

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1

36. Jahrgang

DAAD

Februar 2009

Inhalt

Artikel	<i>Uwe Koreik</i> »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf«. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft	3
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Manfred Kaluza</i> Wissenschaftliches Schreiben: Die Hausarbeit. Eine Bestandsaufnahme	35
Zur Diskussion gestellt	<i>Péter Maitz und Stephan Elspaß</i> Sprache, Sprachwissenschaft und soziale Verantwortung – wi(e)-der Sack	53
	<i>Werner Roggausch</i> Repliken reizen. Neuerliche Entgegnung auf Péter Maitz und Stephan Elspaß	76
Berichte	<i>Thomas Schwarz</i> Transkulturalität – Identitäten in neuem Licht. Asiatische Germanistentagung (AGT) 2008 in Kanazawa (Kanazawa-Seiryō-Universität, Japan), 26.–30.8.2008	83
Tagungs- ankündigungen	12. Grazer Tagung DaF/DaZ: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. 5.–6. Juni 2009	86
	Kontaktstudium Sprachandragogik. Lerneinheiten 2009	87

(Fortsetzung umseitig)

Bibliographie

Dietrich Eggers und Dorothee Schwarck

Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach
Deutsch als Fremdsprache 2008

»Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf«

Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft¹

Uwe Koreik

Zusammenfassung

Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache können auf eine bewegte, aber nicht immer bewegende Geschichte zurückblicken. Gegenwärtig scheint der Bereich im Aufwind zu sein, was auf verschiedene Faktoren zurückzuführen ist, sich aber auch in der erstmaligen Schaffung von Professuren für diesen Bereich manifestiert hat. Innerhalb eines neuen Studiengangsystems hat sich nicht nur das Fach Deutsch als Fremdbzw. Zweitsprache zu positionieren, sondern insbesondere der landeskundlich-kulturwissenschaftliche Bereich, der auf der Ebene des tatsächlichen Sprachunterrichts breit ausgefächert ist, auf der Ausbildungsebene kein klares Profil aufzuweisen hat und auf der Forschungsebene noch nicht sehr ausgeprägt ist.

1. Einleitung

Vor achtzig Jahren schrieb Victor Klemperer zu einer sich verändernden Entwicklung bei der Vermittlung der neueren Sprachen:

»Und dann plötzlich – so etwas scheint immer plötzlich zu kommen und tritt doch nur plötzlich an allen Ecken und Enden in Erscheinung – war Kulturkunde Trumpf. Sie war modern. Alles sprach von ihr, Zeitschriften und Bücher, Kongresse und Reformpläne handelten von ihr und es dürfte heute wenige Hörsäle und Klassen geben, in denen Kulturkunde nicht eine Rolle spielt.« (Klemperer 1925: 437)

Dieses Diktum hätte in einem etwas anderen Duktus auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts veröffentlicht werden können, wobei allerdings der durch die gerade auch im Fremdsprachenunterricht vertretene deutsche Wesensschau der späten zwanziger und dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts desavouierte Begriff der Kulturkunde durch einen anderen hätte ersetzt werden müssen. Die Auseinandersetzung um den Begriff soll hier allerdings – auch wenn bereits im Titel dieses Artikels drei Varianten auftauchen – keinen breiten Raum einnehmen.²

-
- 1 Es handelt sich hierbei um eine überarbeitete und aktualisierte Fassung des im September 2004 auf dem Germanistentag in München gehaltenen Vortrags.
 - 2 Auf den nicht unwichtigen, aber ermüdenden Kampf um den richtigen bzw. durchsetzbaren Begriff soll im Folgenden nur in Ansätzen eingegangen werden, vgl. hierzu u. a. Koreik (1995: 5–16), Grünewald (1996: 12–14), Thimme (1996: 13–14), Simon-Pelanda (2001: 42–43), Wormer (2003: 437–439), Wormer (2004), Altmayer (2004b: 15–35), Grünewald (2005: 25–30) und Casper-Hehne (2006: 101–103).

Die Beschäftigung mit dem Bereich der Landeskunde in den Philologien hat seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts immer wieder Phasen der intensivierten Auseinandersetzung erfahren. Maßgeblich dafür war in der Gründungsphase des Studienfaches DaF auch Weinrich 1979.

Christ konnte gegen Ende der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts dabei zunächst

»drei fruchtbare Perioden unterscheiden, und zwar die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts – die Epoche der Realienkunde –, die 20er Jahre – die Epoche der Kulturkunde – und schließlich die 70er Jahre [des 20. Jahrhunderts], in denen man im allgemeinen den Begriff ›Landeskunde‹ benutzt, um sehr divergierende Positionen gemeinsam zu benennen« (Christ 1979: 80).

Buttjes konstatiert in diesem Zusammenhang nicht nur Parallelen zu historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen (Buttjes 1991: 51), sondern auch zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts allgemein:

»Unabhängig von diesen zeitbedingten Wandlungen gewinnt die Landeskunde immer dann an Bedeutung, wenn der Fremdsprachenunterricht Legitimationskrisen und Reformphasen durchläuft.« (Buttjes 1989: 113)

Wenn diese Beobachtungen und deren Interpretationen auch nur teilweise stimmen – und einiges spricht dafür –, so müsste sich einiges auf die gegenwärtige Situation übertragen lassen und nach der bisherigen Logik der Entwicklung wieder einmal Bewegung in die Diskussion um die Landeskunde kommen. Noch vor zehn Jahren allerdings stellte Althaus fest:

»Akzeptiert man die Annahme, daß Landeskundendebatten in engem Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Umbrüchen stehen, müßte Landeskunde derzeit enorme Konjunktur haben. Der Transformationsprozess in den ehemals sozialistischen Ländern, das dort entstandene Inter-

esse an der deutschen Sprache, atemlos vom Fach Deutsch als Fremdsprache aufgegriffene Begriffe wie Global Village, Globalisierung, Europäisierung usw. müssten die Landeskundendebatte doch befeuern. Es ist jedoch relativ ruhig. Und das hat Gründe, keine guten für die Landeskunde, vermutlich Gründe, die in der Entwicklung des Fachs liegen.« (Althaus 1999: 33 f.)

Bereits wenige Jahre später ließen sich jedoch deutliche Entwicklungen feststellen. Und wenn diese nicht nur temporären Charakter haben, dann dürfte die Landeskunde als eines der »Standbeine« (Ehner 1988: 142) des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nächsten Jahren bewegte Zeiten erfahren.

2. Veränderungen und Auswirkungen

Auch Wierlacher stellt mit Verweis auf die Romanistik und Anglistik (Lüsebrink 1995, 2000 und Kramer 1997) fest, dass die Landeskunde in der Germanistik zwar immer noch eine weithin ungeklärte und untergeordnete Rolle spiele, die »Großwetterlage [...] sich in den zurückliegenden fünf Jahren zugunsten einer Aufwertung der Landeskunde sehr geändert [habe]«. Er begründet dies folgendermaßen:

»Änderungsfaktoren sind vor allem die Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse und deren Rückwirkungen auf kulturelle Vergewisserungsbedürfnisse der Menschen, die ziemlich gewaltsame Umstrukturierung der europäischen Bildungsbereiche durch die europaweite Revolution altvertrauter Studiengänge, die Modernisierung der Geisteswissenschaften zu Kulturwissenschaften und die wachsende Relevanz der Xenologie [...] für die Fremdsprachenphilologien.« (Wierlacher 2003: 504 f.)

Auch wenn »Xenologie« ein eher im Umfeld der Interkulturellen Germanistik verwendeter Terminus ist und vielerorts der inflationär gebrauchte und wenig präzise Begriff des Interkulturellen benutzt wird, um die Beschäftigung mit Kultur und Kulturen sowie der jewei-

ligen Eigen- und Fremdperspektive zu bezeichnen, dürften die meisten der genannten »Änderungsfaktoren« zutreffen. Nur welche Auswirkungen wird die Veränderung der »Großwetterlage« haben, und werden sie auch langfristig positiv für die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache sein?

Die von Altmayer bereits 2004 vorgenommene Bestandsaufnahme zur Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache gilt es angesichts der zahlreichen inzwischen bereits eingetretenen und der vielfach prognostizierten Veränderungen genau zu betrachten. Er konstatiert, dass die von Henrici/Koreik (1994) vorgenommene Beschreibung des Faches Deutsch als Fremdsprache und die damit einhergehende Einteilung in vier Ausrichtungen, eine landeskundlich-kulturwissenschaftliche, die neben der linguistischen, der lehr-lernwissenschaftlichen und der literaturwissenschaftlichen bestehe, zwar »mittlerweile offenbar weithin akzeptiert« sei (z. B. Simon-Pelanda 2001), die Wirklichkeit hinsichtlich der landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Ausrichtung aber anders aussehe:

»So fehlt beispielsweise bis heute eine entsprechende Anbindung einer solchen ›landeskundlichen Ausrichtung‹ in Form entsprechend ausgeschriebener Lehrstühle im deutschsprachigen Raum; es fehlt die wissenschaftlich fundierte Ausbildung von Lehrkräften für den Bereich ›Landeskunde; und es fehlt vor allem eine einschlägige wissenschaftliche Forschung, die mit den Forschungen etwa auf dem Gebiet der lehr- und lernwissenschaftlichen oder der linguistischen Ansätze vergleichbar wäre.« (Altmayer 2004b: 14)

Insofern sei es, so weiterhin Altmayer, zweifellos richtig, dass die Landeskunde »zu einer wissenschaftlichen Legitimation von DaF im Kontext der traditio-

nellen Fächer und ihrer wissenschaftlichen Standards [...] bisher nicht viel Entscheidendes« (Portmann-Tselikas 1998: 132) beigetragen habe.

Bereits zu diesem Zeitpunkt deutete sich allerdings schon mit der erfolgten Ausschreibung einer »Professur für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Kulturstudien und ihre Didaktik« an der Universität Leipzig an, dass das nicht nur von Altmayer vorgebrachte Argument (vgl. Koreik 1995: 18, Althaus 1999: 35, Koreik 2001b: 46, Wormer 2003: 445, Grünewald 2005: 26) der fehlenden institutionellen Verankerung unter anderem durch Lehrstühle für Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum wegfallen würde. Schon im Dezember 2004 erfolgte dann die nächste Ausschreibung für eine derartige Professur unter dem Titel »Deutsch als Fremdsprache/Transkulturelle Germanistik« an der Technischen Universität Dresden, deren Aufgabenstellung im Ausschreibungstext folgendermaßen definiert war:

»Der/Die Stelleninhaber/in soll der im Fach Deutsch als Fremdsprache eingetretenen Entwicklung vom Sprachvermittlungsfach zu einem zwischen den und über die Kulturen hinweg agierenden Kulturvermittlungsfach in Lehre und Forschung Rechnung tragen. Dabei sind didaktische Kompetenzen im Kontext neuer Medien und Informationstechniken zu etablieren und zum Gegenstand der Vermittlungsaufgaben zu machen.«¹

Nicht übersehen werden darf weiterhin die Tatsache, dass bereits in den Jahren zuvor Professuren im Bereich Deutsch als Fremdsprache eingerichtet wurden, bei denen Interkulturelle Kommunikation oder etwa Theorie und Medien der Sprach- und Kulturvermittlung zumindest einen Schwerpunkt bildeten.

1 Die Stelle wurde inzwischen mehrfach vertreten und es scheint nicht ganz sicher zu sein, wie weiterhin verfahren werden soll.

Es folgte 2006 die Besetzung einer DaF-Professur mit dem Schwerpunkt Kulturstudien an der Universität Bielefeld, und es sieht trotz dieser neu geschaffenen Stellen so aus, als ob durchaus noch die eine oder andere Professur mit einem Schwerpunkt im Bereich Kulturstudien des Faches Deutsch als Fremdsprache mit oder ohne Anbindung an die Germanistik folgen könnte, wie eine zu besetzende Juniorprofessur an der FU Berlin zeigt. Zumindest mit den bereits besetzten Professuren für Kulturstudien und Kulturvermittlung ist auch im Fach Deutsch als Fremdsprache erstmals in Deutschland erreicht worden, was Schücking im Hinblick auf die Philologien 1927 mit der rhetorischen Frage »Sollen besondere Professuren für Kulturkunde geschaffen werden?« aufwarf, um eine solche Professur allerdings mit dem anschließenden Hinweis auf das zu große Lehr- und Forschungsgebiet abzulehnen. Wer von Philologen fordere, Vorträge über kulturkundliche Themen zu halten, wolle sie »zu Dilettanten erniedrigen« (Schücking 1927: 13 ff.). Inzwischen ist die Situation aber verändert: Es existieren mit großer Selbstverständlichkeit nicht nur bereits seit Jahren in der Anglistik und auch Romanistik in der Fachwelt etablierte Professuren für die landes- bzw. kulturkundlichen Anteile des jeweiligen Faches, es existieren an ausländischen Hochschulen Lehrstühle und Studiengänge, an und in denen teilweise im Rahmen einer germanistischen Ausbildung über die traditionelle Literaturwissenschaft und einzelne landeskundliche Studieneinheiten hinaus Kenntnisse über die Kultur der deutschsprachigen Länder vermittelt werden, sondern auch im Fach Deutsch als Fremdsprache in Deutschland selbst findet nun sehr plötzlich diese seit langem angemahnte Professionalisierung statt, wobei nun niemand mehr erwarten wird, dass die Vertreter auf die-

sen Lehrstühlen Vorlesungen halten werden, in denen alle kultur- bzw. landeskundlich relevanten Bereiche umfassend und gleichzeitig höchst kompetent abgedeckt werden. Die Fachdiskussion und dadurch eingetretene Veränderungen, Möglichkeiten durch neue Medien und nicht zuletzt auch Entwicklungen in der methodisch-didaktischen Vermittlungsweise (auch im Hochschulbereich) haben neue Anforderungsprofile heranreifen lassen, die allerdings auch umfassende Kompetenzen voraussetzen.

Zunächst gilt es jedoch auf die eingetretenen Veränderungen und ihre Auswirkungen einzugehen und in einem weiteren Schritt die verschiedenen Ebenen der landeskundlichen Beschäftigung im Fach zu skizzieren.

3. Faktoren des Konjunkturaufschwungs der Landeskunde und Ausblicke

Die Landeskunde – oder wie auch immer man diesen Bereich in der Vermittlung des Deutschen gerade nannte – war immer in einem hohen Maße beeinflusst von den jeweiligen Zeitströmungen; diese Zeitströmungen konnten bestimmt sein durch nationale Politik im außenpolitischen Kontext, durch innergesellschaftliche Veränderungsprozesse, durch sich verändernde philosophische und oder soziologische Diskussionsparadigmen oder durch neue Zielsetzungen in der Pädagogik mit Auswirkungen auf die methodisch-didaktischen Vorgehensweisen. Und nicht selten waren alle diese Einzelfaktoren miteinander verknüpft und in unterschiedlicher Weise voneinander abhängig. Als eine dieser »Zeitströmungen« lässt sich seit etwa Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts mit einer zunehmenden Intensität in den neunziger Jahren die Bedeutungszumessung konstatieren, die das weite Feld der »Kulturwissenschaften« in

der wissenschaftlichen und auch medialen Öffentlichkeit erfährt. Georg Bollenbeck hat diese Entwicklung pointiert skizziert:

»Seit etwa fünfzehn Jahren gibt es im Ensemble fächerübergreifender Begriffe einen Star, der die wissenschaftlichen und publizistischen Debatten beherrscht, der immer wieder in Buchtiteln, in Denkschriften und auf Tagungen herbeizitiert wird. Nicht Bioinformatiker oder Bauingenieure, wohl aber Germanisten oder Historiker setzen auf ihn. Dieser Star wirkt vielversprechend. Er verheißt dem verunsicherten Personal an den philosophischen Fakultäten wohlklingendes: Innovation, Modernität, Internationalität und Interdisziplinarität. ›Wo aber Gefahr ist / Wächst das Rettende auch‹ – und dieses Rettende sollen die Kulturwissenschaften sein.

Mit ihrem programmatischen Glanz wollen sich kürzungsbedrohte Fächer ein neues Image geben. Dafür sollen klangvolle Namen wie Cassirer, Foucault, Geertz, Simmel oder Warburg bürgen. Gerne beruft man sich auch auf ältere wie neuere Forschungsrichtungen, auf die Cultural Studies, den New Historicism, die Mentalitätsgeschichte oder die Anthropologie, die Kulturgeschichte, die Theorie der symbolischen Formen.« (Bollenbeck in der *Frankfurter Rundschau* vom 3.4.2001)

Auch das Fach Deutsch als Fremdsprache ist durch das »Bestreben, die Geisteswissenschaften durch die neue Etikettierung ›Kulturwissenschaften‹ attraktiver zu machen« (Koreik 2001a: 1308), offensichtlich nicht unberührt geblieben, wie die erneut geführten Debatten um den richtigen bzw. im Hinblick auf die Wissenschaftlichkeit geeigneteren Begriff für die Landeskunde und die Einrichtung verschiedener Professuren für diesen Bereich des Fachs zeigen. Mit einer inzwischen stärkeren Orientierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache auf die kulturellen Anteile des Fachs und der gleichzeitigen Hinwendung anderer sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer zu einer

deutlich ausgeprägteren kulturwissenschaftlichen Schwerpunktsetzung (der inzwischen doch eher ausklingende Pendelschwung wurde auch als ›cultural turn‹ zum Schlagwort erhoben, vgl. Bachmann-Medick 2006) sind die Überschneidungsmengen zwischen dem Fach Deutsch als Fremdsprache und anderen Fächern eindeutig größer geworden. Diese Entwicklung fiel in eine Phase der radikalen Umgestaltung der traditionellen Studiengänge in ein dem angelsächsischen Modell angelehntes Bachelor- und Master-System mit dem Ziel einer europa- oder gar weltweiten Kompatibilität der Studiengänge (vgl. Casper-Hehne/Koreik/Middeke 2006). Diese politisch erzwungene Umgestaltung mit den unterschiedlichen Bedingungen für Bachelorstudiengänge, praxis- und forschungsorientierte Masterstudiengänge und konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge und den für die notwendigen Akkreditierungen nicht unerheblichen zu erfüllenden Auflagen wird im Fach Deutsch als Fremdsprache mancherorts dazu führen, »angesichts unzureichender struktureller Ausstattungen neue Bündnisse mit anderen Fächern (vor allem der Germanistik) einzugehen« (Koreik/Riemer 2005: 27), wenn dies wie in einem zum Wintersemester 2008 an der Universität Bielefeld neu eingeführten Masterstudiengang »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik« nicht bereits geschehen ist. Auch die Germanistik ist unter Handlungsdruck geraten. Und der neu aufgekommene Druck, sich aus dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache heraus an der Lehrerbildung zu beteiligen, in der in vielen Bundesländern vor dem Hintergrund der hohen Schülerzahlen mit Migrationshintergrund verpflichtende DaZ-Ausbildungselemente vorgesehen sind, wird

die Notwendigkeit strategischer Allianzen erhöhen.

Auf einer Tagung an der Humboldt-Universität in Berlin vom 18. bis 21. Februar 2004, veranstaltet vom DAAD und dem Germanistenverband, zum Thema »Zukunftsperspektiven der Germanistik in Europa« wurde in der Sektion 1 »Germanistik, Deutschlandstudien und Kulturwissenschaftliche Europäische Studien: Entwicklungsperspektiven einer Germanistik in Europa« die Zukunft einer (nicht nur im Ausland) Not leidenden germanistischen Literaturwissenschaft in einer Kombination mit medien- und kulturwissenschaftlichen Studiengangseinheiten gesehen. Als Spezialisten für Kulturstudien in einer Philologie hatte man als Referenten u. a. den Romanisten Lüsebrink eingeladen, der aus seiner fachlichen Sicht vortrug. An einen Referenten aus dem erheblich enger benachbarten Fach Deutsch als Fremdsprache war nicht gedacht worden. Berührungspunkte zum Fach Deutsch als Fremdsprache wurden in den Diskussionen der Germanisten zwar offensichtlich, zeigten sich jedoch weitgehend ohne Kenntnis der im Fach Deutsch als Fremdsprache bisher geleisteten Arbeit. Als »Rettungsvorschlag« für einen Forschungsansatz wurde beispielsweise der mögliche Bezug auf Bourdieu gemacht, als ob nicht bereits Althaus und Mog in ihrem Kapitel über »Lebensstile in der Bundesrepublik Deutschland« Bourdieus *Die feinen Unterschiede* zum Ausgangspunkt ihrer Darstellung gemacht hätten. Die Publikation von Mog/Althaus (1992) wie auch andere Publikationen zur Landeskunde aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache waren den zahlreichen Diskussteilnehmern allerdings generell unbekannt. Entsprechend findet sich in den sechs abgedruckten Beiträgen der Sektion 1 (Neuland/Ehlich/Roggausch 2005)

nicht ein einziger Hinweis auf relevante Beiträge aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache. Insgesamt vermochten die teilweise auf einem hohen theoretischen Niveau geführten Diskussionen nicht recht zu überzeugen. Sie entbehrten zu häufig eines in manchen Aspekten notwendigen Praxisbezugs. Der neben der Theorie und Empirie dem Fach Deutsch als Fremdsprache inhärente und konstitutive Praxisbezug ist aber gerade eine der Stärken dieses Faches, was allerdings häufig auch dazu geführt hat, dass Deutsch als Fremdsprache gerade von Linguisten und Literaturwissenschaftlern aus der Germanistik als reines Praxisfach verschmäht wurde (vgl. Koreik/Riemer 2005: 38). Die in den letzten Jahren deutlich gestiegene Zahl internationaler Studierender mit zum Teil sicherlich nicht immer völlig ausreichenden oder den in idealer Weise wünschenswerten Sprachkenntnissen und einer oft kulturell bedingten unterschiedlichen Vorbildung auch in linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Proseminaren an deutschen Hochschulen hat einerseits dazu geführt, dass viele Germanisten in den an der eigenen Hochschule eventuell gegebenen DaF-Studiengängen die Möglichkeit sahen, sich der Studierenden zu entledigen, die kein originäres Interesse an der Germanistik an sich hatten und haben, sondern das Studienfach in erster Linie gewählt haben, weil sie im Heimatland bereits Germanistik studiert haben oder damit die Hoffnung verbinden, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Diese Entwicklung hat allerdings auch vielen Vertretern in der Germanistik den Blick geschärft für eine vielerorts gute Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache und damit auch gelegentlich für Leistungen, die im Fach Deutsch als Fremdsprache auf der Lehr- und Forschungsebene erbracht wurden und

werden. Gerade auch die in dem Bachelor- und Mastermodell vorgesehene stärkere Berufsorientierung macht das Fach Deutsch als Fremdsprache für Teile und einzelne Vertreter der Germanistik als Kooperationspartner interessant. So sind beispielsweise auch die neu geschaffenen, oben erwähnten DaF-Professuren in Leipzig und Dresden im jeweiligen Ausschreibungstext in enger Anlehnung an die Germanistik definiert.

Wie werden aber aus Sicht des Faches Deutsch als Fremdsprache die Zusammenhänge und Verbindungen zu einer Germanistik aussehen, der nicht nur seit etwa zwei Jahrzehnten verstärkt in zahlreichen Veröffentlichungen eine Krise attestiert wird, sondern die sich tatsächlich in einem erneuten Selbstfindungs- und partiellem Umgestaltungsprozess befindet?

Die Beantwortung dieser Frage und die Gesamtentwicklung der Studiengänge vor allem im sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereich werden in einem hohen Maße jedoch auch abhängig sein von den weiteren Entwicklungen, die eben auch durch die Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern in Deutschland gekennzeichnet sind. Bei der in der publizistischen Öffentlichkeit geführten Debatte um die Einführung von Studiengebühren und den Aufbau eines modifizierten Stipendienmodells ist nicht von ungefähr der Blick oft auch auf Australien gerichtet worden, wo die »Kommerzialisierung« des Hochschulwesens zumindest vordergründig erfolgreich verlaufen ist und wo der Bildungsmarkt durch die verstärkte Einwerbung von Studierenden aus dem Ausland zu einem auch volkswirtschaftlich bedeutenden Faktor geworden ist. Kretzenbacher beschreibt die Auswirkungen auf die Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache generalisierend folgendermaßen:

»Ein Trend, den die Melbourner geisteswissenschaftliche Fakultät landesweit offensichtlich mit anderen teilt, ist der starke Rückgang der »Pure Arts«-Studierenden, deren Zukunft zunehmend als brotlos erscheint (oder jedenfalls in der veröffentlichten Meinung so hingestellt wird), und deren (gebührenpflichtiges) Studium damit als schlechte Investition gilt.« (Kretzenbacher 2003: 5)

Wie sich die erfolgte Einführung von Studiengebühren auf Studiengänge mit einer Ausbildung für Deutsch als Fremdsprache mittelfristig auswirken wird, lässt sich gegenwärtig trotz erster Erfahrungen nur mutmaßen. Diese Frage ist auch insofern von Interesse, als in vielen DaF-Studiengängen inzwischen ein hoher Anteil von Bildungsausländern, vornehmlich aus den MOE-Staaten (Mittel-Ost-Europa) zu verzeichnen ist. Bis jetzt scheint sich keine dramatische Veränderung abzuzeichnen. Wenn allerdings angesichts einer sich weltweit verschärfenden Wirtschaftslage die Nachfrage dieser Klientel nach gebührenpflichtigen DaF-Studiengängen drastisch einbrechen sollte, wird dies nicht ohne Folgen für diese Studiengänge bleiben (können). Entsprechende Entwicklungen in Australien, die allerdings aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen nicht einfach übertragen werden können, scheinen offensichtlich. Studierende haben aus Gründen einer späteren (lukrativen) Berufsperspektive weniger häufig das reine Germanistikstudium gewählt, welches in Australien Bestandteile eines Studiums der Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland beinhaltet, sondern die Zusammensetzung der Studierenden in einem Bachelor-Studium mit Germanistikanteil sieht inzwischen anders aus.

»Im Rahmen der dreijährigen Germanistik-Komponente des Bachelor-Studiums treffen sich also Studierende, die Jura, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften,

Computerwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften oder gar (eine extrem arbeitsaufwendige Kombination) Medizin parallel zu Germanistik studieren. Aus persönlichen Gesprächen mit Studierenden des dritten germanistischen Studienjahres erfahre ich oft, daß (vielleicht noch in stärkerem Maß als andere Geisteswissenschaften oder selbst andere Philologien) Germanistik bewußt als kulturelles ›Gegengift‹ zu einem stärker verschulten Grundstudium in einem eher karriereorientierten Fach gewählt wird.« (Kretzenbacher 2003: 5)

Bei einer zukünftig generell gestuften Hochschulstruktur auf der Basis eines weiterhin vertikalen Schulsystems in Deutschland sind gerade auch angesichts einer stärkeren Berufsorientierung der BA-Studiengänge (wie praktikabel dies je nach Fach im Einzelfall auch sein mag) differenziertere Auswahlprozesse hinsichtlich der Studienwahl vor allem auch seitens der deutschen Studierenden zu erwarten als bisher. Dies wird zunehmende Auswirkungen auf die stärker im Wettbewerb befindlichen Studienangebote an den einzelnen Studienstandorten haben. Eine verstärkte Profilbildung bei den Studienangeboten ist nicht nur politisch gewünscht, sondern angesichts der zukünftig veränderten Sachlage auch geboten. Mögliche Profilbildungen im Fach Deutsch als Fremdsprache, die nicht nur naheliegen, sondern inzwischen größtenteils auch schon umgesetzt sind, betreffen die Kombination mit anderen Sprachen mit dem Ziel der Ausbildung mehrsprachiger Sprach- und Kulturmittler, eine Verflechtung mit wirtschaftswissenschaftlichen und/oder medienwissenschaftlichen Studieneinheiten und der Ausrichtung auf Aufgaben im (möglicherweise länderübergreifenden) Kulturmanagement, idealerweise auch eine fachliche Verzahnung mit einem Fachsprachenschwerpunkt (Naturwissenschaften und Technik), oder eben die Verbindung mit einer vielfach eher tradi-

tionellen Germanistik, insbesondere der Literaturwissenschaft, und dem Ziel, über die enger gefassten Felder einer literaturwissenschaftlichen Komparistik hinaus Kultur- und nach Möglichkeit auch Sprachmittler mit einem spezifischen, reflektierten Mehrsprachigkeits- und Kulturwissenschaftsprofil auszubilden. Gerade bei einer Kooperationsbereitschaft der Literaturwissenschaftler kommt natürlich der Verdacht auf, dass es sich um eine strategische Bereitschaft handelt, die den nicht unproblematischen Entwicklungsperspektiven im eigenen Fach geschuldet ist.

In diesem Zusammenhang wird auch die letztlich teilweise immer noch ungeklärte Frage nach der bundesweiten Lehrerbildung in Deutschland von ausschlaggebender Bedeutung sein. Wie wird je nach Bundesland in den nächsten Jahren das Modell des bisherigen Abschlusses mit dem Staatsexamen länderübergreifend an die neue Bachelor-/Masterstruktur angepasst werden und sich in der Praxis bewähren, bevor vielleicht neue Nachbesserungen erfolgen (müssen), oder werden einige Länder tatsächlich die Tradition des Staatsexamens fortsetzen? (vgl. Königs 2008). Dies ist insofern von nicht unerheblicher Bedeutung, als bisher in der Regel die größten personellen Ressourcen in den entsprechenden sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen stärker in die Lehramts- als in die Magisterstudiengänge geflossen sind, während es in den grundständigen Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache sowieso mehr als zwei Jahrzehnte nur den Magisterabschluss gab, der mit dem Problem behaftet war, dass trotz einer zum Teil umfassenden methodisch-didaktischen Ausbildung und häufig längerer begleiteter Unterrichtspraktika der Weg in die schulische Lehrtätigkeit und bis vor kurzem auch an die in Auslandsschulen in der Regel nicht of-

fenstand. Je nachdem wie in der Frage der Lehrerausbildung und der damit verbundenen Abschlüsse die Entscheidungen schließlich getroffen werden, werden die personellen Ressourcen an bisherigen Studiengängen neu aufgeteilt werden können, ja sogar müssen. Dabei ist offensichtlich, dass BA- und MA-Studiengänge allein aufgrund der Prüfungsausweitung in der Regel einen höheren Personalaufwand erfordern als die bisherigen Studiengänge. Es ist zu erwarten, dass weiterhin Umwege genommen werden, um vielleicht einen Lösungsweg zu finden (siehe Königs 2006).

Wenn nicht alles täuscht, hat der Bereich der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache ungeachtet der teilweise intensiven und auch inhaltlich weitreichenden, gelegentlich allerdings auch inflationären Behandlung interkultureller Themen (nicht immer auf angemessenem wissenschaftlichen Niveau) sowie der häufig vorgebrachten Forderung nach einer institutionellen Verankerung seinen Aufschwung weniger durch die erbrachten wissenschaftlichen Leistungen, sondern eher durch die Veränderung der äußeren Rahmenbedingungen erfahren. Hierzu gehören: ein zusammenwachsendes Europa, verstärkte, wenn sicherlich auch heterogene Prozesse der Globalisierung, eine Krise der Germanistik nicht nur im Aus-, sondern auch im Inland, eine »von oben« oktroyierte Umgestaltung der gesamten, nicht nur deutschen, Studiengangsorganisation mit weitreichenden Folgen sowie eine langanhaltende, wenn auch möglicherweise schon im Abklingen begriffene Favorisierung eines wie auch immer gearteten kulturwissenschaftlichen Paradigmas in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Bei zukünftigen Entscheidungsprozessen wird es angesichts zahlreicher neu strukturierter Studien-

gänge bzw. nach den ersten Erfahrungen auch schon zu revidierenden Studiengangskonzepten teilweise unumgänglich sein, dass im Fach Deutsch als Fremdsprache gerade auch im Bereich der Landeskunde bzw. der Kulturstudien strategische Allianzen mit anderen Fächern eingegangen werden. Dies kann sicherlich auch mit der germanistischen Literaturwissenschaft geschehen, sollte nach Möglichkeit bundesweit aber nicht zum einzigen Kooperationsmodell werden, auch wenn es sich aus einer gewissen fachlichen Nähe anbietet. Eine fachliche Nähe ist aber auch bei anderen Fächern gegeben. Die Umstrukturierung der Studiengänge bot und bietet eine Chance, an dem ein oder anderen Studienstandort die Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlern aus anderen Fächern zu intensivieren bzw. zu initiieren, was vor allem auch für die Ebene der Forschung eine Inter- oder Transdisziplinarität ermöglichen könnte, wie sie bisher nur selten herzustellen war. »Nicht nur, aber vielleicht auch, weil sie teuer und mühevoll ist« (Althaus 1999: 26). Es bieten sich jedenfalls weiterhin neue Chancen, denn folgende Feststellung im Hinblick auf die politischen Vorgaben und ihre fachspezifischen Umsetzungen scheint das Handlungsfeld treffend zu beschreiben:

»Aus dem Verzicht auf fachspezifische Rahmenstudienordnungen ergeben sich nicht zu unterschätzende Gestaltungsmöglichkeiten, die z. T. jedoch schwierige fachpolitische Entscheidungen verlangen.« (Dainat 2003: 337)

In einer Phase, in der Wormer (2003, 2004) einen erneuten Vorstoß unternommen hat, »Landeskunde als Wissenschaft« zu profilieren und Altmayer ein Konzept vorgelegt hat, das sich als »theoretische Basis einer kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache« (2004: 460, siehe auch Altmayer 2006)

versteht, scheinen sich weitere Entwicklungsmöglichkeiten anzudeuten. Für zumindest denkbare Kooperationen bei Studiengangskonzeptionen mit anderen Fächern – und häufig werden deren eigene personelle und strukturelle Schwierigkeiten sowie fachpolitische Strategien innovativen gemeinsamen Projekten enge Grenzen setzen – gilt es jedoch zu überprüfen, welche landeskundlichen Anteile für das Fach Deutsch als Fremdsprache charakteristisch und bedeutsam sind und wo mögliche Überschneidungsmengen mit anderen Fächern bestehen.

4. Ebenen der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache

Nicht immer, wenn im Fach Deutsch als Fremdsprache (und das gilt auch für andere Fremdsprachenphilologien) von Landeskunde, Kulturstudien oder einem anderen der dafür gängigen Begriffe die Rede ist, werden die verschiedenen, durchaus miteinander verbundenen, Ebenen ausreichend auseinander gehalten. Eine Ausnahme stellt hier Simon-Pelanda (2001: 42) dar, der in seinem Artikel zum landeskundlichen Ansatz im Fach Deutsch als Fremdsprache hinsichtlich der Auseinandersetzung um Begriff und Inhalt der Landeskunde diese auf vier Ebenen betrachtete:

- »– als Gegenstandsbereich der *Forschung*,
- als Inhalt in der *Ausbildung* der Lehrenden,
- als thematische Progression im *Unterricht* und
- als Ergebnis staatlicher Fremdsprachenpolitik.« (Hervorhebungen im Original)

Zunächst lassen sich drei Ebenen differenzieren:

1. mit landeskundlichen Inhalten befasster Sprachunterricht
2. Landeskunde als Teil der DaF-Lehrerausbildung
3. landeskundliche Forschung im Fach DaF

Casper-Hehne (2006) hat für den Bereich des Unterrichts den Begriff *Kulturlehre* und für den Bereich der Ausbildung und Forschung in Hochschulen den Begriff *Kulturwissenschaft* vorgeschlagen, wie letzteres beispielsweise auch Erdmenger (1996: 12) und Altmayer (2003: 109) gefordert haben. Erdmenger hatte bereits betont, dass es »bei der Landeskunde in der Hochschule um mehr als bloße Kunde vom Land« gehe und deswegen ein »Terminus mit dem Bestandteil -wissenschaft angemessen [wäre]« (Erdmenger 1996: 12). Selbst bei einer vielleicht wünschenswerten Renaissance des Humboldtschen Ideals einer Einheit von Forschung und Lehre wird man nicht umhinkommen, einen Unterschied zwischen einem auf Landeskunde ausgerichteten Ausbildungsbestandteil eines DaF-Studiengangs (siehe Ehnert 1999) und den eher in den Kinderschuhen steckenden eigenen Forschungsleistungen des Fachs erkennen zu müssen. Die Einteilung in drei Ebenen oder Teilbereiche der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF bedarf hinsichtlich einer damit einhergehenden Forschung einer weiteren Differenzierung, wobei im folgenden Schaubild von der Ebene der Forschung ausgegangen wird.

Kulturstudien / Landeskunde im Fach DaF

- **Forschung in Kulturstudien für DaF**
– unterrichts- und lehrnabhängige Forschung ←
- **Kulturstudien als Teil der DaF-Ausbildung**
– inhaltliche Aus- bzw. Fortbildung ←
– methodisch-didaktische Ausbildung (inkl. Umgang mit neuen Medien) ←
- **Sprachunterricht mit integrierten landeskundlichen Inhalten**
– Lehrmaterialanalyse, -kritik und -entwicklung ←
– Unterrichtswirkungsforschung ←

Alle drei benannten Ebenen sind mehr oder weniger interdependent miteinander verknüpft und haben zumindest teilweise Auswirkungen auf den einen oder

anderen Bereich. Nicht explizit berücksichtigt sind hier zunächst die Einflussfaktoren, die sich durch die Einwirkungen einer transnationalen oder interkulturellen Herangehensweise auf allen Ebenen ergeben und ein erheblich differenzierteres Schaubild mit den auch in dieser Hinsicht unterschiedlichen Wechselwirkungen nötig machten.

Die Pfeile – ausgehend von der Ebene der »Forschung in Kulturstudien für DaF« – verdeutlichen die zentralen Forschungsfelder, wie sie für die Kulturstudien bzw. die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache von grundlegender Bedeutung sind. Dabei ist es naheliegend, dass eine »unterrichts- und lehrunabhängige Forschung« im Bereich der Kultur die größte Überschneidungsmenge mit anderen kulturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern bietet, auf der Ebene der inhaltlichen Aus- bzw. Fortbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache sowie zukünftigen Kulturmittlern zum Teil enge inhaltliche Anknüpfungspunkte zu Bezugs- oder Partnerwissenschaften bestehen, aber auf der Ebene der Lehrmaterial- und Unterrichtsforschung trotz des Einbezugs wissenschaftlicher Erkenntnisse aus anderen Fächern die Eigenständigkeit des Faches am stärksten gegeben ist.

4.1 Landeskunde im DaF-Unterricht

Auch für den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache anhand landeskundlicher Inhalte sind bereits zahlreiche Differenzierungen vorgenommen worden: Die Unterscheidung zwischen »handlungsbezogene(r)« und »informationsbezogene(r)« Landeskunde (Deutschmann 1982: 130 ff.) ist nur eine davon, die allerdings durch die Auswirkungen der Globalisierung und vor allem durch den ausgeprägten Tourismus der Deutschen bereits seit langem an der früher etwas stärker gegebenen Trennschärfe verloren hat.

Zum allgemeinen Selbstverständnis scheint es inzwischen im Fach zu gehören, dass der Unterricht nicht nur adressatenspezifisch und zugleich möglichst kommunikativ zu erfolgen hat, sondern auch ein möglichst hohes Maß an Lernerautonomie gewährleistet sein sollte. Wichtig ist allerdings die banale Feststellung, dass sich die berechtigte Forderung nach einem adressatenspezifischen Unterricht hinsichtlich der landeskundlichen Themenauswahl und methodisch-didaktischen Herangehensweise in der Praxis nicht selten schwieriger gestaltet, als die zunächst so überzeugende Forderung erahnen lässt. Deutlich wird dies, wenn man sich angesichts der möglichen Adressaten das beeindruckende »ABC der Vielfalt« (Rösler 1994: 1–3) vor Augen führt und sich vergegenwärtigt, dass von den dort angeführten zahlreichen Lerntypen mit ihren unterschiedlichen Lebens- und Lernhintergründen, ihren verschiedenen Motivationslagen und Zielvorstellungen durchaus auch zwei oder mehr im gleichen Sprachkurs sitzen könnten.

Wie schwierig ein auf bestimmte landeskundliche Themen bezogener und zugleich interkulturell ausgerichteter Unterricht allein in einer national heterogen zusammengesetzten Gruppe sein kann, wird in Koreik (1998) zum Generalthema Weltgeschichte anhand einer Karikatur aus dem Wochenmagazin *Der Spiegel* aufgezeigt, in der in acht pointiert gezeichneten Bildern »Entwicklungsstufen« der Menschheit von einem Steinzeitmenschen bis zur Zerstörung der Erde und einem Neuanfang skizziert werden. Das Problem ist bei entsprechenden sprachlichen Voraussetzungen dabei weder die Beschreibung der Bilder noch ihre historische Einordnung (dafür können gegebenenfalls entsprechende Hilfsmittel wie Wörterbücher und Überblicksdarstellungen zur Geschichte bereitgestellt

werden), sondern die Tatsache, dass die Darstellung aufgrund der Motivauswahl stark eurozentrisch geprägt ist. In einem adressatenspezifisch ausgerichteten Unterricht, in dem ein Perspektivenwechsel vom Fremden auf das Eigene und umgekehrt ermöglicht werden soll, folglich die Geschichte anderer Kontinente in den Blick kommt, und zudem ein weiterführender Erwerb von Kenntnissen möglich sein soll, ergibt sich automatisch ein Kompetenzproblem aufseiten der Lehrenden wie auch Lernenden, da unmöglich ausreichende Kenntnisse über die entsprechenden Epochen der gesamten Weltgeschichte vorausgesetzt werden können, welche eine gehaltvolle und zugleich tiefere Auseinandersetzung aber erst ermöglichen.

Die Forderung nach einem adressatenspezifischen Unterricht setzt bei landeskundlichen Inhalten häufig auch eine spezifische Unterrichtsvorbereitung bei den Lehrenden voraus, die sich bei wechselnden Unterrichtsgruppen auf teilweise sehr verschiedene Themen einzustellen haben. Es ist, um das auf Individuen bezogene »ABC der Vielfalt« auf Lernergruppen auszuweiten, offensichtlich ein deutlicher Unterschied, ob landeskundliche Inhalte in einem Integrations Sprachkurs oder in einer universitären Veranstaltung für Erasmus/Sokrates-Studierende behandelt werden, ob die Lernergruppe international zusammengesetzt ist oder alle Teilnehmer aus einem Land mit möglicherweise vergleichbarem kulturellen und sozialen Hintergrund stammen.

Wie sehr allerdings die häufig angeführte Dichotomie von »Fremdkultur« und »Eigenkultur« gerade bei der Betrachtung von ganzen Lernergruppen unangemessen stark in den Vordergrund gerückt werden kann, zeigen die Untersuchungen von Hu (2001), die nicht nur eine damit verbundene »objektivistische

Weltsicht« bemängelt, sondern hervorhebt, dass »darüber hinaus von intrakultureller Heterogenität, Dynamik und der Diskursivität interkultureller Erkenntnisse« abstrahiert wird.

4.1.1 Lehrmaterialanalyse, -kritik und Lehrmaterialentwicklung

Die Lehrmaterialanalyse und -kritik auch hinsichtlich landeskundlicher Themen ist spätestens seit dem *Mannheimer Gutachten* (Engel et al. 1977/1979) und beispielsweise Ammer (1988) und teilweise auch Kast/Neuner (1994), Krumm/Ohms-Duzenko (2001) sowie Majjala (2004, 2006) ein immer wiederkehrendes Element in den Publikationen zu Deutsch als Fremdsprache. Für die zum Teil daraus resultierenden Fortschritte in der Lehrmaterialentwicklung sprechen die Publikationen nicht nur der großen einschlägigen Verlage, sondern auch etwa die Unterrichtsmaterialien der Körber-Stiftung *Miteinander leben in Europa* (siehe Hartung/Dikova/von Borries 2000).

Wie stark die im Fach Deutsch als Fremdsprache angestellten Überlegungen und entwickelten Konzepte Auswirkungen auf die Lehrmaterialentwicklung haben, zeigt die relativ schnell erfolgte weitgehende Übernahme der von Neuner aufgestellten Liste der »Elementare[n] Daseins Erfahrungen als anthropologische Grundkategorien« (1994: 23) als Themen in die gängigsten Lehrwerke. Die mehr oder weniger überzeugende Übertragung des D-A-CH-L-Konzepts in die Lehrwerke der großen Verlage ist ein weiteres Beispiel für die Auswirkung theoretischer Modelle und didaktisch wie politisch begründeter Forderungen auf die Lehrmaterialgestaltung (vgl. Clalüna-Hopf 2002), auch wenn der bewusst etwas »ketzerisch« formulierte Hinweis von Althaus (1999: 29), dass in den bisherigen Umsetzungen in die Praxis eher Verlagsinteressen mit den dann besseren Werbeargu-

menten in Österreich und der Schweiz bedient würden, seine Berechtigung hat. Lehrmaterialanalyse und -kritik wird ein wesentliches Element der Forschung im Bereich Landeskunde des Faches Deutsch als Fremdsprache bleiben (müssen), weil allzu oft einfache Trends umgesetzt werden, deren Auswirkungen nicht ausreichend bedacht, geschweige denn überprüft werden. Für den Sprachunterricht mit in der Regel von Anfang an integrierten landeskundlichen Inhalten ist dies zunächst die Analyse der verwendeten Unterrichtsmaterialien im weitesten Sinne. Hierzu gehören nicht mehr nur die weltweit verwendeten Lehrwerke, traditionelle Folien für den Tageslichtprojektor oder Videofilme, sondern in zunehmendem Maße auch Materialien aus dem Bereich der »neuen« Medien wie CD-Roms, Online-Programme oder inzwischen auch im Internet bereitgestellte Themeneinheiten zur Landeskunde (z. B. <http://www.daf.uni-mainz.de/landeskunde/melk.htm>). Eine Analyse hat zum einen hinsichtlich der Auswahl der behandelten Themen zu erfolgen (Stichworte: Repräsentativität, Möglichkeiten zum Transfer, Art der Darstellung, explizit und implizit vermitteltes Bild des Ziellandes und seiner Bewohner, unbeabsichtigte Nebeneffekte u. a.). Zum anderen gilt es, die verwendeten Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen, Filmsequenzen u. a. auf die Frage hin zu untersuchen, ob tatsächlich Informationen und Erkenntnisse vermittelt werden, die dem Stand der wissenschaftlichen Fachforschung entsprechen. Wie wichtig diese Überprüfung sein kann, belegt beispielsweise Thimmes Studie zum Thema Geschichte in DaF-Lehrwerken, in der er zu zwei Unterrichtseinheiten in den Lehrwerken *Sprachkurs Deutsch* und *Themen* herausgearbeitet hat, dass diese »gravierende, zum Teil peinliche sachliche und inhaltliche Fehler auf[weisen]« (1996: 131).

Bei der Analyse von Bildmaterialien, die durch das Internet als Abbildungen, Visualisierungen und auch als bewegte Bilder für den Einsatz im Unterricht inzwischen erheblich leichter zugänglich sind und weltweit im landeskundlichen Unterricht eingesetzt werden, dürfen einige schon ältere Erkenntnisse nicht unberücksichtigt bleiben:

»Die interkulturelle Erforschung des Bildverstehens zeigt, dass es Unterschiede in der Verwendung von Darstellungscodes gibt.« (Weidenmann 1989: 134)

Dies bedeutet, dass die Wahrnehmung und Verarbeitung von scheinbar eindeutigen Bildinformationen aufgrund einer unterschiedlichen kulturellen Prägung auch unterschiedlich ausfallen kann. Angesichts der Wirkungsmächtigkeit von Bildern verdient gerade für den landeskundlichen Unterricht die Hypothese, »der Einfluss der Bilder werde stärker, wenn sie diejenigen Aussagen begleiten, die für die Lerner nur schwer vorstellbar« seien (Korzeniewski 1987: 113), eine besondere Aufmerksamkeit. Gerade das Bild »wird zum Analysekriterium, das bestimmt, wie selektiv und intensiv nachfolgende Informationen verarbeitet werden« (Ballstaedt/Molitor/Mandl 1989: 121). So gesehen hat gerade die Analyse von im landeskundlichen Unterricht eingesetzten Bildmaterialien eine große Bedeutung, auch wenn dies angesichts der Masse der eingesetzten Materialien immer nur exemplarisch erfolgen kann.

Generell wird mit der Einführung neuer Medien immer wieder die geradezu euphorische Hoffnung verknüpft, dass damit die bisher bekannten Probleme leichter zu lösen seien.

»Nun ist es aber so, dass es tatsächlich recht wenige Informationen über die Wirkung von Medien auf den Wissenserwerb allgemein und den Spracherwerb im besonderen gibt.« (Roche 2001: 205)

4.1.2 Unterrichtswirkungsforschung

Welche Auswirkungen im Unterricht vermittelte landeskundliche Inhalte auf die jeweiligen Lernergruppen haben, ist zwar gelegentlich, aber immer nur sporadisch in Beobachtungen mitgeteilt, bisher jedoch keineswegs in umfassender Weise systematisch untersucht worden.

Eingehende Analysen finden sich zum interkulturell angelegten DaF-Unterricht anhand der Lehrwerke *Sprachbrücke* und *Sichtwechsel* in Röttger (2004). Barkowski weist mit Bezug auf eine früher veröffentlichte Untersuchung von Röttger (1998: 183 ff.) auf eine zumindest in einer griechischen Lernergruppe an den Intentionen der Autoren des Lehrwerks *Sprachbrücke* völlig vorbeigehende Reaktion auf ein Lehrbuchkapitel hin:

»Das Bemühen der Autoren, die Schuld Deutschlands an und im Zweiten Weltkrieg und die verbrecherischen Greuelthaten in der Zeit des Nationalsozialismus umfassend darzustellen, werden von den griechischen Lernern zum Teil missverstanden als deren Zurschaustellung.« (Barkowski 2001: 309)

Was wissen wir eigentlich darüber genau, was mit inhaltlich auch weniger brisanten landeskundlichen Themen in den Köpfen der Deutschlerner geschieht? Dies ist eine Fragestellung, die in ihrer Konkretisierung teilweise weit über die wieder verstärkt in der Wissenschaft und auch im Fach Deutsch als Fremdsprache in Mode gekommene, wissenschaftlich gesehen nicht unproblematische Stereotypenforschung hinausgeht, der Redder (1995: 315) »mit dem politischen Umbruch in den Ostblockländern, insbesondere mit der ›Wiedervereinigung‹ von DDR und BRD zum gegenwärtigen Staat der Bundesrepublik Deutschland« einen konjunkturellen Boom bescheinigt. In der

Tat offenbart ein Blick in einschlägige Zeitschriften eine beachtliche Fülle an Artikeln zu Landesbildern und Stereotypen in speziellen, meist national eingegrenzten Lernergruppen (z. B.: Basteck 2004, Fisseler-Skandrani 2000, Iberische Lektorenarbeitsgruppe 1999, Löschmann 1998, Sammon 1998). Der Gewinn dieser oft aus relativ kleinen Fallzahlen gewonnenen Beschreibungen ist begrenzt und die Gefahr der zwar immer wieder thematisierten Verfestigung stereotyper Einstellungen gegeben. Von größerem wissenschaftlichen Gewinn sind dabei sicherlich Langzeitstudien, in denen versucht wird, den Einflussfaktoren von Einstellungsänderungen auf die Spur zu kommen. Die methodologisch sehr gründlich erarbeitete, primär quantitativ angelegte Studie von Grünewald (2005) über Deutschlandbilder in Japan kann als ein erstes überzeugendes Beispiel gelten. Es wäre wünschenswert, wenn in der Zukunft vergleichbar solide Grundlagenforschungen auch mit qualitativen Methoden durchgeführt würden, um festzustellen, ob die von bisherigen Wissensbeständen nur wenig abweichenden Ergebnisse auf die Stabilität von Fremdbildern oder das gewählte Forschungsdesign zurückzuführen sind.

In der Forschung weitgehend aus dem Blick geraten ist die Lehrperson als ein nicht unmaßgeblicher Faktor im Rahmen eines multifaktoriellen Einflusspektrums auf die Entwicklung von Einstellungen zu Land und Leuten des Zielsprachenlandes. Wer kennt nicht die Erfahrung, dass im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen von Rückmeldungen aus Lernergruppen berichtet wird, die der Lehrkraft attestierten, »aber nicht typisch deutsch« zu sein. Was von vielen Lehrkräften auf der Oberflächenebene zunächst als ein Lob aufgefasst wird, ist in Wirklichkeit eher eine stereotype Nega-

tivattribuierung der Bevölkerung des Zielsprachenlandes.¹ Viel entscheidender aber ist die Frage, wie Lehrkräfte durch Themenauswahl oder -steuerung oder durch Kommentare und Verhaltensweisen die Entwicklungen von Einstellungen oder Einstellungsänderungen bewusst oder unbewusst beeinflussen. Dass es hierzu keine solide Forschung gibt, ist leicht nachzuvollziehen: gesicherte Erkenntnisse ließen sich nur durch eine empirisch angelegte längerfristige Unterrichtsbegleitforschung gewinnen, die nicht von den Lehrkräften selbst durchgeführt werden kann. Der Forschungsaufwand und die damit verbundenen methodologischen Probleme sind immens.

4.2 Kulturstudien in der DaF-Lehrerbildung

Auch für die Ebene der landeskundlichen DaF-Lehrerbildung gibt es im Wesentlichen nur Strukturbeschreibungen, Erfahrungsberichte und Modellbeispiele. Umfassende Untersuchungen zu den Auswirkungen der behandelten Inhalte auf eine von den Studierenden selbst wahrgenommene Perspektivenerweiterung und eventuell damit verbundene Einstellungsveränderungen existieren nicht. Erst recht ist bisher nicht systematisch untersucht worden, inwieweit es unter Umständen unterschiedliche Einflüsse der behandelten Themen auf Studierende hinsichtlich ihrer nationalen, kulturellen und auch sozialen Herkunft gibt, oder inwieweit angesichts allgemeiner Globalisierungstendenzen und den damit verbundenen Nivellierungseinflüssen diese Frage inzwischen häufiger geworden sein könnte.

Vor allem aber ein Zusammenhang zwischen vermittelten didaktisch-methodischen Fertigkeiten einerseits und inhaltlichen Themenkomplexen andererseits ist nicht einmal in Ansätzen erforscht. Wie wirken sich Ausbildungseinheiten, d. h. das, was in Studiengängen gelehrt wird, und zwar an methodisch-didaktischen Erkenntnissen und Vorgehensweisen sowie an landeskundlichen Inhalten, auf die Realisierung durch die Studierenden in Praktika und im späteren Unterricht aus? Wir wissen es nicht, oder glauben es allenfalls durch nur vereinzelt subjektive, nicht systematisch erfasste Einzelfallschilderungen schließen zu können. Gerade aber im Rahmen zukünftig verstärkter Leistungskontrollen und Evaluationen sowie dem Bedeutungszuwachs der Wirkungsforschung werden diese Fragen zunehmend an Bedeutung gewinnen, und im auf kulturelle Fragestellungen bezogenen Forschungsbereich des Faches Deutsch als Fremdsprache gilt es sich diesen Aufgaben zu stellen.

Letztlich ungeklärt ist auch die Frage nach den inhaltlichen Ausbildungsbestandteilen dieses Bereichs des Faches. Auf dieser Ebene der landeskundlichen Aufgaben im Fach Deutsch als Fremdsprache macht man es sich sicherlich zu einfach, wenn man die Forderung von Althaus (1999: 31) nach einem »verbindlichen Themenkatalog«, ohne weiterführende Argumente, lediglich als »rückständige Forderung« (Altmayer 2001: 3) ablehnt, nicht ohne allerdings vier Zeilen später für den Bereich der Landeskunde »eine kontroverse und lebendige Debatte auch und gerade über unterschiedliche Konzepte« als notwendig zu

1 Die viel zu früh verstorbene Kollegin Waltraud Coles (University of Durham) teilte einmal mit, wie entsetzt, aber auch nachdenklich eine Seminargruppe reagierte, als sie das vermeintliche Kompliment zurückwies und den eigentlichen Aussagegehalt zum Thema der Diskussion machte.

erachten.¹ Hinsichtlich der Frage nach einem Kanon landeskundlicher Themen für die Unterrichtsebene ist man sich gleichwohl weitgehend einig. So urteilt auch Groenewold (1997: 25): »Einen festen Kanon landeskundlich relevanter Themen kann es nicht geben.«

Die Ebenen der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache werden eindeutig vermischt, wenn Altmayer (2001: 3) »die in letzter Zeit wieder deutlicher vernehmbare und den Prinzipien der Lernerorientierung geradezu hohnsprechende Forderung nach einem ›Zurück zu den Fakten‹ konstatiert. In Koreik (2001: 43 f.) heißt es – nachdem landeskundliche Kenntnisdefizite bei Studierenden im Hauptstudium des Lehramts im Rahmen eines Seminars für eine DaF-Zusatzqualifikation aufgezeigt wurden – zwar, dass eine solide Allgemeinbildung, die weitreichende Kenntnisse über Land und Leute (ggf. sogar über die deutschsprachigen Länder insgesamt) umfasse, nun einmal die Voraussetzung für den Ausbau landeskundlich orientierter Unterrichtseinheiten sei. Sechs Zeilen weiter lautet es dann allerdings folgendermaßen:

»Hiermit soll – um es nochmals zu wiederholen (vgl. Koreik 1995: 32 ff.) nicht einer Ausbildung für eine später zu praktizierende Fakten- oder Realienkunde das Wort geredet werden; es soll lediglich die Banalität erneut betont werden, dass es auch für einen kontrastiv angelegten oder interkulturellen Zielsetzungen verpflichteten, didaktisch modernen Unterricht grundle-

gender landeskundlicher Kenntnisse auf Seiten der Lehrenden bedarf.«

Nicht erst seit PISA sind immer zahlreicher Klagen über eine zunehmend mangelnde Allgemeinbildung von Studienanfängern zu vernehmen. Hierfür werden die unterschiedlichsten Gründe angeführt: diese reichen von einer zu frühen Spezialisierung auf einzelne Kursfächer in der gymnasialen Oberstufe, über eine generelle Lesemüdigkeit, über Auswirkungen des Computerzeitalters mit seiner schnellen Verfügbarkeit von abrufbaren Einzelwissensbeständen bis zu der Konstatierung eines allgemeinen Niveauverlusts, der der deutlichen Zunahme von Abiturienten in einem Altersjahrgang geschuldet sei. Wie sieht es aber mit der Allgemeinbildung nach Abschluss eines Studiums aus?

»Dass es um die Allgemeinbildung nicht zum Besten bestellt ist beklagen auch Personalverantwortliche. Lediglich 36 von 100 Bewerbern entsprechen den Wissensanforderungen, wie eine Umfrage in 300 deutschen Unternehmen zeigt. Vor allem bei den Themen aus Geschichte, Kunst, Literatur und Politik sieht es trübe aus.« (Sobull 2005: 25)

Schlimmer als das Nichtwissen, so der Psychologe Hossiep, der an der Ruhr-Universität Bochum einen Wissenstest entwickelt hat (BOWIT), sei »allerdings die Tatsache, dass sich viele ihrer Defizite überhaupt nicht bewusst« seien (Sobull 2005: 25).

Es wäre vermessen anzunehmen, dass diese Klagen nur auf Absolventen solcher Fächer wie Betriebs- und Volkswirtschaft, Jura oder etwa Maschinenbau zu-

1 Bei Althaus lautet die Textstelle im Gesamtkontext übrigens folgendermaßen: »Der Abschied von einem landeskundlichen Themenkanon entläßt nicht aus der Pflicht, über einen verbindlichen Themenkatalog nachzudenken.« Den Begriff »Katalog« zieht Althaus – so die Erklärung in der darauf bezogenen Fußnote – »dem des Kanons vor, da er offener, weniger starr und allgemeinverbindlich ist. Zudem erweisen sich Kanon-Diskussionen meist als rückwärtsgewandt, wollen restituieren, was meist aus guten Gründen aufgegeben wurde« (Althaus 1999: 31).

träfen. Gerade auch in Fächern wie Germanistik und auch Deutsch als Fremdsprache lassen die häufig zu vernehmenden Klagen von Kolleginnen und Kollegen ein derartiges Bild erhärten. Empirische Untersuchungen hierzu gibt es allerdings nicht. Koreik (2001) weist in einer kleinen Untersuchung auf der Basis einer in einem Hauptseminar durchgeführten Umfrage sowie anhand eines in diesem Seminar behandelten literarischen Textes auf zum Teil gravierende Wissenslücken in Bezug auf gesellschaftspolitisches, historisches und allgemeinkulturelles Hintergrundwissen bei fortgeschrittenen Studierenden im Rahmen einer Zusatzqualifikation für Deutsch als Fremdsprache hin. Es gibt keine Erhebungen, aus denen sich über die Jahre hinweg eine veränderte Wissensbasis bei Studierenden im Fach Deutsch als Fremdsprache fundiert nachweisen ließe. Es bleibt jedoch die Erkenntnis, dass offensichtlich gegenwärtig vor allem in BA-Studiengängen grundlegende landeskundliche Kenntnisse erworben werden müssen, die eine vertiefte und möglichst eigenständige Weiterarbeit mit bestimmten Schwerpunktsetzungen überhaupt erst sinnvoll ermöglichen. Deswegen muss nicht ein in den letzten Jahren verändertes Lehrerbild im Bereich des landeskundlichen Anteils des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache in Frage gestellt werden. Es ist sicherlich richtig, wenn Hackl betont, dass wir »Jahre hindurch [...] das Bild vom allwissenden Lehrer [hatten]«, und gleichzeitig zu Recht eine neue Didaktik fordert, in der die Lehrenden eine neue Rolle einzunehmen hätten: »Weg von der Rolle des Wandelnden-Lexikons hin zum Moderator« (Hackl 1997: 241). Ein guter Moderator muss allerdings neben methodisch-didaktischen Fähigkeiten und einem pädagogisch motivierten und geschulten Einfühlungsver-

mögen auch entsprechende fachliche Grundkenntnisse mitbringen, um der letztlich anspruchsvollen Rolle als Moderator kompetent gerecht werden zu können (vgl. Koreik 2001: 43 f.). Es wäre vermessen anzunehmen, dass Studierende im Fach Deutsch als Fremdsprache (die ja aus den verschiedensten Ländern mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen kommen) bereits zu Anfang des Studiums ausreichende landeskundliche Kenntnisse in den vielfältigen Themengebieten der Landeskunde mitbringen, die lediglich eines exemplarischen Ausbaus in wenigen Einzelbereichen bedürften. Hinzu kommt auch die Tatsache, dass um der Aufgabe als Kulturmittler im Ausland gerecht werden zu können, durchaus auch Kenntnisse über die Nachbarländer Österreich und Schweiz benötigt werden.

»Unsere DaF-Studierenden können diese zweite entscheidende Aufgabe, die deutschsprachige Muttersprachler in einem nicht-deutschsprachigen Land haben, nämlich als kulturelle Mittler Zugang zu dem vielfältigen deutschen Raum zu vermitteln, oft nur mit erschreckendem Halbwissen füllen.« (Krumm 1997: 266)

Wo auch immer inhaltliche Defizite auf Seiten der Studierenden zu Beginn des DaF-Studiums auszumachen sind und wie auch immer man eine inhaltliche Schwerpunktgestaltung hinsichtlich der landeskundlichen Inhalte eines DaF-Studiums vornehmen möchte, klar ist jedenfalls, dass in den gegenwärtigen und auch zukünftig zu akkreditierenden Studiengängen die curriculare Ausgestaltung ernstgenommen werden muss. Dies wird auch die landeskundlichen Anteile und Inhalte des Fachs betreffen. Dabei wird es weitgehend unumstritten sein, dass die Vermittlung eines umfassenden Wissenskanons keineswegs das Ziel sein kann – und dies eben auch, weil angesichts der potentiellen Vielfalt aller in

Frage kommenden Themenbereiche, die bereits Picht (1990: 12) als »Aporien der Totalität« bezeichnet, ein allgemein anerkannter oder gar verbindlicher Wissenskanon mit dem Ziel des Erwerbs enzyklopädischer Kenntnisse unmöglich ist. Der Erwerb enzyklopädischer Kenntnisse nach dem traditionellen Muster ›Wie heißt der längste Fluss?‹ ›Wie funktioniert das Parteiensystem?‹ oder ›Wie begeht man die Feiertage?‹ oder Ähnliches kann sowieso nicht das Ausbildungsziel in einem DaF-Studiengang sein. Das Erkenntnisziel einer universitären Landeskundeausbildung muss auf einem erkenntnistheoretisch höheren Niveau liegen und das Erkennen von strukturellen Zusammenhängen ermöglichen, die erst einen weiterführenden Vergleich mit anderen Kulturen erlauben. Dafür ist sicherlich die Arbeitsform des Projektunterrichts geeignet, bei dem Studierende auf der Basis eigener Recherchen Themenkomplexe erarbeiten und im Seminar möglichst auch mit darauf bezogenen Unterrichtsentwürfen präsentieren. Hackl hat hierzu folgendes pointiert formuliert:

»Ziel der landeskundlichen Arbeit ist primär ein Produkt und nicht mehr ein Wissenskanon. Zu diesem Produkt gelangen unsere Lernenden durch Projektarbeit, durch Selbst-Machen. Sie erwerben dadurch Strategien für ein Lernen auch nach der Schulzeit (lebenslanges Lernen). Der Lerner/die Lernerin soll neugierig werden, muß aufspüren und selbst suchen, die eigene Recherche (nicht im sozialwissenschaftlich umfassenden Sinn, sondern als genaues Beobachten, Sammeln von Texten, Erstellen von Dossiers/Textpools) wird wichtig, in der Gruppe werden Informationsdefizite bewußtgemacht. Wichtig ist aber, daß wir unseren Studierenden – den künftigen Lehrerinnen und Lehrern – diese Arbeitsformen vermitteln, die sie später in der Praxis anwenden sollen.« (Hackl 1997: 241)

Es bleibt beim Lesen dieser Textpassage allerdings das Gefühl, dass hier die Ebe-

nen des landeskundlich orientierten Sprachunterrichts sowie des landeskundlichen Ausbildungsbestandteils des Faches Deutsch als Fremdsprache weitgehend gleichgesetzt werden. Selbstverständlich sollen im Studium Arbeitsformen vermittelt werden, die sich in der späteren Berufspraxis gewinnbringend einsetzen lassen. Ist aber hier nicht ein gegenwärtig als didaktisch sinnvoll erachtetes Unterrichtsprinzip vorschnell generell auf die Studiensituation übertragen worden? Was wäre, wenn die Studierenden tatsächlich mit einer nicht mehr ausreichenden Allgemeinbildung die Schule verlassen haben? Wäre dann die Projektarbeit tatsächlich die einzige Form, mit der sich Defizite beheben ließen? Mit diesen Fragen soll der Gewinn, der durch Projektarbeit in einer universitären Ausbildung zu erzielen ist, keineswegs bestritten werden. Auch Hackl wendet sich »nicht grundsätzlich gegen Informationen«, auch nicht unbedingt gegen »frontale und von Vortragenden vorselektierte« (Hackl 1997: 243).

Es bleibt aber der Verdacht, dass die Form der landeskundlichen Ausbildung ausschließlich durch Projektarbeit aufgrund aktueller didaktischer Herangehensweisen im DaF-Unterricht und wegen einer nicht zu bewältigenden Themenfülle zum alleinigen Prinzip werden könnte. Dabei besteht die Gefahr, dass dies beispielsweise in BA-Studiengängen nicht mehr ausreichen könnte und zumindest curricular festgelegt werden müsste, welche Themenkomplexe in erster Linie in den Seminaren durch Projektarbeit abgedeckt werden sollten. Dies gilt, auch wenn zunehmend von den Möglichkeiten der neuen Technologien gerade auch auf Seminarebene Gebrauch gemacht wird und trotz oder auch wegen der zum Teil nicht unerheblichen Mehrarbeit, die teilweise damit verbunden ist, eine Intensivierung der Projektarbeit er-

reicht wird (z. B. Bettermann/Koreik/Kuhn 2003; Zeuner 2002, 2004).

In diesem Zusammenhang sei einmal festgestellt, dass diejenigen, die in den letzten Jahren für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu landeskundlichen Fragestellungen publiziert haben, in der Regel zwei Fächer (wenn nicht mehr), häufig gleichrangig, studiert haben und zusätzlich zur Germanistik oder zu Deutsch als Fremdsprache beispielsweise über einen Abschluss in Philosophie, Geschichtswissenschaft, Kunstgeschichte, Romanistik oder Volkskunde verfügen. Könnte es nicht sein, dass dies ein wenig den Blick für die Realitäten im Fach Deutsch als Fremdsprache verstellt, in dem ein Nebenfach häufig eine deutlich untergeordnete Rolle spielt?

Wenn für den DaF-Unterricht das Prinzip der Adressatenorientierung zu Recht im Vordergrund steht, so wird dies auch für die Lehre zu gelten haben. Und dabei ist es ein großer Unterschied, ob Deutsch als Fremdsprache im Rahmen eines BA- oder MA-Studiengangs studiert wird. Grundsätzlich gilt jedenfalls, dass, wie Bettermann feststellte, der Lernort gute Bedingungen bietet:

»Ist der Lernort [...] ein Universitätsort in Deutschland, herrschen günstige Voraussetzungen dafür, »mitgebrachtes« und zu erwerbendes, prinzipiell exemplarisches, landeskundliches Wissen vom Gegenstand der Landeskunde, d. h. über die »geographischen, ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Verhältnisse in Deutschland, deren Geschichte und Begriffe« (Reinbothe 1997: 505) mit eigenem Erleben zu verknüpfen und dabei gewissermaßen die Orientierungsleistungen landeskundlichen Wissens und Könnens in der Praxis zu überprüfen.« (Bettermann 1998: 13)

Das mitgebrachte Vorwissen wird sich allerdings je nach Studiengang und Zusammensetzung der Gruppen der Studierenden deutlich unterscheiden. Wir ma-

chen doch gerade erst Erfahrungen, wie heterogen Masterstudiengänge zusammengesetzt sind. Daran werden sich inhaltliche und generelle curriculare Vorgaben zu orientieren haben.

Die von Bettermann aufgegriffene Auflistung Reinbothes, die bei ihr als Gegenstandsbestimmung der Landeskunde dient, ist gleichzeitig als Reizthema in der Landeskundediskussion zu sehen. Aus ihrer Gegenstandsbestimmung leitet sie folgende Lernzielbestimmung für die Ausbildung in entsprechenden Studiengängen ab:

»Angehende Deutschlehrer sollten [...] lernen, sich über Deutschland unter sozialwissenschaftlichen Fragestellungen ein fundiertes Faktenwissen anzueignen, sich mit gesellschaftskritischen Analysen auseinanderzusetzen und ein entsprechendes Problembewusstsein zu entwickeln, so dass sie später im Unterricht in der Lage sind, dem jeweiligen Sprach- und Bildungsniveau der Lernenden entsprechend, reflektierte Kenntnisse über eine hochindustrialisierte Gesellschaft zu vermitteln.« (Reinbothe 1997: 505 f.)

Altmayer (1999: 92) hebt hervor, dass zwar noch von der Perspektive der Lernenden die Rede, diese aber dem Gegenstand des Landeskundeunterrichts deutlich untergeordnet sei, und er schreibt anschließend von »erheblichen didaktischen Einwänden [...] gegen diese im Zeitalter des ›Interkulturellen‹ leicht anachronistisch wirkende Landeskunde-Konzeption«, die zu formulieren seien. Das »Zeitalter des ›Interkulturellen‹« allein ist sicherlich kein sonderlich gewichtiges Argument, da wir in der Wissenschaftsgeschichte schon zu oft erlebt haben, dass neue Zeitalter alle ein oder zwei Dekaden neu ausgerufen wurden. Tatsache ist allerdings, dass es nur schlecht vorstellbar und auch nicht zu wünschen ist, dass Sprachunterricht wieder auf einen Stand zurückfällt, auf dem Landeskundeunterricht ausschließlich oder in

erster Linie in Form von portionierter Fakten- und Wissensvermittlung betrieben wird. Von der Unterrichtsebene ist in der Textpassage von Reinbothe allerdings nur indirekt die Rede, wobei zunächst jedoch ungeklärt bleibt, in welcher Form und mit welchen methodisch-didaktischen Herangehensweisen »reflektierte Kenntnisse über eine hochindustrialisierte Gesellschaft [im Unterricht, U.K.] zu vermitteln« sind. Reinbothes Anliegen ist vielmehr das der Lehrerausbildung, in der sie angehende Lehrkräfte befähigen möchte, im späteren Unterricht auf einer Basis fundierten Wissens und nach einem durch gesellschaftskritische Analysen entwickelten Problembewusstsein adressatenspezifisch landeskundliche Kenntnisse zu vermitteln. So verständlich Reinbothes Unbehagen darüber ist, dass (auch) auf der Ausbildungsebene eine intellektuelle Unterforderung stattfinden könnte, die im Wesentlichen durch eine vorrangige Auseinandersetzung mit Themen des Alltags und daran geknüpfte Kommunikationssituationen geprägt ist, so unklar bleibt allerdings auch, wie die von ihr sehr allgemein benannten Gegenstände konkret und in einem zeitlich überschaubaren Rahmen in die DaF-Lehrerausbildung integriert werden könnten, ohne dass angesichts der Themenvielfalt – um es polemisch zu formulieren – der Vertreter einer »Querschnittsprofessur« (Voretzsch 1926: 33) fächer- und themenübergreifende (didaktisch gesehen fragwürdige) Vorlesungen anbieten müsste. Es läuft angesichts einer zeitlichen Begrenztheit, gerade in BA-Studiengängen, wohl doch eher auf eine exemplarische Behandlung relevanter Themen in Projekten hinaus. Zumindest gibt es keine konkreten Entwürfe, wie sich derartig umfassende Themenbereiche sinnvoll in Seminarangeboten in einen DaF-Studiengang integrieren ließen.

Deutlich bleibt aber Reinbothes Kritik an der Entwicklung der Behandlung landeskundlicher Themen auch und gerade auf der Ausbildungsebene, die mit einer Beschreibung des Historikers Nolte zu den intellektuellen Strömungen der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts korrespondiert:

»Unter den linken und liberalen Intellektuellen war Gesellschaftskritik, überhaupt das Denken in ›Kategorien‹ der Gesellschaft, passé und galt als altmodisch; man wandte sich lieber der ›Kultur‹, der Welt der Symbole und Imaginationen zu als den harschen materiellen Realitäten.« (Nolte 2004: 40)

Wie die thematische Ausgestaltung und Ausrichtung von landeskundlichen Anteilen in existierenden, teilweise aber umzugestaltenden und neuen DaF-Studiengängen zukünftig aussehen wird, muss die weitere Entwicklung zeigen. Es gehört nicht viel Phantasie dazu, sich vorzustellen, dass die weitere Entwicklung einen weniger geraden und zielgerichteten Verlauf nehmen wird als sich eher mäandernd neuen Zielen bzw. neu definierten alten Zielen zu nähern, wenn man die bisherige Entwicklung in Betracht zieht.

Die »Landeskunediskussion« könnte man seit ihren Anfängen als Abfolge exklusiv behaupteter Ansätze bezeichnen, als »Pendelbewegungen« von realistischen zu idealistischen Zielen, von anwendbarem Wissen zu individueller Bildung, von Fertigkeiten zu Fähigkeiten, von pädagogisch zu politisch legitimierten oder gesetzten Zielen – und vice versa (Simon-Pelanda 2001: 48).

Es ist dabei wenig wahrscheinlich, dass man schnell von der einen Pendelbewegung zur nächsten wechseln wird, es ist aber durchaus davon auszugehen, dass Strukturveränderungen auch weitere Veränderungen vor allem auf der Ebene der Lehre und der Forschung nach sich

ziehen werden. Wichtig für die weitere Entwicklung wird sicherlich auch der inhaltliche Forschungsanteil des Faches sein.

»Ein Fach DaF in der Fächerlandschaft der Universitäten muss sich aber der Forderung nach ›Exzellenz‹ in der Forschung stellen, will es langfristig überleben bzw. ›sichtbar‹ bleiben. Die gründliche Ausbildung von Nachwuchskräften ist hierfür eine Grundvoraussetzung.« (Koreik/Riemer 2005: 36)

Dies gilt nicht nur generell für das Fach Deutsch als Fremdsprache, sondern in hohem Maße gerade auch für den landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Anteil.

5. Forschung in Kulturstudien für Deutsch als Fremdsprache

Die insgesamt vielleicht problematischste, aber zugleich für die Zukunft wichtigste Ebene ist die der dem Fach eigenen, nicht direkt an Unterricht und Lehre geknüpften Forschung im Bereich der Landeskunde, die ihre Fragestellungen aber sehr wohl schon lange zum großen Teil aus den Bedürfnissen des Unterrichts und der Lehre heraus entwickelt.

Mehrere Jahrzehnte war die Debatte um die Rolle der Landeskunde auf der Forschungsebene geprägt von der Suche nach einer Leitwissenschaft, an der sich die Landeskunde hinsichtlich der Gegenstände, der Methoden, aber auch der Fragestellungen hätte orientieren können.

»Übereinstimmung herrschte nicht immer, über die sich um 1990 durchsetzende Auffassung, dass es sich keinesfalls um die intensiv gesuchte Leitwissenschaft der Landeskunde handelt, sondern eher um Projekte integrativen wissenschaftlichen Arbeitens.« (Bettermann (2001: 1253)

Es scheint auch weiterhin klar, dass die Suche nach einer Leitwissenschaft oder Basisbezugswissenschaft

»auch in Zukunft vergeblich verlaufen wird – vergeblich verlaufen muß –, da es eine mehr oder weniger einheitliche Ausrichtung der Landeskunde (und das wäre ja die Voraussetzung für eine solche Über- oder Grundwissenschaft) nicht geben kann und im Hinblick auf die Diversität der Aufgaben angesichts verschiedener Adressatengruppen auch nicht geben darf« (Koreik 1995: 17 f.).

Im Zusammenhang mit der Suche nach einer Leitwissenschaft stand immer auch die Frage nach einem wissenschaftstheoretischen Ansatz, der es ermöglicht hätte, das komplexe Feld der »Kultur«, das zudem durch eine Unschärfe des Begriffs charakterisiert war und ist, klarer und der Zielsetzung entsprechend für die Analyse greifbarer zu machen. Die Versuche, die Landeskunde an ein einziges Orientierung gebendes Fach oder an eine dominierende Forschungsrichtung anzubinden, müssen bis jetzt als gescheitert gelten. So wurden beispielsweise die Semiotik (vgl. Köhring/Schwerdtfeger 1976; Melenk 1980, Casper-Hehne 2005), die Kulturanthropologie (Kramer 1976, Grawe 1987) oder die Orientierung an kulturellen Symbolen (Schwerdtfeger 1991) vorgeschlagen. Dies sind zwar erheblich weiterreichende Vorschläge als die Orientierung an Fächern, aus denen man glaubte, durch das Hinausfiltern einiger als jeweils wichtig erachteter Fakten ein objektives oder zumindest repräsentatives Landesbild vermitteln zu können, aber auch ein ausschließlich semiotischer oder kulturanthropologischer Ansatz kann der Komplexität der Landeskunde nicht gerecht werden.

»Die Inhalte landeskundlichen Forschens, Lehrens und Lernens sind nicht aus der Systematik einzelner Wissenschaften (Philo-, Sozio-, Polito-, oder Psycho- usw.-logie) zu deduzieren, sondern deren wissenschaftliche Analytik und didaktische Methoden sind bei der Beantwortung der fachdidaktisch begründeten Fragestellungen heranzuziehen.« (Simon-Pelanda 2001: 53)

Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Altmayer, der feststellt,

»dass kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache sich nicht primär über ihren *Gegenstand*, sondern über eine (außerwissenschaftliche) *Problemstellung* und ihr erkenntnisleitendes Interesse definiert [...]« (Altmayer (2004: 455)).

Die Problemstellung und das erkenntnisleitende Interesse ergebe sich aus der Notwendigkeit, dass Lerner der deutschen Sprache immer »auch die (zumindest rudimentäre) Fähigkeit erwerben [müssen], sich mit den in der deutschen Sprache mitgelieferten kulturellen Inhalten verstehend auseinanderzusetzen« (Altmayer 2004: 455). Diese kulturellen Inhalte bedürften »der wissenschaftlichen, d. h. methodisch kontrollierten und intersubjektiv nachvollziehbaren Aufbereitung durch eine eigene kulturwissenschaftliche Forschung« (Altmayer 2004: 455). Als exemplarische Fallanalyse hat Altmayer (2004) für eine derartige Vorgehensweise eine Plakatserie der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen zum Thema »Ausländer in Deutschland« ausgewählt. In einer umfassenden Analyse (266–454) legt er unter Einbeziehung diverser Hintergrundtexte (juristische, publizistische Texte, Politikerreden, Lexikonartikel u. a.) die kulturellen Deutungsmuster offen, die als beschreibbare oder auch nachweisbare Präsuppositionen einem Verständnis der Plakate zugrunde liegen. Dies ist ein Verfahren, wie es Altmayers Titel »Kultur als Hypertext« bereits nahelegt. In der Analyse entstehe so ein Netzwerk von untereinander vielfältig verknüpften Texten, das sich mit Hilfe des Hypertext-Begriffes sinnvoll beschreiben lasse (263). Wird der Ausgangstext, in diesem Fall die genannte Plakatserie, als ein »Knoten: bzw. ein ›Portal‹ eines Hypertextes [begriffen], so lassen sich die kulturellen

Schlüsselwörter, Intertextualitätsmarkierungen und Bilder als »Verknüpfungsstrukturen« (Hess-Lüttich 1997: 137) beschreiben, die den potenziellen Rezipienten dazu auffordern, an der jeweiligen Textstelle das hier präsupponierte kulturelle Deutungsmuster zu aktivieren, d. h. Verbindungen zu anderen Texten des kulturellen Gedächtnisses herzustellen, in denen das Muster zirkuliert und kommuniziert wird« (Altmayer 2004: 263).

Eine methodisch ähnliche Vorgehensweise beschreibt Hackl (2001: 1212 f.) mit Bezug auf Badstübner-Kizik/Radziszewska:

Aus generativen Themen, die aus der Lebenswelt der Lerner immer wieder neue relevante Themen hervorbringen, entstehen Themennetze, zu denen so genannte Kodierungen den Zugang ermöglichen. Kodierungen – in ihren Formen (historische Quellen, Filme, Fotos, literarische Texte, Lieder etc.) nahezu unbegrenzt – sind

»verschlüsselte Darstellungen eines generativen Themas, die den Einstieg in komplexere Zusammenhänge (Themennetze) ermöglichen, indem sie offene Fragen provozieren, d. h. Fragen, bei denen keine konkrete Antwort erwartet wird (auch gar nicht gegeben werden kann)« Badstübner-Kizik/Radziszewska 1998: 14).

Und ähnlich wie auch Badstübner-Kizik/Radziszewska sieht Altmayer die potentielle Offenheit des sich durch immer tiefergehende Fragestellungen ergebenden Themenkomplexes. Während Badstübner-Kizik/Radziszewska für die Ebene des Unterrichts konstatieren, dass auf manche offene Fragen auch gar keine Antwort gegeben werden kann, geht Altmayer davon aus, dass

»die Bereitstellung eines Netzwerks von Hintergrundtexten zu einem Ausgangstext [...] auch nicht dem Kriterium der ›Vollständigkeit‹ zu genügen [habe], das weder sinnvoll einzulösen noch zu beurteilen wäre [...]« (Altmayer 2004: 263).

»Bereitstellung eines Netzwerks von Hintergrundtexten« klingt allerdings auch nicht nach der reinen Ebene der Forschung, sondern als ob Lehrende eine Textauswahl zu treffen hätten, die auf Ausbildungs- oder Unterrichtsebene zu analysieren seien, um »fremdkulturelle Verstehens- und Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen« (Altmayer 2004: 263).

Altmayer hat für seine beispielhafte Analyse »Erkenntnisse aus der Linguistik, der Philosophie, der Geschichtswissenschaft, der Literaturwissenschaft, der Kunstgeschichte, der Soziologie, der Volkskunde, der Rechtswissenschaften und vieler anderer Disziplinen« (Altmayer 2004: 455) in die Überlegungen mit einbezogen. Dies erfordert bei einem hohen Anspruchsniveau einen Universalwissenschaftler, wie er angesichts der immens angewachsenen Wissensbestände im 21. Jahrhundert schon lange nicht mehr denkbar ist. Altmayer versteht, sicherlich auch deswegen, die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht als wissenschaftliche Disziplin, sondern als transdisziplinäre Forschungspraxis (Altmayer (2004: 455). Damit wird ein Legitimationsproblem umgangen, welches sich aus Sicht von Wunberg folgendermaßen darstellt:

»Bevor eine wissenschaftliche Disziplin trans- oder auch nur interdisziplinär sein kann, muß sie monodisziplinär, d. h. sehr spezifisch sein [...]. Es muß darum gehen, daß die Einzeldisziplinen ihrerseits Methoden, Ansätze und Verfahren entwickeln, (wenigstens) in Grenzen übertragbar, d. h. auf Kompatibilität angelegt sind. Bedingung dafür ist, dass sie durchsichtig gemacht werden an Exempeln, die einsehbar sind. Unter Kulturwissenschaften ist nicht eine Einzeldisziplin unter anderen zu verstehen, sondern eine diese Einzeldisziplinen gegenseitig erschließende Methode.« (Wunberg 2000: 5)

Um dem Problem mangelnder wissenschaftlicher Akzeptanz und der »konzeptionelle[n] und curriculare[n] Crux« (Wierlacher 2003: 504) der Landeskunde in den germanistischen Fächern zu entgegen, tritt er für eine Kooperation mit anderen Fächern ein, die dadurch »den bislang gern zugesprochenen Status als bloßer ›Bezugswissenschaften‹« (Wierlacher 2003: 505) verlören und sich damit in Subjekte und Objekte einer Zusammenarbeit wandelten, die aus der Landeskunde-Komponente eine Schnittfläche verschiedener Disziplinen mache. Als Begriff schlägt Wierlacher »Landesstudien« vor, die »sich bei ihrer Annäherung an den komplexen Gegenstand der Vorgehensweise der Essayistik [...] zu bedienen und diese zugleich zu einem spezifischen Modus kulturwissenschaftlicher Prosa weiterzuentwickeln« (Wierlacher 2003: 507) hätten.

Wormer hingegen favorisiert »in erster Linie eine xenologisch-transkulturelle, vergleichende wissenschaftliche Landeskunde« (Wormer 2004: 5), deren Aufgabe es sei, »in transkultureller Perspektive eine vergleichende Landeskunde forschung als Wissenschaftsbasis u. a. für Kulturaustausch und -ausbau [...] sowie die Vermittlung von Fremdsprachen zu entwickeln (Wormer 2004: 6). Hierbei sollen während des gesamten Forschungs- und Entwicklungsprozesses, zu dem auch die Entwicklung von didaktisierten Materialien gehört, Forscher aus den Ausgangs- und jeweiligen Zielkulturen kooperieren, wobei qualitative und quantitative Verfahren aus den einzelnen Philologien sowie der Human- und Sozialwissenschaften zum Einsatz kommen. Ziel ist dabei eindeutig auch »die Bereitstellung wissenschaftsbasierten didaktischen Materials«, welches je nach Kooperationspartner auch einen unterschiedlichen Fokus haben kann.

Wenn derartige Kooperationen gelängen, bei denen nicht nur jeweils Forscher und Lehrende aus unterschiedlichen Ländern, sondern auch Wissenschaftler aus verschiedenen Fächern beteiligt wären, bliebe der Landeskunde allerdings immer noch nicht folgendes Schicksal erspart:

»Insgesamt bleibt es aber das Schicksal der Landeskunde, dass sie wie ein Vagabund von einer Wissenschaft zur nächsten ziehen muss, um für bestimmte Situationen und Interessen angemessene Methoden und Inhalte zu adaptieren.« (Grünewald 2005: 25)

Der Methodpluralismus ist gerade eine Stärke bei Forschungsprojekten in der Landeskunde. Die Mitwirkung anderer Fachwissenschaftler im Sinne von Wormer würde die Vertreter aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache davon entlasten, wie »Vagabunden« sich immer wieder fremde Fachinhalte alleine – und oft nur auf einem notgedrungen oberflächlichen Niveau – aneignen zu müssen, und die Zusammenarbeit von in- und ausländischen Fachleuten böte die Gewähr, dass Eigen- und Fremdperspektive gleichermaßen in die Forschungsprojekte einfließen könnten. Im Rahmen von Germanistischen Institutspartnerschaften und anderen Kooperationen hat es bisher schon Ansätze einer solchen gemeinsamen Arbeit gegeben. Warum sollte sich dies nicht tatsächlich gezielt und fundiert ausweiten lassen und dem Bereich der Landeskunde auch auf der Forschungsebene einen zusätzlichen Schub verleihen? Hierfür schiene mir der Begriff der ›Kulturstudien‹ geeignet, um sich einerseits von der bisherigen Landeskunde abzuheben und andererseits nicht den hochtrabenden und auf dem Basar der Wissenschaften so hoch gehandelten Begriff der Kulturwissenschaft nutzen zu müssen.

Unabhängig von Kooperationen sind inzwischen mehrere Dissertationen im Entstehen, was als Folge der eingerichteten

Professuren zur Landeskunde in Leipzig und Bielefeld zu sehen ist. Hierbei wird beispielsweise mit der Diskursanalyse oder der Grounded Theory gearbeitet. So ist etwa eine Analyse der DaZ-Lehrwerke zur Heterogenität von Wirklichkeit in Arbeit, die Entwicklung kulturspezifischer Deutungsmuster zum EU-Beitritt der Türkei wird untersucht, Unterrichtsdaten aus Kolumbien werden ausgewertet, Kenntnisse, Einstellungen und Einstellungsänderungen Studierender der Germanistik werden über einen längeren Zeitraum in drei verschiedenen Ländern in einer Art Verbundprojekt qualitativ erforscht. Es ist etwas in Bewegung geraten.

6. Zur zukünftigen Entwicklung der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache

Wie viele andere Fächer wird auch das Fach Deutsch als Fremdsprache nicht von den bereits begonnenen Veränderungen in der Hochschullandschaft unberührt bleiben, und dies wird voraussichtlich insbesondere auch den bisher als landeskundlich bezeichneten Teil des Unterrichts und vor allem der Lehre betreffen. Die Landeskunde hat von einem – nur einem geringen Teil dem Fach Deutsch als Fremdsprache selbst zuzuschreibenden – Aufwind profitieren dürfen, den man heute nicht mehr wie einst Klemperer mit dem Satz »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf« beschreiben würde, sondern wofür man eher den neumodischen Satz »Und plötzlich war Kulturwissenschaft in« wählen würde. Dieser Aufwind manifestiert sich auch in der Einrichtung von Professuren mit Denominationen, die explizit und ausschließlich dem kulturbezogenen Teil des Faches gewidmet sind. Damit ist die seit vielen Jahren stetig wiederholte Klage über die mangelnde institutionelle Verankerung der Landeskunde im Fach

Deutsch als Fremdsprache nun weitgehend gegenstandslos und wird nicht mehr lange als Entschuldigung für mangelnde Forschungsleistungen dieses »Standbeins« des Faches dienen können. Gleichzeitig wird jedoch immer deutlicher, dass die Umstrukturierung der Studiengänge zu Veränderungen geführt hat und weiterhin führen wird, welche auch die inhaltliche Ausgestaltung beeinflussen.

»In dem Maße, in dem sich die Standards der Ausbildung von Lehrpersonal in den anderen Fremdsprachen in Deutschland im Sinne eines Kerncurriculums klären – ein Prozess, der in vollem Gang ist – wird auch der externe Druck auf die DaF-Studiengänge zunehmen, sich diesen Standards zu stellen. Die meisten haben dabei letztlich nur die Wahl zwischen Ausbau und Umbau oder Abbau und regionale Zusammenhänge mit anderen Standorten bzw. Ausbildungsträgern am eigenen Standort. Ein »weiter so: wie in den letzten 10 Jahren wird nur noch für begrenzte Zeit möglich sein.« (Funk 2005: 538f.)

Chancen für eine auch nach außen wirksame Schwerpunktsetzung durch den Kulturbestandteil des Faches werden vor allem dort bestehen, wo durch eine entsprechende Professur (und ggf. ein Mitarbeiterumfeld) ein Veranstaltungsangebot realisiert werden kann, welches nicht nur stringent, sondern auch attraktiv ist und zudem die Kriterien einer Akkreditierung (auch weiterhin) erfüllt. Es ist noch nicht absehbar, ob die Tatsache, dass es DaF-Standorte mit und ohne Studiengebühren gibt, das Wahlverhalten der Studienbewerber hinsichtlich des Studiengangs und des Studienorts verändern und mit zeitlicher Verzögerung dann wieder Einfluss auf die Gestaltung der Studiengänge haben werden. Dabei wird voraussichtlich die berechtigte Frage der Studienbewerber nach beruflichen Perspektiven eine größere Rolle spielen als bisher.

Wo die eigenen institutionellen und personellen Kapazitäten nicht ausreichen, um einen DaF-Studiengang mit ausgeprägten landeskundlichen bzw. kulturwissenschaftlichen Anteilen akkreditieren zu lassen, werden Kooperationen mit anderen Fächern einen Lösungsweg bieten. Dem steht zunächst allerdings das Eigeninteresse anderer Fächer entgegen.

»Wer das Selbstverständnis von Fakultäten einschließlich der etablierten Fächergrenzen (z. B. der Philologien und Sozialwissenschaften) kennt, weiß um die institutionellen Hürden, die sich vor transdisziplinärer wissenschaftlicher Landeskunde auf tun (müssen). Fakultäten verstehen sich noch selten als »Teamspieler«, müssen sie doch nicht zuletzt im Blick auf internationale Positionierung, Strategie und Entwicklung auch auf Eigenprofilierung bedacht sein.« (Wormer 2004: 3)

Stehen andere Fächer allerdings unter ähnlichen Handlungszwängen (wie mancherorts die Germanistik) oder sind durch die Veränderung der Bildungslandschaft eher geneigt, neue Wege zu beschreiten, eröffnen sich neue Chancen (aber auch gewisse Risiken). Möglicherweise wird das Fach DaF/DaZ – egal ob mit oder ohne landeskundlich ausgerichteter Schwerpunktsetzung – nach den bisherigen Erfahrungen mit der Umstrukturierung an vielen Studienstandorten in der bisherigen Form nicht weitergeführt werden können, weil die personellen Kapazitäten nicht ausreichen, auch wenn aktuelle (auch gerade anstehende) Neuakkreditierungen ein anderes Bild zeichnen. Häufig wird es vermutlich aus ähnlichen Gründen nur noch Master-Studiengänge geben, wo vorher auch eine Grundausbildung in Deutsch als Fremdsprache angeboten wurde. An wiederum anderen Studienstandorten wird man DaF/DaZ nur noch in einzelnen Modulen wiederfinden und die Aussagekraft von Abschlusszeugnissen wird

möglicherweise noch schwerer zu taxieren sein, als es bisher schon der Fall war. Andererseits könnten gerade die Veränderungen und Kooperationen mit anderen Fächern in Studiengängen das Maß an Inter- oder Transdisziplinarität schaffen, das bisher so selten herzustellen war. Und dies könnte sich nicht nur auf manche Studiengänge vorteilhaft auswirken, sondern auch auf der Forschungsebene, auf der eine konkrete interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Zusammenarbeit bisher so schwer zu verwirklichen war. Und wenn dann noch internationale Kooperationen stärker genutzt werden und verstärkt ineinander verzahnte Studiengänge in verschiedenen Ländern – über die Anrechenbarkeit von erbrachten Leistungen hinaus – eingerichtet würden, könnte sich das Studium im Fach Deutsch als Fremdsprache noch schneller verändern, als zurzeit denkbar erscheint. Eine Bedingung hierfür wäre allerdings auch, die Bereitschaft der deutschen Studierenden zu stärken, intensiver Fremdsprachen zu lernen, auch »kleinere« Sprachen, deren Nutzwert zunächst nicht offensichtlich scheint.

In vielerlei Hinsicht könnte der kulturwissenschaftliche Teil des Faches Deutsch als Fremdsprache zukünftig an Bedeutung gewinnen. Manche Optionen sind jedenfalls offen. Die Entwicklung der nächsten Jahre wird zeigen, ob es gelingt, den kulturwissenschaftlichen Anteil des Faches Deutsch als Fremdsprache als »Trumpf« auszuspielen.

Literatur

Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001.

Althaus, Hans-Joachim: »Landeskunde: Anmerkungen zum Stand der Dinge«, *Info DaF* 26 (1999), 26–35.

Althaus Hans-Joachim; Mog, Paul: »Lebensstile in der Bundesrepublik Deutschland«. In: Mog, Paul; Althaus, Hans-Joachim (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1992, 111–151.

Althof, Hans-Joachim (Hrsg.): *Deutschlandstudien international 1: Dokumentation des Wolfenbütteler DAAD-Symposiums 1988*. München: Iudicium, 1988.

Altmayer, Claus: »Von der ›interkulturellen‹ zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag, 1999, 86–112 (Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache).

Altmayer, Claus: »Theorie und Praxis kulturwissenschaftlicher Forschung in Deutsch als Fremdsprache, Zu dieser Ausgabe«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2001) [Online] <http://collection.nlc-bnc.ca/100/201/300/zeitschrift/2002/02-01/geleit18.htm>

Altmayer, Claus: »Kulturwissenschaftliche Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache oder: Wie unsere kulturellen Deutungsmuster das Verstehen von Texten beeinflussen und was das mit dem Fremdsprachenunterricht zu tun hat«. Keynote-Speech bei der Jahrestagung der Canadian Association of University Teachers of German [CAUTG] am 28.05.2003 in Halifax, Canada. [Online] <http://www.uni-saarland.de/fak4/fr41/goetze/halifax.doc>

Altmayer, Claus: »Cultural Studies – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache?«, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9/3 (2004a). [Online] <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Altmayer3.htm>.

Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 2004b.

- Altmayer, Claus: »Landeskunde als Kulturwissenschaft: Ein Forschungsprogramm«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 181–199.
- Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955–1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: Ludicium, 1988.
- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt, 2006.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Radziszewska, Krystyna: »Österreichische, deutsche und polnische Identitäten: Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen«, *Fremdsprache Deutsch* 18 (1998), 13–17.
- Ballstaedt, Peter-Steffen; Molitor, Sylvie; Mandl, Heinz: »Kognition, Wissen aus Text und Bild«. In: Groebel, Jo; Winterhoff-Spurk, Peter (Hrsg.): *Empirische Medienpsychologie*. München: Psychologie-Verlags-Union, 1989, 105–133.
- Barkowski, Hans: »Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas *Interkulturelles Lernen und Lehren*«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 297–312.
- Basteck, Elisabeth: *Civilización: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten*, 2004. http://ic.daad.de/barcelona/download/basteck_dissertation.pdf
- Bettermann, Rainer: »Erkennen, Erleben und Erfahren in der Landeskunde«. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hrsg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, 1998, 12–29.
- Bettermann, Rainer: »Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1253–1262 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Bollenbeck, Georg: »Produktive Verunsicherungen. Beharrung und Aufbruch: Zum Stand der kulturwissenschaftlichen Wende«, *Frankfurter Rundschau*, 3.4.2001.
- Bettermann, Rainer; Koreik, Uwe; Kuhn, Christina: »West-östliche Begegnungen: Ein Tandem-Seminar zur Landeskunde – nicht nur auf einer interaktiven Oberfläche«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29 (2003), 411–419.
- Buttjes, Dieter: »Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989, 112–118.
- Buttjes, Dieter: »Culture in German Foreign Language Teaching: Making Use of an Ambiguous Past«. In: Buttjes, Dieter; Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, 47–62.
- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen »Deutsch als Fremdsprache«, Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, 2006.
- Casper-Hehne, Hiltraud: »Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 101–112.
- Christ, Herbert: »Landeskundeunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts«. In: Kleine, Winfried (Hrsg.): *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1979, 74–83.
- Clalúna-Hopf, Monika: »Von den Schwierigkeiten ein »D-A-CH« zu bauen«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 28–36.
- Dainat, Holger: »ECTS etc., »Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses«. In: Hoppe, Almut; Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Propädeutikum des wissenschaftlichen*

- Schreibens – Bologna-Folgen. Bielefeld, 2003, 343–353 (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2/3 (2003)).
- Deutschmann, Andreas: »Grundlegende Aspekte der Landeskundeplanung, Beispiel: Deutsch als Fremdsprache«. *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 29, 2 (1982), 123–132.
- Ehnert, Rolf: »Deutsch als Fremdsprache – Gestalt eines Faches und seine möglichen Beziehungen zur ›Auslandsgermanistik«. In: DAAD (Hrsg.): *Dokumentation und Materialien* 12 (1988), 437–453. Wiederabgedruckt in: Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1994, 139–145.
- Ehnert, Rolf: »Die Landeskunde in der Ausbildung für LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache«. *InfoDaF* 26, 1 (1999), 37–55.
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Stichel, Gerhard; Wierlacher, Alois: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache, Band 1. Heidelberg: Groos, 1977.
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Stichel, Gerhard; Wierlacher, Alois: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Heidelberg: Groos, 1979.
- Erdmenger, Manfred: *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, 1996.
- Fisseler-Skandrani, Renate: »Zum Österreichbild tunesischer Studierender zu Beginn des Studiums«. *InfoDaF* 27, 5 (2000), 513–518.
- Funk, Hermann: »Akkreditierung von Studiengängen: Eine Qualitätssicherungsmaßnahme mit Chancen und Grenzen«. In: Wolff, Armin; Riemer, Claudia; Neubauer, Fritz (Hrsg.): *Sprache lehren, Sprache lernen: Beiträge zur 32. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld*. Regensburg: FaDaF, 2005, 529–540 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 74).
- Grawe, Christian: »Die kulturanthropologische Dimension der Landeskunde. Zu Verständnis und Kritik des Landeskundebegriffs«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: Iudicium, 1987, 459–474.
- Groenewold, Peter: *Land in Sicht: Landeskunde als Dialog der Identitäten am Beispiel des deutsch-niederländischen Begegnungskurses*. Rijksuniversiteit Groningen, 1997.
- Grünewald, Matthias: *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Theorie und Didaktisierung für den Landeskundeunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1996.
- Grünewald, Matthias: *Bilder im Kopf – Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner*. München: Iudicium, 2005.
- Hackl, Wolfgang: »Die Rolle der Landeskunde in der Deutschlehrausbildung. Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der deutschsprachigen Länder«. In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur. AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 1997, 233–244 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Hackl, Wolfgang: »Informationsorientierte Landeskunde«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1204–1215 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Hartung, Regine; Wenzislava Dikova; Borries, Bodo von: »›Miteinander leben in Europa« – ›Neue Landeskunde« als Ergebnis eines interkulturellen Dialogs«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik, Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3. bis 5. Juni 1999 an der Universität Regensburg*. Regensburg: FaDaF, 2000, 553–558.

- (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53).
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.1 und 19.2).
- Heller, Arno: »Cultural Studies im Wandel: Zur Modellfunktion der American Studies«. In: List, Elisabeth; Fiala, Erwin (Hrsg.): *Grundlagen der Kulturwissenschaften, Interdisziplinäre Kulturstudien*. Tübingen: Francke, 2004, 39–54.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1994.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.: »Text, Intertext, Hypertext. Zur Texttheorie der Hypertextualität«. In: Klein, Josef; Fix, Ulla (Hrsg.): *Textbeziehungen: Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen: Stauffenburg, 1997, 125–148.
- Hu, Adelheid: »Interkultureller Fremdsprachenunterricht und die Heterogenität von Kulturen«, 2001. [Online]: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/hu.htm
- Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren: »Deutschlandbild in Spanien: Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudenten auf der iberischen Halbinsel«, *InfoDaF* 26, 4 (1999), 355–377.
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1994.
- Klemperer, Victor: »Der Streit um den Begriff Kulturkunde«, *Die neueren Sprachen* 38 (1925), 437–449.
- Königs, Frank: »Holzweg – Umweg – Lösungsweg? Überlegungen (und Träumereien) zur Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache.« In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen »Deutsch als Fremdsprache«, Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, 2006, 1–16.
- Königs, Frank: »Fremdsprachenlehrausbildung: Minenfeld oder Artenreichtum?«, *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2, 2 (2008), 9–32.
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1995.
- Koreik, Uwe: »Deutsche Geschichte und interkulturelles Lernen im Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache«. In: Wolff, Armin; Blei, Dagmar (Hrsg.): *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!*, Beiträge der 23. Jahrestagung DaF 1995. Regensburg: FaDaF, 1997, 329–340 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 44).
- Koreik, Uwe: »Geistes- und Sozialwissenschaften und Landeskunde«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1273–1277 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Koreik, Uwe: »Große Töne, wenig Musik: Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 39–50.
- Koreik, Uwe; Riemer, Claudia: »Baustelle DaF«. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 2005, 27–41.
- Körhning, Klaus-Heinrich; Schwerdtfeger, Inge Christine: »Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt«, *Linguistik und Didaktik* 25 (1976), 55–80.
- Korzeniewski, Jan: »Bild-Text-Beziehungen im Fremdsprachenunterricht«, *InfoDaF* 14, 2 (1987), 111–120.
- Kramer, Jürgen: »Cultural studies versus Landes-/Kulturkunde«. In: Kramer, Jür-

- gen (Hrsg.): *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht: Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 1976, 139–150.
- Kramer, Jürgen: *British Cultural Studies*. München: Fink, 1997.
- Kretzenbacher, Heinz L.: »Inter-, multi-, trans-, global-...? Wissenschaftsbasierte Landeskunde gegen Ende des nationalen Kulturkonzepts und der Belehrungskulturen«. 2003. In: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-3/Kretzenbach3.htm
- Krumm, Hans-Jürgen: »Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?« In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 1997, 255–277 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren: »Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1029–1041 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Löschmann, Martin: »Stereotype, Stereotype und kein Ende«. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Berlin u. a.: Lang, 1998, 7–33.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen: »Französische Kulturwissenschaft und interkulturelle Kompetenz. Theorieansätze, Gegenstandsbereiche, Forschungsperspektiven«. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen; Röseberg, Dorothee (Hrsg.): *Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik. Theorienansätze, Unterrichtsmodelle, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Narr, 1995, 23–39.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*. Stuttgart: Metzler, 2000.
- Maijala, Minna: *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Berlin u. a.: Lang, 2004.
- Maijala, Minna: »Klischees im Spiegel landeskundlicher Inhalte von Sprachlehrwerken. Über stereotype Darstellungen fremder Kultur(en)«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 126–139.
- Melenk, Hartmut: »Semiotik als Brücke. Der Beitrag der angewandten Semiotik zur vergleichenden Landeskunde«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 133–148.
- Mog, Paul; Althaus, Hans-Joachim (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1992.
- Neuland, Eva; Ehlich, Konrad; Roggausch, Werner (Hrsg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. München: Iudicium, 2005.
- Neuner, Gerhard: »Fremde Welt und eigene Erfahrung: Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht«. In: Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*. Universität Gesamthochschule Kassel 1994, 14–39 (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache, 3).
- Nolte, Paul: *Generation Reform: Jenseits der blockierten Republik*. 4. Auflage. München: Beck, 2004.
- Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart: Metzler, 2003.
- Picht, Robert: »Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation«. In: Althof, Hans-Joachim (Hrsg.): *Deutschlandstudien international 1: Dokumentation des Wolfenbütteler DAAD-Symposiums 1988*. München: Iudicium, 1990, 9–24.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: »Wissenschaftlichkeit, >Praxisbezug< – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 3 (1998), 131–135.

- Redder, Angelika: »Stereotyp« – eine sprachwissenschaftliche Kritik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21 (1995), 311–329.
- Reinbothe, Roswitha: »Landeskunde in der Deutschlehrausbildung«, *InfoDaF* 24, 4 (1997), 499–513.
- Roche, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2001.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler, 1994.
- Röttger, Evelyn: »Dominanzkultur und Interkulturalität: Grenzen und Möglichkeiten interkultureller DaF-Didaktik in Griechenland«. In: Barkowski, Hans (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1998, 175–197 (Kulturen in Bewegung, 2).
- Röttger, Evelyn: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Kovac, 2004.
- Sammon, Geoff: »Stereotype im Deutschlandbild britischer und irischer Schüler und Schülerinnen«. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Berlin u. a.: Lang, 1998, 73–107.
- Schücking, Levin L.: »Die Kulturkunde und die Universität«, *Die neueren Sprachen* 35, 1 (1927), 1–16.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht: Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde«, *InfoDaF* 18, 3 (1991), 237–251.
- Sobull, Dagmar: »Karriere mit Kant«, *Forum* 1 (2005), 25–26 (Das MLP-Magazin für Private Finance).
- Simon-Pelanda, Hans: »Landeskundlicher Ansatz«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 41–55 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.1).
- Thimme, Christian: *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene: Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1996.
- Ullmaier, Johannes: *Kulturwissenschaft im Zeichen der Moderne: Hermeneutische und kategoriale Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 2001.
- Voretzsch, Karl: »Philologie und Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht an Schule und Universität«. Vortrag gehalten auf dem XX. deutschen Neuphilologentag zu Düsseldorf. Halle/Saale: Niemeyer, 1926.
- Weidenmann, Bernd: »Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel Wirtschaftskommunikation«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), 133–149.
- Weinrich, Harald: »Fremdsprache Deutsch – Konturen eines neuen Fachs«. In: Wolff, Armin; Jauß, Kurt Werner (Hrsg.): *Forschungsergebnisse sogenannter Nachbarwissenschaften (wie Lernpsychologie, Linguistik, Psycholinguistik) und ihre Applizierbarkeit auf die Bereiche des Deutschen als Fremdsprache – Grundsatzdiskussion über studienbegleitende Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache – Erfahrungsaustausch über Ansätze zu Studiengängen/Teilstudiengängen Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: AKDaF, 1979, 15–35 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 14) (insbesondere Abschnitt 7: Landeskunde).
- Wierlacher, Alois: »Landeskunde als Landesstudien«. In: Wierlacher, Alois; Bognner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 504–513.
- Wolff, Armin; Blei, Dagmar (Hrsg.): *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!*. Beiträge der 23. Jahrestagung DaF 1995. Regensburg: FaDaF, 1997 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 44).
- Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 1997 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik, Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3. bis 5. Juni 1999 an der Universität Regensburg*. Regensburg: FaDaF, 2000 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).

- Wolff, Armin; Riemer, Claudia; Neubauer, Fritz (Hrsg.): *Sprache lehren, Sprache lernen: Beiträge zur 32. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld*. Regensburg: FaDaF, 2005 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 74).
- Wormer, Jörg: »Landeskunde als Wissenschaft«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29 (2003), 435–470.
- Wormer, Jörg: »Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2004. [Online], 9 (3), <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Wormer3.htm>
- Wunberg, Gotthard: »Czernowitz als Paradigma: Kultureller Pluralismus und Nationalitäten«, *IFK-News* 1 (2000), 5.
- Zeuner, Ulrich: »Das Lehrmaterial ›Einführung in die Landeskundendidaktik‹: Von der Broschüre zum hybriden Lernarrangement«, *InfoDaF* 28, 6 (2002), 530–549.
- Zeuner, Ulrich: »Zur Nutzung neuer Medien im Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der TU Dresden: Beispiel Hauptseminar Landeskunde und Neue Medien«. In: Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): *Wo ein Herz spricht, da hört ein Herz. Festschrift für Dagmar Blei*. Dresden: TU Dresden, 2004, 26–32.

Uwe Koreik

Prof. Dr. phil; Studium der Geschichte und Literaturwissenschaft an den Universitäten Bonn, Bielefeld und Köln; Promotion und Habilitation in Deutsch als Fremdsprache. Auslandstätigkeiten als DAAD-Lektor in Durham, Sofia und Prag. Mehrere Jahre Leiter des Fachsprachenzentrums der Universität Hannover. Seit 2001 verschiedene Funktionen im Vorstand des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). Seit 2006 Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit dem Schwerpunkt Kulturstudien an der Universität Bielefeld.

Wissenschaftliches Schreiben: Die Hausarbeit. Eine Bestandsaufnahme

Manfred Kaluza

Zusammenfassung

Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreiben ausländischer Studenten legen den Schwerpunkt häufig auf Schwierigkeiten und Probleme, die mit der Sprache und dem unterschiedlichen kulturellen Kontext begründet werden. Der folgende Artikel möchte zeigen, dass nicht-muttersprachige Studenten beim wissenschaftlichen Schreiben nicht nur ›gehandikapt‹ sind. Darauf aufbauend wird die Vermittlungspraxis wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel der Hausarbeit differenziert dargestellt. Die traditionelle (Nicht-?)Praxis der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens, die Imitation der Meister im Selbstversuch (›Meisterlehre‹), wird von der instruktionsbasierten Vermittlung von Techniken und Fertigkeiten wissenschaftlichen Schreibens (›Gebrauchsanweisung‹), für die zwei Neuerscheinungen exemplarisch besprochen werden, abgegrenzt. Anschließend werden zwei Beispiele diskutiert, die zwischen den beiden Polen zu vermitteln versuchen (›Brückenschlag‹), einmal aus der Schreibdidaktik, einmal aus der Fachwissenschaft (Geschichte). Ein Ausblick auf mögliche und tatsächliche Veränderungen der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens an deutschen Hochschulen schließt die Bestandsaufnahme ab. Hier stehen die Auswirkungen zweier Prozesse im Zentrum: der der Hochschulreform (›Bologna-Prozess‹) und der des elektronischen multimedialen Schreibens.

1. Einleitung

Die Schriftlichkeit ist das Fallbeil der Hochschulen. Wer sich nicht sprachlich korrekt und angemessen, situationsadäquat und textsortenspezifisch schriftlich ausdrücken kann, verringert im Qualifikations- und Selektionsprozess dieser Institutionen seine Erfolgchancen beträchtlich. Maß aller Dinge, vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften, ist die wissenschaftliche Hausarbeit, sei es in Form der Seminararbeit, sei es in

Form der Abschlussarbeit. Deren schriftsprachliche, formale und wissenschaftliche Vorgaben bzw. Anforderungen sind sehr ambitioniert und der institutionelle Erwartungsdruck, der auf Studenten¹ lastet, dementsprechend hoch. Dies hat zwei Entwicklungen zur Folge gehabt: eine verbesserte Vorbereitung auf die Hausarbeit in der gymnasialen Oberstufe und Unterstützung und Lernhilfen innerhalb der Hochschulen.

1 Ich benutze in diesem Text das generische Maskulinum. Ein Unterscheidungsvermögen bezüglich Sprachgebrauch und Wirklichkeit wird dabei vorausgesetzt.

Um die Begabtesten eines Jahrgangs vorzubereiten und um ihnen ein Hineinwachsen in die Welt der Wissenschaften zu erleichtern, wurden mehr und mehr wissenschaftsorientierte Inhalte und wissenschaftspropädeutische Methoden und Übungsformen in der gymnasialen Oberstufe etabliert (Steets 2003a). Historisch lässt sich die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Oberstufenunterrichts in die siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts zurückverfolgen, als im Zuge des Hochschulausbaus die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit der neuen Studentengeneration lauter wurden. Sie wurde didaktisch begründet mit der Differenz zwischen wissenschaftsorientiertem und -propädeutischem Unterricht (siehe dazu Fischer 1983: 703–706, und Rost 1989: 1281–1285).

Die Hausarbeit¹ wurde folgerichtig entweder obligatorisch oder fakultativ in den Curricula verankert: mal fachbezogen, mal fachübergreifend, mal seminar-/kursbezogen (Steets 2003a: 316–319, Steets 2003b: 58–61, Beste 2003: 281 f.), und entsprechende Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet. Schreibunterricht, bis dato die Domäne des Deutschunterrichts, wurde aus wissenschaftspropädeutischen Gründen (Beste 2003: 278–281) ein Teil des Fachspektrums der Gymnasien. Auch hier mit der Intention, besser auf die Hochschule vorzubereiten.

Einmal an den Hochschulen angekommen, werden die Schreibfertigkeiten (und auch die wissenschaftspropädeu-

tischen Kenntnisse) der Studierenden oft als defizitär wahrgenommen. Diese Defizite, lautstark nach außen kommuniziert (siehe dazu Pohl 2007: 9–12), sollen nun abgebaut werden. Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Wissenschaftspropädeutik werden angeboten, Schreibwerkstätten, Schreiblabors und ähnliche Einrichtungen sind entstanden und entstehen, Ratgeber werden geschrieben (Übersicht in Sommer 2006: 10 f. und – inklusive einer Klassifizierung – in Pohl 2007: 47–50). Im Unterschied zu den Schulcurricula und Studienordnungen wird nicht in Form von Kompetenzbeschreibungen festgelegt, was die Schüler/Studierenden können/lernen sollen, sondern überblicksartige Einführungen in die Materie gegeben und Wege aufgezeigt, die Einzelnen helfen sollen, ihre Schreibprobleme zu bearbeiten.

Bei so viel Vorbereitung und Problembearbeitung muttersprachiger Studierender scheint es zunächst entmutigend zu sein, ausländische Studierende, für die Deutsch eine Fremdsprache ist, auf das Studium an deutschen Hochschulen² und die damit verbundenen Anforderungen vorzubereiten bzw. sie studienbegleitend zu fördern. Es ist offensichtlich, dass nicht nur die Modellbildung durch die Dimension Fremdsprache komplizierter wird (Börner 1996, abgedruckt in Starke/Zuchewicz 2003: 28), sondern dass sich auch kulturspezifische Unterschiede der Wissenschaftlichkeit und daraus resultierende Schwierigkeiten fremdspra-

1 Unter dem Begriff »Facharbeit« wurde den gymnasialen Oberstufen im Jahre 1997 empfohlen, den Abiturienten beizubringen, »was eine wissenschaftliche Arbeit ist und wie man sie schreibt« (zitiert nach Becker-Mrotzeck, Böttcher 2006: 63). Im Folgenden erhält der Terminus »Hausarbeit« den Vorzug vor dem der »Facharbeit«, die fachlich eingeschränkt und eher in der Oberstufe gebräuchlich ist, und dem der »Seminararbeit«, die stärker an den Lehrveranstaltungstypus des Seminars gebunden ist.

2 Das Problemfeld der Nicht-Muttersprachler im Ausland, die in der Regel im Land ihrer Muttersprache, vor allem in Germanistik- und Deutsch als Fremdsprache-Studiengängen, lernen, wissenschaftlich zu schreiben, wird hier nicht berücksichtigt. Siehe dazu am Beispiel Polens Zuchewicz 2001, Starke/Zuchewicz 2003.

chiger Studenten zeigen lassen (Hinweise zu Untersuchungen bei Reuter 2003: 324 und Stezano Coteló 2006: 87).¹

Genauso offensichtlich ist jedoch, dass institutionelle Vorgaben Geltung beanspruchen. Es gibt nun einmal keine gesonderten Abschlüsse für nicht-muttersprachige Studenten, und mit der Ausnahme von englischsprachigen oder bilingualen Studiengängen ist es nicht möglich, ohne wissenschaftliche Schreibfertigkeiten und -praxis in der deutschen Sprache erfolgreich zu studieren. Neben den institutionellen Vorgaben, und das lässt Hoffnung schöpfen, lassen sich aus dem Gegenstand selbst Gründe anführen, die die wissenschaftliches Schreiben für nicht-muttersprachige Studenten nicht nur mit zusätzlichen Schwierigkeiten gegenüber Muttersprachlern belasten. Fünf Gründe seien hier genannt:

1. »Beim Erlernen einer Fremdsprache sind die Verhältnisse i. d. R. so, dass geschriebene und gesprochene Sprache parallel erlernt werden, was von Anfang an gute Voraussetzungen für das Zusammenspiel beider Existenzweisen bietet« (Bohn 2001: 921). Mit anderen Worten: Bei Muttersprachlern sind mündlicher und schriftlicher Spracherwerb zeitlich und damit auch in der kognitiven Entwicklung getrennt. Die Schriftlichkeit wird als eine »bewusst ersonnene, benennbaren Regeln« (Ong 1987: 84) folgende Fertigkeit, geradezu als ein Korrektiv der »natürlichen« Mündlichkeit, gelernt. Sie setzt grammatische Regeln, Schrift- und Textkenntnisse voraus, um Texte reproduzieren (lesen) und produzieren (schreiben) zu können. Nicht-muttersprachige Studenten verfügen über

diese literale Kompetenz, auch wenn sie in einer anderen Sprache erworben wurde und oft in gänzlich anderen Laut-Zeichen-Systemen, für die spezielle motorische Routinen entwickelt werden mussten. Bei den Studierenden, für die Deutsch Zweitsprache ist, ist die Diskrepanz zwischen mündlichem und schriftlichem Spracherwerb ähnlich verzögert wie bei Muttersprachlern. Es zeigt sich allerdings in den Schreibprodukten dieser Studierenden häufig kein so großer Unterschied zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit; sie schreiben wie sie sprechen. (Zu den Begriffen und den Spracherwerbsmerkmalen dieser Gruppe siehe Kniffkal, Siebert-Ott 2007: 15–23). Eine zweite Schwierigkeit dieser Gruppe liegt darin, dass sie nicht in gleichem Maße wie Fremd- und Muttersprachler über die Beschreibungssprache, d. h. grammatische Termini und Konzepte (Pospiech/Bünting 2001: 395), verfügen.

2. »Da niemand als Wissenschaftler(in) geboren wird und daher niemand muttersprachliche Kompetenz in der Wissenschaftssprache besitzt, liegt es auf der Hand, dass es sich dabei um eine erlernbare Kompetenz handeln muss« (Sommer 2006: 96).

Sowohl für Muttersprachler als auch für Nicht-Muttersprachler sind wissenschaftssprachliche Strukturen und textsortenspezifische Merkmale etwas Neues, das sie – fachspezifisch – lernen können und müssen. Man kann vermuten, dass Muttersprachler nur dort einen größeren Vorteil besitzen, wo »alltägliche Wissenschaftssprache« (Ehlich 1999) eine große Rolle spielt.

¹ Eine zusätzliche Komplikation entsteht dadurch, dass immer mehr Literatur auf Englisch publiziert wird. Für viele Studenten bedeutet dies, dass das Wissen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache aufgenommen und verarbeitet wird und in der zweiten bzw. ersten Fremdsprache dargestellt werden muss. Eine Untersuchung zu diesem Phänomen liegt meines Wissens noch nicht vor.

3. Sprach- und Textkompetenz sind nicht dasselbe, sie können sogar sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Wer hat nicht schon Texte gelesen und korrigiert, die sprachlich perfekt, aber nichtssagend und konfus sind, oder Texte, die durch schludrigen Grammatikgebrauch und eigenwillige Orthografie auffallen, aber klug argumentieren, logisch konsistent strukturiert und rhetorisch/stilistisch ausgefeilt sind?

Während sich die Sprachkompetenz auf die Regeln und Strukturen einer spezifischen Sprache bezieht, ist die Textkompetenz eine universelle Kompetenz, die über Einzelsprachen hinausgeht und höhere kognitive (Abstraktion) und soziale (Perspektivübernahme, Adressatenbezug) Fähigkeiten erfordert, die bei ausländischen Studenten ebenfalls vorausgesetzt werden können, auch wenn sie in unterschiedlichen kulturellen Kontexten erworben wurden.

Allerdings sollte man bei der Textkompetenz noch einmal unterscheiden zwischen einer impliziten, allgemeinen Textkompetenz (Textmuster), an die angeknüpft werden kann, und einer expliziten, während des Schreibens zu erwerbenden Textkompetenz, die sich auf die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens, hier speziell auf die Textsorte Hausarbeit und ihre Spezifika, beziehen (Pospiech 2005: 78–80).

Aber selbst beim Erwerb der Textsortenspezifika haben Forschungen zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens ergeben, dass sich Entwicklungsniveaus an Schreibprodukten zeigen lassen (Pohl 2007: Kapitel IV, 485–526), »...die für eine überindividuell gültige Ordnung des Erwerbs sprechen« (Steinhoff 2003: 42) Warum sollen, anknüpfend an individuelle Schreibfertigkeiten und -erfahrungen, solche Erwerbsprozesse nicht auch für nicht-muttersprachige Studierende gelten?

4. Schreibprozess und Schreibprodukt sind ebenfalls für beide, Fremd- und Muttersprachler, zu trennen. Wie Pohl (2007: 15) überzeugend gegen eine einseitig an Schreibproblemen ausgerichtete didaktische Literatur anführt, können äußerst schwierige, lang andauernde, um jedes Wort ringende Schreibprozesse zu hervorragenden Schreibprodukten führen, während »umgekehrt [...] gilt: Ein zügiger, umwegloser und geradliniger Weg zum Schreibprodukt kann einen durchschnittlichen oder gar schlechten Text zur Folge haben« (ebd.).

Schwierigere Schreibprozesse mit retardierenden, verstärkt rekursiven Phasen des Schreibens (Alternativformulierungen, Überarbeitungen etc.), auch mit Rückgriff auf die Muttersprache, können bei Nicht-Muttersprachlern positive Folgen für ihr Sprachbewusstsein haben und zu einem größeren prozeduralen und metakognitiven (Fix 2006: 22) Wissensgewinn führen als bei Muttersprachlern.

5. Akzeptiert man Mängellisten als ein aus persönlicher Erfahrung gewonnenes heuristisches Instrument, so lassen sich bei fremdsprachigen Studierenden während des Schreibprozesses und in den Schreibprodukten ähnliche Schwierigkeiten ausmachen wie bei deutschen Schülern (Steets 2003b) und Studierenden (Pospiech 2005: 114–121 und Pohl 2007: 18–19).

Im Folgenden soll die Vermittlungspraxis wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel der Hausarbeit differenziert beschrieben werden. Dabei wird die traditionelle (Nicht-?)Praxis der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens, die Imitation der Meister im Selbstversuch (»Meisterlehre«), der instruktionsbasierten Vermittlung von Techniken und Fertigkeiten wissenschaftlichen Schreibens (»Gebrauchsanweisung«) gegenübergestellt. Anschließend werden zwei Beispiele vorgestellt, die zwischen den beiden Polen zu vermit-

teln versuchen (»Brückenschlag«), einmal aus der Schreibdidaktik, einmal aus der Fachwissenschaft (Geschichte).

Ein Ausblick auf mögliche und tatsächliche Veränderungen der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens an deutschen Hochschulen schließt die Bestandsaufnahme ab. Hier stehen die Auswirkungen zweier Prozesse im Zentrum: der der Hochschulreform (»Bologna-Prozess«) und der des elektronischen medialen Schreibens.

2. Die Vermittlungspraxis: Meisterlehre, Gebrauchsanweisung und Brückenschlag

Was ist eine Hausarbeit?

Nehmen wir eine klare und gängige Definition der Hausarbeit als Ausgangspunkt, die zwar den Charakter einer Zielvorstellung hat, mithin nichts über den Weg dorthin aussagt, deren Definitionsmerkmale aber wesentliche Bereiche der zu vermittelnden Kompetenzen abdeckt:

»Die Hausarbeit ist eine Übungsform wissenschaftlichen Schreibens und am Modell des wissenschaftlichen Artikels orientiert. Man erhofft sich von den Studenten im Normalfall eine wissenschaftliche Abhandlung zu einem sachlich komplexen, wissenschaftlich relevanten Thema, die bestimmte formale Merkmale aufweist, den Konventionen der Wissenschaftssprache gerecht wird und am Stand der Forschung orientiert ist.« (Steinhoff 2003: 39)

Man muss an dieser Stelle erwähnen, dass der Schöpfer der Definition sich profunde Gedanken über den Weg, d. h. die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfertigkeiten, gemacht hat (siehe Steinhoff 2003, Feilke/Steinhoff 2003, vor allem Steinhoff 2007).

Die Messlatte dieser nicht untypischen Definition von Steinhoff ist trotz einschränkender Formulierungen (»erhofft, orientiert«) sehr hoch gelegt. Nicht weniger als fünf Mal taucht »Wissenschaft« auf, dreimal als qualitatives Merkmal zu »Schreiben«, »Artikel« und »Abhandlung«, einmal als eingrenzende Bestimmung zu »relevant« und einmal als Bestimmungswort des Kompositums »Wissenschaftssprache«. Der gehäufte Gebrauch des Begriffs »Wissenschaft« wird durch Erwartungen an die soziale Position »Student« und den didaktisch-methodischen Stellenwert (»Übungsform«) gerahmt. Dozenten, seien es Fachwissenschaftler, seien es Schreibdidaktiker, bleibt es nun überlassen, die Messlatte entsprechend ihrer Vorstellungen zu justieren. Allerdings kann man dabei nicht das Besondere der wissenschaftlichen Hausarbeit umgehen, die Tatsache, dass sie gleichzeitig Übungs- und Prüfungsform ist.¹ Und daraus entsteht eine paradoxe Struktur, denn als Übungsform wird sie am wissenschaftlichen Artikel gemessen, als Prüfungsform wird ihr gerade das versagt. Pohl beschreibt den Unterschied zwischen dem Artikel eines Wissenschaftlers und der studentischen Hausarbeit wie folgt:

»Der wesentliche Unterschied [eines wissenschaftlichen Artikels, M. K.] zur studentischen Hausarbeit besteht nun darin, dass der universitäre, institutionelle Kontext und der wissenschaftliche – genauer der *fiktive* wissenschaftliche – Kontext auseinander fallen. Schreibenanlass für den Studierenden ist im doppelten Sinne *Scheinanlass*. Hinsichtlich der institutionellen Komponente muss es für ihn darum gehen, sich zu qualifizieren, einen Schein zu erwerben. Hinsichtlich der ideell-fiktiven Komponente hat er den Schein zu erzeugen, als

1 Ein klares Indiz für den Doppelcharakter der Hausarbeit zeigt sich darin, dass für das Üben Schreibprozesse eine elementare Bedeutung haben, während als Prüfungsform nur das Produkt zählt. Alle Bewertungskriterien sind produktbezogen.

stimmte der Schreibanlass seines Textes mit dem professioneller Texte überein. Ein geteiltes Methoden- und Faktenwissen werden aber ebenso wie gemeinsam geteilte Werte und Normen erst noch erworben resp. angebahnt.« (Pohl (2007: 29)

Wie kann man Schreibfertigkeiten einüben und erwerben, in denen sich das »Methoden- und Faktenwissen« erkennen lässt? Wie in die Institution Hochschule hineinwachsen und die normativen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens internalisieren? Wie kann man das Schreiben üben und gleichzeitig im Leistungsalltag der Universität bestehen? Welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten hat man entwickelt, um wissenschaftliches Schreiben zu lehren? Zwei sehr unterschiedliche ›Großkonzepte‹ lassen sich erkennen und gegeneinander abgrenzen. In Anlehnung an Harald Weinrich (zitiert und übernommen von Pohl 2007: 34) nenne ich das eine die »Meisterlehre«, das andere, instruktionsbasiert, die »Gebrauchsanweisung«.

Die Meisterlehre

Kern der Meisterlehre ist eine spezifische Lehr-Lernsituation, in der, eingebettet in einen thematischen Kontext, fach- und gegenstandsbezogen das Wissen generiert wird, das später, thematisch fokussiert und auf der Basis zumindest teilweise selbst recherchierter Materialien, schriftlich verarbeitet werden soll. Gemeint ist hier ein enzyklopädisches Wissen über ein Thema. Fix (2006: 22) sieht dieses Wissen als eine Spezialform des deklarativen Wissens (Wissen über Sachverhalte), zu dem z. B. auch die Kenntnisse der textsortenspezifischen Merkmale einer Hausarbeit gehören.¹ Wissen kann in Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) und/

oder durch eigene Lektüre mit Hilfe von Literaturlisten oder Readern generiert werden. Stezano Coteló (2006: 94) unterscheidet zwischen der Lehrveranstaltung, die am Vorwissen der Studierenden orientiert sein sollte, und der Literatur, die für den »wissenschaftlichen Austausch« verfasst wurde.

Die benutzten Texte gehören überwiegend wissenschaftlichen Textsorten wie Aufsatz/Artikel, Monografie, Forschungsbericht, Handbuchartikel etc. an, die dem fachinternen und/oder interfachlichen wissenschaftlichen Kommunikationsbereich zuzuordnen sind. Das Wissen didaktisierende Textsorten wie z. B. Lehrbücher, die dem fachinternen/fachexternen Ausbildungsbereich angehören, oder das Wissen popularisierende Textsorten wie z. B. Zeitungsartikel, die dem fachexternen Bereich angehören, spielen eine untergeordnete Rolle. Die Unterscheidung der Kommunikationsbereiche geht auf Niederhauser (1999: 37–47) zurück, der auch wesentliche sprachliche und textlinguistische Unterschiede zwischen den fachinternen und -externen Kommunikationsbereichen herausarbeitet. Eine noch detailliertere Unterscheidung der Kommunikationsbereiche findet sich bei Gläser (1990: 50 f.).

In das Anfertigen wissenschaftlicher Hausarbeiten selbst wird nur sehr spärlich eingeführt. Gängige Praxis im Universitätsalltag ist der »lückenhafte Dreischritt« vom Merkblatt des Dozenten mit Hinweisen auf die formale und inhaltliche Gestaltung einer Hausarbeit, bei der formale Kriterien in der Regel ein weit größeres Gewicht besitzen und oft durch normative Aspekte (Anwesenheit, Termine) erweitert werden, über die Lehrveranstaltungspläne mit Lese- und The-

¹ Siehe zu den unterschiedlichen Formen des Wissens auch die instruktive Unterscheidung von Wissen in der Wissenschaft und Wissen im Alltag bei Hierdeis/Hug (1997), zitiert nach Kruse (2007: 62).

menliste, wobei die Themen in der Regel sehr allgemein gefasst sind und keine »zugespitzten« Frage- oder Problemstellungen enthalten, bis hin zum Endprodukt als Leistungsnachweis. Die Förderung, eher in Form einer Beratung als einer Betreuung, beschränkt sich häufig auf eine Diskussion des Themas und/oder der Gliederung in den Sprechstunden. Es ist eine recht krude Mischung aus deduktivem Regelwerk (Merkblätter), das oft als »hinreichende Grundlage für eine Rückmeldung« (Bock 2004: 2) verwendet wird, und induktivem Beispiellernen (wissenschaftlicher Artikel).

Lese- und Texterschließungstechniken wie extensives Lesen und Exzerpieren werden vorausgesetzt, das wissenschaftliche Schreiben lernen die Studenten im imitierenden Selbstversuch, ein selbst geplanter, selbst gesteuerter und selbst regulierter Annäherungsprozess an die »Meister«, von der ersten Schreibaufgabe bis hin zur Abschlussarbeit. Stagnation, typische Fehler, Arbeitsstörungen, aber auch Fortschritte, müssen selbst erkannt und ggf. bearbeitet werden.

Pohl spricht von »minimalen Mitteln«, die dazu dienen, die Studenten in die wissenschaftliche Hausarbeit einzuführen. Er nennt

»vier Anforderungen:

1. selbständige (häusliche) Verrichtung,
2. formale Orientierung an den institutionellen Vorlagetexten (Zitier- und Bibliographierkonventionen),
3. Einbezug wissenschaftlicher Literatur und
4. (relativ) eigenständige Wahl des Themas« (Pohl 2007: 521).

Der wesentliche Unterschied zur Gebrauchsanweisung liegt in der Erzeu-

gung von Wissen. Deshalb seien an dieser Stelle zwei Erkenntnisse kurz erwähnt, die mögliche Missverständnisse zur Art des fach- und gegenstandsbezogenen Wissens und der Relation von Wissens- und Textproduktion/Schreiben ausräumen sollen.

1. Wissen meint mehr als auf ein Fach oder eine Gruppe von Fächern bezogenes Sachwissen. Zu dem Sachwissen kommt eine Fach-/Fächerspezifika hinzu:

»Denn nicht nur das Wissenschaftsverständnis, Textsorten, Wortschätze und Formulierungsmuster sind fachspezifisch, sondern auch Denk-, Definitions- und Problemlösestrategien.« (Pospiech/Bünting 2001: 392)

2. Die Relation zwischen Wissen und Textproduzieren ist keine Einbahnstraße, in der alles Wissen in die Textproduktion einfließt, sondern der Produktionsprozess (= Schreibprozess) selbst schafft Wissen, nicht unbedingt neues, zumindest aber reorganisiertes/restrukturiertes. Alle bekannten Schreibmodelle, mit denen Schreibdidaktiker arbeiten, berücksichtigen diesen Aspekt, häufig unter dem Begriff der »Rekursivität« (siehe Eigler/Jechle/Merzinger/Winter 1990: 22–29).

Die Gebrauchsanweisung

So wenig Mittel zum Erlernen wissenschaftlichen Schreibens, so viel Autonomie auf Seiten der Lerner: das ruft Kritiker auf den Plan¹, die das wissenschaftliche Schreiben gesondert fördern möchten. Die Schreibforschung hat Modelle erstellt (Übersicht bei Pospiech 2005: Kapitel 2, 19–74), die Schreibdidaktiker versuchen,

1 Die mangelnde Vermittlungspraxis wissenschaftlichen Schreibens zu kritisieren ist die eine, sicherlich leichtere und bequemere Aufgabe. Zu erklären, wie es trotz dieser vermeintlichen oder tatsächlichen – Mängel zu vergleichsweise guten Resultaten in der studentischen Schreibpraxis kommt, ist wesentlich schwieriger. Die in diesem Artikel häufig zitierte Arbeit von Pohl (2007) ist ein überzeugender Versuch, genau dies zu tun.

sich diese Erkenntnisse zu Nutzen zu machen, um sie auf die textspezifischen, sprachlichen und formalen Anforderungen der Hausarbeit anzuwenden. Als Konsequenz entsteht eine schier unglaubliche Produktion von spezifischen und integrierten Gebrauchsanweisungen¹ sowie didaktischer Literatur zu Einzelaspekten des wissenschaftlichen Schreibens. Deren gemeinsame Merkmale lassen sich wie folgt zusammenfassen:

A: Eine analytische Zerlegung des Entstehungsprozesses einer Hausarbeit mit Beispielen und/oder Übungen. Hierzu ein unvollständiger Überblick der wesentlichen Einzelaspekte:

Themenwahl und -eingrenzung:

- Cluster, Mind-map

Textsortenspezifik:

- Inhalt: Aufbau: Einleitung, Hauptteil, Schluss
- Gliederung: Prinzipien, Logik
- Form: Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis, Anhang
- Gestaltung/Lay-out: Textverarbeitung

Schreibprozess:

- Planen, Recherchieren, Schreiben, Überarbeiten, Redigieren

Sprachhandlungstypen:

- Vergleichen, Argumentieren, Analysieren, Interpretieren

Techniken der Recherche und der Einbeziehung fremder Erkenntnisse:

- Bibliografieren, Zitieren

Sprachliche und stilistische Anforderungen und Normen:

- Wissenschaftssprache, Konjunktiv I, Nominalisierung

B: Die sequenzialisierte Anordnung der analysierten Bestandteile einer Hausar-

beit (›Von der Idee zum Text‹, ›Schritt für Schritt‹).

Die Materialien und Übungen, die entweder im Selbststudium oder in Einführungskursen zum wissenschaftlichen Schreiben/Arbeiten benutzt werden können, weisen typische Merkmale auf:

1. Die Materialien, fast ausschließlich Texte, haben einen Umfang, der Grundtechniken wie extensives Lesen und Exzerpieren nicht oder nur sehr eingeschränkt übt.
2. Sie sind thematisch disparat, so dass kein ausreichendes Wissen erzeugt wird, um eine Hausarbeit auch tatsächlich zu schreiben.
3. Häufig sind sogar die Textsorten disparat, insbesondere fachexterne popularisierende Textsorten werden häufig benutzt.
4. Bei den Übungen dominiert der Typus deduktiv-geschlossen, der Typus induktiv-geschlossen tritt seltener auf. Deduktiv heißt, Regeln werden vorgegeben und sollen dann an einem Beispiel gezeigt werden. Induktiv heißt, die Übungen gehen von Beispielen aus, an denen z. B. Merkmale, Funktionen etc. aufgezeigt werden sollen. Geschlossen heißt, dass die Beispiele durch die Aufgabenstellungen vollständig erschlossen werden.

Die spärliche, mangelhafte Erzeugung von Wissen, das zu einer Hausarbeit verarbeitet werden kann, ist die Achillesferse der Schreibdidaktik. Im besseren Fall ist man sich dieses Mankos bewusst:

»Dabei geht es nicht um Rezeption und Memorieren der Inhalte, nicht um ein Lernen von Bereichswissen, sondern um die Darbietung von Informationen, die von jedem Schreibenden aktiv in den eigenen

1 Spezifisch meint hier auf die Textsorte Hausarbeit bezogen, integriert auf das Schreiben allgemein und/oder das Schreiben unterschiedlicher wissenschaftlicher Textsorten. Zu der integrativen Literatur können noch Gebrauchsanweisungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und zum Studieren allgemein gezählt werden.

Schreib-Handlungs-Kontext einzufügen sind. Ziel ist es, Know-how und darüber hinaus auch ein Know-why zur Verfügung zu stellen.« (Pospiech/Bünting 2001: 387)

Im schlechteren Fall werden Postulate ohne entsprechende didaktische Konsequenzen und didaktisierte Materialien formuliert:

»Wissenschaftliches Schreiben ist immer auf den Umgang mit Wissen bezogen und dient selbst der Produktion von neuem Wissen.« (Kruse 2003: 101)

Oder:

»Die neuere akademische Schreibdidaktik betont deshalb besonders die enge Verbindung des Schreibens mit dem kritischen Denken und der Auseinandersetzung mit Fachinhalten. Schreiben ist untrennbar mit der Produktion, Speicherung und Reproduktion von Wissen verbunden.« (Kruse 2003: 106)

Am Beispiel zweier Neuerscheinungen mit Übungsmaterial zur Hausarbeit lassen sich Möglichkeiten und Grenzen der Gebrauchsanweisungen konkretisieren. Zunächst eine kurze Gegenüberstellung:

	<i>Clafsen (2007)</i>	<i>Beinke u. a. (2008)</i>
<i>Begriff</i>	Facharbeit	Seminararbeit
<i>Zielsetzung</i>	Einführung, Studienvorbereitung	Spezifische Anforderungen darstellen, Hilfe beim akademischen Schreiben
<i>Zielgruppe</i>	Oberstufenschüler	Studienanfänger, internationale Studenten, Schüler (Wissenschaftspropädeutik)
<i>Fachspektrum</i>	Allgemein	Geistes- und Sozialwissenschaften
<i>Schwerpunkt</i>	»Methodentraining«	»methodische Anleitungen«

Da beide Bücher ähnlich aufgebaut sind, soll an dieser Stelle eine exemplarische Gegenüberstellung zweier Kapitel genügen, um die oben angeführten allgemei-

nen Merkmale zu konkretisieren. Es muss noch vermerkt werden, dass die Haupttexte/zusammenführenden Texte der jeweiligen Kapitel ausgewählt wurden.

Gegenüberstellung zweier ausgewählter Kapitel aus *Clafsen 2007 (C)* und *Beinke u. a. 2008 (B)*

<i>Kapitel</i>		<i>Themen der Materialien</i>	<i>Textsorte</i>	<i>Übungsaufgabe</i>
Einleitung und Schluss	C	Der Rothaarsteig – eine Perspektive für den Tourismus in Wittgenstein	Facharbeit	Regeln-Beispiel (Deduktivgeschlossen)
	B Einleitung	Bildungsinvestition – eine staatliche Aufgabe?	Hausarbeit	keine
	Schluss	Behörden und Innovationen	Wiss. Artikel	keine
Wiedergabe fremden Gedankenguts	C	Der Aufstieg des Antisemitismus im 1. Weltkrieg	Wiss. Artikel	Regeln-Beispiel (Deduktivgeschlossen)
Einbinden fremder Textteile	B	König Student hält Hof. (Studienbedingungen in den USA)	Zeitungsartikel (»Die Zeit«)	keine

Um fair zu bleiben, muss man solche Materialien an ihren eigenen Ansprüchen messen. Beide Bücher sind methodisch orientiert, sie zeigen auf, woraus eine Hausarbeit besteht und wie man in kleinschrittigen Übungen die Techniken bereitstellt, die notwendig sind, um einen zusammenhängenden Text zu verfassen. Und sie beanspruchen über die Fachgrenzen hinausgehende Allgemeingültigkeit. Für Dozenten von Einführungskursen in wissenschaftliches Schreiben/Arbeiten bieten sie Übungsmaterial, das gewinnbringend und motivierend eingesetzt werden kann. Insgesamt hat sich die Situation der verfügbaren Materialien, nicht zuletzt dank »Multimedia«, für Schreibdidaktiker und Dozenten von Einführungskursen in das wissenschaftliche Arbeiten gebessert. Insbesondere authentische Materialien werden mehr und mehr in die Gebrauchsanweisungen integriert (siehe z. B. Mehlhorn 2005).

Gerade die vermeintlichen Schwächen der Gebrauchsanweisungen erweisen sich im Unterricht als Stärken. Kleinschrittige Übungsaufgaben sind motivierend, da der Bearbeitungsweg und die Lösungen schnell und ohne Umwege erreicht werden können und eine positive Rückmeldung sofort erfolgt. Ein Themenwechsel kann ebenfalls motivierend sein, nutzen sich doch bestimmte Themen schnell ab, eine thematische Integration aller Aspekte einer Hausarbeit kann in Einführungskursen vom Kern, der Methodik und den Techniken, ablenken und ein wenig aufgesetzt wirken.

Beinke/Brinkschulte/Bunn/Thürmer haben die besseren Beispiele, die thematisch nicht gar so disparat sind. Sie gehen fundiert auf diskursive und wissenschaftssprachliche Elemente der Hausar-

beit ein und insistieren überzeugend auf Kohärenz (Kapitel 8 »Der rote Faden«). Außer den obligatorischen Kommunikationsmitteln am Schluss gibt es keinerlei Versuche, für die Zielgruppe internationaler Studierender ein spezifisches Angebot zu machen, was beruhigend ist, wie die Einleitung zu zeigen versuchte.

Allerdings verzichten die Autoren mit der Ausnahme des Kapitels »Finden eines Themas, Konzipieren und Gliedern der Arbeit« auf konkrete Aufgabenstellungen und Übungen. Sie geben Empfehlungen und beschreiben Regeln, um sie danach mit in das Schriftbild der Beispiele zu integrieren. Dieses schematische Vorgehen, nicht sehr benutzerfreundlich für Dozenten, hinterlässt bei der Lektüre schon den Eindruck einer Gebrauchsanweisung.

Claßens Buch ist nicht so gründlich und durchdacht, dazu thematisch und textsortenspezifisch disparater, hat aber zwei große Vorteile. Es ist als Übungsbuch konzipiert und eignet sich besser zur Benutzung im Unterricht. Aufgabenstellungen wie Zuordnungen, etwas Vertauschtes in die richtige Reihenfolge bringen, Lückentexte und Umformulierungen, sind geschickt und motivierend. Der zweite Vorteil liegt in der beigelegten Dokumenten-CD mit Word-Dateien. Sie ermöglicht Adaptionen für thematisch integrierte Übungen und eine Bereitstellung der Übungen auf dem Server bzw. der Lernerplattform einer Institution zum Selbstlernen.

Als Fazit bleibt bei den Gebrauchsanweisungen trotz ihrer Praktikabilität ein großes Fragezeichen: Mit ihrer Hilfe kann man wissenschaftliches Schreiben zweifellos *kennen lernen*, aber kann man es auch *lernen*?¹

1 Die beiden vorgestellten Anleitungs- und Übungsbücher unterscheiden sich positiv von der Masse der Gebrauchsanweisungen dadurch, dass sie im Untertitel bzw. in der

Der Brückenschlag

Unter »Brückenschlag« (Begriff übernommen von Pospiech 2005: 138) verstehe ich schreibdidaktische Ansätze, die die relativ strikte Trennung von Meisterlehre und Gebrauchsanweisung zu überwinden versuchen, indem sie Wissen erzeugen und gleichzeitig Schreibprozesse stärker bewusst machen. Da das Letztere im Universitätsalltag keinen besonderen Stellenwert einnimmt, liegt der Fokus der Brückenschlagansätze eher auf dem Wissen-Wie, es geht eher um »den Text als Text und nicht primär um den Text als Beleg von (neu) erworbenem Fachwissen« (Pospiech 2005: 142). Das erste Beispiel stammt aus der Schreibdidaktik, das zweite aus der Fachwissenschaft.

In ihrer Dissertationsschrift *Schreibend schreiben lernen* (2005) entwickelt Ulrike Pospiech aus einer Lehr-Lernsituation heraus fach- und gegenstandsbezogen, also wissensgenerativ, Schreibaufgaben. Sie beschreibt einen Schreiblehrgang, der sich thematisch auf eine parallel zu besuchende linguistische Vorlesung zu »Grundlagen der deutschen Grammatik: Das Nomen und die nominalen Wörter« bezieht (Pospiech 2005: Kapitel 4, 137–198).

Nach dem Besuch einer Vorlesungsstunde werden konkrete, vertiefende Schreibaufgaben zu deren Inhalt gestellt, die mit Hilfe vorgegebener Materialien bearbeitet werden sollen. Die Materialien sind thematisch fokussiert und gehören zu wissenschaftlichen Textsorten der fachinternen Kommunikation wie Handbuchartikel, einführende Monografie, wissenschaftlicher Aufsatz. Die Komplexität wissenschaftlichen Schreibens wird mit Hilfe variierender Schreibaufgaben deutlich gemacht. Um den Studenten

Schreibhandlungen bewusstzumachen und ihnen Bearbeitungsvorschläge zu unterbreiten, gibt es ausführliche allgemeine (Merkblätter) und individuelle Rückmeldungen. Neben dem deklarativen Wissen (Fachwissen, Textsortenspezifika) erzeugt diese »Eingführung« des Schreibens bei den Studenten ein prozedurales, metakognitives Wissen (Fix 2006: 22).

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, und dies geschieht mit Absicht, dass die Vorgaben (Zahl der Texte, Textlänge, Bearbeitungszeit) den Rahmen, in dem wissenschaftliches Schreiben geübt wird, wesentlich enger stecken als es in der Meisterlehre üblich ist. Diese Begrenzung in Verbindung mit einigen recht allgemein gefassten Themen des Schreiblehrgangs (Spracherwerb, Sprachgefühl, Wortarten) lädt zum Ausprobieren im Unterricht auch und besonders mit Nicht-Muttersprachlern ein.

Allein die Tatsache, dass Pospiech wissensgenerativ vorgeht und Materialien anbietet, die sich durch zielgerichtetes, eher intensives Lesen mit Hilfe von Aufgabenstellungen zu eigenen Texten verarbeiten lassen, stellt für ihre eigene Zukunft, die Schreibdidaktik, mit ihren unzähligen fächerübergreifenden und methodisch-technischen »Trockenschwimmübungen«, eine ernsthafte Herausforderung dar. Die Arbeit ist ein Solitär und gibt die Richtung vor, in die sich die Schreibdidaktik bewegen sollte: eben vom Schreiben *kennenlernen* zum Schreiben *lernen*.

Das zweite Beispiel kommt aus der Fachwissenschaft, genauer der US-amerikanischen Geschichtswissenschaft (Schmale 2006) und zielt eher auf Dozenten und Studierende dieser Fächer.

Einleitung nicht suggerieren, man könne nach Lektüre/Durcharbeiten des Buches ergötlich oder ohne Probleme schreiben/lernen/studieren.

Anlage, Aufbau und Aufgabenstellungen des Buches lassen Transfermöglichkeiten in andere Fächer und in die Schreibdidaktik zu. Der »Schreib-Guide Geschichte« kombiniert ebenfalls wissensgenerative und prozessorientierte Techniken, mit dem Schwerpunkt auf den Voraussetzungen, Strategien und Prozessen wissenschaftlichen Schreibens. Er gleicht in seiner Anlage stärker den Gebrauchsanweisungen als Pospiechs Arbeit.

Grundlage ist hier ein sehr weit gefasster emphatischer Kreativitätsbegriff (Schmale 2006: Vorwort, 12 f.), der sich bereits in dem roten Faden des Buches zeigt: dem Führen eines Schreibjournals, später erweitert um ein »Forschungs-Logbuch«, d. h. die selbstreflexive Begleitung des Wissenserwerbs und seiner Verarbeitung. Im Unterschied zu Gebrauchsanweisungen sind die Aufgaben häufig induktiv-offen gestellt (über Fakten, z. B. eine Person, ein Bild, einen Ort schreiben oder aufschreiben, was man bereits weiß), sie üben Fragestellungen und historische Reflexion. Dabei wird nur wenig fachspezifisches Wissen generiert.

Ausnahme ist das Kapitel zur Hausarbeit, in dem an einem Beispiel der Entstehungs- und Schreibprozess, von allgemein-quellenkritischen Ausgangsfragen bis hin zum Endprodukt, das erfreulicherweise im Buch mit abgedruckt ist, sehr detailliert und mit konkreten Schreibübungen zu Einzelaspekten entwickelt wird.

Aufbau und Sequenz der einzelnen Kapitel entsprechen in etwa den Gebrauchsanweisungen:

- 5.1 Unterscheidung Primär-/Sekundärquellen, Exkurs zur Objektivität und Subjektivität der Geschichtsschreibung
- 5.2 Thema: Auswählen und Weiterentwickeln, dabei auf eigene Interessen einge-

hen, Material sammeln und Interessen zentrieren

- 5.3 Ihre Forschung: Organisieren und Durchführen, Bibliographie- und Lektüre-Karten (Lese- und Exzerptertipps), »Wie kommen Sie zu Material?« (»Querverbindungen«)
- 5.4 Ihre Arbeit: Schreiben: Die Planung, die Vorschreibphase, die erste Fassung, um das Thema zu entdecken – das Überarbeiten, um das Thema zu verdeutlichen, die Arbeit »hören«, das Redigieren: Sie besprechen ihre Arbeit mit anderen. (Steffens/Dickerson/Schmale: 2006, Inhaltsverzeichnis)

Die Lehr-Lernsituation, ein Einführungskurs mit dem sehr weit gefassten Thema »Die Geschichte der Europäischen Zivilisation seit 1815«, soll das notwendige Wissen erzeugen und den Rahmen für die Themenfindung abstecken. Wichtiger als die »Orientierung am Forschungsstand« und die damit verbundene intensive Materialrecherche ist die Entwicklung eines Zusammenhangs und dessen argumentative Untermauerung. Konkret geht es um den Stellenwert (Ursache, Resultat) der Technologie (Dampfschiffe/Chinin) bei der imperialen Erschließung Afrikas im 19. Jahrhundert. Insgesamt handelt es sich bei dem Schreib-Guide eher um wertvolles Anschauungsmaterial, das – mit der Ausnahme einiger Schreibaufgaben – nicht zur Nachahmung einlädt.

3. Ausblick

Wie Konrad Ehlich (2003) ausführt, war dem deutschen Hochschulsystem als Konsequenz der Humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre eine frühzeitige Wissenschaftsorientierung immanent. Insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften galt eine Simultaneität des nach neuen Erkenntnissen strebenden forschenden Lernens und des sich einen Wissensbestand aneignenden rezeptiven Lernens. Die wissenschaftliche Hausarbeit, von der Proseminar- bis

zur Abschlussarbeit, galt dementsprechend als »Königsweg«, auf dem Studierende lernen sollten, auf der Basis gesicherter Wissensbestände in Neuland vorzustoßen. Leitbild war der auf dem neuesten Forschungsstand neue Erkenntnisse generierende und diese innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft kommunizierende »lehrende Forscher« (Ehlich 2003: 13).

Die 1999 in Bologna beschlossene Zweistufigkeit der europäischen Studienabschlüsse bricht die Simultanität insofern auf, als dass in den Bachelorstudiengängen eher gesicherte Wissensbestände zusammen mit sog. »berufsvorbereitenden Anteilen« vermittelt und gelernt werden und das forschende Lernen eher den Master-Studiengängen vorbehalten bleibt. Leitbild der Bachelorstudiengänge ist der bekannte Wissen übernehmende und innerhalb einer nicht genau bestimmten, fiktiven Öffentlichkeit technisch-medial auf dem neuesten Stand kommunizierende Wissensmanager.

Die veränderte Organisation der Studiengänge und ihrer Leitbilder bleiben nicht ohne Konsequenzen für das wissenschaftliche Schreiben:

1. Der Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird sinken, ohne dass die Hausarbeit als Leistungsnachweis und Prüfungsform aufgegeben wird. So ist die Bachelorarbeit ein separater Bestandteil der Studien- und Prüfungsordnungen. »Sinken« heißt relativ zum bisherigen Stellenwert und bedeutet zunächst rein formal, dass andere Leistungsnachweise wie mündliche Präsentationen und/oder Klausuren obligatorisch oder fakultativ zum Schreiben einer Hausarbeit in Studienordnungen eingefügt wurden und werden. Das bedeutet wahrscheinlich, dass absolut weniger Hausarbeiten ge-

schrieben werden, was auch Einfluss auf die Qualität haben könnte.

2. Der verringerte Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens wird in Verbindung mit der Aufwertung berufsvorbereitender Fertigkeiten die Rolle der Schreibdidaktik innerhalb der Hochschulen stärken, da ihre Angebote leicht als berufsrelevant, etwa unter dem Universalbegriff »Schlüsselkompetenz«, zu erkennen sind. Solche Kurse werden fachübergreifend unterrichtet und zielen auf technisch-methodische Kompetenzen. Materialien werden auf der didaktischen Grundlage der Gebrauchsanweisungen entwickelt. Die Etablierung eigenständiger Kurse ist ertragreicher als die Zusammenarbeit mit den Fächern. Solche Versuche hat es gegeben, sie leiden an ihrem projekthaften, vorübergehenden Zustand und an der Statusdifferenz zwischen Fachwissenschaft und Schreibdidaktik/-forschung (zahlreiche Belege dafür in Björk/Bräuer/Rienecker/Stray/Jörgensen 2003).

3. Die Umstellung der bisherigen Abschlussprüfung auf kumulativ anrechenbare Prüfungsleistungen in jeder Lehrveranstaltung wird die paradoxe Grundstruktur von Studien- und Prüfungsleistungen dramatisch zuspitzen. Dazu Bock:

»Wer den Unterschied zwischen Prüfungsleistungen (gleich Fachprüfungen) und Studienleistungen verwischt und letztere wie Prüfungsleistungen behandelt, bringt das Studium um seinen wissenschaftlichen Charakter. Das geschieht übrigens systematisch, wenn Ausbildungsleistungen bei Einführung gestreckter Prüfungen zu Prüfungsleistungen werden.« (Bock 2004: 6)

Für die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens bedeutet diese ungute Mischung aus gleichzeitiger Reduzierung der Übungsmöglichkeiten und Erhöhung der Prüfungsleistungen in den

Bachelorstudiengängen, dass den Studierenden das Wichtigste fehlt, was sie zum Schreibenlernen benötigen: Zeit. Die Leitthese von Pohls umfangreichen Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens bricht in sich zusammen:

»Die leitende These der folgenden Studien ist, dass das wissenschaftliche Schreiben einem Entwicklungsprozess unterliegt, einem Prozess, in dem sich Studenten durch die Lektüre wissenschaftlicher Texte und ihrer eigenen Schreibversuche nach und nach die Fähigkeit aneignen wissenschaftliche Texte zu verfassen, einem Prozess der vergleichbar anderen sprachlichen Erwerbsfeldern, wie z. B. dem Erzählerwerb oder dem Schriftspracherwerb, Entwicklungszeit benötigt.« (Pohl 2007: 2, Hervorhebung im Original)

Eine zweite Herausforderung für das wissenschaftliche Schreiben besteht in dem rasanten technologischen Wandel. Niemand wird bezweifeln, dass elektronisches Schreiben und die damit verbundene Informationstechnologie Auswirkungen auf das wissenschaftliche Schreiben als Prozess und auf die Hausarbeiten als Produkt haben. Sehr viel schwerer ist es jedoch, diese Auswirkungen quantitativ und qualitativ zu bestimmen und empirisch zu untermauern. Schon ein Textverarbeitungsprogramm lässt durch fantastische Korrekturmöglichkeiten das Horrorszenario aus Schreib- und Tippfehlern wie aus einer fernen Zeit erscheinen. Hinzu kommen Möglichkeiten der Textgestaltung, die häufig zu den formalen Vorgaben der Hausarbeiten gehören. Es seien beispielhaft genannt: Hervorhebungen wie fett, kursiv oder unterstrichen, Schriftgrade, verschiedene Schrifttypen, Schriftfarben, Integration von Symbolen, Sonderzeichen u. a. Einige Auswirkungen lassen sich beschreiben,

bedürfen aber noch der empirischen Überprüfung: Der Zusammenhang, die Kohärenz eines Textes muss nicht mehr unbedingt beim Schreiben hergestellt werden. Man kann aus einzelnen Sätzen, Textschnipseln, die auf spontanen Ideen beruhen oder per Mausclick ›herbeigezaubert‹ werden, durch Umformulieren, Umstellen und Verknüpfen einen eigenen Text regelrecht ›zusammenbasteln‹. Die Rekursivität des Schreibprozesses nimmt zu, die Unfertigkeit der Hausarbeiten ebenfalls. Das Lesen und Exzerpieren, die unabdingbar notwendigen Voraussetzungen für das wissenschaftliche Schreiben, rücken enger an das Schreiben heran, die Übergänge werden fließender.

Noch stärkere Auswirkungen als das elektronische Schreiben werden die Technologien der Informationsbeschaffung haben. Das Internet, die dafür wichtigste, aber beileibe nicht einzige Quelle, bricht die für die Hausarbeit konstitutive – fiktive – Kommunikationssituation zwischen Student und Meister auf, indem sie ungezügelt, geradezu anarchisch Wissen auf derselben Ebene generiert. Der Annäherungsprozess an die Meister muss nun nicht mehr unbedingt an »wissenschaftlicher Fiktionalität« (Pohl 2007: 33) orientiert sein, sondern an konkreten Lerner-texten, die im Internet¹ von Kommilitonen, meist gegen Bezahlung, zur Verfügung gestellt werden. Informationen zu Semesterzahl, Studienfach und natürlich zur Benotung sowie ein paar Seiten zum ›Schnuppern‹ erleichtern den Zugriff. Diese informationelle Selbst(über?)versorgung hat eine Abflachung der realen Lehr-Lernhierarchie zur Folge. Anders formuliert: wir erleben gerade den Übergang von der Meister- zur Meisterschü-

1 Einschlägig ist hier www.hausarbeiten.de Es sei aber auch darauf hingewiesen, dass Lernertexte auch in gedruckter Form vorliegen. Der GRIN-Verlag für akademische Texte druckt Hausarbeiten von Studierenden.

lerlehre. Dies bedeutet für Studenten zunächst Orientierung und Entlastung, für Schreibdidaktiker gut geeignetes Anschauungs- und Übungsmaterial. In der Schreibforschung und -didaktik wird diese Veränderung kaum berücksichtigt. Stezano Cotelo etwa schreibt: »Da Studierende ihre Arbeiten nicht veröffentlichen [...]« (Stezano Cotelo 2006: 95). Entsprechend korrekturbedürftig ist ihre Gegenüberstellung von wissenschaftlichem Artikel und studentischer Seminararbeit (Stezano Cotelo 2006: 95). Aber nicht nur für das Schreibprodukt gelten die revolutionären Veränderungen der Materialversorgung, auch für den Schreibprozess ergibt sich eine Abflachung der Hierarchie, indem Studierende die Möglichkeit haben, sich außerhalb des Lehr-Lernzusammenhangs über Schreibschwierigkeiten, -fortschritte oder konkrete Formulierungshilfen untereinander auszutauschen bzw. Rat einzuholen.

Neben diesen positiven Veränderungen sollen einige problematische Folgen nicht verschwiegen werden. Zunächst einmal lädt die neu gewonnene Freiheit der Informationsbeschaffung ein zu einer Verletzung des normativen Fundaments von wissenschaftlichem Schreiben. Selbst gewonnenes und übernommenes Wissen sind schwerer zu trennen. Plagiierten, zu allen Zeiten praktiziert, wird immer leichter, die Überführung seitens der Dozenten technologisch immer ausgeklügelter und arbeitsmäßig aufwändiger (siehe dazu die Webseite <http://plagiat.fhtw-berlin.de>).

Neben dieser offensichtlichen pragmatischen Konsequenz rücken zwei Hypothesen zunehmend in den Blickpunkt, denen abstraktere, kognitive Annahmen zugrunde liegen.

Da ist zunächst die Distractions-hypothese, deren Kern besagt, dass die Informationsmöglichkeiten und -kanäle zu einer schwindenden Konzentrationsfähig-

keit führen, die das Lesen und Schreiben längerer, konzentrierter Texte sowohl in der Literatur und im Journalismus (Reportage) als auch in der Wissenschaft erschwert. Eine Variante der Distractions-hypothese ist die Überforderungshypothese, die besagt, dass zu viel Wissen erworben wird, aber die Verarbeitungsstrategien mit diesem quantitativen Sprung nicht Schritt halten (siehe Formulierungen dieser Hypothese bei Molitor-Lübbert 1997: 48 und Ortner 2003: 186).

Diese Hypothese hat zwei fundamentale Schwächen. Die erste ist methodischer Art: ihre Grundlage ist die Selbstbeobachtung, die sich kaum quantitativ erhärten lässt. Die zweite Schwäche besteht darin, die Stärken der Ablenkung oder Zerstreuung zu verkennen. Wer verlässt nicht das Internet (oder eine Bibliothek) mit mehr, aber nicht unbedingt den gesuchten Informationen, Verweisen, Quellen und Literaturangaben? Deshalb wird das kreative Potenzial, das in der Ablenkung liegt, verkannt. Der Kern dieser Hypothese ist kulturpessimistisch und mediengenerativ. Medienhistorische Kronzeugen sind Sokrates' Kritik an der Schriftlichkeit, die zu einem Nachlassen der Konzentrationsfähigkeit führe, und Friedrich Nietzsches Benetzung einer Schreibmaschine in seiner letzten Schaffensphase, die ihn »nur noch« Aphorismen schreiben ließ. Faszinierend zu lesen, aber blühender Unsinn (ein Beispiel dafür ist Carr 2008).

Die zweite Hypothese ist die Kreativitäts-hypothese. Ihr Kern scheint in einem Paradox zu liegen, das besagt, je mehr Möglichkeiten wir haben, auf Wissensquellen zurückzugreifen und dieses Wissen zu speichern, desto stärker gleichen sich die schriftlichen Produkte. Gestützt wird die Hypothese durch immer ähnlicher werdende Vorgaben beim Schreiben von Hausarbeiten, aber auch beim Schreiben von wissenschaftlichen Arti-

keln. Internetformate mit ihren Verknüpfungen und multimedialen Zugriffen¹, deren Grundlage das »Hitparadenprinzip« des PageRank ist (Sick 2005), sowie effiziente Textkürzungs- und Zusammenfassungsstrategien, die auf unmittelbare Orientierung, Aktualisierung und Selektion abzielen, sind dafür verantwortlich. Was diese Hypothese im Vergleich zur Distractions-hypothese ungleich bedrohlicher macht, ist eine erste umfassende quantitative Erhärtung für den wissenschaftlichen Artikel, das Vorbild der Hausarbeit. Evans (2008) leistet dies auf der beeindruckenden Datenbasis von 34 Millionen Artikeln, ihren Zitationen von 1945 bis 2005 und ihrer Verfügbarkeit im Internet von 1998–2005.

Als Fazit lässt sich die künftige Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens wohl am besten in der historischen Anekdote zusammenfassen, die von dem ehemaligen chinesischen Parteiführer Deng Xiao Ping (1904–1997) erzählt wird. Er soll auf die Frage, welche Konsequenzen die Französische Revolution gehabt habe, geantwortet haben: »Es ist noch zu früh diese abzusehen.«

Literatur

- Becker-Mrotzeck, Michael; Böttcher, Ingrid: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006.
- Beinke, Christiane; Brinkschulte, Melanie; Bunn, Lothar; Thürmer, Stefan: *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. Konstanz: UVK, 2008 (UTB 8390).
- Beste, Gisela: »Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 273–285.
- Björk, Lennart; Bräuer, Gerd; Rienecker, Lotte; Stray Jörgensen, Peter: *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2003 (Studies in Writing, 12).
- Bock, Klaus Dieter: *Seminar-/Hausarbeiten – ... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt ... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen. Ein Text auch für Studierende*. Bielefeld: Weblar, 2004 (Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen).
- Börner, Wolfgang (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verl. 1996 (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung 10).
- Bohn, Rainer: »Schriftliche Sprachproduktion«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 921–931 (HSK 19.2).
- Carr, Nicolas: »Is Google Making Us Stupid?«, *The Atlantic Monthly* 301, 6, Juli/August 2008 (im Internet unter: <http://www.theatlantic.com/doc/200807>, Zugriff 11.09.2008)
- Claßen, Monika: *Facharbeit, Methodentraining*. Aachen: Bergmoser + Höller, 2007 (Unterrichtsmaterialien, Lernzirkel betrifft uns).
- Ehlich, Konrad: »Alltägliche Wissenschaftssprache«, *Info DaF* 26, 1 (1999), 3–24.
- Ehlich, Konrad: »Universitäre Textarten, universitäre Struktur«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 13–29.
- Eigler, Gunther; Jechle, Thomas; Merzinger, Gabriele; Winter, Alexander: *Wissen und Textproduzieren*. Tübingen: Narr, 1990.
- Evans, James A.: »Electronic Publication and the Narrowing of Science and Scholarship«, *Science* 321, 5887, 395–399 (18. Juli 2008).
- Evans, James A.: »Supporting Online Material for Electronic Publication and the Narrowing of Science and Scholarship«. www.sciencemag.org/edi/content/full/321/5887/395/DC1 (Zugriff 1.09.2008).

1 Damit ist eben nicht nur die Suchmaschine »Google« gemeint, sondern dies gilt auch für Bibliotheksrecherchen und wissenschaftliche Datenbanken.

- Feilke, Helmut; Steinhoff, Thorsten: »Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 95–111.
- Fischer Wolfgang: »Artikel ›Wissenschaftspropädeutik««. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.), unter Mitarbeit von Schröder, Agi: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 9. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983, 703–706.
- Fix, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh, 2006 (StandardWissen Lehramt, UTB 2809).
- Gläser, Rosemarie: *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Narr, 1990 (Forum für Fachsprachen-Forschung, 13).
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh, 2007 (StandardWissen Lehramt, UTB 2891).
- Kruse, Otto: »Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 95–112.
- Kruse, Otto: *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt a. M.: Campus, 2007.
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter, Karin Kleppin): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. Teil I: *Handreichungen für Kursleiter zum Studienstrategien-Kurs*. Teil II: *Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: ludicum, 2005.
- Molitor-Lübbert, Sylvie: »Wissenschaftliche Textproduktion unter elektronischen Bedingungen. Ein heuristisches Modell der kognitiven Anforderungen«. In: Knorr, Dagmar; Jakobs, Eva-Marie (Hrsg.): *Textproduktion in elektronischen Umgebungen*. Frankfurt a. M.: Lang, 1997, 47–67 (Textproduktion und Medium, 2).
- Niederhauser, Jürg: *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen: Narr, 1999 (Forum für Fachsprachen-Forschung, 53).
- Ong, Walter J.: *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987.
- Ortner, Hanspeter: »Synkretismus statt Gestaltung – ein Problem beim wissenschaftlichen Schreiben«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 186–210.
- Pohl, Thorsten: *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik, 271).
- Pospiech, Ulrike: *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Zur Begründung eines Feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben*. Berlin u. a.: Lang, 2005 (Theorie und Vermittlung der Sprache, 39).
- Pospiech, Ulrike; Bünting, Karl-Dieter: »Vom Schreibprozess zum Textprodukt. Perspektiven der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens mit Ausblick auf das Schreiben im Deutschen als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27 (2001), 379–402.
- Reuter, Ewald: »Wissenschaftliches Schreiben im Umbruch. Über einige Folgen der Globalisierung in den Fremdsprachenphilologien«, *Info DaF* 30, 4 (2003), 323–335.
- Rost, Friedrich: »Propädeutik«. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1989, 1281–1285.
- Schmale, Wolfgang (Hrsg.): *Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*. Wien: Böhlau, 2006 (UTB 2854).
- Sick, Franziska: »(Populär) Wissen und Gedächtnis: Zur Wissensorganisation und -distribution im Internet«, *Siegerer Periodicum zur internationalen empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL)* 24, 2 (2005), 223–238.
- Sommer, Roy: *Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich arbeiten*. Stuttgart: Klett, 2006 (UNI-WISSEN Kernkompetenzen).
- Starke, Günter; Zuchewicz, Tadeusz: *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u. a.: Lang, 2003 (Sprache: System und Tätigkeit, 46).

- Steets, Angelika: »Die Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Instrument«, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 50, 2/3, 2003(a), 316–332.
- Steets, Angelika: »Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit«, *Der Deutschunterricht* 55, 3 (2003b), 58–70.
- Steffens, Henry J.; Dickerson, Mary Jane; Schmale, Wolfgang: »Die Seminararbeit«. In: Schmale, Wolfgang (Hrsg.): *Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*. Wien: Böhlau, 2006, 123–168 (UTB 2854).
- Steinhoff, Thorsten: »Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz?«, *Der Deutschunterricht* 55, 3 (2003), 38–47.
- Steinhoff, Torsten: *Wissenschaftliche Textkompetenz und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Germanistische Linguistik).
- Stezano Cotelo, Kristin: »Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensvermittlung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen«. In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern u. a.: Lang, 2006, 87–114 (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, 52).
- Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I.: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 37).
- Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs II.: Texte ausländischer Studierender. Materialien der Fachtagung DaF 1991*. 2. Auflage. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 38).
- Tütken, Gisela; Singer, Gesa (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Aufgaben zur sachorientierten, freien und universitätsbezogenen Textproduktion*. Regensburg: FaDaF, 2006 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 75).
- Zuchewicz, Tadeusz: »Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch«, *Deutsch als Fremdsprache* 38, 1 (2001), 14–19.

Manfred Kaluza

Studium der Germanistik, Geschichte, Philosophie und Erziehungswissenschaften in Göttingen, DAAD-Lektor in Aberdeen/Schottland (1986–89) und Hong Kong (1991–97), Studienrat am Studienkolleg der FU Berlin.

Zur Diskussion gestellt

Sprache, Sprachwissenschaft und soziale Verantwortung – wi(e)der Sick

Péter Maitz und Stephan Elspaß

Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. (Art. 3, Abs. 3, Satz 1 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland)

In an age when discrimination in terms of race, colour, religion or gender is not publicly acceptable, the last bastion of overt social discrimination will continue to be a person's use of language. (Milroy 1998: 64 f.)

1. Vorbemerkung

Werner Roggensch hatte im Zuge seiner Antwort auf unseren Beitrag in Heft 34, 5 (2007) der *Info DaF* freundlicherweise zu einer Diskussion über das Thema »Der »Zwiebelfisch« im Deutschunterricht?« eingeladen. Wir möchten uns ausdrücklich bedanken für die Einrichtung des Forums, die abgedruckten Beiträge sowie die Möglichkeit zu antworten. In der in Fachzeitschriften (z. B. den *Info DaF*) und Zeitungen (z. B. Eisenberg 2006, Seidl 2006)¹ geführten Diskussion über das Phänomen »Bastian Sick« sind sicherlich die meisten Argumente bereits ausgetauscht. Man möge uns nachsehen, wenn das eine oder andere Argument in unserem vorliegenden Beitrag zum wiederholten Mal

auftauchen sollte. Unser Anliegen ist jedenfalls nicht, die gesamte Diskussion noch einmal zu rekapitulieren. Vielmehr wollen wir uns auf unterschiedliche Grundpositionen konzentrieren, die in dieser Diskussion zutage getreten sind. Zunächst werden wir auf prinzipielle Unterschiede zwischen der linguistischen und der laienlinguistischen Sicht auf Sprache eingehen (2.) und unsere Kritik an Sicks fachlicher und didaktischer Kompetenz anhand einiger (kurzer) Illustrationsbeispiele noch einmal untermauern (3.). Im Zusammenhang mit unserer prinzipiellen Ablehnung der Sprachauffassung, die hinter den »Zwiebelfisch«-Glossen stehen, ist es uns wichtig, dieser Auffassung erneut unsere

1 Wir verweisen auch auf die Diskussionen in Internetforen, z. B. die Lesermeinungen zur Internetfassung des Artikels von Seidl (abrufbar unter der URL: <http://www.faz.net/s/RubC17179D529AB4E2BBEDB095D7C41F468/Doc-EF921B8E1C4DC4FBE967F64D58A920784~ATpl~Ecommon~Scontent.html>) oder die Diskussion, die sich an Peter Eisenbergs Kritik entzündete (vgl. <http://spiegelkritik.de/2006/11/12/sprachwissenschaftler-warnt-vor-bastian-sicks-unverantwortlichen-deutschtipps/>).

Überzeugungen zur Rolle der Linguistik als Wissenschaft und zu ihrer sozialen Verantwortung entgegenzuhalten und diese zu explizieren (4.). Auch wenn es lästig erscheint: Die Klärung einiger linguistischer Grundbegriffe (Fehler, Norm, Variation) ist unumgänglich (5.), da sie die Voraussetzung für das Verständnis unseres zentralen Anliegens sind, nämlich des Plädoyers für sprachliche Toleranz nicht nur gegenüber den Varietäten, die im Sprachalltag mit dem Standarddeutschen koexistieren, sondern auch gegenüber der Variation in der Standardvarietät selbst (6.). Wir explizieren dann nochmals, warum die Variation und die Sprachwandeltendenzen im gegenwärtigen Deutsch trotz aller (unbegründeten) Unkenrufe *nicht* zu seinem Verfall führen können (7.) und gehen abschließend auf die Frage ein, was zu tun sei (8.).

2. Warum Linguistik und Laienlinguistik verschieden sein müssen

Die in den letzten Heften der *Info DaF* geführte Diskussion über die linguistische und soziale Vertretbarkeit des Sickschen »Zwiebelfischs« (und artverwandter laienlinguistischer Delikatessen) hat – bei allen Gemeinsamkeiten – doch noch einmal deutlich die Differenzen vor Augen geführt, die zwischen dem einschlägigen Standpunkt der gegenwärtigen, modernen Linguistik einerseits (vgl. Maitz/Elspaß 2007, Ägel 2008, König 2008 sowie Meinunger 2008) und der laienhaften Sprachreflexion außerhalb der Linguistik andererseits (vgl. Hammer 2007, Roggusch 2007) besteht.¹ Das Ausmaß dieser

Differenzen darf insofern nicht verwundern, als es eine notwendige Konsequenz zweier grundsätzlich unterschiedlicher Erkenntniswege darstellt. Wissenschaftliches Wissen basiert per definitionem auf rationaler Erkenntnis. Laienwissen hingegen ist mehr oder weniger stark von subjektiven Eindrücken, auch Mythen, und nicht zuletzt von eigenen, (inter)subjektiven, oft auch politisch beeinflussten Überzeugungen geprägt bzw. *kann*, sofern ihm nicht wissenschaftliche Befunde zugrunde liegen, auch nur dadurch geprägt sein. Diese Differenzierung ist weniger anmaßend, als sie auf den ersten Blick erscheinen mag. Wem das Beispiel der Sprache nicht deutlich genug sein sollte, der/die² sei nur etwa auf die unterschiedlichen Vorstellungen von Laien und Wissenschaftlern über das Weltall, den menschlichen Metabolismus oder die Finanzmärkte verwiesen. Wenn in diesem Zusammenhang mit der »Flurbereinigung« der Wissenschaftler (Kaluza 2008: 432) eine *notwendige* Begriffsbildung, Interessenbildung und Spezialisierung der Linguistik gemeint ist, lässt sich allenfalls hinzufügen: Es ist in der Sprachwissenschaft nicht anders als in den anderen Wissenschaften. Freilich bringen sich Laien in Fragen kaum einer anderen Wissenschaft so stark ein wie in die der Sprachwissenschaft – es handelt sich ja um einen (vermeintlich) überschaubaren Gegenstand. Das eine freut die Wissenschaftler, das andere zwingt sie – vielleicht mehr als andere Wissenschaftler – dazu, stets auf die Grenzen des Wissenschaftlichen hinzuweisen.

1 Die publizierten Ansichten von Hammer und Roggusch rechnen wir insofern der laienlinguistischen Sprachreflexion zu, als die Verfasserin und der Verfasser Sicks Schaffen nicht von einem linguistischen Standpunkt heraus beurteilen und ihre Texte auf die einschlägige und ausschlaggebende linguistische Fachliteratur auch keine Rücksicht nehmen.

2 Aus platzökonomischen Gründen verwenden wir im Folgenden bei Bezeichnungen für Personen nur das generische Maskulinum.

Natürlich wünschen sich auch Sprachwissenschaftler, dass ihre Erkenntnisse den Weg in die angewandte Linguistik, die Sprachdidaktik und die sprachinteressierte Öffentlichkeit finden. Die in der Diskussion zutage getretenen Differenzen sind jedoch insofern höchst bedenklich, als sie zeigen, wie wenig moderne linguistische Erkenntnisse außerhalb von linguistischen Fachkreisen – selbst unter nicht linguistisch ausgebildeten Germanisten – verbreitet sind. Dieser Umstand wirft die Frage nach der Verantwortung und zum anderen der (In)Effizienz sämtlicher betroffenen Instanzen (Linguistik, Sprachdidaktik, Sprach- und Bildungspolitik) auf und stellt u. E. ein brennendes Problem dar, das dringend in gebührendem Rahmen diskutiert werden sollte. Im bescheidenen Rahmen dieses Beitrags wird es natürlich nicht gelingen können, laienlinguistische Mythen und die zahlreichen Manifestationen oft lange tradierten linguistischen Aberglaubens systematisch aus dem Weg zu räumen¹ oder gar einen Handlungsplan zu ihrer Beseitigung zu entwerfen.

Wir werden uns im Folgenden zwangsläufig darauf beschränken müssen, neben einigen Begriffsklärungen auf das Mythenhafte in denjenigen Argumenten unserer Diskussionspartner hinzuweisen, mit denen sie Bastian Sicks Schaffen glauben, fachlich verteidigen und legiti-

mieren zu können. Wir werden also versuchen, zumindest die wichtigsten *konkreten* Argumente, die in der bisherigen Diskussion für Sick und in dem Zusammenhang gegen die von uns vertretene Linguistik hervorgebracht worden sind, vor dem Hintergrund einschlägigen Fachwissens kritisch zu hinterfragen und ihre Unhaltbarkeit aufzuzeigen.²

3. Warum der »Zwiebelfisch« schon einmal gar nicht in den Deutschunterricht gehört

In einer Hinsicht erschien uns Werner Roggauschs Argumentationsgang besonders befremdlich: Er nimmt in seinem Beitrag zu genuin linguistischen Fragen Stellung, hält es aber offenkundig nicht für notwendig, dies unter Berücksichtigung der einschlägigen Fachliteratur, d. h. des aktuellen linguistischen Forschungsstandes zu tun, und er lädt zur Diskussion ein, will sich aber nicht damit aufhalten, auf konkrete linguistische Fallbeispiele einzugehen:

»[Maitz/Elspaß] werfen dem Autor [d. h. Sick – P. M., S. E.] unzureichende linguistische Kenntnisse und sachlich-fachliche Fehler vor. Die Belege zur Verifizierung dieses Vorwurfs überzeugen mich nicht recht. *Aber dies ist mir nicht so wichtig.* Ich will die Belege nicht im Einzelnen kommentieren« (Roggausch 2007: 527; Hervorhebung von uns – P. M., S. E.).

Nun denken wir einerseits, dass die von uns (zwangsläufig nur exemplarisch)

1 Viele von ihnen werden – in durchaus unterhaltender, leicht nachvollziehbarer Form – in Bauer/Trudgill (1998), Davies/Langer (2006), Meinunger (2008) und Denkler/Günthner/Imo/Macha/Meer/Stoltenburg/Topalović (2008) re- und dekonstruiert. Wie alt viele sprachliche Mythen über das Deutsche sind und in welchem Maße sie von unterschiedlichen politischen Systemen in der deutschen Vergangenheit beeinflusst und instrumentalisiert wurden, zeigt Law (2007).

2 Um ein Ausufern der Diskussion zu vermeiden, werden wir auch auf eine systematische Auseinandersetzung mit all denjenigen – zweifelsfrei interessanten, mit unserem eigentlichen Diskussionsgegenstand aber nur indirekt zusammenhängenden – wissenschaftsgeschichtlichen, sprachphilosophischen, wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fragen und Aspekten verzichten müssen, die von Roggausch (2007) und Kaluza (2008) in die Diskussion gebracht worden sind.

aufgezeigten und von Schneider (2005), Ägel (2008), Meinunger (2008) und anderen auch vielfach und detailliert nachgewiesenen *groben sachlichen und terminologischen Fehler* eines der wichtigsten Argumente, wenn nicht gar das entscheidende Argument gegen die fachliche Vertretbarkeit und Empfehlbarkeit von Sicks Büchern im Deutschunterricht darstellen. (Ausgangsfrage war ja, ob sie für den DaF-Unterricht taugen.) Deshalb darf u. E. im Interesse einer sachlichen und konstruktiven Diskussion die notwendige Offenlegung und Kom-

mentierung solcher Fehler (wohlge-merkt: Sicks Fehler) nicht mit leichter Hand vom Tisch gefegt werden. So könnte man sich über die von Roggausch nur angesprochenen, aber nicht aufgegriffenen Beispiele für Sicks Inkompetenz, die wir zur Illustration auf-führten (vgl. Maitz/Elspaß 2007: 520 und 523) und die Roggausch aber nicht über-zeugen wollten, doch leicht in der Du-den-Grammatik oder so ähnlich in einer der anderen wissenschaftlich-beschrei-benden Grammatiken informieren.¹ Si-cher, diese Grammatiken treffen implizit

1 Hier aus Platzgründen in einer Fußnote und in gebotener Kürze (für nähere Erläute-rungen vgl. jeweils die angegebenen Randnummern der aktuellen Duden-Grammatik 2005, die ja jeder nachlesen kann):

– »Die Verben ›stehen‹, ›liegen‹ und ›sitzen‹ drücken keine Bewegung aus, daher werden sie standardsprachlich mit ›haben‹ konjugiert: Ich habe gesessen, ich habe gelegen, ich habe gestanden. In Süddeutschland und in Österreich sagt man dennoch ›Ich bin gesessen‹, ›Ich bin gelegen‹ und ›Ich bin gestanden‹.« (Sick 2006: 222).

Kommentar: Es ist durchaus standardsprachlich – übrigens auch in der Schweiz –, die zusammengesetzten Vergangenheitsformen von *stehen*, *liegen* und *sitzen* mit *sein* zu bilden (Duden-Grammatik 2005: 660).

– »normalerweise steht das Attribut vor dem Hauptwort« (Sick 2004: 24).

Kommentar: Die Stellung des Attributs nach dem substantivischen Kern/dem ›Haupt-wort‹ ist genauso normal wie die *vor* diesem (Duden-Grammatik 2005: 1228); nur bei Genitivattributen von artikellosen Eigennamen sowie bei adjektivischen Attributen ist die Voranstellung normal, bei allen anderen die Nachstellung – und selbst diese war und ist bei unflektierten Adjektiven nicht ganz ungewöhnlich (Duden-Grammatik 2005: 467). Typisch ist übrigens in Sicks (2004: 23 ff.) »Puromanie-Glosse«, der dieses Zitat entnommen ist, die Vorgehensweise, aus funktional beschränkten Spezialfällen markierter Formen (hier die Nachstellung von Adjektiven in *Erlebnis pur*, *Urlaub mediterran*, *Fußball total*; das Beispiel *Bargeld sofort*, Sicks (2004: 24), passt übrigens gar nicht in die Reihe, da *sofort* gar kein Attribut und schon gar kein Adjektiv ist) unzulässig zu verallgemeinern (»Was würde aus dem normalen Alltag, dem perfekten Moment, den losen Gedanken? Alltag normal, Moment perfekt, Gedanken los?«; Sicks (2004: 25). So werden Popanze aufgebaut.

– »Bei Gleichheit sagt man wie, bei Ungleichheit als. Das nennt man Positiv und Komparativ« (Sick 2004: 295).

Kommentar: Positiv und Komparativ sind (Flexions-)Formen im Komparationspara-digma des Adjektivs (Duden-Grammatik 2005: 496–499). »Gleichheit« und »Ungleich-heit« sind dagegen semantische Größen; um diese darzustellen, genügt es auch nicht, neben dem Positiv bzw. dem Komparativ eines Adjektivs nur die Vergleichspartikeln *wie* bzw. *als* herzunehmen (vgl. die Ungleichheit in *Strecke a ist doppelt so lang wie Strecke b.* und die Gleichheit in *Fabiana wollte so lang als möglich unter Wasser bleiben.* Duden-Grammatik 2005: 503).

– »Das Füllwörtchen ›halt‹ ist weder falsches Deutsch, noch ist es schlechtes Deutsch. Es ist mundartlich. Man benutzt es vor allem im süddeutschen Raum, dort, wo alemanni-sche und bairische Dialekte gesprochen werden. In der Hochsprache sind eher die gleichbedeutenden Ausdrücke ›eben‹ und ›nun einmal‹ gebräuchlich.« (Sick 2005: 112).

auch normative Aussagen, sie stützen diese aber zumindest auf Korpora des – wie auch immer definierten – Standarddeutschen der Gegenwart (Näheres dazu unter 6.). Dies alles müsste im Grunde auch Sick, falls er sich nicht als unfehlbarer Sprachpapst begreift, nachschlagen (lassen) können – hat er aber offenbar nicht. Dazu kommen – wie ja auch Manfred Kaluza (2008: 434) noch einmal herausstellt – schwere konzeptionelle Mängel, die die Sick'schen Bücher als in jeder Hinsicht untauglich für den DaF-Unterricht erscheinen lassen. Wenn aber nun ihr (vermeintlicher) Unterhaltungswert mit klaren inhaltlichen und didaktischen Defiziten erkaufte ist, kann das Urteil – das wiederholen wir und dabei bleiben wir – allein schon aus diesem Grund nur lauten: Lest es unretwegen, wenn es Euch unterhält, aber benutzt und empfiehlt es bloß nicht für den Deutschunterricht (es sei denn, als Illustrationsbeispiel für einen verengten, elitären Begriff von Sprachpflege und Sprachkritik).

4. Über Aufgaben der Linguistik und ihre wissenschaftliche und soziale Verantwortung

Unser zweiter und für uns wichtigerer Einwand gegen eine Empfehlung der »Zwiebelfisch«-Texte für den Deutschunterricht – auch das sei wiederholt – geht über die aufgezeigten Schwächen im grammatisch-linguistischen Bereich hinaus: Es sind Sicks Vorstellungen von

Sprachnormen und ›Sprachrichtigkeit‹, die einer sprachlichen Intoleranz gleichkommen, sowie die sprachliche Diskriminierung von Millionen von Muttersprachlern des Deutschen, die sich faktisch ergibt, wenn man seine Bücher und Kolumnen als sprachautoritativ ansieht, sie entsprechend konsultiert und als Lehrbücher einsetzt.

Ein Punkt, in dem wir Werner Roggausch schwer folgen können, betrifft die Frage des Verhältnisses der Linguistik zu sprachnormativ-präskriptiven Tätigkeiten. Er vertritt diesbezüglich offenbar die These, die Linguistik müsse sehr wohl auch normativ auftreten und – im Gegensatz zu ihrer heutigen deskriptiven Sicht- und Vorgehensweise – sich auf Richtig-Falsch-Entscheidungen einlassen, so wie Sick und seine Zunftgenossen es auch tun. Andernfalls sei sie »banal und belanglos« (Roggausch 2007: 529). Dass hier zunächst einmal grundsätzlich die Aufgaben von Sprachwissenschaft und Deutschunterricht zu unterscheiden sind, muss nicht näher erläutert werden. (Zur Rolle sprachlicher Normen im Unterricht Näheres unter 5.) Aber es geht noch weiter: Deskriptive Formen von geisteswissenschaftlichen Tätigkeiten erklärt Roggausch kurzerhand für positivistisch, und implizit stellt er es so dar, als ließen sie politisch-praktische Probleme und Konsequenzen außer Acht (Roggausch 2007: 529). Nun wollen wir die *Info DaF* zwar, wie gesagt, nicht in ein Forum

Kommentar: Die Abtönungspartikel *halt* ist vielleicht typischer für die gesprochene als für die geschriebene Standardsprache, aber sie gilt *halt* – wie *eben* – ebenfalls als standardsprachlich (Duden-Grammatik 2005: 875, 878).

– »Adventszeit ist die Zeit des Advents, hier lässt sich das Fugen-s also mit dem Genitiv rechtfertigen« (Sick 2005: 182)

Kommentar: Das Fugen-s in *Adventszeit* mag sprachhistorisch auf die Genitivendung des vorangestellten Attributs zurückzuführen sein (und gilt deswegen als ›paradigmisch‹), gegenwartssprachlich ist es aber nicht mehr als Genitiv-s zu »rechtfertigen« (vgl. Duden-Grammatik 2005: 1089).

wissenschaftstheoretischer Ausführungen und Diskussionen verwandeln, eins muss aber an dieser Stelle dennoch ausdrücklich festgehalten werden: Zwischen Positivismus und wertfreiem Deskriptivismus besteht gar kein direkter Zusammenhang. Deskriptive, nicht wertende wissenschaftliche Tätigkeiten sind bei weitem nicht zwangsläufig positivistisch und schon gar nicht banal und belanglos. Man wird wohl kaum verantwortungsvoll sagen können, dass die Mathematik, die Physik, die Philosophie oder die Anthropologie etc. – als nicht normative Wissenschaften – allesamt positivistisch, banal und belanglos wären. Wenn aber diese es nicht sind, warum wäre die heutige, ebenfalls dezidiert deskriptiv arbeitende und ebenfalls theoretisch fundierte Linguistik zwangsläufig positivistisch, banal und belanglos? Wir möchten Werner Roggusch nicht unterstellen, dass er die Ansicht vertritt, Literaturwissenschaftler müssten, um nicht positivistisch, banal und belanglos zu sein, den von ihnen behandelten Autoren vorschreiben, was und wie sie schreiben sollten. Genauso ist auch die Vorstellung von einer Biologie absurd, in der sich Biologen zu Aussagen hinreißen ließen, wonach etwa Fische schlechte(re) Tiere sind, nur weil sie nicht durch Lungen, sondern mit Hilfe von Kiemen atmen. Warum und mit welcher Legitimation sollte dann gerade die Linguistik vorschreibend auftreten und den Sprechern/Schreibern einer Sprache sagen dürfen, wie sie sprechen/schreiben sollten, ob sie etwa die Präposition *wegen* mit Genitiv statt mit Dativ zu verwenden hätten? Die Linguistik als Wissenschaft hat – genauso wie die anderen Wissenschaften – grundsätzlich die Aufgabe, ein Fragment der Wirklichkeit zu beschreiben und zu erklären. Und nur weil sie dies unvoreingenommen, des-

kriptiv tut, anstatt sich als Sprachpolizei zu behaupten und ganze Sprachgemeinschaften regulieren und zurechtweisen zu wollen (schlimm genug, dass andere dies tun), ist sie noch keineswegs gleich positivistisch und auch nicht belanglos und banal. Positivistisch wäre sie per definitionem nur, wenn sie die Beschränktheit menschlicher Erkenntnis auf das erfahrungsmäßig Gegebene verkündend, d. h. ohne theoretischen Anspruch arbeitend, nur unmittelbar beobachtbare Fakten registrieren und Daten klassifizieren würde. (Banal und belanglos wäre sie aber selbst in diesem Fall nicht zwangsläufig.) Die heutige moderne Linguistik, die über all dies hinaus auch dezidiert nach theoretisch fundierten Erklärungen für die von ihr beobachteten Phänomene sucht, ist aber weit von dem entfernt. Und genau weil sie das ist, kann sie (heute wieder) sehr wohl an das Humboldtsche Welt- und Wissenschaftsbild anknüpfen, selbst wenn Roggusch (2007: 529) einen Gegensatz zwischen Humboldt und der heutigen, seiner Meinung nach positivistischen deskriptiven Linguistik suggeriert. Humboldt war nämlich in der Tat alles andere als ein Positivist – genauso war er aber auch alles andere als ein normativistischer Spracharistokrat. Vielmehr war er – in striktem Gegensatz zu Sick und anderen intoleranten Normativisten – grundsätzlich ein aufgeklärter und toleranter linguistischer Egalitarist, der die Ansicht vertrat,

»dass sich [...] in jeder [Sprache] jede Ideenreihe ausdrücken lässt. Dies aber ist bloß eine Frage der allgemeinen Verwandtschaft aller, und der Biegsamkeit der Begriffe, und ihrer Zeichen. Für die Sprachen selbst und ihren Einfluß auf die Nationen beweist *nur was aus ihnen natürlich hervorgeht; nicht das wozu sie gezwängt werden können, sondern das, wozu sie einladen und begeistern*« (Humboldt 1994 [1820]: 21; Hervorhebung von uns – P. M., S. E.).

Alles in allem muss also festgehalten werden, dass eine wissenschaftlich und sozial vertretbare und verantwortungsvolle Linguistik, die sich nicht in den Dienst der Konstruktion und Legitimation irgendeiner sprachlichen Macht und damit zwangsläufig auch der Herstellung von sozialer Ungleichheit stellen will, in Bezug auf sprachliche Regeln und Gebrauchsnormen – dazu die Erläuterungen im nächsten Abschnitt – nur deskriptiv und explanativ verfahren kann und verfahren darf. Ihre Aufgabe ist es also nicht, das, was unter dem Etikett ›Sprachpflege‹ auch in Deutschland stattfindet, zu betreiben.¹ Sehr wohl kann sie sich auch sprachkritisch äußern – so wie wir es hiermit auch tun und wie es germanistische Kollegen nicht erst seit der Gründung der Zeitschrift *Aptum* (Untertitel: »Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur«), sondern spätestens seit den frühen (!) 1960er Jahren tun.² Nur darf man – um hier abermals die Grenzen abzustecken – linguistisch begründete Sprachkritik nicht mit publizistischer Sprachkritik verwechseln. Instruktiv sind diesbezüglich schon die (auch autobiographischen) Ausführungen von Polenz (2005) zum Streit über das *Wörterbuch des Unmenschen* (und der unheiligen Allianz von publizistischer Sprachkritik und ideologisiertem, »inhaltsbezogenen« »Panlinguismus«) sowie darüber hinaus das einschlägige Kapitel im dritten Band seiner Sprachgeschichte (von Polenz 1999: 294 ff.), die wir nicht

nur (angehenden) Germanisten, sondern wirklich allen Sprachinteressierten, DAAD-Verantwortlichen, Goethe-Instituts-Mitarbeitern sowie Deutschunterrichtsreferenten in den Kultusministerien nachdrücklich zur Lektüre empfehlen.

5. Immer wieder notwendige Differenzierungen: Fehler, Normen und Regeln

Die von uns skizzierten Aufgaben der Linguistik schließen freilich nicht aus, dass Linguisten, die i. d. R. nicht nur Forscher, sondern auch Lehrer sind, so wie DaF- und andere Deutschlehrer in ihrer alltäglichen Lehr- und Korrekturpraxis normative Urteile fällen dürfen und sogar müssen. Es ist ja nicht so – und wir hoffen, dass dies kein Leser tatsächlich aus unserem Beitrag herausgelesen haben will –, dass wir für ein ›anything goes‹ plädieren würden. Nur ist es unerlässlich, dass normative Aussagen (etwas anderes sind ja auch Korrekturen nicht) linguistisch fundiert, wohlbegründet und regional, medial, funktional etc. differenziert zu treffen sind – und das ist ja gerade, was Sick nicht schafft und was jeder linguistisch gut geschulte DaF-Lehrer dem selbsternannten ›Sprachrichter‹ voraushat. Man muss darüber hinaus auch genau sagen, von welchen »Normen« und von welchen »Fehlern« man spricht (vgl. dazu auch Schneider 2005). Kompetente DaF-Lehrer werden etwa zwischen ›Normfehlern‹ und ›Systemfehlern‹ zu unterscheiden wissen: »Systemfehler bleiben unter allen Umständen

1 Das ist freilich auch in der Linguistik nicht völlig unumstritten, vgl. etwa die Diskussion zwischen Jochen A. Bär und Wolf Peter Klein in der *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* (Bär 2002, Klein 2002, Bär 2003).

2 Falls Werner Roggausch mit seiner Wahrnehmung, dass die Sprachgermanistik nach dem Zweiten Weltkrieg »inhaltsleer und überhaus [sic] harmlos« (Roggausch 2007: 529) gewesen sei, nicht allein stehen sollte, bedarf es dringend einer Revision der Fakten, bevor aus dieser Anschauung ein neuer wissenschaftshistorischer Mythos entsteht.

Fehler, Normfehler nur unter bestimmten« (Eisenberg 2007: 212).¹ Und es geht darüber hinaus auch um die Frage, ob wir von ›Richtigkeitsnormen‹ oder ›Angemessenheitsnormen‹ reden; darauf weist auch ausdrücklich Werner König in seinem kurzen Beitrag (2008: 61) hin. Angemessenheitsnormen liegen keine sprachimmanenten Kriterien zugrunde, für sie gelten nur soziale Gründe (vgl. Steger 1980: 211 f.). Man fragt also danach, ob ein bestimmter Sprachgebrauch in dieser und jener Situation gegenüber diesem oder jenem Kommunikationspartner angemessen ist (z. B. die Anrede *Hallo*, mit der jemand eine E-Mail beginnt).² Richtigkeitsnormen (oder Korrektheitsnormen) dagegen setzen gesetzte oder kodifizierte Normen voraus. Bei Richtigkeitsnormen geht es nur um ›richtig‹ oder ›falsch‹. Da Manfred Kaluza (2008: 435 f., 439 ff.) das schöne Beispiel der *tun*-Fügung ins Spiel bringt, sei es gleich zur Explizierung dieser Unterscheidung aufgegriffen: Aus sprachsystematischer Sicht ist an der Konstruktion mit *tun* + Infinitiv nichts auszusetzen – ja, sie passt sich sogar wunderbar in die Entwicklung der deutschen Sprache zu einem eher analytischen Sprachtyp ein. (Vgl. die Entwicklung der Fügungen mit

Modal- oder Hilfsverb mit Vollverb-Infinitiv im Deutschen zum Ausdruck von Modalität, Temporalität etc.) Und sie trägt sogar einen funktionalen Mehrwert gegenüber ›einfachen‹ Verbformen, da man mit ihr z. B. aspektuelle Verhältnisse im Deutschen zum Ausdruck bringen kann (Habitualität, Progressivität u. a., vgl. Schwitalla 2006). Sie zieht also nicht pauschal eine ›Simplifizierung der Grammatik‹ nach sich, wie Sick meint – allenfalls der Morphologie (weshalb sie natürlich besonders von Kindern in einer bestimmten Phase des Erstspracherwerbs immer noch häufig benutzt wird). Aber sie gilt eben seit ca. 300–400 Jahren in der deutschen Schriftsprache als ›unfein‹, ›nicht elegant‹ etc., weil ihr Gebrauch, zuerst vom Urteil weniger Spracharistokraten ausgehend, insbesondere von Gymnasial- und dann auch von anderen Schullehrern, immer mehr stigmatisiert wurde. Das weitgehende Verschwinden der *tun*-Fügung aus der Schriftsprache lässt sich historisch-soziolinguistisch erklären – so wie es Langer (2001) detailliert getan hat. Und weil die Fügung als stigmatisiert gilt, ist der – in dieser Hinsicht einfalllose – Drehbuchautor des Fernsehfilms »In Sachen Kaminski«, den Kaluza erwähnt, auf die Idee verfallen,

1 Zum Unterschied von ›Normfehler‹ und ›Systemfehler‹ vgl. Eisenberg/Voigt (1990); zum Unterschied zwischen ›Norm‹ und ›System‹ ausführlich Ägel (2008: 64ff.). Zur Illustration noch einmal die Beispiele von Ägel (2008: 67): *frohen Mutes* statt *frohes Mutes* wurde einmal als Normfehler in einer bestimmten Varietät des Deutschen, nämlich der deutschen Schriftsprache, betrachtet, ist dort aber heute die Norm. Zugrunde lagen zwei verschiedene, miteinander in Konflikt – oder besser: in Konkurrenz – stehende Systeme der Adjektivflexion. *Meines Erachtens nach* ist grammatisch gesehen ein Systemfehler, weil die Präposition *nach* mit dem Genitiv steht; seine Entstehung ist durch eine Kontamination von *meines Erachtens* und *meiner Meinung/Auffassung/Ansicht nach* zu erklären; und wenn viele den Fehler nicht bemerken und wiederholen, dann kann selbst aus solchen Normfehlern – wie schon im Fall von *nachts* – einmal eine normgerechte lexikalische Einheit entstehen.

2 Die Beurteilung von – auch durchaus grammatisch ›korrekten‹ – Äußerungen nach Angemessenheitsnormen ist übrigens, wie Schneider (2005: 174) bemerkt, ein Bereich, in dem semantisch, pragma- und/oder soziolinguistisch begründete Sprachkritik ansetzen kann.

dem sozial diskriminierten Ehepaar Kaminski die sozial stigmatisierte *tun*-Fügung (und übrigens auch den possessiven Dativ, z. B. *der Lona ihre Puppe*) so penetrant in den Mund zu legen, dass es wohl nicht nur Kaluza auf die Nerven fiel.¹ Systematisch ist die *tun*-Fügung also möglich, und wenn man nun weiter prüft, ob sie einen Normfehler darstellt, dann ist zu fragen, ob sie gegen eine gültige Richtigeitsnorm verstößt oder für bestimmte soziale Situationen in einer bestimmten Varietät als unangemessen gilt. Vor diesem Hintergrund macht es u. E. auch durchaus einen Unterschied – für Manfred Kaluza (2008: 440 f.) offenbar nicht –, ob die Fügung von einem »Sprachratgeber« wie Sick als »nicht gerade elegant« bezeichnet wird (und dann von seinen Lesern wohl eher gemieden werden wird, wenn sie sprachlich elegant erscheinen wollen) oder ob man in einem (populär-)wissenschaftlichen Text liest, dass sie »nach den Grammatiken [der geschriebenen Standardsprache] überwiegend als unkorrekt gelten«.

Das alles muss man differenzieren, sonst geht es durcheinander – wie auch bei Roggensch (2007: 528), dem es nur aus diesem Grund nicht einleuchten kann, dass jeder Muttersprachler *natürlich und per definitionem* die (System-)Regeln seiner Muttersprache beherrscht. Das ist eine linguistische Tatsache. Eine weitere Tatsache ist, dass alle Sprachen und Varietäten aus linguistischer Perspektive gleichwertig sind. Sie sind allenfalls in sozialer Hinsicht unterschiedlich bewertet – und das ist der Punkt: Deshalb kann es stimmen, dass viele Hauptschulabsolventen »Defizite« auch sprachlicher Art haben (und zwar in Bezug auf die Beherrschung kodifizierter orthographischer und grammatischer Normen der geschriebenen deutschen Standardsprache), aber gleichzeitig kann es überhaupt nicht stimmen, dass ihre »mündliche Alltagssprache [...] selbst schlichten pragmatischen Zwecken kaum genügt« (ebd.). Denn prinzipiell kann jeder zu jeder Zeit in einer alltagssprachlichen Varietät einer Sprache richtig sprechen und

1 Zur Anekdote (Kaluza 2008: 436 f.): Ich [S. E.] habe den Film »In Sachen Kaminski« erst nach dem von Manfred Kaluza erwähnten Vortrag gesehen. Ich kann nach Kaluzas Schilderung nun besser nachvollziehen, wo das Missverständnis lag: Als Gebrauchsnorm der gesprochenen Alltagssprache ist die *tun*-Fügung in den meisten Regionen Mittel- und Süddeutschlands, der Schweiz, Österreichs und Südtirols durchaus akzeptiert, und zwar soweit, dass bis heute auch gebildete Menschen, selbst Germanistik-Professoren (so kennen wir dies v. a. aus Süddeutschland, und das bestätigt auch Schwitalla 2006: 127 f.), die *tun*-Fügung in der gesprochenen Standardsprache verwenden. Aber für die geschriebene Standardvarietät ist sie gerade nicht akzeptiert (außer bei der sog. emphatischen Spitzenstellung, z. B. *Singen tut sie gern*), und in vielen Gegenden vornehmlich Norddeutschlands auch in der gesprochenen Hochsprache nicht (mehr). In deutschen Grundschulen ist sie jedenfalls schon seit Jahrzehnten diejenige unter den als standardsprachlich »falsch« angesehenen grammatischen Formen, die sicherlich die größte Aufmerksamkeit der Lehrkräfte auf sich zieht – und vielleicht deshalb im kollektiven Gedächtnis der Deutschen als Prototyp des »falschen« oder »dummen« Deutsch verhaftet ist. Die übermäßige (!) Verwendung der *tun*-Fügung in dem Film wirkte übrigens gerade deswegen so aufgesetzt, weil die Darsteller des Ehepaars Kaminski, die Schauspieler Matthias Brandt und Juliane Köhler, keinen regionalen Akzent sprachen (sprechen sollten? sprechen konnten?), sondern den Schauspielschulen-Einheits-sprech, der im Wesentlichen auf der »Siebs'schen Bühnenaussprache« beruht. Aber das hängt wiederum auch mit der geringen Wertschätzung von regionalen Akzenten in der deutschen Schauspielerausbildung zusammen – und das ist ein ganz eigenes Thema.

funktionsfähig kommunizieren, auch ohne Linguisten und erst recht ohne die unverlangt erteilten Anweisungen von nicht einmal linguistisch versierten selbsternannten Sprachpflegern. Wer daran zweifelt, möge x-beliebige Hauptschulabsolventen einen Tag lang begleiten und beobachten, wie höchst effizient sie ihre Alltagssprache nach den Regeln verwenden, die sie natürlich erworben haben.

Zu den anfangs erwähnten Mythen über Sprache zählt immer noch ganz zentral der, dass Linguisten es in Sachen muttersprachlicher Korrektheit besser wüssten als linguistische Laien. Und kraft dieses Wissens sei es die Aufgabe der Linguisten, dem Sprachverfall entgegenzuwirken. Ihr linguistisches ›Mehr‹ erstreckt sich lediglich auf die Erarbeitung bzw. explizite Beschreibung der impliziten Sprachregeln sowie die Erklärungen für diese Regeln. Man muss diese Regeln und Erklärungen aber nicht explizit kennen, um als Muttersprachler richtig sprechen zu können. Die von Linguisten erschlossenen Regeln werden ja von Muttersprachlern für gewöhnlich schon im Rahmen der primären, vorschulischen Sozialisation spontan erworben und ab dann auch intuitiv beherrscht und befolgt.¹ Es wäre nicht nur überheblich, sondern auch absurd zu denken, Millionen von Muttersprachlern wüssten nicht ohne die Hilfe irgendeiner sprachlichen Elite, wie man die eigene Muttersprache spricht. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass die Menschheit – und darin selbst ausgeprägt multilingu-

ale Großreiche wie etwa das der Franken oder der Römer – auch all die Jahrtausende vor der Entstehung der Linguistik keine sprachliche Apokalypse erleben mussten. Und auch Luther konnte, wie König (2008: 63) treffend bemerkt, einmal erfolgreich auftreten, eben weil er nicht irgendwelchen Gelehrten, sondern dem Volk aufs Maul geschaut hatte.

Wir sind uns im Klaren darüber, dass diese Einsichten und Differenzierungen nicht so verbreitet sind, wie sie es sein müssten. Auch die wissenschaftliche Erkenntnis, dass Varietäten und Varianten im Grundsatz linguistisch gleichwertig und nur sozial ungleichwertig sein können, gehört offenbar z. B. auch in DaF-Kreisen nicht zum Allgemeinut. Da wir diese Tatsache als entscheidenden Hemmschuh für die von uns so nachdrücklich eingeforderte soziolinguistische Fundierung von Sprachberatung (sowie von moderner Sprachkritik und modernem Sprachunterricht) sehen, sei dieser zentrale Aspekt im nächsten Abschnitt noch einmal näher ausgeführt.

6. Die linguistische Gleichwertigkeit aller Sprachen und Varietäten, die soziale Diskriminierung von Varietäten und Varianten – ein (erneutes) Plädoyer für sprachliche Toleranz

Wie die Ausführungen von Werner Roggusch (2007) und z. T. auch von Manfred Kaluza (2008: z. B. 437) deutlich machen, ist offenbar auch nicht immer klar, wie Varietäten, Register oder Varianten begrifflich zu unterscheiden sind. Daher

1 Daraus folgt aber keineswegs, dass die beschriebene Tätigkeit des Linguisten banal und belanglos wäre. Denn diese expliziten und exakten Regelbeschreibungen und -erklärungen stellen die notwendige Voraussetzung u. a. zur Abgrenzung und Identifikation von Varietäten dar, sie sind die unerlässliche Grundlage für die Erarbeitung von verlässlichen beschreibenden Grammatiken, Wörterbüchern oder Sprachatlanten, für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb, genauso aber auch für die maschinelle Übersetzung.

hier zunächst der Versuch knappster Definitionen:

Eine *Varietät* einer Sprache ist ein Subsystem innerhalb einer natürlichen Sprache, sozusagen eine ›Sprache in der Sprache‹, die sich idealerweise durch eine relativ stabile Teilmenge kookkurierender sprachlicher Varianten von anderen Subsystemen derselben Sprache abgrenzen lässt. Sprachliche Varietäten stehen in Zusammenhang mit bestimmten außersprachlichen Merkmalen, wie z. B. nationale Varietäten mit der staatlichen und Dialekte mit der regionalen Herkunft einer Gruppe von Sprechern.

Als *Register* werden Sprachlagen bezeichnet, deren Merkmale an einen typischen kommunikativen Kontext gebunden sind (vgl. Durrell 2004: 73 f.). Als Beispiele für Register werden in der linguistischen Literatur vor allem Berufssprachen bzw. Fachjargons genannt, daneben informelle versus formelle Sprech- und Schreibweisen, wobei informelle Register eher mit (konzeptioneller) Mündlichkeit und formelle Register eher mit (konzeptioneller) Schriftlichkeit korrelieren.

Eine sprachliche *Variante* ist die Realisierung einer abstrakten, in ihrer Ausprägung veränderlichen linguistischen Einheit, einer Variablen. Beispiele für (vornehmlich regionale) Varianten des Standarddeutschen sind etwa die Modalpartikeln *eben* und *halt*, die verschiedenen Fugen in *Rind-s-braten* und *Rind-er-braten* oder die Phrasen *ich bin gestanden* und *ich habe gestanden* zum Ausdruck des Perfekts von *stehen*.

Zuerst zur (Un-)Gleichwertigkeit von *Varietäten*, dann zur (Un-)Gleichwertigkeit von Varianten innerhalb der deutschen Standardvarietät:

Viele Sprachen, wie das Deutsche auch, verfügen zwar über eine kodifizierte Standardvarietät – oder gar mehrere davon, vgl. das deutsche Deutsch, das österreichische Deutsch und das schweizerdeutsche Deutsch.¹ Diese kodifizierten Standardvarietäten sind aber auch nicht besser oder ›idealer‹ als alle anderen, natürlich gewachsenen, nicht standardisierten und kodifizierten Sprachen oder Varietäten des Deutschen, wie z. B. die Dialekte. Sie verfügen höchstens in bestimmten Kontexten über eine größere kommunikative Reichweite oder mehr öffentliches Prestige, und zwar vor allem deswegen, weil sie als Bildungssymbol gelten, weil Bildung auch in Deutschland immer noch so gut wie ausschließlich über sie erlangt werden kann und weil die Beherrschung der Standardvarietät gerade aus diesem Grund immer noch eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb sozialer Privilegien darstellt. Nur aus dieser Sicht ist die Varietät Standard ›besser‹ als andere. Aber: »Der geschriebene Standard als Leitvarietät ist nicht per se korrekt und andere Varietäten sind nicht per se nicht korrekt« (Eisenberg 2007: 226). Grammatiken und Wörterbücher der Standardsprache stellen die Standardvarietät lediglich als eine Varietät hin, »die der Sprecher [bzw. Schreiber, P. M., S. E.] unter bestimmten Umständen verwendet« (ebd.). Dies ist in erster Linie eine soziale Festlegung. Nur muss man sich dann gleichzeitig darüber im Klaren sein, dass damit, dass eine Varietät auf den Schild der ›Leitvarietät‹ gehoben wird, Konsequenzen für die Bewertung der anderen Varietäten verbunden sind. Wir wollen die historische Legitimität der Standardvarietät(en) und ihren Nutzen

1 Dazu, dass die nationale Vielfalt der deutschen Standardsprache im DaF-Unterricht Berücksichtigung finden muss und diesen auch nicht vor unlösbare Probleme stellt, vgl. die Beiträge in dem Sonderheft 37 »Plurizentrik im Deutschunterricht« der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (2007).

etwa in der DaF-Didaktik keinesfalls in Frage stellen. Nur meinen wir, dass ›die Standardvarietät‹ mit Hilfe entsprechender sprachen- bzw. variationspolitischer und sprachdidaktischer Konzepte endlich an ihren richtigen Platz zurückgeführt werden muss. Es ist nämlich ein Widerspruch par excellence, die sprachliche Vielfalt auf der einen Seite achten (siehe Artikel II-82 der Charta der Grundrechte der EU) oder gar schützen und fördern zu wollen (vgl. ihre Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die 1998 auch von Deutschland ratifiziert wurde), auf der anderen Seite aber Nichtstandardsprecher und -schreiber nur außerhalb der Öffentlichkeit ohne Vorwürfe und unkorrigiert eine andere Varietät sprechen oder schreiben zu lassen. So hat die Soziolinguistik auch nachgewiesen, dass Sprachen oder Varietäten nicht und nie infolge irgendeines ›Sprachverfalls‹ aussterben (s. Punkt 7). Die internationale linguistische Forschung konnte bislang keinen einzigen solchen Fall beschreiben und dokumentieren. Vielmehr sterben Sprachen und Varietäten aus, wenn man ihre Sprecher nicht bzw. nur in informellen Domänen außerhalb der Öffentlichkeit (die folglich wenig öffentliches Prestige besitzen) sprechen lässt. Diese Behauptung trifft nicht nur für Minderheitensprachen wie Sorbisch, Friesisch oder Baskisch etc. zu,¹ sondern genauso auch für die zahlreichen heutigen Nonstandardvarietäten von historisch gewachsenen Einzelsprachen. Aus der Geschichte, gerade des sog. ›sprachkompensatorischen Unterrichts‹, und

auch noch aus der Gegenwart des Deutschunterrichts weiß man zur Genüge, dass nichtstandardsprachliches, wenn auch sehr wohl regelhaftes und folglich richtiges Deutsch in der Schule oder an der Universität oft selbst in der Mündlichkeit korrigiert und nicht selten sogar durch schlechtere Noten bestraft wird. Denn Förderung und Erwerb der kodifizierten Standardvarietät fand und findet auch in Deutschland und besonders auch in der Schule vornehmlich auf eine eher subtraktive (d. h. die von zu Hause mitgebrachten faktisch als Muttersprache gesprochenen Nonstandardvarietäten ersetzende²) als additive (diese nur ergänzende) Art und Weise statt. Damit wird aber nichts anderes suggeriert, als dass die zu Hause erlernten und gesprochenen muttersprachlichen Nonstandardvarietäten der Kinder und Jugendlichen schlechtes oder falsches, defizitäres Deutsch seien. Und dies ist per definitionem sprachliche Diskriminierung, die darüber hinaus, dass sie sprachliche Menschenrechte (etwa nach Art. II-81 der EU-Grundrechte-Charta; vgl. auch Skutnabb-Kangas/Phillipson 1994) und Verfassungsrechte verletzt (vgl. Art. 3 Abs. 3 GG), auf geradem Wege zum Ablegen dieser Varietäten und somit zum Schwenden sprachlicher Vielfalt (ge)führt (hat).

Kommen wir zur Frage der *Varianten*: Wir sind mit Roggausch (2007: 530) weitgehend einer Meinung, wenn er schreibt, dass in Erforschung und Lehre des Deutschen als Fremdsprache »vollends der Verzicht auf Regeln und Normen, auf das

-
- 1 Das Deutsche könnte etwa aussterben, falls sich von Generation zu Generation immer mehr Deutsche dafür entscheiden würden, statt Deutsch lieber eine andere Sprache, z. B. Englisch oder Spanisch zu sprechen. Auf eine echte Gefahr für den Erhalt des Deutschen als Standard- und Alltagssprache deutet aber im Moment nichts hin.
 - 2 Etwas anderes passiert ja auch in der Regel nicht mit nicht-deutschen Muttersprachen, vgl. schon Ingrid Gogolins (1994: 62) Kritik des »monolingualen Habitus der multilingualen Schule« und dessen historische Hintergründe.

Unterrichten von Regeln und das Üben regelgeleiteten Sprechens¹ und Schreibens ganz undenkbar [ist]«. Nur dürfen diese Regeln und erst recht die Normen (s. o. Punkt 5) – nicht nur im DaF-Unterricht, sondern auch überall darüber hinaus – nicht die real existierende Varianz innerhalb der Standardvarietät vernachlässigen. Gewiss stiegen mit der historischen Heraushebung der Schriftsprache als Leitvarietät die Ansprüche an diese Varietät, insbesondere an ihre ›Reinheit‹, wie eine im Sprachdiskurs dominierende Metapher seit dem 18. Jahrhundert lautet. Sie scheint noch durch in Redeweisen wie der von der »homogene[n] Muttersprache« (Roggasch 2007: 529).² Darin kommt die verbreitete teleologische Sichtweise zum Ausdruck, dass die gesamte Geschichte unserer Sprache nur den einen Zweck hatte, auf die heutige, vermeintlich variantenfreie Standardvarietät hinauszulaufen. Die Leser können uns glauben, dass es schwer genug ist, selbst bei unseren Studierenden der Germanistik mit Hilfe empirischer Befunde zu aktueller Sprachvariation und aktuellem Sprachwandel gegen diesen hartnäckig sich haltenden Mythos anzuargumentieren. Diese Erfahrung führt uns ständig vor Augen, wie schwierig die Vorstellung für viele ist, dass es

auch innerhalb des Standarddeutschen, selbst im geschriebenen Register, Variation gibt – und damit die Möglichkeit, dass mehr als eine lexikalische oder grammatische Form ›korrekt‹ ist. Die oben genannten Beispiele (*eben/halt, Rindsbraten/Rinderbraten, ich bin gestanden/ich habe gestanden*) sind allesamt keine Fehler – unabhängig von geschriebenen oder gesprochenen Kontexten. Es gibt, wie schon in unserem ersten Beitrag erwähnt, ein eigenes Wörterbuch, das neben v. a. lexikalischen auch grammatische Varianten des Standarddeutschen auführt (Ammon/Bickel/Ebner/Esterhammer/Gasser/Hofer/Kellermeier-Rehbein/Löffler/Mangott/Moser/Schlöpfer/Schlossmacher/Schmidlin/Vallaster, 2004).³ Wer wider besseres Wissen so tut, als gäbe es in der Standardvarietät einer lebenden Sprache hundertprozentige Homogenität, ist ein linguistischer Scharlatan.

Das Ausmaß an Variation nimmt zu, wenn man standardnahe (geschriebene oder gesprochene) alltagssprachliche *Register* berücksichtigt. Jan Georg Schneider (2005: 172; 2008: 175) bemerkt zu Recht, ein Mangel der populären Sprachkritik à la Sick sei, dass sie die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit vernachlässigt⁴ und starr zwischen

-
- 1 An dieser Stelle ist es vielleicht nicht ganz zwecklos, noch einmal darauf hinzuweisen, dass bei Sprechern, die über ein gesundes Sprachvermögen verfügen, das Sprechen zwangsläufig immer regelgeleitet stattfindet und folglich weder unterrichtet noch geübt werden muss. Eine andere Sache ist, ob die beim Sprechen intuitiv befolgten Regeln irgendwelchen – etwa standardsprachlichen – Normen entsprechen oder nicht.
 - 2 Roggasch meint an dieser Stelle eigentlich die fehlende Monolingualität und die Mehrsprachigkeit an vielen Schulen. Ob deutsche Schulen aber jemals ›monolingual‹ waren, wagen wir zu bezweifeln: Bis mindestens zur Mitte des 20. Jahrhunderts hatten die meisten Volksschulkinder einen Dialekt als Muttersprache.
 - 3 Eine eigene ›Variantengrammatik‹ wird noch erarbeitet. Allein die vorhandenen Grammatiken enthalten allerdings schon Dutzende Beispiele für auch grammatische Variation.
 - 4 Wir ergänzen lediglich: ›... nicht nur den medialen Unterschied‹; gerade auch in Texten sog. ›getippter Mündlichkeit‹ (Internet-Foren, Chats, private E-Mails etc.) finden sich Merkmale standardnaher Alltagssprache.

›Dialekt‹ und ›Hochsprache‹ trennt. Eine solche Sprachkritik verkennt faktisch die Sprachrealität und führt zu völlig inadäquaten Aussagen. Wenn Bastian Sicks ›Cousine‹ und noch viele andere außer ihr ›Ich fahr *auf* Polen‹ sagen (Sick 2006: 49), dann ist diese Form linguistisch gesehen keineswegs schlechter, als würde sie ›Ich fahre *nach* Polen‹ sagen. Der Unterschied ist nur, dass letztere eine Form der kodifizierten Standardsprache ist, erstere eine (zunächst) nur in der Alltagssprache vieler Muttersprachler verwendete Form. Der getadelte Sprachgebrauch der zitierten Sprecherin ist in der geschilderten Situation also keineswegs schlechter als der von Sick. Er kann nur von denjenigen Spracharistokraten für schlecht oder falsch gehalten und korrigiert werden wollen, die ihren eigenen Sprachgebrauch unabhängig vom Äußerungskontext als höchsten Maßstab ansehen und diesen auch anderen aufzwingen wollen. Dabei kann ihr Sprachgebrauch in Wirklichkeit lediglich sozial auffälliger sein, nicht aber per se linguistisch besser, hochwertiger oder wertvoller als der der anderen. Und selbst wenn er in bestimmten Kontexten als prestigereicher erschiene, dann kann sich das unter umgekehrten Vorzeichen schnell ändern: Wer in anderen Kontexten *zu* standardgerechte Varianten verwendet, verwendet dort nicht unbedingt die hochwertigeren. Nun könnte man meinen, dass sich Linguisten auf arg vermintes Gelände begeben bzw. sogar an eben dieser Diskriminie-

rung beteiligen, wenn sie Grammatiken oder gar Nachschlagewerke zum »richtigen und guten Deutsch« oder »fehlerfreien und guten Deutsch« verfassen. Peter Eisenberg etwa ist auch Ko-Autor der Duden-Grammatik (2005) und Bearbeiter des Zweifelsfälle-Duden (*Duden. Richtiges und gutes Deutsch*, 2007). Allerdings hebt er ausdrücklich hervor, dass sich seine normativen Aussagen auf die geschriebene Standardvarietät beziehen, und als geschriebenen Standard definiert er den »Sprachgebrauch der überregionalen Presse« (Eisenberg 2007: 217). Wir können uns seiner Argumentation durchaus anschließen, dass dem Wörterbuchbenutzer ein »Angebot« gemacht wird, aus verschiedenen gebräuchlichen Varianten diejenige auszuwählen, mit der »er sich im geschriebenen Standard unauffällig bewegen kann« (Eisenberg 2007: 226): »Wenn du den Standard verwenden willst, dann kannst du es auf folgende Weise tun« (Eisenberg 2007: 226). Das sind im Grunde klare Aussagen.¹ Was Bearbeiter von Grammatiken und Wörterbüchern sprachlicher Zweifelsfälle machen, ist das zu sagen, was ein Linguist höchstens sagen kann bzw. zu sagen befugt ist, nämlich zu welcher Sprache, Varietät oder Register eine spezifische Sprachverwendungsform gehört, nicht aber, ob sie dazu gehören dürfte oder sollte. Dies gibt Linguisten also weder die Kompetenz noch die Macht und die Legitimation sagen zu können und sagen zu dürfen, wie Muttersprachler sprechen oder schreiben sollten. Selbst

1 Aber natürlich ist auch ein Peter Eisenberg nicht unfehlbar: Es müsste mit dem Teufel zugehen, wenn er bei der gegenwärtig noch bescheidenen Lage der Korpora zum Deutschen die gesamte Varianz in der von ihm so beschriebenen Standardsprache überblickte. Ein anderer Vorbehalt, der bleibt: Solange auf Buchdeckeln Titel stehen wie *Fehlerfreies und gutes Deutsch* (Wahrig 2003) oder *Richtiges und gutes Deutsch* (Duden 2007) und solange selbst die Duden-Grammatik (2005) im Untertitel verspricht, dass sie *Unentbehrlich für richtiges Deutsch* sei, kann in der Öffentlichkeit gerade der Eindruck entstehen, dass alles, was in dem entsprechenden Band nicht enthalten ist oder nicht als standardsprachlich ›angeboten‹ wird, gleich gänzlich fehlerbehaftetes oder schlechtes Deutsch ist.

wenn Linguisten aber all dies hätten, wäre die heutige deutsche Sprachwirklichkeit kein hinreichender Anlass zum Eingreifen. Warum bzw. inwiefern nicht, soll im Folgenden näher erläutert werden.

7. Die unbegründete und unnötige Angst vor der linguistischen Apokalypse

Das Verlangen nach willkürlichen Eingriffen in die Sprachentwicklung, genauso aber auch das Auftreten von selbsternannten Sprachpflegern und Sprachrettern sowie die begeisterte Aufnahme ihrer Aussagen lassen sich grundsätzlich aus dem Mythos erklären, dass Sprachen verderben bzw. verfallen können und dass genau dies momentan mit dem Deutschen geschehe. Auch nicht neu ist der Topos, dass dies mit »zunehmende[n] gesamtgesellschaftliche[n] Verwahrlosungstendenzen« (Roggasch 2007: 528), also Sprachverfall mit Kulturverfall einhergehe und dass diesem Verfall nur Einhalt geboten werden könnte, wenn die Sprache von irgendwelchen Zuständigen geschützt und gepflegt würde. Viele Menschen sind inzwischen so sehr an die Präsenz von selbsternannten Sprachpflegern gewöhnt, dass sie sich einer Tatsache gar nicht bewusst werden: Die Sprachpflege erschien erst Jahrzehntausende nach der Entstehung der menschlichen Sprache(n). Und es sind auch hauptsächlich die Sprachpfleger selbst, die viele Menschen glauben lassen, dass ohne sprachliche Vorschriften das sprachliche Chaos ausbrechen und die funktionsfähige Kommunikation zusammenbrechen würde (vgl. Sándor 2006: 986). Dem ist natürlich nicht so. Auch die deutsche Sprache steuert keinem Verfall entgegen, ihre Sprecher brauchen folglich keine »linguistischen Schamanen« (Bolinger 1980). Nebenbei bemerkt: Viele sprachliche Unsicherheiten und Zweifel von Muttersprachlern

entstehen überhaupt erst dadurch, dass solche Schamanen mit der unerschütterlichen Selbstsicherheit und Selbstgefälligkeit derer, die die sprachliche Macht an sich gerissen und ihre eigenen Normvorstellungen über die anderer gestellt haben, auftreten und den Menschen erklären, dass sie ein Problem hätten. Die Begeisterung für Sick & Co. ist wohl zum Teil nur deswegen so groß, weil sie mit dem Schüren von Verunsicherung auch gleich vermeintliche Lösungen anbieten. Wie solche selbsternannten Weisen dann natürlich auch gleich großen Zulauf von Menschen haben, die – zur Not auch für Geld – wissen wollen, wie man es denn nun richtig machen soll, können Soziologen oder Religionswissenschaftler vielleicht besser erklären als wir.

Die vom Mythos des Sprachverfalls getragenen und vererbten unbegründeten Ängste lassen sich zum Großteil aus der bei Sick und auch bei Roggasch (2007) durchscheinenden sog. »Standardsprachenideologie« erklären, die ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert aus dem Gedanken heraus entstand, dass eine Nation von ihrer einheitlichen, kodifizierten Nationalsprache konstituiert und zusammengehalten wird (vgl. Durrell 2000). Seitdem wird die Schrift- und (ab dem beginnenden 20. Jahrhundert) die Standardsprache tendenziös überbewertet, für besser/schöner/richtiger/ausdrucksfähiger etc. gehalten und zu Lasten aller anderen Sprachgebrauchsformen gefördert und gefordert. Es ist auch gerade diese Standardideologie, die bei manchen in eine unerbittliche Normierungswut entartete und Keimzelle der negativen Bewertung und Ablehnung nicht nur (standard)sprachlicher Variation, sondern auch (standard)sprachlichen Wandels wurde. Selbst Prozesse, die von manchen Linguisten als »Destandardisierung« gesehen werden (vgl. etwa Mattheier/Radtke 1996), entpuppen sich bei näherer Unter-

suchung als konsequente Fortführungen von schon lange in der Schriftlichkeit vorzufindenden Tendenzen – man muss sich nur einmal von der literatursprachlichen Beletage ins Parterre des *normalen* (schriftlichen) Sprachgebrauchs der deutschen Sprachbevölkerung begeben (vgl. Elspaß 2005: 93 f.)¹ Darüber hinaus dringt auch vieles aus der nicht standardisierten Alltagssprache sowohl über die Mündlichkeit als auch über die Schriftlichkeit in die Standardsprache ein. Diese Entwicklungstendenzen stellen aber bei Weitem keine Gefahr und keinen Sprachverfall dar. Sie können nur von denjenigen als solche bewertet werden, die vor dem Hintergrund der erwähnten Standardideologie nur die Legitimation des Standardmäßigen anerkennen, die Standardsprache für hochwertiger und alles darunter für falsch oder schlecht halten.

Vor diesem Hintergrund werden es unsere Leser besser verstehen, dass und warum wir uns angesichts Werner Roggauschs apokalyptischem Befund zur aktuellen deutschen Sprachwirklichkeit (Roggausch 2007: 527 f.), mit der er zu rechtfertigen versucht, dass Sicks »Intentionen« tatsächlich »begründet, aktuell, nützlich« seien (Roggausch 2007: 527 f.), verwundert die Augen rieben:

»Wer den realen Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen, von Abiturienten und Studierenden kennt,² auch von Erwachsenen außerhalb der intellektuellen Milieus, selbst von Journalisten und Fernsehmoderatoren anschaut, der sieht wahrlich überall deutliche sprachliche Defizite.« (Roggausch 2007: 528)

Es dürfte inzwischen deutlich geworden sein und wir wollen es nicht noch einmal im Einzelnen ausführen, dass all die aufgezählten Menschen nicht defizitär sprechen, sondern äußerst kompetent und erfolgreich kommunizieren. Meint aber Roggausch hier lediglich, dass es – nicht erst seit gestern – Defizite in Bezug auf die Beherrschung der standardschriftsprachlichen Normen gibt (und wir müssen auch nicht mehr erklären, warum Sicks daran rein gar nichts verbessern kann und wird), oder verbirgt sich hinter diesen Zeilen tatsächlich die absurde Erwartung, dass alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft in allen Situationen über alles so sprechen und schreiben sollten, wie es eine (regionale) Dialektelite in intellektuellen Milieus tut?

Es gehört zur Natur der Sache, dass alle Menschen, auch die Intellektuellen, häufig in ihrem Leben in Situationen geraten, in denen sie sich sprachlich nicht immer situationsangemessen bzw. differenziert

-
- 1 Im Zentrum des sprachhistorischen Forschungsansatzes ›von unten‹ steht übrigens auch, aber nicht allein – wie Kaluza (2008: 439) aus den Titeln von Publikationen zu erkennen meint – eine »Diskriminierungsgeschichte‹ der Alltagssprache«. Es geht im Kern darum, wie wir unsere heutige ›Standardsprache‹ definieren bzw. gerade aus der jüngeren Sprachgeschichte heraus legitimieren. Das Interessante dabei ist, dass diese jüngere Sprachgeschichte in die Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache hineinreicht – die scharfe Trennung von diachroner und synchroner Betrachtungsweise, die der älteren Linguistik als methodische Hilfe geeignet erschien, lässt sich da kaum aufrechterhalten.
 - 2 Interessanterweise wird in diesem Zusammenhang immer der Sprachgebrauch der Nachgeborenen kritisiert (vgl. Milroy 1998). So käme auch Werner Roggausch wohl nicht auf die Idee zu klagen: »Mein Gott, was rede ich für ein runtergekommenes Deutsch im Vergleich zu dem meiner Großeltern!« (Rudi Keller, zit. nach Denkler/Günthner/Imo/Macha/Meer/Stoltenburg/Topalović 2008: 22). Wenn freilich die Klagen über die mangelnden Sprachfähigkeiten von Kindern oder Jugendlichen, die man aus allen Kultursprachen und aus verschiedenen Zeiten kennt, jemals berechtigt gewesen sein sollten, dann müssten diese Kultursprachen schon längst verfallen und untergegangen sein.

genug ausdrücken können. Dies ist aber einerseits die zwangsläufige Folge der sprachlichen Vielfalt unserer Welt. Andererseits ist es zum Großteil überhaupt gar keine primär sprachliche Frage. Wir können uns allein schon deswegen nicht immer situationsangemessen und differenziert ausdrücken, weil uns bestimmte Befehle, Themen, Gegenstände etc., die an eine andere Lebenswelt als die unsere gebunden sind, einfach fremd sind. Und da sie fremd sind, sind uns natürlich auch bestimmte Bereiche der Sprache fremd, in der über sie gesprochen und geschrieben wird (z. B. die Sonderlexik). Daran zu erinnern fühlen wir uns auch deswegen genötigt, weil in Roggauschs Beitrag neben angeblichen Defiziten aller anderen gesellschaftlichen Gruppen explizit auch wieder von Forschungen zu »sprachlich defizitär ausgebildeten Unterschichtskindern« die Rede ist (Roggausch 2007: 528) – viele Jahrzehnte nach der Formulierung von Basil Bernsteins Defizithypothese,¹ die sich bald schon als linguistisch unhaltbar erwies und deren Konsequenzen in sprachpädagogisch-didaktischer Hinsicht letztendlich in einem Fiasko mündeten. Die oft verheerenden, nicht selten psychopathologischen Folgen und Schäden, die diese Sichtweise und die aus ihr resultierende Einführung von gut gemeinten Drill- und Trainingsprogrammen zur Folge hatten, sind inzwischen längst bekannt (vgl. etwa Löffler 1985: 176 ff. [2005: 161 ff.]; Barbour/Stevenson 1998: 201 ff.; Jäger 2004: 28 ff.). Vor diesem Hintergrund möchten wir daher ausdrücklich davor warnen, mit diesen Konzepten, die schon einmal kläglich versagten und mehr Schaden und Kosten als Nutzen verursachten,

wieder einmal in die sprachpädagogische Suppenküche zu ziehen und gar mit sprachlichen Kompensationsprogrammen anzufangen. Denn das Problem liegt ganz woanders, wie Heinrich Löffler schon 1985 feststellte:

»Allen empirischen Arbeiten zur Sprachbarriere ist trotz unterschiedlicher Versuchsanordnung und sich oft widersprechender Befunde gemeinsam, daß sie die Sprachbarriere der Unterschichten nicht bestätigen konnten. Leistungsunterschiede und meßbare Varianz im Sprachgebrauch konnten nicht mit dem Sozialstatus verknüpft werden in der Weise, daß die Sprache unmittelbarer Träger oder Ursache des Mißlingens war. Von einem linguistisch-kommunikationstheoretischen Standpunkt aus waren alle gemessenen Subcodes auf ihre Art ebenbürtig. Erfolgsbarrieren mußten demnach auf der Ebene der sozialen Einschätzung und der geringen Leistungserwartungen einerseits und einem für die Unterschicht eher lebensfernen Unterricht der mittelschichtorientierten Schule gesehen werden, was wiederum mit Sprache nicht unmittelbar zu tun hat.« (Löffler 1985: 192 [2005: 169]; Hervorhebung von uns – P. M., S. E.)

Werner Roggausch sieht es ganz richtig: Für ihre alltagsweltliche und folglich sprachliche Differenz, die viele – so wie Roggausch offensichtlich auch – leider immer noch als Defizit ansehen, werden heute in Deutschland viele Kinder und auch Erwachsene »[...] handfest bestraft: Durch die Verachtung, die sie auf sich ziehen, und durch schlechtere Chancen bei jeder Bewerbung« (Roggausch 2007: 528). Roggausch erwähnt es also selbst, dass Millionen von Kindern und Jugendlichen, genauso aber auch von erwachsenen Arbeitnehmern, heute (auch) in Deutschland unverhüllter sprachlicher Diskriminierung

1 Auch Manfred Kaluza (2008: 440) holt die »Erkenntnisse« des Soziologen Bernstein hervor. Allerdings können wir zu seinem Einwurf nichts sagen, da uns – auch nach mehrmaligem Lesen – schleierhaft bleibt, was er an dieser Stelle eigentlich zum Ausdruck bringen wollte.

ausgesetzt sind. Und nicht deswegen, weil sie ein defizitäres Deutsch sprechen, sondern – im Sinne des oben Ausgeführten – einfach deswegen, weil eine sprachlich eher intolerante, tendenziell am (norddeutschen) Standard orientierte intellektuelle Bildungselite ihre eigenen Normen für die einzig legitimen gehalten und sie auch allen anderen aufgezwungen hat. Nach diesen Normen, die so hoch angelegt sind, dass selbst z. B. ein Großteil der bayerischen Studienanfänger des Faches ›Deutsch‹ oder baden-württembergischer Geschichtsstudenten (Fritz 2007: 40 ff.) sie nicht erreicht, wird an deutschen Schulen und Hochschulen mehr oder weniger tolerant korrigiert (wenn denn überhaupt die sprachliche Form bewertet werden darf) – manchmal aber eben auch à la Sick nach eigenen Normen, die man (aus dem Bauch heraus oder sonst woher) für die richtigen hält.¹ Roggauschs weitere Argumentation halten wir allerdings für merkwürdig:

»Wer sich also normativen Ansprüchen an Sprachbeherrschung und Sprachkultur widersetzt, der lässt die Kinder und Jugendlichen mit sprachlichen Defiziten genau in die Diskriminierung laufen, der er deklamatorisch entgegenzutreten vorgibt.« (Roggausch 2007: 528)

Für die oben genannte, auch von ihm offen anerkannte Diskriminierung macht er – so

müssen wir es verstehen – nicht diejenigen verantwortlich, von denen die Diskriminierung ausgeht, sondern die Diskriminierten selbst sowie u. a. auch uns, die wir uns – linguistische und juristische Argumente bzw. Befunde anführend – auf den Standpunkt der Diskriminierten zu stellen versuchen. Nicht mit Toleranz und Emanzipation bzw. mit dem Plädoyer für die Aufgabe diskriminativer Ansichten soll die Diskriminierung beseitigt werden, sondern mit der Drohung der Diskriminierung; mit der Vorstellung also, dass die Diskriminierung so abgeschafft werden müsste, dass die Diskriminierten die Legitimität der Diskriminierung endlich anerkennen, dem diskriminativen Druck nachgeben und die diskriminativen Forderungen erfüllen. Dies ist so, als hätte man das Problem der Diskriminierung auf Grund von Hautfarbe oder sexueller Orientierung seinerzeit so lösen wollen, dass man für die Änderung der Hautfarbe oder der sexuellen Orientierung der Diskriminierten plädiert.²

Das also, was hier als Defizit hingestellt wird, ist in Wirklichkeit eine aus vielen Faktoren resultierende Differenz. Diese Differenz kann nur dann zum Defizit werden, wenn eine spracharistokratische und intolerante, unerbittlich an einem engen Begriff von ›Standard‹ orientierte Bildungselite ihre eigene Sprach- und Bil-

-
- 1 Als Illustrationsbeispiel führen wir ein Ereignis ›aus der Nachbarschaft‹ an, wie es sich wohl alltäglich zuträgt: Die Rede ist vom Augsburger Gymnasiasten, der im Vokabeltest als Übersetzung von lat. *egui* »ich habe bedurft« geschrieben hatte und dem die junge Lateinlehrerin mit Rot die Form »bedurft« unterschlangelte und zwei Punkte aufs »u« malte.
 - 2 Ob und inwieweit irgendwelche diskriminativen Forderungen überhaupt erfüllbar sind, ist in diesem Zusammenhang völlig belanglos. Es geht hier nämlich allein um das Prinzip. Es sei aber trotzdem darauf hingewiesen: Es ist auch nur ein Mythos, dass Menschen ihre als Muttersprache erlernte und gesprochene Sprachvarietät so leicht und problemlos ändern könnten, wenn sie es wollten, wie sie ihre Kleider wechseln. Dies ist aus hier nicht näher zu erläuternden psycho- und soziolinguistischen sowie psychosozialen Gründen nicht möglich. Man vergleiche nur diejenigen Sachsen, die trotz deutlich erkennbarer Anstrengungen selbst zehn, zwanzig Jahre nach ihrer Übersiedlung in die alten Bundesländer vergeblich ihr belächeltes Sächsisch zu verstecken versuchen.

dungsnorm für die Norm schlechthin erklärt und sie – mit Hilfe ihrer sozialen und politischen Macht – auch allen anderen aufzuzwingen versucht. Dass auf diese Weise die Differenz zum Defizit wird, ist also keineswegs eine Notwendigkeit, sondern lediglich eine sehr wohl vermeidbare Folgeerscheinung, für die auch keineswegs die Opfer, sondern in erster Linie die so eingestellte und dementsprechend handelnde Bildungselite die Verantwortung trägt.

8. Zum Schluss: Linguistische Aufklärung statt Bastian Sick!

Auch wenn wir in diesem Beitrag besonders auf Ein- und Vorwürfe Werner Roggauschs (2007) eingegangen sind, so geht es uns – nach wie vor – in erster Linie um die Begründung für unsere Ansicht, dass nicht nur die Glossen und Bücher Bastian Sicks für den Deutschunterricht untauglich sind, sondern dass die hinter seinen Texten stehende Sprachauffassung intolerant, diskriminierend und dadurch sozial schädlich ist. Noch einmal: Dass Sick das Thema ›Sprache‹ und insbesondere ›Grammatik‹ für eine gewisse Zeit in das Rampenlicht der öffentlichen Diskussion gerückt hat, kann uns nur recht sein – so wie Historiker sicherlich eine gewisse Genugtuung über eine Zunahme des Interesses an der Geschichtswissenschaft durch Guido Knopps »History«-Reihen verspüren, auch wenn sie sich über die

darin stattfindenden Simplifizierungen und Verfestigungen stereotyper Geschichtsbilder nur die Haare raufen können. Wer aber allen Ernstes behauptet, dass Sicks Intention eine (sprach)politisch-(sprach)pädagogische sei, der ist u. E. schlichtweg der PR-Maschine um den »Zwiebelfisch« auf den Leim gegangen.¹ In diesem Beitrag haben wir vor dem Hintergrund der Erkenntnisse linguistischer Forschung zu zeigen versucht, dass die von Roggausch hervorgebrachten, sprach- und kulturpessimistischen Argumente für Sick den linguistischen Tatsachen einfach nicht standhalten. Stattdessen sind sie offenbar von oft uralten sprachlichen Mythen, Vorurteilen und heute anachronistischen, aristokratisch-homogenistischen Sprachideologien geprägt. Wir sind übrigens auch überzeugt, dass Werner Roggausch all diese Argumente nicht vorgebracht und an ihre Richtigkeit nie geglaubt hätte, wenn Bastian Sick und seine zahlreichen Vorgänger ihre faktisch falschen, aus linguistischer Unkenntnis und sprachlicher Intoleranz resultierenden Ansichten in all den Jahrhunderten nicht so tief in die Gesellschaft eingepflanzt hätten.

Was sollen Linguisten tun? Ihre Aufgabe ist es gewiss nicht, sprach- und bildungspolitische Mängel zu beseitigen.² (Niemand würde auf die Idee kommen, unsere Kollegen aus der Mathematik für mangelnde Rechenfähigkeiten von

1 Ebenso gut könnte man dann behaupten, dass (der Diplom-Kaufmann) Dieter Bohlen mit »Deutschland sucht den Superstar« die musikalische Erziehung in unserem Land befördern möchte oder dass (der Journalist und Nichtmediziner) Hademar Bankhofer sen. in erster Linie die medizinische Aufklärung der Deutschen im Sinn hätte.

2 So können Linguisten an den Defiziten bei den Deutschkenntnissen von Kindern »mit Migrationshintergrund« rein gar nichts ändern. Sie haben oft genug die Gründe dafür benannt. Die fälligen Entscheidungen über ein früheres Einschulungsalter, Ganztagschulen etc. zu treffen haben die Kultusminister und andere Bildungspolitiker – wie sie ja auch immer noch die Curricula der Deutschlehrerausbildung bestimmen. Wir möchten Werner Roggausch (2007: 529) uneingeschränkt beipflichten, wenn er fordert, dass »[i]n jeder Ausbildung von Deutschlehrern [...] auch DaF berücksichtigt werden und einen definierten curricularen Stellenwert haben« sollte (besser vielleicht noch: DaF und DaZ).

Schulabgängern in die Pflicht zu nehmen.) Gleichwohl lassen (Sozio)Linguisten die politisch-praktischen und sozialen Aspekte und Probleme des Sprachgebrauchs keineswegs außer Acht. Sie arbeiten zwar nach wie vor dezidiert deskriptiv-explanativ und werden dies hoffentlich auch in Zukunft tun. Ihre Aufgabe ist es u. E. nicht, sprachpflegerisch tätig zu werden, sehr wohl aber sprachaufklärerisch und sprachkritisch. Linguisten werden sich also durchaus und deutlich zu Wort melden – so wie wir es hier tun –, wenn sich einzelne Figuren statt von theoretisch fundierten und empirisch bestätigten Erkenntnissen lieber von Mythen, Vorurteilen, Ideologien sowie ihren eigenen Machtinteressen leiten lassen und für sich das Recht beanspruchen, Millionen anderen sagen und vorschreiben zu dürfen, was richtig und was falsch ist. Sie werden sich auch zu Wort melden, wenn diese selbsternannten Sprachretter Millionen deutscher Muttersprachler – genauso aber auch DaF-Lerner – unnötiger- und unrechtmäßigerweise verunsichern, an der Richtigkeit und Legitimität ihrer Sprachgebrauchsweisen zweifeln lassen und durch eine Defizithypothese, die ihren Werken zu Grunde liegt, zur Förderung und Aufrechterhaltung sprachlicher Diskriminierung beitragen.

Wir fühlen uns sehr wohl auch befugt, die Unterrichtstauglichkeit bestimmter Bücher genau zu prüfen und gegebenenfalls mit wissenschaftlichen Argumenten auf die Gefahren solcher Werke hinzuweisen und vor ihnen zu warnen – ganz besonders auch dann, wenn diese schon von öffentlichen meinungsbildenden Ins-

tanzen, etwa von Fachzeitschriften oder Bildungsanstalten, empfohlen und verbreitet werden. Wir sind auch fest davon überzeugt, dass ein forschender Mediziner genauso verfahren würde, wenn etwa in einer medizinischen Fachzeitschrift plötzlich die Werke von irgendwelchen Kurpfuschern gelobt und für die medizinische Ausbildung empfohlen würden. Wenn Bastian Sicks Bücher für den Unterricht angepriesen oder gar zur Pflichtlektüre für die Vorbereitung zum Abitur erklärt werden, wie dies im Saarland schon der Fall sein soll, halten wir das für eine Fehlentscheidung. Und wenn Sick von mehreren Goethe-Instituten in Südamerika zur Tournee eingeladen wird (so wie dies im Herbst 2008 geschehen ist) oder Deutsche Botschaften Lesungen von Sick organisieren (so Ende 2007 in Den Haag), dann sind das in unseren Augen pure Fehlinvestitionen,¹ die einen Fall für den Rechnungshof darstellen.

Da hilft auch das immer wieder hervorbrachte Argument nicht, dass Sick kein Linguist, vielmehr nur ein Unterhaltungskünstler ist, dessen Bücher nicht mit linguistischen Maßstäben gemessen werden können und sollen. Es ist nämlich ganz offensichtlich, dass seine Bücher nicht (nur) wegen ihres Unterhaltungswerts für den Unterricht empfohlen oder zur Pflichtlektüre gemacht werden, sondern sehr wohl wegen ihres Inhalts, ihrer (des)orientierenden und (des)informierenden Ausrichtung. Und wenn dies so ist, dann müssen sie sehr wohl mit fachlichen Maßstäben gemessen werden. Es ist sehr bequem, linguistische Halbwahrheiten und oft auch der Wirklichkeit strikt widersprechende Unsinnigkeiten

1 Auch auf die Gefahr hin, dass wir abermals als Spaßverderber erscheinen sollten: Die Verbreitung sprachlicher Mythen und die sprachliche Diskriminierung von Bürgern durch einen linguistisch unqualifizierten Sprach-Entertainer sind nach unserem Verständnis nicht mit dem sprachkulturellen Auftrag deutscher Institutionen im Ausland in Einklang zu bringen, wie ihn etwa Werner Wnendt (2008) gerade in dieser Zeitschrift skizzierte.

zu verbreiten, sich aber gleichzeitig vor den erwartbaren fachlichen Einwänden hinter dem Scheinargument zu verstecken, man wolle ja nur unterhalten. Wenn man nur unterhalten will, dann tut man dies gewöhnlich nicht durch Tabellen, Wortlisten und (oft definitiv falsche) Erläuterungen und Erklärungen zu grammatischen Fragen, auch nicht mit »Deutstests« (z. B. Sick 2006: 192ff.) und erst recht nicht in Form sprachlicher Beratung von gerade wegen Sick & Co. unnötig verunsicherten, an sich zweifelnden Laien. Deswegen würden wir vielleicht noch einen Schritt weiter als Vilmos Ágel (2008: 82) gehen, der zwar ausdrücklich und überzeugend argumentierend vor der Empfehlung von Sicks Büchern zu Belehrungszwecken warnt, deren Empfehlung zur Unterhaltung aber nicht ausschließt. Wir meinen nämlich, dass selbst dann, wenn Sicks Bücher nur zur Unterhaltung gelesen werden, die von ihm vertretenen und propagierten gefährlichen Ansichten sich zwangsläufig in den Köpfen der Leser festsetzen und auf diese Weise zu kollektivem Wissen werden können.

Wenn wir mit diesem Beitrag auch nur einen Leser für linguistische Fragen, insbesondere für soziolinguistische Fragen, und für linguistische Toleranz stärker sensibilisieren konnten, rechnen wir uns dies schon als Erfolg an. Und wenn dieser Leser Werner Roggusch heißt, soll es uns umso mehr freuen.

Literatur

Ágel, Vilmos: »Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell«, *Info DaF* 35, 1 (2008), 64–84.

Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob; Esterhammer, Ruth; Gasser, Markus; Hofer, Lorenz; Kellermeier-Rehbein, Birte; Löffler, Heinrich; Mangott, Doris; Moser, Hans; Schläpfer, Robert; Schloßmacher, Michael; Schmidlin, Re-

gula; Vallaster, Günter: *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin; New York: de Gruyter, 2004.

Bär, Jochen A.: »Darf man als Sprachwissenschaftler die Sprache pflegen wollen? Anmerkungen zu Theorie und Praxis der Arbeit mit der Sprache, an der Sprache, für die Sprache«, *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 30 (2002), 222–251.

Bär, Jochen A.: »Spracharbeit, revidiert. Erwiderung auf: W. P. Klein *Darf man wirklich?*«, *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 31 (2003), 99–104.

Barbour, Stephen; Stevenson, Patrick: *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin; New York: de Gruyter, 1998.

Bauer, Laurie; Trudgill, Peter (Hrsg.): *Language Myths*. London: Penguin, 1998.

Bolinger, Dwight: *Language: The Loaded Weapon*. London: Longman, 1980.

Davies, Winifred; Langer, Nils: *The Making of Bad Language: Lay Linguistic Stigmatisations in German, Past and Present*. Berlin u. a.: Lang, 2006.

Denkler, Markus; Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Macha, Jürgen; Meer, Dorothee; Stoltenburg, Benjamin; Topalović, Elvira (Hrsg.): *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff, 2008.

Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2001.

Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2005.

Duden. Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2007 (Duden 9).

Durrell, Martin: »Standard Language and the Creation of National Myths in Nineteenth-Century Germany«. In: Barkhoff, Jürgen; Carr, Gilbert; Paulin, Roger (Hrsg.): *Das schwierige neunzehnte Jahrhundert. Germanistische Tagung zum*

65. *Geburtstag von Eda Sagarra im August 1998*. Tübingen: Niemeyer, 15–26.
- Durrell, Martin: »Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache«, *Der Deutschunterricht* 56, 1 (2004), 69–77.
- Eisenberg, Peter: »Gesotten und gesiedet. Das kuriose Deutsch der Sprachentertainer«, *Süddeutsche Zeitung* 11.11.2006, 17.
- Eisenberg, Peter: »Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle. Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm«, *Apertum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 3 (2007), 209–228.
- Eisenberg, Peter; Voigt, Gerhard: »Grammatikfehler?«, *Praxis Deutsch* 102 (1990), 10–15.
- Elspaß, Stephan: »Standardisierung des Deutschen. Ansichten aus der neueren Sprachgeschichte von unten«. In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin; New York: de Gruyter, 2005, 63–99 (IDS Jahrbuch 2004).
- Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 37 (2007), Thema: *Plurizentrik im Deutschunterricht*; hrsg. vom Vorstand des Goethe-Instituts und Peter Bimmel, Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Hans-Jürgen Krumm; Reiner E. Wicke. Ismaning: Hueber, 2007.
- Fritz, Gerhard: »Was können Geschichtsstudenten? Empirische Analysen von Kompetenzen und Defiziten, erhoben in den Jahren 2002–2007«, *Landesgeschichte in Forschung und Unterricht* 3 (2007), 27–59.
- Gogolin, Ingrid: »Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: ›common sense‹ in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft«. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster; New York: Waxmann, 1994, 59–80.
- Hammer, Svenja: Rezension zu: Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3: Noch mehr Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2006 (KiWi 958), *Info DaF* 34, 2/3 (2007), 306–307.
- Humboldt, Wilhelm von: »Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung« [1820]. In: Humboldt, Wilhelm von: *Über die Sprache*. *Reden vor der Akademie*. Hrsg. v. Jürgen Trabant. Tübingen; Basel: Francke, 1994, 11–32.
- Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 4. Auflage. Münster: DISS, 2004.
- Kaluza, Manfred: »Der Laie ist dem Linguisten sein Feind«. Anmerkungen zur Auseinandersetzung mit Bastian Sicks Sprachkolumnen«, *Info DaF* 35, 4 (2008), 432–442.
- Klein, Wolf Peter: »Darf man wirklich? Einwürfe zu: J. A. Bär, Darf man als Sprachwissenschaftler die Sprache pflegen wollen? Anmerkungen zu Theorie und Praxis der Arbeit mit der Sprache, an der Sprache, für die Sprache (ZGL 30.2, 222–251)«, *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 30 (2002), 396–401.
- König, Werner: »Welche Normen? Wessen Normen? Fünfzehn Sätze zu Info DaF 34, 5 (2007), 515–530«, *Info DaF* 35, 1 (2008), 61–63.
- Langer, Nils: *Linguistic Purism in Action. How auxiliary tun was stigmatized in Early New High German*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001 (Studia linguistica Germanica, 60).
- Law, Claudia: *Sprachratgeber und Stillehren in Deutschland (1923–1967). Ein Vergleich der Sprach- und Stilauffassung in vier politischen Systemen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2007 (Studia linguistica Germanica, 84).
- Löffler, Heinrich: *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Schmidt, 1985. [3. überarbeitete Auflage 2005] (Grundlagen der Germanistik, 28).
- Maitz, Péter; Elspaß, Stephan: »Warum der Zwiebelisch nicht in den Deutschunterricht gehört«, *Info DaF* 34, 5 (2007), 515–526.
- Mattheier, Klaus J.; Radtke, Edgar (Hrsg.): *Standardisierung und Destandardisierung europäischer Nationalsprachen*. Berlin u. a.: Lang, 1997 (VarioLingua, 1)
- Meinunger, André: *Sick of Sick? Ein Streifzug durch die Sprache als Antwort auf den »Zwiebelisch«*. Berlin: Kadmos, 2008.
- Milroy, James: »Children Can't Speak or Write Properly Any More«. In: Bauer, Laurie; Trudgill, Peter (Hrsg.): *Language Myths*. London: Penguin, 1998, 58–65.
- Polenz, Peter von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. 3

- Bände. Berlin; New York: de Gruyter, 1994/1999/2000.
- Polenz, Peter von: »Streit über Sprachkritik in den 1960er Jahren«, *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 2 (2005), 97–111.
- Roggasch, Werner: »Antwort auf Péter Maitz / Stephan Elspaß und Einladung zur Diskussion«, *Info DaF* 34, 5 (2007), 527–530.
- Sándor, Klára: »Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés« [Sprachplanung, Sprachenpolitik, Sprachpflege]. In: Kiefer, Ferenc (Hrsg.): *Magyar nyelv* [Die ungarische Sprache]. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2006, 958–995.
- Schneider, Jan Georg: »Was ist ein sprachlicher Fehler? Anmerkungen zu populärer Sprachkritik am Beispiel der Kolumnensammlung von Bastian Sick«, *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 2 (2005), 154–177.
- Schneider, Jan Georg: »Das Phänomen Zwiebfisch. Bastian Sicks Sprachkritik und die Rolle der Linguistik«, *Sprachdienst* 52, 4 (2008), 172–180.
- Schwitalla, Johannes: »Kommunikative Funktionen von *tun* als Hilfsverb«. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (Hrsg.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin; New York: de Gruyter, 2006, 127–151 (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 20).
- Seidl, Claudius: »Der Zwiebfisch stinkt vom Kopf her«, *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 05.11.2006.
- Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. 10. Auflage Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2004.
- Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 2: Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005.
- Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3: Noch mehr aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2006.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert (eds.): *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin; New York: Mouton, 1994.
- Steger, Hugo: »Normprobleme«. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.), bearbeitet von Birgitta Mogge: *Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen*. Stuttgart: Klett, 1980, 210–219 (Der öffentliche Sprachgebrauch, 1).
- Wahrig. *Fehlerfreies und gutes Deutsch. Das zuverlässige Nachschlagewerk zur Klärung sprachlicher Zweifelsfälle*. Gütersloh: Bertelsmann, 2003 (Wahrig, 5).
- Wnendt, Werner: »Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die deutsche Sprache«, *Info DaF* 35, 5 (2008), 445–452.

Péter Maitz

Péter Maitz ist Oberassistent am Lehrstuhl für Germanistische Linguistik an der Universität Debrecen (Ungarn). 2000 bis 2002 war er Mitglied des DFG-Graduiertenkollegs »Dynamik von Substandardvarietäten« der Universitäten Heidelberg und Mannheim und promovierte 2002 mit einer Arbeit über die Mehrsprachigkeit in der Habsburgermonarchie. Von 2006 bis 2008 forschte und lehrte er als Humboldt-Stipendiat an der Universität Augsburg. Seine soziolinguistischen Forschungen betreffen vor allem Fragen der Sprachgeschichte, Sprachvariation, Mehrsprachigkeit, Namenkunde, Sprachtheorie sowie sprachlicher Ideologien.

Stephan Elspaß

Stephan Elspaß war 1995 bis 1997 DAAD-Lektor an der Aston University in Birmingham (GB) und ist – nach Forschungs- und Lehrtätigkeiten in Münster, Kiel und Zürich – seit 2004 Inhaber des Lehrstuhls für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Augsburg. Seine Lehr- und Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Sprachvariation und -wandel, Soziolinguistik, Neuere Sprachgeschichte, (Historische) Grammatik, Sprachpolitik und Phraseologie.

Repliken reizen. Neuerliche Entgegnung auf Péter Maitz und Stephan Elspaß

Werner Roggausch

Habermas zu Lyotard: »Ich verstehe Sie ganz genau.«

Lyotard zu Habermas: »Sie *wollen* mich nicht verstehen.«

Ich antworte zum zweiten Mal auf Ausführungen von Péter Maitz und Stephan Elspaß. Deren neuer Artikel (siehe Seite 53–75 in diesem Heft) überzeugt mich genau so wenig wie der erste (*Info DaF* 5/2007, 515–526).

Was ist der Kern der Kontroverse? Jedenfalls nicht die Frage, ob der Autor Bastian Sick über solide sprachwissenschaftliche Kompetenz verfügt. Ich würde überhaupt nicht öffentlich Stellung nehmen, wenn es lediglich um diese Frage ginge. Vielleicht können Sprachwissenschaftler nachweisen, dass sich bei Sick Irrtümer und Fehler finden lassen. Maitz und Elspaß kritisieren jedoch auch die hinter Sicks Texten stehende Sprachauffassung als »intolerant, diskriminierend und dadurch sozial schädlich«. Damit sind dann Fragen von beträchtlicher Reichweite aufgeworfen, didaktische, bildungspolitische, gesellschaftspolitische und erkenntnistheoretische. Diese Fragen werden von Maitz und Elspaß auch nicht ausgeklammert, sondern entweder explizit erörtert oder implizit angesprochen.

Kontrovers ist das Verhältnis von Sprachgebrauch und Norm, ist die Formulierung begründeter Erziehungsziele und sind implizit auch erkenntnistheoretische Grundpositionen.

Es liest sich wie die reine Selbstverständlichkeit, wenn Maitz und Elspaß schreiben: »Wissenschaftliches Wissen basiert per definitionem auf rationaler Erkenntnis, ...« Aber da beginnt die Kontroverse bereits. Laienwissen ist kein Gegensatz dazu. Es kann selbstverständlich auch auf rationaler Erkenntnis beruhen. Jedenfalls ist Laienwissen durchaus unter Wert charakterisiert, wenn Maitz und Elspaß schreiben: »Laienwissen hingegen ist mehr oder weniger stark von subjektiven Eindrücken, auch Mythen, und nicht zuletzt von eigenen, (inter)subjektiven, oft auch politisch beeinflussten Überzeugungen geprägt...«.

Man muss sich nur den Unfug vor Augen führen, der im Laufe der Jahrhunderte und auch in der Moderne als Wissenschaft dargestellt wurde, um gegenüber der Wissenschaft etwas skeptischer zu werden. Viele wissenschaftliche Disziplinen zeichnen sich bekanntlich durch unabschließbaren Schulenstreit und die Parallelität unvereinbarer Positionen aus. Schon dies sollte zu einer etwas kritischeren Haltung gegenüber der vermeintlichen wissenschaftlichen Rationalität, auch gegenüber der Empirie Anlass geben.

Es müssten auch, so meine ich, tiefgreifende Unterschiede zwischen verschiedenen Wissenschaften, insbesondere

zwischen Natur- und Geisteswissenschaften berücksichtigt werden. Geisteswissenschaften sind in weiten Teilen Normdiskurse. Und das müssen sie auch sein. Wo sie sich auf das beschränken, was fraglos und jederzeit überprüfbar ist, da werden sie positivistisch und – man verzeihe einmal ein ganz unwissenschaftliches Wort – langweilig; oder, um eine Formulierung von Wilhelm Dilthey aufzugreifen, sie laufen Gefahr, an die »Klippe einer öden Empirie« zu geraten (zitiert nach: König/Müller/Röcke 2000: 34). (Zum Problem des Positivismus habe ich im Heft 5/2007, 527–530 ausführlicher Stellung genommen.)

Maitz und Elspaß wollen ihre These stützen mit dem Hinweis auf die unterschiedlichen Vorstellungen von Laien und Wissenschaftlern über das Weltall, den menschlichen Metabolismus und die Finanzmärkte. Ich werde selbstverständlich nicht bestreiten, dass Fachleute genauere, kompetentere und weiterreichende Aussagen über das Weltall machen können als Laien. Etwas vorsichtiger wäre ich schon beim menschlichen Stoffwechsel. Ich würde die Kompetenz von Fachleuten, hier also Humanmediziner, niemals bestreiten, aber doch darauf hinweisen, dass es zahlreiche Erkrankungen gibt, über deren Ursachen unterschiedliche Thesen vertreten werden, über die insbesondere Schulmediziner und Alternativmediziner unterschiedlich denken. Mit Nachdruck allerdings bestreite ich, dass Wissenschaftler über die Finanzmärkte adäquatere Aussagen machen als Laien. Das ist nun ein Paradebeispiel für das genaue Gegenteil. Gerade in der Analyse der Finanzmärkte gibt es heftigen Schulstreit, von politischen Absichten und von Mythen gespeiste Argumentationen, offensichtliche Irrtümer, Fehler, Ratlosigkeit, insgesamt viel Ideologie, wenig Wissen. Mit dem Beispiel Finanzmärkte kann nun wahrlich die These von der Überlegenheit

des fachwissenschaftlichen Sachverständigen gegenüber dem Laienwissen nicht gestützt werden.

Und das gilt für zahlreiche andere kontroverse Themen auch, die ja gerade deshalb kontrovers bleiben, weil auch Fachwissenschaftler keine eindeutigen und dem Laienwissen überlegenen Positionen vertreten können. Man denke nur an Themen wie Sicherheit und Vertretbarkeit von Atomenergie, genetisch veränderte Lebensmittel, die genauen Ursachen der Klimaveränderung oder die Sterbehilfe.

Ein zweites Argument, welches mir noch wichtiger ist: Mathematik und die Naturwissenschaften verfahren mit anderen Erkenntnisweisen und auch mit anderen Erkenntniszielen als Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Mathematik kann als logische Konstruktion am weitesten nach *falsch* und *richtig* unterscheiden. Naturwissenschaften verfahren in hohem Maße (nicht gänzlich) empirisch und geben Verfahren zur Überprüfung der Ergebnisse an; sie können auch zwischen Erkenntnis und Anwendung sinnvoll unterscheiden. Geistes- und Gesellschaftswissenschaften können das nicht. Es gibt in diesen Wissenschaften nur sehr kleine Bereiche von Faktizität, Logizität und Empirie, dagegen sehr viel größere Bereiche von hypothesengestützten Diskursen, die immer normativ sind und gar nicht anders verfahren können.

Der junge Wittgenstein ist auch daran gescheitert, nur Sätze als wissenschaftliche zuzulassen zu wollen, die überprüfbar sind.

Auch die Erkenntnisinteressen und die Verfahren der Linguistik hängen mit den angedeuteten wissenschaftstheoretischen und erkenntniskritischen Fragestellungen ganz unmittelbar und nicht, wie Maitz und Elspaß unterstellen, nur indirekt zusammen. Die Diskussion wird schrecklich verkürzt, wenn diese Zusammenhänge ausgeblendet werden.

Maitz und Elspaß bringen weitere Beispiele, die die Trennung von Wissenschaft und Normdiskurs belegen sollen. Als offensichtlich absurd erscheint ihnen die Vorstellung, Literaturwissenschaftler sollten »den von Ihnen behandelten Autoren vorschreiben, was und wie sie schreiben sollten«. Ja, so formuliert ist das absurd. Sofern sich Literaturwissenschaftler mit Texten verstorbener Autoren beschäftigen, entfällt ja schlicht die Frage. Und lebende Autoren lassen sich von Literaturwissenschaftlern keine Vorschriften machen. Aber mit Wertungsfragen und Normen haben Literaturwissenschaftler fortwährend zu tun. Alle Literaturwissenschaftler unterscheiden zwischen sprachlich gelungenen Texten und weniger gelungenen. Alle fällen ästhetische Urteile. Und je nach Position treten sie der Intention, dem Menschenbild und den impliziten politischen Konsequenzen eines Textes entgegen. Das ist auch völlig unkontrovers, wenn die Urteile der Wissenschaftler mit gesellschaftlichen Mehrheitspositionen konform sind, wenn sie also inhumane, rassistische, Gewalt verherrlichende Texte kritisieren. Solche normativen Diskursanteile sind aber nicht nur im Einzelfall legitim, sie sind vielmehr ein notwendiges Prinzip von Geisteswissenschaften, dem auch methodische Versuche wie die werkimmanente Interpretation oder rein formalistische Ästhetiken nicht zu entkommen vermochten. Mit »vorschreiben« ist das unzutreffend beschrieben.

Und schließlich noch ein Hinweis zu dem Beispiel aus der Biologie: In der Tat, ich würde mich nicht mit einem Biologen auseinandersetzen, der behauptet, Fische seien schlechtere Tiere, weil sie nicht durch Lungen atmen. Aber von einem Biologen, der Lehrer ausbildet, würde ich verlangen, dass er Brücken schlägt von seiner Fachwissenschaft zu Themen wie Tierschutz, Artensterben, Umweltschutz

oder Waldvernichtung. Und damit ist er wieder in normativen und kontroversen Diskursen. Ist das absurd?

Wer Stellenausschreibungen an deutschen Hochschulen verfolgt, der sieht seit Jahren eine zunehmende Anzahl von Ausschreibungen, in denen Fachwissenschaft und Didaktik kombiniert werden, also etwa Germanistik und Didaktik, Mathematik und Didaktik, Biologie und Didaktik usw. Ich blende in diesem Zusammenhang die Frage aus, ob das nur Ergebnis böser Sparbeschlüsse ist (und ich würde mich jederzeit für eine deutlich verbesserte Stellenausstattung an den deutschen Hochschulen einsetzen); hier ist mir wichtig: solche Ausschreibungen stellen ganz angemessen den engen Zusammenhang von Fachwissenschaft und Didaktik heraus, weil innerhalb dieses Zusammenhangs der Konnex von Fachwissenschaft, Erziehungszielen und gesellschaftlichen Normen zu erörtern ist. Ich meine, dass sich Sprachwissenschaftler auch Gedanken über den Deutschunterricht machen sollten. Das scheint auch, derart allgemein formuliert, unkontrovers zu sein. Bei der Formulierung der Normen und der Lernziele bleibt dann aber bei Maitz und Elspaß wenig übrig. Der ganze Text lässt immer wieder erkennen, dass die Autoren der Vermittlung sprachlicher Normen entgegentreten.

»Was Bearbeiter von Grammatiken und Wörterbüchern sprachlicher Zweifelsfälle machen, ist das zu sagen, was ein Linguist höchstens sagen kann, nämlich zu welcher Sprache, Varietät oder Register eine spezifische Sprachverwendungsform gehört, nicht aber, ob sie dazu gehören dürfte oder sollte«.

Oder:

»Warum und mit welcher Legitimation sollte denn gerade die Linguistik vorschreibend auftreten und den Sprechern/Schreibern einer Sprache sagen dürfen, wie sie sprechen/schreiben sollten, ...«.

Wichtig ist mir zu betonen, dass die Trennung von objektiver Erkenntnis und Normierung nicht möglich und auch nicht wünschenswert ist. Ich wünsche mir ausdrücklich, dass die Universität als Institution und dass unsere Wissenschaftler als Individuen an den öffentlichen Normdiskursen mitwirken, die doch nicht Bürokratien oder einer wenig kompetenten Medien-Öffentlichkeit überlassen werden sollen.

Im Vorwort des schon zitierten Buches von König/Müller/Röcke heißt es:

»Die Geltung der Germanistik resultiert ... aus der wissenschaftlichen Arbeit, die es offensiv zu zeigen gilt, zumal da, wo sie von ihrem Gegenstand her einen überzeugenden Beitrag zur politisch-moralischen Reflexion leisten kann...« (König/Müller/Röcke 2000: VII).

Hier wird der Konnex von Fachwissenschaft und Normdiskurs ausdrücklich betont. Und was hier für die Germanistik allgemein postuliert wird, gilt, so meine ich, uneingeschränkt für den Teilbereich Sprachwissenschaft.

Maitz und Elspaß schreiben: »Jeder Muttersprachler beherrscht natürlich und per definitionem die (System-)Regeln seiner Muttersprache«. Und weiter:

»Es wäre nicht nur überheblich, sondern auch absurd zu denken, Millionen von Muttersprachlern wüssten nicht ohne die Hilfe irgendeiner sprachlichen Elite, wie man die eigene Muttersprache spricht.«

Jetzt sind wir im Zentrum der Kontroverse. Die Behauptung, Muttersprachler beherrschen die Regeln und die Funktionsweise ihrer Sprache natürlich und per definitionem, ist nur in einem überaus schlichten Verständnis zutreffend: Muttersprachler erlernen ihre Sprache, deutsche Muttersprachler also in der Regel die deutsche Sprache bzw. den regionalen Dialekt. Damit ist freilich nicht viel gewonnen. Es kann doch nicht ernsthaft strittig sein, dass dieser natürliche

Spracherwerb zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen führt und dass zur Ausbildung einer übers Minimum hinausgehenden Sprachbeherrschung schulischer Unterricht, Erziehung, Anleitung, gesteuertes Lernen und zielgerichtete Anstrengungen erforderlich sind. Der Erwerb der Schriftsprache und der Erwerb von Lesefähigkeit setzen schulischen Unterricht voraus. Die Beherrschung etwas komplexerer sprachlicher Register, die Beherrschung von Regeln für Textsorten, die Verwendung sprachlicher Mittel wie Ironie, die Ausbildung eines ästhetischen Urteilsvermögens – alle diese Fähigkeiten erfordern langjähriges Lernen und normbasierte Spracherziehung. Will wirklich jemand die Behauptung aufrecht erhalten, diese Fähigkeiten entstünden automatisch? Entsteht das Vermögen, ideologische Sprache durchschauen zu können, automatisch? Offensichtlich nicht. Oder will jemand die These wagen, der Erwerb dieser Fähigkeiten sei gar nicht erforderlich? Ich kann nicht nachvollziehen, dass gegenüber der Formulierung solcher Zielsetzungen der Vorwurf erhoben wird, sie seien überheblich, aristokratisch oder elitär. Wer diesen Vorwurf erhebt, soll sich jedenfalls nicht einreden, er argumentiere im Interesse der Kinder und Jugendlichen, die er gegen Diskriminierung schützen will.

Ich bleibe dabei: Wir sehen in erschreckend großer Anzahl Kinder und Jugendliche mit erheblichen sprachlichen Defiziten. (Das haben die aktuellen Studien zum Sprachstand von Kindern und Schülern auch bestätigt; daher fordern sie mehr sprachliche Frühförderung.) Mir ist wirklich unverständlich, wie Maitz und Elspaß zu der These gelangen können, diese Jugendlichen seien ohne Defizite kommunikationsfähig. Das gilt höchstens für unmittelbare praktische Alltagszwecke, für mehr nicht. Zurzeit ist ein Drittel eines Hauptschuljahrganges einer

Berufsausbildung intellektuell und sprachlich nicht gewachsen. Es ließen sich auch zahlreiche Beispiele dafür anführen, dass Jugendliche sich in und mit ihrer Jugendsprache so sehr eingekapselt haben, dass sie den Wechsel in die Tonlage eines Unterrichtsgesprächs oder eines Bewerbungsgesprächs nicht mehr beherrschen. Und dann erleiden sie die daraus resultierenden Nachteile. Das kann doch für Schule, Lehrerausbildung und Gesellschaft kein akzeptabler Sachverhalt sein! Das kann man doch nicht mit dem Hinweis auf die Gleichrangigkeit von sprachlichen Varianten legitimieren!

Maitz und Elspaß erläutern mit viel Aufwand, verschiedene grammatische oder lexikalische Varianten seien »korrekt«, so etwa *eben/halt*, *Rindsbraten/Rinderbraten*, *ich bin gestanden/ich habe gestanden*.

Pardon: Das ist doch läppisch! Ich würde mir überhaupt nicht die Mühe machen, mehrere Artikel zu schreiben, wenn wir kein anderes Problem hätten, als solche Varianten ertragen zu müssen. Wir haben aber Probleme, die mehrere Nummern größer sind und nun wahrlich gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit verdienen. Wir haben Millionen von Familien, die für die sprachliche und moralische Erziehung ihrer Kinder wenig oder nichts mehr tun. Wir haben eine fortschreitende Erosion von Anstandsregeln, moralischen Codizes und Leistungsbereitschaft, die von verzweifelten und erschöpften Lehrern täglich ertragen werden muss. (Dazu sollte dringend eine empirische Studie erstellt werden!) In dem Zusammenhang reden wir selbstverständlich auch von Sprache. Und wer nun höhere Ansprüche an Sprachausbildung vertritt, den nennen Maitz und Elspaß einen Vertreter einer »Standardideologie, die bei manchen in eine unerbittliche Normierungswut entartet...«. Abgesehen davon, dass das Wort »entartet« sich doch verbieten müsste,

wem ist eigentlich gedient, wenn dergestalt dem Unvermögen und der sprachlichen Restriktion ein Schonraum eingeräumt wird? Jedenfalls nicht den Kindern und Jugendlichen, die am Ende doch handfest bestraft werden: Sie gehen ohne Abschluss von der Hauptschule, sie werden bei Bewerbungen um Ausbildungsplätze abgelehnt, im Studium erhalten sie Seminararbeiten mit dem Hinweis auf sprachliche Defizite zurück. Es sind auch schon Bewerber um ein DAAD-Lektorat wegen unzureichender Beherrschung des Deutschen, ihrer Muttersprache (!), gescheitert.

Der große Theodor W. Adorno, der heute viel zu selten noch gelesen wird, schrieb bereits 1962, angesichts weniger dramatischer Befunde, über die sprachlichen Leistungen vieler Studierender:

»Am drastischsten verrät sich der Mangel im Verhältnis zur Sprache. ... Vom Unterschied zwischen der Sprache als einem Mittel der Kommunikation und der als einem des präzisen Ausdrucks der Sache ahnen nur die wenigsten etwas; sie meinen, es genüge, dass man sprechen kann, damit man schreiben könne, während freilich, wer nicht schreiben kann, meist auch nicht zu sprechen vermag. ... Die Erinnerung an meine Gymnasialzeit ruft mir Lehrer herauf, deren sprachliche Sensibilität – nein, deren einfache Korrektheit im Ausdruck doch von der heute vorherrschenden Schlamperei sich sehr unterschied, einer Schlamperei übrigens, die sich wahrscheinlich vor sich selber rechtfertigt mit der Berufung auf den allgemein herrschenden Sprachgebrauch, und die tatsächlich den objektiven Geist widerspiegelt.« (Adorno 1971: 41)

Hilfreich wäre da nur eine anspruchsvolle Sprachausbildung und Erziehung. Wer diese als Diskriminierung bezeichnet, zementiert nur die schlechten Chancen der Unterschichtkinder. Die aktuellen Bildungsstudien haben bekanntlich erneut gezeigt, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Chancen beson-

ders eng ist, drastisch gesagt: dass die Unterschichtkinder weitgehend auch unten bleiben. Und denen ist nun überhaupt nicht geholfen, wenn man ihre Defizite zu gleichrangigen Varianten umdefiniert. Dagegen hilft nur eine Erziehungsstrategie, die sie aus diesen Restriktionen herausholt und ihnen den Weg zu besseren Leistungen ebnet. Maitz und Elspaß polemisieren gegen die Versuche einer kompensatorischen Spracherziehung und behaupten, diese hätten schon einmal zu einem Fiasko geführt. So salopp sollte man diese Versuche nicht abtun. Es wurde damals, wenn ich mich recht erinnere, nachgewiesen, dass Unterschichtkinder unter Umständen ihren Herkunftsmilieus entfremdet werden durch eine Erziehung und eine Bildung, die sie über die Restriktionen dieser Milieus hinauswachsen lassen. Na und? Wäre es besser, sie darin zu lassen? Eine bildungsorientierte Emanzipation vom tumben Herkunftsmilieu ist sicher für viele Kinder das Beste, was ihnen widerfahren kann. Eine Unterwerfung unter die schlechte Faktizität jedoch nimmt den Kindern Wachstums- und Bildungschancen.

Unausgesprochen ist da ein verdrehtes, nur vermeintlich anti-elitäres Verständnis von Chancengleichheit wirksam. Recht verstanden, kann Chancengleichheit, die in der Tat als unabdingbares Postulat zu vertreten ist, doch nur bedeuten, dass jedem Kind die gleichen Chancen eingeräumt werden, unabhängig von Reichtum oder guten Beziehungen der Eltern. Aber bitte doch nicht unabhängig von den Leistungen! Für ein solches Verständnis von Chancengleichheit hat unsere Bildungspolitik bereits einen hohen Preis entrichtet, nämlich einen deutlichen Niveau- und Anspruchsverlust unterhalb der Spitze (die Spitze ist besser denn je). Es ist heute nachgerade unanständig, an die triviale Tatsache zu erinnern, dass

nicht alle Kinder gleich begabt und gleich leistungsfähig sind. Kindergärten und Schulen müssen es allen Kindern ermöglichen, das Maß an Leistungen, das ihnen möglich ist, auch zu erbringen. Dabei sind soziale und erzieherische Strategien, die sich gegen dumme, anregungsarme oder gleichgültige Familien durchsetzen, unabdingbar. Nur wer dazu steht, kann eine Erziehungsstrategie entwerfen, die den betroffenen Kindern wirklich hilft.

Ich finde es unverständlich, wenn meiner Argumentation ein Mangel an Toleranz oder gar ein Verstoß gegen das grundgesetzliche Diskriminierungsverbot attestiert wird. Ich würde diesen Spieß geradezu umdrehen und Maitz/Elspaß eine falsch verstandene Toleranz und als deren Konsequenz eine Beschädigung der Bildungschancen der betroffenen Kinder vorwerfen.

Überhaupt ist das so eine Sache mit der Toleranz und mit dem Diskriminierungsverbot. Maitz und Elspaß machen in durchaus leichtfertiger Weise Hautfarbe oder sexuelle Orientierung zum Exempel für die Betonung des Diskriminierungsverbotes. Leichtfertig ist der Mangel an Differenzierung. Man hat für das Toleranzgebot schnell ungeteilten Beifall. Zu erörtern wäre aber immer, wie weit die Toleranz legitimer Weise reichen sollte. Gilt das Toleranzgebot für Inzest? Das ist zur Zeit strittig; die Strafandrohung könnte fallen. Gilt es für Päderastie? In unserer Gesellschaft ist die Strafandrohung unstrittig. Das ist nicht überall so. Und wie weit nun die Toleranz bei Sprache gehen sollte, bleibt auch stets zu bedenken. Die Normen wandeln sich. Jedenfalls sollte sie enden gegenüber gewaltverherrlichender, sexistischer und rassistischer Sprache.

Ich bleibe auch dabei (wie in meinen Text in *Info DaF* 5/2007, 527–530 dargelegt), dass wir eine progredierende Verwahrlosung zu beklagen haben. Wer mit offenen

Augen durch bestimmte Stadtteile geht, ja wer nur täglich eine beliebige Zeitung liest, wird das kaum bestreiten können. Eine dauerhaft wirksame Gegenstrategie würde an erster Stelle normative Erziehungs- und Bildungsanstrengungen erfordern. Wir haben uns schon viel zu weitgehend daran gewöhnt, von solchen Erziehungsansprüchen, auch sprachlichen, abzusehen.

Die Liberalität der westlichen Demokratien ist ein überaus kostbares Gut. Aber alle freiheitlichen Gesellschaften benötigen auch Strategien, um die inhumanen Potentiale wie Rassismus, Gewaltbereitschaft und schlichte Kriminalität einzugrenzen. Dazu gibt es nur zwei Mittel, nämlich Strafandrohung und Erziehung bzw. Bildung. Langfristig wirksamer sind Erziehung und Bildung, sofern es gelingt, die Normen des humanen Zusammenlebens in den Personen zu verankern. Dazu gehört auch eine anspruchsvolle sprachliche Erziehung. Wer einer so verstandenen Bildung und Erziehung entgegentritt, der gefährdet einen in Jahrhunderten erreichten humanen und zivilisatorischen Fortschritt.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: »Philosophie und Lehrer 1962«. In: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1971, 29–49 (stb 11).
- Maitz, Péter; Elspaß, Stephan: »Warum der ›Zwiebelfisch‹ nicht in den Deutschunterricht gehört«, *Info DaF* 34, 5 (2007), 515–526.
- Maitz, Péter; Elspaß, Stephan: »Sprache, Sprachwissenschaft und soziale Verantwortung – wi(e)der Sick«, *Info DaF* 36,1 (2009), 53–75.
- König, Christoph; Müller, Hans-Harald; Röcke, Werner (Hrsg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik in Porträts*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000.
- Roggasch, Werner: »Antwort auf Péter Maitz und Stephan Elspaß und Einladung zur Diskussion«, *Info DaF* 34, 5 (2007), 527–530.

Werner Roggasch

Dr. phil.; geb. 1948. Studium der Germanistik, Politik und Kunstgeschichte. 1983–1987 DAAD-Lektor in China. 1990–2008 Mitglied der Redaktion von *Info DaF* und Mitarbeiter des DAAD.

Berichte

Transkulturalität – Identitäten in neuem Licht. Asiatische Germanistentagung (AGT) 2008 in Kanazawa (Kanazawa-Seiryō-Universität, Japan), 26.–30.8.2008

(Thomas Schwarz, New Delhi)

1990 wurde am Rande des Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) in Tokyo die Idee geboren, den ostasiatischen Germanistiken Chinas, Japans und Koreas in einem gesonderten Konferenzprojekt Gelegenheit zur Quervernetzung zu geben. Seither richten die Germanistenverbände dieser Länder reihum in der Regel alle drei Jahre die Asiatische Germanistentagung aus. In Kanazawa hat sich die deutsche Sprache zwischen den etwa 200 Teilnehmern in sieben Sektionen als Konferenzsprache bewährt. Ostasiatische Germanisten können sich darüber hinaus bei der Übersetzung abstrakter Begriffe auch chinesischer Schriftzeichen bedienen. Die Teilnehmer waren so durch transkulturelle Anschlüsse miteinander verbunden, die das Tagungsthema zu einem unmittelbar erlebbaren Phänomen erhoben haben.

In seinem Eröffnungsvortrag veranschaulichte Rolf-Peter Janz (Berlin) das Konzept der Transkulturalität unter anderem an Ilija Trojanows *Der Weltensammler*. Der Protagonist des historischen Romans, Richard Burton, ist ein transkultureller Mann mit vielen Eigenschaften und pluralen Identitäten: dieser kulturelle Mischling beherrscht 20 Sprachen und ist mit einer erstaunlichen Fähigkeit begabt, sich die Fremde mimetisch anzuverwandeln. Über einen anderen kultu-

rellen Grenzgänger, den Militärarzt Ogai Mori, berichtete in seinem Plenarvortrag Noburo Ikeda (Tokyo). Mori hatte von 1884 bis 1888 in Deutschland gelebt und machte sich anschließend einen Namen als Übersetzer deutscher Literatur. Unter anderem stammt aus seiner Feder die erste Übertragung von Goethes *Faust* ins Japanische.

Eva Neuland (Wuppertal) unterstrich in ihrem Vortrag die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten Sprachdidaktik. Sie spannte vor dem Plenum einen Bogen, der von der kommunikativen zur interkulturellen Didaktik führte. Schließlich schlug sie vor, im Rahmen einer transkulturellen Sprachdidaktik Themen wie Jugendsprachen und Formen sprachlicher Höflichkeit aufzugreifen, für deren Analyse ein kulturkontrastiver Ansatz zu kurz greife. Darüber hinaus machte sie darauf aufmerksam, dass die Sprachdidaktik einen Beitrag zur berufsorientierten Ausrichtung der Auslandsgermanistik leisten kann. Der Sprachwissenschaftler Jianhu Zhu (Shanghai) schloss daran direkt an mit seinem Referat über Fachsprachen als interdisziplinäre und interkulturelle Kommunikationsmittel. Bei ihrer Vermittlung müsse zwar beachtet werden, dass in der deutschen und chinesischen Kultur mit Begriffen wie Zeit und Qualität ganz unterschiedliche Vorstellungen verknüpft sein können. Für die spezifischen Umgangsformen von Fachleuten hingegen, für ihren Fachstil, sei die Verschiedenheit nationaler Kulturen tendenziell irrelevant. Fachkultur – so die These Zhus – sei transkulturell.

Fumiya Hirataka (Tokyo) nannte in einem Diskussionsbeitrag konkret Design,

Stadtplanung und Umwelttechnik als Fachgebiete, in denen es sich auch in Japan lohne, praxisorientiert Deutsch zu lernen, obwohl sich die Sprache im Gastland der Tagung in die Defensive gedrängt sieht. Während *Kim Hallan (Seoul)* erleichtert von einer Stabilisierung bei der Zahl der Germanistik-Studenten in Korea bei etwa 5800 berichtete, kam *Yuqing Wei (Shanghai)* nicht umhin, seinem Unbehagen über das exponentiale Wachstum der Deutsch-Abteilungen in China Ausdruck zu verleihen. Derzeit sollen es etwa 100 sein, und man weiß im neuen China, dass Überproduktion die Preise verdirbt – Wei sprach von einem Krisenbewusstsein in der chinesischen Germanistik.

Dietmar Goltschnigg (Graz) präsentierte in seinem Plenarvortrag die Habsburger Monarchie als Musterfall einer durch Heterogenität und Pluralität geprägten Moderne. Die kulturelle Hybridisierung Wiens während der Jahrhundertwende weist für ihn exemplarisch auf den postkolonialen Zustand der Vermischung kultureller Welten zur Jahrtausendwende voraus. *Paul Michael Lützeler (St. Louis)* verwies in seinen Analysen des Europa-Diskurses darauf, dass die Konstruktion kontinentaler Identität in Europa immer wieder überboten worden sei durch transkontinentale Identitäten, zum Beispiel in Goethes Konzept der Weltliteratur. Seinen vorläufigen Höhepunkt findet dieser Prozess in der Globalisierung, der jenes transkulturelle Gebilde jenseits nationaler Souveränität hervorgebracht hat, das Hardt und Negri Empire nennen.

Die Gruppe der muttersprachlichen deutschen Hochschullehrer, die an ostasiatischen Universitäten einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur leistet, war auf der Konferenz nicht sehr zahlreich vertreten. *Mechthild Duppel-Takayama (Tokyo)*

beispielsweise sprach über die Rezeption des japanischen Schriftstellers Haruki Murakami in Deutschland. Der Durchbruch war ihm mit dem Roman *Gefährliche Geliebte* gelungen, die Etablierung folgte mit *Kafka am Strand*, die Akzeptanz trat mit *After Dark* ein. Der Bestsellerautor war nun zu einer Art transkultureller Verfasser von Weltliteratur avanciert. *Michael Mandelartz (ebenfalls Tokyo)* wartete mit der These auf, dass der Fernsehkrimi inzwischen die Rolle übernommen habe, die einst das bürgerliche Trauerspiel bei der Formierung der Öffentlichkeit gespielt habe. Für das Fernsehpublikum bekräftigte die Krimiserie rituell die bestehende Rechtsordnung. Muttersprachliche Lektoren aus Korea und China waren nicht vor Ort, aber ihre Einbindung wäre insofern wünschenswert, als sie sich auf dieser Konferenz einen umfassenden Eindruck von der Situation der Germanistik im Gastland und in der Region verschaffen könnten.

Zwar waren auf der Asiatischen Germanistentagung 2008 auch keine indischen Germanisten präsent, doch an indischen Themen fehlte es nicht. *Kadriye Öztürk (Eskisehir)* referierte kritisch zu Helge Timmerbergs Reisebericht *Shiva Moon*, in ihm fänden sich bloß die üblichen Versatzstücke des kolonialen Diskurses wie der notorische Schmutz. *Keiko Hamazaki (Tokyo)* hob positiv die Mehrstimmigkeit des Erzählverfahrens in Trojanows *Weltensammler* hervor, das im indischen Teil die »Geschichte des Schreibers des Dieners des Herrn« liefert. *Pornsan Watananghun (Bangkok)* rekonstruierte den Einfluss des Buddhismus auf Hermann Hesse, Thomas Mann und Karl Gjellerup, der 1906 einen Indien-Roman unter dem Titel *Der Pilger Kamanita* vorgelegt hatte. *Kishik Lee (Seoul)* schließlich verglich die Berichterstattung über die Vorfälle von Mügeln im August 2007. Damals waren acht Inder

in einer Auseinandersetzung mit einer Gruppe von etwa 50 Deutschen verletzt worden. Die *Leipziger Volkszeitung* bemühte sich um Verständnis für die Täter und verwahrte sich dagegen, in dem »Vorfall« einen rechtsextremen Hintergrund zu vermuten. Die *Süddeutsche Zeitung* sprach dagegen von einer »Hetzjagd auf Inder« und prangerte die rechtsradikale Szene und den »Fremdenhass« im Osten Deutschlands an.

Die nächste Asiatische Germanistentagung soll 2011 in China stattfinden, hoffentlich mit stärkerer Beteiligung der muttersprachlichen Lektorenschaft aus der Region. Und vielleicht gelingt bis 2011 auch die überfällige Kontaktaufnahme der ostasiatischen mit der indischen Germanistik. Das Team um Ry-

ozo Maeda (Tokyo), das die Tagung in Kanazawa organisiert hat, wird die eingereichten Beiträge in Buchform und als CD-Rom herausbringen.

Thomas Schwarz

Studium der Fächer Deutsch und Geschichte in München und Berlin. Lektor des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) in Südkorea von 1998 bis 2003, anschließend Promotion über den österreichischen Expressionisten Robert Müller an der Universität Dortmund. In den Jahren 2006/2007 Lektor des DAAD an der germanistischen Abteilung der University of Pune/Indien, seit 2008 an der Jawaharlal Nehru University in New Delhi.

Tagungsankündigungen

12. Grazer Tagung DaF/DaZ: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. 5.–6. Juni 2009

Wir laden Sie herzlich ein, Beiträge vorzuschlagen für die **12. Grazer Tagung DaF/DaZ Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung**, Fr. 5. bis Sa. 6. Juni 2009.

Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung

Texte bringen auf ganz unterschiedliche Weise Erfahrungen mit der Welt zur Sprache. Nicht zuletzt dank ihrer Stabilität und leichten Handhabbarkeit laden sie ein zur konzentrierten Auseinandersetzung sowohl mit diesen Erfahrungen wie auch mit der Sprache, in der sie zum Ausdruck kommen. Es ist deshalb kein Wunder, dass sie in den meisten Formen des Fremdsprachenunterrichts eine herausragende Rolle spielen. In mehrsprachigen Klassen stehen Texte ohnehin im Zentrum eines auf die Vermittlung und Präsentation von Wissen eingestellten Unterrichts.

Lesen, Leseformen und Lesestrategien sowie Verfahren der Besprechung und Bearbeitung von Texten gehören zu den Standardthemen der Sprachdidaktik. Wenn wir sie an der kommenden 12. Grazer Tagung ins Zentrum stellen, ist dies nicht nur ihrer fortdauernden Aktualität in der Praxis geschuldet, sondern auch durch weitere Entwicklungen motiviert. Zu nennen sind hier

- das durch PISA und verwandte Studien neu bestätigte Wissen um die

Wichtigkeit der grundlegenden textuellen Fähigkeiten für jede Form der höheren Bildung und Ausbildung

- die durch die Leseforschung immer differenzierter erschlossenen Erkenntnisse über Leseprozesse, auch solche in der Fremd- bzw. Zweitsprache, und über den Einfluss soziokultureller Faktoren für das Textverstehen
- die im letzten Jahrzehnt erfolgte Herausbildung didaktischer Konzepte zur Förderung von Textkompetenz, die die traditionelle Fertigkeitenlehre überwunden hat und auch das Lesen unter neuen Perspektiven wahrzunehmen erlaubt.

Wir laden alle am Lesen Interessierten ein, sich an der Tagung zu beteiligen und mit Vorträgen bzw. Workshops aktiv das Programm mitzugestalten. Thematisch – willkommen sind Beiträge zur Leseforschung, zu Testverfahren und ihrer Thematisierung von Leseverstehen, zu soziokulturellen Aspekten des Lesens und zur literalen Sozialisation, zum Zusammenhang von Lesen und Spracherwerb, zur didaktischen Inszenierung von Lektüren usw. Die Beiträge sollen dazu beitragen

- wissenschaftliche Erkenntnisse im Hinblick auf ihre unterrichtliche Relevanz hin zu befragen und transparent zu machen
- Studien bekannt zu machen, die unterrichtliche Lese- und Lernprozesse thematisieren und auf die in ihnen wirksamen Faktoren hin analysieren

- innovative didaktische Verfahren der Lektüre und der Thematisierung von Texten der Diskussion zu unterbreiten.

Anmeldung und Tagungsbeitrag

Ihre Anmeldung für einen Beitrag richten Sie bitte (via Internet) bis 15. März 2009 an das:

Institut für Germanistik
Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache

Karl-Franzens-Universität Graz
Mozartgasse 8/II, A-8010 Graz

Tel. ++43/316/380-2442

Fax ++43/316/380-9761

email: uldaf@kfunigraz.ac.at

(<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/>)

Für eine Teilnahme können Sie sich jederzeit anmelden!

Der Tagungsbeitrag beträgt bei einer Voranmeldung € 30,-
an der Tagung selber: € 35,-

Für Studentinnen und Studenten sowie für Arbeitslose gilt generell ein ermäßigter Beitrag von € 25,-

Referentinnen und Referenten bezahlen keinen Tagungsbeitrag.

Tagungsort

Meerscheinschlössl, Mozartgasse 3, A-8010 Graz

Unterkunft

Auf Wunsch erhalten Sie Informationen im Lehrgangsbüro
(Christine Schnattler: ++43/316/380-2442, christine.schnattler@uni-graz.at)

Wir würden uns über eine Teilnahme freuen und verbleiben bis dahin mit freundlichen Grüßen aus Graz

O. Univ.-Prof. Dr. Paul R. Portmann-Tselikas
Ao. Univ.-Prof. Dr. Sabine Schmölzer-Eibinger

Kontaktstudium Sprachandragogik. Lerneinheiten 2009

Der Gemeinsame Arbeitskreis der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz und der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz führt auch 2009 drei Lerneinheiten (LE) und eine Zusatzveranstaltung im Rahmen des Kontaktstudiums

Fremdsprachen für Erwachsene – Sprachandragogik

durch. Es handelt sich dabei um eine Weiterbildungsveranstaltung für Sprachkursleitende in der Erwachsenenbildung:

Aussprache (LE 2009/1)

06. und 07. März 2009

Aufgeklärte Mehrsprachigkeit (LE 2009/2)

05. und 06. Juni 2009

Unterrichtsbeobachtung (LE 2009/3)

23. und 24. Oktober 2009

Sprechen lernen auf C1-Niveau (Zusatz-LE 2009)

28. November und 05. Dezember 2009

Anmeldungen für die Lerneinheiten werden erbeten:

LE 2009/1 bis: 20.2.2009

LE 2009/2 bis: 15.5.2009

LE 2009/3 bis: 2.10.2009

Zusatz-LE 2009 bis: 6.11.2009

beim

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung

– Kontaktstudium Sprachandragogik –
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
55099 Mainz

Tel. 06131-392-2133 oder -392-6080

Fax: 0631-392-4714

blessing@verwaltung.uni-mainz.de

www.sprachandragogik.uni-mainz.de

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2008

Zusammengestellt von Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck

Vorbemerkung

Die vorliegende Auswahlbibliographie erfasst für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinne relevante Neuerscheinungen aus dem Zeitraum Januar 2008 bis Januar 2009 (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 2008 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, 2009) 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* 2009 (erscheint als *Info DaF* 2/3, 2010 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* 2009 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 15. Mai 2009 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 erbitten wir postalisch an die unten stehende Anschrift.** Da aufgrund der IDT im August 2009 in Jena/Weimar die diesjährige Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache entfällt, entfällt leider auch die Möglichkeit, Rezensionswünsche in das üblicherweise ausliegende Exemplar der Auswahlbibliographie einzutragen. Nach Anschreiben der Verlage teilen wir Ihnen bis Mitte Juni mit, welche Bücher wir für Sie angefordert haben. Zum 1. September 2009 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2008 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 2009

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 unverehrtem 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 können 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 »Rezension« mit einer wissenschaftlichen Abhandlung (15-seitige 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 2009.

Mainz und Bielefeld im Januar 2009

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@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
e-Mail 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 Disket-

te (unter Angabe des benutzten Textverarbeitungsprogramms) und fügen Sie einen Ausdruck bei. Selbstverständlich können Sie Ihre Texte auch als E-Mail-Attachment schicken. 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

Althaus, Hans-Peter:

Mauscheln. Ein Wort als Waffe. Berlin; New York: de Gruyter, 2002. – ISBN 3-11-017290-9. 448 Seiten, € 29,95

Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.):
DaF. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2003 (Werkstattreihe 73). – ISBN 3-631-50418-7. 284 Seiten, € 39,-

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:

Lützeler, 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: *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.

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 2008: Wissenschaftliche Arbeiten

Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore:

Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9). – ISBN 978-3-8340-0508-3. 510 Seiten, € 36,-

Ahrenholz, Bernt; Bredel, Ursula; Klein, Wolfgang; Rost-Roth, Martina; Skiba, Romuald (Hrsg.):

Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitsprachenforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008. – ISBN 978-3-631-56930-6. 370 Seiten, € 39,80

Antos, Gerd; Ventola, Eija (Hrsg.):

Handbook of Interpersonal Communication. Berlin; New York: de Gruyter, 2008 (Handbooks of Applied Linguistics [HAL] 2). – ISBN 978-3-11-018830-1. 600 Seiten, € 198,-

Arbeitskreis für interkulturelle Germanistik in China (Hrsg.):

Wissenschaftskommunikation im internationalen Kontext. München: Iudicium, 2008 (Deutsch-Chinesisches Forum interkultureller Bildung 1). – ISBN 978-3-89129-194-8. 207 Seiten, € 23,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLG. München: edition text + kritik, 2008.

88. Nachlieferung. – ISBN 978-3-88377-897-6. 250 Seiten, € 23,-

89. Nachlieferung. – ISBN 978-3-88377-957-7. 250 Seiten, € 23,-

90. Nachlieferung. – ISBN 978-3-88377-958-4. 250 Seiten, € 23,-

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.):

Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur – KLfG. München: edition text + kritik, 2008.

75. **Nachlieferung.** – ISBN 978-3-88377-928-7. 220 Seiten, € 23,-

76. **Nachlieferung.** – ISBN 978-3-88377-959-1. 220 Seiten, € 23,-

77. **Nachlieferung.** – ISBN 978-3-88377-960-7. 220 Seiten, € 23,-

Ballis, Anja; Spinner, Kaspar:

Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen im außerschulischen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. ISBN – 978-3-8340-0376-8. 160 Seiten, € 16,-

Barsch, Achim; Scheuer, Helmut; Schulz, Georg-Michael (Hrsg.):

Literatur – Kunst – Medien. Festschrift für Peter Seibert zum 60. Geburtstag. München: Meidenbauer, 2008 (Kontext 8). – ISBN 978-3-89975-130-7. 564 Seiten, € 49,90

Barz, Irmhild; Fix, Ulla (Hrsg.):

Fachtextsorten – gestern und heute. Ingrid Wiese zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte 15). – ISBN 978-3-631-56527-8. 209 Seiten, € 39,-

Battegay, Caspar:

Jüdische Literatur als europäische Literatur. Nationaldiskurse und Europäizität 1880–1930. München: edition text + kritik, 2008 (Schriften der Gesellschaft für europäische jüdische Literaturstudien 1). – ISBN 978-3-88377-941-6. 300 Seiten, € 28,-

Baur, Uwe; Gradwohl-Schlacher, Karin:
Literatur in Österreich 1938–1945. Handbuch eines literarischen Systems. Band 1: Steiermark. Köln; Wien: Böhlau, 2008. – ISBN 978-3-205-77809-7. 376 Seiten, € 39,-

Belke, Gerlind:

Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. – ISBN 978-3-89676-679-3. 265 Seiten, € 19,80

Berg, Margit:

Grammatische Fähigkeiten fördern. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. München: Reinhardt, 2008 (Sprachheilpädagogik). – ISBN 978-3-497-02024-9. 208 Seiten, € 24,90

Beutin, Wolfgang:

Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart: Metzler, 2007. – ISBN 978-3-476-02247-9. 761 Seiten, € 29,95

Birkner, Karin:

Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch. Syntaktische, prosodische, semantische und pragmatische Aspekte. Berlin; New York: de Gruyter, 2008 (Linguistik – Impuls & Tendenzen 28). – ISBN 978-3-11-020101-7. 496 Seiten, € 89,-

Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.):

Fremdsprachenlehren und -lernen. Prozesse und Reformen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Fremdsprachendidaktik 14). – ISBN 978-3-631-56988-7. 193 Seiten, € 39,-

Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Wierlacher, Alois (Hrsg.):

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Thematischer Teil: »Die Macht der Sprache«. München: Iudicium, 2008 (33/2007). – ISBN 978-3-89129-839-8. 438 Seiten, € 45,-

Bredel, Ursula:

Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Nie-

meyer, 2008 (Linguistische Arbeiten 522). – ISBN 978-3-484-30522-9. 250 Seiten, € 84,95

Burwitz-Melzer, Eva; Hallet, Wolfgang; Legutke, Michael K.; Meißner, Franz-Joseph; Mukherjee, Joybrato:

Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, Oktober 2007. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Beiträge zur Fremdsprachenforschung 10). – ISBN 978-3-8340-0493-2. 360 Seiten, € 25,–

Buttaroni, Susanna (Hrsg.):

Wie funktioniert Sprache? Sprachliches Grundwissen für Pädagoginnen und Pädagogen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Francke, 2008. – ISBN 978-3-7720-8290-0. 320 Seiten, € 24,90

Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Kri-scher, Barbara (Hrsg.):

Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag, 2008. – ISBN 978-3-940344-38-0. 485 Seiten, € 35,–

Czeziar, Patricia:

Der Leser und die Hinterfragung seiner Rolle in E. T. A. Hoffmanns Kater Murr und Karl Immermanns Münchhausen. Eine Analyse im Rahmen des Kommunikationsmodells Autor – Text – Leser. München: Iudicium, 2008 (Studien Deutsch 38). – ISBN 978-3-89129-149-8. 224 Seiten, € 23,–

Decke-Cornill, Helene; Volkmann, Laurenz (Hrsg.):

Gender Studies and Foreign Language Teaching. Tübingen: Narr, 2008. – ISBN 978-3-8233-6247-0. 258 Seiten, € 58,–

Demmig, Silvia:

Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie. München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-187-0. 218 Seiten, € 22,–

Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.):

Beiträge aus der Germanistik in Indien. München: Iudicium, 2008 (German Studies in India 1). – ISBN 978-3-89129-585-4. 237 Seiten, € 25,–

Doyé, Peter:

Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2008 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6370-5. 235 Seiten, € 29,–

Draxler, Christoph:

Korpusbasierte Sprachverarbeitung. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6394-1. 200 Seiten, € 19,90

Eichinger, Ludwig M.; Meliss, Meike; Dominguez Vázquez, Maria José (Hrsg.):

Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Narr, 2008 (Studien zur deutschen Sprache 44). – ISBN 978-3-8233-6386-6. 356 Seiten, € 72,–

Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht; Riehl, Claudia M. (Hrsg.):

Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa. Tübingen: Narr, 2008. – ISBN 978-3-8233-6298-2. 392 Seiten, € 78,–

Endres, Wolfgang; Küffner, Moritz:

Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe I. Methoden-Magazin – mit Videotraining auf DVD. Weinheim: Beltz, 2008. – ISBN 978-3-407-62610-3. 128 Seiten, € 24,90

Endres, Wolfgang; Küffner, Moritz:

Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe II. Methoden-Magazin – mit Videotraining auf DVD. Weinheim: Beltz, 2008. – ISBN 978-3-407-62611-0. 128 Seiten, € 24,90

Engin, Havva; Olsen, Ralf:

Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. – ISBN 978-3-8340-0487-1. 196 Seiten, € 18,-

Erll, Astrid; Nünning, Ansgar (Hrsg.):

Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook. Berlin; New York: de Gruyter, 2008 (Media and Cultural Memory/Medien und kulturelle Erinnerung 8). – ISBN 978-3-11-018860-8. 441 Seiten, € 98,-

Ernst, Christoph; Sparr, Walter; Wagner, Hedwig (Hrsg.):

Kulturhermeneutik. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit kultureller Differenz. München: Fink, 2008. – ISBN 978-3-7705-4716-6. 320 Seiten, € 39,90

Eroms, Hans-Werner:

Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2008 (Grundlagen der Germanistik 45). – ISBN 978-3-503-09823-1. 255 Seiten, € 17,80

Fasel, Christoph:

Textsorten. Konstanz: UVK, 2008 (Wegweiser Journalismus 2). – ISBN 978-3-86764-112-8. 144 Seiten, € 14,90

Felsner, Kristin; Helbig, Holger; Manz, Therese:

Arbeitsbuch Lyrik. Berlin: Akademie, 2008 (Akademie Studienbücher). – ISBN 978-3-05-004434-7. 256 Seiten, € 19,80

Finke, Eva; Thums-Senft, Barbara:

Begegnung in Texten. Kreatives-Biographisches Schreiben in der Interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache.

Stuttgart: Schmetterling, 2008. – ISBN 978-3-89657-804-4. 172 Seiten, € 29,80

Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus:

Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2008 (Grundlagen der Germanistik 44). – ISBN 978-3-503-09822-4. 240 Seiten, € 17,80

Frosch, Helmut; Schneider, Roman; Strecker, Bruno:

Bibliographie zur deutschen Grammatik 2003–2007. Tübingen: Stauffenburg, 2008 (Studien zur deutschen Grammatik 76). – ISBN 978-3-86057-467-6. 376 Seiten, € 39,80

Gasteiner, Martin; Haber, Peter (Hrsg.):

Digitale Arbeitstechniken für die Geistes- und Kulturwissenschaften. Köln; Wien: Böhlau, 2008 (UTB 3157). – ISBN 978-3-8252-3157-6. 220 Seiten, € 19,90

Genzmer, Herbert:

Schnellkurs Deutsche Sprache. Köln: dumont, 2008. – ISBN 978-3-8321-9086-6. 192 Seiten, € 14,90

Giuriato, Davide; Stingelin, Martin; Zanetti, Sandro (Hrsg.):

»Schreiben heißt: sich selber lesen«. Schreibszenen als Selbstlektüren. München: Fink, 2008 (Zur Genealogie des Schreibens 9). – ISBN 978-3-7705-4654-1. 312 Seiten, € 39,90

Graefen, Gabriele; Liedke, Martina:

Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Mit CD-ROM. Tübingen: Francke, 2008 (UTB 8381). – ISBN 978-3-8252-8381-0. 313 Seiten, € 24,90

Grimm, Thomas; Venohr, Elisabeth (Hrsg.):

Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kulturkontrast. Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang,

2008. – ISBN 978-3-631-58829-1. 494 Seiten, € 79,80

Grotjahn, Rüdiger:

Testen und Evaluieren fremdsprachlicher Kompetenzen. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6399-6. 220 Seiten, € 19,90

Gutiérrez de Wienken, Geraldine:

Auf den Wellen ist alles Welle. Die Welle in der Kunst und Literatur. Ein Beitrag zur Symbolik der Moderne. München: Iudicium, 2008 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie IX). – ISBN 978-3-89129-873-2. 230 Seiten, € 23,-

Gutjahr, Jacqueline; Yu, Xuemei (Hrsg.): **Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung. Beiträge zur chinesisches-deutschen Fachkonferenz: »Aspekte der Studienvorbereitung/Studienbegleitung« vom 21./22. Mai 2007 am Deutschkolleg der Tongji-Universität Shanghai.** München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-835-0. 200 Seiten, € 20,-

Häcker, Phoebe Annabel; Mundi, Thorsten; Rath, Brigitte; Wiefarn, Markus: **textern. Beiträge zur literaturwissenschaftlichen Kontext-Diskussion.** München: Meidenbauer, 2008. – ISBN 978-3-89975-133-8. 251 Seiten, € 35,90

Hanus, Ursula Maria:

Deutsch-tschechische Migrationsliteratur: Jiří Gruša und Libuše Moníková. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-553-3. 176 Seiten, € 20,-

Harms, Erik:

Der kommunikative Stil der Grünen im historischen Wandel. Eine Überblicksdarstellung am Beispiel dreier Bundestagswahlprogramme. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Arbeiten zu Diskurs und Stil 9). – ISBN 978-3-631-57648-9. 149 Seiten, € 34,-

Hausendorf, Heiko; Kesselheim, Wolfgang:

Textlinguistik fürs Examen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (Linguistik fürs Examen 5). – ISBN 978-3-525-26543-7. 250 Seiten, € 19,90

Heidelberger Akademie der Wissenschaften (Hrsg.):

Deutsches Rechtswörterbuch. Wörterbuch der älteren deutschen Rechtssprache. Stuttgart: Metzler, 2008 (Band XII, Heft 1/2 Sau – Scheiterhaufen). – ISBN 978-3-7400-1245-8. 160 Seiten, € 29,90

Heilmann, Christa M.; Lepschy, Annette (Hrsg.):

Rhetorische Prozesse. Vom Konzept zur Handlung. München: Reinhardt, 2008 (Sprache & Sprechen 44). – ISBN 978-3-497-01978-6. 147 Seiten, € 19,90

Hellmann, Manfred:

Das einigende Band? Beiträge zum sprachlichen Ost-West-Problem im geteilten und wiedervereinigten Deutschland. Tübingen: Narr, 2008 (Studien zur deutschen Sprache 43). – ISBN 978-3-8233-6385-9. 563 Seiten, € 98,-

Hellström, Martin; Platen, Edgar (Hrsg.):

Zwischen Globalisierungen und Regionalisierungen. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. München: Iudicium, 2008 (Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur 4). – ISBN 978-3-89129-858-9. 197 Seiten, € 22,-

Herbst, Thomas; Schüller, Susen:

Introduction to Syntactic Analysis. A Valency Approach. Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6390-3. 200 Seiten, € 19,90

Hillenbrand, Rainer; Rösch, Gertrud Maria; Tscholadse, Maja (Hrsg.):

Deutsche Romantik. Ästhetik und Rezeption. München: Iudicium, 2008

(Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie VII). – ISBN 978-3-89129-861-9. 246 Seiten, € 29,-

Hoff, Dagmar von; Spies, Bernhard (Hrsg.):

Textprofile International. München: Meidenbauer, 2008 (Kontext 6). – ISBN 978-3-89975-128-4. 360 Seiten, € 49,90

Hoff, Karin (Hrsg.):

Literatur der Migration – Migration der Literatur. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Texte und Untersuchungen zur Germanistik und Skandinavistik 57). – ISBN 978-3-631-56749-4. 124 Seiten, € 27,50

Holden, Härtl:

Implizite Information. Sprachliche Ökonomie und Interpretative Komplexität bei Verben. Berlin: Akademie, 2008 (studia grammatica 68). – ISBN 978-3-05-004502-3. 216 Seiten, € 64,80

Ikonomu, Demeter Michael:

Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen. Fremdsprachenkompetenz in den EU-Ländern. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21 Linguistik 321). – ISBN 978-3-03911-638-6. 132 Seiten, € 25,70

Irsgler, Ingo; Jürgensen, Christoph; Langer, Daniela (Hrsg.):

Zwischen Text und Leser. Studien zu Begriff, Geschichte und Funktion literarischer Spannung. München: edition text + kritik, 2008. – ISBN 978-3-8837-915-7. 300 Seiten, € 27,-

Intendael, Geert van:

Mijn Duitsland. Einsichten in die deutsche Seele von Aachen bis Zwiebelmarkt. Berlin: Parthas, 2008. – ISBN 978-3-86601-361-2. 380 Seiten, € 22,-

Jäckel, Michael; Mai, Manfred:

Medienmacht und Gesellschaft. Zum Wandel öffentlicher Kommunikation. Frankfurt a.M.: Campus, 2008. – ISBN 978-3-593-38593-8. 286 Seiten, € 32,80

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

Psycholinguistik heute / Weltliteratur heute. München: Iudicium, 2008 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku« 7, 1/2008). – ISBN 978-3-89129-702-5. 272 Seiten, € 27,-

Jeßing, Benedikt:

Neuere deutsche Literaturgeschichte. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2008 (bachelor wissen). – ISBN 978-3-8233-6392-7. 264 Seiten, € 14,90

Kamber, Alain:

Funktionsverbgefüge empirisch. Eine korpusbasierte Untersuchung zu den nominalen Prädikaten. Tübingen: Niemeyer, 2008 (Reihe Germanistische Linguistik 281). – ISBN 978-3-484-31281-4. 592 Seiten, € 146,-

Kämper, Heidrun; Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.):

Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin; New York: de Gruyter, 2008 (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2007). – ISBN 978-3-11-020227-4. 371 Seiten, € 89,-

Kiel, Ewald (Hrsg.):

Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008 (UTB 3090). – ISBN 978-3-8252-3090-6. 173 Seiten, € 19,90

Kindt, Tom; Köppe, Tilmann (Hrsg.):

Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (UTB 3101). – ISBN 978-3-8252-3101-9. 288 Seiten, € 16,90

Klawitter, Arne; Ostheimer, Michael:
Literaturtheorie – Ansätze und Anwendungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (UTB 3055). – ISBN 978-3-8252-3055-5. 360 Seiten, € 17,90

Kocher, Ursula; Krehl, Carolin:
Literaturwissenschaft. Studium – Wissenschaft – Beruf. Berlin: Akademie, 2008 (Akademie Studienbücher). – ISBN 978-3-05-004413-2. 256 Seiten, € 19,80

Košenina, Alexander:
Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen. Berlin: Akademie, 2008 (Akademie Studienbücher). – ISBN 978-3-05-004419-4. 256 Seiten, € 19,80

Krefeld, Thomas (Hrsg.):
Sprachen und Sprechen im städtischen Raum. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Spazi Communicativi – Kommunikative Räume 2). – ISBN 978-3-631-56760-9. 249 Seiten, € 39,80

Kreuder, Hans-Dieter:
Studienbibliographie Linguistik. Mit einer Bibliographie zur Sprechwissenschaft von Lothar Berger und Christa M. Heilmann. Stuttgart: Franz Steiner, 2008. – ISBN 978-3-515-08849-7. 230 Seiten, € 20,-

Lachmann, Renate; Nicolosi, Riccardo; Strätling, Susanne (Hrsg.):
Rhetorik als kulturelle Praxis. Literarische Erkundungen. München: Fink, 2008 (Figuren 11). – ISBN 978-3-7705-4490-5. 328 Seiten, € 44,90

Lahn, Silke; Meister, Jan Christoph:
Einführung in die Erzähltextanalyse. Stuttgart: Metzler, 2008. – ISBN 978-3-476-02226-4. 300 Seiten, € 19,95

Lecke, Bodo (Hrsg.):
Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Beiträge zur Literatur und Mediendidaktik 15). – ISBN 978-3-631-55385-5. 465 Seiten, € 62,-

Legutke, Michael:
Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr, 2008 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6379-8. 160 Seiten, € 24,80

Leirbukt, Oddleif:
Untersuchungen zur temporalen Umfunktionierung des Konjunktivs II im heutigen Deutsch. Tübingen: Niemeyer, 2008 (Linguistische Arbeiten 519). – ISBN 978-3-484-30519-9. 176 Seiten, € 64,-

Lemke, Harald:
Die Weisheit des Essens. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-530-4. 242 Seiten, € 18,-

Lemke, Harald; Ogawa, Tadashi (Hrsg.):
Essen – Wissen. Erkundungen zur Esskultur. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-529-8. 175 Seiten, € 15,-

Liimatainen, Annikki:
Untersuchungen zur Fachsprache der Ökologie und des Umweltschutzes im Deutschen und im Finnischen. Bezeichnungsvarianten unter einem geschichtlichen, lexikografischen, morphologischen und linguistisch-pragmatischen Aspekt. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Finnische Beiträge zur Germanistik 22). – ISBN 978-3-631-58151-3. 417 Seiten, € 68,50

Limbach, Jutta (Hrsg.):
Eingewanderte Wörter. – ISBN 978-3-19-207891-0. 140 Seiten, € 19,95

Limbach, Jutta; Ruckteschell, Katharina von (Hrsg.):
Die Macht der Sprache. + CD-ROM. – ISBN 978-3-468-49408-6. 160 Seiten, € 19,95

Lin, Ching-Chung:
Der Künstler am Scheideweg. Das Bild des Künstlers in der deutschen Erzählkunst seit der Romantik. München: Iudi-

cium, 2008 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie VIII). – ISBN 978-3-89129-869-5. 262 Seiten, € 28,-

Lüsebrink, Hans-Jürgen:

Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: Metzler, 2008. – ISBN 978-3-476-02140-3. 225 Seiten, € 19,95

Lutzker, Peter;

The Art of Foreign Language Teaching. Tübingen: Francke, 2008. – ISBN 978-3-7720-8243-6. 478 Seiten, € 39,90

Mannhard, Anja; Braun, Wolfgang G.

Sprache erleben – Sprache fördern. Praxisbuch für ErzieherInnen. München: Reinhardt, 2008. – ISBN 978-3-497-02029-4. 180 Seiten, € 19,90

Martinson, Steven D.; Schulz, Renate A. (Hrsg.):

Transcultural German Studies. Building Bridges. Deutsch als Fremdsprache. Brücken bauen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Jahrbuch für Internationale Germanistik. Reihe A: Kongressberichte 94). – ISBN 978-3-03911-627-0. 387 Seiten, € 71,70

Mecklenburg, Norbert:

Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-552-6. 553 Seiten, € 49,80

Metzger, Christiane:

Lernstrategie erwachsener L2-Lerner der Deutschen Gebärdensprache. Eine Analyse auf der Grundlage handlungstheoretischer und kognitionswissenschaftlicher Modelle. Tübingen: Narr, 2008 (Language Development 33). – ISBN 978-3-8233-6377-4. 502 Seiten, € 72,-

Mitgutsch, Konstantin (Hrsg.):

Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, 2008. – ISBN 978-3-608-94494-5. 340 Seiten, € 34,90

Moraldo, Sandro M. (Hrsg.):

Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Zur Anglizismendiskussion in den Standardvarietäten des Deutschen in Italien. Heidelberg: Winter, 2008 (Sprache – Literatur und Geschichte 35). – ISBN 978-3-8253-5458-9. 224 Seiten, € 42,-

Muny, Eike:

Erzählperspektive im Drama. Ein Beitrag zur transgenerischen Narratologie. München: Iudicium, 2008 (Cursus. Texte und Studien zur deutschen Literatur 26). – ISBN 978-3-89129-477-2. 220 Seiten, € 21,-

Musan, Renate:

Satzgliedanalyse. Heidelberg: Winter, 2008 (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik KEGLI 6). – ISBN 978-3-8253-5440-4. 100 Seiten, € 13,-

Niemeier, Susanna; Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.):

Profession und Kommunikation. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Forum Angewandte Linguistik 49). – ISBN 978-3-631-56896-5. 292 Seiten, € 48,-

Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hrsg.):

Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Metzler, 2008. – ISBN 978-3-476-02237-0. 390 Seiten, € 19,95

Nünning, Vera (Hrsg.):

Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf. Stuttgart: Metzler, 2008. – ISBN 978-3-476-02242-4. 322 Seiten, € 14,95

Oberhauser, Fred; Kahrs, Axel:

Literarischer Führer Deutschland. Unter Mitarbeit von Detlef Ignasiak, Peter Neumann und Gerd Holzheimer. Frankfurt a. M.: Insel, 2008. – ISBN 978-3-458-17415-8. 1469 Seiten, € 48,-

Olejarka, Anna:

Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-554-0. 335 Seiten, € 36,-

Ozan, Meral:

Die ›tote‹ Seele. Die Brautwerbung als narrativer Diskurs im Volksmärchen der deutschen und türkischen Erzählkultur. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-551-9. 282 Seiten, € 30,-

PäpLOW, Thorsten M.:

»Faltenwürfe« in Heinrich Bölls Irischem Tagebuch. Untersuchungen zu intertextuellen, poetologischen, stilistischen und thematischen Aspekten als Momente einer textimmanenten Strategie der »Bedeutungsvervielfältigung«. München: Iudicium, 2008 (Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur 3). – ISBN 978-3-89129-860-2. 213 Seiten, € 22,-

Parry, Christoph; Voßschmidt, Liisa (Hrsg.):

Europäische Literatur auf Deutsch? Beiträge auf der 13. Internationalen Arbeitstagung *Germanistische Forschungen zum Literarischen Text*, Vaasa 18.–19.5.2006. München: Iudicium, 2008 (Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur 2). – ISBN 978-3-89129-864-0. 225 Seiten, € 20,-

Peleki, Eleni:

Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung

zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern. München: Meidenbauer, 2008. – ISBN 978-3-89775-675-3. 430 Seiten, € 69,90

Petrova, Svetlana:

Die Interaktion von Tempus und Modus. Studien zur Entwicklungsgeschichte des Deutschen Konjunktivs. Heidelberg: Winter, 2008 (Germanistische Bibliothek 30). – ISBN 978-3-8253-5409-1. 224 Seiten, € 42,-

Platz-Schliebs, Anja:

Wortbildung in der Fremdsprache. Zur Produktion und Erschließung französischer suffigierter Personen- und Instrumentenbezeichnungen durch deutsche Lerner. Tübingen: Narr, 2008. – ISBN 978-3-8233-6410-8. 274 Seiten, € 35,-

Rautenberg, Ursula (Hrsg.):

Buchwissenschaft in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin; New York: de Gruyter, 2008. – ISBN 978-3-11-020036-2. 500 Seiten, € 128,-

Richter, Julia:

Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 22). – ISBN 978-3-8340-0404-8. 320 Seiten, € 25,-

Rickheit, Gert; Strohner, Hans:

Handbook of Communication Competence. Berlin; New York: de Gruyter, 2008 (Handbooks of Applied Linguistics [HAL] 1). – ISBN 978-3-11-018829-5. 538 Seiten, € 198,-

Roche, Jörg:

Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Francke, 2008 (UTB 2691). – ISBN 978-3-8252-2691-6. 288 Seiten, € 16,90

Rösler, Dietmar; O'Sullivan, Emer:

Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh, 2008 (UTB 2993). – ISBN 978-3-8252-2993-1. 256 Seiten, € 17,90

Schilling, Anette:

»Gegenwart des Geistes ist die Seele mannhafter Thaten«. **Sprachliche Verfahren zur Vorstellungsbildung in Gottfried August Bürgers »Münchhausen«-Erzählungen.** München: Iudicium, 2008 (Studien Deutsch 37). – ISBN 978-3-89129-148-1. 318 Seiten, € 30,-

Schmidt, Wilhelm:

Deutsche Sprachkunde. Paderborn: IFB, 2008. – ISBN 978-3-931263-77-5. 365 Seiten, € 19,90

Schmitz-Emans, Monika; Schmitt, Claudia; Winterhalter, Christian (Hrsg.):

Komparatistik als Humanwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Manfred Schmeling. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2008. – ISBN 978-3-8260-3901-0. 440 Seiten, € 49,-

Schmölzer-Eibinger, Sabine:

Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr, 2008 (Studien zur Europäischen Textlinguistik 5). – ISBN 978-3-8233-6376-7. 320 Seiten, € 58,-

Schöll, Julia (Hrsg.):

Literatur und Ästhetik. Texte von und für Heinz Gockel. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2008. – ISBN 978-3-8260-3729-0. 200 Seiten, € 28,-

Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.):

Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-918-0. X/361 Seiten, € 36,-

Schütz, Erhard; Hardtwig, Wolfgang (Hrsg.):

Keiner kommt davon. Zeitgeschichte in der Literatur nach 1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008. – ISBN 978-3-525-20861-8. 300 Seiten, € 39,90

Šebestová, Irena:

Die Fremde in der Fremde. Zur künstlerischen Identität im Schaffen von Erica Pedretti. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2008. – ISBN 978-3-631-57979-4. 179 Seiten, € 39,-

Sekiguchi, Tsugio:

Synthetische Grammatik des Deutschen, ausgehend vom Japanischen. Aus dem Japanischen übersetzt und herausgegeben von Kenosuke Ezawa in Zusammenarbeit mit Harald Weydt und Kiyooki Sato. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-963-0. 343 Seiten, € 48,-

Siever, Holger:

Übersetzen Spanisch – Deutsch. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6391-0. 160 Seiten, € 14,90

Staffeld, Sven:

Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht. Tübingen: Stauffenburg, 2008 (Stauffenburg Einführungen 19). – ISBN 978-3-86057-292-4. 180 Seiten, € 19,50

Stănescu, Speranța; Engel, Ulrich (Hrsg.):

Sprachvergleich – Kulturvergleich. Quo vadis, KGDr? München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-566-3. 316 Seiten, € 30,-

Steiner, Astrid:

Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien in der Deutschschweiz. Tübingen: Narr, 2008 (Kodikas/Code Supplement 29). – ISBN 978-3-8233-6363-7. 396 Seiten, € 68,-

Stezano Cotel, Kristin:

Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse. München: Iudicium, 2008 (Studien Deutsch 39). – ISBN 978-3-89129-959-3. 286 Seiten, € 29,–

Suter Tufekovic, Carol:

Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen. Eine empirische Studie. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Zürcher Germanistische Studien 63). – ISBN 978-3-03911-618-8. 340 Seiten, € 60,70

Szurawitzki, Michael; Schmidt, Christopher M. (Hrsg.):

Interdisziplinäre Germanistik im Schnittpunkt der Kulturen. Festschrift für Dagmar Neuendorff zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2008. – ISBN 978-3-8260-3541-8. 408 Seiten, € 49,80

Theodorou, Panagiota:

Übergangsriten in Hermann Hesses Erzählen. Eine Studie zu *Siddhartha* sowie *Narziss und Goldmund*. München: Iudicium, 2008 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie VI). – ISBN 978-3-89129-862-6. 225 Seiten, € 24,–

Thielking, Sigrid; Buchmann, Ulrike (Hrsg.):

Lesevermögen – lesen in allen Lebenslagen. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Siegener Schriften zur Kanonforschung 5). – ISBN 978-3-61-57542-0. 203 Seiten, € 36,–

Till, Dietmar:

Narratologie. Eine Einführung. Berlin; New York: de Gruyter, 2008 (de Gruyter Studienbuch). – ISBN 978-3-11-019001-4. 250 Seiten, € 16,95

Tomita, Naoko:

Der Informationsaufbau in Erzählungen. Eine sprachvergleichende Untersuchung des Japanischen, des Deutschen und des Englischen zum Einfluss von einzelsprachlichen Systemeigenschaften auf die makrostrukturelle Planung. München: Iudicium, 2008 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie V). – ISBN 978-3-89129-865-7. 298 Seiten, € 32,–

Traoré, Salifu:

Interkulturelle Germanistik. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Grammatik aus eigener und fremder Perspektive im Deutschen als Fremdsprache. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern: Lang, 2008 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 12). – ISBN 978-3-631-56840-8. 192 Seiten, € 39,–

Warnke, Ingo; Spitzmüller, Jürgen:

Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin; New York: de Gruyter, 2008 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 31). – ISBN 978-3-11-020041-6. 449 Seiten, € 99,95

Wellmann, Hans:

Deutsche Grammatik. Laut – Wort – Satz – Text. Heidelberg: Winter, 2008. – ISBN 978-3-8253-5194-6. 359 Seiten, € 28,–

Wierzbicka, Mariola; Schlegel, Dorothee: **Sprechzeiten im Diskurs. Zum absoluten und relativen Gebrauch der Tempora in der gesprochenen deutschen Sprache.** München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-567-0. 141 Seiten, € 22,–

Wiethölter, Waltraud; Pott, Hans Georg; Messerli, Alfred:

Stimme und Schrift. Zur Geschichte und Systematik sekundärer Oralität. München: Fink, 2008 – ISBN 978-3-7705-4639-8. 370 Seiten, € 44,90

Wiktorowicz, Józef:

Die Temporaladverbien im Frühneuhochdeutschen (1500–1700). Tübingen: Narr, 2008. – ISBN 978-3-8233-6389-7. 310 Seiten, € 58,–

Wilden, Eva:

Selbst- und Fremdwahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation. Das Modell der ABC's of Cultural Understanding an Communication Online. Eine qualitative Studie. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2008. – ISBN 978-3-631-57168-2. 291 Seiten, € 51,50

Wodak, Ruth; Koller, Veronika (Hrsg.):
Handbook of Communication in the Public Sphere. Berlin; New York: de Gruyter, 2008 (Handbooks of Applied Linguistics [HAL] 3). – ISBN 978-3-11-018832-5. 462 Seiten, € 198,–

Wöllstein, Angelika:

Konzepte der Satzkonnexion. Tübingen: Stauffenburg, 2008 (Studien zur deutschen Grammatik 70). – ISBN 978-3-86057-461-4. 259 Seiten, € 44,–

Yu, Xuemei:

Lernziel Handlungskompetenz. Entwicklung von Unterrichtsmodulen für die interkulturelle und handlungsorientierte Vorbereitung chinesischer Studienbewerber auf das Studium in Deutschland. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-550-2. 304 Seiten, € 30,–

Zerwinsky, Susan (Hrsg.):

Lessing in Kabul. Deutsche Sprache, Literatur und Germanistik in Afghanistan. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-569-4. 245 Seiten, € 26,–

Ziem, Alexander:

Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Berlin; New York: de Gruyter, 2008 (Sprache und Wissen 2). – ISBN 978-3-11-020275-5. 485 Seiten, € 118,–

II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2008:

Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

CORNELSEN

Hermann, Ursula:

Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 978-3-06-020016-0. 1216 Seiten, € 24,95

studio d

studio d 1.

Gesamtband 1 (Einheit 1–12). Europäischer Referenzrahmen: A1. Unterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM (Schullizenz). – ISBN 978-3-464-20815-1. € 159,–

studio d 2

Gesamtband 2 (Einheit 1–12). Europäischer Referenzrahmen: A2. Vokabeltaschenbuch Deutsch-Englisch. – ISBN 978-3-464-20832-8. € 6,75

Unterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM plus DVD und CDs. Paket bestehend aus ISBN 978-3-464-20747-5, 978-3-464-20846-5 und 978-3-464-20718-5. – ISBN 978-3-464-20842-7. DVD 40 Min., CDs 72 Min., € 68,–

Unterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM (Schullizenz). – ISBN 978-3-464-20830-4. € 159,–

studio d 3

Gesamtband 3 (Einheit 1–10). Europäischer Referenzrahmen: B1.

Unterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM (Schullizenz). – ISBN 978-3-464-20847-2. € 159,–

Unterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM (Einzellizenz). – ISBN 978-3-464-20750-5. € 29,95

Übungsbooklet zum Video (10er Pack). – ISBN 978-3-464-20850-2. 42 Seiten, € 15,75

Unterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM (10er Pack). – ISBN 978-3-464-20890-8. € 150,-

Unterrichtsvorbereitung interaktiv auf CD-ROM (5er Pack). – ISBN 978-3-464-20889-2. € 100,-

Unterrichtsvorbereitung (Print). – ISBN 978-3-464-20735-2. 192 Seiten, € 15,75

Video-DVD mit Übungsbooklet. – ISBN 978-3-464-20817-5. DVD 40 Min., 42 Seiten, € 46,95

Sprachtraining (mit eingelegten Lösungen). – ISBN 978-3-464-20720-8. 72 Seiten, € 9,95

Der Einstieg Vorkurs – Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsheft mit CD und Lernkarten. – ISBN 978-3-464-20840-3. 74 Min., 56 Seiten, € 8,95

Prima – Deutsch für Jugendliche

Testvorbereitungsheft A1 und Modelltest Fit in Deutsch 1. Für Prima – Deutsch für Jugendliche Band 1/2. Mit Hör-CD. Europäischer Referenzrahmen: A1. – ISBN 978-3-06-020078-8. 57 Min., 72 Seiten, € 14,95

Prima – Deutsch für Jugendliche. Band 2. Europäischer Referenzrahmen: A1. Schülerbuch. – ISBN 978-3-06-020067-2. 80 Seiten, € 12,95

Arbeitsbuch mit CD. – ISBN 978-3-06-020068-9. 54 Min., 80 Seiten, € 9,95

Audio-CD. – ISBN 978-3-06-020069-6. 75 Min., € 13,75

Handreichungen für den Unterricht. – ISBN 978-3-06-020170-9. 104 Seiten, € 13,50

Prima – Deutsch für Jugendliche. Band 3. Europäischer Referenzrahmen: A2. Schülerbuch. – ISBN 978-3-06-020075-7. 80 Seiten, € 12,95

Arbeitsbuch mit CD. – ISBN 978-3-06-020076-4. 56 Min., 80 Seiten, € 9,95

Audio-CD. – ISBN 978-3-06-020077-1. 75 Min., € 13,75

Lextra

DaF Lernkrimi Europäischer Referenzrahmen: A2/B1

Borbein, Volker; Lohéac-Wieders, Marie-Claire:

Ein Fall für Patrick Reich: Tatort Krankenhaus. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01503-0. 37 Min., 48 Seiten, € 9,95

Ein Fall für Patrick Reich: Tod in der Oper. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01504-7. 40 Min., 56 Seiten, € 9,95

Ein Fall für Patrick Reich: Jeder ist käuflich. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01501-6. 35 Min., 48 Seiten, € 9,95

Ein Fall für Patrick Reich: Tödlicher Cocktail. Krimi-Lektüre mit Hörbuch. – ISBN 978-3-589-01502-3. 33 Min., 48 Seiten, € 9,95

DaF-Krimi Paket. Besteht aus Tatort Krankenhaus, Tod in der Oper, Jeder ist käuflich und Tödlicher Cocktail. – ISBN 978-3-589-01507-8. € 24,95

DaF Grund- und Aufbauwortschatz nach Themen

Lernwörterbuch Grund- und Aufbauwortschatz. Europäischer Referenzrahmen: A1–B2. – ISBN 978-3-589-01559-7. 240 Seiten, € 13,95

Übungsbuch Grundwortschatz. Europäischer Referenzrahmen: A1–B1. – ISBN 978-3-589-01560-3. 160 Seiten, € 12,95

CORNELSEN SCRIPTOR

Tschirner, Erwin:

Lextra: Grund- und Aufbauwortschatz nach Themen: Deutsch als Fremdsprache: Europäischer Referenzrahmen: A1–B1. Übungsbuch Grundwortschatz. – ISBN 978-3-589-01560-3. € 12,95

FABOUDA

DSH-Training

Aufbauprogramm Hören. Wortschatz. + CD. – ISBN 978-3-930861-92-7. 64 Seiten, € 16,95

HEP

Bausteine Deutsch.

Ein Trainingsbuch für die Sekundarstufe II und die Tertiärstufe

Trainingsbuch. – ISBN 978-3-03905-446-6. 120 Seiten, € 19,–

Lösungsheft. – ISBN 978-3-03905-447-3. 30 Seiten, € 13,–

CD-ROM. Lösungsheft plus Folienvorlagen bzw. PDF für Beamer. – ISBN 978-3-03905-448-0. € 33,–

HUEBER

Schritte

Schritte 1

Intensivtrainer mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-111704-7. 80 Seiten, € 6,95

Schritte 3–4

Intensivtrainer mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-051806-7. 80 Seiten, € 6,95

Schritte international 1

Interaktives Lehrerhandbuch. CD-ROM. – ISBN 978-3-19-221851-4. € 29,95

Schritte international 2

Interaktives Lehrerhandbuch. CD-ROM. – ISBN 978-3-19-221807-1. € 29,95

Schritte international 3–4

Intensivtrainer mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-051806-7. € 7,95

Lagune

Lagune 3

Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-011626-3. 196 Seiten, € 11,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-031626-7. 220 Seiten, € 19,95

CD-ROM. – ISBN 978-3-19-131626-6. € 19,95

Deutsch als Zweitsprache. Zur Orientierung

Kursbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-001499-6. 60 Seiten, € 8,95

Ziel B2/1

Niveaustufe B2/1

Kursbuch. – ISBN 978-3-19-001674-7. 140 Seiten, € 10,95

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-031674-8. 130 Min., € 18,95

Arbeitsbuch mit Lerner-Audio-CD / CD-ROM. – ISBN 978-3-19-011674-4. 180 Seiten, € 9,95

Arbeitsbuch Lektion 1–8 ohne Lerner-CD / CD-ROM. – ISBN 978-3-19-171674-5. 120 Seiten, € 8,95

Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-031674-8. 79 Min., € 9,95

Lösungen zum Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-031674-8. 52 Seiten, € 4,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-131674-7. € 19,50

Extra-CD-ROM. € 24,95

KIKUS Deutsch

Bildkarten. – ISBN 978-3-19-351431-8. 480 Karten, € 39,95

Arbeitsblätter 1. – ISBN 978-3-19-321431-7. 25 Blätter, € 9,95

Arbeitsblätter 2. – ISBN 978-3-19-331431-4. 30 Blätter, € 9,95

Arbeitsblätter 3. – ISBN 978-3-19-341431-1. 31 Blätter, € 9,95

Arbeitsblätter Bildkärtchen. – ISBN 978-3-19-361431-5. 21 Blätter, € 8,50

Spielerisch Deutsch lernen. Deutsch als Zweitsprache / Fremdsprache

Erste Wörter und Sätze – Vorschule. – ISBN 978-3-19-009470-7. 32 Seiten, € 5,95

Wortschatz und Grammatik – Lernstufe 1. – ISBN 978-3-19-019470-4. 32 Seiten, € 5,95

Wortschatzerweiterung und Grammatik – Lernstufe 2. – ISBN 978-3-19-029470-1. 32 Seiten, € 5,95

Wortschatzvertiefung und Grammatik – Lernstufe 3. – ISBN 978-3-19-039470-4. 32 Seiten, € 5,95

Planetino

Deutsch für Kinder

Planetino 1

Kursbuch. – ISBN 978-3-19-301577-8. 100 Seiten, € 12,95

Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-311577-5. 112 Seiten, € 10,95

Lehrerhandbuch. ISBN 978-3-19-321577-2. € 12,50

3 Audio-CDs. – ISBN 978-3-19-331577-9. 193 Min., € 23,95

deutsch.com 1

Deutsch als Fremdsprache A1

Kursbuch. – ISBN 978-3-19-001658-7. 132 Seiten, € 12,95

Arbeitsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-011658-4. 160 Seiten, € 12,50

2 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-051658-2. 93 Min., € 25,50

Ideen 1

Deutsch als Fremdsprache

[für Jugendliche und junge Erwachsene]

Kursbuch. ISBN 978-3-19-001823-9. 140 Seiten, € 12,95

Arbeitsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-011823-6. 152 Seiten, € 12,50

3 Audio-CDs zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-051823-4. 177 Min., € 27,50

AusBlick 1

Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-021860-8. 96 Seiten, € 21,50

Alltag, Beruf & Co.

Alltag, Beruf & Co. 1

Kursbuch und Arbeitsbuch. Mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. – ISBN 978-3-19-101590-9. 120 Seiten, € 14,95

Audio-CD zum Kursbuch. – ISBN 978-3-19-131590-0. 76 Min., € 14,95

Wörterlernheft. – ISBN 978-3-19-151590-4. 48 Seiten, € 6,95

Lehrerhandbuch. – ISBN 978-3-19-141590-7. € 14,95

Geschäftskommunikation

Geschäftskommunikation – Besser Telefonieren

Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 978-3-19-201587-8. 112 Seiten, € 19,95

deutsch üben – Taschentrainer

Artikel. – ISBN 978-3-19-207493-6. 124 Seiten, € 7,95

Stang, Christian:

»Das Gleiche ist nicht dasselbe!« – **Stolpersteine der deutschen Sprache.** – ISBN 978-3-19-257493-1. 112 Seiten, € 7,95

Wheel Deutsch

Akkusativ oder Dativ? – ISBN 978-3-19-909546-0. € 3,95

Präpositionen. – ISBN 978-3-19-929546-4. € 3,95

der, die, das. Artikel und Plural. – ISBN 978-3-19-939546-1. € 3,95

Elektronische Wörterbücher

EX-word EW-G300

Schüler und Studenten. – ISBN 978-3-19-009587-2. € 149,90

EX-word EW-G3500

Lehrer und Professoren. – ISBN 978-3-19-109587-1. € 249,90

EX-word EW-G5500

Lehrer und Professoren. – ISBN 978-3-19-209587-0. € 299,90

Hueber

Zweisprachige Wörterbücher

Ślownik dla uczących się języka niemieckiego.

Deutsch-Polnisch / Polnisch-Deutsch. – ISBN 978-3-19-001737-9. 1250 Seiten, € 22,95

TestDaF Musterprüfung

TestDaF Musterprüfung 3

Heft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-141699-7. € 9,95

TestDaF Musterprüfung 4

Heft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-171699-8. € 9,95

Hueber Lese-Novelas

Niveaustufe A1

Vera, Heidelberg.

Leseheft. – ISBN 978-3-19-101023-2. 44 Seiten, € 5,50

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-111023-9. 56 Min., € 13,50

Box: Leseheft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-121023-6. € 14,95

Claudia, Mallorca

Leseheft. – ISBN 978-3-19-201023-1. 40 Seiten, € 5,50

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-211023-8. 51 Min., € 13,50

Box: Leseheft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-221023-5. € 14,95

Lesehefte Deutsch als Fremdsprache

Niveaustufe B1

Krimis mit Carsten Tsara

Die ganze Wahrheit. Carsten Tsara hat Besuch.

Leseheft. – ISBN 978-3-19-201669-1. 56 Seiten, € 5,95

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-211669-8. 65 Min., € 13,95

Box: Leseheft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-221669-5. € 14,95

Der Passagier und andere Geschichten.

Leseheft. – ISBN 978-3-19-201666-0. 76 Seiten, € 5,95

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-231666-1. 42 Min., € 13,95

Box: Leseheft mit Audio-CD. ISBN 978-3-19-211666-7. € 14,95

Niveaustufe B2

Die Fantasien des Herrn Röpke und andere Geschichten.

Leseheft. – ISBN 978-3-19-301670-6. 55 Seiten, € 5,95

Audio-CD. – ISBN 978-3-19-321670-0. 50 Min., € 13,95

Box: Leseheft mit Audio-CD. – ISBN 978-3-19-341670-4. € 14,95

Literatur

Reineke Fuchs. Audio-CD. – ISBN 978-3-19-301661-4. 77 Min., € 13,50

Das Sprachenspiel NEW AMICI!

Deutsch-Chinesisch

525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-509585-3. € 36,95

Deutsch-Englisch

525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-109585-7. € 36,95

Deutsch-Französisch

525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-209585-6. € 36,95

Deutsch-Italienisch

525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-309585-5. € 36,95

Deutsch-Japanisch

525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-609585-2. € 36,95

Deutsch-Polnisch

525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-909585-9. € 36,95

Deutsch-Russisch

525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-709585-1. € 36,95

Deutsch-Spanisch

525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-409585-4. € 36,95

Deutsch-Türkisch

525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-809585-0. € 36,95

Reiseversion**Deutsch-Englisch**

336 Karten, 1 Spezialwürfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-109586-4. € 19,95

Deutsch-Französisch

336 Karten, 1 Spezialwürfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-209586-3. € 19,95

Deutsch-Italienisch

336 Karten, 1 Spezialwürfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-309586-2. € 19,95

Deutsch-Spanisch

336 Karten, 1 Spezialwürfel, Spielregeln & Mini-Atlas. – ISBN 978-3-19-409586-1. € 19,95

Qualifiziert unterrichten

Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache

Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung. – ISBN 978-3-19-121751-8. 266 Seiten, € 19,95

AG der Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein:

Leitfaden für Sprachkursleiter. – ISBN 978-3-19-180304-9. 64 Seiten, € 7,95

Hueber Wörterbuch

Diccionario práctico. Deutsch als Fremdsprache

Alemán – Español / Español – Alemán. – ISBN 978-3-19-101738-5. 700 Seiten, € 14,95

Goethe-Institut (Hrsg.):

Prüfungsmaterialien

Elektronisches Prüfungstraining B1. CD-ROM. – ISBN 978-3-19-031651-9. € 24,95

KLETT**Passwort Deutsch****Passwort Deutsch 1**

Kurs- und Übungsbuch + CD. – ISBN 3-12-675807-X. 222 Seiten, € 16,90

Kursbuch + 2 CDs (3bg.) – ISBN 3-12-675915-7. 176 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 2

Kursbuch + 2 CDs (3bg.). – ISBN 3-12-675925-4. 176 Seiten, € 16,90

Kurs- und Übungsbuch + CD. – ISBN 3-12-675827-4. 222 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 3

Kurs- und Übungsbuch + CD. – ISBN 3-12-675847-9. 224 Seiten, € 16,90

Paket Rundum. 3 – ISBN 3-12-675258-6. 14,90

Kursbuch + 2 CDs (3bg.). – ISBN 3-12-675935-1. 176 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 4

Kurs- und Übungsbuch + CD. – ISBN 3-12-675867-3. 224 Seiten, € 16,90

Passwort Deutsch 5

Kurs- und Übungsbuch + CD. – ISBN 3-12-675887-8. 224 Seiten, € 16,90

Mittelpunkt**Mittelpunkt B2.1**

Lehr- und Arbeitsbuch + CD, L. 1–6. – ISBN 3-12-676620-X. 199 Seiten, € 19,50

CDs zu B2.1, L. 1–6. – ISBN 3-12-676625-0. € 14,50

Mittelpunkt B2.2

Lehr- und Arbeitsbuch + CD, L. 7–12. – ISBN 3-12-676621-8. 214 Seiten, € 19,50

CDs zu B 2.2, L. 7–12. – ISBN 3-12-676626-9. € 14,50

Mittelpunkt C1

Lehrbuch. – ISBN 3-12-676610-2. 183 Seiten, € 22,50

Arbeitsbuch + CD. – ISBN 3-12-676611-0. 199 Seiten, € 16,50

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-676612-9. 133 Seiten, € 12,50

4 CDs. – ISBN 3-12-676616-1. € 26,50

Mittelpunkt C1.1

Lehr- und Arbeitsbuch + CD, L. 1–6. – ISBN 3-12-676630-7. 200 Seiten, € 19,50

CDs zu C1.1, L. 1–6. – ISBN 3-12-676635-8. € 14,50

Mittelpunkt C1.2

Lehr- und Arbeitsbuch + CD, L. 7–12. – ISBN 3-12-676631-5. 216 Seiten, € 19,50

CDs zu C1.2, L. 7–12. – ISBN 3-12-676636-6. € 14,50

Mittelpunkt B2 + C1, Redemittelsammlung. – ISBN 3-12-676615-3. 64 Seiten, € 6,95

Team Deutsch

Team Deutsch 1

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675941-6. 151 Seiten, € 12,90

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675942-4. 152 Seiten, € 13,50

Kursbuch + 2 CDs. – ISBN 3-12-675940-8. 152 Seiten, € 16,50

Wörterheft dt.-gr. – ISBN 3-12-675943-2. € 6,95

Team Deutsch 2

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675951-3. 151 Seiten, € 12,90

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675952-1. 151 Seiten, € 13,50

Kursbuch + 2 CDs. – ISBN 3-12-675950-5. 151 Seiten, € 16,50

Wörterheft dt.-gr. – ISBN 3-12-675953-X. € 6,95

Team Deutsch 3

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675961-0. 144 Seiten, € 12,90

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675962-9. € 13,50

Kursbuch + 3 CDs. – ISBN 3-12-675960-2. 159 Seiten, € 16,50

Wörterheft dt.-gr. – ISBN 3-12-675963-7. € 6,95

Deutsch im Detail

Deutsch im Detail 1. – ISBN 3-12-675170-9. € 21,75

Deutsch im Detail 2. – ISBN 3-12-675171-7. € 22,95

Deutsch im Detail, Begleitband + CD-Rom. – ISBN 3-12-675172-5. € 58,50

Mit Erfolg zum Zertifikat

Mit Erfolg zum Zertifikat für Jugendliche.

Übungsbuch/Testbuch + CDs. – ISBN 3-12-675446-5. 182 Seiten, € 19,50

Lösungen. – ISBN 3-12-675447-3. 32 Seiten, € 4,90

Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat. B2

Testbuch + CD. – ISBN 3-12-675831-2. € 15,50

Übungsbuch + CD. – ISBN 3-12-675830-4. € 18,50

Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat. C1

Übungsbuch + CD. – ISBN 3-12-675834-7. € 18,50

Testbuch + CD. – ISBN 3-12-675835-5. € 15,50

Easy Readers

Easy Readers

Tochterliebe. – ISBN 3-12-675656-5. € 7,95

Ein dramatischer Urlaub. – ISBN 3-12-675697-2. € 8,45

Auf gefährlichen Wegen. – ISBN 3-12-675698-0. € 8,45

Easy Readers A

Das doppelte Lottchen. – ISBN 3-12-675695-6. € 7,95

Easy Readers C

Knallhart. – ISBN 3-12-675638-7. € 8,20

Eli Spiel

Verb bingo.

Fragen und Antworten. – ISBN 3-12-534757-2. € 19,95

Verben Bingo. Deutsch spielend lernen. – ISBN 3-12-534758-0. € 19,95

Wer ist das? – ISBN 3-12-534759-9. € 19,95

Das ABC-Haus

Das ABC-Haus, Arbeitsheft 1 – NEU. – ISBN 3-12-675667-0. € 6,40

Das ABC-Haus, CD. – ISBN 3-12-675666-2. € 19,90

Fabuli

Schülerbuch. – ISBN 3-12-676170-4. € 14,90

CD. – ISBN 3-12-676173-9. € 16,50

Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-676171-2. € 11,90

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-676172-0. € 14,90

Tatort DaF

Das Auge vom Bodensee. – ISBN 3-12-556009-8. 48 Seiten, € 9,95

Die Lerche aus Leipzig. – ISBN 3-12-556010-1. 48 Seiten, € 9,95

Gefährliches Spiel in E. – ISBN 3-12-556011-X. 48 Seiten, € 9,95

Perfekt in Deutsch

Schülerbuch. – ISBN 3-12-675305-1. 175 Seiten, € 16,90

Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675306-X. € 9,90

Klipp und Klar

Klipp und Klar (mit Lösungen). – ISBN 3-12-675322-1. € 16,90

Klipp und Klar (ohne Lösungen). – ISBN 3-12-675327-2. € 15,90

Das neue Deutschmobil

Das neue Deutschmobil 1

Kursbuch + CD. – ISBN 3-12-676104-6. € 17,50

Schümann, Anja:

Visuell. Alltagsbilder für Deutsch als Fremdsprache. 3. – ISBN -12-675444-9. 72 Seiten, € 24,90

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas:
Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe Neu. – ISBN 3-12-675422-8. 256 Seiten, € 22,90

Ur, Penny; Wright, Andrew:

111 Kurzrezepte DaF. – ISBN 3-12-768781-8. € 17,90

Mit Erfolg zu Start Deutsch.

Mit Erfolg zu Start Deutsch 1

Prüfungsvorbereitung. – ISBN 3-12-675397-3. 80 Seiten, € 12,95

B2-Tests Zu B2-Finale

Zur Vorbereitung auf die ÖSD-Prüfung Mittelstufe Deutsch und das Goethe-Zertifikat B2. – ISBN 3-12-675399-X. € 18,50

Zwei hungrige Würmer. – ISBN 3-12-676195-X. € 9,90

Deutsche Kinderlieder. – ISBN 3-12-675467-8. 31 Seiten, € 9,95

Mama lernt Deutsch, Kursbuch + CD. – ISBN 3-12-676190-9. € 12,95

22 Brettspiele DaF. – ISBN 3-12-768812-1. € 17,90

45 Stunden Deutschland

Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur. Kursmaterial mit Audio-CD. – ISBN 3-12-675246-2. 95 Seiten, € 9,50

Martin Luther King (DVD). – ISBN 3-12-532366-5. € 39,90

Ben liebt Anna. CD. – ISBN 3-12-675639-5. € 9,95

LANGENSCHIEDT

Aspekte. Mittelstufe Deutsch**Aspekte 1 (B1+)**

Lehrerhandreichungen. – ISBN 978-3-468-47473-6. 144 Seiten, € 13,95

Aspekte 2 (B2)

Lehrbuch mit DVD. – ISBN 978-3-468-47484-2. 200 Seiten, 59 Min., € 21,90

Lehrbuch ohne DVD. – ISBN 978-3-468-47481-1. 200 Seiten, € 16,95

DVD zum Lehrbuch. – ISBN 978-3-468-47485-9. 59 Min., € 19,95

Audio-CDs zum Lehrbuch. – ISBN 978-3-467-47486-6. 115 Min., € 24,90

Arbeitsbuch mit Übungstests auf CD-ROM. – ISBN 978-3-468-47482-8. 184 Seiten, € 12,95

Der grüne Max

Der grüne Max. Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe

Der grüne Max 1

Lehrerhandreichungen. – ISBN 978-3-468-98822-6. 64 Seiten, € 10,95

Der grüne Max 2

Lehrbuch. – ISBN 978-3-468-98830-1. 104 Seiten, € 11,95

Arbeitsbuch mit Audio-CD. – ISBN 978-3-468-98831-8. 120 Seiten, € 9,95

Audio-CD. – ISBN 978-3-468-98833-2. 60 Min., € 13,95

Lehrerhandreichungen. – ISBN 978-3-468-98832-5. 112 Seiten, € 10,95

geni@

Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche

geni@ A1

geni@l Ferienheft A1. + CD. – ISBN 978-3-468-47590-0. 64 Seiten, 44 Min., € 7,95

geni@ A2.

Arbeitsbuch, französische Ausgabe. – ISBN 978-3-468-96716-0. 104 Seiten, € 9,95

geni@l Ferienheft A2 + CD. – ISBN 978-3-468-47591-7. 64 Seiten, 46 Min., € 7,95

Reihe: »Leo & Co. Leichte Lektüren für Deutsch als Fremdsprache in 3 Stufen«

Niveau A1–A2

Gebrochene Herzen. + CD. – ISBN 978-3-468-49745-2. 64 Seiten, € 6,95

Die Neue. + CD. – ISBN 978-3-468-49746-9. 64 Seiten, € 6,95

Schwere Kost. + CD. – ISBN 978-3-468-49747-6. 64 Seiten, € 6,95

Der 80. Geburtstag. + CD. – ISBN 978-3-468-49748-3. 64 Seiten, € 6,95

Niveau A2

Der Jaguar. + CD. – ISBN 978-3-468-49750-6. 64 Seiten, € 6,95

Unter Verdacht. + CD. – ISBN 978-3-468-49753-7. 64 Seiten, € 6,95

Schöne Ferien. + CD. – ISBN 978-3-468-49749-0. 64 Seiten, € 6,95

Große Gefühle. + CD. – ISBN 978-3-468-49752-0. 64 Seiten, € 6,95

Niveau A2–B1

Stille Nacht. + CD. – ISBN 978-3-468-49754-4. 64 Seiten, € 6,95

Leichte Beute. + CD. – ISBN 978-3-468-49755-1. 64 Seiten, € 6,95

Wirtschaftskommunikation Deutsch Neu

Lehrbuch. – ISBN 978-3-468-90465-3. 224 Seiten, € 21,95

2 Audio-CDs. – ISBN 978-3-468-90467-7. 116 Min., € 24,90

DVD. – ISBN 978-3-468-90468-4. € 39,90

Intensivtrainer

Schreiben. A1/A2. – ISBN 978-3-468-49155-9. 64 Seiten, € 9,95

Schreiben in Alltag und Beruf. A2/B1. – ISBN 978-3-468-49156-6. 80 Seiten, € 9,95

Wortschatz. A2. – ISBN 978-3-468-49182-5. 80 Seiten, € 9,95

Riegler-Poyet, Margarete; Straub, Bernard; Thiele, Paul:

Das Testbuch Wirtschaftsdeutsch, Neu. – ISBN 978-3-468-49841-1. 144 Seiten, € 19,95

Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese; Leimbacher, Eric:

Wirtschaftsdeutsch von A–Z Neu. – ISBN 978-3-468-49869-5. 192 Seiten, € 19,95

Borbein, Volker; Baumgarten, Christian:
Abenteuer Alltag. Texte für Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 978-3-468-49507-6. 136 Seiten, € 11,50

Rohrer, Hans-Heinrich; Schmidt, Carsten:

Kommunizieren im Beruf. 1000 nützliche Redewendungen. – ISBN 978-3-468-90516-2. 208 Seiten, € 12,95

Bolton, Sibylle; Glaboniat, Manuela; Lorenz, Helga; Perlmann-Balme, Michaela; Steiner, Stefanie:

Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. DVD mit Begleitheft. – ISBN 978-3-468-49409-3. 80 Seiten, € 19,95

LIEBAUG-DARTMANN

Lerngrammatik zur Studienvorbereitung

Lehr- und Übungsbuch. – ISBN 978-3-922989-72-1. 152 Seiten, € 9,60

Handbuch. – ISBN 978-3-922989-73-8. 48 Seiten, € 6,20

III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen

Akademie:

<http://www.akademie-verlag.de>
Palisadenstr. 40, 10243 Berlin

Programm: Philosophie, Alte Geschichte, Mediävistik, Neue und Zeitgeschichte, Kunst- und Kulturwissenschaft, Literatur- und Sprachwissenschaft

Beltz

<http://www.beltz.de>

Werderstr. 10, 69469 Weinheim
Programm: Pädagogik, Frühpädagogik, Pflege, Psychologie, Weiterbildung, Ratgeber, Kinder- und Jugendbücher

Böhlau

<http://www.boehlau.de>

Wiesingerstraße 1, A-1010 Wien
Programm: Kunstgeschichte, Germanistik, Pädagogik, Bildungsforschung, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaften, Theologie, Volkskunde, Ethnologie, Publizistik

Campus

<http://www.campus.de>

Kurfürstenstr. 49, 60486 Frankfurt a. M.
Programm: Ratgeber, Wirtschaft, Politik, Gesellschaft, Geschichte, Naturwissenschaft, Sozialwissenschaften, Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaft, Philosophie

Cornelsen Verlag Scriptor

<http://www.cornelsen.de>
Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin
Programm: Studienbücher für Lehramtsstudenten und praxisorientierte Literatur für Referendare und Pädagogen

Cornelsen Verlag GmbH & Co.

<http://www.cornelsen.de>
Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin
Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung

Dumont

<http://www.dumontliteraturundkunst.de>
Amsterdamer Str. 192, 50735 Köln
Programm: Literatur, Kunst, Sachbuch, Lyrik, Design

Verlag edition text + kritik gmbh

<http://www.etk-muenchen.de>
Pf 80 05 29, 81605 München
Programm: Literaturwissenschaft, Literaturkritik, Literaturgeschichte, Frühe Texte der Moderne, Literatur zu Musik und Film. Cinegraph

Fabouda Verlag

<http://www.fabouda.de>
Julius-Leber-Weg 1, 37085 Göttingen
Programm: Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache

Wilhelm Fink Verlag

<http://www.fink.de>
Jühnenplatz 1–3, 33097 Paderborn
Programm: Kulturwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Soziologie, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Politikwissenschaft

A. Francke Verlag

<http://www.narr.de>
Dischingerweg 5, 72070 Tübingen
Programm: Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Geschichte, Soziologie, Politologie, UTB

Walter de Gruyter

<http://www.deGruyter.de>
Postfach 30 34 21, 10728 Berlin
Programm: Theologie, Geisteswissenschaften, Rechts- und Staatswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaften, »Sammlung Göschen«

h.e.p.

<http://www.hep-verlag.ch>
Brunnengasse 34, 3000 Bern 7
Programm: Medien rund ums Lehren und Lernen, Materialien, Foren und Module zum themenbezogenen Austausch

Max Hueber Verlag

<http://www.hueber.de>
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

IFB Institut für Betriebslinguistik

<http://www.ifb-verlag.de>
Schulze-Delitzsch-Str. 40, 33100 Paderborn
Programm: Sprachkultur, Betriebslinguistik, Belletristik, Punktum saliens

Insel

<http://www.suhrkamp.de>
Pf 10194, 60019 Frankfurt a. M.
Programm: Literarische Werke, Hirnforschung, Länder, Medizin, Reise, Musik, Werkausgaben

Iudicium Verlag

<http://www.iudicium.de>
Pf 70 10 67, 81310 München
Programm: Deutsch als Fremdsprache, u. a. »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache«, »Info DaF«, Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft. Programm-

schwerpunkte: Japan und Ostasien (Sachbuch, Wissenschaft, Literatur, Sprache, Kunst), Zeitschriften

Ernst Klett International GmbH

Klett Edition Deutsch

<http://www.klett-verlag.de>

Pf 10 60 16, 70049 Stuttgart

Programm: Unterricht- 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.

Klett-Cotta

<http://www.klett-cotta.de>

Rotebühlstr. 77, 70178 Stuttgart

Programm: Literatur, Tropen, Hobbit-Presse, Sachbuch, Geschichte, Politik, Philosophie, Psychologie, Erziehung, Zeitschriften

Julius Klinkhardt

<http://www.klinkhardt.de>

Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn

Programm: Pädagogik, Schulpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Erwachsenenbildung, Klinkhardt Forschung

Verlag Königshausen & Neumann

<http://www.koenigshausen-neumann.de>

Pf 6007, 97010 Würzburg

Programm: Philosophie, Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Parthas Verlag

<http://www.parthasverlag.de>

Stresemannstr. 30, 10963 Berlin

Programm: Berlin, Biographien, Film, Kunstgeschichte, Kunst, Literatur, Musik, Sachbuch, Zeitgeschichte

Peter Lang GmbH Europäischer Verlag für Wissenschaften

<http://www.peterlang.net>

Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt a. M.

Programm: Wissenschaftliche Literatur (Geistes-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) – Monographien, Dissertationen, Habilitationsschriften, Lehrbücher, Reprints, Lexika, Forschungs- und Kongreßberichte

Langenscheidt Verlag

<http://www.langenscheidt.de>

Pf 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

Liebaug-Dartmann

<http://www.liebaug-dartmann.de>

Johann-Sebastian-Bach-Weg 15, 53340 Meckenheim

Programm: Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache

Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung

<http://www.m-verlag.net>

Erhardtstraße 8, 80469 München

Programm: Dissertationen, Habilitationsschriften, Forschungs- und Tagungsberichte, Jahrbücher, Monographien und Editionen, Medien, Kultur

J. B. Metzler

<https://www.metzlerverlag.de>

Pf 10 32 41, 70028 Stuttgart

Programm: Antike, Geschichte, Kulturwissenschaft, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Musik, Philosophie, Sprache

Verlag Gunter Narr

<http://www.narr.de>

Dischingerweg 5, 72070 Tübingen

Programm: Geisteswissenschaften, speziell Sprach- und Literaturwissenschaften (Romanistik, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Indogermanistik), Semiotik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Fachzeitschriften; ausgewähltes literarisches Programm

Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG

<http://www.niemeyer.de>

Pf 21 40, 72011 Tübingen

Programm: Linguistik und Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Anglistik, Medienwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Judaica Lehr- und Studienbücher, Monographien, Zeitschriften

Ernst Reinhardt Verlag

<http://www.reinhardt-verlag.de>

Pf 20 07 65, 80007 München

Programm: Sprach- und Sprechwissenschaft, Philosophie, Religion, Psychologie, Pädagogik, Management, Gerontologie, Medizin, Musiknoten

Schmetterling

Lindenspürstr. 38b, 70176 Stuttgart

Programm: 3. Welt, Kultur, Musik, Belletristik, Fremdsprachen, DaF

Erich Schmidt Verlag

<http://www.ESV.info>

Genthiner Straße 30 G, 10785 Berlin; Pf 30 42 40, 10724 Berlin

Programm: Philologisch-geisteswissenschaftlicher Verlagsbereich: Philologie, Linguistik, Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Philosophie, Volkskunde

Schneider Verlag Hohengehren

<http://www.paedagogik.de>

Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Programm: Arbeitslehre, Berufsbildung, Betriebspädagogik, Buchführung, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch, Erwachsenenbildung, Gesundheit, Grundschule, Hauptschule, Sonderschule, Philosophie,

Pädagogik, Sozialpädagogik, Interkulturelle Erziehung

Schöningh

<http://www.schoeningh.de>

Postfach 2540, 33055 Paderborn

Programm: Geschichte, Philosophie, Sprach- und Literaturwissenschaft, Theologie

Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH

<http://www.stauffenburg.de>

Pf 25 25, 72015 Tübingen

Programm: Verlag für Wissenschaft und Sachbuch. Übersetzungswissenschaft, klassische Philologie, Kulturwissenschaft, Semiotik, Sprach- und Literaturwissenschaft, Arbeitsmaterialien für das Studium, Programm Julius Groos

UTB für Wissenschaft

Uni-Taschenbücher GmbH

<http://www.utb.de>

Pf 80 11 24, 70511 Stuttgart

Programm: UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher, Wissenschaftliche Taschenbücher für alle Fachbereiche, Lehrbücher, Wörterbücher, kommentierte Ausgaben zu Standard-Texten, Tabellen und Formelwerke, Arbeitsbücher für Studenten und Oberschüler. UTB-Große Reihe

Universitätsverlag Göttingen

<http://www.univerlag.uni-goettingen.de>

Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Platz der Göttinger Sieben 1, 37073 Göttingen

Programm: Altphilologie, Arabistik, Ethnologie, Geschichte, Historische Anthropologie, Literaturwissenschaften, Mathematik, Medizin, Physik, Pädagogik, Sozialwissenschaften, Wissenschaftstheorie

Universitätsverlag C. Winter

<http://www.winter-verlag-hd.de>

Dossenheimer Landstr. 13, 69121 Heidelberg

Programm: Anglistik, Germanistik, Geschichte, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Orientalistik, Philosophie, Rechtswissenschaft, Religionswissenschaft, Romanistik, Slavistik, Sprachwissenschaft. Programm »Edition Schindeler«: Behinderten-Literatur

Universitätsverlag Konstanz UVK

<http://www.uvk.de>

Pf 10 20 51, 78420 Konstanz

Programm: Sozialwissenschaften, Kom-

munikationswissenschaft, Journalismus, Geschichts- und Kulturwissenschaft

Vandenhoeck & Ruprecht

<http://www.v-r.de>

Theaterstr. 13, 37070 Göttingen

Programm: Theologie/Religion, Literatur- und Sprachwissenschaft, Philosophie, Musik, Geschichte, Psychologie, Pädagogik, Kunst, Mathematik, Bücher für den Schulunterricht