

IDV-RUNDBRIEF

DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND



März 1982

29

Aus dem Inhalt:

**Leitartikel von K. Hyldgaard-Jensen
Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht in Island
Der Spanische Deutschlehrerverband, Tagungsberichte
Arbeitsgruppen im Konversationsunterricht
Mitteilungen, Literatur, Buchbesprechungen, Anzeigen**

Gründungspräsident: Egon Bork

Präsident: Karl Hyldgaard-Jensen, Eriksfältsgatan 16a
S-21432 Malmö, Schweden. Tel. 40 8 45 65
Sitz des Institut für germanische Philologie
Präsidiums: Njalsgade 80
DK-2300 Kopenhagen S. Dänemark. Tel. 1 54 22 11
Generalsekretär: Waldemar Pfeiffer, ul. Uroczka 13
PL-61-610 Poznan Umultowo, Polen
Schatzmeister: Rudolf Zellweger, 25, Chemin de l'Abbaye
CH-2000 Neuchatel, Schweiz. Tel. 38 33 28 04
Schriftleiter: Dirk Koldijk, Maatdijk 4
NL-7691 RB Bergentheim, Niederlande. Tel. 5233 1727
Beisitzer: Maria K. Borodulina, Metrostrojewskaja 38
UdSSR Moskau 119034. Sowjetunion. Tel. 246 86 03

Inhaltsübersicht

- Leitartikel von K. Hyldgaard-Jensen	1
- Kassenbericht 1981, Haushaltsplan 1982 + Bemerkungen.....	3
- M. Frimannsson: Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht in Island	6
- A. Regales: Der Spanische Deutschlehrerverband	8
- Berichte: - Kongreß von APL V und WAMLA in Ibadan	10
- Fachsprachen-Symposium in Poznan	12
- Symposium für Lehrbuchautoren in Weimar	14
- AKADaF- Tagung in Münster	16
- U. Beitter: Arbeitsgruppen im Konversationsunterricht	18
- C. Ohrt: »Schwedens verhängnisvolle Sprachpolitik«. Eine Antwort	25
- Buchbesprechungen	27
- Eingesandte Literatur	34
- Veranstaltungskalender.....	37
- Anzeigen	40

Der IDV-Rundbrief erscheint zweimal jährlich. Das Jahresabonnement beträgt 10.— DM. Zu überweisen auf Kontonummer 324940610 Rabobank, Hardenberg/Niederlande (Dirk Koldijk) oder auf Postscheckkonto-Nr. 58 7148 (Dirk Koldijk, Bergentheim/Niederlande). Herausgeber: Der Internationale Deutschlehrerverband. Verantwortlicher Schriftleiter: Dirk Koldijk, Maatdijk 4, NL-7691 RB Bergentheim/Niederlande. Redakteur: Rudolf Kern. Zuschriften, Beiträge und Besprechungsexemplare werden an die Anschrift des Schriftleiters erbeten.

Leitartikel

Die FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) konnte am 30. Oktober 1981 ihr 50jähriges Bestehen in der Gründungsstadt der Organisation, Paris, begehen. Dies geschah unter sehr feierlichen Formen im Stadthaus von Paris, wo der Vertreter der Mairie die FIPLV und ihre Gäste empfing und in seiner Ansprache u.a. die Bedeutung des Fremdsprachenlernens betonte, indem er das bekannte Goethe-Wort »Wer keine fremden Sprachen studiert hat, kennt nicht seine eigene Sprache« zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen machte, und im Senats-Palast (Palais du Luxembourg), wo nebst Begrüßungen durch Vertreter des französischen Fremdsprachenlehrerverbands (APLV) und der UNESCO eine Übersicht über die Geschichte, die Zielsetzungen und die Aktivitäten der FIPLV dargeboten wurde. Der neue Präsident der FIPLV, Dr. Edward M. Batley, London, stellte in seiner auf Aktualitäten bezogenen Einführung besonders den Einsatz der FIPLV für die Fremdsprachenlehrer in der Dritten Welt und die publizistische Tätigkeit des Verbands heraus, während der Ehrenpräsident der FIPLV, Dr. Paul Hartig, Berlin, über den Beitrag der FIPLV und Prof. Rudolf Filipovič, Zagreb, über die Rolle und Funktion der Fremdsprachen sprachen.

Der IDV sendet der FIPLV anlässlich ihres Jubiläums die herzlichsten Glückwünsche.

Die FIPLV hat - bis 1968 als einzige internationale Fremdsprachenlehrer-Organisation - Wesentliches zur Anerkennung der Fremdsprachenlehrer in internationalen Zusammenhängen und zur Förderung der Zusammenarbeit unter ihnen beigetragen.

Die Differenzierung der modernen Gesellschaft hat zu einer Spezialisierung des Fremdsprachenunterrichts geführt, die ihrerseits in den letzten Jahren die Entstehung von internationalen Organisationen für die einzelnen Fremdsprachen mit sich gebracht hat. 1968 ging der IDV als selbständiger Verband für die Deutschlehrer aus der FIPLV hervor, blieb aber der FIPLV als Mitglied weiter

angeschlossen. In der Folgezeit sind fünf internationale unilinguale Verbände hinzugekommen: Der Europäische Spanischlehrerverband (AEPE), der internationale Italienischlehrerverband (AIPI), der internationale Französischlehrerverband (FIPF), die Organisation der Lehrer für Englisch als Fremdsprache (IATEFL) und der Verband »Teachers of English to Speakers of Other Languages« (TESOL).

Die FIPLV vertritt aber in erster Linie die nationalen multilingualen Fremdsprachenlehrerverbände, die zum Teil auch Mitglieder der einschlägigen internationalen unilingualen Verbände sind.

Diese Doppelvertretung gibt es auch im IDV, dessen Mitglieder teils aus dem IDV direkt angeschlossenen Deutschlehrerverbänden, teils aus dem IDV gegenüber nicht-beitragspflichtigen multilingualen FIPLV-Mitgliedsverbänden bestehen. Diese Überschneidungen in der Vertretung der Fremdsprachenlehrer und Diskrepanzen des Mitgliedstatus könnten eventuell in Zukunft Probleme aufwerfen. Der IDV gibt aber der Hoffnung Ausdruck, daß sich die bisher existierende gute Zusammenarbeit im Interesse der Mitglieder der FIPLV und des IDV bewähren wird. Eine Garantie dafür sehen wir in der durch den FIPLV-Präsidenten inaugurierten Zusammenarbeit der FIPLV mit den internationalen unilingualen Verbänden auf dem Gebiet der Durchführung von gemeinsamen Projekten, in unserem Falle des Projekts »Literatur im Dienste der Völkerverständigung«.

Hinweis

Aus finanziellen Erwägungen konnte IDV'-*Rundbrief*'29 nicht wie vorgesehen im Herbst 1981 erscheinen.
Er ist jedoch sichergestellt, daß der Rundbrief in Zukunft wieder zweimal jährlich erscheinen kann.

KASSENBERICHT

Für das 14. Vereinsjahr, vom 18. Dezember 1980 bis zum 25. Dez. 1981

ALLE BETRÄGE IN SCHWEIZERFRANKEN

Kassenstand am 18. Dez. 1980 (Übertrag 1980)		7.836,46
EINNAHMEN 1981:		
Mitgliedsbeiträge der Verbände		6.276,68
Mitgliedsbeiträge: 4 Einzelmitglieder		80,—
Werbung in den Rundbriefen		3.125,—
DDR-Bücher Verkauf		922,60
Zuwendungen der »Fachgruppe« und der »Sektion«		<u>37.081,25</u>
	TOTAL:	55.321,99
AUSGABEN 1981:		
Allgemeine Bürospesen		5.457,53
Redaktionshilfe Rundbriefe		600,—
Druck und Versand der Rundbriefe		10.065,90
Reisen des Vorstandes		10.985,66
Hotel und Taggelder		4.493,50
FIPLV-Pauschalbeitrag		250,—
Fachsprache-Symposium Poznan		5.000,—
Repräsentation		2.223,85
Bankspesen: Überweisungen		<u>39,49</u>
	TOTAL:	39.115,93
Einnahmen 1981:	55.321,99	
Ausgaben 1981:	<u>39.115,93</u>	
Übertrag 1981:	16.206,06 (*)	

(*) Dieser Beitrag lag am 25. Dezember 1981 auf IDV-Konto 0531-519 150-91 der Zweigstelle »Neuchâtel« der Schweizerischen Kreditanstalt.

Neuchâtel, den 27. Dez. 1981

der Schatzmeister:
R. Zellweger

Bericht der Kassenprüfer

Der Unterzeichnete hat den Kassenbericht für das Jahr 1981 geprüft und in Ordnung befunden.

Lausanne, 12.1.1982
W. Schiltknecht

Hiermit erkläre ich, daß ich den Kassenbericht des IDV für das Jahr 1981 **geprüft** und in Ordnung befunden habe.

Modena, 28.1.1982
A. Bondi

HAUSHALTSPLAN 1982

ALLE BETRÄGE IN SCHWEIZERFRANKEN

EINNAHMEN

Übertrag 1981	rund: 16.000,—
Mitgliedsbeiträge	6.000,—
Werbung in den Rundbriefen	2.000,—
Zuwendungen	<u>35.000,—</u>

AUSGABEN:

TOTAL: 59.000,—	
Rundbriefe 29 und 30	10.000,—
Bürokosten	6.000,—
Redaktionshilfe	2.000,—
Reisen des Vorstandes	15.000,—
Taggelder und Hotel	7.000,—
Repräsentation	3.000,—
Reserven (7. IDT)	<u>16.000,—</u>

TOTAL: 59.000,—

Neuchâtel, den 27. Dez. 1981

der Schatzmeister: R. Zellweger

Bemerkungen des Schatzmeisters zum Kassenbericht für das Jahr 1981

Einnahmen:

Das 14. Vereinsjahr des IDV verlief finanziell erfreulich. Dies vor allem hinsichtlich der Einnahmen. Mit drei Ausnahmen (Kanada/OATG - das neuaufgenommene Indien und - einmal mehr - SriLanka!) haben sämtliche Zahlungspflichtigen Verbände ihre aufgrund des Beschlusses der ‚Nürnberger‘-Vertreterversammlung erhöhten Beiträge mehr oder weniger vollständig und fristgerecht überwiesen. Im Vergleich zum Vorjahr ergab sich daraus eine Verbesserung um mehr als das Doppelte (6356 statt 2900). Es haben bezahlt: Belgien (Germanisten und Deutschlehrer: 1980+1981): 300, — Dänemark: Gymnasiallehrer: 700,- -Seminarlehrer: 52,- -Handelshochschullehrer 40,- -SPROGSAM: 150,- -Finnland: 1397,- -Indonesien: 64,68 - Irland: 40, — Italien/ADILT: 120,- -Japan: 490,- -Südkorea: 75,- -Türkei: 220, — USA: 500,- -Bulgarien: 125,- -UdSSR: 1000,- -Frankreich/ADEAF: 600,- -Island: 66,- -Kuba: 20,- -Spanien/Regales: 102,- -Madagaskar: 40,- -Polen (für 1980 • freiwillig!): 175,—.

Mehr als verdoppelt hat sich im Vergleich zum Vorjahr auch der Ertrag der Werbung in den Rundbriefen (3125 statt 1200). Das gleiche gilt sogar für die Zuwendungen seitens der ‚Fachgruppe‘ und der ‚Sektion‘ (37081 statt 16575). Dies freilich vor allem, weil 1980 die Hälfte der ‚Fachgruppe‘-Zuwendung nicht in bar, sondern in ‚Nürnberger‘-Naturalien ausgerichtet wurde und, andererseits, die 2. Rate ‚Sektions‘-Zuschuß ‚1980‘ nicht mehr im selbigen Jahr verbucht werden konnte.

Ausgaben:

Umgekehrt halten sich die Ausgaben im Rahmen des Üblichen, d.h. des Haushaltsplans. Daß für Hotel, Taggelder und Repräsentation weniger ausgegeben werden mußte als im vorhergehenden Kongreß-Jahr findet seine Erklärung darin, daß nur zwei Vorstandssitzungen auf IDV-Kosten abgehalten wurden und eine davon überdies mit dem Fachsprachen-Symposium gekoppelt werden konnte. Die Poznaner Veranstalter wurden allerdings mit nicht weniger als Fr. 5000 unterstützt.

Bilanz:

Aus den vergleichsweise wesentlich gestiegenen Einnahmen bei gleichbleibenden Ausgaben ergibt sich für den heutigen Tag ein im Vergleich zum Vorjahr verdoppelter Vermögensstand von rund Fr. 16000,—. Anlaß zu sorglosem Optimismus besteht trotzdem nicht, denn die drei im kommenden Jahr notwendigen Vorstandssitzungen an relativ exzentrischen Orten (Paris - Neuchâtel - Budapest) und von je fast einwöchiger Dauer werden rund die Hälfte des Haushaltsgeldes verschlingen. Außerdem muß der IDV darauf bedacht sein, im Hinblick auf die 7. Internationale Tagung in Budapest bis 1983 eine Kongreß-Reserve von mindestens Fr. 15000 anzulegen. Im Vertrauen auf die Verbandstreue seiner Mitglieder und Gönner hoffen wir zuversichtlich, daß es dem Vereinsschiff auch künftig am nötigen Treibstoff nicht fehlen wird. Die Tatsache, daß neben der zahlenden Mannschaft von jeher auch viele ‚blinde‘, wenn auch willkommene Passagiere mitfahren, gereicht ihm zur Ehre und Genugtuung. Möchten ihm alle Mitreisenden zusammen das Schwergewicht und den Tiefgang verleihen, deren es zur glücklichen Weiterfahrt in Richtung Kap der Guten Hoffnung in kommenden Jahren bedarf.

Neuchâtel, den 27. Dez. 1981

R. Zellweger

»In Lausanne, wo ich überall um mich herum französisch sprechen hörte, ... wurde ich unter der Einwirkung der Mutter zur deutschen Sprache wiedergeboren und unter dem Krampf dieser Geburt entstand die Leidenschaft, die mich mit beidem verband, mit dieser Sprache und mit der Mutter. Ohne diese beiden, die im Grunde ein und dasselbe waren, wäre der weitere Verlauf meines Lebens sinnlos und unbegreiflich.«

(Elias Canetti, Nobelpreisträger für Literatur 1981)

MITTEILUNGEN VON DEN VERBÄNDEN

Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht in Island

In Island am Nord-Polarkeis im Nord-Atlantik leben 230.000 Menschen auf einer Fläche von 103.000 km² (etwa wie die DDR). Unter schwierigen Verhältnissen von der Natur aus wird dort ein Kulturleben betrieben, das Bewunderung gewonnen hat.

Das Land wurde vor gut 1100 Jahren von Norwegen aus besiedelt und durch die Jahrhunderte fristeten die Bewohner des Landes ein Leben, das fast nur auf das Überleben zielte. Trotzdem haben wir geschriebene Kulturschätze, denen wir es zu verdanken haben, daß heute in Island Isländisch gesprochen wird. Die isländischen Sagas, die Berichte enthalten über einige der ersten Bewohner des Landes, über ihr Leben, ihre Liebe und ihre Kämpfe um die Macht und das Überleben, wurden im 13. Jahrhundert geschrieben. Die isländische Sprache hat sich im Laufe der Zeit so wenig geändert, daß alle heutigen Isländer diese Sagas in der Sprache des 13. Jahrhunderts lesen können. Das Isländische ist eine germanische Sprache und als solche nahe mit dem Deutschen verwandt, bloß noch viel schwieriger und komplizierter, so daß es isländischen Schülern, die ihre eigene Grammatik gut beherrschen, kaum Schwierigkeiten bereitet, die deutsche Sprache zu erlernen. Regelmäßiger Deutschunterricht fing in Island an im Jahre 1846, als das Gymnasium (damals die Lateinschule) zu Reykjavik gegründet wurde. In allen Fortbildungsschulen, die danach gegründet wurden, gehörte Deutsch dazu als Pflichtfach. Seit etwa 10 Jahren können die Schüler selbst entscheiden, ob sie Deutsch oder Französisch lernen wollen. In einigen Schulen kommen auch andere Sprachen in Frage. Etwa 70% aller Schüler entscheiden sich für Deutsch. Deutsch ist die dritte Fremdsprache in Island. Die Isländer haben seit Jahrhunderten gute kulturelle Beziehungen zu Deutschland unterhalten, so daß es nur natürlich ist, daß Deutsch eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt. Die erste Fremdsprache, mit der in den Schulen angefangen wird, ist Dänisch. Das ist auf frühere Beziehungen zu Dänemark zurückzuführen. Wir waren unter dänischer Herrschaft von 1380 bis zur Gründung der Republik im Jahre 1944 und wir unterhalten gute Beziehungen zu Dänemark und zu anderen skandinavischen Ländern. Nach dem Dänischen kommt Englisch in den Schulen. Auch wenn mit dem Dänischen angefangen wird, wird allgemein mehr Unterricht im Englischen erteilt, so daß Englisch die erste Fremdsprache im Lande ist.

Der Isländische Deutschlehrerverband wurde im Frühjahr 1970 gegründet und ist seit der Nürnberger Tagung Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes. Insgesamt gibt es zwischen 120 und 130 Deutschlehrer in Island und die meisten sind Mitglieder des isl. Deutschlehrerverbandes. Die Hauptaufgabe ist die Förderung des Deutschunterrichts und den Kontakt zwischen Deutschlehrern aufrechtzuerhalten. Das letztere machen wir unter anderem über ein Rundschreiben, das 3-4 mal im Jahr herausgegeben wird. In Reykjavik finden 3-4 Versammlungen statt, wo verschiedene Probleme diskutiert werden und Meinungen ausgetauscht werden.

In der Förderung des Deutschunterrichts haben wir gute Unterstützung seitens der Botschaft der Bundesrepublik, des deutschen Lektorats an der Universität und der Verbindungsstelle des Goethe-Instituts in Island. Das Goethe-Institut verleiht jedes Jahr zwei Vollstipendien an isländische Deutschlehrer für 3-4 wöchige Kurse in Deutschland. Von der Deutschen Auslandsgesellschaft in Lübeck bekommen wir auch 2-3 Vollstipendien für 3-4wöchige Kurse und in den letzten Jahren haben wir jedes Jahr ein Stipendium bekommen von Behörden der DDR.

Die Haupttätigkeit des isl. Deutschlehrerverbandes bezieht sich zur Zeit auf das Verfassen eines neuen Lehrbuchs der deutschen Sprache für isländische Schüler. Eine Arbeitsgruppe isländischer Deutschlehrer wird von dem deutschen Reiselektor geleitet. Die Stelle eines Reiselektors wurde im vorigen Jahr (1980) gegründet und wird voll von deutschen Behörden finanziert. Das neue Lehrbuch wird voraussichtlich in 2-3 Jahren erscheinen. Dieses Unternehmen hat großes Verständnis gefunden beim Goethe-Institut und anderen Institutionen in Deutschland und wird auch vom isländischen Kultusministerium unterstützt. In den letzten sechs Jahren sind vier einwöchige Kurse im Lande selbst gehalten worden, der letzte im vorigen Sommer, wo das Hauptthema das neue Lehrbuch war.

Ein Volk wie das der Isländer, mit nur so vielen Einwohnern wie die Hansestadt Lübeck, aber mit einer eigenen selbständigen Sprache, ist mehr als die meisten anderen Völker auf Fremdsprachen angewiesen. Die meisten, vor allem von der jüngeren Generation, sprechen etwas bzw. gut Englisch, aber erstaunlich viele sprechen Deutsch. Das Interesse an Deutsch nimmt zu. Die Gesamtzahl der Deutschlernenden lag in den letzten Jahren über 5000 (fünftausend) und jedes Jahr werden zwischen 5 und 10 weitere Deutschlehrer von der Uni entlassen.

Der deutschsprachige Raum steht an erster Stelle bei isländischen Studierenden im Ausland. Wer in Island Deutsch spricht, genießt Ansehen.

Matthias Frimannsson

Vorsitzender des Isländischen
Deutschlehrerverbandes

Der Spanische Deutschlehrerverband (Sociedad Espanola de Profesores de Alemán)

Eine schwere Geburt

Mit der Gründung der SEPA (1979) erfüllte sich ein seit zumindest 20 Jahren gehegter Wunsch der spanischen Deutschlehrer und Germanisten. Frühere Versuche waren wegen des Mißtrauens des Franco-Regimes gegenüber jeder Bemühung um eine Verbandsgründung erfolglos. Gewisse Einrichtungen und politisch einflußreiche Germanisten, von denen man eigentlich mehr hätte erwarten sollen, leisteten jedoch dieser Kirchturmpolitik aktiv oder passiv Vorschub. *L'allemand c'est moi*. Ziel war, unser Fach, ganz gleich wie, zu beherrschen. Machtvolle Mittel standen zur Erreichung dieses Zieles zur Verfügung, denn die jährliche Erneuerung der meisten Arbeitsverträge z.B. erlaubte es, unangenehme Lehrer vom Unterricht auszuschließen, während man die eigenen Schützlinge nach Gutdünken ins Amt bringen konnte. Gefahr drohte nur von einer großen, angesehenen, demokratisch organisierten Fachgruppe. Die wirtschaftliche Entwicklung, der Tourismus, die Verbreitung der Bildung, die wachsende Zahl der heimkehrenden Gastarbeiter und Exilanten sowie der Tod Francos (1975) erzwangen die Demokratisierung und den Kurswechsel in Spanien und insbesondere in unserem Fach. Mythen wie der, das Deutsche habe in Spanien keine Zukunft, prallten mit der Wirklichkeit zusammen. Es ließ sich auch nicht länger verbergen, daß die zehntgrößte Industrienation der Welt trotz der gewaltigen, ihr zur Verfügung stehenden Mittel eine Germanistik hatte, die noch nicht einmal soweit entwickelt war wie die einiger asiatischer Länder.

Zielsetzung der SEPA

Der Schlüssel dazu ist der Begriff »Demokratisierung«. Das bedeutet

1. Anerkennung *aller* Deutschlehrer, Abhalten freier Wahlen usw.
2. Aufbau der Fachgruppe *von unten her* mit besonderen Hilfsmaßnahmen für den Nachwuchs
3. Verteidigung des Rechtes, Herr im eigenen Haus zu sein, nicht um des Stolzes der Spanier willen, sondern aufgrund unserer geschichtlichen Erfahrung
4. Anerkennung Spaniens als Vielvölkerstaat
5. Anhebung des Niveaus unseres Faches auf das in den Staaten der EWG übliche.

Die SEPA ist bestrebt, deutsche Sprache und Kultur zu fördern, zu diesem Zweck theoretische und praktische Studien durchzuführen und die Zusammenarbeit zwischen den spanischen Deutschlehrern und denen anderer Länder zu vertiefen.

Tätigkeiten

Abgesehen von den derzeit noch im Vordergrund stehenden organisatorischen Aufgaben seien folgende hervorgehoben:

1. Gründung von Arbeitsgruppen (Deutsches Lehrbuch für spanischsprachige Lerner - zeitgenössische deutsche Literatur - Situation des Deutschen in Spanien in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft - Ausbildung und Stellung der Deutschlehrer in Spanien)
2. Herausgabe der »Comunicaciones Germánicas« (bisher sind 4 Hefte erschienen)
3. Wissenschaftlicher und akademischer Beratungsdienst
4. Bibliotheksdienst

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt beabsichtigt die SEPA noch keine Tagungen abzuhalten. Sie fördert dagegen die Teilnahme ihrer Mitglieder an den Kongressen der linguistischen und literarischen Verbände, die in Spanien großes Ansehen genießen und auf eine lange Tradition zurückblicken können.

Eine Gegenwart voller Probleme - eine Zukunft mit Hoffnung

Die Probleme, mit denen sich die SEPA auseinandersetzen hat, leiten sich aus einer noch nicht überwundenen geschichtlichen Situation ab. Viele scheuen sich vor dem Beitritt, und sogar in den in Deutschland veröffentlichten Listen der Germanisten spiegelt sich noch heute die früher geübte Diskriminierung wider, ohne daß man sich dessen bewußt ist. Aus Trägheit fließt die Hilfe in dieselben Kanäle wie in der Vergangenheit. Es fehlt an Vorausschau und Vorstellungskraft für einen Entwurf auf dem Gebiet des Sprachunterrichts, um den Anschluß an Europa zu erreichen, und es gilt diejenigen Kräfte zu unterstützen, die interessiert und in der Lage sind, einen solchen Entwurf zu verwirklichen. Der SEPA fällt vor allen Dingen die Aufgabe zu, den fortschreitenden Schwund des Deutschunterrichts und deutscher Lehrveranstaltungen an den Universitäten und Schulen mit den schmerzlichen Folgeerscheinungen der Arbeitslosigkeit - und das trotz der fortschreitend wachsenden Nachfrage - aufzuhalten. Dies ist eine Gemeinschaftsaufgabe, bei der wir uns nicht nur auf die berufsmäßigen Germanisten stützen dürfen, sondern auf die Hilfe der zahllosen Intellektuellen, Künstler, Unternehmer usw. zurückgreifen müssen, die an Deutschland interessiert sind.

Es stellt sich die Frage, ob die nur etwa hundert Mitglieder und 2.000 DM Jahreseinnahmen ausreichen, diese historische Aufgabe zu bewältigen, die uns schicksalhaft erneut gestellt wurde und die wir voller Hoffnung anzupacken gewillt sind.

Antonio Regales
Universität Valladolid

Gemeinsamer Kongreß von FIPLV und WAMLA in Ibadan (Nigeria), vom 23.-29.8.1981

Etwa 130 Teilnehmer aus mehr als zehn Ländern nahmen am 14. internationalen Kongreß der Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) teil, der gemeinsam mit dem 3. Kongreß der West African Modern Language Association in Ibadan veranstaltet wurde.

In seiner 50jährigen Geschichte ging die FIPLV zum ersten Mal nach Afrika, was in erster Linie der Aktivität von WAMLA (FIPLV-Mitglied seit 1974), viel mehr noch aber der aktiven Tätigkeit ihres neuen Generalsekretärs und FIPLV-Vizepräsidenten Dr. Segun Odunuga zu verdanken ist. Dieses Ereignis hatte eine außerordentliche Bedeutung nicht nur für WAMLA und das Gastland Nigeria, sondern für alle anderen am Kongreß beteiligten afrikanischen Staaten und im weiteren Sinne für alle Entwicklungsländer. Welche Bedeutung dem Kongreß von den Gastgebern beigemessen wurde, sah man an der Beteiligung offizieller Persönlichkeiten an den Eröffnungs- und Abschlußzeremonien, an der im Fernsehen veranstalteten Diskussion afrikanischer Kollegen über die Bedeutung von Sprachkenntnissen in der modernen Welt, an der Wahl der sprachpolitischen Thematik als eines der Schwerpunkte des wissenschaftlichen Programms.

Auffallend und aufschlußreich für einen Teilnehmer war nicht nur das Selbstbewußtsein, Engagement und die Souveränität, mit der Vertreter der afrikanischen Staaten über die weitere Entwicklung der Sprachenpolitik und des Fremdsprachenunterrichts in ihren Ländern diskutierten, sondern auch ihre Toleranz und ihr Sinn für Humor, mit denen sie dies taten. Überhaupt: Freundlichkeit und Gastfreundschaft wurden nicht nur auf dem schönen Campus der Universität von Ibadan groß geschrieben.

Das wissenschaftliche Programm ließ einiges zu wünschen übrig. Das Rahmenthema wurde sehr breit angelegt, so daß wissenschaftliche Beiträge ein breites Spektrum umfaßten und kein homogenes Bild lieferten. Es hieß: »Second and Foreign Languages in Education«. Einige Schwerpunkte waren jedoch trotzdem, besonders bei den Plenarveranstaltungen, deutlich zu erkennen: Sprachenpolitik, allgemein- und spezifisch-methodische Problematik sowie kulturkundliche Problematik. Beispielsweise erwähnen wir folgende Beiträge:

C.M.B. Brann, Universität Maiduguri, Nigeria - *Language Policies and Language Planning in Sub-Saharan Africa*, F.J. Zapp, Fachverband Moderne Fremdsprachen, BRD - *Foreign Language Policy and Planning in Europe*, A. Adeniran, Universität Ibadan - *Language Planning and Practice in Africa: the Need for Political Intervention*, B. Afolayan, Universität Ife, Nigeria - *Methodics of Foreign Language and Second Language Teaching*, J.I. Macauley, Universität Lagos, Nigeria - *Teaching Foreign and Second Languages to the very Young*, R. Schärer, Eurozentren Zürich, Schweiz -

Structure, Contents and Methods of English, French and Spanish Courses for Adults, J. Fisiak, Universität Poznan, Polen- *Multilingual Education through Compact Courses*, A. Banjo, Universität Ibadan/P.H. Neide, Universität Brüssel - *Languages in Contact*, E. Breiting, Universität Bayreuth, BRD - *The Reception of Anglophone Writers outside Africa*, B. Ischinger, BRD - *The Reception of African Francophone Writers outside Africa*.

Bereits die Aufzählung der wichtigsten Plenarbeiträge gibt Einsicht in die Hauptthematik, die durch freie Beiträge in - allerdings wesentlich weniger besuchten - Arbeitsgruppen weiter erörtert wurde.

An der sehr geringen Gesamtzahl der Teilnehmer und der lockeren Organisationsform des Kongresses mag es gelegen haben, daß der Kongreß von der wissenschaftlichen Seite her nicht die Erwartungen erfüllen konnte. Während des Kongresses fanden Vorstands- und Vertreterversammlungen der WAMLA und FIPLV statt. Als Vorsitzender der WAMLA wurde Prof. A. Banjo und als Generalsekretär Dr. S. Odunuga, beide von der Universität Ibadan, gewählt.

Die FIPLV-Vertreterversammlung befaßte sich u.a. intensiv mit ihrer Tätigkeitspolitik. Dies ist umso wichtiger, als sie tatsächlich neuere Formen erfordert, und zwar in Hinsicht auf die Rolle und Funktion, die ein Dachverband zu erfüllen hat. Diskussions- und reformbedürftig sind nach wie vor das Problem der Beziehungen der FIPLV zu den internationalen unilingualen Verbänden (darunter zum IDV), deren internationale Bedeutung und Aktivitäten die der FIPLV in vieler Hinsicht übertreffen, sowie selbständige Aktivitäten und Initiativen der FIPLV. Diese und andere Probleme werden sicherlich die Schwerpunkte der Diskussion anläßlich des 50. Jubiläums der FIPLV im Oktober d.J. in Paris sein. (Siehe dazu auch den *Leitartikel*, S. 1 f.). Die Vertreterversammlung der FIPLV in Ibadan nahm zwei neue Verbände auf (zusammen sind es nun über 50 Mitgliedsverbände): East African Modern Language Association, die sich aus Verbänden aus Äthiopien, Kenia, Tansania, Uganda und Sambia zusammensetzt und The Japan Association of Language Teachers.

Unter den Forschungsprojekten der UNESCO, die von der FIPLV ausgetragen werden können, wurde das Projekt »Literatur im Dienste der Völkerverständigung« diskutiert. Der IDV-Vorstand ist an der Durchführung dieses Projekts interessiert, und zwar als eines selbständigen oder eines selbständigen Teiles eines ganzen Projekts. Der Präsident des IDV macht diesen Vorschlag der FIPLV in ihrer nächsten Vorstandssitzung und der Vertreterversammlung in Paris. Über den Beschluß der FIPLV-Vertreterversammlung informieren wir dann unsere Mitgliedsverbände und IDV-*Rundbrief-Leser*. Der nächste FIPLV-Kongreß wird in Zusammenarbeit mit dem Finnischen Neuphilologen-Verband 1985 in Helsinki ausgetragen.

Waldemar Pfeiffer
Generalsekretär des IDV

Fachsprachen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Bericht zur Tagung in Poznan (3.-6.August 1981)

Vom 3. bis 6. September 1981 fand in Poznan (Posen) ein internationales Symposium zum Thema »Probleme der allgemeinwissenschaftlichen und speziellen Fachsprachen auf verschiedenen Unterrichtsstufen und in verschiedenen Schultypen im Bereich Deutsch als Fremdsprache« statt. Daß dieses vom Polnischen Neuphilologenverband (PNV) in Zusammenarbeit mit dem Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) vorbereitete Symposium trotz der schwierigen Lage in Polen dennoch erfolgreich durchgeführt werden konnte, ist entscheidend dem Mut und dem Einsatz des örtlichen Organisationsausschusses unter der Leitung des PNV-Vorsitzenden und IDV-Generalsekretärs Dr. Waldemar Pfeiffer zu verdanken. Denn welchen veranstaltungstechnischen Schwierigkeiten der lokale Veranstalter begegnete - um von den anderen Schwierigkeiten gar nicht zu reden -, erhellt schon die Tatsache, daß das ursprünglich 19 Vorträge in vier Sektionen und einem Plenum umfassende Programm wegen Referentenausfällen auf drei Sektionen und ein Plenum mit insgesamt 13 Vorträgen umgestellt werden mußte. Das bedeutete zugleich, daß das Ziel des Symposiums, die Problematik der Fachsprachen in einheitlich thematisierten Sektionen zu diskutieren, nicht mehr voll aufrechterhalten werden konnte und daß das vorgesehene sog. freie Forum ganz wegfiel. Den 65 Teilnehmern aus 13 Ländern eröffnete dieser Umstand jedoch ungewollt den doppelten Vorteil: Vorträge zu hören, die sie sonst nicht zu hören bekommen hätten - und weniger Vorträge zu versäumen.

Zur grundsätzlichen Frage, wie die Bereiche Fachsprache und Allgemeinsprache defmitorisch abgegrenzt werden können und welche Wechselbeziehungen zwischen beiden bestehen, sprachen Prof. K. Hyldgaard-Jensen (Universität Kopenhagen, Präsident des IDV) und Dr. M. Uessler (Hochschule für Ökonomie Berlin). Die Spezifik der Fachsprachen und die Möglichkeiten ihrer logisch-linguistischen Beschreibung behandelten modellhaft Prof. Fülei-Szantö und Dr. N. Bradean (beide an der Universität für Ökonomie Budapest). Ein dritter Komplex betraf Fragen der Anwendung linguistischer Analysen in der Fachsprachenausbildung: dazu äußerten sich Dr. Cl. Köhler (Technische Universität Dresden) und Prof. L. Hoffmann (Universität Leipzig), der v.a. die Notwendigkeit einer engen Beziehung zwischen linguistischer Analyse, didaktischer Aufbereitung und effektiver Vermittlung von Fachsprachen herausstellte. Der Aspekt der Lesefertigkeit von Fachliteratur stand im Mittelpunkt der Ausführungen von Dr. G. Perfilowa und A. Bagrowa (beide am Maurice-Thorez-Fremdspracheninstitut Moskau), wobei erstere Referentin die Verstehensvoraussetzungen, letztere die Kontrolle der Lesefertigkeiten genauer untersuchte. H. Siliakus (Universität Adelaide) schließlich behandelte Kriterien und Methoden zur Auswahl von Fachwörtern in den Geistes- und Sozialwissen-

schaften. Der vierte Schwerpunkt der Vorträge bezog sich auf konkrete Aspekte des Fachsprachenunterrichts: Prof. H.-E. Piepho (Universität Gießen) widmete seinen Beitrag den Übungs- und Aufgabenstellungen im Deutsch-fachsprachenunterricht, R. Buhmann (Fachgruppe DaF im Fachverband Moderne Fremdsprachen) sprach über die Qualität von Fachtexten und den Lernerfolg im fremdsprachlichen Fachunterricht und Dr. A. Donath (Universität Warschau) sowie Dr. B. Skowronek (Universität Posen) über den Anwendungsfall fachsprachlichen Unterrichts an den polnischen Hochschulen in Warschau bzw. Posen. Die wichtigsten Inhalte der Referate und Diskussionen in den Sektionen wurden zum Schluß des Symposiums in Kurzberichten der Referenten noch einmal zusammengefaßt und, versehen mit den Kommentaren der Arbeitsgruppenleiter, dem gesamten Plenum zur Kenntnis gebracht. Eine Veröffentlichung der Vorträge im Druck ist vorgesehen. In das über zwei volle Tage sich erstreckende wissenschaftliche Tagungsprogramm hatte der Veranstalter noch ein halbtägiges Kulturprogramm eingestreut, von dem die Tagungsteilnehmer gerne Gebrauch machten und das sie aus dem beschaulichen Tagungsort in Blazejewko herausführte. In dem nur wenige Kilometer entfernten Ort Kórnik wurde das bekannte Schloß aus dem 16. Jahrhundert besichtigt, dessen Inneres, als Museum eingerichtet, zahlreiche historische Andenken, beherbergt. Weiter die Stadt Posen, und zwar zunächst die Dominsel, der älteste Stadtteil auf dem rechten Wartheufer, wo sich vor rund 1000 Jahren die Burg der ersten polnischen Herrscher aus dem Geschlecht der Piasten und die erste Kirche im mittelalterlichen Polen befand, und wo sich heute noch als prächtigstes Bauwerk der Dom erhebt. Mittelpunkt der im 13. Jahrhundert auf dem linken Wartheufer angelegten Altstadt ist der Altmarkt mit den wiederaufgebauten historischen Bürgerhäusern und dem prächtigen Renaissance-Rathaus in der Mitte. In einem der mit reichem Stuckwerk verzierten Renaissancesäle dieses Rathauses erlebten die Tagungsteilnehmer lateinischen und polnischen renaissancezeitlichen Chorgesang von hoher Güte, dargeboten durch den bekannten Posener Knaben- und Männerchor unter Leitung von Prof. Stuligrosz.

Im Rückblick auf das Fachsprachen-Symposium läßt sich zusammenfassend feststellen, daß das angestrebte Ziel, in internationalem Kreis von Fachkollegen die mit dem Thema formulierte Problematik zu erörtern, weitgehend verwirklicht werden konnte - bot doch die anfänglich als Nachteil empfundene Abgeschiedenheit des Tagungsortes nicht nur Gelegenheit zu besserem Sich-Kennenlernen in zwanglosem Beisammensein, sondern auch zusätzliche Möglichkeiten zu fortführendem Fachgespräch. Dem örtlichen Veranstalter soll schließlich neben Dank und Anerkennung für die gute Durchführung dieser Tagung aufrichtig gewünscht werden, daß er mit seinen Plänen, in einigen Jahren ein weiteres Symposium dieser Art nach Polen einzuberufen, ebensoviel Erfolg haben möge.

Rudolf Kern, Belgien

2. Symposium für Lehrbuchautoren, Weimar 21.-26. September 1981

Auf Einladung der Sektion Deutsch als Fremdsprache des Komitees für den Sprachunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik trafen sich diesen Herbst zum zweiten Mal 53 Germanisten aus 23 Ländern zu einer Wochentagung über Probleme der Textauswahl und Textverwendung im Sprachunterricht. Obwohl die angestrebte Kontinuität in der Zusammensetzung der Gruppe nur zum Teil verwirklicht war (fast die Hälfte der Teilnehmer war neu), konnte doch auf den vor zwei Jahren erzielten Resultaten aufgebaut werden. Ersprößlich erwies es sich vor allem, daß gleich zu Anfang zwei der aktivsten Teilnehmer des ersten Symposium mit gewichtigen Referaten auftraten, an welche sich die Diskussionen in den beiden Arbeitsgruppen (Sekundarstufe-Hochschulstufe) anschließen konnten.

Prof. Björn EKMANN, Kopenhagen, behandelte »Inhaltliche und sprachliche Kriterien für die Auswahl von Themenbereichen auf der Fortgeschrittenenstufe«. Er vertrat die Ansicht, daß die auszuwählenden Texte sich durch Konfliktgeladenheit auszeichnen, daß sie offene und brennende Fragen anschnitten und dabei charakteristisch für Verhältnisse, Traditionen und Fragestellungen der deutschsprachigen Länder sein sollten. Als Ideal schwebt ihm »Fremdsprachenunterricht als lebendige kulturelle Auseinandersetzung« vor. Voraussetzung sei dabei, daß Äußerungen zu fremden Verhältnissen in ihrer Andersartigkeit, von ihren eigenen Voraussetzungen her verstanden werden müssen, wobei das Selbstverständnis der Betroffenen einsichtig zu machen sei. Dazu gehöre eine loyale Haltung dem Gesprächspartner gegenüber, der im Falle kontroverser Ansichten von seinen gelungensten, reflektiertesten, charakteristischsten Äußerungen her dargestellt werden müsse. Prof. Georg MICHEL, Potsdam, besprach »Inhaltliche und sprachliche Kriterien für die Auswahl von Textsorten auf der Fortgeschrittenenstufe«. Er vertrat die Ansicht, daß die Frage nach den zu berücksichtigenden Textsorten »von grundlegender Bedeutung für die Gestaltung von Lehrmaterialien« sei. Entscheidend sei die Orientierung an den Kommunikationsaufgaben, wobei je nach Ausbildungsziel und Ausbildungsstand usw. verschiedene Textsorten in Frage kommen. Zu berücksichtigen seien unter anderem das Verhältnis von produktiver und rezeptiver Kommunikation, ferner die gesellschaftliche Relevanz und Häufigkeit bestimmter Textsorten im Rahmen der Alltags- und berufsspezifischen Kommunikation, sowie die kontrastiven Aspekte von Muttersprache und Fremdsprache.

Auf diese beiden Referate bauten die Diskussionen in den beiden Arbeitsgruppen (Sekundarschulstufe - Hochschulstufe) auf. Die »Arbeitsgruppe für Fortgeschrittene der allgemeinbildenden Schulen« kam

zum Schluß, daß Einseitigkeiten in der Hervorhebung einzelner Aspekte wie Thema, Textsorte, Situation usw. vermieden werden sollten und daß die Verwendung von Mehrzwecktexten unter keinen Umständen zu empfehlen sei. Sie stellte sich durchaus positiv zum Einsatz provozierender Themen, warnte aber vor einer Übersättigung der Schüler durch unreflektierte Wiederholung ähnlicher Fragestellungen auch in verschiedenen Schulfächern. In der »Arbeitsgruppe Hochschulstufe« ergab sich ein völliger Konsens zu den von Prof. Ekmann aufgestellten Kriterien zur Themenwahl und Textselektion, wobei allerdings der entscheidende Unterschied zwischen der Situation des Deutschunterrichts im anderssprachigen Ausland und demjenigen in den deutschsprachigen Ländern hervorgehoben wurde. In der Textsortenfrage waren sich die Gesprächsteilnehmer darin einig, daß für das Zielpublikum dieser Stufe prinzipiell authentische Texte zu verwenden seien. Im übrigen wurde großer Nachdruck auf die fach- und berufsspezifischen Bedürfnisse dieses Publikums (z.B. Lehrerbildung) gelegt, und die Notwendigkeit einer steten Berücksichtigung der sachlich-informatorischen wie der inhaltlich-erzieherischen (neben der formalsprachlichen) Ebene betont. Von diesen Erwägungen aus ergaben sich wichtige Argumente für die Verwendung literarischer und insbesondere poetischer Texte, mit denen sich oft über alle formalen Schwierigkeiten hinweg verschüttete Quellen sprachlichen Ausdrucks freilegen lassen.

Für die Fortsetzung dieses Dauersymposiums in zwei Jahren ergaben sich im Laufe der Tagung schon eine Reihe verschiedener Ansätze. Der Leipziger »Sektion Deutsch als Fremdsprache«, die wiederum als Veranstalterin zeichnet wird, ist der Dank aller Beteiligten von vorherein gewiß. Über die Referate und Fachdiskussionen hinaus stellt das Symposium durch seine Konzeption und in seiner Zusammensetzung ein einzigartiges Forum der Begegnung und Verständigung dar.

Werner Stauffacher

Bericht von der AKADaF-Tagung in Münster (10.-12. Juni 1981)

Die vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim Deutschen Akademischen Austauschdienst durchgeführten Jahrestagungen behandeln meistens ein einheitliches, aktuelles Thema, dem gelegentlich kleinere Themenschwerpunkte zugeordnet sind. 1981 fand die Tagung vom 10. bis 12. Juni an der Universität Münster statt und behandelte die »Aus- und Weiterbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache«. Dabei sollten sowohl ein Überblick gegeben als auch Richtungen in Form von Empfehlungen gewiesen werden. Es gab drei Plenumsveranstaltungen. Frau Liselotte Funke, die Beauftragte der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen, sprach über die Lage der ausländischen Kinder und über Vorstellungen der Politiker über die Aus- und Weiterbildung ihrer Lehrer. Insgesamt mußten leider zahlreiche Defizite auf unterschiedlichen Gebieten, finanziellen, politischen, institutionellen, linguistischen, fremd- bzw. zweitsprachendidaktischen, auch persönlichen, festgestellt werden. Die Zusage engerer Zusammenarbeit zwischen Politikern und Praktikern in Schulen und Hochschulen wurde dankbar vermerkt.

Prof. Walter Lenschen (Lausanne) informierte die Teilnehmer umfangreich über die ebenfalls nicht einfache, mehrfach gebrochene Situation der Vermittlung und Stellung des Deutschen in der Schweiz: Deutsch ist Fremdsprache und hat keinen leichten Stand in den französisch-, italienisch-, ladinischsprachigen Teilen des Landes und ist Fremd- oder Zweitsprache für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen im deutschsprachigen Teil. Lösungen, die befriedigen, zeichnen sich auch hier nicht ab. So wurde mit einem besonders eindrucksvollen Beispiel Deutsch als Fremdsprache im Ausland illustriert. Leider war es diesmal noch nicht gelungen, einen Referenten aus der DDR zu gewinnen.

Am dritten Tag sprachen Vertreter verschiedener Universitäten und Aufgabebereiche - die Professoren Krumm (Hamburg), Reich (Landau) und Weinrich (München) - in einer nur etwas gezwungen kontroversen Podiumsdiskussion über unterschiedliche Konzepte der Lehrerausbildung.

Die hauptsächlichliche Arbeit wurde durch Vorträge von weiteren 17 Referenten des In- und Auslandes und den Teilnehmern in insgesamt vier Arbeitsgruppen geleistet, die sich mit »Rahmenbedingungen des Lehrens« an Schulen, Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie Universitäten beschäftigten und mit der »Fort- und Weiterbildung« z.B. in Ferienkursen, beim Goethe-Institut oder durch Projekte an Staatlichen Instituten für Lehrerfortbildung; mit »Sozialformen des Unterrichtens« und der »Didaktisierung von Unterrichtsformen in der Universität«.

Der Arbeitskreis legte dem Plenum Leitlinien zur Lehrerausbildung und -einstellung vor, die diskutiert und vorläufig verabschiedet wurden, um nach einer Überarbeitung den Lehrgebieten in der Bundesrepublik und Westberlin zur Abstimmung vorgelegt zu werden.

Die Tagung wird wie immer in einem Band der »Materialien Deutsch als Fremdsprache« (Universität Regensburg) dokumentiert. Die nächste Tagung findet vom 3. bis 5. Juni 1982 an der Universität Aachen statt und beschäftigt sich mit den Anfangsschwierigkeiten ausländischer Studierender in der Anfangsphase und zusätzlich mit der Literatur ausländischer Arbeiter in der Bundesrepublik, der sog. Gastarbeiterliteratur.

Rolf Ehnert, Bielefeld

Sprachscherze

- Mutter zu ihrem Sohn:
»Hans, habe ich dir nicht schon hundertmal verboten, Hunde zu streicheln, die du nicht kennst?«
»Aber Mutti, ich weiß gar nicht, weshalb du dich so aufregst. Ich weiß doch ganz bestimmt, daß es ein Schäferhund war.«
- Ein Junge klettert auf einen fremden Birnbaum hinauf. Der Gärtner ruft: »Lümmel, wenn ich dich noch einmal auf meinem Birnbaum erwische, dann haue ich dir eine runter!«
»Au fein«, antwortet der Junge, »dann brauche ich ja gar nicht erst hinaufzuklettern.«
- Opa geht mit Kurtchen in den Zoo. Vor dem großen Elefanten bleibt Kurtchen stehen.
»Hast du den gemacht?« fragt er.
»Ich?« fragt Opa lachend. »Nein!«
»Aber Oma hat es doch gesagt«, beharrt der Enkel.
»Unsinn«, sagt Opa und schüttelt den Kopf, »woraus soll ich wohl so einen Elefanten machen?«
»Aus einer Mücke«, erwidert Kurtchen.

(aus J. Buscha, *Deutsches Übungsbuch*, Leipzig 1979)

BEITRÄGE

Ursula Beitter, *Clinton (USA)*

Arbeitsgruppen im Konversationsunterricht

Einleitung

Es geschieht manchmal noch, daß eine Klasse im deutschen Konversationsunterricht mehr als sechs Schüler hat. Konversation, wie man sie normalerweise versteht und ausübt, findet dann nicht statt. Es war bisher meine Erfahrung, daß zwei oder drei extrovertierte Studenten die Unterhaltung an sich rissen, während der Rest der Klasse schweigend oder gelangweilt zuhörte. Es kann auch zu einem höchst strukturierten Austausch zwischen Schüler und Lehrer oder, ebenso unerwünscht, einem mühsamen Austausch zwischen zwei Studenten kommen. Der Rest der Klasse sitzt wiederum unbeschäftigt dabei. Diese Klassenlage liefert den Schülern nicht das, was sie ursprünglich wollten, als sie sich für die Klasse einschrieben, und was sie immer noch brauchen: viel Übung in der Zielsprache in einem wirklichkeitsnahen Rahmen. Die unten beschriebene Methode wurde wiederholt von mir im *College* im Konversationsunterricht für Anfänger und auch Fortgeschrittene angewandt. Gruppenunterricht, der den Druck, den gleichaltrige und ebenbürtige Klassenkameraden gegenseitig auf sich ausüben, als Unterrichtswerkzeug benutzt, ist ein wirksames Mittel, die soeben erwähnten Unzulänglichkeiten zu beseitigen.

1. Aufteilung der Klasse in Gruppen

Die Zahl der Gruppen ist davon abhängig, wieviele Schüler sich für die Klasse eingeschrieben haben. Aus einer Klasse von 12 lassen sich drei Gruppen von je vier Studenten bilden. Die Frage der Gruppengestaltung läßt sich leicht lösen: in einer kleinen Sprachabteilung hat man öfters dieselben Studenten in aufeinanderfolgenden Klassen, und man weiß deshalb, wer zu welcher Leistung fähig ist. Auch wenn man die Studenten am Semesteranfang nicht kennt, so wird man nach der ersten Woche eine gute Vorstellung von ihrer Leistungsfähigkeit, die die Voraussetzung zur Gruppengestaltung ist, haben. Eine andere Methode herauszufinden, auf welchem Kompetenzniveau die Studenten in der Zielsprache agieren, ist, zu verlangen, daß sie in der ersten Stunde einen kurzen Aufsatz schreiben. Während der ersten Woche findet der Lehrer auch heraus, wer gut spricht, wer Sinn für Humor hat, wer nach innen gekehrt ist und wer deutscher Abstammung ist. Aufgrund dieser Information werden heterogene

Gruppen zusammengestellt. Es ist zu vermeiden, daß eine Gruppe nur aus Witzbolden, eine andere nur aus Ruhigen und wieder eine andere Gruppe nur aus Fortgeschrittenen besteht.

Nach der ersten Woche werden die Studenten in drei bis vier Gruppen aufgeteilt und in die verschiedenen Ecken des Zimmers verteilt, so daß die Arbeit der einen Gruppe die der anderen nicht beeinträchtigt. Mit dieser Raumaufteilung ist jede Gruppe dem Lehrer zugänglich. Diese Gruppenzusammenstellung braucht nicht von Dauer zu sein: um das Entstehen von Cliques zu vermeiden und Bekanntschaften unter den Studenten zu fördern, ist es von Nutzen, daß man ab und zu die Gruppen lockert, indem man einige Schüler von der einen Gruppe in eine andere versetzt und so die Gruppen neugestaltet.

2. Kursinhalt

Das Ziel eines Konversationskurses ist es, das Vokabular der Studenten zu bereichern und ihnen zu helfen, sich in der Zielsprache mit größerer Sicherheit und Geläufigkeit auszudrücken. Grammatischer Inhalt sowie Unterhaltungsmaterialien sind daraufhin zugeschnitten, die Bedürfnisse der Studenten zu befriedigen. Während der ersten Stunde schreiben die Studenten einen kurzen Aufsatz über ein Thema, das für sie von Interesse ist. Aufgrund der Fehler läßt sich feststellen, welche grammatikalischen Gebiete nur wiederholt und welche im Detail durchgenommen werden müssen. Zur selben Zeit geben die Studenten auch fünf Themen an, für die sie sich interessieren, und die sie im Laufe des Semesters besprechen möchten. Das Material wird von mir eingesammelt und 15 oder 20 Themen werden ausgewählt. Wir besprechen die Themen im Laufe des Semesters: meistens ein Gesprächsthema pro Woche, d.h., in drei Klassenstunden von je 50 Minuten. Beim zweiten Klassentreffen gebe ich den Studenten den Lehrplan für unser Semester. Zur gleichen Zeit erhalten sie auch die ein bestimmtes Thema betreffende Wörterliste, und sie werden aufgefordert, zu diesem Thema für die nächste Stunde einen kurzen Aufsatz zu schreiben. (Wir benutzen auch eine Wiederholungsgrammatik, deren Anwendung später besprochen wird).

Die Studenten haben von Anfang an das Gefühl, daß sie Struktur und Inhalt des Kurses mitbestimmen können. Indem ich den Studenten dieses Recht zuspreche, ist es mir gelungen, eine der häufigsten Beschwerden der Studenten, daß unsere Lehrbücher angeblich ihrem Zweck nicht dienlich und außerdem langweilig seien, zu umgehen. In der Tat ist es gelungen, aktuelle Fragen wie Terrorismus, Wohlfahrtssysteme, soziale Randgruppen, usw., zu besprechen, Themen, die sich nicht so leicht in standardisierten Sprachlehrbüchern finden lassen. Dialoge wie »In der U-Bahn,« »Beim Arzt,« oder »Beim Bäcker,« rufen die Abneigung der Studenten hervor. Obwohl ich auch der Meinung bin, daß dieses Material nicht gerade anregend ist, muß doch zugegeben werden, daß es

nützliche Sprachmuster enthält, die gelegentlich in den Unterricht eingegliedert werden könnten. Aber die Verwendung solcher Dialoge, zur Ausschaltung anderer Materialien, hat eine abstumpfende Wirkung und sollte vermieden werden. Bilder, Reklamen, Artikel aus Zeitungen und Heften können auch in den Unterricht, als Zusatzmaterial, aufgenommen werden. Außerdem muß jeder Student jederzeit in der Lage sein, einen Witz zu erzählen. Nachdem wir eine besonders mühsame Sitzung hinter uns haben, machen wir Pause und lockern die Stimmung auf mit einem Witz. Dies gibt den Studenten auch die Möglichkeit, mit den Schwierigkeiten des Übersetzens im allgemeinen und mit humoristischem Stoff im besonderen vertraut zu werden.

3. Handhabung des Arbeitspensums

Wenn zum Beispiel das Thema »Drogen« für eine Woche aufgegeben ist, teile ich das dementsprechende Vokabular aus und gebe einen kurzen Aufsatz auf. Obwohl es sich hier nicht um einen Kursus im Aufsatzschreiben handelt, werden die Studenten durch den Aufsatz gezwungen, sich mit dem Vokabular vertraut zu machen, sich eingehender mit dem Thema zu beschäftigen und auch ihre Gedanken zu ordnen. Die Studenten einfach davon zu informieren, daß sie nächste Woche auf das Thema »Drogen« vorbereitet sein sollen und zu hoffen, daß a) sie sich daran erinnern, b) sie ihre Hausaufgaben machen und c) sie sich kohärent darüber ausdrücken können, hat sich zu oft als Fehlalkulation erwiesen. Der kurze Aufsatz verleiht eine externe wie auch interne Struktur, die allen Studenten zugute kommt.

Die Aufsätze werden von mir zu Hause korrigiert. Ich schreibe mir alle häufig auftauchenden Fehler, sowie auch die falsche Anwendung eines idiomatischen Ausdruckes auf. Die Aufsätze werden zurückgegeben. Danach folgt eine 10-15 minütige Besprechung der Fehler. Dann begeben sich die Studenten, in ihren Gruppen, in ihre Ecken und lesen ihrer Gruppe die korrigierten Aufsätze vor. Wenn ein Student eine Frage hat, oder einen Satz nicht versteht, unterbricht er den Vorleser mit »Bitte lies lauter,« »Was war das,« oder »Ich verstehe das nicht.« »Bitte erkläre... oder wiederhole das.« Diese Bitten müssen in der Zielsprache geäußert werden. Es dauert 15-20 Minuten bis alle Aufsätze gelesen sind. Ich unterbreche dann die Stunde und frage, ob es irgendwo besonders schwierige Stellen, die der Erklärung bedürfen, gegeben habe, oder ob es andere Fragen gebe. Nach Beantwortung der Fragen und Berichtigung der Mißverständnisse, wenden die Studenten ihre Aufmerksamkeit wieder ihrer Gruppe zu und stellen sich gegenseitig Fragen über das Thema. Die Fragen werden auch von der Gruppe beantwortet. Danach ist jeder Student der Gruppe verpflichtet, seine Meinung ohne Behelf des Aufsatzes klar auszudrücken. Jede Gruppe wählt auch den besten Aufsatz oder die beste und strittigste Meinung und trägt diese der Klasse vor. Es geschieht dann öfters, daß eine Meinung bestritten wird und es dann zu einer Debatte kommt.

Obwohl sich diese zwischen zwei oder drei Teilnehmern abspielt, sitzen die anderen Studenten nicht unbeschäftigt dabei. Jede Gruppe muß ihren Redner unterstützen und sollte er in Schwierigkeiten geraten, müssen die Gruppenteilnehmer mit dem richtigen Wort oder dem richtigen Ausdruck einspringen. Ich muß gestehen, daß die Debatte oft nicht 100% fehlerfreies Deutsch ist. Die Hauptsache aber ist, die Studenten von ihren Hemmungen zu befreien, ihnen Lust am Sprechen zu machen und ihre Versuche der Informationsmitteilung zu unterstützen. Dies kann nicht geschehen, wenn man die Redner dauernd unterbricht und korrigiert. Während der Debatte sitze ich abseits und notiere die größten Fehler, die dann nach der Debatte besprochen werden.

4. Grammatik

Das Durchnehmen von Grammatik ist auf die Schwächen der Studenten, wie sie mir aus den Diskussionen und Aufsätzen bekannt sind, eingestellt. In einem Gesprächskurs sollte man vermeiden, alle grammatikalischen Punkte der vorhergegangenen Stunden zu wiederholen. Machen die meisten Studenten Fehler im Gebrauch der Bindewörter, wird eine Stunde um dieses Thema strukturiert. Wie oft Grammatik durchgenommen wird, hängt von den Fähigkeiten der Klasse ab. Ist die Klasse schwach auf dem Gebiet, dann wird jede Woche eine Stunde Grammatik durchgenommen. Ist die Klasse fortgeschrittener und beherrscht die grammatikalischen Strukturen, dann genügt eine Stunde alle drei Wochen.

Zum Durchnehmen der Grammatik fällt die Aufteilung in Gruppen weg, und die Klasse wird wieder als lehrerorientierte Klasse geordnet: die Studenten lesen das betreffende Kapitel in der Wiederholungsgrammatik, machen ihre Hausaufgaben, die dann in der Klasse durchgenommen werden. Zwei oder drei Studenten schreiben gleichzeitig zehn Übungssätze von ihren Hausaufgaben an die Tafel. Bei fortgeschritteneren Klassen können auch zwei oder drei grammatikalische Gebiete durchgenommen werden, aber im Durchschnitt begnügen wir uns mit einem. Nachdem die Studenten von der intensiven Beschäftigung mit der Grammatik erschöpft sind, erzählt einer von ihnen einen Witz. Diese Strategie ist für alle eine Quelle der Belustigung und Entspannung, und die Studenten verlassen die Klasse in gehobener Stimmung und nicht erschöpft und niedergeschlagen.

5. Einführung von neuem Vokabular

Es ist der Zweck eines Konversationskurses, das Selbstvertrauen der Studenten in ihrer Fähigkeit, die Zielsprache mit größerer Gewandtheit zu sprechen, aufzubauen. Dementsprechend erhalten die Studenten einmal pro Woche eine Vokabularliste, die sich mit dem zu besprechenden Thema befaßt. Gleichzeitig werden auch einige idiomatische Ausdrücke und aktuelle Redewendungen, die ausführlich erklärt werden, eingeführt. Es ist nicht genug, daß die Studenten

wissen, wie man diese Ausdrücke übersetzt, falls dies überhaupt möglich ist. Die Studenten müssen in der Lage sein, die Bedeutung einer idiomatischen Redewendung in ihren eigenen Worten auszulegen, und sie müssen wissen, wie und wann sie angewandt werden kann. Außerdem wird von jedem Studenten verlangt, daß er zwei Sätze mit jeder idiomatischen Wendung schreibt, die dann der Gruppe, oder der Klasse, vorgelesen wird. Die Studenten werden aufgefordert, soviel neuen Wortschatz wie möglich im Aufsatz und dann auch in der Meinungszusammenfassung zu verwenden.

6. *Rolle des Lehrers*

Mit der nicht-traditionellen, gelockerten Klasseneinteilung hat sich auch die Funktion des Lehrers geändert: er ist eine Mischung von Berater und Aufseher und *troubleshooter*. Der Lehrer steht weder vor der Klasse noch der Klasse gegenüber und teilt Weisheiten und deutsche Unterhaltung aus. Der Lehrer geht von einer Gruppe zur anderen, verbringt fünf Minuten mit dieser, fünf mit jener Gruppe, macht Notizen, spornt an, beantwortet Fragen und ist, im allgemeinen, ein Schrittmacher. Auf keinen Fall soll der Lehrer die Arbeit einer Gruppe willkürlich unterbrechen. Wenn etwas besonders erwogen werden muß, macht der Lehrer eine Notiz und das Problem oder der Kommentar werden dann der ganzen Klasse vorgetragen, aber erst nachdem die Gruppen mit ihrem Arbeitspensum fertig sind. Der Lehrer ist jederzeit mit einer Gruppe beschäftigt und beobachtet auch gleichzeitig die anderen Gruppen. Er merkt sich, zu welcher Gruppe er sofort gehen muß, entweder weil sie seine Hilfe beansprucht, oder weil sie zu ruhig oder vielleicht auch zu laut scheint. Die Hauptsache ist, daß der Lehrer alle Studenten beaufsichtigt, sie aber auch gleichzeitig alleine, ihren eigenen Fähigkeiten entsprechend, arbeiten läßt, damit sie ihre eigenen Lösungen suchen können. Der Lehrer muß der Versuchung widerstehen, sich aktiv an einer Diskussion zu beteiligen, oder gar die Studenten zu schnell mit einer Antwort zu versehen. Ist der Lehrer gar zu freizügig mit seiner Meinung, so wird dies als die zu habende Meinung angenommen, wodurch Anregung zum Denken wie auch Initiative gedämpft werden.

Während der Debatten fungiert der Lehrer als Vorsitzender und greift dann ein, wenn ein Teilnehmer zu leidenschaftlich argumentiert und darüber seinen Opponenten vergißt. Der Lehrer sorgt dafür, daß andere auch zu Worte kommen, schreibt sich die größten Fehler auf und bespricht sie mit der Klasse nach der Debatte.

7. *Gebrauch der Muttersprache im Unterricht*

Von dem Gebrauch der Muttersprache, in unserem Fall Englisch, wird abgeraten, deren Verwendung wird aber erlaubt, wenn sich jemand in einem besonders schwierigen Ausdruck in der Zielsprache ausdrücken will, diesen

aber nicht beherrscht. In diesem Fall muß der Student dem Englischen folgende deutschen Ausdrücke vorausschicken: »Entschuldigen Sie bitte, wie sagt man auf Deutsch...«, oder »Entschuldigen Sie bitte, ich habe eine Frage,« »Ich möchte etwas auf Englisch sagen.« Erst dann kommt der Ausdruck in der Muttersprache. Um das Sprechen in der Zielsprache zu fördern, haben die Studenten ein unterstützendes Strafsystem eingeführt. Wer immer ohne die eben erwähnte Einleitung in die Muttersprache rutscht, muß eine Gelstrafe von fünf Cents bezahlen. Ein längerer Satz kostet schon zehn Cents und manchmal sogar 25 Cents. Jede Gruppe hat einen Schatzmeister, der eifrig den Verstoß und die wachsenden Schulden seiner Gruppe aufschreibt. Falls der Lehrer sich unnötigerweise in der Muttersprache ausdrückt, trifft diese Regel auch auf ihn zu. Meistens haben wir genug Geld und gehen am Ende des Semesters in ein deutsches Restaurant, oder leisten uns eine Wein- und Käsefeier in der Klasse.

8. *Rolle der Studenten*

Ein großer Teil der Verantwortung, die normalerweise auf dem Lehrer ruht, ist auf die Studenten übertragen worden. Dies kann aber nur geschehen, wenn der Lehrer Zuversicht in seine Studenten hat, ihrer Fähigkeit, zusammenzuarbeiten, vertraut, und weiß, daß die Studenten den Wunsch haben, die Zielsprache zu üben und wirklich zu lernen.

Die Studenten bereiten ihre Arbeit zu Hause vor, wie sie es für andere Klassen tun würden. Aber dann teilen sie diese Arbeit nicht ab und zu mit dem Lehrer, sondern schaffen einen intensiven Daueraustausch mit den Gruppenkameraden und dann mit der ganzen Klasse. Anders als in der traditionell-strukturierten Klasse hat der Einzelne nicht nur eine Verantwortung dem Lehrer, sondern auch den Mitgliedern seiner Gruppe gegenüber. Der Druck zum Vorbereitetsein ist größer als in einer traditionellen Klasse; das Wissen, daß die Gruppenmitglieder nicht an Tadel und Mißbilligung sparen, sollte man durch Unaufmerksamkeit oder Nicht-Vorbereitetsein die Gruppe aufhalten, sorgt für gewissenhafte Vorbereitung.

Diese Unterrichtsmethode betont Studentenzusammenarbeit. Die Studenten helfen sich gegenseitig bei der Aussprache, stellen sich Fragen und wählen die beste Arbeit in ihrer Gruppe zum Vorlesen. Gewöhnlich hat jede Gruppe einen Studenten, der fortgeschrittener ist als die anderen. An diesen wenden sich dann die anderen, sollte der Lehrer momentan nicht zur Verfügung stehen. Bis zu einem gewissen Grad hängt der Erfolg dieser Methode davon ab, ob die Studenten dafür aufnahmefähig sind, ob sie reif genug sind und gewillt sind, mit anderen Studenten zusammenzuarbeiten. Es ist meine Erfahrung, daß die Studenten der Methode geneigt sind und daß sie sie enthusiastisch aufnehmen, nachdem ich ihnen erklärt hatte, wie sie funktioniert, was ihre Vorteile sind und was von ihnen, den Studenten, erwartet wird. Sie sehen ein, daß das Lernen einer Sprache weder passiv noch einbahnig ist und daß der Lern- und Lehrvorgang nicht nur vom Lehrer auszugehen braucht.

9. *Klassenstimmung*

Jemand, der ins Klassenzimmer tritt, wird folgendes finden: drei oder vier Gruppen von Studenten, die Köpfe zusammengesteckt, sitzen in den Ecken des Zimmers. Einige flüstern, andere lachen, einige stöhnen, anderen tragen etwas vor. Man sieht auch Gestenspiel. (Zuviel Gebärden in einer Gruppe deutet auf Kommunikationsstörung hin, und man sollte sich sofort der Gruppe widmen). Diese Art von Klasse ist selten ruhig, und ein Lehrer der eine ruhige Klasse mit einer guten Klasse gleichstellt, sollte vielleicht nicht mit dieser Methode experimentieren. Der Lehrer steht nicht vor der Klasse, und es ist nicht immer leicht, ihn zwischen den Gruppen zu finden.

In einer Klasse dieser Art finden wir einen hohen Grad von zielsprachebezogener Tätigkeit, viel Übung in der Zielsprache und einen hohen Grad von Studenten- und weniger Lehrerbeteiligung oder Bevormundung.

10. *Vorteile dieser Methode und Klasseneinteilung*

Die Einteilung in Gruppen sprengt den traditionellen, statischen Aufbau einer Klasse und macht sie intimer und zugänglicher. Der Austausch auf geistiger wie gesellschaftlicher Ebene wird gefördert und erleichtert; die Studenten lernen sich besser kennen, was wiederum zu einer besseren Lernatmosphäre beiträgt. Die Studenten werden auch mit wirklichkeitsnahen Situationen konfrontiert, Situationen, in denen sie sich anderen gegenüber behaupten und sich mit ihnen verständigen müssen, Situationen, in denen nicht alles vom Lehrer geregelt und geordnet wird. Außerdem wird die psychologische Belastung des Studenten durch eine Verbesserung seitens des Lehrers, erheblich vermindert. Die vermeintliche Schande, die in einer Verbesserung miteinbegriffen ist, ist ebenfalls reduziert, denn sie wird jetzt von den Gruppenmitgliedern vorgenommen und ist weniger peinlich, weniger entmutigend und erzeugt weniger Groll und Ärger, als eine Verbesserung, die vom Lehrer, in aller Öffentlichkeit, vor der versammelten Klasse, gemacht wird. Schüchterne Studenten gestanden, daß sie sich in der Gruppe wohler fühlten und weniger Hemmungen hatten sich auszudrücken. Da ihre Fehler eigentlich nur von den Gruppenmitgliedern und nicht von der ganzen Klasse gehört wurden, fühlten sie sich sicherer und gleichzeitig auch mutiger, wenn es zum Sprechen kam. Dieses lose strukturierte Klassenzimmer mit seinen Arbeitsgruppen hat einer Situation abgeholfen, die man allzu häufig in größeren Konversationsklassen findet: eine Unterhaltung zwischen einem Studenten und dem Lehrer oder ein mühsamer Austausch von Banalitäten zwischen zwei Studenten, während die Klasse unbeschäftigt und gelangweilt dabeisitzt.

Diese Methode wurde mit Erfolg auf der Hochschule wie Universität angewandt. Ich bin überzeugt, daß sie sich auch für den Sprachunterricht in anderen Sprachen und auf anderen Schulebenen anwenden läßt.

»Schwedens verhängnisvolle Sprachpolitik«. Eine Antwort

Im Rundbrief 27 sah sich die Schriftleitung veranlaßt, einen Artikel von G. Graffenberger über das obige Thema zu veröffentlichen. Es handelt sich dabei keineswegs um ein Bestellwerk des Schriftleiters, sondern um den Wiederabdruck eines Wiederabdruckes. Ursprünglich war dieser Artikel Anfang 1979 in der Wiener Tageszeitung »Die Presse« erschienen. Er wurde dann 1980 im »Sprachspiegel« erneut abgedruckt und erschien dann zu guter Letzt im Dezember 1980 im Rundbrief 27. Wir hoffen wirklich, daß dies der letzte Wiederabdruck sein wird, denn der Artikel entspricht einfach nicht der Wahrheit. Es ist uns unverständlich, wieso der Schriftleiter ohne Rücksprache mit uns diesen Artikel hat veröffentlichen können.

Zunächst einmal zu den Zitaten, die Dr. Helmut Müssener, Dozent an der Universität Stockholm, in den Mund gelegt werden. Sie stammen stattdessen aus einem von diesem in seiner damaligen Funktion als Vertreter des beurlaubten Stockholmer Ordinarius Gustav Korlén abgefaßten Schreiben an die in Stockholm akkreditierten Botschafter der deutschsprechenden Staaten, das von den Direktoren sämtlicher germanistischen Institute schwedischer Hochschulen und Universitäten unterzeichnet worden war.

Warum dieses Schreiben? Nun, jedes Land reformiert seine Schulen, und oberste Schulbehörden machen laufend neue Pläne, so auch die schwedische. Im Rahmen einer Überarbeitung des Grundschul Lehrplanes wurde u.a. auch der Vorschlag gemacht, an der neunjährigen Grundschule nur noch Englisch als Fremdsprache zu unterrichten und die Pflichtwahlfächer Deutsch und Französisch abzuschaffen. Es gibt überall auf der Welt Menschen, die ihren Schulunterricht in Deutsch ob der in ihrer Jugendzeit alleinherrschenden allzu grammatisierenden Unterrichtsmethode als frustrierend empfunden haben. Wenn dann derlei Personen Einfluß auf die kommenden Schulpläne bekommen, kann es passieren, daß sie ihre Frustrierung auf heutige Schüler projizieren und meinen, man müsse die junge Generation von solcher Qual befreien.

Graffenberger machte allerdings den Fehler, der Verwirklichung dieser Pläne vorgreifen zu wollen. Fest steht, daß es sich nur um Schreibtischprodukte handelte, die zudem, als der Artikel in Wien erschien, schon vom Tisch gefegt waren dank der von Universitäten und dem schwedischen Fremdsprachenlehrerverband LMS betriebenen Aufklärung der verantwortlichen Politiker. Sie führte vielmehr dazu, daß bei aller lokaler Freiheit hinsichtlich der Pflichtwahlfächer (und dies ist eine Neuheit im künftigen Lehrplan der Grundschule) den lokalen Schulbehörden verbindlich vorgeschrieben ist, auf der Oberstufe der Grundschule (Klasse 7-9) einen dreijährigen Lehrgang mit der unveränderten Zahl von 11 Wochenstunden in Deutsch und Französisch anzubieten. Neu im Lehrplan ist dagegen, daß darüber hinaus auch kürzere Lehrgänge in Deutsch und Französisch angeboten werden können und daß die Aufteilung in Grundkurs und Leistungskurs wegfällt. Die Argumente, von denen Graffenberger einige zitiert, haben also die Politiker von der Notwendigkeit überzeugt, auch Deutsch und Französisch als Unterrichtsfächer innerhalb des Pflichtschulsystems beizubehalten.

BUCHBESPRECHUNGEN

Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Wilhelm Bondzio. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1980, 277 S. 18.— M.

Besprechung von Bernd Latour, Hamburg

Das vorliegende Werk will Studienanfänger in die Linguistik einführen. Seine stark anwendungsorientierte Zielsetzung (»ein der Lehrpraxis zugewandtes Buch«, S. 9) erklärt auch die Aufnahme von Fragestellungen, die in Werken einführenden Charakters gewöhnlich nicht oder nur am Rande behandelt werden wie etwa: neurophysiologische Grundlagen der Sprache, Fachsprachen, Fremdspracherwerb, Interferenz und Transfer. Gleichwohl kommt der hierzulande »Systemlinguistik« geheißene (manchmal auch gescholtene) Bereich der Linguistik nicht zu kurz, ebenso wenig wie die Prinzipien linguistischer Theoriebildung, dargestellt an konkurrierenden Syntaxmodellen (IC-Grammatik vs. Dependenz-Grammatik). Das Buch ist - man muß das hervorheben, weil es keineswegs selbstverständlich ist - für den Anfänger durchaus verständlich, wobei der Verständlichkeit nicht die Komplexität der Sache geopfert wird. Daß die Bibliographie einen starken Akzent auf die im Ostblock erschienene Literatur setzt (Sprechakttheorie und generative Semantik fehlen völlig), sollte niemanden erstaunen. - Das recht günstige Verhältnis zwischen Preis und Seitenzahl ist nicht das geringste Verdienst dieses Einführungswerkes.

Martin Löschmann: Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit.

Besprechung von Barbara Frommer, Jena

Die vorliegende Monographie, sie entstand auf der Grundlage der 1979 an der Karl-Marx-Universität Leipzig verteidigten Dissertation B, behandelt einen Gegenstand, der sich sowohl durch Komplexität als auch Heterogenität und seinen besonderen Stellenwert gerade im Fortgeschrittenenunterricht auszeichnet; die Arbeit am Wortschatz. Bereits in seinen Vorbemerkungen verweist der Autor auf den Tatbestand, daß ausgewiesenermaßen auf der Stufe entwickelten Sprachkönnens Fehlleistungen auf diesem Gebiet zunehmen, viele Fragen, die Arbeit am Wortschatz betreffend, jedoch noch einer wissenschaftlich fundierten Klärung und praxisrelevanten Umsetzung bedürfen.

M. Löschmann gliedert seine Publikation in drei große Komplexe: in die Analyse der Ziel- und Aufgabenstellung, die Charakterisierung und Beschreibung seines Konzepts der kommunikativen und integrativen Wortschatzarbeit und in Hinweise für die Verwirklichung dieses Konzepts. Eingangs beschreibt er die für seine Aufgabenstellung relevanten Merkmale und besonderen Charakteristika seines Gegenstandes, die Variabilität und Instabilität des lexikalischen Teilsystems, seine gesellschaftliche Determiniertheit, die besondere Stellung im Schnittpunkt mehrerer Sprachebenen sowie seine Infinität und Defektivität als System. Damit sind nur einige Aspekte angesprochen, die das Schwierige der Arbeit am Wortschatz ausmachen. Hinzu kommen der hohe Anteil kognitiver Prozesse bei der Sprachgenerierung und die Gefahr des Vergessens einmal gelernter Lexeme aufgrund der hohen Zahl zu lernender Einzelelemente.

Eine der Zielstellungen des Fortgeschrittenenunterrichts ist die Befähigung zum differenzierten Sprachgebrauch. Das schließt die Kenntnis eines quantitativ begrenzten (es werden meist 1500 bis 2000 lexikalische Einheiten angegeben) und ausbaufähigen Wortschatzes in mehreren Kommunikationsbereichen ein, fordert jedoch vor allem die Differenzierung und Nuancierung in der parole.

Graffenbergers Behauptung, Deutsch sei einfach nicht mehr gefragt, war dagegen frei erfunden und entspricht nicht den Tatsachen. Im Durchschnitt wählen ungefähr 40% der Schüler an der Grundschule Deutsch als 2. Fremdsprache und 20% Französisch. An den auf die Grundschule aufbauenden Gymnasien kommen noch weitere Schüler hinzu, die während der Grundschule ein nichtsprachliches Pflichtwahlfach gewählt haben und dann im 10. Schuljahr eine 2. und in vielen Fällen eine 3. Fremdsprache als Anfängersprache wählen müssen. Nie zuvor haben in Schweden so viel Schüler Deutsch gelernt, seit Deutsch nicht mehr die erste Fremdsprache ist. Vor der Einführung der neunjährigen Grundschule 1962 wurde Deutsch als Pflichtfach an den Mittelschulen (die dann durch die Oberstufe der Grundschule ersetzt wurden) unterrichtet. Auch damals betrug der Prozentsatz der deutschlernenden Schüler nicht mehr als 40%. Ganz entschieden zu weit geht Graffenbergers Behauptung, daß Deutschland für den Durchschnittsschweden die Verkörperung des Bösen sei. Solche Verallgemeinerungen dienen keineswegs der Förderung der Verständigung zwischen Völkern. Die meisten Schweden wissen gut zu unterscheiden zwischen den Deutschen und dem, was in ihrem Namen verbochen wurde. Will Graffenberger den Lesern seines Artikels zu verstehen geben, daß es ein Junktim gäbe zwischen der vom ihm behaupteten negativen Haltung der Schweden gegenüber Deutschland und dem Vorschlag innerhalb der obersten Schulbehörde, die Stundenzahl für Deutsch zu vermindern oder gar abzuschaffen? Das ist einfach zu grob übertrieben.

Sicherlich gibt es manches an der schwedischen Schulpolitik auszusetzen, und wir stellen uns nicht immer hinter die Maßnahmen unserer obersten Schulbehörden. Die Veröffentlichung dieses völlig inaktuellen und überholten Artikels in einer Zeitschrift wie dem IDV-Rundbrief, die über die ganze Welt verbreitet wird, ist nur zu beklagen, weil er der Sache nicht dient.

*Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk LMS
(Schwedischer Fremdsprachenlehrerverband)*

I. A. Claus Ohrt

Nachschrift

Es schien der Redaktion sinnvoll, den Beitrag »Schwedens verhängnisvolle Sprachpolitik« von Graffenberger (Rundbrief 27) zu veröffentlichen, weil aus Schweden noch andere beunruhigende Berichte kamen (siehe dazu u.a. den Bericht über die Internationale Deutschlehrertagung 1980, Moderna Språk, Herbst 1980). Daß mit der Reaktion des Schwedischen Deutschlehrerverbandes die Sorgen um den Deutschunterricht nicht aus der Welt sind, zeigen die Fragen, die Claus Ohrt unbeantwortet läßt.

Der Schriftleiter

Diese qualitative Zielstellung, die der Autor berechtigterweise für die Stufe des Fortgeschrittenenunterrichts abhebt, reißt einen ganzen Komplex sich wechselseitig bedingender Ebenen und Systeme des Sprachgebrauchs an und manifestiert sich in der kommunikativen Anwendbarkeit. Es ist dem Autor zuzustimmen, wenn er neben der angemessenen und korrekten Verwendung der Lexeme auch die Befähigung zu schöpferischer Lösung bisher nicht bewältigter Kommunikationsaufgaben sieht, sowie Disponibilität und Ausbaufähigkeit der Wortschatzkenntnisse fordert. Anschließend erörtert der Verfasser schwerpunktmäßig und mit besonderem Blick auf die Unterrichtspraxis spezifische Aufgaben des Lehr- und Lernprozesses auf dem Niveau der Fortgeschrittenen und beschreibt spezifische Möglichkeiten ihrer Lösung, z.B. nennt er Aufgaben zur Erhöhung der Disponibilität des Wortschatzes, betont die Notwendigkeit der Individualisierung und des höheren kognitiven Anspruchs bei entwickelter Selbsttätigkeit im Unterrichtsproze. Im zweiten Kapitel der Monographie, der Einordnung, Begründung und Beschreibung des Konzepts kommunikativ-funktionaler und integrativer Arbeit am Wortschatz findet der Methodiker und Fachwissenschaftler eine Reihe grundlegender, aber auch neu gesetzter Positionen des Fremdsprachenunterrichts dargestellt und ausgewiesen unter didaktisch-methodischem, pädagogischem, sprachpsychologischem und lerntheoretischem Aspekt.

Dabei geht der Autor von fünf verallgemeinerten Feststellungen aus, die bisheriges didaktisch-methodisches Vorgehen kritisch beleuchten und ein wissenschaftlicheres Verfahren der Arbeit am Wortschatz postulieren, das den differenzierten kommunikativen Tätigkeiten und Handlungen sowie der Dialektik von Kenntnisvermittlung und Könnensentwicklung entspricht. Gezielte Arbeit an lexikalischen Einheiten fordert er in der prä- und postkommunikativen, mit Nachdruck aber auch in der kommunikativen Phase.

Zum Ausgangspunkt für die Begründung seines Konzepts macht er die Feststellung, daß zu entwickelndes sprachlich-kommunikatives Können im Zentrum der Arbeit an sprachlichen Kenntnissen stehen muß, und betrachtet in diesem Zusammenhang lexikalische Kenntnisse als basale Komponente. Sprachkommunikatives Können begreift er als ein integratives Zusammenwirken von fremdsprachlichen und fremdsprachigen Kenntnissen, von Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten, aber auch von Erfahrungen des Lernenden beim bisherigen Gebrauch der Fremdsprache. Sprachfähigkeiten gliedert und beschreibt er als allgemeine geistige und spezielle geistig-sprachliche Fähigkeiten, die beim Lösen von Aufgaben als Einheit wirken, und weist nach, daß deren Ausbildung und Automatisierung auch auf der Ebene der Lexikarbeit die Einbettung in kommunikative Tätigkeiten und Handlungen fordert.

Der Auffassung M. Löschmanns zu Fragen der Strukturierung des fremdsprachlichen Wortschatzes im Gedächtnis eines fortgeschrittenen Lerners ist zuzustimmen, die besagt, daß Verbindungen auf der Basis von Zuordnungen zwischen den beiden spezifisch kodierten Sprachsystemen hergestellt werden, Erscheinungen des Transfer ebenso wie Prozesse der Interferenz in der Arbeit zu berücksichtigen sind.

Den Ausführungen zur Dynamisierung von Assoziationsprozessen, der Forderung nach Systematisierung und Strukturiertheit lexikalischer Einheiten im Aufnahme- und bei der Speicherung im Langzeitgedächtnis sowie dem Hinweis, den Wortschatzbesitz in seinem Prozeßcharakter zu sehen, liegt das Konzept integrativer und kommunikativer Wortschatzarbeit zugrunde. Der Verfasser macht sinntällig, daß die sprachpsychologischen Prozesse bei der Aufnahme, Speicherung und Abgabe fremdsprachlicher Einheiten eine hohe Lern- und Behaltensleistung bewirken, wenn die Arbeit auf der Basis kommunikativer Aufgaben erfolgt. Diesen sprachpsychologischen Betrachtungen werden Forderungen für die praktische Umsetzung im Fremdsprachenunterricht angeschlossen, vor allem die kommunikative Einbettung bewußt durchzusetzen und Systematisierungsübungen nicht formal (nur auf die syntagmatische und paradigmatische Ebene der Speicherung beschränkt), sondern die außersprachliche Bezugsebene einbeziehend, vorzunehmen. Im folgenden wendet sich der Verfasser der Art der Lerntätigkeit beim Wortschatzerwerb zu.

Er unterscheidet nach willkürlichem und unwillkürlichem Lernen, stellt das sich wechselseitig bedingende Wirken zwischen beiden Formen dar und betont die Rolle der unbewußten Einprägungshaltung im Fortgeschrittenenunterricht. Das unwillkürliche Lernen wird ausgelöst bei Unfähigkeit, ein Kommunikationserfordernis adäquat erfüllen zu können. Um dieses Phänomen auszunutzen, das gleichzeitig die Aktualmotivation des Lernenden verstärkt, postuliert der Verfasser die Schaffung echter kommunikativer Erfordernisse, beispielsweise anspruchsvoller, Kreativität fördernder variabler Aufgaben und Aufgabenreihen, die dem Leistungsniveau angemessen sein müssen. Auch die Beziehungen zwischen Sprachsystem und Sprachtätigkeit im Aneignungsproze analysiert der Autor zur Begründung des Konzepts. Im Sprachunterricht darf weder eine Überbetonung des kommunikativ-funktionalen Prinzips noch eine ausschließliche Orientierung auf formal-strukturelle Eigenschaften des Lexikons erfolgen. So komme es darauf an, der dialektischen Wechselbeziehung durch tätigkeitsbestimmtes, dem Sprachniveau angemessenes und der Lösung kommunikativer Aufgaben dienendes Vorgehen gerecht zu werden. Das bedeutet beispielsweise für den Unterrichtsproze, lexikalische Einheiten bei induktivem Vorgehen über die außersprachliche Anschauung und über den sprachlich-kommunikativen Kontext, der möglichst viele wesentliche Merkmale der entsprechenden Einheit signalisiert, einzuführen. Bei deduktivem Vorgehen wird die lexikalische Einheit genannt, in ein vorhandenes Beziehungssystem eingeordnet und durch Anwendung im Kontext geübt.

Das zweite Kapitel schließt mit Ausführungen zum Wesen und zur Leistung des Konzepts kommunikativer und integrativer Arbeit am Wortschatz. Die Begründungen für dieses Modell der Arbeit werden zusammengefaßt und praxisbezogene relevante Erfordernisse für die Realisierung ausgewiesen. Die tätigkeitsorientierte Aufgabenstellung bestimmt maßgeblich diesen Vorschlag integrativer Arbeit am Wortschatz und das dazu in Abhängigkeit stehende Prinzip kommunikativ-funktionaler Orientierung, welche vom Autor postuliert und explizit beschrieben werden. Im dritten Teil der Veröffentlichung, den Hinweisen zur Verwirklichung des Konzepts, wählt der Verfasser eingangs grundlegende didaktisch-methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts, die er auf der Basis seines Vorschlags und für dessen Verwirklichung spezifiziert und für die praktische Arbeit nutzbar macht. Jeder im Fremdsprachenunterricht Lehrende erhält hier eine Fülle wissenschaftlich begründeter, bisher nicht in dieser Präzision und Vollständigkeit gefaßter Hinweise für die Arbeit am Wortschatz.

Ein kommunikativ orientiertes Konzept der Vermittlung, Aktivierung und Reaktivierung lexikalischer Einheiten muß den Text in seine Betrachtungen einbeziehen. So wendet sich der Autor verschiedenen Funktionen und Aufgaben zu, die der Text als Grundlage beziehungsweise Ziel sprachlicher Tätigkeit übernehmen kann und belegt diese in einem Musterbeispiel. Auch den Grundkonstituenten des Textes gilt seine Aufmerksamkeit, der Wortschatzaufbereitung unter thematischem, situativem und intentionalem Aspekt. Er greift den Terminus Textthema auf, um die besonderen Anforderungen an die Wahl und Ausprägung eines Themas in bestimmter Situation gemäß spezifischer Intention im Fremdsprachenunterricht zu signalisieren. Das in der Praxis sehr schwer Realisierbare fordert er; zum einen die thematische Aufgliederung des Wortschatzes im Hinblick auf das jeweils vorgesehene Textthema, zum anderen dessen Erweiterung, Präzisierung und Umgruppierung im Prozeß der Tätigkeit am entsprechenden Text und Thema. Bei der Aufbereitung und Einübung der Lexik nach Situationen gibt er der Verfahrensweise den Vorrang, die lexikalische Einheiten aus der Situation und Wirkungsabsicht in entsprechenden abgeleiteten kommunikativen Aufgaben mit bestimmter Realisationsstruktur, das heißt bei Auslösung spezifischer geistig-sprachlicher Operationen zur Verwirklichung von Intentionen direkt erfaßt, beispielsweise neben thematische und situative Wortschatzlisten auch die Aufbereitung des Wortschatzes nach einem gegebenen Kommunikationsverfahren stellt. Abschließend präsentiert der Autor dem Leser ein Modell didaktisch-methodischen Vorgehens für die kommunikativ-funktionale und integrative Wortschatzarbeit am Beispiel einer Diskussion zu Fragen der Freizeitgestaltung.

Er folgt der logischen Gliederung in Zielstellung und Motivation, Textarbeit in mehreren Phasen und Zieltexterzeugung. M. Löschmann wählt ein didaktisch-methodisches Ablaufschema, welches er als eine mögliche Variante verstanden wissen will. Mit der Frage: »Gehört die gesellschaftliche Arbeit zur Freizeitgestaltung?« wird das Thema eingeführt und die Arbeit am Zieltext, der die gesamte Schrittfolge und den Umfang der weiteren Tätigkeit bestimmt, stimuliert und motiviert. Die Diskussion wird vorerst auf Teilprobleme orientiert. Die Reaktivierung und Festigung der Wortschatzkenntnisse erfolgt mit Hilfe von Einführungs- bzw. Basistexten, die Sachinformationen vermitteln und den entsprechenden thematischen Wortschatz bereitstellen (»Was ist Freizeit? - ein Auszug aus Meyers Neues Lexikon« usw.).

In differenzierten Arbeitsphasen wird am Wortschatz der Texte gearbeitet. In der das Textverständnis vorbereitenden ersten Phase werden sogenannte Schlüsselwörter des Themas geklärt, Teiltexthe zu kommunikativen Aufgaben erstellt oder auch gesprächsvorbereitende Fragen erörtert. Die zweite Phase dient der Textrezeption und Verständniskontrolle, die sich vor allem als Erfassungs- und Bestimmungsübungen realisiert.

Textverarbeitung und Textinterpretation als Anforderungen der dritten Phase verlaufen über die Stufen der direkten Textbezogenheit und Textreproduktion für die weitere gezielte Lexikarbeit, der Textvariation (Paraphrasierungsübungen) sowie der Textüberschreitung und Texterzeugung. Die Stufe der Textvariation ist ebenfalls kommunikativ zu motivieren, beispielsweise durch themagebundene Fragen wie: »Welche Freizeitbeschäftigungen sind in ihrem Land besonders beliebt?« Der Autor verweist auf Übungen wie Substitution, Transformation, Komplementation und Expansion zur sprachlichen Veränderung gegebener Texte. Der Verfasser empfiehlt, zur Auslösung der Diskussion (Zieltexterzeugung) nochmals Ausgangstexte heranzuziehen, die Probleme anbieten und somit den Dialog motivieren und stimulieren. Er zitiert Leserschriften einer Zeitung zur Frage »Ist gesellschaftliche Arbeit eine Freizeitbeschäftigung?« Zur Arbeit an den Wortschatzkenntnissen im Hinblick auf den Zieltext werden weitere Schritte empfohlen, von denen hier die nochmalige Kontrolle des Wortschatzes des Ausgangstextes und die Exponierung der diskussionsauslösenden Thesen genannt werden sollen.

Die Diskussion selbst, die Zieltexterzeugung, ist die Phase der schöpferischen Anwendung und weiteren Festigung der vermittelten lexikalischen Einheiten, von einer sich anschließenden inhaltlichen und sprachlichen Nachbereitung abgerundet.

Abschließend beschreibt der Autor Wortschatzübungen zur Vorbereitung der Lösung, zur Lösung und zur Nachbereitung gelöster Kommunikationsaufgaben. Dieser Teil der Monographie bietet ein System von Aufgaben und Übungen zu den verschiedenen Phasen der Wortschatzarbeit aus der Sicht des aufgestellten Konzepts und vermittelt hohe Anschaulichkeit für die Arbeit in der Praxis. Das besondere Verdienst des Verfassers besteht u. E. darin, bei der Vielschichtigkeit der von ihm gewählten Aufgabe ein Modell zur Effektivierung der Wortschatzarbeit ausgewiesen und begründet zu haben, das einerseits Erkenntnisse aktueller Grundlagenforschung, zum Beispiel der Valenztheorie, der semantischen Merkmalsanalyse, der Texttheorie sowie Lern- und Gedächtnispsychologie einbezieht, andererseits den Akzent auch auf die didaktisch-methodische Realisierung im Sinne einer optimalen Verbindung von kommunikativer und Lerntätigkeit mit dem Ziel der Entwicklung sprachkommunikativen Könnens legt. Der Autor wendet sich mit dieser Veröffentlichung an Lehrbuchautoren und Lehrkräfte der Lehreraus- und -Weiterbildung, aber auch an alle Lehrer im Fremdsprachenunterricht.

Walter Jung: Grammatik der deutschen Sprache, Neuauflage, bearbeitet von Günter Starke, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1980, 488 Seiten, DDR 12,— M.

Besprechung von Wim Soeters, Amsterdam

1953 erschien erstmals die damals als Ergänzung zum ‚Großen Duden‘ gedachte ‚Kleine Grammatik der deutschen Sprache‘ von Walter Jung. 1966 folgte eine wesentliche erweiterte Fassung, die ‚Grammatik der deutschen Sprache‘, die bis 1973 in fünf Auflagen erschien.

Die vorliegende 6. Auflage stellt nunmehr eine Neubearbeitung des Handbuchs dar, die »die neuen, höheren Anforderungen an die Sprachkultur und Sprachbeherrschung sozialistischer Persönlichkeiten, neue Forschungsergebnisse der Linguistik, insbesondere die theoretische Fundierung der Grammatikbeschreibung, und gesellschaftlich bedingte Veränderungen der Sprachkommunikation dringend erforderlich machten«, so der Bearbeiter im Vorwort. Walter Jungs ursprüngliche Konzeption ist, was den inhaltlichen Aufbau betrifft, insofern bestehen geblieben, als die Gliederung in die vier Stoffgebiete Syntax, Wortarten, Wortbildung und Aussprache im wesentlichen beibehalten wurde. Wiederrum schließt sich ein ausführliches Sach- und Wortregister der Beschreibung des Sprachsystems an. Neu sind die beiden ersten Kapitel: ‚Sprachwissenschaftliche Grundbegriffe‘ und ‚Gesellschaftlich bedingte Differenzierung der Sprache‘. Diese einführenden Kapitel, in denen sprachwissenschaftliche Grundbegriffe erläutert und sozio- und pragmalinguistische Ansätze erörtert werden, stellen gegenüber früheren Auflagen einen erheblichen Gewinn dar.

Grammatikbeschreibung ohne vorherige Bestimmung des jeweiligen sprachtheoretischen Standortes ist ein Luxus, den sich der Grammatiker angesichts der gegenwärtigen Linguistikdiskussion nicht mehr leisten kann. Selbst dann nicht, wenn eine Grammatik »in erster Linie der Praxis dienen will« (Walter Jung im Vorwort zur ersten Auflage).

Das ‚Ringeln um eine neue Grammatik‘, gleichgültig, ob sie sich als pädagogische, ‚didaktisierte‘ oder als wissenschaftliche Grammatik versteht, setzt stets die explizite Formulierung der jeweiligen Grammatiktheorie voraus, von der die Grammatikbeschreibung ausgeht. Im 1. Kapitel (‚Sprachwissenschaftliche Grundbegriffe‘) werden Begriffe wie ‚Sprache‘, sprachliche Kommunikation, ‚Zeichen‘, ‚Zeichensystem‘ u.ä. definiert und erläutert. In Bezug auf die Beschreibungsebenen des Sprachsystems entscheidet man sich für die traditionelle Gliederung in die drei Teilsysteme: Lexik, Grammatik und Phonem- und Grapheminventar mit seinen Kombinationsregeln.

Unter ‚Grammatik‘ versteht man mit Golowin (vergl. *Einführung in die Sprachwissenschaft*, Leipzig 1976) »die in der Sprache selbst vorhandenen Arten und Mittel, die einen Wörter den anderen Wörtern in gleicher Weise gegenüberzustellen, verschiedene Wörter in gleicher Weise abzuwandeln und verschiedene Sätze in gleicher Weise aufzubauen (also die Regeln der Wortabwandlung und Satzbildung)«. Von der Grammatik als einem Teilsystem der natürlichen Sprache zu unterscheiden sei die Grammatikbeschreibung, die die Wortklassifikation oder Wortarteneinteilung, die Morphologie (Wortarten- und Flexionslehre) und die Syntax als die Lehre von den Wortverbindungen, insbesondere den Sätzen, umfasse.

Im 2. Kapitel (‚Gesellschaftlich bedingte Differenzierung der Sprache‘) wird versucht, unter teils soziologischem, teils stilistischem Aspekt Varianten, Sprachschichten und Funktionalstile voneinander abzugrenzen. Die hier vorgenommene Dreiteilung der gesellschaftlich bedingten Varianten in Literatursprache (Hoch- und Schriftsprache), Umgangssprache und Mundarten/Dialekte, wie einleuchtend sie auf den ersten Blick auch sein mag, dürfte jedoch keinen absoluten Gültigkeitsanspruch haben, nicht nur, weil die Übergänge im deutschen Sprachraum fließend und oft nicht intersubjektiv feststellbar sind, sondern auch, weil der Grammatiker bei einem starren Dogmatismus Gefahr läuft, mehr normativ als deskriptiv vorzugehen.

Das 3. Kapitel enthält die Syntax. Der Satz als kleinste relativ selbständige Einheit der Rede wird hinsichtlich seiner Bauprinzipien und Vorkommensmöglichkeiten systematisch beschrieben, wobei sich die Beschreibung im wesentlichen an der Valenztheorie orientiert. Als konstitutiv für den Satz wird die syntaktische Grundbeziehung zwischen Subjekt und Prädikat(sverband) angesehen. Nach der Valenz des verbalen Autosemantikons jedoch bestimmt das Prädikat die (obligatorischen und fakultativen) Leerstellen des Satzes und kennzeichnet damit seinen möglichen Umfang. Das Prädikativ wird als Bestandteil des Prädikats aufgefaßt. Adverbiale Erweiterungen sind entweder freie Angaben oder Ergänzungen mit satzkonstituierendem Charakter. Man gewinnt den Eindruck, daß die ‚Deutsche Grammatik‘ von Helbig und Buscha bei der Überarbeitung dieses Kapitels in mancher Hinsicht Hilfestellung geleistet hat.

Kapitel 4 befaßt sich mit den Wortarten, die entsprechend der Merkmalsklassifikation von W. Flämig (vergl. *Probleme und Tendenzen der Schulgrammatik*. In: *Deutscherunterricht*, 1966, Heft 6) in 9 Klassen gegliedert werden. Flämigs Algorithmus erfaßt explizit die morphologischen und einige syntaktische Merkmale der Wörter und implizit auch einige semantische. Solche Merkmalsangaben mit wortklassenunterscheidender Funktion sind Dichotomien wie + konjugierbar, ± deklinierbar, ± artikelfähig, + komparierbar u.ä. Wenn eine einwandfreie Abgrenzung auch nicht in allen Fällen durchzuführen ist, so dürfte sich das Ermittlungsverfahren in der Praxis doch als recht praktikabel erweisen.

Auch hier, bei der Beschreibung der Wortklassen, drängt sich der Vergleich mit der Helbig-und-Buscha-Grammatik (vergl. Kap. 2) auf, da auch diese Autoren bemüht sind, die drei grammatischen Ebenen - Morphologie, Syntax, Semantik - gesondert zu beschreiben und auf Stilistisches und Normatives zu verzichten. Überhaupt ist zu fragen, inwieweit sich Anmerkungen zur Norm und Stilebene mit der Grammatikbeschreibung vertragen, die ja primär die Aufgabe hat, das Sprachsystem, d.h. seine Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten, auf der Grundlage der Synchronie zu beschreiben. In diesem Zusammenhang sei auf die Sprachbeispiele hingewiesen, die manchmal, wenn sie beispielsweise aus Goethe-, Schiller- oder Kleistzitate bestehen, das Prinzip der Synchronie gefährden. Allerdings hat man die Zahl solcher Zitate aus dem 18. und 19. Jahrhundert weitgehend getilgt.

Im 5. Kapitel werden die Arten der Wortbildung, die Wortbildung des Substantivs, des Adjektivs und des Verbs, somit die der flexionslosen Wortarten erörtert. Aufschlußreich sind weiterhin die Bemerkungen zu den Entwicklungstendenzen in der Wortbildung der Gegenwart (substantivische Komposita, Ableitungen auf *-ung*, Funktionsverbgefüge u.ä.).

Das 6. Kapitel enthält eine auf dem *Wörterbuch der deutschen Aussprache* basierende praktische Lautlehre, die eine der Gegenwartssprache angemessene Aussprachenorm der Laute vermittelt. Es folgt noch ein Abschnitt zur Wortbetonung, der die Hauptregeln für die Wortbetonung enthält. Mit dieser Neuausgabe ist die Grammatik von Jung neben der Duden-Grammatik und der ‚Deutschen Grammatik‘ von Helbig und Buscha zweifelsohne, konkurrenzfähig geworden. Durch ihre Übersichtlichkeit und ansprechende Gestaltung ist sie zu einem auch für Ausländer leicht zugänglichen Nachschlagewerk geworden.

Zu hoffen wäre, daß das Werk auch in den »in antagonistische Klassen gespaltenen Gesellschaften« (lies: in den nichtsozialistischen Ländern) die Beachtung und Verbreitung findet, die es verdient.

Jan Weijenberg: Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. VI/272 Seiten, Broschiert. Julius Groos Verlag. Heidelberg 1980. DM 36,00. ISBN 3-87276-232-X

Besprechung von Christoph Sauer, Amsterdam

Mit dem vorliegenden Buch (einer Leidener Dissertation) schließt Weijenberg ein längeres Projekt ab, in das auch die Arbeitsstelle Freiburg des Instituts für deutsche Sprache miteinbegriffen war. Ziel der Veröffentlichung ist die Untermauerung der These, daß es den Dialogen in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in der Regel an Authentizität mangle; dabei läßt es der Verfasser offen, wie die Lehrwerksdialoge entstehen, auf dem Papier mit anschließender Vertonung, als Rollenentwurf mit anschließender Verschriftlichung, als vorgefundene Aufnahme, die dann frisiert und gestutzt wird, oder auf eine sonstige Art und Weise. Er konzentriert sich auf 5 Werke: »Die Sprache der Praxis - B 1« (Niederlande 1974), »Deutsch als Fremdsprache 1« (für die Niederlande bearbeitet 1970), »Deutsch als Fremdsprache 1 B« (BRD, 1974), »Die Deutschstunde 1« (ursprünglich schwedisch, für die Niederlande bearbeitet 1973) und »Deutsch - Ein Lehrbuch für Ausländer. Teil 1« (DDR 1973). Aus diesen Lehrgängen selektiert er insgesamt 24 Dialoge aus dem ‚Dienstleistungsbereich‘, d.h.: die Absicht eines der jeweiligen Gesprächsteilnehmer besteht

darin, entweder um eine Handlung zu bitten (die ‚echte‘ Dienstleistung wie Einkaufen u.ä.) oder um eine Information zu bitten (Beratung wie Erkundigung u.ä.). Diese Lehrwerksdialoge kontrastiert er nun mit ihm von den Freiburgern eigens, erstellten Dialogen ähnlicher Themen, ebenfalls 24 (beide Korpora in Freiburger Transkription im umfangreichen Anhang). Die Kontrastierung beider Korpora nun bezieht sich nicht auf eine stringente Theorie von Sprachauthentizität mündlichen Sprechens; eine solche Theorie gibt es im übrigen nicht, und es ist noch sehr die Frage, ob sie überhaupt wünschenswert wäre oder neue Erkenntnis brächte. Statt dessen hat der Verfasser zu der naheliegenden Möglichkeit gegriffen, einzelne Merkmale, wie sie in der Literatur zum Teil vorgegeben waren, herauszugreifen und paarweise ihr Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein in den beiden Korpora zu überprüfen. Das zu erwartende Ergebnis: bei den Lehrwerksdialogen fehlen u.a. Wortfragmente, ungrammatische Konstruktionen, simultanes Sprechen und Partikel, besonders »ja« mit seinen unterschiedlichen Bedeutungen. Außerdem gibt es keine »Verständigungsprozeduren« und vor allem keine Verständigungsprobleme: »Der unter dem Aspekt der Verständigungsproblematik auffälligste Unterschied ist wohl der, daß sich das Problem im Lehrwerktext schlagartig löst, während dies im Originaltext (gemeint sind authentische Dialoge C.S.) viel mehr Aufwand erfordert« (S. 92).

An solchen Ergebnissen zeigt sich allerdings auch ein methodisches Problem. Alle Paarvergleiche unterstellen, daß die in Freiburg aufgenommenen Gespräche ‚authentischer‘ seien als die in den Lehrwerken vorkommenden Dialoge; diesen wird also ein ‚Mangel‘ bescheinigt. Jedoch wird kein Versuch unternommen, ein tertium comparationis zu finden, das, u.U. weitergehende Schlußfolgerungen als nur Mangel-Feststellung ermöglichte. Dabei würde sich anbieten, didaktische Gesichtspunkte der Fremdsprachenvermittlung als leitende Gesichtspunkte in den Mittelpunkt zu stellen. Man gewänne auf diese Art und Weise einen Begriff von Authentizität, der sich ernsthaft einließe auf die Kommunikationsformen der unterrichtlichen Wirklichkeit, in concreto auf die Frage, was Lerner wie Lehrer eigentlich mit den Dialogen machen oder machen sollen. Weijenberg beschränkt sich hier (wohl aus Gründen des Arbeitsumfangs) auf vage Hinweise für künftige Lehrwerksautoren. Insofern kommt er leider nicht dazu, den für die Fremdsprachendidaktik wesentlichen Gesichtspunkt zu behandeln, ob mangelnde Sprachauthentizität in Lehrwerken eigentlich ein wünschenswerter, zu vermeidender oder zu verändernder Tatbestand ist. Immerhin wäre ja denkbar, daß gerade überglatte Texte, die den Lernern präsentiert werden, eine Diskussion in Gang bringen, die zu der aneignenden Veränderung eben dieser Texte führen könnte - eine Art von Lernprozeß im übrigen, den Piepho in seinen letzten Veröffentlichungen nicht müde wird vorzuschlagen. Es ist z.B. zu erwarten, daß die fehlenden Pausen in den Lehrwerksdialogen sich quasi von selbst ergeben, sobald die Lernenden sich der Fremdsprache tatsächlich bedienen. Unterhalb und außerhalb dieser explizit fremdsprachendidaktisch verfahrenen Argumentation kann einem die vorliegende Veröffentlichung gehörig die Augen öffnen über die Tatsache, wie hanebüchen oft die Texte (auch nach der kommunikativen ‚Welle‘) noch in Sprachlehrbüchern sind. Nachgerade ist zu fragen, ob sich nicht Lehrwerksautoren dazu aufraffen sollten, Texterstellung oder -Selektion unter dem Gesichtspunkt einer möglichen ‚Zumutung‘ der Benutzer zu betrachten. Insofern ist die Zurückhaltung, mit der Weijenberg seine Kritik formuliert, schon fast zu ‚groß‘.

»Wer keine fremden Sprachen studiert hat, kennt nicht seine eigene Sprache«

(J. W. v. Goethe)

EINGESANDTE LITERATUR

(Besprechung vorbehalten)

Belgien

Belgischer Germanisten- und Deutschlehrerverband
Germanistische Mitteilungen, Heft 13 (1981)

Dänemark

Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklaererforening 73
November 1981. Themanummer: Folkeskolens undervisning i tysk, Gyldendal.
Sprogsam: Sproglaererer Nr. 2, 3, 4, 5 (1981)
J. Hoedt & R. Turner (eds.): New Bearings in LSP. The LSP Centre, UNESCO **ALSED LSP**
Network and Newsletter. The Copenhagen School of Economics, (1981).

Deutscher Akademischer Austauschdienst

Informationen DaF, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis DaF beim DAAD, Nummer 4, 5, 6, 7 (1981).

VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig

Deutsch, ein Lehrbuch für Ausländer, phonetische Übungen, Teil 1 a/b von Helga Dieling. (1980)
Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache), von einem Autorenkollektiv unter Leitung von G. Desselmann und Harald Hellmich, Leipzig 1981, 16 M. Einführung in die Grammatik und Orthographie der deutschen Gegenwartssprache, von einem Autorenkollektiv unter Leitung von K.E. Sommerfeldt, G.Starke, D. Nerius, Leipzig 1981, 18.- M.

Einführung in die Grundlagen der Sprachwissenschaft, von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Wilhelm Bondzio, Leipzig 1980, 18.- M.

Aus der Reihe »Landeskunde DDR für Ausländer«: Die Volkswirtschaft der DDR, von einem Autorenkollektiv unter Leitung von G. Nötzold, V.A. Zerebkov, Leipzig 1980, 4,50 M. »G«, Zeitschrift für Germanistik Nr. 2, 3, 4 (1981).

Aus der Reihe »Linguistische Studien«: Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung als theoretische Grundlage für den Fremdsprachenunterricht, ein Sammelband, hrsg. von Wolfgang Boeck, Leipzig 1981, 22.- M.

Aus derselben Reihe: Semantik, Valenz und Sprachkonfrontation des Russischen mit dem Deutschen, ein Sammelband, hrsg. von Werner Mühlner und Karl-Ernst Sommerfeld, Leipzig 1981, 22.- M.

Aus der Reihe »Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer«: Der Relativsatz von Annrose Buscha und Fritz Kempfer, Leipzig 1980, 2.- M.

Übungen zur deutschen Aussprache von Edith Schramm und Lothar Schmidt unter Mitarbeit von Ursula Hirschfeld, Leipzig 1980, 4.- M.

Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit von Martin Löschmann, Leipzig 1981, 2.- M. Sprachwissenschaft-Konfrontation-Fremdsprachenunterricht, von Gerhard Helbig, Leipzig 1981, 6.- M.

Zur Entwicklung eines berufsorientierten sprachlichen Könnens der Deutschlehrer, von Ursula Förster, Leipzig 1980, 4.- M.

Finland Tempus, Nr. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 1981.

Ernst Klett Verlag Stuttgart

Schulpraxis Studentenblätter, Aufsatz 7. 8. Schuljahr von Günter Busse Stuttgart 1979, Einführung in Lyrik für die Sekundarstufe I, von Josef Urlinger, Stuttgart 1980

-

Märchen für das 5.-7. Schuljahr, Stuttgart 1981

Kurzgeschichten für die Sekundarstufe I, Stuttgart 1978.

»Insel der blauen Delphine«, eine moderne Robinsongeschichte für die Klassen 6/7, Stuttgart 1980.

Verlag Lambert Lensing, Dortmund

Studienreihe »Deutsch als Fremdsprache« 4 *Auswerten und Schreiben*, Auswertung von Schaubildern- Protokoll- Kommentar- Referat, von Karl Esselborn und Bernd Wintermann, Dortmund 1980,

Gespräch und Diskussion, Verwirklichen von Sprechabsichten, von Helga und Rolf Ehnert, Dortmund 1980,

Max Hueber Verlag

Deutsche Verben im Kontext, zusammengestellt von Karl Heinz Bieler München, 1981, DM 12.- Zur Diskussion gestellt, Sachtex te und Belletristik mit Fragen und Übungen zu den Texten, von Hilmar und Hilde Kormann, München 1981, DM 13.40

Kontakt mit der Zeit, Texte mit deutschen Wörtern, hrsg. von Dieter Stöpfghoff München 1981 DM 9.80

Arbeitsbücher Deutsch: Sprechen in unterschiedlichen Situationen, von Eva Schoenke und Ingrid Schneider, München 1981

Arbeitsbücher Deutsch: Literatur 1, Textverständnis, von Susanne Wehling, Michael Wilmes, Eva Schoenke, München 1979.

Immer ich, Bildgeschichte eines ereignisreichen Morgens, von Marie Marcks, bearbeitet von Franz Eppert, für den Unterricht DaF (Grundstufe), München 1981, DM 9.80

Was sagen Sie dazu?. Alltagsthemen im Gespräch für DaF, von Helga Hillmer und Gaynor Ramsey, München 1981, DM 10.50

Fachdeutsch Medizin, von Norbert Becker, Medical German, Alemán Medico, Allemand Medical München 1981, DM 23.50

Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache, Teil 4: Elektronik/Informatik, mit den Grundlagen der Elektrotechnik, von Rosemarie Buhlmann und Anneliese Fearn München 1981

Miteinander, Text- und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene DaF, hrsg. von Karl Heinz Bieler, Band 3, München 1981

Deutsch 2000, Arbeitsbuch Band 3, eine Einführung in die moderne Umgangssprache, von Peter Henle und Hanni Holthaus, München 1981 DM 12.80 Komm bitte 4, von Hermann und Erika Schuh, München 1981², DM 12.80 Komm bitte 4, von Hermann und Erika Schuh, Lesen, München, 1981, DM 12.80. A. Maley - A. Duff: Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht München 1981, DM 24.-.

Hilmar und Hilde Kormann: Zur Diskussion gestellt. Sachtex te und Belletristik mit Fragen und Übungen zu den Texten, München 1981, DM 13.40.

R. Kußler: Deutsche Lyrik als fremde Lyrik. Zur Behandlung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. München 1981, DM 13.30

M. Marcks. Immer ich! Bildgeschichte eines ereignisreichen Morgens. Für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (Grundstufe), bearbeitet von Franz Eppert, München 1981, DM 9.80.

Scala Jugendmagazin, Klassenfoto, Sonderheft Nr. 2/81, München 1981, 5 Hefte: DM 12.50, 10 Hefte: DM 22,-.

Verlag für Deutsch, München

Deutsch für Studenten, Text- und Übungsbuch von Heinrich Stalb, München 1981.

Deutsch für Studenten, grammatisches Arbeitsbuch, von Richard Schmitt und **Heinrich Stalb**, München 1981

Polen

Glottodidactica, an international journal of applied linguistics, volume **XIII**, Poznan 1980

Österreich

Robert Musil incontri italo-austriaci, nel primo centenario della nascita, Istituto Italiano di cultura, Innsbruck, Vienna 1980

DDR

Reihe »Studia grammatica«: Temporale Bedeutung im Deutschen, von Anita Steube, Akademie-Verlag, Berlin 1980

New Zealand

Language Teacher, journal of the N.Z. Association of Language Teachers. Vol. 7 no. 2

Schweden LMS

Lingua Jg. 1981, 1, 2, 3, 4

USA

GRD Bulletin, newsletter for Literature and Culture in the German Democratic Republic, 1980, Vol. VII 1, 2, 3

Unesco-FIPLV

ALSED, Newsletter No. 22, 23, 24 (1981).

Kommunikation in Europa, Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart, von F.J. Zapp, A. Raasch und W. Hüllen, Frankfurt am Main 1981.

Spanien

Comunicaciones germanicas, Nr. 5 (1981).

Veranstaltungskalender Deutsch als Fremdsprache

Zusammenstellung: Viktor A. **Borowsky (Bonn)**

Mit freundlicher Genehmigung des AKDaF.

- 01.03. - 04.03.1982 Köln, Bundesrepublik Deutschland
Tagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft
Auskunft: Prof. Dr. H. Keuninger
Universität Frankfurt
Germanisches Institut
Grafstr. 76
D-6000 Frankfurt am Main
- 02.03.-05.03.1982 Rostock, DDR
VI. Internationale Konferenz:
Angewandte Sprachwissenschaft und fachsprachliche Ausbildung
Auskunft: Wilhelm-Pieck-Universität
Institut für Fremdsprachen
Richard-Wagner-Str. 6
DDR-2500 Rostock
- 10.03. - 12.03.1982 Mannheim, Bundesrepublik Deutschland
Jahrestagung 1982 des Instituts für deutsche Sprache:
Wortschatz und Verständigungsprobleme
Was sind ‚schwere Wörter‘ im Deutschen?
Auskunft: Institut für deutsche Sprache
Postfach 5409
D-6800 Mannheim
- 10.03.-12.03.1982 Hannover, Bundesrepublik Deutschland
19. Didacta und 20. gpi-Symposium:
Bildung vom Bildschirm
Auskunft: gpi Bundesgeschäftsstelle
Pohlweg 52
D-4700 Paderborn
- 24.03. - 26.03.1982 Reading, Großbritannien
The Linguistics Association of Great Britain:
1982 Spring Meeting
Auskunft: Dr. Max Wheeler
Meetings Secretary
Dep. of Linguistics
University of Liverpool
P.O.B. 147
GB-Liverpool 169 3BI
- 30.03.-01.04.1982 Marburg, Bundesrepublik Deutschland
Kongreß des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF):
Landeskunde und Fremdsprachenunterricht
Auskunft: Dr. Udo O.H. Jung
Am Markt 23
D-3550 Marburg

»Wer die deutsche Sprache versteht und studiert, befindet sich auf dem Markte, wo alle Nationen ihre Waren anbieten; er spielt den Dolmetscher, indem er sich selbst bereichert«

(J. W. v. Goethe)

Dieser schöne Ausspruch Goethes über die deutsche Sprache ziert als ständiger Leitspruch die erste Umschlagseite von »Treffpunkt«, der Zeitschrift des Englischen Deutschlehrerverbandes

- 12.04. - 16.04.1982 Abidjan, Elfenbeinküste
Colloque AIMA-V-Afrique:
La television et le video dans l'enseignement des langues:
Bilan et perspective
Auskunft: Pascal Kokora
Universite Nationale d'Abidjan
B.P. 8887
Abidjan (Cote-d'Ivoire)
- 15.04. - 17.04.1982 Louisville(KY), U.S.A.
Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages
Auskunft: Reuben G. Peterson
Humanities, Box 2199
Augustana College
Sioux Falls, SD 57197, USA
- 03.06.-05.06.1982 Brüssel, Belgien
2. Intern. Symposium der Forschungsstelle Für Mehrsprachigkeit (FFM):
Contact & Conflict
Auskunft: FFM
Vrijheidslaan 17
B-1080 Brüssel
- 05.07. - 10.07.1982 Prag, CSSR
Coling 82
The 9th Conference on Computational Linguistics
International Comitee on Computational Linguistics
Auskunft: Universität Prag
Coling 82
MFF UK, Linguistics
Malostranske n. 25
CSSR-11800 Prag 1
- 02.08. - 04.08.1982 Eindhoven, Niederlande
Intern. Symposium on LSP:
Reading for Professional Purposes
Auskunft: Eindhoven University of Technology
Dept. of Applied Linguistics (HG 8.25)
P.O. Box 513
NL-5600 MB Eindhoven
- 29.08. - 04.09.1982 Tokio, Japan
13. Internationaler Linguistenkongreß
Auskunft: ICL 1982 Office
Gakushuin University
Mejiro 1-5-1, Toshima-ku
Tokyo, Japan 171
- 12.09. - 18.09.1982 St. Andreasberg (Oberharz), Bundesrepublik Deutschland
Internationale Sonnenberg-Tage: Deutsch als Fremdsprache
Auskunft: Joachim Raffert
Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg
Gesellschaft für Kulturaustausch e.V.
Bankplatz 8
D-3300 Braunschweig
- September 1982 Reading, Großbritannien
The Linguistics Association of Great Britain:
1982 Autumn Meeting
Auskunft: Meetings Secretary
Grev Corbett
Dept. of Linguistic and International Studies
University of Surrey
GB-Guildford GU2 5XH
- 22.09. - 25.09.1982 Berlin, Bundesrepublik Deutschland
Intern. Kolloquium über Partikel in dialogischer Interaktion
Auskunft: Prof. Dr. H. Weydt
Freie Universität Berlin
Germanistik FB 16
Habelschwerdter Allee 45
D-1000 Berlin 33
- 30.09. - 02.10.1982 Köln, Bundesrepublik Deutschland
13. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL):
Rahmenthema: Text und Texte
Auskunft: GAL-Sekretariat
Universität Trier
Postfach 3825
D-5500 Trier
- 25.11.-27.11.1982 New York (N.Y.), U.S.A.
American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL:
Annual Meeting
Auskunft: ACTFL
2 Park Ave.
New York, N.Y. 10016
U.S.A.
- Juli 1983 Tokio, Japan
The Fourth World Congress of Phoneticians - Speechology Congress
Auskunft: The Secretariate
Phonetic Society of Japan
12-13, Daita-2, Setagaya
Tokyo-55, Japan
- 01.08.-07.08.1983 Budapest, Ungarn
7. Internationaler Kongreß des Internationalen Deutschlehrerverbandes
(IDV)
Auskunft: Prof. Dr. K. Hyldgaard-Jensen
Eriksfältsgatan 16a
S-21432 Malmö (Schweden)

Deutschaktiv

Ein Lehrwerk
für Erwachsene

SPRACHLEHRWERK EINER
NEUEN GENERATION

Was ist anders an diesem
Lehrwerk?

- * Offenes Unterrichtskonzept,
verschiedene Einstiegsmög-
lichkeiten.
- * Konzentrischer Aufbau einer
funktionellen Grammatik:
systematische Darstellung.
- * Besondere Übungsreihen für
die Bereiche Verstehen,
Sprechen und Grammatik.
- * Frühzeitige Gewöhnung an
die Arbeit mit authentischen
Texten.
- * Kooperative Arbeitsformen,
Anleitung zum Selbststudium.

Neuner
Schmidt
Wilms
Zirkel

Hinführung zum Zertifikat
Deutsch als Fremdsprache

Band 1 und 2 liegen vor.
Bitte fordern Sie unser
ausführliches Pro-
spekt an!

Langenscheidt

Prüfstücke vom Langenscheidt-Verlag, D-8000 München 40, Postfach
Klassenbestellungen richten Sie bitte an Ihre Importbuchhandlung

Huebers Fertigungsprogramm für Deutsch als Fremdsprache

ist ein System verschiedener Unterrichtsmaterialien zum Aufbau der Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache. Bei jedem Titel liegt der Schwerpunkt auf der Förderung einer der vier Fertigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben.

Deutsch sprechen im Alltag

Ein Kommunikationskurs von Barbara Šubik und Helen Kurdynovsky
ca. 144 Seiten, kart. ca. DM 12,80
Hueber-Nr. 1351
In Vorbereitung:
Arbeitstransparente
3 Compact-Cassetten

Was sagen Sie dazu?

Alltagsthemen im Gespräch von Helga Hillmer und Gaynor Ramsey
96 Seiten, mit Zeichnungen, kart.
DM 10,50, Hueber-Nr. 1354

Verstehen Sie das?

Übungen zum Hörverständnis von Eberhard Jacobs, Ritva Karlsson und Ritva Vesalainen
ca. 176 Seiten, mit Abbildungen, kart. ca. DM 12,-, Hueber-Nr. 1358
1 Compact-Cassette mit dem Hörtexten
ca. DM 18,- UPr,
Hueber-Nr. 2.1358

Lesetexte Deutsch

Eine Reihe von einfachen oder vereinfachten Texten für Deutsch als Fremdsprache – in drei Niveaustufen gegliedert
Die ersten 3 Hefte, jeweils bearbeitet von Edith Schmitz, liegen vor:

Schreck in der Abendstunde

Kurzkrimis zum Selberlösen
Stufe 1 – Hueber-Nr. 1346

Anruf für einen Toten

Kriminalgeschichten
Stufe 2 – Hueber-Nr. 1343

Der Tag davor

Science-fiction
Erzählungen über die Zukunft
Stufe 3 – Hueber-Nr. 1345
Je: ca. 70–88 Seiten, mit Zeichnungen, geheftet ca. DM 5,20

Bereits seit längerem lieferbare Titel des Fertigungsprogramms:

Texte von heute

Praxis. Verstehen, Schreiben, Stellungnahmen