

IDV-RUNDBRIEF

DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND



Dezember 1983

32

Aus dem Inhalt:

Bericht über die VII. IDT in Budapest

Beitrag: Didaktisch-methodische Aufbereitung des produktiven Wortschatzes unter dem Tätigkeitsaspekt

Buchbesprechungen, Literatur, Anzeigen

Gründungspräsident: Egon Bork

Präsident: Karl Hyldgaard-Jensen, Eriksrältsgatan 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. Urocz 13
PL-61-610 Poznan Umultowo, Polen
Schatzmeister: Hanna Jaakkola, Siltavoudintie 8C30
SF-00640 Helsinki 64, Finnland. Tel. 90727446
Schriftleiter: Marie-Pierre Walliser-Klunge, Gymnase francais, Postfach 812
CH-2501 Biel, Schweiz. Tel. 3222441
Beisitzer: Maria K. Borodulina, Metrostrojewskaja 38
UdSSR Moskau 119034. Sowjetunion. Tel. 246 86 03

Inhaltsverzeichnis

- VII. Internationale Deutschlehrertagung in Budapest, von Marie-Pierre Walliser-Klunge 1
- Schlußwort des Präsidenten Karl Hyldgaard-Jensen auf der VII.IDT 5
- Dank an die scheidenden Vorstandsmitglieder, von Karl Hyldgaard-Jensen 7
- Prof. Dr. Rudolf Zellweger und Prof. Dr. Johannes Rößler Ehrenmitglieder des IDV 8
- Aufgabenverteilung innerhalb des IDV- Vorstandes 10
- Die neue Schriftleiterin stellt sich vor 11
- Didaktisch-methodische Aufbereitung des produktiven Wortschatzes unter dem Tätigkeitsaspekt, von Martin Löschmann 12
- Buchbesprechungen..... 23
- Eingesandte Literatur..... 35
- Anzeigen

Der IDV-Rundbrief erscheint zweimal jährlich. Das Jahresabonnement beträgt 10.— DM. Zu überweisen auf Kontonummer 32 4940 610 Rabobank, Hardenberg/Niederlande (Dirk Koldijk) oder auf Postscheckkonto-Nr. 58 71 48 (Dirk Koldijk, Bergentheim/Niederlande). Herausgeber: Der Internationale Deutschlehrerverband. Verantwortlicher Schriftleiter: Dirk Koldijk, Maatdijk 4, NL-7691 RB Bergentheim/Niederlande; ab *Rundbrief 33*: Marie-Pierre Walliser-Klunge, Gymnase francais, Postfach 812, CH-2501 Biel/Schweiz. Redakteur: Rudolf Kern. Zuschriften, Beiträge und Besprechungsexemplare werden an die Anschrift des Schriftleiters erbeten.

**VII. Internationale Deutschlehrertagung in Budapest
(1. bis 5. August 1983)**

Außergewöhnlich war an der VII.IDT die Beteiligung: tausendundeins Kongressisten. Außergewöhnlich auch der Ort: zum ersten Male fand die Tagung in einem nicht-deutschsprachigen Land statt, oder genauer in einem Land, dessen deutschsprachige Bevölkerung 2,5 % der Gesamtbevölkerung darstellt.

In seiner Eröffnungsansprache begrüßte der IDV-Präsident, Herr Professor Karl Hyldgaard-Jensen, den Minister für Bildungswesen der Volksrepublik Ungarn, Herrn Professor Béla Kópesi - der den Teilnehmern den Gruß des Gastgeberlandes überbrachte -, sowie den Oberbürgermeister von Budapest, Herrn Zoltan Szepvölgyi. Der Präsident dankte ganz herzlich den zahlreichen ungarischen Institutionen und deren Mitarbeitern für die sorgfältige Vorbereitung der Tagung (die, wie sich herausstellte, vorzüglicher kaum hätte sein können), allen voran Herrn Professor Antal Mádl und dem Tagungssekretär Herrn Peter Basel.

Als Ehrengäste nahmen an der Tagung Herr Dr. Edward Batley, Präsident der FIPLV, und Frau Dr. Heidrun Brückner, Tagungssekretärin der VI.IDT in Nürnberg, teil. Die Internationale Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft war durch ihren Vizepräsidenten, Herrn Professor Antal Mádl, vertreten. Herr Dr. Koptilov übermittelte dem Kongreß die besten Wünsche der UNESCO durch den IDV-Präsidenten, da er selber nicht anwesend sein konnte.

Zum Generalthema *Deutschunterricht in fremdsprachiger Umwelt - Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen* unterstrich der IDV-Präsident, ohne die Schwierigkeiten des Faches zu übersehen, das gemeinsame Privileg der Deutschlehrer, »ein Fach zu vertreten, dem es vorbehalten ist, im Unterricht Kontakt mit Ländern unterschiedlicher Gesellschaftsordnung zu vermitteln«, was als Ansporn »zur Toleranz und zum besseren Verständnis der Probleme anderer Völker« dienen und die internationale Zusammenarbeit im Sinne der Völkerverständigung fördern sollte.

Die Struktur der VII. Tagung unterschied sich von der VI. durch den vom IDV-Vorstand beschlossenen Ausfall der Arbeitsgruppen. Hingegen fanden wieder sowohl Plenarveranstaltungen als auch Kurzreferate mit abschließender Diskussion in Sektionen statt. Ferner erlaubte eine Buchausstellung jedem, neues Unterrichtsmaterial zu besichtigen und neue Anregungen zu finden. Und wie üblich trat auch die IDV-Vertreterversammlung zusammen. Was die gelungenen Rahmenveranstaltungen betrifft, so werden sie bestimmt in allen Gedächtnissen recht lebendig bleiben.

Wissenschaftliche Hauptveranstaltungen

Drei Plenarvorträge wurden gehalten:

Antal Mádl, *Deutsche Sprache und Kultur in Ungarn - Geschichte und Gegenwart*;

Karl Hyldgaard-Jensen, *Deutschunterricht in fremdsprachiger Umgebung - Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen*;

János Juhasz, *Normenvorstellungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch*.

Am Freitag schloß das Podiumsgespräch *Theorie und Praxis in der Lehrerfortbildung* den thematischen Teil der Tagung ab,

Leitung: Peter Lieber

Teilnehmer: Claude Barrial

Klim Kolossow

Hans-Jürgen Krumm

Klaus Steinecke

Rudolf Thulander.

Aus dem Interesse für dieses Gespräch war zu schließen, daß die nächste Tagung dem Thema der Lehrerfortbildung mehr Rechnung zu tragen haben wird.

Arbeit in den Sektionen

In zwölf Sektionen, wovon zwei wegen des regen Interesses unterteilt werden mußten, wurde die Arbeit im kleineren Kreis vertieft. Für die Einhaltung der vorgesehenen Zeit - höchstens 45 Minuten für Referat und anschließende Diskussion - sorgten die Sektionsleiter, welche es durch diese oft undankbare Aufgabe den Teilnehmern erlaubten, im Verlaufe eines Halbtages zwei verschiedene Sektionen zu besuchen. Diese neue Lösung fand allgemeine Zustimmung.

Die Themen der Sektionen lauteten:

- 1 Sprachnormen im Deutschunterricht und die Bewertung sprachlicher Leistungen (18 Referate)
- 2A Kommunikativ orientierter Grammatikunterricht (16 Referate)
- 2B Kommunikativ orientierter Grammatikunterricht (13 Referate)
- 3 Arbeits- und Sozialformen im Unterricht (16 Referate)
- 4 Faktoren der Lerneffektivität (14 Referate)
- 5 Spezifische Unterrichtsmethoden und -Strukturen (16 Referate)
- 6 Entwicklung der Sprechfertigkeit (19 Referate)
- 7A Authentische literarische Texte im Unterricht (17 Referate)
- 7B Authentische nicht-literarische Texte im Unterricht (12 Referate)
- 8 Arbeit mit landeskundlichen Materialien (22 Referate)
- 9 Adressatengerechte Auswahl und Aufbereitung von Lehrmaterialien (18 Referate)
- 10 Methodische Fragen des Fachsprachenunterrichts (20 Referate)
- 11 Die muttersprachliche Ausbildung deutschsprachiger Minderheiten (17 Referate)
- 12 Freies Forum (16 Referate)

Die Referenten waren Germanisten und Deutschlehrer aus 27 verschiedenen Ländern (A 1, AUS 4, B 6, BG 19, BR 1, CH 4, CND 6, CS 4, D 26, DDR 21, DK 9, E 1, F 4, GB 4, H 46, I 1, J 2, MEX 2, N 3, NL 4, P 5, PL 12, RA 1, S 3, SF 2, SU 21, USA 12).

Rahmenveranstaltungen

In den Gängen und Räumen des Tagungsortes, der Technischen Universität, fanden dreierlei *Ausstellungen* statt:

- eine *Internationale Buch- und Lehrmaterial-Ausstellung*, an welcher zahlreiche IDV-Landesverbände beteiligt waren;
- *Deutsche Sprache und Kultur in Ungarn*, eine lehrreiche Ausstellung, die durch die für die Tagung vorbereitete und den Teilnehmern verteilte Publikation von Karl Manherz, *Die Ungardeutschen und ihre Wissenschaft* (ISBN 963 411 886 0) ergänzt wurde;
- *Audiovisuelle Mittel für den Deutschunterricht in Ungarn*, zu der auch eine Videoaufzeichnung über den Deutschunterricht in Ungarn zu zählen ist.

Ein Gesellschaftsabend mit Buffet, Musik und Tanz brachte die Teilnehmer am Montag zu lockeren Gesprächen zusammen.

Tief ergriffen waren die Kongressisten hingegen durch ein herrliches und unvergeßliches *Konzert in der Matthäus-Kirche* am Dienstagabend. Der Mittwoch war traditionsgemäß den *Ausflügen* gewidmet, wobei jeder die Qual der Wahl hatte: Budapest und Umgebung, Donauknie, Balaton (Plattensee), Pécs (Fünfkirchen), Ungarische Tiefebene, Eger (Erlau). Die Botschaften der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz luden am Donnerstagabend zu einem *Empfang*, der eine weitere Gelegenheit zu entspannten Gesprächen und zur Bewunderung ungarischer Begabung für die Zubereitung eines geschmackvollen Buffets bot.

Vor der musikalischen Schlußveranstaltung stimmten die noch anwesenden Teilnehmer einer *Resolution* zu, welche der »tiefen Besorgnis über die drohende Gefahr eines weiteren Rüstungswettlaufs« Ausdruck gab:

»Das Wettrüsten gefährdet den Frieden und entzieht in aller Welt wichtigen gesellschaftlichen Bereichen dringend benötigte Mittel. Wir appellieren daher an die Weltöffentlichkeit und insbesondere an die politisch Verantwortlichen, alles nur Mögliche zu unternehmen, um den Rüstungswettlauf zu stoppen und die Verhandlungen über Rüstungsbegrenzung zu einem erfolgreichen Abschluß zu bringen.«

Die *Vertreterversammlungen* hatten als wichtigste Aufgabe, einerseits Statutenänderungen zu verabschieden, und andererseits den Vorstand für die drei kommenden Jahre zu wählen. Zudem billigten sie den Vorschlag, die VIII.IDT in Bern zu veranstalten.

Datum und Thema der VIII.IDT 1986 in Bern: »Ziele und Wege des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache - sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung«.

Dank und Lob dem alten IDV-Vorstand und den ungarischen Kollegen für die gelungene Budapester Tagung!

Spruch

Der Zuwachs an Weisheiten läßt sich genau an der Abnahme an Galle bemessen.

(Friedrich Nietzsche)

Schlußwort des Präsidenten auf der VII.IDT

»Bei der Eröffnung am Montag vormittag hat uns Herr Minister Köpeczi einen guten Verlauf der Tagung und einen schönen Aufenthalt in Budapest und in Ungarn gewünscht. Ich glaube für alle zu sprechen, wenn ich unseren ungarischen Kollegen und Freunden versichere, daß diese guten Wünsche in jeder Hinsicht erfüllt worden sind.

Wir haben reichlich Gelegenheit gehabt, Probleme des Deutschunterrichts in fremdsprachiger Umwelt zu diskutieren, und wie ich feststellen konnte, war die Diskussion in den Sektionen manchmal sehr lebhaft. Das wissenschaftliche Programm war noch nie so umfassend auf einer IDV-Tagung wie hier in Budapest, aber trotzdem wurde es dank der ausgezeichneten Organisation perfekt abgewickelt. Im Namen aller Tagungsteilnehmer danke ich sehr herzlich allen ungarischen Institutionen und deren Mitarbeitern, allen Sektionsleitern, den Teilnehmern am Podiumsgespräch und nicht zuletzt den 250 Referenten für ihren Beitrag zur VII. Internationalen Deutschlehrertagung und für ihre Bereitschaft, ihre Zeit und Kompetenz dem IDV zur Verfügung zu stellen.

Wir danken auch unserem ungarischen Mitveranstalter, der Tudományos Ismeretterjéstő Társulat (T.I.T.) für die außerordentliche Leistung, die Deutschlehrertagung des IDV in Budapest so vorzüglich zu organisieren. Sie haben es mit sachlicher Kompetenz, aber auch mit einer Gastfreundschaft ohnegleichen getan. Sie haben uns mit »Herzlich willkommen« begrüßt, und wir haben uns wirklich als willkommene Gäste gefühlt. Sie haben keine Mühe gescheut, unseren Besuch in Ihrer Hauptstadt und in Ihrem Lande so erlebnisreich wie nur möglich zu gestalten und Sie haben es verstanden, eine Tagung für Deutsch mit Darbietungen Ihrer eigenen Kultur in einer Weise zu vereinen, die uns alle beeindruckt hat.

Ich weiß, daß über hundert ungarische Kollegen von der T.I.T. und von der Lorand-Eötvös-Universität direkt an der Organisation der Tagung mitgearbeitet haben. Wir sind Ihnen allen sehr zu Dank verpflichtet. Es sei mir aber erlaubt, einen besonderen Dank an die Personen zu richten, die die größte Verantwortung getragen haben: den Generalsekretär der T.I.T., Herrn Dr. Imre Kurucz, den Tagungssekretär, Herrn Peter Basel und den Leiter des Expertenkomitees, Herrn Prof. Dr. Antal Mádl.

Allen Tagungsteilnehmern danke ich, daß sie so zahlreich nach Budapest kamen. Ich hoffe, daß Sie Erfahrungen, die Sie in Ihrem Unterricht verwerten können, mit nach Hause bringen und daß Sie den IDV-Kongreß, Budapest und Ungarn in bester Erinnerung behalten werden. Ich wünsche Ihnen eine gute Heimfahrt und sage »Auf Wiedersehen 1986 in der Schweiz«. Und hiermit erkläre ich die VII. Internationale Deutschlehrertagung als abgeschlossen«.

Karl Hyldgaard-Jensen

Dank an die scheidenden Vorstandsmitglieder

»Zu dem, was in der Begründung zur Verleihung der Ehrenmitgliedschaft an Prof. Dr. Rudolf Zellweger über seine Verdienste gesagt wird, möchte ich den Dank des Vorstands für die gute Zusammenarbeit im Laufe der Jahre fügen. »Il faut cultiver son jardin« hat Voltaire einmal unter dem Eindruck der komplizierten Weltlage gesagt. Das hat Rudolf Zellweger für den IDV getan, indem er stets mit Konsequenz die Integrität des Verbands verfochten hat. Aus seinem Garten in Neuchatel stammen nicht nur das Sinnbild des IDV, sondern auch zahlreiche Vorschläge, die in kritischen Situationen dem Vorstand zu der richtigen Lösung verholfen haben. Dafür und für seine ständige Bereitschaft, uns seine Erfahrungen aus der langjährigen IDV-Tätigkeit zugute kommen zu lassen, danken wir ihm sehr herzlich. Wir hoffen, auch in Zukunft auf sein Wissen zählen zu dürfen und wünschen ihm noch viele Jahre schöpferischen Wirkens im Garten.

Dozent Dr. Dirk Koldijk wurde 1974 als Besitzer in der Vorstand gewählt. Als solcher war er in seiner ersten Tätigkeitsperiode besonders für die pädagogisch-didaktischen Bereiche der Verbandsarbeit zuständig (Etablierung von Ständigen Arbeitsgruppen, Aktivierung der Mitgliedsverbände zwischen den großen Tagungen etc.). Auch später hat er sich mit Beiträgen besonders zur Literatur-Didaktik an verschiedenen Veranstaltungen beteiligt. 1977 bis 1980 hatte er die schwierige Aufgabe des Generalsekretärs inne und war in der jetzt abgelaufenen Tätigkeitsperiode Schriftleiter des IDV. In dieser Eigenschaft hat er sich sehr für den Standard und den Vertrieb der IDV-Rundbriefe u.a. durch Werbeaktionen eingesetzt und damit das Organ des IDV und die Aktivitäten des Verbands weiteren Kreisen zugänglich gemacht. Für seine Initiativen und vor allem für seinen Beitrag zur »Didaktisierung« der IDV-Tätigkeit ist der Vorstand Dirk Koldijk sehr, zu Dank verpflichtet«.

Mitteilung

VERLEIHUNGSURKUNDE

IN ANERKENNUNG
DER UM DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND ERWORBENEN
BESONDEREN VERDIENSTE
VERLEIHE ICH

HERRN EGON BORK
DÄNEMARK

DAS GROSSE VERDIENSTKREUZ
DES VERDIENSTORDENS DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

BONN, DEN 28. MÄRZ 1983

DER BUNDESPRÄSIDENT

-
CARSTENS

Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.

(Johann Wolfgang Goethe)

Prof. Dr. Rudolf Zellweger und Prof. Dr. Johannes Rößler
Ehrenmitglieder des IDV

Wortlaut der Begründungen der Vorschläge des Vorstands, Herrn Prof. Dr. Rudolf Zellweger und Herrn Prof. Dr. Johannes Rößler die Ehrenmitgliedschaft im IDV zu verleihen:

Als der IDV am 8.4.1968 ins Leben gerufen wurde, gehörte Prof. Zellweger zu den Gründern. Er wurde im selben Jahr Mitglied des Vorstands, in dem er seit 15 Jahren das Amt des Schatzmeisters mit Sachkenntnis und Takt zur größten Zufriedenheit aller Beteiligten verwaltet.

Prof. Zellweger hat sich aber darüberhinaus mit seiner reichen Erfahrung auf dem Gebiet internationaler Zusammenarbeit unter komplizierten Bedingungen und aufgrund seiner stets bereitwilligen und aktiven Beteiligung an den fachlichen Veranstaltungen des Verbands große Verdienste um den IDV erworben - und dies nicht zuletzt dank seiner menschlichen Qualitäten, die wesentlich dazu beigetragen haben, das Ansehen des IDV zu erhöhen. In Anerkennung dieser hervorragenden Leistungen unterbreitet der Vorstand deshalb der Vertreterversammlung den Vorschlag, daß sie Herrn Prof. Dr. Rudolf Zellweger die Ehrenmitgliedschaft im IDV verleiht. Prof. Rößler nahm an den vorbereitenden Verhandlungen über die Gründung des Internationalen Deutschlehrerverbands maßgebend teil. Seit 1968 ist er dem IDV-Vorstand als Experte zugeordnet, und in dieser Eigenschaft und als Vorsitzender der Sektion Deutsch als Fremdsprache im Komitee für den Sprachunterricht in der DDR hat er in den vergangenen 15 Jahren stets die Tätigkeit des IDV mit nie versagender Hilfsbereitschaft und mit echtem Interesse für die Sache unterstützt. Er organisierte für den IDV zwei große Tagungen 1969 in Leipzig und 1977 in Dresden, außerdem die sehr erfolgreichen Textbuchautorensymposien in Leipzig (1979), Weimar (1981) und Sangerhausen (1983). Mit diesen Initiativen, mit seiner kompetenten Förderung der Verbandsarbeit und mit seinem ernstgemeinten Beitrag zur internationalen Verständigung der Deutschlehrer hat er sich große Verdienste um den IDV erworben. Hinzu kommt, daß seine strenge Sachlichkeit, die er gewöhnlich direkt zum Ausdruck bringt, mit Menschlichkeit verbunden ist, was ihn zu einem guten Verhandlungspartner macht.

In Anerkennung dieser hervorragenden Leistungen unterbreitet der Vorstand der Vertreterversammlung den Vorschlag, daß sie Herrn Prof. Dr. Johannes Rößler die Ehrenmitgliedschaft im IDV verleiht.

Die Vertreterversammlung hat den beiden Vorschlägen des Vorstands gerne zugestimmt und die Herren Rudolf Zellweger und Johannes Rößler zu Ehrenmitgliedern des IDV ernannt.

Gründungspräsident Egon Bork:

Als das ziemlich waghalsige »Komitee für Deutsch im internationalen Sprachlehrerverband", der je alle Fremdsprachen umfaßte, die bedingungslos notwendigen finanziellen und personalen Sicherungen im Westen wie im Osten im Laufe der Jahre 1965/66/67 befestigt hatte, und die erste Internationale Deutschlehrertagung 1967 in München erfolgreich vonstatten gegangen war, wurde die Sprachlehrertagung im April 1968 in Zagreb dazu benutzt, einen Internationalen Deutschlehrerverband, den IDV, in einen Rahmen mit Satzungen und Vorstand zu bringen.

Es war ein außerordentlich günstiges Geschick, daß Prof. Rudolf Zellweger Mitglied des Vorstandes wurde. Als Schweizer war er zum Schatzmeister des IDV wie berufen. Das Amt verwaltete er bewunderungswürdig 15 Jahre lang.

Mit der Benennung Schatzmeister ist aber sein Beitrag zur Funktion und zum Gedeihen des IDV gar nicht hinreichend charakterisiert. Es hat im Leben des Verbandes leider zahlreiche Situationen gegeben, wo er mit seinem würdigen, humorvollen und liebenswürdigen Eingreifen während meiner Präsidentschaft weit mehr als nur den Generalsekretär ersetzt hat und dadurch zur weiteren Existenz des Verbandes entschieden beigetragen hat.

Deshalb kann ich ihm aus vollem Herzen zu seiner Ernennung als Ehrenmitglied des IDV gratulieren.

Unter den Menschen und Borsdorfer Äpfeln sind nicht die glatten die besten, sondern die rauhen mit einigen Warzen.

(Jean Paul)

Aufgabenverteilung innerhalb des IDV-Vorstandes

- Präsident* : - leitet den IDV
- vertritt den IDV nach außen und innen
- präsidiert die Vorstandssitzung und die Vertreterversammlung
- pflegt die Beziehungen zu »Fachgruppe« und »Sektion«
- stellt Kontakte zu neuen Verbänden her
- steht in Verbindung zum Wahlkomitee (cf. Wahlordnung)
- Generalsekretär* (+ Schreibkraft) - führt die administrativen Geschäfte
- unterhält die Beziehungen zu den Verbänden
- führt die Sitzungsprotokolle
- betreut das Verbands-Archiv
- verschickt die Einladungen zu den Versammlungen
- Schatzmeister* - führt die Verbandskasse
- besorgt den Geldverkehr
- treibt die Mitgliedsbeiträge ein
- erstellt Haushaltsplan und jährlichen Kassenbericht
- legt den Kassenbericht den Kassenprüfern vor
- Schriftleiter* (+ Redakteur) - ist für die IDV-Publikationen verantwortlich
- schlägt dem Vorstand aufgrund langfristiger Planung die Gestaltung der einzelnen *Rundbriefe* vor
- sammelt die Manuskripte und bringt sie in Zusammenarbeit mit dem Redakteur zum Druck
- überwacht den Versand der *Rundbriefe*
- wirbt Abonnenten für den *Rundbrief*
- betreibt die Inserenten-Werbung im *Rundbrief*
- Beisitzer* übernimmt Sonderaufgaben.

Erfahrungen

Das Heiraten kommt mir vor wie 'ne Zuckerbohne, schmeckt anfangs süßlich, und die Leute meinen dann, es werde ewig so fortgehen. Aber das bißchen Zucker ist bald abgeleckt, und dann kommt inwendig bei den meisten ein Stück Rhabarber, und daran lassen sie's Maul hängen.

(Matthias Claudius)

Die neue Schriftleiterin stellt sich vor

Der Aufforderung meines Vorgängers gehorchend, stelle ich mich denn vor: Marie-Pierre Walliser, geb. Klunge, Jahrgang 1944, verheiratet, kinderlos, Schweizer Bürgerin französischer Muttersprache, doch im deutschsprachigen Bern eingeschult und aufgewachsen; Abitur in Neuchatel, nebst einigen Studienaufenthalten (vorzüglich in Großbritannien) Studium in Bern und Neuchatel, daselbst Abschluß mit einer »licence es lettres« in Französisch, Deutsch und Englisch; dann Erwerb des Berner Gymnasiallehrerdiploms (nein, so einfach nicht in einem föderalistischen Land: Erwerb einer »Äquivalenzerklärung« für das besagte Diplom, denn gerade im Unterrichtswesen sind die kantonalen Grenzen überall scharf gezeichnet). Engagement an einem Gymnasium für Deutsch als Fremdsprache und Englisch, eine mitunter durch einiges Forschen auf dem Gebiete des Theaters unterbrochene Tätigkeit (Hingeschriebenes, Unveröffentlichtes ...). Lieblingsautoren: Shakespeare und Dürrenmatt. Seit zwei Jahren Leiterin des »Gymnase francais de Bienne«, zu deutsch: des Französischen Gymnasiums Biel. - Biel, jenes zweissprachige Städtchen, das sich rühmt (rühmen darf oder lieber nicht sollte?), ein Sonderfall des Sonderfalles Schweiz zu sein, vertraute es doch beim Wiener Kongreß 1815 niemandem seine Interessen an, sondern entsandte gleich eine eigene Vertretung in die Donaustadt. Seither mischt es in der Weltpolitik nicht mehr mit, ist dafür als Uhrenmetropole zu einem Sorgenkind des vor allem landwirtschaftlich ausgerichteten Kantons Bern geworden und erreicht Weitblick nur durch das Messen sportlicher Weltrekorde. - In was für Fachgremien, Lehrer- und Schulleiterorganisationen ich von da aus auf Gemeinde-, Kantons-, französisch- und gesamtschweizerischer Ebene hineinrutschte, erspare ich dem vielleicht geneigten, doch in helvetischen Demokratiespielen nicht sonderlich versierten Leser. Sollte dieser dennoch Interesse dafür aufbringen, so möge ihm die VIII.IDT in Bern 1986 dafür Rede und Antwort stehen.

(Juan Ramon-Jimenez — spanischer Schriftsteller)

Wer eine neue Sprache erlernt,
erwirbt eine neue Seele.

BEITRAGE

Martin Löschmann, Leipzig

Didaktisch-methodische Aufbereitung des produktiven Wortschatzes unter dem Tätigkeitsaspekt

0. Die sprachliche Äußerung ist ein inhaltlich, grammatisch und lautlich bzw. graphisch zusammenhängendes Ganzes, innerhalb dieses Ganzen ist die Semantik das Bestimmende. Der intentions-, gegenstandsadäquate und partnerbezogene Sprachgebrauch hängt in entscheidendem Maße vom Einsatz lexikalischer Einheiten als benennende, verallgemeinernde und wertende Einheiten ab. Eine Unterschätzung der Arbeit am Wortschatz, wie sie für einen auf den taxonomischen Strukturalismus und eine behavioristisch fundierte Lerntheorie hin orientierten Fremdsprachenunterricht charakteristisch ist, findet man heute kaum noch. Wenig strittig ist auch die Bestimmung des generellen Ziels der Arbeit am Wortschatz. Es besteht in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und normgerecht anwendbaren Wortschatzbesitzes, der entscheidender integraler Bestandteil der sprachlich kommunikativen Kompetenz der Lernenden ist. Dieses Ziel muß im Hinblick auf den Aufbau des produktiven, des rezeptiven und des potentiellen Wortschatzes differenziert werden. Im Rahmen dieses Beitrages können wir nur die Arbeit am produktiven Wortschatz erörtern, der die Lernenden zusammen mit der produktiven Beherrschung der anderen Sprachkenntnisbereiche und entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Lage versetzt, sich im Rahmen der zu erreichenden Sprachbeherrschungsstufe mit Vertretern des Zielsprachlandes zu verständigen. Sowenig diese Zielstellung für die Arbeit am Wortschatz Gegenstand von Diskussionen ist, so sehr ist der Weg zu diesem Ziel umstritten. Auf der Grundlage des kommunikativen und integrativen Konzepts für die Arbeit am Wortschatz soll deshalb am Beispiel der Aufbereitung des Lernwortschatzes im Zusammenhang mit der Entwicklung des fremdsprachigen Diskussionsvermögens¹ gezeigt werden, wie die Aneignung lexikalischer Einheiten effektiviert werden kann.

¹ Das Konzept ist ausführlich dargestellt in: Löschmann, M. *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*. Reihe »Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer«, Leipzig

1. Trotz bemerkenswerter Bemühungen, einseitige traditionelle Aufbereitungsformen und weitgehend isolierte Übungen zur Lexik zu überwinden, herrscht häufig noch ein »atomistisches Konzept« in Bezug auf die Wortschatzarbeit vor: Erst wird der Wortschatz mehr oder weniger beziehungslos eingeführt und gelernt, und dann werden mit dem eingprägten Vokabularium bestenfalls kommunikative Aufgaben gelöst, d.h., es wird ein lineares Vorgehen von präkommunikativen zu kommunikativen Wortschatzübungen, von der Arbeit an den Sprachmitteln zur Anwendung in der Lösung von Kommunikationsaufgaben postuliert. Nehmen wir an, es soll die Frage diskutiert werden: *Was bedeutet es für Sie, wenn der Fernseher kaputt ist?*², dann werden im Verständnis dieses letztlich mechanistischen Konzepts z.B. Wortschatzzusammenstellungen zum Fernsehen angeboten bzw. erarbeitet, Wortbildungserscheinungen behandelt (möglicherweise Zusammensetzungen mit *Fernsehen*) u.a.m. Welchen Sinn aber soll es haben, wenn folgende Übung, die auf einer am Lexikon orientierten Wortgruppierung beruht, vor der Beantwortung der genannten Frage absolviert wird?

- (1) Ersetzen Sie in den folgenden Beispielen »matt« durch *erschöpft*, *gedämpft*, *glanzlos*, *milchig* oder *schwach* !
a) ein matter Greis; b) mattes Licht ... h) matt sein vor Hunger
Von welcher Bedeutungsvariante des Adjektivs »matt« ist *Mattscheibe* abgeleitet?

Abgesehen davon, daß hier unterschiedlich relevante Bedeutungsvarianten von »matt« zusammengestellt worden sind, werden Bedeutungen geübt, die gar nicht durch sinnvolle Anwendung gefestigt werden können. Im Grunde genommen impliziert eine solche Wortzusammenstellung die Arbeit am isolierten Einzelsatz und verhindert die so notwendige textbezogene Übungsgestaltung. Daß solche isolierten Wortschatzzusammenstellungen und Übungen in manchen Lehrbüchern von der Arbeit an der Grammatik und von der Textarbeit im weitesten Sinne auch rein äußerlich abgehoben werden, indem sie als Block in jeder Lektion gesetzt werden, ist nur logische Konsequenz einer derartigen Auffassung.

Unsere Untersuchungen haben zur Begründung eines anderen Weges geführt. Er konnte nicht eindimensional begründet werden, sondern mußte linguistische, psychologische und didaktische Erkenntnisse integrieren, denn erst die

1981. Das Konzept liegt auch dem Text- und Übungsbuch *Wir diskutieren. Texte und Wortschatzübungen für Ausländer*, Leipzig 1982, zugrunde, das von R. Günter/E. Kirsch/ M. Löschmann verfaßt wurde. Die Beispiele sind zum großen Teil diesem Buch entnommen. ² Vgl. »Fernsehen - aus der Nähe gesehen«. In: *Wir diskutieren*, a.a.O., S. 15ff.

gezielte Auswertung der verschiedenen Grundlagenwissenschaften kann ein Fundament für wirksame methodische Schlußfolgerungen schaffen.

2.1. Unter dem Aspekt der Sprachtätigkeit, der Handlungsorientiertheit, unter dem der Fremdsprachenunterricht schon auf Grund seiner Zielstellung gesehen werden muß, kann das Sprachsystem - in unserem Fall das Lexikon - nur Grundlage und Bezugspunkt des Unterrichts sein. So betrachtet ist das Sprachsystem nicht der eigentliche Gegenstand des Unterrichts. Zugleich muß aber nachdrücklich betont werden, daß Sprachtätigkeit ohne Sprachsystemkenntnisse, ohne wie auch immer geartete interiorisierte Abbildung des Sprachsystems kaum denkbar ist. Von hier aus gesehen ist das Lexikon durchaus Ziel und Gegenstand des Aneignungsprozesses. Der springende Punkt dabei ist, in welchem Verhältnis die beiden Aspekte im Spracherwerbsprozeß zueinander stehen. Die internationale Diskussion und unsere eigenen Untersuchungen tendieren zur Annahme eines Dominanzverhältnisses: Ausgangspunkt und erste Zuordnungsinstanz lexikalischer Einheiten sind die Sprachhandlungen zur Lösung entsprechender Kommunikationsaufgaben. Die Arbeit am Sprachsystem ist der Lösung der Kommunikationsaufgaben untergeordnet. Nehmen wir an, es sollen Sprachmittel erfaßt und geübt werden, die man braucht, um einer Äußerung zuzustimmen, dann ist es rationell, der entsprechenden Liste (*ja, richtig, zustimmen ...*) die gebräuchlichen Antonyme gegenüberzustellen. Dabei ist zu beachten, daß derartige Zusammenstellungen nicht ausufern und überschaubar bleiben.

Eine Beschränkung auf außersprachliche Zuordnungskriterien verbietet sich auch aus dem Grunde, daß es in der Sprache keine generellen Eins-zu-eins-Entsprechungen gibt, wie u.a. die Existenz des multithematischen und athematischen Wortschatzes beweist. Es wäre u.E. schon bedenklich, wenn der Wortschatzaufbereitung einzig und allein außersprachliche Kriterien wie Thema, Situation, Kommunikationsintention und Sprachhandlungstypen (Kommunikationsverfahren) zugrunde gelegt würden. Gerade im Fortgeschrittenenunterricht, den wir hier besonders im Auge haben, kann ein bestimmter Teil des Wortschatzes durch Einbettung in lexikologische Beziehungssysteme rationell vermittelt und angeeignet werden³.

2.2. In gedächtnispsychologischen Untersuchungen ist wiederholt nachgewiesen worden, daß die Kodierung einer verbalen Einheit im Gedächtnis von

³ Vgl. ausführlicher Löschmann, M. *Zur Systematisierung des Wortschatzes auf der Grundlage von Texten unter dem Aspekt der Weiterentwicklung des freien Sprechens*. In : *Deutsch als Fremdsprache* 6/1976, S. 341 ff. .

den Bedingungen der Informationsaufnahme, vor allem vom semantischen Kontext und von der erwarteten Aufgabenstellung abhängt und ein solches Abhängigkeitsverhältnis auch für lexikalische Wiedergewinnungsprozesse vorliegt⁴. Wenn das so ist, dann empfiehlt sich auch von hier aus, die Kommunikationsaufgabe zum Ausgangspunkt des Aneignungsprozesses zu machen, denn anders läßt sich wohl kaum die erforderliche Bedingung für die Aneignung der lexikalischen Einheiten schaffen, durch Übungen vom Typ (1) nicht.

2.3. Es gilt als unstrittig, daß sich lexikalische Einheiten auch im Rahmen komplexer Sprachhandlungen einprägen, bei denen das Einprägen nicht Ziel der Handlung ist. Dieses »unwillkürliche« Lernen wird besonders effektiv, sobald kommunikativ bedingte lexikalische Erfordernisse vorliegen. Wenn das so ist, dann ist man gehalten, den Prozeß der Aneignung lexikalischer Einheiten so zu gestalten, daß von Anfang an auch »unwillkürliches« Einprägen möglich wird. »Willkürliches« bzw. »willentliches« Lernen, d.h. bewußtes Einprägen lexikalischer Einheiten, wird dadurch nicht überflüssig. Beide Arten des Lernens durchdringen sich gegenseitig und ergänzen einander. Es ist aber A.N. Leont'evs Ansicht zuzustimmen: Nicht das mehrmalige Wiederholen von lexikalischen Einheiten ist für das Einprägen allein entscheidend, sondern in Übereinstimmung mit der Annahme eines im Gedächtnis wirkenden »imprinting-Mechanismus« das Vorhandensein von (kommunikativen) Bedürfnisstrukturen, von lexikalischen Notwendigkeiten, die, um ein von Leont'ev verwendetes Bild zu gebrauchen, zur Aufstellung von »Fallen« (»lovuška«) führen. Eine solche »Falle« kann beim Auftreten des bisher unbekanntes Wortes in der Kommunikation zuschlagen⁵. Damit sind günstige Bedingungen für das Einprägen der betreffenden Einheit gegeben. Es liegt daher nahe, diesen den »imprinting-Mechanismus« beeinflussenden Faktor gebührend bei der Aufbereitung des Wortschatzes und der Übungsgestaltung zu berücksichtigen. Er kommt für uns in der bewußten Gestaltung lexikalischer Kommunikationserfordernisse und deren konsequenter Ausnutzung im Hinblick auf die Wortschatzaneignung zum Ausdruck. Ein Beispiel soll verdeutlichen, wie solche zwingenden Lücken schon bei der Erarbeitung von Wortlisten geschaffen werden können:

Vgl. Hoffmann, J. *Experimente und Hypothesen zur Kodierung und Speicherung verbaler Items im menschlichen Gedächtnis*. In: *Psychologie des Gedächtnisses*, Berlin 1977, S. 96.

Vgl. Leont'ev, A. N. *Nekotorye voprosy psichologii obučenija reči na inostrannom jazyke*. In : *Psicholingvistika i obučenie russskomy jazyku nerusskich*, Moskva 1977, S. 11.

- (2) Lesen Sie die Ergebnisse soziologischer Untersuchungen zu den Freizeitinteressen in der DDR!
Fernsehen (64,2 %); handwerkliche Beschäftigung in Haus und Garten (59,2 %); Wanderungen/Spaziergänge (55,7 %); Bücher/Rundfunk oder Schallplatten hören (48,8 %) ... aktiv Sport treiben (12,9 %) ... nicht wissen, was mit Freizeit anfangen (0,9 %)
- (3) Vergleichen Sie diese Ergebnisse mit einer Umfrage der Frauenzeitschrift »Für Dich« unter der Überschrift »Ach, du meine (Frei-)Zeit!« Die 100 befragten Familien gaben an: Erholung/Entspannung/Ausruhen; körperliche Tätigkeit; Erlebnisse mit den Kindern; fachliche Weiterbildung; gesellschaftliche Arbeit (z.B. ehrenamtliche Mitarbeit in gesellschaftlichen Organisationen); Zusammenkünfte mit Freunden und Kollegen ... Ausgehen ...
- (4) Teilen Sie die Angaben zu den Freizeitinteressen danach ein, ob ihre Verwirklichung mehr Aktivität erfordert oder mehr zur Passivität anhält!

Die Darstellung von Ergebnissen soziologischer Untersuchungen zu den Freizeitinteressen in der DDR (gewissermaßen eine thematisch geordnete Wortschatzliste), ihre Rezeption und die Auseinandersetzung damit führen unweigerlich zur Aufdeckung von Lücken. Eine solche Lücke wäre z.B. die Frage, welche Rolle die »Qualifikation« bei der Freizeitgestaltung spielt, die in der soziologischen Untersuchung nicht erfaßt worden ist, aber gerade Diskussionen auslösen kann.

Auch die Gruppierung nach neuen Gesichtspunkten (vgl. Übung (4)) kann derartige Lücken signalisieren. Mit der bewußten Ausnutzung lexikalischer Kommunikationszweige für die Lernarbeit wird die besonders in der Translationslinguistik erörterte Lückenproblematik didaktisch-methodisch aufbereitet. Die lexikalische Lücke, die Erfüllung entsprechender Bedingungen natürlich vorausgesetzt, erfährt demnach eine positive Bewertung. Einem Rätselraten soll damit jedoch keineswegs Tür und Tor geöffnet werden.

2.4. Schließlich spricht für die enge und organische Verbindung des produktiven Wortschatzerwerbs mit der Lösung von Kommunikationsaufgaben, die in simulierten oder echten Kommunikationssituationen bewältigt werden müssen, der Charakter des sprachlich-kommunikativen Könnens selber. Wir gehen davon aus, daß es als eine potentielle Leistungs- und Verhaltensdisposition zu entwickeln ist, in der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten integrativ zusammenwirken. Daß es sich hierbei um eine enge Beziehungs-

gemeinschaft handelt, wird an den Kompensationsmöglichkeiten kenntlich. Es kann jederzeit bei Lernenden beobachtet werden, wie ein Mangel an Kenntnissen durch ein hohes Fähigkeits- und Fertigniveau kompensiert werden kann und umgekehrt. Wer z.B. das Paraphrasieren in der fremden Sprache beherrscht, kann in einem bestimmten Maße lexikalische Defizite ausgleichen.

Wenn diese Beziehungsgemeinschaft existiert, dann ist als sicher anzunehmen, daß der Erwerb lexikalischer Kenntnisse in enger Verbindung mit der Herausbildung der anderen Könnenskomponenten erfolgen muß. Das kann aber nur erreicht werden, wenn die Arbeit am Wortschatz mit der Entwicklung der kommunikativen Grundtätigkeiten verbunden wird. Es scheint daher wenig sinnvoll, Lernstrategien allein für den fremdsprachigen Kenntniserwerb herauszubilden. Das ist aber der Fall, sobald vom Lernenden verlangt wird, sich lexikalische Einheiten ausschließlich nach Wortlisten einzuprägen. Gewiß sind spezifische Lernstrategien erforderlich, aber sie müssen zugleich mit solchen der Fertigungs- und Fähigkeitsentwicklung verbunden werden. So müssen die neu zu lernenden lexikalischen Einheiten zum integrierten Bestandteil bereits aufgebauter Strukturen gemacht werden, die ihrerseits basale Komponente für entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten sind.

3. Das begründete Konzept für die Wortschatzarbeit bedingt zugleich eine funktional-kommunikative Determination der zu vermittelnden bzw. zu festigenden Sprachmittel. Es erfordert die Verknüpfung dieser Arbeit mit den drei Phasen der Tätigkeit: der Orientierung und Planung, Realisierung sowie Kontrolle. Daraus folgt, daß sich Wortschatzaufbereitung und natürlich auch -einübung auf der Ebene der Orientierung und Planung, der Ebene der Realisierung und der Ebene der Kontrolle vollziehen muß. So können die Wortschatzzusammenstellungen und die damit verbundenen Übungen (2) bis (4) der lexikalischen Absicherung der Lösung der komplexen Aufgabe »Ist Freizeit freie Zeit?« dienen.

In der Diskussion ist bei noch so guter Vorbereitung oft damit zu rechnen, daß lexikalische Lücken auftreten, die im Laufe dieses Kommunikationsereignisses geschlossen werden müssen. Nimmt man das umrissene Konzept ernst, wird der Lehrer in einem begrenzten Maße solche Lücken sogar bei seiner Vorbereitung einplanen und sie für sich beim Durchgehen möglicher Diskussionsabläufe markieren. Damit sich die zu ihrer Schließung erforderlichen Einheiten fest einprägen, sollten sie, sofern nötig und auch möglich, in entsprechende Listen eingetragen werden (z.B. in die von (4)). Freilich ist

dabei zu beachten, daß sich die damit verbundenen Lehr- und Lernhandlungen organisch mit der Diskussion verbinden. Das ist gegeben, wenn die Diskussion selbst entsprechende Korrekturen, Präzisierungen, Ergänzungen von Äußerungen verlangt. Beispielsweise könnte bei der Diskussion der obigen pointierten Frage am Ende eine Liste mit der Benennung derjenigen Tätigkeiten stehen, die sicher von einigen Diskussionsteilnehmern nicht als echte Freizeitbeschäftigungen angesehen werden (z.B. der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen, gesellschaftliche Arbeit). In der die Lösung der Kommunikationsaufgabe nachbereitenden Phase werden dann vor allem Fehlleistungen korrigiert, die kommunikationsirrelevant waren, Hinweise zur sprachlich differenzierten Ausdrucksgestaltung gegeben und die Diskussionsergebnisse vertieft, indem sie u.a. bewertet werden. Auch das führt zur Um- bzw. Neugruppierung von lexikalischen Einheiten, zur Präzisierung und Ergänzung von vorhandenen Wortlisten. Der Lehrer hat sich also zu fragen, welche lexikalischen Einheiten er vor, während und eventuell nach der Lösung von Kommunikationsaufgaben vermitteln und üben will.

Es versteht sich, daß ein solches kommunikatives und integratives Herangehen an die Wortschatzaufbereitung auf den Text als zentrale Kategorie verweist. Die Grundkonstituenten des Textes (Intention, Thema, Situation, Sprachhandlungstypen) können als Größen für die didaktisch-methodische Aufbereitung und Einübung des Wortschatzes dienen. Doch würde man den »zufälligen« Charakter von Texten übersehen, wenn man Wortschatzzusammenstellungen nur auf der Grundlage von Texten vornahme, was oft noch getan wird. Viel zu selten begegnen wir Wortschatzzusammenstellungen und -Übungen, die mit Blick auf vom Lernenden zu erzeugende Texte (Zieltexte) konzipiert sind.

4. Um das Wesen des kommunikativen und integrativen Konzepts für die Wortschatzarbeit zu demonstrieren, wählen wir einen Ausschnitt aus dem Übungsprogramm zu der eingangs gestellten Frage. Es beginnt mit Kurztexen aus der DDR-Zeitschrift »Magazin«, die Antworten auf eine Umfrage »Wenn der Fernseher kaputt ist ...« enthalten. Wir geben hier nur eine Meinung wieder:

(5) Das wäre ein Segen! Die Familie könnte sich auf ein gemeinsames Spielchen einigen oder jeder endlich mal zu dem Buch greifen, das er schon lang gern mal lesen wollte. Überhaupt wurde bei uns, bevor die »Fernsehkrankheit« ausbrach, viel mehr gelesen, öfter mal ins Kino oder vor dem Schlafengehen ganz einfach ein bißchen spazierenge-

gangen. Jetzt markiert oft der Sendeschluß den Tagesausklang, den Beginn der Nachtruhe. Eigentlich schade ... (Ursula W., Sekretärin in Oranienburg)

(6) Wie beurteilen die Befragten den Wert des Fernsehens?

- Geben Sie zuerst das Wesentliche der Aussagen der Befragten wieder und dann die wesentliche Aussage als Meinung der Befragten!

—> Das Fernsehen/die »Fernsehkrankheit«/... schränkt die Zeit für das Lesen/für Kinobesuche ... ein.

—> U.W. meint/ist der Meinung/der Ansicht, daß das Fernsehen ...

(7) Ordnen Sie die Antworten in solche

a) mit vorwiegend positiver

b) mit vorwiegend negativer Beurteilung des Fernsehens!

(8) Wie erklären Sie sich die Antworten der Befragten?

(9) Und welche Meinung vertreten Sie?

a) Welcher Ansicht/Meinung/Äußerung können Sie zustimmen?

Wem stimmen Sie nicht zu?

Welcher Auffassung würden Sie bis zu einem gewissen Grade/in gewisser Weise/in einer bestimmten Hinsicht zustimmen?

b) Begründen Sie Ihre Antwort!

Die mit / gekennzeichneten Wortgruppen zeigen, wo gezielt am Wortschatz gearbeitet werden kann. Die Übung 9a kann relativ leicht zu einer inhaltlich motivierten Reihenübung gestaltet werden: X stimmt der Aussage von W. zu, Y nicht, Z nur z.T./bis zu einem gewissen Grade.

Mit diesem Beispiel soll zugleich klargelegt werden, daß das kommunikative und integrative Konzept Komponentenübungen (z.B. Substitutions-, Transformations-, Expansions-, Komprimierungsübungen) nicht ausschließt. Der kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht kann nicht auf die »pattern practice« verzichten. Ohne Automatisierung von Sprachabläufen ist die erforderliche sprachlich-kommunikative Kompetenz nicht zu erreichen. Entscheidend ist nur, daß durch die kommunikative und integrative Gestaltung der formale Charakter entsprechender Übungen und darüber hinaus die schroffe Gegenüberstellung von präkommunikativen und kommunikativen Übungen überwunden wird.

5. Abschließend soll gezeigt werden, welche Konsequenzen das beschriebene Konzept für die Wortschatzaufbereitung hat.

1) Die Wortschatzaufbereitung und -einübung hat sich zum einen auf außersprachliche Kriterien wie Thema (vgl. (2)), Situation (vgl. (8)), Intention

(vgl. (9)), Sprachhandlungstyp (vgl. (9b)) usw. und zum anderen auf innersprachliche Kriterien wie Synonymie, Antonymie, Polysemie, paradigmatische und syntagmatische Erscheinungen usw. zu beziehen. In den letzten Jahren ist besonderer Wert auf die Zuordnung von Sprachmitteln zu Intentionen und/oder Typen von Sprachhandlungen (Kommunikationsverfahren ⁶) gelegt worden. Wie immer man Phänomene wie *zustimmen/ablehnen/zweifeln/Gleichgültigkeit ausdrücken, beweisen* auch linguistisch fassen mag, für den Unterricht sind derartige Gruppierungen sprachlicher Mittel wichtig, weil sie wesentliche Aspekte der sprachlichen Äußerung erfassen, nämlich den intentionalen und operationalen, die lange Zeit zugunsten von Thema und Situation vernachlässigt worden sind. Ihr Wert besteht in ihrer lerneffektiven Funktion nicht nur als »Integrierungsinstanz« entsprechender Sprachmittel, sondern auch als die Entwicklung der Sprachtätigkeiten fördernden Größen der Kommunikation.

2) Wortschatzaufbereitung und -einübung sind in ihrer Wechselbeziehung zu betrachten. Da lexikalische Einheiten über eine adäquate Präsentation bzw. Aufbereitung sofort in den produktiven Wortschatz eingegliedert bzw. reaktiviert werden können, liegt es nahe, die Arbeit an Wortschatz zusammenstellungen als eine Form der Übung im weitesten Sinne zu sehen. Aus diesem Grunde ist zu unterscheiden zwischen der Arbeit an Wortschatzzusammenstellungen als eigenständigem Übungstyp

(10) Schreiben Sie alle Bezeichnungen für *Fernseher* in den Kurztexten heraus!

und der als erster Stufe eines mehrgliedrigen Übungsprozesses vgl. (2) bis (4) und den sich daran anschließenden möglichen Übungen).

3) Es empfiehlt sich, die nach den verschiedensten Kriterien zusammengestellten Wortlisten als offene Gruppierungen zu gestalten. Es engt die Kreativität der Lernenden ein und wirkt auf die Dauer demotivierend, wenn sie ständig angehalten werden, geschlossene Wortzusammenstellungen stur abzuarbeiten - etwa in dem Sinne:

(11) Beantworten Sie die Frage! Was bedeutet für Sie das Fernsehen?
Verwenden Sie dabei die angegebenen lexikalischen Einheiten!
Freizeit/Freizeitbeschäftigung/Unterhaltung...

Ergiebiger ist es, wenn man den Lernenden die Möglichkeit bietet, bereits an dieser Stelle selbständig und schöpferisch tätig zu werden. Das kann

⁶ Es wird nur auf Schmidt, W. u. Kollektiv *Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung*, Leipzig 1981, verwiesen.

durch Paraphrasierung des Vorgegebenen in Form von Substitution, Transformation, Komplementation, Expansion, Komprimierung, aber auch in Form von Neuformierung erfolgen⁷.

(12) Ein Nichtfernsehtest

Einen ungewöhnlichen Test veranstaltete die Stadtverwaltung von Kobe (Japan). 44 Familien verzichteten einen Monat lang auf das Fernsehen. Ergebnis: Die Familien hatten plötzlich mehr Zeit füreinander. Weil die Kinder früh schlafen gingen, waren sie weniger nervös und litten kaum noch unter Augenbeschwerden. Die Eltern fanden auch mehr Gelegenheit, mit ihren Kindern zu spielen und gemeinsam Bücher zu lesen, (aus: *Horizont* 13/79)

Mit welchem Ziel ist der ungewöhnliche Test veranstaltet worden? Formulieren Sie Ihre Ansicht in Form einer Vermutung! Verwenden Sie *vermuten/denken/glauben* ...

Zu welchen Verben lassen sich Adjektive bzw. Adverbien bilden, mit denen Sie die Aufgabe ebenfalls lösen können?

In diesem Fall können *vermuten* und *denken* durch *vermutlich* und *denkbar* ersetzt werden.

4) Großer Wert ist auf die selbständige Erarbeitung von Wortschatzzusammenstellungen zu legen. Nach dem Grad der möglichen selbständigen Erarbeitung sind voneinander abzuheben:

vorgegebene, z.T. selbständig und völlig selbständig erarbeitete Wortlisten. Für die selbständige Erarbeitung bieten sich zwei Wege an:

- der reproduktiv(-produktive) auf der Grundlage von Texten, bei dem die in Frage kommenden Einheiten aus dem jeweiligen Text gewonnen

werden (vgl. z.B. (10)) und der

- produktive, der dadurch charakterisiert ist, daß zur Lösung entsprechen der Aufgaben auf Grund des Handlungskonzepts der Wortschatz unabhängig von einem Ausgangstext zusammengestellt, ergänzt und präzisiert wird.

(13) Wir wollen heute die Frage diskutieren: Ist Freizeit Konsumzeit?
Welche Freizeitbeschäftigungen würden Sie der Konsumzeit zu rechnen?

Es gibt keinen Grund, den reproduktiven Weg geringzuschätzen, schon gar nicht, wenn er durch produktive Leistungen des Lernenden ergänzt wird.

⁷ Vgl. ausführlicher Löschmann, Marianne/Löschmann, Martin *Funktion und Gestaltung von Paraphrasierungsübungen*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1/1982, S. 10ff.

Höhere Ansprüche stellt aber normalerweise der zweite, weil er die exakte Benennung der erforderlichen lexikalischen Einheiten verlangt. Gerade im Fortgeschrittenenunterricht hat er eine Vorrangstellung einzunehmen, nicht zuletzt deshalb, weil er schöpferische Kräfte des Lernenden freilegt. 5) Schließlich muß - wie unter 3. dargelegt - zwischen Wortschatzaufbereitungen zur Vorbereitung der Lösung von Kommunikationsaufgaben und zur Nachbereitung sowie zur Stützung der zur Lösung der Aufgaben erforderlichen Sprachhandlungen differenziert werden.

Erst das Zusammenspiel der verschiedenen Aufbereitungsformen, die auch in der häuslichen Arbeit anzuwenden sind, schafft die Basis für die Effektivierung der Wortschatzarbeit unter dem Tätigkeitsaspekt, der den Systemaspekt einschließt.

Ansichten und Einsichten

— Gott, was ist Glück! Eine Griessuppe, eine Schlafstelle und keine körperlichen Schmerzen - das ist schon viel!

(Theodor Fontane)

— Es soll keiner einen für seinen Freund halten, er habe denn zuvor einen Scheffel Salz mit ihm gegessen.

(Martin Luther)

— Einen kritischen Freund an der Seite kommt man immer schneller vom Fleck.

(Johann Wolfgang Goethe)

— Das Leben gleicht einem Buch: Toren durchblättern es flüchtig, der Weise liest es mit Bedacht, weil er weiß, daß er es nur einmal lesen kann.

(Jean Paul)

BUCHBESPRECHUNGEN

Grundzüge einer deutschen Grammatik. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Karl Erich Heidolph, Walter Flämig und Wolfgang Motsch. Akademie-Verlag. Berlin 1981, 1028 S.

Besprechung von Rolf Ehnert und Kurt Otto Seidel, Bielefeld

1. Das in den Kapiteln 1-6 bereits 1976 im Manuskript abgeschlossene Buch gliedert sich in: Grundlagen - Struktur der Wortgruppe - Wortklassen und Wortstrukturen - Reihenfolgebeziehungen im Satz (Topologie) - Zur Systematisierung der Abwandlungen - Phonologie: Intonation - Phonologie: Segmentale Struktur.

Eine solche tausendseitige Gemeinschaftsleistung auf dem hier verlangten knappen Raum zu würdigen verlangt so viele Verkürzungen, daß gewiß ein ungerechtes Bild entsteht. Wir möchten daher lediglich die »Grundlagen«, die Darstellung der Tempora und die Phonologie skizzieren, in der Hoffnung, damit Leser anzuregen, die »Grundzüge« selbst in die Hand zu nehmen, die in vielen Teilen eine umfassende Zusammenstellung bisheriger Einsichten in das System der deutschen Sprache sind.

Es handelt sich dabei nicht um eine Resultatsgrammatik, die Ergebnisse aus untersuchten Texten ableitet, sondern um eine *Beschreibungsgrammatik* »der gegenwärtigen deutschen Literatursprache« (S. 5). Sie arbeitet mit zu allermeist *konstruierten Beispielen*, setzt *Normen* für den Gebrauch und erhebt den Anspruch, »in bestimmtem Maße... als Hilfsmittel für die Vorbereitung des Fremdsprachenunterrichts oder des *Deutschunterrichts für Ausländer*« (S. 5/6) geeignet zu sein. Für den phonetisch-phonologischen Teil mag das berechtigt sein, kaum aber zum Beispiel für den morphologischen (z.B. beim Artikel, S. 591-95, wo viele Einwände bestehen, die hier leider nicht vorgetragen werden können) oder für bestimmte syntaktische Bereiche (Satzbaupläne, Wortstellungsregeln).

Die *Gliederung* des Buches ist so detailliert, daß das Inhaltsverzeichnis kaum eine Hilfe bietet beim Suchen. Besser ist dann das umfangreiche Register zu handhaben. Die *Literaturliste* umfaßt über 200 Einträge.

2. Im 1. Teil erläutern die Verfasser ihre »*Grundlagen*«: Grammatik wird als die wissenschaftliche Beschreibung einer besonderen Seite der Sprache, nämlich des Sprachsystems, aufgefaßt. Dieses umfaßt das »Regelhafte, das sich in allen Äußerungen der Sprache findet, soweit es im Aufbau von Inhalten und von Lautformen und in ihrer gegenseitigen Zuordnung besteht« (S. 27). Dieses Sprachsystem wird in mehrere miteinander verbundene Komponenten aufgegliedert: die semantische, die syntaktische und die phonologische als »Kern des Systems«, sowie die kommunikativ-pragmatische Komponente (vgl. S. 36). Vollständigkeit beanspruchen die Verfasser dabei nur für ihre Beschreibung der syntaktischen und der phonologischen Komponente (vgl. S. 105).

Zur Beschreibung der syntaktischen Komponente entwickeln sie ein Modell, das in wesentlichen Teilen auf Chomskys Aspekten-Modell beruht. Sie übernehmen auch die Unterscheidung von Tiefen- und Oberflächenstruktur (Grundzüge: Grundstruktur und abgewandelte Struktur), verzichten jedoch auf Regelformulierungen sowohl für die Basis wie für die Transformationen (ein einziges Beispiel für Basisregeln S. 122) In das Aspekten-Modell werden dann Teile anderer Grammatikmodelle, etwa der Valenztheorie und der Kasusgrammatik, integriert; die Verfasser stützen sich nämlich, wie sie im Vorwort ausführen, »auf ein Modell, das Erkenntnisse der Grammatikforschung verschiedener Richtungen berücksichtigt« (S. 7). Der Leser wird jedoch

häufig über die Herkunft solcher Modellteile im Unklaren gelassen, so daß er die Implikationen und theoretischen Voraussetzungen der jeweiligen »Versatzstücke« oft nicht überschauen kann. Auch gelingt die Zusammenfügung dieser »Teile« nicht immer bruchlos.

Auch für die semantische Komponente stützen sich die Verfasser nicht auf ein einheitliches Modell, sondern versuchen, Teile unterschiedlicher Modelle miteinander zu verbinden; so finden sich Elemente einer Strukturalistischen Komponentenanalyse neben Ansätzen der generativen Semantik und neben einer logisch ausgerichteten Beschreibung.

3. Kapitel 2 behandelt die Syntax des einfachen Satzes (»Struktur der Wortgruppen«), Kapitel 3 »Wortklassen und Wortstrukturen«. In den beiden folgenden Kapiteln beschäftigen sich die Verfasser mit Abwandlungen der Grundstruktur: in Kapitel 4 zunächst mit »Reihenfolgebeziehungen der Konstituenten in Abhängigkeit von syntaktischen und kommunikativ-pragmatischen Bedingungen« (S. 765), in Kapitel 5 mit Abwandlungen des einfachen Satzes und mit zusammengesetzten Sätzen.

Bei der Darstellung der *Verbtempora* unterscheiden die Verfasser eine paradigmatisch/potentielle Bedeutung, wie sie im Sprachsystem kontextunabhängig angelegt ist, und eine syntagmatisch-aktuelle Bedeutung, die sich aus dem Zusammenwirken von Tempusformen und temporalen Kontextelementen ergibt. Bei den Beschreibungsmerkmalen für die Bedeutung der Tempora lehnen sich die Verfasser an Fourquet und Weinrich an. Sie unterscheiden zwischen den Tempusstufen »Verlauf, Vollzug, Erweiterung« einerseits, den Tempusoppositionen »vergangen« (temporale Opp.), »vollzogen« (aktionale Opp.) und »erwartet« (temporal-modale Opp.) andererseits. Bei den syntagmatisch-aktuellen Bedeutungen wird unterschieden zwischen »allgemein, gegenwärtig, vergangen, künftig«. Die Tempora werden nicht als polysem, sondern als polyfunktional aufgefaßt: Die semantische Variabilität ergibt sich aus der geregelten Kombinierbarkeit mit unterschiedlichen temporalen Kontextelementen oder situationsabhängigen Informationen (vgl. S.518). Fraglich bleibt dabei, wie die kontextunabhängige, paradigmatische Bedeutung erschlossen wird, wenn sie nicht aus dem Gebrauch - und damit in Kontexten - analysiert wird.

Allerdings vermeiden es die Verfasser, die Darstellung der Tempusbedeutung zusammenzufassen: »Auf die Entwicklung von Matrizen mit der vollständigen Menge von Bedeutungselementen der Tempora muß hier verzichtet werden«. (S. 511) Dies wird u.a. auch damit begründet, daß die Bedeutung der einzelnen Tempora strittig sei. Die Verfasser vermeiden es wie hier vielfach, eindeutig und konsequent Entscheidungen zu treffen; oft hätte man sich gewünscht, daß über die zweifellos wünschenswerte Zusammenfassung von bisherigen Einsichten hinaus Probleme nicht nur benannt, sondern auch Lösungsvorschläge unterbreitet würden. Der Versuch einer konsistenten Darstellung hätte dann z.B. bei den Tempusbedeutungen die Problematik der von den Verfassern verwendeten Begrifflichkeit noch augenscheinlicher gemacht: »Vollzug« erscheint einmal als »Tempusstufe« für Perfekt und Plusquamperfekt, dann als Unterkategorie der Tempusstufe »Erwartung« für Fut. II; »vollzogen« ist außerdem noch ein Kriterium bei den Tempusoppositionen (aktionale Opposition). »Vergangen« ist Differenzierungskategorie bei den Tempusstufen und Merkmal bei den Tempusoppositionen; in der Übersicht (S. 539) erscheint es sowohl als Bedeutungsmarkierung wie als Kookkurenzmarkierung. »Verlauf« schließlich erscheint allein bei den Tempusstufen, fehlt aber dann in beiden Übersichten (S. 512 und 539). Trotz der umfangreichen Darstellung der Grundlagen im 1. Kapitel läßt demnach die Methodenreflexion wie auch die Konsistenz der Darstellung zu wünschen übrig.

4. Analog zur übergeordneten Bedeutung des Satzes wird die *Intonation* (Kap. 6) der *segmentalen Struktur* (Kap. 7) vorangestellt. Es gilt auch hier eine gewisse Methodenvielfalt der Beschreibung, die sich auf die Arbeiten zur Phonetik/Phonologie der letzten 10-20 Jahre vor allem auch in der DDR stützt. Das Wechselspiel zwischen Redeabsicht und -erfolg oder -mißerfolg einer- und andererseits z.B. dem Tonhöhenverlauf wird erneut, und meistens sehr einsichtig, dargestellt. Aber in § 1 zweifeln die Autoren weitgehend an der Möglichkeit solcher Darstellung, räumen

gleichwohl der Intonation eine relative Autonomie ein, stellen aber wieder infrage, »inwiefern und in welcher Form Merkmale der Intonation überhaupt in die linguistische Beschreibung einbezogen werden sollen und können« (S. 839). Das ist ein merkwürdiges Sich-im-Kreise-Drehen, dessen Ergebnisse dennoch besser sind als die einleitenden Bedenken. Es ist wichtig und dankenswert, die auditive Ebene in dieser Ausführlichkeit in die Beschreibung aufgenommen zu haben, gerade auch, wenn man an die pragmatischen Anliegen Deutsch lernender Ausländer denkt. Eine *integrierte* Beschreibung von Syntax und Intonation steht freilich weiterhin aus. Im sehr umfangreichen, 56 Seiten umfassenden Kapitel »Phonologie: Intonation« werden die artikulatorischen und phonologischen Kategorienpaare Tonhöhe Tonmuster, Gliederung - Tongruppe, Rhythmus - Takt, Hervorhebung - Tonsilbe sowie ihre (syntaktischen) Funktionen beschrieben. Die Beziehungen zwischen Intonation und Satzform sind weniger traditionell dargestellt, als die Orientierung an von Essen es vermuten ließe. So gelangen die Autoren beispielsweise bei syntaktisch eindeutigen Mustern zu je zwei kommunikaiv-pragmatischen

Realisationsvarianten:

Ergänzungsfrage: // \ wie heißen sie // (»neutral«)

// / wie heißen sie // (»höflich«)

Entscheidungsfrage // / kommt der *Klempner* heute // (»informativisch unmarkiert«)

// \ kommt der *Klempner* heute // (»informativisch markiert«)

(/ = steigende, \ = fallende Intonation)

Kapitel 7 behandelt die bekannten Elemente einer jeden segmentalen Phonologie, weitgehend mit strukturalistischen Mitteln: Vokalismus, Konsonantismus, Kombinatorik. Die Normsetzung ist hier recht realistisch in bezug auf die neuere sprachliche Entwicklung. Die zu [a] reduzierte Endsilbe *-er* z.B. wird als die »normalere« Realisierung betrachtet (S.926, die Autoren benutzen dafür [ə]).

Der Bedarf der Gesellschaft an Fremdsprachenkenntnissen. Herausgegeben von Karl Hyldgaard-Jensen und Friedrich Schmöe, Kopenhagen 1982.

Besprechung von Karl Stutterheim, Hattem (Niederlande)

Im Vorwort teilen die Herausgeber mit, daß es sich bei dem 151 Seiten starken Büchlein um den Bericht des Symposiums »Der Bedarf der Gesellschaft an Fremdsprachen« handelt, das am 5. und 6. Oktober 1981 in den Räumen des »Deutschen Instituts« in Kopenhagen stattfand. Der Bericht umfaßt außer dem Programm und der Eröffnungsansprache Karl Hyldgaard-Jensens 18 Berichte und Beiträge von 16 Autoren.

Anstoß zu u.a. diesem Symposium war, wie Hyldgaard-Jensen in seiner Eröffnungsansprache ausführte, ein Gespräch, das u.a. Prof. Herbert Christ-Gießen, Prof. Konrad Schröder-Augsburg, Dr. Franz-Josef Zapp, Vorsitzender des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, Vertreter des Verbandes »Levende Talen«, Niederlande, und Prof. Karl Hyldgaard-Jensen, Kopenhagen, als Präsident des Internationalen Deutschlehrerverbandes im Rahmen des ACTFL-Kongresses 1975 in Washington hatten. Das Thema war »die Fremdsprachenpolitik in den verschiedenen Ländern, die damals genau wie heute - zu Befürchtungen unter den Fremdsprachlehrern Anlaß gab«.

In der Folgezeit fanden Konferenzen über dieses Thema in der Bundesrepublik Deutschland statt. Institute führten Forschungsprojekte durch, die u.a. den Bedarf der Gesellschaft an Fremdsprachenkenntnissen zum Gegenstand hatten. Einige Ergebnisse liegen jetzt vor in den Arbeiten von Prof. Christ, Prof. Schröder, Prof. K.-R. Bausch und Dr. Robert Picht. Da nach Ansicht der dänischen Kollegen die fremdsprachliche Lage in ihrem Lande nicht wesentlich anders ist als in der Bundesrepublik Deutschland, galt ein deutsch-dänischer Vergleich

als aufschlußreich; daher die Teilnahme der Kollegen Christ, Schröder und Bausch als Referenten.

Im beschränkten Rahmen dieser Zusammenfassung ist die Erwähnung jedes Referats kaum möglich, geschweige denn eine Besprechung. Ich muß mich daher auf einige Mitteilungen und Bemerkungen beschränken.

Herbert Christ, Gesellschaftlicher Bedarf und Fremdsprachenunterricht.

Umschreibungen der Begriffe gesellschaftlicher Fremdsprachenbedarf, besonders im Hinblick auf die Zukunft, wobei auch die Untersuchungen von Dahlöf 1963 (Schweden), Roininen (Finnland), Looms (Dänemark), die ausführlichen Untersuchungen von Ciaessen (Niederlande) usw. mit in Betracht gezogen werden. Besondere Beachtung finden die Untersuchungen nach dem Bedarf in der Industrie, im Handel, Verkehrswesen, in Banken, Versicherungen, in den Wissenschaften, im Unterrichtswesen.

Besonders wird eingegangen auf den Begriff Sprachbedürfnisse (Language Needs), die individuellen Bedürfnisse, die entstehen, wenn Sprachhandlungen in einer anderen Sprache nötig werden. Christ kommt nach ausführlicher Darstellung seiner Auffassungen u.a. zu der Schlußfolgerung, daß Sprachen einen eigenständigen Platz haben, einen Wert, der in den gesellschaftlichen Prozeß eingebracht wird wie Kapital und Arbeit. In einer arbeitsteiligen Gesellschaft fordert er auch eine sprachenteilige Organisation: Sprachgruppen, die neben- und miteinander leben, verlangen eine Sprachenpolitik, die auch Sprachenplanung beinhaltet, damit es zum friedlichen Miteinander der Sprachgruppen kommt, als eines der Mittel zur Sicherung des Weltfriedens.

Konrad Schröder, Empirische Untersuchungen zum Fremdsprachenlernbedürfnis, usw. ... in Deutschland, Belgien und Finnland.

Ein Bericht über die Auswertung von 1909 Interviews mit Studierenden aller Fakultäten der Universitäten Augsburg, Trier, Kiel, Helsinki, Turku, und Leuven. In den einzelnen Kapitelschulische und außerschulische Sprachlernerfahrung, die Fremdsprachen-Lernwünsche der Probanden, Einstellung zur europäischen Vielsprachigkeit - wird das Material detailliert ausgewertet und hinterher nochmals in 23 Tabellen und Diagrammen deutlich zusammengefaßt. *K.-R. Bausch, Der im Schulversuch »Kollegschule NW« (Nordrhein-Westfalen) ermittelte Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen.*

Dies ist m.E. ein sehr interessanter Beitrag, weil er Einblicke gewährt in den Schulversuch »Kollegschule« (integrierte Sekundarstufe II), in der die Schüler zugleich vorbereitet werden auf ein Studium (im traditionellen Sinne eines Universitätsstudiums) und eine berufliche Tätigkeit, wobei das Studium an der Schule mit einem doppelqualifizierten Abitur abgeschlossen wird: einer herkömmlichen Qualifikation der »Allgemeinen Hochschulreife« (AHR) und gleichzeitig der Bescheinigung einer »Befähigung« zur direkten Aufnahme einer bestimmten Berufstätigkeit. Zur Erreichung dieses Zieles war eine Untersuchung über Anforderungen für Fremdsprachenkorrespondenten, gemeinsame Anforderungen für beide Zweige, zusätzliche Anforderungen für die AHR im Bereich der modernen Fremdsprachen notwendig.

Diese Untersuchung umfaßte eine Regionalstudie Fremdsprachenbedarf in Ostwestfalen, wobei ein diesem Bericht beigelegter Fragebogen unter Mitwirkung der Industrie- und Handelskammer Bielefeld an 736 Firmen und Betriebe verschickt wurde. Die Antworten der 213 Rückläufe wurden ausgewertet. Der Bedarf an 16 Fremdsprachen wurde unter Inanspruchnahme der verschiedensten Gesichtspunkte festgestellt und in Tabellen veranschaulicht. *Karl Hyldegaard-Jensen, Die Stellung der Fremdsprache im Curriculum der Schule.* Einleitend eine historische Übersicht der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts unter Bezugnahme auf die Bestandsaufnahme der UNESCO 1975. Es folgt eine Besprechung der Verteilung der Fremdsprachen im Curriculum der dänischen Volksschule, des Höheren Vorbereitungskurses, der H.-F. Klassen, des Faches Deutsch in der schwedischen Gymnasialschule. Der Rückgang des Fremdsprachenunterrichts, besonders in den westeuropäischen Ländern,

wird bedauert, im Gegensatz zu der Stellung der Fremdsprachen im Unterricht der osteuropäischen Länder.

Optimistischere Töne klingen am Ende des Referats an, da man seit einiger Zeit Lösungen finde, die es ermöglichen, wieder mehrere Fremdsprachen im Curriculum der Schule zu berücksichtigen. Der niederländische Kollege wird sich freuen oder wundern zu erfahren, daß die Gedanken des Referenten dabei ausgehen vom niederländischen System, das umschrieben wird als »die Liberalisierung des Fremdsprachenunterrichts« (Fremdsprachen, wie andere Fächer, als Wahlfach).

Gunnar Frost (Diesen, Symposiet: Der Bedarf der Gesellschaft an Fremdsprachenkenntnissen.

Bericht über eine Untersuchung: man versucht zuerst den Begriff »gesellschaftlicher Bedarf« näher zu bestimmen. Man entscheidet sich schließlich für »was ist notwendig, damit die etablierte Gesellschaft, das ist das heutige Dänemark als politische, wirtschaftliche, kulturelle Einheit, erhalten bleibt«. Dazu wird eine neue Testform entwickelt, wobei zuerst die Frage gelöst werden muß, ob man kommunikative Fähigkeit messen kann. Beim Abnehmen des Testes verwendet man erwachsene Immigranten, weil die Mitarbeiter Dänisch am besten testen konnten. Die Resultate des Testes könnten zur Verbesserung künftiger Testformen beitragen. Eine stichwortartige Zusammenfassung in englischer oder deutscher Sprache des in Dänisch abgefaßten Berichtes wäre wünschenswert.

Peter Olaf Looms, Foreign Languages and the adult population - a survey of needs. Der

Referent teilt uns die Vorbereitungen zu einer Untersuchung nach dem Bedarf an Fremdsprachen im Rahmen des Unterrichtsdepartments von Danmarks Radio mit, wobei die Tatsache, daß die skandinavischen Rundfunkbehörden seit einigen Jahren ihre Anstrengungen auf dem Gebiete der Fremdsprachenkurse koordiniert haben, mitspielt.

Weitere Vorhaben auf diesem Gebiet für Erwachsene machten eine andere Untersuchung notwendig. Die Arbeitsweise der betreffenden Arbeitsgruppe wird uns mitgeteilt. Im nächsten Bericht: *Peter Olaf Looms, Danmarks Radio. Vorläufiger Bericht über die Analyse »Fremdsprache und erwachsene Bevölkerung«* (1978-01-31) finden wir die Resultate der Bemühungen der Arbeitsgruppe: Auswertung der Interviews von 2300 Erwachsenen (über 15 Jahren), im zweiten Teil der Interviews von 6000 Erwachsenen. Auffällig dabei ist, daß der Bedarf an Deutsch (der Bedarf an Englisch, Deutsch und Französisch wird untersucht) unter den jüngeren Befragten (15-39 Jahren) verhältnismäßig groß ist. Weniger auffällig ist, daß der Bedarf an Deutsch besonders in Süddänemark verhältnismäßig groß ist.

Die zweite Abteilung fängt an mit einer Diskussionsleitung zum Thema von Elva Senestad, die, wie sie ausführt, wohl hie und da provozierend wirken wird, damit Anreize zu einer lebhaften Diskussion ausgelöst werden. Ein Vorhaben, das, wie mir scheint gelungen ist.

Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig 1982. 600 Seiten, DDR 24.— M

Besprechung von Egon Bork

Dieses Aussprachewörterbuch fußt auf dem »Wörterbuch der deutschen Aussprache« von 1974. Viele neue Wörter sind aufgenommen, worden, und Änderungen in der Verwendung von phonetischen Zeichen eingeführt, z.B. wird die Endung von *Messer* jetzt mit dem Zeichen [ŋ] (umgekehrtes a) gekennzeichnet, früher durch [ər]. Man macht einen Schritt weiter zur »natürlichen« Sprache, indem man das Wort *haben* nicht nur mit [ha:bən] wiedergibt, sondern mit [ha:bm/ha:bən]. Die Erweiterung beträgt 50 Seiten. Druckfehler wie *Twostept* sind selten. Aus der früheren Ausgabe stammt das kleine *k* in *God save the king*.

Im Gegensatz zu der gründlichen Arbeit mit dem deutschen Wortschatz, ist der »ausländische« vernachlässigt worden. Prinzipiell vermißt man in den kleinen Einleitungen zu jeder Sprache vieles, das zum besseren Verständnis hätte beitragen können. Das Zeichen (Λ) (das umgekehrte v) wird im Englischen hier durch (ɔ) ersetzt. Könnte vielleicht auch im Russischen verwendet werden. Das Dänische wird phonetisch arg verballhornt, indem das Zeichen für Kehlkopfverschluß, das in dieser Sprache eine große Rolle spielt ('), durch das Längezeichen ersetzt wird (:). und : sind eher Gegensätze! Auch der Englaut y (»weiches g«) wird im Dänischen (auch im Griechischen?) vermißt.

Im Text findet man in vielen Fällen zwei Ausspracheangaben: Die erste ist die deutsche oder eingedeutschte Aussprache, die zweite soll die fremdsprachliche sein, z.B. englisch, serbokroatisch, russisch usw. Bei der Ausarbeitung der letzteren hat man nicht genügend fremdsprachliche Mitarbeiter gehabt. Als Däne wird man ein wenig traurig, weil man feststellen muß, daß fast alle phonetischen Umschreibungen falsch sind. In den folgenden Beispielen werden die betroffenen, falschtranskribierten Buchstaben in Kursivschrift wiedergegeben. In den Klammern steht die falsche Aussprache zuerst, nach dem Strich kommt die richtige. Håndsgavl, Bregninge, Helsingør (ε/ε),

Årestrup, Grundtvig (ɔ/ o),

Odense (d/ð),

Rødbyhavn (tiefes œ/ø),

Nykøbing (æ/e),

Århus (u:/u),

Snoghøj besteht aus Snog + høj; das h ist nicht stumm!,

Tønder, Gedser, Randers vergaß man, als man die Schreibung von , ær zu η änderte (vgl. Messer).

Nur in *Falster* gelang es!

Es wird eine Regel angegeben, wonach das dänische *eg* als [æ] ausgesprochen wird. Die hätte man streichen sollen, weil es ebensoviele Fälle gibt, wo es als e + g (also Englaut g) ausgesprochen wird. Ähnlich wie auf deutsch sagt man *neger, reget* und *egenskab, egerm. Bregentved, Stege* (mit æ bedeutet es *breiten*), *Egense* und noch 100 andere Ortsnamen.

Im Englischen wie im Französischen wird auslautendes *d* nicht wie im Deutschen zu *t*. Das wird nie respektiert, z.B. *Lang Island, Tweed, Ford, Mansfield, Lourdes*.

Im Schwedischen endet *-borg* nicht auf *ch* wie in *ich*, sondern auf *j* (*Göteborg, Hälisingborg* usw.).

Im Griechischen wundert man sich über das *h* in *Hekuba* und *Hekate*, und im Russischen über das *o* für *o* vor Hochakzent (*Mos'kwa, O'dessa, Ob'norski, Po'tjomkin*).

Die hier irreleitenden Beispiele, die sich beliebig vermehren ließen, wären zu vermeiden gewesen, wenn man sie mit den Angaben im Aussprachewörterbuch, Duden 6, Bibliographisches Institut 1974, verglichen hätte.

Helmut Ludwig: Gepflegtes Deutsch. VEB Bibliographisches Institut Leipzig. 1983. 188 Seiten. DDR 7,— Mark.

Besprechung von Egon Bork

Man sollte nicht vor dem Titel zurückscheuen. Es handelt sich wirklich um »Unterhaltsame Sprach- und Stillektionen für die Alltagspraxis«. Nicht oft findet man Sprach- und Stillektionen so lustig geschrieben, und dabei so belehrend. Aufgeteilt in kleinen Kapiteln und mit 75 aufschlußreichen Illustrationen sei das Büchlein nicht nur dem Muttersprachler, sondern auch dem Fremdsprachen-Deutschlehrer bestens empfohlen.

Brockhaus-Wahrig: Deutsches Wörterbuch, Band 3 mit 837, Band 4 mit 941 Seiten. Je Band DM 128.—. 1981/82.

Besprechung von Egon Bork

Die im Rundbrief 28 hervorgehobenen Vorteile, zum Beispiel die leichte Nachschlagemöglichkeit, bewähren sich auch hier. Neue Wörter gibt es viele: *Kraftfahrstraße, krankschreiben, kreisfrei, Kremeis, Kreuz-schlitz, -schraube, -Schraubenzieher, krönein*, viele Zusammensetzungen mit *Lärm-*: *-belastung, -emission, -schatten, -schutzwall, -stärke, -leppich, -zone*, aber nicht *-dämmung, -schleppe, -zigarre*. Es gibt *Kilotonne*, viele Wörter mit *Leistungs-*: *leistungs-besessen, -denken, -elektronik, -fach*, aber nicht *-defizit*. *Killer Satellit* ist da, aber nicht *Killerautomat*. *Kernfäule* ist drin, aber nicht *kernfaul*. Man vermißt *Luftanzug, Luftsumpf, Lochtaster, laubwechselnd, Klipp(hosenträger), Knautschelement* (des Autos), *Kochbeutel*. Das größte Dilemma eines Lexikographen besteht darin: Welche Wörter, besonders Zusammensetzungen, soll man aufnehmen? Das süddeutsch-österreichische *Leberkäs* tritt hier wie in allen andern deutschen Wörterbüchern nur als *Leberkäse* auf. Die österreichische Umlautform in der Endung *-haltig/-hältig* wird nur bei *goldhältig* angeführt, fehlt aber sonst, z.B. bei *alkohol-, arsen-, blei-, brom-, fusel-, kupfer-*. In der Tabelle der Lautzeichen, Seite 16, hätte man ein einfacheres Beispiel für die englische Aussprache von *th* benutzen können (z.B. *this* oder *that*) statt *Galsworthy*, wo das [r] falsch ist.

Fleischer, Wolfgang: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1982. 600 Seiten.

Besprechung von Ina Schreiter, Jena

Die Phraseologieforschung ist ein höchst aktuelles Gebiet. 1982 erschienen fast gleichzeitig zwei deutschsprachige Werke, die sich mit Problemen der Phraseologismen beschäftigen: das oben genannte Buch und im Verlag de Gruyter das »Handbuch der Phraseologie« von Harald Burger u.a.

Die Monographie von W. Fleischer ist die erste theoretisch begründete Darstellung, die den Bestand an Phraseologismen in der deutschen Gegenwartssprache überschaubar und charakterisiert. Die Charakterisierung erfolgt von onomasiologischen, semasiologischen, grammatisch-syntaktischen, stilistischen und textlinguistischen Gesichtspunkten aus. Dabei werden die kommunikativ-pragmatischen Möglichkeiten der Phraseologismen in Satz und Text, ihre Wirkung in sprachlichen Äußerungen einbezogen. In fünf Kapiteln behandelt der Autor

- Geschichte und Hauptprobleme der Phraseologieforschung,
- das Wesen des Phraseologismus als sprachlicher Erscheinung,
- die Klassifikation der Phraseologismen in der deutschen Gegenwartssprache,
- das Verhältnis von Phraseologie und Wortbildung,
- stilistische und kommunikativ-pragmatische Aspekte der Phraseologie.

Nach Bemerkungen über die verwirrende terminologische Vielfalt bei der Benennung von festen Wortverbindungen im 1. Kapitel begründet Fleischer seine Wahl der Bezeichnungen *Phraseologie* und *Phraseologismus*, mit der er in der im wesentlichen durch Ch. Bally bestimmten und in der sowjetischen Forschung weiterentwickelten Tradition steht. Der Leser erhält einen Überblick über die Geschichte und die Hauptprobleme der Phraseologieforschung, in dem insbesondere die reiche sowjetische Forschung detailliert dargestellt und herausgearbeitet wird, daß demgegenüber die deutschsprachige Germanistik und die Forschung in den westlichen Ländern noch jung ist und den Problemen der Phraseologie bis heute »recht enthaltsam« gegenübersteht.

Gefordert wird die weitere Klärung des Bedeutungsbegriffes im Verhältnis zwischen Einzelwort und Phraseologismus, die Untersuchung dieser sprachlichen Erscheinung unter kommunikativ-pragmatischem und stilistischem Aspekt und die Entwicklung einer konfrontativen Phraseologie. Dabei wird, was mir außerordentlich wichtig erscheint, die Bedeutung der Phraseologie für den Fremdsprachenunterricht hervorgehoben. »Die Befähigung zu einer auch nur begrenzten Kommunikation in einer Fremdsprache ist ohne eine minimale Beherrschung der Phraseologie nicht möglich. Um diese vermitteln zu können, muß der Fremdsprachenlehrer über gewisse Einsichten in die Besonderheiten des phraseologischen Bestandes der beiden Sprachen und der Anwendung von Phraseologismen verfügen.« (S. 32)

Das zweite Kapitel, das dem Wesen des Phraseologismus als sprachlicher Erscheinung gewidmet ist, möchte ich als das Hauptkapitel des Buches bezeichnen. Es wird betont, daß das hervorstechendste Merkmal der Phraseologismen eine relative Eigenständigkeit ist, daß aber eine Abgrenzung und exakte Begriffsbestimmung sich als sehr schwierig erweist. Eine solche Abgrenzung der Phraseologismen von freien Wortverbindungen und Sätzen erörtert Fleischer. Als Kriterien zieht er dabei die Idiomaticität, die semantisch-syntaktische Stabilität sowie die Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit heran. Außerdem stellt er als syntaktisches Strukturmerkmal heraus, daß es sich um nicht festgeprägte Sätze handelt. Diese Wortverbindungen, die das Zentrum des phraseologischen Bestandes bilden, werden als Phraseolexeme bezeichnet. Wenn nicht alle Hauptmerkmale vorhanden sind, rückt die jeweilige Wortverbindung zur Peripherie hin, und es handelt sich um potentielle oder individuelle Phraseolexeme, um Nominationsstereotype, um kommunikative Formeln oder um Phrasenschablonen.

Ausführlicher geht der Autor im Hauptkapitel auf die Komponentenstruktur von Phraseologismen ein und führt aus, daß die festen Komponenten Autosemantika (Basiselemente) oder Synsemantika (Verknüpfungselemente) sein können. Er bezeichnet die syntaktisch dominierende Basiskomponente als »Kernwort« (,die Augen in die Hand *nehmen*' ,ganz genau hinsehen', ,der *Stein des Anstoßes* sein').

Den Abschluß des Hauptkapitels bildet eine Übersicht über besondere Strukturtypen, zu denen festgeprägte prädikative Einheiten (,Da lachen ja die Hühner!', ,Das Blatt wendet sich'. ,Der und ein Seemann?!') sowie komparative Phraseologismen (,ein Kerl wie ein Baum') und phraseologische Wortpaare (,Hab und Gut') zählen.

Im dritten Kapitel werden verschiedene Versuche der Klassifikation von Phraseologismen diskutiert. Dabei wird betont, daß eine vollständige klassifikatorische Einordnung nicht möglich und wohl auch nicht nötig sei, ein Standpunkt, den man akzeptieren muß, da besonders die funktional-stilistische und die kommunikativ-pragmatische Verwendung von Phraseologismen ohne sie auskommen.

Im vierten Kapitel stellt Fleischer das Verhältnis von Phraseologie und Wortbildung zuerst unter dem Benennungsaspekt dar. Die Ausführungen lassen ihn als Fachmann für Fragen der Wortbildung erkennen.

Im weiteren wird das Verhältnis von Phraseologismus und Wortbildungsfunktion unter dem Gesichtspunkt der paradigmatischen Beziehungen behandelt. Dabei kommt der Autor zu der Einteilung in phraseologische Reihen (Phraseologismen mit gemeinsamer Basiskomponente: ,an einem Haar hängen'/,ein Haar in der Suppe finden'), in Synonyme (jmdm. das Fell über die Ohren ziehen'/jmdn. über den Löffel halbieren' - jmdn. betrügen), Antonyme (,sich ins Zeug legen' ,eine ruhige Kugel schieben') und in Sachgruppen (z.B. Rundfunktechnik: ,eine Antenne für etw. haben'/,Sendepause haben').

Im fünften Kapitel geht es um den Gebrauch der Phraseologismen, um ihren stilistischen und kommunikativ-pragmatischen Aspekt.

Die außerordentlich reiche Materialsammlung sowie die Bedeutungserklärung der Phraseologismen macht die gesamte Monographie besonders für den Ausländer außerordentlich wertvoll.

Übersichtlich gegliedert, sprachlich klar und nicht zu kompliziert ist sie auch für den Nicht-Linguisten lesbar und für die Vervollkommnung des sprachlichen Könnens zu nutzen. Dabei empfinde ich es allerdings als bedauerlich, daß die Textbeispiele sämtlich der geschriebenen Sprache und im wesentlichen zwei Funktionalstilen, dem der Belletristik und dem der Presse und Publizistik entnommen sind. Erwiesenermaßen kommen ja Phraseologismen vor allem in der gesprochenen Sprache vor. Der Problematik, gesprochene Texte zu verschriftlichen, bin ich mir bewußt, trotzdem wäre ein Anteil an Hörbelegen wünschenswert. Damit im Zusammenhang steht auch meine Ansicht, daß man auf den Funktionalstil des Alltagsverkehrs nicht verzichten dürfte. Diese Bemerkungen können dem Wert des Buches keinen Abbruch tun. Es leistet einen wesentlichen Beitrag zur deutschsprachigen Phraseologieforschung. Die gründliche Analyse des Forschungsstandes, die Diskussion bestehender Theorien und die Darlegung der eigenen theoretischen Begründungen, die Vorsicht und wissenschaftliche Akribie, mit der offene Probleme dargelegt und Lösungsversuche angeboten werden, zeugen davon, daß der Autor gewissenhaft prüft und voreilige Schlußfolgerungen vermeidet. Umfangreiche Literaturangaben, die die Breite der gesichteten Literatur erkennen lassen, geben dem an phraseologischen Problemen interessierten Leser wertvolle Hinweise. Nicht zuletzt ist es die Fülle des Beispielmaterials, was den besonderen Wert der Publikation ausmacht. Ein detailliertes Sachregister erleichtert die Benutzung.

Manfred Uessler: Soziolinguistik. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlin 1982, br., 181 S., 14,— M.

Besprechung von Christoph Sauer, Amsterdam

Die vorliegende Veröffentlichung präsentiert einen kursorischen Überblick über Ansätze und Probleme der Soziolinguistik auf materialistischer Grundlage, geographisch vor allem auf das Gebiet der DDR und der UdSSR beschränkt. Materialistische Grundlage' bedeutet dabei, daß der Zusammenhang von Sprache und Gesellschaft - in der Kurzformel, daß »Sprachverhalten immer Sozialverhalten« (S. 12) sei - als das eigentliche Gebiet der Soziolinguistik drei Ansätze verfolgt, deren Ausarbeitung für die Zukunft angestrebt wird:

- »1. Eine Anleitung zur effektiveren Nutzung der sprachlichen Kommunikation in der sozialistischen Gesellschaft zu ermöglichen, gleichzeitig gesellschaftliche Funktionen der Nationalsprache unter den konkreten Gegebenheiten zu untersuchen (Entstehung, Entwicklung und gegenseitige Beeinflussung spielen dabei eine wichtige Rolle),
2. die Grenzen der bürgerlichen Theorieansätze aufzudecken und Auseinandersetzungen mit dem Sprachmißbrauch des ideologischen Gegners zu führen,
3. den Zusammenhang zwischen sozialökonomischen Grundlagen und Sprachgebrauch auch in den kapitalistischen Ländern zu erforschen«.

(S. 12; wörtlich wiederholt, nur dann in vier Punkte aufgeteilt, S. 119).

Damit sind zugleich Ziele und Reichweiten des Buches selbst angeschnitten, die auch in seinem Aufbau sichtbar werden: Legitimierung der ,neuen' linguistischen Richtung auch in der DDR, Kritik und Abgrenzung gegenüber sprachsoziologischen und Kode-Theorien (Bernstein), ,Fruchtbarmachen' solcher Teilergebnisse, die sich in den materialistischen Rahmen einbringen lassen, und schließlich ideologiekritische Bemerkungen ausschließlich zum Vokabular westlicher Länder. Uesslers Bestreben, der Komplexität dieser Ansätze gerecht zu werden, verdichtet sich bei ihm im Bild der »Grenzbereiche«, deren Analyse mit neuem methodologischem Instrumentarium verbessert werden könne: ,Wir leben in einer Zeit, in der die Grenzen zwischen den einzelnen Wissenschaften zunehmend relativen Charakter erhalten, die Einzelwissenschaften einander in

immer größerem Ausmaß durchdringen; Grenzgebiete werden (das kann sinnvollerweise auch nur so erreicht werden) durch den Prozeß eines wechselseitigen Durchdringens der entsprechenden Disziplinen besser erfaßt« (S. 14). Um im Bild zu bleiben: bei Durchdringung werden nicht nur 'alte' Grenzgebiete eingemeindet, sondern entstehen auch neue, sie werden gewissermaßen erzeugt. Der Begriff »Grenzgebiet« wäre daher auch besser um »Überlappung« zu ergänzen. Das Schwanken in der Vorstellung zwischen »Grenzbereich« und »Überlappung« zieht sich unaufgelöst durch das ganze Buch.

Das Buch umfaßt acht Kapitel unterschiedlicher Länge. Im ersten (»Gegenstand und Anliegen der Soziolinguistik«) werden die o.a. Ziele eingeführt, im zweiten (»Sprache und Gesellschaft«) wendet sich Uesseler vor allem gegen (sozio)linguistische Ansätze, die implizit oder explizit von einer Verselbständigung der Sprache ausgehen (keine »Hypostasierung der Sprache«, S. 20). Das dritte Kapitel heißt »Sprache und Denken« und versammelt, weil es um das Materialistische beim Materialismus geht, reichlich Zitate von Marx, Engels, Lenin, die alle auf ein schon oft Gehörtes und Gelesenes hinauslaufen, »... daß Sprache sowohl Bedingung als auch Produkt der menschlichen Arbeit ist« (S. 29). Dieses 'Programm' wissenschaftlich einzulösen bleibt jedoch das eigentliche Problem. Der Tätigkeitsaspekt, der besonders in der sowjetischen Psycholinguistik sehr fruchtbar geworden ist, wird dann im vierten Kapitel (»Soziologie und Soziolinguistik«) vor allem auf (materialistische) soziologische Theorien angewendet, von denen eine auch methodische Anregung für die künftige Soziolinguistik erwartet wird. In diesem Zusammenhang kritisiert Uesseler vor allem den Ansatz der sogenannten »Sprachbarrierenforschung«, die vorgebe. »Sprachbarrieren beseitigen zu können, ohne die dafür verantwortlichen Verhältnisse (sozial-ökonomische Bedingungen und Herrschaftsverhältnisse) verändern zu müssen« (S.37)*. Kapitel fünf heißt »Linguistik und Soziolinguistik« und präsentiert einen allgemeinen Überblick über die historische Aufeinanderfolge linguistischer Theorien, um die Konkurrenzsituation der Soziolinguistik zu bestimmten Disziplinen und die jeweiligen methodologischen Implikationen (»Einfluß des Positivismus«, S.48) aufzeigen zu können. Im sechsten Kapitel (»Die bürgerlich-positivistische Soziolinguistik (Sprachsoziologie)«) werden die wichtigsten westlichen Richtungen (USA, BRD, Frankreich, Italien) vorgeführt und kritisiert, vor allem was die Verknüpfung soziologischer und linguistischer Theorieteile betrifft. Informativ und ausführlich ist das siebente Kapitel (»Die marxistisch-leninistische Soziolinguistik«), in dem Uesseler die russischen und später sowjetischen Ansätze einführt und anschließend - aus der Zeit nach dem Stalinismus (linguistisch auch als Marrismus bekannt), der übrigens nur gestreift wird - eine Reihe von Sammelbänden und anderen Publikationen eingehend bespricht. Vor allem der des Russischen unkundige Leser kann hier wichtige Einblicke gewinnen. In analoger Weise stellt Uesseler auch DDR-Veröffentlichungen vor; das Kapitel wird mit einer Übersicht über einige soziolinguistische Kategorien abgeschlossen, die sich sehr 'traditionell' anhören: Dialekt, Soziolekt und Funktionalstil (d.h. hier: situationsabhängiges Sprachverhalten). Im achten und letzten Kapitel diskutiert Uesseler »Soziolinguistische Aspekte des Sprachwandels«, kommt merkwürdigerweise allerdings mit keinem Wort auf den eventuellen Einfluß der Massenmedien zu sprechen. Einem umfangreichen Anmerkungsteil schließt sich ein nützliches »Glossar soziolinguistischer Termini« an, das jedoch einen relativ unsystematischen Eindruck macht: beispielsweise findet sich das Stichwort »Defizit-Hypothese«, nicht aber »Differenz-Hypothese«, obwohl Labov öfters zitiert wird;

* Andere Beispiele beziehen sich auf die ideologieträchtigen Begriffe »Arbeitgeber« »Arbeitnehmer«, vor allem aber auch auf DDR-BRD-Gegensätze (»Staatsangehörigkeit« (BRD) vs. »Staatsbürgerschaft« (DDR)); seltsam ist das Beispiel, daß in der DDR ein Student, der die Norm, seinen Professor mit dem Titel anzusprechen, verletze, keine Sanktionen zu gewärtigen habe, während dasselbe 'Vergehen' in der BRD als »abnorm« angesehen werde und Nachteile mit sich bringe (S.44f). Als Illustration für Normenverstöße, einem eminent wichtigen soziolinguistischen Thema, nicht gerade einleuchtend und außerdem schlicht falsch.

auch fehlt ein Stichwort »Institution«, das ab und an in den Begriffen »Mikrosituation«, »Makrosituation« sowie kultureller Einrichtungen umspielt wird. Die »Übersetzung fremdsprachiger Zitate« und ein »Personenregister« schließen das Buch ab.

Für den Fremdsprachenlehrer Deutsch kann die vorliegende Veröffentlichung in zweierlei Hinsicht relevant sein. Sie informiert von einem materialistischen Standpunkt aus wie vage auch immer - über Ansätze, theoretische Voraussetzungen und (Teil-)Ergebnisse sowohl der westlichen als auch der östlichen Richtungen, und sie gestattet womöglich unbeabsichtigt - Einblicke in die Art der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, vor allem des Wahrnehmens 'westlicher' Hypothesen durch 'östliche' Linguisten. Ein Schwäche des Buches, teilweise mit dem Übersichtscharakter entschuldbar, besteht darin, daß die diskutierten soziolinguistischen Hypothesen i.a. zu abstrakt bleiben. Man hätte sich (z.B. statt der überbekannten Zitate marxistischer Klassiker) mehr Beispiele und wirkliche Analyseergebnisse gewünscht. Beteuerungen, was man 'machen müßte', gibt es schließlich genug - weniger, aber konkreter, wäre hier mehr gewesen.

R. Günter/E. Kirsch/M. Löschmann: Wir diskutieren. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1982.

Besprechung von Gerhard Wazel, Jena

Obwohl die Anzahl der Lehrmaterialien für den Fortgeschrittenenunterricht Deutsch als Fremdsprache in den letzten Jahren zugenommen hat, fehlt es immer noch an methodisch durchdachten, den spezifischen Bedürfnissen der meist erwachsenen Fortgeschrittenen angepaßten Lehrwerken. Diesen Postulaten wird das von Günther/Kirsch/Löschmann vorgelegte Übungsbuch insofern gerecht, als es zielstrebig das Können der Lerner bei der Realisierung der kommunikationsrelevanten Textsorte Diskussion mittels interessanter Aufgabenstellungen und Texte entwickelt und eine systematische Wortschatzarbeit initiiert bzw. ermöglicht. Dies zu betonen scheint mir besonders wichtig, da der Wortschatzarbeit im Fortgeschrittenenunterricht überragende Bedeutung zukommt. Doch gerade die Wortschatzarbeit kann zur Zeit auf der Fortgeschrittenenstufe am wenigsten zufriedenstellen. Dies hat seine Ursache nicht zuletzt in den Schwierigkeiten bei der Bestimmung der auszuwählenden Minima. So nimmt es nicht wunder, daß der in den Lehrbüchern für diese Stufe angebotene Wortschatz stark durch willkürliche Entscheidungen seiner Verfasser geprägt ist. In gewisser Weise muß dies auch für das vorliegende Werk zutreffen, obwohl den Verfassern bescheinigt werden kann, daß sie sich bemüht haben, für die Adressatengruppe relevantes Sprachmaterial zu präsentieren. Allen anderen bisher publizierten Lehr- und Übungsbüchern ähnlichen Charakters ist das vorgelegte darin überlegen, daß vor allem der Wortschatz mit Hilfe eines variablen Übungssystems methodisch geschickt vermittelt, aktiviert und reaktiviert wird, also ein Fehler vermieden wird, der sowohl im gegenwärtigen Sprachunterricht als auch in den Lehrbüchern häufig zu beobachten ist: daß nach einer teilweise undifferenzierten und nicht entsprechend den neueren Erkenntnissen der Fremdsprachenpsychologie vorgenommenen Einführung des Wortschatzes kein oder zu wenig Wert auf Festigung und Systematisierung gelegt wird. Hier macht sich bemerkbar, daß das Buch eine gesicherte methodische Grundlegung in Gestalt der Dissertation B von Martin Löschmann hat'. Auch die in den letzten Jahren zu Fragen mündlicher Textsorten sowie der Methodik ihrer Vermittlung erschienenen Arbeiten haben ihren positiven Niederschlag gefunden. Dies trifft vornehmlich auf die Textsorte Diskussion zu, worunter wir im Fremdsprachenunterricht ein strategisch geplantes, von einem Lerner straff nach einem Diskussionsplan

¹ Vgl. auch M. Löschmann, *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit im Fortgeschrittenenunterricht*. Heft in der Reihe »Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer«, Leipzig 1981.

geleitetes, ergebnisorientiertes, sachlich-erörterndes, teilweise auch polemisches, sich in der Regel an einen Kurzvortrag anschließendes Gruppengespräch gleichberechtigter, invarianter Partner über im Prinzip bekannte, meistens jedoch noch nicht bzw. zumindest von den Diskutierenden noch nicht gelöste persönliche und/oder gesellschaftlich relevante theoretische oder praktische Sachverhalte und Probleme verstehen. Es ist auf die Erarbeitung kollektiver Standpunkte oder die Klärung von Sachverhalten gerichtet und verläuft vorwiegend auf der Grundlage der aktivierenden Kommunikationspläne Überzeugen, Interessieren, emotionales Bewegen und Mobilisieren, daneben werden jedoch auch in beschränktem Umfang die Pläne des sachlichen und erlebnisbetonten Informierens wirksam².

Der Vorteil der Behandlung der Diskussion besteht darin, daß dabei sowohl das initiale, das reaktive, das initiativ-reaktive und teilweise sogar das imitative Sprechen einander abwechseln, gleichermaßen produktive und rezeptive Sprachtätigkeiten ausgeübt werden. Hier finden »sämtliche dialogisch-kommunikativen (kontaktherstellenden) Sinndimensionen und Funktionen der Sprache ihre Erfüllung: die Kundgabe (die immer auf eine Kundnahme gerichtet ist), die Auslösung (die sich an jemanden wendet, um sein Verhalten zu steuern), die Frage (mit welcher der eine Partner an den anderen appelliert, um von dessen Einsicht aus die Beseitigung einer eigenen aktuellen Horizontenge zu erfahren) und der mitteilende Bericht (in dessen Wesen es liegt, daß einem anderen etwas erzählt, ein Sachverhalt und Sinnverhalt zur Kenntnis gebracht wird)³.

Der direkte Kontakt zwischen den fortwährend ihre Rolle als Sender und Empfänger wechselnden und ihre Kommunikationspläne optimierenden Diskussionsteilnehmern ermöglicht die Schaffung einer die Erreichung der Mitteilungsabsicht förderlichen Atmosphäre, hilft, das Verantwortungsbewußtsein für die eigene Sprachäußerung zu entwickeln, er ermöglicht ein stärkeres emotionales Engagement und dient damit auch der Erreichung erzieherischer Ziele im engeren Sinne, d.h. letztlich der Persönlichkeitsbildung.

Das Lehrwerk läßt sich aufgrund seiner Struktur (relativ selbständige Themenkomplexe. Lösungsschlüssel) dies scheint mir ein weiterer Vorzug - leicht in einen notwendigerweise differenzierenden Unterricht mit intensiven Selbststudienphasen integrieren. Die Benutzungshinweise am Beginn sind erfreulich knapp gehalten und orientieren auf das Wesentliche, weisen z.T. auch über das Lehr- und Übungsbuch hinaus (vgl. methodische Hinweise auf mögliche Differenzierungsübungen, die Nachbereitung der Diskussionen mittels Ton- und Videobandaufzeichnungen). Empfehlenswert wären darüber hinaus Hinweise auf Publikationen zu Diskussionsaufbau, -Strategien usw. gewesen, da das Buch selbst diesbezüglich wenig bietet und sich auf Sprachliches im engeren Sinne konzentriert.

Zusammenfassend kann prognostiziert werden, daß das Buch aufgrund der oben hervorgehobenen Vorteile vornehmlich der Aus- und Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer sehr schnell seinen Platz einnehmen wird. Es ist jedoch nicht auf diesen Benutzerkreis beschränkt, sondern wendet sich, wie die Verfasser richtig herausstellen, an diejenigen Lerner, die die deutsche Sprache in ihrem lexikalischen und grammatischen Grundbestand aktiv beherrschen, leichte Originaltexte lesen und Gespräche des Alltags führen können.

Die angebotenen acht Themenkomplexe (Fernsehen - aus der Nähe gesehen/Ist Freizeit freie Zeit?/Ideen gesucht/Junge Leute - heute/Der Partner fürs Leben/Wirklich gleichberechtigt?/Was Kunst und Literatur bewirken können/Wissenschaft und Zukunft) mit landeskundlicher Relevanz wurden auf der Grundlage von Ergebnissen verschiedener Interessenbefragungen ausländischer Germanistikstudenten und Deutschlehrer und unter Verwendung der unterschiedlichsten Quellen und in der Sprachwirklichkeit häufig vorkommenden Textsorten ausgestaltet.

² Vgl. ausführlicher: G. Wazel, *Kurzvortrag und Diskussion im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, Heft 2, Leipzig 1979.* 3 F. Kainz, *Psychologie der Sprache*. Bd. 3, Stuttgart 1954, S. 486.

EINGESANDTE LITERATUR

(Besprechung vorbehalten)

Deutscher Akademischer Austauschdienst

Info DaF (Informationen Deutsch als Fremdsprache, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Verbindung mit dem Arbeitskreis DaF beim DAAD), Nummer 6 (1982), Nummer 1 (1983, 1984). Info DaF wird jetzt nicht mehr an Einzelpersonen kostenlos abgegeben. Bezug nur über den Petersberg Verlag, Postfach 1624, D- 5340, Bad Honnef Preis: 45,— DM pro Jahrgang.

VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig

Aus der Reihe: *Zur Theorie und Praxis der Deutschunterrichts für Ausländer*: K. Dieling und F. Kempter, *Die Tempora*, Leipzig, 1983, 4,— M.

Aus der Reihe: *Linguistische Studien*: W. Heinemann, *Negation und Negierung, handlungstheoretische Aspekte einer linguistischen Kategorie*, Leipzig, 1983, 24,— M.

VEB Bibliographisches Institut Leipzig

H. Ludwig, *Gepflegtes Deutsch, unterhaltsame Sprach- und Stillektionen für die Alltagspraxis*, Leipzig, 1983, 7,— M.

V.Z. Panfilov, *Philosophische Probleme der Sprachwissenschaft*, übersetzt von B. Meier unter Mitarbeit von U. Mory, Leipzig, 1982, 15,— M.

Verlag Ernst Klett, Stuttgart

H. Weydt, T. Harden, E. Hentschel, D. Rösler, *Kleine deutsche Partikellehre*, Stuttgart, 1983.

Verlag Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich

G. Neuner, P. Desmarets, H. Funk, M. Krüger, T. Scherling, *Deutsch konkret, ein Lehrwerk für Jugendliche*, Arbeitsbuch 1, Berlin, 1983.

Max Hueber Verlag München

E. Schmitz (bearb.), *Ein Platz für Elefanten, Tiergeschichten*, München, 1983, DM 5,20, Hueber-Nr. 1347.

W.D. Ortmann, *Materialien zur Didaktisierung der Phonemik des Deutschen, Teil 2: Minimalpaare*, München 1983, DM 38,—, Hueber-Nr. 6770.

Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch v. H. Aufderstraße/H. Bock/M. Gerdes/H. Müller, DM 15,80; Arbeitsbuch Inland/Ausland, je DM 13,80, München 1983, Hueber-Nr. 1371.

Deutsch für junge Türken 1. Türk gençleri için Almanca 1 v. W. Schöler u. H. Günhan, 120 S., München 1983, Kart. DM 9,80, Hueber-Nr. 1391.

Verlag Diesterweg, Frankfurt am Main, Berlin, München

Zeitschrift *Diskussion Deutsch*, Heft 72, 1983, Kafka-Nummer

Goethe-Institut München

Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer, München, 1983

Verlag für Deutsch München

W. Schmitz, D. Scheiner, *Ihr Schreiben vom ...* geschäftliche und private Briefe im Baukasten-system, München, 1983, DM 11,80, Best. Nr. 159.

Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern

Aus der Werkstattreihe DaF: *Arbeitsgruppe DaF*, Bielefeld: *Als ausländischer Student an einer deutschen Hochschule, Unterrichtsvorschläge zur ersten Orientierung*, Frankfurt am Main, 1983. B. Herlemann, R. Mellies. *Bedeutung-Fremdsprachenerwerb-Interaktion*, Frankfurt am Main 1983, SF 74.

Belgien

Deutsch als Fremdsprache in Belgien, hrsg. R. Kern im Auftrag des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbandes, Universite Catholique de Louvain, 1983.

Neuseeland

New Zealand Language Teacher, volume 9, number 1, 1983.

Schweden

Moderna Sprak, number 1,2 (1983). *Lingua* 2,3 (1983)

Spanien

Comunicaciones Germanicas Nr. 8 (1983).

USA

GRD Bulletin, newsletter for literature an culture in the Germarn Democratic Republic, vol. IX, no.2(1983).

IDV-Rundbrief 33 erscheint im Juni 1984.

Einsendeschluß für Beiträge und Anzeigen: 1. Mai 1984, für Beilagen: 15. Mai 1984.

Anzeigentarif:

1/1 Seite Sfr. 300,- (DIN A5)

1/2 Seite Sfr. 150,-

1/4 Seite Sfr. 75,-

Beilagen Sfr. 300,-/Ex.

Geschichte der deutschen Sprache

Mit Texten und Übersetzungshilfen.

Verfaßt von einem Autorenkollektiv unter Leitung
von Wilhelm Schmidt.

428 Seiten, 12 Abbildungen, 8 Karten, 4 Tafeln,
Halbleinen, 22,— M, Bestellangaben: 70;
908 5 / 102521 Gesch. d. dt. Sprache

Für jeden, der an und mit der Sprache arbeitet, ist auch die Geschichte der Sprache von Bedeutung. Das vor allem beweist die große Nachfrage nach einer umfassenden Darstellung der deutschen Sprachgeschichte; im Oktober dieses Jahres erscheint daher bereits die 4. Auflage der »Geschichte der deutschen Sprache«.

Dieses Buch verdeutlicht mit Hilfe von zahlreichen Beispielen die Entwicklung der Sprache vom Indoeuropäischen bis zur Gegenwartssprache. Enthalten ist u.a. die Grammatik der althochdeutschen, mittelhochdeutschen und frühhochdeutschen Sprache. Von den Autoren hinzugefügt sind Übersetzungshilfen und Wörterverzeichnisse. Textbeispiele, Karten und Bilder erleichtern das Arbeiten und tragen dazu bei, daß selbst sprachlich weniger sachkundige Leser ihr Wissen über die deutsche Sprache erweitern können.

Ihre Bestellungen richten Sie bitte
an eine internationale Buchhandlung.

Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin

DDR-1086 Berlin, Krausenstraße 50, Am Spittelmarkt