IDV-RUNDBRIEF

DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND

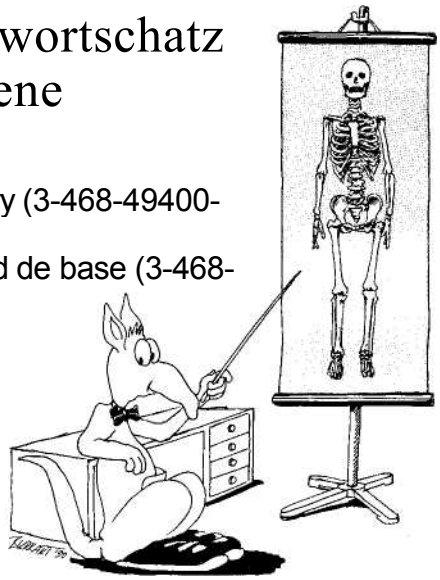
Aus dem Inhalt:

Irina Khaleeva: Aus meiner Sicht
Beiträge von M.J. Zwilling und S. Bengtsson
Verbandsporträt: Kuba
Buchbesprechungen

SEPTEMBER 1992

49

Langenscheidts Grundwortschatz Deutsch für verschiedene Ausgangssprachen



Englisch: Basic German Vocabulary (3-468-49400-9), DM 19,80

Französisch: Vocabulaire allemand de base (3-468-49402-5), DM 19,80

Italienisch: Vocabolario fondamentale di tedesco (3-468-49404-1), DM 19,80

Spanisch: Vocabulario fundamental del alemán (3-468-49406-8), DM 19,80

- Rund 4000 Stichwörter
- Nach Sachgebieten geordnet
- Übersetzung des Grundworts, Anwendungsbeispiele, Angaben zur Aussprache und zur Grammatik

Das illustrierte Übungsbuch dazu enthält vielfältige Wortschatzübungen mit Lösungsschlüssel. Hervorragend für den Selbstunterricht geeignet. Das Übungsbuch ist ebenfalls in verschiedenen Ausgangssprachen erhältlich.

Englisch:
Workbook (3-468-49401-7), DM17,80

Französisch:
Activités écrites (3-468-49403-3), DM17,80

Italienisch:
Libro d'esercizi (3-468-49405-X), DM 17,80

Spanisch:
Libro de ejercicios (3-468-49407-6), DM 17,80

Darüber hinaus kann das **Übungsbuch (einsprachig Deutsch)** auch unabhängig vom Lernwörterbuch als wichtiges Hilfsmittel bei themenorientierter Wortschatzarbeit eingesetzt werden, d.h. dieser Titel ist auch für Lerner anderer Ausgangssprachen als die im Lernwörterbuch enthaltenen interessant und nützlich.

Deutsch - Für Lerner mit anderen Ausgangssprachen:
Übungsbuch (3-468-49419-X), DM 17,80

Langenscheidt L
...weil Sprachen verbinden

Postfach 4011 20 ■ D-8000 München 40

DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND

Präsident: Waldemar Pfeiffer, Urocza 41
PL-60-660 Poznan. Tel. 61232583
Sitz des Präsidiums: Adam-Mickiewicz-Universität
H. Wieniawskiego 1, PL-61-712 Poznań
Generalsekretär: Claus Ohrt, Ängen
S-560 34 Visingsö. Tel. 39040604
Schatzmeister: Claus Reschke, 1701 Hollister Drive
Houston, Texas 77055-3126. Tel. 7134679972
Schriftleiter: Hans-Werner Grüninger, Kalchackerstrasse 47
CH-3047 Bremgarten. Tel. 31240110
Beisitzer: Irina Khaleeva, Ostozhenka 38
SU-119034 Moskau. Tel. 24 68 603

INHALTSVERZEICHNIS

AUS MEINER SICHT
Irina Khaleeva…… 2

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS
An die Verbänd 4

MITTEILUNGEN VON DEN VERBÄNDEN
AMPAL - Asociación Mexicana de Profesores de Alemán……. 4

VERANSTALTUNGEN
BERICHTE:
Symposium an der Universität Bern, 2.4.1992…… 6
3. Gemeinsame Jahrestagung kanadischer Deutschlehrer, University of Waterloo, Ontario, 21.-24.5.1992…….. 10
CAUTG, University of Prince Edward Island, Charlottetown, 25.-27.5.1992 .13
Jahrestagung des Amerikanischen Deutschlehrerverbands (AATG), Baden-Baden, 19.-22.7.1992……..... 15

GEDANKENSPLITTER…… 16

BEITRÄGE
Michael J.Zwilling: Quasi-Termini in der Fachsprache der Geisteswissenschaften…… …. 17
Sverker Bengtsson: Stationssystem - Ein Modell für wirkungsvollere Gesprächsübungen…… 27

VERBANDSPORTRÄTS
DaF in Kuba in den Zeiten der Vereinigung Deutschlands (Jorge Hernandez-Eduardo)…….....34

BUCHBESPRECHUNGEN
Kees van Eunen usw.: Deutsch aktiv Neu…….. 42
Lutz Röhrich: Das grosse Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten…….. 44
Funk/König: Grammatik lehren und lernen……. 45
Jutta Douvitsas-Gamst usw.: Das Deutschmobil……. ….....47

EINGESANDTE LITERATUR…… 48

Es hat sich so ergeben, daß ich in den letzten 20 Jahren mit vielen internationalen nichtstaatlichen Verbänden und Organisationen von Berufes wegen bzw. in Ausübung meiner Funktionen zu tun hatte. Diese haben ihre Arbeitsweise und Methoden, ihre eigenen Zielstellungen und Aufgaben. Sie vereinen gleichgesinnte Menschen und bringen in bestimmten Sach- und Fachbereichen Fachleute zusammen, damit das betreffende Fachgebiet im allgemeinen gesellschaftlichen Bewußtsein die ihm gebührende Wertschätzung erfährt - wenigstens aus der Sicht derer, die für die Verbandspolitik verantwortlich sind.

Der nachfolgende Beitrag soll vom Leser bitte nicht als eine kontrastive verbandspolitische Studie aufgefaßt werden. Es liegt mir ebenfalls fern zu behaupten, der eine internationale Verband sei in seiner Tätigkeit effizienter oder erfolgreicher als der andere. Auch sind meine Ausführungen nicht bloß Ausdruck der Empfindungen eines IDV-Vorstandsmitgliedes, das nur über eine geringe Vorstandserfahrung verfügt (wenn man dies an der schon erbrachten Leistung mißt), sondern es handelt sich um Überlegungen einer Person aus dem Osten Europas, die zum einen schon über 30 Jahre zwischen zwei Sprachen und Kulturen hin- und hergerissen wird (russisch und deutsch) und zum anderen im eigenen Land die «Interessen» des Deutschen als einer Fremdsprache verficht, des Deutschen, das eine der 130 Sprachen ist, die in Rußland beheimatet sind und die heute aufgrund einer neu konzipierten Sprachenpolitik endlich in den staatlichen Unterlagen in einem Sprachengesetz berücksichtigt sind.

Sicherlich hat jede Sprache und jede Kultur ihre Rechte und ihren autonomen Status im Weltmaßstab. Es wäre gewiß falsch, hier Prioritäten zu setzen und festzulegen, welche oder wessen Kultur einen größeren oder minderen Rang hat. Die zentripetalen Erscheinungen in der früheren Sowjetunion sind Folgen (aus meiner Sicht: leider!) einer falsch verstandenen und um so mehr falsch verwirklichten Sprachenpolitik. Wenn man schon von unterschiedlichen Gemeinschaften bzw. Interessengruppen spricht (die Welt ist wohl so erschaffen worden, daß sich die Menschen je nach ihren Interessen zusammenschließen), so darf aus meiner Erfahrung gesagt werden, daß der *Internationale Deutschlehrerverband* nicht nur eine der wenigen nichtstaatlichen und überregionalen Organisationen ist, die bestrebt sind, Fachleute auf einem bestimmten Gebiet zu vereinen, sondern daß er auch eine Gemeinschaft bildet, die im Rahmen ihrer Tätigkeit nie versucht hat, die Bedeutung anderer Sprachen und Kulturen geringzuschätzen. Der IDV war vielmehr stets gewillt, eine

interkulturelle Brücke zwischen unterschiedlichen Gemeinschaftswesen zu schlagen, wie dies auch andere Verbände tun. Er fühlte sich in den bald 25 Jahren seiner Geschichte dieser Aufgabe, die einer Notwendigkeit entspringt und der historischen Rolle der deutschen Sprache entspricht, in hohem Maße verpflichtet. So wird denn auch der Geist der Völkerverständigung in unseren Satzungen (vgl. Art. 1-3 der IDV-Statuten) zu einem grundlegenden Prinzip erhoben.

Es hätte sich wohl kaum jemand vorstellen können, wie schnell die politische Karte Europas sich verändern wird und daß sich unser Verband vor einem völlig neuen Hintergrund mit einer Situation konfrontiert sieht, in der die Brückenfunktion seiner Sprache allmählich ihre politische Dimension verliert und sich einzig und allein auf interkulturelles Einander-verstehen-Wollen verlegt. Ich möchte fast behaupten, daß das Goethe-Sinnblatt (Gingo Biloba) sich für den IDV gewendet hat.

In den mehr als zwei Jahrzehnten seiner Geschichte ging der IDV sehr behutsam mit dem «Westöstlichen Divan» um. Nun ist es an der Zeit, die Goethe-Maxime auf die neuen demokratischen Weltverhältnisse anzuwenden - und zwar auf eine wirkliche interkulturelle Verständigung.

Ich bin Mitglied des IDV seit 1975, im Vorstand seit 1989. Ich habe also die IDV-Geschichte bzw. -Entwicklung aus verschiedenen Zeiträumen und Perspektiven beobachten können. Der Verband als eine nichtstaatliche Struktur ist sicherlich nicht ein Abstraktum, sondern ein Konkretum, das von konkreten Persönlichkeiten seinerzeit ins Leben gerufen und ebenfalls von konkreten Menschen (Rudi Zellweger, Johannes Rößler, Karl Hildgaard-Jensen, Waldemar Pfeiffer, Claus Ohrt und manchen anderen) geleitet worden ist, und zwar in eine historisch richtige Richtung.

«Panta rhei», schreibt unser Generalsekretär in seinem Beitrag «Aus meiner Sicht» (vgl. Rundbrief 48). Dem Grundsatz kann man in jeder Hinsicht zustimmen; nichts ist ewig konstant, nur eins bleibt aus meiner Sicht *ewig* - allein die Einsicht in die Notwendigkeit, daß der gute Wille zur interkulturellen Kommunikation, in welcher Sprache auch immer, den Menschen im 21. Jahrhundert die Wirrnisse des 20. erspart. Und hier hat das Deutsche wieder seine historische Chance. Aus dieser globalen Einsicht sollen sich meines Erachtens auch die Ziele und Aufgaben des IDV herleiten.

Irina Khaleeva

Beisitzerin des
IDV-Vorstandes

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

AN DIE VERBÄNDE

Wir möchten unsere Mitglieder darauf hinweisen, daß das Organisationskomitee für die X. Internationale Deutschlehrertagung 1993 mit der Bitte um Hinweise bezüglich der Gestaltung der Leipziger Tagung an die Verbandsvorstände herangetreten ist und laufend herantritt (Benennung der Sektionsleiter und -leiterinnen, der Podiumsteilnehmer und -teilnehme-rinnen, Wünsche für das Rahmenprogramm usw.). Wir bitten alle Verbände nachdrücklich, dieses Angebot reichlich in Anspruch zu nehmen und die Chance zu nützen, *Ihre* Tagung mitzugestalten.

IDV-Vorstand

MITTEILUNGEN VON DEN VERBÄNDEN

AMPAL - ASOCIACION MEXICANA DE PROFESORES DE ALEMÁN

Gründung des mexikanischen Deutschlehrerverbandes

Die erste Initiative, einen Deutschlehrerverband in Mexiko zu gründen, datiert aus dem Jahre 1975. Leider blieb damals alles beim guten Willen, offensichtlich war die Zeit noch nicht reif für dieses Vorhaben. Allerdings blieb die Idee latent vorhanden, bis sie schließlich Anfang 1990 im Rahmen des Arbeitskreises DaF, eines losen Zusammenschlusses der Vertreter der wichtigsten Deutsch unterrichtenden Institutionen in der Hauptstadt, aufgegriffen wurde. Es wurde zunächst eine Umfrage bei den Deutschlehrern in Stadt und Land durchgeführt, bei der ein erhebliches Interesse an der Gründung eines mexikanischen Deutschlehrerverbandes offenbar wurde.

In Mexiko wird zurzeit an etwa 28 Universitäten und einem Dutzend Instituten und Schulen Deutschunterricht erteilt. In der Hauptstadt, d.h.

an der Nationalen Autonomen Universität von Mexiko (UNAM), gibt es neben normalen Sprachkursen einen einjährigen Ausbildungskurs für Lehrer DaF und ein zweijähriges Postgraduiertenstudium (maestría) in angewandter Linguistik, dessen Curriculum auch in einigen Bereichen eine Spezialisierung für deutschsprachige Teilnehmer vorsieht. Ferner ist das Goethe-Institut in der Hauptstadt und in Guadalajara tätig, und es gibt sowohl in der Stadt Mexiko wie in Guadalajara und Puebla offizielle deutsche Schulen.

Anzumerken ist, daß sich mehr als ein Drittel der Deutsch unterrichtenden Institutionen in der Hauptstadt befindet, wo etwa ein Viertel der Gesamtbevölkerung Mexikos lebt. Der Rest verteilt sich auf 19 von 28 Bundesstaaten. Der in diesen Zahlen deutlich werdende Zentralismus in Mexiko hat zur Folge, daß viele Lehrer in der Provinz auf sich allein gestellt sind, wegen der weiten Entfernungen kaum an Seminaren und anderen Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen können und oft nicht einmal genügende Information über bzw. Zugang zu neueren Unterrichtsmaterialien haben. Die Notwendigkeit, diese Situation durch die Gründung eines Deutschlehrerverbandes zu verbessern, lag also auf der Hand.

Am 13. März 1992 fand in Anwesenheit von 38 Deutschlehrern aus Mexiko-Stadt und aus der Provinz die Gründungsversammlung der *Asociación Mexicana de Profesores de Alemán, A.C.* statt. Damit ist es gelungen, eine Interessenvertretung der Deutschlehrer in der gesamten Republik zu schaffen, die, nach mexikanischem Recht als «Asociación Civil» konstituiert, als juristische Person nach außen auftreten kann.

In den ersten Vorstand wurden folgende Lehrer gewählt: Ma. Esther Elorduy (Präsidentin), Enriqueta Kuhlmann (Sekretär), Verónica Pena (Schatzmeisterin), Martha Elena Tribukait (Sprecherin), Harald Schlegel (Sprecher).

Ziele des Verbandes sind unter anderem, den Kontakt zwischen den im Lande verstreuten und oft unter schwierigen Bedingungen arbeitenden Deutschlehrern zu fördern, durch Seminare und andere Veranstaltungen zur Fortbildung der Deutschlehrer beizutragen, die Deutschlehrer über im In- und Ausland stattfindende Kongresse, Seminare usw. zu informieren und den Kontakt zu anderen Organisationen im Ausland und Mexiko aufzunehmen und aufrechtzuerhalten.

Auf der Gründungsversammlung wurde einstimmig der Beschluß gefaßt, den Vorstand zu beauftragen, baldmöglichst die Aufnahme in den IDV zu beantragen.

Die AMPAL befindet sich zurzeit noch in der Aufbauphase. Dabei ist ihr jede Hilfe willkommen. Dankenswerterweise konnte der Verband bis jetzt mit der Unterstützung des Goethe-Instituts rechnen. Für die Zukunft hoffen wir, über eine intensive Kommunikation mit dem IDV

hinaus zu einer engen Zusammenarbeit mit insbesondere den nord- und lateinamerikanischen sowie den europäischen Landesverbänden zu kommen, um aus deren Arbeit und Erfahrungen Anregungen und Hilfe bei unseren Bemühungen zu erhalten.

Ma. Esther Elorduy

VERANSTALTUNGEN

Berichte

SYMPOSIUM AN DER UNIVERSITÄT BERN

Am 2. April 1992 wurde in Bern vom IDV gemeinsam mit dem Brevet d'enseignement secondaire der Universität Bern und mit der Unterstützung des Max und Elsa Beer-Brawand-Fonds ein eintägiges Symposium durchgeführt. Als Referenten und Referentinnen traten die Mitglieder des IDV-Vorstandes Irina Khaleeva, Waldemar Pfeiffer, Claus Ohrt und Claus Reschke sowie Michael Langner von der schweizerischen LEDAFIDS auf. Sie erörterten aus verschiedenen Perspektiven *«Fragen und Probleme des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts».* Die erstmalige Durchführung einer solchen Vortragsreihe im Zusammenhang mit einer Vorstandssitzung hatte zum Ziel, den Vorstand mit den schweizerischen Landesverbänden näher zusammenzubringen. Im Anschluß an das Symposium nutzten die Société des professeurs d'allemand en Suisse romande et italienne (SPASRI), der Arbeitskreis DaF in der Schweiz und der Verein der Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (LEDAFIDS) die Gelegenheiten zu einem fruchtbaren Gedankenaustausch unter sich und mit dem IDV-Vorstand. Das gemeinsame Nachtessen im Haus der Universität bleibt allen Teilnehmern in bester Erinnerung.

In ihrem Beitrag referierte Prof. Irina Khaleeva über *«Probleme des Deutschen als Fremd- und als Muttersprache in einer multikulturellen Gesellschaft».* Ihre Ausführungen über die Sprachsituation der deutschen Bevölkerung in der heutigen GUS und deren Stellung zwischen deutscher Hochsprache, Dialekt und Russisch waren von großem Interesse. Sie werden in einem kommenden RUNDBRIEF speziell und ausführlich präsentiert werden.

IDV-Präsident Waldemar Pfeiffer sprach über *«Aktuelle Probleme der Sprachenpolitik und der Unterrichtsplanung».* Er wies darauf hin, daß die Fremdpsrachenpolitik sowohl gesellschaftliche wie auch individuelle

Bedürfnisse erfassen und in bildungspolitische Maßnahmen münden muß, die im Curriculum ihre Konkretisierung finden. Dabei ist zu beachten, daß der Bedarf an Fremdsprachen aus der Summe der bestehenden internationalen Kontakte in den verschiedenen Bereichen der Wirtschaft und Kultur resultiert. In diesem Zusammenhang wurde die Frage nach dem Stellenwert des Deutschen in Europa und in der Welt gestellt und seine Bedeutung als wichtige europäische Sprache, als Begegnungssprache und als Wirtschaftssprache hervorgehoben. Auf diesen kommunikativen Wert der deutschen Sprache hat sich die Programmierung von Lehr- und Lernprozessen zu stützen, indem sie in der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowohl auf die kulturelle wie auch auf die politische und ökonomische Dimension des Fremdsprachenunterrichts eingeht.

IDV-Generalsekretär Claus Ohrt erläuterte die Entwicklung des *«DaF-Unterrichts in Schweden in den letzten Jahrzehnten».* Er zeigte, daß die Besonderheit dieser Entwicklung darin liegt, daß die Auseinandersetzung über die Frage, wie Fremdsprachen unterrichtet werden sollen, parallel einherging mit Schulreformen, die das schwedische Schulsystem Von Grund auf veränderten. Von einem Parallelschulsystem (in vielem ähnlich dem in der Bundesrepublik) ging man über zu einer neunjährigen zusammengehaltenen Grundschule (die in vielem mehr dem Schulsystem in der ehemaligen DDR ähnelt als der bundesdeutschen Gesamtschule) und einem darauf aufbauenden dreijährigen Gymnasium.

Der Referent führte aus, daß äußerst heterogene Klassen der Grundschule (völlige Wahlfreiheit hinsichtlich der Pflichtwahlfächer und Abschaffung des Sitzenbleibens) wie auch die Entwicklung des Gymnasiums (es wird heute von mehr als 90% eines Jahrgangs besucht und umfasst alle weitere Ausbildung einschließlich der Berufs- und Berufsschulausbildung) eine Veränderung des Fremdsprachenunterrichts notwendig machten. Direktmethode, modifizierte Direktmethode, kommunikative Methode sind einige der Schritte in den vergangenen Jahrzehnten zu einem zeitgerechten Fremdsprachenunterricht hin. Darin unterscheidet sich die schwedische Entwicklung kaum von jener außerhalb Schwedens. Sicherlich aber erwies sich die Notwendigkeit einer Veränderung als zwingender unter den durch die Schulreformen geschaffenen Voraussetzungen. Die Internationalisierung der Schule und der Gesellschaft, die Verflechtung der schwedischen Industrie mit der internationalen, der lebensnotwendige Export schwedischer Industrieprodukte, das steigende Interesse an der Kultur anderer Völker und die immer größere Reiseneigung der Schweden machte es notwendig, der «Fluency» vor der «Accuracy» den Vorrang zu geben. Das ungezwungene mündliche Sprachverhalten spielt eine größere Rolle als die Kunst, grammatisch korrekte Sätze von sich zu geben. Die Heterogenität der Klassen und die größer werdenden Unterrichtsgruppen (bis zu 30 Schülern) machten es aber

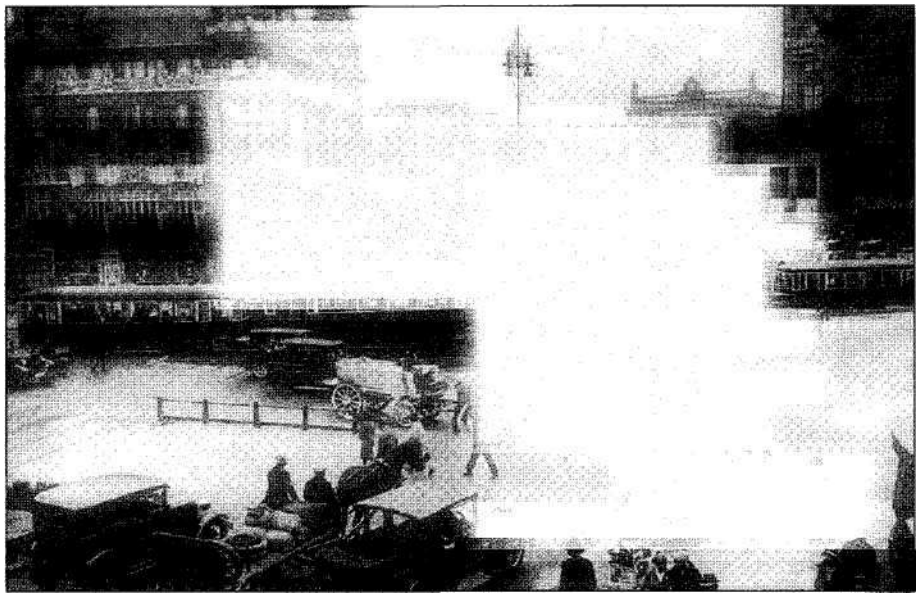
auch notwendig, den Unterricht innerhalb einer Klasse zu individualisieren und dadurch wirkungsvoller zu gestalten. Im traditionellen Frontalunterricht sind diese Ziele nicht zu erreichen. Neue Bestrebungen, den Klassenrahmen in kleinere Arbeitsgruppen aufzulösen (Stationsunterricht - vgl. dazu den Beitrag von Sverker Bengtsson über *«Stationssystem - ein Modell für wirkungsvollere Gesprächsübungen»* in dieser RUNDBRIEF-Nummer), den Schülern ein weitgehenderes Mitspracherecht bei der Gestaltung des Unterrichts einzuräumen und ihnen die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozeß zu übertragen (Learner Autonomy), scheinen gute Ansätze zu sein, um das Problem der Heterogenität zu lösen.

Prof. Claus Reschke präsentierte *«Das Kompetenzprüfungsverfahren im Fremdsprachenbereich in den USA».* Er legte zuerst Entwicklung und Zielsetzung dieses spezifischen Prüfungsverfahrens dar: In den Vereinigten Staaten lernen jährlich im Durchschnitt über $3^{1/2}$ Millionen Schüler an öffentlichen Schulen und eine weitere Million Studenten in Colleges und Universitäten eine Fremdsprache, ohne daß es bis vor einigen Jahren möglich gewesen wäre, die Sprachkompetenz des Lerners effizient und zuverlässig zu ermitteln. Mit anderen Worten: es gab kein Prüfungssystem, das den Lehrer in die Lage versetzte, die Kompetenz des Lerners in allen vier Sprachfertigkeitsbereichen (Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) *und* sein kulturelles und landeskundliches Wissen durch ein Prüfungsverfahren zu ermitteln, das für alle Sprachen im Prinzip das gleiche ist, von allen Sprachlehrern nach einer kurzen Sonderausbildung angewandt werden kann und dessen Ergebnisse im ganzen Land von allen Fremdsprachenlehrern interpretiert und verstanden werden können. Diesem Mangel schaffte die Einführung des Kompetenzprüfungsverfahrens Abhilfe, das Anfang der achtziger Jahre von einer kleinen Gruppe von Fremdsprachenlehrern unter der Leitung des *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) entwickelt worden ist. Bei diesem Prüfungsverfahren handelt es sich um einen Test, der die Kompetenz des Kandidaten in jedem Sprachfertigungsbereich *und* sein landeskundliches und kulturelles Wissen *global* ermittelt. Seit seiner Einführung ist das Kompetenzprüfungsverfahren bereits für acht Fremdsprachen entwickelt worden: Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Russisch und Spanisch.

Ausführlich befaßte sich dann der Referent mit Fragen der Struktur, der Interview-Technik und der Evaluierung und schloß seine Ausführungen mit einem kurzen Blick auf kurrikulare Implikationen ab, zu denen diese Art von Prüfungsverfahren zwangsläufig führt und die in den USA eine neue Generation von Lehrbüchern hervorgebracht hat - eine Entwicklung, die heute weder im Sekundärbereich noch auf der College- und Universitätsebene abgeschlossen ist.

Konturen Magazin für Sprache, Literatur und Landschaft

Konturen bietet auf 80 reich bebilderten Seiten Essays, Leseproben, Interviews, Schriftsteller-Porträts, Informationen und Rezensionen. Konturen zeigt die kulturelle Vielfalt des deutschen Sprachraums in Vergangenheit und Gegenwart. Sprache, Literatur und Landschaften sind die Schwerpunkte dieser neuen Zeitschrift, die vierteljährlich erscheint.



Konturen erscheint im Max Hueber Verlag • W-8045 Ismaning
Ein Probeheft liegt für Sie bereit; fordern Sie es an!

Michael Langner stellte in seinem Referat *«Die Sicht der Schweiz auf die ABCD-Thesen»* in kurzen Zügen die Geschichte der 1990 in verschiedenen Fachzeitschriften (u.a. auch im RUNDBRIEF 45) publizierten «ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht» vor und gab einen Ausblick auf die weiterführenden Aktivitäten der ABCD-Gruppe. Dabei legte er den Schwerpunkt auf die Besonderheiten der mehrsprachigen und multikulturellen Schweiz, in der Deutsch sowohl als Muttersprache wie auch als zweite oder dritte Landessprache unterrichtet wird. Die Landeskunde nimmt in diesem Kontext eine besondere Stellung ein, und die Landeskundlichen Inhalte müssen der kulturellen Diversität des Landes angepaßt werden.

Des weiteren verdeutlichte der Vortragende die Klage über die fast völlig fehlende Präsenz der beiden kleineren deutschsprachigen Länder Österreich und Schweiz in den Deutschlehrbüchern. Mit Nachdruck hob er die Verschiedenartigkeit der deutschsprachigen Regionen hervor und forderte, daß den regionalen Unterschieden besser Rechnung zu tragen sei. Für die Lehrbucharbeit müsse in Zukunft der Beizug von Expertenteams aus den verschiedenen deutschsprachigen Ländern eingeplant werden, die Möglichkeiten der Kooperation müßten geprüft, die Zusammenarbeit im Rahmen von Verlagsprojekten und bei der Aus- und Weiterbildung der Unterrichtenden gefördert werden. Das Prinzip der Diversifikation schließt im didaktischen-methodischen Bereich jede vereinfachende Vereinheitlichung aus und erhebt im Gegenteil als zentrale Forderung die Sensibilisierung für Varianten der gesprochenen deutschen Standardsprache. Dies würde eine Farbigkeit und Realitätsnähe der landeskundlichen Information mit sich bringen, die sich stärkend auf die Motivation der Lernenden auswirken kann.

Hans-Werner Grüninger
Schriftleiter

DRITTE GEMEINSAME JAHRESTAGUNG KANADISCHER DEUTSCHLEHRER

«Multikulturelle und internationale Perspektiven»
21.-24. Mai 1992, University of Waterloo, Ontario (Kanada)

An einem sonnigen Frühlingstag bei klarem Himmel und blühenden Bäumen trafen sich über 170 Deutschlehrer zur dritten gemeinsamen nationalen Tagung der Ständigen Konferenz Kanadischer Deutschlehrer und des Kanadischen Verbandes Deutscher Sprachschulen an der Universität von Waterloo in Ontario, Kanada.

Die SKKD ist ein Dachverband, der die drei in Kanada existierenden

Lehr-Ebenen - die Sprachschulen (auch als Samstagsschulen bekannt), die Oberschulen und die Universitäten - umfaßt. Der KVDS ist ebenfalls ein Dachverband, der aus den Sprachschulen in Kanada hervorging. Seit Mai 1990 werden die jährlichen Tagungen dieser beiden Organisationen gemeinsam durchgeführt.

Etwa 100 km westlich von der Provinzhauptstadt Toronto liegt die Zwillingsstadt Kitchener-Waterloo, die bis zum Ersten Weltkrieg Berlin hieß. Bis heute noch macht sich der Pioniergeist der ersten deutschstämmigen Einwanderer in diesem Gebiet bemerkbar. Auf dem Farmermarkt verkaufen die Mennoniten mit ihren langen Bärten und großen schwarzen Hüten «ungestreßte» Eier und andere Naturprodukte.

In dieser landschaftlich sehr fruchtbaren Grafschaft Waterloo mit leicht rollenden Hügeln sind zwei Universitäten ansässig: die Wilfrid Laurier University (etwas 7000 Studenten) und die University of Waterloo (rund 17000 Studenten). Beide Universitäten sind nach dem Zweiten Weltkrieg aus einem lutherischen College hervorgegangen.

Vor diesem Hintergrund trafen sich Deutschlehrer aus allen Teilen des sich von Osten bis Westen über 6000 km erstreckenden Landes. Die Entfernungen innerhalb Kanadas sind vergleichbar mit einer Reise von Hamburg bis Zentral-Afghanistan in Vorderasien. Weitere Teilnehmer und Experten kamen aus Belgien, Deutschland, Finnland, Österreich, Polen und den USA. Weil Kanada ein multikulturelles Land und ein exportabhängiger Industriestaat ist, hatte das Tagungsthema besondere Bedeutung für die kanadischen Deutschlehrer.

Begrüßt wurden die Teilnehmer von Präsident Dr. Manfred Kuxdorf (SKKD) und von Altpräsident Dr. Herminio Schmidt (KVDS) sowie von anderen Würdenträgern. Unter den geladenen Gästen befand sich auch der IDV-Präsident, Waldemar Pfeiffer (Polen). Den Plenarvortrag hielt Professor Peter Neide (Brüssel), der über «Deutsch im Konflikt» sprach. In seinen Ausführungen verglich er den belgischen Sprachkonflikt und die daraus entstandene Gesetzgebung mit den Problemen im französisch-kanadischen Quebec. Dabei wurde klar, daß erfolgreiche europäische Modelle nicht kritiklos in eine andere Kultur übernommen werden können. Vielmehr müßte jedes importierte Modell den landeseigenen kulturellen Bedingungen angepaßt werden. Damit setzte Professor Neide den interkulturellen Ton, der in vielen der Vorträge und Workshops mit vielseitiger Thematik den Programmverlauf bestimmte.

Erstmalig bei den jährlichen Tagungen der SKKD/KVDS gab es eine Sektion «Wirtschaftsdeutsch». In einer Reihe von Vorträgen und Workshops setzten sich die Teilnehmer mit diesem Themenkreis auseinander. Dr. Erika Gautschi (Purdue University, Indiana, USA) berichtete über Erfahrungen mit Wirtschaftsdeutsch als Fachsprache. Sie erläuterte, wie dieses Fach an Universitäten in den USA zunehmend an Bedeutung

gewinnt. Sie sprach über ihre Eindrücke und Erfahrungen mit der «Prüfung Wirtschaftsdeutsch International» und diskutierte darüber mit den Teilnehmern.

Der Diplom-Politologe und Leiter der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Montreal, Uwe Rau, verdeutlichte die Konzeption der Prüfung für das «Zertifikat Deutsch als Fremdsprache», wahrend Dr. Claus Reschke (University of Houston, Texas) den «multikulturellen DaF-Unterricht in den neunziger Jahren» aus der Vogelperspektive betrachtete. Dabei plädierte Reschke für den bedarfsorientierten Sprachunterricht und äußerte Gedanken über programmatische und kurrikulare Voraussetzungen.

Aus einem ganz anderen Blickwinkel behandelte Dr. Herminio Schmidt (Wilfrid Laurier University, Waterloo) das Thema «Wirtschaftsdeutsch im interkulturellen Kontext». Während die «Prüfung Wirtschaftsdeutsch International» für die «Fachsprache» richtungweisende Funktion auf lange Sicht hat, verwies Schmidt mit Nachdruck auf eine dringliche Sofortlösung, nämlich auf den praktischen Unterricht für kanadische Führungskräfte in Industrie und Wirtschaft. Auf reichhaltige Erfahrungen aus der Praxis aufbauend, konzentrierte sich Schmidts Ansatz auf die interkulturelle Sensibilisierung der Führungskräfte. Dabei sei «Wirtschaftsdeutsch» nicht als eigenständige «Fachsprache» einzuengen, sondern müsse im interkulturellen Kontext einer sich wandelnden Weltwirtschaft verstanden werden. An zahlreichen Beispielen aus kanadischer Sicht demonstrierte er die Wichtigkeit des interkulturellen Kontextes bei der erfolgreichen Vermittlung von Wirtschaftssprachen.

In dem reichhaltigen Angebot kamen auch die Lehrer der Grund- und Oberschüler nicht zu kurz. In zwei intensiven Workshops erarbeitete Thomas Viet, Fachberater für Finnland und Autor von «Wer? Wie? Was?», mit den Teilnehmern die integrierte Landeskunde mit Folieneinsatz sowie die Arbeit mit Textsorten und praktizierte im Rahmen einer Lektion die methodischen Schritte für zwei Unterrichtstunden.

Zu dieser Sektion gehörte auch die Leiterin des Heritage Language Program, Frau Sandra Houstons (Ottawa), mit ihrem Thema «Die Rolle der Kinderliteratur in der multikulturellen Bildung». Margaret Freund und Ingeborg Schlichtmann, verantwortlich für deutsche Schulen und Heritage Languages (Erbsprachen) in der Schulbehörde von Saskatoon, Saskatchewan, besprachen die Erfolgsformel für Samstagsschulleiter unter dem Titel «Diplomacy, Direction, Dynamism - Characteristics of an effective Language school coordinator». In über dreißig Vorträgen und Workshops mit reichhaltiger Thematik wurde die internationale Perspektive der deutschen Sprache nicht aus den Augen verloren.

Für den kulturellen Teil sorgte eine Fahrt nach Stratford, und der Besuch von Shakespeares «Love's Labour Lost» (das im deutschen kulturellen Kontext nicht mit «Arbeit», sondern mit «Leid und Lust» übersetzt

wird) gehörte zu den vielen Höhepunkten dieser Tagung. Nach einem Empfang, den die Generalkonsulate der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz ermöglichten, rezitierte die österreichische Schauspielerin Herlinde Gärtner-Zeitlinger Werke von Christine Lavant und Ingeborg Bachmann. Das Bankett am Samstagabend wurde mit Liedern von Brahms und Mahler von der Sopranistin Daria Salemka festlich untermalt.

Diese Tagungen, an denen Lehrbeauftragte aus Samstagsschulen, Oberschulen und Universitäten zusammenkommen können, sind von unschätzbarem Wert für den kanadischen Raum. Wie sehr die Bemühungen der kanadischen Deutschlehrer anerkannt werden, zeigt sich bestätigt durch die großzügigen finanziellen Unterstützungen der Regierungsstellen von Kanada, Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die nächste Tagung ist für Ende Mai 1993 in Ottawa vorgesehen.

Herminio Schmidt

JAHRESTAGUNG DER CANADIAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY TEACHERS OF GERMAN

An der diesjährigen Tagung des kanadischen Germanistenverbandes (CAUTG), die vom 25. bis 27. Mai an der University of Prince Edward Island in Charlottetown stattfand, konnten gleich zwei historische Ereignisse gefeiert werden. Zum einen war es die 30. Jahresversammlung, zum andern war es hier, auf diesem idyllisch gelegenen Campus, wo einst der folgenreiche Beschluß gefaßt wurde, mit *Seminar - A Journal of Germanic Studies* eine neue wissenschaftliche Zeitschrift herauszugeben.

Es gehört fast schon zur Tradition des Verbandes, keine Simultansitzungen abzuhalten, damit alle Vorträge allen Teilnehmern zugänglich sind. Insgesamt siebzehn Vorträge und zwei Podiumsdiskussionen innerhalb von drei Tagen sorgten für ein ebenso reichhaltiges wie anspruchsvolles Programm, das nicht nur die Breite des Faches selbst widerspiegelte, sondern auch einen lebhaften Eindruck von der an kanadischen Universitäten betriebenen Forschung vermittelte. Die aktive Teilnahme so zahlreicher junger Kollegen und die Qualität ihrer Beiträge sind als besonders erfreulich zu bezeichnen.

Arnd Bohm (Carleton) leitete die Diskussion zum Thema «Die Lektüre schwieriger moderner Lyrik», der drei Beiträge vorangegangen waren: Paul Peters (McGill) über «Geschwindigkeiten des Wortes», Eitel Timm (British Columbia) über «Grenzen hermeneutischen Verstehens: Celan und seine Exegeten» sowie Tony Kiesenhofer (McGill) über «Goethe

Konkret - über Ernst Jandls <Übe!>». Es entspann sich eine lebhafte und aufschlußreiche Diskussion darüber, inwieweit und mit welchen Strategien der Zugang zu solcher Lyrik erleichtert werden kann.

Hermina Joldersma (Calgary) leitete das praxisorientierte Forum zum Thema «Lernziele und Lernprogression im universitären Sprachunterricht». Karin Gürttier (Montreal), Jürgen Jahn (Calgary), Jörg Roche (British Columbia) und Uwe Wilhelm (Acadia) präsentierten ihre Positionen und verwiesen auf die für ihre Region typischen Probleme. In der offenen Diskussion wurde leider nur allzu schnell klar, daß der Informationsaustausch über Lernziele und -progression an den über vierzig Institutionen in zehn verschiedenen Provinzen viel zu wünschen übrigläßt. Für die nächste Tagung ist deshalb ein Forum geplant, das Richtlinien und Wege der Standardisierung in dieser Hinsicht erarbeiten soll, um das Desideratum der freien Transferierbarkeit der Studenten innerhalb des Landes zu realisieren.

Hier sei nur auf einige der Vorträge verwiesen. Hermina Joldersma (Calgary) referierte über «Function and Category in Late-Medieval Song: *Tannhäuser* as Religious Text», Christoph Lorey (Alberta) über «Die sozialkritischen Motive in Stifters *Nachsommer»,* Kathryn S. Hanson (Western Ontario) über «Rhetorical Consciousness and Poetic Representation: The Role of the Poet in Tieck's *Kaiser Octavianus»,* Barbara R. Kes-Costa (Carleton) über «Ätolien, Algier und das Serail: Beziehungen zwischen Plautus, J. M. R. Lenz und Mozart» sowie Angela Borchert (Princeton) zum Thema «(Re-)Considering Allegory: Kleist's *Die heilige Cäcilie oder die Gewalt der Musik».*

Die beiden Gastredner verdienen es, besonders hervorgehoben zu werden. Gisela Brinker-Gabler (SUNY, Binghamton) sprach zum Thema «Zwischen Aneignung und Enteignung: Wege zu einer Begegnung mit dem/n Anderen» und stellte neue theoretische Ansätze zur Behandlung des Fremden/Eigenen in der Literatur zur Diskussion. Aus Anlaß des 30-Jahr-Jubiläums der CAUTG sprach der inzwischen emeritierte Hans Eichner (Toronto) zu dem nach wie vor brisanten Thema «Der Blick auf den Ettersberg: Der Holocaust und die Germanistik».

Fred H. W. Seliger

JAHRESTAGUNG DES AMERIKANISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDS (AATG)

Baden-Baden, 19.-22.Juli 1992

«Deutsch in europäischen und amerikanischen Kontexten» war das Thema der diesjährigen Jahrestagung des Amerikanischen Deutschlehrerverbandes (AATG), zu der Mitte Juli rund 650 Deutschlehrer und Germanisten aus 49 US-Staaten und 17 Ländern nach Baden-Baden gekommen waren. Die Organisatoren, an der Spitze Prof. Paul Michael Lützeler (Washington University) und Renate A. Schulz (University of Arizona), haben das Programm zusammengestellt.

Der Kongreß wurde mit einem Grußwort der AATG-Präsidentin Elisabeth Hoffman (Omaha, Nebraska), des Baden-Badener Bürgermeisters Klaus Klein und des Vertreters des baden-württembergischen Kulturministeriums, Marianne Schultz-Hector, eröffnet. Während der Tagung sprach auch der neue Ministerialdirektor, Dr. Lothar Wittmann, Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, Bonn, seine Grußworte.

Danach folgte das erste Forum, «Along the Cultural Faultline - Zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts» mit Gisela Baumgratz-Gangel (Paris), Claire Kramsch (Berkeley) und Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth). Zwei andere Foren befassten sich während der Tagung mit den Themen «Aktueller Stand und Tendenzen in der Sprachlehr-/Lernforschung und ihre Implikationen für den DaF-Unterricht» mit Hans-Eberhard Piepho (Gießen) und Renate A. Schulz (Arizona) und «Internationale Germanistik: Methoden und Tendenzen» mit Ursula Liebertz-Grün (Köln), Egon Schwarz (Washington University) und Zhang Yushu (Peking). Die Teilnehmer hörten auch zwei Dichterlesungen: Elisabeth Borchers (Frankfurt) sowie Erica Pedretti und Hugo Loetscher (Schweiz).

Die Arbeit des fünftägigen Kongresses gliederte sich in zwei Plenarvorträge, 119 Sektionsreferate und sechs Workshops. Themen der Plenarvorträge waren «Count Richard Coudenhove-Kalergi and the Pan-Europe Movement: Precursors to a United Europe» (Guy Stern, Wayne State University) und «Der Autor und sein Held im europäischen Roman seit 1800» (Eberhard Lämmert, Freie Universität Berlin). Die eine Hälfte der 119 Referate behandelte literarische Themen, die andere pädagogische und landeskundliche.

Die sechs Workshops waren alle auf pädagogische Themen ausgerichtet: «Cultural Diversity», Grammatik, die Lesefertigkeit, Schreiben im Anfängerunterricht, die «Advanced Placement»-Prüfung sowie Kriterien für ein Leseprogramm.

Vor Beginn der Tagung in Baden-Baden kamen 150 AATG-Mitglieder und 350 Mitglieder des amerikanischen Französischlehrerverbandes

(AATF) in Strasbourg zusammen, ein erstmaliges Ereignis. Die Teilnehmer bildeten die größte Gruppe von Nordamerikanern, die je in dem bekannten Halbrund des Europarates zusammengekommen sind. Drei Redner hielten Vorträge über «The New Europe and Education: The Role of the Council of Europe» (Maitland Stobart, Deputy Director of Education, Culture and Sport, Council of Europe), «General Introduction to the Council of Europe's Work on Modern Languages: Aims and Achievement» (Anthony Giovanazzi, HMI for Scotland's Education Office and member of the Council of Europe's Modern Language Project Group) und «Some key Concepts of a Communicative Approach to Language Teaching and the Implications for the Roles of Teachers and Learners» (Joe Sheils, Advisor in the Modern Languages Section of the Council of Europe).

Der nächste Kongreß findet im November 1993 in San Antonio (Texas) statt.

Helene Zimmer-Loew

GEDANKENSPLITTER

Die Sprachenvielfalt schwindet auch im Deutschen. Eine Normsprache wird erstrebt. Deutsch als Fertigprodukt - für den Export bestimmt: Standardsprache Deutsch.

Deutsch für eine funktionalisierte Gesellschaft - eingetippt in die elektronische Sprachmaschine, als Schablone wieder ausgespuckt. Knopfdruck genügt.

Bald haben wir synthetische Liebesgedichte und Wiegenlieder aus der Kassetten-Konservenbüchse.

Einheitssprache ohne Spielarten, alles über den gleichen Leisten geschlagen. Abweichungen sind nicht statthaft. Es heißt: sich angleichen und im sprachlichen Gleichschritt marschieren. Was zählt, ist die Effizienz.

Diktatur der Akzeptanz = Diktatur des Mittelmaßes. Die Folge: Langeweile. Der kulinarische Reiz von Blumenkohl.

Doch es gibt nicht nur *ein* Deutsch. Variatio delectat! In der Vielfalt der Ausdrucksformen liegt echter Sprachgenuß.

Deshalb: der zunehmenden Standardisierung Widerstand entgegensetzen. Regionale Eigenheiten einfließen lassen. Sprachautonomie betreiben.

Autonom sein heißt über sich selbst verfügen. Sich selber sein oder nicht sein: das ist hier die Frage. Rückgewinnung der geistigen Autonomie. Sie nimmt bei der Sprache ihren Anfang - nicht nur im Deutschen.

Hans-Werner Grüninger

Schriftleiter

QUASI-TERMINI IN DER FACHSPRACHE DER GEISTESWISSENSCHAFTEN

Die Beherrschung des fachsprachlichen Ausdrucksinventars ist eine unumgängliche Voraussetzung für die Erlangung sprachmittlerischer Kompetenz, ist doch der Dolmetscher bzw. Übersetzer (die übergreifende Berufsbezeichnung lautet bekanntlich «Sprachmittler») echter Mittler zwischen Partnern, die einerseits zwei verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften angehören, andererseits aber gerade kraft ihrer fachbezogenen Gemeinsamkeit zur sprachgrenzüberschreitenden Kommunikation motiviert sind. Bei der Erörterung der beruflichen Kompetenz des Sprachmittlers wird durchgehend neben der eigentlichen Sprachbeherrschung (aktive, koordinierte Zweisprachigkeit) auch ausreichendes Hintergrundwissen verlangt, worunter sowohl die Vertrautheit mit der jeweiligen Partnerkultur als auch einschlägige Sachkenntnis und terminologisches Wissen verstanden werden.

Solange es sich um den sog. technisch-wissenschaftlichen Bereich (technische Fächer, Naturwissenschaften, exakte Disziplinen) handelt, ist dieser Zweiteilung, von wenigen Ausnahmen abgesehen, durchaus berechtigt. Sobald man sich jedoch dem gesellschafts- oder geisteswissenschaftlichen Bereich zuwendet, sieht man die Trennlinie zwischen Kulturvokabular und Terminologie dahinschwinden. Sowohl die praxisnahen Bereiche sozialer Aktivität als auch die theoretisch ausgerichteten Disziplinen wie die Philosophie, die Philologie, die Kunstwissenschaft usw. zeichnen sich durch eine enge Verschmelzung von fach- und kulturbedingten Besonderheiten aus, was allerdings die Aufgabe des Sprachmittlers keineswegs erleichtert, sondern für ihn im Gegenteil eine zusätzliche Erschwernis darstellt. Wenn im technisch-wissenschaftlichen Bereich weitgehend mit sogenannten 1:1-Entsprechungen zu rechnen ist, so bekommt man es hier in der Ausgangssprache auf Schritt und Tritt mit äquivalenzlosen Einheiten zu tun, denen in der Zielsprache entweder offene Null-Stellen gegenüberstehen, oder aber Schein-Äquivalente, die die Gefahr falscher Gleichsetzung semantisch nichtübereinstimmender Größen in sich bergen.

Dieser Problemkomplex ist Anlaß genug, sich intensiv mit dem Vokabular des geisteswissenschaftlichen Textes auseinanderzusetzen, um ein schwerwiegendes Defizit der übersetzungsdidaktisch orientierten Fachsprachenforschung auszufüllen.

Ein allgemein anerkanntes Merkmal des Fachtextes ist seine

terminologische Markiertheit, der ausgiebige Gebrauch von Fachtermini, deren exakte Bedeutung grundsätzlich durch die Begriffsdefinitionen des betreffenden Wissenszweiges eindeutig festgelegt ist. Diese an sich richtige Behauptung ist jedoch nicht vorbehaltlos auf alle Wissensbereiche anwendbar. Eine Relativierung des Grundsatzes der terminologischen Eindeutigkeit ist vor allem bei geisteswissenschaftlichen Texten erforderlich. Hier verlieren die sonst für die Terminologie obligaten Forderungen weitgehend ihre Allgemeingültigkeit, sie treten in den Hintergrund gegenüber kulturell und individuell bedingten Faktoren. Es erscheint sinnvoll, mit derartigen Eigenschaften behaftete Einheiten zum Unterschied von eigentlichen Termini als «Quasi-Termini» (QT) zu bezeichnen.

Ein QT ist eine lexikalische Einheit, die die Leistungen eines echten Fachterminus übernimmt, ohne in vollem Maße dessen Eigenschaften zu besitzen. Ein Fachterminus verkörpert das Ergebnis der Erkenntnistätigkeit, er ist der Niederschlag gesicherten Wissens in der Sprache. Der QT dagegen entsteht im Verlauf des noch nicht abgeschlossenen Erkenntnisvorganges, er ist quasi ein Hilfsmittel, das die Verdichtung des noch vagen, verschwommenen Wissens zu einem mehr oder weniger eindeutig umrissenen praktikablen Begriff ermöglicht.

Jedoch läßt sich im QT wie in jedem lebendigen, in Entwicklung begriffenen Phänomen ein ihm innewohnender Widerspruch, eine kontradiktorische Ambilavenz wahrnehmen. Indem er nämlich als provisorisches bzw. transitorisches Mittel intendiert ist, das im Endeffekt zur Erarbeitung von exaktem Wissen und zu dessen terminologischer Ausprägung führen soll, kann er unter Umständen zu einer Art sackgassenähnlicher Abzweigung und damit zu einem Hindernis auf dem Wege der sprachlichen Objektivierung des fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses werden.

IDV-Rundbrief 50 erscheint im Juni 1993.

Einsendeschluß für Beiträge und Anzeigen: 31. März 1993, für Beilagen: 31. März 1993

Anzeigentarif:	1/1 Seite sFr. 400.- (17x24cm)	Beilagen sFr. 400.-
	1/2 Seite sFr. 250.-	Umschlag-Rückseite sFr. 500.-
	1/4 Seite sFr. 120.-	3. Umschlagseite sFr. 450.-

Der IDV-Rundbrief erscheint zweimal jährlich. Das Jahresabonnement beträgt sFr. 15.-.
Zu überweisen an: Schweizerische Kreditanstalt, CH-3000 Bern, Nr. 40421-30. (Für Postcheckü berweisung: 30-3200-1 Bern.)
Herausgeber: Der Internationale Deutschlehrerverband.
Verantwortlicher Schriftleiter: Hans-Werner Grüninger.
Zuschriften, Beiträge und Besprechungsexemplare bitte an die Schriftleitung schicken.

EUROCENTRES

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

DAS UMFASSENDE SPRACHLERN-ANGEBOT IM SPRACHGEBIET

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

Ganzjährig in **Köln**
Sommerkurse in **Luzern** und **Weimar**

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

Weitere Angebote:

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

Eurocentres unterrichten auch Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch, Russisch und Japanisch im Sprachgebiet,

Wir beraten Sie gerne:

Eurozentrum Köln
Sedanstrasse 31-33
D-5000 Köln 1
Tel. 0221/720831
Fax 0221/72 0919

Eurocentres
Seestrasse 247
CH-8038 Zürich
Tel. 01/4855040
Fax 01/4816124

Will man die Eigenschaften der QT systematisieren, so kann man sich verschiedener Ansätze bedienen, denen jeweils unterschiedliche, voneinander unabhängige Merkmale dieser Klasse lexikalischer Einheiten zugrunde liegen. Im einzelnen kommen dafür etwa die folgenden Ansätze in Betracht: der genetische (nach dem Merkmal der Herkunft), der wortbildungsbezogene (nach dem Merkmal der Bildung), der semantische (nach dem Merkmal der Bedeutung), der expressiv-emotionale (nach dem Vorhandensein entsprechender Konnotierungen), der Fachbereich-orientierte (nach der Zugehörigkeit zum jeweiligen Wissenszweig) u. a. Die Zahl der für die Betrachtung der QT relevanten Merkmale kann als recht groß angenommen werden; wir wollen uns jedoch nur auf die wenigen von ihnen beschränken, die sich sozusagen als die nächstliegen-den anbieten, zumal die QT-Forschung ohnehin erst in den Anfängen steckt.

In diesem Beitrag möchten wir zunächst auf den genetischen Aspekt der QT näher eingehen. Die ergiebigste Quelle für die Entstehung von QT ist der gemeinsprachliche Wortschatz. Einen maßgeblichen Anteil an den auf ihrem Weg zur endgültigen Terminologisierung eine QT-Phase durchlaufenden Wörtern haben die sprachlichen Bezeichnungen sogenannter Alltagsbegriffe, und zwar: Namen von Substanzen (Salz, Blut), Naturerscheinungen (Regen, Blitz, Wärme), Himmelskörpern (Mond, Stern), Tieren und Pflanzen (Katze, Gras), Wahrnehmungen und Gefühlen (Schall, Angst), sozialen Gegebenheiten, Verhältnissen und Vorgängen (Vater, Besitz, Arbeit). Eine große Rolle spielten derartige QT namentlich in der Vorgeschichte der Sprachwissenschaft (Wort, Laut, Sinn, Rede).

Es muß ausdrücklich davor gewarnt werden, QT einerseits mit herkömmlichen Alltagsbegriffen und andererseits mit echten Fachtermini zu vermengen. Die Namen von Alltagsbegriffen besitzen ursprüngliche, jedem mit der Sprache Vertrauten geläufige Bedeutungen, deren Exaktheitsgrad (soweit überhaupt von Exaktheit gesprochen werden kann) den natürlichen Kommunikationsbedürfnissen der Gemeinschaft der Sprachbenutzer gerecht wird. Die echten Fachtermini sind dagegen an strenge, inhaltlich und logisch einwandfreie Definitionen gebunden. So versteht man z. B. unter «Wasser» eine chemische Verbindung, deren Molekül aus zwei Wasserstoffatomen und einem Sauerstoffatom besteht, bzw. eine farb- und geruchlose flüssige, weder sauer noch alkalisch reagierende Substanz, die bei 0 ° C zu Eis erstarrt und unter normalem Athmosphärendruck bei 100 °C siedet. QT nehmen sozusagen eine Zwischenstellung zwischen diesen beiden Polen ein oder bilden vielmehr die dritte Ecke einer als gleichseitiges Dreieck darzustellenden Struktur. Solche QT waren unter anderem «Luft» in der Fachsprache der Alchimisten (und frühen Chemiker), ein Vorläufer des exakten Fachterminus «Gas» der modernen Chemie und Physik; «Fieber» in der antiken und mittelalterlichen

Medizin; «Schwermut» in der Seelenkunde u.dgl.m. Auch in der neueren geisteswissenschaftlichen Literatur sind solche QT häufig und beliebt. Darunter fallen z.B. solche von Sigmund Freud verwendeten Prägungen wie «psychische Provinz» und «Bezirk des Seelenlebens», oder «Kulturwesen», «Traditionsgeber», «Blüte» (von Hochkulturen) bei Konrad Lorenz u. ä.

Eine ebenfalls ergiebige Quelle von QT (die allerdings auch für die Bildung echter Termini in Anspruch genommen wird) ist der internationalisierte griechisch-lateinische Wort-Fundus. In den Sprachen des abendländischen Kulturareals hat sich bei den Lexemen dieser Schicht schon früh die semantisch-stilistische Qualität der «Wissenschaftlichkeit» herausgebildet. Die Folge dieser jahrhundertelangen Entwicklung ist die Möglichkeit, einen Text in die «wissenschaftliche» Stilebene zu transponieren, indem bodenständige Wörter durch ihre bildungssprachlichen Synonyme griechisch-lateinischer Provenienz substituiert werden, z.B.: zeitlich - temporär, eingebildet - imaginär, Verschiedenheit - Disparität, Steigerung - Klimax, Gegenüberstellung - Synopse usw. Dieser Effekt der «intellektuellen Aura» gestattet es, nahezu jeder Bedeutungseinheit eine quasi-terminologische Färbung zu verleihen, indem man sie mittels eines Internationalismus der beschriebenen Art zum Ausdruck bringt. Von zeitweise auftretenden puristischen Widerständen abgesehen, hat sich diese Tendenz in den letzten Jahrhunderten in den meisten Kultursprachen Europas konsequent durchgesetzt. Nicht verschont hat sie auch das Russische und das Deutsche, was im vergleichenden Sprachunterricht sowie bei der Ausbildung von Sprachmittlern gebührend zu berücksichtigen ist.

Ein weiterer häufig begangener Weg der QT-Schöpfung ist die Entlehnung aus den lebenden Sprachen der Gegenwart. Ein in seiner Stammsprache jeder terminologischen Fixierung bares Wort erwirbt bei seiner Übernahme in eine andere Sprache aufgrund eines eigenartigen Verfremdungseffekts eine potentiell terminologische Dimension, worauf seine Eignung als QT beruht. Als Beispiele könnte man Wörter wie «Statement», «Image», «Esprit» anführen, oder etwa die aus dem Russischen entlehnten Begriffe «Glasnost» und «Perestrojka», die irgendwo im Mittelfeld zwischen politologischen QT und publizistischen Schlagwörtern anzusiedeln sind.

Ein weiterer in dem vorliegenden Beitrag zu behandelnder Ansatz ist der auf den Wortbildungsmodellen aufbauende. Als erstes Modell bieten sich hier QT an, die durch bloße semantische Derivation, d. h. ohne formale Wortbildungselemente, zu solchen gemacht werden. Den Ausgangspunkt dieser semantischen Derivation können eigensprachliche und entlehnte, einfache Stammwörter und Ableitungen bilden. Soweit nämlich das Ableitungselement nicht eigentlich als terminologiebildendes

Mittel auftritt, sondern sozusagen vor-terminologischer Bestandteil des Wortes war, kann nicht von eigentlicher terminologischer Wortbildung die Rede sein - es handelt sich im Grunde um eine ableitungsfreie semantische QT-Schöpfung.

Um die quasi-terminologisch umfunktionierten Wörter im schriftlich vorliegenden Text als solche erkenntlich zu machen, werden sie häufig durch zusätzliche graphische Signale markiert, nämlich durch Anführungsstriche, Kursivdruck oder auch Großschreibung (letzteres gilt selbstverständlich nicht für die deutsche Sprache). Unter Umständen kann die ausgangssprachliche Schreibweise beibehalten werden - so werden im kyrillisch gedruckten russischen Text solche Wörter mitunter in lateinischer Schrift gesetzt. Allerdings werden dieselben Mittel auch zur Kennzeichnung echter Termini und Nomenklatur-Benennungen verwendet, zumindest bei ihrem ersten Auftreten im Text.

Eine verhältnismäßig umfangreiche Gruppe unter den QT bilden die eigentlichen Ableitungen. Bevorzugt treten als Derivationselemente Suffixe mit abstrahierender, verallgemeinernder Bedeutung auf: Wesen -Wesenheit, geordnet - Geordnetheit und dergleichen.

In Abhängigkeit von der Eigenart der jeweiligen Sprache kommt bei der Bildung von QT auch der Wortzusammensetzung eine mehr oder weniger bedeutende Rolle zu. In der deutschen Sprache ist eines der produktivsten Wortbildungsverfahren die Komposition, weshalb sie auch in dem uns interessierenden Bereich besonders stark vertreten ist, und zwar sowohl durch Substantive (Emanzipationsideal, Modernitätsrückstand, Entfremdungsmechanismus) als auch durch Adjektive (umweltfreundlich, sprachbildend, praxisabgewandt). Die mit Partizipialstämmen gebildeten Adjektivkomposita besitzen ein weitreichendes Bedeutungspotential - sie verweisen auf Relationen und dynamische Prozesse und regen beim Rezipienten eine ganze Assoziationskette an. Ein Kompositum besitzt den Vorteil, schon bei seiner «Geburt» lexikalische «Bürgerrechte» zu erhalten: Der naive Textleser empfindet eine solche Neuprägung als festen Bestandteil des Wortschatzes und hat somit keinen Anlaß, seine Bedeutung zu hinterfragen.

Als letztes unter den regelmäßig angewandten Verfahren zur Bildung von QT muß noch die Schöpfung von Mehrwortbenennungen erwähnt werden. Stehende Mehrwortgebilde sind ein fester Bestandteil des terminologischen Vokabulars einer jeden Sprache. Die QT ahmen gewissermaßen diese Stabilität nach (oder täuschen sie vor), da sie nicht durch den Gebrauch in der Sprachträgergemeinschaft echte Beständigkeit erlangen konnten. Prägungen wie «charismatische Herrschaft», «traditionsbewußste Eigenkultur», «synthetischer Klangrealismus» sind durch einen intellektuellen Willensakt ihres Erfinders aus sprachlichem Rohmaterial erschaffen und leben meist nur im engen Rahmen des gegebenen Textes;

dem Leser jedoch wird der Eindruck suggeriert, es handle sich um etwas durchaus Stabiles und zu sprachlicher Beständigkeit Prädestiniertes. Unter günstigen Voraussetzungen kann sich dieser Anspruch bewahrheiten, und die auf Beständigkeit aspirierenden Gebilde erhalten durch den Usus diese Eigenschaft auch tatsächlich zugesprochen.

Unter dem sprachvergleichenden Gesichtspunkt ist zu diesem Bildungstyp zu bemerken, daß er in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zur Komposition steht. Die das Deutsche kennzeichnende ungehinderte Produzierbarkeit von Komposita engt den Bereich der Mehrwortbenennungen wesentlich ein. Im Russischen dagegen sind solche Gebilde stark im Übergewicht, was dementsprechend bei Übersetzungen und bei der Übersetzerausbildung zu berücksichtigen ist. Das Englische nimmt in dieser Hinsicht eine Sonderstellung ein, indem hier die Unterscheidung zwischen loser Wortfügung und Zusammensetzung weitgehend irrelevant ist («stone wall» - Problem), wodurch der Übersetzer mit wieder anderen Aufgabestellungen konfrontiert wird.

Außer den vorstehend aufgezählten Bildungsmodellen sind noch die zusätzlichen Verfahren zu nennen, die zum Teil komplex eingesetzt, zum Teil als ergänzende Hilfsmittel angewandt werden. Hier handelt es sich vor allem um die graphische Hervorhebung durch Kursivdruck oder Anführungsstriche, wodurch nicht nur einfache Wörter, sondern auch Mehrwortbenennungen als QT markiert werden können.

Ein gleichsam aus Zusammensetzung bzw. Mehrwortprägung einerseits und graphischer Hervorhebung andererseits konstruiertes Verfahren ist die Abbreviation. Das Kompositum oder die Mehrwortbenennung verwandelt sich dabei in ein hieroglyphenartiges Symbol, wobei in der gesprochenen Rede ein lautlich völlig neuartiges Wort entsteht, dessen explizite Urform aus dem Bewußtsein des Sprechers gänzlich verdrängt wird. Am deutlichsten läßt sich dieser Vorgang an aus anderen Sprachen übernommenen Abbreviaturen verfolgen.

Kombinierte Abbreviationskomposita, die z. B. im modernen Russisch in großer Zahl geprägt und verwendet werden («dipkurjer», «kapstrany»), fallen im Deutschen kaum ins Gewicht. Formal ihnen nahestehende Wörter («Info-Gespräch») sind eher echte Zusammensetzungen, da die abgekürzten Elemente auch außerhalb des Kompositums in dieser Gestalt verwendet werden können.

Nachdem wir die formalen Bildungsmodelle behandelt haben, wollen wir uns mit den semantischen sowie den mit ihnen eng gekoppelten expressiv-emotionalen Eigentümlichkeiten der QT befassen. Denn es ist ja eigentlich der semantische Faktor, der als eigentliches Motiv für die Bildung von QT wirksam wird.

QT entstehen als Mittel zur Differenzierung, Fixierung und «Domestizierung» einer aktuellen und axiologisch markierten Bedeutung, die sich

Der neue Lesekurs für Studenten und Wissenschaftler

Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler

Keine Deutschkenntnisse erforderlich

Die **Bausteine für Wissenschaftler** wollen die Fertigkeit des kritischen Lesens wissenschaftlicher Literatur vermitteln. Sie wenden sich an Studenten am Ende des Grundstudiums, im Magisterstudium oder bei der Promotion, an Professoren und Wissenschaftler, setzen also Grundkenntnisse von Inhalten und Methoden des behandelten **Fachgebiets** voraus. Das Material ist für Kurse entwickelt, die in ca. 150 Unterrichtsstunden a 45 Minuten Sprachkenntnisse vermitteln wollen, was von vielen Universitäten in MA- und Promotionsstudiengängen für den Nachweis von Fremdsprachenkenntnissen gefordert wird.

Der Kurs setzt keine Deutschkenntnisse voraus. Unterrichtssprache ist die Muttersprache der Lernenden. (Vorhandene Grundkenntnisse ermöglichen ein schnelleres Vorgehen und evtl. den Gebrauch des Deutschen im Unterricht sowie, bei Interesse, die Pflege der Fertigkeiten des Hörens, Sprechens und Schreibens).

Grammatiken und Glossare

Die zweisprachigen Referenzgrammatiken stellen die im Wissenschaftsdeutschen typischen und frequenten Strukturen und die wichtigsten Phänomene der Wortbildung kontrastiv dar und erläutern sie in der Muttersprache der Kursteilnehmer, mit Beispielen und deren Übersetzung. Da viele Teilnehmer erfahrungsgemäß eine Einführung in die Aussprache wünschen, ist deren Grundlage in der Grammatik dargelegt.

Die zweisprachigen Glossare liefern Vokabellisten zu den Lektionen der Fachbausteine sowie deren alphabetisches Verzeichnis unter Einschluß des wissenschaftlichen Grundvokabulars.

Fachbausteine

In den Fachbausteinen werden Lesetechniken vermittelt (s.o.) sowie die Strukturen in einer systematischen Progression erarbeitet. Diese ist dem Aufbau der Lesefertigkeit nachgeordnet. Die Angabe der jeweiligen Paragraphen der Grammatik verweist auf die vertiefte Darstellung des jeweiligen Phänomens dort in der Ausgangssprache. Die Übungsanweisungen sind auf deutsch, müssen also zunächst vom Dozenten erklärt werden.

Zur Zeit sind lieferbar:

Fuhr, G., *Grammatik* des *Wissenschaftsdeutschen*

Deutsch-Deutsche Ausgabe	ISBN 3-87276-617-1	DM 12,00
Portugiesisch-Deutsche Ausgabe	ISBN 85-12-51700-X	DM 16,00
Spanisch-Deutsche Ausgabe	ISBN 84-254-1760-0	DM 13,80
Französisch-Deutsche Ausgabe	ISBN 3-87276-654-6	DM 16.80
Arabisch-Deutsche Ausgabe	Bestell-Nr. 2000	DM 18,00

In Vorbereitung

Chinesisch-Deutsche Ausgabe	erscheint 1992
Englisch-Deutsche Ausgabe	erscheint 1992
Indonesisch-Deutsche Ausgabe	
Russisch-Deutsche Ausgabe	

Bausteine

Hamm, Chr., Pholosophie	ISBN 3-87276-618-X	DM 15,80
Glossar Deutsch-Portugiesisch	ISBN 85-12-51730-1	DM 9.80
Bruss, J., Elektrotechnik	ISBN 3-87276-619-8	DM 14,80
Glossar Deutsch-Portugiesisch	ISBN 85-12-51720-4	DM 9,80
Tallowitz, U., Linguistik	ISBN 3-87276-620-1	DM 13,80
Glossar Deutsch-Portugiesisch		in Vorbereitung
Glossar Deutsch-Spanisch	ISBN 84-254-1771-6	DM 13,80
Haller, J./Tallowitz, U., Informatik	ISBN 3-87276-647-3	DM 18,80
Glossar Deutsch-Spanisch		in Vorbereitung
Honnef-Becker, I./Becker, K., Mathematik für Naturwissenschaftler und Ingenieure	ISBN 3-87276-655-4	DM 13,80
Jaehrling, G., Betriebswirtschaft	ISBN 3-87276-656-2	DM 19,80
Deppner, J., Biologie	ISBN 3-87276-658-9	ca. DM 19,80
Kühn, P., Jura		in Vorbereitung
Fuhr, G., Medizin		in Vorbereitung
Zhang, D., Metallverarbeitung		in Vorbereitung

Weitere Informationen auf Anfrage

JULIUS GROOS VERLAG
Postfach 102423 • D-6900 Heidelberg
1

im Zuge des Erkenntnis- und Verallgemeinerungsprozesses herausbildet. Die neugeprägten QT explizieren die gedanklichen Leistungen ihres Schöpfers und ermöglichen ihre Thematisierung in der fach- und sachbezogenen Kommunikation.

Im QT vereinigen sich zwei Aspekte: einerseits der deskriptive, beschreibende Bedeutungsaspekt, der mit dem des begrifflich definierten eigentlichen Fachterminus verwandt ist, sich von diesem jedoch durch das Fehlen einer ausdrücklich formulierten Definition unterscheidet (an deren Stelle allerdings eine Quasi-Definition treten kann, die logisch und inhaltlich keinen strengen Kriterien standhält und sich häufig ihrerseits mit QT behelfen muß); und andererseits der evaluative, bewertende Aspekt, der entweder stillschweigend involviert oder ausdrücklich expliziert wird und in dem sich die Haltung des Autors manifestiert.

Was die Bezeichnung «Quasi-Terminus» selbst angeht, so ist sie als linguistischer Hilfsbegriff keineswegs pejorativ aufzufassen, sie ist nicht als Bezeichnung für etwas Unzulängliches, dem eigentlichen Fachterminus Unterlegenes gemeint. Der Erkenntnisprozeß geht bekanntlich einen gewundenen, schwierigen, keineswegs eindeutig vorgezeichneten Weg. Die Rolle des Wortes bei der Fixierung des Wissens ist eine der kompliziertesten Fragen der Erkenntnistheorie, und es wäre eine unvertretbare Vereinfachung dieses Sachverhalts, ihn allein auf die Wahl zwischen zwei einander ausschließenden Gegensätzen - dem Alltagswort und dem Fachterminus - reduzieren zu wollen. In vielen Fällen fällt die Entscheidung zugunsten des Mittelfeldes aus, der Domäne eben, die dem QT gehört.

Bevorzugte Verwendungsgebiete der QT sind zwei eng miteinander verwandte Textsorten: der gesellschaftlich-politische Text (einschließlich der Presse-Publizistik) und das human- oder geisteswissenschaftliche Schrifttum.

Im gesellschaftlich-politischen Text dienen die QT der laufenden Fixierung aktueller Vorgänge und Werturteile, ihrer kondensierten Benennung und Explizierung sowie der Standardisierung des sozialpsychologischen Beeinflussungsinstrumentariums, worin einige Presseorgane eine hohe Meisterschaft entwickelt haben («Der Spiegel» in der Bundesrepublik Deutschland).

Im humanwissenschaftlichen Text ist die Prägung von QT, wie bereits erwähnt, eine notwendige Phase bei der Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Absicherung des erlangten Wissens. Daher verläuft in einigen Disziplinen dieses Bereichs - in der Philosophie, der Sprachwissenschaft, der Kunsttheorie - der Erkenntnisprozeß weitgehend in Form einer Auseinandersetzung um möglichst stichhaltige und widerspruchsfreie Definitionen sprachlich vorweggenommener «Termini» (die Anführungsstriche sind hier unumgänglich, da echte Termini ja aus Definitionen

hervorgehen und nicht erst nachträglich mit solchen versehen werden müssen).

Dieser kurze Überblick berechtigt zur Feststellung, daß Quasi-Termini als lexikalische Spezies durch intensive Produktivität und hohe Frequenz gekennzeichnet sind. Eine hervorstechende Eigenschaft der QT ist ihre ständige Erneuerung (Neologisierung), die sich sowohl in der Entwicklung neuer Bedeutungen bei bisher weitverbreiteten Wörtern als auch in der Entstehung neuer Wörter (Neuprägungen, Entlehnungen) und Mehrwortbenennungen äußert.

Wegen ihrer Kurzlebigkeit und individuellen Ausprägung bleiben QT weitgehend lexikographisch unberücksichtigt, was an Leser und Übersetzer hohe intellektuelle Ansprüche stellt. Dabei müssen neben den linguistischen Faktoren - semantischer Hintergrund, strukturelle Relationen, formale Merkmale - auch außersprachliche Faktoren in Rechnung gestellt werden, wie die fachwissenschaftliche und ideologische Haltung des Autors, der gegenständliche Kontext, das kulturelle Umfeld u.a.m.

Die hier behandelten Probleme sind im grossen und ganzen für den mit der Sache Vertrauten an sich nicht völlig neu. Fruchtbare Ansätze, auf die sich auch die Ausführungen des Verfassers stützen, finden sich unter anderem bei I. I. Chaleeva («Osnovy teorii obućenija ponimaniju inojazyćnoj reci», Moskau 1989, S. 106 ff.), E. S. Trojanskaja («Obućenije ćteniju naućnoj literatury», Moskau 1989, S. 53-58), L. Hoffmann («Kommunikationsmittel Fachsprache», Berlin 1976, S. 302-332) sowie in früheren Veröffentlichungen des Verfassers (z.B. «Specifika obśćestvenno-naućnogo teksta», in: «Raznovidnosti i źanry naućnoj prozy», Moskau 1989, S. 27-36).

Aus den Besonderheiten des hier behandelten Objekts ergibt sich ein ganzer Komplex spezifischer Anforderungen an den Unterrichtenden: Er muß den Lernenden in die Eigenart des einschlägigen Vokabulars, die Spezifik der sich in der Textgestaltung niederschlagenden humanwissenschaftlichen Denkweise, die kultur- und fachbedingte Ausdrucksidiomatik einführen und ihn mit Verfahren und Mitteln für die Interpretation der Vorlage und ihre optimale Übertragung in die Zielsprache versehen.

Michail J. Zwilling, Moskau

STATIONSSYSTEM - EIN MODELL FÜR WIRKUNGSVOLLERE GESPRÄCHSÜBUNGEN

Eine der schwierigsten Aufgaben des Sprachlehrers war es und ist es immer noch, die Schüler zum Sprechen zu bringen.

Lesen und schreiben lehren ist viel leichter: 30 Schüler können gleichzeitig einen Text lesen oder einen Aufsatz schreiben. Wie auch das Ergebnis ausfällt: alle bekommen Übung. In der «Gesprächsschlange»

dagegen müssen alle ihre Reihe abwarten. Stellen wir uns nun einen Lehrer und seine 30 Schüler vor. Wir müssen in einer Fremdsprachenstunde sicherlich davon ausgehen, daß der Lehrer die Hälfte der Unterrichtsstunde für *sein* Reden in Anspruch nimmt. Die braucht er nämlich, um die Schüler anzuregen. Mathematisch bleibt dann für jeden einzelnen Schüler weniger als eine Minute übrig.

Dazu kommt, daß nur eine Minderheit den Mut hat, das Wort zu ergreifen. Kann man denn etwas anderes erwarten? Psychologen behaupten, daß in Gruppen mit über sieben Teilnehmern einer oder mehrere zum Schweigen verurteilt werden. Um so größer wird diese Gefahr, wenn das Gespräch in einer Fremdsprache geführt werden soll. Nach meiner Meinung ist das absolute Gruppenmaximum im Fremdsprachengespräch fünf!

Worüber wird denn geredet? Welche Themen kommen vor? Eine alte und nach meiner Auffassung allzu verbreitete Tradition vertreten der Textkommentar oder - mit der Terminologie der Schulbücher - die «Fragen zum Text». Dadurch werden zweifelsohne die Wörter und die Grammatik des Textes angewandt und eingeübt. Das ist aber *kein natürliches Gespräch!* Wer von unseren Schülern wird auf Reisen in fremden Ländern Texte kommentieren? Solche Übungen haben nicht viel mit dem wahren Leben zu tun. Diese Form von Gespräch ist außerdem *nicht kommunikativ:* Die Teilnehmer erfahren nichts Neues, denn die zuhörenden Mitschüler kennen den Text schon! Der Lehrer sogar seit vielen Jahren.

Auf einer höheren Stufe in der Lerntreppe sollen natürlich *Texte* als Gesprächsthemen vorkommen, die dann nicht nur reproduziert, sondern auch qualifiziert diskutiert werden, wobei sie durch andere Lektüre oder die Lebenserfahrung der Teilnehmer ebenfalls bereichert werden. In den ersten Jahren eines Fremdsprachenstudiums dagegen sollten die Gesprächsübungen ihren eigenen Lehrgang haben und nur gelegentlich an einen Textkurs anschliessen.

Das Konkrete geht dem Abstrakten voran. Man könnte deswegen mit Bilderserien anfangen, in denen beschrieben und erzählt wird, wobei die Schüler im Gebrauch der Präpositionen und Adverbien auch Übung bekommen. Später kann man zu Themen übergehen, die mit dem Alltag und den Interessen der Jugendlichen zu tun haben: Schule, Kino, Musik, Sport, Ferien u. dgl. Nach einigen Jahren sind die Schüler reif genug für tiefere Themen, die dann z. B. an Politik und Lebensanschauungen grenzen können, eventuell ausgehend von einem anregenden oder sogar provozierenden Text. Für jedes Thema bekommen meine Schüler einen Fragebogen, manchmal auch mit zum Thema gehörenden wichtigeren Phrasen und Vokabeln.

In den ersten Jahren formuliere ich die Fragen selbst. Später überlasse ich diese Arbeit den Schülern. Da diese nun reifer sind, können sie selber

adäquate Fragen besser herausfinden. In Sprachen wie z.B. der französischen ist es auch äußerst angebracht, die Fragetechnik selbst zu üben. Nach jeder Stunde beherrschen die Schüler diese Technik besser.

Zurück zum Problem der Gruppengröße. Die Klasse muss also in kleinere Gruppen eingeteilt werden, in Gruppen mit fünf Schülern. Nach welchen Prinzipien? Ich habe eine Differenzierung versucht, d.h. eine Aufteilung nach der allgemeinen Sprachfähigkeit der Schüler: Gruppen für Begabtere, andere für Mittelmäßige und wieder andere für die Schwächeren. Ich habe jedoch dieses Modell rasch aufgegeben. Nunmehr bilde ich Gruppen mit den Schülern, wie sie auch im gewöhnlichen Unterricht zusammensitzen (was zeigt, meine ich, dass sie miteinander gut auskommen und dadurch sicher auch gut etwas zusammen leisten können).

Warum keine Differenzierung? Wie ich gleich erklären werde, setzt mein Stationssystemmodell voraus, dass der Lehrer selbst an der Gesprächsstation teilnimmt, woraus folgt, dass die anderen Stationen lehrerlos sind. Dort wird dann in schwächeren Gruppen oft keine richtige Arbeit geleistet, da die Gruppe keinen «Motor» hat. Es fällt dem Lehrer auch nicht schwer, in einer begrenzten Gruppe die Fragen zu differenzieren. Er kennt seine Schüler und weiß, wer wozu fähig ist.

Gewiß: In Fremdsprachen, welche die Schüler nach langem Lehrgang recht gut beherrschen, ist es vielleicht denkbar, daß sie das Gespräch ohne Mitwirkung des Lehrers durchführen. In schwierigeren Sprachen, die man nur seit ein paar Jahren studiert, ist dieses Modell ausgeschlossen. Gegenüber einem Unterrichtsmodell ohne Lehrer bin ich übrigens sehr skeptisch. Aus folgenden Gründen:

- Die Schüler brauchen ein Sprachmuster. Sie sollen nicht nur vorzeigen, was sie können; sie sollen auch jedesmal *etwas Neues lernen.*
- Da meistens nur der Lehrer die natürliche Sprachgeschwindigkeit besitzt, bereitet er somit die Schüler für die authentischen Gesprächssituationen im fremden Land vor.
- Der Lehrer in der Gruppe bekommt fortlaufend Information über die Sprechfertigkeit der Teilnehmer, d.h. eine Unterlage für die Beurteilung des Unterrichts und auch für die Beurteilung der Schüler selbst, welche bisher allzuoft nur aufgrund ihrer schriftlichen Leistungen beurteilt wurden.
- Der Lehrer lernt seine Schüler besser kennen (und sie den Lehrer), also eine richtige Kommunikationssituation. Je besser die Teilnehmer sich kennen, desto besser arbeiten sie zusammen, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Das ganze Projekt könnte sogar «Wir lernen uns kennen» benannt werden.
- *Nachteile:* Es besteht die Gefahr, daß der Lehrer im Gespräch eine allzu dominierende Rolle spielt. Und die anderen Stationen müssen, wie oben erwähnt, ohne Lehrer durchgeführt werden.

Womit arbeitet man auf den anderen Stationen? Selbst habe ich immer eine *Hörstation,* die indirekt auch die Gesprächsstation unterstützt. In einem Gespräch muß man bekanntlich sowohl *reden* als auch *hören* können. Das Material dazu finde ich unter den vielen Tonbändern unseres Schulfunks (besonders nützlich in den höheren Klassen sind die Nachrichtenprogramme). Tonbänder zu anderen Lehrbüchern sind auch denkbar. Die anderen Stationen können Lesestationen sein (Zusammenfassung von Kurznachrichten z.B.) oder Schreibstationen (die Gruppe verfaßt einen Dialog aufgrund einiger vom Lehrer gegebenen Voraussetzungen). Man kann auch formale Übungen durchführen: *Grammatikstation,* Wortstation u.dgl. Die Stationen können außerdem thematisch mehr oder weniger zusammengehören: Das Thema wird dann allseitig «angegriffen», und hoffentlich werden Wörter und Phraseologie dadurch besser befestigt. Wer selbst das Material produziert, hebt es natürlich zum Gebrauch in folgenden Klassen auf. Und warum nicht zusammenarbeiten, z. B. das Material in Mappen aufbewahren, zugänglich für andere Kollegen? Die Gesprächsstation ist, wie sich versteht, die wichtigste. Der Unerfahrene konzentriert sich darauf und hat wahrscheinlich wenig Kraft für die anderen Stationen übrig. Auf diesen Stationen kann er sicher die Übungen im Arbeitsheft ausnutzen, das zum Lehrbuch gehört. Übungen, die er später in der Gesamtklasse behandelt.

Jedes neue Gesprächsthema muß *vorbereitet* werden. Die Schüler bekommen den Fragebogen und verfügen über etwa 20 Minuten für die Vorbereitung. Sie entscheiden selber über ihre Arbeitsmethode: Einige denken die Antworten im Kopf aus, andere schreiben sie nieder, wieder andere packen das Gespräch munter an, zu zweit. Manchmal brauchen sie auch Zeit, um herauszufinden, wie sie über das eine oder das andere denken!

Das Stationsprinzip scheint mir selbstverständlich, ein wahrhaftiges Ei des Kolumbus. Die Methode ist trotzdem bisher wenig verbreitet, in den letzten schwedischen Methodikhandbüchern wird sie überhaupt nicht erwähnt. Viele Kollegen stimmen den Ideen - sogar begeistert - zu, tun aber selber nichts, um sie zu verwirklichen. Das hat mich veranlaßt, die Frage zu stellen, was es hier für psychologische Hemmungen geben könnte:

- *Mangelhafte Sprachkenntnisse des Lehrers.* Da die Gespräche in alle mögliche Richtungen laufen, muß der Lehrer als Gesprächsleiter und -partner flexibel sein; er kann sich also nicht auf alles vorbereiten (was natürlich das Gespräch manchmal auch um so spannender macht). Diesem Argument widerspricht jedoch, dass alle meine Referendare, also recht unerfahrene junge Kollegen, die rein sprachliche Problematik immer bewältigt haben.
- *Kontaktprobleme Lehrer-Schüler.* Sie können vorkommen, aber diese

Leute sollten wohl eigentlich einen anderen Beruf wählen! Hier bekommt der Lehrer endlich eine Unterrichtsform, die es ihm erlaubt, den Schülern näherzukommen, sie als Mitmenschen zu erleben! *Die Arbeitsbelastung.* Da die Gesprächsstation die Hauptrolle spielt, kann der Unerfahrene sich auf diese begrenzen. Alle anderen Stationen können mit Material aus dem Arbeitsbuch versehen werden. Er spart natürlich alles für folgende Klassen. Zusammenarbeit im Rahmen des Fachbereichs macht auch vieles leichter.
Organisationsproblematik. Ich habe den Eindruck, daß Humanisten und Sprachleute oft fast alles scheuen, was nach Organisation riecht. Hier stehen wir vor einem unbestreitbaren Problem. Um gerade *diesen* Kollegen zu helfen, habe ich meinen Artikel geschrieben! *Irrtümer am Anfang.* Wer diese Methode beherrschen will, muß Geduld haben. Er oder sie muß damit rechnen, daß zum ersten, ja vielleicht auch zum zweiten und dritten Mal nicht alles klappt. Die Schüler haben jedoch großes Verständnis, wenn man ihnen nur erklärt, wieviel Gutes aus all dieser Unordnung kommen wird.
Ein gewisser Sinn für Ordnung ist erforderlich. Alles Material (Arbeitsunterlagen, Tonbänder usw.) für jede Station muß am Platz sein, vor Beginn der Stunde! Einige vergessene Unterlagen können alles verzögern.
Der Zugang zu Lokalen. Die Hörübung findet natürlicherweise in einem Sprachlabor statt (wohin, wenn möglich, andere Stationen verlegt werden können; die Plätze werden dann nur als Schreibtische benutzt, die Gesprächsstation findet in einer Ecke statt). Es ist selbstverständlich ein großer Vorteil, wenn ein Gruppenzimmer (oder leeres Lehrer oder Materialzimmer) für die Gesprächsstation zur Verfügung steht, weil man dadurch vom wenig inspirierenden Klassenzimmer (das vielleicht zuviel an die nicht immer geliebte Schule erinnert!) endlich ein bißchen wegkommt. Ein möglicherweise unerreichbares Ideal ist, daß die Teilnehmer vergessen, daß sie Schüler-Lehrer sind. Wenn ein Extra-Lokal nicht vorhanden ist, kann das Gespräch natürlich auch in einer Ecke des Klassenzimmers stattfinden. In der Wirklichkeit, d. h. im Zug, auf der Straße in London, Paris usw., sind wir von viel größerem Lärm umgeben!
Die Zeitbegrenzung. Der Lehrer muß Selbstdisziplin üben, d.h. dann und wann auf die Uhr blicken und gegebenenfalls das Gespräch abschließen, damit alle Gruppen zu ihrem Recht kommen. Deshalb muß jedesmal eine neue Reihenfolge gelten. Eine Tendenz ist nämlich die, daß die letzte Gruppe wegen Zeitüberschreitungen etwas weniger Zeit erhält als die anderen.
«Wir werden mit dem geplanten Unterrichtsstoff nicht fertig» - ein gewöhnlicher Einwand, und einer der dümmsten. Dieser Unterricht

nimmt wie jeder andere Zeit in Anspruch. Gewiß muß etwas anderes dafür geopfert werden. Viele Kollegen haben die Vorstellung, der Kursus sei die Summe der Vokabellisten (zu den gelesenen Textstücken). Aber offen gesagt: Was behalten unsere Schüler davon? Meines Erachtens erschreckend wenig! Meine These ist nämlich folgende: *Die Schüler lernen dauerhaft nur, was sie in aktiver Kommunikation verwenden, wenn sie etwas Eigenes ausdrücken wollen: Erfahrungen, Gedanken, Gefühle, Reaktionen.*

Solche «Opfer» nehme ich gerne in Kauf! - Und zum Schluß: Nach den seit 15 Jahren veranstalteten anonymen Umfragen hat von allen ausprobierten Methoden gerade diese stets die größte Zustimmung der Schüler gewonnen.

Sverker Bengtsson, Linköping (Schweden)

Beilage 1

ZEITPLAN

Voraussetzung: 3 Stunden pro Woche.

Freitag	Kontrolle der Hausaufgabe	
Montag	Die neue Aufgabe wird durchgenommen	
Mittwoch	1/2 Stunde:	z.B. Zeitungsartikel (evtl. an das Stationssystem anschließend)
	1/2 Stunde:	Vorbereitung der Gesprächsstation
Freitag*	Gruppen 1-3	Im Sprachlabor Gesprächsstation (Ge) Hörstation (Hö) Grammatikstation (Gr) (mit Schlüssel)
	Gruppen 4-6	Dialogübung (im Klassenzimmer) Gruppenarbeit: Das Ergebnis wird am Ende der Stunde auf das Katheder gelegt. Der Lehrer berichtigt und kommentiert später.
Montag*	Gruppen 1-3:	Dialogübung (im Klassenzimmer) Gruppenarbeit: Das Ergebnis wird am Ende der Stunde auf das Katheder gelegt. Der Lehrer berichtigt und kommentiert später.
	Gruppen 4-6:	Im Sprachlabor: Gesprächsstation (Ge) Hörstation (Hö) Grammatikstation (Gr) (mit Schlüssel)
Mittwoch	Gewöhnlicher Unterricht (z. B. Schulfunk)	
Freitag	Kontrolle der Hausaufgabe	

* Diese zwei Stunden verhalten sich also spiegelbildlich zueinander.
Bemerkung: Oft fallen bekanntlich Standen aus. Das Programm wird dann entsprechend verschoben.

Beilage 2

STATIONSSYSTEM: ORGANISATION

Gruppen	Freitag 14/3	Montag 17/3
1. Amelie Eva G. Gustav Kerstin	Ge - Hö - Gr	Dialogübung (im Klassenzimmer)
2. Anders Lena Maria Martin	Hö - Gr - Ge	Dialogübung (im Klassenzimmer)
3. Annika Eva K. Marie Peer	Gr - Ge - Hö	Dialogübung (im Klassenzimmer)
4. Bengt Caroline Eva P. Äke	Dialogübung (im Klassenzimmer) Ge - Hö - Gr	
5. Ingrid Lars Pia Sven	Dialogübung (im Klassenzimmer) - Hö - Gr – Ge	
6. Johan Katarina Niklas Asa	Dialogübung (im Klassenzimmer) Gr - Ge - Hö	

Alphabetische Reihenfolge der Gruppen!
Bemerkung 1: Da die Gesprächsstation (Ge) *die* Station ist, ist sie mit fettem Druck angegeben.

Bemerkung 2: Gruppengröße und *Stationsdauer* sind die zwei Variablen. In höheren Klassen kann eine halbe Stunde als Stationsdauer angebracht sein (da die Themen komplizierter sind und die Schüler sich leicht engagieren). Das könnte zwei Stunden mit z.B. folgender Organisation geben: 1. Ge - Hö, 2. Lesestation.

Wichtig! Es ist notwendig, daß die Schüler darüber im klaren sind, wohin sie gehen und wie sie dann zwischen den Stationen wechseln sollen. Ein Transparent, wo die Zirkulation (Ge - Hö - Gr usw.) mit wasserlöslicher Farbe angegeben ist (verändert sich ja zum nächsten Mal), wird am Anfang der Stunde an die Wandtafel projiziert.

VERBANDSPORTRÄTS

Anmerkung: Die neue Rubrik, die im Rundbrief 48 unter der etwas schwerfälligen Bezeichnung «Information von den Verbänden für die Verbände» eingeführt worden ist, wird mit dem neuen Titel «Verbandsporträts» weitergeführt. Am Prinzip hat sich nichts geändert: die Verbände sollen weiterhin mit einer Selbstdarstellung Anregung und nützliche Information vermitteln. *Der Schriftleiter*

DaF IN KUBA IN DEN ZEITEN DER VEREINIGUNG DEUTSCHLANDS

Einen Blick auf den Stand und die Perspektiven der deutschen Sprache (DaF - Deutsch als Fremdsprache) und Germanistik in Kuba zur Zeit der deutschen Vereinigung zu werfen, scheint uns aus vielen Gründen angebracht und wichtig zu sein.

Der Sturz der Berliner Mauer eröffnete eine neue Etappe in den Beziehungen des sozialistischen Kuba zum neuen Deutschland und zum deutschsprachigen Raum insgesamt und erfordert somit von den kubanischen Germanisten und Deutschlehrern eine Neuorientierung ihrer Tätigkeit.

Nach einer einjährigen Pause scheint es uns jetzt opportun, einige Überlegungen und Schlußfolgerungen anzubringen.

Es mag überraschen, ist aber mit bloßen Augen zu erkennen: die «Liebe zur deutschen Sprache in den Zeiten der Vereinigung Deutschlands» nimmt wie in anderen Ländern auch in Kuba gewaltig zu. Davon zeugen allein die hohen Immatrikulationszahlen, beispielsweise an der Universität Havanna. Sie verdreifachten sich in den Studienjahren 1990/91 und 1991/92 und näherten sich so denen der Abteilung für englische Sprache und Literatur. Auch in Volkshochschulen und anderen Institutionen ist eine Steigerung der Immatrikulationszahlen und Interessenten zu verzeichnen. Neben sprachpolitischen Erwägungen ist dies mit Sicherheit auch das Resultat der in langjähriger Arbeit geschaffenen Grundlagen.

Kuba verfügt bekanntlich über eine gewisse Tradition der Pflege der deutschen Sprache, die zwar nicht mit europäischen Ländern vergleichbar ist und sich erst in den letzten dreißig Jahren herausgebildet hat, aber doch für eine karibische Insel relevant ist.

Auch wenn «in vergangenen Jahrhunderten kubanische Intellektuelle

Mit Erfolg zum Zertifikat

Deutsch als Fremdsprache

Ein Übungspaket für Jugendliche und Erwachsene, die sich systematisch auf die Prüfung **"Zertifikat Deutsch als Fremdsprache"** vorbereiten wollen, oder das Zertifikat bereits bestanden haben, und den Stoff der Grundstufe noch einmal gründlich wiederholen möchten. Darüberhinaus eignet es sich für Deutschlehrer, die zusätzliches Material für die Grundstufe oder Wiederholungsübungen für die Mittelstufe suchen, oder einfach ihre eigenen Grundkenntnisse überprüfen wollen.
Das Übungspaket besteht aus drei Teilen:
Das **Übungsbuch** enthält systematische Erklärungen und Übungen zu den Fertigkeitsbereichen "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache". Es vermittelt Regeln zur Grammatik und zum Schreiben sowie Strategien, die das Entschlüsseln von Lese- und Hör-Texten erleichtern.

Das **Testheft** bietet Modelltests zu den Bereichen Grammatik, Lese- und Hörverstehen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck. Außerdem enthält es die Lösungen zu Übungsbuch und Testheft, sowie die Transkriptionen der Hörtexte.

Die **Cassetten** enthalten ein breites Spektrum von Textsorten: Telefonansagen, Nachrichten, Cafeszenen, Diskussionen etc.. Die Übungsformen zu den Texten sind variantenreich.

Mit Erfolg zum Zertifikat
von Hubert Eichheim und Günther Storch **Übungsbuch,** Bestellnr. 675365, 160 Seiten, 16,80 DM **Testheft,** Bestellnr. 675369, 140 Seiten, 15,80 DM **Cassette zum Übungsbuch,** Bestellnr. 675366, DM 29,80 **Cassette zum Testheft,** Bestellnr. 675368, DM 26,80

Klett Edition Deutsch
Vertrieb:
Ernst Klett Verlagfür Wissen und Bildung, Export & Lizenzen
Postfach 10 60 16, D - 7000 Stuttgart 10

E D I T I O N
D E U T S C H

und Kulturschaffende mit der deutschen Sprache, Literatur und Kultur vertraut waren»[1], sind erst nach 1960 die Germanistik und Deutsch als Fremdsprache institutionalisiert und im Erziehungswesen verankert worden. So gibt es seit über zwei Jahrzehnten eine Germanistenausbildung an der Universität Havanna.

Wie von vielen Gästen, die an der im Januar 1990 in Havanna veranstalteten Konferenz teilnahmen, festgestellt wurde, ist «in keinem Land in Zentralamerika und in der Karibik, ja vielleicht sogar in ganz Lateinamerika, die Germanistik und DaF so institutionalisiert, im Erziehungswesen verankert»[2] und so beispielhaft abgelaufen wie in Kuba.

Die Zahl der deutschsprachigen Kubaner ist in den letzten Jahren enorm gewachsen. Niemand kann heutzutage präzise Angaben über die Anzahl von kubanischen Bürgern machen, die der deutschen Sprache mächtig sind. Es ergibt sich teils aus geschichtlichen Erwägungen, teils aus den vielseitigen Möglichkeiten, die die Kubaner im Laufe dieser Zeit gehabt haben, die deutsche Sprache zu erlernen, eine relativ hohe Zahl. Es ist nicht überraschend, an den abgelegensten Orten der Insel jemanden zu treffen, der sich in deutscher Sprache unterhalten kann bzw. sich für deutsche Kultur interessiert. Deutsche Kollegen, die sich in öffentlichen Verkehrsmitteln in deutscher Sprache unterhalten, stellen oft überrascht fest, daß einer von den Mitfahrern, oft sogar der Busfahrer oder Schaffner, sie verstehen kann. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist also über die Grenzen der Bildungsstätten hinausgegangen.

Der Aufschwung des Deutschen in Kuba

Bekanntlich gab es in Kuba vor 1961 weder eine institutionalisierte Germanistikausbildung noch Deutsch als Fremdsprache. Bis auf einige Ausnahmen wurde diese Sprache kaum gelehrt. Gegenüber der deutschen Sprache herrschten Vorurteile, die unter anderem aufgrund von Übertreibungen und Manipulation sowie aus geschichtlichen Ursachen entstanden sind. Die große Vorliebe für Fremdsprachen konzentrierte sich auf Englisch und Französisch.

Mit der Entstehung der Volkshochschulen im Jahr 1961, der Fakultät für Fremdsprachen an der Universität Havanna im Jahre 1967, der Vorbereitungsfakultät im Jahre 1965 und des Instituts Paulo Lafargue/Maxim Gorki[3] waren die Voraussetzungen für eine institutionalisierte Ausbildung und Verbreitung der deutschen Sprache in Kuba geschaffen. Diese Institutionen schufen auch die Grundlagen zum Globalismus auf dem Gebiet der Fremdsprachenerlernung im allgemeinen und erfassten die deutsche

[1] Vgl. G.Wotjak, in: Der Schlüssel, Teil 1, S. 60.
[2] Vgl. Kontakt - Deutsch 2/90, S. 5, San Jose.
[3] Siehe: Der Schlüssel, Teil 1, 1963.

Sprache in ihren Plänen. Ihre Immatrikulationszahlen bzw. Absolventenzahlen widerspiegelten zunächst keinen Massenandrang. Deutschlernen war immer noch die Beschäftigung kleinerer Gruppen von Menschen - im Vergleich zu Englisch, Französisch, Russisch -, die sich mit einer «schweren Sprache» auseinandersetzen wollten. Im Ringen mit der deutschen Sprache blieb häufig die Mehrzahl der Immatrikulierten enttäuscht und traumatisiert auf dem Weg zum Ziel.

Weitere Vorurteile gegenüber der schweren Phonetik und komplizierten Grammatik sowie die perfektionistische Haltung vieler Deutschlehrer u. a. m. nahmen im voraus den Anfängern die Lust und somit die Motivation und schufen eine eher pessimistische Haltung. Sprüche wie den von Mark Twain - «Wer nie Deutsch gelernt hat, kann sich nicht vorstellen, wie schwierig diese Sprache ist» - konnte jeder Anfänger rezitieren, um sich damit zu trösten. So ist Deutsch fast eine Elitesprache für die Studenten geworden, die sich mit Fremdsprachen beschäftigen.

Durch verschiedene Vorgänge und Maßnahmen konnten jedoch viele Vorurteile gegenüber der deutschen Sprache abgebaut werden. So wurden z.B. neuere Lehrmethoden und Lehrwerke eingeführt. Durch den zunehmenden Tourismus fand eine Steigerung der Kontaktmöglichkeiten zu deutschsprachigen Touristen statt. Tausende von Kubanern hielten sich in der ehemaligen DDR als Facharbeiter auf, und viele Studenten aller möglichen Fachrichtungen waren in deutschsprachigen Ländern anzutreffen. Auf diese Weise haben die Immatrikulationszahlen an kubanischen Institutionen für die deutsche Sprache stark zugenommen, beispielsweise an der Fremdsprachenfakultät Havanna oder an den Volkshochschulen. Des weiteren wurden Deutschlehrgänge eingerichtet, die nicht unbedingt mit einem beruflichen Abschluß beendet werden mußten und/oder die deutsche Sprache nicht als Hauptfach hatten. Auch an vielen anderen Fachinstitutionen wurde deutsch unterrichtet, z.B. am Centro de Idiomas «Rene R. Latour» (Volkshochschule an der Universität Havanna), der Hochschule für Medizin, dem Institut für Biotechnologie und Gentechnik, dem Zentrum für Touristische Studien, der Kunsthochschule, dem Auswärtigen Amt oder dem Institut für Internationale Beziehungen. Die deutsche Sprache entwickelte sich also zu einer «normalen», für alle zugänglichen Fremdsprache.

Heutzutage sind die Immatrikulationsquoten nach wenigen Tagen ausgeschöpft.

Sprachpflege unter den neuen Bedingungen

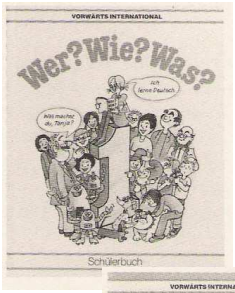
Auch wenn die Ausbildung und die Sprachpflege im Bildungssystem institutionalisiert und verankert sind und somit ein bestimmtes Niveau garantiert wird, ist immer noch nicht alles zufriedenstellend. Mit der

Entwicklung des Tourismus in den letzten fünf Jahren sind auch lukrative Arbeitsgelegenheiten entstanden, die einen bedeutenden Einfluß auf die Popularität und «Pflege» der deutschen Sprache in Kuba ausüben. So sind, seitdem der Tourismus in Kuba in Schwung gekommen ist, zahlreiche hochqualifizierte Deutschlehrer und Germanisten aus den Volkshochschulen, Universitäten und sonstigen Sprachinstitutionen in die touristische Branche abgewandert. Sicherlich verlangt eine gute touristische Betreuung Fachkräfte mit entsprechenden Sprachkenntnissen. Mir scheint aber, daß der Tätigkeit des Deutsch-, Literatur- bzw. Landeskundelehrers als Multiplikator der deutschen Sprache und Kultur Priorität geschenkt werden sollte. Zwar ist die Ausbildung eines Lehrers/Germanisten komplex und langwierig, und sie verlangt größere Investitionen, doch der Lehrer erreicht durch seine Tätigkeit mittelbar einen größeren Adressatenkreis als andere Berufsgruppen. Er kann Reiseleiter, Hostessen usw. ausbilden; ein Reiseleiter jedoch kann in der Regel keine Lehrer ausbilden. Die touristischen Unternehmer aus dem Ausland als neueste und wichtigste Arbeitgeber stellen ohne Vorbehalt ausgebildete Lehrer (ohne jegliche Vorbereitung) als Reiseleiter ein. Es werden aber auch ausgebildete Reiseleiter/Übersetzer/Dolmetscher abrupt als Lehrer eingesetzt. Ein bedeutender Teil der Mitarbeiter von ausländischen touristischen Unternehmen haben die deutsche Sprache durch ihren Aufenthalt in der Ex-DDR als Facharbeiter gelernt. Reiseleiter, die wenig Chancen in anderen Sprachen sahen, wurden bzw. werden ebenfalls auf Deutsch umgeschult.

Die Zahl der Deutschinteressenten ist schneller gewachsen als die der Deutschlehrer/Germanisten oder Hochschulabsolventen. Zwar haben die Universität Havanna und das Lektorat der Ex-DDR in den letzten Jahren mit den anderen Institutionen des Landes zusammengearbeitet, diese betreut und mit Materialien versorgt. Doch erst mit der Gründung des «Alexander und Wilhelm von Humboldt Instituts» (AWvHI) vor zwei Jahren wurden die Voraussetzungen für eine nationale Koordinierung und eine gezielte Planung der Entwicklung der deutschen Sprache in Kuba geschaffen.

Die steigende Anzahl der Deutschinteressenten verlangt die Durchführung von regelmäßigen Veranstaltungen, die Bereitstellung von Literatur aller Art und die Organisation adressatenspezifischer Kurse. Dies ist sehr wichtig, da von den Tausenden kubanischer Facharbeiter, die in der früheren DDR weilten, sich viele beruflich mit der deutschen Sprache beschäftigen. Von diesen Facharbeitern, die zum Teil nur eine mangelhafte Ausbildung bekommen haben, üben viele eine Tätigkeit aus, die eine hochqualifizierte Ausbildung verlangt. Aufgrund dieser Tatsache hat das AWvHI die Förderung, Qualifizierung und Fortbildung dieses großen Interessentenkreises zu einem seiner Arbeitsschwerpunkte gemacht.

Deutsch macht Spaß mit Wer? Wie? Was?!



Wer? Wie? Was? das DaF-Lehrwerk für Kinder und Jugendliche

- erfolgreich in aller Welt
- attraktive bunte Schülerbücher
- vielfältiges Unterrichtsmaterial
- integrierte Lesehefte

Bitte fordern Sie unseren ausführlichen Farbprospekt an:

GILDE-BUCHHANDLUNG CARL KAYSER
Buchhandlung und Verlag GmbH
Postfach 1649 • **W-5300 Bonn 1**

Ebenso sollte zum Anliegen des AWvHI die Fortbildung der Hochschul- und Universitätsabsolventen gehören. Dies scheint mir jetzt noch wichtiger als je zuvor, aufgrund der neuen Konzeption der Lehrpläne an der Universität Havanna. Im neuen Lehrplan (Plan C) nimmt die fremdsprachliche Ausbildung der Studenten einen größeren Raum als bisher ein, was allerdings mit Stundenreduzierung in anderen Fächern wie Literatur, Sprachwissenschaft, Methodik und anderem verbunden ist. Deshalb ist es notwendig, den Absolventen fachspezifische postgraduale Kurse auf diesen Fachgebieten - entsprechend ihrer konkreten Tätigkeit - gezielt anzubieten.

Aus diesen Gründen hat die kubanische Germanistik perspektivisch gesehen die Aufgabe, sowohl eine höherqualifizierte «Leistungsgermanistik» anzubieten als auch eine breite «Massengermanistik», die sich insbesondere durch ihre Vielseitigkeit von der bisherigen Arbeit zu unterscheiden vermag.

Von der Einseitigkeit zum Globalismus

Auf dem Gebiet der Literatur und der Landeskunde macht sich eine gewisse Einseitigkeit besonders bemerkbar. Ja man kann sogar von einer Wissenslücke der kubanischen Germanistik sprechen. Dies ergibt sich zweifellos aus der langjährigen Zusammenarbeit vorwiegend mit der DDR und den Schwierigkeiten, die es für eine politische, wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit mit anderen deutschsprachigen Ländern gab. Extrem politisch einseitig orientierte Lehrmaterialien trugen in erster Linie zu dieser Situation bei.

«Schon 1962 trafen die ersten Germanisten vom Herder-Institut Leipzig in Kuba ein und begannen mit der Ausbildung von Dolmetschern für Deutsch im neugegründeten Institut <Pablo Lafargue>.»[4] Seit dieser Zeit arbeiten alle kubanischen Institutionen - (mit Ausnahme der Abendschulen/Volkshochschulen) -, in denen deutsch unterrichtet wird, ausschließlich mit Lehrwerken aus der DDR.

Darüber hinaus ist die deutsche Sprache und das «Deutschlandbild der kubanischen Intellektuellen von der Sicht der Dinge, die ihnen DDR-Professoren (und -Lehrwerke - J.H.) über Jahrzehnte hinweg vermittelt haben, geprägt»[5].

An der Qualität dieser Sprach- und Germanistenausbildung wird allerdings nicht gezweifelt, denn zweifelsohne war die Spracharbeit der DDR in Kuba «von guter Qualität gewesen und ziemlich frei von dem ideologischen Überbau»[6].

[4] Vgl. Mollinedo/Munoz, Germanistik in Kuba; in: Der Schlüssel, S. 17.
[5] Vgl. Luitgard Herssenberg in: Lippische Rundschau, 27.7.1990.
[6] Vgl. B.B.Witte in: Kultur ist Zukunft 1/91, S.22.

Durch die neueren Kontakte zum vereinigten Deutschland, insbesondere zu den alten Bundesländern, aber auch zu Österreich und der Schweiz sind uns bestimmte Lücken bewußt geworden, die mit der bisherigen Sprachsituation zu tun haben und die nur unter Berücksichtigung einer allgemeinen Germanistik zu beseitigen sind.

Mangelhafte Informationen über Landeskunde, Literatur und andere Fachgebiete dieser deutschsprachigen Länder kennzeichnen die Einseitigkeit in der Ausbildung.

Fazit

Die Beziehungen zum vereinigten Deutschland sowie zur Schweiz und Österreich stellen den kubanischen Deutschlehrer, Germanisten und Interessenten der deutschen Sprache vor eine qualitativ neue Etappe. Diese kann meines Erachtens nur erfolgreich bewältigt werden, wenn die kubanischen Deutschlehrer, Germanisten und Interessenten mit dem IDV und mit den entsprechenden Verbänden verschiedener Länder enger zusammenarbeiten.

Ebenso wichtig scheint uns auch die Notwendigkeit, alle Kollegen, die in der Lehrerbranche tätig sind, mit den modernsten Materialien von *Internationes* und anderen Institutionen vertraut zu machen. Diese Kontaktintensivierung und Neuorientierung darf auf keinen Fall dazu führen, die bisher angewandten Methoden und gesammelten Erfahrungen völlig beiseite zu stellen. Auf dem bisher erreichten Niveau und der bewährten Tradition soll weitergearbeitet werden.

Sehr wichtig scheint uns auch die Erstellung von Lehrwerken, die die Besonderheiten der jeweiligen Länder und Adressaten berücksichtigen.

Abschließend möchte ich noch bemerken, daß, auch wenn die Lehre der deutschen Sprache bei uns neu organisiert werden muß, es in Kuba bereits eine «alte Liebe» zur deutschen Sprache gibt, die zwar nur unter kleineren Gruppen existierte, die sich aber jetzt zu unserer Freude stark ausgebreitet hat.

Damit diese alte Liebe nicht rostet, muß man sie pflegen, und dies soll unser jetziges Anliegen sein.

Jorge Hernandez-Eduardo
La Habana, Cuba

■ Kees van Eunen, Josef Gerighausen, Gerd Neuner, Theo Scherling, Reiner Schmidt und Heinz Wilms: *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandreichungen 1C.* Langenscheidt, Berlin/München 1991, 212 Seiten, DM 24.80. ISBN 3-468-49142-5. - Besprechung von Ina Schreiter, Friedrich-Schiller-Universität», Jena.

Zum Lehrwerk von heute gehören das Lehrerheft / die «Unterrichtshilfen» (Terminus in der ehemaligen DDR) / das Lehrerhandbuch / die Lehrerhandreichungen - oder wie auch immer man es nennen mag - als unverzichtbarer Bestandteil.

Das ist - ich unterstelle das -manchem Lehrer besonders in den neuen Bundesländern und in den ost- und südosteuropäischen Ländern nicht selbstverständlich, denn entweder gab es zu Fremdsprachenlehrbüchern derartige Begleitbücher für den Lehrer nicht oder sie hatten eine andere Funktion: den methodischen Weg, abgeleitet vom Lehrplan, vorzuschreiben, Drehbuch für den Unterricht zu sein.

Das gerade beabsichtigen die Lehrerhandreichungen zu «Deutsch aktiv Neu 1C» nicht. Sie wollen dem Lehrer mitteilen, welche methodische Konzeption im dritten Band des Lehrwerks verfolgt wird, und tun das im Teil A - Einführung (S. 5-28) in bezug auf

- die Verbindung kommunikativer und kognitiver Unterrichtsverfahren
- Sprachhandlungsorientierung,
- Themenwahl und Landeskunde,
- literarische Texte,
- Lern(er)-Grammatik,
- Lernwege.

Die etwa 20 Seiten stellen eine kurze und m. E. höchst gelungene Einführung in momentan geltende didaktisch-methodische Tendenzen, Prinzipien und Auffassungen dar, verbunden mit einer Demonstration, wie sich diese Auffassungen in den Lehr- und Arbeitsbüchern widerspiegeln. Als Credo kann man dabei die folgende Aussage ansehen: «Das Material unserer Lehr- und Arbeitsbücher soll die Basis abgeben für Lernprozesse, in denen die persönlichen Bedürfnisse der Lehrer und der objektive Bedarf an dem, was zum Erwerb der fremden Sprache notwendig ist (Wortschatz, Strukturen, Regeln, landeskundliche Informationen), möglichst nahe zusammenkommen» (S.7). Besonders ausführlich wird auf die Grammatik eingegangen, wo Merkmale einer Lern(er)-Grammatik und ihre Realisierung in «Deutsch aktiv Neu» erläutert werden.

Das ist auch sprachlich anschaulich gemacht, indem Muttersprache und Fremdsprache als zwei Netze dargestellt werden: die Muttersprache als ein für den Lerner weitgehend fertiges, die Fremdsprache als eines, das jeder Lerner unterschiedlich weit geknüpft hat und an dem er weiter arbeitet, anknüpft, zusammenknüpft, festzurrt, knotet (S.13).

Nicht ganz will mir einleuchten, warum die Ableitung des Zustandspassivs aus dem *Perfect* des Vorgangspassivs demonstriert wird (S. 14), die mir auch im Lehrbuch nicht so gelungen erscheint. Natürlich ist es verlockend, wenn man durch eine so einfache sprachliche Operation wie das Streichen von «worden» aus einem Vorgangspassiv ein Zustandspassiv machen kann. Aber der hinter dem Perfekt des Vorgangspassivs stehende Vorgang ist doch in dieser Tempusform bereits abgeschlossen, ist Resultat. Der Junge sieht nicht (wie im Bild dargestellt), wie der Tisch gedeckt wird; er müßte auch auf diesem Bild entsprechend der Semantik der grammatischen Form bereits den fertig

gedeckten Tisch vorfinden: «Der Tisch ist gedeckt worden.» Mir erschiene es nicht schwieriger, aber korrekter, wenn man das Präsens des Zustandspassivs aus dem Präsens des Vorgangspassivs ableitete - Ersatz von «werden» durch «sein».

Daß unter «7. Lernwege» als einziger Untergliederungspunkt «7.1. Sprache in Texten» erscheint, ist nicht logisch und sollte bei einer Überarbeitung überdacht werden. Man braucht hier überhaupt keine Untergliederung, denn am Beispiel der «Sprache in Texten» werden Lernverfahren gezeigt. Daß dabei dem Lehrer ein kleines Lehrstück über Textlinguistik vermittelt wird, gefällt mir sehr.

Teil B ist überschrieben: «Methodische Hinweise zu den Kapiteln 17-24» (S.29), denen des Bandes IC.

Die methodischen Hinweise haben lediglich Vorschlagscharakter - diese Erklärung (S. 29) erscheint mir wichtig, um dem Lehrer seine Freiräume zu garantieren.

Die Kapitel werden sehr informativ kommentiert; bei den methodischen Hinweisen gibt es eine ausführliche und eine kurze Variante. Die ausführliche Variante beginnt gewöhnlich mit allgemeinen, zum Teil landeskundlichen Informationen zum Thema, bietet dann einen Durchgang «auf einen Blick» zur schnellen Orientierung und läßt einen Kommentar «Schritt für Schritt» folgen.

Die Kurzfassung beschränkt sich auf allgemeine Hinweise oder stichwortartige Erläuterungen zum Unterrichtseinsatz. Jedes Kapitel beginnt mit «A. Inhalte und Lernziele». Unter B bringt es eine Übersicht über Themen, Texte, Grammatik, Wortschatz und über die Arbeitsmaterialien (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Folien, Kassetten), die diesen Elementen zuzuordnen sind. C schließt die Kommentierung der Kapitelteile ein, wobei nur die landeskundlichen Informationen inklusive Worterklärungen besonders wichtig für ausländische Lehrer erscheinen.

Auch in den Kommentaren «Schritt für Schritt» finden sich neben der Darstellung der Unterrichtsschritte Text- und Bildinterpretationen (S.32f.) und Erfahrungen aus den Versuchsdurchgängen, aus denen didaktische Begründungen abgeleitet werden. Besonders wichtig und nützlich erscheinen mir die fachdidaktischen Erklärungen zur Darstellung der Grammatik.

Dabei werden immer auch die Bedeutung der grammatischen Formen in der Kommunikation, die Unterschiede in den Normen der geschriebenen und gesprochenen Sprache, betrachtet: «Wir sehen, daß der Konjunktiv II der regelmäßigen Verben keinen Unterschied zum Präteritum markiert. Wir sind darum auf die würde-Form angewiesen, auf die wir allerdings häufig auch bei unregelmäßigen Verben ausweichen, weil uns - besonders im mündlichen Gebrauch - ein Satz wie *wenn ich das Geld hätte, zöge , ich aus* zu gestelzt klingt» (S.39) - ein Beispiel für viele.

Empfehlungen für bestimmte Sozialformen (Gruppenarbeit, Paararbeit usw.) erinnern besonders solche Lehrer, die noch am Frontalunterricht hängen, an andere Möglichkeiten.

Nach meinen Erfahrungen ist es nicht ganz einfach, mit «Deutsch aktiv Neu 1C» zu arbeiten. Die einzelnen Kapitel enthalten eine Fülle von Material. Die Zusammenstellung wurde von den Lehrbuchautoren, wie die «Lehrerhandreichungen» zeigen, sicher gut durchdacht, ist aber für Außenstehende etwas schwer durchschaubar, besonders für solche mit traditionellen Lehr- und Lerngewohnheiten. Deshalb ist das Begleitbuch wirklich unverzichtbar, und es bleibt zu hoffen, daß wegen seines verzögerten Erscheinens nicht Lehrer davon abgehalten wurden und werden, «Deutsch aktiv Neu» im Unterricht einzusetzen. Dieses Lehrwerk mit seiner steilen Progression, besonders von 1B und 1C, eröffnet dennoch den Lernern so viele Spielräume für schöpferisches und Lust machendes Sprachhandeln. Sie zu erkennen und sinnvoll zu nutzen - dazu bedarf es der «Lehrerhandreichungen».

■ Lutz Röhrich: *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten.* Herder, Freiburg/Basel/Wien 1991. Bde. 1-3 (Neuausgabe]. - Besprechung von Vesselin Vapordshiev, Technische Universität, Sofia.

Es gilt als bewiesen, daß die Phraseologismen für die Ausländer die höchste Stufe der Aneignung und Beherrschung der fremden Sprache bedeuten.

Der Phraseologismen bedienen sich heutzutage alle, die sich an ein breites Publikum wenden. Das sind vor allem die Massenmedien - Zeitungen und Zeitschriften, Werbung und Reklame, politische Propaganda und Sportkommentare. Denn die sprichwörtlichen Redensarten geben der Sprache Frische und Natürlichkeit und sprechen die bildliche Vorstellungskraft der Menschen an. Diese Tatsachen bedingen die enorme Bedeutung des vorliegenden Lexikons.

Seit Jahren gehört Röhrichs Lexikon zu den Standard-Nachschlagewerken eines jeden Germanisten, sei er Sprachwissenschaftler oder Deutschlehrer. Noch mehr: es gehört zur Bibliothek jener Menschen, die einen Sinn für Sprache allgemein, Sprachgeschichte oder aber Volks- und Umgangssprache besitzen. Zugleich bietet das Lexikon einen Reichtum an kultur- und sozialgeschichtlichem Wissen an.

In der neuen Ausgabe hat die Zahl der Stichworte um ungefähr 50% zugenommen, und das zugunsten sprichwörtlicher Redenarten, die einer kulturhistorischen Herleitung bedürfen. Die Anziehungskraft des Lexikons durch seine Bebilderung ist beibehalten worden, die Neubearbeitung zeichnet sich sogar durch einen bedeutsamen Zuwachs an Abbildungen älterer oder neuerer Zeit aus.

In dem Vorwort zur Neuausgabe und der Einleitung wird vom Autor auf die Aufbaukonzeption des Lexikons sowie auf rein theoretische Fragen der Beschreibung und Klassifizierung, aber auch auf praktische Fragen des Gebrauchs der sprichwörtlichen Redensarten eingegangen. Das dreibändige Lexikon enthält etwa 15000 Redensarten, die entsprechend nach Herkunft und Anwendung erklärt sind. Dazu verhelfen rund 1000 Abbildungen.

Die Schwierigkeit der Verwendung der Phraseologismen besteht darin, daß die idiomatischen Wendungen keine Gegenstände, sondern Situationen und Sachverhalte bezeichnen. Ihr Verstehen setzt die Kenntnis der realen Hintergründe voraus. Dabei resultiert ihre Gesamtbedeutung nicht aus der Summe der konkreten Bedeutungen ihrer Komponenten - darin steckt ja ihre Idiomatizität und zugleich ihre Bildlichkeit, die die Anwendung von Phraseologismen so reizend macht. «Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache», schrieb L. Wittgenstein in seinen «Philosophischen Untersuchungen». Das gilt in vollem Maße für die Phraseologismen. Deshalb ist der Bedarf an einem solchen Lexikon so groß - man muß die konkreten Anwendungszusammenhänge kennen, um die Redensarten richtig zu gebrauchen. Röhrichs Lexikon antwortet zwar nicht direkt auf die Frage «Wann sagt man...?», sondern gibt Antwort auf die Frage «Woher kommt...?». Diese Antwort verhilft aber in hohem Maße zum Verstehen der Herkunft der Redensarten, erschließt ihre sog. «innere Form», ihre Bildlichkeit, und macht somit den Weg zu ihrem Gebrauch frei.

Der Aufbau eines jeden Wörterbuchartikels entspricht einer Konzeption, die den breiten Kreis von Benutzern - von Lernenden bis Fachleuten - berücksichtigt. Die einzelnen Artikel enthalten: die Bedeutung der Redensarten, Hinweise auf die Anwendungssituation, historische Belege, Erklärung der Bildlichkeit, kurze Beschreibung der Ergebnisse eventueller wissenschaftlicher Untersuchungen. Besonders dem Sprachwissenschaftler sind die sich am Schluß jedes Artikels findenden weiterführenden Literaturangaben zugedacht. Es ist ersichtlich, daß dieses Lexikon selbst die höchsten Anforderungen befriedigen kann.

Die Einordnung der sprichwörtlichen Redensarten nach Stichworten in alphabetischer Reihenfolge bereitet immer Schwierigkeiten, weil es sich dabei nicht um

Einwortlemmata, sondern um Mehrwortkomplexe handelt. Dieses Problem löst der Autor durch das Register am Ende des Lexikons, wodurch dreierlei Ziele erreicht werden: Auffindung solcher Redensarten, die nicht nach den Anfangsbuchstaben ihrer Komponenten behandelt sind; Aufschlüsselung der Sammelartikel, die einige sprichwörtliche Redensarten mit ein und demselben Stichwort enthalten; Verweise zu anderen ähnlichen oder zu dem gleichen Sinnzusammenhang gehörenden Redensarten.

Man darf behaupten, daß zur Lektüre des Buches keine wissenschaftlichen Vorkenntnisse nötig sind. Die sprichwörtlichen Redensarten, ihre Herkunft und ihr Gebrauch sind in allgemeinverständlicher Weise erklärt. Diese Tatsache sowie der Reichtum an Phraseologismen machen aus dem Lexikon eine Fundgrube für sprachdidaktische Zwecke, natürlich für fortgeschrittene Lerner.

Aufgrund der umrissenen Eigenschaften des Lexikons läßt sich auf einen sehr breiten Benutzerkreis des Buchs schließen: es ist von Interesse für Sprach- und Literaturwissenschaftler, für Kunst- und Kulturhistoriker, für Philologen und Deutschlehrer, für Volkskundler und Journalisten. Das bekräftigt den Belang des Lexikons als ein Standardwerk der Germanistik.

■ Funk, H./Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen.* Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF. Langenscheidt, Berlin und München 1991. - Besprechung von Eva Berglová, Karlsuniversität Prag.

Die vorliegende Fernstudieneinheit, die erste aus einem breit angelegten Vorhaben, wendet sich an einen großen Benutzerkreis: an DaF-Lehrer in Deutschland und im Ausland, an DaF-Studenten, Germanisten und in der Lehreraus- und -fortbildung Tätige. Die Fernstudieneinheit unterstreicht die Wichtigkeit der Behandlung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Da der Grammatikbegriff ja sehr unterschiedlich interpretiert werden kann, stützen sich die Autoren auf die von G. Helbig festgeschriebene Einteilung in Grammatik A, B und C und stellen dabei die Grammatik B 2, d. h. die für Unterrichtszwecke didaktische Grammatik - hier pädagogische Grammatik genannt -, in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Sie sprechen also von einer Grammatik, «die nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, sondern ein Mittel zu einem Zweck: zur aktiven Verwendung der fremden Sprache durch die Lernenden» (S. 14).

Für den Benutzer ist von Vorteil, daß er die einzelnen Kapitel nicht in logischer Folge abarbeiten muß, sondern sie unabhängig voneinander erarbeiten kann. Kapitel 1 (Einleitung) dient zur Klärung des Grammatikbegriffs. Kapitel 2 befaßt sich mit der Darstellung von grammatischen Regeln im Lehrbuch, d. h. mit der Erfassung der Planungsschwerpunkte der Lehrbuchautoren für ein Deutschlehrwerk anhand von Inhaltsverzeichnissen, weiter der konkreten Umsetzung in Lehrwerken und der Analyse von Video-Mitschnitten aus dem Unterricht. Sehr positiv zu bewerten ist, daß dem Lerner zunächst Platz gelassen wird für eigene Überlegungen, für konstruktives Mitdenken, und er dann nicht im Stich gelassen wird, sondern eine klare Formulierung der Auswertung sein eigenes Ergebnis entweder bestätigt oder bei Nichtübereinstimmung ihn anregt, alles noch einmal durchzulesen und zu überdenken. Kapitel 3 wurde mit «Grammatik in drei Lehrwerkgenerationen - Präsentation und Übungen» überschrieben. Nicht ohne Bedeutung ist hier der Querverweis zu der weiteren Studieneinheit «Methoden des Fremdsprachenunterrichts». Die Autoren stellen auf eine sehr plausible Weise, unterstützt durch treffende Beispiele, die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die audiolinguale/audiovisuelle Methode und die dem kommunikativen Ansatz verpflichtete Methode vor. Gerade dieses Kapitel eignet sich meiner Meinung nach besonders für DaF-Studenten, da es zugleich auch die Methoden kritisch wertet. Gerade bei

der letzteren ist hier auch der Hinweis auf die sinnvolle Verwendung der Muttersprache und das konfrontative Vorgehen bei der Grammatik-Erarbeitung nützlich.

Kapitel 4, «Bausteine» überschrieben, ist das gewichtigste. Es erläutert eine Reihe wichtiger Stichwörter zur pädagogischen Grammatik (z. B. grammatische Progression, Visualisierung grammatischer Strukturen, lernerzentrierter Grammatikunterricht) und bringt Unterrichtsvorschläge. Gerade was die grammatische Progression betrifft, hat wohl so mancher Lehrer mit dem Dilemma zu kämpfen, daß er, wenn er nach dem Lehrbuch vorgeht, nicht immer kommunikativ sein kann, und wenn er sich nach dem kommunikativen Prinzip richtet, dann verstößt er gegen die Regeln der Didaktik. Meines Erachtens nach ist es Funk/Koenig hier gelungen, den Lehrern Mut zu machen, lehrbuchunabhängig grammatische Formen früher, als es das Lehrbuch angibt, zu behandeln (Perfekt regelmäßiger Verben, Modalverben, Possessivpronomen). Erfahrene Lehrer machen dies ohnehin.

Baustein 2 ist besonders praxisorientiert. Er wertet kritisch den Einsatz von Symbolen, Bildern und Farben. Der darin enthaltene kleine Exkurs in die Lernpsychologie macht deutlich, welche Art der Visualisierung für den Grammatikunterricht vorteilhaft ist, und belegt dies durch Beispiele.

Baustein 3 widmet sich dem spielerischen Lernen der Grammatik und stellt eine Fundgrube für solche Lernspiele dar. Die Stichwörter - Wörtersuche, ungewöhnliche Sprech- und Schreibanlässe, Fehlerkorrektur als Spiel, Ratespiel/Wettbewerb, Kartenspiele - weisen auf die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Fremdsprache hin und versuchen, dem Schattendasein des Spiels im Fremdsprachenunterricht entgegenzuwirken.

Baustein 4 plädiert für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht. Die Autoren analysieren zunächst Grammatikdarstellungen in Lehrbüchern, dann lehrbuchunabhängige Grammatikdarstellen und kommen zum Schluß, daß beide meist zu kompliziert für den Schüler sind. Ihr Vorschlag zur Überwindung dieses Mißstandes lautet: Schüler entdecken Regeln selbst. Der Weg dahin führt über Sammeln - Ordnen - Systematisieren. Funk/Koenig machen das an Beispielen klar. Für den Fernstudenten stellen wiederum die Unterrichtsvorschläge eine Hilfe zum Verständnis dieser Problematik dar. Baustein 4 sollte unbedingt - auch von erfahrenen Lehrern - durchgearbeitet werden, denn er gibt ungemein nützliche Anregungen.

Baustein 5 behandelt den Einsatz von Grammatik-Nachschlagewerken, wobei die Autoren (zu Recht) den Einsatz solcher Nachschlagewerke bereits im Anfangsunterricht fordern. Es werden gezielte Übungen dafür vorgestellt (z.B. Checkliste auf S. 136, Übungen zur Fehlerreparatur und zum Belegen von Grammatikregeln, Übungen zum Überprüfen von Regeln, Üben grammatischer Bezeichnungen). Die Autoren wollen die Benutzer dieser Fernstudieneinheit dazu «animieren, die Grammatik aktiv in den Unterrichtsprozeß einzubeziehen, mit dem Ziel, die Lerner sicherer und vertrauter mit diesem wichtigen Handwerkszeug zu machen» (S. 141).

Kapitel 5 gibt Vorschläge zur Übertragung von Anregungen aus dieser Studieneinheit auf die Unterrichtspraxis. Diese quasi Inhaltszusammenfassung ist m. E. für den Fernstudenten äußerst praktisch und dann auch im Seminar nutzbar, da sie konkrete Aufgabenstellungen und Anweisungen enthält.

Der Fernstudienbrief wird abgerundet durch Literaturhinweise, einen Lösungsschlüssel zu den Aufgaben (der aber nicht den Anspruch stellt, die einzig mögliche Lösung zu sein), weiter durch Quellenangaben und Hinweise zum Fernstudienprojekt DIFF-GhK-GI. Die Fernstudieneinheit ist graphisch ansprechend gestaltet, weist fast keine Druckfehler auf (nur S. 137: Sie *ist* Berge von Spaghetti ...).

Kurz und gut: Grammatik lehren und lernen bereichert das Angebot didaktisch-methodischer Literatur im Bereich DaF ungemein. Es sollte in der Lehreraus- und -fortbildung Eingang finden.

■ Jutta Douvitsas-Gamst, Eleftherios Xanthos, Sigrid Xanthos-Kretzschmer: *Das Deutschmobil,* Verlag Klett Edition Deutsch GmbH, München 1989 (Lehrbuch 1), 1990 (Arbeitsbuch 1) und 1991 (Lehrbuch und Arbeitsbuch 2). - Besprechung von Monika Gasiorek, Czeslaw Karolak, Poznan.

Deutschlehrwerke für Kinder waren und sind noch zum Teil Mangelware. Dieser Zustand scheint sich seit den letzten zwei, drei Jahren zu bessern. Schulanfängern sind Lehrwerke wie «Komm, bitte», «Grüß dich, Peter» und andere zugänglich, wobei die meisten von ihnen für Adressaten bestimmt sind, die im zielsprachigen Milieu Deutsch lernen.

Seit etwa drei Jahren wird das Lehrwerk «Das Deutschmobil» im DaF-Unterricht mit Grundschulkindern eingesetzt. Die Adressaten des Lehrwerks sind Anfänger im Alter zwischen 8 und 14 Jahren, wobei der Sprachkurs dreistufig konzipiert wurde. Das würde bedeuten, daß der Teil 1 des Lehrwerks für Kinder im Alter von 8-10 und der Teil 2 für das Alter von 10-12 Jahren bestimmt ist. Die Materialien für jede Stufe bestehen aus einem Lehr- und einem Arbeitsbuch; dazu gehören auch eine Audiocassette und ein Lehrerhandbuch.

An der inhaltlichen, aber auch an der attraktiven äußeren Gestaltung des Lehrwerks ist zu erkennen, daß die Autoren einen wichtigen didaktischen Gesichtspunkt in der lernerspezifischen Entwicklung von Motivationsstrategien realisieren: Sie gehen konsequenterweise davon aus, daß eine starke Motivation bei Kindern durch ein entsprechendes Unterrichtsangebot entwickelt werden kann. Das emotionale Interesse an dem zu erlernenden Stoff ist hier die wichtigste Voraussetzung für die Aufnahmebereitschaft der Kinder. Dieser grundlegende Ansatz wird in dem Lehrwerk durch eine gezielte Gestaltung des Lernstoffes realisiert.

Der Lernstoff der einzelnen Lektionen wird jedoch - und das ist, wie unsere Erfahrungen zeigen, eines der zentralen Probleme der Arbeit mit diesem Lehrwerk - in zu umfangreichen Einheiten dargeboten. Das bedeutet unter anderem auch, daß die Verweildauer bei einer einzelnen (thematischen) Einheit zu lang ist. Die acht- bis neunjährigen Kinder kommen besser mit kurzen, eingebetteten Texten zurecht, wo jede Lektion mit Illustrationen, Liedern, Rätseln und Reimen «ergänzt» wird. Ein solches Angebot ist in dem Lehrwerk «Das Deutschmobil» in relativ geringem Maße zu finden. Auch dieser Gesichtspunkt deutet darauf hin, daß dieses Lehrwerk erfolgreicher mit Kindern ab 10 Jahren realisiert werden könnte. Das betrifft auch die Grammatik, die in dem Lehrwerk zu «selbständig» und zu sehr explizit behandelt wird. Ein kognitiver Ansatz scheint hier zu dominieren; das Zerlegen der einzelnen Aufgaben in Kleinschritte soll hier die Aneignung und Einübung des Lernstoffes erleichtern. Dies ist wirklich der Fall, aber er tritt unter einer wichtigen Bedingung auf: Mit den Schüttelkästen, Puzzlefächern und den dazugehörenden Aufgaben müssen die Kinder im Alter von 8 Jahren zurechtkommen, und damit haben sie noch Probleme. Im Alter von 10-11 Jahren ist der Umgang mit diesen Mitteln auf jeden Fall besser möglich. Hinzu kommt noch, daß bei acht- bis neunjährigen Kindern die Eigenschaften des operationalen Gedächtnisses noch nicht in einem hier brauchbaren Maße herausgebildet sind. Die Lerner haben deshalb «keine Lust», solche kognitiv orientierten Aufgaben zu lösen.

Was die generelle kommunikative Orientierung des Lehrwerks betrifft, steht den Lernern eine Vielfalt von verschiedenen dialogischen und monologischen Texten zur Verfügung. Sie präsentieren ein sprech- und situationsübliches Deutsch, das von Muttersprachlern unterschiedlicher Altersgruppen gesprochen wird. Bei der Einübung der Dialoge handelt es sich hauptsächlich um Transformations- und Substitutionsübungen. Sie bereiten den acht- bis neunjährigen Schülern relativ große Schwierigkeiten. «Das Deutschmobil» schafft gute Möglichkeiten, einzelne Zieltätigkeiten auf eine komplexe Art und Weise zu fördern. Allerdings scheint das Schreiben für diese Altersgruppe der

Lehrwerkadressaten noch zu schwierig zu sein; zum Beispiel sind Schreibaufgaben, die auf Ergänzung von Dialogen beruhen (wie sie etwa in der 5. Lektion im Arbeitsbuch 1 gestellt werden), nur unter aktiver Mitwirkung des Lehrers korrekt lösbar; ein Problem stellt hier das Erkennen von Dialogsequenzen und der Bezüge zwischen ihnen, ohne die die Dialogergänzung zu einem rein mechanischen Vorgang wird.

Generell ist der Schwierigkeitsgrad des Lernstoffes, der vor allem im Umfang einzelner Stoffeinheiten besteht, für acht- bis neunjährige Kinder zu hoch. Das betrifft auch die im Zeichen kognitiver Ansätze der Grammatikvermittlung stehende Übungskonzeption. Bei Lernern im Alter von 10-11 Jahren würde ein Teil dieser Probleme zweifellos entfallen.

EINGESANDTE LITERATUR

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechtild; Müller, Jutta; Müller, Helmut. *Themen neu 1.* Kursbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag, Ismaning, 1992. ISBN 3-19-001521-X.

Helbig, Gerhard; Busch, Joachim. *Leitfaden der deutschen Grammatik.* Langenscheidt / Verlag Enzyklopädie, Leipzig, Berlin, München 1992. ISBN 3-324-00047-5.

Krause, Wolfgang; Bayard, Ann-Christin. *Geschäftskontakte.* Videosprachkurs für Wirtschaftsdeutsch. Lehrerhandreichungen. Langenscheidt, Berlin und München 1992. ISBN 3-468-90502-5.

Rausch, Rudolf; Rausch, Ilka. *Deutsche Phonetik für Ausländer.* Langenscheidt / Verlag Enzyklopädie, Berlin, München, Leipzig 1991. ISBN 3-324-00145-5.

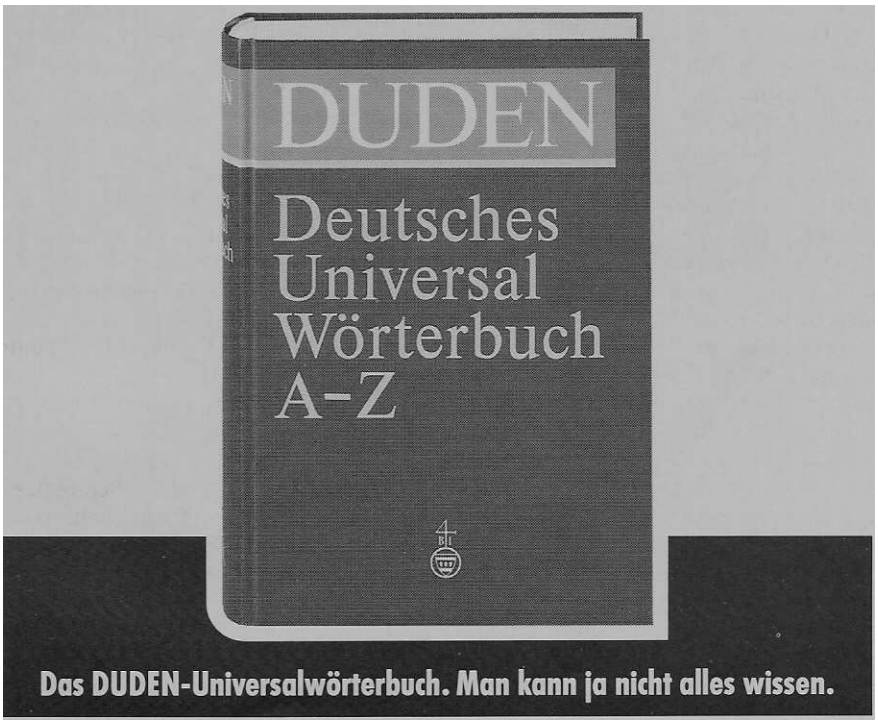
Rug, Wolfgang; Neumann, Thomas, Tomaszewski, Andreas. *50 praktische Tips zum Deutschlernen.* Verlag Klett Edition Deutsch, München 1991. ISBN 3-12-675340-X.

Scherling, Theo; Schuckal, Hans-Friedrich. *Mit Bildern lernen.* Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. Langenscheidt, Berlin und München 1992. ISBN 3-468-49995-7.

Schreiber, Herbert; Sommerfeldt, Karl-Ernst; Starke, Günter. *Deutsche Adjektive.* Wortfelder für den Sprachunterricht. Langenscheidt / Verlag Enzyklopädie, Berlin, München, Leipzig 1991. ISBN 3-324-00594-9.

»Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinahe richtigen ist derselbe wie zwischen dem Blitz und dem Glühwürmchen.«

Mark Twain



PRIMAR

NEU!

Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache
im Primarschulbereich

herausgegeben vom Goethe-Institut, München – im Verlag Dürr & Kessler, Rheinbreitbach

PRIMAR ist eine neue Zeitschrift für alle Lehrerinnen und Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich unterrichten. Ausgehend vom ganzheitlichen Ansatz des Primarschulunterrichts werden die vielfältigen Aspekte des spielerischen frühen Fremdsprachenlernens aufgezeigt, handlungsorientierte Methoden vorgestellt, neue theoretische Ansätze kurz und kontrovers diskutiert.

Bitte nutzen Sie die Möglichkeit, sich an der inhaltlichen Gestaltung dieser neuen Zeitschrift aktiv zu beteiligen.

Berichte über Ihre eigenen Unterrichtserfahrungen und praxiserprobte Unterrichtsentwürfe senden Sie bitte an das

Für die ersten Hefte sind folgende Themen geplant:

Heft 1
Lernen durch die Hand
(Juni 1992)

Heft 2
Wachsen mit der Sprache
(November 1992)

Heft 3
Entdecken durch Geschichten
(Februar 1993)

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

PRIMAR

erscheint dreimal im Jahr
(März, Juli, November).
Ein Einzelheft kostet 13,20 DM (+ Porto),
ein Jahresabonnement 31,20 DM (+Porto).

Bestellungen richten Sie bitte an den

Goethe-Institut
Ref. 42 – Primarschule
Balanstraße 57
8000 München 90

Verlag Dürr & Kessler
Maarweg 30
D-5342 Rheinbreitbach bei Bonn

PS: Gerne senden wir Ihnen auch ein kostenloses Probeexemplar.