IDV-RUNDBRIEF

DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND

Aus dem Inhalt:

Andrea Károlyi: Aus meiner Sicht
Karl Hyldgaard-Jensen: Status und Qualität des DaF-Unterrichts
Buchbesprechungen

OKTOBER 1994 53

DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND

Präsident:	Gerard J. Westhoff, Heidelberglaan 8, NL-3584 TC Utrecht Tel. Int. Vorwahl +(30) 5317 24, Fax: (30) 53 27 41
Sitz des Präsidiums:	IVLOS Institute of Education, University of Utrecht Ileidelberglaan 8, NL-3584 TC Utrecht
Generalsekretärin:	Andrea Károlyi, Horánszky u. 20, H-1085 Budapest VIII Tel. Int.Vorwahl + (1)l 183911, Fax: (1)1183911
Schatzmeister:	Claus Reschke, 1701 Hollister Drive Houston, Texas 77055-3126 Tel. Int. Vorwahl+ (713)4679972, Fax: (713)467 9802
Schriftleiterin:	Michelle Brenez, 12,rue Jeanne d'Arc, F-92310 Sèvres Tel. Int. Vorwahl + (1) 46 26 07 35, Fax: (1) 46 26 07 35
Beisitzer:	Claus Ohrt, Ängen, S-560 34 Visingsö Tel. Int. Vorwahl+ (390)40604, Fax: (390)40776

INHALTSVERZEICHNIS

AUS MEINER SICHT

Andrea Károlyi 1

MITTEILUNGEN DER MITGLIEDSVERBÄNDE

Neuer Rahmenlehrplan für DAF an slowakischen Grundschulen 3

Der Deutschunterricht in der Dänischen «Folkeskole» 5

VERANSTALTUNGEN

BERICHTE

Gegenwart und Zukunft des Deutschunterrichts in Mttel-Osteuropa 7

Berlinseminar 9

ANKÜNDIGUNGEN

Stanford ante portas 11

1995 12

BEITRÄGE

Karl Hyldgaard-Jensen: Methodisches zur Ermittlung des Status und der Qualität des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts 15

Walter E. Schäfer: Die Forschung zu Johann Michael Moscherosch im Wechsel der Zeiten 24

Carmen Zink-Bolognini: Die schriftliche Presse im Aufbau der Stereotypen in Brasilien 29

BUCHBESPRECHUNGEN

Thomas Finkenslaedt/Konrad Schroeder: Sprachen im Europa von morgen 38

Theo Bungarten: Fachsprachentheorie 42

Lisa Prange: 44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache 44

Rudolf Sachs: Deutsche Handelskorrespondenz 46

EINGESANDTE LITERATUR 47

AUS MEINER SICHT

«Aus meiner Sicht» bin ich überraschend schnell Generalsekretärin des IDV geworden. Es begann mit meiner relativ späten Nominierung durch den ungarischen Verband. Bei der Annahme der Kandidatur hatte ich gerade noch Zeit, Pflichten und Rechte des Generalsekretärs in der IDV-Satzung nochmals zu durchfliegen - sie sind darin nicht sehr ausführlich beschrieben - und bald darauf stand mein Name auf der Liste der Kandidaten. Trotzdem fuhr ich noch unbesorgt nach Leipzig, um meinen Aufgaben als Sektionsleiterin gerecht zu werden. Wer wird schon auf das «schwarze Pferd» setzen, wer wird für eine in Vertreter- und Vorstandskreisen völlig Unbekannte stimmen - beruhigte ich mich.

Und dann kam die Wahlsitzung und ich wurde gewählt. Glückwünsche, Händeschütteln, viele liebe Gesichter, bekannte und unbekannte Kollegen aus aller Welt. Es war sehr schön.

Doch bereits am nächsten Vormittag wurde es ernst. Alter und neuer Vorstand versammelte sich zur Übergabe/Übernahme der Aufgaben. Und mein netter Vorgänger legte mir Kugelschreiber und Papier vor und teilte energisch mit: «Das Sitzungsprotokoll wird immer vom Generalsekretär geführt. Und weil die Vertreterversammlung kürzlich so beschlossen hat, geht ab dieser Sitzung eine Kopie an alle 76 Mitgliedsverbände.»

Mit meinen Fehlern, Ungeschicklichkeiten, Fauxpas und dergleichen bei der Erstellung des ersten Protokolls will ich die Leser des Rundbriefs nicht weiter langweilen. Immerhin bin ich heute, nach Ablauf des ersten Jahres, «angelernt». Mit Hilfe aller Vorstandskollegen «produzierte» ich bereits 3 Protokolle, die jeweils an 76 Verbände verschickt worden sind. Bei dem Umfang der Aktion - es ist auch eine kostspielige Angelegenheit! - verspüre ich jedoch Defizite. Bis auf eine einmalige Rückfrage des Kroatischen Verbandes verlief das Ganze nämlich ohne Rückkopplung, ohne jegliches Echo.

Selbstverständlich bin ich mir darüber im klaren, daß die Hauptfunktion der zugeschickten Protokolle darin besteht, die Mitgliedsverbände über die Tätigkeit des Vorstandes auf dem laufenden zu halten, damit effektive Kontrolle möglich ist. Daher könnte eine Art «Antwort» sogar überflüssig sein. Doch meiner Meinung nach entgeht uns, wenn es weiter so bleibt, eine gute Möglichkeit, die oft so beklagte Kommunikation zwischen Verbänden und Vorstand zu verbessern.

Deshalb fordere ich alle Verbände auf: Reagiert bitte auf die Protokolle! Die auf diese Weise erhaltenen Bemerkungen, Anregungen, aber auch Ablehnungen und Kritik könnten die Arbeit des Vorstandes effektiver gestalten

und unter Umständen sogar Arbeitstreffen und Vertreterversammlung entlasten.

Inmitten der Sommerferien bereitet der Vorstand die nächste Sitzung (Anfang September in Maribor) vor, wo wiederum bereits an den Unterlagen für das nächste Arbeitstreffen und die Vertreterversammlung 1995 in Österreich gearbeitet wird. In all diesen Gremien wird sicherlich über ein wichtiges verbandspolitisches Thema «Regionale Zusammenarbeit - Regionalisierung» viel diskutiert. An dieser Stelle sei es mir erlaubt, «aus meiner Sicht» die ganz persönliche Meinung zu sagen.

Unser Präsident, Gerard Westhoff, signalisierte bereits in seinem «stichwortartigen Programm» (Rundbrief 51), daß er die regionale Zusammenarbeit innerhalb des IDV zu unterstützen beabsichtigt. Damit kann man nur einverstanden sein. Doch wenn Stimmen laut werden, wie auf Konferenzen in Bayreuth oder in Zagreb, die neue Strukturen, Unter- oder Dachorganisationen ins Leben rufen wollen, dann lautet meine Meinung: *nein.* Um meine Ablehnung zu begründen, gebe ich zu bedenken, daß die Bildung solcher Strukturen zu einer Schädigung des IDV-Gedankens führen könnte. Für mich ginge gerade das Schönste am IDV verloren, das Gefühl der uns Deutschlehrer der ganzen Welt verbindenden Gemeinsamkeit.

Mir schwebt «regionale Zusammenarbeit» anderer Art vor. Dabei ginge ich nicht unbedingt von der geographischen Nähe aus. Es können sich ja in bezug auf die Verbreitung von Deutsch als wichtige Fremdsprache Länderkomplexe herausbilden, die keine zusammenhängende geographische «Region» bilden. Ich denke dabei an die heute mal als «MOE-Länder», mal als «postkommunistisch» bezeichnete Ländergruppe. In diesen Ländern erlebt «besonders in jüngster Zeit durch die Öffnung nach Osten... das Deutsche eine wahre Renaissance, und tritt als ernstzunehmender Konkurrent des Englischen auf» (*Csaba Földes:* Deutsch als Verkehrssprache in Ostmitteleuropa - am Beispiel Ungarns, S.217. In: Born, Joachim/Stickel, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Verkehrssprache in Europa, Berlin/New York 1993).

Nun, infolge «sozialistischer» Sprach- und Schulpolitik könnte diese Renaissance des Deutschen einfach am Mangel an gut ausgebildeten Deutschlehrern scheitern.

Wäre es daher keine schöne Aufgabe für den IDV, mit Unterstützung der Deutschlehrerverbände der deutschsprachigen Länder, ein «regionales Projekt» zu veranlassen, das mehr Sprachlehrstudenten dieser Region - aus europäischen Programmen wie LINGUA, ERASMUS sind sie bis jetzt ausgeschlossen - die einzigartige Möglichkeit zum Studium und zur erlebten Landeskunde in einem deutschsprachigen Land sichern könnte?

Andrea Károlyi
Generalsekretärin

NEUER RAHMENLEHRPLAN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN SLOWAKISCHEN GRUNDSCHULEN

Wie in allen anderen ehemaligen sozialistischen Ländern Mittel- und Osteuropas steht auch die Slowakei vor großen Problemen, den Fremdsprachenunterricht betreffend. Während der langen Jahre des sogenannten totalitären Systems wurden an Grundschulen außer Russisch fast keine, an Gymnasien und Fachmittelschulen nur in begrenztem Maße Fremdsprachen unterrichtet. In den meisten Fällen war der Unterricht westlicher Fremdsprachen nur fakultativ. Die nicht sehr zahlreichen Fremdsprachenlehrer wurden oft für andere Unterrichtsfächer eingesetzt.

Nach der Wende im Jahre 1989 sah die Situation gänzlich anders aus: das Russische war - vielleicht ungerechterweise - verpönt, westliche Fremdsprachen, hauptsächlich Deutsch und Englisch, erlebten einen unglaublichen Aufschwung. Die Folge: die Slowakei steht - was den DaF-Unterricht betrifft - vor einem fast unlösbaren Dilemma. Bisher war ein einziges Lehrwerk für alle Schulen verbindlich - nun wurden auch deutsche Lehrwerke zugänglich. Dadurch wurden die Deutschlehrer gezwungen, sich mit neuen, modernen, schülerorientierten Unterrichtsmethoden auseinanderzusetzen. Viele Lehrer sind desorientiert, sogar verunsichert. Die Bedingungen für den DaF-Unterricht an Grundschulen haben sich völlig verändert und sind unübersichtlich geworden: von der 5. Klasse an ist eine Fremdsprache Pflichtfach; an einigen Schulen gibt es erweiterten Fremdsprachenunterricht von der 3. Klasse an; an vielen Schulen wurde die sogenannte Sprachvariante eingeführt, d.h. Fremdsprachenunterricht (zwei Wochenstunden) in der 3.-4. Klasse; an vielen Schulen wird von der 1. Klasse an eine Fremdsprache unterrichtet. Dabei ist das größte Problem jedoch der Lehrermangel: mehr als 50% aller «Deutschunterrichtenden» sind nicht qualifiziert, d.h. sie haben keinen Hochschulabschluß im Fach Deutsch. Viele, z.B. ehemalige Russischlehrer, haben zwar eine Art «Eignungsprüfung» abgelegt, verfügen aber über recht begrenzte Sprachkenntnisse, andere, z. B. Ingenieure, sprechen sehr gut Deutsch, haben aber keine Unterrichtserfahrung, keine Kenntnisse auf den Gebieten Methodik und Didaktik.

Um zu verhindern, daß die Situation noch unübersichtlicher und unerfreulicher wird, hat sich der Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei eingeschaltet. Da es für ihn schlecht möglich ist, die Ausbildung neuer Fachkräfte zu beschleunigen, hat er sich einem Gebiet zugewandt, das für die Zukunft des DaF-Unterrichts richtungsweisend ist: dem

curricularen Gebiet. Mit Genehmigung des Ministeriums für Schulwesen und Wissenschaft der Slowakischen Republik hat der Verband eine Curriculum-Arbeitsgruppe gebildet, die zunächst einen Rahmenlehrplan für den DaF-Unterricht in den Schuljahren 5-8 der Grundschule ausarbeiten sollte. Dieses Projekt konnte in den letzten zwei Jahren hauptsächlich mit Unterstützung des Goethe-Instituts in Bratislava realisiert werden.

Warum ein Rahmenlehrplan und warum die Altersgruppe der elf- bis vierzehnjährigen Schüler?

Die bis jetzt gültigen Lehrpläne für Fremdsprachen -1986 vom Ministerium genehmigt und 1990 von Mitarbeitern des Pädagogischen Forschungsinstituts überarbeitet - entsprechen nicht mehr den heutigen Anforderungen. Sie geben im Grunde genommen den Inhalt der in der Slowakei herausgegebenen Lehrwerke wieder. Sie berücksichtigen weder die veränderte Struktur der Grundschule, z. B. unterschiedliche Stundenverteilungspläne, noch die Möglichkeit der Verwendung anderer, ausländischer Lehrwerke. Durch die Zuordnung des Lehrstoffes zu den einzelnen Schuljahren engen sie den Lehrer ein, geben ihm keinen Freiraum für eigene Kreativität oder für die Berücksichtigung der Spezifika der Klassen, der Schülermentalität, der Lernvoraussetzungen der Schüler. Was die Altersgruppe anbetrifft, so bilden die Elf- bis Vierzehnjährigen die zahlenmäßig stärkste Lerngruppe.

Nun etwas konkreter zu unserem Projekt: unser Rahmenlehrplan basiert auf den «Katwijker Empfehlungen» aus dem Jahre 1992. Außerdem haben wir uns am «Strukturplan eines Curriculums» von H. Funk (GU Kassel) und an existierenden, für uns zugänglichen Lehrplänen aus anderen Ländern orientiert. Der neue Rahmenlehrplan besteht neben der Einleitung aus drei Teilen: im ersten Teil werden die Lernziele präzisiert, wobei wir die Problematik des Übersetzens besonders betrachtet haben, da die Fertigkeit Übersetzen noch immer zu den überbewerteten Lehrtraditionen in der Slowakei gehört. Der zweite Teil beinhaltet Inventarlisten zu Wortschatz, Themen, Redeabsichten, Textsorten, grammatischen Strukturen. Wir haben diese Bereiche absichtlich nicht in zeitliche Abschnitte aufgeteilt, sondern versucht einen Komplex aufzustellen, den jeder Schüler am Ende des 8. Schuljahres beherrschen sollte. Somit ist gewährleistet, daß der Lehrer alle Faktoren, die seinen Unterricht beeinflussen, berücksichtigen kann. Der dritte Teil ist den Methoden gewidmet. Diesem methodischen Teil, der recht umfangreich ist, fällt eine besondere Aufgabe zu. Er soll dem Lehrer nicht nur Hilfestellung bieten, sondern auch zu seiner Weiterbildung beitragen. Er enthält konkrete Beispiele zu den beiden ersten Teilen. In Hinblick auf die Situation in unseren Schulen und die Traditionen haben wir noch einen Teil hinzugefügt, der die Leistungskontrolle behandelt. Er soll unsere Lehrer auf die Notwendigkeit der Trennung von Leistungsfeststellung und Benotung aufmerksam machen.

Die Arbeitsfassung des neuen Rahmenlehrplans ist fertig. Zu Beginn des nächsten Schuljahres im September 1994 wird die Arbeitsgruppe mit Unterstützung des Schulministeriums und der jeweiligen Schulbehörden diese Arbeitsfassung an ausgewählte Schulen zur Erprobung weiterleiten.

Der Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei wird aber nicht auf den schon errungenen oder noch zu erringenden Lorbeeren ausruhen. Als nächstes Projekt wird mit Unterstützung des österreichischen Lektorats ein Lehrplan für die Schuljahre 3-4 in Angriff genommen, und dann für die Klassen 1-2 mit Hilfe des Goethe-Instituts. Gleichzeitig läuft das Vierländerprojekt eines Lehrplans für DaF-Unterricht an Gymnasien.

Es ist also keine Utopie mehr, wenn wir hoffen, in relativ kurzer Zeit in Zusammenarbeit mit Experten aus den deutschsprachigen Ländern einen Komplex von Lehrplänen für die Klassen 1 bis 12, also bis zum Abitur, zu erstellen, der eine große Lücke in unserem slowakischen Bildungssystem ausfüllen wird.

PhDr. Ursula Nováková

DER DEUTSCHUNTERRICHT IN DER DÄNISCHEN «FOLKESKOLE»

(Gesamtschule Klasse 0-10)

Deutsch ist in der dänischen Folkeskole die zweite Fremdsprache (Wahlfach 7.-9. oder 10. Klasse). Nach der 9. Klasse können sich die Schüler für eine dezentrale, mündliche Prüfung, und nach der 10. Klasse für eine mündliche und schriftliche Prüfung anmelden. Der mündliche Teil ist dezentral, während der schriftliche Teil zentral gestellt und benotet wird. Es gibt sowohl für die mündlichen Prüfungen als auch für die schriftlichen zentral gestellten Prüfungen Zielsetzungen und Richtlinien der Bewertungen. Bewertet wird vor allem die Kommunikationsfähigkeit der Schüler (Wortschatz). Verlangt wird auch eine gewisse Sicherheit in der grundlegenden Grammatik (Syntaks und Morfologi). *Wichtig ist hier, was die Schüler können und nicht, was sie nicht können.*

Inhalt des Deutschunterrichts auf der Grundstufe und der Mittelstufe

Die drei Fremdsprachen (Englisch, Deutsch und Französisch) in der dänischen Folkeskole haben alle dasselbe dreigeteilte Ziel: 1. *Sprachfertigkeit:* Hören und Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben. 2. *Landeskunde:*

Verständnis für die Lebensbedingungen und die Kultur der deutschsprachigen Länder im Hinblick auf Völkerverständigung. 3. *Motivation:* Der Unterricht muß dazu beitragen, daß die Schüler die Lust zum weiterlernen bewahren. Heute wird verlangt, daß man von Anfang an mit *authentischen Texten* arbeitet (Hörtexte, Videotexte und Lesetexte). Die Schüler kommen mit einem Vorwissen vom Fernsehen, von Reisen in Deutschland und Begegnungen mit Deutschen in Dänemark. Der Deutschunterricht muß eine Sprache vermitteln, die die Schüler auch außerhalb der Schule verwenden können (Motivation). Die Grammatik bestimmt nicht den Inhalt des Unterrichtes, sondern umgekehrt (Thema → Text → Übungen (rezeptive oder produktive) → Sprachhandlungen und Kommunikationsstrategien → Grammatik). Man arbeitet kontrastiv sowohl was die Wahl der Texte angeht (wir über uns, sie über sich, wir miteinander) als auch sprachlich: Was ist ähnlich und was ist anders?

Welche Methodik eignet sich am besten für das Fach Deutsch ?

In der heutigen Fremdsprachenmethodik - kommunikativ-kognitive Methodik - steht der Prozeß im Zentrum und nicht wie früher das Produkt (Skinner-Strukturalismus). Das Interessante ist, *wie* man eine Sprache lernt. Claus Færch und Gabriele Kasper stellen in ihrem Buch: Strategies in Interlanguage Communication (Longman 1983) ein Hypothesenmodell auf, das diesen Prozeß beschreibt. Der Schüler kommt nicht wie ein unbeschriebenes Blatt in den Unterricht. Er hat schon Erfahrungen gemacht (aus seiner Umwelt, beim Lernen der Muttersprache und der ersten Fremdsprache usw.). Früher waren Fehler nicht erlaubt. Sie wurden sofort korrigiert. Heute sagt man, daß Fehler für den Lernprozeß notwendig sind. Der Schüler versucht sprachlich zu handeln. Wenn er Erfolg hat, stellt er unbewußt vereinfachte Regeln auf und erweitert allmählich seine Sprachfähigkeiten in der Zielsprache. Er eignet sich eine Interimsprache an, die zwischen der Muttersprache und der Zielsprache liegt. Wir wissen, daß der Lernprozeß vom Alter des Schülers abhängig ist. Ein 13jähriger Schüler in der 7. Klasse kann nicht so abstrakt denken wie ein 16jähriger Schüler in der 10. Klasse oder ein Student an der Universität. Wir wissen auch, daß das theoretische Wissen eines Schülers ihm nicht immer bei der Sprachproduktion helfen kann. Ich habe mit ein paar Kollegen aufgrund mehrerer Videoaufnahmen versucht, Kriterien zur Bewertung der mündlichen Sprachfähigkeit der Schüler der 9. und 10. Klasse aufzustellen. Die Videoaufnahmen zeigen, *daß es für die Schüler wichtiger ist, sich inhaltlich richtig als formell richtig auszudrücken. Sie suchen eher die präzisen Worterund Wendungen als die richtigen Endungen. Wenn sie ständig korrigiert werden oder wenn sie zu sehr auf die Grammatik fixiert sind, können sie oft nicht das ausdrücken, was sie gerne möchten.* Wir konnten auch feststellen, daß der richtige

Wortschatz und ein gewisser Fluency für die Verständigung Ausländer-Deutsche wichtiger sind als die formale Richtigkeit (M. Engel u. a.: Forslag til vurderingskriterier til folkeskolens afsluttende prøver i tysk. Høje-Taastrup 1992 [Vorschlag zu Bewertungskriterien bei den Abschlußprüfungen im mündlichen Deutsch nach der 9. und 10. Klasse]).

Die Änderungen des Deutschunterrichts innerhalb der letzten 10-15 Jahre haben dazu beigetragen, daß die Schüler motivierter sind und sich auch weit besser ausdrücken können - vor allem mündlich - als früher. Die 35 Videoaufnahmen, die wir gemacht haben, haben unsere Vermutungen bestätigt, daß formelle Fehler selten zu Mißverständnissen führen, und haben uns auch davon überzeugt, wie wichtig es ist, daß die Schüler gelernt haben, Kommunikationsstrategien zu gebrauchen, und auch den Mut dazu haben.

Merete Engel

Frau Engel, früher zuständig für Deutsch im Verband Sprogsam, ist heute Fachberaterin für Deutsch in der Volksschule im dänischen Unterrichtsministerium.

VERANSTALTUNGEN

Berichte

GEGENWART UND ZUKUNFT DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN MITTEL-OSTEUROPA

17.-19.Februar 1994 in Zagreb, Kroatien

In der dritten Februarwoche fand in Zagreb, Kroatien, eine internationale Deutschlehrertagung zum Thema «Gegenwart und Zukunft des Deutschunterrichts in Mittel-Osteuropa» statt, zu der Vertreter aller Deutschlehrerverbände und Deutschlehrer aus dem mittel-osteuropäischen Raum eingeladen wurden. Wegen beschränkter finanzieller Möglichkeiten und trotz der ausgiebigen Unterstützung der Goethe-Institute in der ganzen Region blieb die Anzahl unserer ausländischen Referenten leider gering, aber immerhin dürfen wir unsere Tagung als ersten Ansatz einer zukünftigen überregionalen Zusammenarbeit bezeichnen. Schon bei den Vorbereitungen wurde ganz genau bestimmt, wer als Referent in Frage kommt. Die muttersprachlichen Experten waren willkommene Gäste, aber man wollte

vor allem den Kollegen aus der ganzen Region die Chance geben, über ihre eigenen Probleme zu sprechen, um sie später bei der Diskussion auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und zu versuchen, in der Zukunft gemeinsame Lösungen für sie zu finden. Außer den kroatischen Teilnehmern, die zum großen Teil als Hörer, aber auch als sehr aktive diskussionsbereite und gesprächsoffene Vortragende an der Tagung teilnahmen, durften wir unsere Kollegen aus Bulgarien, Polen, Slowenien, Österreich und der Slowakei begrüßen. Die Teilnahme von Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland und Österreich, unter ihnen die Vertreter des Goethe-Instituts und des österreichischen Ministeriums für Unterricht und Kunst, erfreute uns sehr. Eine besondere Freude war der Besuch der Generalsekretärin des IDV.

Die Arbeit fing mit sechs Plenarvorträgen an, die den Einstieg in die angekündigte Problematik erleichterten. Die ersten fünf umrissen zugleich die Thematik der jeweiligen Sektionen, während sich der sechste auf die Sprachenpolitik und Bildungsplanung in Ost- und Mittelosteuropa im allgemeinen bezog. In der ersten Sektion beschäftigten sich die Teilnehmer mit dem Hochschulstudium Germanistik und den Veränderungen in der Ausbildungsstruktur von Deutschlehrern. Die Sektion zwei war der Entwicklung von Lehrplänen für verschiedene Schulstufen und der Curricula-Diskussion gewidmet. Das Hauptthema der dritten Sektion war die Lehrerfortbildung. Die vierte Sektion befaßte sich mit dem Stand und den Perspektiven der methodisch-didaktischen Diskussion in Mittelosteuropa. Die Teilnehmer der fünften Sektion beschäftigten sich mit der Lehrbuchentwicklung und -planung mittelosteuropäischer Deutschlehrwerke und Lernmaterialien in den verschiedenen Regionen.

Die Sektionsleiter berichteten über eine heftige Diskussionsentwicklung, zu der es nicht nur nach einzelnen Berichten kam, sondern die auch dazu führte, was zugleich die Absicht dieser Tagung war, daß die Teilnehmer zu einem lebendigen Ideenaustausch angeregt wurden, der auch bei der Podiumsdiskussion am zweiten und letzten Tagungsnachmittag zum Ausdruck kam.

Es wurde festgestellt, daß in der ganzen Region ein erheblicher Mangel an qualifizierten Lehrern und Übersetzern herrscht. Die Deutschlehrerverbände müssen einen starken Druck auf die dafür zuständigen Behörden ausüben, um diesen Mangel aufzuheben und vor allem die sozialen Bedingungen des Lehrerberufs zu verbessern. Es müssen neue Studiengänge und -programme geplant und gestartet werden. Die Ideen sollten in Zusammenarbeit mit den Fachleuten aus der ganzen Region klare Konturen bekommen und ausgetauscht werden. Die Lehrerfortbildung sollte regionalisiert werden, so daß die Multiplikatoren aber auch Lehrer aus verschiedenen MOE-Ländern untereinander Kontakte knüpfen und gemeinsam wirken können.

Es wurde beschlossen, daß die einzelnen Deutschlehrerverbände aus dieser Region ihre Bibliographien zusammenstellen und austauschen werden, so daß man einen Einblick in die vorhandenen Lehrwerke gewinnt. Die DLV-Zeitschriften werden auch enger zusammenarbeiten, indem einzelne Artikel aus den anderen Zeitschriften in den eigenen Heften abgedruckt werden. Die nächste Tagung des slowakischen Deutschlehrerverbandes im August 1994 in Nitra wird ein Treffpunkt aller anwesenden Verbände sein. Da werden die nächsten Schritte für die regionale Zusammenarbeit bestimmt.

Vega Kraljev
Kroatischer
Deutschlehrerverband

BERLINSEMINAR

Vom 27. Februar bis 26. März 1994 trafen sich in Berlin - auf Anregung des Goethe-Instituts und des IDV - achtzehn Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen aus vierzehn Mittel- und Osteuropäischen Ländern (MOE) zu einem Seminar. Vertreten waren Armenien, Estland, Georgien, Kasachstan, Kroatien, Lettland, Litauen, Moldawien, Polen, Rumänien, Rußland, die Slowakei und die Ukraine.

Die ersten unsicheren Blicke und Gefühle sind unter der rührenden Betreuung von Pari Rafi und Bettina Mickenberger (Goethe-Institut Berlin) im Flug verschwunden. Schon nach ein paar Stunden war ein richtiges Team entstanden.

Das Seminar für Delegierte der Deutschlehrerverbände aus den MOE-Ländern war die erste (hoffentlich aber nicht die letzte) Veranstaltung auf dieser Ebene. Für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer war das Treffen von großer Bedeutung und brachte viele Impulse und Anregungen, nicht nur für die Arbeit in den einzelnen Verbänden, sondern auch für die Tätigkeit der Deutschlehrer in ihren jeweiligen Bereichen.

Die Wichtigkeit dieses Forums wurde auch dadurch hervorgehoben, daß die verschiedenen Vorstandsmitglieder des IDV der Reihe nach anwesend und die Zentralverwaltung des Goethe-Instituts vertreten waren, und mit Ratschlägen und Hilfeleistungen nicht sparten.

Die Arbeit mit Herrn Dr. Keij, mit Frau Jenkins und Herrn Redder war eine Fundgrube an Ideen und wichtigen Hinweisen für uns. Zum Beispiel wie man eine Zeitschrift redigiert, wie man mit Lobbyarbeit und Werbung umgeht, was Körpersprache im DaF-Unterricht bewirken kann u.a.m.

Die wertvollen und interessanten Vorträge, Workshops, Seminare, aber auch ein reichhaltiges Kulturprogramm (Theatervorstellungen, Konzertbesuche,

suche, Stadtrundfahrten, Videovorführungen) waren für alle Teilnehmer erlebte Landeskunde.

Die großzügige ideelle und finanzielle Hilfe verpflichtet uns alle, die wir an diesem Seminar teilnehmen durften, soviel wie nur möglich in die Deutschlehrerverbände einzubringen.

Aus den Besprechungen im Seminar sind viele Anregungen hervorgegangen, die uns ermutigten, eine Projektgruppe unter der Leitung von Frau Zane Jakovica aus Lettland zu gründen. Es gibt viele Probleme, die den vertretenen Ländern gemeinsam sind und die gemeinsam gelöst werden können. Das sind beispielsweise: fehlende Lehrpläne, akuter Lehrermangel, (jämmerlich) fehlende Weiterbildung für Lehrer usw.

Festgelegt wurde bereits, daß:

- die in Berlin vertretenen Deutschlehrerverbände ihre Zeitschriften austauschen werden,
- die einzelnen Verbände sich verpflichten, die Vertreter der anderen DLV zu ihren nationalen Tagungen einzuladen, und dies auch im Rundbrief zu veröffentlichen.

Nach gründlichen Überlegungen hat sich die Projektgruppe entschlossen, folgende Probleme in den nächsten zwei bis vier Jahren zu bearbeiten:

- Lehrerfortbildung,
- Frühbeginn des Deutschunterrichts.

Sicher sind viele ebenso wichtige Fragen zu lösen, die Projektgruppe ist bereit, sie später zu bearbeiten.

Die Projektgruppe hat vor, den Entwurf eines Curriculums für die Fortbildung der Deutschlehrer bis Ende 1995 auszuarbeiten, der dann nach Rücksprache mit den staatlichen Behörden des jeweiligen Landes vorgelegt werden könnte.

Auch mit diesem Vorhaben möchten wir, angeregt durch das für uns alle wichtige Seminar, einen Beitrag leisten zur Weiterbildung der Deutschlehrerkräfte in unseren Ländern.

Jolana Nagelova, Slowakei

STANFORD ANTE PORTAS

Die Zeit vergeht wie im Flug. Der Termin der zweiten Regionaltagung des IDV (Stanford University, Kalifornien, USA, 4. bis 9. August 1995) rückt näher und näher, und die Vorbereitungen sind in vollem Gange. Das Planungskomitee hat Kontakte mit Deutschlehrern und -lehrerinnen von Feuerland (Tierra del Fuego - wie man dort sagt) bis zu den Königin-Elisabeth-Inseln in Kanada aufgenommen und hofft auf massive Beteiligung aus allen Ländern. Schon jetzt sind eine Reihe von Beiträgen eingetroffen, und das Komitee wird Ende November die endgültige Auswahl treffen. Das Thema der Regionaltagung «Deutsche Sprache und Kultur auf dem amerikanischen Kontinent: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft» verspricht einen lohnenden Meinungs- und Ideenaustausch, der Theorie und Praxis miteinander verbindet. Die einzelnen Sektionen konzentrieren sich auf folgendes: I. Methodik; II. Lehrbücher und -materialien; III. Prüfungsverfahren; IV. Landeskunde; V. Lehreraus- und fortbildung; VI. DaF und die neuen Medien - Video & Laserdisk, Komputer beim Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache; VII. Übersetzungsarbeit: Übersetzen im DaF Unterricht; Übersetzungen literarischer und wissenschaftlicher Texte; VIII. Vergleichende Literaturwissenschaft: «Erlebte Fremde»; IX. Spracherwerbsforschung: wie lernt man Deutsch in den Vereinigten Staaten Amerikas? Wie verlaufen die Lehr- und Lernprozesse? X. Sprachvergleich - kontrastive Linguistik - pädagogische Grammatik; XI. Freies Forum; XII. Workshops (zur Planung gemeinsamer Projekte). Das ist ein reiches Angebot, nach dem Goetheschen Prinzip: «wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen.» Zusätzlich zu den Sektionen bietet ein vielseitiges Rahmenprogramm, z. T. in Verbindung mit der American Association of Teachers of German, reichhaltige Anregung und Abwechslung.

Wer einen Beitrag anmelden will, sollte es bald tun. Antragsschluß ist der 15. November 1994. Beiträge (20 Minuten Vortragszeit) sind einzureichen an: Professor Gerhard Weiss, IDV Programm Komitee, c/o Department of German, 231 Folwell Hall, University of Minnesota, Minneapolis, MN 55455-0123, USA. Telefon: (612) 625-5084. Fax (612) 624-8297.

Auf Wiedersehen auf dem Campus der Stanford University!

Gerhard Weiss

2.4.-5.4.
York (GB). **Expertenkolloquium IDV**
Thema: «Deutsch in der Primarstufe» Teilnehmerzahl: 50-75
Unterkunft: Campus, York
Information: Suzanne Deneke, ALL-10, Cornubia Close, Truro (Cornwall), TR1, SA (GB).

15.7.-19.7.
Österreich. **Arbeitstreffen und Vertreterversammlung IDV**
Organisation: ÖDAF
Information: Frau Magister Brigitte Ortner, Gyrowetzgasse 14,1140 Wien (Es wird darauf hingewiesen, daß die Anträge der Verbände am 15. Januar bei der Generalsekretärin vorliegen müssen.)

4.8.-9.8.
Standford (California, USA). **Regionaltagung IDV**
Thema: «Deutsche Sprache und Kultur auf dem amerikanischen Kontinent: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft»
Eine Regionaltagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) mit Beteiligung der Deutschlehrerverbände in Nord-, Mittel- und Südamerika, ausgerichtet von den IDV-Mitgliedsverbänden in Kanada, Mexiko und den USA, und durchgeführt in Verbindung mit der Jahrestagung der American Association of Teachers of German (AATG). Daten: 4.8.1995 (Anreise) - 9.8.1995 (Abreise) Tagung: 5.8.-7.8.1995 Exkursionen: 8.8.1995 Tagungsort: Stanford University, Stanford, Kalifornien USA.

13.8.-19.8.
Vancouver (Kanada). IX. Weltkongreß der internationalen Vereinigung für germanische Sprach- und Literaturwissenschaft (IVG)
Thema: «Alte Zeiten - neue Zeiten. Sprache und Literatur in Zeiten soziokultureller Umbrüche»

Universität von Britisch Kolumbien, Vancouver, Kanada Vorprogramm und Anmeldeformulare sind nun erhältlich durch: Sekretariat der IVG, 8415 Granville St., Dept.33, Vancouver, B.C., Kanada V6P 4Z9.

26.8.-1.9.
Lille (Frankreich). Seminar für Fremdsprachenlehrer
Thema: «Entwicklung der Klassenpraktiken in Europa»
Organisation: FIPLV-REO (Region Westeuropa)
Information: Bei den Landesverbänden und Bernard Dehousse, 6, allee des Violettes, F-59147 Chémy.

29.8.-2.9.
Epinal (Frankreich). **Fachsprachensymposium IDV-ADEAF**
Thema: Wirtschaftsdeutsch
Teilnehmerzahl: 50-70
Information: Michelle Brenez, 12, rue Jeanne d'Arc, F-92310 Sèvres.
Organisation: Bernard Aiguier, 34, rue Raymond Poincaré, F-88000 Epinal

1997

Amsterdam (Niederlande). XI. IDT

und Kongress FIPLV
Thema: «Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Sprachen»
Ort: noch unbekannt. Ausserhalb Europas.

IDV-Rundbrief 54 erscheint im Mai 1995.

Einsendeschluß für Beiträge und Anzeigen: 15.2.1995,
für Beilagen: 15.2.1995

Anzeigentarif: 1/1 Seite sFr. 400.- (17x24 cm)
1/2 Seite sFr. 250.-
1/4 Seite sFr. 120.-
Beilagen sFr. 400.-
Umschlag-Rückseite sFr. 500.-
3. Umschlagseite sFr. 450.-

Der IDV-Rundbrief erscheint zweimal jährlich. Das Jahresabonnement beträgt sFr. 15.-.
Zu überweisen an: Schweizerische Kreditanstalt, CH-3000 Bern, Nr.40421-30. (Für Postchecküberweisung: 30-3200-1 Bern.)
Herausgeber: Der Internationale Deutschlehrerverband.
Verantwortliche Schriftleiterin: Michelle Brenez.
Zuschriften, Beiträge und Besprechungsexemplare bitte an die Schriftleitung schicken.

Bundesrepublik Deutschland im Brennpunkt

Presseclub ARD

Wichtige Themen unserer Zeit werden von Journalisten aus aller Welt diskutiert. Die ebenso ausgewogenen wie besonnenen Urteile vermitteln dem fortgeschrittenen Deutschlerner eine differenzierte Sicht auf das jeweilige Problem und beziehen gegensätzliche Positionen mit ein.
VHS/PAL - Laufzeit: je 45 Minuten - Beilage mit Erläuterungen zu den Schlüsselbegriffen - DM 68,- Δ

Presseclub 1 **Gewalt, Haß, Ausländerfeindlichkeit** Best.-Nr. 314

Presseclub 2 **Deutschland - mit Abstand betrachtet von Auslandskorrespondenten deutscher Medien** Best.-Nr. 315

Presseclub 4 **Tor zu** - **mit dem Asylrecht gegen die Völkerwanderung** Best.-Nr. 317

Presseclub 5 **20. Juli 1944-Widerstand im Dritten Reich. Warum gibt es heute Streit?** Best.-Nr. 318 **NEU**

Wir und die anderen

Sechs literarische Texte handeln von der Auseinandersetzung des einzelnen mit dem Fremden und Unbekannten. Dialogische Übungen zu jedem Text.
56 Seiten mit Zeichnungen - Best.-Nr. 692 - DM 14,80

Deutschland nach der Wende

Daten, Texte, Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache
Informationen für den Landeskunde-Unterricht und für landeskundlich interessierte Deutschlemer mit authentischen Texten zu aktuellen Themen. Chronologischer Rückblick und Sachregister im Anhang.
175 Seiten mit zahlreichen, teilweise vierfarbigen Abbildungen -Best.-Nr. 688 - DM 28- *

Kaleidoskop Wirtschaft

Texte aus der Tages- und Fachpresse
Anhand von Wirtschaftstexten zu Themen aus dem In- und Ausland bauen fortgeschrittene Lerner ihre Lesefertigkeit aus.
144 Seiten mit Grafiken - Best.-Nr. 760 - DM 23,80 *
Audiocassette mit ausgewählten Texten - Laufzeit: 45 Minuten - DM 25,- A

Δ = unverbindliche Preisempfehlung
* = Lehrerprüfrabatt Einzelstück - 25%

VERLAG FÜR **DEUTSCH**
VERLAG FÜR DEUTSCH
Max-Hueber-Str. 8 D-85737 Ismaning

Der folgende Beitrag ist ein Vortrag von Professor Dr. Hyldgaard-Jensen, gehalten im wissenschaftlichen Rat des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim und auch in Oslo.

Der Vortrag bezieht sich auf das IDV-Projekt «Bestandesaufnahme und Bedarfsanalyse für Deutsch als Fremdsprache», dessen Ergebnisse anlässlich der IDT in Leipzig vorgelegt worden sind.

METHODISCHES ZUR ERMITTLUNG DES STATUS UND DER QUALITÄT DES DEUTSCH-ALS-FREMDSPRACHE-UNTERRICHTS

1. Das Institut für deutsche Sprache, Mannheim, diskutierte auf der Jahrestagung 1992 das Thema «Deutsch als Verkehrssprache in Europa». Die Referenten haben durchgängig die Frage unter quantitativem Aspekt behandelt, kein einziges Mal ist die Qualität der Deutschkenntnisse in den jeweiligen Ländern berücksichtigt worden. Und doch gilt als wichtigste Voraussetzung für die Verwendung des Deutschen als Verkehrssprache im Ausland, daß dort gute Kenntnisse des Deutschen vorhanden sind, was wiederum nicht nur von der Quantität, sondern vor allem von der Qualität des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts abhängt.

Zur Quantität des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der ganzen Welt liegen schon mehrere Untersuchungen vor:

1975 führte die Unesco-FIPLV eine Umfrage für alle Fremdsprachen durch («Foreign Language Teaching and Learning Today»). Hier untersuchte man u.a. auch die Stellung der relevanten Fächer im Curriculum der Schule, jedoch nicht in Ländern, die für den Deutschunterricht besonders interessant sind, vor allem den osteuropäischen, China und Kuba. Das Fach Deutsch stand nicht im Zentrum des Interesses. Nur auf Deutsch bezogen war dagegen die nächste Ermittlung, der sog. «Sprachatlas» des Auswärtigen Amts in Bonn, die 1979 erschien. Auch hier stand der quantitative Aspekt im Vordergrund. 1984 führte die Europäische Gemeinschaft eine Analyse des Fremdsprachenunterrichts in ihren Mitgliedsländern durch, aus der hervorging, daß die 1975 festgestellten Stellenwerte der Fremdsprachen unverändert geblieben waren. Für unser Fach wichtiger waren die Konklusionen, die von der Sitzung der EG und der Kultusminister der EG-Mitgliedsländer 1984 gezogen wurden, nämlich: Maßnahmen zu fördern, die dazu dienen, möglichst vielen Schülern im schulpflichtigen Alter praktische Kenntnisse zweier Fremdsprachen beizubringen und nicht nur einer

Fremdsprache (des Englischen), wie es die UNESCO früher empfohlen hatte. 1985 erschien eine erweiterte Auflage von dem «Sprachatlas» des Auswärtigen Amts in Bonn unter dem Titel «Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt». Das ist eine Bestandesaufnahme der Verbreitung der deutschen Sprache, die in quantitativer Hinsicht erschöpfend ist. Über die Qualität des DaF-Unterrichts gibt diese umfangreiche Dokumentation jedoch wenig Bescheid. Da aber gerade dieser Aspekt für die Planung der Arbeit des Internationalen Deutschlehrerverbands ausschlaggebend ist, hat der IDV 1985 mit dem Vorsitzenden des Verbands der dänischen Gymnasiallehrer für Deutsch, *Leif Christophersen,* als Projektleiter eine «Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse in bezug auf Deutsch als Fremdsprache» (Teil I) durchgeführt. 1989 beschloß die Vertreterversammlung des IDV diese weltweite Übersicht über die Lage des Faches Deutsch als Fremdsprache fortzusetzen, und zwar mit einer Untersuchung, die vor allem Kriterien heranziehen sollte, die es ermöglichen, etwas über die Qualität des DaF-Unterrichts in den IDV-Mitgliedsländern zu sagen. Der dänische Verband delegierte 1990 diese Aufgabe an mich, und in Zusammenarbeit mit Frau Merete Engel, der Vertreterin für Deutsch im dänischen Verband «Sprogsam» wurde als Unterlage für die Untersuchung ein Fragebogen herausgearbeitet, der an die Vertreter der relevanten 34 Mitgliedsverbände verschickt wurde.

2. Die Gestaltung des Fragebogens fußt, was die theoretische Grundlage betrifft, auf mehrjährigen theoretischen Überlegungen und Recherchen im Forschungsprojekt «Der Bedarf der Gesellschaft an Fremdsprachenkenntnissen» des Dänischen Humanistischen Forschungsrats sowie in Projekten bundesdeutscher Universitäten und Institute (Augsburg, Bochum, Gießen, München, Saarbrücken). Da der Versand des Fragebogens Mitte Oktober 1990 erfolgte, beziehen sich die mitgeteilten Informationen auf die Verhältnisse vor der Wende. Über die heutige Lage des DaF-Unterrichts in den ost- und zentraleuropäischen Ländern berichtet *Csaba Földes* (Ungarn) in Zielsprache Deutsch 23,1 (1992), 30-40, und selbständige Darstellungen des DaF-Unterrichts für schulpflichtige Kinder in den deutschsprachigen Ländern werden von den Professoren *Ingrid Gogolin* (Essen) und *Gerd Lau* (Salzburg) herausgearbeitet.

Die Informationen der Vertreter der Mitgliedsverbände oder deren Sachkundigen beziehen sich auf die Norm des Deutschunterrichts in dem jeweiligen Land. Es war nicht möglich, alle Differenzierungen und Abweichungen einzubeziehen. Die Informationen beziehen sich also auf die optimale Stellung des Deutschstudiums und des Deutschunterrichts. Die Informationen der verschiedenen Länder lassen sich auch nicht direkt vergleichen. Erstens umfaßt der Deutschunterricht nicht die gleichen Stufen in allen Ländern: Indonesien, Irland, Kanada, Madagaskar, Neuseeland und die USA bieten nur Deutsch auf der Gymnasialstufe an, Japan nur

auf Universitätsebene. Zweitens konnten nicht die verschiedenen Voraussetzungen der Schüler auf den verschiedenen Stufen berücksichtigt werden, und auch nicht die schulpolitischen und wirtschaftlichen Bedingungen.

Es leuchtet ein, daß man nicht die Qualität des DaF-Unterrichts weltweit mit den normalen Testmethoden für den Fremdsprachenunterricht messen oder errechnen kann. Wir können nicht die ganze Schülerzahl der jeweiligen Länder auf ihre Deutschkenntnisse hin kontrollieren. Stattdessen müssen wir mit Zahlen und Informationen operieren, die den Wert der einzelnen Faktoren vereinfachend angeben können. Die Fragen des Fragebogens mußten ferner so formuliert werden, daß sie kurz, am liebsten mit Ja oder Nein, beantwortet werden konnten.

3. Der begrenzte Raum erlaubt mir nur kurz auf die einzelnen Faktoren und Kriterien einzugehen.

3.1 Die Ergebnisse des Deutschunterrichts sind natürlich abhängig von dem Status, der dem DaF-Unterricht im Curriculum der Schule zukommt: Ist Deutsch 1., 2. oder 3. Fremdsprache? Ist Deutsch Pflichtfach, Wahlpflichtfach oder nur Wahlfach?

Deutsch als erste Fremdsprache kommt heute nur in ganz wenigen Ländern vor. Die tatsächlich starke Position als zweite Fremdsprache im Curriculum der Schule hält Deutsch in den nordeuropäischen Staaten, in den Niederlanden, Frankreich und Großbritannien, Polen, Tschechoslowakei, Ungarn, Bulgarien, Türkei, Indien, Indonesien, Südkorea, Neuseeland, Togo. In Ländern mit besonderen Bindungen ethnischer oder politischer Art nimmt Deutsch die Stellung als dritte Fremdsprache ein: Belgien, Irland, Italien, Griechenland, Kanada, den USA, Brasilien. Neben dem Kriterium: erste, zweite oder dritte Fremdsprache gibt das Kriterium der Stellung der Fremdsprache als Pflichtfach, Wahlpflichtfach oder Wahlfach den Status dieser Fremdsprache an. Daß eine Fremdsprache Pflichtfach ist, kann aber mehrdeutig sein. Der Vermerk «Deutsch als Pflichtfach» bedeutet eigentlich, daß sämtliche Schüler eines Jahrgangs Deutsch studieren, was nur in den deutschsprachigen Ländern der Fall ist. Um hier ein richtigeres Bild von dem Status des DaF-Unterrichts zu gewinnen, muß man die Kriterien «Pflichtfach», «Wahlpflichtfach», «Wahlfach» mit dem Prozentsatz der Deutschstudierenden auf den drei Stufen Grundstufe, Mittelstufe und Gymnasialstufe kombinieren.

Es ergibt sich danach eine Rangfolge, die aus dem Diagramm auf S. 18 hervorgeht.

Den höchsten Rang nimmt der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in den Staaten, wo Deutsch von einer Mehrzahl der Schüler einer bestimmten Stufe gewählt Word (Deutsch als Wahlpflichtfach) ein. Die höchsten Prozentsätze finden wir in den nordeuropäischen Staaten un in den Niederlanden (90-70 %). Danach folgen ost- und zentraleuropäischen Staaten

Status	Prozentsatz Gr	Mi	Gy
Pflichtfach			
Jugoslawien	18	18	?
Niederlande	80	60	53
Tschechoslowakei	50	50	50
UdSSR	40	40	30
Türkei	30	-	30
China			
Wahlfach			
Australien	10	3	1
Indonesien	-	-	5,7
Irland	-	-	5,7
Kanada	-	-	20
Madagaskar	-	-	1,7
Neuseeland	-	-	6
USA	-	-	2
Brasilien	?	?	0,6
Island	X	X	56
Wahlpflichtfach			
Dänemark	94	90	60
Finnland	1,6	28	65
Schweden	-	70	42
Norwegen		40	70
Island			56
Polen	45	45	45
Bulgarien	-	35	35
Ungarn	8	25	40
Frankreich	10	20	20
Italien	1,5	10	12
Großbritannien	8	11	2
Spanien	?	?	0,01
Portugal	?	?	1,3
Belgien	-	-	13,6

Kombinationen aus den drei Statusformen:

Pflichtfach + Wahlpflichtfach + Wahlfach: Tschechoslowakei
Pflichtfach + Wahlpflichtfach: Jugoslawien
Pflichtfach + Wahlfach: Niederlande, Türkei
Wahlpflichtfach + Wahlfach: Finnland, Frankreich, Großbritannien, Island

und die Türkei (50-35 %) und zuletzt die romanischen Staaten und Großbritannien (20-10 % wählen hier Deutsch als Wahlpflichtfach). Länder, in denen Deutsch Wahlfach ist, zeichnen sich durch niedrige Prozentsätze der

Deutschstudierenden aus. In einigen Fällen konnten keine statistischen Angaben ermittelt werden.

3.2 Eng mit dem Status des DaF-Unterrichts hängt die Organisationsform des Unterrichts zusammen. Wenn der Staat und die Behörden dem Nutzen des Fremdsprachenunterrichts große Bedeutung beimessen, werden sie auch selbst den Deutschunterricht organisieren und durch das allgemeine Schulwesen des Landes fördern. Wenn der Fremdsprachenunterricht von den Politikern nicht besonders hoch bewertet wird, bleibt der DaF-Unterricht im allgemeinen der Privatinitiative überlassen. Es gibt natürlich auch Kombinationen von den beiden Organisationstypen. So haben z.B. die Staaten, in denen Deutsch Wahlpflichtfach ist, neben dem staatlich organisierten Deutschunterricht eine Vielfalt an privaten Kursen für Deutsch.

Die meisten IDV-Mitgliedsländer kontrollieren die Studienergebnisse der Schüler im Fach Deutsch. Der Umstand, daß diese Ergebnisse staatlich/zentral überprüft werden, bürgt dafür, daß gemeinsame Evaluierungskriterien für alle Schulen gelten und daß der Standard des Deutschunterrichts auf Landesebene ermeßbar ist und die festgelegte Zielsetzung des Unterrichts aufrechterhalten werden kann.

3.3 Wichtig für die Qualität des Unterrichts scheint auch folgendes zu sein:

3.3.1 Ist es die Zielsetzung des Deutschunterrichts, den Schülern in erster Linie grammatische Kenntnisse des Deutschen beizubringen oder sie dazu zu befähigen, auf deutsch zu kommunizieren? Welche Methode ist die für Deutsch geeignetste? Aus den Antworten der Mitgliedsverbände geht deutlich hervor, daß die Zielsetzung und die Methodik je nach Stufe und Land variieren. Die besten Ergebnisse auf der Grundstufe scheinen nach einer dänischen Untersuchung Frau Merete Engels mit Hilfe der kommunikativen Methode bei einer Zielsetzung, die das Verständnis des Mitgeteilten höher bewertet als die formale Korrektheit, erreicht zu werden. Andererseits befürworten die meisten Länder für die Oberstufe die grammatisch-kognitive Methode und hohe Ansprüche auf Korrektheit; einige Länder wie Frankreich, Spanien, Türkei tun das betont für alle Stufen.

3.3.2 Die Lernziele für den DaF-Unterricht auf der Grund-, Mittel- und Gymnasialstufe sind in den Mitgliedsländern sehr verschieden. Laut schwedischen Untersuchungen besteht die fremdsprachliche Kompetenz aus vier Hauptfertigkeiten: Lesen, Hören und Verstehen, Sprechen, Schreiben (hier nach Schwierigkeitsgrad geordnet). Länder, die völlig auf die schwierigste Stufe, die schriftliche Beherrschung der deutschen Sprache verzichten, können nicht das Prädikat «höchste Qualität» beanspruchen. Andere verlangen diese Fertigkeit nur im Gymnasium. Das höchste Niveau erreichen die Gruppen von Ländern, in denen Deutsch einen hohen Status hat. Diese Länder verlangen auch, daß bestimmte, zentral festgelegte Pensa auf den verschiedenen Ebenen durchgemacht werden müssen. Als ein Zeichen

der hohen Entwicklungsstufe des Deutschunterrichts in diesen Ländern muß auch die intense Diversifikation des Unterrichts nach Schülerkategorien beurteilt werden.

3.3.3 Der Inhalt des DaF-Unterrichts wechselt nach Stufe und Land. Die umfassendste Kombination der Disziplinen Sprache, Landeskunde, Literatur findet sich hauptsächlich auf der Gymnasialstufe, nur in Dänemark und der UdSSR auch auf den beiden anderen Stufen.

3.4 Einen wichtigen Faktor macht selbstverständlich die Dauer des Deutschunterrichts in der Schule aus. Allein, die Angabe der Dauer in Jahren erlaubt keinen Vergleich der Qualität; sie muß mit Angaben über die Wochenstundenzahl des Faches Deutsch auf den drei Stufen kombiniert werden, um etwas über das mögliche Ergebnis des Deutschstudiums aussagen zu können. Es wurde deshalb nach der totalen Wochenstundenzahl im Verlauf der Ausbildung gefragt. Wieviel Stunden Deutsch pro Woche hat der Schüler total in seiner Schulzeit erhalten?

Es ist sehr schwierig, die Ergebnisse dieser Frage tabellarisch darzustellen. Einmal gibt es im einzelnen Land eine große Variation der Stundenzahl auf den drei Stufen, weil diese in verschiedene Züge mit variierenden Stundenzahl für Deutsch aufgeteilt sind; zum anderen weisen einige Länder wie z.B. die Tschechei verschiedene Zahlen auf, je nachdem Deutsch als Wahlfach, Wahlpflichtfach oder Pflichtfach studiert wird. Aus den Antworten der Informanten, die sich auf die optimalen normalen Wochenstundenzahlen der jeweiligen Länder beziehen, wird deutlich, daß die Unterschiede zwischen den Ländern in bezug auf Dauer und Umfang des Deutschstudiums sehr groß sind. Die totale Wochenstundenzahl pro Schüler im Laufe der Schulzeit wechselt zwischen 53 (in den Schulen der UdSSR mit erweitertem Deutschunterricht) und 6 (in Indonesien). Die durchschnittliche Zahl liegt bei 25. Natürlich wechselt der Standard der Deutschkenntnisse demgemäß erheblich. Siehe Tabelle Seite 21.

4. Für die Qualität des Deutschunterrichts von eminenter Bedeutung ist die Art der Ausbildung der Deutschlehrer. Die meisten Länder bilden die Lehrer der Gymnasialstufe und der Mittelstufe an der Universität aus, wobei die didaktische Ausbildung im allgemeinen anderswo geschieht. Die Lehrer der Grundstufe werden in der Regel an Pädagogischen Hochschulen und Lehrerseminaren ausgebildet. Leider melden mehrere Ländervertreter, daß es Deutschlehrer gibt, die keine Ausbildung für ihr Fach besitzen, häufig weil die an einer Schule festangestellten Lehrer voll ausgenutzt werden sollen - unangesehen der fehlenden Kompetenz. In letzter Zeit ist hinzugekommen, daß besonders die osteuropäischen Staaten bei dem großen Andrang von Schülern, die Deutsch studieren wollen, Mangel an ausgebildeten Deutschlehrern haben.

Nicht nur die Art, sondern auch die Dauer der Ausbildung zum Deutschlehrer bestimmt die Qualität des Unterrichts, den die Fertigausgebildeten

Wieviel Jahre studieren die Schüler Deutsch?					Wochenstunden total im Laufe der Schulzeit			
	Gr	Mi	Gy	Total		(Gr	Mi	Gy)
Australien	2	2	2	6	20-22	(3/4	3	4)
Belgien	-	-	3	3	6-15	(-	-	2-5)
Brasilien	1	4	3	8	24	(3	3	3)
Bulgarien	-	3	4	7	24-26	(-	4	3/4)
China	1	1	3	5	18-22	(6	6	6/10)
Dänemark	2	2	2/3	7	22-27	(3	4	8/13)
Finnland	4	3	3	10	Gr 0-8,	Mi 0-	GyO-23	
Frankreich	2	4	3	9	24-31	(3	3/4	2/3)
Großbritannien		5/3	2	7	17-28	(-	4/3	4)
Indonesien	-	-	3	3	6	(-	-	2)
Irland	-	-	5/6	6	15-18	(-	-	2,5-3,5)
Island	-	1	2/3	4	7-14	(-	1/2	6)
Italien	2	3	5	10	27-38	(1/2	3	3/5)
Jugoslawien	2	4	4	10	32-36	(2/4	3	4)
Kanada, Ontario	-	-	3/4	4	9-12	(-	-	3)
Kanada, Quebec	-	-	2/3	3	4-9	(-	-	2/3)
Luxemburg	6	3	2	13	44-52	(4	4	4)
Madagaskar	-	-	3	3	9			
Neuseeland	-	-	3/5	5	15-20			
Niederlande	2	2	3	7	42	(6	6	6)
Norwegen	-	2	3	5	22-27	(-	7	8/11/13)
Österreich	4	[4]	8	12	32-50	(20	[18]	12)
Polen	4	3	3	10	30	(3	3	3)
Portugal	-	1/3	2/3	6	21	(-	4	3)
Schweden	-	3	3	6	17-20	(-	4	3)
Schweiz	3	3	3/4	10	30-34	(2	4	4)
Spanien	-	3	4	7	25	(-	3	4)
Tschechoslowakei	1	4	4	9	27-45	(3/5	3/5	3/5)
Türkei	3	-	3	6	27	(4	-	5)
UdSSR	3	6	10	13	53	(3	2	8)
Ungarn	2	4	4	10	35-52	(6	18	11/28)
USA	-	-	2	2	10	(-	-	5)

Keine Informationen: Griechenland, Japan

Differenzierte Zahlen für DaF als Pflichtfach, Wahlpflichtfach und Wahlfach konnten hier nicht mitberücksichtigt werden, da diese Differenzierung nur für gewisse Länder, z. B. die Tschechei, zutrifft. Andere Faktoren wie: Effektivität der Unterrichtsmethoden und des Unterrichts überhaupt, variierendes Alter der Schüler auf den verschiedenen Stufen, Studienanfang im Gymnasium oder früher, die verschiedenen Voraussetzungen der Schüler auf der gegebenen Stufe sind natürlich auch für das Ergebnis und die Qualität des DaF-Unterrichts von Bedeutung.

mitteilen. Von den zur Verfügung stehenden Informationen lassen sich nur die Angaben zur Universitätsausbildung miteinander vergleichen. Sie beziehen sich auf Deutsch als Hauptfach und bezeichnen die von den Behörden als Idealstudienzeit angesetzte Norm.

Ausbildung zum Deutschlehrer (Hauptfach) an der Universität:

6 Jahre: Dänemark, Finnland, Luxemburg

5 Jahre: Australien, Bulgarien, Frankreich, Niederlande, Polen, Portugal, Spanien, Tschechoslowakei, Türkei, UdSSR, Ungarn, USA

4 Jahre: Brasilien, China, Griechenland, Großbritannien, Indonesien, Irland, Island, Italien, Japan, Jugoslawien, Kanada, Österreich, Schweiz, Ungarn

3 Jahre: Madagaskar, Neuseeland, Norwegen, Schweden.

(Die kurze Studienzeit bei Norwegen und Schweden wird dadurch kompensiert, daß das Studium streng geregelt und der Universitätsunterricht sehr effektiv ist.)

Die Möglichkeiten der Deutschlehrer, sich fortzubilden, sind sehr verschieden. Fortbildungskurse für Lehrer dauern in einigen Ländern mehrere Semester, in anderen nur 2 bis 3 Tage. Sie sind obligatorisch in: Finnland, Indonesien, Jugoslawien, Luxemburg, Schweden, Türkei und UdSSR. Nur Großbritannien und Schweden fordern einen Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land während des Studiums. Diese Forderung sollte überall eingeführt werden!

5. Wenn man die Ergebnisse der Analysen der verschiedenen Faktoren, die die Qualität des DaF-Unterrichts konstituieren, vergleicht, ergibt sich folgendes Bild: Eine hohe Qualität des DaF-Unterrichts haben allem Anschein nach Länder, in deren Curriculum der Schule das Fach Deutsch einen hohen Status besitzt, ferner Länder, wo die totale Wochenstundenzahl pro Schüler am höchsten oder die Ausbildung der Deutschlehrer am gründlichsten ist. Schließlich Länder, wo die Ergebnisse des DaF-Unterrichts staatlich, also zentral, kontrolliert werden. Länder, bei denen die genannten Werte korrelieren, sind: die nordeuropäischen Staaten und die Niederlande (obwohl Norwegen und Schweden im Punkte «Dauer der Ausbildung» abweichen), die ost- und zentraleuropäischen Staaten.

Am wenigstens korrelieren die Werte bei den romanischen und angelsächsischsprechenden Staaten. In den letzteren ist der Fremdsprachenunterricht nicht staatlich geregelt; aber gerade das dezentralisierte Unterrichtssystem erlaubt den Lehrern größere Bewegungsfreiheit in der Gestaltung des Deutschunterrichts, was häufig individuell zu hohen Leistungen

Karl Hyldgaard-Jensen

Erschienen in «Akten des III. Nordischen Germanistentreffens».

Gedruckt mit der freundlichen Genehmigung von Professor J. O. Askedal, Universität Oslo.

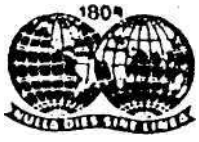
Evelyn Frey: *Einführung in die Historische Sprachwissenschaft des Deutschen.* Lehr- und Übungsbuch der diachronen Linguistik mit ausführlichen Darstellungen zur Bifurkationstheorie. 1994. X/146 Seiten. Broschiert. ISBN 3-87276-700-3 DM/SFr. 19.80/Ö.S. 155-

Untersuchungsgegenstand des Buches ist die deutsche Sprache und deren Entwicklung aus frühesten Anfängen bis zur Gegenwart. Der wichtigste Lernstoff der Historischen Sprachwissenschaft des Deutschen auf phonologischer, morphonologischer, morphologischer und syntaktischer Ebene wird (einschließlich eines Kapitels zur Schriftgeschichte) didaktisiert und es wird - an gegebenen Stellen - auf die aktuelle Diskussionslage der Forschung in einem für eine "Einführung" angemessenen Umfang eingegangen. Einen herausragenden Platz innerhalb einschlägiger Literatur zur deutschen Sprachgeschichte nimmt dieses Buch insbesondere deshalb ein, weil hier erstmalig die (didaktisierte) Darstellung der neuen Lautverschiebungstheorie **(Bifurkationstheorie)** im Rahmen eines sprachhistorischen Lehr- und Übungsbuches vorliegt.

Das Buch ist als unterrichtstragendes Lehrwerk für den einschlägigen Unterricht an Universitäten geeignet. Die thematisch in sich abgeschlossenen Lektionen haben jeweils den Umfang eines ca. zweistündigen (Pro-)Seminars. Jede Lektion wird durch einschlägige Fragen (mit Lösungsschlüssel) abgeschlossen, die für eine ergänzende Arbeit im Seminar oder zu Hause bzw. als Kontrollübungen geeignet sind.

Durch die Didaktisierung des Stoffes und die Möglichkeit zur Selbstkontrolle eignet sich das Buch sowohl für Studenten als kursbegleitendes Buch, als auch für autodidaktische Studien. Ein gegen Ende angefügtes "Kleines sprachwissenschaftliches Lexikon" ist auf den Stoff des Buches abgestimmt und soll, zusammen mit dem umfangreichen Register, vor allem das autodidaktische Arbeiten erleichtern.

Das Buch ist auch allen zu empfehlen, die aus methodisch-didaktischen bzw. fachwissenschaftlichen Gründen die wichtigsten Informationen über die historischen Veränderungen des deutschen Sprachsystems auffrischen bzw. sich dieses Wissen aneignen möchten, ohne aber die Zeit zu umfangreichen Studien zu haben.



JULIUS GROOS VERLAG
Postfach 102423 • 69014 Heidelberg

DIE FORSCHUNG ZU JOHANN MICHAEL MOSCHEROSCH IM WECHSEL DER ZEITEN

Forschungsstand

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Johann Michael Moscherosch (1601-1669), dem Satiriker, Pädagogen und Staatsmann, setzte nicht viel später ein als die mit Johann Jakob von Grimmeishausen, mit dem er oft verglichen wird. Die Romantiker hatten die Schriften beider Erzähler wiederentdeckt und die im Gefolge der Romantik etablierte Germanistik suchte um 1830 zuerst Biographien und Werke beider zuverlässig zu erfassen. Im zu Ende gehenden 20. Jahrhundert sind im Fall Grimmeishausens diese elementaren Aufgaben philologischer Arbeit längst abgeschlossen, im Fall Moscheroschs aber nur zum Teil erledigt. Die Titel und die verschiedenen Auflagen der Grimmeishausen zuzuschreibenden Werke stehen fest. Es gibt mehrere historisch-kritische und eine kommentierte Werkausgabe. Bei Moscherosch ist der Umkreis der von ihm verfaßten Schriften noch nicht in jeder Hinsicht geklärt. Überraschungen sind noch möglich. So konnte ich 1993 ein umfängliches Erzählwerk, den «Güldnen Zanck-Apfel» (1663), von dem man bis dahin nur wußte, daß es irgendwie in den Umkreis Moscheroschs gehöre, als ein von ihm gemeinsam mit seinem ältesten Sohn verfaßtes Werk erkennen[1]. Ein Antiquar fand vor wenigen Jahren den Druck einer akademischen Disputation, die Moscherosch 1624 an der Straßburger Universität hielt[2]. Ein ganzer Schwall von Schriften, die in den letzten Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts mit dem Markenzeichen «Philander von Sittewalt», dem Pseudonym Moscheroschs, renommierten, ist noch ungeprüft. Sie berufen sich wohl zum größten Teil unberechtigt auf Moscherosch. Zuverlässige und ungekürzte Ausgaben seiner Hauptwerke sind im Buchhandel nicht erhältlich. Wer die am meisten bekannten Satiren, die «Wunderliche und Wahrhaftige Geschichte Philanders von Sittewalt» studieren will, muß zu einem - teuern - fotomechanischen Nachdruck greifen und selbst dieser enthält nur elf von insgesamt vierzehn «Gesichten», die zwischen 1640 und 1650 im Druck erschienen sind[3]. Leichter und billiger erhältlich ist ein von Wolfgang Harms herausgegebener, gut

[1] Es ist publiziert und interpretiert in *W. E. Schäfer:* Moral und Satire. Konturen oberrheinischer Literatur des 17.Jahrhunderts. Tübingen 1992 (= Frühe Neuzeit Band 7).

[2] *S.Gerhard Dünnhaupt:* Personalbibliographien zu den Drucken des Barock. 2.Aufl. des Bibliographischen Handbuchs der Barockliteratur, Teil IV, Stuttgart 1993, S.2863, Nr. 12A. Auf den Seiten 2849 bis 2886 dieses Teils der Bibliographie findet sich die zuverlässigste und vollständigste Bibliographie aller Schriften Moscheroschs.

[3] *J. M. Moscherosch:* Visiones de Don Quevedo. Wunderliche und Wahrhafftige Gesichte Philanders von Sittewalt. Hildesheim, New York (0lms Verlag) 1974.

kommentierter Reclam-Band, der Auszüge aus zwei «Gesichten» und das «Gesicht» «A la mode Kehrauß» - die Auseinandersetzung mit der französischen Gesellschaftskultur - vollständig enthält[4]. Die zweite, zu Moscheroschs Lebzeiten ebenso bekannte Schrift, die «Insomnis Cura Parentum. Vermächtnusz oder schuldige Vorsorg eines treuen Vatters. Bey jetzigen hochbetrübtesten gefährlichsten Zeiten den Seinigen zur letzten Nachricht hinderlassen» (1643) ist nur über Bibliotheken in einem Originaldruck oder in einer Neuausgabe von 1897 erhältlich[5]. Alle anderen Texte Moscheroschs, die historischen Traktate, die Epigramme, sind nur in Ausgaben des 17. Jahrhunderts selbst zu lesen.

Daß die Editionslage und die Forschungssituation bei Moscherosch so viel schlechter ist als bei Grimmeishausen, liegt unter anderem daran, daß zwar beide Erfolgsautoren waren, um die sich die Verleger stritten, daß Moscheroschs Satiren aber noch erfolgreicher waren, öfters und in höherer Zahl aufgelegt wurden als die simplicianischen Schriften. So wären für eine historisch-kritische Ausgabe der «Gesichte» viele Textvarianten zusammenzutragen und zu vergleichen - kein unmögliches, aber ein viel Geduld erforderliches Werk. Gerade wegen des Erfolgs wurde das Pseudonym, unter dem sich sein Geburtsort verbarg, «Philander von Sittewalt» (Sittewalt anagrammatisch gleich Willstätt bei Kehl) häufiger noch als der Name des Helden Simplicius mißbraucht.

Doch wenn wir schon die Werke der beiden bekanntesten deutschsprachigen Erzähler des 17. Jahrhunderts vergleichen, dann müssen wir auch eingestehen, daß die flüssige, anscheinend leicht verständliche Erzählweise Grimmeishausens in den Bahnen der Pikaro-Romane einem modernen Leser weitaus mehr entgegenkommt als die in der Tradition der menippeischen Satire oft rhetorisch überformte, mit gelehrtem Wissen operierende Darstellungsweise Moscheroschs in seinen Satiren. Allein das vierzehnte seiner «Gesichte», das gerühmte «Soldaten-Leben», hat einen flüssigeren Erzählduktus. So konnte Grimmeishausen zur Schullektüre werden, Moscherosch nicht - ein schwerer Nachteil für die Gewinnung weiterer Leserkreise.

Die Rezeption der Schriften Moscheroschs

Der Verlauf der wissenschaftlichen Bemühungen um Moscherosch und sein Werk ist dadurch gekennzeichnet, daß Phasen intensiver Forschung mit solchen völliger Vernachlässigung abwechseln. Eine Phase intensiver

4 *J. M. Moscherosch:* Wunderliche und Wahrhafftige Gesichte Philanders von Sittewalt, hrsg. v. W.Harms. Stuttgart 1986 (= UB Nr. 1871).

5 Insomnis Cura Parentum. Abdruck der ersten Ausgabe 1643, hrsg. v. Ludwig Pariser. München 1893.

Forschung waren die Jahrzehnte von der erzwungenen Abtretung Elsaß-Lothringens an das Deutsche Reich 1871 bis zum Ende des ersten Weltkriegs 1918. Im Zeichen der positivistischen Wissenschaftstheorie und ihrer Auffassung von Aufgaben der Wissenschaft wurde aus Archivalien der wechselhafte, zum Teil abenteuerliche Lebenslauf des Dichters, besonders seine Zeit als Hofmeister der Grafen von Leiningen-Dagsburg 1626-1628 und als Amtmann in Kriechingen (Créhange) und Finstingen (Fénétrange) von 1630 bis 1641 aufgearbeitet. Es wurde nach deutschsprachigen Quellen seiner Schriften geforscht. Einzelne hinterlassene Manuskripte, so die «Patientia», das sind meditative Betrachtungen über Erfahrungen des Dichters in Kriegszeiten, wurden durch den Druck für die Überlieferung gesichert[6]. Durch die Ausrichtung deutscher Professoren auf die Profilierung der nationalen Kulturgeschichte schon seit der Grundlegung der Germanistik in der Spätromantik, ab 1871 verstärkt durch das Bemühen um die kulturelle Eingliederung der wieder gewonnenen deutschsprachigen Provinzen im Westen des Reiches, geriet die Moscherosch-Forschung in den Einflußbereich politischer Interessen. Moscherosch wurde als Verteidiger deutscher Kultur im elsaß-lothringischen Grenzraum und als Vorkämpfer für die Sicherheitsinteressen des Deutschen Reiches stilisiert. Dabei wurde, besonders in populärwissenschaftlichen Darstellungen, völlig übersehen, daß der ausgeprägte freiheitliche Bürgersinn Moscheroschs als Amtsträger (Fiskal, d.h. in etwa Staatsanwalt) der Freien Reichsstadt Straßburg zwischen 1645 und 1656 etwas anderes ist als der Nationalstolz eines Deutschen nach der von oben, von den deutschen Fürsten in die Wege geleiteten Einigung des Reichs 1870. Moscherosch mußte in Literaturgeschichten als Zeuge für das Nationalbewußtsein am Oberrhein auftreten. In den Jahren zwischen den beiden Weltkriegen war das Interesse an Moscherosch schwächer geworden, doch entstanden - jetzt unter der Einwirkung «geistesgeschichtlicher» Methodenlehre - wichtige Arbeiten, die sein Werk in die Traditionslinie der Kritik am höfischen Leben oder in den Zusammenhang der politischen Theorien seines Jahrhunderts einzuordnen suchten[7]. Die Einvernahme Moscheroschs durch eine unter nationalstaatlichen Gesichtspunkten betriebene Literarhistorie brachte es mit sich, daß in der Forschungsgeschichte nach dem zweiten Weltkrieg eine Lücke von fast zwanzig Jahren klafft. Das Bild und der Platz Moscheroschs schienen - jetzt in ungünstigem Sinn - festgelegt. Es war ein amerikanischer Germanist und Bibliophile,

6 J. M. Moscherosch: Die Patientia. Nach der Handschrift der Stadtbibliothek Hamburg zum ersten Mal herausgegeben von Ludwig Pariser. München 1897. Reprogr. Nachdruck Hildesheim 1976.

7 Erika Vogt: Die gegenhöfische Strömung in der deutschen Barockliteratur. Leipzig 1932. (Von deutscher Poeterey Bd. 11); *Julie Cellarius:* Die politischen Anschauungen Johann Michael Moscheroschs. Diss. Frankfurt 1925-1926.

Curt von Faber du Faur, der als erster, nun unter andersartigen biographisch-psychologischen Aspekten, den Blick wieder auf Moscherosch richtete[8]. Im nächsten Jahrzehnt folgten die ersten neueren Schriften deutscher Autoren. Es war klar, daß das plakative Bild vom deutschtümelnden Grenzlandkämpfer durch genauere Untersuchungen revidiert werden müßte. Bald zeigte sich, daß verschiedene Phasen in Moscheroschs Haltungen und Stellungnahmen zu unterscheiden sind. Als Student und noch in seinen ersten Amtsjahren in lothringischen Verwaltungsämtern setzte Moscherosch große Hoffnungen auf die Politik Richelieus. Das läßt sich leicht aus der politischen Situation der lutherischen Stände am Oberrhein erklären. Ihnen drohte Gefahr, von den habsburgischen Gebieten in Vorderösterreich und in der Freigrafschaft Burgund umklammert und erdrückt zu werden. Die Gegenreformation gewann immer rascher an Terrain. Man sprach besorgt von Plänen für eine habsburgische «Weltmonarchie». Richelieu, der den protestantischen Ständen materielle Hilfe und Schutz bot, gewann Sympathien am Oberrhein.

Ein zweites, persönliches Moment kam hinzu. Moscherosch stammte aus kleinbürgerlichen Verhältnissen. Sein Vater war Bauer und Kirchenschaffner in der Grafschaft Hanau-Lichtenberg gewesen. Er hatte Opfer für die Ausbildung seines Sohnes gebracht, der in Straßburg Jura studierte. Und doch konnte der junge Johann Michael sein Studium nicht abschließen. Die Kriegsheere überzogen das Land. Die Familie Moscherosch mußte nach Straßburg fliehen. Das waren ungünstige Voraussetzungen für die Berufswahl des jungen Moscherosch. Während seiner Studienreise durch Savoyen und Frankreich 1624 bis 1626 sah er mit Staunen, welche Aufstiegschancen die absolutistische Staatsverwaltung tüchtigen Leuten aus dem Bürgertum und vorab Juristen bot. Das weckte seine Sympathie für die in Frankreich herrschende Staatstheorie und die französische Zentralverwaltung. Seine Bibliothek, deren Kataloge sich erhalten haben, wies an die zweihundert Lehrbücher der Politik, der Diplomatie, der Kameralistik in französischer Sprache auf.

Erst als in der letzten Phase des großen Krieges allmählich erkennbar wurde, daß die französische Defensivpolitik in eine Annektionspolitik innerhalb der elsässisch-lothringischen Grenzräume umschlug - Moscherosch war in Kriechingen und Finstingen unmittelbarer Zeuge - änderte sich seine politische Haltung und entstanden jene sarkastischen Ausfälle gegen die aus Frankreich kommende Gesellschaftskultur und Kulturpropaganda.

[8] *Curt von Faber du Faur:* Philander, der Geängstigte und der Expertus Robertus. In: Monatshefte für den deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur 39 (1947), S. 485-505.

Dieses differenziertere Bild von Moscheroschs politischen und kulturellen Haltungen und Einstellungen gab nun den Blick frei auch auf andere seiner Werke als die «Gesichte», so zum Beispiel auf die pädagogische Schrift, die «Insomnis Cura Parentum», die trotz dieses Titels in deutscher Sprache gehalten ist. Die Übernahme sozialgeschichtlicher Forschungsmethoden in Teilen der deutschen Germanistik in den späten sechziger Jahren brachte es mit sich, daß man das Straßburger Umfeld, in dem Moscherosch auf dem Höhepunkt seiner dichterischen Schaffenskraft, zwischen 1645 und 1656, stand, genauer untersuchte und zu einem auch für die Religionsgeschichte überraschenden Ergebnis kam. Daß Moscherosch bekennender Lutheraner war, wußte man, weniger, daß er einer religiösen Richtung, der sogenannten Reformorthodoxie anhing, die durch den Verzicht auf polemische Attacken anderer Konfessionen, auf «Kontroverstheologie», einen Ausgleich zwischen den Bekenntnissen anstrebte und durch intensivere Pflege häuslicher Frömmigkeit eine gründlichere Erziehung der Jugend erreichen wollte. Seine Erziehungsschrift steht im Zentrum derartiger Bemühungen, die auf höherer Ebene von dem Straßburger Kirchenpräses Johann Schmidt vertreten wurden. Insgesamt wurde das Bild von der Person und dem Werk vielfältiger, facettenreicher, auch Brüche im Lebenslauf und Inkonsequenzen eines lebhaften, manchmal stürmischen Temperaments wurden sichtbar.

Schließlich fiel auf, daß man sich um die letzten Lebensjahre Moscheroschs, nach seinem jähen Sturz von der Höhe des Amtes als ranghöchster Rat des Grafen Friedrich Casimir II. von Hanau-Münzenberg, als er ein kümmerliches Leben in niederen Verwaltungsämtern an der Nahe und im Hunsrück führen mußte, bis dahin kaum gekümmert hatte. Es gelang, durch Funde von Dokumenten in pfälzischen und hessischen Archiven und durch jene schon genannte Erzählschrift «Der Güldne Zanck-apfel» Licht in diese Zeit bis zu seinem jähen Tod auf einer Reise 1669 zu bringen. So ließ sich zum ersten Mal eine zuverlässige, für alle Lebensphasen gleichwertig informative Biographie erstellen, die ich 1982 dem Publikum vorlegen konnte". Den eigentlichen Durchbruch für ein neu erwachtes Interesse an unserem Autor brachte jedoch eine Ausstellung, die schon 1981 von der Badischen Landesbibliothek in Karlsruhe organisiert und mit einem reich illustrierten Katalog begleitet wurde[10]. Seit dieser Zeit finden sich auch

[9] *W. E. Schäfer:* Johann Michael Moscherosch. Staatsmann, Satiriker und Pädagoge im Barockzeitalter. München 1982. Das Buch ist inzwischen vergriffen.

[10] Johann Michael Moscherosch. Barockautor am Oberrhein, Satiriker und Moralist. Eine Ausstellung der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe. Karlsruhe 1981. (Der Katalog ist über die Badische Landesbibliothek, Postfach 1429, 76003 Karlsruhe, noch erhältlich.)

außerhalb der germanistischen Fachwelt neue Leser Moscheroschs, deren Neugier allerdings durch den Mangel an geeigneten Ausgaben - siehe oben - gebremst ist.

Doch wann käme je eine Forschung zu Ende? Es bleibt noch manches zu tun. Allerdings werden sich die noch verbleibenden Aufgaben als schwieriger erweisen als die schon geleisteten. Ich nenne an Desideraten nur eines: es ist durch die vergleichende Literaturgeschichte, durch die übernationale Vernetzung von Forschungen, deutlich geworden, daß die Satiren des humanistisch gebildeten Moscherosch nur verstanden werden können, wenn sie nicht allein aus der heimischen, deutschsprachigen Satiretradition, sondern auch aus den neulateinischen Satiren des 16. und 17. Jahrhunderts erklärt werden. Wer sich dieser Aufgabe zuwendete, müßte über gute Kenntnisse der späthumanistischen Gelehrtenliteratur in lateinischer Sprache verfügen. Er könnte einen wichtigen Beitrag zu der immer noch unüberschaubaren, komplizierten Geschichte der europäischen Satire leisten.

Doch das sind Herzenswünsche aus der Studierstube. Moscherosch ist Besseres zu wünschen: Leser, die mit Lust zur altdeutschen Sprache und einigen historischen Vorkenntnissen seine Satiren und Erziehungsschriften lesen, um im Abstand der Zeiten sich selbst zu entdecken.

Walter Ernst Schäfer,

Baden-Baden

DIE SCHRIFTLICHE PRESSE IM AUFBAU DER STEREOTYPEN IN BRASILIEN

Eine 1992 durchgeführte Forschung (Zink Bolognini, 1992) hat gezeigt, daß brasilianische Studenten, wenn es um Stereotypen über Deutschland geht, Kunst, Sport, Technologie, aber vor allem Nazismus im Gedächtnis gespeichert haben. Ziel dieser Arbeit ist es, die Rolle der schriftlichen Presse im Aufbau der obengenannten Stereotypen zu untersuchen. Meine Hypothese war, daß seit dem Zweiten Weltkrieg dauernd Nachrichten über dieses Thema veröffentlicht wurden. Diese Arbeit bestätigt meine Hypothese. Ich beende die Diskussion dieses Aufsatzes mit Gedanken über die mögliche Anwendung der Ergebnisse dieser Untersuchung für den DaF-Unterricht[1].

[1] Ich bedanke mich herzlich bei Ingedore Koch für die Lektüre der ersten Version dieses Textes.

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar (*Quasthoff,* 1973, 28).

Diese Überzeugungen wurden im Laufe der Zeit als Ergebnis der Beziehung beider Gruppen gebildet, aber auch durch die Erzählungen anderer über die Gruppen.

Da fast alle Interaktionen durch den Diskurs vermittelt werden, ist es möglich, in einer Diskursanalyse Stereotype zu erkennen. Sie werden nicht nur in einer persönlichen Interaktion gefunden, sondern auch in den Interaktionen, die innerhalb der Institutionen einer Gesellschaft stattfinden. Stereotypen werden also im Diskurs einer Gesellschaft übertragen und verewigt, so daß sie als selbstverständlich angesehen werden, oder mit *Faircloughs* Worten (1985): sie werden naturalisiert. Das bedeutet, daß sie zu der geteilten Kenntnis gehören, die Subjekte einer Gesellschaft teilen, und dann die intra- und interkulturellen Interaktionen lenken.

Der Einfluß auf die intrakulturelle Interaktion ist deutlich in dem folgenden Dialog zwischen zwei DaF-Schülern und deren Lehrer, geführt in Portugiesisch, nach einer mündlichen Prüfung während des Deutschunterrichts (meine eigene Übersetzung): L: Und Sie... warum lernen Sie Deutsch?

S2: Deutsch... ich finde... es ist heute wichtig... es ist ein Land... in einigen Jahren ... wird das Land an der Spitze stehen ... es wird dasein ... wo es immer sein wollte... (beide Schüler lachen).

Der obengenannte Ausschnitt zeigt:

a] daß die Schüler sich verstanden haben, was durch das Gelächter und durch das Fehlen weiterer Fragen, die den Inhalt der Aussage erhellen könnten, bewiesen wird;

b] daß die Aussage «Deutschland ist ein Land, das da sein wird, wo es immer sein wollte» verstanden wurde. Dieses Verständnis wird durch das geteilte Wissen erklärt;

c] Unter diesem geteilten Wissen ist auch der Stereotyp zu finden, der Deutschland mit der Nazizeit verbindet. Es ist den Schülern bekannt, daß, unter anderem, der Nazismus die Superiorität der germanischen Rasse propagierte, und daß, als Nachfolge dieser Theorie, Deutschland ein starkes Land sein müßte;

d] daß dieses geteilte Wissen über Fakten, die vor 50 Jahren geschahen, immer noch in der Konversation eine Rolle spielt.

Das heißt, daß der Nazismus nicht der Vergangenheit angehört, sondern immer noch im Gedächtnis anwesend ist. Die Schüler wußten, worum es

ging, keine Erklärung wurde verlangt. Mein Versuch ist, diese Interaktion anhand einer Analyse der Nachrichten über Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zu erklären. Es ist mir bewußt, daß nicht nur die Presse verantwortlich für die Meinungsbildung ist. Filme, das Fernsehen, Bücher sind auch starke Meinungsbildner, zusammen mit anderen Institutionen (Familie, Schule, Kirche usw.) einer Gesellschaft.

Intertextualität

Die Arbeit mit Texten zeigt, daß ein Text kein isoliertes Produkt eines Schriftstellers ist (*Koch,* 1991). Ein Text ist eher Ergebnis des sozialen Kontextes, der Gesellschaft, in der er produziert wurde. Ein Schriftsteller unterhält sich mit anderen in seinem Text, in dem er mit der Weltanschauung anderer Autoren einverstanden ist, oder nicht. Und ob einverstanden oder nicht, hängt sehr von der sozialen Gruppe ab, zu der der Schriftsteller gehört.

Die Presse

Eben weil die Presse anerkannt wird als eine Institution, die Meinungen bildet, ist sie Objekt vieler Studien. *Van Dijk* (1985) zum Beispiel gibt uns Hinweise über die Rolle des Rassismus in der Presse.

Datenanalyse

Es wurden zwei verschiedene Analysen der veröffentlichten Berichte über Deutschland in einer der wichtigsten Zeitungen Brasiliens gemacht:

- quantitative: Es wurden die im März 1962,1972, 1982,1992 publizierten Nachrichten gezählt;
- qualitative: Die Nachrichten über Wahlen in Deutschland wurden analysiert.

Quantitative Analyse

Auch hier war es nötig, eine qualitative Analyse zu machen, da es auch wichtig war, zu wissen, welche Nachrichten ausgewählt wurden, um publiziert zu werden. Deswegen wurden die Nachrichten in Gruppen eingeteilt, je nach Thema. Der Titel der Nachrichten galt also als Standpunkt zur Themaeinteilung, obwohl die qualitative Analyse später zeigte, daß die Überschrift oft nicht den Inhalt der Nachricht widerspiegelte.

Die Auswahl der von der Zeitung publizierten Themen hing auch oft vom historischen Moment ab. Das ist besonders erkennbar bei der Analyse der im März 1962 publizierten Nachrichten.

März 1962		*%*
Beziehung BRD und DDR	31	47,7
Innenpolitik	6	9,2
Innenpolitik DDR	5	*7,7*
Kunst	8	12,3
Nazismus	4	6,2
Nazismus in der Welt	1	1,5
Unfälle	2	3,1
Technologie	4	6,2
Terrorismus	2	3,0
Unterstützung	2	3,1
	65	100

Die Welt hatte Angst vor einem neuen Weltkrieg, und die Mauer in Berlin, die Beziehung zwischen BRD und DDR, waren der Kontext, in dem der kalte Krieg am stärksten hervortrat. Jeden Tag wurden also Nachrichten über Deutschland publiziert, und die Topik war so wichtig, daß die Nachrichten meistens auf der ersten Seite der Zeitung standen.

März 1972		*%*
Außenpolitik	10	23,8
Beziehung BRD und DDR	2	4,8
Innenpolitik	3	7,1
Kunst	3	7,1
Nazismus	15	35,7
Sport	2	4,8
Technologie	4	9,5
Terrorismus	1	2,4
Unfälle	1	2,4
Wirtschaft	1	2,4
	42	100

Es ist zu beobachten, daß weniger Nachrichten über Deutschland publiziert wurden: ca. 35 % weniger. Es war schon eine andere Welt: In Südamerika hatten die brasilianischen Militärs Streit mit den argentinischen, in Chile hatte Allende Probleme in der Regierung, die USA waren in Vietnam, Israel und die Araber verstanden sich nicht. Deutschland war also nicht mehr das größte Problem der Welt.

März 1982		%
Atomwaffen	5	9,8
Außenpolitik	10	19,6
Außenpolitik mit Brasilien	3	5,9
Beziehung BRD und DDR	2	3,9
Innenpolitik [DDR]	1	2,0
Korruption	1	2,0
Kunst	6	11,7
Nazismus	2	3,9
Ökologie	1	2,0
Spionage	1	2,0
Sport	4	7,8
Technologie	1	2,0
Terrorismus	2	3,9
Unfälle	2	3,9
Verschiedenes	2	3,9
Wahlen	2	3,9
Wirtschaft	3	5,9
Wirtschaft mit Brasilien	3	5,9
	51	100

In diesem Monat wurde deutlich, daß Deutschland sich als ein starkes Land in der Weltpolitik auszeichnete. Nicht nur die größere Nachrichtenzahl beweist es, sondern auch die Nachrichten über Außenpolitik, da die Meinung der deutschen Dirigenten über die Probleme anderer Länder unter dieses Thema fallen. Die Hauptthemen waren: Polen mit Walesa, Yasser Arafat, Atomwaffenpolitik und der Besuch Reagans in Deutschland. Der deutsche Außenminister besuchte Brasilien in diesem Monat, was vielleicht auch die höhere Themenanzahl erklärt.

Mai 1992		%
Nazismus	5	23,8
Neo-Nazismus in Brasilien	8	38,1
Streik	4	19,0
Technologie	1	4,8
Wahlen	1	4,8
Wirtschaft	2	9,5
	21	100

Im Mai 1992 wurden weniger Nachrichten über Deutschland publiziert. Es gab einen Streik in Deutschland, und 4 Tage lang wurde darüber geschrieben. In S. Paulo, der grössten Stadt Brasiliens, hatte eine Gruppe, die sich Neo-Nazist nennt, eine Bombe in einer Radiosenderstation zur Explosion gebracht. Außerdem berichtete die Presse über die Neo-Nazisten anderer Länder, wie Spanien, England, Frankreich usw.

Bemerkungen über die quantitative Analyse

Die einzigen Themen, die in jedem dieser Monate publiziert wurden, waren Nazismus und Technologie.

Wenn alle Nachrichten zusammengezählt werden, kommt man zum folgenden Ergebnis:

Beziehung BRD und DDR	19,5
Nazismus	17,3
Außenpolitik	11,2
Kunst	9,5

Die qualitative Analyse

Es wurde festgestellt, daß zu einer qualitativen Analyse ein Thema ausgewählt werden mußte. Nachrichten über Wahlen waren da von Interesse, weil sie ein Bild Deutschlands vermittelten, wobei nicht nur das Wahlergebnis angegeben wird, sondern auch eine Analyse der Gründe, weshalb es zu den Ergebnissen kam. Diese Gründe, oder die im Text angewendeten Argumente, geben die ideologischen Zeichen des Diskurses. Diese ideologischen Zeichen können in den vom Autor angegebenen Kriterien gefunden werden, die er anwendet, um den Leser zu überzeugen.

Die qualitative Analyse zeigte auch, daß die Überschrift einer Nachricht nicht immer ihren Inhalt widerspiegelt. In einem anderen Aufsatz habe ich gezeigt, daß, da der Nazismus zu dem Bild der Stereotypen über Deutschland gehört, es immer relevant ist, über diese Topik zu schreiben, auch wenn sie nicht als wichtigster Punkt in einer Nachricht zur Diskussion steht. Nachrichten über Wahlen würden also zeigen, was wichtig ist, wenn es sich um eine Deutschland-Analyse handelt.

22. November 1966

Die Überschrift war «Die Wahlen in Bayern». Der erste Abschnitt gibt Informationen über das Datum der Wahlen und die Folgen des Ergebnisses für das Parlament. Die Parteien werden erwähnt, und die Anzahl der Stimmen werden verglichen mit denen, die sie bis zu den Wahlen hatten. Eine Partei wird aber in einer anderen Form vorgestellt, was die Aufmerksamkeit des Lesers erweckt: Nach dem Namen der Partei wird der Kommentar «Nazi» geschrieben, obwohl zu keiner anderen Partei Kommentare über ihre Richtlinien gemacht worden sind.

Immer wenn versucht wird, einen Einfluß auf die Meinung eines Partners auszuüben, wird argumentiert. Die Argumentation ist eine der Aktivitäten, die einen Diskurs strukturiert, weil die in einem Satz vorhandenen

Argumente als Rhema, Thema des nächsten Satzes sein können. Dieser Mechanismus ist besonders erkennbar in diesem Text, weil, nach dem Kommentar «Nazi», ein anderer Abschnitt mit der Überschrift «Die Steigerung des Nazismus» eröffnet wird. Danach werden Argumente gegeben, die die zweite Überschrift bestätigen.

Tatsache ist, daß 70% der Nachricht, deren Titel «Wahlen in Bayern» lautet, sich auf eine Partei bezog, die 7,9% der Sitze im Parlament bekommen hatte.

19. Dezember 1982

Das Neue, in dem Fall, sind die Grünen und eine mögliche Koalition zwischen den größten Parteien. Wenn diese Nachricht mit der vorigen verglichen wird, ist bemerkbar, daß es eine gleiche Einteilung des Platzes für alle Parteien gibt. Die Grünen bekommen etwas mehr Platz, aber nur 7 % mehr, was zu den 70 % der vorigen Nachricht praktisch irrelevant ist.

6. April 1992

Die Überschrift «Extrem-rechts gewinnt Sitze in zwei Ländern» zeigt, daß die Nachricht als Thema die Rechtsparteien hat. Das interessanteste in dieser Nachricht ist, daß Wörter wie «radikal», «extrem-rechts», «Extremist», «irrational» angewendet werden, um die Partei und deren Wähler zu beschreiben, aber in keinem Moment das Wort «Nazismus». Die Ziele der Partei, wie z. B. das Land zu reinigen, indem die Ausländer weggeschickt werden, oder den armen Ländern keine Hilfe mehr zu gewähren, werden angegeben. Es steht auch, daß diese Parteien eigentlich die Wahlen gewonnen hätten, obwohl keine Zahlen erwähnt werden.

Bemerkungen über die qualitative Analyse

Die Nachricht von 1982 hat nichts über Nazismus geschrieben. 1966 und 1992 dagegen haben als Hauptthema die Stimmen erwähnt, die die kleineren Parteien bekommen haben, obwohl in der letzten Nachricht die Zahl nicht genannt wird.

Schlußbemerkungen

Die quantitative sowie die qualitative Analyse haben also gezeigt, daß die Presse auch eine wichtige Rolle im Aufbau und in der Wiedergabe der Stereotypen spielt, die das Bild der Deutschen im Gedächtnis der Brasilianer prägen.

Ideologisch könnte die Sorge über den Nazismus leicht erklärt werden: Die ganze Welt hat Angst, daß wieder etwas Ähnliches wie das, was im Zweiten Weltkrieg vorkam, geschieht. Deswegen könnte man sagen, daß die Nationen den Bewegungen der Rechtsparteien in Deutschland eine stete Aufmerksamkeit schenken. Diese Aufmerksamkeit bestimmt die Nachrichten über Deutschland in den Medien. Das führt wiederum zu einer größeren Anzahl von Nachrichten über den Nazismus, was zum Ergebnis hat, daß das Bild von Deutschland mit dem Nazismus verbunden ist. Die Intertextualität, die Interaktion von einem Text mit dem anderen, verewigt dieses Bild, so daß es gar nicht nötig ist, das Wort «Nazismus» zu erwähnen, wie es im letzten Text der Fall war. Die default-Technik, beschrieben von *Mey* (1991), ermöglicht es, daß der Leser den Text als eine Warnung über den Aufstieg einer national-sozialistischen Partei versteht.

Der aktuelle Kontext in Deutschland, die Attentate und Demonstrationen der Parteien mit einer Rechts-Tendenz haben als Folge, die Stereotypen zu verstärken. Außerdem, obwohl immer mit Deutschland verbunden, hat der Nazismus schon seit einigen Jahren die deutsche Grenze überschritten. In ganz verschiedenen Ländern gibt es Gruppen, die sich Neo-Nazis nennen. Wo es soziale Konflikte gibt, wo es Minderheiten gibt, existiert die ideale Situation, um auf die Theorie des Nazismus zurückzugreifen.

Eine Sprache vermittelt Ideologie, und wir, DaF-Lehrer, unterrichten die deutsche Sprache. Sie ist keine neutrale Sprache, so wie keine andere der Welt. Wegen der Stereotypen des Nazismus kommen wir immer wieder zu Situationen im Sprachunterricht, die irgendwie an den Nazismus erinnern: ein Wort, eine Stadt, ein historisches Moment. Das gibt uns die Möglichkeit, falls das Thema zur Sprache kommt, Vorurteile, Rassismus mit unseren Schülern zu diskutieren und vielleicht abzubauen.

Carmen Zink-Bolognini,

Unicamp-Brasilien

Bibliografie

Fairclough, N. «Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis» in: Journal of Pragmatics 9, 739-763 (1985).

Koch, I. G. V. «Intertextualidade e Polifonia: um só fenômeno?» in: D.E.L.T.A., 7/2: 529-541 (1991).

Mey,J.L. «Pragmatic Gardens and their Magic» in: Poetics, vol.20, 3: 233-245 (1991).

Quasthoff, U. Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine Sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt/Main. Fischer-Athenäum-Taschenbuch (1973).

van Dijk, T.A. Discourse and Communication New Approaches to the Analysis of Mass Media Discourse and Communication. Teun A. van Dijk. de Gruyter Berlin (1985).

Zink Bolognini, C. «O quadro de estereótipos dos estudantes brasileiros em relação aos alemães». in: mimeo. Unicamp (1992).

Die Suche

Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

Zum ersten Mal sind es namhafte zeitgenössische Autoren, die die Texte eines Lehrwerks im Bereich DaF geschrieben haben: **H. M. Enzensberger** (Band 1) und **Peter Schneider** (Band 2) haben einen Lernroman verfaßt. **„Die Suche"** erzählt im **Textbuch** die spannende Geschichte zweier Männer in Berlin auf den Spuren einer geheimnisvollen Frau. Sie begleitet den Lerner/Leser bei seiner eigenen Entdeckungsreise zur fremden Sprache und Kultur und ermöglicht über Hypothesenbildung ein entdeckendes und autonomes Lernen. Das **Textbuch** bietet zusätzlich 10 landeskundliche Themenschwerpunkte. Das **Arbeitsbuch** enthält neuartige Aufgaben zur Grammatik, Wortschatzarbeit, zum Sprechen und Schreiben sowie einen Grundkurs zur Phonetik und Orthographie. **„Die Suche"** beschreitet auch im Bereich des Hörens neue Wege mit einer **Hörspielversion,** die die Atmosphäre und Spannung der Geschichte hörbar macht und **Sprechübungen,** die die Atmosphäre weitertragen und in suggestopädischer Weise das Behalten bestimmter Strukturen unterstützen.

Folien, Glossare und Lehrerhandreichungen sind in Vorbereitung.

Die Suche

Langenscheidt | L
...weil Sprachen verbinden
Postfach 401120 80711 München

BUCHBESPRECHUNGEN

■ Thomas Finkenstaedt/Konrad Schröder: *Sprachen im Europa von morgen.* Langenscheidt, München u.a. 1992. - Besprechung von Britta Hufeisen, University of Alberta, Edmonton, Kanada.

Dieses kleine, aber feine Heft gibt einen interessanten Überblick (auch und besonders für Laien) über die derzeitige Fremdsprachensituation in Deutschland, kommentiert diese und schließt mit Empfehlungen für das kommende Jahrtausend. Ursprünglich handelt es sich bei dieser Schrift um einen Bericht, den die beiden Autoren (unter dem Originaltitel «Sprachenschranken statt Zollschranken») für den *«Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft»* verfaßt haben, und der Langenscheidt Verlag hat sie dankenswerterweise durch seine Veröffentlichung und kostenlose Verteilung - z. B. auf Tagungen - der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. «Die Probleme der Welt von morgen werden sicher nicht durch Fremdsprachenkenntnisse gelöst, aber ohne weiter verbreitete Fremdsprachenkenntnisse werden sie nicht zu lösen sein.» Dieses Motto der beiden Autoren (S.6) und des Verlages (S.7) durchzieht die ganze Broschüre, und in ihrem Sinne werden alle Fragen diskutiert. Die Broschüre ist in die 8 Kapitel 1. Freiheit, Macht, Herrschaft und Sprache, 2. Gelernt, nicht angeboren, 3. Viele Sprachen, eine Welt, 4. Sprachkonflikte, Sprachbarrieren, 5. Die Sprachensituation in der Bundesrepublik und in Europa, 6. Sprachenbedarf, Sprachenangebot, 7. Sprachunterricht für Europa: Rezeptive Mehrsprachigkeit und 8. Konsequenzen eingeteilt, und an dieser Kapitelfolge kann man bereits den Tenor der Broschüre ablesen. Neben den alten Bildungsidealen, Fremdsprachenunterricht (= FSU) schule Geist und Urteilsvermögen, treten nun ganz handfeste politische und wirtschaftliche Gründe hervor, warum man heute Fremdsprachen beherrschen sollte. Wer die richtige Sprache spricht, kann an der Machtausübung teilhaben, und die beiden Autoren gehen davon aus, daß Deutsch nie eine Zentralsprache sein wird. Zum weiten ist es für ein Exportland wie Deutschland überlebenswichtig, die Sprache der potentiellen Kunden zu sprechen (S.9f.).

Im weiteren führen die beiden Autoren aus, daß der Erwerb der Sprache im Gegensatz zum Atmen oder Laufen eine gelernte soziale Leistung ist. Indem wir eine bestimmte Sprache lernen, lernen wir zugleich durch sie, die Welt zu sehen und zu strukturieren. Unser Weltbild ist überhaupt erst über eine Sprache möglich. Jede weitere Sprache bildet sich vor diesem Spiegel der Muttersprache ab. Deshalb verweisen sie auch auf die Gefahr der doppelten Halbsprachigkeit, die z. B. häufiger bei Kindern von Gastarbeiterfamilien auftritt. Diese beherrschen weder ihre Eltern- noch ihre Umgebungssprache und haben so keine Chance, sich und ihr Weltbild in einer der beiden Sprachen zu etablieren. Eine der Forderungen ist deshalb auch, diese unglückliche doppelte Halbsprachigkeit mit allen Kräften zu beseitigen (S. 11 f.).

Auf unserer Erde werden rund 3000 verschiedene Sprachen gesprochen, davon jedoch nur 155 von jeweils mehr als einer Million Menschen, und nur 55 von jeweils mehr als zehn Millionen Menschen: Mandarin steht mit 770 Millionen Sprechenden an der ersten Stelle, gefolgt von Englisch mit 415 Millionen und Hindi mit 290 Millionen. Deutsch folgt bereits an 11. Stelle mit immerhin 92 Millionen Sprechenden. Die Tendenz zu Hegemonie und Vereinheitlichung der Sprachenvielfalt wie. z.B. in den USA bedeutet jedoch, daß von den obengenannten 3000 Sprachen immer mehr aufgegeben und immer weniger verschiedene Sprachen gesprochen werden. In vielen Landern ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit die politische Regel (Schweiz, Kanada), wobei die individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit sehr viel verbreiteter ist, insbesondere wenn man bedenkt, daß die

meisten neben der Hochsprache einen Dialekt sprechen, daß wir alle über Fach- und Sozialsprachen verfügen. Allerdings erinnern Finkenstaedt und Schröder daran, daß Lesen- und Schreibenkönnen keineswegs Selbstverständlichkeiten sind und daß wir unsere vergleichsweise absolute Alphabetisierung nicht überall voraussetzen können, aber die Verpflichtung haben, dahin zu arbeiten (S. 13-17).

Sprachkonflikte ergeben sich dort, wo verschiedene Sprachen oder Sprachkompetenzen zu politischen Ungleichgewichtungen, Ungerechtigkeiten oder Benachteiligungen führen: Belgien, Spanien, Südtirol, Gastarbeiter-Sprachen in Deutschland. Russisch als die wichtigste Sprache führte automatisch zu einer (ungerechten) Privilegierung aller Russischsprechenden. Diese Konflikte könnten minimiert werden, wenn alle mehr Sprachen beherrschen würden, als sie dies tun. Eine weitere Forderung der Autoren ist die Anerkennung von Minderheitensprachen bzw. die nationale Anerkennung der Sprechenden dieser Minderheitensprachen (z.B. die Doppelstaatsbürgerschaft für die seit drei Generationen in Deutschland lebenden «ausländischen Mitbürger/innen»). Spätestens wenn wir im Rahmen des vereinten Europa in England, Dänemark oder Spanien arbeiten, wissen wir, was sie meinten.

Eine Übersicht (S. 19) zeigt, daß 60 % aller Deutschen keine Fremdsprachen sprechen, was bedeutet, daß nicht einmal jede zweite deutsche Person sich in einer anderen Sprache verständlich machen könnte. Zwar werden die Deutschen noch von den ausschließlich Monolingualen aus Frankreich, Spanien, England, Italien und Irland, dessen Bevölkerung zu 80 % fremdsprachlos ist, übertroffen, jedoch stehen ihnen auch die äußerst Fremdsprachenfreudigen aus Luxemburg, die zu 90% zwei und mehr Fremdsprachen sprechen, aus den Niederlanden (44 %), Flamen und Dänemark (je 31 %) gegenüber. Von den Deutschen sprechen nur 7 % zwei oder mehr Fremdsprachen. In einem kurzen historischen Rückblick stellen die Autoren die Verbreitung der wichtigsten Sprachen dar: Französisch war bis 1918 Verhandlungssprache und die Sprache der Post und der Eisenbahn. Seit dem Versailler Vertrag ist Englisch die Sprache der Seefahrt, des Flugverkehrs und der Politik. Deutsch als wichtige Wissenschaftssprache ist 1945 untergegangen. Allerdings hat sich Deutsch im Osten vielfach als Verkehrssprache erhalten, es ist aber abzusehen, daß es auf Dauer von Englisch abgelöst werden wird. In diesem Zusammenhang beklagen die beiden Autoren, daß in den neuen Bundesländern Russisch so schnell zugunsten des Englischen «abgelegt» wurde; die Deutschen bringen sich um eine wichtige Chance, wenigstens eine Sprache des Ostens zu sprechen, denn die anderen osteuropäischen Sprachen sind außer in den Grenzregionen nie weiter in Erscheinung getreten. Hier verfolgt uns weiterhin unser auf ein bis zwei Fremdsprachen reduzierter Bildungsanspruch. Finkenstaedt und Schröder bedauern diese Einschränkung, warnen aber zugleich vor einer zu starken Sprachlenkung wie beispielsweise in Frankreich.

Neben der Zentrierung auf *die* eine oder zwei Fremdsprachen kritisieren sie den offensichtlich unzureichenden Fremdsprachenunterricht selbst. Wie sollte es sonst zu erklären sein, daß Englisch, obwohl es ohnehin die am häufigsten unterrichtete Fremdsprache ist, zugleich am häufigsten an den Volkshochschulen gewählt wird. Dabei gibt es eine große Anzahl an weiteren Fremdsprachen, die aus wirtschaftlicher Sicht für deutsche Firmen wichtig sind. In einer Umfrage gaben rund 80 % der Firmen an, sie benötigten mindestens zwei Fremdsprachen (S. 29), 45 % mindestens drei Fremdsprachen. Zwar wird Englisch von allen Firmen (allerdings nicht immer als wichtigste Sprache) angegeben, aber benötigt werden auch Französisch (85 %), Spanisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch und Russisch. Demgegenüber stehen Mitarbeitende der Firmen, die zwar fast alle Englisch sprechen, aber kaum eine der anderen benötigten Fremdsprachen (= FS). (Das Verhältnis Englisch-Französisch wird mit 25:1 angegeben, S.29.)

Um im Laufe des Lebens mehr Fremdsprachen zu lernen, wäre es begrüßenswert, bereits früher als jetzt mit dem Lernen von Fremdsprachen zu beginnen. Daß wir erst mit

zehn Jahren damit anfangen, ist lediglich Tradition, hat keine psycholinguistische oder lernpsychologische Erklärung. Eine der Forderungen der beiden Autoren ist deshalb auch, die Diskussion um den frühen FSU endlich flächendeckend in die Tat umzusetzen, die Gelegenheit zu mehr FS zu geben, und die Möglichkeit, eine FS zugunsten einer neuen abzuwählen. Einer der Wege zu mehr Sprachen ist der Verzicht auf Perfektion (die ohnehin nicht allein über den schulischen Unterricht erreicht wird) und die stärkere Betonung der rezeptiven Fähigkeiten. So plädieren die beiden, wie Posner es auch bereits seit einigen Jahren tut (z.B. auf den IdS- und Fremdsprachendidaktiker-Tagungen in Mannheim 1991 und Essen 1992), für eine rezeptive Mehrsprachigkeit, die schlichtweg besagt, daß. wir alle vielleicht nur zwei oder drei Fremdsprachen aktiv beherrschen, aber eine größere Anzahl verstehen. Eine Diskussion ist für Posner dann ein «polyglotter Dialog» (Posner 1993): Jede Person spricht ihre jeweilige Muttersprache, weil sie sich in dieser am besten und präzisesten auszudrücken weiß, und wird von den anderen, die in ihrer jeweiligen Muttersprache antworten, verstanden. So wird die radebrechende Auseinandersetzung in einem Pidgin-Englisch vermieden, bei dem die Gesprächsteilnehmer doch nicht adäquat und in der gewünschten Komplexität die Gedanken formulieren können.

Finkenstaedt und Schröder entwerfen ein Zukunftsbild der Mehrsprachigkeit Europas, das keine dominierende Verwaltungs- oder Amtssprache mehr kennt, in dem sich nicht alle nur auf das Englische fixieren, sondern einige FS mehr kennenlernen, nicht mit dem Ziel, sich in dieser Sprache perfekt auszudrücken, sondern um (Mutter-)Sprechende dieser Sprache zu verstehen (S.36ff.). Beispiel dafür, daß dieses möglich ist, ist Skandinavien, wo sich ein Norweger auf Norwegisch mit einer Schwedin, die Schwedisch spricht, unterhält. Man kennt passiv die Grundzüge der anderen Sprache und *bemüht* sich, die andere Person zu verstehen, und tut das dann auch, weil man die jeweils andere Sprache als gleichwertig respektiert und nicht von der anderen Person arrogant erwartet, sie solle gefälligst meine Sprache sprechen, eine ignorante Haltung, die ich immer wieder im Westen Kanadas antreffe, wo die weltweit gerühmte englisch-französische Zweisprachigkeit ein Mythos ist. Die zweisprachigen Personen sind die Eingewanderten, die neben ihrer Muttersprache Englisch sprechen müssen, um zu überleben, aber meist auch noch einige Fremdsprachen, die sie jedoch bereits in ihrem früheren Land gelernt haben. Dieses Verständnis für die jeweils andere Sprache ist im ehemaligen Jugoslawien zerschossen worden, und hier reicht schon der fremd- oder andersartige Akzent aus, als nichtkroatisch, nichtserbisch oder nichtbosnisch diskriminiert zu werden. Leider geht auch in anderen Teilen der Welt diese Toleranz bzw. die Aufgeschlossenheit verloren: Im Zuge der Sparmaßnahmen in Westkanada werden zweisprachige Schulen geschlossen, der ohnehin magere FSU wird weiter auf ein unerträgliches Minimum reduziert (vgl. Kohut 1993). Diese Bedenken sollen aber keineswegs das (zwar utopische, aber wunderbare) Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit, wie Finkenstaedt und Schröder es vorschlagen, kritisieren. Im Gegenteil, im Zeitalter des politischen, rassistischen und religiösen Aufruhrs ist eine optimale Verständigung zwischen Gesprächsparteien um so wichtiger. Und wie können Mißverständnisse, die durch den falschen Gebrauch der FS entstehen, am besten vermieden werden? Nur, indem ich meine Muttersprache spreche und mich darauf verlassen kann, daß mein Gesprächsgegenüber mich versteht und ich sie oder ihn verstehe.

Eine rezeptive Sprachkompetenz ist überdies wesentlich schneller und leichter zu erwerben bzw. zu lernen als eine aktive produktive (S. 43). Weiterhin fordern die beiden Autoren, daß das Sprachenpotential, das mit dem Lernen z.B. des Französischen entsteht, weiter ausgebaut werde: Nun noch in Italienisch oder Spanisch rezeptive Fähigkeiten zu erwerben, ist ein vergleichbar leichtes Ziel. Warum kann man nicht Nachbarsprachen (Dänisch im nördlichen Schleswig-Holstein, Polnisch im östlichen Brandenburg und in Sachsen) lernen? Wir müssen Europa sprachlich so organisieren, weil sonst die jetzige

Situation der Gastarbeiter in Deutschland die Realität für ganz Europa wird bzw. Europa hegemonistisch wie die USA von radegebrochenem Englisch beherrscht wird. Das kann kaum das Ziel der Bildungs- und Wirtschaftsplaner sein. Und das kann meines Erachtens auch nicht das Ziel der eifrigen «Verenglischer» sein, die z.B. im Verkauf ihre Waren durch (falsche) englische Bezeichnungen aufwerten («Leggins») oder auch nur mit dem englischen Genitiv-Apostroph einen deutschen Plural («Sweet-Shirt's» [sic!]) verfeinern wollen, aber schon auf dem besten Wege sind, ein Pidgin-Englisch zu etablieren, das weder uns noch unsere Waren auf dem Weltmarkt kompetenter oder besser werden läßt.

Abschließend listen Finkenstaedt und Schröder die Konsequenzen auf, die sich ihrer Ansicht nach aus dem Gesagten ergeben: Die zur Verfügung stehende Zeit für den FSU muß besser organisiert werden: Früher Beginn, kürzere Dauer, mehr und verschiedene Sprachen, Möglichkeit der Abwahl der bereits länger gelernten Sprachen (eine Forderung, der ich nicht ungeteilt zustimmen mag), keine Festlegung mehr auf eine Methode und damit auf einen bestimmten Lehrinhalt (Literatur *oder* Landeskunde *oder* Kommunikation, alles, was später relevant wird, muß zur Sprache kommen), stärkere Verzahnung der verschiedenen Fremdsprachen (Siehe dazu auch meine Forderungen 1991 und 1994, Müller 1993, GAL-Bericht des Arbeitskreises «L3-Spezifika» 1994; vgl. auch Bausch 1993 und Bausch/Heid 1990 für den Bereich DaF. Diese Erkenntnisse sind jedoch auf den deutschen FSU übertragbar.) in bezug auf Methodik, Didaktik, Lehrende, eine stärkere Verzahnung der FS mit Deutsch und den alten Sprachen, paarweiser Lehrereinsatz, mehr Gelegenheit zu außerschulischer FS-Aktivität, Stärkung der Sprachlernstrategien. Des weiteren schlagen sie eine andere zeitliche Organisation vor: Lernintensive Phasen (sechs und mehr Wochenstunden) wechseln sich - meines Erachtens in Orientierung an den Erkenntnissen der Lernpsychologie - mit «verdünnten» Phasen (zwei Wochenstunden) ab. Sie fordern ein größeres Fremdsprachenspektrum, nämlich für das Gymnasium neben Englisch, Französisch und Latein zwei weitere FS, für die Realschule zwei, deren Auswahl sich nach der geographischen Lage der Schule richtet. Besonders wichtig finde ich auch die Forderung nach dem Einbezug einer Fremdsprache in das berufliche Schulwesen, weil Fremdsprachen in der späteren Berufstätigkeit gebraucht werden. Finkenstaedt und Schröder schlagen des weiteren den Unterricht auch nichtsprachlicher Fächer in einer Fremdsprache vor (S. 52). Teilweise wird dies z. B. an der Albert-Schweitzer-Schule in Kassel geprobt, hat dort allerdings einen gewissen Zufallscharakter, weil nur diejenigen Sozialkunde auf Französisch geben können, deren zweites Fach Französisch ist, d.h. hier stößt die Forderung der beiden Autoren, im Idealfalle unterrichtet eine Person zwei Fremdsprachen, bereits an Grenzen. Aber gerade im Hinblick auf die spätere Fachliteratur ist z.B. ein zeitweiliger Mathematik-Unterricht auf Englisch durchaus begrüßenswert. Damit einher geht auch eine stärker fachsprachliche Orientierung. Außerschulische Förderung von FS, wie z.B. der Bundeswettbewerb FS, ist zu verstärken. Außerunterrichtliche FS-Aktivitäten von Lehrer und Lehrerinnen (z.B. Theater-AG, Organisation von Austauschen usw.) sind zu ermutigen und zu honorieren (keineswegs monetär, aber durch Vermerk in der Personalakte [S. 53]). Die Lehreraus-, -weiter- und -fortbildung ist zu professionalisieren, zu optimieren und zu internationalisieren. Dazu gehört, daß die Lehrenden ihren Sprach- und Wissensstand unentwegt aktualisieren, daß sie sich immer wieder selbst der Situation, eine Sprache neu zu lernen, aussetzen, daß sie als Studierende eine Zeitlang im betreffenden Ausland verbringen, daß sie als Lehrende Gelegenheit zu längeren Auslandsaufenthalten und -tätigkeiten haben (die wiederum gefordert, aber auch gefördert und honoriert werden).

Abschließend schlagen sie eine Trennung des Philologiestudiums und Fremdsprachenlehrstudiums vor, eine begrüßenswerte Forderung, die sich jedoch nur realisieren läßt, wenn nicht wieder die üblichen und konservativen Vorbehalte gegen Lehrerbildungsinstitute und pädagogische Hochschulen laut werden.

Diese Schrift sei allen, und nicht nur denen, die unmittelbar mit der Fremdsprachenlehre zu tun haben, ans Herz gelegt; nicht zuletzt auch denen in nichtdeutschen Ländern, die im Moment eine gegenläufige Entwicklung hin zur nationalen Einsprachigkeit betreiben.

Literatur

Arbeitskreis «L3-Spezifika» (1994), *GAL-Bulletin* 20 (im Druck).

Bausch, Karl-Richard (1992), *Neuere Tendenzen und Erkenntnisse für das Fach «Deutsch als Fremdsprache»,* 26 S. (Vorabdruck aus: *Prisma Special Edition: A Collection of Papers Presented and Workshops Held at KONTAKT '91,* Winnipeg, May 10-13,1991 (Ruprecht, R. et al., Hg.), Regina, Kanada.

Bausch, K.-Richard und Manfred Heid (Hg.] (1990], *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven.* Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Hufeisen, Britta (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion.* Frankfurt a. M., Peter Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 21, Linguistik Bd.91).

Hufeisen, Britta (im Druck], *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* München, Klett Edition Deutsch.

Kohut, Kathy (1993), *French immersion: Decline of French immersion enrolment not isolated to certain areas,* in: *Edmonton Examinervom* 11.Februar 1994, S.3.

Müller, Andreas (1993), *Sprachenfolge Englisch-Französisch: Chancen und Risiken des Transfers,* in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2 (1993), S. 117-122.

Posner, Roland (1993), *Gesellschaft, Zivilisation und Mentalität: Ein Weg zur Kommunikation im mehrsprachigen Europa,* in: Timm, Johannes-Peter und Helmut Johannes Vollmer (Hg.) (1993), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik,* veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Essen, 7.-9. Oktober 1991. Bochum, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

■ Theo Bungarten (1993) (Hrsg.): *Fachsprachentheorie.* Bd. 1: Fachsprachliche Terminologie. Begriffs- und Sachsysteme, Methodologie. Bd.2: Konzeption und theoretische Richtungen. Tostedt, Attikon Verlag. - Besprechung von Britta Hufeisen, University of Alberta, Edmonton, Kanada.

In diesem Kompendium finden wir keine geschlossene Fachsprachentheorie, sondern ein breit gefächertes Angebot an Perspektiven und Herangehensweisen nach den Stichworten Terminologie, Begriffs- und Sachsystemen und Methodologie. Beigetragen haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus allen Teilen der Welt (Deutschland, Spanien, Estland, USA, Frankreich, Finnland, Ungarn, Schweden, Österreich, Italien, England), und die Aufsätze sind in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch geschrieben. Diese Vielfalt sorgt auch für den nötigen Überblick, denn gerade die Fachsprachenforschung ist alles andere als einheitlich zu nennen. Das beginnt bereits bei der Terminologie und den dahinterstehenden Konzepten in verschiedenen Sprachen und geht bis zu der Abgrenzung von Termini und Konzepten wie «Sondersprache» auf der einen und «Standard-/Gemeinsprache» auf der anderen Seite. Um ihrem Anspruch, präzise und definiert zu sein, gerecht werden zu können, müßte aber gerade «Fachsprache» festgelegt sein. Um diesem Ziel näher zu kommen, hat Bungarten die vorliegenden Beiträge gesammelt und herausgegeben. Die Beiträge orientieren sich mehr oder minder an den vier Leitfragen: 1. Wie und worin unterscheiden sich Standardsprache (Gemeinsprache)

und Fachsprache formal und funktional voneinander? 2. Lassen sich linguistische Kriterien dafür finden, daß es sich um unterschiedliche Sprachsysteme handelt, oder finden sich Differenzierungen ausschließlich in der konkreten Sach- und Lebenswelt, im sachlich-fachlichen Handlungsbereich? 3. Worin besteht formal, inhaltlich, funktional und intentional das Eigenständige von Fachsprache? 4. Welche strukturellen Beziehungen bestehen zwischen der Standardsprache und den Fachsprachen?

Bungarten führt selbst die Bände mit «Hinsichten (sic!) zu einer Theorie der Fachsprachen» (S. 13-35) ein und geht in diesem ersten Aufsatz auf Begriffsdefinitionen und -abgrenzungen von Sprachbegriff, Lebenswelt (sozial, psychisch-mental, kognitiv), Kommunikationsmittel (Standardsprache, Gemeinsprache, Fachsprache[n]) ein. Im Teil «Fachsprachen» referiert er die Geschichte der Fachsprachenforschung, die die Terminivielfalt erklärt, die fachsprachliche Methodologie und die Funktionalstil- und Systemtheorie. Die Fachsprachentheorie ist auf dem Wege zu einer pragmatischen Orientierung: «Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten» (Hoffmann 1984) (zitiert S.39). Abschließend kritisiert Bungarten die traditionellen Positionen, die nicht geschlossen genug sind, und verweist auf einige Indikatoren, weshalb Fachsprachen als autonome Sprachsysteme anzusehen sind, wie z.B. der erst nach dem Standardspracherwerb erfolgende sekundäre Fachsprachenerwerb (m.E. sollte es besser «Lernen» heißen), die spezifischen kommunikativen und außerkommunikativen Interessen und Bedürfnisse, die Verstehensprobleme und Kommunikationskonflikte zwischen Laien und Fachleuten (S.31)

Diese Theoriediskussionen werden in den folgenden Aufsätzen aus verschiedenen Perspektiven weitergeführt, aus Sicht der Allgemeinen Terminologielehre mit Hilfe grafischer Hierarchien (Felber), der Terminologie und Fachkommunikation (Budin), der Rhetorik (Codoner), des nationalen Wissenschaftsdesiderats (Saari).

Konkreter sind die Beiträge von

- Hohnhold (Fachtexte, Fachübersetzungen). Besonders interessant sind die Abschnitte über fachsprachliche Wendungen (S. 121-123) und Phraseologie (S. 125f.),
- Tschauder (Fach- und Gemeinsprache als Makrotexte am Beispiel von Werbetexten und medizinischen Gebrauchsinformationen),
- Arntz/Eydam (Sprach- und Sachwissen beim Fachtextübersetzen mit verschiedenen Tabellen über die Schwierigkeitsgrade beim Übersetzen von Texten aus verschiedenen technischen Fachzusammenhängen]. Sie halten das Übersetzen der Textsorten Forschungsberichten und Normen, Patentschriften, Applikationsberichten für am schwierigsten, weil hier sehr gute theoretische und praktische Detailkenntnisse (Sachwissen) mit sehr guten Sprachkenntnissen einher gehen müssen,
- Haage (mittelalterliche Fachsprache).

Zur Methodologie:

- Satzger (kommunikationstheoretischer Ansatz mit russischen Beispielfachtexten),
- Lenz (mündliche Fachkommunikation mit einem guten Überblick über die Hauptmodelle zur Analyse mündlicher Kommunikation),
- Selinker (Bericht über empirische Untersuchung, wie man fachsprachliche Information erhält/bekommt). Interessant ist übrigens, daß Selinker in seinem englischsprachigen Aufsatz den deutschsprachigen Begriff «Fachsprache» übernimmt bzw. beibehält,
- Baumann (interdisziplinäres Herangehen an die Analyse von Fachtexten),
- Gentilhomme (fachsprachlicher Diskurs, interdisziplinär zu analysieren),
- Lauren (arbiträre und nicht-arbiträre Konstituenten der Fachsprache, er nennt sie Technolekte),

- Schröder (interkulturelle Fachkommunikationsforschung, er geht auf Kulturkontraste schriftlicher Wirtschaftskommunikation ein).

Im zweiten (sehr viel schmaleren) Band finden wir elf Aufsätze zu Konzeptionen und theoretischen Richtungen, wobei nicht immer deutlich wird, inwiefern sich einige dieser Aufsätze hinsichtlich ihrer theoretischen Ausrichtung von den ersten Beiträgen des ersten Bandes unterscheiden. Teilweise werden beispielhaft konkrete Analysen durchgeführt (Hartig: Fachsprache des Antiquariats, Sprachgebrauch und -Wirkung, Serra Borneto: Textsorte Gebrauchsanweisungen, Harweg: Sportberichte), teilweise werden die Theoriediskussionen aus verschiedenen linguistischen Perspektiven wieder aufgenommen (Bartha: Prager Schule, Gläser: britischer Register-Begriff, Hoffmann: Dialektik von Systematik und Linearität, Gunnarsson: Soziolinguistische Theorien, de Beaugrande: Parameter, Brünner: mündliche Kommunikation, Nordman: Minilekte (Technolekt innerhalb eines Technolekts innerhalb einer Fachsprache), Sager: Fachsprachen zwischen natürlichen und künstlichen Sprachen).

Direkt für den Schulunterricht verwendbar ist keiner dieser Aufsätze (aber das ist ja auch nicht das Anliegen dieses Buches), aber alle geben gute theoretische und praktische Hinweise, die sich beim Vorbereiten des Unterrichts mit oder über Fachsprache(n) verwerten lassen.

Zu diesen zwei Bänden gibt es noch einen dritten Band, der eine Auswahlbibliographie, Zusammenfassungen der Beiträge der ersten beiden Bände, biobibliografische Angaben zu den Autorinnen und Autoren, ein Namensregister und einen Sachindex beinhaltet. Wegen der Bibliografie und des Indexes lohnt es sich sicher auch, diesen dritten Band anzuschaffen. Er liegt jedoch noch nicht vor.

■ Lisa Prange: *44 Sprechspiele fiir Deutsch als Fremdsprache.* Max Hueber Verlag 1993, 104 Seiten. - Besprechung von Tatjana Horvat, Fremdsprachenzentrum Zagreb, Kroatien.

Vor uns liegt eine stark praxisbezogene Zusammenstellung von spielerischen Übungsformen, die nach den Worten der Autorin grundsätzlich für den Grundstufenunterricht erdacht worden sind, aber auch in der Mittelstufe eingesetzt werden können, denn die offene Gestaltung der Aufgaben erlaubt sowohl kurze Formulierungen der Antworten als auch komplexere, argumentierende und sprachlich differenzierte Äußerungen.

Zum Aufbau: die vorliegende Spielsammlung besteht aus acht Gruppen von spielerischen Aufgaben, der Auflösung zu den Kombinationsspielen sowie einem Register, in dem alle Spielarten, der zu behandelnde Themenbereich (z.B. Verwandtschaftsverhältnisse, Berufe, Tagesabläufe, Krankheiten, Urlaub...) sowie die jeweiligen grammatischen Schwerpunkte aufgelistet werden. Im folgenden möchten wir auf die angebotenen Spielarten im einzelnen eingehen:

1. *Kartenspiele* - Es wird wie auch bei allen anderen Spielen genau angegeben, daß. es sich hier um «kooperative» und nicht etwa um «Wettbewerbsspiele» handelt, die auch Konkurrenzelemente enthalten (wie es etwa bei Würfel- und Feldspielen der Fall ist). Es werden darüber hinaus die Zahl der Mitspielenden, das zum Spielverlauf benötigte Material (Karten, später auch Würfel und Streichhölzer) sowie der Schwierigkeitsgrad (leicht -mittel – schwer) angegeben. Hinsichtlich der Spielbeschreibung wäre es unseres Erachtens vorteilhaft, noch hinzuzufügen, was das eigentliche *Unterrichtsziel* ist (bei den Kartenspielen etwa das Einführen und Einüben von neuen Wörtern und ihre Zuordnung zu den jeweiligen Objekten, z.B. Energie - Stärke - Ruhe - Humor - Begabung, aber auch Üben und Festigen von vorher festgelegten Strukturen, z.B. von Fragen und positiven

bzw. negativen Antworten im Spiel 1). Man muß jedoch zugeben, daß die Zielnennung teilweise mit den im Register angeführten Themen, kommunikativen Funktionen und Strukturen übereinstimmt.

2. *Einigungsspiele* - Das sind ebenfalls kooperative Spiele, die darauf beruhen, daß sich alle Spieler auf Ergänzungen der vorgegebenen Sätze einigen sollen, indem sie Vorschläge bzw. Gegenvorschläge machen und Meinungen äußern sowie begründen. Sehr gut einsetzbar ist das Spiel Nr. 10, wo Berufen positive Eigenschaften zugeordnet werden sollen.

3. *Kombinationsspiele* - Sind für jeweils zwei Partner gedacht, die getrennte Vorgaben bekommen und entsprechende Informationen in eine Zeichnung eintragen sollen, so daß am Ende eine lückenlose Tabelle vorliegt. Diese Spielart enthält bereits Elemente eines Quiz oder auch Intelligenztests, eignet sich daher für spielgewohnte Gruppen. Man könnte sich nämlich vorstellen, daß manche Lerngruppen oder einzelne Teilnehmer wegen ihrer festgefügten Lerngewohnheiten den Nutzen solcher Spiele nicht einsehen und sie deswegen nicht akzeptieren würden.

4. *Verhandlungsspiele* - Das sind Partnerübungen, ähnlich wie im Lehrwerk «Wechselspiel» von Dreke/Lind angelegt, die wegen ihrer Themenschwerpunkte (Verabredungen nach dem Terminkalender, gemeinsame Planung von Freizeitaktivitäten usw.) optimal eingesetzt werden können. Es handelt sich dabei um Übungen, die eigentlich keine Spiele sind, sondern spielerisch bewältigt werden sollen und von den Lernenden auch als solche aufgefaßt werden. Die Grenze zwischen Lernspielen und anderen Unterrichtsformen ist, wie wir alle wohl wissen, fließend, was auch daran liegen mag, daß vieles am Erlernen einer Fremdsprache als Antizipation einer künftigen Kommunikation wie ein Spiel vorkommt.

5. *Würfelspiele (Schlangen und Leitern)* - Das sind Wettbewerbsspiele für kleine Gruppen, zu denen auch Spielfiguren, Würfel und Streichhölzer benötigt werden. Interessant sind die Aufgaben (Szenen aus dem Alltagsleben), denen man beim Versuch, als erster ans Ziel zu kommen, sprachlich gerecht werden soll. Es kann dabei spielend auf schwere Konstruktionen wie etwa Konditional- und Finalsätze hingearbeitet werden.

6. *Würfelspiele (Rundläufe)* - Sie sind ähnlich wie die vorangegangenen Spiele angelegt, jedoch oft um ein Spielelement erweitert: der erste Spieler, der eine Frage oder Aufgabe stellt, muß raten, was der Befragte auf einem verdeckten Zettel geantwortet hat.

7. *Würfelspiele (Feldspiele)* - Der Spielablauf beruht auf dem Prinzip, daß alle Spielteilnehmer nach der Fragestellung Zeit haben, um eine Lösung zu finden und die Antwort verdeckt auf einem Zettel zu notieren. Nach Ablauf der Zeit werden die Antworten vorgelesen und miteinander verglichen, wobei darüber abgestimmt wird, wer die beste Antwort gefunden hat. Sehr geeignet zur Einübung der Wortfelder ist das Spiel Nr. 34 (Wortschatzkisten). Die Spielfelder sind als Kopiervorlage vorhanden.

8. *Dialogspiele* - Das sind situative Partnerübungen, die sich sehr gut zur sprachlichen Bewältigung von einfachen Alltagssituationen (Wohin soll ich gehen?/Was können Sie mir empfehlen?) eignen. Sie sind so angelegt, daß die beiden Dialogpartner nach einiger Zeit die Rollen tauschen und sich in die vorherige Situation ihres Spielpartners hineinversetzen. Unseres Erachtens haben die Schüler bei dieser Übungsform eine gute Gelegenheit, am Ende eines Anfängerkurses den bearbeiteten grammatischen Stoff und den erlernten Wortschatz kreativ anzuwenden.

Fazit: Das besprochene Buch bietet gute Möglichkeiten, lernpsychologisch ungünstige Übungsformen durch spielerische Übungen zu ersetzen, die motivationsfördernd wirken und das «Gruppenklima» verbessern. Es sei uns nur hinsichtlich der eigenen Unterrichtserfahrung erlaubt, festzustellen, daß sich die meisten der angebotenen Spielformen fast ausschließlich für Lernende mit soliden Grundkenntnissen und nicht etwa für «false beginners» eignen, die oft unterrichtet werden sollen. Daher möchte ich der Autorin

nahelegen, in den nächsten Ausgaben auch den Anfangsunterricht zu berücksichtigen. Andererseits wären aber die für die Mittelstufe vorgesehenen Übungen (wie etwa Nr. 30: Meinungsforschung) als hervorragender Diskussionsansporn auch im Konversationsunterricht verwendbar. Überhaupt sind die «Anwendungsfreundlichkeit» und die Möglichkeit einer inhaltlichen Anpassung an die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Gruppe sowie auch die Unabhängigkeit von einer bestimmten Altersstufe der Lernenden große Vorteile dieses Buches. Außerdem werden uns Tips an die Hand gegeben, ohne aufwendige Materialproduktion und langatmige Spielerklärungen eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung zu erzielen.

■ Rudolf Sachs (1991): *Deutsche Handelskorrespondenz*. Der Briefwechsel in Export und Import. Neubearbeitung. Ismaning, Hueber. - Besprechung von Britta Hufeisen, University of Alberta, Edmonton, Kanada.

Diese Neubearbeitung des 1969 zum erstenmal herausgekommenen Buches berücksichtigt laut Vorwort die Veränderungen im Handel, die sich durch die Schaffung des europäischen Binnenmarktes und die Vereinigung der beiden deutschen Staaten ergeben haben. Diese Veränderungen gehen von so scheinbaren Äußerlichkeiten (wie daß in der Geschäftswelt nicht mehr nur «Sehr geehrte Herren» anzusprechen sind) über die technische Entwicklung wie Innovationen im Kommunikationsbereich.

Zielgruppe dieses Werkes sind «kaufmännisch interessierte Ausländer mit entsprechenden Vorkenntnissen in der deutschen Sprache» (S. 5 - was immer «entsprechend» bedeuten möge) und Interessierte im Inland. Ich habe es als Lehrende in meinem Kurs Wirtschaftsdeutsch in der UE «Geschäftskorrespondenz» eingesetzt, weil mein Wirtschaftsdeutsch-Lehrbuch «Wirtschaft auf Deutsch» dazu nicht genug Material bietet, und fand es sehr geeignet.

Man findet vier Teile in diesem Buch:

1. Methoden der modernen schriftlichen Kommunikation (S.9f.) Hier werden die verschiedenen Formen und Medien vorgestellt wie z.B. Brief, Fernschreiben, Computer, Schreibmaschine, Diktiergerät.

2. Hinweise auf die äußere Form eines Briefes (S. 11-14). Die formalen und inhaltlichen Hinweise, wie z.B. jemand anzureden ist, Schlußformeln, sind sehr aufschluß- und hilfreich. Da jedoch das Buch selbst kein DIN-A4-Format hat, ist die äußere Form der Briefe nicht naturgetreu, bzw. später werden Beispielbriefe aus Platzgründen auf zwei Seiten verteilt. Ich finde das für Interessierte im Ausland, die keine realistischen Vorbilder haben, nicht so günstig. Gut sind allerdings Hinweise mit pragmalinguistischer Dimension: Daß man jemanden nur mit «Liebe ...» anreden kann, wenn man diese Person gut kennt. Ich vermisse «Hochachtungsvoll» bzw. eine stilistische Bewertung dieser Wendung, eine Abschlußformel, die viele ausländische Lernende kennen und auch benutzen, ohne zu wissen, daß sie altertümelnd bzw. sehr distanziert wirkt. Den größten Raum nimmt der zweite Bereich des zweiten Teils ein: die tatsächlichen Briefe (S. 14-106). Ihr Inhalt folgt der zeitlichen Reihenfolge von Geschäftsvorgängen: von der Firmenanzeige über die Anfrage, das Angebot, die Bestellung, die Auftragsbestätigung, das Kreditauskunftsersuchen, die Kreditauskunft, die Versandanzeige (Lieferschein) und Rechnung, die Bestätigung des Empfangs der Ware und Zahlungsanzeige, der Mahnung bei Lieferungsverzögerung, der Antwort auf diese Mahnung, der Beschwerde [Mängelrüge), der Antwort auf diese Beschwerde, der Mahnung wegen Zahlungsverzögerung, der Antwort auf diese Mahnung und Auslandsvertreter. Allerdings wird nicht ein Geschäftsfall durch all diese Korrespondenz verfolgt, sondern es werden verschiedene Geschäftsvorgänge, Branchen und Produkte als Beispiele herangezogen. Das ist abwechslungsreich; parallel dazu

würde es sich m.E. jedoch auch anbieten, einen Fall durch die ganze Korrespondenzsequenz hindurch zu begleiten.

3. Der dritte Teil ist ein kleines Fachwörterlexikon (S. 107-124), der trotz seiner Kürze eine Reihe von Fachbegriffen und Abkürzungen erklärt und durch Abbildungen (Luftfrachtbrief, Konnossement, Ursprungszeugnis, Scheck, Wechsel) anschaulich ist.

4. Wiederum recht umfangreich ist der vierte Teil (S. 125-163), das alphabetische Wörterverzeichnis. Die alphabetische Reihenfolge ergibt sich aus den deutschen Eintragungen, Übersetzungen werden auf Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch angeboten (später wird man sicher noch Russisch oder eine andere osteuropäische und Japanisch oder eine andere asiatische Sprache hinzufügen müssen), d. h. die in den Briefen unklaren Begriffen können hier nachgeschlagen werden (im Grunde ist es also eine Vokabelliste). Wer allerdings nur das spanische Wort kennt und nach dem deutschen Pendant sucht, hat einige Arbeit vor sich (aber ein Wörterbuch soll dieses Werk ja auch nicht sein). Positiv vermerken werden ausländische Lesende, daß den Vokabeln die Pluralmorpheme und die Genusangabe beigefügt sind. (Vielleicht könnten in der nächsten Auflage auch noch die trennbaren Verben gekennzeichnet werden?)

Aufgelockert wird das ganze durch (nicht ganz ernstzunehmende) Cartoons und (ernstzunehmende) Bilder wie bei dem Abschnitt «Verpackung» (S. 65), wo statt langer verbaler Erklärung die Verpackungsarten abgebildet sind.

Des weiteren als hilfreich erweisen sich (nicht nur) für ausländische Lernende die jedem Brief typ angefügten Briefbausteine mit Floskeln und typischen Sätzen, die wegen ihrer Struktur nicht immer leicht zu produzieren sind: «Wegen eines wilden Streiks ist es uns leider nicht möglich, den vereinbarten Liefertermin einzuhalten», «Nach Eingang Ihres Schreibens...» (S. 84).

Ein für den Einstieg solides und praktisches Buch.

Zitierte Literatur:

Nicolas, Gerd; Sprenger, Margarete und Wolfgang Weermann (1991, 2.Druck 1992), *Wirtschaft auf Deutsch.* München, Klett, Edition Deutsch.

EINGESANDTE LITERATUR

Die hier aufgeführten Bücher sind der Schriftleiterin von den Verlagen zugeschickt worden. Sie stehen zur Besprechung zur Verfügung. Bitte schreiben Sie der Schriftleiterin, falls Sie bereit sind, für den RUNDBRIEF den einen oder anderen Titel zu besprechen. Sie schickt Ihnen das Buch gerne zur freien Verfügung zu. Der RUNDBRIEF braucht dringend Korrespondenten für die Buchbesprechungen. Nur wenn es uns gelingt, Kollegen für die Mitarbeit zu animieren, werden wir in der Lage sein, regelmäßig diese sehr nützliche Rubrik zu füllen.

Astro, du und ich. - Auf dem Bauernhof. Verlag für Deutsch 1994. ISBN 3-88532-385-0.
Astro, du und ich. - Zu Hause. Verlag für Deutsch 1994. ISBN 3-88532-391-5.
Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. (F.Grucza, H.-J. Krumm, B.Grucza). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1993. ISBN 83-230-0718-7. *Basisliste* - Deutsch als Fremdsprache. (S.Latzel, W.D. Ortmann). Max Hueber Verlag - Goethe Institut 1994. ISBN 3-19-001565-1.

Das Wort - Germanistisches Jahrbuch (Hrsg. Petra Köhler-Haering). DAAD. ISBN 587312-008-0.

Deutsch-Polnisches Jahrbuch der Germanistik 1993. Deutscher Akademischer Austauschdienst. ISBN 3-87192-483-5.

Deutsch 2000 - Glossar Deutsch-Kroatisch (Band 1). Max Hueber Verlag 1994. ISBN 3-19-961180-X.

Deutschland nach der Wende. (Daten, Text, Aufgaben). Renate Lutscher. Verlag für Deutsch 1994. ISBN 3-88532-688-4.

Einstufungstests für Anfänger- und Fortgeschrittenenkurse (Deutsch als Fremdsprache). Prüfung DaF. Tests IV, Teil III - Tests V, Teil III (Kassette). Verlag für Deutsch 1994. ISBN 3-88532-900-X.

Fehleranalyse und Sprachvergleich - Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch. (O.Putzer). Max Hueber Verlag 1994. ISBN 3-19-006617-5.

Dokumentationen und Materialien. (W.Roggausch). Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland-CSFR n° 25 1992. DAAD. ISBN 3-87192-498-9; Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland-Bulgarien-Rumänien n° 27 1993. DAAD. ISBN 3-87192-527-6.

Grammaire allemande avec exercices. (Dreyer-Schmitt). Verlag für Deutsch 1994. ISBN 3-88532-631-0.

Huckepack - Gemeinsam lernen macht Spass (R. Cros, D. Ladiges, I. Laveau). Für 8- bis l0jährige Kinder. Materialienbuch, Handbuch, Kassette. Ernst Klett Verlag.

Hören Sie mal! (2 - Übungen zum Hörverständnis). (C.Hümmler-Hille, E.von Jan). Max Hueber Verlag 1994. ISBN 3-19-011500-1.

Interessantes, Kurioses, Wissenswertes. (deutsch lesen 4). Gabriele und Manfred Richter. Verlag für Deutsch 1994. ISBN 3-88532-775-9

Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1992. (A.Madl, H.-W.Gottschalk). Budapest: ELTE Germanistisches Institut; Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst. ISSN 1217-0216.

Kaleidoskop Wirtschaft. (Kassette). (L.Jung). Verlag für Deutsch 1994. ISBN 3-88532-760-1.

Klick-Klack 1. Deutsch für Kinder und Jugendliche. Glossar Deutsch-Russisch/Glossar Deutsch-Türkisch. Max Hueber Verlag 1994. ISBN 3-19-041529-3.

Mitreden. (Ein Deutschkurs zur Einführung in das Alltags- und Berufsleben). Max Hueber Verlag - Goethe Institut 1994. ISBN 3-19-001560-0; Lehrerhandbuch 1994. ISBN 3-19-021560-X.

Ping Pong 1. Glossar Deutsch-Dänisch/Glossar Deutsch-Kroatisch/Glossar Deutsch-Polnisch/Glossar Deutsch-Russisch/Glossar Deutsch-Slowenisch/Glossar Deutsch-Ungarisch. Max Hueber Verlag 1994.

Ping Pong 2. Lehrerhandbuch. (G.Kopp, K.Fröhlich). Max Hueber Verlag 1994. ISBN 3-19-021505-7.

Rechtswissenschaft. Fachsprache Deutsch. Lese- und Arbeitsbuch (mit Kassetten 1-2). (L. Jung). Max Hueber Verlag 1994. ISBN 3-19-001561-9.

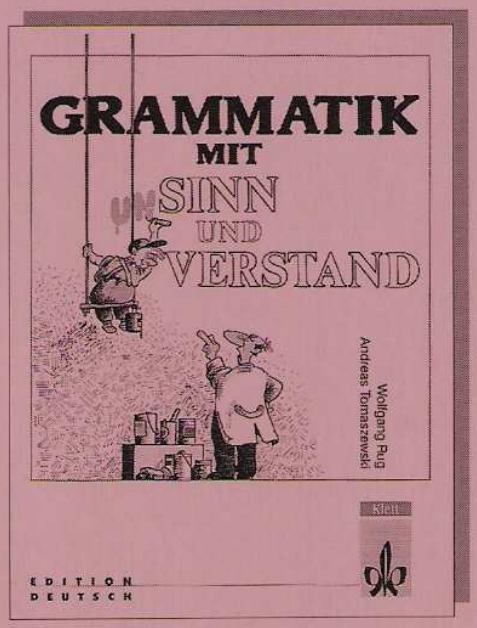
Sowieso - Deutschlehrwerk für Jugendliche ohne Vorkenntnisse (1. oder 2. Fremdsprache), Kursbuch, Arbeitsbuch Lehrerhandbuch, Grammatik, Folien. Langenscheidt 1994.

Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag. Arbeitsbuch 1 - ISBN 3-19-011566-4. Kursbuch 1 - ISBN 3-19-001566-X.

Themen neu 1. Lehrerhandbuch Teil B - Vorlagen, Hinweise zu Grammatik und Landeskunde, Tests, Hörtexte und Lösungen - mit Kopiervorlagen. Max Hueber Verlag 1994. ISBN 3-19-141521-1.

Themen neu 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Glossar Deutsch-Indonesisch/ Glossar Deutsch-Kroatisch/Glossar Deutsch-Polnisch/Glossar Deutsch-Portugiesisch/Glossar Deutsch-Russisch. Max Hueber Verlag 1994.

Deutsch als Fremdsprache



Eine neue Grammatik die Spaß macht

Deutsche Grammatik einmal anders: Listige Nilpferde, beschwipste Bernhardinerhunde, Herr Valentin und andere pfiffige Gestalten verhelfen Erwachsenen in Schule, Studium und Beruf zu korrekten Grammatikkenntnissen. Dieses Buch, das auch ernste und anspruchsvolle Lesetexte enthält, ist für Fortgeschrittene geeignet - sowohl für Selbstlerner als auch für Lernende in Sprachkursen.

Das Übungsbuch bringt in 20 Kapiteln:
- Viele Lesetexte aus Literatur und Alltag
- das unbedingt nötige Grundwissen
- die deutsche Grammatik in Übungen und Regeln
- Zahlreiche Hinweise, wie man sich mit deutschen Sprachpartner/innen in kreativer Weise zusammentun kann.

Grammatik mit Sinn und Verstand
Übungsbuch, 321 Seiten, ISBN 3-12-675335-3 , DM 38,--
Lösungsheft, ca. 50 Seiten, ISBN 3-12-675334-5, DM 9,80

VERLAG KLETT EDITION DEUTSCH GmbH
Vertrieb:
Klett International Sales and Marketing
Postfach 10 60 16
D-70049 Stuttgart
Federal Republic of Germany
Fax: (*7 11) 61 72 01

EDITION DEUTSCH

Klett

Deutsch lernen
Deutsch erleben

Eurozentrum Köln
Eurozentrum Weimar
Eurozentrum Luzern

Intensiv- und Superintensivkurse
Ferien-Sprachkurse

Lehrerweiterbildungskurse

Prüfungen des Goethe-Institutes
Mediothek
Deutsch als Geschäftssprache

Autoren- und Lernprogramme
für Schulen und Universitäten
Lernprogramme für Sprachstudien
zu Hause oder am Arbeitsplatz
Beratung und Entwicklung

Wir beraten Sie gerne:

EUROCENTRES

Zentralsekretariat
Seestrasse 247
CH-8038 Zürich
Tel. 01/485 50 40
Fax 01/481 61 24

Eurozentrum Köln
Sedanstrasse 31 - 33
D-50668 Köln
Tel. 0221/72 08 31
Fax 0221/72 09 19