

IDV-RUNDBRIEF

DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND



Oktober 1987

39

Aus dem Inhalt:

- Schreiben – eine Sprachtätigkeit, die man vergessen kann?, von Rainer Bohm
 - Ein Lehrmittel für alle oder für jeden eins?, von Claudio Nodari
 - IX. IDT in Wien
 - Mitteilungen, Veranstaltungen, Buchbesprechungen, Anzeigen
-

Gründungspräsident: Egon Bork

Präsident: Waldemar Pfeiffer, Uroczka 13
 PL-61-680 Poznan 50. Tel. 61 23 25 83
 Sitz des Präsidiiums: Adam-Mickiewicz-Universität
 H. Wieniawskiego I, PL-61-712 Poznan
 Generalsekretär: Claus Ohrt, Österas 5084
 S-881 00 Solleftea. Tel. 620 231 76 o. 620 824 66
 Schatzmeister: Hanna Jaakkola, Siltavoudintie 8 C 30
 SF-00640 Helsinki. Tel. 0 72 874 46
 Schriftleiter: Hans-Werner Grüninger, Kalchackerstr. 47
 CH-3047 Bremgarten. Tel. 31 24 01 10 o. 31 65 47 16
 Beisitzer: Peter Basel, Üllői út 39-43
 H-1091 Budapest. Tel. 1 17 88 27

Inhaltsverzeichnis

LEITARTIKEL
 MITTEILUNGEN DES VORSTANDES
 - *Aus der Arbeit des Vorstandes* 3
 - *IDV Kassenbericht* 5
 MITTEILUNGEN VON DEN VERBÄNDEN
 - *Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse in Bezug DaF* 9
 - *Aus der Tätigkeit des bulgarischen Verbandes* 15
 VERANSTALTUNGEN
 - *Bericht über das IDV-Vertretertreffen, München 1987* 18
 - *Veranstaltungskalender* 21
 BEITRÄGE
 - *Schreiben — eine Sprachtätigkeit, die man vergessen kann?, von Rainer Bohm* 22
 - *Gedankenstrich, von Hans-Werner Grüninger* 31
 - *Ein Lehrmittel für alle oder für jeden eins?, von Claudio Nodari* 32
 BUCHBESPRECHUNGEN 43
 EINGESANDTE LITERATUR 46
 ADRESSENVERZEICHNIS DER IDV-MITGLIEDSVERBÄNDE - ANZEIGEN 49

Der IDV-Rundbrief erscheint zweimal jährlich. Das Jahresabonnement beträgt 10.- SFr.
 Zu überweisen an: Schweizerische Kreditanstalt, CH-2000 Neuchatel, Nr. 0531-519150-91.
 Herausgeber: Der Internationale Deutschlehrerverband.
 Verantwortlicher Schriftleiter: Hans-Werner Grüninger.
 Zuschriften, Beiträge und Besprechungsexemplare bitte an die Schriftleitung schicken.

Leitartikel

Waldemar Pfeiffer

Die Tätigkeit einer jeden Organisation wird von ihrer Spezifik und den in ihren Statuten festgelegten Zielen bestimmt. Auch der IDV hat seine eigene Spezifik und seine besonderen Ziele und Aufgaben. Sein Fachgebiet ist der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Bei der Entwicklung sprachdidaktischer Theorien und Methoden werden bekanntlich - neben Ergebnissen und Erkenntnissen einiger wichtiger Grundlagenwissenschaften - vor allem die sprach- und literaturwissenschaftlichen sowie landeskundlichen Sachverhalte berücksichtigt. Sie beziehen sich auf die Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder. Diese liegen in Mitteleuropa und gehören unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen an. Gerade das unterscheidet unseren Verband von allen anderen unilingualen internationalen Verbänden. Darin sehe ich eine Herausforderung und eine Chance für eine beispielhafte internationale Zusammenarbeit.

Eine Herausforderung und Chance für fruchtbare Zusammenarbeit ergibt sich jedoch auch aus der Tatsache, dass die Mitgliedsverbände des IDV sehr unterschiedlichen Charakter besitzen. So gibt es Verbände, in denen die Inhaber linguistischer, literaturwissenschaftlicher und didaktischer Lehrstühle mit allen anderen auf dem Gebiet der deutschen Sprache lehrend oder forschend Tätigen bis zu den Lehrern der allgemeinbildenden Schulen vereinigt sind. Es gibt daneben Verbände, die ausschliesslich Universitätsangehörigen oder nur Lehrern einer bestimmten Schulart offenstehen.

Will der IDV seiner Zweckbestimmung gerecht werden und die in ihn gesetzten Erwartungen erfüllen, so muss er, von diesen Gegebenheiten ausgehend, einerseits die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Lehrern fördern und andererseits die Wechselbeziehungen zwischen seinen verschiedenartigen nationalen Verbänden zu intensivieren bestrebt sein. Ein solches Bemühen wirft viele Probleme auf und verlangt Verständnis und Toleranz. Dergleichen ist bald gesagt,

und viele sagen es leicht nach, aber Verständnis zu wecken und Toleranz zu üben, ist keine leichte Aufgabe in einer Zeit, in der Meinungen viel stärker als früher geprägt werden von Einflüssen, die nicht von Schule, Unterricht, Lehrer und Elternhaus ausgehen, sondern von den modernen Kommunikationsmitteln und Medien. Verständnis und Toleranz sind aber auch sowohl von denjenigen zu üben, die im theoretischen Bereich wirken, als auch von jenen, die als Praktiker vor ihren Schülern stehen. So selbstverständlich, wie es manchmal behauptet wird, ist ihr gegenseitiges Einvernehmen nicht. Es gibt Beiträge von Wissenschaftlern, die für den Lehrer wegen des wissenschaftlichen Fachjargons kaum mehr verständlich sind. Andererseits wird die Notwendigkeit von Forschung und Theorie nur allzuoft bestritten, weil ein Lehrer seine Erfolge rein intuitiv oder "als ein grosser Schauspieler" erzielt, wie mancher Informationsbericht nachweisen will. Dass die Praxis Ausgangspunkt, Ziel und Kriterium für jede wissenschaftliche Arbeit ist, sei unbestritten. Ohne sie verliert Wissenschaft und Forschung den Boden unter den Füßen. Wahr bleibt aber auch, dass ein optimaler Unterricht ohne wissenschaftliches Fundament ebenso undenkbar ist.

Was hier zu bessern wäre, wie der IDV dazu einen Beitrag leisten kann, war Gegenstand einer Konferenz, die der IDV-Vorstand vom 8. bis 11. Juli 1987 mit Vertretern seiner Mitgliedsverbände auf Einladung des Goethe-Instituts und der Fachgruppe DaF des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen in München durchführte. Wie bereits das erste Treffen dieser Art, das 1984 in Dresden stattfand, erfreuliche Ergebnisse erbracht hatte, so war auch diesem erneuten Gedankenaustausch ein durchschlagender Erfolg beschieden. Der Vorstand wird zu gegebener Zeit ausführlicher darüber berichten.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDES

Aus der Arbeit des Vorstands

Bericht des Generalsekretärs

Seit der Berner IDT hat der Vorstand insgesamt dreimal getagt, zunächst in Bern gleich im Anschluss an die Internationale Deutschlehrertagung, Ende November 1986 in Berlin auf Einladung der Sektion Deutsch als Fremdsprache im Komitee für den Sprachunterricht in der DDR und schliesslich Anfang Juli 1987 in München als Gast des Goethe-Instituts. Den beiden Gastgeber sei für die überaus freundliche Aufnahme während der Sitzungstage noch einmal herzlich gedankt.

Die Zielsetzung des IDV, Kontakte und Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsverbänden zu fördern, bestimmte in weitem Masse die Vorstandsarbeit. So führte der Vorstand in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und dem Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF) in der Bundesrepublik Deutschland in der zweiten Juliwoche in München ein Arbeitstreffen mit Vertretern der Mitgliedsverbände durch, an dem in Arbeitsgruppen und Plenarsitzungen, aber auch im geselligen Beisammensein ausserhalb der Arbeitszeit ausführlich wichtige Probleme in Bezug auf die Förderung des Unterrichtsfaches Deutsch als Fremdsprache besprochen wurden. Es standen dabei folgende Hauptthemen im Mittelpunkt der Diskussion:

- Der Stand der Verwirklichung der Empfehlungen des Dresdener Arbeitstreffens von 1984 (siehe IDV-RUNDBRIEF 34).
- Die Weiterführung des Projekts "Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache", das seit 1984 vom dänischen Gymnasiallehrerverband für Deutsch federführend betrieben wird.

- Die Entwicklung der Kommunikation zwischen dem IDV und seinen Mitgliedsverbänden sowie zwischen diesen selbst.
- Die Verwirklichung der Empfehlung des Moskauer Symposiums 1985 zur Schaffung einer literarischen Anthologie, die dem Friedensgedanken verpflichtet ist.

Der Vorstand hatte vor der Münchener Tagung alle Mitgliedsverbände gebeten, zum Schwerpunkt 1 (Dresdener Empfehlungen) Kurzberichte einzusenden und darin darzulegen, was von den einzelnen Verbänden zur Verwirklichung der Empfehlungen unternommen worden ist. In der zweiten Jahreshälfte 1987 wird sich der Vorstand vor allem mit der Auswertung des Treffens von München sowie bereits mit der Vorbereitung der IDT 1989, die in Wien stattfinden wird, befassen müssen. Schon auf der Vorstandssitzung in Bern hatten sich der alte und der neue Vorstand gemeinsam darum bemüht, die Erfahrungen der gerade abgeschlossenen VIII. IDT nutzbar zu machen. Darauf erfolgte die Auswertung der Teilnehmerbefragung wie auch die Überprüfung und Bewertung der geleisteten Arbeit durch die Berner Veranstalter. Alle Ergebnisse wurden dem Organisationskomitee für die IX. IDT in Wien übergeben im Hinblick auf die erste gemeinsame Sitzung des IDV-Vorstandes und der österreichischen Organisatoren. Seit der Berner IDT sind zwei Dokumentationen über die IDV-Arbeit erschienen, einmal der Bericht über das Internationale Deutschlehrersymposium "Fremdsprachenunterricht Deutsch im Dienste der Völkerverständigung" Moskau 1985 (herausgegeben vom Deutschlehrerverband der UdSSR) und zum andern der Tagungsbericht der VIII. Internationalen Deutschlehrertagung in Bern 1986 (herausgegeben von Gerard Merkt und Rudolf Zellweger). Beide Berichte geben einen ausgezeichneten Überblick über Forschung und Didaktik im Bereich von Deutsch als Fremdsprache. Die fruchtbare Verbindung und Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis dieses Faches ist ja eines der Hauptanliegen des IDV.

IDV KASSENBERICHT

für das 19. Vereinsjahr vom 21. Dez. 1985 bis zum 31. Dez. 1986

ALLE BETRÄGE IN SCHWEIZERFRANKEN

Kassenstand am 20.12.1985 (Übertrag 1985)	28.510,37
EINNAHMEN	
Zuwendungen	36 296,-
Bundesrepublik Deutschland	20 000,-
Deutsche Demokratische Republik (1985 und 1986)	5 000,-
Sonstige	8 581,1
Mitgliedsbeiträge Rundbriefabonnement Zinsen, netto	10,-
	6,30
Total	98 403,82
AUSGABEN	
Allgemeine Bürospesen	4 974,8
Druck und Versand, Rundbriefe 36 und 37	9 563,9
Redaktionshilfe Rundbrief (37 und 38)	1 000,-
VIII. IDT.	9 400,-
23,5 Vertreterentschädigungen	5 410,-
11 Stipendien	1 668,-
Zuschuss der Bundesrepublik Deutschland für TIT (Budapest)	11 795,0
Reisen des Vorstandes	10 747,8
Hotelspesen und Taggelder	8 658,-
Repräsentation (inkl. Vertreterempfang)	4 700,-
Kongressbericht VII. IDT Budapest	4 000,-
Symposiumsbericht Moskau 1985	75,-
5 Poznaner Symposiumsberichte 1981	250,-
FIPLV Pauschal-Mitgliedsbeitrag	104,01
Bankspesen	
BILANZ 1986	Total: 72 346,57

Einnahmen 1986: 98 403,82

Ausgaben 1986: 72 346,57

Übertrag 1986: 26 057,25 Total: 26 057,25

Bei SKA-Neuchatel am 31.12.1986 Konto-Korrent 519150-91: 5 303,70
Sparkonto 519150-90: 20 753,55

Helsinki, den 9. Jan. 1987 Die Schatzmeisterin HANNA JAAKKOLA

IDV
HAUSHALTSPLAN
1987

BEMERKUNGEN ZUM KASSENBERICHT FÜR DAS JAHR 1986.

ALLE BETRÄGE IN SCHWEIZERFRANKEN

EINNAHMEN: Übertrag 1986	rund 26 000
Zuwendungen	
Bundesrepublik Deutschland	20 000
Deutsche Demokratische Republik	10 000
Mitgliedsbeiträge	9 000
Rundbrief (Abonnement und Werbung)	2 000
	Total: 67 000

AUSGABEN:

Bürospesen und Schreibhilfe	5 000
Rundbriefe 38-40	9 000
VIII. IDT Reisezuschuss (Hayakawa)	3 000
Reisen des Vorstandes	10 000
Hotelspesen und Taggelder	8 000
Repräsentation	4 000
FIPLV	250
Kassenprüfung	250
Reserve	27 500
	<hr style="width: 100%;"/>
	Total: 67 000

EINNAHMEN

Mit Ausnahme von Indien, Indonesien, Südkorea, der Türkei und den USA haben die Zahlungspflichtigen Direktverbände ihre Mitgliedsbeiträge entrichtet. Die Gesamtsumme beträgt SFr. 6 300,65. Es haben bezahlt: Belgien 150,-; Dänemark: Gymnasiallehrer 700,-, Seminarlehrer 92,- (1985-86), Wirtschaftssprachenlehrer 52,-, SPROGSAM 175,-, Handelsschullehrer 347,-; Finnland 1504,-; Frankreich (ADEAF) 347,75; Irland 100,- (1985-86); Island 80,-; Japan 600,-; Kanada: OATG 106,90, APAQ 50,-, CAUTG 234,-; Kuba 20,-; Madagaskar 90,- (1985-86); Spanien: Regales 107,-, Katalanien 94,-; UdSSR 1000,-; Portugal (APPA) 400,-; Schweizerischer Arbeitskreis DaF 51,-.

Die Beiträge der Deutschlehrergruppen der indirekten Mitgliedsverbände haben dieses Jahr 2160,50 Franken eingebracht. Es haben bezahlt: Bulgarien 125,-; Frankreich (APLV) 480,-; Grossbritannien (ATG) 265,50 (1984, 1986); Luxemburg 150,- (1984-86); Niederlande 420,-; Norwegen 150,-; Polen 150,-, Schweden 300,-; Schweiz (SPASRI) 120,-. Der Verband der österreichischen Neuphilologen ignoriert weiterhin alle Zahlungsaufforderungen. Die Mitgliedsbeiträge der Einzelmitglieder betragen 120,- Franken.

AUSGABEN

Das Kongressjahr 1986 verlief finanziell nach dem Haushaltsplan. Dank der Grosszügigkeit der Schweizer Sponsoren wurde die IDV-Kasse durch die VIII. IDT weniger belastet als vorausgesehen war. Dies verdanken wir ganz besonders den Bemühungen der Schweizer Planungsgruppe, vor allem Herrn Direktor Fritz Egger (WBZ) und dem Alt-Schatzmeister, Prof. Rudolf Zellweger.

Ende November wurde eine Vorstandssitzung wieder auf Einladung der Deutschen Demokratischen Republik in Berlin abgehalten. Für diese indirekte Zuwendung ist der Vorstand dankbar

Helsinki, den 9. Januar 1987 HANNA JAAKKOLA *Schatzmeisterin*

BILANZ

Trotz des Kongressjahres zeigt die Kasse einen erfreulichen Übertrag für das 20. Vereinsjahr. Wir können beginnen, eine Reserve für die nächste IDT in Wien anzulegen. Der Überschuss beruht aber auf Zuwendungen; die vom IDV selbst aufgebrauchten Mittel sind im Vergleich zum Vorjahr sogar etwas gesunken. Die Probleme der Beitragszahlung müssen spätestens in Wien eine Regelung finden. Weil die für 1984-1986 von der Zahlungspflicht befreiten Verbände der Vertreterversammlung keinen Antrag auf weitere Befreiung eingereicht hatten, sind sie ab 1987 wieder beitragspflichtig.

Die Schatzmeisterin: Hanna Jaakkola

BERICHT DER KASSENPRÜFER

Ich habe die IDV — Kasse und die Unterlagen geprüft und in Ordnung befunden.

Helsinki, den 30. Januar
1987 *SVEN NYMAN*,
amtlicher Treuhänder

Helsinki, den 30.
Januar 1987
AUNI WIHURI

MITTEILUNGEN VON DEN VERBÄNDEN

BESTANDSAUFNAHME UND BEDARFSANALYSE IN BEZUG AUF DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

In den Jahren 1984 - 1985 wurde der erste Teil des IDV-Projekts BESTANDSAUFNAHME UND BEDARFSANALYSE IN BEZUG AUF DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in einem gleichnamigen Bericht veröffentlicht und bei der VIII. IDV TAGUNG 1986 in Bern in einem Seminar besprochen. Da wir mittlerweile erfahren haben, dass dieses Thema einen weit grösseren Kreis von Kollegen interessiert, sollen hier die wichtigsten Aspekte des Projekts kurz resümiert und erläutert werden.

Vorgeschichte und Zielsetzung

Da schon seit mehreren Jahren unter Fachkollegen der Wunsch nach einer weltweiten Übersicht über die Lage des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) bestand, wurde im August 1984 auf dem Dresdener Arbeitstreffen des IDV die Durchführung einer "Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse in bezug auf DaF" beschlossen. Zu diesem Zweck wurde die Bildung einer Arbeitsgruppe unter der Leitung des Verbandes der dänischen Gymnasiallehrer für Deutsch (Gymnasieskolemes Tysklaererforening) vereinbart mit dem Auftrag, bei sämtlichen Mitgliedsverbänden des IDV die neuesten Angaben zur Lage der Deutschlehrer und des Faches DaF zu ermitteln. Ziel der Ermittlung sollte auch sein, die Bedarfsfrage genauer zu erfassen. Dabei sollte festgestellt werden, wie sich der Bedarf nachweisen lässt und wie auf das Interesse an DaF in den einzelnen Ländern eventuell Einfluss genommen werden kann.

Das Projekt dient also einem doppelten Zweck: einerseits als Informationsquelle über den Ist-Zustand des Deutschunterrichts und andererseits als Sammlung von Ideen und Beispielen im Hinblick auf das, was für die Erweiterung des Deutschunterrichts schon unternommen worden ist und was noch unternommen werden kann. Im Herbst 1984 wurde ein dreiseitiger Fragebogen an alle IDV-Mitgliedsverbände verschickt. Er wurde von 21 der damals 46 Verbände beantwortet. Der Bericht fusst in erster Linie auf den eingegangenen Antworten. Diese wurden aber, wo es möglich war, aus anderen Quellen ergänzt.

Bestandsaufnahme

Nach einem stichwortartigen Kapitel über den Status des Deutschlehrers geht der Bericht zum ersten Hauptthema über und beschreibt den Stand des Deutschunterrichts in folgenden Ländern: Australien, Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Grossbritannien, Kanada, Niederlande, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, Südkorea, Tschechoslowakei, Türkei, U.S.A.. Aus Platzgründen können wir hier nicht auf die schulischen Einrichtungen und auf die Zahl der Deutschlernenden in den einzelnen Ländern eingehen, aber folgende wichtige Tendenzen und Faktoren in der Entwicklung des Faches DaF verdienen festgehalten zu werden:

1. Zeichen einer deutschen/europäischen Tradition ausserhalb Europas

In Kanada und zum Teil auch in Australien sind die Spuren der ehemaligen deutschen/europäischen Einwanderer noch bemerkbar. Obwohl sich die deutschen Einwanderer ziemlich leicht assimiliert haben, prägten sie dennoch durch ihre Sprache und Kultur ganze Gegenden, indem sie z.B. in Kanada die Samstagschule zur Erlernung der deutschen Sprache gründeten oder heute noch einzelne zweisprachige Schulen unterstützen, an denen in englischer *und* deutscher Sprache unterrichtet wird.

Es fällt auch auf, dass sowohl in Australien wie auch in Südkorea der Deutschunterricht relativ stark belegt ist. Dies ist auf das Bestehen einer

deutsch/europäischen Tradition zurückzuführen, die trotz der immensen Entfernung die deutsche Sprache immer noch als die Sprache der Bildung und der Wissenschaft betrachtet.

2. Zeichen einer traditionell ablehnenden Haltung gegenüber dem Erlernen von Fremdsprachen

In vielen englischsprachigen Ländern, vor allem in Kanada und in den U.S.A., lässt sich immer deutlicher erkennen, dass das Erlernen von Fremdsprachen nur auf geringes Interesse stösst. Die Zahl der Schüler, die eine (oder mehrere) moderne Fremdsprache(n) lernen, mag relativ hoch erscheinen. Im Jahre 1982 wählten z.B. 2,7 Millionen Schüler der U.S.—High Schools eine Fremdsprache als Fach. Das entspricht aber nur 21,3% der Gesamtzahl der Schüler und bedeutet m.a.W., dass 4 von 5 Abiturienten keinen Fremdsprachenunterricht erhalten haben. Konsequenterweise stellen auch nur 8% der Hochschulen der U.S.A. Fremdsprachenkenntnisse als Zulassungsbedingung. Dass es sich dabei keineswegs um ein Krisenphänomen der 80er Jahre handelt, zeigt ein Vergleich mit den entsprechenden Zahlen aus 1970 (26,4%) und 1960(21,7%).

Aus Kanada liegen keine statistischen Angaben vor, die einen derartigen Vergleich ermöglichen, aber auch hier kann fast von einer Tradition gesprochen werden, nach der der Erlernung von Fremdsprachen nur wenig Bedeutung zugemessen wird.

Diese Haltung lässt sich durch die Tatsache erklären, dass die in Nordamerika gesprochene Sprache Weltsprache ist. Hinzu kommt, dass grosse Bevölkerungsgruppen, die Französisch, Spanisch oder eine andere Sprache als Muttersprache sprechen, zuerst Englisch als Fremdsprache erlernen müssen.

3. Regionale Kultushoheit

Einige der hier erwähnten Länder (vor allem Australien, Grossbritannien, Kanada und die U.S.A.) sind politisch in Bundesländer oder in bezüglich Kultusfragen autonome Einheiten gegliedert. Dies ermöglicht den einzelnen Einheiten, ihr Bildungswesen nach eigenen Interessen zu gestalten und dadurch regionale Verhältnisse zu berücksichtigen. Zudem gibt das System der freien Fächerwahl den Schülern und Studenten

unter Umständen die Möglichkeit, auf das Angebot an Fächern auf entscheidende Weise einzuwirken.

Da in diesen Ländern die schulischen Entscheidungen, z.B. über die zu unterrichtenden Fächer, häufig von den lokalen Schulämtern oder den einzelnen Schulen getroffen werden, sind die zentralen Schulbehörden manchmal kaum in der Lage, einen Überblick über das Ausmass des Fremdsprachenunterrichts zu geben, weil die relevanten Angaben nicht immer an die zentrale Stelle weitergeleitet werden müssen.

Aus diesen Gründen und nicht zuletzt wegen der regionalen Kultushoheit lässt sich das Grössenverhältnis zwischen den angebotenen Fächern nur sehr schwer ändern, und eine eigentliche Lenkung des Fremdsprachenunterrichts durch zentrale Behörden ist nur in sehr indirekter Form, etwa durch Empfehlungen und finanzielle Massnahmen möglich.

4. *Englisch als erste Fremdsprache — und die Folgen*

In den Jahren nach dem 2. Weltkrieg hat die englische Sprache in den meisten westeuropäischen Ländern ihre Stellung als die wichtigste Sprache des westlichen Teils der Welt gefestigt.

In einigen Ländern, wie z.B. den skandinavischen, ist Englisch schon von der Grundschule an gesetzlich als obligatorische erste Fremdsprache vorgeschrieben. Viele andere europäische Länder stellen auch andere Sprachen zur Wahl, aber die Schüler geben eindeutig dem Englischen als 1. Fremdsprache den Vorzug (Belgien, Finnland, Frankreich, Niederlande, Portugal, Spanien, Türkei).

Diese Dominanz des Englischen hat dazu geführt, dass DaF seinen Platz im Wettbewerb um den Rang als 2. oder 3. Fremdsprache finden muss. Nicht nur in den Ländern, in denen es mehr als eine Landessprache gibt, wie z.B. in Belgien oder Finnland, sondern auch in anderen Ländern kommt dem Fach DaF häufig nur die Stellung als 3. Fremdsprache zu.

Der pluralistische Ansatz vieler Länder ist - besonders in Krisenzeiten - immer der Gefahr ausgesetzt, einfacheren und deshalb billigeren Lösungen weichen zu müssen. Die Schülergruppe, die bei der Sprachwahl von der Norm abweicht, ist oft relativ klein, d.h. teuer, und stellt somit ein leichtes Opfer schneller Sparmassnahmen dar.

In Belgien sind bei der Wahl der 1. und 2. Fremdsprache 8 Schüler erforderlich, was die grossen Sprachen (Englisch, Französisch, Niederländisch) begünstigt. Erst bei der dritten Fremdsprache, die häufig ein Wahlfach ist, genügen 5 Schüler.

In Frankreich lassen sich ähnliche Tendenzen feststellen. So müssen sich bei der Wahl von gewissen Fremdsprachen, darunter Deutsch, nicht weniger als 15 Schüler eintragen, für seltene Sprachen jedoch nur 8 und für Spanisch 10, was das Zustandekommen von Deutschklassen oft verhindert.

In Frankreich und den Niederlanden ist die Tendenz auch schon vereinzelt vorhanden, als 1. Fremdsprache nur Englisch anzubieten und dadurch die Auslagen für kleinere Klassen mit anderen Sprachwünschen (darunter Deutsch) zu sparen.

Bedarfsanalyse

Im Jahre 1985, als der Bericht geschrieben wurde, lagen nur wenige abgeschlossene Bedarfsanalysen vor. Deshalb wird diese Frage hauptsächlich anhand von zwei dänischen Analysen behandelt. Neben den Ergebnissen steht vor allem die methodische Frage im Mittelpunkt, wie solche Untersuchungen vorzunehmen sind und zu welchen Schlussfolgerungen sie führen können.

Hier sollen nur einige Hinweise zur Methode der beiden behandelten dänischen Bedarfsanalysen erwähnt werden.

1. *H.—O. Rosenbohm: Sprachkenntnisse und Stellenangebote*

Dozent Hans - Otto Rosenbohm an der Handelshochschule Odense hat in den Monaten Januar bis März 1983 die Stellenanzeigen der vier grössten dänischen Zeitungen untersuchen lassen, in denen nach Mitarbeitern mit *zusätzlichen* Fremdsprachenkenntnissen inseriert wurde. M.a.W. eine Anzeige wie "Ingenieur mit Englischkenntnissen" wurde mitgezählt, eine Anzeige wie "Fachlehrer für Deutsch" hingegen nicht. Diese Art der Bedarfsanalyse hält also nicht die Nachfrage nach fachausgebildeten Sprachkompetenzen fest, sondern verzeichnet die erforderlichen allgemeinen Sprachkenntnisse der nicht spezifisch sprachlich ausgebildeten Mitarbeiter.

Dadurch bewertet die Untersuchung - allerdings bloss in kleinem Massstab - ganz gut den allgemeinen Sprachunterricht der Volks- und Oberschule, weil sie zeigt, welche Sprachen später bei der Stellensuche gefragt, d.h. im Wirtschaftsleben nützlich sind.

2. Bo Kristiansen: Die Sprache (n) der Ingenieure

Dr. Bo Kristiansen hat dänische Ingenieure nach ihrem Gebrauch von Fremdsprachen in ihrer täglichen Arbeit befragt.

957 repräsentativ ausgewählte Ingenieure haben auf einem achtseitigen Fragebogen u.a. angegeben, welche Fremdsprache(n) sie in welchem Masse und zu welchen Aufgaben in ihrer normalen Arbeit benutzen. Die Untersuchung beschäftigt sich deswegen mit der Berufsgruppe der Ingenieure, weil diese in ihrer fachlichen Ausbildung wenig oder keinen Fremdsprachenunterricht erhalten haben. Die fremdsprachliche Kompetenz, über die der Ingenieur verfügt, rührt also von dem allgemeinen Teil seiner Ausbildung (Volksschule oder Oberschule) her; andernfalls muss er auf anderen Wegen die eventuell fehlenden Sprachkenntnisse nachholen.

Auf diese Weise lässt sich die allfällige Übereinstimmung zwischen dem Fremdsprachenangebot der Schule und dem Bedarf der Berufstätigen an Fremdsprachenkenntnissen überprüfen.

Information

Am Schluss der Darstellung wird eine Übersicht gegeben über die Informationsmassnahmen, welche die Deutschlehrerverbände in Belgien, Dänemark, Frankreich, Grossbritannien, Schweden und in den Niederlanden ergriffen haben, um auf die Wichtigkeit des Faches DaF aufmerksam zu machen.

Während der IDT in Bern waren die gesamten im Schlusskapitel besprochenen Informations- und Dokumentationsmaterialien im Universitätsgebäude ausgestellt, so dass die Kongressteilnehmer Gelegenheit hatten, sich gründlich zu informieren.

Da das dem ersten Teil des Projekts zugrundeliegende Material, wie erwähnt, unvollständig war, und da sich auf zahlreichen der im Bericht

besprochenen Gebiete, z.B. im Hinblick auf Informationsmaterialien und Bedarfsanalysen, nach 1985 manches ereignet hat, ist es sehr erfreulich, dass in Bern sowohl von den Kollegen wie auch von der Vertreterversammlung bestätigt wurde, dass das Projekt weitergeführt werden sollte.

Im Rahmen dieses Projekts gibt es noch viele Fragen zu untersuchen, die den IDV-Mitgliedern und den Mitgliedsverbänden in ihrer Arbeit als Anregung dienen können.

*Leif Christophersen
Verband der dänischen
Gymnasiallehrer für Deutsch*

AUS DER TÄTIGKEIT DES BULGARISCHEN VERBANDES DER LEHRER FÜR FREMDE SPRACHEN UND LITERATUR

Die wichtigsten Veranstaltungen im Jahre 1986

Einer gefestigten Tradition zufolge führt der Verband in jedem Jahr mehrere Konferenzen durch, die den aktuellsten Problemen im Fremdsprachunterricht gewidmet sind.

1986 fanden zwei nationale Konferenzen statt. Die erste erörterte am 29. und 30. Mai 86 in Warna Fragen des FsU in der 8. und 9. Klasse der Polytechnischen Einheitsschulen (PES) mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, an der 144 Delegierte teilnahmen. Bei der Eröffnung betonte die Vorsitzende des Verbandes, Prof. Anna Iliewa, dass uns "die Fremdsprache den Zugang zu den Errungenschaften von Wissenschaft, Technik und Kunst im Weltmassstab sichert", und dass auch wir "mit Hilfe fremder Sprachen unsere Leistungen in allen Sphären des Lebens verbreiten können". Der Plenarvortrag zu "Zustand und Probleme des FsU in der 8. und 9. Klasse", der von einem Lehrerkollektiv erarbeitet wurde, umriss die wichtigsten Schwerpunkte beim Unterricht in diesen Klassen. Der Hauptakzent wurde auf die Motivierung gelegt, die durch aktive kommunikative Unterrichtsgestaltung erreicht wird,

durch einen problemorientierten Unterricht, die Verbindung der einzelnen Wissensgebiete, durch differenzierte Methoden, die die Individualität des Lernenden berücksichtigen. Der weitere Verlauf der Konferenz vollzog sich in drei Sektionen Deutsch, Englisch, Französisch -, wobei auch Unterrichtsstunden in den Warnaer PES mit verstärktem FsU besucht und ausgewertet wurden.

Als Ergebnis der Konferenz wurden Vorschläge für neue Lehrpläne mit exakt formulierten Zielen und Aufgaben für neue Lehrmittel gemacht. Die Perspektive der PES mit verstärktem FsU beim wissenschaftlich-technischen Aufschwung des Landes wurde klar herausgestellt.

Die zweite Konferenz fand im Juni 86 in Plowdiw statt. Im Mittelpunkt stand der FsU an den nichtphilologischen Hochschulen. Die Konferenz, eine Initiative des Verbandes, wurde mit Unterstützung des Ministeriums für Volksbildung, des Rates für Hochschulbildung und der Hochschule für Nahrungs- und Genussmittel durchgeführt. Es nahmen 120 Delegierte aus allen Hochschulen des Landes teil. Den Plenarvortrag hielt Prof. Anna Iliewa zum Thema "Lage und Perspektiven des FsU an nichtphilologischen Hochschulen". Sie unterstrich die gesellschaftliche Bedeutung des Beherrschens fremder Sprachen als notwendige und aussichtsreiche Brücke, über die der reiche Strom von Informationen über wissenschaftlich-technische Errungenschaften zugänglich wird. Prof. Iliewa begründete die Ziele des Unterrichts in den einzelnen Etappen des Lehrprozesses, die Prinzipien für den Aufbau von Lehrmitteln und Lehrbüchern und wies auf eine Reihe subjektiver und objektiver Faktoren hin, die eine effektive Unterrichtsgestaltung behindern.

Im zweiten Plenarvortrag über "Erweiterung und Intensivierung des FsU an der Hochschule für Nahrungs- und Genussmittel in Plowdiw" berichtete ein Lehrerkollektiv dieser Hochschule über ein in drei Etappen durchgeführtes Experiment zur wissenschaftlichen Organisierung des Unterrichtsprozesses und seiner Intensivierung. Zur Frage des kontinuierlich weitergeführten FsU an der Hochschule berichtete ein Lehrerkollektiv aus Warna, die Notwendigkeit einer engeren Zusammenarbeit von Mittel- und Hochschule unterstreichend.

In zwei parallel verlaufenden Sektionen wurden die linguistischen, landeskundlichen und methodischen Aspekte bei der Auswahl des Lehrmaterials und der Organisierung des Unterrichts für die Motivierung

des Fremdsprachenlernens diskutiert, über die Übersetzung als Mittel und Ziel des Unterrichts, über Aspekte der Verwendung von Computern u.a.

Der zweite Tag verlief in den Sektionen, geteilt nach Problemen der verschiedenen Sprachen. Dabei kamen aktuelle Fragen des FsU zur Sprache, wie Kriterien bei der Textauswahl, das Verhältnis von aktivem und passivem Wortschatz und grammatischem Minimum, die Arbeit mit Sprachlabor und Computer, die Spezifik der Arbeit mit Fachtexten, die Herausforderung von produktiven Sprechfertigkeiten auf der Grundlage der Sprache von Wissenschaft und Technik u.a. Diese in ihrer Art erste Konferenz war von grossem Nutzen für die Fremdsprachenlehrer an nichtphilologischen Hochschulen. Sie verlief in schöpferischer und sachbezogener Atmosphäre.

Beide Konferenzen boten eine reiche Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch und zur Bereicherung an neuen Ideen. Der Beitrag des bulgarischen Verbandes der Fremdsprachenlehrer zur Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit und zur Erhöhung der Qualifizierung der Lehrer für moderne Fremdsprachen ist beträchtlich.

Anna Iliewa

VERANSTALTUNGEN

BERICHT ÜBER DAS IDV-VERTRETERTREFFEN MÜNCHEN 1987

Da nicht weniger als 42 Vertreter aus 28 Ländern - IDV-Vorstand einbegriffen - in München erschienen, hatte das 2. IDV-Vertretertreffen vom 8.-11.7.1987 von vornherein jede Aussicht, erfolgreich zu werden.

In seiner Eröffnungsansprache unterstrich IDV-Präsident Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer die Bedeutung des Faches Deutsch in der Welt und wies auf die Zielsetzungen und Aufgaben des IDV hin, wobei er als satzungsgemäß "wichtiges Ziel" hervorhob, "den Rückgang des Deutschunterrichts zu stoppen, den Deutschunterricht zu stabilisieren und - wo es nur geht - ihn auszubauen."

Hauptthema der ersten Plenumsdiskussion war die IX. IDT in Wien 1989, für die sich ein unverhofft lebhaftes Interesse zeigte. Durchdiskutiert wurden vor allem das Auswahlverfahren und die Dauer der Beiträge sowie der Tagung insgesamt. Die Mehrheit der Verbände sprach sich für eine Verlängerung der IDT auf 5 Tage (Ausflugstag einbegriffen) aus, was sich allerdings voraussichtlich erst ab der X. IDT realisieren lassen.

Das eigentliche Tagungspensum wurde von den Arbeitsgruppen erfüllt. Auf der Tagesordnung einer ersten Arbeitsgruppe stand die Frage, wie die IDV und die Mitgliedsverbände insbesondere über die Weiterführung der Arbeit am Projekt "Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache" die Förderung des Deutschunterrichts in den einzelnen Ländern unterstützen könnten. Ein erster Überblick bringt die nicht gerade erfreuliche Lage an den Tag: die Stellung von DaF ist in vielen Ländern bedroht; aufwärts scheint es nur in jenen Ländern zu gehen, wo das Fach bisher keine bzw. kaum eine Rolle spielte. Beschlossen wird, in allen Verbänden eine Rundfrage durchzuführen, um die aktuellen Deutschschülerzahlen in aller Welt zu ermitteln, in einem zweiten Fragebogen die Qualität des DaF-Unterrichts in den verschiedenen Ländern zu untersuchen sowie eine Bestandsauf-

nahme der in den Ländern unternommenen Werbemaßnahmen zu machen, wobei zu berücksichtigen ist, daß den Werbemöglichkeiten für DaF dadurch Grenzen gesetzt sind, daß in vielen Fällen ausschließlich für den Fremdsprachenunterricht im allgemeinen geworben werden kann. Dem IDV-Vorstand wurden schließlich nachstehende wichtige Empfehlungen übergeben:

1. den Staatsoberhäuptern der deutschsprachigen Länder unsere Besorgnis um den weltweiten Rückgang des Faches Deutsch mit dem Ansuchen auszudrücken, sich für die Interessen der deutschen Sprache im Ausland verstärkt einzusetzen;
2. die Zentrale des Goethe-Institutes aufzufordern, ihre Veranstaltungen weltweit ausschließlich in deutscher Sprache bzw. den jeweiligen Landessprachen durchzuführen, weil der Einsatz dritter Fremdsprachen gewisse Gegenargumente gegen den DaF-Unterricht hervorruft bzw. nährt.

Eine zweite Arbeitsgruppe befaßte sich mit der Kommunikations- und Informationsfrage innerhalb des IDV. Empfohlen wurde, nicht zuletzt aus Repräsentationsgründen den Rundbrief in der heutigen Form und im 6 Monate-Rhythmus beizubehalten, zusätzlich aber ein Informationsblatt herauszugeben, in dem Veranstaltungen in aller Welt angekündigt werden könnten, in dem aber auch Korrespondenten der einzelnen Verbände über die Lage und Entwicklung des DaF-Unterrichts in ihrem Land berichten sollten. Der Zeitschriften-Austausch sollte aktiviert werden; das Vertretertreffen sollte nach Möglichkeit öfter als bisher, d.h. einmal jährlich, stattfinden; der IDV sollte öfter als bisher Fachtagungen - eventuell lokaler Art - veranstalten, und auf den IDTs sollte Raum geschaffen werden, wo die Verbände zueinander finden und Absprachen treffen könnten. Der IDV-Vorstand wird eine Liste aller wichtigen und nützlichen Adressen für DaF herausgeben, die von den einzelnen Verbandszeitschriften übernommen werden könnte. Den Verbänden wird empfohlen, öfter als bisher zu ihren Veranstaltungen Vertreter und Referenten anderer Verbände bzw. des IDV einzuladen.

Aufgabe der dritten Arbeitsgruppe war es, die Realisierungsmöglichkeiten der Empfehlung des Moskauer Symposiums zur Schaffung einer literarischen Anthologie zu untersuchen. Diese wäre dem Friedensge-

danken verpflichtet und ließe sich im DaF-Unterricht an Mittel- und Hochschulen kapitalistischer und sozialistischer Staaten einsetzen. Es würde sich dabei um eine Sammlung unvereinfachter deutscher Originaltexte aus allen Jahrhunderten handeln, zu denen Lyrik und Prosa, aber auch einige kurze und nicht zu schwierige Sachtexte gehören sollten.

Vor allem bot die Tagung, nicht zuletzt durch das angenehme Rahmenprogramm sowie den Verlegerempfang am 9. Juli, ideale Möglichkeiten, alte Freundschaften zu erneuern und neue Kontakte aufzunehmen.

*Prof. Dr. Roland Duhamel,
Präsident des Belgischen Germanisten-
und Deutschlehrerverbandes*

Veranstaltungskalender

1987

11.-13. November
Fourth International Conference on Basic Problems of Translation Science, in: Leipzig, German Democratic Republic.

Information: E. Fleischmann, Karl-Marx-Universität, Postfach 920, DDR-7010 Leipzig, German Democratic Republic.

21.-23. November
International Conference on Language Teaching and Learning of the Japanese Association of Language Teachers (JALT), in: Tokyo, Japan.

Information: JALT Central Office, Kyoto English Center, Sumitomo Seimei Building, 8F, Shijo Karasuma Nishi-iru, Shimogyo-ku, Kyoto 600, Japan.

18.-25. November
Conference of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), in: Atlanta, Georgia, USA.

Information: ACTFL, 579 Broadway, Hastings-on-Hudson, New York 10706, USA.

27.-30. Dezember
Annual Conference of the Modern Language Association (MLA) of America, in: San Francisco, California, USA.

Information: MLA, 10 Astor Place, New York City, New York 10003, USA.

1988

3.-8. Januar
FIPLV World Congress in conjunction with the Australian Federation of Modern Language Teachers' Association (AFMLTA), in: Canberra, Australia.

Theme: Learning Languages is Learning to Live Together.
Information: FIPLV Head Office, Seestrasse 247, CH-8038 Zurich, Switzerland.

Kongreß der Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes FIPLV.
Auskunft: FIPLV - Congress-Organizers, GPO Box 989, Canberra A.C.T. 2601 Australien.

21.-23.3.1988 Berlin
Bundeskongreß des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen FMF
Auskunft: Dr. F.J. Zapp, Hedwigstr. 4, D-8000 MÜNCHEN 19

1.-4. April
Conference on World Humor and Irony, in: West Lafayette, USA.
Information: V. Raskin, Department of English, Purdue University, West Lafayette, Indiana 47907, USA.

1989

3. August
Seventh European Symposium on Languages for Specific Purposes, in: Budapest, Hungary.
Theme: Comprehension and Communication
Information: Andras Szöllösy, Technical University, Institute for Foreign Languages, Egrý y.u.l, H-1502 Budapest XI, Hungary.

BEITRÄGE

Rainer Bohn

Schreiben — eine Sprachtätigkeit, die man vergessen kann?

Der Doppelsinn der Überschrift ist gewollt: Auf die Frage, welchen Wert sie der Entwicklung des Schreibens im Unterricht beimessen, antworteten von 324 Deutschlehrern aus 24 Ländern¹ 117 mit 'einen geringen', 53 mit 'einen sehr geringen' und 22 mit 'keinen'. Als Begründungen wurden angeführt: Kommunikativer Sprachunterricht verlangt vor allem Sprechen und Hören - Schreiben ist nur für Spezialisten notwendig - geeignete Arbeitsmittel für die Entwicklung des Schreibens fehlen - Schreiben ist Zeitvergeudung - Schreiben kann man selbst erlernen. Da gleiche und ähnliche Aussagen auch von Praktikern anderer Sprachlehrfächer formuliert werden, scheint die für das Deutsche als Fremdsprache ermittelte Situation den gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht insgesamt zu charakterisieren. Die vorgebrachten Argumente werden nicht einsichtiger, aber verständlicher, wenn man sie im Zusammenhang mit diesbezüglichen Vorgaben in offiziellen Ausbildungsdokumenten sieht. Die Entwicklung der Zieltätigkeit 'Schreiben' wird in Lehrplänen, -programmen und Richtlinien kaum gefordert, und wenn, dann zumeist nur als Hilfsmittel bei der Ausbildung der anderen sprachlichen Haupttätigkeiten. Damit erklärt sich zugleich, daß in Lehr- und Lehrmaterialien das Schreiben in auffälliger Weise unterrepräsentiert ist und kaum gezielt entwickelt wird.² Die offenkundige und als Unterrichtsprinzip anerkannte Praxis der Betonung der sprechsprachlichen Tätigkeiten wird andererseits nicht nur als Positivum konstatiert: "Beim Schreiben kann man kaum von einem Niveauzuwachs sprechen" (PROBLEME 1981, 59); "Alltagssprache ist eine Art sprachdidaktisches Zauberwort geworden" (RÖS-LER 1982, 29); "Tatsache ist, daß der schriftliche Ausdruck ... hinter dem mündlichen zurückbleibt" (ARMALEO-POPPER 1984,35).

Hier wird die Frage nach dem Zusammenhang von Theorie und Praxis aktuell: Man kann davon ausgehen, daß die Gegebenheiten der Unterrichtspraxis weitgehend den diesbezüglichen Stand der Theorie des Fremdsprachenunterrichts widerspiegeln. Analysen gegenwärtiger fachmethodischer Grundlagenliteratur (Methodiken des Fremdsprachenunterrichts) zeigen, daß seit einigen Jahren Lesen und Schreiben in qualitativer und quantitativer Hinsicht als Sprachtätigkeiten 'zweiter Ordnung' hinter dem Sprechen und Hören rangieren. Die Forschung und die wissenschaftliche Auseinandersetzung auf dem Gebiet der Sprachtätigkeitsentwicklung haben das Schreiben offensichtlich aus dem Gesichtskreis verloren, und auch in Fachzeitschriften sind Beiträge zum fremdsprachlichen Schreiben eine Rarität. Dieser Zustand wird nicht zuletzt auch dadurch verdeutlicht, daß auf den vier Internationalen Deutschlehrertagungen zwischen 1974 und 1983 alle sprachlichen Haupttätigkeiten eine Rolle spielten - das Schreiben ausgenommen.

Die Gründe für eine solche Degradierung des Schreibens sind sehr komplexer Natur, sie sind u.E. im wesentlichen zu suchen

- in einer ungerechtfertigten, mitunter direkten Übertragung linguistischer Urteile auf den didaktisch-methodischen Bereich (Die verstärkte Hinwendung der linguistischen Forschung zur gesprochenen Sprache mit Beginn der 60er Jahre führte im Sprachunterricht zu einer parallelen Schwerpunktverlagerung.),
- in einer teilweise falschen Interpretation des Prinzips der kommunikativ orientierten Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts (Das Ad-hoc-Gesprochene wird favorisiert und führt im Verfolgen audiolinguischer Tendenzen zu einer nicht immer stichhaltigen Umbewertung von Könnenszielen.),
- in einer ungenügenden Berücksichtigung der Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb (Die Reihenfolge, in der die sprachlichen Haupttätigkeiten in der Muttersprache angeeignet werden - vom verstehenden Hören über das (Nach)Sprechen zum Lesen und Schreiben - wird häufig als unveränderlich auch für das Erlernen einer Fremdsprache angenommen und damit als Rangfolge verstanden.),
- im unzureichenden Erkenntnisstand von Linguistik, Psychologie und Unterrichtsmethodik hinsichtlich des schriftlichen Gebrauchs von Sprache.

Die mit der Überschrift signalisierten Zweifel an der Richtigkeit der gegenwärtigen Praxis des Fremdsprachenunterrichts lassen sich u. E. in begründete Bedenken überführen, wenn man folgende Sachverhalte berücksichtigt:

- Gesprochene und geschriebene Sprache sind zwei gleichberechtigte, relativ selbständige und vollausgebildete Daseinsweisen von Sprache, die in gleicher Weise der sprachlichen Kommunikation dienen. Der Grad der Entwicklung von Sprechen und Schreiben im Sinne kommunikativer Fähigkeiten wird maßgeblich von den Ausbildungsbedingungen der Zielgruppe bestimmt.
- Schreibenkönnen ist nicht nur eine Technik, sondern eine wesentliche Komponente der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung, die die kommunikative Kompetenz der Lernenden maßgeblich erweitert. Neben seiner gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedeutsamkeit stellt die Beherrschung der Schriftsprache ein wichtiges Mittel zur Effektivierung der sprachpraktischen Ausbildung insgesamt dar.
- Die mit der sprachlichen Tätigkeit im Zusammenhang stehenden Bewußtseinsprozesse im kortikalen Bereich beruhen auf der Existenz bestimmter Kernzonen, die gleichzeitig, aber mit unterschiedlicher Intensität in Aktion treten. Zugleich wird begründet darauf verwiesen (vgl. z. B. WEIGL 1975, 389; LURIJA 1982, 245), daß Lese- und Schreibvorgänge eine relative Autonomie gegenüber dem Sprechen erreichen können und damit unabhängig von ihm verlaufen. Einseitigkeiten und Extreme in der Anwendung des Prinzips von komplexer und akzentuierter Entwicklung sprachlicher Tätigkeiten müssen sich deshalb insgesamt hemmend auf die Könnensentwicklung auswirken.
- Erkenntnisse der Wahrnehmungs- und Gedächtnispsychologie besagen, daß Einprägen und Behalten erleichtert werden, wenn möglichst viele Sinne am Lernprozeß beteiligt sind. Außerdem gilt, daß der Mensch in seinem Gedächtnis nur 20% von dem behält, was er hört, aber über 50% von dem, was er sieht (vgl. FLEMING 1973, 160). Der vorwiegend optisch und graphomotorisch angelegte Gedächtnistyp ist am stärksten verbreitet, und auch bei Beachtung individueller Unterschiede ist die Bedeutsamkeit graphischer Repräsentation von Sprache für den Lernprozeß offensichtlich.

- Die Tatsache, daß der Mensch sich entwickelt, indem er tätig ist, und daß menschliche Tätigkeit sich im Tätigsein vervollkommnet, gilt auch für die Ausbildung von Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Das bedeutet, daß sich die einzelnen sprachlichen Tätigkeiten in erster Linie nur durch die Ausübung dieser Tätigkeiten selbst entwickeln lassen. Auffassungen, die das Schreiben als ein Nebenprodukt der Entwicklung der anderen sprachlichen Tätigkeiten ansehen, negieren das Wesen dieser Tätigkeit.

Wenn man diese Sachverhalte als Argumente für das Schreiben akzeptiert, dann sind auch hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung Konsequenzen festzulegen, die als didaktisch-methodische Grundsätze die linguistischen, psychologischen und pädagogischen Spezifika dieser sprachlichen Tätigkeit berücksichtigen.³ Das setzt voraus, daß spätestens hier der Begriffsumfang von 'Schreiben' definiert wird. Wir gehen von folgender Bestimmung aus:

Schreiben ist eine sprachlich-kommunikative Grundtätigkeit (Fähigkeit/Fertigkeit) und damit die Realisierungsform eines bestimmten Systems von (normierten) graphischen Mitteln, die als Leistungsvollzug die sprachlich korrekte und im Ausdruck adäquate schriftliche Darstellung von Inhalten sowie die orthographische Richtigkeit und die Schreibgeläufigkeit umfaßt und die in Abhängigkeit vom Anliegen der Ausbildung Ziel- und/oder Mittlerfunktion übernimmt. Nach der Art der sprachlich-geistigen Anforderungen sind zu unterscheiden: das rezeptiv-reproduktive Schreiben (z. B. Abschreiben, Nachschreiben), das reproduktiv-produktive Schreiben (z. B. Konspektieren, Protokollieren) und das produktive Schreiben (das freie Schreiben). Aus dem komplexen Charakter dieser Sprachtätigkeit ergibt sich ein erster methodischer Grundsatz: Schreiben kann nur durch das Zusammenwirken seiner Konstituenten realisiert werden. Geht man vom Schreiben als einer Fähigkeit aus, dann stellen ihre Komponenten (die richtige Auswahl und der korrekte Gebrauch lexikalischer, grammatischer und textkompositorischer Mittel, die Beherrschung der Orthographie, die Lesbarkeit und die Schreibgeläufigkeit) notwendige und relativ abgrenzbare Zielgrößen des Übungsprozesses dar. Das heißt, die Entwicklung der Fähigkeit zum zusammenhängenden schriftsprachlichen Gestalten hat ihre Voraussetzung in der Entwicklung dieser Teilfähigkeiten.

Die Arbeit an den *sprachlichen Mitteln* muß allgemeines Prinzip der sprachpraktischen Ausbildung sein. Das ergibt sich aus folgendem Zusammenhang: In der Arbeit an den Darstellungsverfahren (Berichten, Beschreiben, Erörtern u.a.) wird besonders auf solche sprachlichen Mittel eingegangen, die eine enge funktionale Beziehung zur Lösung der Darstellungsaufgabe haben (beim Erörtern sind das z. B. die verschiedenen Mittel zum Ausdruck kausaler Beziehungen). Da unter den Bedingungen des sprachpraktischen Unterrichts hierbei nur an ausgewählten Mitteln gearbeitet werden kann, bleiben diejenigen, die nicht verfahrensgebunden verwendet werden, teilweise unberücksichtigt. Es handelt sich um solche Sprachmittel, die textübergreifenden Charakter tragen, die also bei jeder zusammenhängenden sprachlichen Darstellung zu beachten und im Sinne der Entwicklung einer allgemeinen Formulierungsfähigkeit zu üben sind. Dazu gehören z. B. lexikalische und grammatische Mittel zur Kennzeichnung des Gültigkeitsgrades einer Aussage, Mittel zum Ausdruck zeitlicher und modaler Beziehungen, Mittel einer unpersönlichen Ausdrucksweise und Möglichkeiten der Attribuierung.

Vor dem Hintergrund der Strukturunterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erlangen für das zusammenhängende Schreiben (und Sprechen) die *Textgestaltungsprinzipien* Bedeutung, vor allem die Möglichkeiten des Verdichtens und Auflockerns, der Satz- und Textverflechtung, der Textgliederung und der Rahmenbildung und Ausrahmung. Germanistikstudenten sollten zu einer differenzierten Realisierung befähigt werden. Unter dem Gesichtspunkt der Funktion-Mittel-Beziehung macht das den kombinierten Einsatz von Nachweis-, Einschätzungs-, Korrektur- und Anwendungsübungen sinnvoll.

— *Verdichten und Auflockern* (Übungsbsp.: Nachweisen)

Vergleichen Sie die beiden Texte miteinander!

Unterstreichen Sie im Text B die sprachlichen Mittel, mit deren Hilfe eine Verdichtung erreicht wurde!

— *Rahmenbildung/Ausrahmung* (Übungsbsp.: Einschätzen)

Nennen Sie im folgenden Zeitungskommentar die drei

Ausrahmungen und begründen Sie, warum sie zweckmäßig sind!

- *Satz- und Textverflechtung* (Übungsbsp.: Korrigieren)

Wortfolge:

Ordnen Sie die Wörter zu sinnvollen Sätzen!

Ein junger Autofahrer eine Kurve derartig leichtsinnig nahm mit Sportwagen seinem, dass er streifte und zu Boden eine Frau riss...

Vorfeldbesetzung:

Ein Schüler beschreibt seinen ersten Flug.

Stellen Sie im Text den Hauptmangel im sprachlichen Ausdruck fest!

Schreiben Sie den Text um!

Ich sah nach unten. Ich erblickte winzige Dörfer und Flüsse. Angst bekam ich plötzlich. Ich fürchtete wir könnten abstürzen ...

Mehrdeutigkeit:

Weisen Sie die sprachlichen Mängel in den folgenden Formulierungen nach!

Korrigieren Sie!

Urlauber! Ab sofort bis Mitte Oktober Übernachtungsmöglichkeiten für zwei Personen mit fließend kaltem und warmem Wasser.

— *Textgliederung*

Der folgende Text ist nicht 'leserfreundlich'.

Machen Sie deshalb die innere Gliederung so weit wie möglich durch eine Absatzgliederung sichtbar!

Die Anwendungsübungen sind komplexer Natur. Sie erfordern den kombinierten Einsatz verschiedener Sprach- und Vertextungsmittel und entsprechen weitgehend den Aufgaben zum zusammenhängenden sprachlichen Darstellen.

Schreiben Sie ein Resümee des Beitrages "Abkürzungen in Sportberichten" (Sprachpflege 4/1985, S. 4/-51)! Formulieren Sie eine schriftliche Einladung (einen Aushang) an Ihre Kommilitonen für eine Veranstaltung aus Anlaß Ihres Nationalfeiertages!

Verfassen Sie einen Bericht über die Durchführung Ihres Ferienlagerpraktikums!

Machen Sie - wenn möglich - Vorschläge zur Verbesserung des Praktikums und begründen Sie diese!

Die *Rechtschreibung* ist eine obligatorische Grundqualität des Schreibens. Für Deutschlehrerstudenten ist eine weitgehende Beherrschung der deutschen Orthographie verbindlich. Sie wird aufgrund der Bedingungen des Fremdsprachenerwerbs in keinem gesonderten Lehrgang vermittelt - ihre Beachtung ist ein durchgehendes Prinzip der sprachpraktischen Ausbildung. Dabei gilt, daß solche orthographischen Regularitäten zu üben und zu festigen sind, die den Studenten laut Fehleranalyse Schwierigkeiten bereiten. Unsere Untersuchungen haben ergeben, daß sich Unsicherheiten vor allem auf dem Gebiet der Groß- und Kleinschreibung, der Interpunktion, der Getrennt- und Zusammenschreibung und der Silbentrennung zeigen. Die für diese Stoffgebiete angemessenen Übungsformen sind bei RIEHME (1974, 130 ff.) dargestellt. Insgesamt sind die Studenten zu einem zunehmend selbständigen Erwerb orthographischen Wissens und Könnens zu befähigen. Wenn Schreiben der Übermittlung von Bewußtseinsinhalten dienen soll, dann setzt das die *Lesbarkeit* des Geschriebenen voraus. Je dukтусgerechter die Handschrift ist, desto besser läßt sie sich lesen. In den von uns untersuchten Schreibleistungen stören die Abweichungen von der verbindlichen Norm die Lesbarkeit im allgemeinen nicht. Bei der hier notwendig zu akzeptierenden Vielfalt der Handschriften sind einzelne Buchstaben und Buchstabenverbindungen verschiedentlich sehr willkürlich geprägt. Auch wenn auf dieser Ausbildungsstufe u. E. keine gesonderten Übungen für die Verbesserung des Schriftbildes anzusetzen sind, zumal die Normschrift in den deutschsprachigen Ländern gewisse Unterschiede aufweist, so ist doch den Studenten (am Beispiel) immer bewußt zu machen, daß deutliches Schreiben des Lehrers und die Kenntnis des Duktus die Voraussetzung für entsprechende Schülerleistungen darstellt.

Die *Schreibgeläufigkeit* bildet eine entscheidende Komponente der Schreibfähigkeit. Mit einem Abschreibetest konnten wir ermitteln, daß sie sehr unterschiedlich entwickelt ist. Auch wenn man bei weit Fortgeschrittenen davon ausgehen kann, daß die notwendige Grundmotorik ausgebildet ist, so stellt die Verbesserung der Feinmotorik einen wichtigen Faktor für die Intensivierung von Schreibhandlungen dar. Die kontinuierliche Entwicklung der Schreibgeläufigkeit ist somit ein Anliegen, das bei allen schriftlichen Übungen zu bedenken ist. Bei bestimmten Übungen (z. B. bei rezeptiv-reproduktiven, auch bei manchen reproduktiv-produktiven) sollte deshalb die Aufgabenlösung

an Zeitvorgaben gebunden werden. Insgesamt aber sollte gelten, daß die Verbesserung der Schreibgeläufigkeit nicht auf Kosten von Lesbarkeit und Sauberkeit geht.

Der Entwicklung des Schreibens sind auch die nachfolgenden methodischen Grundsätze verpflichtet. Sie können hier lediglich genannt werden, wobei die Aufzählung keine Rangfolge festlegen will:

- Die Reihenfolge in der Vermittlung der sprachlichen Tätigkeiten ist als eine variable Größe aufzufassen.
- Bei Beachtung des Zusammenhangs von Textrezeption und Textproduktion ist Schreiben auf der Grundlage geschriebener Texte auszubilden.
- Können im Schreiben ist planmäßig und kontinuierlich zu entwickeln.
- Komplexes schriftsprachliches Können ist über die Ausbildung von Teilfähigkeiten vorzubereiten.
- Die Entwicklung von Können im Schreiben ist eng mit Verfahren zur selbständigen Nutzung von Hilfsmitteln zu verbinden.
- In die Arbeit am schriftlichen Ausdruck sind Übersetzungsübungen einzubeziehen.
- Bei der Entwicklung des Schreibens ist das Prinzip der thematisch-situativen Sprachverwendung zu beachten.
- Kriterien für die Ermittlung und Bewertung schriftlicher Leistungen haben die Besonderheiten schriftsprachlicher Tätigkeit zu berücksichtigen.

Die Ausführungen hatten sich das Ziel gestellt, eine Frage zu beantworten. Wir hoffen, daß diese Antwort dazu beitragen kann, daß der Leser, wenn er ihr schon nicht beipflichten kann, zumindest über sie nachdenkt.

Anmerkungen

- (1) Die Befragung erfolgte im Rahmen der Internationalen Hochschulferienkurse für Germanistik 1982 und 1983 in Weimar. Die befragten Deutschlehrer repräsentierten alle Ausbildungsstufen und Bildungsbereiche.

- (2) Ausführlicher vgl. BOHN (1985, 249 ff.).
 (3) Die didaktisch-methodischen Grundsätze beziehen sich auf die Ausbildung ausländischer Germanistikstudenten. Sie berücksichtigen also in erster Linie das Bedingungsgefüge dieser Zielgruppe.

Literaturverzeichnis

- ARMALEO-POPPER, L.: Über einige Voraussetzungen zur Didaktik der Schreibfertigkeit.
 In: Zielsprache Deutsch 15 (1984) 2 (13-41).
 BOHN, R.: Die Grundtätigkeit SCHREIBEN im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.
 In: brücken. Germanistisches Jahrbuch DDR-ČSSR, Prag 1985 (248-258).
 FLEMING, G.: Gedanken zur Entwicklung neusprachlicher Lehrsysteme. In: Deutsch als Fremdsprache 10 (1973) 3 (157-161).
 LURIJA, A. R.: Sprache und Bewußtsein. Beiträge zur Psychologie. 12. Berlin 1982.
 PROBLEME: Einige aktuelle Probleme bei der Gestaltung eines lern- und übungintensiven Fremdsprachenunterrichts. In: Fremdsprachenunterricht 25 (1981) 2/3 (57-60).
 RIEHME, J.: Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts. Berlin 1974.
 RÖSLER, D.: Rechtschreibung und Rechtschreibreform - kein Thema für Deutsch als Fremdsprache? In: Zielsprache Deutsch 14 (1982) 3 (29-35).
 WEIGL, E.: On Written Language: Its Acquisition and Its Alexia-Agraphic Disturbances. New York 1975.

GEDANKENSTRICH

gezogen nach der Lektüre eines Artikels der französischen Philosophin France Quéré

Wir leben im Jahrhundert der Repro-Dokumentation. Wir speichern Schrift, Bild und Ton. Die Photokopie-, Video- und Tonbandgeräte sind uns unentbehrlich. Ohne das mechanische Gedächtnis der Datenbank fühlen wir uns hilflos. Der Druck auf den Knopf macht das Wissen abrufbar: Wir können wissen, was wir wissen wollen, wann wir es wissen möchten, denn es ist uns gelungen, die Werke des Geistes in Maschinen einzuschliessen; als abgedrucktes Papier, Licht- und Tonprojektion treten sie wieder hervor. Aus dem Körperlosen haben wir Materie geschaffen. Die Kultur lässt sich mit Händen greifen. Gelobt sei der Fortschritt!

Ist aber diese Kultur, die zum materiellen Besitz wird, auch geistiger Reichtum? Was wir uns einst mit Geduld und Fleiss erarbeiten mussten, schenkt uns die ausgeklügelte Elektronik. Sie hat uns davon entbunden, zu lernen, zu überlegen, auszuwählen und einzuprägen im Gedächtnis. Hirn und Herz sind unbewohnte Zimmer geworden.

Was füllt die Leere?

Früher - es war noch gar nicht so lange her und doch scheint ein Jahrhundert dazwischen -, hatten wir mit den Werken des Geistes eine weit unmittelbarere Beziehung. Wir lasen, die Feder in der Hand, schrieben ab, fassten zusammen, machten Notizen, hielten Eindrücke, Gedanken, Beobachtungen fest, brachten zu Papier, was uns durch den Kopf ging. Auf der Wegstrecke vom Kopf zur Hand erfolgte nüchtern oder begeistert, bewusst und kraftvoll die Aneignung des Werkes.

Heute brauchen wir unseren Verstand nicht mehr, um das Wesentliche auszuscheiden und das Gelesene zu verdichten. Wir photokopieren und archivieren. Lesen, d.h. das geduldige Eindringen in den Text mit wachem Sinn, ist überflüssig. Überfliegen genügt. Wir haben den Text ja zur Hand und können ihn jederzeit abrufen. So gewinnen wir Zeit.

Doch wofür?

Hans-Werner Grüninger, Schriftleiter

In: *Ouest France*, 15.07.1986

Ein Lehrmittel für alle oder für jeden eins?

Die Zielgruppe als zentrales Problem in der Lehrmittelproduktion, dargestellt am Beispiel "Deutsch für fremdsprachige Kinder", Lehrmittelverlag Kt. Aargau / Interkantonale Lehrmittelzentrale, Buchs 1985

1. Einleitung

Eines der ersten Probleme, mit denen sich der Verfasser eines neuen Lehrmittels auseinandersetzen muss, hat mit der Zielgruppe zu tun und kann zunächst mit den Fragen angeschnitten werden: Für wen schreibe ich das Lehrmittel? - Für eine bestimmte Gruppe von Menschen oder für mich selbst? Lassen wir hier einmal Ehrgeiz und Kompetenzansprüche beiseite und nehmen wir an, der Autor will sein Lehrmittel wirklich für eine bestimmte Gruppe von Lernern-Schülern schreiben - in unserem Fall sind es fremdsprachige Kinder der 2. bis 6. Primarklasse (Grundschule) -, dann stellen sich ihm zwei weitere Fragenkomplexe. Erstens muss der Autor genauer ermitteln, an wen sich das Lehrmittel wendet. Es sind dies in erster Linie Fragen über die Altersstufe, soziale und kulturelle Herkunft, Motivation zum Lernen usw., deren Beantwortungen ein genaueres Bild und evtl. auch Angaben über die Grösse und Verbreitung der Zielgruppe zu geben vermögen. Zweitens muss sich der Autor seine Zielgruppe konkret vorstellen können, d.h. zum Beispiel folgende Fragen beantworten können: Wie und wo leben diese Schüler mehrheitlich? Welche Hoffnungen, Träume, Bedürfnisse usw. haben sie? Welches sind ihre Vorkenntnisse? Was erwarten sie, und was brauchen sie? Das sind allgemeine Fragen, die vor Beginn der Arbeit am Lehrmittel differenzierter und präziser formuliert und entsprechend beantwortet werden müssen.

Jeder Autor kennt natürlich eine bestimmte, aber in der Regel verschwindend kleine Anzahl dieser Schüler persönlich und kann bei ihnen Antworten auf viele Fragen finden. Und vielleicht kennt er auch einige Lehrer, die das Lehrmittel benutzen werden. Die Zielgruppe an sich, d.h. alle Schüler und alle Lehrer, die mit dem Lehrmittel arbeiten werden, kann er sich aber trotz Analyse und trotz persönlichen Kon-

takten nur durch eine Verallgemeinerung, durch eine Typisierung der ihm bekannten Schüler und Lehrer ungefähr vorstellen. Und diese Typisierung wird zwangsläufig auf einen Ideal-Lehrer mit Ideal-Schülern in einer Ideal-Schule hinauslaufen.

Obwohl diese Ideal-Bilder für die ermittelte Zielgruppe durchaus repräsentativ sein können, sieht die Wirklichkeit in den Schulen meist anders aus. Jeder Schüler ist anders, jeder Lehrer ist anders, jede Klasse oder Gruppe ist anders, jede Schule ist anders - und trotzdem kann nur ein Lehrmittel produziert werden, das für alle gilt. Die Extreme sind damit gegeben: Nur ein Lehrmittel wird für eine mehr oder weniger zahlreiche, mehr oder weniger bestimmte Zielgruppe produziert, obwohl man eigentlich für jeden einzelnen Benutzer ein "massgeschneidertes" Lehrmittel anfertigen könnte (müsste?), wenn man wirklich den Bedürfnissen des Schülers, seinen Interessen, seiner Wirklichkeit usw. gerecht werden will und damit eine maximale Lernmotivation bzw. einen maximalen Lernerfolg erzielen will.

Wie wir dieses Problem in der Erarbeitung von "Deutsch für fremdsprachige Kinder" zu lösen versucht haben, möchte ich im folgenden darstellen und gleichzeitig auch einen Ansatz liefern, wie die Rolle des Lehrers und des Schülers gegenüber einem Lehrmittel neudefiniert werden kann.

2. Rahmenbedingungen zur Produktion des Lehrmittels

Der Deutschunterricht für fremdsprachige Kinder stellt eine Problematik dar, die in der Deutschschweiz seit rund zwei Jahrzehnten besteht, aber erst in den letzten Jahren die gebührende Aufmerksamkeit der Schulbehörden und Lehrerfortbildungsinstitutionen auf sich zu ziehen vermochte. Zwar gibt es für Schüler, die mit keinen oder mangelnden Deutschkenntnissen in die Schule eintreten, seit einiger Zeit spezielle Einrichtungen zur Sprachförderung; die dafür eingesetzten Lehrkräfte müssen aber diesen Unterricht nach wie vor ohne Sachwissen bzw. mit nur geringem Sachwissen bewältigen. Zur Zeit sind es an die zweitausend Lehrer,* die Deutschunterricht an fremdsprachige Kinder erteilen, und zwar in drei verschiedenen Unterrichtstypen:

* Die Schätzung stützt sich auf die Verkaufsquoten des Lehrerbegleithefts 1. Teil

- in speziellen Kleinklassen für fremdsprachige Kinder (mit vollem Wochenpensum),
- in zusätzlichem Deutschunterricht (2-8 Wochenstunden),
- in der Regelklasse (Der Klassenlehrer muss sich selbst, ohne zusätzliche Lehrkraft, um das fremdsprachige Kind kümmern.).

Die Lehrmittel, die bis anhin zur Verfügung standen, stammen fast ausschliesslich aus der Bundesrepublik. Die Lehrer waren daher gezwungen, mit relativ grossem Aufwand die Materialien den Verhältnissen in der Schweiz anzupassen bzw. selber Arbeitsblätter zu erarbeiten.

Auch die Schüler bieten alles andere als ein homogenes Bild: Abgesehen von ihren unterschiedlichen Herkunftsländern (unterschiedlichen Sprachen und Kulturen), treten diese Schüler auch in ganz unterschiedlichen Altersstufen in die Schweizer Schule ein.

Vor Arbeitsbeginn standen wir also vor einer recht vielfältigen, hier nur skizzierten schulischen Wirklichkeit, für die es galt, laut Auftrag so rasch als möglich und so kostengünstig als möglich ein Lehrmittel zu erstellen. Angesichts des so formulierten Auftrags, aber auch angesichts der komplexen Situation wurde vom Auftraggeber folgerichtig kein ausgeklügeltes Lehrmittel verlangt, sondern ein flexibles Lehrmaterial, das in allen Unterrichtstypen und mit Schülern von 8 bis 13 Jahren einsetzbar ist.

3. Die pädagogischen Leitgedanken

Da es uns Autoren darum ging, ein Lehrmittel für wirkliche Kinder - und nicht für typisierte Idealkinder - zu machen, bestand unsere erste Vorbereitungsarbeit darin, die Zielgruppe, wie einführend beschrieben, genaustens zu analysieren, denn wir wollten uns nicht ausschliesslich auf unsere Praxiserfahrungen stützen. Die Analyse brachte uns unter anderem zur Einsicht, dass trotz der Heterogenität der Zielgruppe entscheidende Gemeinsamkeiten bestanden, an denen sich unsere Arbeit orientieren konnte.

Da sind zunächst die allgemeinen Lernziele zu nennen. Die Schüler müssen ein Sprachniveau erreichen, das ihnen ermöglicht, erstens am Unterricht der altersgemässen Regelklasse teilzunehmen und zweitens

sich in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen inner- und ausserhalb der Schule zu behaupten. Die Schüler müssen aber auch fähig sein, sich in der neuen Umgebung zielgerichtet zu orientieren und zu handeln. Dies wiederum setzt voraus, dass die Kinder die neue Umgebung und die darin geltenden (Verhaltens-) Normen verstehen und interpretieren können und dass sie ihr durch die Emigration beeinträchtigtes Selbstbewusstsein stärken und das nötige Selbstvertrauen entwickeln müssen. Das sind einerseits sprachdidaktische und andererseits rein pädagogische Ziele, die nicht nur im Unterricht, sondern auch während der Schaffung des Lehrmittels beachtet werden mussten, denn wir wollten die Inhalte an den tatsächlichen Bedürfnissen der Schüler und nicht nur an den sprachlichen Anforderungen der Schule orientieren.

Gemeinsamkeiten Hessen sich aber auch finden, indem wir uns ganz einfach die ersten Schulwochen eines neuangekommenen fremdsprachigen Kindes vor Augen führten. Wie fühlt sich das Kind? Welches sind die kommunikativen Situationen, die es schon am Anfang bewältigen muss? Was braucht es, um sich z.B. in Spielsituationen auf dem Pausenplatz eingliedern bzw. sich durchsetzen zu können? Welches sind seine Vorkenntnisse, die es in der Muttersprache schon in den ersten Tagen einbringen kann? Die Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen gaben uns eine Fülle wertvoller Hinweise, was in den ersten Einheiten unbedingt enthalten sein muss. Während der gesamten Produktion des Lehrmittels Hessen wir uns denn auch von Fragen leiten, die sich auf das Kind bezogen. Wir gingen also nie von Fragen aus wie z.B.: Welche sprachlichen Formen und Strukturen müssen in dieser Einheit behandelt werden? Welcher Wortschatz? Welcher Text enthält diese sprachlichen Elemente? Sondern wir fragten uns immer zuerst: In welchen konkreten Lebenssituationen inner- und ausserhalb der Schule muss sich das Kind voraussichtlich durchsetzen können? Was braucht es dazu? Welches sind seine Interessen? Woran kann es Freude haben? Ausgehend von diesen Fragen, entwickelten wir die Einheiten, wählten wir die Texte meist aus der Kinderliteratur, erstellten wir die Übungen meist spielorientiert usw. Damit stand immer das Kind im Zentrum unserer Fragestellungen und nicht primär die zu vermittelnde Sprache. Dies war unsere programmatische Grundeinstellung, welche uns durch die ganze Arbeit leitete.

4. Das Unterrichtskonzept

Bis dahin habe ich einen Teil der Vorarbeit skizziert, die sich vor allem auf die Ziele bzw. auf unsere pädagogischen Leitgedanken bezogen. Aber:

"Wie soll man bei der Schaffung von Lehrwerken vorgehen, damit sie den allgemeinen Lernzielen entsprechen? Von den allgemeinen Lernzielen können keine *Anforderungen an Lehrwerke* abgeleitet werden. Lehren und Lernen geschieht im Unterricht. Das Lehrwerk ist nur ein Mittel für die Durchführung des Unterrichts. Die erste Frage lautet also nicht: Wie sollen Lehrwerke sein? sondern: *Wie soll der Unterricht sein*, damit die Ziele erreicht werden? Erst von daher kann gefragt werden: Was für Unterrichtsmittel sind nötig, damit der gewünschte Unterricht praktiziert werden kann, und wie müssen diese Mittel sein?" (Hervorhebungen im Originaltext)*

Aufgrund unserer Unterrichtserfahrungen wählten wir den Projektunterricht als leitendes Unterrichtskonzept. Bekanntlich arbeiten die Schüler im Projektunterricht während einer längeren Zeit an einem Thema, und bekanntlich bedarf es im Projektunterricht keiner Lehrmittel. Bevor Schüler und Lehrer aber an einem wirklichen Projekt arbeiten können (d.h. das Thema selbständig finden, die Arbeit genau planen, das Projekt durchführen und zuletzt über die erlebte Arbeit reflektieren), muss eine bestimmte Erfahrung im *projektorientierten* Arbeiten bestehen. Mit anderen Worten: Die Fähigkeit, an einem Projekt zu arbeiten, ist bei den Schülern nie zum vornherein gegeben, sie muss zuerst entwickelt werden. Für diese Aufgabe können Lehrmittel vorgesehen werden - insbesondere im Bereich Sprachunterricht -, die dem Lehrer die Vorbereitung zum projektorientierten Arbeiten erleichtern bzw. den Lehrer dazu ermutigen.

Es ist offensichtlich, dass jeder Lerner nur dann zu handeln lernt, wenn ihm auch die Möglichkeit zum selbständigen Handeln und zur Reflexion über dieses Handeln eröffnet wird. Genau gleich verhält es sich für jenen Teil des menschlichen Handelns, das mit sprachlicher Kommunikation

bezeichnet wird. *"Echtes kommunikatives Sprechen liegt vor, wenn der Schüler beim Sprechen eigene Redeabsichten versprachlicht*, d.h. wenn er nicht nur Wörter und- Sätze sagt, sondern gleichzeitig auch meint, was er sagt. Die Fähigkeit zu sprechen ist nicht die Fähigkeit, korrekte Sätze zu bilden, sondern die Fähigkeit, eigene Redeabsichten zu versprachlichen: Ein Mensch kann sprechen, wenn er fähig ist zu sagen, was er meint." (Hervorhebung im Originaltext)* Dieses sprachliche Ziel sowie auch die erwähnten pädagogischen Ziele für fremdsprachige Kinder können meines Erachtens nur durch ein projektorientiertes Arbeiten erreicht werden, in dem der Lehrer nicht nur Sprachlehrer ist, sondern auch Sprachberater und Organisator von Aktivitäten, und in dem das Schulzimmer zu einer Operationsbasis wird, in der Aktivitäten geplant, durchgeführt und reflektiert werden und von der aus auch Aktivitäten ausserhalb der Schule gestartet werden können.

5. Das Lehrwerkkonzept

"Deutsch für fremdsprachige Kinder" teilt sich auf in zwei Teile mit je 8 Themeneinheiten.

1. Teil: Wer bin ich?

Einheit 1: Ich heisse ...

Einheit 2: Ich bin in der Schule

Einheit 3: Ich spiele gern

Einheit 4: Ich beschreibe mich

Einheit 5: Ich esse gern

Einheit 6: Ich kaufe ein

Einheit 7: Ich bin krank

Einheit 8: Meine Gefühle

2. Teil: Wer bist du?

Einheit 1: Wer ist mein Freund?

Einheit 2: Streit

Einheit 3: Meine Familie

Einheit 4: So wohnen wir

Einheit 5: Ich möchte ein Haustier

Einheit 6: Freizeit

Einheit 7: Kinder und Erwachsene

Einheit 8: Du bist anders als ich

Jede Themeneinheit umfasst ca. 20 Arbeitsblätter (lose Blätter) und einen ausführlichen Lehrerkommentar (Buchform) mit Arbeitsanregungen. Bei der Bearbeitung einer Themeneinheit sollen die Schüler

* Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Informationsbulletin 7a. Fremdsprachenunterricht - Unterrichtskonzept Lehrwerkkonzept. Genf 1976, S. 5.

über mehrere Wochen an einem gegebenen Thema arbeiten und dabei nicht nur ihre deutschsprachigen Kenntnisse entwickeln, sondern auch diejenigen Fähigkeiten, die für eine produktive Eingliederung in die Schule und damit in die Ortsgemeinschaft unabdingbare Voraussetzungen sind, d.h. die Fähigkeiten zum selbständigen Handeln und zur Kommunikation.

Die Themen der Einheiten wurden deshalb auch nach einer logischen Reihenfolge gewählt, in der vom Kind ausgegangen wird und allmählich durch Erweiterung des Aktionsradius die Umgebung des Kindes bzw. seine Lebensumstände einbezogen werden. Im 1. Teil "Wer bin ich?" geht es vor allem um das Kennenlernen der Umwelt und damit um das Erlangen der nötigen Selbstsicherheit und Handlungsfähigkeit, die Voraussetzung für Lernen schlechthin sind. Im 2. Teil "Wer bist du?" geht es mehr um Aspekte des zwischenmenschlichen Lebens, wobei auch hier immer vom Kind ausgegangen wird mit dem Ziel, dem Kind die für das Selbstbewusstsein nötigen Einsichten in vor allem kulturell bedingte Sachverhalte und menschliche Verhaltensformen zu vermitteln. Die Arbeit an einem Thema soll vom Kind als etwas Einheitliches empfunden werden. Es soll jeweils im voraus wissen, was in der nächsten Deutschstunde bzw. am nächsten Tag bearbeitet wird. Die übliche Frage "Was machen wir heute?" fällt weg, weil dem Kind von Anfang an und zunehmend mehr Verantwortung für die Arbeit am Thema überlassen wird. Die Motivation zur Arbeit erhöht sich zudem durch den direkten Bezug zur Wirklichkeit. Das Kind merkt, dass es Dinge lernt, die unmittelbar in seinem Leben brauchbar sind (so z.B. Spiele der Mitschüler kennenlernen, Einkaufsmöglichkeiten auskundschaften, mit dem Geld rechnen usw.).

6. Lehrer und Schüler als Co-Autoren des Lehrmittels

Das Lehrmittel liefert zu jedem Thema jeweils einen Grundstock von Arbeitsblättern sowie Arbeitsanregungen für den Lehrer. Die Arbeitsblätter verstehen sich als Bausteine für die Arbeit am Thema, die der Lehrer beliebig einsetzen und erweitern (oder kürzen) kann. Jeder Lehrer besitzt in der Regel eine Anzahl eigener Übungsblätter, Lieblingstexte usw., die sich nach seiner Erfahrung immer gut bewährt haben, und auch dieses Material soll der Lehrer einsetzen können

- vorausgesetzt, es passt zum Thema. Natürlich muss er auch die Bedürfnisse, die besonderen Schwierigkeiten, den erreichten Sprachstand der Schüler berücksichtigen und dementsprechend geeignetes Zusatz-material wählen bzw. erarbeiten. Mit dieser Arbeit wirkt der Lehrer als Co-Autor des Lehrmittels, da er das bestehende Material jeweils der Situation und den Bedürfnissen seiner Schüler anpasst und neues Material sucht bzw. erarbeitet. Diesen Teil der Autorenarbeit kann nur der Lehrer selbst leisten.

Für den Schüler bedeutet dies, dass er im Laufe der Arbeit an einem Thema Blätter aus dem Lehrmittel und Blätter des Lehrers zur Bearbeitung bekommt und dazu noch eigene Texte schreibt, Zeichnungen malt, Collagen anfertigt usw. Das Wichtigste an all diesen Blättern ist, dass der Schüler am Ende der Themeneinheit daraus ein Büchlein anfertigt (Titelblatt gestalten, Blätter lochen und z.B. mit Pfeifenputzern heften) und dieses Büchlein als sein Lehrbuch mit nach Hause trägt. Das so fertiggestaltete Lehrmittel ist nicht irgendein Lehrbuch in seiner starren Aufmachung, das Zeuge eines erlebterlittenen Unterrichts bleibt, sondern ein einmaliges Produkt, wie es in der gleichen Form niemand anders besitzt und das Seite für Seite von einer aktiven Arbeit des Schülers zeugt.

Was ursprünglich vom Lehrer als ein Lehrmittel angeschafft wurde, z.B. der 1. Teil von "Deutsch für fremdsprachige Kinder" mit 8 Themeneinheiten zu je ca. 20 Arbeitsblättern, verwandelt sich am Schluss des Schuljahres in 8 Büchlein mit 8 unterschiedlichen Titeln, die jeder Schüler selbst bearbeitet und gestaltet hat und für die er mit Recht als Autor zeichnen kann. Übrigens, den Titel "Deutsch für fremdsprachige Kinder" bekommen die Kinder nicht zu sehen, sie kennen ausschliesslich die Titel der Themeneinheiten.

Zusammengefasst sieht der vollständige Werdegang des Lehrmittels wie folgt aus:

Die Verfasser erstellen das Lehrmittel in seiner "Rohform".
Exemplare — Auflage

Der Lehrer passt das Rohmaterial seinen Schülern an.
Exemplare - Schülerzahl

Der Schüler fertigt seine Büchlein an. Exemplare — 1

7. Das Gestaltungskonzept

Auch in der Gestaltung der Schülerblätter musste der Illustrator dem Konzept "Schüler als Co-Autor" Rechnung tragen. Die Illustrationen durften keinen endgültigen, abgeschlossenen Charakter haben, sondern sollten den Schüler zum Ausmalen, Weiterzeichnen oder Dazuzeichnen auffordern. Deshalb wählten wir auch ausschliesslich Konturenzeichnungen (siehe Beispiele).

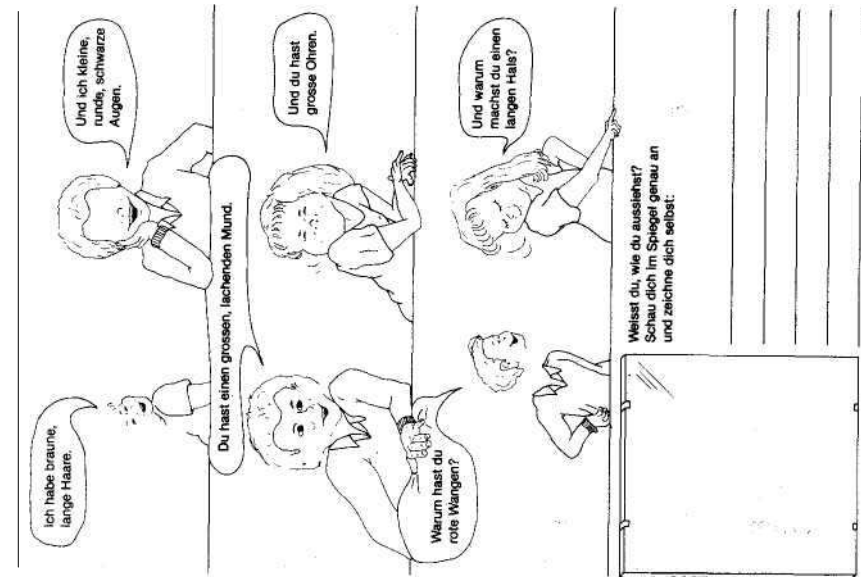
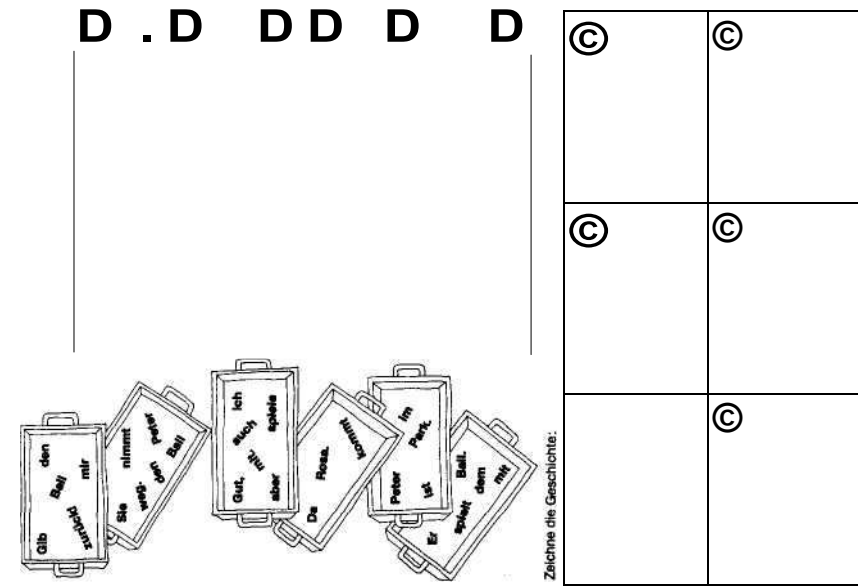
Der Illustrator verstand denn auch seine Arbeit nicht als ein künstlerisches Schaffen. Vielmehr bemühte er sich um einen Stil, der dem Kind das Gefühl zu vermitteln vermochte: "So kann ich auch zeichnen" und nicht: "So schöne Bilder werde ich nie zeichnen können".

Leere Stellen auf den Blättern mit der Aufforderung, einen Text zu schreiben oder zu einem Text eine passende Zeichnung zu machen, wurden so oft als möglich vorgesehen. Fotos und gedruckte Kinderzeichnungen wurden mehrheitlich mit der Aufforderung verbunden, sie auszuschneiden, auf ein Blatt zu kleben und dazu einen Text (Kommentar, Bemerkung usw.) zu schreiben.

Es ist klar, dass ein so gestaltetes Lehrmittel in seiner äusseren Aufmachung kein verlegerisches Prunkstück sein kann mit farbigen Illustrationen, mit glänzendem Papier, in Buchform usw. "Deutsch für fremdsprachige Kinder" versteht sich als ein Lehrmittel, das sich in den Dienst des Lehrers und des Schülers stellt; die Arbeitsblätter und der Lehrerkommentar verstehen sich als Vorarbeit. Erst durch die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers und durch die Bearbeitung des Schülers wird das fertiggestellte Lehrmittel zu einem Prunkstück, allerdings zu einem persönlichen Prunkstück des Schülers, das nicht verkäuflich ist.

8. Schlussbemerkungen

In diesem Aufsatz habe ich versucht, ausgehend von der Arbeit am Lehrmittel "Deutsch für fremdsprachige Kinder", den Lehrmittelautor in ein Licht zu rücken, in dem auch die vom Lehrmittel direkt Betroffenen, nämlich Lehrer und Schüler, in ihrer Funktion deutlicher sichtbar werden. Es handelt sich dabei um eine skizzenhafte



Beschreibung eines komplexeren Verhältnisnetzes zwischen Lehrmittelproduktion und Lehrmitteleinsatz, das eingehender untersucht werden sollte. Trotzdem lassen sich zusammenfassend einige wichtige Punkte festhalten.

1. Lehrmittel, die das Produkt reiner Theorie- und Schreibtischarbeit sind, verfehlen ihr Ziel insofern, als deren Einsatz nie der idealisierten Vorstellung des Lehrmittelauteurs entspricht. Lehrmittel müssen stets in engem Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis stehen und insbesondere bereits während der Schaffung fortlaufend erprobt und korrigiert werden. (Leider ist dies für Lehrmittel aus privaten Verlagen aus naheliegenden Gründen nicht immer der Fall.).

2. Das Lehrmittel muss von seiner Konzeption her eine rein mechanische Umsetzung der vom Verfasser vorgelegten Lerninhalte verhindern. Ein Lehrmittel ist kein Film, und genausowenig entspricht der Lehrmittelauteur dem Regisseur, der Lehrer dem Operateur im Projektionsraum und die Schüler dem Publikum im Kinosaal. Der Lehrer und seine Schüler müssen eine aktive Rolle im Einsatz eines Lehrmittels übernehmen, wenn die Bevormundung des Lehrers und die Passivität der Schüler vermieden werden sollen.

3. In der Lehreraus- und -fortbildung muss die Fähigkeit, Lehrmittel kreativ einzusetzen, entsprechend gefördert werden.

4. Ein Lehrmittel muss in seiner Aufmachung und in seiner graphischen Gestaltung genügend Möglichkeiten für den direkten Eingriff des Schülers bieten. (Platz zum Schreiben und zum Zeichnen, Illustrationen auch zum Ausmalen oder Vervollständigen usw.).

5. Was hier in groben Linien aufgezeigt wurde, bedarf weiterer Auseinandersetzungen und Überprüfungen im Sinne wissenschaftlicher Untersuchungen und Diskussionen an der Basis. Das hier skizzierte Lehrmittelkonzept dürfte aber meines Erachtens mit entsprechenden Modifikationen übertragbar sein auf alle Schulfächer, vorausgesetzt, dass das dahinterstehende Unterrichtskonzept den didaktischen Prinzipien des projektorientierten Unterrichts entspricht.

BUCHBESPRECHUNGEN

Helbig, Gerhard: Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970. VEB Bibliographisches Institut Leipzig 1986, 323 S.

Besprechung von Gerhard Wazel, Jena

Das vorliegende Buch stellt eine Fortsetzung der 1970 in 1. Auflage im gleichen Verlag erschienenen "Geschichte der neueren Sprachwissenschaft" dar. Es dürfte wie jener 1. Teil schnell zu einem Standardwerk für Linguisten, Studierende und Lehrer werden, denn der Verfasser charakterisiert übersichtlich und in einer dem Gegenstand angemessenen, verständlichen Sprache kenntnisreich die wichtigsten Richtungen der kommunikativ-pragmatisch orientierten Linguistik (wie Textlinguistik, Sprechakttheorie, funktionalkommunikative Sprachbeschreibung, Gesprächsanalyse, Soziolinguistik, Psycholinguistik), die nach der Neuorientierung der Sprachwissenschaft seit 1970 entstanden bzw. an Bedeutung gewonnen haben. Im 1. Kapitel wird deutlich gemacht, was man unter dem Schlagwort "kommunikativ-pragmatische Wende" zu verstehen hat, welche theoretischen Positionen diese Akzentverlagerung in der Linguistik ermöglichten oder erforderlich machten und welche Schlußfolgerungen sich für die Einschätzung der bis in die 60er Jahre dominierenden, vornehmlich systemorientierten Sprachwissenschaft mit ihrer starken Betonung der Grammatiktheorie daraus ergeben. G. Helbig zeigt, wie sich das zentrale Interesse der Linguistik von den internen (syntaktischen und semantischen) Charakteristika des Sprachsystems weg auf die Funktion der Sprache im komplexen Gefüge der gesellschaftlichen Kommunikation richtet und wie dadurch der Gegenstand der Sprachwissenschaft eine Ausweitung erfährt.

Im 2. Kapitel wird dargestellt, mit welchem Ausschnitt aus dem komplexen, aber einheitlichen Objektbereich sich die oben erwähnten Disziplinen vorrangig befassen, wie sie untereinander und mit der Grammatiktheorie zusammenhängen, wo ihre Vorzüge, aber auch ihre Grenzen liegen. Diese von einer genauen Darstellung ausgehende Deskription erscheint heute wichtiger als früher, weil die gegenwärtige Situation durch das Nebeneinanderexistieren einer Vielzahl von Disziplinen und Theorien gekennzeichnet ist, die es nicht nur dem praktizierenden Lehrer schwer macht, sich zu orientieren. Das 2. Kapitel schließt ab mit grundsätzlichen Bemerkungen zur Hermeneutik in der Sprachwissenschaft, d.h. zu Methoden und Verfahren, die häufig in Verbindung mit den oben erwähnten Richtungen auftreten und die auf eine lange Tradition zurückgehen.

Im 3. Kapitel wagt der Verfasser einen Ausblick auf die weitere Entwicklung, wobei er sich besonders für das Problem der Beziehung zwischen Sprachsystem und Kommunikation und der Teil- oder Globalanalyse der Fragen der Sprache als kommunikative Tätigkeit interessiert. Im Zusammenhang mit dem ersten Problem warnt er vor einer undialektischen Gegenüberstellung der beiden Hauptfunktionen der Sprache oder der Überbetonung eines Aspekts, der sich in letzter Zeit besonders im Fremdsprachenunterricht negativ auswirkt (einseitige Orientierung auf die kommunikativen Faktoren). Bezüglich des zweiten weist er auf die Unmöglichkeit hin, bereits heute alle Fragen der Sprache in einer umfassenden Theorie zu beschreiben, und er lehnt eine Dogmatisierung des in den einzelnen Theorien erreichten Erkenntnisstandes ab, die einem weiteren Fortschritt im Wege stünde.

Das Werk regt auch durch die jedem Kapitel angefügten Verzeichnisse der wichtigsten Fachliteratur zur weiteren Beschäftigung mit den behandelten Problemen an.

Schröder, J.: Lexikon deutscher Präpositionen. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1986. 268 Seiten.

Besprechung von Gerhard Wazel, Jena

Bekanntlich fällt dem Fremdsprachler, aber auch dem Muttersprachler die richtige Verwendung derjenigen Wortarten besonders schwer, deren Korpus relativ begrenzt ist, deren Vertreter aber in beliebigen Texten sehr häufig und zugleich in differenten Funktionen vorkommen. Dazu zählen erfahrungsgemäß die Präpositionen, die eine Tendenz zur immer stärkeren Entseman-tisierung und Polysemie aufweisen. Vornehmlich aus diesem Doppelcharakter der Präpositionen resultieren z.T. widersprüchliche Aussagen und Beschreibungen selbst in den Standardgrammatiken und -lexika. Im kleinen Lexikon deutscher Präpositionen finden sich in übersichtlicher Form handhabbare Regeln zur Verwendung dieser Wortart, die detaillierter sind und sein können als die in allgemeinen Wörterbüchern und Grammatikdarstellungen, nicht zuletzt deshalb, weil hier gründliche eigene, konfrontativ angelegte Forschungen des Verfassers und seines Forschungskollektivs ihren Niederschlag fanden.

Das Büchlein ist benutzerfreundlich aufgebaut. Es beginnt mit knappen, grundsätzlichen Aussagen zum Benutzerkreis, zum behandelten Gegenstand und notwendigen Begrenzungen, zum Kriterium der Rektion, zu den Präpositionen in unterschiedlichen Satzgliedern und sich daraus ergebenden Konsequenzen für die lexikographische Darstellung, zu Präpositionen in Sonderformen, zur semantischen Merkmalsanalyse von Präpositionen sowie zur formelhaften Notierung semantischer Merkmale. Dem folgt im Hauptteil die lexikographische Darstellung deutscher Präpositionen, die durch praktikable Benutzerhinweise und eine Liste der semantischen Merkmale eingeleitet wird. Die Beschreibung der einzelnen Präpositionen wird stets durch einprägsame Beispiele sowie oftmals durch Angaben über Vorkommenshäufigkeit und stilistischen Gebrauch ergänzt. Die Präposition "abseits" wird beispielsweise folgendermaßen beschrieben:

abseits* GEN
abseits von DAT
LOKAL

selten gebrauchte P. Bezieht sich auf Bereiche, in denen das Geschehen nicht stattfindet/sich der Gegenstand nicht befindet. Die Bezugnahme erfolgt zumeist auf wenig spezifizierte Bereiche linearer oder flächiger Art.

Abseits der großen Straßen und Städte findet man noch unberührte Natur. In

Vororten großer Städte kann man noch abseits vom Verkehr wohnen.

Am Ende des Lexikons gibt es nützliche Übersichten über die Rektion und die Stellung der deutschen Präpositionen, deren wichtigste Gebrauchsbereiche sowie Präpositionalphrasen, die wie Präpositionen gebraucht werden (z.B. "in Anbetracht", "unter Ausschluß" "mit/unter Berufung auf" usw.). Dem Benutzer, der sich tiefgründiger mit der Problematik des Gebrauchs der Präpositionen sowie angrenzenden Gebieten beschäftigen will, wird schließlich repräsentative Literatur vorgestellt.

*abseits [+ loc, + stat, r extern lin / plan, -kontakt, + distanz]

Eichler, E. / Walther, H.: Städtenamenbuch der DDR. VEB Bibliographisches Institut Leipzig 1986.

Besprechung von Gerhard Wazel, Jena

Muttersprachler und ausländische Deutschlehrer werden bei Exkursionen durch das Land der Zielsprache oder im Sprachunterricht häufig nach der Bedeutung von Städtenamen gefragt und geraten dabei nicht selten in Erklärungsnot, u.a. weil sich im Ensemble der deutschen Städte die zeitlich, typologisch und benennungsmäßig unterschiedlichsten Siedlungsgebilde vereinigen. Das vorliegende Städtenamenbuch von E. Eichler und H. Walther stellt daher eine große Hilfe dar. Es beschränkt sich jedoch nicht auf die allgemeinverständliche linguistische Herleitung der Namen aller Städte der DDR, sondern bietet darüber hinaus eine Fülle landeskundlich relevanter Informationen: Angaben zur Kreis- und Bezirkszugehörigkeit bzw. zum Status als Kreis oder Bezirksstadt, die Kennzeichnung ihrer Lage im geographischen Raum, die (abgerundete) Einwohnerzahl von 1980 zur Kennzeichnung ihrer Größe, wichtige Daten der Standortstehung, der früh- bzw. vorstädtischen und städtischen Entwicklung, der Erhebung zur Stadt durch den Stadtherren und ausgewählte Charakteristika ihrer jeweiligen Funktion, ihrer wirtschaftlichen und kulturellen Besonderheiten.

So findet man z.B. über die Stadt Jena nebst dem Stadtwappen folgende Angaben:

Jena Kreisstadt und Stadtkreis, Bez. Gera; inmitten hoher Muschelkalkberge, im Talkessel an der mittleren Saale. 101 000 E. - Altthüringische Weinbauern- und Fischersiedlung; 1145 Ministerialensitz; um 1200 Erhebung zur Stadt durch die Herren von Lobdeburg (vgl. hier Lobeda) (1236 cives genannt); Wettinische Residenz seit 1331; Universitätsstadt seit 1558; heute Friedrich-Schiller-Universität. Im 19. Jh. Industrialisierung (Zeisswerke, heute VEB Carl Zeiss JENA; VEB Kombinat JENAPHARM u.a.); Großstadt seit 1975.

Das bekannte Hersfelder Zehntverzeichnis nennt um 830/50 und Ende des 9. Jh. Jani. Nach einer großen zeitlichen Lücke erscheint Gene erst wieder im 12. Jh. (1145,1176,1182,1236, 1257 u.a.), 1181 als Yen, um 1216 als Jehene, ähnlich 1366 und 1377 als Jehen, ansonsten meist als Jene (1252, 1350), J(h)ene (1262, 1287, 1331, 1350, 1378, 1382). Das auslautende kanzleischriftmäßige -a tritt seit der Mitte des 15. Jh. zunehmend auf: 1442 Jhena, 1516 Jena. - Ahd. jani, mhd. jan war ein alter germanischer agrarwirtschaftlicher Ausdruck, er bezeichnete 'eine Reihe gemähten Grases oder Getreides' und wurde später auf den Weinbau spezifizierend eingeeengt, der hier schon früh intensiv betrieben wurde (Muschelkalkberge um Jena), j- konnte mundartlich durch g- ersetzt werden, z.B. Gans — Jans.

Das Städtenamenbuch enthält indessen nicht nur die alphabetisch geordneten Ortsnamenartikel, sondern auch knappe, informative und leicht überschaubare allgemeine Erläuterungen zur historischen Entstehung und Entwicklung der Städte bis zur Gegenwart, zur sprachlichen Herkunft der Städtenamen (Namensschichten und -typen, wobei besonders auf deutsche und slawische Ortsnamen eingegangen wird) und schließlich Anmerkungen zur Frage Namenüberlieferung und historische Quellen. Die Benutzung des Büchleins wird durch ein Abkürzungsverzeichnis am Ende, die Erläuterung stadteschichtlicher Fachausdrücke und ihnen entsprechender lateinischer Quellenbegriffe, ein rückläufiges Register der Städtenamen sowie eine Übersichtskarte erleichtert. Die Angabe der wichtigsten weiterführenden Literatur regt zur vertieften Beschäftigung mit der Problematik an.

EINGESANDTE LITERATUR

(Besprechung vorbehalten)

Bundesrepublik Deutschland

Behme, Helma: Miteinander reden lernen, Sprechspiele im Unterricht / Helma Behme. Unter Mitarbeit von Michael Koenig als 111. — München: Iudicium-Verlag, 1985. (Studium Deutsch als Fremdsprache; Bd. 4: Sprachdidaktik). ISBN 3-89129-104-3.

Die Bergwerke von Falun. Unheimliche Geschichten. Bearbeitet von Albert Schmitz (Reihe: Lesetexte Deutsch, Stufe 3). 72 Seiten, mit Zeichnungen, geheftet DM 7.- ISBN 3-19-001396-9.

Bork, Iris: Deutsche Kurzprosa in China: e. didakt.-analyt. Studie ausgehend von Unterrichtserfahrungen an e. chines. Fremdsprachenhochschule. Iudicium-Verlag, 1985. (Studien Deutsch; Bd. 2). ISBN 2-89129-202-3.

Deutsch als Fremdsprache Weltweit. Situation und Tendenzen. Herausgegeben von Dietrich Sturm. 260 Seiten, gebunden DM 38. - ISBN 3-19-001447-7.

Deutsch im Hotel 1. Kommunikatives Lehrwerk für Deutschlerner im Fach Hotelgewerbe/ Gastronomie. von Paola Barberis und Elena Bruno. Projektbegleitung: Brigitte Weis. 120 Seiten, Format DIN A4, zahlreiche Abbildungen, kt. DM 13.80. ISBN 3-19-001424-8. *Fiscal, Edith Maria*: Die deutsche Lyrik im französischen Deutschbuch zwischen didaktischer und ideologischer Funktionalisierung: e. Studie zur histor. Rezeptionsforschung / Edit Maria Fiscal. München: Iudicium-Verlag, 1985. (Studien Deutsch; 3). ISBN 3-89129-203-1. *Hann, Ulrich*: Aspekte interkultureller Kommunikation: e. Studie zum Deutschenbild der Koreaner und Koreanerbild der Deutschen in Südkorea auf d. Grundlage phänomenolog. Alltagsbeobachtungen und empir. ermittelter nationaler Stereotypen. Ulrich Hann. Mit e. Beitr. von Hartwig Wuppermann. München: Iudicium-Verlag, 1985. ISBN 3-89129-012-8. *Heringer, Hans Jürgen*: Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache. 144 Seiten, kt. DM 19.80. ISBN 3-19-001467-1.

Kulturkontraste im DaF-Unterricht/Gerhard Neuner (Hg). München: Iudicium-Verlag, 1986. (Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik, Bd. 5: Kulturkontraste). ISBN 3-89129-105-1.

Kyber, Manfred: Tiergeschichten und Märchen. Best. - Nr. 55936, DM 8.20. *Latzel, Sigbert*: sprechen von? sprechen über? Übungen zu sinnverwandten Präpositional-verb. 128 Seiten, kt. DM 16.80. ISBN 3-19-001368-3.

Literatur und Landeskunde 3. Jugend in der Bundesrepublik Deutschland, Herausgegeben von Gabriele Padberg. Langenscheidt, 1987. ISBN 3-468-49472-6.

Meng, Weiyuan: Kafka und China. München: Iudicium-Verlag, 1986. (Studien Deutsch; Bd. 4) ISBN 3-89129-204-X.

Muschg, Adolf: Die Erfahrung von Fremdsein. Hueber-Sonderdrucke. 32 Seiten, geheftet DM 5. - ISBN 3-19-006608-6.

Nirgend ein Ort. Deutschsprachige Kurzprosa seit 1968. Herausgegeben von Anneli Hartmann und Robert Leroy. 334 Seiten, kt. DM 25. - ISBN 3-19-001461-2.

Das Orakel. Zwei Kurzhörspiele, bearbeitet für den Fremdsprachenunterricht Deutsch von Walpurga Herzog.

-Das Orakel. von Horst Landau (14 min.) -Der Chef kommt. von Evelyn Reben (14 min.).

Compact-Cassette: Klett-Nr. 55807. DM 22.50 Textbuch mit Aufgabenteil: Klett-Nr. 5580. DM 7.50.

Praxisprobleme im Sprachunterricht/Bernd-Dietrich Müller; Gerhard Neuner (Hg.). München: Iudicium-Verlag, 1984. Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik, Bd. 1: Praxisprobleme. ISBN 3-89129-101-9.

Schamlu, Mariam: Patentschriften - Patentwesen: e. argumentationstheoretische Analyse d. Textsorte Patentschr. am Beispiel d. Patentschr. zu Lehrmitteln. München: Iudicium-Verlag, 1985. (Studien Deutsch; Bd. 1). ISBN 3-89129-201-5.

Spracharbeit Nr. 1/87. Herausgeber: Goethe-Institut, Referat 42, Lenbachplatz 2, 8000 München 2.

Textarbeit - Literarische Texte/Wilhelm Krull; Fritz Wefelmeyer (Hg.). - München: Iudicium-Verlag, 1985. (Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik, Bd. 3: Textarbeit) ISBN 3-89129-103-5.

Textarbeit - Sachtexthe/Bernd-Dietrich Müller (Hg.). München: Iudicium-Verlag, 1985. (Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik, Bd. 2: Textarbeit). ISBN 3-89129-102-7. Themen: Lehrwerk für Dt. als Fremdsprache. München: Hueber. A grammar workbook to levels 1 and 2 by Juergen Jahr and Alfred Schulze. 1987. ISBN 3-19-0014574. *Westhoff, Gerard J.*: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. (Reihe: Deutsch als Fremdsprache. Lehren - Lernen - Analysieren). 200 Seiten, kt. DM 36. - ISBN 3-19-001453-1.

Wucherpfennig, Wolf: Geschichte der deutschen Literatur - Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Klett Nr. 3474, 345 Seiten, DM 18. - *Wetzel, Christoph*: Lexikon der Autoren und Werke. Klett Nr. 34748, 321 Seiten, DM 16. -

Deutsche Demokratische Republik

ABC der deutschen Rechtschreibung und Zeichensetzung. Ein Regel- und Übungsbuch. Heinz Schmidt u. Gerhard Volk. 11., neubearbeitete Auflage. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1986. 272 S. DM 9. 80. ISBN 3-323-00141-9.

Deselmann, Günther: Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1986. 100 S. DM 5. - ISBN 3-324-00147-1. Deutsche Wortfelder für den Sprachunterricht - Verbgruppen. Von Herbert Schreiber, Karl-Ernst Sommerfeldt und Günter Starke. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1986. ISBN 3-324-00146-3.

Deutsch für Fortgeschrittene. Ein kulturkundliches Text- und Übungsbuch für Ausländer. Von Johannes Wenzel, Annette Kühn und Annelies Herzog. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig. 216 S. DM 10. - ISBN 3-324-00141-2.

Deutsche Orthographie. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Dieter Nerius. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1986. 370 S. DM 22. - ISBN 3-323-00084-6. *Grimm, Hans Jürgen*: Lexikon zum Artikelgebrauch. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1986. 192 S. DM 8. - ISBN 3-324-00149-8.

Rausch, Rudolf und Rausch, Ilka: Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch, VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1986. 400 S. DM 17. - ISBN 3-324-00145-5.

Reisebilder DDR. Ein landeskundliches Lesebuch mit Aufgaben. Von Martin Löschmann, Gisela Schröder und Reinhard Günther. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1986. 120 S. DM 6.50. ISBN 3-324-00143-9.

Rostock, Helmut: Deutsch-portugiesisches Konversationsbuch. Europäische und brasilianische Varianten. Manual de conversacao alemao-portugues. Versoes lusitana e brasileira. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1986. 208 S. DM 9. - ISBN 3-324-00156-0.

Übungen zu Schwerpunkten der deutschen Grammatik. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Fritz Birke, Johannes Wenzel und Wolfgang Franke. Herausgegeben von Herder-Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1986. 284 S. DM 12.-.

Polen

Deutsch als Fachsprache. Materialien des Internationalen Symposiums des Pohlischen Neuphilologen-Verbandes und des Internationalen Deutschlehrer — Verbandes Poznan, 3.-6.9.1981. Herausgegeben von Waldemar Pfeiffer. Festschrift für Prof. Dr. Karl Hyltdgaard-Jensen Präsident des Internationalen Deutschlehrer-Verbandes aus Anlass seines 65. Geburtstag. Poznan 1982, PL ISSN 0137-1444.

Adressenverzeichnis der IDV-Mitgliedsverbände

Nachstehend finden Sie die Anschriften der Mitgliedsverbände, wobei jeweils die Namen der IDV-Kontaktpersonen, also nur der Verbandsvorsitzenden, angegeben sind:

AUSTRALIEN

Australian Federation of Modern Language Teachers' Assoc. (AFMLTA)
Prof. Henk Siliakus
Univ. of Adelaide, Language Laboratory
G.P.O. Box 498
Adelaide
Australia 5001

BELGIEN

Belgischer Germanisten- und Deutschlehrerverband (BGDV) Herr Roland Duhamel Vrijheidslaan 17, rue de la Liberté 1080 Brüssel

BULGARIEN

Verband der Fremdsprachenlehrer in der VR Bulgarien
Sektion Deutsch als Fremdsprache
Frau Dr. Vesselin Vapordshiev
Boul. Russki 15
BG-1172 Sofia

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Fachgruppe DaF im F.M.F.
Herrn H.-J. Krumm
Zentrales Fremdspracheninstitut
Universität Hamburg
Von Meile Park 5
D-2000 Hamburg

VR CHINA

Chinesischer Germanistenverband
Prof. Huang Guozhen
Beijinger Fremdsprachenhochschule Nr. 1
Deutsch-Abteilung
Beijing
VR China

CSSR

Kruh modernich filologú pri CSAV
Frau Dr. Alena Simecková, CSc.
Branická 140/514
CS-147 00 Praha 4
Krúzok moderných filológov pri SAV Frau Dr. Sarlota Pavliková Námestie 1. mája 8/II-14 CS-811 06 Bratislava

DÄNEMARK

Gymnaseskolernes Tysklaererforening Herr Leif Christophersen Tollosevej 95 DK-2700 Bronshøj
Handelsskolernes Tysklaererforening Frau Lone Hoflöd Molbech Fredensgade 8 DK-8900 Randers
Seminariernes Tysklaererforening Herr Arne Hald Ørnevej 7 DK-7400 Herning
Foreningen af lærere i tysk ved de erhvervsproglige uddannelser Herr Hans-Otto Rosenbohm Magebakken 133 DK-5250 Odense SV
Sprogsam
Tysk Fagudvalg
Herrn Hans-Otto Rosenbohm
Magebakken 133
DK-5250 Odense SV

DDR

Komitee für den Sprachunterricht in der DDR
Sektion Deutsch als Fremdsprache
Lumumbastrasse 2
7022 Leipzig

FINNLAND

Suomen Saksankielen Opettajien Yhdistys r.y. Frau Sirkku Piippo
Vironkatu 3 C 32
SF-00170 Helsinki 17

FRANKREICH

Association des Professeurs
de Langues Vivantes (APLV)
Commission nationale des germanistes
Herrn Jean Rovéa
2, rue de la Paix
F-10120 Saint-André-les-Vergers

Association pour le développement
de l'enseignement de l'allemand
(ADEAF)
Herrn Volker Weiss
Lycée Janson de Sailly
106 rue de la Pompe
F-75775 Paris CEDEX 16

GROSSBRITANNIEN

Association of Teachers of German
(ATG)
Herrn Hans Seelig
27 Wood Lane End
Hemel Hempstead
Herts. HP2 4RA
England

British Association for Language
Teaching (BALT)
Miss S. Deneke
10 Cornubia Close
Truro Cornwall TR 1 1SA
England

INDIEN

All India Association of Teachers
of German
Prof. Dr. Pramod Talgen
61 New Campus
Jawaharlal Nehru University
New Delhi-110067
Indien

INDONESIEN

IGBJI
Frau Dr. S. Nainggolan
Komplex Billy & Moon Block M No. 2
Pondok Kelapa
Jakarta-Timur
Indonesien

IRLAND

Gesellschaft der Deutschlehrer Irlands
Mr. Richard McMullen
114 Orwell Road
Rathgar
Dublin 6

ISLAND

Félag Pýzkukennara á Islandi
Frau Elisabet Siensen
Hjallabraut 1 IS-220
Hafnarfjörður

ISRAEL

Deutschlehrerverband Israel
Herrn Joachim Warmbold
Habashan 3 P.O. Box 45155
IL-61451 Tel-Aviv

ITALIEN

Associazione Italiana Docenti di Lingua e
Letteratura Tedesca (ADILT) Herrn
Livio Passarino Via Monte Santo 7 33100
Udine

Associazione Nazionale Insegnanti Lingue
Storniere (ANILS) Frau Silvia Serena
Via Verdi 18 21100 Varese

JAPAN

Nihon Dokubun Gakkai Kyooiku Bukai
Herrn Takashi Sengoku
Obzenji 663-77
J-215 Kawasaki, Asao-ku
Kanagawa

JUGOSLAWIEN

Savez drustava za strane jeziike i
knjizevnosti Frau Gordana Buhman
Makedonska 21 YU-10000 Beograd

KANADA

Canadian Association of
University Teachers of German
(CAUTG) Frau Dr. Marga
Weigel 163 Candler, Apt. 11
Kitchener Ontario N2E 1H1

The Ontario Association of Teachers
of German (OATG) Herrn Ronald
G. H. Rhodes 11 Thorncliffe Street
Kitchener, Ontario N2N 1Z3

Association des Professeurs d'Allemand
de la Province de Quebec (APAQ)
Frau Angela Steinmetz
4064 Hingston
Montreal
Quebec H4A 2J7

Canadian Council of Teachers of
German
Frau Prof. Antje Bettin
4014 Avenue Melrose
Montreal
Quebec H4A 2S4

KUBA

Arbeitskreis der kubanischen
Germanisten und Deutschlehrer
Herrn Arsenio Mollinedo
Facultad de Linguas Extranjeras
19 de Mayo No. 14
Centre Ayesteran y Amézaga
Plaza
Ciudad de la Habana

LUXEMBURG

Association des Professeurs de
l'Enseignement Secondaire et Supérieur
(APESS) Monsieur Joseph Kohnen 55,
rue Louis XIV L-1948 Luxemburg

MADAGASCAR

Association des Germanistes de
Madagascar Frau Baovola Radanielina
II-H-47 Ter Analamahitsy RH-101
Antananarivo

NEUSEELAND

New Zealand Association of
Language Teachers (NZALT)
Frau Alyter Grant
German Department Otago University
P.o. Box 56
Dunedin

NIEDERLANDE

Vereniging van Leraren in Levande Talen
Sectie Duits
Herrn Drs. Gerard Westhoff
PDI Heidelberglaan 2
NL-3508 TC Utrecht

NORWEGEN

Sektion Deutsch im LMS
Frau Siri Lundin Keller
Pedagogisk Seminar i Oslo
Postboks 1099 Blindern
N-0317 Oslo 3

ÖSTERREICH

Verband der Österreichischen
Neophilologen Sprachschule Vienna
Universitätsstr. 6 A-1010 Wien

Österreichischer Lehrerverband DaF

Herrn Roland Fischer
Volkshochschule Ottakring Ludo-
Hartman-Platz 7 A-1160 Wien

POLEN

Polskie Towarzystwo
Neofilologiczne Herrn Mag. Ludwik
Lange ul. Mielżyńskiego 27/29 PL-
61-725 Poznan

PORTUGAL

Associação Portuguesa
de Professores de Alemão (APPA)
Frau Maria Antónia Espadinha Soares
Rua Guilherme Gomes Fernandes No. 16,5 °E
P-2675 Odivelas

SCHWEDEN

Riksföreningen för Lärarna
i Moderna Språk (LMS)
Herrn Carl Magnus Winden
Södermalmsgatan 6 S-852
35 Sundsvall

SCHWEIZ

Société des Professeurs d'Allemand en
Suisse Romande et Italienne (SPASRI)
Herrn Prof. Gérard Merkt Rue de la Cote
48 CH-2000 Neuchatel
Arbeitskreis DaF in der Schweiz
Herrn Andreas Röllinghoff
22 chemin du Couchant
CH-1007 Lausanne

SPANIEN

Sociedad Española de Profesores de Aleman
Herrn Dr. Antonio Regales-Serna
Facultad de Filosofía y Letras,
Filología Alemana
PL Universidad I
E-47002 Valladolid

Associació de Germanistes de Catalunya
Frau Dr. Marisa Siguán Boehme Marmellá
4-6 entl° 1ª E-08023 Barcelona

Asociación de Germanistas Españoles (A.G.E.)
Herrn Prof. Dr. Jaime Cerrolaza Seminario A-
302 Facultad de Filología Universidad
Complutense E-28040 Madrid

SÜDKOREA

Koreanische Gesellschaft für Germanistik
Herrn Duk Ho Lee
Sogang University
GPO Box 1142
ROK-Seoul

TÜRKEI

Türkiye Almanca Öğretmenleri Derneği
Herrn Necati Duman
Mazbarbey, Atilay sok. 20/9
Feneryolu - Istanbul

UdSSR

Deutschlehrerverband der UdSSR
Frau Dr. Klaudia Pavlova
Ostoshenka 38 SU-119034
Moskau

UNGARN

Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT)
Herrn Dir. Peter Basel
Üllői út 3943
H-1091 Budapest

Modern Filológiai Társaság
Német Szekció
Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Antal Mádl
Petöfi Sándor u. 13
H-2092 Budakeszi

USA

American Association of Teachers
of German Inc. (AATG)
Frau Dir. Helene Zimmer-Loew
523 Bldg, Rt. 38
Cherry Hill
NJ 08034 USA

WEST-AFRIKA

West African Modern Languages
Association (WAMLA)
Herrn Felix Amanor-Boadu
Dpt. of Modern Languages
University of Ibadan
Ibadan
Nigeria

IX. IDT IN WIEN

30.7.- 4.8.1989.

"MODERNER DaF-UNTERRICHT: ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT"

Folgende Themenbereiche sind vorgesehen:

1. ALLGEMEINSPRACHE: Unterricht im Spannungsfeld von Können u. Wissen?
2. WISSENSCHAFTSSPRACHE/FACHSPRACHEN: Einengung oder Ausweitung der Allgemeinsprache?
3. LANDESKUNDE: Was soll sie? was kann sie?
4. LITERARISCHE TEXTE: Rückkehr zu überholter Tradition?
5. KOMMUNIKATIVER DaF-UNTERRICHT HEUTE: Besinnung auf das Machbare
6. DAS LEHRBUCH: Ausreichend als Unterrichts-Grundlage?
7. PRÜFEN UND BEURTEILEN: Stimmen unsere Kriterien?
8. LEHRPLÄNE: Anregung oder Hemmnis für den DaF-Unterricht?
9. ZWEITSPRACHENERWERB ALS FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT?
10. LEHRKRÄFTE: Qualifikation zwischen Anspruch und Wirklichkeit
11. SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN: Objekte und Subjekte im DaF-Unterricht?
12. TECHNISCHE UNTERRICHTSMITTEL: Möglichkeiten und Grenzen

Daneben wird ein freies Forum durchgeführt.
Das Vorprogramm wird voraussichtlich im Januar 1988. erscheinen.
Es kann bei den Mitgliedsverbänden sowie beim Organisationskomitee
(Frau Brigitte Ortner, ÖDaF, Ludo-Hartmannplatz 7. A-1160 Wien)
bezogen werden.

IDV - FMF - GOETHE-INSTITUT KOLLOQUIUM 1988

Thema: *Rolle des Schreibens im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*

In den letzten beiden Jahrzehnten wurde im Zuge der Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts sehr viel diskutiert und geschrieben über die Fertigkeiten des Lesens und Hörens (Leseverständnis und Hörverständnis), auch über die des Sprechens (Sprechfertigkeit). Vernachlässigt wurde hingegen das Schreiben, hatten doch empirische Untersuchungen nachgewiesen, dass das aktive Schreiben in der Fremdsprache eine relativ untergeordnete Rolle spielt. So wurde auch der Aspekt der Lernhilfe des Schreibens beim Fremdsprachenlernprozess (Memorisierungshilfe, Festigung grammatischer Phänomene, usw.) meist nicht berücksichtigt. Dies schlägt sich nieder in modernen Übungstypologien, bei denen das Schreiben auf ein Minimum reduziert wird.

Das Kolloquium soll dieses Thema unter diesem Aspekt untersuchen, wobei vermutlich auch aufgrund sprachlicher und kultureller Kontraste unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten sind.

Teilnehmerzahl: max. 30

Teilnahmebedingung Aktive Teilnahme durch eigenes Referat von 15-20 Minuten, das vorher als Thesenpapier oder als Unterrichtsskizze einzureichen ist. Ein Ausschuss IDV/FMF/GI behält sich eine Auswahl auf Grund fachlicher Kriterien vor.

Ort: Voraussichtlich München oder anderer Ort in Oberbayern.

Zeit: Anfang Juli 1988

Dauer: 4 Tage

Kosten: Das Goethe-Institut übernimmt Unterkunft und Verpflegung während der Dauer des Kolloquiums.

Die Reisekosten gehen zu Lasten der Teilnehmer bzw. der entsendenden Mitgliedverbände.

Veröffentlichungen Die Referate und Arbeitsgruppenergebnisse sollen als gebundenes Protokoll intern veröffentlicht werden.

Letzter Anmeldetermin : 10. März 1988 (Posteingang München)

Anmeldung: Goethe-Institut, Abt. 50

Lenbachplatz 3
8000 München 2

Kennwort: IDV-Kolloquium

Neue deutsche Grammatik von Heinz Griesbach

Eine umfassende Darstellung des deutschen Satzbaus und der deutschen Wortformen, deren Regelmäßigkeiten und Besonderheiten immer auch mit dem Blick auf die Gegebenheiten in anderen Sprachen beschrieben werden. Auffällige, vom Deutschen abweichende Erscheinungen in den Fremdsprachen sind der Inhalt von „Exkursen“, die den Leser zu vergleichender (kontrastiver) Sprachbetrachtung anregen.

Traditionelle, international bekannte Terminologie.

Aus dem Inhalt: Sprache, Inhalt, Ausdrucksformen; Satzstrukturen und Satztypen; Satzintonation; Strukturteile des Satzes; Merkmale und Kennzeichen der Strukturteile; das Sprachmaterial; Erweiterung und Ausbau des Sprachmaterials; Konjugations- und Deklinationstabellen.

Für Lehrer, Studenten und fortgeschrittene Lernende. 424 Seiten,

DM 48-

gebunden, Bestellnummer 49762

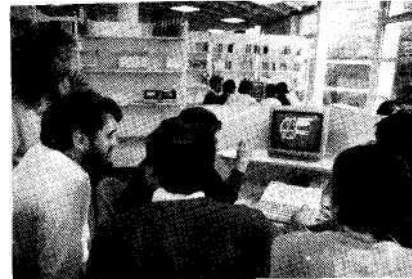
Langenscheidt-Verlag, Postfach 401120, D-8000 München 40

Langenscheidt



Als nicht gewinnorientierte Stiftung bieten die Eurocentres professionellen Unterricht zu einem fairen Preis.
(Mitorganisator der VIII. Internat. Deutschlehrertagung 1986 in Bern)

DAS UMFASSENDE SPRACHLERN-ANGEBOT IM SPRACHGEBIET



- **Intensivkurse** (30 Stunden +)
- **Ferienkurse im Sommer** (20 Stunden)
- **Weiterbildungskurse und Workshops für DaF-Lehrer**

Ganzjährig in Köln.

Im Sommer auch in **Luzern.**

- Zweckgebaute Schulen mit modernsten Einrichtungen wie Mediotheken und Lerncomputern
- Qualifizierte, erfahrene Lehrer
- Unterkunft in sorgfältig ausgewählten Gastfamilien
- Gesellige Freizeitaktivitäten und Ausflüge



Eurocentres unterrichten auch Französisch, Italienisch, Spanisch und Englisch im Sprachgebiet.

Wir beraten Sie gerne:

Eurozentrum Köln	Eurocentres
Sedanstrasse 31-33 D-5000	Seestrasse 247
Köln 1 Tel. 0221/72 08 31	CH-8038 Zürich
	Tel. 01/482 50 40

In eigener Sache:

Die Schriftleitung dankt jedem, der sie auf Fehler in der Adressierung des *Rundbriefes* aufmerksam macht.

IDV-Rundbrief 40 erscheint im April 1988.

Einsendeschluß für Beiträge und Anzeigen: 15. Januar 1988, für Beilagen: 31. Januar 1988.

Anzeigentarif:

1/1 Seite	Sfr. 300,- (DIN A5)
1/2 Seite	Sfr. 150,-
1/4 Seite	Sfr. 75,-
Beilagen	Sfr. 300,-/Ex.

Weitere Angebote:

- Sprachen lernen mit Computern
 - Autorenprogramme für Schulen und Universitäten
 - Lernprogramme für Sprachstudien zu Hause oder am Arbeitsplatz
- Firmenspezifische Beratung und Entwicklung von Lernprogrammen