprachlichen Presselexeme durch große Kurzlebigkeit oder durch Jargonhaftigkeit aus, so daß man den Lernenden unmöglich abverlangen kann (sollte?), selbst so zu sprechen oder zu schreiben. Ich denke jedoch, daß eine Analyse solcher Zeitungstexte mit all ihren Implikationen auf einer sehr hohen Sprachstufe großen Spaß machen kann. Und daß dies erst auf einer fortgeschrittenen Kompetenzebene möglich ist, wiederholt auch Kataeva mehrmals.

Abschließend sei festgestellt, daß auch in den GUS-Staaten bei der Überarbeitung der Fremdsprachenausbildung mehr und mehr ursprünglich fachfremde Aspekte wie fachsprachliche Elemente und wirtschaftsbezogene Studiengänge („Management“, „Marketing“) zu Ungunsten der traditionellen Fachwissenschaften in den Vordergrund treten. Dies ist grundsätzlich zu begrüßen, um den Absolventen der Studiengänge bessere berufliche Perspektiven zu bieten. Aber auch hier – wie schon in Nordamerika – besteht die Gefahr, daß das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird. Wenn alle Fremdsprachen nur noch als Mittel zum Zweck („Wirtschaftsdeutsch“, „Englisch für Elektrotechniker“ oder „Russisch für den Beruf“) gelehrt und studiert werden, ginge ein ganzes Wissenschaftsgebiet („Germanistik“) verloren.

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 20, 1994

Herausgegeben von Alois Wierlacher und Dietrich Eggert, Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm, Dietrich Krusche, Robert Picht, Karl-Friedrich Bohrer (Dokumentation). München: iudicium verlag GmbH 1994, ISBN 3-89129-156-6.

Besprechung von *Ina Schreier*, Jena.

Zu Recht ist der Name von Alois Wierlacher durch ein „und“ getrennt von den Namen der anderen Mitglieder des Herausbergremiums, die – mit Kommas aneinandergereiht – folgen. Er *will* herausgehoben sein – schließlich ist Wierlacher immer und in dieser Nummer 20 des Jahrbuchs in besonderer Weise an herausragender Stelle vertreten. Er schreibt die Vorworte und kündigt die Beiträge an, wertet auch, so daß jedes Vorwort den Charakter einer kleinen Rezension hat. Warum das zu einer so festen Einrichtung geworden ist, habe ich mich manchmal gefragt. Aber das Autoren-gremium weiß sicher den Grund.

Nun also die Nummer 20, und da gleich 4 x Wierlacher. Wenn ich lese, daß der Aufsatz „Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik ...“ (S. 37–56) etwas verändert und mit anderem Titel schon zweimal publiziert wurde und diesmal – leicht überarbeitet – zum dritten Mal vorgelegt wird, dann empfinde ich das nicht gerade als eine Würdigung für die Nummer 20 des Jahrbuchs. Wenn ich weiterhin erfahre, daß auch der Aufsatz „Was ist Toleranz?“ (S. 115–137) schon einmal als Fernsehvortrag an die Öffentlichkeit gelangte, irritiert mich das etwas. Und wenn ich dann innerhalb der hier vorgelegten Texte an verschiedenen Stellen genau wörtlich zweimal das gleiche lese (vgl. S. 106 mit S. 132 f. und S. 47 mit S. 136), bin ich ärgerlich, was hier dem Leser zugemutet wird.

Ich will die Verdienste Herrn Wierlachers um das Jahrbuch nicht schmälern, aber vielleicht stände ihm trotzdem oder gerade wegen dieser Verdienste etwas mehr Zurückhaltung nicht schlecht zu Gesicht.

Im übrigen gefällt mir seine Auseinandersetzung mit dem Toleranzbegriff gut, und ich habe manches für mich Neue daraus erfahren; nützlich sind auch die vielen Hinweise auf Literatur, die auf die Bestimmung des Begriffs bei anderen – meist bekannten Leuten – und auf ihre Auffassungen von Toleranz hinweisen.

Der Toleranz ist der „Thematische Teil“ dieses Jahrbuchs mit neun Arbeiten gewidmet, und das möchte man gerade in dieser Zeit und als Vertreter des Faches Deutsch als Fremdsprache ausdrücklich begrüßen, denn mit Toleranz nicht nur im Sinne der *Duldung*, sondern in dem der *Anerkennung* des anderen, also in einem sehr aktiven Sinne, können die Beziehungen zwischen den Menschen auf humane Art geregelt werden. Das ist für mich der Extrakt aus den Aufsätzen von Wierlacher, der das Problem vom Standpunkt des Kulturphilologen angeht und die Begriffe „Sicherheit“ und „Toleranz“ in Kontakt bringen möchte, sowie von K. Peter Fritzsche (S. 139–151), der als Politikwissenschaftler die gesellschaftlichen Ursachen für Intoleranz in eigener Verunsicherung, Angst und in Streß sieht (= in Schwächen) und Maßnahmen aufzeigt, die Menschen zur Toleranz (= Stärke) befähigen können. Er verspricht sich viel von der pädagogischen Strategie der Multiperspektivität, die als Einübung in die multikulturelle Gesellschaft dienen soll (vgl. S. 147).

Alexander Thomas möchte die schwierige Frage beantworten: „Ist Toleranz ein Kulturstandard?“ (S. 153–175). Er versucht zunächst, den Toleranzbegriff in seinen positiven und negativen Qualitäten zu analysieren, und kommt dabei als Psychologe

zu dem Ergebnis, daß Toleranz ein Entwicklungs- und Persönlichkeitsmerkmal ist, das eher bei statushöheren Personen mit einem höheren Bildungsgrad, mehr Selbstwertgefühl, Sicherheit und Stabilität anzutreffen ist. Die Ursachen dafür sieht er darin, daß solche „nichtautoritären“ Personen weniger emotionalem und sozialem Druck und der Gefährdung ihres Selbstwertgefühls durch Fremde und Fremdes ausgesetzt sind als die „autoritären“ mit niedrigerem Bildungsgrad, die ihre soziale Identität eher bedroht sehen, was sich in Intoleranz gegenüber Fremden äußert. In diesem Punkt treffen sich die politikwissenschaftliche und die psychologische Betrachtungsweise. Die Forderung nach Erziehung zu tolerantem Verhalten aller Mitglieder der Gesellschaft, und zwar europäübergreifend, ja weltweit, wird einleuchtend.

Möglichkeiten der Realisierung dieses Ziels widmet sich Karl Stocker in seinem Aufsatz: „Vom Theoriebedürfnis zum Handlungsbedarf: Vorbemerkungen zu einer Toleranzforschung“ (S. 257–266). Er will Toleranzrealisierung in der Schule auf der Reflexionsebene *und* der Handlungsebene und stellt ganz praktische Vorschläge zusammen, die Lehrern und Schülern Lust zum Ausprobieren machen können. Sie sind für deutsche Schulen gedacht, aber Transförmöglichkeiten gibt es allemal, wenn auch nicht unbegrenzt.

Heiner Bielefeldt bezieht sich auf eine Arbeit von Helmuth Plessner, wenn er das Verhältnis von Toleranz und Menschenrechten betrachtet (S. 177–184); die Arbeit von Francois Schanen (S. 185–196) führt uns wieder dichter an Deutsch als Fremdsprache heran: Toleranz in und gegenüber der Sprache als *ein* Aspekt und toleranter Umgang in der sprachlichen intra- und interkulturellen Kommunikation mit Sprachbenutzern als der andere.

Nach einer Diskussion der verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten von Toleranz fordert er sie als tätige Anerkennung des Anderen, so daß Toleranz in der deutschen

Sprache kein „Fremdwort“ mehr ist (vgl. S. 188). Funktionale Unterschiede sollen positiv anerkannt werden wie auch alle sonstigen Möglichkeiten der Sprache, wenn sie situations-, kontext- oder sprecherangemessen gebraucht werden (vgl. S. 192). Als besonders wichtige Lehrziele fordert er mit Peter Doyé für den Fremdsprachenunterricht Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft, die noch über die Toleranz hinausgehe.

Die nächsten Aufsätze des „Thematischen Teils“ haben historische Betrachtungen zum Gegenstand. Aleida Assmann sieht „Die Spannung von Einheit und Vielheit als Grundstruktur der Toleranz“ an (S. 197–207) und geht damit auf die Renaissance zurück.

Die sehr kenntnisreiche und interessante Arbeit von Ulrich Müller „Toleranz im Mittelalter“ (S. 209–236) geht auf die Beziehungen zwischen Christentum und Islam und die sehr unterschiedlichen Ansichten über die „Heiden“ (= Muslime) bei historischen Persönlichkeiten wie Walther von der Vogelweide, Wolfram von Eschenbach, Kaiser Friedrich II. und Franziskus von Assisi ein und zeigt die Genese der „Saladin-Legende“ auf.

Den Begriff der „Billigkeit“ bei Herder untersucht Wulf Köpke (S. 237–255) und bringt mir damit den Schriftsteller und seine Ansichten sehr nahe: Anderen Völkern die eigene Kultur aufzuzwingen, hielt Herder für schädlich wie auch den Anspruch, die Geschichte der Menschheit nach europäischem Maß zu messen (vgl. S. 251). Köpke scheint mir realistisch, aber auch pessimistisch, wenn er einschätzt, was Herder mit seinen Forderungen nach Vernunft, Billigkeit und Duldung für unsere Zeit bedeuten kann: eher Sand im Getriebe zu sein bei der Erlernung des heute geforderten „vorteilhaften Verhaltens“ (vgl. S. 254).

Warum eigentlich die Arbeit von Wolfgang Herrlitz und Jan Sturm „Toleranz und Homogenisierung“ (S. 77–99) im „Allgemeinen“ und nicht im „Thematischen Teil“

Platz gefunden hat, ist mir unklar. Sie liefert ein Paradebeispiel dafür, wie multikulturelle Klassen nicht nur in den Niederlanden, worauf sich der Aufsatz bezieht, sondern auch in der BRD und sicher anderen europäischen Ländern vielfach unterrichtet werden: daß eben keine Toleranz herrscht, auch wenn wohl fast jeder Lehrer für sich in Anspruch nimmt, tolerant zu sein. Kein böser Wille steht in den meisten Fällen hinter der Homogenisierung aller Schüler, sondern gravierende Mängel der Lehreraus- und -fortbildung und daraus resultierende mangelnde Akzeptanz des anderen mit seiner anderen Kultur – eben nicht „aktive Toleranz“ – und noch viel zu wenig „Gegenhandeln“. Zu einem ganz ähnlichen Ergebnis muß Ingrid Gogolin in ihrer Habilitationsschrift gekommen sein, wie die Rezension von H.-J. Krumm (vgl. S. 414 f.) ausweist.

Was mir noch auffällt und gefällt an dem Aufsatz von Herrlitz und Sturm, ist die Kritik an der meist negativ bestimmten Auffassung von interkultureller Kommunikation als Kommunikation, die nicht oder nur mit Hindernissen zustande kommt, und am Fehlen eines positiv bestimmten Konzepts für Kommunikationsprozesse zwischen Sprachen und Kulturen (vgl. S. 77 f.).

In diesem Kontext erscheint mir die programmatische Antrittsvorlesung „Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen“ (S. 13–36) von Hans-Jürgen Krumm in Wien besonders wichtig. In acht Thesen grenzt Krumm Deutsch als Fremdsprache als eine empirische Wissenschaft von der traditionellen Germanistik ab und betont den interdisziplinären Ansatz für jegliche Forschung in unserem Fach. Einen zweiten Aspekt sieht er in der Befähigung zu interkultureller Kommunikation und dem Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Dazu gehört auch die Akzeptanz von regionalen und überregionalen Varianten des Deutschen sowie das Miteinander der Förderung von Mehrsprachigkeit im Ausland (DaF eingeschlossen) und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Inland,

was Krumm als vorrangige Aufgabe der Lehreraus- und -fortbildung sieht.

Mit These 8 habe ich meine Schwierigkeiten, weil ich akzeptiere, was *gemeint* ist, nicht aber, was *gesagt* ist. In der gewählten Formulierung bezieht sich das „verhindern“ auch auf den zweiten Nebensatz, und das beabsichtigt der Autor sicher nicht.

Mir gefällt das Programm, das H.-J. Krumm in seiner Vorlesung zwar im Hinblick auf Österreich aufstellt, das aber in gleicher Weise für die deutschsprachigen Länder gilt und – nicht mehr direkt auf DaF bezogen – für unsere Welt.

In bezug auf den Aufsatz von Michael Pleister und Volker Blüher (zum Problem der Sprachnorm in Grammatiken der deutschen Sprache, S. 57–76) kann man den Autoren nur recht geben, wenn sie feststellen, daß die meisten Grammatiken ihre Leser ziemlich allein lassen, weil die Sprachnormen, die dort zugrunde gelegt sind, meist nicht reflektiert werden und ebenso wenig dann auch geduldet oder erlaubte Abweichungen.

Im „Forum“ ist für die mit Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache befaßten Interessenten ein kleines „Nachschlagewerk“ entstanden. Karl Esselborn stellt die Frage, ob es für fremdsprachliche Literatur eine Chance sei, audiovisuell vermittelt zu werden (S. 267–301). Ein freierer, produktiver Umgang mit Literatur, ein neuer, weiterer Textbegriff, eine neue „hermeneutische“ Mediendidaktik sollten auch neue Möglichkeiten für den Umgang mit Literatur eröffnen.

Karl Esselborn zeigt die Gefahren, wenn Lesen durch Fernsehen ersetzt wird, beweist die Unverzichtbarkeit des Lesens und der Leseförderung, indem er sie durch den Aufbau von Verstehenskompetenz begründet, die letztlich auch zum Wissenserwerb durch das Fernsehen befähigt. Er bezweifelt die Eignung des Fernsehens zur Vermittlung von Literatur, weil dieses „gemischte Zeichensystem“ (S. 273) eine ganz andere Art hat, Geschichten zu erzählen, und eher Unterhal-

tung als Unterrichtung bietet. Aber er macht in der Gegenüberstellung von Fernsehen und Literatur auch deutlich, daß sich durch die Umsetzung literarischer Texte in Fernsehspiele neue literarische Formen entwickelten und tradierte Schreibweisen überprüft werden. Diese positive Sicht auf nicht aufzuhaltende Entwicklungen untermauert Esselborn im folgenden mit einer kritischen Vorstellung von vorhandenen Materialien für eine (mehr oder weniger) mediengerechte Vermittlung von Literatur: Theaterstücke, Lesungen, Fernsehsendungen, literarische Nachrichten, Kultur- und Literaturmagazine des Fernsehens, Vorstellungen von Büchern, Autorenporträts, Schulfunk, Videomaterialien zur Literaturvermittlung. Abschließend betont der Autor die vielfältigen neuen Möglichkeiten für eine fremdsprachliche Literaturdidaktik, „die mit den literarischen Werken freier und offener umzugehen gelernt hat“ (S. 296). Die Liste ausgewählter Literatur (S. 296–301) ist für den interessierten Leser, vor allem den Lehrer, von besonderem Nutzen.

Mit dem Titel „Literatur im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht“ (S. 303–322) hat mich Swantje Ehlers, die ich aus vielen ihrer Publikationen kenne und schätze, neugierig gemacht, aber in der Folge auch enttäuscht. Allzu abgehoben werden seit längerem bekannte und praktizierte Unterrichtskonzepte hier formuliert und präsentiert. Die Beispiele aus wenig bekannter Literatur, die nur angedeutet werden (können), tragen auch nicht gerade zur Erleichterung des Verständnisses bei. Ich empfinde es als Zumutung, wenn ich mich durch einen solchen Satz „hindurchfressen“ muß: „Die massive Ich-Setzung/Subjektzentriertheit, die als hermeneutisches und fremdsprachendidaktisches Konzept dem Unterricht zugrunde gelegt wird, zwingt viele vielleicht in das Subjekt-Andere ihrer Selbst: das seiner selbst entfremdete Lerner-Ich“ (S. 320). Was fangen ausländische Lerner mit solchen Formulierungen an, die schon der Muttersprachler nicht versteht? Dabei finde ich interessante und anregende Gedanken in ih-

rem Aufsatz, z. B. die zum „Deuten und Lernen“ (S. 312 ff.) und zur „Verstehensdidaktik“ (S. 317 f.). Frau Ehlers, seien Sie freundlicher Ihren Lesern und sich selbst gegenüber: Schreiben Sie nicht gar so ‚hochgestochen‘!

Den Bericht über ein deutsch-russisches Lerntheorie-Symposium in Moskau von Rupprecht S. Baur und Galina Jatzkowskaja (S. 323–336) habe ich mit größtem Interesse gelesen. Die differenzierte Darstellung der unterschiedlichen Positionen und Haltungen der deutschen und russischen Wissenschaftler, die den breiten Graben deutlich macht, den es hier zu überwinden gilt, wenn Forschungsprojekte gemeinsam angegangen werden sollen, die berechtigte Forderung nach Lehrwerken, die auf die Bedürfnisse russischer Lerner zugeschnitten sind, die stimmige Darstellung der unterschiedlichen Haltung zu sprachlichen Fehlern bei russischen und deutschen Lehrern (und Lernern), die auf kulturspezifische lerntheoretische Grundannahmen zurückgeht, wie auch die weiteren Bemerkungen zu Referenten und Vorträgen, die sehr vorsichtig auseinandergelungene Einstellungen darstellen und sensibel werten, das alles zeigt die Schwierigkeiten auf dem Weg zu gemeinsamer Forschung und ist doch ein erster Schritt in diese Richtung.

Wieder einmal ist K.-Friedrich Bohrer und diesmal auch Corinna Albrecht für die Erstellung der Bibliographie zu danken.

Und was habe ich beim gewissenhaften Lesen des Jahrbuchs „davongetragen“? Wenig unmittelbar auf DaF bezogene Anregungen, aber den Blick in andere Disziplinen und Bereiche, insbesondere bezogen auf das Thema „Toleranz“ – das betrachte ich als Gewinn. Trotzdem möchte ich nach 20 Nummern unveränderten Erscheinens dem Autorengremium zu bedenken geben, daß die Leser sicher neue Ideen, etwa ausdrücklicher auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bezogene Inhalte bei Wahrung der Interdisziplinarität begrüßen würden. Darf’s ein bißchen mehr sein an Abwechslung? Es darf!

Gudrun Fischer: Sagen zu Landschaften

Ein unterhaltsames Lesebuch mit Kommentaren und Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert 1994, 115 S., ISBN 3-929526-13-1.

Besprechung von *Horst Uhlemann*, Leipzig.

„Sagen zu Landschaften“ ist im doppelten Sinne ein Buch aus ostdeutschen Händen. Erstens ist die Verfasserin eine über Deutschland hinaus bekannte ehemalige Hochschullehrerin der Humboldt-Universität. Zweitens macht mit diesem Büchlein ein junger Leipziger Verlag auf sich aufmerksam. Schon vor der Wende hat Harald Schubert zusammen mit den im IDV organisierten Verbänden für die Verbreitung der deutschen Sprache und Verständigung zwischen den Völkern gewirkt und will dieses Anliegen nun offensichtlich auch als Verleger unterstützen.

Wer die Verfasserin kennt, wird ihre Hinwendung zur deutschen Sagenwelt nicht als Flucht aus einer bedrückenden deutschen Gegenwart deuten. Sie möchte Ausländern etwas von jenem kulturellen Hintergrund erhellen, dessen Kenntnis die oft beschworene interkulturelle Kommunikation erleichtern kann.

Wer an volkstümlichen Sagen in Deutschland interessiert ist, wird durch eine sorgfältige Auswahl der Texte gut bedient. So ist in der Tat ein unterhaltsames Lesebuch entstanden, das nicht minder anspruchsvoll und fordernd ist. Sein landeskundlicher Wert beruht auf der Einordnung der Sagen in Kulturräume, in deren Landschaft, Geschichte und kulturelle Traditionen. Der Raumbezug wird auf das Quellenverzeichnis übertragen, wodurch es leicht überschaubar und handhabbar wird und insbesondere den Lehrenden dazu einlädt, sein Wissen zu erweitern und zu vertiefen.

Thüringen, Harz und Kyffhäuser, die Meeresküste, die Mark Brandenburg, die Lausitz, der Rhein und ausgewählte Städte sind die Örtlichkeiten, an denen Autoren wie die Brüder Grimm, Ludwig Bechstein, Heine,

Goethe, Storm, Fontane, Stefan Heym u. a. den Leser verweilen lassen.

Für Thüringen steht insbesondere die Wartburg, um 1200 geistiger Mittelpunkt des Landes, mit dem nahe liegenden Höselsberg, wo der Ritter Tannhäuser der Sage nach den Liebeslockungen der schönen Venus erlag. Im Harz bietet vor allem der wilde Brocken den Hintergrund für so manche mystische und ergötzliche Plocksberggeschichte. In den Sagen der Meeresküste leben bisweilen Erinnerungen an die einst slawischen Bewohner des mecklenburgisch-pommerschen Raumes fort. Aber auch Freiheitswille (Der hölzerne Roland von Bremen) und Friedenssehnsucht (Der Weidenbaum trägt Rosen) haben Eingang in die Sagenwelt gefunden. Ihr steuert die Mark Brandenburg den Konflikt mit preußischer Obrigkeit bei. Die wasserreiche Lausitz ruft sorbische Tradition wach. In ihr sind Irrlicht, Wirbelwind und Pumphant verwurzelt. Zu ihnen gesellt sich Krabat, der serbische Faust und Hütejunge.

Zeitlich am weitesten zurück greift die Sagenwelt des Rheins mit dem Nibelungenlied. Gerahmt wird dieses Kapitel von der verlockenden „Lorelei“ und einem Auszug aus A. Seghers' „Das siebte Kreuz“, der einprägsam die historischen Spuren nachzeichnet, die Jahrhunderte einst auf diesem Flecken Erde hinterließen. Dazwischen liegen noch einige sozialkritische Sagen und einige, die ohne den Wein am Rhein nicht entstanden wären. Die Sagen, die an die ausgewählten Städte gebunden sind, lassen zwar die sozialen und geistigen Handlungen im 16. Jahrhundert ahnen, trennen sich jedoch nicht von Aberglauben und Hexerei. Einige Anekdoten jüngerer Datums lassen aufheiternd Berliner Witz und Schnoddrigkeit anklingen.

Außer Anekdoten lockern Märchen, Lieder und Balladen die Textfolge auf. Mindestens ebenso lesenswert wie die Sagen selbst sind einige Texte, die Landschaften und Regionen beschreiben, in die dargebotene Sagen eingebettet sind. Noch mehr Licht in die Sagenwelt bringen einige Beiträge, die nach den Ursachen für den Wandel vieler Sageninhalte und -gestalten fragen (z. B. Heine: Die arme Venus und Luthers Kampf mit dem Teufel, S. 18-19).

Außer den Texten gehören Kommentare, Worterklärungen, Aufgaben und – quasi als Anhang – fundierte Erläuterungen zu historischen Personen und Autoren zur einheitlichen Struktur des Buches. Es setzt, folgen wir den Vorbemerkungen der Verfasserin, ein mittleres Fortgeschrittenenniveau voraus.

Die den Texten beigegebenen Kommentare sind instruktiv, abgewogen und schaffen Bezüge, die für das Gesamtverständnis der Textsammlung unerlässlich sind.

Bei den Worterklärungen wurde etwas geizt. Ihre Beschränkung auf veraltete und ungebräuchliche Lexik läßt für den ausländischen Deutschler viele Stolpersteine liegen. Sprachliche Hindernisse bilden u. a. tätigkeitsbezogene Lexik und landschaftsspezifischer Wortschatz. Welcher jüngere Deutschler weiß schon, was Rocken, Spindel oder Flachs bedeuten, und Wattenmeer, Marsch, Hallig und Deich gibt es eben nicht überall. Zudem begegnen dem Leser in stattlicher Zahl lautmalerische Verben und solche, die Sinnesindrücke und Stimmungen nuancenreich reflektieren. Diese Schwierigkeiten für das Leseverstehen sind der Preis für die trefflich gewählten und gestalteten Inhalte. Da fragt es sich allerdings, ob die Zielgruppe richtig bestimmt wurde.

Zumindest teilweise bestärkt diesen Zweifel auch der Aufgabenteil. Es gibt Aufgaben, die topographische Kenntnisse erweitern oder festigen wollen, textanalytische,

die auf Gestaltungsmittel zielen. Andere fordern dazu auf, eine Ballade nachzuzählen oder einen plattdeutschen Liedtext ins Hochdeutsche zu übertragen. Wieder andere regen zu namenkundlichen Beobachtungen und Überlegungen an. Einfach ist auch davon vieles nicht. Daneben gibt es aber eine ganze Reihe von Aufgaben, für die vermutlich fehlendes historisches und kulturhistorisches Vorwissen zur eigentlichen Hürde wird.

Gewiß sind für deren Lösung die Kommentare und das Personenregister eine ganz wesentliche Hilfe. Sie helfen, so manche Dornenhecke zu überwinden und aus der Sagenwelt in die Wirklichkeit zurückzufinden. Aber dennoch will es scheinen, als sei das Buch nicht einfach für Deutschler mittleren Fortgeschrittenenniveaus, sondern vorrangig für Germanistikstudenten oder angehende Kulturwissenschaftler gedacht und gemacht, die bereits über erfreulich hohe deutschsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen. Sicher ist es auch in erster Linie für den Einsatz im deutschen Binnensprachraum konzipiert, weil es an Erfahrungen der Lerner anzuknüpfen sucht, die nur dort gesammelt werden können.

Diese Anmerkungen setzen den Wert des Buches keineswegs herab. Für die zuletzt genannten Zielgruppen ist dieses den Unterricht bereichernde Material ein wertvoller Gewinn, selbst wenn die Sagen in Deutschland auf wenigen Seiten nicht flächendeckend erfaßt werden konnten. Der Nutzer darf sich auf unterhaltsame Stunden freuen und wird für das orientierende wissenschaftliche Rüstzeug, das ihm Kommentare und Personenregister für die Beschäftigung mit Sagen liefern, dankbar sein.

Klaus Klott: Wirtschaft

Ismaning: Max Hueber 1995, 48 Seiten, ISBN 3-19-001546-5

(Themenhefte zur Landeskunde, hrsg. von Ursula Esser).

Besprechung von *H. W. (Fred) Seliger*, University of Toronto.

Die Tatsache, daß das Fach Wirtschaftsdeutsch (WD) seit geraumer Zeit eine Hausse erlebt, ist auch für den herkömmlichen Unterricht im Fach DaF nicht ohne Konsequenzen geblieben. Immer mehr Lehrkräfte versuchen, der wachsenden Nachfrage nach einem mehr praxisorientierten, berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht zu entsprechen. Sowohl für die enger definierten Kurse in der Fachsprache WD als auch die neuen Kurse für das Zertifikat Deutsch im Beruf (ZdiB) gibt es eigene Lehrwerksreihen. Aber selbst in traditionellen Sprachkursen, die möglichst nahtlos zum Studium der deutschen Literatur führen sollen, wird seitens der Studentenschaft oft der Wunsch nach „wirklichkeitsnahem“ Material geäußert.

Die „Themenhefte zur Landeskunde“ schaffen hier Abhilfe. Als Zusatzmaterialien für einschlägige Sprachkurse konzipiert, eignen sie sich bestens, diese noch bestehende Marktlücke zu schließen. Zielgruppe der Reihe sind Lernende mit „guten“ Deutschkenntnissen, die sich für landeskundliche Themen interessieren. Die Texte des vorliegenden Heftes erfordern eine Sprachkompetenz, die durchweg oberhalb des Niveaus des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache (ZdaF) anzusetzen ist.

Auf knapp 30seitigem Text, den zahlreiche Grafiken, Schaubilder und Worterklärungen ergänzen, wird in konziser Form ein aktueller Überblick über das Wirtschaftssystem und die Wirtschaftsstruktur in den vier deutschsprachigen Ländern vermittelt. Der Inhalt gliedert sich in drei Kapitel, deren erstes und umfangreichstes, „Wirtschaft im Überblick“, grundlegende Themen behandelt wie Standorte, Infrastruktur und Branchen in Deutschland, soziale Marktwirtschaft, Mittelstand und Handwerk. Darüber hinaus beschreibt es die internationale Stel-

lung der deutschen Wirtschaft und charakterisiert kurz die Wirtschaft Österreichs, der Schweiz und Liechtensteins.

Das folgende Kapitel, „Geschäftsleben in Deutschland“, stellt die für Deutschland typischen Unternehmungsformen (AG, KG, usw.) vor, gewährt einen skizzenhaften Überblick über Banken und Börsen, Messen und Ausstellungen und liefert aus der interkulturellen Perspektive einige Tips zum deutschen Geschäftsalltag, d. h. wie man mit Deutschen ins Geschäft kommt.

Im abschließenden Kapitel über „Wirtschaftliche Herausforderungen der Gegenwart“ stehen drei Themenkomplexe zur Diskussion: die Integration und Transformation der ostdeutschen Wirtschaft, die Bekämpfung der Massenarbeitslosigkeit sowie die das gegenwärtige wirtschaftliche Leben prägenden Aspekte Strukturwandel, Innovationen und Ökologie.

Neben interessanten Informationen zum Thema Wirtschaft vermitteln die Texte den Lernenden durch Lexik, Syntax und Stil gleichzeitig eine erste Bekanntschaft mit den Wesensmerkmalen der Fachsprache WD. Obwohl die Texte zum Nachdenken, Diskutieren und zum interkulturellen Vergleich anregen, beschränkt sich die Didaktisierung allerdings auf ein Minimum: am Ende der einzelnen Texte folgen lediglich Worterklärungen, die nur Begriffe behandeln, die sich laut Vorwort „nicht aus dem Kontext selbst erschließen lassen, aber für das Textverständnis notwendig sind“ (S. 5). Kein Wunder also, daß fast ausschließlich Substantive (146) erläutert werden, kaum aber Adjektive/Adverbien (8) oder Verben (3) und kein einziges der so zahlreichen Funktionsverbgefüge. Für Lehrkräfte bzw. Selbstlernende bleibt reichlich Arbeit zu bewältigen.

Zum Abschluß noch einige kritische Bemerkungen, die bei einer Neuauflage des Heftes berücksichtigt werden sollten. Die Beschreibung der Unternehmungsformen (S.28–29) ist umständlich, unnötig kompliziert und für Selbstlerner wohl kaum entwirrbar. Ein zusätzliches Organigramm über die innere Struktur der Handelsgesellschaften (Aufsichts-, Betriebsrat, Mitbestimmung!) an Stelle der Statistik über die vertretenen Rechtsformen hätte hier weit mehr zum Verständnis beitragen können.

Leider haben sich einige wenige grammatische Fehler und einfache Druckfehler (bes. S. 43!) eingeschlichen, die in einem sonst attraktiv gestalteten Heft störend wirken. Aufgrund des niedrigen Preises eignet es sich auch auszugswise gut als Zusatzmaterial in Deutschkursen für die Mittel- bis Oberstufe, doch die Lehrkraft muß mit der Materie bestens vertraut sein.

Kaleidoskop Wirtschaft. Texte aus der Tages- und Fachpresse

Hrsg. v. Lothar Jung

Ismaning: Verlag für Deutsch 1994, 139 Seiten, ISBN 3-88532-760-1 (Reihe „deutsch lesen“, Bd. 1).

Besprechung von *H. W. (Fred) Seliger*, University of Toronto.

Die in diesem Band versammelten authentischen Zeitungstexte aus dem Bereich Wirtschaft spiegeln wichtige Entwicklungen und Probleme wider, die im Zeitraum von November 1992 bis März 1993 im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses standen. Aufgrund der sich überstürzenden Ereignisse und der hohen Veränderlichkeit in Wirtschaft und Politik sowie dem allgemeinen Verlangen der Studierenden nach möglichst aktuellen Texten im Unterricht, sind Sammlungen dieser Art normalerweise von relativ kurzer Nützlichkeit. Doch wurde hier bei der Auswahl Sorge getragen, solchen Themen den Vorrang zu geben, von denen zu erwarten ist, daß sie weiterhin in der Diskussion bleiben werden.

Von den zirka zwei Dutzend Themenblöcken seien hier nur die wichtigsten aufgeführt: Maastrichter Verträge, Kontroversen zum GATT-Abkommen, EWR, Folgen der Wiedervereinigung, Erhöhung von Steuern und Abgaben, die konjunkturelle Entwicklung in wichtigen Wirtschaftszweigen (Fahrzeugbau, Stahlindustrie, Kernenergie,

Bundespost, Luftfahrt), Lohn- und Gehaltsfragen, Konjunktur, Umsätze, Konkurse, Arbeitslosigkeit, Unternehmenspolitik und Tourismus.

In der Regel werden zu jedem Thema zwei oder mehr Zeitungsartikel mit unterschiedlicher Perspektive gebracht, um eine bessere Grundlage für Vergleiche und Diskussionen zu schaffen. Die Wortschatzlisten am Ende der Texte sind ohne Erklärungen, wichtige Begriffe und Abkürzungen werden jedoch erläutert. Eine Fülle von Fragen zum Textinhalt, Übungen zum Textverständnis und Themenvorschläge zur weiteren Diskussion bieten genügend Gelegenheit, sich das neue Vokabular durch aktive Verwendung im Gespräch anzueignen. Grammatische Übungen werden auf diesem Niveau nicht mehr angeboten, wohl aber Aufgaben zur Texterschließung und Informationsentnahme.

Das Gros der Übungen ist rein inhaltsbezogen und deshalb enttäuschend: Textzusammenfassungen, -vergleiche, Fragen zum Inhalt (richtig/falsch), Erstellung von Überschriften für Textabschnitte, Aufforderungen

gen zur Stellungnahme und Begründung des eigenen Standpunktes etc. Leider wird die lähmende Monotonie des Übungsangebots nur vereinzelt durch andere Übungstypen wie Zuordnungsübungen, Übungen zum Wortschatz oder Lückentexte durchbrochen. Da sich der Band auch für das Selbststudium eignen soll, gibt es praktisch keine Anregungen zur Gruppen- oder Partnerarbeit.

Lehrziele sind in erster Linie die Erweiterung des Wortschatzes im Bereich Wirtschaft sowie die Entwicklung von Strategien zur Erschließung schwieriger Sach- und Fachtexte und somit die konsequente Verbesserung des Leseverständnisses. Zielgruppe sind laut Verlagskatalog „Fortgeschrittene mit soliden Vorkenntnissen“, doch der Schwierigkeitsgrad so mancher Texte scheint anzudeuten, daß auch beträchtliche Vorkenntnisse im Fach Wirtschaftsdeutsch vorausgesetzt werden.

Noch einige kritische Bemerkungen. Weit mehr als die Hälfte aller Texte entstammt der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (21), der *Süddeutschen Zeitung* (15) und der *Welt* bzw. *Welt am Sonntag* (10). Der Rest verteilt sich auf weitere acht Quellen. Sonderbarerweise wird das führende Organ der Fachpresse, das *Handelsblatt*, nur ein einziges Mal als Quelle benutzt. In Texten enthaltene Sprachschnitzer wie z. B. „... Kommunen wollen die Verträge mit Energiekonzernen, die bald auslaufen, nicht verlängern ...“ (S. 85, Z. 42) hätten bereinigt oder zumindest in die Didaktisierung mit aufgenommen werden können.

Rein fachlich wäre zu bemängeln, daß der Begriff „Montanindustrie“ sich nicht nur auf den Bergbau bezieht, sondern auch Eisen- und Stahlindustrie mit einschließt (S. 75). Die in der Tabelle auf Seite 116 vorgenommene spitzfindige Differenzierung zwischen *Manteltarif* und *Rahmentarif* ist irreführend, da die Termini synonym gebraucht werden. Zuweilen wundert man sich, nach welchen Kriterien entschieden wurde, welche Vokabeln einer Erläuterung

bedürfen. Ausdrücke und Begriffe wie *Abstriche vornehmen*, *niedergelassene Ärzte*, *Fertigungstiefe*, *thesaurierende Fonds* oder *Finanzausgleich* bleiben kommentarlos, wohingegen simple Wörter wie *Budget*, *Konsum*, *Weihnachtsgeschäft* oder *Einzelhändler* („der Händler im Einzelhandel“!) besondere Aufmerksamkeit erfahren.

Was Auslandsgermanisten immer wieder an in Deutschland entstandenen Lehrwerken befremdet, ist die konsequente Ignorierung der übrigen deutschsprachigen Länder. Auf der einen Seite wird das Erlernen der deutschen Sprache weltweit gefördert und vorangetrieben, auf der anderen wird aber vergessen, daß Deutsch eine plurizistische Sprache ist, und nicht nur in der bundesrepublikanischen Version „korrekt“ ist. Hier wurde zwar mit vier Texten über die Schweiz, Liechtenstein und Luxemburg sowie einigen Informationen zur jeweiligen wirtschaftlichen Situation ein bescheidener Anfang gemacht, aber bei den Artikeln aus der *Neuen Zürcher Zeitung* fehlt ein Verweis auf die Schweizer Gepflogenheit, „ß“ durch „ss“ zu ersetzen. Der Einbezug österreichischer Quellen hätte wie in den anderen Fällen die Gelegenheit gegeben, Kurzinformationen über Land und Wirtschaft zu geben, vielleicht sogar auf einige wichtige Unterschiede in der Sprache der Wirtschaft einzugehen.

Trotz besagter Mängel wird diese Textsammlung vielen Lehrkräften ein wichtiges Mittel zur Unterrichtsgestaltung sein, denn die meisten werden weder die Zeit noch die Möglichkeit haben, sich eine eigene Sammlung von Texten zu den wichtigsten wirtschaftlichen Themenbereichen anzulegen.

Bachmann, S.; Gerhold, S.; Müller, B.-D.; Wessling, G.: Sichtwechsel

Wahrnehmung und Bedeutung. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache.

Text- und Arbeitsbuch.

Klett, Edition Deutsch, 1995, ISBN 3-12-675020-6.

Besprechung von *Ina Schreiter*, Jena.

Ein neuer „Sichtwechsel“, der anstrebt, was schon der alte wollte: Interkulturelles Lernen soll im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und steht auch im Mittelpunkt dieses Lehrwerks (vgl. Allgemeine Einführung, 7). Der Lerner soll fähig werden, die Sicht zu wechseln, d. h. im ständigen bewußten Bezug auf die eigene Sprache und Kultur auch die fremde Sprache und Kultur betrachten und verstehen (vgl. ebd., 9). Auf dem Weg zum Ziel werden die Akzente anders gesetzt als bisher:

alt	neu
Wahrnehmungshaltung	Wahrnehmungsschulung
Bedeutungsentwicklung	Erwerb von Strategien zur Bedeutungserschließung
—	Befähigung zum Kulturvergleich
Kommunikationsanalyse	Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen

Entwicklung von Fähigkeiten wird deutlicher in den interkulturellen Lernzielen akzentuiert und dabei die Fähigkeit zum Kulturvergleich und die Herausbildung von Strategien besonders betont.

Wichtig erscheint mir, daß es nicht vordergründig um die Aneignung landeskundlichen Wissens geht, sondern darum, „Strategien zum Umgang mit dem Fremden (Erschließungsstrategien, Verständigungsstrategien) zu entwickeln“ (Allgemeine Einführung, 9), weil „die Anhäufung landeskundlichen (Alltags-)Wissens nicht automatisch zum Verständnis der anderen Sprache/Kultur und zur geglückten Verständigung“ führt (ebd., 8).

Zum Gesamtpaket gehören mit verändertem Format (dem Trend angeglichen) drei Bände, zu jedem Band eine Hörkassette und ein „Unterrichtsbegleiter“ sowie eine Broschüre „Allgemeine Einführung“, die sich auf alle drei Bände bezieht.

Ich empfinde es als angenehm und praktisch, daß neuerdings Textbuch und Arbeitsbuch in einem Band vereinigt sind. Text- und Bildteil folgen einer inhaltlichen (interkulturellen) Progression (s. o.); der Arbeitsbuchteil enthält Übungen zu Grammatik, Wortschatz und den vier Fertigkeiten, wobei die sprachliche Progression eng mit der inhaltlichen verknüpft ist. Das Lehrwerk ist in insgesamt sechs Bereiche eingeteilt, von denen in jedem Band zwei enthalten sind, die wiederum in mehrere Teile (= Kapitel) aufgliedert sind:

1. Band:

1. Bereich: Wahrnehmung
2. Bereich: Bedeutung

2. Band:

1. Bereich: Bedeutungserschließung und -entwicklung
2. Bereich: Kulturvergleich

3. Band:

1. Bereich: Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung
2. Bereich: Manipulation durch Sprache

Bisher liegt nur der erste Band vor, auf den ich mich natürlich in der Rezension beschränke.

Mein erster Eindruck beim Durchblättern: Nun ist auch „Sichtwechsel“ bunt geworden wie die anderen DaF-Lehrbücher. Aber ich mußte mich korrigieren: bunter – ja. Aber es ist nicht die Buntheit der vielen kleinen und größeren Bilder und Bildchen,

Figuren und Karikaturen, die die Gedanken zerstreut, statt sie zu sammeln. Es ist eine ruhige Farbigkeit, die anschauen und die Augen wandern, nicht springen läßt, die Zeit läßt, Eindrücke zu gewinnen und darüber nachzudenken.

Die Bildauswahl gefällt mir: Zahlreiche großformatige Bilder, nicht eine Überlast an Karikaturen, viele Fotos. Die Bilder sind in vielerlei Funktionen einzusetzen und wirklich geeignet, Einblicke zu gewähren und Einsichten zu gewinnen, indem gefragt, verglichen, diskutiert, argumentiert und geschrieben wird.

Kunstabilder spielen (leider) nur eine geringe Rolle. Das Bild von Caspar David Friedrich „Auf dem Segler“ zum Einstieg ist zwar ein anderes als im alten „Sichtwechsel“, auch geeigneter für das damit verbundene Lernziel, aber wieder keins, das Lerner, besonders jugendliche Lerner, für die Arbeit mit dem Buch besonders motiviert. An etwas späterer Stelle wäre der Umgang damit – vielleicht – einfacher.

Die Textverteilung im Textbuch – vor allem literarische Texte, im Arbeitsbuch Sachtexte – scheint mir eine neue Idee für Lehrbücher. Daß dabei literarische Texte das Übergewicht erhalten, akzeptiere ich, zumal sie in Hinblick auf die Lernziele m. E. sehr geeignet ausgewählt und viele Genres vertreten sind. (Sachtexte entnimmt ohnehin jeder Lehrer zusätzlich den Medien, um auch tagesaktuelle Fragen mit seinen Lernern diskutieren zu können.) Die Begründung der Autoren, daß die deutschlernenden Leser an ihre Erfahrungen anknüpfen und so über Hypothesenbildung und -verifizierung an das für sie Fremde herangeführt werden und es sich „aneignen“ können (vgl. Allgemeine Einführung, 18), finde ich richtig und wichtig. Ein paar Probleme habe ich allerdings mit einer Aussage der Autoren: Sie wollen bei den Lernenden einen flüssigen ... Lesestil erreichen und deshalb vor allem selektives und globales Lesen entwickeln (vgl. Allgemeine Einführung, 21). Im Prinzip ja – aber mit

dem vorrangigen Lesen literarischer Texte verträglich die Zielstellung m. E. nicht so recht. Diese Texte müssen doch häufig intensiv gelesen werden (ohne literaturwissenschaftliche Analysen anzustreben!). Und selektives Lesen ist an diesen Kurztexten doch wohl nicht zu üben!

Den Eindruck, daß die Textsortenauswahl im Arbeitsbuch etwas einförmig ist – es werden vor allem Zeitungsausschnitte angeboten – mußte ich korrigieren, als ich die sehr informative „Übersicht über die Textsorten“ (Allgemeine Einführung, 19 f.) genauer anschaute, die eine große Vielfalt ausweist.

Die Auswahl der Grammatik geschieht für die Mittelstufe nach primär funktionalen Gesichtspunkten; im Mittelpunkt der Grammatikarbeit steht die Anwendung der verschiedenen grammatischen Sprachmittel.

Was da im Band 1 wiederholt, vertieft und erweitert wird, ist sicher nützlich und notwendig, die Einbettungen in Texte und Themen sind geglückt; aber es wird wenig geübt und auch zu wenig auf das Wissen über grammatische Mittel, das aus der Grundstufe vorhanden sein müßte, Bezug genommen. Hier ist eine Gelegenheit der „Lernberatung“, auf eine Grammatik und grammatische Übungen bei entsprechenden Aufgaben konkret hinzuweisen (z. B. auf die mehrfach erwähnte „Grammatik mit Sinn und Verstand“ von Rug/Tomaszewski), verschenkt worden.

Lernen lernen, Lernertypen, Lernstrategien —> Lernberatung. Kein Lehrwerk mehr ohne diese Begriffe. In „Sichtwechsel“ wurde die Lernberatung im Arbeitsbuch der Bände 1 und 2 untergebracht. In Band 1 sind Hinweise zur Fehler selbstkorrektur, zum Wörterlernen, zum Lesen und zu den Lesestilen sowie zur Arbeit mit Wörterbüchern zu finden – alles recht allgemein, alles gut und richtig – aber ich habe noch nie einen Lerner erlebt, der die empfohlenen Handlungen und Bewußtmachungen eini-

germaßen *gern* ausgeführt hätte, außer vielleicht den ganz abwechslungsreichen Test, um festzustellen, was man selbst für ein Lerntyp ist (Arbeitsbuch, 90). Mit wievielen Lehrwerken der verschiedenen Fächer gehen Lerner eigentlich um? Und mit jedem sollen sie heutzutage das Lernen lernen!

Aufgaben und Übungen – da gefallen mir im Zusammenhang mit den Texten und Bildern viele, am besten die offenen, die selbst finden und entdecken lassen. Meine Student/inn/en sind ganz erpicht darauf, eigene Aufgaben zu entwerfen und sie von der Gruppe lösen zu lassen; z. B. Bilder geschichten zu zerschneiden und neu zu kombinieren, um sie in immer wieder neue angenommene Handlungszusammenhänge stellen zu lassen und so zu immer anderen Interpretationen zu kommen, wie das im Textbuch (S. 14) und Arbeitsbuch (S. 88 f.) gezeigt wird.

Oder der Teil 3.4 mit dem Peter-Schneider-Text, der zum Glück in der Neubearbeitung erhalten geblieben ist: Immer wieder regt er an zum Diskutieren: Was sehe ich in Deutschland? Was sehe ich nicht? Und wie ist es bei mir zu Hause? Da ent-

stehen tolle Lernertexte. Und immer wieder wird dieser Text (bei mir) Ausgangspunkt für Projekte: Erkundungen in Deutschland zu den verschiedensten Themen.

Oder der Bildertest (Textbuch, S. 41 ff., Arbeitsbuch, S. 124 f.) oder die Bettgeschichten (Textbuch, S. 68 ff., Arbeitsbuch 147 f.) oder die z. T. sehr gelungenen Hörtexte auf der Kassette oder ... oder ...

Ein Tip zur Arbeit mit dem Foto (S. 128) und der Aufgabenstellung: Was ist hier wohl passiert? Was ist hier wohl los? Versuchen Sie einmal, von dem Foto zuerst nur einen Ausschnitt zu geben, z. B. nur ein Gesicht, dann schrittweise immer mehr dazu: zwei Gesichter, einen Teil eines Körpers, eine weitere Person, die Umgebung ... Immer neue Beziehungen werden sichtbar, immer neue Fragen tauchen auf, immer neue Hypothesen werden aufgestellt – ein spannendes Spiel für die Lerner.

Auch für den Lehrer ist die Arbeit mit dem Buch spannend: Manches läuft wie geplant, manches, womit man seine Lerner begeistern will, klappt überhaupt nicht. Manchmal erlebt man eine Sternstunde – und das kommt ein paarmal öfter vor als bei der Arbeit mit manchem anderen Lehrwerk.

Der IDV-Rundbrief 58 erscheint im April 1997.

Einsendeschluß für Beiträge und Anzeigen: 1. Februar 1997

Anzeigentarif:	1 Seite	sFr. 400.– (15 x 22,5 cm)
	Umschlag-Innenseite	sFr. 450.–
	Umschlag-Rückseite	sFr. 500.–

Der IDV-Rundbrief erscheint zweimal jährlich. Das Jahresabonnement beträgt sFr. 15.–. Zu überweisen an: Schweizerische Kreditanstalt, CH-3000 Bern, Nr. 40421-30. (Für Postschecküberweisung: 30-3200-1 Bern).

Herausgeber: Der Internationale Deutschlehrerverband

Verantwortliche Schriftleiterin: Michelle Brenez

Zuschriften, Beiträge und Besprechungsexemplare bitte an die Schriftleitung schicken.

Schubert-Verlag, Leipzig. ISSN 1431-5181.

EINGESANDTE LITERATUR

Die hier aufgeführten Bücher sind der Schriftleiterin von den Verlagen zugeschickt worden. Sie stehen zur Besprechung zur Verfügung. Bitte schreiben Sie der Schriftleiterin, falls Sie bereit sind, für den RUNDBRIEF den einen oder anderen Titel zu besprechen. Sie schickt Ihnen das Buch gerne zur freien Verfügung zu.

Anekdoten, Legenden und Sagen. Lese- und Übungsbuch. Gabriele und Manfred Richter. Schubert-Verlag 1996. ISBN 3-929526-30-1.

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien. Sammlung Groos 61. Fluck, Saarbeck, Zhu, Zimmer. Julius Groos Verlag 1996. ISBN 3-87276-756-9.

Germanics under Construction. Intercultural and Interdisciplinary Prospects. Jörg Roche, Thomas Salumets. iudicium Verlag 1996. ISBN 3-89129-110-8.

Lauter böhmische Dörfer. Christoph Gutknecht. C. H. Beck Verlag 1996. ISBN 3-406-39206-7

Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. 2 Cassetten (Auswahl aus den Übungen). Dreyer, Schmitt. Verlag für Deutsch 1996. ISBN 3-88532-628-0.

Lesekurs für Geisteswissenschaftler: Anfänger, Fortgeschrittene, Anhang Englisch, Anhang Französisch. Marie-Luise Brandi, Barbara Momenteau. Klett 1996. ISBN 3-12-675361 (2-3)-0(4-9).

Leselandschaft 2. Unterrichtswerk für die Mittelstufe. Günther Hasenkamp. Verlag für Deutsch 1996. ISBN 3-88532-759-7.

Sabinchen war ein Frauenzimmer. Balladen im Deutschunterricht. Rainer F. Wicke. Verlag für Deutsch 1996. ISBN 3-88532-723-6.

Sichtwechsel 2. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Bachmann, Gerhold, Müller, Wessling. Klett 1996. ISBN 3-12-675021-4.

Unterrichts-Begleiter. Klett 1996. ISBN 3-12-67-5016-8.

Sprechen – Hören – Sprechen. Übungen zur deutschen Aussprache. Doris Middleman. Verlag für Deutsch 1996. ISBN 3-88532-726-0.

Training deutsches Sprachdiplom mit Ergänzungsteil Grosses deutsches Sprachdiplom. Band 1: Mündliche Prüfung und Diktat. Band 3: Lektüre. Roland Dittrich, Evelyn Frey. Verlag für Deutsch 1996. ISBN 3-88-532-926-3.

Training Kleines Deutsches Sprachdiplom. Mündliche Prüfung und Diktat. *Cassette.* Verlag für Deutsch 1996. ISBN 3-88532-927-1.

NEUERSCHEINUNGEN

Informationstexte didaktisiert für den Landeskundeunterricht. Von S. Kirchmeyer und K. Vorderwülbecke. Klett-Verlag.

Viele tausend Deutschlernende haben seit 1974 mit „Blick auf Deutschland“ auf die Bundesrepublik geschaut. Die Ereignisse von 1989 und deren Folgen haben so vieles verändert, daß eine grundsätzliche Neubearbeitung notwendig wurde. In dieser Neubearbeitung fällt der Blick jetzt auf das erweiterte Deutschland. Die Themen richten sich nach dem großen Bedarf an aktuellen Informationen besonders zu den neuen Bundesländern. Vergleiche mit dem Heimatland und Diskussionen sollen die Grundlage für ein besseres Verstehen von Deutschen und deutschen Dingen bilden. Die Aufgabenstellungen sind nach den neuesten Erkenntnissen der Leseverstehensforschung konzipiert. Es soll generell die Eigenständigkeit beim Lesen Verstehen angeregt werden. Vorbereitende Aufgaben und Fragestellungen sowie einleitende Hinweise zu den Texten sollen den Lernern eine intensive und individuelle Auseinandersetzung mit den Texten ermöglichen. Die Basis dieses Büchleins bilden die Informationstexte, wobei besonders die Vielfalt der Textsorten ins Auge fällt.

Menschen in Deutschland. Ein Lesebuch für Deutsch als Fremdsprache. Von V. Borbein. Langenscheidt-Verlag.

Dieses Lese- und Arbeitsbuch richtet sich an Deutschlerner, die über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügen und sich für Deutschland, seine Menschen und seine Gegenwartssprache interessieren. Geeignet für die private Lektüre und für Sprachkurse ab Vorbereitungsniveau auf das „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“, für die Mittel- und Oberstufe.

Ein anderes Land kennenlernen heißt vor allem, seine Menschen kennenzulernen. *Menschen in Deutschland* bietet in sieben Kapiteln eine Sammlung von Textportraits, die den Alltag, teilweise auch den Lebenslauf von Leuten aus den unterschiedlichsten Alters- und Lebensbereichen schildern. Am Anfang eines jeden Kapitels und vor und nach einer Reihe von Texten findet man Fragen, Hinweise, Informationen, die zum Nachdenken oder zum Gespräch im Unterricht einladen. Die Fragen und Aufgaben haben Modellcharakter auch für andere Textportraits. Sie zeigen, wie der Leser selbst Fragen an Texte stellen, wie man die eigene „Expedition“ in und mit einem Text machen kann.

Im Anhang befinden sich einsprachige Worterklärungen, zum Teil mit zusätzlichen landeskundlichen Informationen.

Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung. Hg. von V. Kilian, G. Neuner und W. Schmitt. Langenscheidt-Verlag.

Der Band bietet Beiträge zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den wichtigsten Zielgruppen sowie den besonderen Merkmalen des Fachs Deutsch als Zweitsprache im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht Deutsch. Es werden didaktisch-methodische Schwerpunktthemen wie z. B. „Binnendifferenzierung“, „Berufsorientierung“ und verschiedene integrationsfördernde Übungsansätze behandelt.

Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Von Gabriele Pommerin. Max-Hueber-Verlag.

Mit diesem Materialheft zum Thema „kreatives Schreiben“ wurde eine Publikationsreihe für DaF-Lehrerinnen und -Lehrer eröffnet, die Ergebnisse von praxisorientierten Seminaren enthält. Frau Pommerin von der Universität Nürnberg-Erlangen hat sich jahrelang mit diesem Thema beschäftigt und ist eine Expertin auch in der dahinter steckenden Theorie. Das Ergebnis ist ein liebevoll gestaltetes Buch voller kreativer Ideen. Sieben wunderschöne farbige Bilder machen aus diesem Titel auch ein bibliophile Besonderheit.

Porträts – Große Menschen in ihrer Zeit. 34 kurze Lesetexte zur deutschen Geistesgeschichte. Von Erich Zettl. Max-Hueber-Verlag.

Die Texte zeigen Ausschnitte aus dem Leben und dem Werk bedeutender Persönlichkeiten im deutschen Sprachraum. Eine ideale Einführung in die Lektüre geisteswissenschaftlicher Texte. Vorausgesetzt werden Deutschkenntnisse mindestens auf der Stufe des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache.

Die Schöne ist angekommen. Ein Grammatikkrimi. Von L. M. Brand, J. Kresin-Murakami und K. Pechatscheck. Klett-Verlag.

Ein Übungsbuch für Jugendliche und Erwachsene, für Lernende am Ende der Grundstufe oder Anfang der Mittelstufe, für den Unterricht in der Gruppe oder für das Selbstlernen.

Grammatik mal ganz anders: eine fortlaufende, spannende Kriminalgeschichte in 10 Kapiteln, verbunden mit 20 Kapiteln zu ausgewählten Schwerpunkten der deutschen Grammatik. Hugo von Zabelthau, der Held der Geschichte, und seine Liebe zu einer schönen Frau geben der Grammatik die Chance, sich den Lernenden der deutschen Sprache in kurzer, leicht verständlicher Form zu präsentieren und sich auf vielfältige Weise üben zu lassen. Die Mehrzahl Übungen sind Teil der Geschichte, sie führen sie fort oder schmücken sie aus. Dieses Übungsbuch wurde aus der Unterrichtspraxis heraus entwickelt und mehrmals mit Spaß und Erfolg erprobt: in der Grundstufe zur Vorbereitung auf die Prüfung Zertifikat Deutsch als Fremdsprache oder zu Beginn der Mittelstufe zur Wiederholung des Grammatikpensums der Grundstufe. Es kann sowohl im Klassenverband als auch zum Selbststudium eingesetzt werden, da durch die Erklärungen zur Grammatik und den Lösungsschlüssel eine selbständige Bearbeitung und Kontrolle der Übungen möglich ist. Die Auswahl der grammatischen Schwerpunkte sowie der Wortschatz orientieren sich an den Anforderungen des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache. Im Anhang wird der Inhalt der Geschichte in 40 Testfragen zusammengefaßt, die dem Prüfungsteil „Strukturen und Wortschatz“ entsprechen. Verfolgen Sie mit Neugier und Spaß die Geschichte von Hugo von Zabelthau und seiner Schönen. Erleben Sie mit, wie spannend Grammatik sein kann.

