

IDV-RUNDBRIEF

DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND



Juni 1985

35

Aus dem Inhalt:

- Sektionsthemen der VIII.IDT in Bern 1986
 - Nicht, daß dies etwas ganz Neues ist ..., von H. Greve
 - Aufgabenstellung – Zufall oder Regulativ?, von D. Blei
 - Mitteilungen, Buchbesprechungen, Literatur
-

Gründungspräsident: Egon Bork

Präsident:	Karl Hyltdgaard-Jensen, Eriksfältsgatan 16a S-21432 Malmö, Schweden. Tel. 40 8 45 65
Sitz des Präsidiums:	Institut für germanische Philologie Njalsgade 80 DK-2300 Kopenhagen S. Dänemark. Tel. 1 54 22 11
Generalsekretär:	Waldemar Pfeiffer, ul. Uroczna 13 PL-61-610 Poznan Umultowo, Polen
Schatzmeister:	Hanna Jaakkola, Siltavoudintie 8C30 SF-00640 Helsinki 64, Finnland. Tel. 0727446
Schriftleiter:	Marie-Pierre Walliser-Klunge, Gymnase francais, Postfach 812 CH-2501 Biel, Schweiz. Tel. 3222441
Beisitzer:	Maria K. Borodulina, Metrostrojewskaia 38 UdSSR Moskau 119034. Sowjetunion. Tel. 246 86 03

Inhaltsverzeichnis

MITTEILUNGEN DES VORSTANDES

- <i>Sektionsthemen der VIII.IDT in Bern 1986</i>	1
- <i>Kassenbericht 1984, Haushaltsplan 1985</i>	5
- <i>Johannes Rößler zum 70. Geburtstag</i>	8

MITTEILUNGEN VON DEN VERBÄNDEN

- <i>Intensiver Fremdsprachenunterricht an bulgarischen Schulen</i>	9
- <i>ATG: Auszüge aus dem Jahresbericht der Sekretärin</i>	10
- <i>PNV: Der Polnische Neuphilologen-Verband, von W. Pfeiffer</i>	12

BEITRÄGE

- <i>Nicht, daß dies etwas ganz Neues ist...</i> , von H. Greve	14
- <i>Aufgabenstellung - Zufall oder Regulativ ?</i> , von D. Blei.....	23

BUCHBESPRECHUNGEN

- <i>Ihr Schreiben vom ...</i> , von C. Ohrt	32
- <i>Richtungen der modernen Semantikforschung</i> , von Chr. Sauer	33
- <i>Landeskunde und Entwicklung sprachlichen Könnens</i> , von G. Wazel ...	34
- <i>Lernziele Deutsch</i> , von K. Thomke	35
- <i>Brockhaus-Wahrig: Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden</i> , von E. Bork	37
- <i>Stellensuche - Bewerbung - Kündigung</i> , von M. Richter	38

EINGESANDTE LITERATUR

ANZEIGEN

Der IDV-Rundbrief erscheint zweimal jährlich. Das Jahresabonnement beträgt 10.— SFr. Zu überweisen an: Kantonalbank von Bern, Biel/Schweiz, Konto 3.265.177.72 42 (M-P. Walliser, IDV-Rundbrief). Postscheckkonto der Bank: 25-19.

Herausgeber: Der Internationale Deutschlehrerverband. Verantwortliche Schriftleiterin: Marie-Pierre Walliser-Klunge, Gymnase francais, Postfach 812, CH-2501 Biel/Schweiz. Redakteur: Rudolf Kern. Zuschriften, Beiträge und Besprechungsexemplare bitte an die Schriftleitung schicken.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDES

VIII. INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERTAGUNG Bern 1986

Sektionen

Wie es zur Tradition geworden ist, wird sich auch bei der nächsten IDT der wichtigste Teil der Arbeit in den Sektionen abspielen. Deshalb seien hiernach die Sektionsthemen aus dem ersten Vorprogramm zitiert, in der Hoffnung, sie möchten den einen oder andern Zögernden zur Teilnahme, ja sogar zur Mitarbeit ermuntern.

1. Lernziele

Eine Grundbedingung der Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts besteht in einer differenzierten Lernzielbestimmung, die sich nach den Adressaten (Altersstufe, Berufsabsichten, kultureller Hintergrund) richten muß. Erwartet werden Beiträge über Bedarfsanalysen, Lernzielbeschreibungen, adressaten- und lernzielspezifische Unterrichtsmodelle und -formen u.a.m.

2. Gesteuertes und autonomes Lernen

Der traditionelle Unterricht stützt sich auf das Idealbild eines rational vom Lehrer durchgeplanten Unterrichts; ihm steht neuerdings die Vorstellung eines autonomen Lernens als Alternativmodell gegenüber. Erwartet werden Beiträge zur Begriffsbestimmung und zur Wechselbeziehung vom gesteuerten und autonomen Lernen sowie Beschreibungen von Unterrichtsmaterialien und Darstellungen des organisatorischen Rahmens für autonomes Lernen.

3. Medien und Technologien

Durch die Verbreitung der Medien und das Angebot neuer Technologien entstehen für den Sprachunterricht auch neue Perspektiven und neue Herausforderungen.

Erwartete Beiträge: Berichte und Vorschläge zur methodischen Ausnützung von Medien und von technischen Hilfsmitteln (Sprachlabor, Video, Computer...).

4. Motivation im Deutschunterricht

Motivation ist das A und O jedes Fremdsprachenunterrichts. Wir wissen aber noch viel zu wenig, was den einzelnen Schüler zum Lernen motiviert. Erwartet werden Beiträge aus der Lernpsychologie und der Motivationsforschung mit besonderer Berücksichtigung des Deutschunterrichts. Neben theoretischen Ansätzen sind auch Erfahrungsberichte aus der Praxis über motivierenden Unterricht erwünscht.

5. Spracherwerb, Sprachbewahrung, Sprachverlust

Nicht nur der Erwerb, sondern auch die Bewahrung und der Verlust von Sprache sind Probleme des Fremdsprachenunterrichts, besonders im institutionellen Rahmen der Schule bei geringer Stundendotierung. Erwartet werden Beiträge über Unterrichtsprogressionen und über Verfahren zum Aufbau und Erhalt der Sprachkompetenz sowie Untersuchungen über Spracherwerb und Sprachverlust.

6. Deutsch für Erwachsene

In einer Zeit verstärkter beruflicher und außerberuflicher Weiterbildung wird auch der Fremdsprachenunterricht für Erwachsene immer wichtiger. Er erfordert seine eigenen Inhalte und Methoden.

Erwartete Beiträge: Vorschläge und Berichte aus dem Unterricht mit Erwachsenen.

7. Deutsch als Fachsprache

Fachsprache gewinnt in den allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie in der Erwachsenenbildung rasch an Bedeutung.

Erwartet werden Beiträge, wie Erkennen und Bewußtmachen der Beziehungen zwischen Allgemein- und Fachsprache die Effektivität der Sprachausbildung beeinflussen kann. Von besonderem Interesse sind Beiträge zum praktischen Unterricht.

8. Mutter- und Fremdsprachenunterricht

Mutter- und Fremdsprachenunterricht sollten sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam zur interkulturellen Verständigung beitragen.

Deshalb erwarten wir vor allem Beiträge zur Integration des mutter- und fremdsprachlichen Unterrichts im Hinblick auf Erziehung zur interkulturellen Verständigung.

9. Die Rolle des Lehrwerks

Das Lehrwerk bestimmt maßgeblich den Unterrichtsprozeß, besonders auch seine außersprachlichen Inhalte. Von ihm ist deshalb in beträchtlichem Umfang die Erziehung zur interkulturellen Verständigung abhängig. Auch das beste Lehrwerk muß aber in dieser Beziehung durch den Lehrer ergänzt und aktualisiert werden. Es werden Beiträge erwünscht, die sich mit dieser Thematik befassen.

10. Auswahl und Behandlung literarischer Texte

Die Didaktik des Umgangs mit literarischen Texten bleibt ein Dauerthema des Fremdsprachenunterrichts.

Wir erbitten Beiträge zu diesem Thema unter dem Aspekt der interkulturellen Verständigung.

11. Landeskunde

Landeskunde als immanenter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist heute unumstritten. Über Inhalt und didaktische Verfahren herrschen jedoch äußerst unterschiedliche Vorstellungen.

Die Beiträge sollen auf die Überwindung vielfach beobachteter Mängel und auf das Verständnis zur wirklichen Anerkennung des Andersartigen gerichtet sein.

12. Ferienkurse, Schüleraustausch, Studienreisen

Als Ergänzung zum institutionellen Lernen sind der persönliche Kontakt mit Mitgliedern der anderen Sprachgemeinschaft und der Aufenthalt im Land der Zielsprache wichtig.

Wir erwarten Erfahrungsberichte und Referate zu Organisation, Durchführung und Erfolg solcher außerschulischen Veranstaltungen.

13. Bildung, Ausbildung und Weiterbildung des Deutschlehrers

Neben der fachlichen Aus-, Fort- und Weiterbildung spielt die allgemeine Bildung des Lehrers im Hinblick auf die Förderung der interkulturellen Verständigung im Unterricht eine wesentliche Rolle.

Erwartet werden Beiträge zu den Wechselbeziehungen dieser verschiedenen Bildungsinhalte und zu ihrer Auswirkung auf die interkulturelle Verständigung.

14. Freies Forum

In diese Sektion werden Beiträge aufgenommen, die nicht in den obigen Rahmen passen, die aber originelle Ansätze für Theorie und Praxis darstellen und neue Perspektiven eröffnen.

RANDZONE

Um dem vielfach geäußerten Wunsch nach größerer Praxisnähe zu entsprechen, eröffnen wir am Dienstag- und Donnerstagnachmittag je eine Randzone, die dazu bestimmt ist, den Erfahrungs- und Informationsaustausch unter Praktikern anhand von konkretem Anschauungsmaterial zu fördern.

Erwartete Beiträge:

Berichte über pädagogische Experimente jeglicher Art wie etwa kommentierte Vorführung von (Video-)gefilmten Unterrichtssequenzen, Vorführung von medienunterstützten Lehrmaterialien zu besonderen Zwecken usw.

Einsendeschluß für die Beiträge: 31.12.1985.

Im Herbst 1985 erscheint das zweite Vorprogramm mit Angaben zur Unterkunft und zu den Exkursionen.

Weitere Informationen sind über das Tagungssekretariat erhältlich:

VIII. IDT 1986
Eurocentres
Seestraße 247
CH—8038 Zürich

KASSENBERICHT

Für das 17. Geschäftsjahr vom 21.12.1983 bis zum 21.12.1984

ALLE BETRÄGE IN SCHWEIZERFRANKEN

<i>Kassenstand</i> am 20.12.1983: Übertrag 1983		14.481,43
	Bargeld	92,15
<i>EINNAHMEN</i>		
	Zuwendungen Bundesrepublik Deutschland —	
	Deutsche Demokratische Republik	30.649,40
	Mitgliedsbeiträge	8.619,25
	Rundbrief-Abonnemente	93,50
	Rundbrief-Werbung	<u>895,50</u>
	TOTAL:	54.831,23
<i>AUSGABEN</i>		
	Allgemeine Bürospesen	4.388,63
	Redaktionshilfe Rundbrief	1.000,—
	Druck und Versand Rundbriefe 32 und 33	6.541,05
	Reisen des Vorstandes	13.527,70
	Hotelspesen und Taggelder des Vorstandes	6.007,60
	FIPLV-Pauschalbeitrag	250,—
	Stipendium-7.IDT	250,—
	Repräsentation	1.940,45
	Bankspesen: Überweisungen, Umtausch etc.	166,10
	TOTAL:	34.071,53
<i>BILANZ 1984</i>		
	Einnahmen 1984:	54.831,23
	<u>Ausgaben</u> 1984:	<u>34.071,53</u>
	<u>Übertrag</u> 1984:	20.759,70(*)

(*) Dieser Betrag lag am 21. Dezember 1984 auf IDV-Konto 0531-519150-91 der Zweigstelle Neuchatel der Schweizerischen Kreditanstalt.

Helsinki, den 21. Dez. 1984

Hanna Jaakkola, Schatzmeisterin IDV

Bericht der Kassenprüfer

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

Modena, den 28. Jan. 1985

Lausanne, den 20. Jan. 1985

A. Bondi

W. Schiltknecht

HAUSHALTSPLAN 1985

ALLE BETRÄGE IN SCHWEIZERFRANKEN

EINNAHMEN:

Übertrag 1984	rund:	20.500,—
Zuwendungen Bundesrepublik Deutschland - Deutsche Demokratische Republik - FIPLV Mitgliedsbeiträge Werbung in den Rundbriefen		40.000,— 8.500,—
	TOTAL:	<u>2.000,—</u>

AUSGABEN:

Bürospesen		71.000,—
Kongreßbericht (7.IDT) Redaktionshilfe Rundbriefe 34, 35, 36 Reisen des Vorstandes		5.000,— 5.000,—
Hotelspesen und Taggelder Repräsentation FIPLV		2.000,—
Literatursymposium Moskau Reserve (8.IDT)		12.000,—
	TOTAL:	10.000,— 6.000,— 2.000,— 250,— 5.000,—
		23.750,—

Bemerkungen zum Kassenbericht für das Jahr 1984

Einnahmen:

Mit Ausnahme von Italien (ADILT), Indien, ČSSR/Slow. und Südkorea haben die Zahlungspflichtigen Direktverbände ihre Beitragspflicht erfüllt. Die Gesamtsumme betrug SF 6.977,50, dank den neuen Verbänden also ca. 1200 Franken mehr als im Vorjahr. Es haben bezahlt: Belgien 170,—; Dänemark: Gymnasiallehrer 700,—, Seminarlehrer 50,—, Deutschlehrer für das Studium der Wirtschaftssprachen 50,—, Sprogsam 175,—; Finnland 1522,—; Frankreich (ADEAF) 300,—; Irland 50,—; Indonesien 200,— (1983+ 1984); Island 80,—; Japan 500,—; Kanada: OATG 69,50, VDPQ 80 — und CAUTG 300,—; Kuba 20,—; Madagaskar 35,—; Spanien: Regales 104,—, Katalonien 89,—; Türkei 220,—; UdSSR 1000,—; USA 500,—; Dänemark: Handelsschullehrer 355,—; Portugal 400,—.

Die Beiträge der Deutschlehrergruppen der Indirektverbände, die dieses Jahr zum erstenmal gemäß der Statutenänderung in Budapest beitragspflichtig waren, brachten 1561,75 Franken ein. Es haben bezahlt: Bulgarien 125,—; Frankreich (APLV) 477,75; Niederlande 450,—; Norwegen 150,—; Schweden 250,— und die Schweiz 109,—. Auf die Zahlungsaufforderung haben gar nicht reagiert: DK/Sproglaererforeningene K0-benhavnsomr., Italien (ANILS), Luxemburg, Österreich, Polen, West-Afrika.

Ausgaben:

Bürokosten, Druck und Versand des Rundbriefs und Kosten für Repräsentation konnten in diesem Geschäftsjahr gesenkt werden. Die Reisen des Vorstandes haben einen erheblichen Teil von den Ausgaben verlangt. Die Hotelkosten sind im Rahmen des Haushaltsplans geblieben, was der Gastfreundschaft der Bundesrepublik und der DDR zu verdanken ist. Auch im kommenden Jahr hat die DDR den Vorstand zu einer Sitzung eingeladen. Die Bankspesen sind gestiegen, weil nun der ganze Geldverkehr durch Überweisungen erledigt wird.

Bilanz:

Die Rechnung für den Druck und Versand vom Rundbrief 34 war am Stichtag noch nicht eingetroffen. Auch die Bezahlung des Budapester Kongreßberichts hat sich noch verschoben. Im kommenden Geschäftsjahr wird das Literatur-Symposium in Moskau mit 5000 Franken unterstützt. Die FIPLV wird sich mit SF 1500 daran beteiligen. Es müßte sich aber schon etwas für das Kongreßjahr 1986 anhäufen lassen.

die Schatzmeisterin
Hanna Jaakkola

Sprachscherze

Als Adolf von Baeyer das Ureid der Malonsäure zum ersten Mal erhielt, suchte er für die schöne Substanz einen Namen. Heute verwenden viele Menschen Barbitursäurepräparate als Schlafmittel, aber kaum einer weiß um die Bedeutung des Namens. In einer Vorlesung erzählte Baeyer:

»Ich liebte damals ein Fräulein Barbara. Und da habe ich meiner Harnstoffverbindung den Namen Barbitursäure gegeben.«

An einem windigen Tage kletterte Otto Lilienthal nach einem Gleitflug, der mit bockigen Sprüngen durchsetzt war, aus seinem Apparat und meinte zu seinem Bruder Gustav: »Heute ging's etwas abenteuerlich zu. Hast du nicht Angst um mich gehabt?«

Der drückte ihm kräftig die Hand: »Überhaupt nicht, Otto! ... Denke doch daran: Noch kein Meister ist vom Himmel gefallen!«

Otto Lummer, ein sprühender Geist, ließ reiche Lebenserfahrung in seine Vorlesung einfließen, wenn er etwa sagte:

»Ihr lebt, aber ihr erlebt nichts; ihr fahrt, aber ihr erfahrt nichts; ihr kennt so viel, aber ihr erkennt nichts!«

(aus: A. und J. Buscha, *Sprachscherze*, Leipzig 1981).



Der IDV entbietet seinem Ehrenmitglied Prof. Dr. Johannes Rößler die herzlichsten Glückwünsche zu seinem 70. Geburtstag.

Schon früh widmete sich Johannes Rößler der Förderung des Deutschunterrichts, zuerst als Direktor des Herder-Instituts in Leipzig und als Vorsitzender der Sektion Deutsch als Fremdsprache im Komitee für den Sprachunterricht in der DDR. Als Mitbegründer und Experte des IDV liegt ihm die Entwicklung der Internationalen Zusammenarbeit der Deutschlehrer sehr am Herzen, was unserem Verband bei unzähligen Gelegenheiten in vollem Maß zugutegekommen ist. Wir danken ihm für alle guten Initiativen zur Förderung der Verbandstätigkeit und für Hilfeleistungen der verschiedensten Art während des siebzehnjährigen Bestehens des Internationalen Deutschlehrerverbands. Die Mitglieder und der Vorstand des IDV wünschen unserem Altmeister für die Zukunft Gesundheit und Kraft zu weiterem Schaffen im Dienst der Völkerverständigung.

MITTEILUNGEN VON DEN VERBÄNDEN

Intensiver Fremdsprachenunterricht an bulgarischen Schulen

Eine Sonderform der bulgarischen elfklassigen polytechnischen Einheitsschule sind die Fremdsprachengymnasien und die Gymnasien mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, in denen die Schüler nach Abschluß der siebten Klasse einen intensiven Unterricht in Russisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch oder Spanisch erhalten. Dieser Schultyp entspricht sowohl gesellschaftlichen als auch individuellen Bedürfnissen. Außer den Gymnasien mit Russischunterricht gibt es in Bulgarien 22 Fremdsprachengymnasien und sehr viele Gymnasien und Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht. Die Zahl der Bewerber ist so groß, daß die Auswahl für die vorgesehenen Plätze durch eine Aufnahmeprüfung in Bulgarisch und Mathematik getroffen wird. Für die in den Fremdsprachengymnasien Aufgenommenen beginnt dann in einer Vorbereitungsklasse ein einjähriger intensiver Unterricht in der gewählten Sprache. In der Regel werden die Schüler von einem A-Lehrer und einem B-Lehrer, der oft Muttersprachler ist, unterrichtet. Der A-Lehrer vermittelt in 18 Wochenstunden Wortschatz und Grammatik, der B-Lehrer führt in 6 Wochenstunden Aussprache- und Gesprächsübungen durch. In den deutschsprachigen Gymnasien dienen als Grundlage für den Unterricht die Lehrbücher des Herder-Instituts Leipzig und von bulgarischen Autoren verfaßte Lehrbücher.

Im zweiten Halbjahr des Null-Schuljahrs wird in die 18 Stunden Lexik- und Grammatikarbeit die Lektüre von Texten mit geschichtlicher Thematik einbezogen, ab März beginnt dann der fachvorbereitende Unterricht für den Biologie-, Chemie- und Geographieunterricht. Die Schüler werden außerdem in ihrer Muttersprache in bulgarischer Literatur, Mathematik, Musik, Zeichnen und Sport unterrichtet. Nach dem einjährigen Intensivunterricht, in dem etwa 5000 lexikalische Einheiten vermittelt werden, lernen die Schüler nach dem Lehrplan der 8. Klasse der polytechnischen Einheitsschule weiter. Der Deutschunterricht hat dabei einen Anteil von 5 Wochenstunden plus zwei Wochenstunden Übersetzung. Dazu kommt der - meist von Fachlehrern aus

der DDR auf der Grundlage der bulgarischen Lehrbücher durchgeführte - Geschichts- und Geographieunterricht. Für Schüler, die auf anderem Wege der Vorklasse entsprechende Kenntnisse erworben haben, besteht die Möglichkeit, nach schriftlicher und mündlicher Prüfung in die 8. Klasse aufgenommen zu werden.

In der 9. Klasse haben die Schüler vier Stunden Literatur- und Sprachunterricht, zwei Stunden Übersetzung und eine Stunde Landeskunde. Geschichte und Geographie lernen sie nun in Bulgarisch weiter, da die Aufnahmeprüfungen für die Universitäten und Hochschulen für Studienbewerber in diesen Fachrichtungen in Bulgarisch abgelegt werden. Dafür wird nun der Biologie- und Chemieunterricht in Deutsch erteilt, wiederum meist von DDR-Fachlehrern nach dem Lehrplan der bulgarischen polytechnischen Einheitsschule. In der 10. Klasse haben die Schüler noch 5 Stunden Deutsch, vorwiegend Literatur und Übersetzung. In der 11., der Abiturklasse, in der alle Schüler an einer Berufsausbildung teilnehmen, ist der Deutschunterricht fakultativ (2 Stunden) und zum Teil berufsorientiert, zusätzlich können zwei Stunden als Wahlfach belegt werden. Die Schulen oder Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht haben keine Vorbereitungs-klassen, sondern nur eine erhöhte Stundenzahl für den Sprachunterricht. In diesen Klassen erreicht man bei Schulabschluß etwa das Niveau der Vorbereitungs-klassen der Fremdsprachengymnasien.

Die erworbenen fremdsprachigen Kenntnisse und Fähigkeiten sind eine gute Grundlage für Studium und Beruf der Schulabsolventen.

Hannelore Pantschewska

ATG: Auszüge aus dem Bericht der Sekretärin für das Jahr 1983 bis Juni 1984*

Die britische Vereinigung ATG (Association of Teachers of German) hat sowohl im nationalen wie im internationalen Bereich an Veranstaltungen und Planungen tätig teilgenommen.

Im August 1983 waren acht britische Vertreter bei der IDV-Tagung in Budapest. Obwohl die Qualität des Gebotenen teilweise enttäuschend war, hofft die Vereinigung auf weitere fruchtbringende Kontakte mit Kollegen und

Vollständiger Text in *treffpunkt*, XVI, 3, Dez. 1984.

ein verbessertes Programm in Bern. Die Höhe des Mitgliedsbeitrags für IDV, die die gegenwärtigen Mittel übersteigt, wird sich hoffentlich durch Vereinbarung regeln lassen.

Im September feierten wir sowohl das 25jährige Bestehen des Londoner Goethe-Instituts wie unser eigenes silbernes Jubiläum.

Die Dokumentation des Ministeriums für Erziehung und Wissenschaft über »Fremdsprachen im Schullehrplan« wurde beantwortet und gemeinsam mit Kollegen aus der »Modern Language Association« und dem »Joint Council of Language Associations« fanden zwei Besprechungen im Ministerium statt. Auf den Wettbewerb um den Titel »Young Linguist of the Year« folgte als Experiment ein »Festival of Languages« in Bristol, bei dem die Schüler in Aufführungen, Ausstellungen, Lesungen usw. ihren Enthusiasmus und ihre Freude am Fremdsprachenlernen unter Beweis stellen konnten. Alle regionalen Vereinigungen sollten darauf hinarbeiten, daß der Wettbewerb und das Festival zu einem nationalen Ereignis werden. Die Konferenz des »Joint Council of Language Associations« in Exeter (siehe letzten *Rundbrief* Nummer 34, S.12f.) brachte ungefähr 700 Teilnehmer zusammen, und gemischte Gefühle über ihr Ausmaß. Positiv gewertet wurde die Ausstellung von Lehrmaterialien, die die hohe Teilnehmerzahl, die Kontakte mit Kollegen aus anderen Teilen des Landes und die Publizität ermöglichte.

Die nächste Tagung wird vom 30. März bis 1. April 1985 unter dem Motto »Languages for Life« an der Universität Bradford stattfinden. Eine nationale Konferenz ausschließlich über Deutsch in Großbritannien wird gemeinsam vom »Centre for Information on Language Teaching« und der Gesandtschaft der Bundesrepublik für Juli 1985 geplant. Vertreter der ATG wurden für die Tagung des »National Council for Language in Education« bestimmt.

Zahlreiche Institutionen und Einzelpersonen haben sich den Dank der Vereinigung verdient.

An Veröffentlichungen ist besonders »German in the Classroom« (eine Auswahl von Artikeln aus den regelmäßig erscheinenden Journalen *treffpunkt* und *Modern Languages*) zu erwähnen. Eine Neubearbeitung der Broschüre »So you are going to be a German Assistant« erscheint demnächst, unter dem Titel »The German Assistant's Handbook«.

Präsident für das kommende Jahr ist Al Wolff, Leiter der deutschen Abteilung des BBC-Schulfunks.

Der Polnische Neuphilologen-Verband (PNV)

Der Polnische Neuphilologen-Verband wurde bereits 1929 gegründet, nach dem 2. Weltkrieg jedoch erst 1969 wieder ins Leben gerufen. Der PNV ist ein multilingualer Verband und setzt sich aus folgenden Sektionen zusammen: Deutsch, Englisch, Französisch, Slawisch und Polnisch als Fremdsprache. Die größte und aktivste Sektion ist die deutsche. Sie zählt heute schätzungsweise 300 Deutschlehrer und Germanisten. Insgesamt hat der Verband ca. 1000 Mitglieder in 10 Bezirksverbänden. Der Vorstand besteht aus 17 Personen und hat seinen Sitz in Poznan, wo sein Präsidium die tägliche Arbeit ausübt.

Der Verband hat individuelle und juristische Mitglieder. Natürliches Mitglied kann jeder sein, der auf dem breit verstandenen Gebiet der Neuphilologie tätig ist, d.h. Wissenschaftler, Lehrer, Dolmetscher, Angestellte der Buchverlage und Bildungsinstitutionen. Juristische Mitglieder sind Organisationen, die sich theoretisch oder praktisch mit dem Fremdsprachenunterricht befassen und bei der Realisierung der Verbandsziele helfen wollen. Zur Zeit gibt es 20 Einrichtungen, die juristische Mitgliedschaft des PNV besitzen. Die Zusammenarbeit mit den zwei größten von ihnen verläuft auf der Basis eines besonderen Vertrags.

Der PNV ist Mitglied der FIPLV, der FIPF und des IDV. Zu und mit der Sektion Deutsch als Fremdsprache im Komitee für den Sprachunterricht in der DDR unterhält er besondere Beziehungen anhand eines Vertrags über Zusammenarbeit und genießt somit eine konkrete Unterstützung für seine deutsche Sektion.

Die Realisierung der in den Statuten festgelegten Ziele erfolgt im Rahmen von Tagungen, Symposien und Konferenzen, die auf der Landes- oder Bezirksebene stattfinden. Die üblichste Arbeitsform sind wissenschaftliche Veranstaltungen in den Sprachsektionen der Bezirksverbände. Sie finden in der Regel durchschnittlich viermal jährlich statt. Eine der wertvollsten Arbeitsformen sind Deutscholympiaden für Oberschüler des ganzen Landes. Im Jahre 1984 wurde die 7. Olympiade durchgeführt. An einer Olympiade beteiligen sich in drei Wettbewerbsstufen durchschnittlich etwa 3000 Schüler. Der PNV betreut außerdem auch die Englischolympiade.

Vertreter des Verbandes sind Mitglieder von neuphilologischen Kommissionen des Hochschul- und Bildungsministeriums sowie der Akademie der Wissenschaften, die übrigens den Verband juristisch und finanziell betreut und unterstützt.

Alle drei Jahre findet die Generalversammlung mit Neuwahlen des Vorstands statt, verbunden mit einem Landessymposium, oft mit Beteiligung ausländischer Referenten.

Der Vorstand und die deutsche Sektion des PNV sehen die Notwendigkeit und Möglichkeiten einer noch intensiveren Zusammenarbeit mit dem IDV und seinen Mitgliedsverbänden, besonders in Form von gemeinsamen Fachsymposien. Nach dem erfolgreichen Symposium zu »Deutsch als Fachsprache« 1981 erwägt der polnische Verband eine neue gemeinsame wissenschaftliche Veranstaltung im Jahre 1987.

Waldemar Pfeiffer, Poznan

Mitteilung

Neue Vorsitzende des Gymnasiallehrerverbandes für Deutsch in Dänemark ist:

Lektor Ester Blum Petersen
Ladegardsvej 8, Himmelev
DK--4000 Roskilde
(02)36 27 57

BEITRAGE

Hille Greve, Dänemark

Nicht, daß dies etwas ganz Neues ist ... (Über das Lernen von Fremdsprachen)

Aber trotzdem will ich berichten, wie meinem Sohn zumute war, als er eine fremde Sprache lernen mußte. Kurz gesagt: schrecklich. Er war fast fünf Jahre alt, als wir nach Dänemark übersiedelten. Nach dem ersten Zusammentreffen mit dänischen Kindern hörte er auf, nach draußen zu gehen. Er begann, Hund zu spielen, und das verfestigte sich dermaßen, daß er, sobald er vom Stuhl glitt, nur noch auf allen vieren »lief«. Das war wie ein Zwang. Er fing an, sich als dritte Person zu betrachten und von sich nur als dritte Person zu sprechen. Das war nur am Anfang putzig. Seine ganze kleine Persönlichkeit war außer Balance geraten. Er verlor den Appetit und konnte nicht schlafen.

Glücklicherweise besuchte ihn ein unbekümmertes dänisches Mädchen und erzählte mit ihm, unberührt von seiner Stummheit.

Dieser Zustand dauerte etwa ein halbes Jahr. Plötzlich, so könnte man glauben, war alles parat. Er fühlte sich im Dänischen zu Hause und auf dem Spielplatz. Nach einem weiteren halben Jahr, als er in die Schule kam, war er Däne. Nun weiß ich wohl, daß der Fremdsprachenunterricht sich in einer erfreulichen Entwicklung befindet. Trotzdem scheint die Möglichkeit, eine Fremdsprache zu lernen, an den Schultüren aufzuhören. Selbstverständlich spielen dabei eine Reihe Faktoren eine Rolle, die nichts mit Fremdsprache zu tun haben. Diese außer acht lassend, will ich von meinen Erfahrungen aus versuchen, in einigen überschaulichen Punkten über das Fremdsprachenlernen zu schreiben. Vielleicht findet sich das eine oder andere Nachdenkenswertes für die, die andere dazu bewegen sollen, eine Fremdsprache zu lernen. Vorweg möchte ich dreierlei betonen:

1. Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet außerordentliche *physische und psychische Anstrengung*.
2. Es ist vor allem *die mündliche Sprache*, auf die es ankommt (ohne zu meinen, daß die schriftliche nicht auch dazu gehört).
3. Eine Fremdsprache zu lernen ist, als ob man *Auto fahren* lernt. Es ist *ein Prozeß der Verinnerlichung des Gebrauchs sprachlicher »Elemente«*, um zu

einer anderen Stelle hinzugelangen, z.B. zu einer Person, einem Wissen, einer Tätigkeit, zu sich selbst.

Um Zugang zur Fremdsprache zu erlangen, kostete es mich vor allem drei grundlegende Anstrengungen.

- Die erste Anstrengung - und das konnte weh tun in den Ohren - war, sich in das Fremde hineinzuhören, nämlich *bedeutungstragende Elemente* aus dem gesamten »Lautstrom« heraus zu *isolieren*, als Zugang zum Verstehen.
 - (Bedeutungstragende Elemente, zu denen man am schnellsten Zugang fand, waren oft
 - . Fremdwörter,
 - mit der eigenen Sprache verwandte Wörter,
 - bekannte Wörter,aber auch oft wiederkehrende grammatische oder strukturierende Kennzeichen wie
 - Hilfsverben,
 - . Vorsilben,
 - . Nachsilben.)
 - Das Hineinhören gelang am besten, wenn man etwas zu den *situativen Umständen* wußte, wie z.B.
 - zu dem, worüber gesprochen wurde,
 - zu dem, womit man tätig war,
 - zu der Person, mit der man sprach.
 - *Mimik, Gestikulation* und andere nichtverbale Kommunikationsmittel, die in die verbale Kommunikation mit eingingen, wirkten korrigierend und erleichterten es, zu vorgenannten »Zugangselementen« zu finden.
- Die zweite Anstrengung war, sich von bekannten nichtverbalen und verbalen Elementen aus zum *Verstehen* des Ganzen (Globalverstehen) durchzuraten.
 - (Hier sollte man sich der Tragweite folgender Tatsache bewußt sein, daß nämlich die Bedeutung des Gesamttextes mit der Bedeutungsnuance des einzelnen sprachlichen Elements korrespondiert.)
 - Aus einer Masse von *Kommunikationserfahrungen*, sowohl positiven als negativen, erwarb man endlich *ein sprachliches Element, brauchbar zur Kommunikation*. Das ist nicht (nur) eine Frage, ob man ein Wort als Vokabel erkennt, als vielmehr ein Prozeß der *Verinnerlichung*, der *Aneignung eines Funktionselements*.
 - Der Vorrat an bekannten sprachlichen Elementen (einzelnen Wörtern, Wortgruppen, Bildungsmustern) wuchs fast *unbemerkt*.

- Die dritte Anstrengung war, die eigene *Unsicherheit*, sich in der Fremdsprache zu äußern, zu *überwinden*, also in der Fremdsprache aktiv zu kommunizieren.
- Die drei Anstrengungen kamen zunehmend in Wechselwirkung miteinander, in dem Maße, wie der »passive« und »aktive« »Wortvorrat« wuchs oder besser, wie der Vorrat an »Funktionselementen« zunahm und die Sprechfertigkeit sicherer wurde. Sie schmolzen schließlich zu der einen Anstrengung zusammen, an fremdsprachlicher Kommunikation teilzunehmen, bis auch das keine »fremdsprachliche« Anstrengung mehr war. So einfach war das.

Ich könnte mir vorstellen, daß ein Lehrer, der notwendigerweise bestimmte Examens- oder Prüfungsaufgaben vor Augen hat, die Sicht auf die mehr physisch und psychisch betonten Bedingungen im Lernprozeß verliert. Im folgenden will ich versuchen, diese Phasen auf die Unterrichtssituation bezogen, wo der Lehrer als Multifunktionär auftreten muß, nämlich

- als Vermittler der Fremdsprache,
- als Ingangsetzer der Kommunikation,
- als Teilnehmer der Kommunikation,
- als Katalysator im Lernprozeß,

für die Schüler- und die Lehrerseite darzustellen, sieht in aller Ausführlichkeit, sondern in neun Punkten.

1. Schüler: Eine Fremdsprache zu lernen kostet Anstrengung, sowohl physisch als psychisch.
Lehrer: Diese Zusammenhänge sollte man erklären und bewußtmachen, so daß sich die Schüler darauf einstellen können.
2. Sch.: Zwischen Lernendem und Fremdsprache steht eine natürliche Barriere (physisch und psychisch bedingt), die überwunden werden muß.
L.: Die Sprache ist so sehr ein Teil unser selbst, daß es uns schwer fällt, diesen Teil wegzugeben. Aber das tritt in dem Moment ein, wenn wir uns einer fremden Sprache bedienen sollen, die wir nicht beherrschen. Das sollte erklärt werden, und darauf muß Rücksicht genommen werden. Aus diesem Sachverhalt erwachsende Vorbehalte einzelner Schüler sollten ihnen als zeitweilig bewußtgemacht werden. Unsicherheit kann relativiert werden.
3. Sch.: Das Gehör und die Sprachorgane müssen sich an die fremde Aussprache gewöhnen, um- oder neulernen und sich anpassen.

L.: Will man besondere Übungen dafür ansetzen, ließen sich günstig Kinderreime gebrauchen oder Märchen mit ihren häufig spruchhaften Wiederholungen, die leicht »ins Ohr gehn«. Die Aussprache übt man am besten im Chor, so daß sich der einzelne sicherer fühlt. Man kann die Schüler daran gewöhnen, daß sie ständig halblaut für sich formulieren, wenn sie lesen oder schreiben oder dem gesprochenen Text folgen, so daß sie sich selbst kontrollieren und Sicherheit gewinnen. Natürlich läßt sich die Aussprache am besten optimieren, wenn der Lernende seine eigene Aussprache neben der korrekten auf Band hören kann.

4. Sch.: Das Lernen wird am günstigsten motiviert, wenn Sprache in ihrer eigentlichen Bestimmung gebraucht wird: als Kommunikationsmittel, vermittelt durch Sprache auf außersprachliche »Verhältnisse«, Tätigkeiten, Sachverhalte usw.

- zur Wissensaneignung oder -Vermittlung,
- zum ästhetischen Vergnügen,
- zum Austausch von Meinungen u. dgl.,
- zur Steuerung von Tätigkeiten.

Auf diese Weise gelingt es außerdem, die Aufmerksamkeit von den »Anstrengungen« wegzulenken und den Aneignungseffekt zu erhöhen. (Wenn man z.B. auf der Stelle hüpfen wird man schnell müde. Bekommt man dagegen ein Sprungseil zum Hüpfen, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Beherrschung des Geräts, ohne daß die Beine in dem Umfang ermüden.)

L.: Man baut am günstigsten eine natürliche kommunikative Situation auf, in der die Schüler Kommunikationspartner sind. Auf diese Weise erfährt man eine unmittelbare Rückkopplung in Form von verbaler oder auch nichtverbaler Reaktion. Die passiven und aktiven Sprachfertigkeiten der Schüler werden am günstigsten im Kommunikationsprozeß über Erfolg und Nicht-Erfolg optimiert.

Am einfachsten und besten ist es, wenn der Lehrer selbst als Kommunikationspartner auftritt, weil die Schüler

- ihm auf den Mund sehen können,
- seine Mimik und Gestik sehen,
- eine Aufforderung zur unmittelbaren Reaktion erleben.

Als Lehrer kann man wiederum mit verbalen oder nichtverbalen Variationen reagieren, bis man Verstehen bei den Schülern erreicht.

5. Sch.: Die Muttersprache bedingt ein Ausweichen vor den »Anstrengungen« und löscht die Motivation, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Die Muttersprache wirkt auch als Entlastung, wenn die Probleme des einzelnen (Barriere zum Zugang in die fremde Sprache) zu groß werden.

L.: Es ist wohl richtiger, Fremdsprache und die entsprechende Umwelt zusammenzukoppeln als Fremdsprache und Muttersprache. Die Gefahr mechanischen, unproduktiven Lernens wäre groß. Bedient man sich erst der Fremdsprache in einer Kommunikation, braucht man die Muttersprache nicht als Transfer.

Muttersprache kann man wie Mimik, Gestik, Illustrationen u.a. als Mittel gebrauchen, die die Aneignung von Fremdsprache optimieren.

Muttersprache kann zur Entspannung eingesetzt werden, aber möglichst sparsam.

6. Sch.: Verstehen ist der erste Schritt beim Lernen der Fremdsprache.

6.1. Sch.: Verstehen ist zielgerichtet auf das Erfassen der Bedeutung des Kontextes, d.h. der gesamten Äußerung.

L.: Vergleiche z.B.:

Du brauchst nicht bange zu sein
und *Du skal ikke vaere bange.*

Man findet selten »wörtliche« Entsprechungen (vgl. 5.).

Als Lehrer sollte man die Schüler auffordern, sich auf den ganzen Kontext zu orientieren (Global-Verstehen).

Man sollte am Anfang mit kurzen Aufforderungen arbeiten, wo die »Antwort« der Schüler darin besteht, Bestimmtes zu tun: auf etwas zu sehen, auf etwas zu zeigen, etwas zu geben, zu zeichnen, zu messen u. dgl.

Wichtig ist, daß die ausgelöste Tätigkeit nicht mehr Zeit in Anspruch nimmt als die Arbeit mit der Fremdsprache.

6.2. Sch.: Verstehen baut auf bekannte isolierbare sprachliche Elemente auf.

L.: Z.B.: *Du brauchst nicht bange zu sein.*

Du skal ikke vaere bange.

Isolierbare sprachliche Elemente sind ganz sicher »du« und »bange«. Das »neue« Element wird vielleicht »nicht« und »ikke«. Der Prozeß kann bewußtgemacht werden und sollte geübt werden. (Vergl. auch 6.3.)

6.2.1. Sch.: Verstehen schließt vom Erfassen der Bedeutung des Kontextes aus (auch nichtverbaler Elemente, vgl. auch 6.6. und 6.7.) von bekann-

ten Elementen auf unbekannte, so daß unbekannte Elemente nach und nach an Deutlichkeit gewinnen.

(Man sollte sich hier an Folgendes erinnern:

- Ein begrenzter »Wortvorrat« läßt unendlich viele Aussagen zu.
- Ein »Wort« ist also »mehrdeutig«.
- Im Kontext realisiert sich die jeweilige Bedeutungsnuance eines »Wortes«.
- Streng genommen gibt es also nicht bestimmte »Wörter« für bestimmte Situationen.)

L.: Als Lehrer greift man besonders in dieser Phase ein. Man zeigt »Zugangsstellen« zur Fremdsprache auf bzw. hilft, solche in Form von leicht erkennbaren Elementen finden zu lassen. Man optimiert und beschleunigt das Verstehen. (Vergl. Ausführungen Algorithmus!) Auf diese Weise werden die Schwierigkeiten des Schülers für ihn selbst überschaubar (vgl. 1. u. 2.).

Als Lehrer muß man die Anwendungsmöglichkeit eines »sprachlichen Ausdrucks« offenhalten. (Das Wort »Briefmarke« darf nicht der »Post« vorbehalten bleiben, die Floskel: »Was darf's sein?« nicht der Verkäuferin.)

6.2.2. Sch.: Sprachliche Elemente, die man am leichtesten als »Zugangsstelle« wiedererkennen kann, sind:

- namengebende Substantive (Haus, Brücke, Drossel),
- Fremdwörter (Produkt, international),
- »verwandte« Wörter,
- strukturierende Wörter (Hilfsverben), kennzeichnende Vor- und Nachsilben.

L.: In diesem Zusammenhang müssen auch grammatische, syntaktische und phonetische »Formen« als durchgehende Kennzeichen (zur *Hilfe des Verstehens*, nicht als Belastung, nicht »an sich«) aufgezeigt werden. z.B. . deutsch »ver-« ist dänisch »for-«, . deutsch »-ung« ist dänisch »-ing«, . Stammvokal dt. »au« ist häufig dän. »u«, z.B.: Maus - mus, Haus - hus.

(Als eine Orientierung der Schüler auf »Invarianten« der Fremdsprache.) Für diese Phase ist der am Schluß dieses Beitrages folgende Algorith-

mus gedacht. Vor allem im Anfangsunterricht hilft er, vor allem bei der Arbeit an schriftlichen Texten in fester Schrittfolge Zugang zum Verstehen zu gewinnen. Die Schrittfolge wird sich zunehmend automatisieren.

- 6.3. Sch.: Verstehen ist prozeßorientiert, d.h. indem man versteht, wird der Gebrauch von Sprache assimiliert bzw. verinnerlicht (vgl. auch unter »2. Anstrengung«).
- (Sobald ein Ausdruck oder ein Element als Vokabel gelernt wird, kann es zu einer mechanischen Überführung von Muttersprachlichem auf Fremdsprachliches kommen.)
- L.: Als Lehrer sollte man wissen, daß die Schüler am besten aus ihren eigenen Kommunikationserfahrungen lernen. Wissen über Vokabeln oder grammatische Regeln u. dgl. ist eins der Hilfsmittel, die zur Verfügung stehen.
- 6.4. Sch.: Verstehen wird erleichtert, wenn der Lernende Kenntnis vom Kommunikationsgegenstand hat.
- L.: Darüber sollte man sich als Lehrer klar sein, hauptsächlich, wenn man Tonbandaufnahmen einsetzt, aber auch bei schriftlichen Texten. Die Aufmerksamkeit des Hörers, des Schülers also, kann selektierend darauf gerichtet werden, sprachliche Elemente wiederzuerkennen. (Es verlangt natürlich Geschick vom Lehrer, dabei dem »Informationsbedürfnis« des Hörers nichts vorwegzunehmen.)
- 6.5. Sch.: Verstehen wird erleichtert, wenn die »verbalen« Äußerungen mit entsprechenden »nichtverbalen« Kommunikationsmitteln verbunden sind.
- L.: Illustrationen, Bilder, Zeichnungen u. dgl. haben die gleiche Funktion wie Mimik und Gestik. Sie funktionieren wie eine Art Rückkopplung und wirken korrigierend auf den Prozeß des Verstehens. (Wenn allerdings z.B. eine Zeichenserie die Funktion der Sprache übernimmt, etwas zu erzählen, ist die Motivation für die Anstrengung, das Sprachliche sich anzueignen, recht gering.)
- 6.6. Sch.: *Zu raten* ist ein notwendiger Teil, um zum Verstehen zu kommen (Globalverstehen), bis das nicht mehr notwendig ist.
- L.: Das kann und sollte man *üben*: Von bekannten und gegebenen verbalen und nichtverbalen Elementen aus zum Globalverstehen sich durchzufinden. (Vgl. »2. Anstrengung«)

- 6.7. Sch.: Zunehmendes Verstehen ist ein persönliches Erfolgserlebnis!
- L.: Als Lehrer sollte man organisieren, daß dem Lernenden bewußt wird, daß er sich einen Teil der Fremdsprache angeeignet hat. Die Schüler könnten einmal zwischendurch eine persönliche Bestandsaufnahme über ihren aktiven Wortvorrat machen; etwa »Ein Gang durch die Küche« oder »Was kann ich sagen, wenn ich in der Post stehe?«. Die gleiche Bestandsaufnahme könnte nach einiger Zeit wiederholt werden und verglichen werden.
- Man könnte zu wiederholten Malen die Schüler einen (besonders ansprechenden oder interessierenden) Text anhören lassen.
7. Sch.: Zu sprechen setzt Verstehen voraus.
- 7.1. Sch.: Sprechen in der Fremdsprache setzt voraus, daß sich der Lernende selbst und in seiner (sozialen) Umgebung sicher fühlt.
- L.: Das darf vonseiten des Lehrers nicht unterschätzt werden, umgekehrt ist man als Lehrer z.T. für diese Sicherheit verantwortlich. Es ist individuell sehr unterschiedlich, wie schnell man das Gefühl von Machtlosigkeit gegenüber der Fremdsprache überwindet. Im Chor sprechen zu lassen, hilft dem einzelnen, Unsicherheit zu überwinden. (Vgl. 3.)
- Man sollte es zu einer Gewohnheit entwickeln, daß die Schüler halblaut für sich mitformulieren. Auf diese Weise kontrolliert und übt sich der einzelne und entwickelt Sicherheit (Vgl. 3.).
- Wenn man als Lehrer zu zeitig fremdsprachliche Formulierungen fordert, weichen die Schüler aus, indem sie mechanisch vorliegende »Sätze« übernehmen.
- Man muß den Schülern die Möglichkeit geben, sich mit eigenen Mitteln verständlich zu machen.
- 7.2. Sch.: Das »Sprechen« folgt dem gleichen »Muster« wie das »Verstehen«, »bloß« daß es von der perzeptiven zur produktiven Sprachhandlung weiterführt.
- L.: Das, was dem Verstehen dienlich ist, ist auch der Sprachfertigkeit dienlich. (s.o.)
- 7.3. Sch.: Sich im Kommunikationsprozeß verständlich zu machen, ist das wichtigste Mittel, Sprachfertigkeit zu optimieren und zu vervollkommen. Beachte Motivation! (Vgl. 4.)
- L.: Deshalb ist es am besten, wenn man als Lehrer unmittelbare kommunikative Situationen organisiert, wo Rückkopplung gegeben ist und

damit die Möglichkeit zur Korrektur über Erfolg und Mißerfolg im Verständlichmachen. (Vgl. 4.!))

8. Sch.: Die geschriebene Fremdsprache muß wie Schriftsprache überhaupt gebraucht werden, nämlich:
- zur Wissensvermittlung,
 - zum ästhetischen Vergnügen,
 - als Mitteilung, Aufforderung usw.

L.: Als Lehrer sollte man nur solche schriftlichen Texte einsetzen, die den Lesenden zum Adressaten haben. Texte sollen nicht die Fremdsprache »vorführen«. (Vgl. 4.)

9. Sch.: Zu dem oft eingesetzten Mittel des Laut-Lesens soll hier gesagt werden: Laut zu lesen verlangt großes sprachliches Können, sowohl im Sprachverständnis als in der Aussprache.

Der Wert des Laut-Lesens als Übung ist sehr begrenzt, vielmehr trägt es darüber hinweg, daß mit der Lautgebung auch Sinnerfassung verbunden ist. Auf diese Weise ist es nicht mehr als eine mechanische Übung, in der bestimmte graphische Zeichen mit bestimmten Lauten verbunden werden. L.: »Laut« lesen sollte dem Lehrer (oder dem Tonband) vorbehalten bleiben.

Die Schüler sollten daran gewöhnt werden, halblaut für sich selbst zu artikulieren. Das ist ein günstiges Mittel, sich selbst zu kontrollieren (s.o.).

Algorithmus zur Arbeit am Verstehen

Am Anfang kann es wohl schwer sein, vor einem unbekanntem fremdsprachlichen Text zu stehen.

Dann ist es von Vorteil, ein bestimmtes Verfahren zu haben, um sich schrittweise dem Verstehen zu nähern. Deshalb:

- Isoliere bekannte Wörter.
- Isoliere Fremdwörter.
- Isoliere Wörter, die mit deiner Muttersprache verwandt sind.
- Isoliere andere bekannte Kennzeichen.
- Beziehe außersprachliche Informationen ein.
- Rate die Bedeutung der Äußerung bzw. des Textes.
- Suche unbekannte Wörter auf.
- »Übersetze«.
- Äußere dich zum Text, auch darüber hinaus.
- Untersuche den Text nach sprachlichen (»invarianten«) Kennzeichen.

Aufgabenstellung - Zufall oder Regulativ?

1. Begründung des Anliegens

Ohne Zweifel wird beim Lesen bzw. Hören des Themas jeder Lehrer die pragmatische Absicht spüren, die sich hinter der gesetzten Alternative verbirgt. Der erfahrene Pädagoge - und erst recht jeder Lehrbuchautor - weiß, daß Aufgabenstellungen durch eine Reihe von Faktoren mitbestimmt werden. Dieser Fakt schließt eigentlich das Kriterium des Zufalls aus. Andererseits läßt die Durchsicht von Sprachlehrbüchern den durchaus nicht unberechtigten Eindruck entstehen, daß da einiges »unter einen Hut gebracht wird«, was in der realen Kommunikation selten bis nie zusammenfällt. Wie gleichsam auch zu beobachten ist, daß ganze Lehrbuchzyklen mit einem Minimum von stereotypen Aufgabenstellungen auszukommen scheinen. In jenem Falle drängt sich die Frage auf, ob kommunikative Anforderungen an eine lebensverbundene sprachpraktische Befähigung der Lernenden tatsächlich mit einem derartigen »Aufgabenkorsett« in Übereinstimmung zu bringen sind. Doch das eigentliche Problem liegt nicht auf der Ebene der Aufgabenformulierung, sondern in der jeder Aufgabenstellung zugrundeliegenden Lehr- und Lernkonzeption. Diese begründet den Systemaufbau der Lernschritte, deren Steuerung in der Regel über Aufgabenstellungen erfolgt. Da das allgemeine Ziel postgradualer sprachlicher Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer in der Steigerung ihrer kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache zu sehen ist, wird damit die Frage wesentlich: Wie eine Lehr- und Lernkonzeption beschaffen sein muß, die zu einer effektiven Weiterentwicklung des kommunikativen Handelns in der Fremdsprache führt.

Nachgeordnet bzw. darin eingeordnet bleibt die Frage über die Beschaffenheit von Aufgabenstellungen, die der jeweiligen Übungskonzeption entsprechen. Zunächst ist davon auszugehen, daß sprachkommunikative Handlungen, die in der Fremdsprache ausgeführt werden, in ihrer geistigen Struktur und Funktion von der Muttersprache her bekannt sind und daß in dieser Beziehung stets mit einem muttersprachlichen Wissens- und Erfahrungsvorlauf zu rechnen ist. (Das gilt bereits für den Anfängerunterricht!). Die Probleme des

Fremdsprachen-Lernenden ergeben sich aus der Tatsache der andersartigen sprachlichen Realisierung kommunikativer Handlungen in der jeweiligen Fremdsprache. Die Befähigung zu deren effektiven Aneignung und Ausübung setzt in allererster Linie die Beherrschung des Systems der Fremdsprache voraus. Doch das alleine genügt nicht! Wie allgemein bekannt und akzeptiert, muß sich beim Fremdspracherwerb die Aneignung von Sprachmitteln mit der Ausbildung kommunikativer Handlungsfähigkeiten verbinden. Weniger Klarheit und Einigkeit herrscht gegenwärtig darüber, welche Sprachmittel denn nun zur Ausübung dieser oder jener Sprachhandlung eigentlich angeeignet werden müssen und wie sie durch entsprechende Lernhandlungen und Lernaufgaben zu strukturieren sind, um ein effektives Lernen gewährleisten zu können.

2. Theoretische Lösungspositionen

Wir demonstrieren die genannten Probleme anhand einer Anforderungssituation: Will man einen Lernenden beispielsweise zu begründenden Sprachleistungen befähigen, so muß er nicht nur über bestimmte Kenntnisse des deutschen Sprachsystems verfügen, wie über Deklinations- und Konjugationsparadigmen oder Wort- und Satzbildungsmuster u.a.m., sondern er muß auch in der Lage sein, die für bestimmte kommunikative Handlungen typischen Sprachmittel gegenstands- und situationsadäquat anzuwenden. Insofern werden begründende Äußerungen in Unterhaltungsgesprächen mit deutschen Touristen, in Presseartikeln deutscher Zeitschriften oder in einer wissenschaftlichen Abhandlung unterschiedliche thematisch-situative Anforderungen der jeweiligen Kommunikationsaufgabe zu berücksichtigen haben. Aber sie enthalten auch Invariantes. Das Invariante bezieht sich auf die kommunikative Leistung, die Grundfunktion der jeweiligen Sprachhandlung. Sie ist offensichtlich interlingual, denn auch in anderen Sprachen ist z.B. beim Begründen die kommunikative Anforderung zu bewältigen: Gründe für etwas anzugeben, etwas mit Gründen zu belegen. Gleichzeitig lassen sich Sprachmittel bzw. ganze Komplexe von Mitteln verschiedener Systemebenen gruppieren, die beim Begründen bevorzugt verwendet werden, z.B. Kausalsätze, Wörter und Wortgruppen mit kausaler Semantik usw.. Und ein weiteres Argument spricht für eine Hinwendung zu größeren kommunikativen Einheiten als es Wort, Wortgruppe oder Satz sind: Man bedenke, daß beispielsweise einmal eingeprägte und gefestigte Sprachhandlungsmittel und -strukturen des Begründens nicht nur auf verschiedene

Themen und Situationen zu übertragen sind, sondern auch als kommunikative Einheiten in andere, zumeist komplexere Handlungen, wie z.B. in das Argumentieren, integriert werden können.

Diesem Umstand trägt eine internationale Entwicklungstendenz in der Linguistik Rechnung, die ihren Untersuchungsgegenstand auf das sprachlich-kommunikative Handeln ausgeweitet hat und sich die funktional-kommunikative Beschreibung von Sprachhandlungstypen, auch Kommunikationsverfahren genannt, zur Aufgabe macht.

Der Terminus Kommunikationsverfahren ist eng mit einer solchen kommunikationslinguistischen Forschungsrichtung verbunden, die in der DDR als funktional-kommunikative Sprachbeschreibung bzw. kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung bezeichnet wird¹. Die Kommunikationsverfahren werden als elementare Einheiten der sprachlich-kommunikativen Tätigkeit verstanden. Zu ihnen zählen das Begründen, Mitteilen, Behaupten oder auch das Auffordern, Fragen, Berichten, Beschreiben, Argumentieren und viele andere.

Entscheidend ist, daß die Kommunikationsverfahren gewissermaßen einen Integrationspunkt für die Erfassung (und Abgrenzung) von kommunikativen Merkmalen einzelner Handlungstypen und deren bevorzugt verwendetes Sprachmaterial bilden. Diese Erfassung bietet dem Fremdsprachenmethodiker die kommunikationslinguistische Basis für eine Sprachstoffauswahl, die -will man einen effektiven Lehr- und Lernprozeß organisieren - mit systemlinguistischen Aspekten zu verbinden ist und in ein methodisches System der adressatengerechten Aufbereitung des Lehrstoffes einmünden muß².

3. Schrittfolgen zur Aufbereitung des Lehrstoffes

Bei einer sprachpädagogischen Aufbereitung des Lehrstoffes für die sprachpraktische Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer sind mindestens drei Fragen zu beantworten:

- (1) Wie sind die Kommunikationsverfahren in Lerneinheiten zu gliedern?
- (2) Über welche sprachlichen Voraussetzungen verfügen die Lernenden bei der Realisierung von Kommunikationsverfahren?

¹ Vgl. z.B. Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung, Theoretisch-methodische Grundlegung, Autorenkollektiv unter Leitung von W. Schmidt, Leipzig 1981.

Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung als theoretische Grundlage für den Fremdsprachenunterricht, Hrsg. W. Boeck, in: Linguistische Studien, Leipzig 1981.

² Dazu Näheres: Blei, D., »Wie lassen sich Kommunikationsverfahren im Fremdsprachenunterricht nutzen?«, in: Deutsch als Fremdsprache, 1/1983, 35-40.

(3) Welches Übungsprinzip ergibt sich aus einer funktional-kommunikativ orientierten Lehrmethodik (aus einem Lernen nach Kommunikationsverfahren) ?

Im folgenden soll versucht werden, anhand dieser Fragestellungen eine Konzeption der Lernhandlungen und Lernaufgaben zur Vervollständigung des fremdsprachigen Könnens von Fortgeschrittenen zu entwickeln.

3.1. Ermittlung von Teilleistungen der Kommunikationsverfahren

Wenn man die bisherigen Versuche zur Einbeziehung der Kommunikationsverfahren in den Sprachunterricht überschaut, dann fällt auf, daß dort die größten Schwierigkeiten auftreten, wo es gilt, die Sprachmittel für den jeweiligen Handlungstyp auszuwählen und für das Übungsgeschehen zu strukturieren. Denken wir an unser Beispiel Begründen, dann ist für dieses Kommunikationsverfahren das handlungsspezifische Sprachmaterial relativ leicht zu überschauen. Schwieriger wird es schon beim Berichten, Erzählen oder Argumentieren, die in der Regel als komplexe Kommunikationsverfahren zu realisieren sind und über ein sehr breites Spektrum sprachlicher Realisierungsmöglichkeiten verfügen.

Nun hat die funktional-kommunikative Sprachbeschreibung außer der sprachlichen Charakterisierung von Kommunikationsverfahren Merkmalsbeschreibungen erarbeitet, deren sprachpädagogische Bedeutung kaum erkannt und lehrstrategisch genutzt wird. Es sind dies Merkmale, die interlingualen Charakter tragen und die sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen können, z.B. auf die dominierende Bewußtseinsleistung im Prozeß der kommunikativen Verarbeitung, auf relevante Situationen, auf Klassen von Kommunikationsgegenständen etc.. Um das Beschreibungsprinzip zu verdeutlichen, soll das Berichten beispielgebend sein. Es heißt (nach FKS 1981, S.91): »Das Berichten = die sachbetonte, gegenstandsadäquate sprachliche Darstellung eines singulären (individuellen) realen oder als real gegeben aufgefaßten Geschehens«. Um dieser Grundfunktion entsprechen zu können, weist es z.B. das Merkmal 'prozessual' auf. Das besagt, daß beim Berichten Abfolgebeziehungen eines Geschehens zum Ausdruck gebracht werden und somit auch sprachliche Mittel zur Darstellung von Abfolgebeziehungen zur Anwendung gelangen müssen. Dazu können die grammatischen Sprachmittel zur Kennzeichnung der zeitlichen Dauer, der Aufeinanderfolge zählen wie auch das Geschehen einordnende lexikalische Temporalangaben (Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien) u.a.m..

Analog dazu könnten nun weitere spezielle Merkmale des Berichtens, wie 'vergangen', 'gegenwärtig', 'konkret', 'authentisch', 'einmalig', benannt und mit Sprachmaterial belegt werden, denn zur Kennzeichnung einer Sprachhandlung gehören bekanntlich mehrere funktional-kommunikative Merkmale, die als Sprachmittelkomplex bzw. funktional-kommunikatives Feld strukturierte Grundbestände sprachlicher Ausdrucksmittel eines Handlungstyps bilden; abgehoben aus der Fülle textsortengerechter Verarbeitung. Da zur Kennzeichnung einer Sprachhandlung mehrere Merkmale gehören, die das Wesen ihrer kommunikativen Leistung ausmachen und deshalb sowohl in ihren Teilen als auch in ihrer Gesamtheit vom Kommunizierenden sprachlich beherrscht werden müssen, verlangt das vom Lernenden einerseits:

das Verständnis für die kommunikativen Anforderungen eines Kommunikationsverfahrens (und in der Folge mehrerer in Kooperation) sowie andererseits:

die Beherrschung der Sprachmittel, die zur Lösung echter Kommunikationsaufgaben erforderlich sind.

Damit haben wir zunächst den theoretischen Ansatz eines Systems von Aufgabenstellungen herausgearbeitet.

3.2. Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs

Es ist wohl einleuchtend, daß in der kursusmäßigen Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer von einer systematischen Wiederholung der Sprachsystemkenntnisse abgesehen werden muß. Dennoch bleibt es unser Grundsatz, soviel wie nötig Übungen zum Sprachsystem mit der kommunikativen Könnensentwicklung zu verbinden. Das setzt voraus, daß wir möglichst genau wissen müssen, welche fremdsprachigen Lücken und Mängel vorrangig zu schließen sind, und zwar unter System- und Tätigkeits- (bzw. Handlungs)aspekten.

Deshalb haben wir die Leistungsvoraussetzungen der Weiterzubildenden anhand berichtender Textsorten ermittelt. In bezug auf eine Kommunikationsaufgabe analysierten wir die Texte als Ergebnis aktiver bewußter (fremdsprachiger) Tätigkeit sowohl unter der Sicht ihrer orthographischen, grammatischen und lexikalischen Richtigkeit als auch unter der Sicht ihrer kommunikativen (Aufgaben-) Adäquatheit³.

³ Nach: D. Blei, »Untersuchungskonzeption zur Erfassung fremdsprachiger Leistungen bei der Lösung von Kommunikationsaufgaben«, in: Arbeitsberichte und wissenschaftliche Studien der Martin-Luther-Universität, Nr. 89, Halle-Wittenberg 1983.

Die Bewertungskategorien für letzteres bildeten die funktional-kommunikativen Merkmale des Berichtens. Für das Merkmal 'prozessual' ergaben sich beispielsweise in Berichten über eine landeskundliche Exkursion u.a.:

- Mängel in der Präteritumbildung starker Verben,
- eine Unterrepräsentierung des Plusquamperfekts sowie des historischen Präsens,
- stereotype Satzbildungsmuster mit Anfangsstellung der Temporalangabe sowie stereotype Wiederholungen zu gleichen Temporaladverbien,
- Abbrüche in der chronologischen Abfolge bzw.
- Auslassungen von Temporalangaben, die für eine prozessuale Abfolge unerlässlich sind.

Aus dieser Auflistung, die durch eine analoge Ergebnisverdichtung zu den anderen genannten Merkmalen des Berichtens und durch eine Lücken- und Mängelmarkierung unter Systemaspekten zu ergänzen ist, lassen sich signifikante sprachstoffliche Schwerpunkte für den Weiterbildungsbedarf ermitteln, die innerhalb einer komplexen kommunikativ-orientierten Übungskonzeption zu berücksichtigen sind.

3.3. Ableitung einer Übungskonzeption

Fragt man nach dem Übungsprinzip einer solchen Konzeption, dann ergibt sich folgerichtig aus dem bisher Gesagten, daß über Übungen zu Teilleistungen kommunikativer Handlungen die festgestellten Mängel in den Sprachsystemkenntnissen zu beheben sind, wobei schrittweise die Ausführung komplexer Sprachhandlungen angestrebt wird.

Eine so integrierte Sprachmittlaneignung unter dem Aspekt der Vervollständigung von Handlungsfähigkeiten muß über eine entsprechende Übungskonzeption verfügen, die auf der Grundlage handlungsadäquater Texte einmal konsequent auf die kommunikative Zielstellung ausgerichtet ist und zum anderen dem stufenmäßigen Planungsprinzip verpflichtet bleibt. Das schließt drei konzeptionelle Schrittfolgen ein:

- (1) Der Ausgangstext ist als Beispiel (in Musterfunktion) für eine bereits gelöste Kommunikationsaufgabe mit der zu realisierenden Zielhandlung abgestimmt und damit zieladäquate Grundlage für das Übungsgeschehen.
- (2) Die jeweils anzueignende Zielhandlung ist dem Lernenden am konkreten Lösungsmuster bewußtzumachen.
- (3) Auf der Basis des Ausgangstextes ist die Infrastruktur des Übungsprogrammes auszuarbeiten. Sie richtet sich:

- a) auf das Bewußtmachen der Merkmale einer Sprachhandlung sowie ihrer sprachlichen Mittel im jeweiligen konkreten Kommunikationsbereich.
- b) auf das Anwenden und Erweitern der Sprachhandlung und ihrer Mittel im gleichen Kommunikationsbereich und
- c) auf das Übertragen der Sprachhandlung und ihrer Mittel auf unterschiedliche Kommunikationsbereiche.

Ein Beispiel soll die konzeptionelle Leitlinie verdeutlichen helfen: Die Lernenden haben die Aufgabe, Informationen über Biographisches einer bestimmten Person oder des eigenen Lebens abzugeben. Dieser Absicht entspricht in der gesellschaftlichen Kommunikation weitgehend das Kommunikationsverfahren Berichten. Ausgangspunkt für das Übungsgeschehen könnten demzufolge solche Textsorten wie der Lebenslauf, die Persönlichkeitsbiographie, das Wissenschaftler- bzw. Künstlerporträt, die persönlichen Memoiren, der Nachruf, eine Laudatio u.ä. sein.

Entscheiden wir uns beispielsweise für einen Lebenslauf, so müssen wir bedenken, daß es sich hierbei um ein kommunikatives Lösungsmuster handelt, das zu den stark normierten Textsorten im Bereich der offiziellen Kommunikation gehört. Ohne Zweifel lassen sich anhand solcher Texte die berichtsspezifischen Sprachmittel deutlicher bewußtmachen, als dies in Dichterbiographien oder Memoiren der Fall sein wird, weil hier das Erzählen, Schildern, Beurteilen, Begründen u.a. dominiert und somit das Berichten in integrativer Verwendung auftritt.

Wählen wir den Lebenslauf zum Ausgangspunkt, dann muß der Lernende auf der ersten Übungsstufe über das Sprachmaterial erfassen, daß der Lebenslauf Einblicke in den Werdegang und die Lebensumstände eines Menschen gestattet und daß sich die Darstellung auf die wichtigsten Tatsachen der äußeren persönlichen Entwicklung in genauer zeitlicher Reihenfolge konzentriert. Man stelle sich also einen x-beliebigen Lebenslauf aus der offiziellen Kommunikation vor, auf dessen Grundlage Übungen entwickelt werden, die von der *Sprachhandlungsanalyse* über die *Sprachhandlungsvariation* (und ggf. auch -korrektur) bis zum *Sprachhandlungstransfer* in den Kommunikationsbereich der Alltagssprache oder auch der populär- bzw. wissenschaftlichen Kommunikation reichen.

Den übungsstrategischen Bezugspunkt bilden dabei die funktional-kommunikativen Merkmale, die teils einzeln, teils kooperierend die Auswahl des handlungsrelevanten Sprachstoffes bestimmen helfen. Was nun im einzelnen geübt wird und was nicht, hängt letztendlich von den Ergebnissen der

Lücken- und Mängelmarkierung im Berichtskönnen der Weiterzubildenden ab.

Zur Demonstration ein Lösungsmuster aus einem Handbuch für den deutschen Sprachgebrauch: Lebenslauf

»Ich heiße Ernst *Walter* Rieck und wurde am 19. Januar 1927 in Rostock geboren. Mein Vater, Wilhelm Rieck, war Schiffbauer; er starb 1946. Meine Mutter, Magda Rieck geb. Schneider, ist Rentnerin und lebt in Rostock.

Von 1933 bis 1941 besuchte ich die Volksschule I meiner Heimatstadt und anschließend bis 1944 die Berufsschule am selben Ort.

Zunächst wählte ich den Beruf eines Elektroinstallateurs und erhielt meine Lehrausbildung von 1941 bis 1944 bei dem Elektroinstallateurmeister Paul Giese in Rostock, Gartenstr.6. Am 20.3.1944 bestand ich meine Gesellenprüfung mit dem Zeugnis 'gut'«⁴.

Auf der Grundlage dieses Textes (allerdings in Vollständigkeit!) wären beispielsweise folgende Übungen zum Merkmal 'prozessual' denkbar:

(1) für Analyseübungen:

Nennen Sie die im Lebenslauf enthaltenen sprachlichen Mittel, die der Realisierung des Merkmals 'prozessual' dienen! Richten Sie ihre Aufmerksamkeit auf solche sprachliche und kompositorische Mittel, die Abfolgebeziehungen eines Geschehens zum Ausdruck bringen!

(2) für Anwendungs- und Erweiterungsübungen:

Finden Sie Synonyme zu den grammatisch-lexikalischen Temporalangaben im Text, die der offiziellen Kommunikation angemessen sind! Erweitern Sie diese Angaben durch Beispiele aus anderen Kommunikationsbereichen und beurteilen Sie deren kommunikative Wirkung!

(3) für Übertragungsübungen:

Wenden Sie das Angebot sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten zur Wiedergabe zeitlicher Beziehungen auf die Darstellung Ihres eigenen Lebens im Bereich der Alltagskommunikation an!

Ähnlich und sicherlich mit einem weitaus differenzierteren Aufgabenangebot könnten die Übungen zu anderen Merkmalen bzw. Kooperationen und deren Sprachmittelinventare angelegt sein bis hin zu Aufgabenstellungen, die zur Korrektur inadäquater Textlösungen veranlassen.

4. Ausblick

Mit der knappen Demonstration einer theoretisch-begründeten Konzeption von Lernhandlungen und Lernaufgaben zur Weiterentwicklung des kommunikativen Könnens in der Fremdsprache konnte wohl nur das generelle Anliegen verdeutlicht werden, was beweist, daß Aufgabenstellungen weder dem Zufall zu überlassen sind noch einer regelhaften Ordnung folgen. Vielmehr sind sie aus dem Verständnis für eine kommunikativ-orientierte Übungskonzeption abzuleiten, die dem Lehrenden Handlungsspielräume für produktive und auch kreative Aufgabenstellungen eröffnet und gleichzeitig dem weiterzubildenden Fremdsprachenlehrer nicht nur anspruchsvolle Sprachleistungen abverlangt, sondern auch Anregungen für das eigene methodische Vorgehen gibt. Daß die praktische Umsetzung dieser Konzeption noch einige Probleme in sich birgt, ist teils auf die linguistische Beschreibungsqualität von Sprachhandlungen zurückzuführen, teils hängt sie mit der Adressatenspezifität zusammen.

Entscheidend bleibt der konzeptionelle Ansatz:

Über die Merkmale kommunikativer Handlungen ein Übungssystem aufzubauen, das den Transfer kommunikativer Teilleistungen zum Zwecke der Lösung komplexer Kommunikationsaufgaben zieladäquat unterstützt.

Aus: Deutsche Sprache, Handbuch für den Sprachgebrauch, Autorenkollektiv unter Leitung von H. Liebsch und H. Döring, Leipzig 1976, S.376.

BUCHBESPRECHUNGEN

Werner Schmitz und Dieter Scheiner: Ihr Schreiben vom ... Geschäftliche und private Briefe im Baukastensystem, Verlag für Deutsch, München 1982, 104 Seiten, Preis DM 11,80.

Besprechung von Claus Ohrt, Schweden

Lehrer, die einmal an Handelsschulen und Handelsgymnasien deutsche Handelskorrespondenz lehrten, werden sich daran erinnern, wie meistens Brief um Brief durchgepaukt wurde. Je mehr Briefe ein und desselben Typs, umso sicherer, so glaubte man, seien die Kenntnisse der Schüler. Und wieviele mußten feststellen, daß in der kurzen Zeit, die zur Verfügung stand, nicht erreicht werden konnte, die Schüler zu perfekten Übersetzern zu machen. Und perfekt mußte ein Handelsbrief sein, denn er war ja sozusagen die Visitenkarte der Firma. Wenn man einmal, wie es mir vergönnt war, mit Empfängern von deutschen Handelsbriefen aus dem Ausland sprach und den einen oder anderen Brief zu lesen bekam, mußte man sehr bald zugeben, daß Übersetzen eine schwere Kunst ist.

Aber waren wir denn eigentlich auf dem richtigen Weg mit dieser Unterrichtsmethode? Im normalen Schulunterricht hatte man schon früh begriffen, daß man mit der Übersetzungsmethode nicht weit auf dem Weg zur Kommunikation kam. Und ist nicht der Geschäftsbrief auch eine Form von Kommunikation? Was die Übersetzungsmethode anbelangt, so trifft Hans Solch genau den wunden Punkt, wenn er sagt: »Man fragt gewöhnlich 'Was kann ich noch nicht?' und bleibt so oft im eigenen Unvermögen stecken. Man fragt nicht 'Was kann ich', um mit diesen bekannten Mitteln dann phantasievoll zu hantieren... Das äußert sich auch darin, daß man zuerst in der Muttersprache vorformuliert und dann die deutschen Entsprechungen sucht - also eine Art Übersetzungsverfahren anwendet, statt sich auf die Möglichkeiten zu besinnen, die einem im Deutschen zur Verfügung stehen«¹. Im Praktischen bedeutet das, daß der Schüler über eine große Zahl von »Bausteinen« verfügen muß, die er dann situationsgemäß zusammensetzt, um eine mündliche oder schriftliche Aussage produzieren zu können.

Gerade diesen Weg verfolgt das hier zu besprechende Büchlein von Schmitz-Scheiner. »Briefe schreiben wird hier leichter gemacht mit einer Methode, die an Textprogrammieren erinnert. Die einzelnen Textelemente, nach Inhalten und Schreibanlässen aufgeschlüsselt, können in vielen Situationen immer wieder neu benutzt werden«, so heißt es im Vorwort des Buches. Nicht der fertige Geschäftsbrief ist, wie es früher der Fall war, der Ausgangspunkt für den Lernprozeß, sondern eine Reihe von Textphrasen (5-600 in diesem Buch), die zu lernen sind (aber auch bei der späteren Arbeit im Büro als Nachschlagewerk benutzt werden können). In den Übungen wird dann gezeigt, wie man die einzelnen Bausteine zusammenfügen kann. Es ist nur noch eine gewisse grammatische und syntaktische Umformung notwendig.

Die Kapiteleinteilung des Buches folgt der traditionellen Einteilung der Lehrbücher in der Handelskorrespondenz (Textbeginn, Bitte, Anfrage, Angebot usw.). Die Verfasser wollen ja auch nicht den Geschäftsbrief verändern, sondern die Lernmethode. Die Kapitel sind dann wieder unterteilt - und das erleichtert den Gebrauch als Nachschlagewerk - wie z.B. das Kapitel 'Die Anfrage' in Abschnitte über den Preis, den Liefertermin, die Qualität, die Quantität, die

¹ Hans Solch, *Frag lieber: was kann ich?* in *Themen-Information-Praxis*, Beilage zu *Jugendscala*, März 84, S.2.

technischen Details. Es gibt außerdem eine Reihe von Mustertexten und dazu gehörenden Aufgaben.

Sicher könnte man Kritik an dem einen oder dem anderen Baustein üben. Eine Verminderung der Anzahl würde die Arbeit des Schülers erleichtern, würde aber auf der anderen Seite auch die Zahl der Variationsmöglichkeiten verringern. Es wären das auch nur marginelle Veränderungen, die an dem Gesamteindruck nichts ändern werden. Dieses Buch ist ein wohlthuender Versuch, einen neuen Weg zur Erlernung der Handelskorrespondenz zu finden. Ohne Grammatikkenntnisse wird man nicht auskommen, aber eine ganze Reihe von Fallgruben, die bei der direkten Übersetzungsmethode die Arbeit unnötig erschwerten, sind durch die Bausteinmethode beseitigt. Ein ständiges Arbeiten mit dieser Methode ist m.E. auch ein Einprägungsprozeß, der letztenendes zu einem akzeptablen Schreibvermögen führen muß.

Wolfgang Motsch und Dieter Viehweger (Hrsg.): Richtungen der modernen Semantikforschung. Sammlung Sprache Band 27, Akademie-Verlag, Berlin (DDR) 1983, br., 425 S., 28.— M.

Besprechung von Christoph Sauer, Amstelveen (Niederlande)

Bei einer Betrachtung der wissenschaftlichen Ansätze, die sich mit dem Problem der *Bedeutung* auseinandersetzen, stößt man heutzutage auf die unterschiedlichsten Theorien, die mit stark auseinanderdriftenden Vorgehensweisen und methodologischen Positionen dieselbe Sache 'meinen' - Grund genug also, den Versuch zu wagen, eine integrative Bedeutungstheorie zu entwickeln. Der vorliegende Sammelband geht erste Schritte in diese Richtung, indem er Linguistik mit Psychologie, Logik und Handlungstheorie konfrontiert. Andere Bereiche wie Soziologie, Text- und Literaturwissenschaft, Pädagogik usw. bleiben ausgeklammert. Der Sammelband besteht aus fünf Beiträgen, die jeweils aus ihrer Sicht den Stand der *internationalen* Semantikdiskussion aufarbeiten, wobei überwiegend theoretische Aspekte, zum Teil auch Formalisierungen im Vordergrund stehen. Es handelt sich also noch nicht um die angestrebte Integration (oder Interdisziplinarität), sondern, wie auch die Herausgeber in ihrem Vorwort betonen, gewissermaßen um Vorarbeiten: »Hauptanliegen der Autoren war es, einige der Richtungen der modernen Semantikforschung genauer vorzustellen, die die Entwicklung zu einem umfassenden linguistischen Bedeutungsbegriff mitbestimmt haben bzw. mitbestimmen« (S.13). Daß dieses selbstgestellte Ziel erreicht wurde, kann man ohne jede Einschränkung bestätigen. Zugleich ist ein Buch entstanden, das die neuere internationale Diskussion über Semantik als Service-Funktion für deutschsprachige Leser handlich präsentiert und somit die Lektüre vieler anderer Texte ersparen kann. Völlig perfekt wäre es geworden, hätte sich der Verlag noch zu einem Register auftraffen können. Leserfreundlich jedenfalls ist der Druck, der die Anmerkungen auf der Seite selbst wiedergibt und nicht irgendwo am Ende, was meist hinderliches Blättern hervorruft. Gewünscht hätte ich mir zur Abrundung auch noch, daß die öfters überbordenden Abkürzungen auf einer Seite zusammengefaßt worden wären.

Die folgende Übersicht beschränkt sich im wesentlichen auf kurze Beschreibungen, um eine Entscheidung der *Rundbrief-Leser*, ob sie sich in das Buch und seine Beiträge einarbeiten wollen oder nicht, zu ermöglichen. In seinem Beitrag erörtert Manfred *Bierwisch* »Psychologische Aspekte der Semantik natürlicher Sprachen«, die in eine Einordnung semantischer Probleme in die kognitive Psychologie münden. Vor dem Hintergrund von Kenntnissystemen, die psychische Strukturen sind, »in denen biologische und gesellschaftliche Bedingungen des Verhaltens im Individuum zusammengeschlossen sind« (S.33), betont er vor allem den mentalen Charakter der Bedeutung sprachlicher Äußerungen, für die eine Analyse der logischen Form alleine nicht ausreicht. Statt dessen geht er von konzeptionellen Strukturen aus (»internes Modell« der

Umwelt), die sich nicht auf die oft vertretene Vorstellung bloßer Repräsentationen verkürzen lasse. Ewald Lang (»Die logische Form eines Satzes als Gegenstand der linguistischen Semantik«) ergänzt und verstärkt Bierwischs Ansatz, wenn er das Verhältnis von Sprache und Logik expliziert, indem er einen Kernbereich unterschiedlicher Semantiktheorien annimmt (eben die »logische Form eines Satzes«), dem man sich auf verschiedenen Wegen annähert. In gewisser Weise verschachteln sich theoretische Erörterungen mit dem »intuitiven Bedeutungsbegriff« jedes Sprachgebrauchers: »Die Gegenstandsbestimmung einer Semantiktheorie legt fest, was und wieviel von der komplexen Verweiskomponente sprachlicher Ausdrücke (sonst auch Referenz genannt, C.S.) analytisch in den Blick kommt bzw. was und wieviel vom intuitiven Bedeutungsbegriff abgehoben und expliziert werden soll« (S. 78). Es folgt ein historischer Überblick über Semantikkonzeptionen von de Saussure bis Katz/Postal, dem sich eine Erarbeitung der »Wahrheitsbedingungen«, die beim Verstehen eines Satzes erfüllt sein müssen, anschließt. An drei Forschungsrichtungen problematisiert Lang sodann sein Postulat der Verschränkung von logischer Analyse und Rekonstruktion der komplexen Verweiskomponente: Generative Semantik, Interpretative Semantik, modelltheoretische Semantik (Montague).

Neben diesen beiden eher die Theorie vorantreibenden Erörterungen finden sich in dem Sammelband noch drei Abhandlungen, die sich auf Darstellung und Problematisierung vorhandener Ansätze beschränken, dabei freilich anspruchsvoll und gut dokumentiert verfahren. In seinem Beitrag »Semantik und Sprechakttheorie« zeichnet Dieter Viehweger linguistische Bemühungen um die Entwicklung einer Theorie sprachlichen Handelns nach, was im wesentlichen auf das Desiderat einer pragmatischen Bedeutungstheorie hinausläuft. Renate Pasch und Ilse Zimmermann schreiben über »Die Rolle der Semantik in der Generativen Grammatik« und wollen vor allem das Zusammenwirken von Semantik, Syntax und Lexikon als Komponenten einer Grammatik aufzeigen. Als Problemfelder ergeben sich im besonderen: die Ausweitung des Gegenstandsbereichs der Grammatik, Präsuppositionen und übertragene Bedeutung. Der abschließende Beitrag von Anna Ufimceva diskutiert »Wortschatzbeschreibung mittels Systemmethode in der sowjetischen Sprachwissenschaft« (aus dem Russischen übersetzt von Dieter Viehweger). Sie wendet sich insbesondere gegen eine Begrenzung lexikalischer Analysen auf den logisch-gegenständlichen Wortinhalt und besteht auf systematischer Berücksichtigung dynamischer Prozeduren, wobei auch Fragen der Variation und der Erfahrung (Hinzufügung eines »Neuen« zu einem »Alten«) sowie die Doppeltheit der Sprache als virtuelles System und als konkrete Realisierung in der Kommunikation eine Rolle spielen. Ihr Beitrag erweitert sich zu einem allgemeinen Plädoyer für die »Systemmethode«, also die sich aus der umfassenden Bestimmung der Sprache ergebende Systemanalyse des Wortschatzes, die vor allem mehr Komplexität einfordert.

Ursula Förster, Landeskunde und Entwicklung sprachlichen Könnens. In der Reihe: Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1983, 75 S.

Besprechung von Gerhard Wazel, Jena

Auf der VII. IDV-Tagung 1983 in Budapest und dem 3. Internationalen Lehrbuchautoren-symposium, das die Sektion Deutsch als Fremdsprache beim Sprachkomitee der DDR in Zusammenarbeit mit dem IDV im September 1983 in Sangerhausen veranstaltete, zeigte sich erneut das große Interesse am landeskundlichen Prinzip im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In den Diskussionen wurde aber auch deutlich, daß trotz einer Vielzahl von Publikationen insbesondere zum Lehrfach Landeskunde in den letzten Jahren vieles offenbleibt, was vor allem die konkrete Realisierung des landeskundlichen Prinzips in Lehrmaterialien und im Deutschunterricht der verschiedenen Stufen betrifft.

U. Förster unternimmt in ihrer Arbeit, aufbauend auf grundsätzlichen Erörterungen zur Funktion der Landeskunde im Deutschunterricht, den Versuch, dem aktuellen Bedarf dergestalt gerecht zu werden, daß sie anschaulich darstellt, wie landeskundliche Kenntnisse vornehmlich über die DDR bei der Entwicklung des Sprachkönnens vermittelt und vertieft werden können. Während sie im ersten Kapitel den Stellenwert der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht sowie die Bedeutung landeskundlicher Kenntnisse für die Persönlichkeitsentwicklung und die Effektivierung des Unterrichts behandelt und im zweiten Kapitel allgemeine Ausführungen zur Auswahl und Gestaltung landeskundlicher Sachverhalte macht, weist sie in dem umfangreichsten dritten Kapitel sinnfällig nach, in welcher vielfältiger Weise landeskundliches Wissen in die Lösung der Unterrichtsaufgaben einbezogen werden kann. Das Kapitel gliedert sich nach den Zielsetzungen Lesen, verstehendes Hören, Sprechen und Schreiben in ihren wichtigsten Realisierungsformen; dabei findet das gesamte methodische Instrumentarium - die unterschiedlichen Unterrichtsverfahren, Unterrichtsmittel, Aufgaben und Übungen - Berücksichtigung. Der praktizierende Deutschlehrer, aber auch der Verfasser von Lehrmaterialien erhält eine Fülle von Anregungen für eine lebendige Behandlung landeskundlicher Sachverhalte auf allen Stufen des Deutschunterrichts. Mitunter werden sogar Vorschläge für die methodische Gestaltung ganzer Stoffeinheiten unterbreitet, konkrete Texte empfohlen und angeboten.

Da die Verfasserin mit Recht die Meinung vertritt, daß auch in der außerunterrichtlichen Sphäre eine Beschäftigung mit landeskundlichen Sachverhalten möglich und wünschenswert ist, weil sie das im Unterricht erworbene Wissen erweitert, das sprachliche Können erhöht, eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung darstellt und den Schülern wichtige Erfolgserlebnisse verschaffen kann, beschreibt sie im vierten Kapitel kurz einige diesbezügliche Möglichkeiten bis hin zu abwechslungsreichen Sprachspielen, die sich auch im Deutschunterricht zunehmender Beliebtheit erfreuen.

Lernziele Deutsch. Perspektiven für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz. Sonderausgabe des »Bulletin Cila«, Neuenburg 1983.

Besprechung von Karl Thomke, Biel (Schweiz)

»Lernziele Deutsch« hieß das Thema eines Fortbildungskurses für Deutschlehrer der französischen und italienischen Schweiz in März 1983 in Lausanne. Die Sondernummer des Cila-Bulletins gibt Vorträge, Einführungsreferate zu Seminargesprächen sowie die Schlußdiskussion der Tagung wieder. Neben verschiedenen didaktischen und methodischen Einzelthemen zum Fremdsprachenunterricht mögen vor allem die grundsätzlichen Probleme der besonderen schweizerischen Situation von Interesse sein, die in den Einführungsreferaten von Fritz Hermanns und Gerard Merkt zum Ausdruck gebracht wurden.

Hermanns geht von der Feststellung aus, daß »es eine sehr verbreitete, fast allgemeine, eine sehr tiefgehende, bis zur Resignation, bis zur Hoffnungslosigkeit gehende Unzufriedenheit mit dem Deutschunterricht, wie er ist«, gebe. Dabei sei der Unterricht vielleicht gar nicht so schlecht. Den Grund für das Unbehagen sieht Hermanns vor allem in der Widersprüchlichkeit der Zielvorstellungen, die er mit dem Konflikt eines Sportlers vergleicht, der gleichzeitig »europäischer Meister im Langlauf und europäischer Meister im Gewichtheben« sein müsse, was von der körperlichen Konstitution her unmöglich ist. Dabei sei es nicht einmal so wichtig, zu entscheiden, ob ältere oder neuere Methoden besser sind; entscheidend ist die Tatsache, daß beides miteinander nicht geht. Strenger traditioneller Grammatikunterricht mit starkem Gewicht auf Disziplinierung und Gründlichkeit einerseits und stark kommunikationsorientierter Unterricht andererseits vertragen sich nicht, weil in der praktischen Schulsituation nicht genug Platz für beides da ist. Dazu käme ja dann auch noch das Bedürfnis nach Landeskunde und literarischer Bildung. Der Konflikt muß

also ausgetragen werden. Es gilt, unter vielen Zielen auszuwählen: Flüssigkeit oder Korrektheit des Ausdrucks; Kreativität oder traumatisierte Verkrampftheit; passives, aber spontanes Verständnis und Freude am Entdecken oder die Fähigkeit, jedes Wort eines Textes übersetzen zu können. Immer mehr Lernziele sind neu dazugekommen, die alten aber wurden gleichzeitig beibehalten. »Zielüberfrachtung« ist das Hauptübel. Die Schwierigkeit des Deutschen ist »nicht gottgegeben, sondern Menschen werk«. Es liegt an den Lehrern, »ob das Deutsche als Schulfach schwer bleiben soll, wie es offenbar meistens ist«. (Dabei zeigt sich auch, daß die offizielle Festlegung auf ein bestimmtes Lehrwerk nicht nur Vorteile bietet, sondern auch der »Grund für eine gewisse Schwerfälligkeit und Trägheit bei der Aufnahme des Neuen« ist.) Hermanns hebt bei dieser Gelegenheit auch hervor, wie sehr »Fehlermachen zu jedem Spracherwerb konstitutiv dazugehört«; es sei deshalb »abzuwägen, wieviel Korrektheit im Fremdsprachenunterricht anzustreben ist«, da beispielsweise eine perfektionierte Grammatik zum Verständnis einer Fremdsprache weniger beiträgt als ein reicher Wortschatz. Deshalb wäre es vielleicht wünschbar, das Leseverstehen mehr zu fördern als die Reproduktion; denn »die rezeptive Kompetenz« ist »der produktiven immer weit voraus«. Die produktive Kompetenz käme dann begleitet von Offenheit gegenüber der Fremdsprache als zwar unvollkommenes, aber dennoch wertvolles Nebenprodukt hinterher. Hermanns verbirgt seine Sympathie für den Katalog der Lernziele der Expertenkommission der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren nicht: »Selbständigkeit, Selbstbewußtsein, Kooperationsbereitschaft, Bereitschaft zum Weiterlernen« - und *nicht* »Disziplin, Ordnung, Konsequenz und Fleiß« sollten im Vordergrund des Deutschunterrichts stehen. Der Deutschunterricht müsse sich aber für das eine oder andere entscheiden. »Aus einer Besinnung auf die Funktion des Deutschunterrichts in der mehrsprachigen Schweiz, der dem Verstehen zwischen den Menschen in den verschiedenen Landesteilen dienen soll, müßte sich die Entscheidung ergeben«.

Gerard Merkt schloß in seinen Gedanken an Hermanns an, indem er vom Unbehagen mit dem Deutschunterricht in der französischen Schweiz sprach. Als Praktiker kommt er sich wie durch ein System von Programmanforderungen und Prüfungsformen gebannt vor. Eine eigentliche Lernzieldiskussion werde in dieser Situation fast verunmöglicht. Merkt fordert aber dazu auf, diesen Teufelskreis zu durchbrechen. In der Analyse der Jetzt-Situation des Deutschunterrichts wird einmal mehr auf das schwierige Verhältnis zur deutschschweizerischen Mundart hingewiesen. Aber auch die Verwendung von Deutsch als erbarmungsloses Selektionsfach, »Lernen ohne Spaß und nur unter Druck von Noten«, wird zum psychologischen Problem für den Deutschunterricht. Dazu kämen »motivationshemmende Einflüsse« durch »die kulturellen und wirtschaftlichen Machtansprüche der deutschsprachigen Mehrheit des Landes«. Merkt empfindet das Fehlen von scharf formulierten Lernzielen in den Lehrbüchern als schwerwiegenden Mangel. Man spricht von Lernstoffmengen und Prüfungsformen, aber kaum von Lernzielen. Diese werden in der Praxis nur indirekt durch die Prüfungsformen festgelegt. So sind in den Westschweizer Kantonen oft auch die Wahl des Lernstoffes und vorgeschlagenes Übungsmaterial »als nackte Fakten hinzunehmen«. Nach Merkt liegt die »Misere des Fremdsprachenunterrichts ohne Zweifel darin, daß der methodisch-didaktische Apparat durch keine klare Zielvorstellung dynamisiert wird«. Diese zu definieren, wäre also die Aufgabe, und zwar so, daß die Lernziele den Unterricht »durch neue Impulse beleben und nicht durch ein Geflecht von Zwängen ersticken«; denn »der Praktiker benötigt einen Spielraum für die Entfaltung seines persönlichen Unterrichtsstils und für den Einsatz seiner eigenen Kreativität. Dies könnte als oberstes Prinzip angesehen werden«. - Bei der tatsächlichen Formulierung der Lernziele zeigt sich aber ziemlich rasch, wie konflikträchtig dieses Unterfangen ist. Das bestätigten die Diskussionen unter den Tagungsteilnehmern. Merkt meint jedoch, um vier Forderungen sollte sich in der Schweiz bei den Deutschlehrern »ein gewisser Konsens herausbilden«: »1. Die kommunikative Sprachkompetenz des Schülers und nicht sein Wissen über Regelmechanismen der deutschen Sprache sind zu begünstigen... 2. Die rezeptiven Fertigkeiten des Hör- und Leseverstehens sollen weiter entwickelt werden als die

produktiven. 3. Insbesondere soll der Zugang zu den alemannischen Dialekten gewährleistet werden... 4. Der Lernstoff sowie die methodisch-didaktischen Verfahren sollen nach den Bedürfnissen und nach den Fähigkeiten der Adressatengruppen differenziert werden«. - Ob dieser Konsens tatsächlich erreicht werden kann, wird sich erweisen müssen.

Brockhaus-Wahrig: Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. Herausgegeben von Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer und Harald Zimmermann. 5309 Seiten Lexikonformat. Einband: Lederstrukturmaterial. Kopfgoldschnitt. F.A. Brockhaus und Deutsche Verlagsanstalt. 1980/84. Je Band DM 138.—

Besprechung von Egon Bork

Wenn ein Verlag 175 Jahre alt wird, möchte er doch etwas ganz Besonderes herausgeben. Das hat der Verlag F.A. Brockhaus in Zusammenarbeit mit der Deutschen Verlagsanstalt im Jubiläumsjahr 1980 angefangen und 1984 vollendet, obwohl man damals damit rechnete, es könnte schon 1982 vollendet sein.

Die erste Besprechung im IDV-Rundbrief referierte ausführlich die Absichten und Vorgeschichte des Werkes (Juni 1981, Nummer 28). Da aber inzwischen über vier Jahre vergangen sind, nachdem der erste Band erschien, ist es jetzt am Platz, vieles zusammenzufassen. Das Nachschlagen ist in dem Brockhaus-Wahrig unvergleichlich leicht. Die großen Typen auf blankweißem Papier springen einem direkt in die Augen. Man könnte beinahe die sechs Bände einen automatischen Zettelkasten nennen. Die streng alphabetische Anordnung ohne die üblichen Zusammensetzungsgruppierungen, wo jedes Wort seinen eigenen Anfang in senkrechter Reihe hat, steht einzig da. Die Zeitersparung bei der Benutzung ist enorm. Man braucht nicht die Augen hin- und herzurichten, um in einem Urwald von Buchstaben das gesuchte Wort zu finden. Um sich von diesem Vorteil zu überzeugen, kann man die alphabetische Reihe von *Tau* bis *Tauziehen* in einem nicht so systematischen sechsbändigen Wörterbuch vergleichen. In diesem Falle erlebt man die verwirrende Suche nach dem gesuchten Wort mit *Tautropfen*, *Tauwerk*, *Tauziehen* zusammen mit *taub*, *Taube (n)*-, *Tauf*, *Taugenichts*, *Taumel*, *Tausch* und so weiter. Bei Wahrig kommt man leicht zum Ziel. Glücklicherweise muß man nicht mehr erst durch ein Gestrüpp von Etymologie und Wortverwandtschaft mit fremden Sprachen, bis man zur ersten Wortklärung kommt. Dergleichen (auch Synonymik und Gegensätzlichkeit) kommt erst als Nachspeise, die man nach Bedarf stehenlassen kann.

Der Wortschatz hat weite Grenzen, z.B. in der Anatomie, Botanik (*Usambaraveilchen*), Chemie (*Stickstoffwasserstoffsäure*), Kernphysik, Kochkunst (*Tabascosofse*), Medizin (*Thrombophlebitis*), Metrik, Mineralogie, Rechtswesen (*Taschengeldparagraph*), Stilistik, Technik, Zoologie (*Töpferwespe*, 5 Zeilen), um nur ein Zwanzigstel der Fachgebiete zu nennen.

Die Grammatik, die mit dem Wortschatz durch Zahlen in Verbindung steht und die in jedem Band vorhanden ist, ist Gerhard Wahrigs Werk. Sie umfaßt je 27 Seiten. Als Beispiel der Güte dieses Teiles sei (nicht zum ersten Mal) die Deklination der substantivierten Adjektive erwähnt. Dadurch werden falsche Deklinationen wie *viele Bekannten* oder *ein Bekannte* systematisch vermieden. Merkwürdigerweise machte Wahrig schon 1968 auf diese Falle aufmerksam, ohne daß viele deutsche Wörterbücher sie sahen und darauf reagierten.

Von den Schlußworten der 1981er Besprechung soll hier wiederholt werden: Die Bücherei, die dieses Werk besitzt, kann stolz sein.

Im Gegensatz zu Wörterbüchern, die nicht »aus dem Computer kommen«, hat der Brockhaus-Wahrig eine Möglichkeit, ohne typographische Schwierigkeiten neue Ausgaben mit den neuentstehenden Wörtern zu ergänzen - allerdings auf Kosten einiger der vielen Seltenheiten, die die heutige Ausgabe umfaßt.

Gudrun Häusler, Theo Scherling, Gernot Häublein: Stellensuche Bewerbung Kündigung: Ein Programm zur Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit im Deutschen. Langenscheidt, Berlin und München, 1984. 95 S.

Besprechung von Manfred Richter, Waterloo (Kanada)

Dieses Lehrbuch gehört zu der neuen Reihe *Bausteine Deutsch*, einem Programm von Lernmaterialien, die so konzipiert sind, daß Lehrer und Lerner je nach Bedarf eine Auswahl treffen können. Der vorliegende Band ist für Erwachsene und Jugendliche mit sehr guten Deutschkenntnissen gedacht und wird auf Grund seiner Thematik vorwiegend in den deutschsprachigen Ländern Verwendung finden.

Anzeigen (Stellengesuche und -angebote), Bewerbungen (telefonisch und schriftlich), Lebensläufe, Vorstellungsgespräche, Arbeitsverträge, Kündigungsschreiben und Arbeitszeugnisse sind die Textsorten, die einfallsreich vorgestellt werden und an denen die Ausdrucksfähigkeit entwickelt werden soll. Jeder Teil enthält Checklisten und Kriterienkataloge, mit deren Hilfe der Arbeitnehmer die genannten schriftlichen und mündlichen Texte optimal gestalten kann. So gibt es z.B. eine Prüfliste für das Einstellungsgespräch und Kriterien, mit denen die Vollständigkeit von Arbeitsverträgen festgestellt werden kann. Es ist einleuchtend, daß diese Teile des Bandes nicht nur von ausländischen Lernern, sondern von allen Arbeitnehmern mit großem Gewinn benutzt werden können. Das trifft auch auf den umfangreichen Anhang zu, der einschlägige Vertrags- und Gesetzestexte sowie andere relevante Bestimmungen als Nachschlagehilfe bietet. Von besonderem Interesse sind die Ausführungen über die Konventionen, nach denen Arbeitszeugnisse in der Regel abgefaßt werden. Der Zeugnisformulierung, dem Zeugniscode, wird jeweils die entschlüsselte Bedeutung im Klartext gegenübergestellt. - Die realitätsbezogenen Texte werden durch vielfältige Übungen ergänzt, für die im Anhang Lösungsvorschläge zu finden sind. Eine alphabetische Liste schwieriger Begriffe mit Erklärungen beschließt den Band. Allerdings ist die getroffene Auswahl der erklärten Wörter m.E. nicht zufriedenstellend. Zwar ist es verständlich, daß viele der arbeitsrechtlichen Fachwörter des Anhangs ausgelassen wurden - wie z.B. *Günstigkeitsprinzip* (S.72) -, da die Liste sonst zu umfangreich geworden wäre, doch ist es nicht vertretbar, sich ganz auf Wörter fremden Ursprungs zu beschränken. Während also Internationalismen, wie *akzeptabel*, *Analyse*, *Artikel*, *Industrie*, *Kollege*, *Produkt* und *Problem* erklärt werden, obwohl sie in den meisten Kultursprachen ähnlich lauten und dieselbe oder eine ähnliche Bedeutung haben, werden deutschstämmige Wörter wie *Standortgebundenheit*, *Einarbeitungszeit*, *bedürfnisweckend*, *rüde*, *runterhandeln* und *Gehaltsvorstellung* nicht erläutert. Von etwa 200 Wörtern, deren Erklärung die Verf. für notwendig erachteten, sind nur drei (!) nicht fremden Ursprungs, nämlich *Vollmacht*, *Werkstoff* und *Azubi* (*Auszubildender*). Diese merkwürdige Ehrfurcht vor dem sogen. Fremdwort begegnet übrigens in zahlreichen DaF-Werken für Fortgeschrittene, allerdings fast ausschließlich in solchen, die im deutschen Sprachraum entstanden sind. Dem *Lehr- und Arbeitsbuch* ist eine *Cassette mit Hör- und Sprechübungen* sowie ein Bändchen *Lehrerhandreichungen* beigegeben. Die Cassette enthält die Gespräche und einige Übungen des Buches. Auch werden Ausschnitte aus einer Verhandlung vor der ersten Instanz eines Arbeitsgerichtes gegeben. Das Lehrerheft macht praktische methodische Vorschläge für den Unterricht. Für das moderne, ansprechende Layout und die witzigen Zeichnungen des Lehrbuchs ist Theo Scherling verantwortlich, der sich schon in *Deutsch aktiv*, *Deutsch konkret* und anderen Lehrwerken bewährt hat.

EINGESANDTE LITERATUR

(Besprechung vorbehalten)

Bundesrepublik Deutschland

Computerunterstützter Fremdsprachenunterricht. Ein Handbuch. Hrg. von der Langenscheidt-Redaktion. Mit Beiträgen von R. Berger, R. Göbel, G.R. Hope, U.O.H. Jung, G. Karges, F.T. Langenscheidt, J.P. Pusack, C. Putnam, B. Rüschoff, B. Stenzel, H.F. Taylor. Langenscheidt, Berlin & München 1985. 128 S., DM 19,80 (ISBN 3-468-49434-3).

Deutsch aktiv 3. Ein Lehrwerk für Erwachsene von Chr. Edelhoff u.a. Materialien für die Mittelstufe, Teil 1. Langenscheidt, Berlin & München 1984. 96 S., Format DIN-A4, DM 15,80 (ISBN 3-468-49920-8).

Deutsch hier. Ein Unterrichtswerk für ausländische Arbeitnehmer, Erwachsene und Jugendliche. Arbeitsbuch von Th. Scherling, H.F. Schuckall, H. Wilms. Langenscheidt, Berlin & München 1985. 112 S., Format DIN-A4, DM 10,80 (ISBN 3-468-49989-2).

Deutsch konkret, Glossar Neugriechisch, von G. Neuner, P. Desmarests, H. Funk, M. Krüger, Th. Scherling. Langenscheidt, Berlin & München 1985. 20 S., DM 3,80 (ISBN 3-468-49858-6).

Deutsch konkret, Cours d'allemand pour adolescents. Cahier de l'élève 1, von G. Courivaud, J.-C. Harband, D. Lafargue, U. Lehnert, M. Roy, J. Servant. Langenscheidt, Berlin & München 1985 (coll. »Calligrammes«). 128 S., Format DIN-A4, DM 10,80 (ISBN 3-468-96731-4). *Goethe-Institut. Jahrbuch 1983/84 und Spracharbeit*. Nr. 2&3/84 (zu beziehen durch: Goethe-Institut, Referat 42/AWD, Postfach 20 10 09, D-8000 München).

Gute Nacht allerseits. Drei Kurzhörspiele, hrg. von Ingrid Ackermann für den Fremdsprachenunterricht Deutsch; Georg Kövary, »Sie haben ihn sehr lieb«, bearb. von H. Peter und S. Schwalb; Evelyn Reben, »Gute Nacht allerseits«, bearb. von W. Herzog; Roland Bäurle, »Ein verständlicher Wunsch«, bearb. von R. Bäurle und R. Gutjahr. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1984. 72 S., DM 6,60 (Klett-Nr. 5577). Dazu Compact-Cassette, ca. 34 Min., DM 19,80 (Klett-Nr. 55777).

Häusler, Gudrun & Bädziach, Klaus: *Grundbaustein 1. Lesen und Schreiben*. Lehr- und Arbeitsbuch. Langenscheidt, Berlin & München 1984. 64 S., Format DIN-A4, DM 10,80 (ISBN 3-468-49811-X).

- dies.: *Grundbaustein 1. Lesen und Schreiben*. Lehrerhandreichungen. Langenscheidt, Berlin & München 1985. 40 S., DM 5,80 (ISBN 3-468-49812-8).

Hilfe. Kurzhörspiel von Dieter Hirschberg, bearb. für den Fremdsprachenunterricht Deutsch von Rita Quittek. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1985. 55 S., DM 6,60 (Klett-Nr. 5576). Dazu Compact-Cassette, ca. 21 Min., DM 19,80 (Klett-Nr. 55767). *Lesetexte Deutsch*, Max Hueber Verlag, München 1984:

- *Alarm für Goethestraße 3*. Spuk- und Gespenstergeschichten. Bearb. von Edith Schmitz. 48 S., DM 5,80 (Hueber Nr. 1349).

- *Hausarbeit ist keine Arbeit*. Gespräche zwischen Vater und Sohn. Bearb. von Albert Schmitz. 48 S., DM 5,80 (Hueber Nr. 1375).

- *Der Meisterdieb* und andere Märchen der Brüder Grimm. Bearb. von Albert und Edith Schmitz. 64 S., DM 5,80 (Hueber Nr. 1376).

- *Humor und Rätsel*. Raten, lesen, Wörter lernen. Bearb. von Albert Schmitz. 56 S., DM 5,80 (Hueber Nr. 1377).

Meyers großes Handlexikon. 14., neu bearbeitete Auflage. Rund 60 000 Stichwörter. 2200 Abbildungen, 35 Kartenseiten. Durchgehend farbig. Bibliographisches Institut, Mannheim 1985 (Meyers Lexikonverlag). 1071 S., DM 46,— /SFr. 44,20/ öS 364,80 (ISBN 3-411-02151-9).

Müller, Helmut: *Deutsch mit Phantasie*. Verlag Max Hueber, München 1984. 96 S., DM 16,80 (Hueber Nr. 1398).

Müller, Martin & Wertenschlag, Lukas: *Los emol.* Schweizerdeutsch verstehen. Comprendre le suisse allemand. Capire lo svizzero tedesco. Chapir tudestg svizzer. Langenscheidt, Zürich 1985. 104 S., Format DIN-A4, DM 19,80 (ISBN 3-468-49840-3) (dazu 2 Cassetten: Bestell-Nr. 84481, Komplettpaket: Bestell-Nr. 84480).

Raff, Dieter: *Deutsche Geschichte.* Vom alten Reich zur Zweiten Republik. Max Hueber Verlag, München 1985. 432 S. + 11 ganzseitige Karten, DM ? (Hueber Nr. 1408).

Rogalla, Hanna und Rogalla, Willy: *Grammar Handbook for Reading German Texts.* Langenscheidt, Berlin & München 1985. 208 S., DM 19,80 (ISBN 3-468-49881-0). Schäpers, Roland: *Deutsch für junge Leute 3.* Textbuch. Verlag für Deutsch, München 1984. 96 S., DM 16,80 (Best.-Nr. 260). *Deutsch für junge Leute 3,* dazugehöriges Arbeitsbuch. DM 7,80 (Best.-Nr. 261).

Andrea. *Deutsch für junge Leute.* Video. Arbeitsheft (zu *Deutsch für junge Leute* Bd 2, auch unabhängig verwendbar). Verlag für Deutsch, München 1984. 16 S., DM 2,40 (Best.-Nr. 247). Video: DM 178,— (Best.-Nr. 246).

Spiegeberg, Gerda: *Groß oder klein? Übungen zur Rechtschreibung.* (*Deutsch üben* Bd 2). Verlag für Deutsch, München 1985. 133 S., DM 13,80 (Best.-Nr. 651).

Chile

Alemán en Chile/ Deutsch in Chile. Hrg. Centro de Perfeccionamiento Experimentacion e Investigaciones Pedagógicas, Departamento de Alemán. No 10/Agosto 1984.

Dänemark

Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklaererforening. Ekstra no 42/marts 1985.

Deutsche Demokratische Republik

Löschmann, Marianne: *Vom Lesen zum Sprechen.* Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1985. 57 S., M 3,— (ISSN 0232-380X).

Moskalskaja, O. I.: *Textgrammatik.* Übers. & hrg. von Hans Zigmund. VEB Verlag Bibliographisches Institut, Leipzig 1984. 171 S., M 14,— (Best.-Nr. 557 516 8).

FIPLV

FIPLV World News Nr. 36/November 1984, Nr. 37/Januar 1985.

Großbritannien

Treffpunkt. Journal of the Association of Teachers of German. Vol. 17, No. 1/March 1985.

Niederlande

Gids voor leraren Duits, hg. von der Vereniging van Leraren in Levende Talen. 38 S.

Kanada

Mitteilungsblatt der Ständigen Konferenz Kanadischer Deutschlehrer. Bd. II, Nummer 1/2, Frühling/Herbst 1984.

Schweden

Lingua. Riksföreningen för Lärarna i Moderna Sprak. No 3&4/1984, 1/1985.

Moderna Sprak. Vol. LXXVIII, Nr 3&4/1984, Vol. LXXIX, Nr 1/1985. Published by the Modern Language Teachers' Association of Sweden.

Schweiz

Hotzenköcherle, Rudolf: *Die Sprachlandschaften der deutschen Schweiz.* Hrg. Nikiaus Bigler & Robert Schläpfer, unter Mitarbeit von Rolf Börlin. Verlag Sauerländer, Aarau 1984. Ca. 450 S., 108 Karten. DM 95,— / SFr. 88,— (ISBN 3-7941-2623-8).

Spanien

Comunicaciones Germánicas. No 9&10/1984. Ed. Sociedad española de profesores de alemán.

In eigener Sache:

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

IDV-Rundbrief 36	im Dezember 1985.
erschient	
Einsendeschluß für Beiträge	und Anzeigen: 1. Oktober 1985,
für Beilagen: 15. Oktober	1985.
Anzeigentarif:	
1/1 Seite Sfr.	300,- (DIN A5)
1/2 Seite Sfr.	150,-
1/4 Seite Sfr.	75,-
Beilagen Sfr.	300,-/Ex.