

Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem
Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1

28. Jahrgang

DAAD

Februar 2001

Inhalt

Artikel	<i>Annette Berndt</i> Fremdsprachengeragogik: Motivationen älterer Fremdsprachen- lerner	3
	<i>Susanne Günthner</i> Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen	15
DaF im Ausland	<i>Ludmila Chomenko</i> Fremdsprachenunterricht in der Ukraine – in einem Land des Umbruchs	33
	<i>Ulrike Arras</i> Germanistik an der Universität Al-Azhar in Kairo (Ägypten)	42
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Herrad Meese</i> Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – un- ter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien	51
Tagungs- ankündigungen	Wirtschaftskommunikation zwischen Finnland und den deutschsprachigen Ländern: Bestandsaufnahme, Probleme, Ten- denzen. 7.–11. Mai 2001 an der Universität Tampere, Finnland	106
Bibliographie	<i>Dietrich Eggers u. a.</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2000	107

(Fortsetzung umseitig)

Über die Autoren

130

Abstracts

131

Fremdsprachengeragogik: Motivationen älterer Fremdsprachenlerner

Annette Berndt

1. Warum ältere Menschen Fremdsprachen lernen: Eine empirische Erhebung

Die Bevölkerungsstruktur der Industrieländer ist im Wandel begriffen: Demographischen Berechnungen zufolge wird die Zahl der Menschen über 60 Jahre in den kommenden 30 Jahren europaweit auf ca. 30% der Gesamtbevölkerung ansteigen, auf Deutschland bezogen geht man von über 35% aus (Wingen/Cornelius 1994: 8). Die stetig wachsende Zahl älterer Menschen tritt infolgedessen immer stärker ins politisch-gesellschaftliche Bewußtsein der einzelnen Länder. Der Rat der Europäischen Union reagiert auf diese Situation, die durchaus auch schwerwiegende finanzpolitische Folgen haben wird, mit Ratschlägen zu einer »Politik des lebenslangen Lernens«, bei der das Lernen älterer Menschen in Beziehung zum Arbeitsmarkt stehen sollte (vgl. Klercq 2000: 143 f.). Allerdings handelt es sich hierbei um eine Zukunftsvision, denn betrachtet man die Bildungsangebote für ältere Menschen heute, so liegen die Schwerpunkte weniger auf einer berufsbezogenen Weiterbildung, sondern vielmehr auf einem breiten Angebot sinnvoller Freizeitbeschäftigung. Europaweit haben sich inzwischen Institutionen etabliert, die älteren Menschen die Möglichkeit zur Bildung geben. In Deutschland sind die Volkshochschulen der größte öffentliche Anbieter von Bildungsveranstaltungen für ältere Menschen; Fremdsprachenkurse sind dabei integraler Bestandteil des

geragogischen Angebotes. Für das Jahr 1997 verzeichnet die Statistik der Volkshochschulen in allen Sprachkursen deutschlandweit 20% Teilnehmer zwischen 50 und 64 Jahren und ca. 7% Teilnehmer, die über 65 sind (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1999: 52 f.).

In meinem Grundsatzartikel zur Fremdsprachengeragogik (*Info DaF* 1997, 69–77) hatte ich bereits auf die Relevanz dieser neuen Zielgruppe für die Fremdsprachendidaktik aufmerksam gemacht. In der Zwischenzeit ist über die Auswertung qualitativer Interviews ein genaueres Profil der älteren Fremdsprachenlerner von heute entstanden. Befragt wurden Deutschlerner einer Seniorenuniversität in Rom und einige Fremdsprachenlehrer, die ältere Menschen in Deutsch als Fremdsprache dort unterrichten. Die Seniorenuniversitäten, die sog. »Università della Terza Età«, die in allen größeren Städten Italiens existieren, bieten ähnlich den deutschen Volkshochschulen ein reichhaltiges Bildungsangebot speziell für Senioren an.

Die befragten Senioren besuchen Kurse in Deutsch als Fremdsprache zum Teil seit mehreren Jahren und auf drei verschiedenen Kursniveaus. Die folgenden Ausführungen werden mit kurzen Ausschnitten aus transkribierten und ins Deutsche übersetzten Interviews illustriert. Die Gültigkeit der Aussagen italienischer Senioren auch für deutsche Fremdsprachenlerner im Alter ist inso-

fern gegeben, als die geragogische Literatur in allgemeinen Untersuchungen zum Bildungsverhalten älterer Deutscher zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommt (vgl. Kaiser 1997).

2. Einen alten Traum realisieren

Bildung im Alter trägt häufig kompensatorische Züge:

»Nachdem ich mich habe frühpensionieren lassen, wollte ich endlich mal machen, was mich immer interessiert hat, was ich aber nie habe machen können. Früher war ich ja im technischen Bereich; da habe ich mich überhaupt nicht um Literatur oder Sprachen gekümmert. Dann bin ich an die Seniorenuniversität gekommen, um das Verpaßte nachzuholen.« (Marco)

»Ich wollte immer Sprachen studieren – in der Schule, als Kind habe ich nur Französisch gelernt. So habe ich mir jetzt den Traum erfüllt, Sprachen zu lernen und ins Ausland zu fahren. Das ist eine Sache, die mir sehr viel Spaß macht.« (Anna)

Einer der sehr häufig genannten Gründe, einen Fremdsprachenkurs im Alter zu besuchen und für Weiterbildung in späteren Lebensphasen überhaupt, ist der Wunsch, Bildung nachzuholen, die in früheren Lebensphasen nicht möglich war.

Einer Untersuchung zu »Zielen und Träumen für den Ruhestand« von 50–65jährigen Menschen zufolge (Freericks 1990) stehen Bildung und Sprachenlernen an dritter Stelle (ca. 40% der Befragten) nach Reisen und Hobby. Die Kompensation entgangener Bildungschancen durch Sprachenlernen im Alter kann ohne weiteres auch als ein Beitrag zur gerechteren Verteilung von Bildungschancen aufgefaßt werden, zieht man in Betracht, daß die Bildungschancen im Jugendalter der heute 60jährigen im Vergleich zur heutigen Jugend ungleich schlechter waren. Dieses Faktum »defizitärer Bildungsbiografien« bezieht sich besonders auf die heute älteren Frauen (vgl. Kaiser 1997: 33). Bei einem Ge-

schlechtervergleich »schälen sich besonders die 60–65jährigen Frauen als ›aktive neue Alte‹ heraus. Im Vergleich mit gleichaltrigen Männern und den 70–75jährigen beiderlei Geschlechts werden für diese Gruppe die größten Anteile an Sport- und Reiseaktivitäten sowie Teilnahmen an Bildungsveranstaltungen angegeben« (Karl 1996: 37). Diese offenbar höhere Aktivitätsbereitschaft von Frauen im Alter ist neben der allgemeinen zahlenmäßigen Überlegenheit im Alter einer der Gründe für den hohen Frauenanteil (ca. 80%) in Bildungsveranstaltungen und speziell auch in Fremdsprachenkursen für Ältere. Gerontologie und Geragogik sprechen in diesem Zusammenhang von einer »Feminisierung« des Alters (vgl. Sagebiel 2000).

3. Aufrechterhalten von Kontinuität

Viele ältere Menschen, die Fremdsprachenkurse besuchen, haben sich während ihres gesamten Lebens mit dem Thema Sprachenlernen mehr oder weniger intensiv beschäftigt. Auch Kaiser (1997: 91) bestätigt dieses Phänomen der Kontinuität von Bildung allgemein durch das Leben bis ins hohe Alter in ihrer empirischen Studie zum Seniorenstudium. Allerdings ändern sich im Alter die Kontexte, in denen die Fremdsprachenkenntnisse angewendet werden können. Oftmals fallen wesentliche Referenzpunkte wie zum Beispiel der Beruf weg: Eine unweigerliche Folge dessen wäre daher ein Verfall der Sprachkompetenz. Um dem vorzubeugen und um das Sprachwissen zumindest auf dem gewohnten Niveau zu halten, wenn nicht zu verbessern, wird der Kontakt zu einem Sprachkurs gesucht:

»Ich wollte einfach sehen, an wie viel ich mich noch erinnere. Früher habe ich mal mit der Sprache gearbeitet und sie angewendet, dann längere Zeit nicht mehr. Das Anwenden schützt vor dem Vergessen. Ich spreche ja auch noch Französisch und ein

bißchen Spanisch, das habe ich vor einiger Zeit hier an der Seniorenuniversität begonnen.« (Lara)

Ältere Menschen sind häufig Wiederlerner einer Sprache; der Unterricht hat somit auch die Aufgabe einer Reaktivierung von Sprachkenntnissen. Die häufig anzutreffende differenzierte Mehrsprachigkeit kann für die aktuelle Fremdsprache in vielfacher Weise genutzt werden, indem zum Beispiel auf ein bereits vorhandenes Strategiewissen zurückgegriffen werden kann und beispielsweise auch lexikalische Transfers aus genetisch verwandten Sprachen vollzogen werden können (vgl. Mißler 1999). Fremde Sprachen zu sprechen, gehört für diese älteren Menschen zu den Fertigkeiten, die sie ein Leben lang gepflegt haben und deren Weiterbeherrschen die Aufrechterhaltung eines Teils ihrer Identität bedeutet. Hierzu kann auch gehören, daß man sich mit Gleichaltrigen mißt – ein Ansinnen, das normalerweise nur jüngeren Menschen zugeordnet würde:

»Ich kann mich in der Klasse mit anderen konfrontieren, ja, das ist mir sehr wichtig, (lacht), vielleicht bin ich zu pessimistisch (lacht) (Pause), denn als ich noch arbeitete, war ich ja aktiv, da hatte ich immer den Vergleich mit den anderen. Ich glaube, daß es wichtig ist, einen Vergleichspunkt zu haben, um sich selbst einschätzen zu können. Als wir zum Beispiel nach München fuhren, mußte ich mir eingestehen, daß ich kaum etwas verstand, das hat meine Selbsteinschätzung im Deutschen korrigiert.« (Cornelia)

Indem sich Cornelia, ehemals Lehrerin, mit Gleichaltrigen in einem Klassenverband konfrontiert, erhält sie über die Lernkontinuität hinaus Informationen über ihren Leistungsstand im Vergleich zu den anderen. Der Kurs wird somit zu einem wichtigen Punkt im Koordinatensystem ihrer Selbsteinschätzung. Der Wegfall des beruflichen Kontextes, der besonders bei sog. erfolgreichen Men-

schen auch Konkurrenzsituationen mit sich bringt, wird durch den Gruppenkontext ersetzt und entsprechend auch mit Anforderungen besetzt. Der Kurs kann insofern zum Erfolgsmesser werden; der ältere Mensch versucht über sein Gelingen oder Mißlingen im Unterricht Informationen zu bekommen, wie er leistungsmäßig in der Kontinuität seines Lebens abschneidet und zudem im Vergleich zu den Gleichaltrigen. Auch Anna weist dem Sprachenlernen die Funktion der eigenen Leistungsmessung zu: »Das ist so eine Art Probe meiner selbst geworden, ob ich es nun schaffe oder nicht«.

An diesem Punkt wird die didaktische Kategorie des Erfolges virulent, denn mangelnde oder zu hohe Anforderungen können zu Frustrationen und im Rückkehrschluß zu einer negativen Selbsteinschätzung führen. Kaiser (1997: 172 ff.) weist darauf hin, daß das Studium von Älteren Menschen als Bestätigungsraum ihrer eigenen Leistungsfähigkeit dient, indem sie dem Lernen im Alter »eine entwicklungsfördernde Wirkung« zur Steigerung des Selbstbewußtseins konstatiert. Fremdsprachenkurse für ältere Menschen müssen sich also in einem Bereich zwischen Anspruch und Bestätigung bewegen, der in jedem Fall über den bloßen Zeitvertreib hinausweist.

4. Zeitorganisation und sinnvolle Freizeitbeschäftigung

Zunächst kommt das Einschreiben in einen Fremdsprachenkurs dem Wunsch entgegen, in ein festes zeitliches Raster eingebunden zu sein, denn die »neu gewonnene Freiheit« (Berger/Hradil 1994) durch das Ausscheiden aus dem Berufsleben – im Fachjargon »Entberuflichung« genannt – oder die Tatsache, daß erwachsene Kinder das Haus verlassen haben (empty-nest-syndrom), stellt ältere Menschen plötzlich vor die Tatsache, die freie Zeit selbst einteilen zu müssen. Gewohnt,

daß die verfügbare Zeit grobenteils von außen durch Berufstätigkeit oder Familie mitbestimmt war, müssen nun Möglichkeiten gefunden werden, die freie Zeit sinnvoll zu gestalten. Prah/ Schroeter schreiben hierzu:

»Die ›späte Freiheit‹ hat zwei Gesichter: Sie erscheint zum einen als Befreiung von Pflichten und Zwängen, doch sie läßt auch den Wunsch nach Struktur und sinnvollem Handeln wach werden«. (Prah/ Schroeter 1996: 147)

Das Alter als postfamiliäre und nachberufliche Lebensphase führt zu dem Anspruch einer selbständigen Zeiteinteilung, wobei regelmäßige Besuche von Volkshochschulkursen beispielweise wichtige Fixpunkte der zeitlichen Tages- und Wochenstrukturierung bilden können. Das Alter wird »vom Ruhestand zur individuellen Herausforderung« (Prah/ Schroeter 1996: 42) und Weiterbildung im Alter kann helfen, diesem Anspruch gerecht zu werden. Nicht umsonst ist die Weiterbildung im Sinne von Weiterlernen eine der Grundfesten des Konzeptes zum »erfolgreichen Altern« (Baltes/ Kohli/ Sames 1989). Das Sprachenlernen kann somit den Stellenwert eines sinnvollen Zeitvertreibs einnehmen:

»Als meine Mutter noch lebte, hatte ich ja nichts anderes zu tun, als mit ihr Bridge zu spielen. Dann, als auch sie gestorben war, wusste ich nichts mehr anzufangen mit mir und bin dann eben zur Seniorenuniversität gegangen. [...] Mit Deutsch habe ich dann angefangen, weil ich endlich etwas machen wollte, das mir Mühe abverlangte.« (Olga)

Kaiser schreibt in diesem Sinne:

»Zur befriedigenden Gestaltung der nachberuflichen/ nachfamiliären Phase reicht es nicht, beliebigen Freizeitbeschäftigungen nachzugehen, mit denen die Zeit mehr oder weniger ›totgeschlagen‹ wird; vielmehr ist dazu erforderlich, eine Aufgabe zu finden, die dem/ der einzelnen Sinn vermittelt und als lebensbereichernd erfahren wird«. (Kaiser 1997: 151)

Allerdings wird dem Aspekt der Bildung nicht immer nur die Funktion einer Freizeitbeschäftigung zugewiesen. Emma beispielsweise macht als ehemalige Universitätsprofessorin auf die Lebensfunktion von Bildung aufmerksam, deren Fehlen auch im Alter politische Auswirkungen haben kann:

»Es kommt sehr stark auf das Bildungsniveau der Menschen an. Im englischen Sinne, als education, die erlaubt, die Vorurteile und die Barrieren zu überwinden. Auch die älteren, wenn sie nicht genügend gebildet sind in diesem Sinne, sind eher ein Hindernis, als daß sie auf dem Wege der [europäischen, die Autorin] Vereinigung helfen würden. [...] Und ich muß ehrlich sein: Der Großteil der Leute in meinem Alter denkt überhaupt nicht nach. [...] Man muß endlich kapieren, daß die Bildung nicht nur dazu da ist, eine Arbeit zu finden, sondern daß sie helfen muß zu leben.« (Emma)

Jedoch stehen nicht alle befragten Senioren unter der Notwendigkeit, freie Zeit über Kursbesuche strukturieren zu müssen. Irene, die in den Deutschkurs kommt, da ihr Sohn eine deutsche Frau geheiratet hat, entwirft ein ganz anderes Bild zeitlicher Organisation:

»Die Kinder MÜSSEN ja in die Schule. Bei uns ist das so, daß wir selbst verantwortlich sind, ob wir etwas tun oder nicht. Die Schulkinder haben ja sonst nichts zu tun, aber wir in unserem Alter sind Ehefrau, Mutter, Oma, Uroma, Haushälterin, Gärtnerin, Putzfrau; alles dreht sich um dich und du mußt funktionieren, man kann ja nicht ›nein‹ sagen. Darf eine Oma zum Enkelkind ›nein‹ sagen? Und jetzt ist mein Mann auch noch ziemlich krank, wir sind dauernd unterwegs zu irgendwelchen Ärzten. Wie soll ich das alles schaffen? Und da bleibt das Lernen immer an letzter Stelle.« (Irene)

Irene beschreibt ihr Eingebundensein in eine Mehr-Generationen-Familie als starke Belastung, die sie vom Lernen der deutschen Sprache oft abhält. Allerdings ist das Modell der Mehr-Generationen-

Familie in allen Industriestaaten in der Abnahme begriffen; ältere Menschen ziehen es immer mehr vor, selbständig zu leben und ihren eigenen Interessen nachzugehen (Lehr 1991: 251 ff.). Auch der sog. »Rentnerstress« (Prah/ Schroeter 1996: 148 f.) kann Grund dafür sein, daß ältere Menschen oft angeben, keine Zeit zu haben und infolgedessen unvorbereitet in den Unterricht kommen. Es handelt sich dabei um die Tendenz älterer Menschen, sich – aus welchen Gründen auch immer – mit Aktivitäten zu überlasten und dadurch in Zeitdruck zu geraten. Anna gibt beispielsweise an, zweimal täglich mit dem Bus zur Seniorenuniversität zu kommen, was einer täglichen Fahrtzeit von über vier Stunden entspricht:

»Morgens mache ich Sport, da schwimme ich, spiele Tennis und mache Selbstverteidigung (lacht), dann fahre ich mit dem Bus nach Hause und komme nachmittags wieder, um die anderen Kurse zu besuchen, das sind die Fremdsprachen, Religion, Geschichte habe ich auch schon gemacht.« (Anna)

5. Soziale Kontakte

Ein Phänomen, das mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben und der Reduzierung der Familie bzw. dem Alleinleben durch Verwitwung einhergeht, ist eine Veränderung im Bereich der sozialen Kontakte. Während ältere Studien mit der sog. »Pensionierungsproblematik« (Lehr 1991: 217 ff.) die Sicht eines »social breakdown« (Kuypers/Bengston 1973) verbinden, verdeutlichen neuere Studien die Umstrukturierung des Sozialverhaltens in dieser Lebensphase (Lehr 1991: 239 f.). Dabei wird der Stellenwert neuer sozialer Kontakte betont, wie sie beispielsweise durch die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten zustande kommen können. Lehrerin Anke beschreibt die Motivation ihrer älteren Studierenden folgendermaßen:

»Ältere kommen in den Deutschkurs, um ein soziales Erlebnis zu wiederholen, das sie vor Jahrzehnten erlebt haben, nämlich den Unterricht in der Klasse. [...] Für die alten Menschen ist es im allgemeinen wichtig, daß sie das Haus verlassen mit dem Ziel eines sinnvollen Treffens mit anderen Menschen, bei dem sie mit anderen etwas zusammen machen.« (Anke)

In den Jahren vor der Pensionierung wird der sich möglicherweise ändernde soziale Kontext und der Stellenwert von sozialen Kontakten in der nachberuflichen Phase von den Betroffenen selbst kaum wahrgenommen. So steht die Option »Kontakte pflegen« bei einer Befragung von Menschen zwischen 50 und 65 Jahren an achter Stelle ihrer Ziele für die nachberufliche Phase; in der Phase der Pensionierung stellt die Studie eine Verschiebung dieser Option auf Platz drei der tatsächlich ausgeführten Aktivitäten fest. Auf Platz eins und zwei der Rangliste stehen Reisen, Ausflüge und Hobby, auf Rang vier Bildung (Freericks 1990: 31).

Um Sprachen zu lernen, mit Menschen zusammen zu sein und um über die fremde Sprache mit Menschen zu kommunizieren, so thematisiert Anna ihre Beweggründe:

»Ich möchte andere Länder, andere Völker kennenlernen. Ich möchte einfach Kontakt mit Menschen haben. Ich studiere die Sprache nicht wegen der Sprache selber, wegen den Vokabeln und der Grammatik, sondern weil sie ein Medium ist, den Rest der Menschheit zu verstehen, die nicht meine Sprache sprechen. [...] Kürzlich waren wir mit der Klasse in München. Das hat in mir den Wunsch verstärkt, weiter Deutsch zu lernen und auch einen richtigen kulturellen Austausch zu machen – sonst bleibt das Lernen ja ein Selbstzweck. Nein, ich möchte wirklich Kontakt zu den älteren Damen und Herren, die Italienisch lernen in München. Dieser Aufenthalt hat mir wirklich das Ausmaß meiner Unwissenheit gezeigt: Daß ich eben nicht in der Lage war, ein Gespräch auf deutsch zu führen. Ja, ein paar

Worte habe ich schon gewechselt, aber ich möchte mich besser unterhalten können mit den Leuten, die ja so nett zu uns waren und viel mit uns unternommen haben. Da haben wir wirklich einen freundschaftlichen und auch kulturellen Austausch gemacht. Das war so eine Art Osmose von Wissen und auch der Sprache. Die Deutschen haben Italienisch gesprochen und ich habe Deutsch gesprochen, und wir haben uns gegenseitig korrigiert. [...] In der Klasse habe ich nun viele Freunde, auch deswegen möchte ich den Unterricht nicht verlassen. Die Freunde sind sehr wichtig, ich habe mich in die Klasse eingegliedert.« (Anna)

»Einsamkeit« und »Isolation« sind Stichworte, die häufig mit dem Alter in Verbindung gebracht werden. Einsamkeit infolge der Desozialisation im Alter im Sinne einer Loslösung von gewohnten sozialen Kontakten wird in der Sozialgerontologie folgendermaßen operationalisiert: Einsamkeit als Funktion von Langeweile ist die Folge einer mangelnden Rhythmisierung der Tages- und Wochenabläufe (Lehr 1991: 280 ff.). Weiterbildung im Alter mit der Funktion einer sinnvollen Beschäftigung und Zeiteinteilung in der Gesellschaft anderer Menschen dürfte diesem Phänomen entgegenwirken.

6. Reisen

»Ja, ich habe eben Sprache gerne, und vom Deutschen konnte ich nur ganz wenige Wörter, und da wollte ich ein bißchen mehr wissen. Und ich reise auch sehr gerne, und da möchte ich im Ausland eben nicht dumm dastehen, wenn ich mich überhaupt nicht verständigen kann.« (Nina)

Der Wunsch zu reisen und im Zielland mit Menschen in der Fremdsprache zu kommunizieren ist ein häufig genanntes Argument für das Sprachenlernen. In der Tat hat sich die Tourismusbranche seit einigen Jahren auf die Zielgruppe älterer Menschen mit sehr differenzierten Angeboten eingestellt. Der Bildungstourismus bietet zudem spezielle Studienreisen für

ältere Menschen an, in die Sprachkurse integriert sind oder die das Sprachenlernen im Ausland als Schwerpunkt anbieten. Zitiert sei an dieser Stelle ein Ausschnitt aus dem Angebot »Sprachurlaub für Menschen ab 50 Jahre« der Carl Duisberg Centren aus dem Jahre 2000, das unter dem Stichwort »Master Class« läuft:

»In angenehmer Atmosphäre erlernen Sie die Landessprache bzw. vertiefen vorhandene Kenntnisse. Sie treffen gleichgesinnte Menschen aus der ganzen Welt, die wie Sie neue Kontakte knüpfen und sich gleichzeitig ohne Lernzwang weiterbilden möchten. [...] Auf gemeinsamen Ausflügen und anderen attraktiven Freizeitaktivitäten erschließt sich Ihnen die Kultur des Landes und der Region in ihrer ganzen Vielfalt.« (1)

Die Zielländer sind an erster Stelle England, gefolgt von Italien, Spanien und Frankreich. Bei näherem Hinsehen verweist dieser Text auf einige Charakteristika, die das Sprachenlernen älterer Menschen im Ausland erfolversprechend gestalten – wobei das Lernen zu einer »Weiterbildung ohne Lernzwang« mutiert und in »angenehmer Atmosphäre« geschieht. Die Menschen, die der Senior dort antreffen wird, werden als »gleichgesinnt« beschrieben, um auf die Möglichkeit positiver sozialer Kontakte zu verweisen. Durch die Kennzeichnung »ab 50 Jahre« wird ausdrücklich auch die Zielgruppe der »jungen Alten« angesprochen – und zudem auf elegante Weise die Notwendigkeit zur begrifflichen Nennung der Senioren umgangen. »Weiterbildung ohne Lernzwang« entspricht der Auffassung Semmelroths (2000: 273), wonach »Lernen auf Reisen niemals das Erreichen eines strikten Lernziels« beinhalten sollte.

Die Forschungsergebnisse zum Seniorentourismus belegen ein stetiges Anwachsen der Reisetätigkeiten Älterer, die im Vergleich zur Gesamtbevölkerung bezo-

gen auf Deutschland eindeutig höher ist (Amaschus 1996). So haben im Jahre 1997 ca. 70% der Senioren zwischen 60 und 70 Jahren und ca. 60% der über 70jährigen mindestens eine längere Reise unternommen (Gruner & Jahr 1998), wobei die Reishäufigkeit mit jeder Kohorte (i. e. Personengruppe bestimmter Jahrgänge) als anwachsend prognostiziert wird. Nach Wallraven (1995) sind die Hauptinteressen der älteren Reisenden Begegnung und Kommunikation sowie die Realisierung von Bildungs- und Kulturinteressen. Das Sprachenlernen auf Reisen wird somit zunehmend an Wichtigkeit gewinnen und ein relevantes Tätigkeitsfeld für Fremdsprachengeragogen darstellen.

7. Gedächtnistraining

Cornelia, nach den Unterschieden beim Lernen in jungen Jahren und heute befragt, weist auf die schwächere Funktionsfähigkeit des Gedächtnisses hin:

»Der Unterschied? Natürlich das Gedächtnis. [...] Ja, früher, da hatte ich ein gutes Gedächtnis, das wird alles immer langsamer und weniger – und das Sprachenlernen hilft mir eben, diesen Prozeß zu verlangsamen. Manche lösen Kreuzworträtsel deswegen, und ich lerne eben Deutsch, das macht mir mehr Spaß.« (Cornelia)

Das Sprachenlernen als mentale Tätigkeit wird dem Lösen von Kreuzworträtseln vorgezogen, da ersteres anspruchsvollere Prozesse der Informationsverarbeitung im Sinne von Lernen erfordert, während letzteres den bloßen Abruf von Informationen verlangt. Ältere Menschen sind sich der Veränderungen in der Informationsverarbeitung, die mit dem Alterungsprozeß verbunden sind, sehr genau bewußt. Im Vergleich zu Veränderungen im Persönlichkeitsbereich und emotionaler Komponenten liegen zum Altern im kognitiven Bereich eine Vielzahl von Untersuchungen vor, so daß die Ergebnisse als

relativ gesichert angesehen werden können. Allerdings darf man an dieser Stelle nicht vergessen, daß Altern kein einheitlicher und interindividuell invarianter Prozeß ist. Vielmehr nehmen mit zunehmendem Alter auch die Unterschiede zwischen den Individuen zu. Zudem ist Altern ein multidirektionaler Prozeß, der intra-individuell unterschiedlich ausgeprägt ist; so kann beispielsweise ein geistig äußerst aktiver Mensch massive Anzeichen organischer Alterung zeigen. Die beiden eben umschriebenen Phänomene der inter- und intraindividuellen Varianz sind zwei der Grundmodelle der Psychologie des Lebenslaufs, um Altern zu operationalisieren (vgl. Baltes 1990).

Kognitives Altern wird hauptsächlich durch Veränderungen in der Intelligenz erhoben, wobei man davon ausgeht, daß es sich dabei um kein einheitliches Merkmal, sondern um ein mehrdimensionales Fähigkeitskonzept handelt. Als Beschreibungsmodell setzte sich die Differenzierung in kristalline und fluide Intelligenzkomponenten durch (Cattell 1963). Die fluiden Komponenten umschreiben die kognitiven Grundfunktionen, die eine flexible Aufnahme und Verarbeitung von Informationen ermöglichen. Diese stark tempoabhängigen Funktionen unterliegen einem progredienten Abbau ab ca. dem 40. Lebensjahr. Die kristallinen Funktionen umschreiben übungs- und bildungsabhängige Leistungen wie Sprachwissen oder spezielles Fachwissen, die bis ins hohe Alter konstant bleiben in ihrer Leistungsfähigkeit. So bleibt eine grundlegende kristalline Variable wie zum Beispiel »Reasoning« bis über das 70. Lebensjahrzehnt hinaus konstant, während beispielsweise die psychometrische Messung fluider Funktionen wie »Wortflüssigkeit« bei älteren Menschen im Vergleich zu Individuen im frühen Erwachsenenalter nur ca. die halbe Leistungsfähigkeit feststellt (Oswald 2000:

114). Auch bezüglich des Gedächtnisses kann man sehen, daß alle Prozesse, die eine starke Verarbeitungskomponente aufweisen, wie das auch beim fremdsprachlichen Lernen der Fall ist, im Alter Defizite aufweisen. So performieren das Arbeitsgedächtnis als Funktion des Kurzzeitgedächtnisses und das episodische Gedächtnis als Funktion des Langzeitgedächtnisses bei älteren Menschen sehr viel schlechter als bei jüngeren: Je älter ein Mensch ist, umso länger braucht er für En- und Dekodierungsvorgänge und verkräftet zudem immer geringere Informationsmengen (Smith/Earles 1996). Die wissenschaftlichen Untersuchungen bestätigen also Cornelias weit verbreitete Hypothese »langsamer und weniger« bezüglich ihrer Gedächtniskapazitäten. Allerdings soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß über einen Vergleich von Längsschnittuntersuchungen eine starke Kohortenabhängigkeit der intellektuellen Leistungsfähigkeit festgestellt wurde: Die heute 60jährigen performieren dabei um einiges besser als beispielsweise dieselbe Altersgruppe vor 20 Jahren. Dieses Phänomen läßt sich mit dem stetig steigenden Bildungsgrad der Bevölkerung erklären, da intellektuelle Leistungsfähigkeit und Bildung korrelierende Faktoren sind.

Interessant ist, daß das Sprachenlernen von älteren Menschen explizit als Übung zur Aufrechterhaltung der geistigen Leistungsfähigkeit instrumentalisiert wird. So äußert sich Olga folgendermaßen:

»Ich übe mein Gedächtnis mit ganz dummen Dingen wie Kreuzworträtsel – die Ärzte sagen ja, das soll gut sein. Das ist Gymnastik für das Gehirn. So ist das Deutschlernen auch eine Art Gymnastik für das Gehirn – deshalb habe ich auch eine schwierige Sprache gewählt, um diesen Effekt der Gymnastik zu haben.« (Olga)

Die Bezeichnung des Deutschen als »schwierige Sprache« ist aufgrund des

deutschen Flexionssystems, der Genera und auch der Syntax im Vergleich zur romanischen Sprache Italienisch berechtigt. Die Behauptung, Deutsch gerade deswegen lernen zu wollen, weil es schwierig ist, begründet sich offenbar in der Überzeugung, über den anspruchsvollen Lernprozeß der deutschen Sprache geistige Komponenten wie das Gedächtnis ganz besonders trainieren zu können. Der interventionistische Auftrag der Geragogik verbunden mit dem Anspruch der Kompetenzerhaltung weisen jegliches Lernen im Alter als Training der geistigen Fähigkeiten aus; Fremdsprachenkurse sollten insofern wie jedes Bildungsangebot für ältere Menschen eine intellektuelle Herausforderung darstellen (Kaiser 1997: 254).

8. Motivationen zum Deutschlernen italienischer Senioren

Die italienischen Senioren weisen ein durchwegs positiv gefärbtes Deutschlandbild auf, wobei ein wesentlicher Unterschied zwischen Männern und Frauen bezüglich der Sympathie für Deutschland auffällt. Während Frauen sich hauptsächlich auf ihre Begeisterung für die deutsche Literatur, Philosophie und Musik beziehen, nennen Männer explizit auch politische Beweggründe, die oft auch mit Erfahrungen der Kindheit in der Phase des 2. Weltkriegs in Zusammenhang stehen. Marco, der im Piemont aufgewachsen ist, beschreibt seine Affinität zur deutschen Sprache folgendermaßen:

»Zum Deutschen habe ich eine ganz besondere Verbindung. Als kleines Kind fühlte ich mich sehr angezogen von den deutschen Soldaten. Als der Krieg aufhörte, da war ich neun Jahre alt, aber meine Erinnerungen daran sind sehr lebendig. In meinem Dorf waren die Soldaten der Wehrmacht, die sich allmählich in die Dorfbevölkerung integrierten; wir Kinder gingen immer zu den Soldaten, da gab es Waffen. Irgendwann waren die Deutschen keine

Freunde mehr, und meine Mutter verbot mir, zu den Deutschen zu gehen. [...] Ich dachte mir, daß das komisch ist, und ließ mich auch nicht groß beeindrucken, ich ging immer wieder hin, weil es mir dort gefiel. Dann, nach Kriegsende, kamen die Propagandafilme der Amerikaner, die die Deutschen als Dummköpfe darstellten und das deutsche Heer in Mißkredit brachten. [...]» (Marco)

Damiano bezieht sich in seinem positiven Deutschlandbild vor allem auf die deutsche Mentalität und die politische Rolle der Deutschen in Europa:

»Und mir gefällt die deutsche Sprache auch, genauso wie mir die deutsche Mentalität gefällt, das Zurückhaltende, ein bißchen so wie das Englische, man nannte mich eigentlich auch eine Zeitlang ›der Deutsche‹, weil ich so korrekt und zuverlässig bin. Deutschland spielt eine sehr wichtige Rolle in Europa, da ist dann auch die Sprache wichtig. Deutschland hat in seiner Geschichte in ganz Europa wohl die wichtigsten Persönlichkeiten hervorgebracht auf allen Gebieten. So etwas im Unterricht zu hören ist sehr wichtig. Das alles hat mich dazu gebracht, Deutsch zu lernen. [...] Deutschland hat mir während des Krieges gefallen – und auch danach. Die Deutschen sind ein Volk, das ungern Vertrauen faßt zu anderen Völkern – und ich denke immer, daß da etwas Geheimnisvolles dahinter ist, etwas, das ich entdecken möchte. Das reizt mich. Auch die Deutschen, die nach Italien kommen, bleiben immer unter sich, die mischen sich nicht so schnell unter uns Italiener.« (Damiano)

Für Nina sind besonders die deutsche Literatur und Musik wichtig:

»Wir hatten zu Hause einen Gedichtband mit deutschen romantischen Gedichten in italienischer Übersetzung. Die habe ich als junges Mädchen gelesen, die gefielen mir so gut. Die deutsche romantische Literatur, die ist so wunderbar, die Italiener schaffen es irgendwie nicht, so schöne Dinge zu schreiben. Auch die Musik, Schumann und die anderen Komponisten. Jedenfalls kann ich jetzt endlich mal Mörike im Original lesen, das machen wir ja auch im Unterricht, das gefällt mir außerordentlich gut.« (Nina)

Emma betont die differenzierten Ausdrucksmöglichkeiten, die die deutsche Sprache eröffnet:

»Das Englische ist ja bequem, da gibt es auch einiges, was mir gefällt, aber es ist keine Sprache, die mich fasziniert. Es ist nicht synthetisch, eher idiomatisch, aber es gefällt mir nicht, es hat keine Feinheiten wie das Deutsche, auch wenn die Konstruktion streng ist im Deutschen, man kann sich sehr genau ausdrücken. Nicht umsonst ist es die Sprache der Philosophie und der Kunst.« (Emma)

9. Schlußfolgerungen für die Fremdsprachengeragogik

Die vorigen Kapitel zeigen ein sehr breites Spektrum an Motivationen, die ältere Menschen zum Besuch eines Fremdsprachenkurses bewegen. Die Bandbreite reicht von der Suche nach sozialen Kontakten in einem sinnvollen Rahmen bis hin zum zielgerichteten Lernen. Aus der mangelnden Bündelung der Interessen über explizite Zielsetzungen des Fremdsprachenkurses resultiert eine Inhomogenität des Kurses, die sich in den unterschiedlichen Motivationen und dann auch Erwartungen der Teilnehmer begründet. Eine zielgruppenspezifische Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts muß dieser Vielfalt gerecht werden. Die Geragogik als Pädagogik für ältere Menschen ist sich dieser Eigenheit bewußt und hat bereits entsprechende Bildungskonzepte entwickelt.

Ludger Veelken, einer der führenden Theoretiker der Geragogik in Deutschland, begründet die Berechtigung einer speziellen Pädagogik für ältere Menschen folgendermaßen:

»Die spezifische Lebenssituation, die sozio-emotionalen Bedürfnisse und intellektuellen Fähigkeiten des alten Menschen erfordern spezifische Lernziele und -inhalte, die sich von denen der Andragogik unterscheiden.« (Veelken 1994: 16)

Weiter schreibt Veelken:

»Die vorrangig zugrundeliegende Theorie ist in erster Linie die Sozialisierungstheorie, die die vielseitige Wechselwirkung von Kultur, Gesellschaft und Individuum beschreibt und deren Ziel die Entfaltung menschlicher Identität in einem konkret-historischen Kontext ist.« (Veelken 1994: 17)

Ziel von Sozialisierungsprozessen ist die Entfaltung von Identität im Lebenslauf; die Geragogik spricht insofern von der sog. »tertiären Sozialisation«, die Menschen ab ca. 50 Jahren betrifft und altersgemäße Anforderungen an die Bildungsarbeit stellt.

Der geragogische Bildungsbegriff bewegt sich demnach zwischen intentionaler und nicht intentionaler Bildung (Semmelroth 2000: 272), i. e. zwischen dem Anspruch, zielgerichtete Lehrangebote zur Verfügung zu stellen, und der Verpflichtung, über das soziale Ereignis des Unterrichts Bedürfnisse wie Kontakte zu Gleichgesinnten zu ermöglichen. Ein grundsätzliches Dilemma der Geragogik ist allerdings, daß ältere Menschen explizit zwar keine zielgruppenspezifischen Konzepte wollen und bevorzugt an allgemeinen Angeboten teilnehmen, aber dennoch spezielle Bedürfnisse haben. Dieser Zwiespalt reflektiert sich beispielsweise in der Problematik der Begrifflichkeiten bei allem, was ältere Menschen betrifft: So wird die Pensionierung zur »Entberuflichung« und Seniorenreisen profilieren sich unter dem äußerst positiv besetzten Titel »Master Class«. Die älteren Menschen werden nicht als solche bezeichnet, sollen aber ihren Bedürfnissen entsprechend bedient werden.

Die Bildungsarbeit mit älteren Menschen steht für Nittel (1999: 357 ff.) im Schnittfeld der drei pädagogischen Subdisziplinen Erwachsenenbildung, Freizeitpädagogik und Sozialpädagogik. Freizeit darf hier allerdings nicht als Komplementärbegriff zu Erwerbsarbeit begriffen werden, sondern als »frei verfügbare und

gestaltbare Zeit als ein Potential der post-familiären und nachberuflichen Lebensphase« (Karl 1996: 29). Dieser integrative Ansatz dürfte auch für die Fremdsprachengeragogik leitend sein, betrachtet man die unterschiedlichen Motivationen und damit auch Bedürfnisse der älteren Fremdsprachenlerner, die vom zielgerichteten Lernen einer Fremdsprache und geistigem Training über soziale Motive der Kontaktsuche mit Gleichgesinnten bis hin zu sinnvoller Zeitgestaltung reichen. Ein solcher integrativer Ansatz hat weitreichende Folgen für eine altersgemäße Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts.

Bezogen auf die Lernökologie sind zunächst neue Strukturen der zeitlichen, räumlichen, sozialen und Lerngegenstand-bezogenen Organisation zu entwerfen. Daß das didaktische Setting nicht dem üblichen Schema »Lehrer-Schüler« folgen kann, sondern paritätische Lehr-Lern-Formen einschließen sollte, wird klar, wenn man sich das große Erfahrungswissen älterer Menschen vor Augen hält. Der Biographie-Ansatz, bei dem sich Lernen immer auch auf die individuellen Erfahrungen der Lerner im biographischen Kontext bezieht, ist beim Fremdsprachenlernen besonders dann interessant, wenn Sprachlernerfahrungen und damit auch Methodenerfahrungen und die damit verbundenen Strategieerfahrungen thematisiert werden können. Subjektorientiertheit und Lernerautonomie sind im Rahmen der Fremdsprachengeragogik neu zu definieren. Der Kurs in der Funktion eines Ortes sozialen Miteinanders fordert eine Integration von Kommunikationsebenen, die über das Vermitteln der fremden Sprache hinausweisen und Elemente der Freizeitpädagogik integrieren, um den sozio-emotionalen Bedürfnissen älterer Menschen gerecht zu werden.

Abschließend sei angemerkt, daß sich der vorliegende Artikel mit den Spezifika der

größten Gruppe Fremdsprachen lerner der älterer Menschen beschäftigt, die an den Volkshochschulen und ähnlichen Bildungseinrichtungen europaweit anzutreffen sind. Die Zielgruppe älterer Migranten und Aussiedler kann über diese Erhebung nicht erfaßt werden, da sie allein bezogen auf eine Analyse der Motivationen beträchtlich von der vorliegenden Untersuchungsgruppe abweicht (vgl. Kaufmann 1993). Zudem sind ältere Migranten und Aussiedler wenig bildungsgewohnt, ihr Aufenthalt in der Bundesrepublik ist geprägt vom – meist nie realisierten – Wunsch, in das Herkunftsland zurückzukehren, und von einem Rückzug in die Ethnie mit zunehmendem Alter (vgl. Becker 2000). Glaubt man den prognostizierten Zahlen, nach denen sich die Zahl der älteren Aussiedler und Migranten in den nächsten 20 Jahren mehr als verdreifachen werden (Naegele/Olbermann/Gerling 1997: 233 f.), sollte auch diese didaktische Zielgruppe stärker ins Blickfeld der Wissenschaft kommen. Becker schreibt hierzu:

»Es ist anzunehmen, daß mit der Zunahme älterer Migranten Bedarf an speziellen Deutschkursen für Ältere entsteht; auch das Bedürfnis, die eigene Muttersprache wieder aufzufrischen, Literatur des Herkunftslandes zu lesen oder überhaupt erst einmal das Schreiben zu erlernen, wird geäußert.« (Becker 2000: 323)

Auch ältere Fremdsprachenexperten (vgl. Rück 1998) werden sich aufgrund ihres breiten fachspezifischen Wissens in ihren Ansprüchen an Bildungsangebote beträchtlich von den Besuchern von Volkshochschulkursen unterscheiden. Letztendlich kann die beobachtbare Inhomogenität von Lerngruppen Älterer als Konsequenz des Alterns als Prozeß zunehmender Individualisierung mit gleichzeitiger interindividueller Variierung der einzelnen Lerner gesehen werden.

Literatur

- Amaschus, Almut: »Die neuen Alten haben sich noch viel vorgenommen. Reiseverhalten von Senioren – heute und morgen«, *FVW international – unabhängige Fachzeitschrift für Touristik und Geschäftsreiseverkehr* 20 (1996), 40 f.
- Baltes, Margret M.; Kohli, Martin; Sames, Karl (Hrsg.): *Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Variationen*. Bern et al.: Hans Huber, 1989.
- Baltes, Paul B.: »Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze«, *Psychologische Rundschau* 41 (1990), 1–24.
- Becker, Susanne: »Ältere Migranten«. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 2000, 218–325.
- Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Berger, Peter; Hradil, Stefan (Hrsg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*. Göttingen: Schwartz, 1990.
- Berndt, Annette: »Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik«, *Info DaF* 24, 1 (1997), 69–78.
- Brech, Joachim (Hrsg.): *Migration – Stadt im Wandel*. Darmstadt: Verlag für wissenschaftliche Publikationen, 1997.
- Cattell, Raymond B.: »Theory of fluid and crystallized intelligence«, *Journal of Educational Psychology* 54 (1963), 1–22.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 1997*. Frankfurt a. M. 1999.
- Freericks, Renate: *Was, wenn nicht jetzt? Ziele und Träume für den Ruhestand. Ergebnisse einer Untersuchung*. Bielefeld: IFKA, 1990.
- Gruner & Jahr – Märkte und Tendenzen (Hrsg.): *Studienreisen*. G & J Marktanalyse. Hamburg 1998.
- Jansen, Birgit; Karl, Fred; Radebold, Hartmut; Schmitz-Scherzer, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Gerontologie. Ein Handbuch für Lehre und Praxis*. Weinheim; Basel: Beltz, 1999.
- Kaufmann, Susan: »Sprachkurse für ältere Ausländerinnen und Ausländer«, *Deutsch lernen* 3 (1993), 265–273.

- Kaiser, Mechthild: *Bildung durch ein Studium im Alter*. Münster et al.: Waxmann, 1997.
- Karl, Fred: *Performanz im Kontext*. Kassel, 1996 (Kasseler gerontologische Schriften 20).
- Klercq, Jumbo: »Europäische Erfahrungen«. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 2000, 140–153.
- Kuypers, J. A.; Bengston, V. L.: »Social Breakdown and Competence: A Model of Normal Aging«, *Human Development* 23 (1973), 181–201.
- Lehr, Ursula: *Psychologie des Alterns*. 7. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1991.
- Master Class. *Sprachurlaub für Menschen ab 50 Jahre*. Köln 2000 (Folder der Carl Duisberg Centren).
- Mißler, Bettina: *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg, 1999.
- Naegele, Gerhard; Olbermann, Elke; Gerling, Vera: »Älter werden in der Fremde«. In: Brech, Joachim (Hrsg.): *Migration – Stadt im Wandel*. Darmstadt: Verlag für wissenschaftliche Publikationen, 1997, 233–234.
- Nittel, Dieter: »Erziehungswissenschaften/ Pädagogik«. In: Jansen, Birgit; Karl, Fred; Radebold, Hartmut; Schmitz-Scherzer, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Gerontologie. Ein Handbuch für Lehre und Praxis*. Weinheim; Basel: Beltz, 1999, 356–370.
- Olbrich, Erhard; Sames, Klaus; Schramm, Axel (Hrsg.): *Kompendium der Gerontologie. Interdisziplinäres Handbuch für Forschung, Klinik und Praxis*. Landsberg am Lech: Ecomed, 1994 (Loseblattsammlung).
- Oswald, Wolf Dieter: »Psychologische Alter(n)shypothesen«. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus Peter. (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 2000, 106–117.
- Prahl, Hans-Werner / Schroeter, Klaus R.: *Soziologie des Alterns*. Paderborn et al.: Schöningh, 1996.
- Rück, Heribert: »Subjektive Theorie und autodidaktisches Sprachenlernen. Prä-Kognitionen und ihre Überprüfung in einem Lernprozess Russisch«, *FluL* 27 (1998), 204–221.
- Sagebiel, Felicitas: »Geschlechtsspezifisches Lernen: Frauen«. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 2000, 311–318.
- Semmelroth, Britta: »Lernen/Bildung auf Reisen«. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 2000, 271–278.
- Smith, Anderson D.; Earles, Julie L.K.: »Memory changes in normal aging«. In: Blanchard-Fields, Freda; Hess, Thomas M.: *Perspectives on cognitive change in adulthood and aging*. New York: The McGraw-Hill Companies, 1996, 192–220.
- Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hrsg.): *Gerontologische Bildungsarbeit – Neue Ansätze und Modelle*. Hannover: Vincentz, 1994.
- Veelken, Ludger: »Geragogik/Sozialgeragogik – eine Antwort auf neue Herausforderungen an gerontologische Bildungsarbeit, Kultur- und Freizeitarbeit«. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hrsg.): *Gerontologische Bildungsarbeit – Neue Ansätze und Modelle*. Hannover: Vincentz, 1994, 13–52.
- Wingen, Max; Cornelius, Ivar: »Demografische Veränderungen: Der Weg in eine ›greying world«. In: Olbrich, Erhard; Sames, Klaus; Schramm, Axel (Hrsg.): *Kompendium der Gerontologie. Interdisziplinäres Handbuch für Forschung, Klinik und Praxis*. Landsberg am Lech: Ecomed, 1994, III–3 (Loseblattsammlung).

Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen¹

Susanne Günthner

1. Einleitung

Arbeiten der Interkulturellen Kommunikationsforschung verdeutlichen, daß »Fremdheit« keine Eigenschaft bzw. kein objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen zueinander ist, sondern Resultat einer interaktiven Erzeugung und Zuschreibung (Hahn 1994). Folglich stellen sich die Fragen: Wie wird »Fremdheit« interaktiv erzeugt? Wie werden Interaktionssituationen zu »interkulturellen« Begegnungen? Worin unterscheiden sich interkulturelle Kommunikationssituationen von intrakulturellen? (Günthner 1999).

Wie Alfred Schütz (1972) in seinem mittlerweile als Klassiker geltenden Aufsatz »Der Fremde« ausführt, machen wir in einer interaktiven Begegnung dann die Erfahrung von Fremdheit, wenn unsere alltäglichen Interpretations- und Handlungsmuster in Frage gestellt werden und scheitern bzw. wenn unsere bislang als unhinterfragt und selbstverständlich angenommenen Interpretationsschemata nicht mehr länger als ein System erprobten Rezeptwissens fungieren. Die Wissensbestände, die in früheren Kommunikationssituationen zur Interpretation so-

zialer Wirklichkeit genügten und sowohl als Handlungsanweisungen als auch als Auslegungsschemata fungierten, erweisen sich als für die neue Situation nur noch bedingt brauchbar. Folglich sind

»die Kultur- und Zivilisationsmuster der Gruppe, welcher sich der Fremde nähert, [...] für ihn kein Schutz, sondern ein Feld des Abenteuers, keine Selbstverständlichkeit, sondern ein fragwürdiges Untersuchungsthema, kein Mittel, um problematische Situationen zu analysieren, sondern eine problematische Situation selbst und eine, die hart zu meistern ist« (Schütz 1972: 67).

Solche Situationen, in denen wir an die Grenzen unserer als selbstverständlich angenommenen Interpretationsschemata stoßen, führen zu Prozessen der Kategorisierung in »wir« und »sie« und damit zur Konstruktion des »Eigenen« und des »Anderen« bzw. »Fremden« (Schütz 1972, Hahn 1994, Günthner 1999).

Einen wesentlichen Bereich der kommunikativen Praxis, der zur Konstitution von Fremdheit und damit zur Aktualisierung von Interkulturalität beitragen kann, stellt die Orientierung der Interagierenden an kulturell divergierenden rhetorischen Traditionen mit ihren Repertoires an kommunikativen Gattungen dar.² Kul-

1 Peter Auer, Thomas Luckmann und Rainer Rothenhäusler danke ich für ihre Kommentare zu einer früheren Version des Artikels. Es handelt sich hierbei um eine überarbeitete Version des Beitrags, der erschienen ist in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz* 1 (2000).

2 Zum Konzept der kommunikativen Gattungen siehe Luckmann 1988, Bergmann/Luckmann 1995, Günthner/Knoblach 1994, 1995 sowie Günthner 1993, 1995).

turell unterschiedliche Repertoires an kommunikativen Gattungen, divergierende Konventionen scheinbar gleicher Gattungen, unterschiedliche stilistische Bewertungen einer bestimmten Gattung etc. führen immer wieder zu Problemen in Kommunikationssituationen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen bzw. aktualisieren »Fremdheit« (Günthner 1993, Günthner/Luckmann im Druck 2000, 2001).

Ziel dieses Beitrags ist es, die Relevanz der anthropologisch-linguistischen und wissenssoziologischen Gattungsfor-schung für die Erforschung interkultureller Kommunikationsforschung wie auch für die Deutsch als Fremdsprache-Forschung aufzuzeigen. Zunächst soll das Konzept der kommunikativen Gattungen vorgestellt werden. Im Anschluß daran werde ich anhand konkreter Beispiele interkultureller Begegnungen mögliche Fragestellungen und Konsequenzen für die Erforschung interkultureller Kommunikationssituationen aufzeigen.

2. Das Konzept der kommunikativen Gattungen

Das in der Kulturanthropologie, Wissenssoziologie und Gesprächsanalyse verwendete Konzept der »kommunikativen Gattung« knüpft an die in den 20er und 30er Jahren entstandenen Arbeiten Bachtins und Vološinovs an. Sprache ist für Vološinov (1929/75) und Bachtin (1979/86) eng mit der sozialen Wirklichkeit verknüpft, da sie in sozialen Situationen Verwendung findet. Sie hat ihren eigentlichen Sitz in der kommunikativen Inter-

aktion, und sie wird in Form konkreter Äußerungen in verschiedenartigen Aktivitäten realisiert (Bachtin 1979/86). Zur Realisierung bedienen sich Sprecher/innen interaktionssteuernder Redegattungen, deren Wahl von sozialen Strukturen geprägt ist. Für Bachtin (1979/86: 78 f.) besteht Sprechen somit hauptsächlich in der Wahl einer Redegattung. Gattungen sind als historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme zu betrachten. Ihre Funktion besteht in der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrungen der Lebenswelt (Luckmann 1988: 283). Von »spontanen« kommunikativen Vorgängen unterscheiden sie sich dadurch, daß die Interagierenden sich in einer voraussagbaren Typik an vorgefertigten Mustern ausrichten.¹ So gibt es beispielsweise in unserer Kultur verfestigte, routinisierte Formen von universitären Vorlesungen. Im Laufe des Studiums lernen wir diese universitäre Gattung kennen, kennen ihre Regeln und ihren typischen Verlauf.²

Wir orientieren uns an diesem Gattungswissen, das nicht nur bestimmte Handlungszusammenhänge vorgibt und das Repertoire und die Sequenz der konstitutiven Elemente dieses kommunikativen Vorgangs festlegt (Ort und Verlauf einer Vorlesung, Begrüßung, Einstieg ins Thema, Präsentation eines Themas, Beendigungssequenz, Abwesenheit von Hörsignalen wie »mhm« oder »genau« etc.), sondern auch den an der Kommunikation Beteiligten verhältnismäßig kon-

1 Es bestehen hier – wie auch in zahlreichen anderen Aspekten – Ähnlichkeiten zum Konzept der »sprachlichen Handlungsmuster« von Ehlich/Rehbein, d. h. zu jenen »Formen von standardisierten Handlungsmöglichkeiten, die im konkreten Handeln aktualisiert und realisiert werden« (1979: 250).

2 Vgl. in diesem Zusammenhang auch Fix (1998: 17) zum »Textsortenwissen« als »Teil unserer im sozialen Handeln erworbenen Kompetenz«.

stante Beziehungsmuster (Professor/in vs. Student/in) zuordnet.

Gattungen bezeichnen also kommunikative Vorgänge, in denen bestimmte sprachlich-kommunikative Elemente zusammengefügt und in ihren Anwendungsmöglichkeiten vorgezeichnet sind. In gewissen Situationen (z. B. um den Beginn eines gemeinsamen Essens und zugleich die religiöse Zugehörigkeit zu markieren) liegt es aufgrund des vorhandenen kommunikativen Problems für die Interagierenden nahe, eine spezifische Gattung (ein Tischgebet) zu verwenden. In anderen Situationen (beispielsweise wenn Sprecher/innen die Handlung ihres Gegenüber kritisieren möchten) bleibt ihnen die Wahl zwischen mehreren möglichen Gattungen und kleinen Formen wie z. B. Vorwürfen, Frotzeleien, sich mokieren, Beschwerden etc. (vgl. Christmann 1995, Günthner 2000). Die Wahl hängt vom größeren sozialen Kontext, von der spezifischen Sprechsituation, den betreffenden Teilnehmer/innen, den konkreten Intentionen der Sprecher/innen, dem Habitus etc. ab. Gattungen sind also nicht etwa als komplexe, von der Interaktion losgelöste Sprachstrukturen, sondern als im Sprechen erzeugte interaktive Handlungsmuster zu betrachten.¹ Orientieren sich die Interagierenden an einer Gattung, so können sie sich eng an die Gattungsregeln halten, diese etwas abändern oder gar mit ihnen »spielen«. D. h. sie können mehr oder weniger prototypische Formen der betreffenden Gattung aktualisieren.²

Gattungen fungieren also als Orientierungsrahmen, auf die sich Interagierende

sowohl bei der Produktion kommunikativer Handlungen als auch bei der Rezeption beziehen: Wenn beispielsweise eine Sprecherin ihre Äußerung mit »Kennst du den schon? Kommt Fritzchen nach Hause...« beginnt, so erwarten wir in der Regel einen Witz. Hören wir »Hast du schon gehört: die Frau Müller ...«, so erzeugt auch hier die Sprecherin bestimmte Gattungserwartungen, nämlich in Richtung Klatsch und Tratsch. Diese Gattungserwartungen beziehen sich einerseits auf die Form (d. h. wir erwarten im Falle von Klatsch eine Ereignisrekonstruktion über eine uns bekannte, abwesende Person), andererseits aber auch auf den Inhalt (im Falle von Klatsch erwarten wir eine Neuigkeit über das (Privat-)Leben des Klatschobjektes; zur kommunikativen Gattung des Klatsches siehe Bergmann 1987). Wir haben also eine bestimmte Vorstellung vom »Redeganzem« (Bachtin 1979/86: 79). Das Wissen, daß kommunikative Vorgänge mit bestimmten Funktionen in typischen Situationszusammenhängen auf bestimmte Weise verlaufen, steuert also nicht nur das kommunikative Handeln selbst, sondern auch die Deutung dieses Handelns; d. h. die Interagierenden orientieren sich nicht nur bei der Produktion ihrer Äußerungen, sondern auch bei der Interpretation der Äußerungen des Gegenüber an ihrem Gattungswissen (Günthner/Knoblach 1994, 1995).

Die Erforschung mündlicher (und auch schriftlicher) Gattungen ist für die Analyse von Kommunikationssituationen u. a. deshalb so zentral, weil das Wissen um die betreffende Gattung eine Äuße-

1 Vgl. hierzu Günthner/Knoblach (1994), (1995); siehe auch Parallelen zu Ehlich/Rehbeins (1979) Konzept der »sprachlichen Handlungsmuster«.

2 Das vorliegende Gattungskonzept, das auf die Analyse interaktiver Handlungsmuster abzielt, geht über eine rein formale Betrachtung sprachlicher Textmerkmale hinaus und wendet sich gegen eine statische Gattungsbetrachtung, die stilistische Homogenität und Nichtüberlappung propagiert (Günthner 1995).

rung häufig erst interpretierbar macht. Ob wir einen Text als Fiktion, Parodie, Gebet oder Klatsch lesen bzw. hören, ist eine Gattungsfrage, die wichtige Konsequenzen für die Interpretation hat (Hanks 1987: 670).

Ferner sind Gattungen weitgehend »soziokulturell abgeleitet«, d. h. sie werden nicht von einzelnen Interagierenden ständig neu konstituiert, sondern vom gesellschaftlichen Wissensvorrat bereitgestellt (Luckmann 1988). Folglich ist es naheliegend, daß unterschiedliche Kulturen bestimmte kommunikative Aufgaben unterschiedlich lösen. D. h. das Repertoire der Gattungen (wie auch der schriftlichen Textsorten) variiert von Kultur zu Kultur.¹

Mitglieder einer Kultur verfügen in der Regel über das für sie notwendige Gattungswissen: Sie wissen beispielsweise, wie man klatscht, sie erkennen Klatsch, und sie wissen auch, in welchen Situationen und wem gegenüber welche Art von Klatsch angebracht bzw. zu vermeiden ist. In interkulturellen Situationen treffen nun Interagierende aufeinander, die über unterschiedliche »Ausgangs«-Repertoires an kommunikativen Formen und Gattungen verfügen. So kann in einer Kultur ein bestimmtes kommunikatives Problem (z. B. die Auswahl eines Kandidaten für einen Arbeitsplatz) gattungsmäßig verfestigt sein (in Form von Bewerbungsgesprächen), während in einer anderen Kultur diese Gattung nicht existiert, wie beispielsweise in der VR China und Vietnam, wo es bis vor kurzem keinen freien Arbeitsmarkt gab. Besonders trügerisch für interkulturelle Begegnungen sind jedoch kulturell unterschiedliche Realisierungsformen scheinbar glei-

cher Gattungen, wie kulturelle Unterschiede bei wissenschaftlichen Vorträgen (vgl. Kotthoffs Arbeit zu stilistischen Unterschieden in russischen und deutschen wissenschaftlichen Vorträgen 1999), bei universitären Prüfungsgesprächen, bei Geschäftsverhandlungen (vgl. Li 1999) etc.²

Die Realisierung bestimmter Gattungen – und damit verbunden die Gattungsregeln – betreffen, wie bereits die Textlinguistik in Zusammenhang mit Textsorten verdeutlicht hat, unterschiedliche Ebenen. In der Textlinguistik wurde traditionellerweise zwischen textinternen und textexternen Elementen der Konstitution von Textsorten unterschieden. Im folgenden sollen jedoch (in Anlehnung an Luckmann 1988 und Günthner/Knoblauch 1994, 1995) folgende drei Ebenen unterschieden werden, die für die Aktualisierung einer Gattung von Relevanz sind:

1. die Ebene der Binnenstruktur;
2. die interaktive Realisierungsebene;
3. die Ebene der Außenstruktur.

1. Die *Binnenstruktur* einer Gattung besteht aus jenen »textinternen«, verbalen und nonverbalen Elementen, die für die betreffende Gattung konstitutiv sind. Hierzu zählen prosodische Phänomene (Intonation, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Rhythmus, Akzentuierung), Aspekte der Stimmqualität, gestisch-mimische Elemente, phonologische Variationen, lexiko-semantische Phänomene und morpho-syntaktische Elemente. Auch die Wahl einer spezifischen sprachlichen Varietät, stilistische und rhetorische Figuren sind auf dieser Ebene angesiedelt. Ferner können aber auch bereits verfestigte »Klein-«

1 Günthner/Luckmann im Druck 2000; siehe hierzu u. a. Fix 1998, die Textsorten als »kulturell geprägte Phänomene« beschreibt.

2 Vgl. auch die kontrastiven Arbeiten von Galtung (1985) und Clyne (1987), (1991) in Zusammenhang mit wissenschaftlichen Textsorten; hierzu auch Ehlich (1998).

und »Kleinstformen« – wie verbale Stereotype, idiomatische Redewendungen, Gemeinplätze, Sprichwörter, formularische Ausdrücke, historisch tradierte Formeln und Rätsel – zum Repertoire der Binnenstruktur einer Gattung zählen. Auch inhaltliche Verfestigungen, die sowohl Themen als auch Motive, Figuren oder Schauplätze betreffen, gehören zur Binnenstruktur kommunikativer Gattungen. Das Medium (mündlich bzw. schriftlich, face-to-face bzw. medial vermittelt) sowie die Interaktionsmodalität bilden weitere konstitutive Merkmale einer Gattung. Beispielsweise zeichnen sich »Frotzeleien« durch eine Ambivalenz der Interaktionsmodalität von Spaß und Ernst aus (Günthner 2000). Hierbei wird einerseits eine Verfehlung bzw. ein inadäquates Verhalten des Frotzelobjekts vorgeführt, wodurch die Frotzeläußerung einen mehr oder weniger stark gesichtsbedrohenden und irritierenden Charakter erhält. Andererseits erfährt die Provokation jedoch eine Abschwächung und Milderung aufgrund der Spiel- und Spaßmodalität; d. h. die Stärke der Provokation, Unhöflichkeit und Kritik wird gebrochen durch die spielerisch-spaßhafte Interaktionsmodalität.

2. Während also die Binnenstruktur die »textinternen« Elemente von Gattungen umfaßt, gehören jene Phänomene, die den interaktiven Kontext des dialogischen Austauschs zwischen mehreren Interagierenden und die Sequentialität von Äußerungen betreffen, zur *interaktiven Realisierungsebene* kommunikativer Gattungen (Günthner/Knoblach 1994). Gerade die Arbeiten der Konversationsanalyse, die die sequentielle Organisation sprachlicher Handlungen, das System des Redewechsels, Paarsequenzen, Prä-, Post- und Einschubsequenzen und Präferenzstrukturen beschrieben haben, sind für diese strukturelle Ebene von

besonderer Bedeutung. Auch Präferenzstrukturen sind eng mit der betreffenden Gattung verbunden. Pomerantz' (1984) Arbeit zu konversationellen Bewertungen verdeutlicht, daß in small-talk-Situationen eine Präferenz für Zustimmung herrscht und Nichtübereinstimmungen in ein dispräferiertes Format gekleidet werden. In Argumentationen dagegen ändern sich die Präferenzstrukturen und nicht-übereinstimmende Äußerungen, in denen die Polarität zur vorherigen Aussage geradezu hervorgehoben und fokussiert wird, sind hier präferiert (Kotthoff 1993). Zur interaktiven Realisierungsebene gehört auch das Äußerungsformat einer Gattung, das anzeigt, in welcher Beziehung die Sprechenden zu dem kommunizierten Sachverhalt bzw. den zitierten Figuren oder Charakteren stehen. Durch das Äußerungsformat signalisieren die Sprecher/innen, ob sie andere Personen zitieren, als Sprachrohr fungieren (wie beispielsweise bei Nachrichtensprecher/innen im Fernsehen) oder aber eigene Meinungen, Erfahrungen etc. ausdrücken. Auch der Teilnehmerstatus, der das Verhältnis der Kommunizierenden zueinander und zu ihren Äußerungen betrifft, ist auf dieser Ebene angesiedelt. Dieser zeigt an, welche Gesprächsrollen die Interagierenden während der Durchführung einer Gattung einnehmen (z. B. als Prüfer und Prüfling; als Ärztin und Patient).

3. Die *Außenstruktur* kommunikativer Gattungen bezieht sich auf den Zusammenhang von Gattungen und sozialen Milieus, ethnischen und kulturellen Gruppierungen, Geschlechterkonstellationen, Institutionen etc. Gattungen sind häufig nicht nur bestimmten sozialen Milieus zugeordnet, sondern soziale Milieus, wie beispielsweise Familien, Frauen- und Ökogruppen oder Studentencliquen, zeichnen sich durch typische, immer wiederkehrende soziale

Veranstaltungen aus, in denen typische kommunikative Gattungen anzutreffen sind und wiederum andere fehlen (Schwitalla 1995, Keim 1997, Christmann 1999). Auch kulturelle Gruppen oder soziale Milieus (weiße und schwarze US-Amerikaner/innen, Briten und Inder/innen in Großbritannien, deutsche und chinesische Studierende) weisen Unterschiede im Gebrauch bestimmter kommunikativer Gattungen (wie z. B. Argumentationen, Jobinterviews und Seminarvorträge) auf. Diese Unterschiede betreffen nicht nur Aspekte der Binnenstruktur und der situativen Realisierungsebene (Organisation des Arguments, prosodische Merkmale zur Signalisierung bekannter und neuer Informationen, Rezipientenreaktionen etc.), sondern auch die kommunikative Funktion dieser Gattungen (vgl. hierzu auch die Arbeiten von Kallmeyer (1994) und Schwitalla (1994)). Aber auch geschlechtsbedingte Unterschiede zeichnen sich anhand kommunikativer Gattungen ab (Gal 1989, Günthner/Kotthoff 1991, Baron 1998). Im kaukasischen Georgien bildet beispielsweise die Gattung der Trinksprüche eine wichtige ritualisierte Handlung und ein zentrales Mittel zur interaktiven Konstruktion von »Männlichkeit«. Trinksprüche können sich in bestimmten Kontexten sogar zu einem Wettstreit unter den am Tisch anwesenden Männern entwickeln, wobei jene Georgier, die die Gattung nicht beherrschen und denen es an rhetorischen Fertigkeiten mangelt, als »unmännlich« klassifiziert werden (Kotthoff 1991). Während in informellen Situationen gelegentlich auch Frauen die Rolle des Trinkspruchmeisters übernehmen können, ist dieser in formellen Situatio-

nen stets ein Mann. Kommunikative Gattungen haben auch bei der Konstruktion spezifischer institutioneller Kontexte eine zentrale Rolle inne: Beispielsweise zeichnet sich der universitär-wissenschaftliche Bereich durch die Verwendung bestimmter akademischer Gattungen (Seminar Diskussionen, Prüfungsgespräche, Vorlesungen, Referate, Klausuren, Abstracts, wissenschaftliche Aufsätze, Rezensionen etc.) aus, die – wie Swales (1990) verdeutlicht – kulturell unterschiedlich organisiert sein können.¹

Die Außenstruktur vermittelt somit zwischen kommunikativen Aktivitäten und der Sozialstruktur einer Gesellschaft. Die soziale Position, die kulturelle Zugehörigkeit, das soziale Milieu etc. haben einen erheblichen Einfluß auf das Repertoire kommunikativer Gattungen einzelner Mitglieder und dieses wiederum regelt den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen, Milieus etc. Kenntnisse kommunikativer Gattungen sind nicht nur Teil der »kommunikativen Kompetenz«, sondern auch Teil des »kommunikativen Kapitals« (Bourdieu 1990), und entscheiden häufig – wie zahlreiche Arbeiten im Bereich der interkulturellen Kommunikation verdeutlichen – über Erfolg oder Mißerfolg in institutionellen Kontexten (Gumperz 1982).

Die drei hier aufgezeigten Ebenen (die Ebene der Binnenstruktur, die interaktive Realisierungsebene und die der Außenstruktur) konstituieren das Gesamtmuster einer kommunikativen Gattung. Interagierende können sich relativ eng an die Gattungsvorgaben anlehnen und damit Gattungen in ihrer prototypischen Form aktualisieren; sie können aber auch

1 Vgl. auch Ehlich (1998: 863) zu kulturspezifischen Wissenschaftstraditionen und Anforderungen an eine »Wissenschaftssprach-Komparatistik«.

von den Vorgaben abweichen bzw. mit ihnen »spielen« (hierzu detailliert Günthner 2000).

3. Aspekte der Aktualisierung kommunikativer Gattungen in der Interkulturellen Kommunikation

Als kulturelle und historische Produkte sind Gattungen offen für kulturelle Variation und historischen Wandel (Luckmann 1988). In interkulturellen Kommunikationssituationen treffen folglich Interagierende mit einem unterschiedlichen Repertoire an kommunikativen Gattungen aufeinander (Günthner 1993, Günthner/ Luckmann 2000). Im folgenden sollen exemplarisch einige Konsequenzen kulturell unterschiedlicher Gattungstraditionen für die interkulturelle Kommunikation beleuchtet werden.

3.1 Nicht-Verfügen über die betreffende Gattung

Gattungstraditionen verschiedener kultureller Gruppen können sich dadurch unterscheiden, daß in einer Gruppe ein bestimmtes kommunikatives Problem gattungsmäßig verfestigt ist, d. h. daß für eine immer wiederkehrende kommunikative Aufgabe eine bestimmte konventionalisierte Form zur Lösung dieser Aufgabe zur Verfügung steht, während eine andere Kulturgemeinschaft keine feste Gattung für das betreffende Problem hat.

So veranschaulicht Auers (1998) Analyse von Bewerbungsgesprächen mit ost- und westdeutschen Teilnehmenden, daß die ostdeutschen Bewerber/innen mit dieser institutionellen Gattung Schwierigkeiten haben, da in der ehemaligen DDR Bewerbungsgespräche nicht Teil des kommunikativen Haushalts waren. Durch die Wiedervereinigung wurden nun die Bewerber/innen aus den neuen Bundesländern mit einer

Gattung konfrontiert, die bislang nicht zu ihrem kommunikativen Repertoire gehörte. Sie »lösten« – wie Auers (1998) Analysen zeigen – dieses Problem, indem sie Strategien, die dem offiziellen Sprachgebrauch der ehemaligen DDR entsprachen, anwendeten und diese Strategien wiederum mit Techniken mischten, von denen sie annahmen, daß sie in dieser »westlichen« Gattung verlangt wurden. Folglich kommt es in diesen Gesprächen zu einer Spannung zwischen westlichen und östlichen Diskursstrategien: Während Bewerbungsgespräche im Westen eine explizite Demonstration von Wissen und Erfahrung verlangen, erwartet der ostdeutsche Diskurs die Demonstration von Bescheidenheit; die westliche Gattung verlangt aktives Engagement der Bewerber, im »Oststil« wird dagegen das Agent-Subjekt vermieden; während die westliche Gattung auf einer Ideologie der »scheinbaren Gleichheit« basiert, die die darunterliegenden Machtverhältnisse verdecken soll, exponiert der »Oststil« diese Machtstrukturen durch einen hohen Formalitätsgrad und die Signalisierung von Unterwürfigkeit; während der westliche Stil Direktheit verlangt, erfordert der östliche Vagheit und Indirektheit; Bewerbungsgespräche im Westen verlangen die Fähigkeit, die Interaktionsmodalität spontan zu wechseln und in eine informelle und spaßhafte Interaktionsphase überzutreten; dagegen zeichnet sich der östliche Bewerbungsdiskurs durch Steifheit und Unflexibilität aus. Die Bewerber/innen aus den neuen Bundesländern konstruieren folglich ihre kulturelle Zugehörigkeit durch bestimmte Diskursverfahren, die der westlichen Gattung des Bewerbungsgesprächs nicht entsprechen. All dies hat – wie Auer (1998) zeigt – Konsequenzen für den Verlauf und das Resultat der

Bewerbungsgespräche (vgl. auch Kern 2000).

Aber auch innerhalb des universitären Bereichs zeigen sich erhebliche kulturelle Unterschiede im Repertoire kommunikativer Gattungen.¹ Beispielsweise ist bei uns die universitäre Sprechstunde eine feste Institution. Studierende erwerben relativ rasch Erfahrungen im Umgang mit der kommunikativen Gattung der Sprechstundengespräche. Diese umfaßt Wissen darüber, daß ein Sprechstundengespräch im Büro einer Professorin/eines Dozenten stattfindet, daß es zeitlich festgelegt ist (d. h. an einem bestimmten Wochentag und zu einer bestimmten Stunde stattfindet) und oft zeitlich stark begrenzt ist und daß es feste kommunikative Rollen beinhaltet (Professor vs. Student). Ferner gehört Wissen dazu, wie man ein solches Gespräch beginnt, welche Fragen und Probleme man dort bespricht und welche nicht (z. B. daß man in der Regel die Professorin nicht nach deren Familiensituation befragt oder danach, wie es ihr gesundheitlich geht, etc.) und wie ein solches Gespräch beendet wird. In anderen Kulturgemeinschaften (wie beispielsweise in China und Vietnam) existiert die Gattung der Sprechstundengespräche nicht. Dies kann dazu führen, daß Studierende aus diesen kulturellen Kontexten zunächst Probleme mit der Institution »Sprechstunde« und der kommunikativen Gattung des Sprech-

stundengesprächs an deutschen Hochschulen haben. Die folgenden Ausschnitte, die Gesprächen und Interviews entstammen, die ich in den Jahren 1990 bis 1996 mit chinesischen Studierenden an deutschen Hochschulen durchgeführt und aufgezeichnet habe, illustrieren diese Problematik.

So berichtet Fan², eine chinesische Germanistin:

»Diese Sprechstunden, die gibt es bei uns in China nicht. In China besuchen die Studenten den Prof. zu Hause. Das bedeutet: man hat was, man will was von dem Lehrer. Normalerweise. Als ich dann nach Deutschland kam, mußte ich wirklich am Anfang gar nicht, was man in diesen Sprechstunden macht. Ich kannte die Form Sprechstunde überhaupt nicht. Und da hab ich dann andere Chinesen gefragt, was man denn in den Sprechstunden eben reden sollte. Und da haben die gesagt: übers Studium. Man sollte denen erzählen, was man alles gemacht hat. Man geht mit einem Ziel hin. Und man muß eben das Ziel erreichen, wenn man rauskommt.«

Han (ein chinesischer Doktorand) erzählt:

»Ja, am Anfang ist man sehr unsicher. Was ist so eine Sprechstunde? Was macht man da? Da habe ich einen chinesischen Kommilitonen gefragt. Der hat gesagt: »Ja du sollst dem Professor sagen, du hast alles gelernt und kannst alles und willst gleich mit der Diss. anfangen«. Und das habe ich dann gemacht. Aber das war wohl nicht so ganz gut. Bei uns besucht man den Professor zu

1 Vgl. Swales (1990), der verschiedene (schriftliche) wissenschaftliche Textgattungen (wissenschaftliche Artikel, Abstracts, Projektanträge, Thesen, Dissertationen und Anfragen um Sonderdrucke) analysiert und zeigt, wie diese im anglo-amerikanischen Kontext prototypisch realisiert werden. Darüber hinaus thematisiert er kulturelle Unterschiede im Umgang mit diesen Textgattungen und verweist auf Schwierigkeiten von non-native speakers, die über andere Gattungskonventionen verfügen und folglich im amerikanischen System Schwierigkeiten haben. Siehe auch Ehlich (1998) zu kulturspezifischen Wissenschaftstraditionen und Wissenschaftssprachen sowie Kotthoff (1999) zu kulturspezifischen Vortragsstilen bei wissenschaftlichen Konferenzen.

2 Die verwendeten Namen stellen Pseudonyme dar.

Hause und bringt Geschenke mit. Auch beim Parteisekretär ist das so.«

Li, eine chinesische Studentin, die an einer deutschen Hochschule studiert, berichtet von ihrer ersten Sprechstundenerfahrung in Deutschland:

»Ich bin dann zu dem Professor gegangen und hab' ihm eine Lackvase mitgebracht, und hab' gesagt: ›Ich möchte Ihnen eine chinesische Vase schenken‹. Doch er hat die Vase angeguckt und hat gesagt, ›Frau Li, das ist sehr nett von Ihnen, aber ich kann die Vase nicht annehmen‹. Und ich sollte die Vase dann wieder zurücknehmen. Und da war ich schockiert. Und ich hab gedacht: Du bist aber blöd. Gleich beim ersten Mal hast du die Gelegenheit versaut. hihhi. [...] Bei uns legt man ziemlich viel Wert darauf, daß der Professor das Geschenk annimmt. Ich hab' erst viel später kapiert, daß man das hier nicht macht. [...] In China denkt man so: Man soll das Geschenk zuerst geben und dann über die Sache, die man will, reden. Damit das besser läuft. Nicht umgekehrt.«

Diese Gesprächsausschnitte verdeutlichen nicht nur Unsicherheiten chinesischer Studierender im Umgang mit einer ihnen bislang unvertrauten kommunikativen Gattung, sondern sie verweisen auch darauf, daß bestimmte kulturelle Erwartungen, die diese Studierenden an die fremde Situation haben – wie daß man dem Professor Geschenke macht, damit das Gespräch angenehmer verläuft – unter Umständen enttäuscht werden.

3.2 Scheinbar gleiche Gattungen werden unterschiedlich realisiert

Ein weiteres Problem für die interkulturelle Kommunikation tritt dann auf, wenn scheinbar gleiche Gattungen kulturell unterschiedlich realisiert werden.

So zeigen Lis Analysen chinesisch-holländischer/finnischer Geschäftsverhandlungen (1999) kulturelle Differenzen in Bezug auf die kommunikative Gattung der »business negotiations«.

Die Unterschiede betreffen einerseits kulturspezifische Erwartungen an Geschäftsverhandlungen: Während chinesische Teilnehmer/innen bei den Verhandlungen großen Wert auf die Etablierung zwischenmenschlicher Beziehungen legen, steht bei den holländischen und finnischen Partner/innen der Geschäftsabschluß sehr viel stärker im Zentrum ihres kommunikativen Vorgehens. Zum anderen zeigen sich Unterschiede in der Diskursorganisation: Die chinesischen Geschäftspartner tendieren dazu, zunächst Hintergrundinformationen zu präsentieren, bevor die zentrale Information kommt. Oft liefern sie nur die Hintergrundinformationen und erwarten, daß die Geschäftspartner/innen selbst die notwendigen Schlußfolgerungen ziehen. Diese kulturell divergierenden Vorstellungen bezüglich der Gattung »Geschäftsverhandlungen« können dazu führen, daß in interkulturellen Verhandlungsgesprächen Unsicherheiten, Frustrationen und die Erfahrung von »Fremdheit« aufkommen.

Auch Kotthoffs (1999) Untersuchung zu deutsch-russischen Unterschieden bei (geistes-)wissenschaftlichen Vorträgen verweist auf kulturspezifische Differenzen in der Handhabung scheinbar gleicher Gattungen. Während die deutschen Wissenschaftler/innen den Zuhörenden eine Orientierung zum thematischen Aufbau des Vortrags und zur Spezifik der Fragestellung liefern, fehlt in den russischen Vorträgen in der Regel eine solche Orientierungshilfe. Ferner sind die deutschen Vorträge thematisch meist stark fokussiert, während der thematische Skopus der russischen Vorträge sehr weit reicht (und in seiner thematischen Weite eher einem Festvortrag bei uns entspricht). Während bei den deutschen Vorträgen Unterthemen meist explizit genannt werden, ist dies bei den russischen nicht der Fall. Auch ist bei

den russischen Vorträgen nur schwer auszumachen, was eigene Thesen und Gedanken sind und was von anderen Forschenden stammt.¹

3.3 Unterschiedliche Funktionen und Bewertungen scheinbar gleicher Gattungen

Ein weiterer für die interkulturelle Kommunikation relevanter Aspekt der Gattungsforschung betrifft kulturell unterschiedliche Funktionen und Bewertungen scheinbar gleicher kommunikativer Gattungen.

Betrachten wir hierzu kulturelle Unterschiede in der Verwendung der kleinen Form bzw. primären Gattung (Bachtin 1979/86) der Sprichwörter. Während Sprichwörter² im deutschen Kontext als Träger sozial verbindlicher Normen eine »Volksmoral im weiteren Sinne zum Ausdruck bringen« (Bausinger 1968), als Weisheit »des kleinen Mannes«, und Stilwörterbücher geradezu vor dem Gebrauch von Routineformeln und Sprichwörtern als Zeichen »schlechten Geschmacks« warnen, wird im chinesischen Sprachgebrauch die Fähigkeit, in der richtigen Situation die adäquate For-

mel zu finden, geradezu honoriert (Günthner 1993). Sprichwörter gelten als Zeichen hoher Bildung; die Sprecher/innen verdeutlichen durch die Verwendung dieser – im chinesischen Kontext – prestigereichen kleinen Form ihre enge Verbundenheit mit kulturellen Normen und Weisheitstraditionen. Arbeiten zur chinesischen Rhetorik, Studien zur Umgangssprache sowie Chinesischlehrbücher für Ausländer betonen stets die lebendige Sprichwortkultur im Chinesischen und die Beliebtheit des Sprichwortgebrauchs in mündlichen und schriftlichen Texten.

In interkulturellen Kommunikationssituationen zwischen Deutschen und Chinesen/innen verwenden chinesische Sprechende häufig (chinesische und deutsche) Sprichwörter zur Stütze von Meinungskundgaben, Bewertungen, Urteilen sowie anstelle einer persönlichen Meinungskundgabe. Dies soll anhand eines Beispiels illustriert werden.

Der folgende Transkriptausschnitt ist einem Gespräch zwischen der Chinesin Wang und der Deutschen Lisa entnommen. Lisa thematisiert, daß sie oft bei Chinesen den Eindruck hat, sie wollen

1 Vgl. in diesem Zusammenhang auch Liangs Analysen der Textsorte Rezensionen im Chinesischen und Deutschen (1991): Chinesische Rezensionen zeichnen sich vor allem dadurch aus, daß sie versuchen, das Positive zu entdecken und hervorzuheben, und folglich die Würdigung der Publikation im Fokus einer Rezension steht. Bei den deutschen Rezensionen – so Liang (1991) – steht dagegen die kritische Auseinandersetzung im Vordergrund: Häufig werden Details kritisiert und Aspekte der Arbeit explizit negativ bewertet. »Versöhnende bzw. tröstende Worte« finden sich bei den deutschen Rezensionen oft erst gegen Textende, und selbst dann werden diese »durch einen Hinweis auf die Negativa wieder relativiert«. Siehe auch Gnutzmanns Arbeit zu Unterschieden zwischen deutschen und englischen »abstracts« im Fach Maschinenbau (1991) sowie Eßers Studie zu geisteswissenschaftlichen Arbeiten deutscher und mexikanischer Studierender (1997) und Günthners Arbeit zu deutsch-chinesischen Unterschieden im Abfassen von Seminar- und Magisterarbeiten (1988).

2 Ich verwende hier den Sprichwort-Begriff im engeren Sinne (hierzu Gülich 1978, Lüger 1999). Sprichwörter sind satzwertige, reproduzierbare Phraseologismen, die sich durch figurative, metaphorische Sprache auszeichnen, eine ganzheitliche (idiomatische) Bedeutung haben, Lebensweisheiten und -erfahrungen zum Ausdruck bringen und volksläufig sind. Sie sind folglich von nicht-bildhaften Gemeinplätzen und (nicht-satzwertigen) Redewendungen zu unterscheiden.

einem ihre Meinung nicht sagen bzw. »haben keine eigene Meinung zu vielen Themen«. Daraufhin kommt eine kurze

Sequenz darüber, wie direkt man in China und in der Bundesrepublik seine Meinung äußern kann:

WANG 22	
12 Lisa:	also das is (-) ja dann schon so
13	auch bei euch in SCHINA
14	daß man erwartet daß eh jemand ne eigene MEINUNG HAT,
15	(0.5)
16	oder?
17 Wang:	schon so. (-) ja. ehm jeder- jemand läßt sich IMMER eh ja,
18	=wie=sagt=man= ja eh sehr leicht ÜBERREDEN
19	er hat keinen eigenen Mein- MEINUNG ja,
20 Lisa:	mhm
21 Wang:	man fragt was für eine MENSCH ist DAS?
21	solche Menschen wir sagen ehm,
22	sind ja mo- MORALISCH °nich so ganz gut°
23	solche MENSCHEN ja. man sagt bei uns,
24	(0.5)
25	wir haben so eine Sprich' eh Spruchwort das heißt (0.5)
26	QIANGSHANG YIGEN CAO
27	FEN ZUI LIANGBIAN DAO.
28	das bedeutet so ja. diese Menschen
29	richten sich nur nach MACHT. ja?
30 Lisa:	nach der MACHT?
31 Wang:	ja. ja. nach der MACHT und so.
32 Lisa:	hm?
33 Wang:	also nach MÄCHTIGE LEUTE.
34	das heißt sie haben keine eigenen Charakter oder so
35	so eigene Meinung.
36 Lisa:	ahja.
37 Wang:	deshalb bei uns diese Menschen ja sie haben so eine
38	Spitzname QIANGTOU CAO.

Das moralische Urteil »solche Menschen wir sagen ehm sind ja mo- MORALISCH nich so ganz gut« (21–22) wird durch das Zitieren eines chinesischen Sprichwortes untermauert (25–26). Die chinesische Redewendung (QIANGSHANG YIGEN CAO FEN ZUI LIANGBIAN DAO – »ein Grashalm auf der Mauer legt sich auf jede Seite, die dem Wind gefällt«) hebt sich vom umliegenden Kontext als »fremde Stimme« ab.

Sprichwörter werden von chinesischen Interagierenden jedoch nicht nur in informellen Kommunikationssituationen zitiert, sondern auch im wissenschaftlich-akademischen Kontext, in Vorträgen, Magisterarbeiten und Aufsätzen (Jia 1999). In interkulturellen Situationen übertragen chinesisch Sprechende und Autoren/innen häufig eigene Konventionen der situativen Verwendung dieser kleinen Formen ins Deutsche: Auf Deutsch verfaßte wissenschaftliche Vorträge und schriftliche Texte beginnen und enden nicht selten mit einem deutschen Sprichwort (wie »Besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach«, »Der Mensch denkt – Gott lenkt«, oder »Mit Speck fängt man Mäuse«). Dieser Transfer der eigenen Gattungskonventionen sowie deren Bewertung in die Fremdsprache (hier: ins Deutsche) wird auch dadurch verstärkt, daß an zahlreichen chinesischen Universitäten das Lernen und Prüfen von Sprichwörtern in der Fremdsprache Teil der Studienanforderungen darstellen (Günthner 1993).

3.4 Hyperkorrekturphänomene bei der Aktualisierung kommunikativer Gattungen

Ein weiterer in Zusammenhang mit der Analyse kommunikativer Gattungen zu berücksichtigender Aspekt ist, daß Teilnehmer/innen interkultureller Kommunikationssituationen in der Regel keineswegs immer ohne Vorwissen über die »andere Kultur«, die »fremdkulturellen

Verhaltensweisen und Eigenschaften«, »andere sprachliche Etikettenregeln und Gesprächsnormen« die Interaktion betreten. Vielmehr haben sie häufig bestimmte Erwartungen, da sie bereits über eigene fremdkulturelle Erfahrungen verfügen oder aber via Dritte über »andersartiges Verhalten« informiert wurden. Sie wissen, daß ihr Gegenüber sich in bestimmten kommunikativen Situationen »anders« verhält. Dieses Wissen fließt in die Interaktion mit ein und führt nicht selten zu bestimmten »interaktiven Hyperkorrekturphänomenen« bzw. zur »Adaption an die Erwartung fremdkulturellen Verhaltens« (Günthner 1993, 1999). Das heißt Interagierende überformen eigene Verhaltensweisen, indem sie sich an vermeintlich fremde Konventionen adaptieren. So wird beispielsweise chinesischen Studierenden in China nahegelegt, im Umgang mit Deutschen »direkt« zu sein, da die Deutschen angeblich »Direktheit« erwarten. Doch wird dabei weder genauer erläutert, worin die »Direktheit« besteht, noch auf welche kommunikativen Situationen (Gattungen, Teilnehmerkreis etc.) sie sich bezieht. Die Konsequenz ist, daß zahlreiche Chinesen/innen, die versuchen, diesen Erwartungen zu entsprechen, den Boden eigener Konventionen verlassen, ohne jedoch den für die jeweilige kommunikative Gattung adäquaten »Direktheitsstil« im Deutschen zu erreichen. Stattdessen entsteht dann ein Verhalten, das in den Augen ihrer deutschen Kommunikationspartner/innen »unverfroren« wirkt. Eine Analyse von Briefen, die chinesische Studierende und Wissenschaftler an deutsche Professoren schrieben, um sich über Möglichkeiten eines Forschungsplatzes oder einer Doktorandenstelle zu erkundigen, verdeutlicht solche »Adaptionsstrategien«. Diese Briefe bestanden nicht selten aus einer einleitenden Entschuldigungsformel für »die Störung« plus fol-

gender Aneinanderreihung von Forderungen und Wünschen an den deutschen Wissenschaftler. Um ein Beispiel zu geben (bei dem Namen und Fachrichtung geändert wurden):

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Schmidt!
Verzeihen Sie, daß ich Sie mit meinem Anliegen störe! Mein Name ist Liu Xiaobing. Ich arbeite als Dozent für Physik an der Hochschule in Nanjing. Ich möchte gerne bei Ihnen arbeiten. Ich brauche deshalb einen Laborplatz bei Ihnen. Können Sie ihn mir zur Verfügung stellen. Leider dauert mein Stipendium von der chinesischen Regierung nur ein Jahr. Doch ich möchte meine Doktorarbeit bei Ihnen schreiben. Bitte seien Sie so höflich und besorgen Sie mir ein Stipendium für die Doktorarbeit. Auch wichtige Forschungsliteratur ist in China nur schwierig zu bekommen. Deshalb brauche ich neuere Literatur von Ihnen. Schicken Sie die Bücher an meine Adresse in Nanjing.
Entschuldigen Sie meine Belästigung.

Die Frage, ob die betreffenden Verfasser ihre Briefe auf Chinesisch ähnlich abfassen würden, wurde von ihnen stets verneint. Man habe gehört, im Westen könne man sehr direkt sein, deshalb habe man so offen geschrieben.

Dieses Beispiel veranschaulicht die Komplexität des Aufeinandertreffens verschiedener Gattungstraditionen in der interkulturellen Kommunikation: Interagierende folgen nicht nur eigenen Gattungsregeln, sondern aufgrund bestimmten Vorwissens über das kommunikative Verhalten der anderen Kultur versuchen sie u. U., sich an den vermeintlichen Regeln der anderen Kulturgemeinschaft zu orientieren. Als Resultat haben wir hybride Texte, die weder den Konventionen

der eigenen noch denen der fremden Kultur entsprechen.¹

Die präsentierten Beispiele veranschaulichen unterschiedliche Aspekte kulturell variierender Gattungstraditionen und deren Folgen für die interkulturelle Kommunikation. Hierbei kommen nicht nur eigenkulturelle Gattungskonventionen (Formen, Funktionen und stilistische Bewertungen), die auf die interkulturelle Kommunikation übertragen werden, zum Vorschein, sondern auch Unsicherheiten – sofern die Interagierenden über eine bestimmte Gattung nicht verfügen. Darüberhinaus illustrieren die Beispiele auch die Eigendynamik interkultureller Begegnungen (Koole/ten Thije 1994) und den Einfluß bestimmter Erwartungshaltungen und bestimmten Vorwissens auf die kommunikative Praxis.

4. Schlußfolgerungen

Für die Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache (wie auch für die Interkulturelle Kommunikationsforschung) scheint mir die Untersuchung der Funktionen und Formen kommunikativer Gattungen – und damit verbunden die rhetorisch-stilistischen Konventionen der Durchführung bestimmter Textgattungen – von Relevanz.² Sie sind – ähnlich wie Fix (1998: 18) im Zusammenhang mit schriftlichen Textsorten ausführt – »Schnittstellen zwischen verschiedenen für sprachlich-kommunikatives Handeln relevanten Wissensbeständen, Komplexen von Wissenssystemen, zu denen neben Weltwissen [...], Kommunikationsnormenwissen und Sprachwissen auch Kulturwissen gehört«.

1 Vgl. auch Ehlich (1996: 928) zu »neuen sprachlichen Handlungsmustern«, die der interkulturellen Situation entstammen und »die in der (national)sprachlichen Homogenitätskonzeption von Kommunikation so von vorneherein nicht vorgesehen sind«.

2 Dies knüpft unmittelbar an die Forderung Ehlichs (1999) an, »alltägliche Wissenschaftssprache« zu untersuchen, wie beispielsweise die Praxis einer Vorlesung, einer Seminar Diskussion, eines Laborgesprächs etc.

Gerade Analysen »alltäglicher Wissenschaftssprache« (Ehlich 1999) – und damit verwoben Untersuchungen alltäglicher Wissenschaftsgattungen im Kulturvergleich, wie Vorlesungen, Laborgespräche, wissenschaftliche Vorträge und Diskussionen, Sprechstundengespräche etc. – sind ein Forschungsfeld, das mittels der Gattungsanalyse in Angriff genommen werden könnte.¹

Bezüglich der Analyse von Textgattungen sind somit folgende Fragestellungen von Interesse:

1. Verfügen Sprecher/innen verschiedener Sprechgemeinschaften über vergleichbare Gattungen? Beispielsweise innerhalb der akademischen Gattung wäre zu erforschen, inwiefern die Interagierenden über (mündliche und schriftliche) Gattungen wie Sprechstundengespräche, mündliche Prüfungsgespräche, Bewerbungsvorträge, Ausarbeitung und Präsentation von Thesen etc. verfügen.
2. Wie sieht die formale Gestaltung der betreffenden Gattung aus? Hierzu zählen textinterne Merkmale, Aspekte der interaktiven Realisierung wie auch textexterne Charakteristika der Außenstruktur der betreffenden Gattungen. In Zusammenhang mit wissenschaftlichen Vorträgen wäre u. a. zu fragen: Redet man frei, oder liest man ab? Beginnt man einen Vortrag eher mit einer persönlichen Anekdote oder mit einem Sprichwort? Kritisiert man andere Positionen und Wissenschaftler eher direkt oder indirekt? Markiert man die Eigen- und Fremdleistung deutlich, indem man Thesen anderer Wissenschaftler/innen klar als solche abhebt?² Wie signalisieren die Rezipienten/innen ihren Konsens bzw. Dissens? etc.
3. Haben vergleichbare Gattungen in den verschiedenen Sprechgemeinschaften vergleichbare interaktive Funktionen inne? (Beispielsweise: welche Funktionen haben Sprichwörter? Wie und in welchen Funktionen verwendet man Zitate?)
4. Existieren kulturell divergierende stilistische Bewertungen scheinbar gleicher Textgattungen?
5. Wie sind diese Differenzen in Zusammenhang mit kulturell vorhandenen kommunikativen Praktiken zu erklären? (Beispielsweise der Umgang mit Traditionalismus bzw. Individualismus; oder – wie Eßer (1997) in Zusammenhang mit geisteswissenschaftlichen Arbeiten mexikanischer Autor/innen zeigt – die Verflechtung von Geisteswissenschaft und Literatur und damit einhergehend der ins Belletristische gehende Stil mexikanischer geisteswissenschaftlicher Texte.)
6. In welchen Kontexten und zu welchen Zwecken kann von den kanonisierten Formen abgewichen oder gar mit ihnen gespielt werden?

1 Erste Ansätze bieten u. a. Kotthoffs (1999) Untersuchung deutsch-russischer wissenschaftlicher Vorträge sowie Eßers (1997) Analyse deutsch-mexikanischer Unterschiede beim Abfassen geisteswissenschaftlicher studentischer Hausarbeiten. Letztere verdeutlicht eklatante Unterschiede zwischen den deutschen und mexikanischen Texttypen: Während sich die deutschen Texte durch »Theorielastigkeit, degressive Struktur und betont nüchterne, unpersönliche Darstellungsweise« auszeichnen, sind die mexikanischen Texte bestimmt durch »Konkretheit, koordinierende Themenentfaltung, subjektiv gefärbte Darstellungsweise und sprachliche Eleganz [...], die bisweilen ins Literarische geht« (Eßer 1997: 196 f.).

2 Vgl. Kotthoff (1999) speziell zu deutsch-russischen Differenzen sowie Roggausch (1998) zu kulturell divergierenden Textsortenregeln und Argumentationsstilen bei wissenschaftlichen Texten.

Literatur

- Auer, Peter: »Learning how to play the game: an investigation of role-played job interviews in East Germany«, *Text* 18 (1998), 7–38.
- Bachtin, Michail M.: *Die Ästhetik des Wortes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1979/86.
- Baron, Bettina: »Freiwillige Selbstkontrolle« im Fachgespräch. Selbstkritik und Skopuseinschränkung in Beiträgen von Wissenschaftlerinnen«, *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 139/140 (1998), 175–199.
- Bausinger, Hermann: *Formen der Volkspoesie*. Berlin: Erich Schmidt, 1968.
- Bergmann, Jörg: *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin: de Gruyter, 1987.
- Bergmann, Jörg; Luckmann, Thomas: »Reconstructive genres of everyday communication«. In: Quasthoff, Uta M. (ed.): *Aspects of Oral Communication*. Berlin: de Gruyter, 1995, 289–304.
- Bourdieu, Pierre: *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Austausches*. Wien: Braumüller, 1990.
- Christmann, Gabriela B.: »Sich-Beklagen in Ökologieguppen«. In: Bergmann, Jörg; Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Band 1. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1999, 151–173.
- Clyne, Michael: »Cultural differences in the organization of academic texts«, *Journal of Pragmatics* 11 (1987), 211–247.
- Clyne, Michael: »Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte«, *Info DaF* 18 (1991), 457–474.
- Ehlich, Konrad: »Interkulturelle Kommunikation«. In: Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Stary, Zdenek; Wölck, Wolfgang (Hrsg.): *Kontaktlinguistik*. Berlin: de Gruyter, 1996, 920–931.
- Ehlich, Konrad: »Kritik der Wissenschaftssprachen«. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (HSK 14.1). New York; Berlin: de Gruyter, 1998, 856–866.
- Ehlich, Konrad: »Alltägliche Wissenschaftssprache«, *Info DaF* 26 (1999), 3–24. (Ebenfalls abgedruckt in: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnung – Interkulturelles Lernen* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 52). Regensburg 1999, 1–30.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: »Sprachliche Handlungsmuster«. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 1970, 328–351.
- Eßer, Ruth: »Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 1997.
- Fix, Ulla: »Die erklärende Kraft von Textsorten. Textsortenbeschreibungen als Zugang zu mehrfach strukturiertem – auch kulturellem – Wissen über Texte«, *Linguistica* XXX VII, 1 (1998), 15–27.
- Gal, Susan: »Between Speech and Silence: The Problematics of Research on Language and Gender«, *IPra Papers in Pragmatics* 3, 1 (1989), 271–289.
- Galtung, Johan: »Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene*. München: iudicium, 1985, 151–193.
- Gnutzmann, Claus: »Abstracts« und »Zusammenfassungen« im deutsch-englischen Vergleich«. In: Müller-Jacquier, Bernd (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium, 1991, 363–378.
- Gumperz, John J.: *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Gülich, Elisabeth: »Was sein muß, muß sein. Überlegungen zum Gemeinplatz und seiner Verwendung«, *Bielefelder Papiere zur Linguistik und Literaturwissenschaft* 7 (1978), 1–41.
- Günthner, Susanne: »Interkulturelle Aspekte von Schreibstilen: Zur Verwendung von Sprichwörtern und Routineformeln in Deutschaufsätzen chinesischer Deutschlerner/innen«. In: Lieber, Maria; Posset, Jürgen (Hrsg.): *Texte Schreiben im*

- Germanistik-Studium*. München: iudicum, 1988, 145–159.
- Günthner, Susanne: *Diskursstrategien in der Interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer, 1993.
- Günthner, Susanne: »Gattungen in der sozialen Praxis«, *Deutsche Sprache* 3 (1995), 193–217.
- Günthner, Susanne: »Zur Aktualisierung kultureller Differenzen in Alltagsinteraktionen«. In: Rieger, Stefan; Schahadat, Schamma; Weinberg, Manfred (Hrsg.): *Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv*. Tübingen: Narr, 1999, 251–268.
- Günthner, Susanne; Knoblauch, Hubert: »Forms are the Food of Faith. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 4 (1994), 693–723.
- Günthner, Susanne; Knoblauch, Hubert: »Culturally Patterned Speaking Practices – The Analysis of Communicative Genres«, *Pragmatics* 5, 1 (1995), 1–32.
- Günthner, Susanne; Kotthoff, Helga: »Von fremden Stimmen. Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich«. In: Günthner, Susanne; Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Von fremden Stimmen: Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1991, 7–51.
- Günthner, Susanne; Luckmann, Thomas: »Wissensasymmetrien in interkultureller Kommunikation«. Erscheint in: Apfelbaum, Birgit; Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Kultur im Gespräch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2001.
- Günthner, Susanne; Luckmann, Thomas: »Asymmetries of Knowledge in Intercultural Communication: The Relevance of Cultural Repertoires of Communicative Genres«. Erscheint in: di Luzio, Aldo; Günthner, Susanne; Orletti, Franca (Hrsg.): *Culture in Communication*. Amsterdam: Benjamins, 2000.
- Günthner, Susanne: *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion*. Tübingen: Niemeyer, 2000.
- Hahn, Alois: »Die soziale Konstruktion des Fremden«. In: Sprondel, Walter M. (Hrsg.): *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*. Frankfurt: Suhrkamp, 1994, 140–166.
- Hanks, William F.: »Discourse Genres in a Theory of Practice«, *American Ethnologist* 14, 4 (1987), 668–692.
- Kallmeyer, Werner: *Kommunikation in der Stadt*. Teil 1. Berlin; New York: de Gruyter, 1994.
- Keim, Inken: »Formelhaftes Sprechen als konstitutives Merkmal sozialen Stils«. In: Sandig, Barbara; Selting, Margret (Hrsg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin: de Gruyter, 1997, 318–344.
- Kern, Frederike: »Culture, Genres, and the Problem of sequentidity«. Vortrag, gehalten auf der 7. International Pragmatics Conference, Budapest Juli 2000.
- Koole, Tom; ten Thije, Jan D.: *The construction of intercultural discourse*. Amsterdam: Rodopi, 1994.
- Kotthoff, Helga: »Der Tamada gibt bei Tisch den Ton an. Tafelsitten, Trinksprüche und Geschlechterrollen im kaukasischen Georgien«. In: Günthner, Susanne; Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Von fremden Stimmen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1991, 229–260.
- Kotthoff, Helga: »Disagreement and concession in disputes. On the context sensitivity of preference structures«, *Language in Society* 22 (1993), 193–216.
- Kotthoff, Helga: »Vortragsstile im Kulturvergleich: Zu einigen deutsch-russischen Unterschieden«. Vortrag, gehalten bei der Tagung PAS – *Perspektiven auf Stil*. Saarbrücken: Juni 1999.
- Li, Xiangling: *Chinese-Dutch Business Negotiations*. Amsterdam: Rodopi, 1999.
- Liang, Yong: »Zu soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Rezensionen. Eine kontrastive Fachtextanalyse Deutsch/Chinesisch«, *Deutsche Sprache* 4 (1991), 289–311.
- Lüger, Heinz-Helmut: *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmalinguistische Untersuchung*. Wien: Edition Praesens, 1999.
- Luckmann, Thomas: »Kommunikative Gattungen im kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft«. In: Smolka-Koerd, Gisela et al. (Hrsg.): *Der Ursprung der Literatur*. München: Fink, 1988, 279–288.
- Pomerantz, Anita: »Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes«. In: Atkinson, J.M.; Heritage, J. (Hrsg.): *Structures of social action: Studies in conversation*

- analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, 57–101.
- Roggasch, Werner: »Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften«, Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 24 (1998), 97–113.
- Schütz, Alfred: »Der Fremde«. In: Schütz, Alfred (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1972, 53–69.
- Schwitalla, Johannes: »Sprachliche Ausdrucksformen für soziale Identität beim Erzählen«. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Kommunikation in der Stadt*. Berlin; New York: de Gruyter, 1994, 510–577.
- Schwitalla, Johannes: *Kommunikation in der Stadt*. Teil 4. Berlin; New York: de Gruyter, 1995.
- Swales, John M.: *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Vološinov, Valentin: *Marxismus und Sprachphilosophie*. Frankfurt a. M.: Ullstein, 1929/75.

Anhang: Transkriptionskonventionen

[ja das] finde [du ab]	die innerhalb der Klammern stehenden Textstellen überlappen sich, d. h. zwei Gesprächspartner reden gleichzeitig
(.)	kurzes Absetzen
(-)	Pause unter 0.5 Sek.
(0.5)	Pause von einer halben Sekunde
(..)	unverständlicher Text
(gestern)	unsichere Transkription
=	direkter, schneller Anschluß zwischen zwei Äußerungen
=und=dann=ging=	schnelles Sprechtempo
?	stark steigender Ton
'	leicht steigender Ton
.	fallender Ton
,	schwebender Ton
↑ <Wort Wort>	global hohe Tonhöhe
↓ <Wort Wort>	global niedrige Tonhöhe
↑ wie	hoher Ansatz
↓ wie	tiefer Ansatz
↑ wo::hr ↓	steigend-fallende Intonationskontur
a: a::	Silbenlängung
°und so°	die Silben werden leiser gesprochen
NEIN	die Silbe wird laut und betont gesprochen
<u>NEIN</u>	die Silbe wird sehr laut und betont gesprochen
mo((hi))mentan	die Äußerung wird kichernd gesprochen
HAHAHA	lautes Lachen

hihi	Kichern
'hh	starkes Ausatmen
hh'	starkes Einatmen
<<hustet>>	Kommentare (nonverbale Handlungen, o. ä.)

Fremdsprachenunterricht in der Ukraine – in einem Land des Umbruchs

Ludmila Chomenko

0. Vorbemerkungen

Ein Überblick macht deutlich, wie groß die Unterschiede sind, die den Fremdsprachenunterricht überall auf der Welt charakterisieren. Fremdsprachen in der Welt von heute und morgen – das ist für die Lerner kein »Eintopfgericht«, sondern ein »Menü«, das je nach Land, Ausgangssprache, Ausgangskultur usw. anders angerichtet werden muß, um köstlich zu sein (vgl. dazu Christ 1993: 75–77). Entscheidend für die Auswahl der Lernstrategien und Lehrmethoden ist auch das Verhältnis zur soziokulturellen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, d. h. zur Tradition, zur gegenwärtigen Gesellschaftsverfassung und zu den anzustrebenden Zielen. Es versteht sich von selbst, daß die Lernstrategien allesamt keine globalen, allüberall verwendbaren Strategien sein können, dafür ist der Fremdsprachenunterricht von Land zu Land zu unterschiedlich.

Von diesem Standpunkt aus wird in dem vorliegenden Artikel von Erfahrungen berichtet, die man mit dem Gebrauch der Lern- und Lehrmethoden beim Fremdsprachenerlernen in der Ukraine – in einem Land des Umbruchs – gemacht hat.

1. Reformen im Bildungswesen der Ukraine

Zur Zeit vollzieht sich in der Ukraine eine tiefgreifende Reform auf allen Stufen des Bildungswesens. Sie betrifft die Strukturen ebenso wie die Bildungsziele und Lehrpläne. Am 3. November 1993 wurde das staatliche Bildungsprogramm unter dem Titel »Bildung der Ukraine im 21. Jahrhundert« verabschiedet, jedoch erst im Frühling 1994 der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Es stellte eine systematisierte und konkretisierte Gesamtkonzeption zur Reform des Bildungswesens dar. Den Kern des Programms bildeten im wesentlichen drei Themenkomplexe:

1. die Umgestaltung des bestehenden Bildungswesens unter Berücksichtigung aller politischen, ökonomischen und geistigen Veränderungen, die sich in der unabhängigen Ukraine vollzogen hatten;
2. die Schaffung eines flexiblen Bildungssystems mit dem Ziel, das Bildungsniveau der Bevölkerung des Landes zu erhöhen;
3. die Gründung von Bildungseinrichtungen neuen Typs, wie universitäre

und nichtuniversitäre Verbundeinrichtungen, sogenannte Bildungskomplexe, Akademien mit »Profil«, regionale Universitäten sowie die Vernetzung von Colleges, Gymnasien, Lyzeen usw.

Weiterhin wurde die inhaltliche Erneuerung der Bildung als ein zentraler Aspekt definiert. Der Neubau des Bildungswesens wirft große Probleme auf. In der ehemaligen Sowjetunion wurde das Bildungswesen zentral verwaltet und straff ideologisch im Sinne der Kommunistischen Partei gelenkt. Die Lehrerschaft war verpflichtet, dem Aufbau des Sozialismus, der führenden Rolle der KPdSU und dem Erziehungsziel der »allseitig und harmonisch gebildeten sozialistischen Persönlichkeit« zu dienen. Die ideologischen Prinzipien und politischen Leitlinien der KPdSU hatten selbstverständlich auch für das Fremdsprachenerlernen Gültigkeit. Für die multinationale Sowjetunion galten in allen Unterrichtsanstalten bei gewissen Modifikationen einheitliche Lehrpläne und der gleiche Umfang des Unterrichtsstoffes, die Einheit der marxistisch-leninistischen Ideologie als Grundlage aller Unterrichtsfächer und des gesamten Bildungs- und Erziehungsprozesses und die Einheitlichkeit der theoretischen Grundlagen von Unterricht und Erziehung in der sowjetischen Pädagogik.

Ideologisierte Lehrbücher, vorwiegend mit politischen Texten, trugen wenig zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz bei. Das möchte ich an einem Beispiel klar machen und folgenden Textabschnitt anführen:

»Die sowjetische Schule ist eine allgemeinbildende Mittelschule. Ihre Aufgabe ist es, die Schüler auf das Leben vorzubereiten, d. h. solche Menschen heranzubilden, die fähig und willig sind, schöpferisch an der produktiven Arbeit, am wissenschaftlichen Fortschritt und am Aufbau des Kommunismus

teilzunehmen und ihr Vaterland zu verteidigen. Diese Aufgabe zu lösen, bedeutet vor allem, die junge Generation mit einer hohen Allgemeinbildung auszurüsten und sie im Geiste der Ideologie und Moral der Arbeiterklasse zu erziehen. Die Jugend muß man lehren und befähigen, die Welt zu begreifen, wie sie heute ist, hinter den Erscheinungen das Wesen zu erkennen, die Gesetzmäßigkeiten und die Widersprüche in den Prozessen zu verstehen und im Sinne des gesellschaftlichen Fortschritts zu handeln. Die Herausbildung dieser Einsichten muß stets mit der aktiven Teilnahme der Jugendlichen an der Lösung der gesellschaftlichen Aufgaben verbunden werden. Sie müssen nicht nur Wissen erwerben, sondern auch lernen, gewissenhaft und verantwortungsvoll für die Gesellschaft zu arbeiten«. (*Deutsch. Ein Lehrbuch für Lehrerstudenden*. Kiew: Wyschtscha, 1985: 25)

2. Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht

Der »eiserne Vorhang« verursachte die Isolierung des Landes von der Außenwelt. Es gab für einen Durchschnittsmenschen keine Möglichkeit, an den westeuropäischen Hochschulen zu studieren, im Ausland zu arbeiten. So entstand eine ganz logische Frage: wozu braucht man überhaupt eine Fremdsprache? Die Kenntnisse und Fertigkeiten für den praktischen Fremdsprachengebrauch ließen viel zu wünschen übrig, die Motivation zum Fremdsprachenerlernen sank drastisch. Die Wissenschaftler suchten daraufhin intensiv nach Wegen zur Erhöhung der Motivation. Die Unzufriedenheit mit den Ergebnissen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts verursachte so eine Intensivierung des Fremdsprachenerlernens. Es entstanden verschiedene intensive Lernsysteme. In Anlehnung an die von G. Losanow (1973) entwickelten Grundstrukturen haben sich zahlreiche intensive Methoden (Varianten der Suggestopädie) entwickelt, darunter:

- die suggesto-kybernetische Methode von Petrusinskij. Hier werden hauptsächlich Kassettenprogramme benutzt. Der Schwerpunkt liegt auf der Verbindung des Lernens mit Entspannungszuständen, die teilweise durch spezielle Entspannungsgeräte induziert werden sollen. Das Lernen verläuft ohne Lehrer;
- die emotionelle Methode von Schechter. Das Hauptziel dieser Methode ist die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz durch Rollenspiele;
- der intensive Kursus für Erwachsene von Gegetschkori. Dieser Kursus sieht eine aufeinanderfolgende Reihe von Zyklen und sogenannten Zwischenzyklen vor. Die Zyklen sind auf die Entwicklung der Sprechfertigkeiten gerichtet und suggestopädisch gestaltet. Die inhaltliche Seite der kommunikativen Sprechfähigkeit spielt hier eine bedeutende Rolle. Die Einführung der Zwischenzyklen ist das, wodurch sich dieser Kursus von den anderen suggestopädischen Methoden unterscheidet. Die Hauptaufgabe der Zwischenzyklen besteht in der Entwicklung der (grammatischen, lexikalischen, phonetischen) Sprachfertigkeiten, die als Basis für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dienen;
- die Aktivierungsmethode, von Galina Kitajgorodskaja Moskau. Ukrainische Wissenschaftler entwickelten Ideen der Aktivierungsmethode, die für kurzfristige Kurse für Erwachsene geeignet ist. Eine weitere ukrainische Modifikation von N. Skljarenko wurde an die Schule angepaßt und wird von Schulpädagogen vertreten. Diese Methode reicht von elementaren bis zu komplexen Sprachhandlungen und blieb kaum einem sprachlichen Lernbereich verschlossen: Grammatik, Wortschatz, Orthographie usw., aber ebenso auch der rezeptive und produktive Umgang

mit Texten einschließlich der gezielten Nutzung von Lernhilfsmitteln. Die kommunikationsorientierte Rezeption und Produktion fördern den Fremdspracherwerb, führen nicht nur zu kommunikativen Fähigkeiten, sondern entwickeln gleichzeitig im kommunikativen Umgang mit der Sprache auch die grammatische Sensibilität und die grammatische Kompetenz der Lerner. Untersuchungen von ukrainischen Wissenschaftlern überprüften die Wirksamkeit der Aktivierungsmethode in der Schule. Es wurden die Resultate des Unterrichts auf der Grundlage der üblichen schriftlichen, grammatikorientierten Leistungstests und auch mündliche Fertigkeiten bewertet. Es zeigte sich eine deutliche Überlegenheit der Experimentalgruppen (N. Borysko, N. Skljarenko, W. Charenko, L. Chomenko u. a.).

3. Die Aktivierungsmethode von Galina Kitajgorodskaja

Die neue Methode mit ihren kreativen Lehrverfahren, mit der Orientierung auf die Kommunikation, mit wohlthuender, entspannter, freundlicher Atmosphäre bedeutete für die ukrainische Schule eine Umgestaltung im Fremdsprachenunterricht.

Die Aktivierungsmethode von Kitajgorodskaja stützt sich auf die folgenden Konzeptionen: im Bereich der Psychologie auf die Tätigkeitstheorie von A. Leontjew und L. Wygotskij; im Bereich der sozialen Psychologie auf die Theorie der Persönlichkeit und des Kollektivs von A. Petrowskij; im Bereich der Psycholinguistik auf die Theorie der Sprachfähigkeit von A. A. Leontjew und I. Symnaja; im Bereich der Suggestopädie auf die Theorie der Ausschöpfung der inneren Reserven von G. Losanow. Zwei zusammenhängende Probleme werden auf dieser Basis gelöst:

1. die Lenkung im System »Lehrer – Lerngruppe – Lerner« (A. Petrowskij) und die Entwicklung der schöpferischen Reserven der Persönlichkeit unter der Berücksichtigung der Psychohygiene im Unterrichtsprozeß (G. Losanow);
2. die Gestaltung der gelenkten Sprachkommunikation im Unterrichtsprozeß aufgrund der Kommunikationspsychologie (A. A. Leontjew) und der Theorie der Sprachtätigkeit (I. Simnaja) in den Rahmen der Tätigkeits-
theorie (A. N. Leontjew).

Um erfolgreich zu sein, soll die Sprachkommunikation im Fremdsprachenunterricht gelenkt werden. Man muß die Lerner lehren, sich in der Kommunikation zurechtzufinden, sie richtig zu planen und zu realisieren. Nach A. A. Leontjew sollen die Kommunikationsweichen am Anfang sehr eng gestellt werden. Nachdem der Lerner schon imstande ist, in der gelenkten Situation zu verkehren, wird der enge Rahmen aufgegeben und der Lerner erhält die Möglichkeit des freien Variierens und des Übergangs zu den neuen Lehr- und Lernbedingungen. Diese Prozesse werden in der Aktivierungsmethode berücksichtigt und sie bestimmen zwei Etappen: Training und Praxis. Betrachten wir die Grundprinzipien dieser Methode.

3.1 Das Prinzip der persönlichen Kommunikation

Die untrennbaren Teile des menschlichen sozialen Daseins sind Aktivität und Kommunikation. Man unterscheidet in der Aktivierungsmethode verschiedene Kommunikationsebenen. Im Fremdsprachenunterricht hat sich der der Psychologie entlehnte Begriff der Vertraulichkeit und Intimebene herauskristallisiert. Diese Ebene, die wir als persönliche, informelle Ebene bestimmen, hat in der Aktivierungsmethode einen besonders hohen Stellenwert. Sie

kennzeichnet sich durch die besonders vertraulichen, warmen, freundschaftlichen Beziehungen zwischen Lernern und Lehrern. Hilfsbereitschaft, gegenseitige Verständigung, Toleranz, Freundlichkeit bestimmen den Unterricht. Dem Lerner und seiner subjektiven Befindlichkeit wird mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Das Lernen wird als angenehm empfunden.

Die nächste Ebene bildet die gesamte »durchgehende« Thematik, die alle Themen des Lehrbuches vereinigt. Jede Lektion ist nur ein Teil der einheitlichen Thematik, der Ereignisse, Situationen, deren Teilnehmer die Lernenden selbst sind. Auf den verschiedenen Etappen der Arbeit wird diese Kommunikationsebene unterschiedlich benutzt. Dies läßt sich daraus begründen, daß die Entwicklung der Sprachfertigkeiten eine Vielfältigkeit von Lernsituationen zur Erfüllung der kreativen kommunikativen Aufgaben verlangt. Ein und dieselbe Thematik kann die schöpferische Arbeit der Lerner bremsen.

Die nächste Kommunikationsebene bildet den Stoff/Inhalt von 2–3 Lektionen, den sogenannten Mikrozyklus. Die Auswahl der Lehrmaterialien des Mikrozyklus, die mit den Unterrichtszielen im Einklang stehen, hängt von der Kreativität des Lehrers ab. Dabei muß er unbedingt den Interessenkreis jeder Lernergruppe berücksichtigen. Jeder Mikrozyklus enthält einen dialogischen Haupttext mit vielen handelnden Personen, den Kitajgorodskaja Text-Polylog nennt. Jeder Text-Polylog enthält nicht weniger als 150 neue lexikalische Einheiten und bestimmte grammatische Strukturen, die einzuführen sind. Text-Polyloge sind in ihrer Abfolge logisch aufgebaut. Die Texte sollen sich neben ihrem hohen Informationsgehalt durch Spannung, Lebendigkeit auszeichnen. Damit bieten sie eine gute Vorausset-

zung, das Interesse der Lerner auf sich zu ziehen und die bildende und erzieherische Wirkung zu erhöhen. In den Lehrbüchern enthalten die Text-Polyloge unbedingt eine Übersetzung und enden mit einem Lied. Das Lied entspricht in der Regel dem grammatischen Stoff des Mikrozyklus.

3.2 Das Prinzip der konzentrischen Organisation des Lehrstoffes und Lehrprozesses

Die Grundlage dieses Prinzips bildet die Theorie von A. Leontjew, der darstellt, daß das Lernen nicht linear vor sich geht, sondern in drei qualitativen Sprüngen. Alle neuen Begriffe müssen handelnd erarbeitet werden, dann müssen die Handlungen sprachlich begleitet werden, und erst danach sind die Lernenden in der Lage, mit den neuen Begriffen gedanklich zu arbeiten. Dementsprechend sieht die Aktivierungsmethode die Bewegung von undifferenzierten Spracheinheiten zur Aufgliederung der Sprachstrukturen und wieder bis zu den Kommunikationsakten, schon aber auf einer neuen Ebene, vor. Schematisch wird das auf folgende Weise dargestellt: Synthese₁ – Analyse – Synthese₂. Die Kommunikationsakte verlaufen unter großer Konzentration des Lernstoffes. Das ist die Besonderheit der Aktivierungsmethode. Der Lehrgang beruht auf einem Vokabular, das nicht weniger als 2500 lexikalische Einheiten (LE) enthält. Einige Linguisten fordern, daß das minimale Vokabular der Lerner 1800 LE enthalten soll (Müller 1967, Rivers 1967). Die Frequenzwörterbücher von J. Carrol, M. West enthalten 1500 LE. G. Kitajgorodskaja und ihre Anhänger vertreten dagegen die Ansicht, daß diese Zahl für eine vollwertige Kommunikation nicht ausreicht. Die Analyse zeigt, daß die Frequenzwörterbücher 50% Hilfsörter und emotionell neutrale Wörter enthalten, ausgenommen Syn-

onyme, Klischees, Idiome usw. (Majrowa 1981). Gerade die stilistisch gefärbten LE spielen jedoch eine wichtige Rolle in der Sprachkommunikation. Der große Umfang des Vokabulars läßt sich durch das Prinzip der Ökonomie und des Überschusses erklären: je mehr LE den Lernern angeboten werden, desto mehr prägen diese sich ein. Die große Menge des Vokabulars wird auf folgende Weise verteilt:

- die erste Etappe der Formierung des kommunikativen Kerns beruht auf einem Vokabular, das 2/3 der zu erlernenden LE enthält;
- die zweite Etappe ist dadurch gekennzeichnet, daß bei zunehmender Zahl und dem Umfang der Lerntexte der Umfang des neuen lexikalisch-grammatischen Stoffes nicht groß ist;
- die dritte Etappe sieht einen ganz kleinen Zuwachs des lexikalischen Stoffes bei großem Umfang und der Zahl der Lerntexte vor.

Die Verteilung des lexikalischen Minimums in der Aktivierungsmethode entspricht der Struktur des Lehrprozesses in unserer Schule, die die größere Konzentration der wöchentlichen Unterrichtsstunden in der Anfangsstufe (4–5 Stunden) und eine Verringerung der Stundenzahl in der Mittel- und Oberstufe (3–2 Stunden pro Woche) vorsieht. Der große Umfang des lexikalischen Stoffes in der Anfangsstufe bietet die Möglichkeit für Anfänger und Fortgeschrittene, sich einen Teil des nur schwer zu überschauenden Gesamtwortschatzes einer Sprache anzueignen, um eine Kommunikation zu ermöglichen. Dieser für die Kommunikation wichtige Stoff wird auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen sprachlichen Situationen und durch zahlreiche kreative Sprachübungen weiter aktiviert. Die Zahl der Wiederholungen steigt wesentlich an, die Sprachfertigkeiten wer-

den verbessert und automatisiert. Anders ausgedrückt: Der lexikalische Kern der Anfangsstufe bleibt im Laufe des ganzen Lehrganges wirksam und wird durch den neuen Lehrstoff mehr und mehr gefestigt, der die Lerner immer wieder zu neuen Rezeptions- und Produktionsebenen führt. Der große Umfang des Lernstoffes trägt zur Entwicklung der analytischen Tätigkeit der Lerner und zur Akkumulation von gewissen Sprachkenntnissen bei.

3.3 Das Prinzip der Rollenspiele

Das Rollenspiel dient als dominierende Komponente im Prozeß der Modellierung der Bedingungen der realen sprachlichen Situation. Das Rollenverhalten ist eine besondere Form des sozialen Verhaltens des Individuums. Die Rolle wird als soziale Funktion in ihrer untrennbaren Einheit mit Tätigkeit und Verhalten betrachtet (G. Andrejewa, D. Elkonin, I. Kon, E. Tarasow, A. Markowa u. a.) Nach A. A. Leontjew besteht die Besonderheit der Aktivierungsmethode darin, daß sie danach strebt, alle sozialpsychologischen Aspekte und Funktionen der realen Kommunikation in den Lernsituationen zu bewahren und zu realisieren. Die Rollenkommunikation wird von den Lernern als das Ziel ihrer Sprachtätigkeit aufgefaßt, für die Lehrer ist es aber eine Lehrkommunikation, weil sie von ihnen geplant, gelenkt und veranstaltet wird, um die Kenntnisse und Sprachfertigkeiten der Lerner zu entwickeln. Jeder Lerner bekommt seine eigene Rolle, einen neuen Namen, eine neue Nationalität usw. Die Rollen sind in den Text-Polylogen vorgesehen. Der Namenwechsel hat eine große psychologische und methodische Bedeutung. Der Lerner hat eine Maske und kann sich hinter seiner Maske verstecken oder, im Gegenteil, seine Individualität ausprägen. Das hängt von der Sprachkompe-

tenz, von den psychologischen Besonderheiten des Lernalters, von der konkreten Rolle ab. Die Maske gibt auch die Möglichkeit, die Sprachbarriere, die Angst vor den Sprachfehlern zu überwinden.

3.4 Das Prinzip der Entwicklung der Sprechfertigkeiten in den kommunikativen Aufgaben

Alle Aufgaben werden mit klaren kommunikativen Zielen gestellt und die Lerner bekommen Freiräume, aber auch Hilfen, um diese Ziele selbst zu erreichen. Nicht alle Schwierigkeiten werden einführend entschärft, sondern Sprachfragen sollen so weit wie möglich durch die Lerner selbst gestellt werden. Kooperation unter den Lernern wird angeregt und sie werden ermuntert, in der Planung, der Durchführung, der Evaluation und der Reflexion der schulischen Aktivitäten selbst Verantwortung zu übernehmen. Diese Forderungen werden im Unterricht vor allem in Dialogsituationen, in Paar- und Gruppenarbeit erfüllt.

4. Neue Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht

Man kann die Aktivierungsmethode kritisieren oder überhaupt ablehnen, aber diese Methode hat mit allen Vorteilen und Mängeln ihre positive Rolle gespielt (und spielt sie noch). Diese Methode trug zur Erhöhung der Lernmotivation, zu positiven Zielvorstellungen und einer entspannten Atmosphäre bei. Dank dieser Methode wurden die Lernbedingungen geschaffen, die Denk- und Handlungsspielräume eröffnen, die selbstgesteuertes Lernen begünstigen.

Mit dem Wegfall des Ost-West-Gegensatzes hat das Fremdsprachenerlernen in der Ukraine eine neue Bedeutung erhalten. Fremdsprachen werden bei uns als Mittel aufgefaßt, durch die man sich Zugang zu den großen Wirtschaftsräumen

Westeuropas verschaffen kann, einen Zugang zu Informationen und Kenntnissen, die der Entwicklung des eigenen Landes dienen können; einen Zugang zu Unternehmen, mit denen man zusammenarbeiten kann, und schließlich einen Zugang zum Austausch mit dem gemeinsamen Europäischen Markt. Die internationalen Kontakte werden geknüpft. Die Sprachkommunikation tritt in den Vordergrund und bestimmt die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Ukraine. Mit dem Erlernen von Fremdsprachen sind folgende Lernziele verbunden:

- Die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten (einer kommunikativen Kompetenz);
- Aneignung von Kenntnissen über die Zielsprache und Zielkultur;
- vorurteilsfreie Einstellungen und Handlungen in bezug auf die Zielkultur und ihre Sprecher, was eine Hinwendung zur fremden Sprache und Kultur bedeutet.

Es läßt sich dadurch erklären, daß z. Zt. bei uns ein besonderes Gewicht auf Maßnahmen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts gelegt wird, um die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme an den europäischen Projekten und Aktivitäten zu schaffen. Vertiefte Sprachkenntnisse und damit verbesserte Verständigungsmöglichkeiten tragen wesentlich zum Kennenlernen und Verstehen anderer Mentalitäten, Kulturen und Volkswirtschaften bei. Das ist wichtig für uns, weil wir gegenwärtig in dürftigen Verhältnissen, in einer Zeit wachsender Arbeitslosigkeit und »neuer Armut« (eine Wortschöpfung unserer Tage) leben, vor immer unüberschaubarer werdenden politischen, ökonomischen, technologischen, ökologischen Schlüsselproblemen stehen, begleitet von Reizüberflutung und von zunehmender Orientierungslosigkeit in Wertefragen, die gerade auch

bei vielen Jugendlichen zu Verweigerung und Abwehr führen. Einstellungen wie Offenheit, Toleranz usw. schaffen gemeinsam die Voraussetzung für die Haltung der Kommunikationsgemeinschaft gegenüber Vertretern der Zielkultur sogar unter den oben genannten gesellschaftlichen Bedingungen. Es geht um den neuen Trend in der ukrainischen Fremdsprachendidaktik: Dialog der Kulturen, die Dichotomie von Sprache – Kultur wird in den Vordergrund gerückt.

Darum steigt das Interesse an Landeskunde, Linguodidaktik, Mentalität der Muttersprachler, Kulturkunde der anderen Völker. Die neue Zielsetzung verursacht das Streben nach dem didaktischen Vergleich zwischen der sprachlichen Entwicklung der Lernenden in der Ukraine und im Ausland; das Streben nach der Bekanntschaft mit westeuropäischen innovativen Versuchen wie der Arbeitsschulpädagogik, der Dramapädagogik, der Tandem-Methode, der Lernen-durch-Lernen Methode, der Lernerautonomie, der themenzentrierten Interaktion oder der Freinet-Pädagogik (es erscheinen Publikationen über diese Ansätze). Es handelt sich keinesfalls um eine automatische Übertragung westlicher Lehrverfahren auf ukrainischen Boden, sondern es ist zu berücksichtigen, daß bei uns ganz andere Voraussetzungen gegeben sind. Aber es läßt sich behaupten, daß die Ukraine der internationalen Entwicklung folgen muß und folglich die Lernenden darauf vorbereiten muß, in einer globalisierten Informationsgesellschaft zu leben, die durch internationale Konkurrenz geprägt ist, aber auch durch gegenseitige Abhängigkeit.

Wir streben nach dem Übergang von der für die Schule (und auch die Universität) typischen symbolischen Aneignung von Wirklichkeit zur Erfahrung der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Wenn Schule und Universität auf die gesellschaftliche

Wirklichkeit vorbereiten sollen, dann müssen sie diese auch hereinholen bzw. in sie hineingehen. Man spricht vom Einmischen in gesellschaftliche Prozesse (vgl. H. Meyer 1987). Dies genau versucht der Ansatz der Individualisierung im Fremdsprachenunterricht. Mit dem Problem der Individualisierung befaßt sich S. Nikolajewa (Kiewer Linguistische Universität). Dieser Begriff steht in engem Zusammenhang mit der Hinwendung zu einem lernerzentrierten schulischen Fremdsprachenunterricht, wie er seit Mitte der 80er Jahre verstärkt gefordert, in der Praxis wohl aber weniger konsequent vermittelt wird. Die Bezeichnung Individualisierung signalisiert die objektive Notwendigkeit und zugleich die subjektive Möglichkeit, sprachliche Lehr- und Lernprozesse zu effektivieren. Großes Gewicht wird in diesem Zusammenhang auf die Entwicklung des kritischen Denkens gelegt.

Das ist der neue Trend in der Fremdsprachendidaktik der Ukraine. Dabei rückt in den Vordergrund die soziolinguistische Richtung (der soziolinguistische Aspekt) des Fremdsprachenerlernens: Ein Kennzeichen der Pubertät z. B. ist der Drang zur kritischen Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. Ulshöfer 1981). Die Lösung von den Vorstellungen der Erwachsenen ist nötig zur Entwicklung personalen Denkens. Handlungen, Verhaltensweisen der Erwachsenen werden häufig an unreflektierten Wertvorstellungen (Meinungen, Einfällen) gemessen und rasch verurteilt. Widerstand gegen Schule und Elternhaus wird mit dem Recht auf Eigenständigkeit, mit der Fähigkeit zum eigenen Urteil und dem Hinweis auf die Fragwürdigkeit herrschender Normen begründet. In dieser Entwicklungsphase bedarf der Jugendliche der Anerkennung wie der Anleitung zu sachlicher Kritik. Darum werden bei uns Methodiken zur Entwicklung des kriti-

schen Denkens ausgearbeitet (mit diesem Problem befassen sich zum Beispiel die Wissenschaftler der Fakultät für Fremdsprachen der Pädagogischen Universität Ternopil in enger Zusammenarbeit mit dem Kiewer Forschungsinstitut für Psychologie und Pädagogik). Es geht um die Methodik der sozial determinierten Interaktion.

5. Schlußbemerkung

Nach dem Zerfall der Sowjetunion veränderte sich die Situation in den Lehranstalten der Ukraine. Die ideologischen Vorgaben der Lehrpläne wurden außer Kraft gesetzt. Nachdem die bis dahin übliche straffe zentrale Lenkung weggefallen war, entwickelte sich in den Schulen und Hochschulen eine bisher nicht gekannte Autonomie. Die Lehrer an den Schulen bekamen die Möglichkeit der freien Auswahl von Lehrbüchern und Lernmethoden. Manche Fachleute verstanden darunter eine schnell wirksam werdende, weitgehende Übertragung westeuropäischer und amerikanischer Lehr- und Lernstrategien des Fremdsprachenlernens ohne Berücksichtigung unserer schulischen Traditionen und der soziokulturellen Vergangenheit. Allmählich wird aber deutlich, wie schwierig der Neubau des Bildungswesens ist. Lehrer und Hochschullehrer, Schüler und Studierende, Wissenschaftler und Fachdidaktiker brauchen Zeit, um sich an den veränderten Bedingungen zu orientieren und auch ihre unter völlig anderen Verhältnissen gewonnenen Erfahrungen zur Geltung zu bringen. Anders gesagt, es geht heute in der Ukraine um einen lernerorientierten Fremdsprachenunterricht in einem neuen soziokulturellen Raum, um das Streben nach den entsprechenden Lern- und Lehrmethoden, um die Integration in den euro-atlantischen Bildungsraum.

Literatur

- Andrejewa, Galina: *Soziale Psychologie*. Moskau: Proswechtschenije, 1990.
- Borisko, Natalia: »Die Kriterien der Bewertung des monologischen Sprechens im intensiven Fremdsprachenunterricht«, *Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Kiew: Wyschtscha schkola, 1988.
- Carrol, John: *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. Stockholm: Almqvist and Wicksell International, 1975.
- Charenko, Valentina: »Die Besonderheiten des intensiven Fremdsprachenunterrichts«. In: Buchbinder, W. A.; Kitajgorodskaja, G. A.: *Methodik des intensiven Fremdsprachenunterrichts*. Kiew: Wyschtscha schkola, 1988.
- Christ, Herbert: »Deutsch in der Welt von heute und morgen«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1993), 75–77.
- Chomenko, Ludmila: »Neue Lernstrategien im Westen«, *Fremdsprachen*. Kiew: Wyschtscha schkola 1 (1998), 32–36.
- Chomenko, Ludmila: »Zu einigen Fragen der Lernerautonomie«, *Naukowi sapyski*. Ternopil 3 (1999), 96–98.
- Chomenko, Ludmila: »Die Pädagogik Paulo Freires im DaF-Unterricht«, *Naukowi sapyski*. Ternopil 1 (2000), 162–166.
- Chomenko, Ludmila: »Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht«, *Fremdsprachen*. Kiew 1 (2000), 6–41.
- Elkonin, Dmitrij: *Die Psychologie des Spiels*. Moskau: Proswechtschenije, 1978.
- Jenakijewa, Ekaterina: *Deutsch. Ein Lehrbuch für Lehrerstudenten*. Kiew: Wyschtscha, 1985.
- Kitajgorodskaja, Galina: *Methodik des intensiven Fremdsprachenunterrichts*. Moskau: Proswechtschenije, 1986.
- Kon, Igor: *Die Entdeckung des »Ich«*. Moskau: Proswechtschenije, 1978.
- Losanow, Georgij: *Die Grundlagen der Suggestologie*. Sofia: Universität Sofia, 1973.
- Majorowa, Marija: *Einige psychologisch-pädagogische Besonderheiten der Auswahl, des Umfangs und der Verteilung des Lernstoffes im intensiven Kursus*. Moskau: Moskauer Universität, 1981.
- Markowa, Tatjana: *Einige wissenschaftliche Voraussetzungen der Verbesserung des Fremdsprachenprogramms*. Moskau: Moskauer Universität, 1988.
- Meyer, H.: *Unterrichtsmethoden*. 1. Teilband: *Theorie*. 2. Teilband: *Praxis*. Frankfurt a. M., 1987.
- Nikolajewa, Sofija: *Individualisierung des Fremdsprachenunterrichts*. Kiew: Wyschtscha schkola, 1987.
- Skljarenka, Nina: *Sprechfähigkeitserlernen in der Mittelschule*. Kiew: Wyschtscha schkola, 1966.
- Tarasow, Ewgenij: *Zum Aufbau der Theorie der sprachlichen Kommunikation*. Moskau: Proswechtschenije, 1979.
- Ulshöfer, Robert: *Methodik des Deutschunterrichts*. Stuttgart: Klett, 1981.

Germanistik an der Universität Al-Azhar in Kairo (Ägypten)¹

Ulrike Arras

1. Entwicklung und Struktur des azharitischen Bildungssystems

Die Azhar-Universität² gilt als die weltweit älteste Universität, da der Lehrbetrieb seit ihrer Gründung Ende des 10. Jahrhunderts nahezu ununterbrochen besteht³. Lediglich während der türkischen und französischen Besatzungszeit schloß sie aus politischen Gründen ihre Pforten. Bis 1906 war die Azhar zudem die einzige Universität im arabischen Raum, an der auch nichttheologische Fächer gelehrt wurden. 1906 wurde dann die Kairo-Universität als erste nichttheologische Universität gegründet. Die Azhar gilt bis heute als intellektuelles Zentrum des Islam. Von hier aus kommen Impulse sowohl der Erneuerung als auch der Bewahrung von islamischen Werten und Grundsätzen, und ihr Einfluß auf die Wiederbelebung des Islam in den islamischen Ländern ist bedeutend. Als Hort der sunnitischen Lehre ist sie zudem Kontrapunkt zum schiitischen Iran.

Bis 1969 war die Azhar-Universität administrativ Teil der Azhar-Moschee. Danach wurde sie unabhängig bzw. »staatlich«,

d. h. nicht die Moschee steht der Universität vor, sondern sie wird autonom, aber in Kooperation mit staatlichen Stellen verwaltet. Seit 1961 besteht die Gesamteinstitution der Azhar aus fünf administrativen Verwaltungsgremien (vgl. Abu-Hattab 1983: 50 f., siehe auch Ramadan 1992: 12 f.):

- der Hohe Rat der Azhar, der die sozialen, religiösen und politischen Richtlinien der Azhar bestimmt;
- der Rat für Islamforschung, der für Publikationen über den Islam und für religiöse Forschung zuständig ist;
- der Rat für islamische Kultur und Mission, einer Exekutive des Rats für Islamforschung;
- die Verwaltung der Azhar-Schulen (Koran-Schulen, Grundschulen, Mittelschulen, Oberschulen sowie Anstalten zur Ausbildung azharitischer Lehrkräfte);
- die Azhar-Universität als Teil des religiösen sowie bildungs- und kulturpolitischen Azhar-Systems. Sie wird von einem Rektor im Minister-Rang geleitet. Neben den Fakultäten in Kairo un-

1 Wichtige Informationen, vor allem zur Struktur des Azhar-Systems, verdanke ich meinem Kollegen Dr. Hubertus Opalka, ehemaliger DAAD-Lektor an der Abteilung für Germanistik am Männerzweig der Azhar-Universität.

2 Der Name »Al-Azhar« enthält bereits den arabischen Artikel »al«. Deshalb werden im folgenden die Bezeichnungen »die Universität Al-Azhar« oder aber »die Azhar-Universität« verwendet.

3 Tatsächlich früher gegründet wurden die Universitäten Fès (Marokko, 859) und Córdoba (Spanien, damals das arabische Al-Andalus, um 940).

terhält die Azhar-Universität Fakultäten in neun weiteren Städten des Landes, einige Fakultäten zudem in Khar-toum.

Al-Azhar selbst ist eine Stiftung, für die ein Minister für Azhar-Angelegenheiten zuständig ist. Die Universität wird jedoch aus staatlichen Mitteln finanziert. Die Universität selbst nimmt eine theologisch-wissenschaftliche Schlüsselstellung ein. Wie auch in den Azhar-Schulen sind Hocharabisch und unterschiedliche islamische Fächer – neben dem Fachstudium – feste Bestandteile des Curriculums. Dem Auswendiglernen des Korans und anderer islamisch-religiöser Texte wird nach wie vor große Bedeutung beigemessen.

Eröffnet wurde die Azhar-Moschee 972 im Monat Ramadan durch die Fatimiden. Im Ramadan des Jahres 975 (365 nach dem islamischen Kalender) hielt Abu El-Hassan die erste Vorlesung, Es handelte sich um eine Vorlesung im wörtlichen Sinne, da er im Kreise von Studenten aus einem Buch zur Rechtslehre (fiqh) vortrug (University of Al-Azhar Public Relations 1995: 10). In der Folge wurden nicht nur Vorlesungen und Seminare zu religiösen Fragen abgehalten, sondern auch politische und vor allem juristische Fragestellungen behandelt, späterhin auch Studien zur arabischen Sprache betrieben. Wenige Jahre nach Gründung der Azhar wurde die Lehre und das Campusleben institutionalisiert, indem regelmäßig Gehälter an die Lehrenden gezahlt und für Lehrende und Studierende Wohnhäuser erbaut wurden (vgl. Abu-Hattab 1983: 23). Frauen waren bis 1517 zugelassen, ebenso studierten immer mehr Studierende aus anderen islamischen Ländern an der Azhar. Im 14. und 15. Jahrhundert wurde die Azhar in Folge von politischen Unruhen und Verfolgungen und auf Grund des Niedergangs der islamischen Zentren Bagdad und Al-

Andalus ein Zufluchtsort für viele islamische Gelehrte (Al-Azhar University Public Relations 1995: 11). Vor allem während dieser Zeit entwickelten sich Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Astronomie, Geographie und Geschichtswissenschaften (Al-Azhar University Public Relations 1995: 12).

Einen Niedergang erlebte die Azhar während der türkischen Zeit. Türkisch sollte als Unterrichts- und Wissenschaftssprache verwendet werden – unannehmbar für die traditionsreiche islamische Institution. Der Lehrbetrieb wurde reduziert, etliche Gelehrte emigrierten in ländliche Gebiete, wo sie als »Privatdozenten« eine Schar national gesinnter Studenten weiter inoffiziell unterrichteten. Andere wurden nach Istanbul versetzt, wieder andere wurden vertrieben. Dennoch behielt die Azhar ihre Autorität, auch und ganz besonders als nationales Symbol und Zentrum des Widerstandes während der französischen Besatzungszeit. Napoleon ließ das Azhar-Gelände 1798 beschließen, so daß das Volk der französischen Kolonialmacht vollends die Sympathie entzog. Die Beziehung der Azhar zur britischen Kolonialregierung war entspannter. Der Lehrbetrieb wurde wieder voll aufgenommen, an Reformen und neuen Lehrplänen wurde gearbeitet.

Seit am Anfang des 19. Jahrhunderts Muhammad Ali (1769–1849) das Bildungswesen durch Reformen zu modernisieren suchte, existieren in Ägypten zwei Bildungssysteme, nämlich das traditionell-religiöse Schul- und Universitätssystem der Azhar und das »weltliche« Schulsystem mit Grund- und Oberschulen sowie berufsbildenden (meist technisch orientierten) höheren Schulen. Da jedoch zunächst Lehrkräfte für das moderne zivile Bildungswesen fehlten, wurde Personal aus der Azhar rekrutiert, teils auch zum Studium nach Europa, insbesondere nach Frankreich und

England, geschickt. Daß nun zunehmend technisches Wissen gefragt war, hatte auch Auswirkungen auf die Lehrinhalte der Azhar. Mehrere Reformen vor allem im 20. Jahrhundert führten zu einer Annäherung an das staatliche Bildungssystem. Die einschneidendste Reform erfolgte 1961 unter Abdel Nasser durch ein Regierungsgesetz, nach dem das Bildungssystem der Azhar – wie bereits mit den anderen nichtreligiösen Universitäten geschehen – nach europäischem Muster umstrukturiert wurde. Nicht nur religiöse Gelehrte sollten somit ausgebildet werden, sondern auch Fachleute der verschiedenen natur-, ingenieurs- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachrichtungen sowie der Medizin. Die Lehre in den islamischen Fächern wurde zugunsten der Fachausbildung reduziert, d. h. neben dem Fachstudium sind obligatorisch die Fächer zur arabischen Sprache und zu den islamischen Studien zu belegen (zur Reform des Azhar-Bildungswesens vgl. die ausführliche Darstellung von Lemke 1980). Das Studium erfolgt nach Geschlechtern getrennt am Frauen- und Männerzweig, das Lehrpersonal besteht allerdings an beiden Zweigen aus männlichen und weiblichen Hochschullehrkräften.

Die Öffnung hin zu nichttheologischen Fächern hatte weitreichende Folgen. Das Studium der neuen entwicklungspolitisch relevanten Fächer erforderte entsprechende Kenntnisse europäischer Sprachen, so daß die Gründung von Abteilungen für Fremdsprachenphilologien notwendig wurde. Daher entstand bald darauf die Fakultät für moderne Fremdsprachen und Übersetzung am Männerzweig, an der 1969 die Abteilung für Germanistik gegründet wurde. Erst sehr viel später, 1996 entstand am Frauenzweig der Azhar analog ein Studiengang Germanistik.

2. Studium an der Azhar-Universität

Was ist nun das Besondere an einem Studium an der Azhar-Universität? Zunächst, wie oben erwähnt, werden neben dem eigentlichen Fachstudium auch obligatorisch islamwissenschaftliche Fächer sowie Arabisch als Nebenfächer belegt (ausgenommen Studiengänge wie Islamwissenschaften/Deutsch, wo ohnehin dieser Bereich im Zentrum des Studiums steht (siehe unten). Dies bedeutet, daß unabhängig davon, ob Geschichtswissenschaft oder Germanistik belegt wird, ca. 25% des Stundenplans die Fächer Arabische Sprache, der heilige Koran und seine Auslegung, Religionswissenschaft, Glaube und Ethik, Geschichte der rechtsgeleiteten Khalifen, Hadithe und islamisches Recht ausmachen. Im postgradualen Studium ist dann nur noch Arabische Sprache obligatorisch.

Die Azhar-Universität ist zwar grundsätzlich offen für alle, doch existieren besondere Zulassungsbestimmungen. Die Fächer können nicht frei gewählt werden, vielmehr existiert ein Zuteilungsverfahren, ein dem Numerus Clausus ähnliches System, nach dem die Fächerbelegung von der Abschlußnote der Oberschule abhängig ist. Der Numerus Clausus ist i. d. R. hoch (in der Germanistik allgemein bei 80–90% Gesamtanteil der Abitur-Höchstpunktzahl, bei Germanistik sowie anderen Fremdsprachenphilologien kommt als Bedingung noch 75/100 Punkten im Fach Englisch hinzu). Die Abteilungen haben nur eingeschränkt Einfluß auf die Festlegung des Numerus Clausus, die ausschlaggebende Entscheidung liegt vielmehr in der Hand des Dekanats bzw. des Universitätsrates.

Das azharitische Schulsystem sieht verstärkt Unterricht in islamischen Fächern sowie in arabischer Sprache vor und dauerte somit bislang zwei Jahre länger als an den anderen Schulen: 6 Jahre Grundschule (statt 5), 7 Jahre Oberstufe (statt

6)¹. Absolventinnen und Absolventen von Azhar-Schulen, d. h. diejenigen, die eine Azhar-Oberschule erfolgreich abgeschlossen haben, bringen also mehr Kenntnisse in diesen Bereichen mit. Daher müssen diejenigen, die aus einer regulären Schule kommen und an der Azhar studieren wollen, eine Art Propädeutikum bzw. ein Nachholjahr in den entsprechenden islamkundlichen Fächern an der Azhar absolvieren und werden erst nach bestandenen Prüfungen zum Regelstudium zugelassen. Angesichts dieser Zugangsbestimmungen immatrikulieren sich i. d. R. nur Absolventinnen und Absolventen mit Abitur einer Azhar-Oberschule oder einer islamischen Oberschule aus einem anderen arabischen Land.

Auch Assistentinnen und Assistenten bzw. Hochschullehrkräfte, die nicht an der Azhar-Universität studiert haben, müssen diese Kurse durchlaufen und Prüfungen ablegen, bevor sie Mitglieder der Universität werden können. Hochschullehrkräfte, die nur ein begrenztes Stundendeputat übernehmen und nur zeitweise an der Universität Al-Azhar arbeiten, sonst jedoch in eine andere Universität integriert sind, werden von diesen zusätzlichen Studien befreit.

1997 wurde an allen ägyptischen Universitäten das Studienjahr zugunsten einer Semestereinteilung aufgegeben. Allerdings erfolgte die Reform nur halbherzig, da erstens die Einteilung in Studienjahre

indirekt beibehalten und zweitens die Curricula (Fächereinteilung und inhaltliche Gewichtung) nicht neu strukturiert wurden. Die beibehaltenen Fächer – ursprünglich das ganze Studienjahr hindurch unterrichtet – müssen nun konzentriert in einem Semester belegt werden. So kann beispielsweise das Fach »Grammatik« nur im ersten Semester eines jeden Studienjahres angeboten werden, nicht aber im zweiten, denn Auflage ist, ein Fach innerhalb eines Semesters »abzuschließen«. Didaktisch unsinnig erscheint dies gerade bei fremdsprachenphilologischen Studiengängen mit einem hohen sprachpraktischen Anteil, da so keine Kontinuität gegeben ist. Problematisch ist zudem, daß nunmehr zwei Prüfungsdurchgänge im Studienjahr stattfinden: Nach jedem Semester werden die unterrichteten Fächer schriftlich geprüft, hinzu kommt eine mündliche allgemeine Prüfung. Neben dem ausgeprägten – auch bürokratischen – Arbeitsaufwand ist dadurch auch ein empfindlicher Verlust an Unterrichtszeit zu beklagen.

Wie an anderen Universitäten des Landes erfolgt auch an der Azhar-Universität ein Studium in Klassenverbänden. Dadurch kann bei nicht bestandener Prüfung lediglich die Prüfung selbst im betroffenen Fach wiederholt werden. Das problematische Fach kann nur unter Schwierigkeiten, d. h. wenn der eigene Stundenplan sich nicht mit dem des jüngeren Studienjahres überschneidet, noch einmal belegt

1 Im Juni 1998 nahm das ägyptische Parlament den Azhar-Reformvorschlag an, zur Angleichung an das laizistische Bildungssystem, die Schulausbildung in den Azhar-Schulen um ein Jahr zu kürzen. Die Reform wurde im Vorfeld innerhalb der Azhar-Institution ebenso wie im Parlament von traditionellen Kreisen heftig kritisiert, da befürchtet wird, die Reduzierung der Ausbildungszeit werde zu Lasten der islamischen Fächer gehen. Angesichts der Tatsache, daß – vermutlich auch auf Grund der längeren Schulzeit – immer weniger Schülerinnen und Schüler Azhar-Schulen besuchen, konnte sich jedoch die pragmatische Richtung durchsetzen. Großscheich Tantawi – Befürworter der Reform – meldet an, daß in den letzten Jahren »as many as 15270 students had left Azharite elementary and preparatory schools for public schools« (vgl. Al-Ahram Weekly vom 28/05.–03/06.98).

werden. Dadurch können Defizite nicht aufgearbeitet werden, vielmehr werden die betroffenen Studierenden durch die automatische Versetzung ins nächste Studienjahr überfordert.

3. Deutsch und Germanistik an der Universität Al-Azhar

Es existieren derzeit drei Abteilungen, die ein Deutsch- bzw. ein Germanistikstudium anbieten:

– Die Abteilung für Germanistik am Frauenzweig ist an der Faculty of Humanities angesiedelt. Es handelt sich um eine Neugründung. Im November 1995 erging der Erlaß der Universität, die Abteilung ins Leben zu rufen; zum Wintersemester 1996/97 nahm die Abteilung ihre Lehrtätigkeit auf. Kulturpolitischer Hintergrund für die Gründung ist die Tendenz in der Fremdsprachenpolitik, mehr Fremdsprachen an den Schulen einzuführen. Die Nachfrage gerade nach Deutsch nimmt in Ägypten allgemein zu. An den Azhar-Mädchenschulen wird in der Regel keine 2. Fremdsprache angeboten. Ziel ist es aber, dies einzuführen, wobei auch Deutsch als 2. Fremdsprache geplant ist. Die hierfür benötigten weiblichen Lehrkräfte sollen in dem neugegründeten Studiengang ausgebildet werden. Die Abteilung für Germanistik am Frauenzweig der Azhar-Universität befindet sich hinsichtlich der personellen und technischen Ausstattung noch in der Aufbauphase. Man ist bemüht, mittels Numerus Clausus die Lerngruppen klein zu halten. Dennoch werden Gruppengrößen von vierzig Studentinnen akzeptiert. Im akademischen Jahr 1999/2000 studierten in den vier Klassen fast 120 Studentinnen. Im Vergleich mit den teilweise über 100 Studenten zählenden Lerngruppen an den beiden Studiengängen am Männerzweig hingegen sind die Gruppengrößen jedoch optimal.

Personell ist die Abteilung unterbelegt, so daß angesichts der zunehmenden Studentinnenzahlen und der steigenden Stundendeputate (vier Studienjahre plus postgraduale Ausbildung) der Einsatz von Lehrkräften aus anderen Germanistik-Abteilungen in Kairo auf Honorarbasis notwendig wurde. Derzeit besteht der Lehrkörper aus einem Assistenz-Professor, zwei Dozenten und einer Assistentin, die allerdings nicht in der Lehre eingesetzt werden darf. Seit dem Wintersemester 1997/98 unterstützt der Deutsche Akademische Austauschdienst die Abteilung durch eine Lektorin. Bei der personellen Erweiterung des Lehrkörpers mit fester Anstellung entpuppt sich als Hemmschuh die Bedingung, nach der nicht aus dem Azhar-System kommende Lehrkräfte das zusätzliche Jahr islamische Studien durchlaufen müssen. Mehrere DaF-Studentinnen aus Österreich und Deutschland absolvierten bislang an der Abteilung ein mehrmonatiges Praktikum. Sie werden jedoch außerhalb des regulären Unterrichts eingesetzt, da sie keine offizielle Lehrerlaubnis haben.

Die Germanistikabteilung am Männerzweig ist Teil der 1965 gegründeten Fakultät für Sprachen und Übersetzung und wurde 1969 eingerichtet. Die Zahl der Studenten beläuft sich auf ca. 320, mit ca. 300 im Undergraduate-Studium und weiteren ca. 20 im postgradualen Studium. Der Lehrkörper ist mit über 20 Professoren und Dozenten neben weiteren Assistenten sehr gut ausgestattet. Damit ist die Germanistik-Abteilung am Männerzweig die älteste und größte Deutsch-Abteilung an der Azhar. Ein DAAD-Lektorat existierte von 1981 bis 1998, in den 80er Jahren bestand zeitweise auch ein österreichisches Lektorat, außerdem wurde die Abteilung seitens der DDR unterstützt.

– Der Studiengang Islamwissenschaften/Deutsch besteht seit 1993/94 am Männer-

zweig. Das Besondere an diesem Studiengang ist, daß Deutsch hier sozusagen als Fachsprache Verwendung findet, d. h. die islamwissenschaftlichen Fächer wie Koranlehre, Hadithe etc. werden in deutscher Sprache gelehrt. Dieser Studiengang existiert auch in der Kombination mit Englisch und Französisch, ein weiterer in Kombination mit Spanisch ist in Planung. Ziel ist es, die Absolventen später z. B. in den deutschsprachigen Raum (möglicherweise als Gegengewicht zu der türkischen Präsenz) zu entsenden, um den christlich-islamischen Dialog inhaltlich mitgestalten zu können. Besonderen Wert legt die Azhar als islamisches Zentrum darauf, Einfluß zu nehmen auf die Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Ausbildungsziel dieses Studienganges ist es somit auch, Lehrkräfte für islamische Religion bereitzustellen, die dank ihrer Deutschkenntnisse in deutschen Schulen eingesetzt werden können. Ebenso strebt die Azhar die Entwicklung von entsprechenden Lehrmaterialien in deutscher Sprache an. Ein weiteres Ziel ist es, durch deutschsprachige Publikationen das Islam-Bild im Westen zu relativieren, denn es sei negativ und verzerrt.

Die Lehre wird von vier Professoren mit theologischer Fachrichtung sowie von Lehrkräften der Abteilung für Germanistik an der selben Fakultät erteilt. Derzeit sind ca. 300 Studenten im Studiengang Islamwissenschaften/Deutsch immatrikuliert. Im Unterschied zum Germanistik-Studiengang ist dem eigentlichen Fachstudium ein einjähriges Sprachpropädeutikum vorgeschaltet, so daß die Studenten gegenüber den Studierenden des regulären Germanistik-Studiengangs

ein fünfjähriges Studium mit intensiverer Spracharbeit absolvieren.

Deutsch spielt am Männerzweig auch als Nebenfach eine, im Vergleich mit dem Englischen allerdings untergeordnete, Rolle. Zum einen wird Deutsch als 2. Fremdsprache an der Fakultät für moderne Fremdsprachen und Übersetzung unterrichtet, zum anderen besteht an der Fakultät für Ingenieurwesen und Landwirtschaft die Möglichkeit, Deutsch als Fachsprache zu belegen. Tatsächlich handelt es sich bei dieser Veranstaltung jedoch um eine Einführung in die Umgangssprache und ist kaum fachsprachlich ausgerichtet¹. Der Unterricht in Deutsch als Fach- bzw. Fremdsprache im Nebenfach wird i. d. R. von Assistenten der Germanistik-Abteilung durchgeführt, die selbst kaum Lehrerfahrung haben und auf die besonderen didaktischen und methodischen Anforderungen eines fachsprachlichen Unterrichts in keiner Weise vorbereitet werden. In Zukunft soll auch am Frauenzweig Deutsch als Fremd- bzw. Fachsprache angeboten werden.

Bei Aufnahme des Germanistikstudiums verfügen die Studierenden über keine Vorkenntnisse, so daß das erste Semester sprachdidaktisch ausgerichtete Veranstaltungen vorsieht. Auf Grund des vorgegebenen Fächerkanons jedoch wird bereits ab dem 2. Semester die Einteilung in Literatur- und Sprachwissenschaft befolgt, daneben werden Übungen zu Übersetzungsfertigkeit, Sprech- und Schreibfertigkeit sowie Veranstaltungen zur Landeskunde durchgeführt. Der Besuch der Veranstaltungen ist obligatorisch, Möglichkeiten zur Setzung eigener Schwerpunkte bietet erst das postgra-

1 Ramadan (1992) stellt die Problematik ausführlich dar und entwickelt ein Konzept für die Vermittlung von Deutsch als Fachsprache unter den spezifischen Bedingungen an der Azhar-Universität.

duale Studium, wobei lediglich eine Orientierung an den Fachrichtungen Linguistik und Literaturwissenschaft möglich ist. Das Curriculum orientiert sich stark an klassischen Germanistik-Curricula bzw. an der Muttersprachen-Germanistik. Die wöchentliche Unterrichtsbelastung beträgt je nach Studienjahr zwischen 16 und 24 SWS im Bereich Germanistik. Hinzu kommen obligatorisch die Nebenfächer Englisch (in Zukunft soll auch Französisch angeboten werden)¹, Arabisch und die islamischen Fächer, so daß die Studierenden 30 und mehr Stunden pro Woche belegen.

Das Fach Germanistik wird dem ägyptischen Studiensystem entsprechend vier Jahre lang studiert. Der erste Hochschulabschluß ist auch hier die »Licence«. Danach gibt es folgende Möglichkeiten der postgradualen Weiterbildung:

– *Lehramtsstudiengang*

Es handelt sich um ein Jahr »schulpraktische Studien«, die von der Fakultät für Pädagogik und dem Ministerium für Schulwesen beaufsichtigt werden. Ein ministerieller Schulrat für Deutsch und ein Professor bzw. eine Professorin der pädagogischen Fakultät der Azhar hospitieren. Begleitend bietet die pädagogische Fakultät einschlägige Seminare an. Die für die pädagogische Ausbildung zuständige Lehrkraft verfügt über keine Deutschkenntnisse; die Abteilung selbst ist in den Lehramtsstudiengang nicht involviert. Da im Rahmen des Germanistikstudiums keine Veran-

staltungen zu Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache vorgesehen sind, werden die Studentinnen direkt nach dem Studium und ohne theoretische Kenntnisse oder praktische Erfahrungen in den Schulen eingesetzt. Die Loskoppelung der Inhalte von Fragen und Techniken der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache innerhalb des Studiums sowie die Trennung von methodisch-didaktischen Fragen einerseits und deutscher Sprache, Literatur und Kultur andererseits erscheint hier besonders problematisch.

– *Erweiterter Lehramtsstudiengang*

Parallel zu den schulpraktischen Studien kann ein zweijähriges Studium an der pädagogischen Fakultät aufgenommen werden. Diese Qualifikation verbessert die Arbeitsmöglichkeiten im Ausland, namentlich in den Golfstaaten, ebenso wie im Inland, wo sie den Zugang zu den für Bildung zuständigen Institutionen wie Ministerien etc. ermöglicht.

– *Postgraduales Studium und wissenschaftliche Laufbahn*

Bei sehr gutem Licence-Abschluß kann ein zweijähriges postgraduales Studium angeschlossen werden, die Kandidatinnen und Kandidaten bleiben als Assistent oder Assistentin an der Abteilung. Als Nebenfach wird nur noch Arabische Sprache belegt, die Stundenbelastung im Bereich Germanistik reduziert sich auf 10 SWS. Im Anschluß

1 Englisch als Nebenfach wird 3-stündig im Halbjahres-Rhythmus unterrichtet. Lernziele sind nicht kommunikative Fertigkeiten, vielmehr wird Englisch sozusagen als Fachsprache für die islamische Lehre verwendet. Z.B. werden Texte eingesetzt, die aus dem Arabischen ins Englische übersetzt wurden und Themen wie Mohameds Leben oder Grundlinien des Islam behandeln. Englisch (selten auch Französisch) wird ab dem 1. Jahr im Gymnasium unterrichtet, so daß die Studierenden der Germanistik bei Aufnahme des Studiums über Vorkenntnisse in einer Fremdsprache aus 7 Schuljahren verfügen. Die Kenntnisse, vor allem im Bereich kommunikative Fertigkeiten, sind allerdings begrenzt. An wenigen Schulen wird bereits in der Grundstufe Englisch als Fremdsprache unterrichtet.

ist die Erarbeitung einer »Magisterarbeit« vorgesehen. Danach erfolgt die Einstufung als Oberassistent/in und die Weiterqualifizierung »Promotion« (Doktorat Al-'Alamiya – Ph. D.). (Ober-)Assistentinnen und (Ober-)Assistenten werden in der Regel mit dem Unterricht Deutsch als Fremd- und/oder Fachsprache (s. o.) sowie innerhalb der Germanistik mit sprachpraktischen Übungen in jüngeren Semestern betraut, ohne jedoch didaktisch ausgebildet zu sein. Die Einstufung als Dozent bzw. Dozentin folgt nach der Promotion. Die weitere Qualifizierung sieht die Schritte »Assistance-Professorship« und »Full-Professorship« vor. Für diese Karriereschritte sind jeweils mindestens fünf wissenschaftliche Aufsätze erforderlich, zu veröffentlichen innerhalb von jeweils fünf Jahren. Es handelt sich somit um eine kumulative Habilitation.

Die Studierenden kommen größtenteils aus traditionell gesinnten Familien, überwiegend außerhalb der Metropole Kairos, d. h. aus den Provinzen des Deltas und Oberägyptens. Die meisten entstammen einfachen sozialen Verhältnissen und der zunehmend finanzschwachen Mittelschicht, so daß die Universität die kostengünstige Unterbringung in Wohnheimen für diejenigen ermöglicht, deren Familien nicht in Kairo ansässig sind.

Als Lehrmaterialien für den Spracherwerb werden – wie an anderen Institutionen auch – häufig noch veraltete Lehrwerke eingesetzt. Beliebt sind nach wie vor *Deutsch als Fremdsprache* von Braun/Nieder/Schmöe (BNS) sowie *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Schulz/Griesbach. Da der Spracherwerb in erster Linie an die Grammatikvermittlung gekoppelt ist und angesichts kognitiver Lerntraditionen, werden diese Lehrbücher als geeignet favorisiert. Problema-

tisch ist hierbei z. B., daß BNS der audiolingualen Methode verpflichtet ist, Audiocassetten aber gar nicht eingesetzt werden. Teilweise kommen auch vor Ort entwickelte Lehrbücher zum Einsatz. Sie werden jedoch nur in der Anfangsphase (1. Semester) eingesetzt. Ab dem 2. Semester stellen die Lehrkräfte in der Regel eigene Materialien zusammen, wobei jedoch nicht immer auf neuere Literatur zurückgegriffen werden kann. Ebenso mangelt es an fachsprachlich orientierten Lehrmaterialien. Sowohl Deutsch als Fremd- als auch als Fachsprache wird anhand der o. g. Lehrbücher unterrichtet.

Was die Motivation zum Studium der Germanistik anbelangt, so erlauben informelle Befragungen den Schluß, daß bei weitem nicht für alle Germanistik die erste Wahl ist. Nicht wenige strebten ein Studium der Englischen Philologie oder ein Medizin-Studium an, scheiterten jedoch an dem für diese Fächer besonders hohen Numerus Clausus. Generell ist in Ägypten jedoch eine steigende Nachfrage nach Deutschkenntnissen bzw. nach einem Germanistik-Studium zu beobachten. Landesweit erlernen schätzungsweise 150 000 die deutsche Sprache an universitären Institutionen oder an privaten Sprachschulen. Die Zunahme an Deutschlernenden geht einher mit einer allgemeinen Zunahme an Studierenden, denn auf Grund des Bevölkerungswachstums drängen immer mehr junge Menschen in die staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen. Sicher hängt der im Vergleich mit anderen Fremdsprachen raschere Anstieg bei Deutsch als Fremdsprache aber auch mit dem sehr positiven Deutschlandbild zusammen, denn mit Deutschland wird in erster Linie Wohlstand und hoher Entwicklungsstand assoziiert. Außerdem hat Deutschland keine koloniale Vergangenheit in Ägypten.

Literatur

- Abu-Hattab Khaled, Muhammad: *Die Al-Azhar. Universität, Institution, Religiöses Zentrum. Aus Anlass ihres 1000-jährigen Bestehens*. Hrsg. v. Goethe-Institut Kairo in Zusammenarbeit mit der Al-Azhar-Universität. Kairo: Gumada al-Ula, 1983.
- Al-Ahram Weekly*, Kairo, 28/05.-03/06.98.
- Al-Azhar University Public Relations: A Document Synopsis about Al-Azhar University*. Kairo 1995.
- Arras, Ulrike: »Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ägypten«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter, erscheint (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 2 Teilbände).
- Lemke, Wolf Dieter: *Mahmūd Saltūt (1893–1963) und die Reform der Azhar-Universität. Untersuchungen zu Erneuerungsbestrebungen im ägyptisch-islamischen Erziehungssystem*. Frankfurt a.M. et al.: Lang, 1980 (Islam und Abendland 1).
- Ramadan, Hassan: *Deutsch als Fachsprache in Ägypten. Begründung eines fachsprachlichen Curriculums (Deutsch als Fremdsprache) an der Azhar-Universität Kairo*. Heidelberg: Groos, 1992.

Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien

Herrad Meese

Übersicht

- 0. Einleitung
 - 1. Zum Begriff Selbstlernmaterialien
 - Sind Selbstlernmaterialien in allen kulturellen Kontexten einsetzbar?
 - 2. Lernkonzepte
 - 2.1 Autonomes Lernen
 - 2.2 Konstruktivismus
 - 2.3 Integrierte Ansätze
 - 3. Ergebnisse der Hirnforschung
 - 4. Rolle der Neuen Medien
 - 4.1 Allgemeines zu den Neuen Medien
 - 4.1.1 Voraussetzungen
 - 4.1.2 Typologie der Neuen Medien
 - 4.1.3 Forschungsergebnisse zum Lernen mit den Neuen Medien
 - 4.2 Neue Medien und Landeskunde
 - 5. Kriterien für Selbstlernmaterialien
 - 5.1 Allgemeine Kriterien
 - 5.2 Zusätzliche Kriterien für Neue Medien
 - 6. Zusammenfassung
 - 7. Anmerkungen zu zugänglichen Selbstlernmaterialien
- Anhang: Bibliographie Lernmaterialien
 Anhang A: Bibliographie Primärmaterialien (von Anja Block und Herrad Meese)
 Anhang B: Bibliographie Fachliteratur (von Anja Block und Herrad Meese)

0. Einleitung

Mit dem Einzug der Neuen Technologien in das Alltagsleben sehr vieler Menschen in den Industrieländern wurde das Wort von der »Wissens-« oder »Informationsgesellschaft« geprägt – ein Wort, das auch Eingang gefunden hat in eine grundlegende Publikation zum Fremdsprachenlernen (Rüschhoff/Wolff 1999). Das Zeitalter des Computers erleichtert vieles: Warum sollte da nicht auch das eigenständige Lernen einer Sprache unabhängig von dem Ort, an dem sich die Lernenden befinden, und vielleicht sogar unabhängig von einem Lehrenden möglich sein? Man ermöglicht den potentiellen Studierenden den Zugang zu (möglichst multimedialen) Selbstlernmaterialien und schon sind sie für ein Studium in Deutschland gut gerüstet – so könnte man meinen. Das ist sicher eine faszinierende Idee, die jedoch aus verschiedenen Gründen nicht so einfach zu realisieren ist:

- 1. Zu bedenken ist einmal, daß das Lernen einer Sprache – selbst ohne die Zielsetzung, in der Bundesrepublik Deutschland studieren zu wollen – ein komplexer Vorgang ist, an dem viele

Faktoren mitwirken. Einer dieser Faktoren ist das soziale Lernen, das Lernen gemeinsam mit anderen.

2. Zu bedenken ist weiterhin, daß alternative Lernkonzepte, zu denen das Lernen mit Selbstlernmaterialien zu zählen ist, einen bestimmten Lerntyp voraussetzen. Ausgelöst durch die Diskussion um das autonome Lernen breitete sich die Erkenntnis aus, daß Lernen nicht nur von der Instruktion des Lehrenden abhängt, sondern daß »die Ergebnisse eines Lernprozesses auch vom vorhandenen Wissen des Lerners beeinflusst werden, von seinen Lernstrategien und seinem Lernstil« (Wolff 1997: 22). Um diese Beeinflussung muß der einzelne Lernende wissen und dazu bedarf es der Anleitung.
3. Selbst wenn die potentiellen Studierenden die technische Möglichkeit zum optimalen multimedialen Lernen hätten (eine Voraussetzung, die sicher nicht in allen Ländern und bei allen Einzelpersonen zutrifft), so wäre dies allein keine ausreichende Voraussetzung, sich – zumindest als Anfänger – selbständig eine Sprache mit der oben genannten Zielsetzung anzueignen.

Um beurteilen zu können, was Selbstlernmaterialien für den Erwerb von Sprach- und landeskundlichen Kenntnissen leisten können, ist es erforderlich, einen etwas umfassenderen Blick auf folgende Aspekte zu werfen:

1. Was ist unter Selbstlernmaterialien zu verstehen? Ist ihr Einsatz in allen kulturellen Kontexten möglich?
2. Welche Lernkonzepte bestimmen die heutige Diskussion des Fremdsprachenlernens?
3. Welche Erkenntnisse aus der Hirnforschung sind für das Fremdsprachenlernen relevant?
4. Welche Rolle spielen die Neuen Medien?

5. Welche Kriterien sollten Selbstlernmaterialien idealerweise erfüllen?

Im weiteren Verlauf werden dann zu folgenden Aspekten Schlußfolgerungen gezogen:

- Was können Selbstlernmaterialien in welchem Kontext leisten?
- Wie sollte das Verhältnis von individuellem Lernen – z. B. mit Selbstlernmaterialien im Print- oder Multimediabereich – und Lernen im sozialen Kontext gestaltet werden?
- Welche Materialien könnten unter welchen Voraussetzungen mit welcher Zielsetzung zum Selbstlernen eingesetzt werden?

Der Anhang A enthält eine Kommentierung einiger auf dem Markt befindlicher Materialien, die unter gewissen Einschränkungen Selbstlernmaterialien zugeordnet werden könnten. Die Kriterien der Auswahl finden sich vor der eigentlichen Kommentierung im Anhang. Außerdem findet sich im Anhang B eine Kommentierung von Sekundärliteratur zu Themenbereichen, die mit dem Selbstlernen zusammenhängen.

1. Zum Begriff Selbstlernmaterialien

Der Begriff *Selbstlernmaterialien* impliziert, es gebe Materialien, die es ermöglichen, eine Sprache selbst – im Sinne von allein – zu lernen. Unabhängig davon, ob das überhaupt möglich und dann noch effizient ist und ob diese Materialien existieren, setzen Selbstlernmaterialien einen bestimmten Lerntyp voraus. In der deutschsprachigen Literatur wird von *autonomen*, *selbständigen* oder *eigenständigen* Lernern bzw. von *autonomem* oder *selbstgesteuertem* Lernen gesprochen – Begriffe, die zu der falschen Annahme führen, es handele sich um Lernen ohne Lehrende. Die Begriffe sagen jedoch – das sei betont – nichts über die Sozialform des Lernens aus, also ob allein oder mit anderen gelernt wird. Die Begriffe sagen

auch nichts darüber aus, ob es sich dabei um eine Lernform in einer bestimmten Lernphase handelt oder ob alle Bereiche des Lernens permanent selbst bestimmt sind. Greif/Kurtz führen deshalb den Begriff des *selbstorganisierten* Lernens ein, der sich lediglich auf »die eigenständige Strukturierung und Ordnung des Lernprozesses« bezieht (Greif/Kurtz 1998: 26).

In der englischsprachigen Literatur gibt es zwar auch den Begriff *autonomous learning*, meist wird jedoch vom *self-access*, manchmal auch von *self-instruction* gesprochen. Für die hier zur Diskussion stehende Thematik ist eine Abgrenzung der Begriffe unwesentlich, wichtig hingegen sind die allen Begriffen gemeinsamen Charakteristika:

- der Lernende wird als »Subjekt seines eigenen Lernens begriffen« (Wißner-Kurzawa 1991: 256),
- das Lernen findet ohne direkte Kontrolle durch die Lehrenden statt,
- die Lernenden übernehmen mehr Verantwortung für ihren Lernprozeß.

Die Unterscheidung von Dickinson des selbstgesteuerten Lernens in *learner-centred* und *material-centred* (Dickinson 1987: 5) ist insofern interessant, als damit deutlich wird, daß bei letzterem auch die Aufgaben der Lehrenden von den Selbstlernmaterialien übernommen werden sollten; das ist sehr gut ablesbar an einem frühen Versuch zu Selbstlernmaterialien:

»Öffnen Sie das Textbuch zu Station 1. Legen Sie die Textkassette in den Kassettenrecorder – und lesen Sie bitte die folgenden Erklärungen: [...] Hier sehen Sie Zeichnungen von verschiedenen Objekten. Sie hören noch einmal, wie sie im Deutschen bezeichnet werden. Sie werden bemerken, daß vor diesen Worten ein Artikel (der/das/die) steht, der mit dem folgenden Nomen [...]« (Griesbach 1988: 6; übersetzt von der Autorin).

Man hört bei diesen Anweisungen geradezu die Stimme des Lehrenden. Bei tu-

toriell orientierten Computeranwendungen wird der Lernende dann vom Computer angeleitet, allerdings mit erheblich mehr Freiheiten und nicht mehr mit der Vorgabe, alles Schritt für Schritt linear abarbeiten zu müssen.

Alle genannten Begriffe im Umkreis des autonom Lernenden spiegeln eine »emanzipatorische Qualität« (Köster 1993: 4) wider.

Damit wird (in der Theorie) die alte Vorstellung abgelöst, die Lehrenden müßten allwissend, dominant und machtvoll sein, sie seien die alleinige »Quelle von Wissen« und hätten Wissen zu *übermitteln* – wie das Bild vom Nürnberger Trichter zeigt. Dem wird die Rolle des Lehrenden als eines *Vermittlers* gegenübergestellt (vgl. Kranz/Legenhausen 1997: 9). Damit verändert sich die Auffassung vom »Lernen durch Instruktion« zu Gunsten von »Lernen durch Konstruktion« (Wolff 1997: 22) – ein Konzept, das den Lernenden und seine Erfahrungen einbezieht und Lernen als dynamischen Prozeß definiert. Selbstlernzentren und Institutionen mit Mediotheken versuchen seit langem, diesem Aspekt gerecht zu werden. Bevor auf die hinter Selbstlernzentren und Mediotheken stehenden Konzepte näher eingegangen wird, soll der folgenden Frage nachgegangen werden:

- Sind Selbstlernmaterialien in allen kulturellen Kontexten einsetzbar?

Eine solch (bewußt) global gestellte Frage ist naturgemäß nicht einfach zu beantworten. Sie wurde aus zwei Gründen gestellt: Einmal, um auf das Problem der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis hinzuweisen, und des weiteren, um die unterschiedlichen Erwartungen, die die Lernenden je nach ihren Lerntraditionen an Unterricht haben, zu thematisieren.

Lernen mit Selbstlernmaterialien bedeutet mehr Freiheit des Lernenden, was und wie er lernen will, und gleichzeitig die Übernahme von mehr Verantwortung für

den eigenen Lernprozeß. Zugängliche Erfahrungsberichte gibt es aus den schon erwähnten Selbstlernzentren und Mediotheken.

Folgt man Gardner/Miller, die über Selbstlernzentren berichten, so ist selbständiges Lernen (*self-access*) in allen Kulturen möglich, sollte aber auf die jeweilige Kultur zugeschnitten (*tailored*) werden (Gardner/Miller 1999: 28). Selbständiges Lernen ist nicht kulturspezifisch oder gar eurozentristisch, sondern es ist nur ungewohnt (*unfamiliar*) (Gardner/Miller 1999: 11). Deshalb müssen Lernende und Lehrende sich neue Sichtweisen des Lernens aneignen.

Vorstellungen, wie eine Fremdsprache zu lehren und zu lernen sei, sind geprägt durch eigene Erfahrungen, durch Erfahrungen in der Familie, durch soziale und kulturelle Vorstellungen. Es gibt offensichtlich wenig neue Untersuchungen zu diesen Erwartungen, da auch in aktuellen Publikationen immer wieder auf empirische Forschungsergebnisse aus den 80er Jahren zurückgegriffen wird, die jedoch sehr interessant sind:

Willing veröffentlichte 1988 Ergebnisse einer Umfrage mit 517 Lernenden:

- Dabei sprachen sich 61 % der Lernenden dafür aus, daß der Lehrer »mir alle meine Fehler sagt«,
- nur 27 % mochten es, daß der Lehrer von ihnen erwartet, Fehler selbst zu finden,
- 54 % waren dafür, daß der Lehrer »uns alles erklärt« (Willing 1988: 17; zitiert nach Gardner/Miller 1999: 40).

In einer Folgestudie verglich Nunan 1988 Einstellungen von Lehrenden und Lernenden:

- das Bedürfnis bei Lernenden, Fehler vom Lehrer korrigiert zu bekommen – um ein Beispiel herauszugreifen –, war bei den Lernenden »sehr hoch«, die Lehrenden hingegen stufen die Bedeutung einer Fehlerkorrektur als

»niedrig« ein (Nunan 1988: 117; zitiert nach Gardner/Miller 1999: 41).

1996 hat Littlewood auf Grund von Befragungen asiatischer Studenten ein Profil von deren Erwartungen erstellt, in dem er u. a. zu der Voraussage kommt, daß es eher die Aufgabe des Lehrenden ist, Wissen zu vermitteln, als daß die Lernenden selbst sprachliche Regularitäten entdecken sollen (Gardner/Miller 1999: 42) – selbstentdeckendes Lernen ist jedoch eine Fertigkeit, die in fast allen neueren westdeutschen Lehrbüchern gefordert ist.

Probleme mit dem Versuch, in der Praxis das Selbstlernen zu etablieren, werden aus Köln anschaulich geschildert: In der Mediothek eines Lernzentrums mit Lernenden, die (natürlich) unterschiedliche Lernerwartungen hatten, sagte ein Amerikaner:

»I wanna study very hard, you know. This isn't supposed to be a holiday, it's for my job. I paid for a crashcourse and not for a Club Med vacation.«. (Schulze-Lefert/Wieland 1989: 132)

Allgemeiner formuliert:

»Denn wer oder was gibt das Recht dazu, mit deutsch-europäischem Pädagogenblick an einem Lernstil herumzukritteln, so sinnlos es auch erscheinen mag, wenn ein japanischer oder arabischer Kursteilnehmer nacheinander die Cassetten Nr. 1–50 des Sprachlabors in sich hineinfrisßt?« (Schulze-Lefert/Wieland 1989: 143)

Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lernenden und dem Angebot der Lehrenden (und in Folge den Selbstlernmaterialien) kann nur dann verringert werden, wenn es gelingt

- die Lernenden darauf vorzubereiten, ihre Lernbedürfnisse zu artikulieren;
- die Lehrenden darauf vorzubereiten, den Lernenden dabei zu helfen bzw.
- die Selbstlernmaterialien so zu strukturieren, daß die jeweiligen Ziele und Schritte transparent gemacht werden.

Das ist sicher sehr aufwendig und könnte zu Ergebnissen führen, die – so die gewagte Hypothese – primär weniger nach kulturellen Kontexten als nach Lerngewohnheiten und Lernerpersönlichkeiten differieren:

»Ein erfolgreicher Umgang mit Selbstinstruktionsmedien setzt das Vorhandensein gewisser persönlichkeitsbedingter Fähigkeiten voraus wie

- Selbstakzeptanz und Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit;
- Intrinsische, aber auch extrinsische Motivation [...];
- Fähigkeit zur systematischen Planung des Lernweges, soweit er von den Medien nicht vollständig vorgegeben ist;
- Fähigkeit zur sachadäquaten Beurteilung der eigenen Lernleistung« (Wißner-Kurzawa 1991: 257).

2. Lernkonzepte

2.1 Autonomes Lernen

Das folgende basiert auf Meese (2000): Alternative Lehr- und Lernkonzepte sind »stärker auf den Lerner orientiert, auf Lernprozesse und die Förderung von Lernprozessen« (Wolff 1997: 21).

Autonomes Fremdsprachenlernen ist keine Methode, schon gar keine einheitliche, es hat »ganz unterschiedliche Gesichter« (Weskamp 1999: 15). In den verschiedensten Definitionen finden sich folgende Ansprüche an die Lernenden:

»die Fähigkeit, eigene Entscheidungen zu treffen und weniger gesagt zu bekommen, was man zu tun hat« (Collins Cobuild 1987; zitiert nach Dam 1999: 115; übersetzt von der Autorin),

»der Wille und die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen« (Holec 1981; zitiert nach Gardner/Miller 1999: 6; übersetzt von der Autorin),

»die Fähigkeit zur kritischen Reflexion, zum Fällen von Entscheidungen und zu unabhängigen Handlungsmöglichkeiten« (Little 1991: 4; zitiert nach Weskamp 1999: 9; übersetzt von der Autorin).

Um diese Fähigkeiten zu erwerben, eignen sich besonders kognitive Lernstrategien, wie

- den eigenen Lernprozeß zu gestalten (*to shape*),
- den eigenen Lernprozeß zu überwachen (*to monitor*),
- den eigenen Lernprozeß auszuwerten (*to evaluate*) (Little 1997: 35).

Es geht um eine analytische Sicht auf das Lernen und den Prozeß des Lernens, und diese Sicht muß erlernt werden. Die Aufgabe der Lehrenden bzw. der Selbstlernmaterialien besteht darin, dies zu initiieren und zu vermitteln, also explizit zu machen.

Sollen die Lernenden mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, so müssen sich nicht nur die Lehrenden ändern, sondern besonders auch die Selbstlernmaterialien: Sie müssen den Lernenden neben der zu vermittelnden Sprache ein Angebot machen, um ihnen das Lernen zu erleichtern, und ihnen Strategien vermitteln, wie sie ihren Lernprozeß optimal organisieren können – eine Hilfe, die systematisch angeboten werden muß. Diese neue Rolle wird für die Lehrenden mit Begriffen wie *Lernbegleiter*, *Organisator* oder *Manager* (*»manager of learning resources«*, Little 1999: 30) beschrieben – eine Rolle, die auch bei der Konzeption von Selbstlernmaterialien bedacht werden muß. Es ist leicht erkennbar, daß multimediale Lernprogramme hier eine große Chance haben.

2.2 Konstruktivismus

Die Konzentration der Aufmerksamkeit auf den Lernenden und auf die Förderung von Lernprozessen führen zu der auf den ersten Blick banal wirkenden Erkenntnis, daß »das, was der Lerner lernt, sich unterscheidet von dem, was der Lehrer lehrt« (Wolff 1997: 22). Die Konsequenzen daraus stellen die traditionellen Modelle des Fremdsprachenler-

nens in Frage – zumindest in dem konstruktivistischen Ansatz,

»der stärker als die bisherigen nicht nur auf lernpsychologischen Überlegungen basiert, sondern eingebettet ist in eine allgemeine Wissenstheorie (*cognitive science*), an deren Etablierung so unterschiedliche Disziplinen wie die kognitive Psychologie, die konstruktivistische Philosophie, die Neurologie und Biologie, aber auch die Computerwissenschaft beteiligt sind. Aufgrund der Interdisziplinarität des Ansatzes kann erwartet werden, daß diese Theorie des Lernens, wenn sie in einer abschließenden Formulierung vorliegt, letztendlich der Komplexität des menschlichen Lernens und auch des Fremdsprachenlernens eher gerecht wird als die bisherigen Modelle« (Rüschhoff/Wolff 1999: 29).

Da dieses Lernkonzept zur Zeit sehr intensiv diskutiert wird und nicht ohne Konsequenzen für die Beurteilung von Selbstlernmaterialien (inklusive der Neuen Medien) ist, sei die Basisannahme kurz dargestellt.

Die Grundannahme ist, daß »jegliche Realität das Ergebnis individueller und subjektiver mentaler Konstruktionen ist« (Rüschhoff/Wolff 1999: 30). Lernende nutzen das ihnen individuell bereits zur Verfügung stehende Wissen für weitere Wissensaneignung, für weiteres Lernen. In den traditionellen Lernkonzepten wird davon ausgegangen, daß »ein Lerngegenstand aus konkret faßbaren, objektiv existierenden und deshalb auch didaktisch-methodisch strukturierbaren Inhalten besteht« (Rüschhoff/Wolff 1999: 30). Nach dem konstruktivistischen Modell müssen die Lernmaterialien »den zu bearbeitenden Stoff in seiner ganzen Breite präsentieren, d.h. nicht reduziert und vorstrukturiert werden« (Rüschhoff/Wolff 1999: 31).

Lernen wird also als ein aktiver Prozeß verstanden, den die Lernenden eigenverantwortlich und unter Einbeziehung ihrer bisherigen Erfahrungen gestalten.

Im Zusammenhang mit Selbstlernmaterialien spielt zweierlei eine wesentliche Rolle:

1. Die Kooperation mit anderen Lernenden: Der eigene Lernweg sollte mit den Wegen anderer Lernender verglichen werden, um ihn zu überdenken und eventuell zu revidieren – d. h. ein Lernprozeß ist nach dieser Theorie dann besonders erfolgreich, wenn er in Gruppen stattfindet (vgl. Wolff 1999: 48), wenn (im Extremfall) Lerninhalte und der Weg zu ihrer Aneignung im Diskurs ausgehandelt werden.
2. Aufgrund der Definition des Lernens als ein »Prozeß der Selbstorganisation« (Wolff 1999: 43) wird von manchen der Schluß gezogen, Lernen sei ein so individueller Prozeß, daß er sich durch »instruktive Unterweisung nur marginal beeinflussen« (Engel 1997: 52) lasse – das bedeutet nicht, daß (Selbst-) Lernmaterialien oder Lehrende überflüssig sind. Konsequenzen sind für die Gestaltung des Lernangebotes zu ziehen: Sie sollten ein reiches, umfassendes, ausführlisches Angebot machen, aus dem die Lernenden das für ihre Bedürfnisse Relevante auswählen können.

2.3 Integrierte Ansätze

Es setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, daß das gegenseitige Ausspielen von *Selbststeuerung* und (wie es dann heißt) *Fremdsteuerung* wenig sinnvoll ist. Klaus-Peter Wild konzentriert sich auf das Lernmaterial oder die Lernaufgabe, um zu untersuchen, welche Lernstrategien unter welchen individuellen und kontextuellen Voraussetzungen zur Verarbeitung des neuen Lernstoffs benutzt werden (Wild 2000: 121).

Andere Modelle sind

- das *Stadienmodell* (Grow), in dem der Lehrende dem Lernenden zeigt, wie

der zunehmend »lernsteuernde Aktivitäten« übernehmen kann;

- das *prozeßorientierte Lernen* (Simons), in dem schrittweise die Kontrolle vom Lehrenden auf den Lernenden verlagert wird;
- das *Sandwich-Prinzip*, in dem sich Phasen von rezeptivem Lernen mit Phasen der subjektiven Informationsverarbeitung abwechseln (nach: Konrad/Traub 1999: 84 ff.).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Verabsolutierung einer einzigen »wahren« Lernmethode (und der daraus stringent abzuleitenden Konzeption von Lernmaterialien) zumindest als unzureichend erkannt ist.

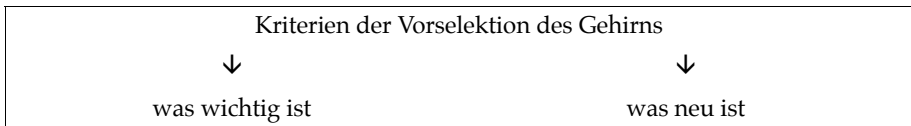
»Gefragt ist stattdessen eine Pluralität an Lernmethoden sowie eine Kombination verschiedener Vorgehensweisen. [...] Didaktisch-methodische Ansätze [...] verbinden Phasen der Fremdsteuerung und der Selbstregulierung miteinander. Diese Entwürfe gehen davon aus, daß eine gemäßigt konstruktivistische Auffassung vom Lernen instruktionale Aktivitäten des Lehrenden keineswegs ausschließt. Angestrebt wird eine optimale Passung zwischen dem intern gegebenen Bedarf an Unterstützung und dem extern zur Verfügung gestellten Angebot an Unterstützung«. (Konrad/Traub 1999: 84)

3. Ergebnisse der Hirnforschung

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse der Hirnforschung (kognitive Psychologie, Biologie, Neurologie und Philosophie), die integraler Bestandteil des konstruktivistischen Lernkonzeptes sind, noch einmal erweitert aufgegriffen werden, weil die Basiserkenntnisse dem entsprechen, was intuitiv in der Praxis des Fremdsprachenlernens gemacht wurde – eine hohe Motivation schaffen, die Interessen der Lernenden berücksichtigen, Unbekanntes auf Bekanntem aufbauen etc. – und was jetzt wissenschaftlich untermauert ist.

Die folgenden Ausführungen basieren auf Roth (2000):

Wirklichkeit wird mit Hilfe des Gedächtnisses konstruiert (nicht nur abgebildet) und zwar durch neuronale Systeme, durch ein Netzwerk von kommunizierenden Nervenzellen. Lernen im biologischen Sinn ist damit die Bildung neuer Nervenverbindungen. Dem Chaos der Sinnesreize, die auf jeden Menschen einströmen, wird von jedem einzelnen Menschen Bedeutung zugeordnet. Dabei selektiert das Gehirn (ohne unser Zutun) vor:



Das Gedächtnis und das dort gespeicherte Wissen spielen eine wesentliche Rolle beim (Fremdsprachen-)Lernen – wobei die Differenzierung zwischen bestimmten Fertigkeiten (etwa Leseverstehen) und dem eigentlichen Lernen wichtig ist: Einen Text zu lesen und zu verstehen ist eine Sache; aber erst die Fähigkeit, das dabei erworbene Wissen auch in neuen Situationen wieder anwenden zu können, kann als *Lernen* bezeichnet wer-

den (vgl. Rickheit/Rickheit 1999: 41, die sich auf Kintsch 1994 beziehen). Wir wissen nun, daß das gelernt wird, was wichtig und neu ist. Es kommen noch zwei wichtige andere Faktoren hinzu.

Der menschliche Organismus generiert sog. »Karten«, die die Wahrnehmung und die emotionale Reaktion darauf im Gehirn abbilden. Der Aufbau von Wissen ist mit starken Emotionen verbunden; die eigene Vergangenheit ist dem Bewußt-

sein präsent – der Organismus erzählt sich quasi eine Geschichte über Wahrgenommenes und seine Reaktion darauf.

Die Relevanz der Ergebnisse der Hirnforschung für das (Fremdsprachen-)Lernen ist:

- Die Nutzung des Gedächtnisses ist vom erworbenen Vorwissen abhängig.
- Es muß Wissen (zu einem Konzept) vorhanden sein, um darauf Neues aufbauen zu können.
- Es geht nicht nur darum, *was* man weiß, sondern *wie* man das Wissen erworben hat, d. h. welche Gefühle damit verbunden waren.
- Das Wissen wird geordnet nach der Wichtigkeit, die der individuelle Mensch dem Gelernten zuschreibt (vgl. Weinert 2000).

Gut im Gedächtnis wird behalten,

- was intensiv auswendig gelernt wurde (auch Unsinniges!);
- was als besonders eindringlich erlebt wurde (Weinert 2000).

Für das Lernen einer Sprache kann aus diesem Wissen nur die Konsequenz gezogen werden, das es *die eine beste* Methode nicht gibt. Jeder muß selbst herausfinden, was er selbst mit welcher Methode am besten lernt. Damit jeder Lernende das Beste für sich selbst erreichen kann, ist es sinnvoll, mehrere Methoden miteinander zu verbinden – also z. B. das isolierte Lernen vor dem Bildschirm mit dem persönlichen Lernen mit Partnern, in Gruppen, im Gespräch.

4. Rolle der Neuen Medien

Lernende, so haben die vorangegangenen Überlegungen gezeigt, können nicht mehr als Empfänger von Unterweisungen angesehen werden, sondern sind als Personen zu konzipieren, die sich ihr Wissen individuell konstruieren. Es liegt nahe, daß die Neuen Medien sehr gute Möglichkeiten bieten, den Wissensauf-

bau auch beim Lernen einer Fremdsprache aktiv zu unterstützen. Bevor auf einzelne Aspekte der Neuen Medien eingegangen wird, seien zwei bedenkenswerte Anmerkungen vorausgeschickt:

1. Die Folgerung aus den skizzierten Lernkonzepten ist »konsequenterweise Individualisierung« (von der Handt 1997: 177). Eine solche Individualisierung des Unterrichts kann natürlich nur dann angestrebt werden und einen positiven Effekt auf das Lernen haben, wenn (wie schon angesprochen) Individualisierung in der entsprechenden Kultur als positiv eingeschätzt wird.
2. Die Lernenden und Lehrenden haben Erwartungen und Vorstellungen von dem, *was* Schule oder Unterricht ihnen »beibringt« und *wie* dieses ihnen vermittelt wird. Die Verlagerung auf autonomes Lernen kann diesen Erwartungen zuwider laufen. Die Beobachtung des eigenen Lernens und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen kann als ungewohnt, fremd erscheinen – für Lehrende und Lernende. Nach wie vor ist ungeklärt, ob die Individualisierung des Lernprozesses als *Problem* oder *Chance* einzuordnen ist: Funk subsumiert Individualisierung unter beide Kategorien (Funk 1999a: 9).

4.1 Allgemeines zu den Neuen Medien

Da unter *Neuen Medien* oder *Neuen Technologien* sehr viele Möglichkeiten subsumiert werden, werden zunächst

- die Voraussetzungen zur Nutzung der Neuen Medien aufgelistet,
- eine Typologie der Neuen Technologien wiedergeben – mit kurzer Charakterisierung der Vor- und Nachteile,
- die (minimalen) Forschungsergebnisse zum Lernen mit Neuen Medien dargestellt.

4.1.1 Voraussetzungen

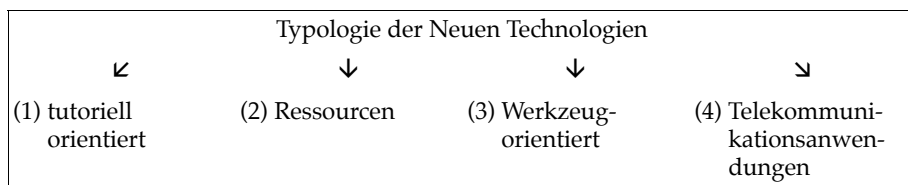
Um die Neuen Medien effektiv nutzen zu können, sind u. a. folgende Voraussetzungen erforderlich:

- Es muß eine entsprechende computermäßige Ausstattung zugänglich sein (CD-ROM-Laufwerk und Internet-Zugang).
- Das technische Wissen zur Handhabung der Computer muß vorhanden sein.
- Das Programm muß ohne großen Aufwand (z. B. bei der Installation) handhabbar sein.

- Die *ausschließliche* Nutzung der Neuen Medien zum Selbstlernen setzt einen bestimmten Typ Lerner voraus (siehe dazu die Charakterisierung bestimmter Lernerpersönlichkeiten auf Seite 55), der zumindest das Selbstvertrauen hat, auch unabhängig vom Lehrenden erfolgreich arbeiten zu können.

4.1.2 Typologie der Neuen Technologien

Die folgenden Ausführungen (und Bewertungen) basieren auf Rüschoff/Wolff (1999).



1. Tutoriell orientierte Software

Diese Programme enthalten eine tutorielle Komponente, die die Anwendung im Selbststudium erleichtern soll. Bei den traditionellen Lernprogrammen werden dem Lernenden traditionelle Aufgaben (Multiple-Choice, Lückentexte) gestellt, er wird bei der Lösung der Aufgaben begleitet, d. h. er erhält Rückmeldungen auf seine Eingaben. Der Grad der Differenzierung der Rückmeldungen (ob mehr als »richtig/falsch«) ist entscheidend für die Qualität des Programms, das den Autor vor die schwierige Aufgabe stellt, alle möglichen »Fehler« der Nutzer im voraus zu erahnen.

»Tutoriell orientierte Anwendungen ermöglichen das Erlernen und Vertiefen von morphologischen, grammatischen und semantischen Strukturen sowie Vokabular der Fremdsprache mittels Übungen«. (Peuster 1997: 153)

Neuere Programme nutzen die multimedialen Möglichkeiten, d. h. sie integrieren neben der Sprache Bilder, Ton, Filmclips, Videos und Animationen.

Vorteile der tutoriell orientierten Programme sind das individuelle Lerntempo, die Nutzung des individuellen Lernstils, die Möglichkeit zur Wiederholung – so häufig wie erwünscht – und die Kombination der verschiedenen Möglichkeiten, also einen Dialog zu hören, das Video zu sehen, aus dem der Dialog stammt, usw. Außerdem werden oft Hilfsfunktionen angeboten wie Glossare, Grammatikerklärungen oder landeskundliche Informationen. Neben diesen Vorteilen verblaßt der *Nachteil* (so es denn einer ist), daß die Lernwege vom Programm vorgeschrieben werden.

2. *Die Nutzung der Neuen Technologien als Ressourcen* betreffen Wörterbücher und Lexika, die ein schnelles Abrufen von Informationen ermöglichen, die bereits oft so strukturiert sind, daß sie »komplexe Wissensinhalte sehr viel transparenter« machen, sich aber auch oft noch mit der »Linearität des Printmediums begnügen« (Rüschoff/Wolff 1999: 72 f.).

3. *Werkzeug-orientierte Software* ist für den Lernenden ein Arbeitsmedium, mit dem bestimmte Arbeiten schneller und effektiver erledigt werden können. Das betrifft einmal Textverarbeitungssysteme mit ihren immer stärker ausdifferenzierten Möglichkeiten (Texte erstellen, bearbeiten, austauschen; Arbeit mit Makros, Konkordanzprogrammen und Synonymwörterbüchern; unterschiedliche Hilfsfunktionen; die Verknüpfung von Daten aus unterschiedlichen Programmen etc.).

Diese Programme sind Hilfsmittel zur »Problemlösung und Bewußtmachung sprachlicher Phänomene« (Peuster 1997: 153), zum Lösen komplexerer Aufgaben, die genügend Freiräume für das Bilden und Testen von Hypothesen durch die Lernenden lassen.

4. *Die Möglichkeiten des Lernens über Telekommunikation* – über Internet, E-Mail-Korrespondenzen, *distance learning*, Tandem-Lernen, Lernen beim Chatten, Erstellung von Homepages usw. – sind eine große Bereicherung beim Fremdsprachenlernen. Die Aktualität und Authentizität der Materialien (damit die geforderte reichere Lernumgebung) sind »ein wichtiges Hilfsmittel [!]« bei der Realisierung von »Kommunikationsfähigkeit, Sprachbewußtheit und Sprachlernfähigkeit« (Rüschhoff/Wolff 1999: 77).

Aber immer noch fehlt eine Didaktik zum sinnvollen Einsatz der Telekommunikation im Fremdsprachenunterricht – eine Didaktik, die eine systematische und verantwortungsvolle Nutzung der Möglichkeiten beschreibt und Chancen und Grenzen aufzeigt (vgl. Rüschhoff/Wolff 1999: 76).

Unbefriedigend gelöst ist ebenfalls die Interaktion von Lehrenden und Lernenden bei Online-Kursen bzw. *distance learning*. Klar ist offensichtlich nur die Tatsache, daß »eine direkte Betreuung

durch einen Lehrenden« (Rüschhoff/Wolff 1999: 155) auch bei dieser Sozialform des Lernens erforderlich ist.

4.1.3 *Forschungsergebnisse zum Lernen mit den Neuen Medien*

Wie schon erwähnt, gibt es wenige empirische Untersuchungen, die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich auf die Wiedergabe der Forschungen bei Rüschhoff/Wolff 1999.

1. Bei tutoriell orientierten Programmen wurde festgestellt (hinsichtlich der Fragestellung der Förderung des Sprachverstehens):
 - daß unterschiedliche Problemlösungsstrategien aktiviert wurden;
 - daß vorhandenes [!] Sprachwissen gefestigt und verfügbarer gemacht wurde;
 - daß die Ergebnisse besonders »fruchtbar« waren, wenn in Kleingruppen gearbeitet wurde;
 - daß die Sprachverstehensfähigkeit nicht unbedingt gefördert wurde (vgl. Rüschhoff/Wolff 1999: 99 f.).
2. Bei der Nutzung der Neuen Medien als Ressource wurde bei Untersuchungen zur Lexik festgestellt,
 - daß die Wörterbücher häufig benutzt wurden, ohne daß der Wortschatz weiter verarbeitet wurde, d.h. bei erneutem Auftreten des gleichen Wortes wurde das Wort erneut im Lexikon/Glossar aufgerufen;
 - daß das Lesen von Hypertexten viele Probleme aufwirft, d.h. eine Desorientierung auftritt (vgl. Rüschhoff/Wolff 1999: 117 f.).
3. Bei der werkzeugorientierten Nutzung wurden sehr positive Erfahrungen gemacht:
 - Bei der Textverarbeitung werden die Texte häufig von den Lernenden korrigiert und revidiert; es werden Wörterbücher genutzt (weniger Orthographie oder Thesaurus). Es wurden

bessere Ergebnisse als beim Schreiben auf Papier erzielt. Besonders erfolgreich ist die Arbeit in Kleingruppen, weil »gute« Lernende ihre Strategien versprachlichten.

- Positiv ist die Nutzung von Konkordanzprogrammen, auch um die Bedeutung von Wörtern im landeskundlichen Kontext zu erschließen. Auch diese Arbeit ist in Kleingruppen besonders »kreativ« gewesen (vgl. Rüschoff/Wolff 1999: 139 f., 142).
4. Bei Untersuchungen zur Telekommunikation (E-Mail-Korrespondenz) ist im vorliegenden Zusammenhang folgendes das wohl interessanteste Ergebnis: Einstellungen, die die Lernenden vor der Durchführung des Projektes hatten, wurden durch die Durchführung des Projektes nicht verändert. Festgefügte mentale Lernmodelle ermöglichten es den Lernenden noch nicht einmal, potentielle Lernfortschritte zu erkennen (vgl. Rüschoff/Wolff 1999: 160). Das schließt den Kreis zu der Frage, welche Rolle die jeweilige Lerntradition spielt.

4.2 Neue Medien und Landeskunde

Der Begriff *Landeskunde* wird seit langem in einem erweiterten Sinn gebraucht. Die Erweiterung schlägt sich in Termini wie *interkulturelle Landeskunde*, *interkultureller Ansatz*, *interkulturelles Lernen* usw. nieder. In jedem Fall beinhaltet er die Aufhebung der Trennung von Sprachunterricht und Landeskunde, faßt Sprachlernen als *Kulturlernen*, als Begegnung mit der Kultur des Zielsprachenlandes auf. In den Thesen des Beirats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts heißt es:

»20. Kultureller Mehrwert
Subventionierter Sprachunterricht im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland legitimiert sich durch einen kulturellen Mehrwert ge-

genüber ausschließlich praktischen Zielen der Sprachlerner und Gesichtspunkten bloßer Nützlichkeit«. (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1992: 35)

Interkulturelles Lernen beinhaltet, wie bekannt:

- die Fähigkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu erkennen und damit bewußt umzugehen;
- das Wissen, daß Wirklichkeit unter verschiedenen Perspektiven wahrgenommen wird;
- das Wissen, daß die neue Kultur auf der Folie der eigenen Kultur wahrgenommen wird;
- die Reflexion von Stereotypen und (Vor-)Urteilen über die eigene und die fremde Kultur und
- den Aufbau von Verständnis für die eigene und fremde Kultur.

Es liegt auf der Hand, daß die Neuen Medien für die Vermittlung dieses »mehrperspektivischen Blicks« (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998: 11), der sowohl die Vielfalt und Differenziertheit der verschiedenen Kulturen wie auch gleichzeitig Repräsentatives – Thomas (1996: 380 f.) spricht von *Kulturstandards* – umfaßt, besonders geeignet erscheinen. Bei der Nutzung der Neuen Medien, besonders des Internets, gibt es Chancen, Nachteile und Probleme – darauf soll im folgenden eingegangen werden.

Die *Chancen* der Neuen Medien, insbesondere des Internets, gegenüber traditionellen Lehrwerken sind zweifellos u. a.:

1. Die unerschöpflichen Informationsmöglichkeiten vorhandener und »fachfremder« CD-ROMs sowie des Internets (siehe dazu Grüner/Hassert, 2000);
2. die Aktualität und Authentizität der Materialien;

3. das Finden von »generativen« Themen, d. h. Themen, aus denen sich andere Themen ableiten lassen;
4. der Einbau von weiterführenden Links;
5. der prozeß- und problemorientierte Zugang zu den Materialien, die nicht linear strukturiert sind, sondern viele Zugriffsmöglichkeiten anbieten;
6. die höhere Motivation der Lernenden, die die sie interessierenden Themen recherchieren können;
7. damit die Realisierung einer größeren Autonomie beim Lernen und der damit verbundene Abbau des eingangs erwähnten Prinzips der Instruktion.

Vielleicht ermöglicht die Wissensvermittlung, die mit Hilfe der Neuen Medien möglich ist, ja eine Verbesserung der Empathiefähigkeit und des Perspektivenwechsels – wenn man die Auffassung von Keller teilt, daß beides erst bei soliden landeskundlichen Kenntnissen möglich ist (Keller 1996, hier zitiert nach Richter 1998: 11).

Als *Nachteile* besonders des Internets sind zweifellos anzusehen:

1. Die Fülle der Materialien: Das Bild vom *surfen* im Internet, sich also wie auf einer Welle von einer Information zu einer anderen tragen zu lassen, führt nur allzu oft zum *lost in cyberspace*.
2. Die Materialien sind nicht strukturiert. Aus der Wahrnehmungsforschung ist jedoch bekannt, daß »sinnstiftende Ordnungs- und Bedeutungsmuster konstruiert« (Richter 1998: 13) werden müssen, um Informationen aufzunehmen.
3. Authentische Materialien sind sprachlich nicht strukturiert.
4. Authentische Materialien implizieren referentielles Wissen eines Muttersprachlers (vgl. Richter 1998: 5).
5. Es fehlen Qualitätsstandards bzw. eine Qualitätskontrolle.

6. Wie soll ein einzelner Lernender herausfinden, welche der Informationen repräsentativ für die jeweilige Kultur sind, also was jene schon erwähnten Kulturstandards sind?

»Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlichen angesehen werden« (Thomas 1996: 380, hier zitiert nach Zeuner 1998: 2).

Zu erwähnen ist auch die Realität der Internetnutzung wie etwa Computerabstürze, verstopfte *links*, lange Wartezeiten etc. (siehe Bandhauer 1998: 52).

Die *Probleme* der Internetnutzung sind einmal der Irrglaube, internationale Vernetzung sei identisch mit kulturellem Lernen. Der Zugang zu Informationen sagt nichts über die Verarbeitung der Informationen aus. Erst die »Analyse, Bewertung und Interpretation« der gefundenen landeskundlichen Materialien aus unterschiedlichen Perspektiven und die Verständigung darüber (vgl. Richter 1998: 17) ermöglicht kulturelles Lernen. Zur Verarbeitung bieten E-Mails und Chatrooms zwar auch einige Möglichkeiten – zu bedenken ist jedoch, gerade beim interkulturellen Lernen, das als ein Ziel den Abbau von Stereotypen hat, daß aus dem alleinigen Vergleich (zu dem die Informationen führen) sehr schnell eine Wertung »besser« bzw. »schlechter« wird (Pauldrach 1992: 12). Hinzu kommt der weitere Irrglaube, die erhaltenen Informationen seien objektiv.

Und es gibt unterschiedliche Auffassungen über die Strukturierung oder Nicht-Strukturierung der angebotenen Informationen für didaktische Zwecke: Im hermeneutischen Ansatz (etwa Hunfeld) wird für »einen weitgehenden Verzicht auf steuernde unterrichtliche Vorgaben« plädiert, da sie die »Verstehens- und Ver-

ständigungsinteressen« beschneiden würden. Das würden vermutlich auch die Konstruktivisten so sehen. Im Gegensatz dazu plädiert etwa Keller für »die Notwendigkeit planvoller kultur- und landeskundlicher Wissensvermittlung« (vgl. Richter 1998: 11).

Am interessantesten für den hier vorliegenden Kontext ist sicher die Aussage von Richter, daß die Gefahr besteht, »den Stellenwert unmittelbarer sozialer Erfahrung zu unterschätzen« (Richter 1998: 18). Es ist zu bedenken, ob die Unterscheidung von landeskundlichen Modellen in

- »erlebte Landeskunde« und
- »erlebte Landeskunde« (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998: 5)

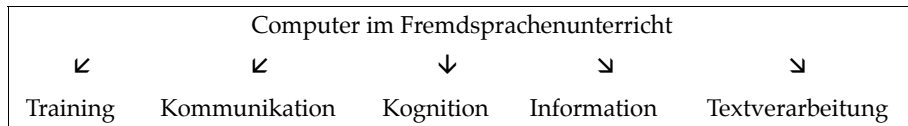
nicht zugunsten des Modells der *erlebten* Landeskunde, der realen Erfahrung im Zielsprachenland entschieden werden sollte.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild:

Der Computer kann sinnvoll eingesetzt werden für alle Fertigkeiten – außer dem Sprechen: Spracherkennungsprogramme sind noch nicht ausgefeilt und es bleibt die Frage, ob sie auch bei besseren technischen Möglichkeiten jemals die reale Kommunikation, besonders in zielsprachlicher Umgebung, ersetzen können.

Landeskundliche Informationen können extensiv abgerufen, Regeln der Sprachsystematik vermittelt und Wortschatz erklärt werden. Hingewiesen sei darauf, daß es ein Charakteristikum des multimedialen Lernens ist, daß diese Trennung nicht mehr existiert. Lerntechniken, das *Lernen lernen* müssen von Lehrenden vermittelt werden.

Funk sieht das Leistungspotential des Computers in fünf zentralen Zielbereichen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Funk 1999a: 5):



Die in Kapitel 2 skizzierten fremdsprachendidaktischen Konzepte sollen mit Hilfe der Neuen Medien besser realisiert werden. Dabei geht es jedoch nicht darum, daß die Neuen Medien in bereits bestehende Strukturen integriert werden, sondern darum, wie die institutionalisierten Formen des Lehrens und Lernens dahingehend verändert werden, daß sie den heutigen Möglichkeiten entsprechen:

»Die neuen Technologien haben unsere Gesellschaft zu einer Gesellschaft gemacht, in der Wissen für jedermann verfügbar ist, entscheidend ist deshalb jetzt nicht mehr, dieses Wissen zu vermitteln, sondern, wie man sich dieses Wissen am effizientesten aneignen kann« (Wolff 1997: 29).

Dazu bedarf es

- einer veränderten Rolle der Lehrenden als notwendige Begleiter und Berater des Lernprozesses,
- der Festlegung von Phasen des Selbstlernens im betreuten Unterricht – mit fest definierten Zielsetzungen und nicht als einzige Form der Sprachaneignung,
- der vermehrten Arbeit in Gruppen, im sozialen Kontext.

5. Kriterien für Selbstlernmaterialien

Der Übersichtlichkeit halber wird hier differenziert in *allgemeine Kriterien* für herkömmliche Selbstlernmaterialien und *zusätzliche Kriterien* für Neue Medien.

5.1 Allgemeine Kriterien

Selbstlernmaterialien sollten bestimmte Kriterien erfüllen, die eigenständiges Lernen ermöglichen – und zwar unabhängig davon, ob es sich dabei um Phasen (etwa zur Vertiefung, Einübung oder zum Nachholen von Gelerntem) im Rahmen eines (wie auch immer) betreuten Lernens handelt oder um selbständige Erarbeitung. Ein großer Teil der Kriterien ist Dickinson (1987: 80–86) entnommen.

Kriterium 1: Konzeption als Selbstlernmaterialien

Es sollte sich nicht um Materialien handeln, die schon als Buch erschienen sind und nachträglich durch Hinzufügung eines (in der Regel muttersprachlichen) Begleitbuches oder eines Lösungsschlüssels zu den Aufgaben als Selbstlernmaterial ausgegeben werden. Bei der Adaption vorhandener Materialien müssen diese sehr kleinschrittig bearbeitet werden.

Kriterium 2: Übernahme der Aufgabe der Lehrenden

Erklärungen, Hilfestellungen, Rat, Ermunterung und Motivation (also all das, was Lehrende in einem Kurs machen würden) müssen in die Materialien integriert sein, bzw. von ihnen ausgehen.

Kriterium 3: Muttersprachliche Erklärungen

Die Materialien müssen vollständig in der Muttersprache der Lernenden erklärt werden, das betrifft Aufbau, Sozialformen, Grammatik- und Wortschatzerklärungen, landeskundliche Hinweise etc.

Kriterium 4: Verständlichkeit der Sprache (meaningful language input)

Die Sprache muß klar und einfach sein, das Niveau des Lernenden berücksichtigen und zur Erleichterung Illustrationen, Transkriptionen, Textzusammenfassungen u. a. m. anbieten.

Kriterium 5: Variabilität der Aufgaben

Aufgaben und Aktivitäten müssen eine große Variabilität haben, um verschiedene Lernertypen anzusprechen.

Kriterium 6: Flexibilität des Materials

Das Angebot muß so flexibel sein, daß die Lernenden die Freiheit haben, ihren individuellen Lernstil und ihre Lernstrategien anwenden zu können. Sind die Anweisungen sehr rigoros, so besteht die Gefahr, daß sich die Lernenden nicht trauen, sie nicht zu befolgen bzw. Versagensgefühle entwickeln (vgl. Dickinson 1987: 81 f.).

Kriterium 7: Klarheit der Aufgabenstellungen

Klare Arbeitsanweisungen werden optimiert durch Beispielvorgaben.

Kriterium 8: Vorschläge zur Bearbeitung der Materialien (language learning advice)

Diese Vorschläge können sich auf die Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben beziehen. Sie enthalten aber auch explizite Lernstrategien, etwa wie man Vokabeln lernen oder ein Wörterbuch benutzen kann, wann man eine Grammatik zu Rate ziehen sollte, wie man mit Muttersprachlern sprechen sollte etc.

Kriterium 9: Rückmeldungen

Es wurde schon betont, daß ein Lösungsschlüssel allein nicht ausreicht, um Lernmaterialien zu Selbstlernmaterialien zu machen. Es müssen detaillierte und ausführliche Kommentierungen vorhanden sein, die dem Lernenden Fortschritte in seinem Lernprozeß ermöglichen.

Kriterium 10: Verweissystem

Querverweise innerhalb des Materials, an welcher Stelle welcher Aspekt erweitert, wiederholt, systematisiert wird etc., sind eine wichtige Orientierung für den Lernenden.

Kriterium 11: Selbstbewertung (Evaluation)

Ein wesentlicher Faktor des autonomen Lernens ist die Auswertung des eigenen

Lernprozesses, die »Diagnose«, wo Stärken und Defizite vorhanden sind und wie letztere ausgeglichen werden können. Die vielfältigen Methoden, die dazu bereits ausgearbeitet sind (Lerntagebuch führen; Selbsteinschätzung, was für ein Lernertyp man ist; wie man am besten lernt usw.), sollten fester Bestandteil der Materialien sein.

Kriterium 12: Prüfungsorientierung

Weitere Kriterien, die an Selbstlernmaterialien anzulegen sind, ergeben sich aus den Prüfungsanforderungen für den Hochschulzugang von ausländischen Studierenden.

5.2 Zusätzliche Kriterien für Neue Medien

Vorbemerkung:

Die Entwicklung von Deutsch-als-Fremdsprache-Programmen auf CD-ROM oder als Angebot im Internet ist so rasant, daß die folgenden Aussagen – was die Kritikpunkte betrifft – leicht unzutreffend werden könnten.

Kriterium 1: state of the art

Es klingt wie eine Selbstverständlichkeit, daß auch die Neuen Medien den *state of the art*, d.h. den Stand von Forschung und Didaktik berücksichtigen müssen. In der Realität der angebotenen Lernprogramme finden sich jedoch immer noch solche, die »eher einer methodischen Steinzeit entstammen« (von der Handt 1997: 179) und z.B. auf der Basis eines behavioristischen Lernmodells aufgebaut sind – kurz:

»Interaktives Lernmaterial fällt didaktisch noch oft hinter den Standard des traditionellen Unterrichts zurück; die Aufgaben- und Übungstypen sind noch sehr eingeschränkt« (Arnsdorf/Majari/Steiner 1999: 48).

Für das Ziel des selbständigen Lernens sind primär geschlossene multimediale

Programme interessant. Sie leiten (per definitionem) den Lernenden durch das Programm. Rüschoff/Wolff (1999: 71) kritisieren, daß das Lernangebot aus der Perspektive der Lehrenden kommt und damit Lernen als ein Prozeß verstanden wird, der instruktiv vermittelt werden könnte. Daraus folgern sie:

»Geschlossene multimediale Programme widersprechen daher den wichtigsten Gestaltungsprinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts [...]« (Rüschoff/Wolff 1999: 71)

Diese Konsequenz ist auf der Basis des von Rüschoff/Wolff vertretenen konstruktivistischen Lernkonzeptes nachvollziehbar, dennoch bieten die Neuen Medien Lernmöglichkeiten, die das (Selbst-)Lernen mit Sicherheit erleichtern.

Kriterium 2: Medienadäquatheit

Neue Medien müssen die dem Medium inhärenten Möglichkeiten didaktisch nutzen, d.h. die alleinige Umsetzung von Angeboten, die auch mit anderen Medien möglich wären, ist nicht ausreichend. Besonders bei den ersten computergestützten Lernprogrammen wurde kritisiert, daß sie nur ein »neues technisches Gewand« (Engel 1997: 52) hätten. Die Frage ist also, welche Anwendungen auf dem Computer für den Spracherwerb und das Sprachenlernen besser, effektiver, ökonomischer etc. als mit traditionellen Medien realisiert werden können. Das wird oft mit dem Schlagwort *didaktischer Mehrwert* etikettiert.

Kriterium 3: Hilfefunktionen

Hilfefunktionen eines Programms können unterschiedlich gestaltet und umfangreich sein. Angeboten wird in der Regel ein Glossar, wobei sich die Übersetzungen auf einzelne Wörter oder ganze Ausdrücke beziehen können und sinnvollerweise kontextualisiert werden sollten. Zumindest sollte außerdem die Grammatik

formal und funktional zugänglich gemacht werden und es sollten landeskundliche Informationen enthalten sein.

Kriterium 4: Rückmeldungen

Die Rückmeldungen betreffen die Reaktion auf Eingaben der Lernenden, d. h. wie differenziert und extensiv auf Eingaben reagiert wird, was erklärt wird, wie »Fehler« behandelt werden usw.

Kriterium 5: Einfachheit der Bedienung und Programmführung

Das Programm sollte einfach zu bedienen sein und in der Leitseite einen Überblick über die Programminhalte geben.

Kriterium 6: Prüfungsorientierung

Zusätzlich zu den unter den allgemeinen Kriterien genannten Aspekten sei hier nur noch erwähnt: Standardisierte Tests widersprechen dann eigenständigem Lernen, wenn es nur möglich ist, das *Ergebnis* des Lernprozesses und nicht den *Prozeß* des Lernens einzuschätzen (vgl. Dickinson 1987: 151).

Im Zusammenhang mit der Notwendigkeit von Prüfungen und Tests sei das *Europäische Sprachenportfolio* erwähnt, das den Lernenden helfen soll, »ihre in verschiedenen Sprachen erworbenen Kenntnisse selbst einzuschätzen und zu beschreiben, indem sie sie der gemeinsamen europäischen sechsstufigen Kompetenzskala des Europarates zuordnen« (Albers 1999: 508). Hier wird der Versuch gemacht, Basisprinzipien des autonomen Lernens zu berücksichtigen.

6. Zusammenfassung

6.1 Ausschließliches Selbstlernen (im Sinne des Alleinlernens) einer Sprache kann für Anfänger nicht erfolgreich sein.

Diese Schlußfolgerung ist aus der heute durchgängig vertretenen Auffassung abzuleiten, daß (Sprach-)Lernen ein aktiver Prozeß ist, in dem sukzessive Wissen

aufgebaut wird. Dieser Aufbau erfolgt über Hypothesenbildung und deren Falsifizierung bzw. Verifizierung – was wiederum an den Austausch mit anderen Lernenden bzw. den Lehrenden geknüpft ist. Lernen ist ein Prozeß, der in der Sozialform Gruppenarbeit besonders erfolgreich und kreativ verläuft (vgl. Rüschoff/Wolff 1999: 140 ff.).

Funk setzt den Begriff *Selbstlernmaterialien* zu Recht in Anführungszeichen und stellt die Gretchenfrage:

»Kann durch Selbstlernmaterialien ohne die soziale, tutorielle und motivierende Unterstützung eines Kurses oder Tutors eine Fremdsprache überhaupt umfassend gelernt werden?« (Funk 1999b: 45)

Bei Überlegungen zum Einsatz von Selbstlernmaterialien sollten die Nachteile ausschließlich selbstgesteuerten Lernens berücksichtigt werden:

- »– Selbstgesteuertes Lernen führt nicht per se zu positiven oder erfolgreichen Lernergebnissen,
- selbstgesteuertes Lernen löst nicht selten Frustrationen bei Lernenden wie bei Lehrenden aus,
- selbstgesteuertes Lernen erfordert in aller Regel viel Zeit,
- selbstgesteuertes Lernen setzt bestimmte Konsequenzen bei Lehrenden und Lernenden voraus« (Dietrich 1999: 17).

6.2 »Wer aber a(utonom) sagt, muß auch B(eratung) sagen« (Schulze-Lefert/ Wieland 1989: 131).

Sprachwissen, so zeigen die Lernkonzepte, muß gesteuert aufgebaut werden. Dazu bedarf es aus unterschiedlichen Gründen der Beratung durch Lehrende. Insbesondere für die Vorbereitung eines Studiums in Deutschland müssen die Lernenden Anleitungen zum *Lernen lernen*, zur *language awareness* und zum *focus on form* erhalten. Nur über (zunächst zumindest) angeleitetes Lernen ist die Verarbeitungstiefe der erhaltenen Informa-

tionen, die wesentlicher Bestandteil von Lernen ist, erreichbar.

Auch mit den Neuen Technologien und der Möglichkeit des *distance learning* kann der Lehrende nicht als Moderator der Lernprozesse ersetzt werden. Die über das Fernlernen zur Verfügung gestellten Informationen ermöglichen nicht automatisch den schon erwähnten gesteuerten Wissensaufbau (*the guided construction of knowledge*) (Rüschhoff/Wolff 1999: 156 mit Verweis auf Mercer 1995).

6.3 Selbstgesteuertes Lernen ist sinnvoll innerhalb eines betreuten Kontextes.

Das gegenseitige Ausspielen von Eigenständigkeit und Anleitung (wohl eher in der Theorie) sollte aufgegeben werden:

»Nicht das Hochloben von Self-directed Learning, sondern das rechte Ausbalancieren von self-directed und outside-directed, von formell und informell, von Autonomie und Sozialibilität führt das Verstehen und Gestalten von Bildungsprozessen bei Erwachsenen in Theorie und Praxis weiter.« (Reischmann 1999: 55)

Die Einbindung selbstgesteuerten Lernens in einen betreuten Kontext kann natürlich unterschiedlich gestaltet werden, wobei auf Erfahrungen von Selbstlernzentren zurückgegriffen werden sollte. Es erscheint sinnvoll, ausschließliches Selbstlernen erst ungefähr ab Sprachkenntnissen, die dem Zertifikat Deutsch entsprechen, anzupeilen.

Zu überlegen ist, ob das (Weiter-)Lernen im Kontext der Kultur, in der einige Jahre zum Studium verbracht werden, nicht sinnvoller als das virtuelle Lernen ist: Es ist ein großer Unterschied, ob etwa ein Mißverständnis über einen Videofilm vermittelt wird, oder ob man es selbst erfährt. Das Lernen einer Sprache wird ja schon seit langem nicht mehr reduziert auf das Lernen sprachlicher Formen (so notwendig sie auch sind). Ebenso wesentlich ist das parallele Lernen der Um-

gangsformen im Alltag, der Kommunikationsgewohnheiten und Arbeitsweisen im Studium, der sprachlichen, fachlichen und sozialen Strategien – kurz: der Kultur des entsprechenden Landes.

6.4 Multimediale Lernprogramme sind effizienter als Printmaterialien.

Die in den Lernkonzepten geforderte Authentizität der Lernmaterialien und die »reiche« Lernumgebung kann im Vergleich zu herkömmlichen Printmaterialien von den Neuen Medien und multimedialen Lernprogrammen sehr viel besser realisiert werden. Die Effizienz hängt natürlich von der Qualität der Programme und dem Wissen über ihre Handhabbarkeit durch die Lernenden ab. Die Möglichkeit der Neuen Medien, Informationen schnell, authentisch und aktuell (z. B. landeskundliche Informationen über das Internet) zu erhalten, erweist sich aber nur dann als Vorteil, wenn die Verarbeitung der ungeordneten Wissensflut unterstützt bzw. angeleitet und der Zugang zum Wissen strukturiert wird.

6.5 Lerntraditionen müssen berücksichtigt werden.

Lernen, so zeigen die Lernkonzepte und die Ergebnisse der Hirnforschung, baut auf dem vorhandenen Vorwissen auf. Zum Vorwissen gehören auch bestimmte Vorerfahrungen und Erwartungen bezüglich des Lernens einer Fremdsprache. Da kann z. B. autonomes Lernen unerwünscht und deshalb ineffektiv sein. Köster verweist darauf:

»Die Lerngewohnheiten und Lernwege unserer Klientel [Goethe-Institute] dürften, da es sich um Erwachsene handelt, in der Regel bereits festgeschrieben sein.« (Köster 1993: 10)

Wie verfestigt Einstellungen zum Lernen sind, zeigen die schon zitierten Ergebnisse einer Studie, die Lehrende und Ler-

nende nach dem Potential der Telekommunikation befragte, und zwar bevor sie damit arbeiteten und nachdem sie damit gearbeitet hatten. Dabei ergaben sich nicht nur kaum Veränderungen in ihren Einstellungen, sondern bei negativer Voreinstellung wurden eigene Lernfortschritte nicht erkannt (Rüschhoff/Wolff 1999: 160 zitieren eine Studie von Legenhäuser/Wolff 1995).

Vergleichbares berichtet Rampillon (2000: 11) von einer Lernenden einer 8. Klasse in Deutschland, die in die Arbeit mit einer Vokabelkartei eingeführt wurde: Wenn man ihr dieses System in der 5. Klasse beigebracht hätte, so wäre sie dafür vielleicht aufgeschlossen gewesen, begründete die Lernende ihre Ablehnung.

Selbst das beste Lernangebot durch die Neuen Medien bedeutet jedoch nicht, daß damit jeder Lernende auch am effektivsten und ökonomischsten lernt und schon gar nicht, daß nicht auch auf anderen Wegen eine Sprache gut gelernt werden würde. Einen wesentlichen Anteil beim Wissenserwerb (und damit auch beim Lernen einer Sprache) haben die emotionale Einstellung des Einzelnen, seine Erwartungen und seine Lerntradition. Es sollte daher auf der Basis der Kenntnisse aller Lehrenden vor Ort (z. B. DAAD-Lektoren und Mitarbeiter der Goethe-Institute) eine Entscheidung getroffen werden, welche der auf dem Markt befindlichen Materialien für welche Zielgruppe geeignet sind.

7. Anmerkungen zu zugänglichen Selbstlernmaterialien

Nimmt man die heute diskutierten Lernkonzepte ernst, so kann man unter Selbstlernmaterialien nicht mehr Lehrbücher subsumieren, die zusätzlich ein muttersprachliches Begleitbuch und Audiokassetten anbieten. Lehrbücher, die zusätzlich multimediale CD-ROMs anbieten, entsprechen da sehr viel mehr den didak-

tischen Anforderungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen. Erwähnt sei vorweg:

7.1

Ausreichend differenziert aufgebaute Selbstlernmaterialien für *Anfänger* gibt es noch nicht. Der vom Goethe-Institut konzipierte multimediale Sprachkurs *Redaktion X* konnte hier noch nicht berücksichtigt werden, da er noch in der Entstehungsphase ist. Er wendet sich an Anfänger und ist zunächst auf 13 Folgen angelegt.

Eine Vorstellung davon, wie kleinschrittig solche Materialien aufgebaut werden müßten, zeigt ein Beispiel zur Erklärung der Veränderung des Partizip Perfekts im Französischen: Das geschieht in drei Abschnitten, hier ist nur ein ganz kleiner Teil aus Abschnitt B wiedergegeben.

»Beispiel: *La voiture que Jacques a achetée marche bien.*

Erklärung: Das Direkte Objekt, das vor *a achetée* steht, ist *que*.

Ist *que* nun männlich oder weiblich, Einzahl oder Mehrzahl?

Das wird sofort klar, wenn Du weißt, was mit *que* gemeint ist:

La voiture que = Das Auto, das ..

Mit *que (das)* ist also *la voiture (das Auto)* gemeint.

Anders gesagt: *que* bezieht sich auf *la voiture*.

Das Wort *la voiture* ist in unserem Beispiel weiblich und Einzahl; also mußt Du an das Partizip ein *-e* hängen: *achetée*«. (Wißner-Kurzawa 1991: 259)

7.2

Die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken, die Hilfestellungen beim selbstständigen Arbeiten mit fremdsprachlichen Inhalten vermitteln und die dann auch noch kulturenübergreifend allgemeingültig sein sollen, ist noch Wunschenken. Darüber hinaus fehlt wohl immer noch eine Erhebung »derjenigen sprachlichen Handlungen, die für ein

akademisches Studium konstitutiv sind« (Wintermann 1998: 106 f.).

In Anhang A findet sich eine Kommentierung ausgewählter Selbstlernmaterialien – vor der Kommentierung werden die Kriterien genannt, die dazu führten, daß bestimmte Selbstlernmaterialien in die hier anliegende Kommentierung nicht aufgenommen wurden (zu geringes Niveau, auf bestimmte Fertigkeiten konzentriert, spezielle Adressatengruppen, auf dem Markt nicht erhältlich usw.).

Der Kommentierung vorausgreifend sei hier zu potentiell in Frage kommenden Materialien angemerkt:

Printmedien (mit Audiomaterial)

1. Die »alten« Selbstlernkurse von Griesbach u. a. (*Deutsch mit Erfolg, Stationen Deutsch*) sind nicht mehr auf dem Markt erhältlich.
2. *Großer Selbstunterrichtskurs Deutsch* und *Kompaktkurs Deutsch* basieren auf einem Textbuch, das 1980 erschienen ist und als Bestandteil der beiden Selbstlernkurse nur redaktionell bearbeitet wurde und damit noch den behavioristischen Ansatz zugrunde legt (siehe Kommentierung in Anhang A).
3. Die Selbstlernmaterialien mit dem Titel *Fenster*, die an der Universität Leipzig unter Leitung von Barbara Wotjak für Lernende mit polnischer oder tschechischer Muttersprache entwickelt wurden, sollten in einem polnischen bzw. tschechischen Verlag publiziert werden, was bisher jedoch nicht erfolgt ist.
4. Das Studienmaterial unter dem Titel *Türen* (mit CD-ROM), das am Institut für Germanistik der TU Dresden unter der Leitung von Dagmar Blei entwickelt wird, ist nicht als Selbstlernmaterial konzipiert.

Radio- und Fernsprehskurse

1. Der immer noch von der Deutschen Welle ausgestrahlte Radiosprachkurs

Deutsch – warum nicht? von Herrad Meese richtet sich an Anfänger, führt aber nicht bis zum Zertifikatsniveau (siehe Kommentierung in Anhang A).

2. *Alles Gute* (siehe Kommentierung in Anhang A).

Materialien mit multimedialen CD-ROMs

1. *Lina und Leo* (siehe Kommentierung in Anhang A).
2. Zunehmend werden zu den Lehrbüchern multimediale CD-ROMs angeboten (etwa zu *Sprachkurs Deutsch, euro-lingua Deutsch* oder *Moment mal!*; s. Kommentierung in Anhang A), die sich eng auf die Lehrbücher beziehen und als Ergänzung oder Vor- und Nachbereitung des betreuten Lernens gut einsetzbar sind, weniger zum abschließlichen Selbstlernen.
3. Am weitesten fortgeschritten im Materialangebot (Video, Audio, Printmaterialien und multimediale CD-ROMs) und in der Konzeption ist der Sprachkurs *Einblicke* (siehe Kommentierung in Anhang A), der nach dem Zertifikatsniveau ansetzt.

Keines der Lernmaterialien ist auf die spezifischen Bedürfnisse einer Studienvorbereitung ausgerichtet, alle Materialien dienen zum nicht fachspezifischen Spracherwerb. Ob das Projekt *Türen* die vorhandene Lücke zur Erforschung fachspezifischer bzw. studienorientierter Sprachhandlungen schließt, kann hier nicht beurteilt werden.

Am weitesten fortgeschritten in (auch landeskundlichen) Materialangebot und in der Konzeption ist der Sprachkurs *Einblicke*, der nach dem Zertifikatsniveau ansetzt. Bruno Frischherz, Freiburg/Schweiz bezeichnet diesen Kurs in einer Rezension vom 19.5.2000 als »eines der besten Sprachlernprodukte für Deutsch als Fremdsprache, die gegenwärtig auf dem Markt erhältlich sind«.

Literatur

- Albers, Hans-Georg: »Bericht über die 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Regensburg vom 3. bis 5. Juni 1999«, *Info DaF* 26, 5 (1999), 499–512.
- Arnsdorf, Dieter; Majari, Chris; Steiner, Stefanie: »Die Neuen Medien – eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik«, *Fremdsprache Deutsch* 21 (1999): Neue Medien im Deutschunterricht, 48–51.
- Bandhauer, Andrea (1998): »Virtuelle Landeskunde oder die Grenzen des globalen Dorfes. Freuden und Leiden einer Internet-Surferin am anderen Ende der Welt«, *Fremdsprache Deutsch* 18 (1998): Landeskundliches Lernen, 51–53.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1992): »25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992): Landeskunde, 34 f.
- Dam, Leni: »How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice«. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 1999, 113–133.
- Dickinson, Leslie: *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge; New York; Oakleigh: Cambridge University Press, 1987.
- Dietrich, Stephan: »Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung«. In: Nuissl, Ekkehard: *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1999, 14–23.
- Engel, Gaby: »Language Learning is Language Use. Neue Medien – Chancen für neue Wege beim Fremdsprachenlernen«. In: Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lücking, Bernd (Hrsg.): *Multimedia – Internet – Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: agenda, 1997, 51–56.
- Frischherz, Bruno: *Einblicke. Lernprogramm Deutsch. Themenpaket 1: Familienleben*. www.nachtclub.org 2000.
- Funk, Hermann: »Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag«, *Fremdsprache Deutsch* 21 (1999): Neue Medien im Deutschunterricht, 5–12.
- Funk, Hermann: »Plädoyer für eine Scheibe. Deutsch lernen mit CD-ROM«, *Fremdsprache Deutsch* 21 (1999): Neue Medien im Deutschunterricht, 45.
- Gardner, David; Miller, Lindsay: *Establishing Self-Access. From theory to practice*. Cambridge University Press 1999.
- Gnahn, Dieter; Seidel, Sabine: »Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick.« In: Zeuner, Ulrich (Hrsg.): *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. TU Dresden, Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF (Tagungsdokumentation 1998), 71–88.
- Griesbach, Heinz: *Stationen Deutsch. L'allemand par vous-même. Guide*. Stuttgart; München: Klett, 1988.
- Grüner, Margit; Hassert, Timm: *Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14*. Berlin; München: Langenscheidt, 2000.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans: »Landeskundliches Lernen«, *Fremdsprache Deutsch* 18 (1998): Landeskundliches Lernen, 5–12.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke: *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg, 1999.
- Köster, Diethard: *Lehrmaterialien für Mediotheken. Arbeitsergebnis eines Projektes der Abteilungen 30 und 40 unter Leitung von Diethard Köster*. München: Goethe-Institut, 1993.
- Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard: »Einleitung«. In: Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lücking, Bernd (Hrsg.): *Multimedia – Internet – Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: agenda, 1997, 9–13.
- Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lücking, Bernd (Hrsg.): *Multimedia – Internet – Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: agenda, 1997.
- Legenhausen, Lienhard: »Grammatikunterricht einmal anders. Das Arbeiten mit Konkordanzen im Fremdsprachenunterricht«. In: Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lücking, Bernd (Hrsg.): *Multimedia – Internet – Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: agenda, 1997, 37–44.

- Little, David: »Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice«. In: Müller-Verwey, Michael (Hrsg.): *Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom*. München: Goethe-Institut, 1997, 33–44.
- Little, David: »Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications«. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 1999, 22–36.
- Littlewood, William: »Autonomy in communication and Learning in the Asian context«. In: *Proceedings of Autonomy 2000: the Development of Learner Independence in Language Learning*. Thonburi, Bangkok: King Mongkut's Institute of Technology, 1996, 124–140.
- Meese, Herrad: »Zusammenfassung«. In: Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Berlin; München: Langenscheidt, 2000, 177–180.
- Nunan, David: *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Pauldrach, Andreas: »Eine unendliche Geschichte. Anmerkung zur Landeskunde in den 90er Jahren«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992): Landeskunde, 4–15.
- Peuster, Frank: »Zum Einsatz multi-medialer Computerprogramme im Englischunterricht«. In: Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lücking, Bernd (Hrsg.): *Multimedia – Internet – Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: agenda, 1997, 151–175.
- Reischmann, Josef: »Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion«. In: Nuissl, Ekkehard: *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1999, 40–56.
- Richter, Regina: »Interkulturelles Lernen via Internet?«. In: Zeuner, Ulrich (Hrsg.): *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. TU Dresden, Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF (Tagungsdokumentation 1998).
- Rickheit, Mechthild; Rickheit, Gert: »Cognitive Basics of Computer Assisted Language Learning«. In: Mißler, Bettina; Mulhaupt, Uwe (Hrsg.): *The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolf*. Tübingen: Stauffenburg, 1999, 41–50.
- Roth, Florian: *Hirnforschung und Philosophie*. Unveröffentlichtes Manuskript 2000.
- Rüschhoff, Bernd; Wolff, Dieter: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1999.
- Schulze-Lefert, Petra; Weiland, Karl: »Der halbautonome Lernweg«. In: Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Wolff, Jürgen (Hrsg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt, 1989, 131–144.
- Thomas, Alexander (Hrsg.): »Psychologie interkulturellen Handelns«. Göttingen u. a.: Hogrefe, 1996. In: Zeuner, Ulrich (Hrsg.): *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. TU Dresden, Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF (Tagungsdokumentation 1998).
- von der Handt, Gerhard: »Computergestützte Lernprogramme – Bewertungskriterien und Auswirkungen auf die Lernorganisation«. In: Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lücking, Bernd (Hrsg.): *Multimedia – Internet – Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: agenda, 1997, 176–190.
- Weinert, Franz-Emanuel: Zitat aus einer Fernsehsendung zum Thema »Lernen, wissen und vergessen« von Dieter Stengel, gesendet am 14.6.2000. © 1998 Bayerischer Rundfunk (Weinert ist Professor am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München).
- Weskamp, Ralf: »Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht«. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 1999, 8–19.
- Wild, Klaus-Peter: *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster; New York u. a.: Waxmann, 2000.
- Willing, Ken: *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Cur-

riculum Resource Centre for Adult Migrant Education Program, 1988.

Wintermann, Bernd: »Zuverlässig – Objektiv – Gültig? DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 104–110.

Wißner-Kurzawa, Elke: »Materialien zum Selbstlernen«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage Tübingen: A. Francke, 1991, 256–260.

Wolff, Dieter: »Computer und sprachliches Lernen. Können die Neuen Medien den Fremdsprachenunterricht verändern?« In: Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lücking, Bernd (Hrsg.): *Multimedia – Internet – Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: agenda, 1997, 14–29.

Wolff, Dieter: »Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie«. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 1999, 37–48.

Zeuner, Ulrich: »Thesen zur interkulturellen Landeskunde. Diskussionsmaterial für das Kolloquium zum Thema »Interkulturelle Landeskunde in der Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen««. Dresden 9. und 10. Oktober 1997. In: Zeuner, Ulrich (Hrsg.): *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. TU Dresden, Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF (Tagungsdokumentation 1998).

Anhang: Bibliographie Lernmaterialien

Herrad Meese und Anja Block

A: Bibliographie Primärmaterialien

Hinweise:

1. Die Bibliographie basiert auf einer Recherche im Internet, auf Durchsicht der Verlagskataloge und Anfragen bei den einschlägigen Verlagen.
2. Die Bibliographie *Primärmaterialien* ist alphabetisch nach *Titeln* und nach folgenden Kriterien geordnet:
 - Printmaterialien (mit Hörkassetten bzw. CDs)
 - Radiosprachkurs
 - Sprachkurse auf Video / Fernsprachkurse
 - Sprachkurse mit Multimedia-Komponenten (CD-ROMs)
 - Online-Angebote (Sprachkurse und Landeskunde).
3. *Die Bibliographie enthält nicht* die Titel, deren Zielsetzung eindeutig für den hier verfolgten Zweck nicht in Frage kommt, z. B.
 - 3.1 Materialien, die sich an Lehrende richten: Übungsblätter per Mausclick; Lehrer erzählen usw.
 - 3.2 Materialien, die für eine spezielle Zielgruppe konzipiert sind: etwa Primarstufe (*Deutsch ganz einfach, Schreiben und spielen einfach* usw.); Aussiedler (*Familie Wagner* usw.); Jugendliche bis 15 Jahren (*Hallo aus Berlin*); Materialien zum Wirtschaftsdeutsch.
 - 3.3 Materialien, deren Umfang zu gering für einen Selbstlernsprachkurs ist: Video: *Hauptstr. 117*; Buch und Audiokassette: *Deutsch leicht, Deutsch rapid, Deutsch Anfänger/Starting German, Einstieg Deutsch* usw.
 - 3.4 Materialien, die für Fortgeschrittene sind und ein spezielles Thema haben: CD-ROMs: *wir können auch anders* – für Interessenten an deutscher Film-

kultur; *weshalb so viele allein sind* – zum Thema Singles.

3.5 Materialien, die sich auf einzelne Fertigkeiten, Grammatik oder Prüfungsvorbereitungen beziehen (*Aussprachetraining DaF; Stereo; Mit Erfolg zum Zertifikat* usw.)

Hinweis: Die meisten dieser Titel werden in *Kommentierte Bibliografie DaF* des Goethe-Instituts im Netz enthalten sein.

4. Die Bibliographie *Fachliteratur* ist alphabetisch nach *Autoren*namen geordnet.

6. Ein großer Teil der Kommentierung stammt von Frau Anja Block. Zur Verdeutlichung, was von wem ist, wird unter den jeweiligen Titeln der Name genannt (Anja Block: ablock@uni-bielefeld.de; Herrad Meese: Herrad.Meese@okay.net).

(Stand: Juli 2000)

Printmaterialien (mit Audiokassetten oder Audio-CDs)

Großer Selbstunterrichtskurs Deutsch (o. J.)

von Manfred Glück, Roland Schäpers und Renate Luscher. Ismaning: Verlag für Deutsch

Dieser Kurs ist fast identisch mit dem *Kompaktkurs Deutsch*. Der einzige Unterschied besteht darin, daß dieser Kurs im Vergleich zum *Kompaktkurs Deutsch 6* statt 2 Audiokassetten enthält (deshalb »groß« im Sinne von umfangreich). Zum Kurs gehört ein zweisprachiges Arbeitsbuch.

Basis dieses Kurses ist das (1980 erschienene, 1991 redaktionell korrigierte) Lehrbuch *Grundkurs Deutsch*. Entsprechend seinem ursprünglichen Erscheinungsjahr basiert es auf einer behavioristischen Lerntheorie, in der Lernen als ein Reiz-Reaktions-Muster definiert wurde, bei

dem eine Bewußtmachung von Strukturen für nicht erforderlich erachtet wurde.

Das einsprachige Lehrbuch *Grundkurs Deutsch* enthält 30 Lektionen, die in vier Teile untergliedert sind: Nach dem Einstieg über (in der Regel) landeskundliche Fotos zum Thema der Lektion (Hotels, Freizeitbeschäftigungen usw.) folgen:

1. Dialoge zur Alltagskommunikation, die mit Zeichnungen unterstützt sind; deskriptive Texte und landeskundliche Texte (zu Komponisten/zur Geschichte des Automobils usw.), die auch auf der Kassette sind.

2. Jeweils eine Seite mit Übungen: Einsatz- und Zuordnungsübungen, die häufig als *pattern drill* konzipiert sind und der Automatisierung einer grammatischen Struktur dienen sollen; persönliche Fragen zu einem Text, Aufforderungen zum Schreiben (etwa eines Lebenslaufes) usw.

3. Informationen (Zahlen, Uhrzeit, Geld, Alphabet, Stadtplan usw.).

4. Weitere Dialoge, die auch auf der Kassette sind; Informationen mit Drillübungen (»Gibt es in der Bundesrepublik Zwanzigmarkscheine? Ja, es gibt welche/keine.«); deskriptive Texte (ebenfalls auf Kassette).

Der Anhang enthält eine tabellarische Übersicht zur Grammatik. Die Übersicht ist auf die korrekte formale Bildung, nicht auf Funktionen ausgerichtet.

Die zweisprachigen grammatischen Arbeitsbücher (ebenfalls von 1980, revidiert 1995) sind für Selbstlernende konzipiert: Zu jeder Lektion gibt es zunächst muttersprachliche Hinweise (Kassette hören, Text lesen, Wörter merken; ab Lektion 7 auf Deutsch), dann Worterklärungen zu den Texten mit erläuternden Hinweisen (wie man jemanden anredet; auch Grammatikerklärungen etwa zu Komposita; Unterschied zwischen *Ferien* und *Urlaub* oder *See* und *Meer* usw.).

Dann folgen ausführliche Grammatikerklärungen, die sich ausschließlich an der formalen Bildung und nicht am Gebrauch oder der Funktion orientieren: So wird der unterschiedliche Gebrauch des definiten und indefiniten Artikels z. B. nicht erwähnt; ebenso nicht die Doppelreferenz beim Possessivartikel 3. Person Singular; die Verwendung des Imperativs usw. Eine Ausnahme bildet z. B. die Verwendung der Partikel.

Das Arbeitsbuch enthält auch Übungen (viele Einsetzübungen und Drills) und Tests. Zu beidem gibt es einen Lösungsschlüssel am Ende des Buchs. Eine Liste der unregelmäßigen Verben und ein Index zu grammatischen Begriffen bzw. Wörtern findet sich ebenfalls am Ende des Buchs.

Die Audiokassetten enthalten die Texte des Lehrbuchs, Sprechübungen und Hörverständnistexte.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene (zum Zertifikat führend)

Niveaustufe:

Anfänger

Bestandteile:

Lehrbuch, zweisprachige Arbeitsmaterialien, 6 Audiokassetten

Benutzersprachen:

- a) Zweisprachige Arbeitsbücher: Albanisch, Bulgarisch, Kroatisch, Portugiesisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch
- b) Einsprachige Arbeitsbücher mit zweisprachigem Leitfaden und Glossar: Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Niederländisch, Polnisch, Rumänisch, Türkisch

Zu bestellen:

über den Buchhandel

(Herrad Meese)

Kompaktkurs Deutsch (o. J.)

von Manfred Glück, Roland Schäpers und Renate Luscher. Ismaning: Verlag für Deutsch

Dieser Kurs ist fast identisch mit *Großer Selbstunterrichtskurs Deutsch*. Der einzige Unterschied besteht darin, daß der *Kompaktkurs Deutsch* nur 2 statt 6 Audiokassetten enthält. Zum Kurs gehört auch ein zweisprachiges Arbeitsbuch.

Basis dieses Kurses ist das (1980 erschienene, 1991 redaktionell korrigierte) Lehrbuch *Grundkurs Deutsch*. Entsprechend seinem ursprünglichen Erscheinungsjahr basiert es auf einer behavioristischen Lerntheorie, in der Lernen als ein Reiz-Reaktions-Muster definiert wurde, bei dem eine Bewußtmachung von Strukturen für nicht erforderlich erachtet wurde. (Näheres s. unter *Großer Selbstunterrichtskurs Deutsch*)

Radiosprachkurs

Deutsch – warum nicht? (o. J. [ab 1991])

von Herrad Meese. Bonn: Inter Nationes (Gemeinschaftsproduktion von Deutsche Welle, Deutschlandfunk, Goethe-Institut, Inter Nationes)

Der Radiosprachkurs bietet Lernenden die Möglichkeit, in kurzen Lektionen vorwiegend über Hörverstehen Deutsch zu lernen. Auf den Kassetten werden lebendige Minidialoge präsentiert. Der Student Andreas und die Fantasiefigur »Ex« erleben amüsante Geschichten, deren Handlungsverläufe von einem Erzähler kommentiert werden. Im zweisprachigen Lehrbuch kann der Lernende sprachliche Übungen zu den Hörtexten bearbeiten. Die Handlung wird durch zahlreiche landeskundliche oder literarische Elemente erweitert. Die Inhalte der kurzen Hörtexte lassen ein abwechslungsreiches Bild von Deutschland (nach der Wende) entstehen. Das vierbändige

Lehrwerk enthält jeweils 26 Lektionen, von denen sich jede in vier Teile gliedert: Zu Beginn werden die grammatischen Strukturen zusammengefasst, dann folgt die Transkription der Dialoge. Es schließt sich eine zweisprachige Übersicht neuer Wörter und Ausdrücke an. Schließlich werden Übungen mit Lösungsschlüssel als Unterstützung des Hörens angeboten. Zentrales Lernziel dieses Radiokurses ist die Entwicklung von Hörverstehensstrategien über spezielle Höraufgaben sowie die anschließende Bearbeitung kurzer, grammatischer Aufgaben. Die Lernmethode eignet sich in erster Linie für das Selbststudium, ein Einsatz im Unterricht als Zusatzmaterial ist ebenso vorstellbar.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger, fortgeschrittene Anfänger

Bestandteile:

4 zweisprachige Begleitbücher, 4 Audiokassetten (deutsch)

Benutzersprachen:

Albanisch, Arabisch, Bengali**, Bulgarisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch**, Hindi**, Indonesisch, Kisuaheli, Kroatisch**, Mazedonisch, Paschtu**, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ukrainisch*, Dänisch, Italienisch, Japanisch, Niederländisch, Norwegisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch

* nur Serie; ** nur Serie 1 und 2

Zu bestellen:

bei Inter Naciones

Die zweisprachigen Begleitbücher und die Kassetten mit den deutschsprachigen Dialogen werden auf Anfrage ins Ausland (auch an Einzelpersonen) durch Inter Naciones versandt. Kassettenkopien der Radioausstrahlung werden nur im

Ausnahmefall von der Deutschen Welle auf Anfrage versandt (etwa an Goethe-Institute).

(Anja Block)

Sprachkurse auf Video/Fernsehsprachkurse

Alles Gute (1989 f.)

Ein deutscher Fernsehsprachkurs

von Ralf Baltzer (Gemeinschaftsproduktion von Goethe-Institut, Inter Naciones und Langenscheidt). Berlin; München: Langenscheidt

Alles Gute ist derzeit der umfassendste und am weitesten verbreitete deutsche Fernsehsprachkurs. Das Medienpaket eignet sich sowohl für den Selbstlerner als auch für den kurstragenden oder -begleitenden Unterrichtseinsatz im In- und Ausland. Die insgesamt 26 Folgen des Videos enthalten jeweils zu Beginn eine kurze Einführung in das Thema. In kurzen Studiosequenzen werden elementare Redemittel auf spielerische Weise eingeführt. Dann folgt ein kurzer Spielfilm, der landeskundliche Aspekte wie Wohnungssuche, Arbeitswelt, Feste, kulturelles Leben, Sport, Alltag etc. thematisiert. Die letzte Filmsequenz wiederholt jeweils die behandelten grammatischen Phänomene. Die breite Themenvielfalt ermöglicht auch den Unterrichtseinsatz einzelner Abschnitte. Der Film gibt einen Einblick in einige Städte und Regionen der alten BRD, Österreichs und der Schweiz.

Im Materialpaket für den Lehrer wird eine Fülle von methodischen Hinweisen für den Einsatz des Videofilms im Unterricht geliefert. Darüber hinaus gibt das Materialpaket Tips für den Einsatz der verschiedenen Begleitmaterialien zu *Alles Gute!* und hält zusätzliche Arbeitsblattvorlagen bereit.

Die Hörkassetten A und B enthalten die präsentierten Dialoge und Texte aus dem Film sowie Hörverstehensübungen und eignen sich somit für eine individuelle Wiederholung.

Zweisprachige Begleitbücher liegen nur noch in Englisch-Deutsch vor – und eine russische Lizenzausgabe.

Das Inhaltsverzeichnis ermöglicht eine klare Übersicht, was in jeder Lektion behandelt wird (Sprechintentionen; Situationen, Themen und Handlungsorte; Grammatik). Anhand von Standbildern aus dem Videofilm werden Sprechintentionen, verschiedene Situationen und Themen aufgegriffen. Variantenreiche Übungen helfen bei der Bearbeitung der Videosequenzen – z. B. Zuordnungsübungen, Dialogrekonstruktionen, Lückentexte, Transferaufgaben usw. Ein Verweissystem gibt an, wann die Audiokassetten einbezogen werden sollen und auf welcher Seite in der Grammatikübersicht am Ende des Buches detaillierte Informationen zu dem behandelten Grammatikthema zu finden sind. Diese Grammatikübersicht ist einfach und klar, enthält eine Außenperspektive auf die deutsche Sprache (etwa: »Das Verb ist Mittelpunkt des Satzes« oder: »Das Futur wird mit *werden* gebildet; aber im Deutschen wird meist das Präsens zum Ausdruck des Futurs verwendet.«). Am Ende jeder Lektion gibt es einen Lösungsschlüssel zu den Übungen und eine Übersetzung der Dialoge.

Das (ebenfalls ein- oder zweisprachige) Lese- und Arbeitsbuch enthält zahlreiche Hörverstehensübungen, kommunikativ eingebettete Grammatikübungen, kommunikative Aufgaben, einen systematischen Aufbau von explizit erläuterten Lesestrategien und landeskundliche Informationen, die als solche gekennzeichnet sind. Am Ende des Buches ist ein Lösungsschlüssel.

Auch hier bietet das Inhaltsverzeichnis eine lernerfreundliche Übersicht über Grammatik und Landeskunde; zusätzlich ist jeder Lektion eine Seite vorgeschaltet (»Sie lernen in dieser Lektion ...«), die Detailinformationen über Grammatikgebiete, Strukturen und Landeskunde der jeweiligen Lektion enthält.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger, fortgeschrittene Anfänger

Bestandteile:

6 Videokassetten mit 26 Folgen (à 15 Minuten), einsprachig deutsch;
Begleitbuch (ein- oder zweisprachig) von Ralf Baltzer, Dieter Strauß unter Mitarbeit von Mechthild Gerdes und Barbara Stenzel mit Audiokassette A;
Lese- und Arbeitsbuch von Ralf Baltzer, Barbara Stenzel und Dieter Strauss mit Audiokassette B;
Materialpaket für Lehrer/Lehrerhandreichungen von Brigitte Abel und Margit Grüner

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch

Lizenzausgabe: Russisch

Zu bestellen:

über den Buchhandel;
Russische Lizenzausgabe:
Mart Publishers, Ltd.
Prospect Vernadskogo
101 Korp. 1
117526 Moskau
Fax: 007 095 434 33 83

(Anja Block;

Herrad Meese: Begleitbücher)

Einblicke (1998)

Ein deutscher Sprachkurs. München; Bonn: Goethe-Institut/Inter Nationes

Dieser umfassende Fernsprehkurs für Fortgeschrittene enthält eine aktualisierte Bearbeitung bekannter Lehrwerk-

themen wie Wohnen, Feste, Gesundheit, Urlaub, Schule, Ausbildung und Beruf, Essen und Trinken, Arbeit und Wirtschaft, Umwelt und Natur, Deutschland und Europa etc. Pro Lektion gibt es jeweils einen historischen und zwei dokumentarische Filmbeiträge sowie eine oder zwei Spielfilmsequenzen. Die Filme behandeln das jeweilige Thema der Lektion aus unterschiedlichen Perspektiven. Im historischen Baustein wird jeweils ein Aspekt des Lektionsthemas mit alten Filmaufnahmen und anderen Zeitdokumenten bearbeitet. Die dokumentarischen Filme liefern persönliche Varianten des Themas. Die teilweise lektionsübergreifenden Spielfilmsequenzen führen in verschiedene deutsche Regionen und Städte. Ein Moderator kommentiert die Filmbeiträge. Ein Lehrerhandbuch erleichtert die Arbeit mit dem Kurs.

Durch die offene Konzeption des Filmmaterials und der Begleitmaterialien bieten sich zahlreiche Sprech- und Schreibansätze. Daher eignet sich die Arbeit mit den Videosequenzen genauso wie die Bearbeitung der Übungen für den Gruppen- oder Einzelunterricht. Der Kurs ist Teil eines größeren Medienpakets, bei dem verschiedene (multi-)mediale Komponenten zu einem flexibel einsetzbaren Material zusammengestellt wurden. Das CD-ROM-Lernprogramm baut auf dem Filmmaterial dieses Fernsehsprachkurses auf.

Zu den Videofilmen gibt es sechs einsprachige Begleithefte (mit einer kurzen deutschen und englischen Einführung) für Selbstlernende. Die einzelnen Lektionen enthalten eine Übersicht über das, was im einzelnen gelernt wird, und einen Wegweiser durch die Lektion. Zunächst gibt es Aufgaben zur Vorbereitung auf den Film mit vielen Text-Bild-Zuordnungen. Die Aufgaben nach dem Ansehen des Films gliedern sich in die Kategorien:

Verstehen, Ordnen, Hören und Sprechen, Handeln und Erweitern.

Beim *Verstehen* geht es um Strategien, um die wichtigsten Informationen und Handlungen zu verstehen. Die Übungen sind sehr variantenreich: die Bedeutung von Alltagsausdrücken verstehen, Interviewfragen zuordnen und formulieren, Körpersprache deuten usw.

Bei *Ordnen* geht es um systematische Wortschatzarbeit und Grammatikvermittlung, auch auf der Metaebene.

Bei *Hören und Sprechen* geht es um die Intonation.

Bei *Handeln* geht es um Alltagssituationen (einen privaten Brief schreiben, ein Zimmer mieten usw.), zu denen auch textsortenspezifische und landeskundliche Hinweise gegeben werden.

Bei *Erweitern* werden Zusatzmaterialien angeboten, etwa aktuelle Lesetexte, Anzeigen, Fotos usw., die die jeweiligen landeskundlichen Aspekte der Filmfolgen aufgreifen.

Der Anhang enthält die Transkription der Hörtexte und einen Lösungsschlüssel zu den Übungen.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Fortgeschrittene (Mittelstufenniveau)

Bestandteile:

Medienpaket mit 4 Videokassetten (19 Folgen à 20 Minuten),

einsprachig deutsch; 1 Lehrerbegleitheft von Eva-Maria Burwitz-Melzer und Jürgen Quetz;

1 Dialogbuch mit Transkriptionen aller Filmtexte;

6 Begleithefte für den Selbstlerner von Klaus Vorderwülbecke

Multimedia-Programm auf CD-ROM

Benutzersprachen:

Deutsch

Zu bestellen:
bei Inter Nationes

Hinweis:
Die CD-ROMS werden unter der Rubrik Sprachkurse mit Multimediakomponente gesondert besprochen.

(Anja Block;
Herrad Meese: Begleithefte)

Sprachkurse mit Multimedia-Komponenten

Deutsch 1 (1996)

Multimedia Sprachtrainer. München: Digital Publishing

Bei dieser interaktiven Sprachreise durch Deutschland wird der Lerner von Eva, der Videomoderatorin, begleitet. Auf der Einstiegsseite, einer Deutschlandkarte, kann der Lerner entweder eine der 12 Stationen (Lektionen) ansteuern oder sich das Programm zunächst von der Moderatorin auf Deutsch – wahlweise in Übersetzung – erklären lassen. In der ersten Station, dem Sprachlabor, werden zunächst einige sprachliche Grundlagen wie das Alphabet, Aussprache und die Zahlen erklärt und in verschiedenen Übungen trainiert. Die aufgrund der sprachlichen Progression vorgeschlagene Reiseroute führt von München über das Alpenland, Rothenburg, Weimar, Dresden, Berlin, Mainz, Lüneburg, Dortmund, Hamburg bis nach Sylt.

Hinter jeder Station verbergen sich mindestens drei weitere Ereignisse und Situationen, die durch Fotogeschichten dargestellt werden. Zunächst hört und sieht der Lerner die jeweiligen Szenen, um anschließend die zugehörigen Übungen zu bearbeiten. Die realistischen Dialoge spiegeln vielfältige Alltagssituationen mit verschiedenen Menschen unterschiedlichster Berufe und Altersgruppen wider, z. B. *im Biergarten, beim Skifahren, im Park, in der Disco, beim Ausflug* etc. Dabei unterhalten

sich jeweils zwei bis drei gut verständliche Sprecher. Die Bearbeitung der Dialoge kann auch als Nachsprechübung erfolgen, indem jede Aussage einzeln wiederholt und aufgenommen werden kann.

Die insgesamt 400 im Schwierigkeitsgrad ansteigenden Aufgaben halten vor allem Lückentexte, aber auch Wortpuzzles und Zuordnungs-, sowie kurze Schreibübungen bereit. Jede der voll vertonten Übungen mit neuem sprachlichen Inhalt wird in einem kleinen Kasten durch eine grammatische Erklärung in einer der Benutzersprachen ergänzt. Es ist möglich, sich zu jedem Wort jederzeit die Übersetzung anzeigen zu lassen. Die Fehlerrückmeldung ist recht variabel, was motivierend wirken kann. Das Programm führt nach Angaben der Autoren zum Zertifikat DaF und existiert in ähnlicher Struktur auch für weitere Sprachen.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger, fortgeschrittene Anfänger

Bestandteile:

CD-ROM

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch, Griechisch, Spanisch, Türkisch

Zu bestellen:

bei Digital Publishing, Tumblinger Str. 32, D-80337 München

(Anja Block)

Deutsch Eins für Ausländer (1997)

Ein Grundkurs zum Reden und Verstehen von Christof Kehr und Michaela Meyerhoff. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Diese CD-ROM basiert auf dem gleichnamigen Printlehrwerk, das 1991 bei Rowohlt in zwei Bänden erschienen ist. Die Themen der acht Kapitel handeln über Ankunft, Hotel, Essen und Trinken, Kaufen und Konsum, Körper und Gesund-

heit, Wohnen, Alltag sowie über Reisen. Zu Anfang wird in einer *guided-tour* wahlweise auf Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch in das Programm eingeführt. Die Lernenden erhalten dabei Hinweise zur vorgesehenen Reihenfolge der Bearbeitung. Die Instruktionen und die Übersetzung der relativ umfassenden alphabetischen und thematischen Wortlisten erfolgen in den oben genannten Sprachen.

Eine Lektion enthält jeweils drei Sektionen: *Dialog*, *Vokabular* sowie *Theorie und Praxis*. Nach jedem zweiten Kapitel folgt optional auch ein Test, dessen Lösungen auf Wunsch angezeigt werden. Die gut verständlichen Dialoge werden durch Comics akustisch und schriftlich präsentiert. Sie enthalten viele umgangssprachliche Ausdrücke. Die Lernenden können jederzeit stoppen, wiederholen, sich einzelne Übungen oder die Tests ausdrucken sowie unterschiedliche Aufgaben im Bereich *Theorie und Praxis* bearbeiten (z. B. Richtig/Falsch-Aufgaben, Lückentexte, Wortschatzübungen). Im Programm begegnet der Lerner verschiedenen Personen aus zahlreichen Alltagsbereichen. Darüber hinaus werden verschiedenste Aspekte, wie z. B. *das Duzen* und *Siezen*, *die Konsumgesellschaft* oder *die Emanzipation* thematisiert. Eine weitere Bearbeitung dieser landeskundlichen Themen in einer Lernergruppe empfiehlt sich, da viele interkulturelle Aspekte zwar genannt werden, aber nicht mit dem Programm selbst bearbeitet werden können. Das Programm wird fortgesetzt durch die identisch strukturierte CD-ROM *Deutsch zwei für Ausländer*. Beide zusammen führen nach Angaben der Autoren zum Zertifikat DaF.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger

Bestandteile:

CD-ROM, Lehrbuch, Audiokassette

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch

Zu bestellen:

bei Systema Verlag GmbH, Frankfurter Ring 224, D-80807 München

(Anja Block)

Deutsch Zwei für Ausländer (1997)

Ein Aufbaukurs zum Reden und Verstehen von Christof Kehr und Michaela Meyerhoff. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Dieser Kurs ist die Fortsetzung des Bandes *Deutsch eins für Ausländer*. Beide CD-ROMs sind identisch aufgebaut und konzipiert, wobei jeweils das gleichnamige Printlehrwerk zugrunde liegt. Dieser zweite Teilband enthält lediglich 6 Lektionen, bei denen es um die Themenbereiche *Zusammenleben*, *Freizeit*, *Papierkrieg*, *Jobsuche*, *Gesellschaft* und das Thema *Moderne Zeiten* geht. Auch für diese CD-ROM empfiehlt sich die Bearbeitung der Themen in einer Lerngruppe, da viele inhaltliche vor allem landeskundliche Aspekte nicht vom Programm zur Bearbeitung vorgesehen sind. Insgesamt führen die 14 Lektionen der beiden CD-ROMs nach Angaben der Autoren sprachlich zum Zertifikat DaF.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

fortgeschrittene Anfänger

Bestandteile:

CD-ROM, Lehrbuch (354 S.), Tonkassette

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch

Zu bestellen:

über den Buchhandel

(Anja Block)

Einblicke (1998)

Lernprogramm deutsch. Multimedia language trainer; Folge 1: *Miteinander*. (Eine Gemeinschaftsproduktion des Goethe-Instituts und der dfk multimedia). München; Hochheim am Main: Goethe-Institut/dfk multimedia

Mit *Einblicke* wurde eine interessante, interaktive CD-ROM entwickelt, die fortgeschrittenen Deutschlernern zahlreiche multimedial aufbereitete Themen bietet. Das Hauptmenü beinhaltet zunächst die Auswahl von vier thematischen Modulen, die sich alle auf den Titel der ersten Folge *Miteinander* beziehen und ergänzt werden durch die Zusätze ... *leben*, ... *etwas tun*, ... *klar kommen*, ... *etwas entdecken*. Zudem besteht auf dem Hauptmenü die Auswahlmöglichkeit zwischen sieben weiteren Modulen zu den Bereichen *Landeskunde*, *Grammatik*, *Vokabeln*, *Sprechen*, *Textübung*, *Test* sowie *Situationen*.

Jedes der vier Hauptthemen basiert inhaltlich auf einem Film. Im Themenkomplex *Miteinander leben* äußern sich Paare und Singles in Interviews z. B. zu *Heirat und Zusammenleben*. Das Thema ... *klar kommen* behandelt die Probleme der Familie Koslowski, die in Duisburg lebt und von Arbeitslosigkeit betroffen ist. Bei ... *etwas tun* geht es um eine Theaterinitiative in Leipzig, die gemeinsam ein Theaterstück auf die Bühne bringt. Der vierte Themenbereich ... *etwas entdecken* bezieht sich auf die Schilderung der Familiengeschichte von Großmutter und Enkelin.

Wird ein Thema ausgewählt, können entweder das Video gestartet oder direkt die zugehörigen Aufgaben bearbeitet werden. Es erscheint eine Aufgabenübersicht, bei der die Lernenden selbstbestimmt die Schwierigkeitsstufe (1–3) oder nach inhaltlichen Aspekten wählen können. Die Autoren haben das Filmmaterial mit Aufgaben angereichert, die die multimedialen Möglichkeiten voll ausschöp-

fen. Lernende können die Themen entdecken und auf unterschiedliche Weise mit dem Film- oder Textmaterial arbeiten. Filmausschnitte können neu zusammengesetzt, Hör- und Lesetexte mit den zugehörigen Bildern verknüpft oder Lückentexte bearbeitet werden. Die Aussprachefunktion ermöglicht darüber hinaus »echte« Kommunikation, indem der Lernende aktiv Sprecherrollen im Dialog übernehmen kann. Bei der Fehlerrückmeldung wird der Lerner motiviert, einen neuen Versuch zu starten oder sich die Lösung anzeigen zu lassen. Zusätzlich gibt es ein zweisprachiges Glossar, das jederzeit die Übersetzung anzeigt. Die Benutzerführung und die graphische Gestaltung sind vorbildlich. Insgesamt eignet sich das Programm gut für Selbstlernende. Eine Bearbeitung im Unterricht ist gut vorstellbar, da die landeskundlichen Themen in bestehende Curricula eingebunden werden können.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Fortgeschrittene

Bestandteile:

CD-ROM

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch, Französisch

Zu bestellen:

bei VMH, Max-Hueber-Str. 4, D-85737 Ismaning oder
DFK Multimedia GmbH, Mainzer Str. 35,
D-65239 Hochheim am Main

(Anja Block)

Zum jetzigen Zeitpunkt (Juli 2000) sind von *Einblicke* noch folgende CD-ROMs erschienen:

Folge 2: *Wohnen und Umzug*, Folge 3: *Feste – Ferien – Freizeit*;

zum Themenpaket 2 (*Lernwelt/Arbeitswelt*) Folge 4: *Schule und Jugend*, Folge 5: *Arbeitswelt*, Folge 6: *Studium*.

eurolingua Deutsch 1 (2000)

Multimedia-Sprachkurs. Von Oliver Bayerlein. Beratende Mitwirkung: Hermann Funk, Michael Koenig, Lutz Rohrmann. Berlin: Cornelsen

Die CD-ROM beruht auf dem gleichnamigen Lehrwerk für Anfänger. Mit ihr kann der Unterrichtsstoff im Selbststudium nachgeholt und auch vorbereitet werden. Der Aufbau des Programms orientiert sich an den Einheiten des Kursbuchs: Vor jeder Einheit erhält man einen Überblick über die Einheit und eine Angabe der Lernziele. In den einzelnen Einheiten werden die vier Fertigkeiten, Grammatik und Wortschatz geübt. Beim Sprechen wird unterschieden zwischen *Phonetik* und *Kommunikation*, einem Training, in dem die Rollen verschiedener Personen aus den Dialogen übernommen und über Mikrofon aufgezeichnet werden können. Die Übungen sind nach fortschreitendem Schwierigkeitsgrad und medienadäquat konzipiert – es gibt jedoch keine Videos.

Die Rückmeldungen differenzieren nach *richtig/falsch/erneuter Versuch* oder Anzeige der *Lösung*. Oft werden Lerntips bzw. allgemeine Regeln (etwa bei der Grammatik) angeboten.

Als Alternative zur Bearbeitung der einzelnen Einheiten können die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben bzw. die Module *Grammatik* und *Wortschatz* direkt aufgerufen werden. Landeskundliche Informationen gibt es auf dieser ersten CD-ROM nicht explizit. Nach jeder Einheit gibt es einen Test, der nach Zeitvorgabe zu lösen ist.

Die Arbeitsanweisungen können in Englisch, Französisch, Spanisch und (bei entsprechenden Voraussetzungen des Windows-Programms) auch in Türkisch oder Japanisch abgerufen werden. In diesen Sprachen gibt es auch Glossare, die einen Nachteil haben: Das einzelne Wort kann im Deutschen aufgerufen werden, dann

folgt ein Satz im Kontext. In der Übersetzung fehlt leider dieser Kontext, d. h. es wird nur das einzelne deutsche Wort übersetzt – und zwar unter Angabe der möglichen Entsprechungen des Einzelworts in der Muttersprache. Daraus könnte sich der Lernende Übersetzungen ableiten, die in dem Beispielsatz falsch wären.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger

Bestandteile:

CD-ROM

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Türkisch, Japanisch

Zu bestellen:

über den Buchhandel

(Herrad Meese)

Lina und Leo (1997)

Deutsch als Fremdsprache für Anfänger. München: Goethe-Institut/Digital Publishing

In diesem Programm begleitet der Lerner die beiden Hauptfiguren Lina und Leo auf ihrer interaktiven Reise durch Deutschland. Die Deutschlandkarte als Einstiegsseite bietet dem Lerner die Wahl zwischen insgesamt 15 Städten (Lektionen). Ein weiteres unabhängiges Modul enthält etwa 20 authentische Hör- und Lesetexte mit Aufgaben. Nach der Wahl der Benutzersprache kann die Tour beginnen. Die freie Benutzerführung erlaubt einen beliebigen Start, dennoch sieht das Programm aufgrund der sprachlichen Progression folgende Route vor: Sie führt von München über Garmisch, Würzburg, Berlin, Konstanz, Stuttgart, Freiburg, Bonn, Heidelberg, Frankfurt, Weimar, Dresden, Düsseldorf, Rügen bis nach Hamburg.

Klickt der Lerner auf eine der Städte/Lektionen, erscheint zunächst ein kurzer

Film über die entsprechende Region. Dort erleben die junge Architekturstudentin Lina und der freche Papagei Leo kurze, meist amüsante Episoden. Danach bieten sich in jeder Stadt drei Optionen: Dialoge, Übungen oder Grammatik.

Es ist sinnvoll, mit den Dialogen zu beginnen. Der Lerner kann die Dialoge zunächst komplett oder stückweise hören und den Text in den bunten Zeichnungen mitlesen. Es ist auch möglich, einzelne Sätze nachzusprechen und aufzunehmen. Im Einführungsdialog beschreibt Leo die jeweilige deutsche Stadt. Anschließend kann der Lerner weitere der insgesamt vier Dialoge pro Lektion abrufen oder bereits sprachliche Übungen bearbeiten. Am Ende gibt es einen Hinweis auf das nächste Tagesziel.

In den zugehörigen sprachlichen Übungen wird zunächst das Hör- und Leseverständnis anhand von Multiple-Choice-Aufgaben trainiert. Dann können kurze Lückentexte bearbeitet oder Satzteile neu geordnet werden. Die Übungen steigern sich im Schwierigkeitsgrad und sind in kurzer Zeit zu bearbeiten. Die Lösungen können jederzeit angezeigt werden, und ein »Lehrer« gibt kurze Rückmeldungen. Im Grammatikteil kann der Lerner wiederum zwischen fünf Modulen wählen. Ein Modul zeigt die jeweils neuen sprachlichen Strukturen, die in der Benutzersprache mit kurzen Beispielen erklärt werden. Außerdem werden weitere Übungen speziell zu Grammatik oder Wortschatz geboten. Die grammatischen Übungen sind nicht immer an die Dialoge gebunden, erscheinen aber in ihrem Aufbau recht variabel und effektiv. Es kann zusätzlich jederzeit auf das umfangreiche, jedoch nicht sehr übersichtliche Grammatikglossar zugegriffen werden.

Generell eignet sich das Paket für Selbstlernende. Möglicherweise ist der Anfänger mit der freien Benutzerführung und

dem umfassenden Grammatikangebot überfordert, da er sich selbst seinen Lernweg und die jeweils passende Erklärung suchen muß. Die Bearbeitung in Gruppen erscheint besonders dann sinnvoll, wenn es um eine tiefergehende Klärung der zahlreichen landeskundlichen Inhalte geht. Insgesamt entspricht das Programm nach Herstellerangabe einem Umfang von 250 bis 300 Unterrichtsstunden.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger, fortgeschrittene Anfänger

Bestandteile:

CD-ROM

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Japanisch

Zu bestellen:

beim Goethe-Institut

Hinweis:

Der Kurs läuft auch online:

(<http://www.goethe.de/z/50/linaleo/>).
(Anja Block)

Moment mal! CD-ROM 2 (2000)

von Beda Künzle, Lukas Wertenschlag in Zusammenarbeit mit Martin Müller. Berlin; München: Langenscheidt

Die CD-ROMs zu dem gleichnamigen Lehrwerk enthalten zu jedem Kapitel etwa 15 neue Übungen, die sich auf das Thema des jeweiligen Kapitels beziehen. Am Anfang der CD befindet sich ein Überblick über die einzelnen Kapitel mit dem Verzeichnis der Übungen, ein *Link* zu Übungen im Internet und ein *Wortschatztrainer* zur erweiterten Vorbereitung auf das Zertifikat (neu auf CD-ROM 2). Trainiert werden neben dem Wortschatz Hörverstehen und Aussprache, Leseverstehen und Grammatik.

Beim *Wortschatztrainer* kann man eine der Sprachen und die Kapitel auswählen, zu

denen man Übungen machen möchte. Angeboten werden 6 Übungstypen: Zuordnen (nach Hörvorgaben, die ausführlicher als die angebotenen Items sind, d. h. nicht wörtlich übereinstimmen), Lückentexte, Buchstabensalat, Wörter schreiben, Artikel- und Pluralübungen zu Nomen. Man kann die Übungen beliebig oft machen (über Taste *neu*).

Übungen werden im Übungs- oder Testmodus angeboten. Bei letzterem kann man sich eine Zeitvorgabe geben. Bei jeder Übung kann man sich die Lösung anzeigen lassen – sie wird jedoch gleichzeitig für alle Beispiele einer Übung gezeigt. Zeigt eine Lösung an, was man selbst eingetippt hat und was vom Programm vorgegeben ist, so ist die eigene und die Computerlösung durch zwei unterschiedliche Farben gekennzeichnet (schwarz und grün), die jedoch zu wenig kontrastiv sind.

Findet man nicht heraus, wie man eine Übung (technisch) machen soll – was z. B. bei einer Ausspracheübung sein könnte, da man nicht in das vorgegebene Feld klickt, sondern genau auf den im Feld vorhandenen Strich klicken muß –, so genügt ein Druck auf den Hilfefknopf und man bekommt die Vorgehensweise demonstriert. Die Zuordnung von Bild und Text (beim Wortschatztrainer) bleibt rätselhaft.

Beendet man die Übungen, so zeigt eine Resultatseite an, wieviel Prozent der Übungen man gemacht hat. Außerdem können die Ergebnisse mit den Anforderungen des Zertifikats Deutsch verglichen werden.

Ein Glossar bietet Übersetzungen an (mit Artikel und Pluralform bei Nomen), ein *Pop-up-Glossar* ermöglicht die Übersetzung einzelner Wörter im laufenden Text (wenn das Wort in der Form steht, in der auch der Wörterbucheintrag erfolgt).

Die medialen Möglichkeiten einer CD-ROM werden nicht voll genutzt. Der Auf-

bau ist klar und solide. Die CD-ROM ist als Möglichkeit zu zusätzlicher vertiefender Ergänzung konzipiert.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger

Bestandteile:

insgesamt 3 CD-ROMs

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch

Zu bestellen:

über den Buchhandel

(Herrad Meese)

Sprachkurs Deutsch 1, 2, 3 (1998)

Interactive Language Course German.

Von Ulrich Häussermann. Frankfurt am Main; Aarau; Gdank: Diesterweg/Sauerländer/YPD Multimedia

Dieser umfangreiche Sprachkurs ist die multimediale Umsetzung des gleichnamigen Printlehrwerks. Es basiert zu großen Teilen auf dessen Materialien, Themen und Übungen. Der Kurs besteht aus drei Stufen: Jede Stufe umfaßt 14 Kapitel und jedes Kapitel unterteilt sich in vier Lektionen, so daß insgesamt 56 Lektionen pro CD-ROM bearbeitet werden können. Jede Lektion besteht aus 10 bis 20 verschiedenen Übungen. Das Programm schlägt eine chronologische Bearbeitung der einzelnen Lektionen vor, dennoch ist auch eine freie Aufgabenauswahl möglich.

Das Hauptmenü funktioniert nach dem Windows-System. Eine Tastenleiste am oberen Bildschirmrand ermöglicht den Zugriff auf die vielfältigen Optionen des Programms wie z. B. das Audio-Wörterbuch, den Tape-Rekorder oder einen speziellen Browser. Mit dessen Hilfe kann das Programm z. B. nach Themengebieten oder Aufgabentypen durchsucht werden. Die Bedienung ist zunächst schwer

durchschaubar, im besonderen für Anfänger, da das Programm überwiegend über Schrift gesteuert wird.

Das Material enthält neben Fotos, Zeichnungen und Hörtexten auch Videoclips. Die zugehörigen Übungen umfassen die Bearbeitung kurzer Dialogtexte (z. B. *Im Café, Im Restaurant, An der Rezeption, Auf der Post* etc.). Dabei können die Dialogteile neu geordnet oder mit Hilfe des Recorders aufgenommen und einzeln oder komplett abgespielt werden. Weitere Übungen bestehen aus der sinnvollen Zuordnung von Bildern und Satzteilen, dem Ausfüllen von Tabellen, von Lückentexten oder der Neuordnung von Wörtern zu Sätzen etc. Insgesamt ist die Zahl der Übungen sehr groß, was das Programm zwar abwechslungsreich, aber auch komplex macht, so daß der Einsatz für Selbstlerner nur bedingt geeignet ist. Im Unterricht kann die Bearbeitung in Gruppen erfolgen, zudem bieten sich zu vielen Materialien weitere Didaktisierungen an.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger, fortgeschrittene Anfänger

Bestandteile:

3 CD-ROMs

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch

(Anja Block)

Tell me More (1998)

Level 1: *Anfänger*. Berlin: Cornelsen, © Auralog

Die Eingangsseite ist eine Filmszene, auf der die einzelnen Aspekte angeklickt werden können: Lektionsauswahl, Übungen, Video- und Audioszenen, Grammatik, Übungen, Dialoge, Glossar und Ergebnisse. Enthalten sind Übungen zur mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, Hör- und Leseverständ-

nis, Aussprache durch Spracherkennung (man braucht also ein Mikrofon), Vokabeln und Grammatik. Jens Ludwig schreibt in seiner Online-Rezension (<http://www.educat.hu-berlin.de/publikation/student/sprachpr/Sprachprogramm-analyse.html>) dazu:

»Das Lernprogramm ›*Erzähl mir mehr: Deutsch als Fremdsprache*‹ ist in verschiedene Lektionen unterteilt. Diese Lektionen sind jeweils noch einmal unterteilt in die folgenden Bereiche:

- Dialog: Mit Hilfe einer Spracherkennung wird ein Dialog simuliert. Nach einer kurzen Einführung in die Situation kann der Lerner zwischen drei Möglichkeiten wählen und den Dialog beeinflussen. Leider machen Bilder und Erwidernungen des Programms nicht immer einen Sinn. Aber die Illusion, ein tatsächliches Gespräch zu führen, ist gelungen. Dies fördert das Hörverständnis und macht auch Spaß.
- Aussprache: Anhand einer grafischen Darstellung der gesprochenen Worte soll das Nachahmen der Aussprache gefördert werden. Dies erscheint mir fragwürdig, da schon derselbe Vokal, von verschiedenen Personen ausgesprochen, ein sehr unterschiedliches Bild ergibt. Ebenso sind Lautstärke und Pausen zwischen Worten für die Beherrschung der deutschen Sprache nicht so entscheidend. Für Sprachen, bei denen die Intonation über die Bedeutung entscheidet, könnte so ein Hilfsmittel tatsächlich nützlich sein.
- Video: Hier werden Alltagssituationen erklärt und später im Multiple-Choice-Verfahren abgefragt. Dabei kommt es zu Ausrutschern wie Guten Morgen/Wasch Dich, kämm Dir die Haare oder auch Begrüßungsvorschriften: Wenn jemand auf der Straße nach Ihnen ruft, drehen Sie sich um und heben Sie die Hand.
- Übungen: Hier gibt es acht verschiedene Bereiche wie Lückentext, Diktat, Verknüpfungen von Bild und Wort und auch Spiele wie Hangman und Kreuzworträtsel. Dieser Bereich scheint mir gelungen, da die Übungen mit Bildern und Farben unterstützt werden und die Spiele für ein wenig Abwechslung sorgen. Sie berücksichtigen verschiedene Ankerplätze im Gedächtnis.

- Ergebnisse: Hier werden die erzielten Punktzahlen aus den verschiedenen Übungen ihren Bereichen zugeordnet und addiert. Ob diese Darstellung wirklichen Einblick in Lernerfolge gibt, halte ich für unsicher.
- Glossar und Grammatik: Diese beiden Bereiche bleiben in jeder Lektion dieselben. Das Glossar beinhaltet die in dem Lernprogramm vorkommenden Worte, deren Aussprache durch Anklicken gehört werden kann. Die Grammatik ist in verschiedene Bereiche unterteilt, wie Personalpronomen und die verschiedenen Zeiten. Allerdings werden die grammatischen Formen aus dem Zusammenhang gerissen, so daß deren Funktion im Unklaren bleibt. Auch finde ich die dazugehörigen Bilder nicht sonderlich hilfreich. [...]

Das Lernprogramm nutzt fast alle medialen Bereiche zur Unterstützung des Lernerfolges. Es gibt Fotos, Videos, Musik, interaktive Aufgaben und Spracherkennung. Die Bedieneroberfläche ist leicht verständlich und leicht bedienbar. Der Lerner kann selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge er die Übungen bearbeitet. Die Trennung von Grammatik in einen Extrabereich ohne Bezug zu den Übungen halte ich eher für lernhemmend [...]. Kurz läßt sich [...] sagen, daß die Präsentation der Lerninhalte gelungen ist, die didaktische Umsetzung aber noch nicht viele lerntheoretische Ansätze anzuwenden versteht.

Im Großen und Ganzen halte ich das Deutschlernprogramm vom Cornelsen-Verlag schon für ein unterstützendes Hilfsmittel, deren Erfolg ohne jegliche Förderung von außen allerdings nicht allzu leicht zu erreichen sein dürfte«.

Die Übersetzung eines Textes, der Dialoge, die das Video begleitenden Texte und die Grammatikerklärungen können in den angegebenen Sprachen abgerufen werden.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger

Bestandteile:

2 CD-ROMs (davon eine Installations-CD mit Demonstrationen)

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch

Hinweis:

Ist auch für Mittelstufe und Fortgeschrittene erschienen.

(Herrad Meese)

Online-Angebote: Sprachkurse

German for Beginners (1997 ff.)

von Peter Gözl.

<http://castle.uvic.ca/german/149/default.htm>

Dieser Online-Kurs für Anfänger beinhaltet einen kompletten Deutschkurs der Grundstufe. Das umfangreiche Angebot enthält einen Grammatikteil mit farbig gestalteten Übersichten und teilweise zweisprachigen Erklärungen. Die Übungen umfassen zahlreiche interaktive Übungen zum Wortschatz und zu grundlegenden sprachlichen Strukturen. Außerdem gibt es Schreibaufgaben und Tests sowie Hinweise zu anderen webbasierten Übungsangeboten. Die mit JavaScript und *Hot Potatoes* erstellten Übungen ermöglichen ein Feedback. In das Programm sind einige Audio-Dateien und Bilder integriert. Ausdruckbare Arbeitsblätter sowie Diktate und ein Online-Projekt (MUSH) erweitern das Lernangebot. Insgesamt ist dieser Online-Kurs sehr umfassend. Die Materialien und Übungen können auch kursbegleitend oder zum Selbstlernen eingesetzt werden.

Zielgruppe:

Jugendliche

Niveaustufe:

Anfänger

Benutzersprachen:
Deutsch, Englisch

Geübte Fertigkeiten:
Leseverstehen, Schreiben, Hörverstehen, Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Landeskunde, Orthographie

(Anja Block)

LernNetz – Deutsch (1996 ff.)

von Johannes Jänen.
<http://skol1.telisa.se/TIS/tyska/>

LernNetz – Deutsch ist ein umfassender Online-Kurs für fortgeschrittene Deutschlerner an Sekundarschulen. Das Material ist nach verschiedenen Themen und Schwierigkeitsgraden geordnet. Jede der didaktisierten Lerneinheiten (*Netz-teile*) umfaßt unterschiedliche Aufgaben zu Leseverstehen, Internet-Recherche, Schreiben, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde, Rollenspielen etc. Die Auswahl der Themen reicht von virtuellen Reisen über Film und Sport bis hin zu Jugendsprache und Literatur. Jede Lerneinheit enthält eine detaillierte Aufgabenstellung und Hinweise zur Vorgehensweise sowie Tips zum Weiterlernen und zu speziell entwickelten sprachlichen Übungen.

Das Projekt enthält zudem wichtige Lehrerhinweise und wurde nach dem Prinzip entwickelt, daß jedes Material im Grunde nur »einen Mausklick« vom Lerner entfernt ist.

Das ständig aktualisierte und übersichtlich gestaltete Angebot kann auch kursbegleitend eingesetzt werden.

Zielgruppe:
Jugendliche

Niveaustufe:
Fortgeschrittene

Benutzersprachen:
Deutsch (Schwedisch)

Geübte Fertigkeiten:
Leseverstehen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde, Hörverstehen, Medienkompetenz

(Anja Block)

Lina und Leo (1998)

München: Goethe-Institut/DKF Digital Publishing (Deutschland)
<http://www.goethe.de/z/50/linaleo/>

Lina und Leo ist ein webbasierter Selbstlernkurs für Anfänger. Die Studentin Lina und der Papagei laden zu einer Reise durch Deutschland mit Aufhalten in 15 Städten ein. Jede Episode beginnt mit einer kleinen Geschichte, die die Lerner online hören und sehen können. Zahlreiche Übungen geben Gelegenheit zum interaktiven und multimedialen Lernen sowie zum Erkunden Deutschlands. Der Kurs, der auch als CD-ROM erstellt wurde, ist für Mediotheken geeignet und kann auch begleitend im Unterricht eingesetzt werden.

Zielgruppe:
Jugendliche

Niveaustufe:
Anfänger

Benutzersprachen:
Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch

Geübte Fertigkeiten:
Leseverstehen, Hörverstehen, Wortschatz, Landeskunde

(Anja Block)

Online-Angebote: Landeskunde

Deutsch im Netz – German on the web (seit 1996)

von Lizz Caplan.
<http://nosferatu.cas.usf.edu/german/>

Dieses umfangreiche Webangebot umfaßt interaktive Online-Übungen, die mit JavaScript realisiert sind. Bei den Übungen zum Wortschatzlernen wird das Ler-

nen durch Bilder und Imagemaps sowie Worterklärungen erleichtert. Thematisch geht es um Bereiche wie *Gefühle, Essen und Trinken, Reisen und Einkaufen, Deutschland, Österreich* etc. Einige Übungen zur Recherche beziehen sich auf deutschsprachige Internetseiten, die anhand der Fragestellungen in einer Art »guided surfing« bearbeitet werden können. Dabei wird sowohl kontextuelles landeskundliches Wissen als auch das Leseverstehen trainiert. Das Angebot *Nicht nur für Kinder* bietet Links zu Kindergeschichten und lustigen Internetseiten. Außerdem gibt Lizz Caplan Hinweise zu anderen Websites mit Online-Lernmaterialien und Spielen sowie zu deutschsprachigen Internetseiten. Viele der Übungen können als Arbeitsblätter oder Folien ausgedruckt oder per E-Mail verschickt werden. Das Angebot wird ständig erweitert und aktualisiert.

Zielgruppe:

Kinder, Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger, Fortgeschrittene

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch

Geübte Fertigkeiten:

Leseverstehen, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde, Medienkompetenz

(Anja Block)

Deutsch üben im Internet (seit 1997)

http://www.colby.edu/german/deutsch_ueben/

Deutsch üben im Internet bietet einige Online-Übungen für Deutschlerner der Grundstufe und Mittelstufe. Dabei werden unterschiedliche Fertigkeiten, Leseverstehen, Schreiben und Hörverstehen auf kommunikative Art und Weise trainiert. Die inhaltliche Auswahl orientiert sich an den gängigen Themen der Texte aus dem ersten und zweiten Jahr von

Deutschlernern. Es geht z. B. um landeskundliche Inhalte wie *Im Supermarkt, Geographie, Verkehr, Sport, Beruf, Im Hotel* etc. Die Aufgabenstellungen und die Bearbeitung der Übungen erfolgen auf Deutsch. Der Lerner kann zwischen verschiedenen Schwierigkeitsgraden und Themen auswählen. Bei jeder Aufgabe werden weitere Links zu deutschsprachigen Seiten zur Recherche und als Informationsquelle gegeben. Die Lösungen können per E-Mail an die Lehrperson geschickt werden.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger, Fortgeschrittene

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch

Geübte Fertigkeiten:

Schreiben, Leseverstehen, Landeskunde, Wortschatz, Hörverstehen, Medienkompetenz

(Anja Block)

Deutsche Internet Chronik: Gegenwartskultur (1997)

von Andreas Lixl Purcell.

http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/german_units/UnitsCover.html

Diese landeskundliche Sammlung von web-basierten Übungen enthält 32 Übungen, die in 10 Lektionen für verschiedene Sprachstufen zusammengestellt sind. Die Materialien zu landeskundlichen Themen wie z. B. *Ausländer in Deutschland, Gleichberechtigung, Verkehr, Geographie, Ausbildung, Alltag, Demokratie, Extremismus* können gut kursbegleitend oder auch zum Selbstlernen bearbeitet werden.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger, Fortgeschrittene

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch

Geübte Fertigkeiten:

Leseverstehen, Medienkompetenz, Landeskunde

(Anja Block)

Deutschkurse und anderes im Netz (seit 1997)

von Donna van Handle.

<http://www.mtholyoke.edu/acad/germ/dvanhand/>

Dieses Angebot umfaßt mehrere kursbegleitende Materialien für Anfänger und Fortgeschrittene. Neben Rechercheaufgaben bietet es landeskundliche Informationen z. B. zu Theater, Literatur und Film. Die Aufgaben beziehen sich teilweise auf bestehende Webangebote und Übungen. Van Handle gibt außerdem weitere Links zu Suchmaschinen und anderen deutschsprachigen Internetseiten.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Anfänger, Fortgeschrittene

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch

Geübte Fertigkeiten:

Landeskunde, Grammatik, Medienkompetenz

(Anja Block)

jetzt online (seit 1996)

(Goethe-Institut in Kooperation mit der Universität Gießen, Deutschland)

<http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm>

Dieses Webangebot basiert auf der Didaktisierung einiger ausgewählter Artikel des Jugendmagazins *jetzt* der *Süddeutschen Zeitung*. Es gliedert sich in die Bereiche: *Lerner, Lehrende* und *aktuelle Materialien*. Im Lernerbereich gibt es viele Lesetexte, die nach Themen und Stufen

geordnet sind. Einige Texte werden durch interaktive Übungen zum Leseverstehen und kreativen Schreiben ergänzt. Die Lerner erhalten zudem Tips und Hinweise zu Lesestrategien. Für Lehrende werden Hinweise für den Unterricht sowie weiterführende Links gegeben. Über den *Lehrwerkadapter* erfolgt eine Zuordnung der Übungen zu einigen gängigen deutschen DaF-Lehrwerken. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit zum *Chat* und ein Diskussionsforum. Mit *jetzt online* können junge Deutschlerner Kontakt zur aktuellen deutschen Sprache und (Jugend-) Kultur erhalten und vor allem Leseverstehen, Lesestrategien und den Umgang mit den neuen Medien trainieren. Das Angebot wird ständig aktualisiert und erweitert.

Zielgruppe:

Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:

Fortgeschrittene

Benutzersprachen:

Deutsch, Englisch

Geübte Fertigkeiten:

Leseverstehen, Schreiben, Wortschatz, Medienkompetenz

(Anja Block)

Kaleidoskop (1998 ff.).

Alltag in Deutschland

von Wolfgang Hieber.

<http://www.goethe.de/z/50/alltag/index.htm>

Mit diesem *Kaleidoskop* eröffnen sich dem Deutschlerner und -lehrer neue Einblicke in den deutschsprachigen Alltag. Das Angebot dient Lernern und Lehrenden aus Zielsprachenfernen Ländern als umfangreicher und wertvoller Materialfundus für Unterrichtseinheiten zur Landeskunde. Der Autor hat bisher unterschiedlichste (Bild-)Materialien zu den Themenbereichen *Menschen, Rituale und Fe-*

ste, *Tat-Orte* sowie *Orientierung* zusammengetragen. Der Nutzer kann per E-Mail Fragen und Anmerkungen zu den Fotos oder zu den sprachlich kompakten Kurztexten schreiben, so daß ein aktueller Schreibanlaß gegeben ist, der bereits oft genutzt wurde und dokumentiert ist. Durch die bunte Themenvielfalt wird dem autonomen Lerner ermöglicht, eigenständig Aufgaben zu bearbeiten. Der Unterrichtseinsatz – z.B. zur Recherche im Internet – ist als Kleingruppen- oder Partnerarbeit sehr gut denkbar. Lehrende können somit authentisches Material, das zudem visuell und inhaltlich ansprechend und repräsentativ ist, in ihrem Unterricht präsentieren. Das bisherige Material umfaßt Einblicke in viele Lebensbereiche. Diese werden oftmals kulturkontrastiv beleuchtet und laden zum interkulturellen und interaktiven Dialog ein. Das Themenspektrum wird ständig aktualisiert, so daß der wiederholte Besuch dieser Website lohnend ist.

Zielgruppe:
Jugendliche

Niveaustufe:
fortgeschrittene Anfänger, Fortgeschrittene

Benutzersprache:
Deutsch

Geübte Fertigkeiten:
Landeskunde, Leseverstehen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik, Medienkompetenz

(Anja Block)

Landeskunde Online (seit 1999)

von der Redaktion Landeskunde.
<http://www.inter-nationes.de/d/schulen/laku/landkuninfo.html>

Landeskunde online ist eine Sammlung von landeskundlichen Zeitungstexten, die durch Hintergrundinformationen, Übungen mit Lösungen, Vokabellisten und ei-

nige weiterführende Links ergänzt werden. Das Angebot enthält Beiträge zu landeskundlichen Themen, die 12 Gebieten zugeordnet sind: Schule/Studium, Jugend, Arbeit, Gesellschaft, Kultur, Freizeit, Wirtschaft, Politik, Medien, Feste und Bräuche etc. Durch das Download-Angebot mit Angabe der Dateigröße können die Texte am eigenen Computer weiter bearbeitet und ausgedruckt werden.

Zielgruppe:
Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:
Anfänger, Fortgeschrittene

Benutzersprachen:
Deutsch

Geübte Fertigkeiten:
Leseverstehen, Schreiben, Landeskunde, Wortschatz

(Anja Block)

MELK – Mainzer Einheiten zur Landes- und Kulturkunde (seit 1998)

von Eva-Maria Willkop und Angelika Braun (Hrsg.).
<http://www.daf.uni-mainz.de/landeskunde/melk.htm>

Das Angebot der DaF-Abteilung der Universität Mainz umfaßt einige von Studierenden erstellte multimediale Unterrichtseinheiten und Materialien zur Landeskunde. Die Einheiten sind in erster Linie für Deutschlehrende in aller Welt gedacht. MELK bietet die Möglichkeit, die im Rahmen von Seminaren entstandenen Unterrichtsentwürfe zu publizieren und anderen Lehrenden und Studierenden zugänglich zu machen.

Der Aufbau der Einheiten gliedert sich in einen didaktisch aufbereiteten Materialteil, einen theoretischen Teil mit Hintergrundinformationen sowie einen Teil für Lernende. Das Material besteht aus Originaltexten oder Video- bzw. Audioeinheiten. Es ist direkt im Unterricht ver-

wendbar oder später am Computer adaptierbar. Der Ausdruck ist jederzeit möglich. Die Audio-, Text- oder Video-Dateien stehen als Download-Version zur Verfügung. Bisherige Themen der Einheiten waren z. B. *Musik: Eine Band stellt sich vor; Das duale Ausbildungssystem in Deutschland; Auch das ist Essen in Deutschland; Anders sein in Deutschland.*

Zielgruppe:
Erwachsene

Niveaustufe:
Oberstufe

Benutzersprachen:
Deutsch

Geübte Fertigkeiten:
Landeskunde, Medienkompetenz
(Anja Block)

Netzspiegel (ab 1997)

Deutsche Landeskunde im Internet
von Andras Lixl Purcell.
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/Netzspiegel/Netzspiegel.html>

Dieses *multimediale Laborbuch* für die Grundstufe enthält gesammelte Quellen und Aufgaben, die das WWW zum kursbegleitenden Einsatz nutzen.

Es handelt sich um Didaktisierungen zu landeskundlichen Themen (10 Übungen nach Themen geordnet). Die interdisziplinär und modular angelegten Übungen dienen »der Erweiterung des kulturellen Horizonts, sowie der Erhöhung der Sprechfertigkeit und der Vertiefung grammatischer Strukturen«. Es ist als Ergänzung zu (Print-)Lehrwerken und Grammatiken gedacht und umfaßt gängige Lehrwerkthemen, wie *Ich und die Familie, Essen und Trinken, Schule, Freizeit, Verkehr, Ferien* etc.

Zielgruppe:
Jugendliche, Erwachsene

Niveaustufe:
Anfänger

Benutzersprachen:
Deutsch, Englisch

Geübte Fertigkeiten:
Leseverstehen, Medienkompetenz, Landeskunde

(Anja Block)

Anhang B: Bibliographie Fachliteratur. Zum Selbstlernen und für autonomes Lernen

Benson, Phil; Voller, Peter (1997):

Autonomy and independence in language learning. (Applied linguistics and language study). London u. a.: Longman

Dieser Sammelband bietet wichtige Erkenntnisse zu den Themen Autonomie und Unabhängigkeit beim Sprachenlernen. Nach einer Einführung werden im ersten Teil des Buches unter dem Titel *Philosophie und Praxis* grundlegende Aspekte autonomen Lernens zusammengefaßt. Neben kulturellen und politischen Aspekten geht es hier auch um die Unterscheidung von selbstgesteuertem und unabhängigem Lernen. Insbesondere das Lernen in Selbstlernzentren und ihre Bedeutung für den Lehr- und Lernprozeß werden dargestellt. Im Mittelpunkt des zweiten Teils stehen besonders die neue Lehrerrolle und die veränderten Lerner-Lehrer-Verhältnisse. Weiterhin wird ein spezielles Lernertraining für das Lernen im Selbstlernzentrum beschrieben. Der dritte Teil ist den Methoden und Materialien gewidmet. Die Autoren beschreiben die mögliche Einbindung selbstgesteuerten Lernens in die Lehrpläne. Einige Aufsätze erläutern die Erstellung von Materialien für das Selbstlernen sowie die Vorbereitung der Lerner auf einen veränderten Umgang mit Texten und anderen Ressourcen. Der letzte Beitrag stellt die Möglichkeiten des Trainings der Schreibfertigkeit mit Computerunterstützung vor. Ins-

gesamt wurden hier 17 repräsentative und aktuelle wissenschaftliche Beiträge zusammengestellt. Der Band richtet sich somit in erster Linie an Wissenschaftler, aber auch an Lehrende, die mehr über aktuelle Erkenntnisse zum autonomen und unabhängigen Lernen erfahren möchten.

(Anja Block)

Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. (Fernstudieneinheit 23). München; Berlin: Langenscheidt

Dieser Titel ist Teil des Fernstudienprojektes »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik«, einer Gemeinschaftsproduktion des Deutschen Instituts für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF), der Universität Gesamthochschule Kassel (GhK) und des Goethe-Instituts, München. Das Projekt richtet sich an Studierende und Unterrichtende des Faches Deutsch als Fremdsprache. Alle Titel sind als Selbstlernmaterialien konzipiert – das bedeutet Leserorientierung und Leserlenkung, induktiver und aufgabengesteuerter Aufbau (mit Lösungsschlüssel). Das Buch gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil geht es um die Hintergründe und Begründung des autonomen Lernens, die Konsequenzen für den schulischen Unterricht und die Definition bestimmter Begriffe. Eine Übersicht über Lernstrategien und Methoden ermöglicht es, Lernkompetenzen von Lernenden zu ermitteln.

Im zweiten Teil werden die Lernstrategien ausführlich erläutert. Der dritte Teil enthält ausgearbeitete Arbeitsblätter (Kopiervorlagen) für Lernende, in denen die Strategien praxisnah vermittelt und ausprobiert werden können.

Ein Glossar erläutert die wichtigsten Begriffe zum Thema.

Die Fernstudieneinheit eignet sich neben der primären Zielgruppe für alle, die sich

mit Lernstrategien auseinandersetzen und das eigene Lernen reflektieren und einschätzen wollen.

(Herrad Meese)

Cohen, Andrew D. (1998):

Strategies in learning and using a second language. (Applied linguistics and language study). London u. a.: Longman

Neben einigen grundlegenden Definitionen und Unterscheidungen zu Lernstrategien und Strategien des Sprachgebrauchs hat Andrew Cohen weiterführende Hinweise zu geeigneten Forschungsmethoden, zum Training sowie zur Ausbildung von (Lern-) und (Gebrauchs-)Strategien zusammengestellt. Wesentliche Aspekte der Sprachlernsituation und der dabei angewendeten aufgabenspezifischen Strategien werden in gebündelter Form präsentiert. Dabei wird die Testsituation ebenso berücksichtigt wie kommunikative oder multilinguale Strategien, die besonders beim Sprechen eingesetzt werden. Hervorzuheben ist insbesondere das fünfte Kapitel, das einen Forschungsbericht zum strategiebasierten Lehren beinhaltet.

Das vorliegende Buch über Strategien für den Erwerb als auch beim Gebrauch von Fremdsprachen ist in erster Linie für Forschende gedacht. Es ist aber auch für Lehrende oder Studierende der Fremdsprachendidaktik sinnvoll, die sich für diesen Aspekt des Sprachlernprozesses interessieren und eigene Untersuchungen durchführen möchten.

(Anja Block)

Dickinson, Leslie (1987):

Self-instruction in Language Learning. Cambridge; New York; Oakleigh: Cambridge University Press

Thema ist eine größere Flexibilität beim Sprachenlernen: Lehrende unterrichten

nur zeitweise, um in der verbleibenden Zeit den Lernenden das Lernen zu erleichtern. Weder Lehrende noch Lernende können autonomes Lernen in die Realität umsetzen, ohne daß sie intensiv vorbereitet werden. Dazu werden Verfahren und Techniken erläutert.

In den ersten beiden Kapiteln geht es um Definitionen des Selbstlernens und Gründe für das Selbstlernen. Hauptcharakteristikum des Selbstlernens ist das Lernen ohne direkte Kontrolle durch den Lehrenden und damit die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen bzw. für Teile des Lernens. Bei der Begründung des autonomen Lernens werden praktische Gründe genannt (z. B. räumliche Entfernungen von einem möglichen Kursort) und unterschiedliche Lernstile und Erziehungsziele, darunter gefühlsmäßige Faktoren wie die Haltung gegenüber der zu lernenden Sprache.

Die generelle Zielvorstellung autonomen Lernens ist, das Lernen zu erleichtern und bei der Konzeption von Selbstlernmaterialien bestimmte Faktoren zu berücksichtigen, z. B. die Festlegung langfristiger Lernziele, die Auswahl von Lernmaterial, Management und Beratung. Vorgestellt werden darüber hinaus verschiedene Selbstlernsysteme, notwendige Vorbereitungen von Lehrenden und Lernenden (mit praktischen Tips) sowie die Möglichkeiten, Lernende beim Selbstlernen zu unterstützen (Analyse der Lernerbedürfnisse), Verträge der Lernenden (mit sich selbst) zu schließen und Lernzentren gut auszustatten.

Es werden Kriterien aufgestellt, die Selbstlernmaterialien erfüllen sollen. Diese Kriterien sind heute noch gültig und könnten durch die Neuen Medien besonders gut realisiert werden. Es fehlt allerdings der Aspekt landeskundlichen

Lernens in dem Sinn, welches Bild der Kultur des Landes, dessen Sprache gelernt wird, vermittelt wird oder werden sollte.

Drei Aspekte seien noch hervorgehoben:

1. die Unterscheidung in lernerzentriertes (*learner-centred*) und materialzentriertes (*material-centred*) Lernen, wobei in letzterem die Rolle der Lehrenden in das Material übergehen sollte;
2. die Rolle der Tests, die so gestaltet werden müßten, daß weniger das Lernprodukt als der Lernprozeß bewertet werden;
3. die Tatsache, daß eine bestimmte Lernmethode möglich ist, bedeutet nicht, daß sie wünschenswert ist.

(Herrad Meese)

Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999):

Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber

In diesem Sammelband geht es um Gründe und Konzepte des autonomen Lernens, um Erfahrungen in bisherigen Lernprozessen der Lernenden; Erfahrungen, deren bewußte Reflexion erst das viel propagierte lebenslange Lernen in der heutigen Gesellschaft ermöglicht.

Müller-Verweyen beschreibt ein Konzept für Selbstlernsysteme (im Sinne des Lernens ohne Lehrer) für Lernende, für die ein extensiver Sprachkurs aus unterschiedlichen Gründen ineffektiv wäre. Voraussetzung für diese Selbstlernsysteme sind Mittelstufenkenntnisse und entsprechend ausgearbeitete Materialien, die Sprachbewußtheit und »sinnvolle Lernerlebnisse in kurzen Zeiteinheiten« ermöglichen. Die anderen Beiträge zeigen Beispiele von Autonomie im Klassenzimmer.

(Herrad Meese)

Esch, Edith (ed.) (1994):

Self-access and the adult language learner. London: CiLT

Dieser Sammelband enthält insgesamt 20 Beiträge zu Selbstlernzentren und Erwachsenenbildung, die bei verschiedenen Tagungen in Großbritannien aus den Jahren 1992, 1993 und 1994 entstanden sind. Die Autoren befassen sich mit dem Thema *Selbstlernen* aus unterschiedlichen Perspektiven. Es geht um die grundsätzliche Frage nach dem Sinn des Selbstlernens, aber auch um die Bedeutung des Einsatzes neuer Technologien in Selbstlernzentren.

In sechs Abschnitten werden allgemeine und spezifische Merkmale des Selbstlernens aufgezeigt. Das Buch richtet sich besonders an Lehrende, die sich mit der Einrichtung und den Möglichkeiten, die sich durch Selbstlernzentren eröffnen, befassen möchten. Ein roter Faden mit Lesevorschlägen erleichtert den Umgang mit dem Buch. Es eignet sich aufgrund seiner Praxisnähe sowohl für Lehrende als auch für Berater von Selbstlernzentren.

(Anja Block)

Fremdsprache Deutsch 8 (1993):

Lernstrategien. Hrsg. von Peter Bimmel. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München: Klett Edition Deutsch

Neben einem Grundsatzartikel von Peter Bimmel enthält diese Ausgabe einige Beiträge über die zunehmende Bedeutung der Strategien im lernerzentrierten Unterricht sowie über die Voraussetzungen für ihre erfolgreiche Vermittlung. Darüber hinaus werden Beispiele aus dem Unterricht und konkrete Anregungen für eine Umsetzung in die Praxis gegeben. Eine Literaturliste enthält Hinweise zu Büchern und Heften zum Thema.

(Anja Block)

Fremdsprache Deutsch (1996):

Sonderheft Autonomes Lernen. Hrsg. von Claudio Nodari. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München: Klett Edition Deutsch

Dieses Heft befaßt sich mit unterschiedlichen Aspekten des Selbstlernens und der Lerntechniken und Lernstrategien.

Die Autoren möchten Wege aufzeigen, wie das autonome Lernen auch im Unterricht DaF angestoßen werden kann. Dabei gehen sie verschiedenen Fragen nach, z. B.: Wie können Lerner als Subjekte des eigenen Lernprozesses ernst genommen werden? Wie kann ihnen geholfen werden, im Lernstoff eigene Ziele zu entdecken, individuelle Lernwege zu gehen, Lernperspektiven über den Rahmen der Schule hinaus zu entwickeln? Ein Literaturüberblick enthält Hinweise zu Büchern und Heften zum Thema.

(Anja Block)

Gardner, David; Miller, Lindsay (1999):

Establishing Self-Access. From theory to practice. Cambridge; New York; Oakleigh: Cambridge University Press

In dem sehr klar gegliederten Buch geht es um theoretische und praktische Perspektiven beim selbständigen Sprachenlernen.

Im theoretischen Teil werden Definitionen und Begründungen des selbständigen Lernens gegeben, Erwartungen von Lehrenden und Lernenden an den Unterricht aus Untersuchungen in den 80er Jahren referiert, eine Typologie möglicher Zugänge zum eigenständigen Lernen aufgestellt und das Management von Selbstlernzentren geschildert.

Im praktischen Teil werden Lernerprofile thematisiert, d.h. wie Lernende mehr über ihre Art des Lernens lernen und darüber Auskunft geben können, so daß auch die Lehrenden mehr über das wissen, was ihre jeweiligen Lernenden brau-

chen. Es folgen Anregungen zum Aufbau eines Pools von Selbstlernmaterialien – mit der Betonung der Wichtigkeit einer Evaluierung.

Lerneraktivitäten in Selbstlernzentren sollten geplant werden: Das beginnt bei der Ausstattung der Räume und führt bis zur Vorbereitung der Lehrenden und Lernenden auf die neue Situation, da schon das Verlassen des gewohnten Klassenraums Unsicherheit erzeugt. Darüber hinaus werden Fragebögen zur Selbsteinschätzung der Lernenden und eine Übersicht über Lernstrategien gegeben. Die Rolle der Lehrenden wandelt sich hin zur Sprachberatung und zum Angebot an die Lernenden, ihr eigenes Lernen zu kontrollieren.

Planung, Einrichtung und Management von Selbstlernzentren sowie vier Beispiele von Selbstlernzentren (in einer Grundschule, in der Sekundarstufe, an der Universität und in einer privaten Sprachschule) schließen den lesenswerten Band ab.

(Herrad Meese)

Holec, Henri (1981):

Autonomy and foreign language learning. (Council of Europe modern languages project). Oxford: Pergamon Press

Dieses Buch ist eines der ersten Grundlagenwerke zur Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht. Der Autor liefert im ersten Abschnitt dieser »Pionierstudie« eine Definition des Begriffs, um darauf aufbauend einen Bezug zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen zu schaffen. Der dritte Abschnitt befaßt sich mit didaktischen Implikationen dieses Lernkonzepts. Im vierten Teil werden die bis 1981 durchgeführten Experimente mit Lernern in Großbritannien, Frankreich und Schweden ausführlich beschrieben.

In den Schlußbemerkungen werden einige grundsätzliche Erkenntnisse zum selbstgesteuerten Lernprozeß und den daraus folgenden didaktischen Implikationen erläutert. Aufgrund der Erkenntnisse dieser empirischen Studien, obwohl sie inzwischen fast zwanzig Jahre zurückliegen, kann der Titel immer noch als relevant bewertet werden. Das Buch enthält einige Grafiken und Schemata, die den selbstgesteuerten Lehr- und Lernprozeß darstellen.

(Anja Block)

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17 (1991):

Schwerpunkt: Gedächtnis. Hrsg. von Dietrich Krusche. München: iudicium

Diese Ausgabe des *Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache* mit dem Schwerpunkt *Gedächtnis* enthält insgesamt acht Beiträge, die sich mit dem Themenkomplex Sprache, Grammatik und Gedächtnis befassen. Der Herausgeber D. Krusche greift das Erinnern, Verstehen und die Rezeption kulturell distanter Texte auf. In einem weiteren Artikel geht es um eine allgemeine Einführung in den Begriffskomplex. Die Zusammenhänge zwischen Sprache und Gedächtnis illustriert H. Weinrich auf eher allgemeine Art und Weise. K. Müller befaßt sich mit der Rolle des Memorierens und Konstruierens als Sprachlernstrategien, während M. Thurmair die konkrete Frage nach der Gedächtnisrelevanz der Verbkammer im Deutschen bearbeitet. Auch L. M. Eichinger zeigt unter dem Titel *Woran man sich halten kann: Grammatik und Gedächtnis* Zusammenhänge zwischen Sprache und Gedächtnis auf. Die Anwendungsmöglichkeiten der Mnemotechnik im Fremdspracherwerb thematisiert H. Sperber anhand des Artikelgebrauchs. Im Beitrag von K. Esselborn wird die Frage nach der Bedeutung

von Märchen und deren Zugang zum kollektiven Gedächtnis einer fremden Kultur behandelt. Insgesamt enthält dieser Sammelband einige interessante Artikel, die wichtige Aspekte des Lernens und der Rolle des Gedächtnisses für das Sprachenlernen aufzeigen.

(Anja Block)

Köster, Diethard (1993):

Lehrmaterial für Mediotheken. Arbeitsergebnis eines Projektes der Abteilungen 30 und 40 unter Leitung von Diethard Köster. München: Goethe-Institut

In diesem Heft des Goethe-Instituts (nicht im Buchhandel erhältlich) werden detailliert und praxisnah zahlreiche Aspekte, die beim Aufbau einer Mediothek zu beachten sind, geschildert. Eine Mediothek hat zwei zentrale Aufgaben: Die Bereitstellung von Materialien zum Selbstlernen und die Beratung beim Selbstlernen. Beratung wird als »wohl wichtigste Aufgabe im Rahmen der Mediothekstätigkeiten« (Seite 11) angesehen und umfaßt sowohl die Anleitung zum Umgang mit dem Selbstlernmaterial wie die Hilfe bei konkreten Lernschwierigkeiten.

Der erste Teil befaßt sich mit den Rahmenbedingungen einer Mediothek – mit sachlichen und personellen Voraussetzungen, mit Ordnungskriterien beim Aufbau einer Mediothek (wie findet der Lernende was?) und mit Kriterien zur Strukturierung und Auswahl des Angebots. Bei der Auswahl wird hervorgehoben, daß kein Material in der Mediothek sein sollte, das auch im Unterricht verwendet wird, und daß Materialien zum Alleinlernen auf interkulturelle Aspekte geprüft werden müssen (keine »anstößigen Inhalte«, »kein Material, dessen Verständnis nur durch eine eurozentrische Optik erreicht werden könnte«, 18).

Bei der Entscheidung, die Lernmaterialien nach (Teil-)Fertigkeiten zu ordnen,

war man sich der Schwierigkeit bewußt, daß es viele Fertigkeiten-übergreifende Aufgaben gibt (das gilt besonders für computergestützte Materialien und heute natürlich besonders bei den multimedialen Angeboten).

Entsprechend diesen Ordnungskriterien werden im zweiten Teil die einzelnen Bereiche (Grammatik, Leseverstehen, Hörverstehen, Orthographie, Schreiben, Wortschatz) detailliert erörtert. Dabei geht es um Fragen der Anleitung (wie kann der Lernende durch die Übung geführt werden?), der klaren Angabe des Themas und der Aufgabenstellung, der Gestaltung der Lösungsangebote und anderer Hilfen für die Lernenden.

Obwohl das Heft 1993 erschienen ist und damit die Diskussion um multimediale Lernmaterialien noch nicht berücksichtigen konnte, sind die Detailüberlegungen äußerst lesenswert.

(Herrad Meese)

Missler, Bettina; Multhaup, Uwe (1999):

The construction of knowledge, learner autonomy and related issues in foreign language learning: essays in honour of Dieter Wolff. Tübingen: Stauffenburg

Dieser englischsprachige Sammelband ist Dieter Wolff gewidmet und enthält insgesamt 19 Beiträge rund um die vier Themengebiete: (1) Lernerautonomie und neue Medien, (2) Kognition und Sprachenlernen, (3) zweisprachige Erziehung sowie (4) Verstehen, Verbreitung und Bewertung von Texten. Die interdisziplinären Beiträge bieten theoretisches Hintergrundwissen zu den Themengebieten Lernerautonomie und Lernen mit Neuen Medien, die zugleich einige der wesentlichen Forschungsgebiete des Anglisten und Sprachlehrforschers darstellen. Insgesamt handelt es sich um einen eher wissenschaftlich ausgerichteten Band. Die Informationen beziehen sich auf psycholingu-

stische Aspekte des autonomen Lernens, Aspekte der Zweisprachigkeit sowie das Lernen mit Neuen Medien (CALL), dabei insbesondere mit Hilfe des Konkordanzprogramms *Multiconcord*.

(Anja Block)

Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.) (1992): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht: Experimente aus der Praxis. 3. Auflage. Berlin; München: Langenscheidt

In diesem Band wird eine neue Lernmethode in ihrer Theorie und mit vielen Beispielen vorgeführt. Insgesamt elf Beiträge stellen alternative Konzepte des Lernens und Lehrens vor – z. B. durch Klassenkorrespondenzen, Schüleraustausch, Radiosendungen, Freiarbeit, TANDEM-Methode u. a. projektorientierte Beispiele. Die Vielfalt der praktischen Techniken und Verfahren wird nicht nur theoretisch begründet, sondern anhand von Erfahrungsberichten auch praktisch ergänzt.

Das Buch, das 1989 in erster Auflage erschien, richtet sich besonders an Lehrende und bietet eine gute Zusammenstellung wichtiger reformpädagogischer und alternativer Lehr-Lern-Konzepte.

(Anja Block)

Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Wolff, Jürgen (Hrsg.) (1989):

Autonomes und partnerschaftliches Lernen: Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. Berlin; München: Langenscheidt

Die Autorinnen und Autoren dieses mehrsprachigen Sammelbands stellen ein Modell vor, wie autonomes und partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht verwirklicht werden kann. Es handelt sich um Beiträge und Erfahrungsberichte aus verschiedenen Ländern, die einen Überblick über Ansätze des autonomen Lernens für den

traditionellen und den »alternativen« Unterricht aufzeigen sollen. Dabei werden sowohl die Chancen als auch Probleme und Schwierigkeiten mit diesem »neuen Ansatz« geschildert. Der Aufbau des Buches orientiert sich an den Themen *Utopie, Schule und Hochschule* (Lernstrategien in der Schule), *Austausch, Tandem, Selbstlernzentren* und *Lernmaterialien*.

Zusammenfassend schlägt dieser Band einige interessante Beispiele für die Unterrichtspraxis vor, wobei die Erfahrungen und Berichte den Stand der 80er Jahre repräsentieren.

(Anja Block)

Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.) (1997): Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom. (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, Bd. 7). München: Goethe-Institut

Dieser Sammelband basiert auf Ergebnissen aus zwei Werkstattgesprächen, die in den Jahren 1994 und 1995 auf Initiative des Goethe-Instituts geführt wurden. Die Autoren – allesamt Experten auf dem Gebiet Lernerautonomie – nähern sich dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven. Die elf deutsch- und englischsprachigen Beiträge enthalten sowohl theoretische als auch praktische Hinweise und Anregungen. So geht es im ersten Teil zunächst um grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutung des autonomen (Sprachen-)Lernens sowie zur Wirkung des Unterrichts in Selbstlernzentren – auch im Zusammenhang mit konstruktivem Lernen. Im zweiten Teil wird das autonome Lernen als Selbstlernsystem und die damit zusammenhängende Lernwegberatung behandelt. Der dritte Teil stellt Erfahrungsberichte und konkrete Umsetzungen in Form von Unterrichtsprojekten und -materialien in den Mittelpunkt.

Insgesamt handelt es sich bei diesem Band um eine wichtige Zusammenstellung zu autonomem und selbstgesteuertem Lernen, in dem auch über die Schnittstelle zum Lernen mit Neuen Medien berichtet wird. Der von M. Müller-Verweyen herausgegebene Sammelband richtet sich daher an Fremdsprachenlehrende ebenso wie an Wissenschaftler.

(Anja Block)

Nodari, Claudio (1995):

Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung (Reihe Sprachlandschaft, Bd. 16). Aarau u. a.: Sauerländer

Der Autor hat im Rahmen seiner Dissertation dieses umfassende Werk zum Themenkomplex Lehrwerkgestaltung und zu pädagogischen Zielsetzungen autonomen Lernens zusammengestellt. Das Buch gliedert sich in zwei Teile: im ersten Teil werden allgemein-erzieherische Lehrziele sowie übergeordnete Lehrziele (Kommunikationsfähigkeit) charakterisiert. Der Autor bezieht sich anschließend auf die konkrete Situation der Schweizer Lehrplanreform und wertet die darin enthaltenen sprach- und kulturspezifischen u. a. Lehrziele aus. Das vierte Kapitel verbindet die Lehrziele mit Konzepten der Lernerautonomie. Dabei wird unterschieden zwischen Autonomie im Unterricht, beim Lernen lernen sowie beim selbstgesteuerten Lernen.

Der zweite Teil des Buches ist den neuen Prinzipien der Lehrwerkgestaltung gewidmet. Daher wird das Thema Lernerautonomie im Zusammenhang mit der Lehrmaterialeerstellung detailliert beschrieben und erläutert. Das sechste Kapitel stellt diese Lehrziele bei der Lehrwerkgestaltung in verschiedenen Unterrichtsformen (lehrwerkorientiert, projektorientiert, trainingsorientiert etc.) vor.

Das Abschlußkapitel stellt einen Bezug zwischen der Lehrmaterialeerstellung und der Autonomie her, indem Aspekte des autonomen und selbstgesteuerten Lernens bei der Erstellung von Lehrmaterialien berücksichtigt werden.

Insgesamt ist dieses Buch eine umfassende Darstellung und wichtige Grundlage der Lehrwerktheorie. Die Verknüpfung der beiden Aspekte *Lernen* und *Lehren* wird auf diese Weise gefördert und hergestellt.

(Anja Block)

Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (1999):

Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Der Band enthält verschiedene Beiträge aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht, wie selbstgesteuertes Lernen in institutionellen Kontexten realisierbar ist. Im Wissen um Veränderungen in der Gesellschaft – mehr »Individualisierung, Deinstitutionalisierung und Deregulierung« (26); (Angebot von Rahmenbedingungen, ohne diese auszugestalten) – ist eine »neue Lernkultur« zu fordern: Dies betrifft nicht nur die neue Rolle von Lernenden und Lehrenden, sondern auch eine veränderte Haltung in den Institutionen.

Der schmale Band faßt die (bekannten) Aspekte des selbstgesteuerten Lernens zusammen, referiert sehr gut die amerikanische Diskussion und weist vor allem auf die Schwächen dieser Forschungen hin, die eine kritische Untersuchung (»Möglichkeit der Falsifizierung«, 54) zulassen und beim selbstgesteuerten Lernen aufgetretene Probleme benennen sollten.

Zu den negativen Aspekten des selbstgesteuerten Lernens zählen:

- »– Selbstgesteuertes Lernen führt nicht per se zu positiven oder erfolgreichen Lernergebnissen,
 – selbstgesteuertes Lernen löst nicht selten Frustrationen bei Lernenden wie bei Lehrenden aus,
 – selbstgesteuertes Lernen erfordert in aller Regel viel Zeit,
 – selbstgesteuertes Lernen setzt bestimmte Konsequenzen bei Lehrenden und Lernenden voraus« (17).

Schlussfolgerungen: Sinnvoll ist ein »gemäßigt konstruktivistischer Ansatz«, d. h. Lern- und Denkprozesse sollten angeregt werden und zwar so, daß aus den Problemstellungen ersichtlich ist, welches Wissen zunächst zu erarbeiten ist, um Probleme zu lösen (60 ff.). Die Neuen Medien erhalten dabei zwar eine wichtige, aber auch nur »stützende Funktion« (87). Die Trennung von selbstgesteuertem Lernen und außengesteuertem Lernen sollte zugunsten eines ausbalancierten Verhältnisses von beiden aufgehoben werden (55).

(Herrad Meese)

Rampillon, Ute (1996):

Lernetechniken im Fremdsprachenunterricht – Handbuch. 3. Auflage. Ismaning: Hueber

Wie im Untertitel angekündigt, handelt es sich beim diesem Band um ein Handbuch zum Thema Lernerautonomie und Lernetechniken. Das praktisch ausgerichtete Buch ist in drei Teile gegliedert: Zunächst werden einige grundsätzliche Definitionen von Lernetechniken und -strategien erläutert. Der zweite Teil widmet sich diesem Thema aus der Perspektive des Unterrichts, wobei noch genauer unterschieden wird zwischen Lernetechniken, die den Wortschatzerwerb, den Grammatikerwerb sowie die vier Fertigkeiten betreffen. Im Abschlußkapitel geht die Verfasserin näher darauf ein, wie Lernenden diese Lernetechniken und -strategien im Unterricht vermittelt werden können.

Es wird darüber reflektiert, wie Lehrende dieses Thema in den Lehrplan integrieren können. Insgesamt stellt dieses Buch eine praxisnahe Auseinandersetzung mit der Lernerautonomie im Sprachunterricht dar und ist daher besonders für Lehrende interessant. Eine umfangreiche Literaturliste rundet den Band ab.

(Anja Block)

Rampillon, Ute (2000):

Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber

Ziel der vorliegenden Aufgabentypologie ist es, zur »systematischen Integration von Lernetechniken und Lernstrategien in den fremdsprachlichen Lehrgang beizutragen« (14). Vorgeschlagen wird ein progressionsorientiertes Training in vier Stufen: Lernetechniken kennenlernen, sammeln, erproben und selbstständig lernen. Die Progression ist qualitativ ausgerichtet: Die Lernenden sollen erstens die zunehmende Fähigkeit erwerben, die Lernstrategien und Lernetechniken immer selbständiger einzusetzen; parallel dazu spielt zweitens die Verarbeitungstiefe eine Rolle – damit ist angesprochen, daß ein einmaliges Vermitteln einer Lernetechnik den Lernprozeß kaum beeinflussen würde. Vielmehr muß ein Weg eingeschlagen werden, der über die vier genannten Stufen führt, weil nur so die Lernenden erfahren können, welche der Strategien und Techniken für sie am besten geeignet sind. Die einzelnen Lernetechniken werden klar, ausführlich und unterrichtspraktisch dargestellt. Die Beispiele sind als Steinbruch gedacht, aus dem sich die Lehrenden bedienen können, um nach den vorgegebenen Modellen andere oder vergleichbare Aufgaben zu entwickeln, die auf ihre Lerngruppe und ihre Zielsetzung bezogen sind. Es handelt sich also nicht um Kopiervorlagen oder Arbeitsblätter.

Der Autorin ist bewußt, daß die Hinführung zum autonomen Lernen durchaus auf Widerstände stoßen wird, da die »traditionelle Lernkultur« noch »zu häufig in einem ausschließlich von den Lehrkräften gesteuerten Belehren« (11) besteht. Da ist dann (zunächst) mit Rückmeldungen wie etwa der folgenden Schüleräußerung nach der Einführung zum Führen einer Vokabelkartei zu rechnen:

»Ich bin fast ausgeflippt wegen dem umdrehen und einsortieren der Karten. Das Schreiben auf die Karten ist tödlich!« [!]

Eine Voraussetzung für die Einführung von Lerntechniken ist, daß die Lernenden die Lernanforderung annehmen und einsehen, daß es etwas für sie zu lernen gibt.

(Herrad Meese)

Schiffler, Ludger (1998):

Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch. Ismaning; Hueber

Dieses Buch aus der Reihe Forum Sprache befaßt sich mit dem handlungs- und partnerorientierten Lehransatz für den Fremdsprachenunterricht.

Im ersten Kapitel wird das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts aus historischer, linguistischer, lernpsychologischer und fachdidaktischer Sicht erläutert.

Das zweite Kapitel ist dem partnerorientierten Unterricht gewidmet, wobei insbesondere sozialpsychologische Aspekte eine Rolle spielen, indem die Merkmale des partnerorientierten Lehrer-Verhaltens, soziale Interaktion im Klassenraum sowie die Partnerarbeit als Lernform generell beleuchtet werden.

Das dritte Kapitel bringt die ersten Kapitel zusammen, wobei handlungsbezogene Lernsituationen im Unterricht mit dem Lehrbuch zugrunde gelegt werden.

Das vierte und abschließende Kapitel thematisiert diese Unterrichtssituation ohne Lehrbuch. Dabei werden insbesondere freie Methoden, wie z. B. das freie Schreiben und freie Lesen, Theaterspiel, Projektarbeit u. a., detailliert mit Arbeitsvorschlägen beschrieben. Die Beispiele beziehen sich in erster Linie auf den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht.

Insgesamt stellt das Buch eine grundlegende Einführung in den handlungs- und partnerorientierten Ansatz für den fremdsprachlichen Unterricht dar. Das Buch eignet sich besonders für Lehrende, die sich über dieses Unterrichtskonzept informieren und Anregungen für den Unterricht bekommen möchten.

(Anja Block)

Zu den Neuen Medien

Blell, Gabriele; Wilfried Gienow (Hrsg.) (1998):

Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Hamburg; Kovac

Die in diesem Band versammelten elf Beiträge basieren auf Vorträgen, die auf zwei Tagungen an der Universität Potsdam und an der Humboldt Universität Berlin im Jahre 1997 gehalten wurden. Sie vereinen mehrheitlich eine konstruktivistische Sicht des Fremdsprachenunterrichts, indem sie diesen als prozeßorientiert, interaktiv und konstruktiv verstehen. Die im Titel angedeutete Reihenfolge der »Medien« zeigt sich darin, daß auch weiterhin Texte Ausgangspunkt und primäre Grundlage des Unterrichts sein sollen. Nach Ansicht der Verfasser werden aber darüber hinaus andere mediale Präsentationen (Film, Multimedia) zunehmend Gegenstand und Inhalt des Sprachunterrichts sein, dabei wird hier

ein erweiterter Textbegriff zugrunde gelegt.

So geht es im ersten Teil allgemein um Sprach- und Bildmedien. Unterrichtsprojekte werden detailliert theoretisch und praktisch beschrieben, thematisiert werden u. a. um Lesetagebücher, postmoderne Literatur und Filmsequenzen.

Der zweite Teil ist dem Bereich Internet und Multimedia gewidmet. Er beinhaltet Erfahrungsberichte aus dem Lernen mit dem Internet sowie medienspsychologische und mediendidaktische Erkenntnisse. Der letzte Beitrag schildert die Sicht zweier Lehrwerkautoren in Bezug auf die multimediale Lehrmaterialeerstellung. Eine kurze Liste mit relevanten Links rundet den Band ab.

Der vorliegende Tagungsband richtet sich in erster Linie an Wissenschaftler und Fremdsprachenlehrende allgemein, da sich die Beispiele auf den Englisch-, Spanisch-, Französisch- und Deutschunterricht beziehen.

(Anja Block)

Brammerts, Helmut (Hrsg.) (1996):

Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Bd. 52). Bochum: Brockmeyer

Mit diesem in mehreren Sprachen erhältlichen Leitfaden werden zahlreiche Hinweise zur Konzeption und Durchführung von E-Mail-Projekten besonders für das Tandem-Lernen per Internet gegeben. Im Rahmen des LINGUA-Projekts arbeiteten auf europäischer Ebene Mitarbeiter aus Universitäten und Institutionen aus mehr als zehn verschiedenen Ländern zusammen, um die E-Mail-Tandem-Vermittlung aufzubauen und zu organisieren.

Das Buch läßt sich in zwei Teile gliedern. Im ersten Teil werden von den Herausgebern und anderen Autoren allgemeine

Prinzipien zum (autonomen) Sprachenlernen im Tandem per Internet gegeben. Dabei werden die technischen Möglichkeiten ebenso wie das didaktische Potential ausgelotet. Außerdem geht es um Aspekte der Lernerautonomie, insbesondere beim Lernen per Tandem. Fragen zur Integration von E-Mail-Tandem in den Unterricht und zum sprachlichen und interkulturellen Lernen in den Foren werden ebenfalls erläutert. Im zweiten Teil des Buches werden konkrete Fragen gestellt, wie z. B.: Wie kann ich teilnehmen? Worüber kann ich schreiben? Wie kann man seine Sprachkenntnisse verbessern? Dabei werden neben nützlichen Schreibtips für Lerner auch Anleitungen zur praktischen Durchführung solcher E-Mail-Projekte und zur Tandem-Arbeit für Lehrer gegeben.

Im Anhang finden sich Literaturhinweise und eine Übersicht zu den teilnehmenden Institutionen und Koordinatoren. Das Buch eignet sich durch die praktischen Beschreibungen besonders für Fremdsprachenlehrende. Es bietet aber auch Grundlagen für eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema.

Der Titel ist vergriffen, kann aber auf der Seite des Internationalen Tandem Servers als Download-Version abgerufen werden: <http://www.slf.uni-bochum.de/email/org/brochdeu.doc>

(Anja Block)

Donath, Reinhard (Hrsg.) (1998):

Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet. Stuttgart u. a.: Klett

Der Herausgeber R. Donath – einer der Pioniere des Einsatzes von Internet und E-Mail im Fremdsprachenunterricht – hat in diesem Heft insgesamt 13 Beiträge verschiedener Autoren zu projektorientiertem Lernen mit dem Internet zusammengetragen. Die Projekte mit unterschiedlicher Zielsetzung wurden in Dä-

nemark, Frankreich, Finnland, Deutschland, Schweden oder Italien bis hin zur russischen Republik Tschuwasien durchgeführt.

Nach einer kurzen Einführung in die technischen Aspekte von E-Mail und Internet-Projekten allgemein wird über konkrete Beispiele aus der Praxis berichtet. Die Beiträge zeigen die vielfältigen Möglichkeiten des Internets für die Nutzung im Fremdsprachenunterricht auf. Sie reichen von der reinen elektronischen Klassenkorrespondenz, über die thematische E-Mail-Kommunikation im Tandem bis hin zur Erstellung von Homepages und Projekten zur Internet-Recherche. Außerdem geht es um konkrete Web-basierte Übungen und Spiele. Diese können in Form von Projektarbeit nicht nur im Rahmen von schulischem Unterricht durchgeführt werden, sondern unterstützen auch das autonome Lernen z. B. im Lernnetz ohne Lehrbuch.

Kurze Infoboxen enthalten Praxishinweise zu E-Mail- und WWW-Projekten, z. B.: Wie finde ich E-Mail-Partner? Wie organisiere ich Projekte zeitlich und strukturell? Abschließend werden Begriffserklärungen und Hinweise zu weiterführender Literatur aufgelistet.

(Anja Block)

Fremdsprache Deutsch 12 (1999):

Grätz, Roland; Funk, Hermann; Tschirner, Erwin (Hrsg.): Neue Medien im Deutschunterricht. München; Stuttgart: Goethe-Institut/Klett Edition Deutsch

Diese Ausgabe der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* beleuchtet die wachsende Bedeutung der Neuen Medien für Lehrende und Lernende aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht. Das Heft enthält insgesamt 13 Artikel rund um das Thema *Neue Medien*.

Dabei geht es zunächst um die Rolle der Lehrwerke sowie um die Auswirkungen

auf das Lernen durch die Integration in den Unterrichtsalltag. Drei Aufsätze befassen sich mit einzelnen Online-Projekten zur Erstellung von Homepages und mit der Entstehung eines illustrierten Märchenbuches. R. Grätz erklärt das von ihm initiierte E-Mail-Suchspiel *Odyssee*. Darüber hinaus beschreibt ein Beitrag den Einsatz von Autorenwerkzeugen (vor allem ZARB), wobei auch Beispielübungen gegeben werden. Ein Artikel thematisiert die Rolle von Wirtschaftsdeutsch im Internet. Neben der Vorstellung des Servers werden auch konkrete Unterrichtsprojekte beschrieben.

Die Chancen der Lehrerfortbildung, die sich aus der Erfahrung mit der Internet-Lernumwelt *jetzt-online* ergeben, werden in einem Artikel vorgestellt. Die Herausforderungen für die Fremdsprachendidaktik werden in einem Beitrag aus Sicht des Goethe-Instituts detailliert aufgezeigt. Abschließend befaßt sich E. Tschirner mit der Kommunikation und dem Spracherwerb im Computer, wobei auf die generelle Entwicklung des Internets ebenso wie auf die zahlreichen Kommunikationsmöglichkeiten eingegangen wird.

Neben Buchrezensionen zum Thema werden einige neuere allgemeine und landeskundliche CD-ROMs genauer beschrieben sowie eine DaF-spezifische Linksammlung vorgestellt.

(Anja Block)

Gertsch, Christian A. (1999):

Lernen und lehren mit Internet: eine Einführung ins Internet für das Selbststudium und den Unterricht. Aarau: Bildung Sauerländer

Das Buch ist einerseits eine kursartig aufgebaute grundlegende Einführung für Internet-Laien, es bietet aber in einem mit *Werkstatt* überschriebenen Teil auch

bereits erfahrenen Internet-Anwendern Vertiefungsmöglichkeiten. Es eignet sich durch die Konzeption sowohl für den Einsatz im Unterricht in Schulen und in Kursen als auch für das Selbststudium und als Nachschlagewerk. Das Kompendium besteht aus drei Teilen:

Nach einigen vorangestellten pädagogisch-didaktischen Überlegungen geht es im ersten Teil um technische Grundlagen und die Werkzeuge (*Tools*). Darin werden u. a. die klassischen Internet-Dienste vorgestellt und kursartig erarbeitet. Am Ende gibt es jeweils kurze anwendungsbezogene Aufgaben. Der zweite Teil enthält die *Werkstatt*, in der mit Hilfe der *Tools* eigene Projekte mit verschiedenen Lernzielen erstellt werden. Insbesondere das Recherchieren, Publizieren, Evaluieren, Archivieren, Kommunizieren und Kreieren im Internet als Einsatzmöglichkeit werden konkret erarbeitet und vorgestellt.

Im dritten Teil, dem *Schaufenster*, werden beispielhafte Lehr- und Lernprojekte im Internet vorgeführt, die teilweise auf den zuvor aufgezeigten Werkstattmöglichkeiten basieren und weitere Anregungen bieten. In jedem Kapitel werden zunächst die Voraussetzungen für die Erarbeitung aufgelistet. Nach dem Grundlagentext folgen Aufgaben zur Lernkontrolle und schließlich bieten die weiterführenden Informationen Möglichkeiten der Vertiefung innerhalb und außerhalb des Buches. Das Buch enthält auch ein Glossar, eine Bibliographie mit lern- und lehrelevanten Titeln und eine komplette Liste aller zitierten Internetadressen, die online beim Verlag abrufbar ist.

Dem Band ist eine CD-ROM beigelegt, die Print-Version mit Aufgaben und Links erweitert. Mit diesem übersichtlich gestalteten und klar strukturierten, praxisbezogenen Buch wird den Lehrenden ein nützlicher Ratgeber geboten.

(Anja Block)

Grüner, Margit; Hassert, Timm (2000): Computer im Deutschunterricht. (Fernstudieneinheit 14.) Berlin; München: Langenscheidt

Dieser Titel ist Teil des Fernstudienprojektes »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik«, einer Gemeinschaftsproduktion des Deutschen Instituts für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF), der Universität Gesamthochschule Kassel (GhK) und des Goethe-Instituts München. Das Projekt richtet sich an Studierende und Unterrichtende des Faches Deutsch als Fremdsprache. Alle Titel sind als Selbstlernmaterialien konzipiert – das bedeutet Leserorientierung und Leserlenkung, induktiver und aufgabengesteuerter Aufbau (mit Lösungsschlüssel).

Die vielfältigen Möglichkeiten, einen Computer (mit CD-ROM-Laufwerk und Internetzugang) im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zu nutzen, werden praxisnah dargestellt. Obwohl man zur sinnvollen Lektüre des Bandes über Basiskenntnisse des Computergebrauchs verfügen sollte, werden Grundfunktionen (und ihre deutsche Bezeichnung) erklärt, so daß auch Anfänger das Buch gut zur Einführung lesen können.

Ausgehend von der Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen werden die Möglichkeiten von multimedialen (auch »fachfremden«, aber sinnvoll im Deutschunterricht einsetzbaren) CD-ROMs und des Internets aufgezeigt. Die intensive Beschäftigung mit multimedialen CD-ROMs wird anhand des multimedialen Sprachkurses *Einblicke* vermittelt. Die entsprechende CD-ROM sollte bei der Bearbeitung des Buchs zur Verfügung stehen – wer keinen Zugang zu dem Kurs auf CD-ROM hat, kann sich aber dennoch mit den Nutzungsmöglichkeiten vertraut machen, da die entsprechenden »Seiten« als Bildschirm-

abdrucke zur Verfügung gestellt werden.

Für Lehrende werden Autorenprogramme und die Vor- und Nachteile der computergestützten Arbeit im Fremdsprachenunterricht reflektiert.

(Herrad Meese)

Info DaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache 25, 1 (1998). München: iudicium

Dieses Heft der Zeitschrift enthält einige wichtige Artikel zum Thema Neue Medien. Zunächst geht es im Beitrag von Dieter Rösler um den Zusammenhang von autonomem Lernen und um den scheinbaren Gegensatz von neuen und alten Medien und dem damit zusammenhängenden neuen und ›alten‹ Fremdsprachenlernen. Ein grundlegender Artikel von Gerhard Wazel beschreibt das Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien. Dabei geht er auf einzelne Programme und Unterrichtsszenarien ein. Der Beitrag von Angelika Braun thematisiert die Möglichkeiten der Nutzung des Internets für den DaF-Unterricht, wobei sie sich auf konkrete Erfahrungen mit dem Interneteneinsatz aus mehreren Projekten bezieht und daraus allgemeine Grundsätze formuliert.

(Anja Block)

Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.) (1997):

Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz

Dieses Standardwerk zu Multimedia und Lernen wurde von den Psychologen Issing und Klimsa herausgegeben. Es enthält zahlreiche Beiträge von 34 namhaften Autoren aus Wissenschaft und Praxis und bietet eine »wissenschaftlich fundierte Grundlage für die Entwicklung, Gestaltung, Verwendung und kritische Analyse von Multimedia« (Klappentext).

In vier Abschnitten geht es um die Bereiche: Grundlagen, *multimediales Lernen*, *Entwicklung*, *Anwendung* und *Evaluation* sowie *Perspektiven*. Zunächst wird aus psychologischer, technischer und didaktischer Sicht über Multimedia und die veränderte Lernsituation reflektiert. Der zweite Abschnitt beschreibt die spezifischen lerntheoretischen Bedingungen der ›neuen‹ Lernumgebungen und der veränderten Strukturen des Wissenserwerbs. Im einzelnen werden u. a. visuelle und multimediale Aspekte, Hypertextstrukturen, Interaktivität und situiertes Lernen thematisiert. Der dritte Themenbereich beschäftigt sich mit dem Instruktionsdesign (z. B. mit Autorenprogrammen), didaktischen Anforderungen, Lernen mit dem Internet, Telelearning sowie Einsatzmöglichkeiten in Schule und Ausbildung. Abschließend werden Perspektiven, u. a. *virtual reality*, sowie der Wandel, dem Berufe im Bildungs- und Medienbereich unterliegen, aufgezeigt. Die kurzen Zusammenfassungen der Beiträge und die weiterführenden Studienfragen ermöglichen den Einsatz des aktuellen Bandes als Kompendium und Nachschlagewerk. Insgesamt ist das umfassende Buch gut strukturiert und verständlich. Es empfiehlt sich für alle, die sich für die Entwicklung, Gestaltung und Bedeutung von Multimedia und Lernen interessieren.

(Anja Block)

Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lücking, Bernd (Hrsg.) (1997):

Multimedia – Internet – Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen? Münster: agenda

Bei dem Band handelt es sich um die Dokumentation einer Fachtagung an der Volkshochschule Münster, bei der es um den Einsatz von Multimedia und Telekommunikation im Fremdsprachenun-

terrichtet ging. Schwerpunktmäßig wurden neue Lehr- und Lernformen diskutiert und ausprobiert, u. a.:

die Arbeit mit Konkordanzprogrammen, die Alternativen zum herkömmlichen Grammatikunterricht bzw. zum Wortschatz bietet und die Lernenden motivieren soll, »eigenständig und konstruktiv zielsprachliche Eigenschaften zu erkennen und ein Regelsystem selbst zu entwickeln« (Legenhausen 1997: 37);

Parotté stellt ein CD-ROM-Wörterbuch vor; Engel bot in ihrem Workshop zwei Programme zum Kennenlernen an: ein Multimedia-Wörterbuch für den Englischunterricht und eine englischsprachige Sammlung von authentischen Zeitungstexten.

Weiterhin werden Möglichkeiten aufgezeigt, die Neuen Medien für projektorientiertes Lernen und Lernstrategien zu nutzen, etwa durch die Vermittlung der Fähigkeit, Suchmaschinen zu nutzen; weiterhin durch die Nutzung des Internets als Informationsquelle und Kommunikationsmöglichkeit.

Abschließend werden Bewertungskriterien für computergestützte Lernprogramme vorgestellt, die die Ausnutzung der Medienmöglichkeiten berücksichtigen, und es werden Basisbegriffe des Internets erklärt.

(Herrad Meese)

Rüschhoff, Bernd; Wolff, Dieter (1999):

Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber

Die Verfasser dieses aktuellen Buches stellen die Frage nach den Einsatz- und Nutzungsmöglichkeiten der Neuen Technologien für den Fremdsprachenunterricht in der Wissensgesellschaft in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Sie erläutern ausführlich die damit zusam-

menhängenden neuen (multimedialen) Lehr- und Lernformen. Das Buch gliedert sich in zwölf Kapitel, die vier Teilen zugeordnet sind. Der erste, theoretische Teil betrachtet zunächst die Grundlagen von Schule und Lernen in der Wissensgesellschaft. Anschließend geht es um Aspekte, die das Sprachlernen in der Wissensgesellschaft – jeweils aus Sicht der Lerntheorie, Linguistik, Psycholinguistik und Zweitspracherwerbsforschung – betreffen. Auf der Basis dieser Bezugswissenschaften wird ein Modell einer konstruktivistisch ausgerichteten Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens entwickelt.

Im zweiten, eher deskriptiven Teil werden einerseits verschiedene bereits vorhandene Lehr- und Lernprogramme vorgestellt, kategorisiert und bewertet. Andererseits werden konkrete Beispiele für die Nutzung verschiedener Medien bei der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht selbst beschrieben und kommentiert.

Im dritten, praktisch angelegten Abschnitt werden technische und organisatorische Hinweise zum konkreten Einsatz im Unterricht gegeben. Dabei werden die Übungen und Projekte sehr ausführlich auch bzgl. ihrer Eignung für bestimmte Alters- und Schulstufen erläutert.

Abschließend enthält das Buch in Teil vier einen Überblick über die aktuelle Forschungslage und Literatur und ein Verzeichnis der im Buch genannten Software mit Angabe der möglichen Bezugsquellen.

Insgesamt eignet sich dieser wissenschaftlich fundierte Band für alle, die sich eingehender mit den theoretischen Grundlagen und praktischen Beispielen eines modernen prozeß- und projektorientierten Unterrichts auseinandersetzen möchten.

(Anja Block)

Wild, Klaus-Peter (2000):

Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Münster u. a.: Waxmann

Dieses wissenschaftliche Buch befaßt sich mit Forschungen, die sich mit der Beschreibung und den Bedingungen des Lernverhaltens im Studium beschäftigen. In den vergleichenden empirischen Studien geht es zwar um sozial- und naturwissenschaftliche Studienrichtungen, dennoch sind die Überlegungen, wie die Nutzung von Lernstrategien im Zusammenspiel von individuellen Kompetenzen und Präferenzen mit den Anforderungen der Lernumwelt (hier: Universität) erklärt werden könnte, so allgemein, daß sie auch für den theoretisch interessierten Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden interessant sind.

Zunächst geht es um eine Bestandsaufnahme von Konzepten und Termini mit Akzentuierung kognitiver Strategien. Diese werden als nicht zwingend bewußt gesteuerte Handlungssequenzen definiert. Bei Lernstrategien, die kognitionspsychologisch orientiert sind, werden als Einflußfaktoren auf das Lernverhalten genannt: die Situation, die »motivationalen Rahmenbedingungen« und die »Ei-

genschaften und Anforderungen der Lernaufgabe« (Wild 2000: 56). Empirische Untersuchungen zur oft diskutierten Verarbeitungstiefe zeigen, daß

- die intrinsische Lernmotivation mit der Verwendung neutraler und tiefergehender Lernstrategien korreliert (97);
- die positive Einschätzung der Lehrenden zu verstärkter Anwendung tiefenorientierter Lernstrategien führt (107);
- einerseits die Beziehung zwischen Lernmotivation und Lernstrategie gegenüber kontextuellen Bedingungen relativ stabil ist,
- andererseits sich ein starkes Interesse nur dann im Lernverhalten widerspiegelt, wenn »ein hoher Grad an Autonomie« gegeben ist (203 f.).

Im Mittelpunkt steht die Entwicklung eines Dreiphasenmodells zur Nutzung der Lernstrategien im Studium: In der ersten Phase wird die Aufgabe durch den Filter zurückliegender Lernerfahrungen subjektiv konstruiert; in der zweiten Phase geht es um die Klärung der Handlungswünsche (Was müßte zur Bewältigung der Aufgabe getan werden, was will ich tun?); in der dritten Phase um die Entscheidung, was real getan wird.

(Herrad Meese)

Tagungsankündigungen

Wirtschaftskommunikation zwischen Finnland und den deutschsprachigen Ländern: Bestandsaufnahme, Probleme, Tendenzen. 7.–11. Mai 2001 an der Universität Tampere, Finnland

Ziel der Veranstaltung ist eine kritische Sichtung der Wirtschaftskommunikation zwischen Finnland auf der einen und Deutschland, Österreich und der Schweiz auf der anderen Seite. Eingeladen sind insbesondere solche Beiträge, die sich empirisch mit der mündlichen und schriftlichen Wirtschaftskommunikation zwischen Finnland und den deutschsprachigen Ländern auseinandersetzen. Im Sinne einer kritischen Bestandsaufnahme soll erarbeitet werden, durch welche Routinen wirtschaftsberufliche Kommunikation im Allgemeinen bewältigt wird bzw. an welchen Stellen es wiederholt zu Problemen kommt. Neben der Beschäftigung mit der mündlichen (z. B. Verhandlungen, Besprechungen, Präsentationen) und der schriftlichen Kommunikation (z. B. Prospekte, Verträge, Pressemitteilungen) ist die Berücksichtigung der Kommunikation mittels der neuen Medien ausdrücklich erwünscht.

Ferner sind auch solche Beiträge willkommen, die sich mit einem oder mit mehreren der folgenden Aspekte beschäftigen:

- Mehrsprachigkeit und Codeswitching am Arbeitsplatz (z. B. Finnisch, Schwedisch, Deutsch und Englisch)
- Wirtschaftslexikografie und kontrastive Terminologiearbeit
- Produktion und Rezeption von Wirtschaftsnachrichten
- Sprachberatung und Kommunikationstraining im wirtschaftlichen Umfeld
- literarische Darstellungen finnisch-deutschsprachiger Geschäftskontakte
- Tendenzen finnisch-deutschsprachiger Wirtschaftskommunikation im Zeitalter der Globalisierung

Um einen intensiven Erfahrungs- und Gedankenaustausch zu gewährleisten, stehen für jeden Beitrag 30 Minuten Vortragszeit und 15 Minuten Diskussion zur Verfügung.

Interessenten richten ihre Anfragen bitte an:
 Institut für Germanistik
 Eila Minkkinen
 FIN – 33014 Universität Tampere
 E-Mail: eila.minkkinen@uta.fi

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2000

*Zusammengestellt von Dietrich Eggers
unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck und Angelika Kamm*

Vorbemerkung

Die vorliegende Auswahlbibliographie erfaßt für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinne relevante Neuerscheinungen aus dem Zeitraum Januar 2000 bis Januar 2001 (in einigen seltenen Fällen auch ältere und jüngere Publikationen). Die Zusammenstellung der Titel erfolgte auf der Basis von ausführlichen Informationsbesuchen der oben genannten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf der Frankfurter Buchmesse im Herbst 2000 sowie von Verlags- und Autorenmitteilungen. Daß dabei einige Neuerscheinungen unseren »Auswahl«-Kriterien zum Opfer gefallen bzw. unserer Aufmerksamkeit schlichtweg entgangen sind, andere wiederum von uns aufgenommen wurden, sich aber bei der Besprechung als nicht unbedingt »DaF-relevant« erweisen, möge mit dem Hinweis auf den großen (Frei-)Zeitaufwand eines solchen Vorhabens und die unüberschaubare Menge an Informationsmaterial wenn nicht entschuldigt, so doch zumindest erklärt werden. Für die Kommentierte Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* (Info DaF 2/3, 2002) sind in begrenztem Maße Nachträge möglich. Die Auswahlbibliographie gliedert sich wie immer in drei Teile:

Teil I enthält in alphabetisch nach Autorennamen geordneter Reihenfolge wissenschaftliche Publikationen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, Deutsch

als Fremdsprachenphilologie, Interkulturelle Germanistik, (Angewandte) Linguistik, Sprachlehrforschung, Literaturwissenschaft, Ausländerpädagogik, Landeskunde und Zeitgeschichte. Auch wurden in begrenztem Maße Nachbardisziplinen wie Kommunikationswissenschaft, Lernpsychologie, Lerntheorie, Medienwissenschaft, Rhetorik, Computerwissenschaft, Wissenschaftstheorie etc. berücksichtigt.

Teil II enthält in nach Verlagen geordneter Reihenfolge neue Lehrwerke bzw. bereits erschienene ergänzende oder davon unabhängige Lehrmaterialien, die im genannten Zeitraum erschienen sind.

Teil III enthält die Verlagsanschriften und knappe Hinweise zum jeweiligen Verlagsprogramm.

Die Einzelangaben wurden mit großer Sorgfalt zusammengestellt. Da jedoch nicht ausgeschlossen werden kann, daß sich in der Zwischenzeit eine Angabe geändert hat – beispielsweise der Preis –, kann für die Richtigkeit keine Gewähr übernommen werden.

Die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit an der jährlich aus der Auswahlbibliographie hervorgehenden Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* wächst erfreulicherweise von Jahr zu Jahr. Allen »Stamm«- und »Erst«-Rezensentinnen und -Rezensenten von *Für Sie gelesen* 2002 (erscheint als Info DaF 2/3, 2002 im April) sei bereits

an dieser Stelle ganz herzlich für ihr Engagement gedankt. Gleichzeitig möchten wir Sie alle und natürlich auch »neue« Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einladen, zum Zustandekommen von *Für Sie gelesen* 2002 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 22. Mai 2001 mit, welche Publikationen Sie rezensieren wollen. Nennen Sie nicht mehr als drei Titel oder machen Sie uns fünf bis sechs Vorschläge, aus denen wir auswählen können. Ihre Rezensionswünsche erbiten wir an die unten stehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 22. bis 26. Mai in Kiel stattfindet, in ein dort ausliegendes Exemplar der Auswahlbibliographie eintragen, wobei Sie darauf achten sollten, daß Ihr Name und (falls nicht aus den Tagungsunterlagen eindeutig zu ermitteln) Ihre Anschrift gut lesbar sind. Wir schreiben die Verlage dann direkt nach der Jahrestagung an und teilen Ihnen bis Mitte Juni mit, welche Bücher wir für Sie angefordert haben. Zum 1. September 2001 erbiten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2002 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 2001

fertigzustellen.

Es obliegt allein den Verlagen, Rezensionswünsche zu erfüllen und entsprechende Exemplare zu verschicken. Die Redaktionen in Mainz und Bielefeld haben auf diese Entscheidungen nur geringen Einfluß. Abschlägige Antworten einiger Verlage sind teilweise darauf zurückzuführen, daß Rezensionen zu von ihnen verschickten Titeln aus den letzten Jahren leider nicht zustande kamen. Wir bitten

daher an dieser Stelle noch einmal nachdrücklich darum, die Bücher, zu denen Sie aus inhaltlichen oder zeitlichen Gründen im oben angegebenen Zeitraum keine Besprechung schreiben können, entweder in möglichst unversehrtem Zustand an den Verlag zurückzuschicken oder sich in Rechnung stellen zu lassen.

Das Redigieren und Auszeichnen von ca. hundert Rezensionen in einem Zeitraum von sechs Wochen bringt die Herausgeber von *Für Sie gelesen* jährlich in große vorweihnachtliche Zeitnot. Sie können zu einer Erleichterung dieser Arbeit beitragen, wenn Sie die nachstehenden **Hinweise für Rezensenten** nicht überblättern, sondern sorgfältig zur Kenntnis nehmen und als verbindlich betrachten. Insbesondere die Ausführungen zu Zeilenabstand, Anschlägen pro Zeile, Zeilenzahl pro Seite und Rand seien mancher Mitarbeiterin/manchem Mitarbeiter ans Herz gelegt. Mitgeschickte Disketten bzw. scanner-fähige Typoskripte erleichtern die redaktionellen Arbeiten. Selbstverständlich könne Sie Ihre Rezensionen auch per E-Mail schicken.

Zum Schluß noch einmal die Bitte, im Hinblick auf den Informationswert von *Für Sie gelesen* für Leserinnen und Leser im In- und Ausland auf ein ausgewogenes Verhältnis von Umfang und Relevanz einer Publikation und der Länge Ihrer Besprechung zu achten. Leider wird in einigen Fällen immer noch die Textsorte »Rezeension« mit einer wissenschaftlichen Abhandlung (15seitige Besprechung einer hundert Seiten umfassenden Monographie) bzw. mit der Textsorte »Klappentext« (halbseitige Besprechung eines mehrere hundert Seiten umfassenden Sammelbandes) verwechselt.

Wir freuen uns auf Ihre Mitarbeit und wünschen ein erfolgreiches Jahr 2001.

Mainz und Bielefeld im Dezember 2000

Evelyn Müller-Küppers

Lutz Köster

Kontaktadresse für Bücherwünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers
 Johannes Gutenberg-Universität
 Fremdsprachenzentrum
 Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache
 Postfach 3980
 55099 Mainz
 Telefon (06131) 39-23188
 Fax (06131) 39-24327
 e-Mail kueppers@mail.uni-mainz.de

Kontaktadresse für Rezensionen:

Dr. Lutz Köster
 Universität Bielefeld
 Fakultät für Linguistik und
 Literaturwissenschaft
 Postfach 10 01 31
 33501 Bielefeld
 Telefon (0521) 106-3643
 Fax (0521) 106-2996
lutz.koester@uni-bielefeld.de

Hinweise für Rezensentinnen und Rezensenten

Die Redaktion bittet Sie um Beiträge, kann aber keine Haftung für Ihre Typoskripte übernehmen. Falls möglich, schicken Sie Ihre Texte bitte auf Diskette (unter Angabe des benutzten Textverarbeitungsprogramms) und fügen Sie einen Ausdruck bei. Sind keine Mac- oder DOS-Disketten verfügbar, sollte der Ausdruck gute Schreibmaschinenqualität haben (z. B. in Courier/Pica 12°, Flattersatz, *kein* 8-Nadel-Matrixdrucker!). Um die Redaktionsarbeit zu erleichtern, bitten wir Sie, in Bezug auf die Gestaltung Ihrer Rezension folgende Hinweise zu beachten:

Typoskript

30 Zeilen pro Seite, 50 Anschläge pro Zeile, 1 ½-zeiliger Abstand (18 pt)

Rand

links: ca. 2,5 cm, rechts: ca. 5 cm (für Korrekturzeichen)

Beispiele für die Titelei

Wenz, Karin:

Raum, Raumsprache und Sprachräume. Zur Textsemiotik der Raumbeschreibung. Tübingen: Narr, 1997 (Kodikas/Code Supplement 22). – ISBN 3-8233-4313-0. 257 Seiten, DM 84,-

Brunner, Horst; Moritz, Rainer (Hrsg.): **Literaturwissenschaftliches Lexikon (LL). Grundbegriffe der Germanistik.** Berlin: Schmidt, 1997. – ISBN 3-503-03745-4. 372 Seiten, DM 44,80

Die ISBN-Nummer unbedingt angeben! (Bitte denken Sie an Besteller im Ausland!)

Hervorhebungen

Hervorzuhebende Textstellen sind zu unterstreichen. Alle Abbildungen (Zeichnungen, Tabellen, kopierte Darstellungen) müssen *reprofähig* sein, evtl. mit Tusche ausgeführt werden.

Gliederungen

Gliederungen sind in arabischen Zahlen nach dem Dezimalsystem vorzunehmen.

Zitate

Inhaltliche Fußnoten werden im Text durch Hochstellung arabischer Ziffern ohne Klammern gekennzeichnet, Literaturverweise im Text wie folgt: »wie Müller (1982: 15) sagte, ...«; Literaturangaben werden am Ende zusammengefaßt, *nicht* in den Fußnoten. Bitte zitieren Sie nach folgenden Mustern (DIN 1505, Teil 2):

Monographie:

Lützel, Paul Michael: *Europäische Identität und Multikultur. Fallstudien zur deutschsprachigen Literatur seit der Romantik.* Tübingen: Stauffenburg, 1997.

Aufsatz in Zeitschrift:

Wazel, Gerhard: »Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien«, *Info DaF* 25 (1998), 36–53.

Aufsatz in Sammelband:

Hanna, Ortrun; Liedke, Martina: »Textrezeption zum Zwecke der Reproduktion. Der Handlungszusammenhang von Rezeption und Weiterverarbeitung am Beispiel fremdsprachlicher Textwiedergaben.« In: Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994, 386–411.

Jeder Titel eines Autors wird getrennt aufgeführt.

Korrekturregeln

Es gelten die Korrekturregeln des DUDEN, 20. Auflage 1991.

Im übrigen bitten wir Sie, auf die vielen ausländischen Leser Rücksicht zu nehmen und entsprechend verständlich und sprachlich korrekt zu schreiben.

Die Redaktion behält sich vor, ein Manuskript mit der Bitte um Überarbeitung zurückzusenden oder nicht für den Druck freizugeben.

I. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2000: Wissenschaftliche Arbeiten

Adamzik, Kirsten (Hrsg.):

Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Textsorten 1). – ISBN 3-86057-680-1. 227 Seiten, DM 78,-

Adamzik, Kirsten:

Sprache: Wege zum Verstehen. Tübingen: Francke, 2000 (UTB 2172). – ISBN 3-8252-2172-5. 250 Seiten, DM 32,80

Ágel, Vilmos:

Valenztheorie. Tübingen: Narr, 2000 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4978-3. 300 Seiten, DM 39,80

Aguado, Karin:

Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider, 2000 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 13). – ISBN 3-89676-253-2. 133 Seiten, DM 28,-

Alt, Jürgen August:

Richtig argumentieren oder wie man in Diskussionen Recht behält. München: Beck, 2000 (Beck'sche Reihe 1346). – ISBN 3-406-42146-6. 165 Seiten, DM 17,90

Ammon, Ulrich (Hrsg.):

Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 38). – ISBN 3-631-36259-5. 151 Seiten, DM 42,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):

DDR-Literatur der 90er Jahre. München: text + kritik, 2000 (Sonderband). – ISBN 3-88377-642-4. 250 Seiten, DM 45,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLG. München: text + kritik, 2000.

64. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-633-5. 250 Seiten, DM 35,-

65. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-638-6. 250 Seiten, DM 35,-

66. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-648-3. 250 Seiten, DM 35,-

Barz, Irmhild; Fix, Ulla; Schröder, Marianne; Schuppener, Georg (Hrsg.):

Sprachgeschichte als Textortengeschichte. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gotthard Lerchner. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000. – ISBN 3-631-35302-2. 498 Seiten, DM 148,-

Barz, Irmhild; Schröder Marianne; Fix, Ulla:

Praxis- und Integrationsfelder der Wortbildungsforschung. Heidelberg: C. Winter, 2000 (Sprache – Literatur und Geschichte 18). – ISBN 3-8253-0997-5. 350 Seiten, DM 68,-

Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.):

Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven. Tübingen: Narr, 2000 (Forum für Fachsprachen-Forschung 38). – ISBN 3-8233-5340-3. 350 Seiten, DM 120,-

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2000 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5308-X. 320 Seiten, DM 58,-

Becker, Thomas P.; Schröder, Ute:

Die Studententproteste der 60er Jahre. Archivführer – Chronik – Bibliographie. Köln; Weimar; Wien: Böhlau, 2000. – ISBN 3-412-07700-3. 400 Seiten, DM 78,-

Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela; Cölfen, Hermann (Hrsg.):

Linguistische Berufe. Ein Ratgeber zu aktuellen linguistischen Berufsfeldern. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Forum Angewandte Linguistik 37). – ISBN 3-631-36820-8. 148 Seiten, DM 20,-

Beckmann, Susanne; König, Peter-Paul; Wolf, Georg (Hrsg.):

Sprachspiel und Bedeutung. Festschrift für Franz Hundsnurscher zum 75. Geburtstag. Tübingen: Niemeyer, 2000. – ISBN 3-484-73054-4. 506 Seiten, DM 252,-

Begemann, Ernst:

Lernen verstehen – Verstehen lernen.

Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Mit Beiträgen von Heinrich Bauersfeld. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Erziehungskonzeption und Praxis 44). – ISBN 3-631-36125-4. 555 Seiten, DM 128,-

Blume, Kerstin:

Markierte Verbvalenzen im Sprachvergleich: Lizenzierungs- und Linkingbedingungen. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Linguistische Arbeiten 411). – ISBN 3-484-30411-1. 263 Seiten, DM 138,-

Bock, Hans-Michael (Hrsg.):

CINEGRAPH. Lexikon zum deutschsprachigen Film. München: text + kritik, 2000.

33. Lieferung. – ISBN 3-88377-636-X. 250 Seiten, DM 60,-

34. Lieferung. – ISBN 3-88377-649-1. 250 Seiten, DM 65,-

35. Lieferung. – ISBN 3-88377-650-5. 250 Seiten, DM 65,-

Bolton, Sibylle (Hrsg.):

TESTDAF. Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar. Köln: Gilde, 2000. – ISBN 3-86035-801-4. 196 Seiten, DM 12,50

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.):

Normen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 2000 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 451). – ISBN 3-8233-5117-6. 300 Seiten, DM 78,-

Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.):

Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Forum Sprachlehrforschung 1). – ISBN 3-86057-920-7. 300 Seiten, DM 48,-

Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.):

Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg »Didaktik des Fremdverstehen

hens«. Tübingen: Narr, 2000 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5310-1. 380 Seiten, DM 68,–

Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (Hrsg.):

Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg »Didaktik des Fremdverstehens«. Tübingen: Narr, 2000 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5304-7. 350 Seiten, DM 74,–

Bredemeier, Karsten; Neumann, Reiner: **Nie wieder sprachlos! Ihr persönliches Lern- und Übungsbuch für kommunikative Intelligenz**. Landsberg am Lech: mvg, 2000. – ISBN 3-478-08672-8. 224 Seiten, DM 17,90

Breu, Walter (Hrsg.):

Probleme der Interaktion von Lexik und Aspekt (ILA). Tübingen: Niemeyer, 2000 (Linguistische Arbeiten 412). – ISBN 3-484-30412-X. 246 Seiten, DM 128,–

Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.):

Text und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and conversation: An International Handbook of Contemporary Research. 1. Halbband Berlin; New York: de Gruyter, 2000. – ISBN 3-11-013559-0. 884 Seiten, DM 698,–

Brinkmüller-Becker, Heinrich (Hrsg.):

Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II. Projekte und Materialien für das Fächernetz Deutsch. Berlin: Cornelsen Skriptor, 2000. – ISBN 3-589-21344-2. 256 Seiten, DM 36,–

Chielliano, Carmine (Hrsg.):

Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2000. – ISBN 3-476-01618-8. 500 Seiten, DM 98,–

Corbineau-Hoffmann, Angelika:

Einführung in die Komparatistik. Berlin: Schmidt, 2000. – ISBN 3-503-04977-0. 250 Seiten, DM 29,80

Di Meola, Claudio

Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Stauffenburg Medien 62). – ISBN 3-86057-452-3. 296 Seiten, DM 124,–

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse:

Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Reihe Germanistische Linguistik 220). – ISBN 3-484-31220-3. 421 Seiten, DM 46,–

DUDEN Fachbücher:

Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? Mannheim; Leipzig: DUDEN, 2000 (Thema Deutsch 1). – ISBN 3-411-70601-5. 352 Seiten, DM 49,–

Duxa, Susanne:

Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kurs-Leiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden. Dissertation Bochum 2000. Regensburg: FaDaF, 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 57). – ISBN 3-88246-216-7. 500 Seiten, DM 45,–

Eckardt, Birgit:

Fachsprache als Kommunikationsbarriere? Verständigungsprobleme zwischen Juristen und Laien. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2000 (DUV Sprachwissenschaft). – ISBN 3-8244-4399-6. 157 Seiten, DM 58,–

Eckkrammer, Eva Martha; Eder, Hildgund Maria:

(Cyber)Diskurs zwischen Konvention und Revolution. Eine multilinguale

textlinguistische Analyse von Gebrauchstextsorten im realen und virtuellen Raum. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 2). – ISBN 3-631-34831-2. 344 Seiten, 89,-

Ehnert, Rolf (Hrsg.):

Wirtschaftskommunikation kontrastiv. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 67). – ISBN 3-631-34670-0. 251 Seiten, DM 75,-

Ehnert, Rolf; Königs, Frank G. (Hrsg.):
Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerbildung. Regensburg: FaDaF, 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 58). – ISBN 3-88246-218-3. 151 Seiten, DM 23,-

Eichinger, Ludwig M.:

Deutsche Wortbildung. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2000 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4976-7. 269 Seiten, DM 32,80

Engelberg, Stefan:

Verben, Ereignisse und das Lexikon. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Linguistische Arbeiten 414). – ISBN 3-484-30414-6. 360 Seiten, DM 176,-

Eroms, Hans-Werner:

Syntax der deutschen Sprache. Berlin; New York: de Gruyter, 2000 (de Gruyter Studienbuch). – ISBN 3-11-015666-0. 480 Seiten, DM 58,-

Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.):

Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 3). – ISBN 3-631-36022-3. 131 Seiten, DM 39,-

Fink, Gerhard:

Kulturstandards und interkulturelle Kommunikation anhand empirischer

Ländervergleiche. Köln; Weimar; Wien: Böhlau, 2000 (Buchreihe des IDM 8). – ISBN 3-205-99209-1. 107 Seiten, DM 39,80

Forner, Werner (Hrsg.):

Fachsprachliche Kontraste oder: Die unmögliche Kunst des Übersetzens. Akten des SISIB-Kolloquiums vom 11.–12. Juni 1999. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Theorie und Vermittlung der Sprache 33). – ISBN 3-631-36033-9. 234 Seiten, DM 48,-

Fröhlicher, Peter:

Theorie und Praxis der Analyse französischer Texte. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2000 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4977-5. 200 Seiten, DM 32,80

Gebhard, Walter (Hrsg.):

Ostasienrezeption zwischen Klischee und Innovation. Zur Begegnung zwischen Ost und West um 1900. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-635-5. 371 Seiten, DM 88,-

Gellhaus, Axel; Sitta, Horst (Hrsg.):

Reflexionen über Sprache aus literatur- und sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Reihe Germanistische Linguistik 218). – ISBN 3-484-31218-1. 114 Seiten, DM 74,-

Glahn, Richard:

Der Einfluß des Englischen auf die gesprochene deutsche Gegenwartssprache. Eine Analyse öffentlich gesprochener Sprache am Beispiel von »Fernsehdeutsch«. Frankfurt a. M., Berlin; Bern, Lang, 2000 (Angewandte Sprachwissenschaft 4). – ISBN 3-631-36451-2. 215 Seiten, DM 65,-

Glauninger, Manfred Michael:

Untersuchungen zur Lexik des Deutschen in Österreich. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 28). – ISBN 3-631-35419-3. 246 Seiten, DM 69,-

Günthner, Susanne:

Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Reihe Germanistische Linguistik 221). – ISBN 3-484-31221-1. 404 Seiten, DM 192,–

Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.):

Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte. Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Francke, 2000 (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 80). – ISBN 3-7720-2679-6. 390 Seiten, DM 96,–

Harjung, Dominik J.:

Lexikon der Sprachkunst. Die rhetorischen Stilformen. Mit über 1000 Beispielen. München: Beck, 2000 (Beck'sche Reihe 1359). – ISBN 3-406-42159-8. 478 Seiten, DM 38,–

Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank (Hrsg.):

Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Stauffenburg Festschriften). – ISBN 3-86057-653-4. 604 Seiten, DM 198,–

Hernig, Markus:

China und die interkulturelle Germanistik. Kulturvergleich, Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen »Wissenschaft vom Deutschen«. Fallstudien und Entwicklung der chinesischen Germanistik. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-638-X. 522 Seiten, DM 90,–

Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Schmitz, Walter H. (Hrsg.):

Botschaften verstehen. Kommunikationstheorie und Zeichenpraxis. Festschrift für Helmut Richter. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000. – ISBN 3-631-36014-2. 301 Seiten, DM 89,–

Honold, Alexander; Scherpe, Klaus R. (Hrsg.):

Das Fremde. Reiseerfahrungen, Schreibformen und kulturelles Wissen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Zeitschrift für Germanistik Neue Folge. Beiheft 2). – ISBN 3-906765-28-8. 341 Seiten, DM 87,–

Hübler, Axel:

Das Konzept »Körper« in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften. Tübingen: Francke, 2000 (UTB 2182). – ISBN 3-8252-2182-2. 340 Seiten, DM 34,80

Jahnel, Andrea:

Argumentation in internationalen Fernsehdiskussionen. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-641-X. 407 Seiten, DM 78,–

Jahr, Silke:

Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten. Ein interdisziplinärer Ansatz zur quantitativen und qualitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten. Berlin; New York: de Gruyter, 2000 (Studia Linguistica 59). – ISBN 3-11-016874-X. 320 Seiten, DM 198,–

Jung, Matthias; Niehr, Thomas (Hrsg.):

Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse. Ein diskursgeschichtliches Wörterbuch. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000. – ISBN 3-531-13278-4. 210 Seiten, DM 49,80

Kaiser, Gerhard:

Rede, daß ich dich sehe. Ein Germanist als Zeitzeuge. München: Deutsche Verlagsanstalt, 2000. – ISBN 3-421-05414-2. 280 Seiten, DM 39,80

- Kammerer, Matthias:
Lemmazeichentypen für deutsche Verben. Eine lexikologische und metalexikographische Untersuchung. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Lexicographica. Series Maior 104). – ISBN 3-484-39104-9. 420 Seiten, DM 212,-
- Karagiannidou, Evangelia:
Deutsch als Fremdsprache für Griechen. Gesprochenes Deutsch als Kommunikationsmittel. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Arbeiten zur Sprachanalyse 35). – ISBN 3-631-32965-2. 562 Seiten, DM 138,-
- Kautz, Ulrich:
Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-449-2. 632 Seiten, DM 88,-
- Kiesel, Manfred; Ulsamer, Roland:
Interkulturelle Kompetenz für Wirtschaftsstudierende. Fakten, Charakteristika, Wege zum Erwerb. Berlin: Cornelsen, 2000. – ISBN 3-464-49817-4. 144 Seiten, DM 16,90
- Kießling-Sonntag, Jochem:
Handbuch Mitarbeiter-Gespräche. Gesprächsfertigkeiten, Gesprächsführung, Gesprächstypen. Berlin: Cornelsen, 2000. – ISBN 3-464-48983-3. 304 Seiten, DM 58,-
- Kinne, Michael:
Die Präfixe post-, prä- und neo-. Beiträge zur Lehn-Wortbildung. Tübingen: Narr, 2000 (Studien zur deutschen Sprache 18). – ISBN 3-8233-5148-6. 400 Seiten, DM 148,-
- Köhler, Peter:
Basar der Bildungslücken. Kleines Handbuch des entbehrlichen Wissens. München: Beck, 2000 (Beck'sche Reihe 1360). – ISBN 3-406-42160-1. 160 Seiten, DM 17,90
- Kramer, Undine (Hrsg.):
Lexikologisch-lexikographische Aspekte der deutschen Gegenwartssprache. Symposiumsvorträge. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Lexicographica. Series Maior 101). – ISBN 3-484-39101-4. 253 Seiten, DM 156,-
- Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.):
Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 4/2000: Schwerpunkt (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 2000 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 4, Serie B). – ISBN 3-7065-1533-4. 272 Seiten, DM 40,80
- Kuckartz, Udo:
Computergestützte quantitative Inhaltsanalyse. Ein Grundkurs. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000. – ISBN 3-531-13463-9. 220 Seiten, DM 34,-
- Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.):
Deutsch in Europa – Muttersprache und Fremdsprache. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Wittenberger Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur 1). – ISBN 3-631-34832-0. 244 Seiten, DM 69,-
- Kuhne, Bertold:
Grundwissen Deutschland. Kurze Texte und Übungen. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-622-3. 168 Seiten, DM 19,80
- Kußmaul, Paul:
Kreatives Übersetzen. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Studien zur Translation 10). – ISBN 3-86057-249-0. 215 Seiten, DM 48,-
- Lavric, Eva:
Fülle und Klarheit. Eine Determinantensemantik. Teil I: Referenzmodell. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Stauffenburg Linguistik

9/I). – ISBN 3-86057-710-7. 556 Seiten, DM 148,-

Teil II: Kontrastiv-semantische Analysen. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Stauffenburg Linguistik 9/II). – ISBN 3-86057-711-5. 828 Seiten, DM 148,-

Lecke, Bodo (Hrsg.):

Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 44). – ISBN 3-631-35044-9. 512 Seiten DM 128,-

Lefèvre, Michel (Hrsg.):

Die Subordination in Syntax, Semantik und Textlinguistik. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Eurogermanistik 15). – ISBN 3-86057-375-6. 198 Seiten, DM 68,-

Leiss, Elisabeth:

Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit. Berlin; New York: de Gruyter, 2000 (Studia Linguistica 55). – ISBN 3-11-06718-2. 309 Seiten, DM 198,-

Löblich, Brigitte:

Semantikerwerb. Ein Beitrag zu einer empiristisch-naturalistischen Bedeutungstheorie. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Linguistische Arbeiten 423). – ISBN 3-484-30423-5. 217 Seiten, DM 116,-

Mangueneau, Dominique:

Linguistische Grundbegriffe zur Analyse literarischer Texte. Übersetzt und für deutsche Leser bearbeitet von Jörn Albrecht. Tübingen: Narr, 2000 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4982-1. 208 Seiten, DM 36,80

Mangasser-Wahl, Martina (Hrsg.):

Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Stauffenburg Linguistik 10). – ISBN 3-86057-36118-1. 164 Seiten, DM 68,-

Marx, Edeltraud:

Versprecher und Genusverarbeitung. Analysen spontaner und experimentell erzeugter Sprechfehler. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2000 (DUV Sprachwissenschaft). – ISBN 3-8244-4401-1. 240 Seiten, DM 68,-

Mickel, Marit:

»Akkusativ? – Aber bitte mit Sahne!« Analyse von Grundlagen für einen ganzheitlichen Grammatikunterricht sowie eine praktische Anwendung. Regensburg: FaDaF, 2000 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 55). – ISBN 3-88246-213-2. 151 Seiten, DM 23,-

Morgenroth, Klaus (Hrsg.):

Hermetik und Manipulation in den Fachsprachen. Tübingen: Narr, 2000 (Forum für Fachsprachen-Forschung 55). – ISBN 3-8233-5360. 350 Seiten, DM 136,-

Müller, Klaus:

Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr, 2000 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 445). – ISBN 3-8233-5111-7. 286 Seiten, DM 78,-

Müller, Wolfgang:

Das Gegenwart-Wörterbuch. Ein Kontrastwörterbuch mit Gebrauchsanweisung. Berlin; New York: de Gruyter, 2000. – ISBN 3-11-016885-5. 580 Seiten, DM 58,-

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.):

Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, 2000 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5307-1. 320 Seiten, DM 58,-

Musolff, Andreas:

Mirror images of Europe. Metaphors in the public debate about Europe in Britain and Germany. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-634-7. 214 Seiten, DM 38,-

Nassen, Ulrich; Weinkauf, Gina (Hrsg.):
Konfiguration des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-724-6. 196 Seiten, DM 40,-

Nickl, Markus

Gebrauchsanleitungen. Ein Beitrag zur Textsortengeschichte seit 1950 aus der Perspektive der Verständlichkeitsforschung. Tübingen: Narr, 2000 (Forum für Fachsprachenforschung 52). – ISBN 3-8233-5356-X. 350 Seiten, DM 136,-

Niederhauser, Jürg; Szlęk, Stanislaw (Hrsg.):

Sprachsplitter und Sprachspiele. Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch. Festschrift für Willy Sanders. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000. – ISBN 3-906764-52-4. 275 Seiten, DM 78,-

Niehr, Thomas; Böke, Karin (Hrsg.):
Einwanderungsdiskurse. Vergleichende diskurslinguistische Studien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000. – ISBN 3-531-13307-1. 241 Seiten, DM 56,-

Nischik, Reingard M. (Hrsg.):

Uni literarisch. Lebenswelt Universität in literarischer Repräsentation. Texte zur Weltliteratur. Konstanz: UVK, 2000. – ISBN 3-87940-677-4. 304 Seiten, DM 78,-

Nortmeyer, Isolde:

Die Präfixe inter- und trans-. Beiträge zur Lehn-Wortbildung. Tübingen: Narr, 2000 (Studien zur deutschen Sprache 19). – ISBN 3-8233-5149-4. 460 Seiten, DM 168,-

Nöth, Winfried:

Handbuch der Semiotik. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2000. – ISBN 3-476-01226-3. 667 Seiten, DM 78,-

Nübling, Damaris:

Prinzipien der Irregularisierung. Eine kontrastive Analyse von zehn Verben in

zehn germanischen Sprachen. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Linguistische Arbeiten 415). – ISBN 3-484-30415-4. 339 Seiten, DM 172,-

Oldenburg, Antje:

Form und Funktion des Passivs in deutschen und englischen Romanen und ihren Übersetzungen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 14, Angelsächsische Sprache und Literatur 370). – ISBN 3-631-36234-X. 349 Seiten, DM 89,-

Ortner, Hanspeter;

Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Germanistische Linguistik 214). – ISBN 3-484-31214-9. 636 Seiten, DM 268,-

Paschek, Laurin:

Sprachliche Strategien in Unternehmenskrisen. Eine linguistische Analyse von PR-Anzeigen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2000 (DUV Sprachwissenschaft). – ISBN 3-8244-4404-6. 179 Seiten, DM 58,-

Petersen, Thieß:

Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Leitfaden für das Bildungsmanagement im Betrieb. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 – ISBN 3-631-35827-X. 347 Seiten, DM 89,-

Presse und Informationsdienst der Bundesregierung (Hrsg.):

Tatsachen über Deutschland 2000. Frankfurt a. M.: Societäts-Verlag, 2000. – ISBN 3-7973-0751-9. 560 Seiten, DM 24,80

Rachner, Christian:

Frühes Textverstehen. Zur Textsortenkonstitution bei protoliteralen Kindern unterschiedlicher Herkunftssprache. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 224). – ISBN 3-631-36109-2. 213 Seiten, DM 65,-

Rasmussen, Gitte:

Zur Bedeutung kultureller Unterschiede in interlingualen interkulturellen Gesprächen. Eine Mikroanalyse deutschsprachiger Interaktionen zwischen Franzosen und Dänen und zwischen Deutschen und Dänen. München: iudicium, 2000 (Reihe interkulturelle Kommunikation 5). – ISBN 3-89129-664-9. 153 Seiten, DM 68,-

Rathmann, Thomas (Hrsg.):

Texte, Wissen, Qualifikationen. Ein Wegweiser für Germanisten. Berlin: Schmidt, 2000. – ISBN 3-503-04958-4. 240 Seiten, DM 34,-

Riehl, Claudia Maria:

Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Tertiärsprachen 4). – ISBN 3-86057-862-4. 320 Seiten, DM 98,-

Rösler, Albrecht; Boeckmann, Klaus-Börge; Slivensky, Susanna (Hrsg.):

An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-637-1. 325 Seiten, DM 52,-

Schlak, Thorsten:

Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider, 2000 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache). – ISBN 3-89676-279-6. 277 Seiten, DM 34,-

Schlosser, Horst Dieter (Hrsg.):

Sprache und Kultur. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Forum Angewandte Linguistik 38). – ISBN 3-631-37051-2. 178 Seiten, DM 65,-

Schmitt, Holger:

Zur Illokutionsanalyse monologischer Texte. Ein Konzept mit Beispielen aus dem Deutschen und dem Englischen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000

(Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 225). – ISBN 3-631-36382-6. 302 Seiten, DM 89,-

Schnell, Ralf:

Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2000. – ISBN 3-476-01622-6. 600 Seiten, DM 58,-

Schocker-v. Dittfurth, Marita:

Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr, 2000 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5309-8. 360 Seiten, DM 62,-

Schönert, Jörg (Hrsg.):

Literaturwissenschaft und Wissenschaftsforschung. Germanistische Symposien. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2000 (Berichtsbände XXI). – ISBN 3-476-01751-6. 600 Seiten, DM 198,-

Schwarz, Monika:

Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänengebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Linguistische Arbeiten 413). – ISBN 3-484-30413-8. 175 Seiten, DM 98,-

Siebold, Oliver:

Wort – Genre – Text. Wortneubildungen in der Science Fiction. Tübingen: Narr, 2000. – ISBN 3-8233-5850-2. 280 Seiten, DM 86,-

Sigl, Gerda Maria:

Buchdruck und Fachsprache bei der Entlehnung von Fremdwörtern. Exemplarisch aufgezeigt in *Architectura civilis*-Traktaten. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 228). – ISBN 3-631-35918-7. 285 Seiten, DM 84,-

Sokol, Monika:

Französische Sprachwissenschaft. Eine

Einführung mit thematischem Reader. Tübingen: Narr, 2000 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4980-5. 230 Seiten, DM 34,80

Sonnenberg, Ute:

Native und nicht-native Sprecher im Dialog. Eine empirische Untersuchung zur Verständigungsproblematik. Regensburg: FaDaF, 2000 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 56). – ISBN 3-88246-215-9. 122 Seiten, DM 23,-

Steinhauer, Anja:

Sprachökonomie durch Kurzwörter. Bildung und Verwendung in der Fachkommunikation. Tübingen: Narr, 2000 (Forum für Fachsprachen-Forschung 56). – ISBN 3-8233-5361-6. 380 Seiten, DM 86,-

Steinmetz, Maria:

Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-618-5. 388 Seiten, DM 88,-

Stone, Margaret; Sharman, Gundula (Hrsg.):

Jenseits der Grenzen. Die Auseinandersetzung mit der Fremde in der deutschsprachigen Kultur. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2000. – ISBN 3-906757-96-X. 227 Seiten, DM 72,-

Tanzer, Harald; Wolff, Armin (Hrsg.):

Europa der Regionen: Ostbayern. Ein landeskundliches Arbeitsbuch zu Aspekten ostbayerischer Lebensart. Regensburg: FaDaF, 2000 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 54). – ISBN 3-88246-212-4. 400 Seiten mit CD, DM 36,-

Thieroff, Rolf; Tamrat, Matthias; Fuhrhop, Nanna; Teuber, Oliver (Hrsg.):

Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis. Tübingen: Niemeyer, 2000. – ISBN 3-484-73053-6. 300 Seiten, DM 158,-

Vietta, Silvio; Kemper, Dirk:

Germanistik der siebziger Jahre. Zwischen Innovation und Ideologie. München: Fink, 2000. – ISBN 3-7705-3538-3. 340 Seiten, DM 78,-

Wagner, Franc:

Implizite sprachliche Diskriminierung als Sprechakt. Lexikalische Indikatoren impliziter Diskriminierung in Medientexten. Tübingen: Narr, 2000 (Studien zur deutschen Sprache 20). – ISBN 3-8233-5150-8. 180 Seiten, DM 58,-

Wai, Meng Chan:

Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lehrer. Möglichkeiten und Grenzen. Münster; New York; Berlin: Waxman, 2000 (Internationale Hochschulschriften 327). – ISBN 3-89325-865-5. 388 Seiten, DM 68,-

Wicke, Rainer-E.:

Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-628-2. 203 Seiten, DM 36,-

Wicke, Rainer-E.:

Lehrerfortbildung leicht gemacht. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-642-8. 122 Seiten, DM 19,80

Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Ehlich, Konrad; Engel, Ulrich; Kelletat, Andreas; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Bohrer, Kurt-Friedrich (Dokumentation) (Hrsg.):

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies, Bd. 26/2000. Thematischer Teil I: **Sprachwissenschaftliche Einführungen.** Von Ulrich Engel und Meike Meliö.

Thematischer Teil II: **Zur Theoriebildung und Philosophie des Interkulturellen.** Hrsg. von Andreas Cesana und Dietrich

Eggers. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-162-0. 624 Seiten, DM 88,–

Wills, Wolfram (Hrsg.):

Weltgesellschaft – Weltverkehrssprache – Weltkultur. Globalisierung vs. Fragmentierung. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Stauffenburg Aktuell). – ISBN 3-86057-892-8. 281 Seiten, DM 84,–

Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.):

Sprache – Kultur – Politik. Beiträge der 27. Jahrestagung DaF 1999. Regensburg: FaDaF, 2000 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53). – ISBN 3-88246-208-6. 690 Seiten, DM 42,–

Wolff, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.):

Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Beiträge der 28. Jahrestagung DaF 2000. Regensburg: FaDaF, 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 58). – ISBN 3-88246-217-5. 500 Seiten, DM 45,–

II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2000:

Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

CORNELSEN VERLAG BERLIN

Deutsch International

Deutsch International 1

Laspeyres, Françoise:

Aufgaben zur Leistungsmessung. – ISBN 3-464-20867-2. 64 Seiten, DM 16,90

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-464-20944-0. 164 Seiten, DM 24,90

Deutsch International 2

Bieler, Karl-Heinz; Schenk, Sylvie:

Schülerbuch. – ISBN 3-464-20869-0. 144 Seiten, DM 19,80

Arbeitsbuch. – ISBN 3-464-20869-9. 112 Seiten, DM 13,90

Audio-Kassette. – ISBN 3-464-20870-2. DM 39,80

Eurolingua Deutsch

Rohrmann, Lutz; Self, Susanne:

Eurolingua Deutsch als Fremdsprache 1–3. Lernerhandbuch Türkisch. – ISBN 3-464-20995-4. 224 Seiten, DM 23,80

Eurolingua Deutsch als Fremdsprache 1. Arbeitsheft. – ISBN 3-464-21109-6. 80 Seiten, DM 14,90

Eurolingua Deutsch als Fremdsprache 2. Arbeitsheft. – ISBN 3-464-21279-3. 88 Seiten, DM 14,90

Hallo, da bin ich

Schneider, Gunther:

Hallo, da bin ich 1.

Arbeitsheft. – ISBN 3-464-20853-2. 48 Seiten, DM 9,80

Audio-Kassette. – ISBN 3-464-20856-7. DM 32,90

Schlemminger, Gerald; Schewe, Manfred Lukas:

Deutsch als Fremdsprache – Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. – ISBN 3-464-20920-2. 232 Seiten, DM 34,90

Tell me more

Tell me more 5.0 Deutsch als Fremdsprache: Erzähl mir mehr Level 1–3.

Einzellizenz CD-ROM. – ISBN 3-464-20675-0. DM 249,00

Level 1: Anfänger

Einzellizenz. CD-ROM. – ISBN 3-464-92488-2. DM 99,00

Level 2: Mittelstufe

Einzellizenz. CD-ROM. – ISBN 3-464-92491-2. DM 99,00

Level 3: Fortgeschrittene

Einzellizenz. CD-ROM. – ISBN 3-464-92494-7. DM 99,00

Tell me more Deutsch als Fremdsprache: Kombipaket Anfänger, Mittelstufe, Fortgeschrittene.

Schul-Lizenz. CD-ROM. – ISBN 3-464-92505-6. DM 799,00

GILDE VERLAG, KÖLN

Medo, Max Moritz:

Die Mega-Schreibschule. 2000. – ISBN 3-86035-003-X. 96 Seiten, DM 14,80 DM

Cassette. – ISBN 3-86035-930-4. DM 19,80

Audio-CD. – ISBN 3-86035-931-2. Subskriptionspreis DM 27,50

Lehrerhandreichung. – ISBN 3-86035-932-0. Subskriptionspreis DM 4,90

Wicke, Rainer E.

Mein Mega-Mitmach-Heft. – ISBN 3-86035-004-8. 64 Seiten DM 8,90

GOETHE-INSTITUT, MÜNCHEN

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International

Goethe-Institut; Deutscher Industrie- und Handelstag; Carl Duisberg Centren (Hrsg.):

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International – Modellsatz 0.1. – ISBN 3-933115-64-7. 40 Seiten, bestehend aus: Kandidatenblätter 20 Seiten, Prüferblätter 18 Seiten. DM 10,-

Hörkassette. – ISBN 3-933115-65-5. DM 10,-

Perlmann-Balme, Michaela; Goethe-Institut; Deutscher Industrie- und Handelstag; Carl Duisberg Centren (Hrsg.):

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International – Prüfungsziele, Testbeschreibung. – ISBN 3-933115-66-3. 69 Seiten, DM 10,-

Dinsel, Sabine; Perlmann-Balme, Michaela; Goethe-Institut; Deutscher Industrie- und Handelstag; Carl Duisberg Centren (Hrsg.):

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International. Trainingsmaterial für Prüfer. – ISBN 3-933115-67-1. 72 Seiten, DM 15,00

Video PAL – ISBN 3-933 115-80-9. 62 Min., DM 39,00

Video SECAM – ISBN 3-933 115-81-7. 62 Min., DM 39,00

Video NTSC – ISBN 3-933 115-79-5. 62 Min., DM 39,00

Buhlmann, Rosemarie u. a.:

Wirtschaftsdeutsch. Geld- und Bankwesen. Lehr- und Arbeitsbuch mit Lösungsschlüssel. In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut. POLTEXT, 2000. – ISBN 83-86890-80-0. 411 Seiten, DM 20,-

MAX HUEBER VERLAG, ISMANING

Tangram

Tangram - vierbändige Ausgabe

Tangram 1 A

Glossar Russisch. – ISBN 3-19-141613-7. 64 Seiten, DM 8,40

Tangram 1 B

Vokabelheft. – ISBN 3-19-041614-1. 184 Seiten, DM 8,40

Glossar Russisch. – ISBN 3-19-141614-5. 96 Seiten, DM 8,40

Tangram 2 A

Lehrerbuch. – ISBN 3-19-011615-6. 340 Seiten, DM 22,80

CD. – ISBN 3-19-161615-2. 35 Min., DM 17,-

Glossare:

Deutsch-Polnisch. – ISBN 3-19-111615-X. 72 Seiten, DM 8,40

Spanisch. – ISBN 3-19-101615-5. 96 Seiten, DM 8,40

Russisch. – ISBN 3-19-151615-8. 88 Sei-

ten, DM 8,40

Türkisch. – ISBN 3-19-131615-9. 64 Seiten, DM 8,40

Französisch. – ISBN 3-19-061615-9. 92 Seiten. DM 8,40

Tangram 2 B

Kursbuch und Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-001616-X. 224 Seiten, DM 20,80

2 Cassetten. – ISBN 3-19-021616-9. 151 Min., DM 29,-

3 CDs. – ISBN 3-19-031616-3. 151 Min., DM 45,-

Glossar Italienisch. – ISBN 3-19-081616-6. 60 Seiten, DM 8,40

Tangram zweibändige Ausgabe

Tangram 1

Lehrerhandbuch. (Package aus Lehrerbuch 1A und Lehrerbuch 1B). – ISBN 3-19-021583-9. Je 344 Seiten, DM 41,80

Regionale Arbeitsbücher:

Englisch. Workbook. – ISBN 3-19-161583-0. 276 Seiten, DM 21,80

Französisch. Livre d'exercices. – ISBN 3-19-201583-7. 280 Seiten, DM 21,80

Spanisch. Libro de ejercicios. – ISBN 3-19-141583-1. 272 Seiten, DM 21,80

Glossare:

Chinesisch. – ISBN 3-19-231583-0. 112 Seiten, DM 16,50

Griechisch (2-bändig). – ISBN 3-19-101583-3. 160 Seiten, DM 16,50

Tangram 2

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011584-2. 180 Seiten, DM 19,80

Kursbuch. – ISBN 3-19-001584-8. 216 Seiten, DM 22,80

2 Cassetten zum Kursbuch. – ISBN 3-19-031584-1. 148 Min., DM 29,-

2 CDs zum Kursbuch. – ISBN 3-19-041584-6. 145 Min., DM 45,-

3 Cassetten zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-051584-0. 221 Min., DM 39,90

4 CDs zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-061584-5. 221 Min., DM 49,-

plus deutsch

plus deutsch 3

2 Cassetten zum Lehr- und Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-017223-4. 142 Min.; DM 38,-

2 CDs zum Lehr- und Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-027223-9. 142 Min., DM 40,-

Deutsch im Hotel

Lehrbuch. – ISBN 3-19-001646-1. 144 Seiten, DM 24,80

2 Cassetten. – ISBN 3-19-011646-6. 89 Min., DM 42,-

2 CDs. – ISBN 3-19-031646-5. 89 Min., DM 42,-

Ankommen in Deutschland

Ankommen in Deutschland 3

Lehrbuch. – ISBN 3-19-007228-0. 120 Seiten, DM 19,50

Grundkurs Deutsch

Lehrbuch. – ISBN 3-19-007233-7. 208 Seiten, DM 25,-

Reihe Prüfungen DaF

Kleines Deutsches Sprachdiplom. Übungsaufgaben und Lösungen. – ISBN 3-19-007379-1. 64 Seiten, DM 26,-

Taschenwörterbuch Technik

Deutsch-Englisch. – ISBN 3-19-006274-9. 212 Seiten, DM 29,90

Training DaF

Training Zertifikat Deutsch. – ISBN 3-19-007297-3. 96 Seiten, DM 18,-

Themen neu

Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Arbeitsbuch Russisch. – ISBN 3-19-481522-9. 224 Seiten, DM 22,50

Arbeitsbuch Polnisch. – ISBN 3-19-531521-1. 192 Seiten, DM 21,-

Glossare:

Russisch. – ISBN 3-19-141566-1. 104 Sei-

ten, DM 16,90

Türkisch. – ISBN 3-19-211522-X. 88 Seiten, DM 12,50

Hallo aus Berlin!

Lehrerpaket. (bestehend aus Magazin, Lehrerheft, Videocassette). – ISBN 3-19-001648-8. DM 68,-

Schülermagazin. – ISBN 3-19-011648-2. 64 Seiten, DM 8,50

Lehrerheft. – ISBN 3-19-021648-7. 56 Seiten, DM 14,-

Susanne

Lehrerheft. – ISBN 3-19-021649-5. 64 Seiten, DM 14,-

Lehrerpaket. VHS/NTSC Fassung (bestehend aus Lehrerheft, Magazin, Videocassette). ISBN 3-19-071649-8. DM 68,-

Grundstufen-Grammatik Deutsch als Fremdsprache

Deutsch-Russische Ausgabe. – ISBN 3-19-091575-X. 240 Seiten, DM 27,90

Dialog Beruf

Dialog Beruf 1

Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe.

Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011590-7. 144 Seiten, DM 25,80

Fit fürs Zertifikat Deutsch

CD. – ISBN 3-19-021651-7. 66 Min., DM 29,-

Cassette. – ISBN 3-19-011651-2. 66 Min., DM 29,-

em

Abschlusskurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021628-2. 120 Seiten, DM 20,80

Geschäftskommunikation – Verhandlungssache

Deutsch als Fremdsprache

Kursbuch. – ISBN 3-19-011598-2. 120 Seiten, DM 25,80

ERNST KLETT INTERNATIONAL – EDITION DEUTSCH, STUTTGART

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Heft 22:

Königs, Frank G.:

Feiern und Gedenken. – ISBN 3-12-675545-3. 66 Seiten, 16,80

Heft 23:

Königs, Frank G.:

Übersetzen im Deutschunterricht. – ISBN 3-12-675546-1. 66 Seiten, DM 16,80

Easy Readers:

Spoerl, Heinrich:

Man kann ruhig darüber sprechen. – ISBN 3-12-675633-6. 46 Seiten, DM 11,60

Rösler, Jo Hanns:

Gänsebraten und andere Geschichten. – ISBN 3-12-675676-X. 48 Seiten, DM 11,60

Lenz, Siegfried:

Das Feuerschiff. – ISBN 3-12-675678-6. 85 Seiten, DM 12,80

Kästner, Erich:

Der Kleine Grenzverkehr. – ISBN 3-12-675683-2. 96 Seiten, 12,80

Mechtel, Angelika:

Flucht ins fremde Paradies. – ISBN 3-12-675632-8. 96 Seiten, DM 12,80

Rinser, Luise:

Erzählungen. – ISBN 3-12-675634-4. 96 Seiten, DM 12,80

Spoerl, Heinrich:

Der Gasmann. – ISBN 3-12-675679-4. 64 Seiten, DM 12,80

Böll, Heinrich:

Erzählungen. – ISBN 3-12-675630-1. 78 Seiten, DM 12,80

Kästner, Erich:

Das doppelte Lottchen. – ISBN 3-12-675680-8. DM 12,80

Mit Erfolg zum Zertifikat

Eichheim, Hubert; Storch, Günther:

Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch.

Übungsbuch. – ISBN 3-12-675371-X. 176 Seiten, DM 26,80

Testbuch. – ISBN 3-12-675373-6. 116 Seiten, DM 19,80

CD zum Übungsbuch. – ISBN 3-12-675356-6. DM 19,80

Kassette zum Übungsbuch. – ISBN 3-12-675372-8. DM 19,80

CD zum Testbuch. – ISBN 3-12-675358-2. DM 19,80

Kassette zum Testbuch. – ISBN 3-12-675374-4. DM 19,80

Stufen International

Lüthi, P.; Mayer, M.; Vorderwülbecke, Anne:

Stufen International. Zusatzübungen zu Band 3. – ISBN 3-12-675275-6. 191 Seiten, DM 15,80

Auf Liederreise

Kröher, Oss:

Auf Liederreise. 50 deutsche Volkslieder. – ISBN 3-12-675080-X. 64 Seiten, DM 17,80

Auf Liederreise. 50 deutsche Volkslieder auf CD. – ISBN 3-12-675081-8. DM 19,80

Auf Liederreise. 50 deutsche Volkslieder auf Kassette. – ISBN 3-12-675083-4. 19,80

Klipp und Klar

Fandrych Christian; Tallowitz, Ulrike:

Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch. Mit Lösungen. – ISBN 3-12-675326-4. 256 Seiten, DM 25,80

Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch. Ohne Lösungen. – ISBN 3-12-675328-0. 248 Seiten, DM 24,80

Das Deutschmobil

Chimara, Ulla-Britta:

Das Deutschmobil. Testheft zu Band 3 mit Lösungen. – ISBN 3-12-675068-0. 71 Seiten, DM 9,50

Das Deutschmobil. Testheft zu Band 3 ohne Lösungen. – ISBN 3-12-675058-3. 64 Seiten, DM 8,50

Dreimal Deutsch

Matecki, Uta:

Lehrbuch. – ISBN 3-12-675235-7. 128 Seiten, DM 28,50

Lehrerheft. – ISBN 3-12-675236-5. 15 Seiten, DM 12,80

Audiokassette mit Lesetexten. – ISBN 3-12-675233-0. DM 12,80

CD zum Hörverstehen. – ISBN 3-12-675239-X. DM 24,80

Audiokassette zum Hörverstehen. – ISBN 3-12-675238-1. DM 24,80

Frey, Evelyn:

Grammatik von A bis Z. – ISBN 3-12-675312-4. 69 Seiten, DM 12,80

LANGENSCHIEDT VERLAG, BERLIN UND MÜNCHEN

Reihe Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache

Grüner, Margit; Hassert, Tim:

Computer im Deutschunterricht. – ISBN 3-468-49662-1. 196 Seiten, DM 14,90

Bimmel, Peter; Rampillon, Ute:
Lernerautonomie und Lernstrategien. – ISBN 3-468-49651-6. 208 Seiten, DM 14,90

Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula:
Phonetik lehren und lernen. – ISBN 3-468-49654-0. 200 Seiten, DM 13,90
3 Audiokassetten. – ISBN 3-468-49653-2. 240 Min., DM 21,90

Raths, Angelika:
Ein bisschen Panik. Begleitheft zum Hörspiel mit Arbeitsblättern und Unterrichtsvorschlägen. – ISBN 3-468-49818-7. 80 Seiten, DM 29,90

Hörspiel. Audiokassette. – ISBN 3-468-49819-5. ca. 60 Min., DM 29,90

Hörspiel. CD. – ISBN 3-468-49820-9. 60 Min., DM 29,90

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim:
Leitfaden der deutschen Grammatik. Neubearbeitung. – ISBN 3-468-49495-5. 304 Seiten, DM 26,90

sowieso

Keller, Susy:
Lesevergnügen sowieso, Heft 4. – ISBN 3-468-47713-9. 40 Seiten, DM 9,90

Lösche, Ralf-Peter:
sowieso. CD-ROM 1. Berlin; München: Langenscheidt, 2000. – ISBN 3-468-47657-4. DM 49,90

Koenig, Michael:
Testen mit sowieso. Handbuch mit Beispieltests. Berlin; München: Langenscheidt, 2000. – ISBN 3-468-47658-2. 80 Seiten, DM 29,90

Moment mal!

Künzle, Beda; Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas:
Moment mal! CD-ROM 2. – ISBN 3-468-47821-6. DM 49,90

Hirschfeld, Ursula; Stock, Eberhard (Hrsg.):

Phonothek interaktiv. CD-ROM. – ISBN 3-324-00710-0. DM 68,-

Riegler-Poyet, Margarete; Boelcke, Jürgen; Straub, Bernard; Thiele, Paul:
Das Testbuch Wirtschaftsdeutsch. Training WiDaF. – ISBN 3-468-49846-2. 143 Seiten, DM 20,90

Audiokassette. – ISBN 3-468-49844-6. ca. 70 Min., DM 18,90

CD. – ISBN 3-468-49843-8. ca. 70 Min., DM 18,90

Unterwegs

Braun, Angelika; Dinsel, Sabine; Ende, Karin:

Unterwegs zur Vorbereitung auf die Zentrale Mittelstufenprüfung. – ISBN 3-468-47646-9. 144 Seiten, DM 24,90

Audiokassette. – ISBN 3-468-47647-7. 84 Min., DM 21,90

2 CDs. – ISBN 3-468-47648-5. 106 Min., DM 29,90

Dreke, Michael; Salgueiro, Sofia:
Wechselspiel Junior. – ISBN 3-468-49973-6. 125 Seiten, DM 38,-

Wirtschaftskommunikation Deutsch

Eismann, Volker:
Wirtschaftskommunikation Deutsch 2: Lehrbuch. – ISBN 3-468-90476-2. 184 Seiten, DM 32,90

Audiokassetten (2 Kassetten). – ISBN 3-468-90477-0. 50 Min., DM 42,-

CD (2 CDs). – ISBN 3-468-90478-9. je 50 Min., DM 42,-

Videokassette (1). 50 Min., DM 88,-
 PAL – ISBN 3-468-90487-8

NTSC – ISBN 3-468-90492-4

SECAM – ISBN 3-468-9047-5

Videokassette (2). 100 Min., DM 88,-
 PAL – ISBN 3-468-90488-6

NTSC – ISBN 3-468-90493-2

SECAM – ISBN 3-468-90498-3

Zimmer frei Neu

Cohen, Ulrike; Grandi, Nicoletta:

Zimmer frei Neu. Deutsch im Hotel.**Lehrbuch.** – ISBN 3-468-49412-2. 95 Seiten, DM 21,90**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-468-49413-0. 77 Seiten, DM 17,90**Lehrerhandreichungen.** – ISBN 3-468-49414-9. 53 Seiten, DM 12,90**2 Audiokassetten zum Lehrbuch.** – ISBN 3-468-49415-7. 110 Min., DM 21,90**2 CDs zum Lehrbuch.** – ISBN 3-468-49417-3. 110 Min., DM 21,90**1 Audiokassette zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-468-49416-5. 41 Min., DM 19,90**1 CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-468-49418-1. 41 Min., DM 19,90VERLAG LIEBAUG-DARTMANN,
WIESBAUM**Fachsprache Börse**

Heyd, Gertraude:

Lehrbuch. – ISBN 3-922989-27-6. 128 Seiten, DM 19,-**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-922989-34-9. 124 Seiten, DM 19,-

Heyd, Gertraude:

Fachsprache Wirtschaftswissenschaften, Fachsprache Börse. Lehrerhandbuch. – ISBN 3-922989-42-X. 104 Seiten, DM 15,-

Clamer, Friedrich; Röller, Helmut; Welter, Winfried:

Lösungsheft zur Übungsgrammatik für die Mittelstufe. – ISBN 3-922989-26-8. 36 Seiten, DM 6,50

Clamer, Friedrich; Röller, Helmut; Welter, Winfried:

Lösungsheft zur Übungsgrammatik für die Grundstufe. – ISBN 3-922989-18-7. 48 Seiten, DM 7,-

VERLAG GUNTER NARR, TÜBINGEN

Muckenhaupt, Manfred:

Fernsehnachrichten gestern und heute. Farbige illustriertes Übungsbuch mit Lösungsteil und Videokassette. – ISBN 3-8233-5216-4. 121 Min., 207 Seiten, DM 46,-**Einzelbezug Übungsbuch.** – ISBN 3-8233-5214-8. DM 39,80**Einzelbezug Videokassette.** – ISBN 3-8233-5215-6. DM 14,-**III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen****A. Francke Verlag**

Dischingerweg 5, 72070 Tübingen

Programm: Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Geschichte, Soziologie, Politologie, UTB

Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG**DUDEN-Verlag, Mannheim, Leipzig****Meyers Lexikonverlag, Mannheim, Leipzig**

Postfach 10 03 11, 68003 Mannheim

Programm: Duden in 12 Bänden. Duden Wörterbücher und -Lexika. Schülerduden, Duden-Schülerhilfen. Nachschlagewerke von Meyer, elektronische Medien

Böhlau Verlag

Theodor-Heuss-Straße 76, 51149 Köln

Programm: Geschichte, Politik, Rechtswissenschaften, Theologie, Literaturwissenschaften, Philosophie und Sozialwissenschaften

Cornelsen Verlag GmbH & Co.

Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin

Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung

Cornelsen Verlag Scriptor

Krampasplatz 1, 14199 Berlin
 Programm: Pädagogik, Schulpädagogik, Unterrichtswissenschaften, Sozialpädagogik, Didaktik und Methodik der Unterrichtsfächer, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Linguistik und Spracherziehung

Deutscher Universitäts-Verlag (DUV)

Abraham-Lincoln-Str. 46, 65187 Wiesbaden

Postfach 15 47, 65005 Wiesbaden

Programm: Psychologie, Literaturwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Technik

Erich Schmidt Verlag

Genthiner Straße 30 G, 10785 Berlin; Postfach 30 42 40, 10724 Berlin

Programm: Philologisch-geisteswissenschaftlicher Verlagsbereich: Philologie, Linguistik, Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Philosophie, Volkskunde.

Ernst Klett International GmbH – Klett Edition Deutsch

Postfach 10 60 16, 70049 Stuttgart

Programm: Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache für Schule, Hochschule und im Beruf. Hauptwerke: Stufen International, Sichtwechsel, Sprachbrücke, Mit uns leben, Das Deutschmobil, die Zeitschrift Fremdsprache Deutsch u.v.m. Außerdem vertreibt Klett International alle Werke der Klett-Verlage weltweit

Fachverband Deutsch als Fremdsprache

c/o Dr. Armin Wolff, Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

Programm: Materialien Deutsch als Fremdsprache

Goethe-Institut

Zentralverwaltung, Postfach 10 04 19, 80604 München

GWV Verlagsgesellschaft mbH

Gabler • Westdeutscher Verlag • Vieweg • Deutscher Universitäts-Verlag

Postfach 15 46, 65005 Wiesbaden

Programm: Fachliteratur aus Soziologie, Politik, Geschichte, Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Sozialpädagogik, Literaturwissenschaft, Linguistik, Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Veröffentlichungen der Rhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften

IUDICIUM Verlag GmbH

Postfach 70 10 67, 81310 München

Programm: Deutsch als Fremdsprache, u. a. »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache«, »Info DaF«, Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft. Programmschwerpunkte: Japan und Ostasien (Sachbuch, Wissenschaft, Literatur, Sprache, Kunst), Zeitschriften

Langenscheidt Verlag

Postfach 40 11 20, 80711 München

Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Deutsch als Fremdsprache, Wörterbücher, Sprachkurse auf Audiokassette und -CD, Video und CD-ROM

Max Hueber Verlag

Postfach 11 42, 85729 Ismaning

Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in Schule, Hochschule und im Beruf, Deutsch als Fremdsprache, Wörterbücher, Selbstlernmaterial, Neue Medien

Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 21 40, 72011 Tübingen

Programm: Linguistik und Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Anglistik, Medienwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Judaica Lehr- und Studienbücher, Monographien, Zeitschriften

Peter Lang GmbH Europäischer Verlag für Wissenschaften

Postfach 94 02 25, 60460 Frankfurt a. M.
 Programm: Wissenschaftliche Literatur (Geistes-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) – Monographien, Dissertationen, Habilitationsschriften, Lehrbücher, Reprints, Lexika, Forschungs- und Kongressberichte

Societäs-Verlag

Postfach 10 08 01, 60008 Frankfurt a. M.
 Programm: Standardwerke, Biographien, Bildbände, Wirtschaftsliteratur, Ratgeber

Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH

Derendinger Str. 40/2, 72070 Tübingen
 Programm: Verlag für Wissenschaft und Sachbuch. Übersetzungswissenschaft, klassische Philologie, Kulturwissenschaft, Semiotik, Sprach- und Literaturwissenschaft, Arbeitsmaterialien für das Studium

STUDIENverlag

Postfach 104, A-6010 Innsbruck

Universitätsverlag C. Winter

Postfach 10 61 40, 69051 Heidelberg
 Programm: Anglistik, Germanistik, Geschichte, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Orientalistik, Philosophie, Rechtswissenschaft, Religionswissenschaft, Romanistik, Slavistik, Sprachwissenschaft. Programm »Edition Schindeler«: Behinderten-Literatur

Universitätsverlag Konstanz (UVK)

Postfach 10 20 51, 78420 Konstanz
 Programm: Fachbücher für Wissenschaft und Studium; Archäologie, Geschichte, Information, Literaturwissenschaft, Philosophie, Recht, Soziologie, Wirtschaft

UTB für Wissenschaft**Uni-Taschenbücher GmbH**

Postfach 80 11 24, 70511 Stuttgart
 Programm: UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher, Wissenschaftliche Ta-

schensbücher für alle Fachbereiche, Lehrbücher, Wörterbücher, kommentierte Ausgaben zu Standard-Texten, Tabellen und Formelwerke, Arbeitsbücher für Studenten und Oberschüler, UTB-Große Reihe

Verlag C. H. Beck

Postfach 40 03 40, 80703 München
 Programm: Literatur, Sprache, Geschichte, Politik, Geographie, Philosophie, Nachschlagewerke, Software-Lösungen auf CD-ROM und Disketten

Verlag edition text + kritik gmbh

Postfach 80 05 29, 81605 München
 Programm: Literaturwissenschaft, Literaturkritik, Literaturgeschichte, Frühe Texte der Moderne, Literatur zu Musik und Film, Cinegraph

Verlag Gunter Narr

Postfach 25 67, 72015 Tübingen
 Programm: Geisteswissenschaften, speziell Sprach- und Literaturwissenschaften (Romanistik, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Indogermanistik), Semiotik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Fachzeitschriften; ausgewähltes literarisches Programm

Verlag H. Liebaug-Dartmann

Hauptstr. 20, 54578 Wiesbaum

Verlag J. B. Metzler

Postfach 10 32 41, 70028 Stuttgart
 Programm: Literatur- und Sprachwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Romanistik, Sachbücher, Sammlung Metzler, Zeitschrift »Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, DVjs«, Internationale Zeitschrift für Philosophie (IZPh), Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)

Walter de Gruyter

Postfach 30 34 21, 10728 Berlin
 Programm: Theologie, Geisteswissenschaften, Rechts- und Staatswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozial-

wissenschaften, Naturwissenschaften,
Sprach- und Literaturwissenschaften,
»Sammlung Göschen«

Waxmann Verlag

Postfach 8603, 48046 Münster

Wilhelm Fink Verlag

Ohmstraße 5, 80802 München

Programm: Literatur- und Sprachwissen-
schaft, Geschichte, Kulturgeschichte,
Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Ar-
chäologie, Philosophie, Psychologie, So-
zialwissenschaft, Medizin, Sachbücher

mvg. verlag moderne industrie

Justus-von-Liebig-Str. 1, 86899 Landsberg

Programm: Praktische Lebenshilfe, Geld
– Beruf – Karriere, Arbeitshilfen

Deutsche Verlagsanstalt GmbH

Verlagshaus Stuttgart

Postfach 10 60 12, Neckarstr. 121, 70190
Stuttgart

Programm: Politik, Zeitgeschichte, Ge-
schichte, Belletristik, Naturwissenschaf-
ten, Architektur, Bauhandwerk

VUB Printmedia; Abt. Gildeverlag

Postfach 27 02 09, 50509 Köln

Programm: Lehrwerke und Zusatzmate-
rialien Deutsch als Fremdsprache für
Kinder und Jugendliche

Über die Autoren/Abstracts

Ulrike Arras

Studium der Sprachlehrforschung, Germanistik und Sinologie in Bochum, Heidelberg und Shanghai. Lehre im Bereich Deutsch als Fremdsprache und in der Auslandsgermanistik in Spanien und China. Von 1994 bis 1997 DAAD-Lektorin in Fès (Marokko). Von 1997 bis 2000 DAAD-Lektorin an der Abteilung für Germanistik am Frauenzweig der Azhar-Universität, Kairo (Ägypten).

Annette Berndt

Dr. phil.; derzeit Gastprofessorin an der Universität Gesamthochschule Kassel, Habilitation zum Thema »Fremdsprachenlernen im Seniorenalter«.

Ludmila Chomenko

Dr. paed., Dekanin der Fakultät für Fremdsprachen der Pädagogischen Universität Ternopil. Fachbereich: Fremdsprachendidaktik – intensive/alternative Methoden des Fremdsprachenunterrichts; Suggestopädie; die neuen (einheimischen und westlichen) Lernstrategien und Lernmethoden. Interessenkreis Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft. Beruflicher Werdegang: 1970–1973 Deutsch- und Englischlehrerin in der Oberschule; 1973–1985 Deutsch- und Englischlehrerin in der Berufsschule; seit 1985 Hochschullehrerin, DAAD-Stipendiatin. Ab 1. Oktober 2000 Einladung zum Forschungsaufenthalt an der Universität Dortmund.

Susanne Günthner

Privatdozentin und Heisenberg-Stipendiatin an der Universität Konstanz (Sprachwissenschaft). Sie arbeitete als DAAD-Lektorin in der VR China und als Kurzzeitdozentin in Vietnam. Ihre Dissertation befaßt sich mit der Analyse interkultureller Kommunikation zwischen Deutschen und Chinesen. Ihre Habilitationsschrift widmet sich der Untersuchung kommunikativer Gattungen und Muster in Alltagsgesprächen. Forschungsinteressen sind: Interkulturelle Kommunikation, Grammatik gesprochener Sprache, Gattungsanalysen, gender studies und Prosodie des Deutschen.

Herrad Meese

Germanistik- und Romanistikstudium (M. A.). Seit 1981 selbständige Lektorin, Autorin; Lehrerfortbildung im In- und Ausland mit den Schwerpunkten Grammatikvermittlung, Neue Medien, interkulturelles Lernen. Koautorin eines Ferngesprachskurses (NDR, federführend), Autorin des Radiosprachkurses *Deutsch – warum nicht?* (Ausstrahlung über die Deutsche Welle). Seit 1994 freie Redakteurin im Fernstudienprojekt Germanistik/Deutsch als Fremdsprache, einer Koproduktion des Goethe-Instituts, der Universität Gesamthochschule Kassel und des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF).

<p><i>Info DaF 28, 1 (2001), 3–14</i></p> <p><i>Annette Berndt: Fremdsprachengeragogik: Motivationen älterer Fremdsprachenerlerner</i></p> <p>Europaweit lernen immer mehr ältere Menschen Fremdsprachen und werden so zu einer wichtigen Zielgruppe für die Fremdsprachendidaktik. Die Charakteristika dieser Lerner sind allerdings bisher so gut wie unerforscht. Über qualitative Interviews werden die Beweggründe von Lernern im Seniorenalter dargestellt, die sie zum Besuch eines Fremdsprachenkurses veranlassen. Erkenntnisse aus Gerontologie und Geragogik werden erklärend hinzugezogen, um Schlußfolgerungen für die Fremdsprachengeragogik zu ziehen.</p>	<p><i>Info DaF 28, 1 (2001), 33–41</i></p> <p><i>Ljudmila Chomenko: Fremdsprachenunterricht in der Ukraine – in einem Land des Umbruchs</i></p> <p>Zur Zeit wird in der Ukraine besonderes Gewicht auf Maßnahmen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts gelegt, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, erfolgreich an den europäischen Projekten und Aktivitäten teilzunehmen. Es geht um vorurteilsfreie Einstellungen und Haltungen in Bezug auf die fremde Kultur und ihre Sprecher. In diesem Artikel wird die Entwicklung von intensiven/alternativen Lernmethoden als Reaktion auf Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts dargestellt sowie neue Zielsetzungen im Zusammenhang mit einer notwendigen Hinwendung zu westlichen Lernstrategien beim Fremdsprachenunterricht in den ukrainischen Lernanstalten beschrieben.</p>
<p><i>Info DaF 28, 1 (2001), 15–22</i></p> <p><i>Susanne Günthner: Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen</i></p> <p>In interkulturellen Kommunikationssituationen treffen Teilnehmende aufeinander, die über ein unterschiedliches Repertoire an »kommunikativen Gattungen« verfügen. Ziel dieses Beitrags ist es, die Relevanz der anthropologisch-linguistischen und wissenssoziologischen Gattungsforschung für die Erforschung interkultureller Kommunikationsforschung wie auch für die Deutsch als Fremdsprache-Forschung aufzuzeigen. Nach einer Vorstellung des Konzeptes der »kommunikativen Gattungen« werden anhand konkreter Beispiele interkultureller Begegnungen mögliche Fragestellungen und Konsequenzen für die Erforschung interkultureller Kommunikationssituationen und für die Deutsch als Fremdsprache-Forschung aufgezeigt.</p>	<p><i>Info DaF 28, 1 (2001), 42–50</i></p> <p><i>Ulrike Arras: Germanistik an der Universität Al-Azhar in Kairo (Ägypten)</i></p> <p>Der Aufsatz stellt die besonderen soziokulturellen Bedingungen eines Germanistik- bzw. Deutschstudiums an einer der ältesten Universitäten der Welt dar: An der islamischen Universität Al-Azhar in Kairo wird nach Geschlechtern getrennt studiert, so daß am Frauenzweig und am Männerzweig jeweils ein Studiengang für Germanistik existiert. Am Männerzweig gibt es außerdem die Möglichkeit, das Fach Islamwissenschaften/Deutsch zu studieren. Handelt es sich beim Germanistikstudium um ein eher traditionelles philologisches Studium mit den klassischen Schwerpunkten Sprach- und Literaturwissenschaft, so zielt der Studiengang Islamwissenschaften/Deutsch auf die Ausbildung von Fachleuten in Islamkunde mit zusätzlichen Deutschkenntnissen, die dann z. B. in deutschsprachigen Ländern zum Einsatz kommen sollen.</p>

Info DaF 28, 1 (2001), 51–105

Herrad Meese: *Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien*

Anlaß der folgenden Überlegungen war die zur Zeit diskutierte Frage, inwieweit es möglich und sinnvoll ist, die sprachliche Vorbereitung für ein Studium von Ausländern in Deutschland in deren Heimatland zu verlagern. Im Zeitalter der Neuen Medien ist die Vorstellung verlockend, potentiellen Studierenden (möglichst multimediale) Selbstlernmaterialien zugänglich zu machen.

Es geht zunächst um den Begriff *Selbstlernmaterialien*, ein Begriff, der impliziert, es gebe Materialien, die es ermöglichen, eine Sprache selbst im Sinne von allein zu lernen, obwohl bekannt ist, daß das Lernen einer Sprache ein komplizierter Prozeß ist, an dem viele Faktoren beteiligt sind. Dazu gehört bekanntermaßen das Lernen im sozialen Kontext, das auch die Begegnung mit Muttersprachlern umfaßt, und dazu gehört als wesentlicher Faktor das

vorhandene Wissen, Lernstrategien, Lernstile, Lernertyp also die Lerntradition. Es werden verschiedene Lernkonzepte, Ergebnisse der Hirnforschung und die Rolle der Neuen Medien angesprochen. Lernen mit Selbstlernmaterialien bedeutet mehr Freiheit des Lernenden, was und wie er lernen will, und gleichzeitig die Übernahme von mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozeß. Dabei geht es darum, ob in allen bzw. in welchen Lernphasen und auf welchem Sprachniveau selbstorganisiertes Lernen erfolgreich sein kann.

Es werden Kriterien für Selbstlernmaterialien vorgestellt und in einem ausführlichen Anhang ausgewählte Selbstlernmaterialien sowie Literatur zum Thema kommentiert.