

# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1

33. Jahrgang

DAAD

Februar 2006

---

### Inhalt

---

<b>Artikel</b>	<i>Sylvia Fischer</i> »An der Uni ist alles ganz anders«. Warum Deutsch lernen ein Kulturbruch sein kann	3
	<i>Minna Maijala</i> Zur Problematik der Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für das Fach Deutsch. Ein Beitrag am Beispiel der Behandlung des Nationalsozialismus	13
<b>DaF im Ausland</b>	<i>Andreas Gross</i> »Ich kenne die Deutschen zu wenig, um mich vor ihnen zu fürchten.« Einstellungen polnischer Studierender gegenüber Polen und Deutschen	31
<b>Didaktik DaF/ Aus der Praxis</b>	<i>Gisela Tütken</i> Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands	52
<b>Bibliographie</b>	<i>Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck</i> Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2005	91
<b>Über die Autoren</b>		119
<b>Abstracts</b>		120

---



## »An der Uni ist alles ganz anders«. Warum Deutsch lernen ein Kulturbruch sein kann

Sylvia Fischer

### 1. Italienische Lerntradition im Schulfach Deutsch

Italienische Studierende erleben im Laufe ihres Studiums an der Universität Modena einen Kulturbruch. Was meine ich mit Kulturbruch? Es bedeutet, daß DaF-Studierende<sup>1</sup> mit einer Methode konfrontiert werden, die im Hinblick auf das traditionelle Bildungssystem neu, exotisch, wenn nicht sogar revolutionär erscheint. Bisherige Erwartungen der Lernenden werden über Bord geworfen bzw. in Frage gestellt.

Doch zunächst ein Wort zur italienischen Lerntradition im Schulfach Deutsch. Daten, die ich im Rahmen meiner Dissertation erhoben habe, zeigen, daß die interviewten italienischen DaF-Studierenden eine Art *Kulturbruch* erleben. Die Interviews mit den Studierenden des dritten Jahres, die bereits Deutsch an der Schule hatten, zeichnen folgendes, stark vereinfachendes Bild des Deutschunterrichts der Sekundarstufe: In den ersten Jahren werden die wichtigsten Grammatikregeln erklärt und Wörter gelernt, und im vorletzten bzw. letzten Jahr<sup>2</sup> wird schließlich Literatur gelehrt, was meist auf Italienisch geschieht, da das Thema als zu schwierig betrachtet wird, um es auf Deutsch abzuhandeln. Im folgenden

ein Beleg aus den Interviews, der für viele steht.

»La lezione si svolgeva così: la professoressa *spiegava la regola* e dopo si scriveva la regola e tutto e si *facevano esercizi sulla regola appresa*. Mentre il quinto anno è stata *letteratura*, quindi autori tedeschi e romanticismo, queste cose qua, solo *letteratura*.«

»Der Unterricht lief so ab, die Lehrerin *erklärte uns die Regel* und dann schrieben wir die Regel auf und alles, und dann wurden *Übungen zur gelernten Regel* gemacht. Im fünften Jahr dagegen haben wir *Literatur* gemacht, also deutsche Autoren und Romantik sowas, nur *Literatur*.« (Übersetzung von der Autorin)

Die Studierenden berichten also von ihrer Schulerfahrung, die mehr oder weniger auf dem Schema Grammatik – Wortschatz – Literatur basiert. Einige schätzen ihre Erfahrung negativ ein, andere haben Positives erlebt. Doch insgesamt ist es wichtig, festzuhalten, daß alle mit demselben Modell bzw. Lehrstil konfrontiert wurden, ob sie dies nun gut oder schlecht fanden, ist eine andere Frage.

Wenn die Studierenden schließlich an der Universität Modena ihr Deutschstudium beginnen, haben sie dagegen mit einem Modell zu tun, das immersiv konzipiert ist. Das Modeneser Deutschstudium sieht vor allem »forschendes Lernen,

1 Studierende des dritten Jahres des Studiengangs *Lingue e Culture Europee* der Universität Modena.

2 Wenn die SchülerInnen drei Jahre Deutsch an der Schule hatten, dann nur im letzten Jahr, wenn sie fünf Jahre Deutsch hatten im vierten und fünften Jahr.

nachahmendes Lernen und Immersion« vor (vgl. Hornung 2003a). Es basiert im Sinne von Wode auf der Vorstellung,

»daß das Erlernen mehrerer Sprachen das Natürlichste von der Welt ist und daß Sprachenlernen gewissermaßen als (Neben)Produkt der Sozialisation und der kognitiven Bewältigung der Umwelt weitgehend unbewußt miterfolgt« (Wode 1995: 19).

Das akademische Deutschstudium wird dadurch z. B. als Sprachwissenschaft zum Sachfach, das natürlich auf Deutsch studiert wird, so daß die Sprache v. a. das Medium des Lernens ist, was zu einer Beschleunigung des Lernprozesses führt (vgl. Hornung 2003a).

Neben der Orientierung an sprachlicher *Immersion* (Ricci Garotti 1999) basiert der Deutschunterricht an der Universität Modena auf der aktiven Förderung von Sprachbewußtheit durch Reflexion über sprachlichen In- und Output. Im Wechselspiel von Immersion und *Awareness* (Edmondson/House 1997) wird den Studierenden ein »Sprachbad« geboten, bei dem immer wieder Inseln der Sprachreflexion angesteuert werden können, die zu wachsendem Bewußtwerden über sprachliche Vorgänge anregen. Die Studierenden sollen sich also auf ein didaktisches Modell einlassen, das weniger erklärt, sondern das Lernen durch authentische Vorbilder, Nachahmung und Reflexion verlangt.

Im Rahmen dieses Ansatzes, der im Hinblick auf das traditionelle Schul- und Universitätssystem einen Kulturbruch darstellt, habe ich die subjektiven Theorien italienischer Studierender des dritten Studienjahres des Studiengangs *Lingue e Culture Europee* über das Sprechen auf Deutsch erhoben<sup>1</sup> und werde im folgenden darlegen, welche Aussagen

die Studierenden über ihre Erfahrungen mit Deutsch an der Universität Modena machen. Das Projekt orientiert sich dabei am Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* (FST) von Groeben/Wahl/Schlee/Scheele (1988), dessen zugrundeliegendes Menschenbild das des epistemologischen Subjektmodells ist, das die Autonomie, Reflexivität und Intentionalität des Menschen hervorhebt.

## 2. Ein Unterrichtsmodell als Kulturbruch

Die Untersuchung zeigt, inwiefern das beschriebene Unterrichtsmodell zu einem Kulturbruch führt. Bei der Verschriftlichung der insgesamt 17 Interviews, die durchschnittlich zwischen dreißig Minuten und einer Stunde dauerten, und der anschließenden Auswertung fielen Aussagen auf, die Verwunderung, Erstaunen, Unwillen oder Unverständnis über die Unterrichtsmethode im Fach Deutsch zum Ausdruck brachten.

Ich möchte einige Aussagen vorstellen, die verdeutlichen, wie die Studierenden auf das ihnen unbekanntere Modell reagieren.

### Beispiel 1 (auf Deutsch interviewt)

► »Und im Lektorat war es vielleicht im erstes Jahr ein bißchen *chaotisch* [...] in einer Gruppe waren wir ein bißchen *schüchtern* und hatten wir viel Hemmungen mit dem Reden [...]«.

Zunächst wird bemerkt, daß das neue Modell zu ein bißchen Schüchternheit führte, man wußte nicht so genau, was die Lehrenden eigentlich wollten, worauf sie hinauswollten. Das Chaos kann ein Hinweis darauf sein, daß die Stunden nicht mehr nach dem bekannten Schema ablaufen. Die *Ambiguitätstoleranz* (vgl.

1 Ich habe mich auf das dritte Studienjahr beschränkt, da alle Studierenden bereits zu Anfang des Jahres mindestens zwei Jahre Deutsch studiert haben und eine bestimmte LernerInnensicht auf den Unterricht entwickeln konnten.

Grotjahn 2003) der Studierenden ist nicht sehr hoch, da sie es gewohnt sind, alles in kleinen und übersichtlichen Schritten vorgestellt zu bekommen.

Unsere Lehrermeinung, also *Ex-Lehrermeinung*, wäre, daß wir gut sprechen, wenn wir korrekt und *grammatikalisch korrekt* und mit richtigen Wörtern unsere Meinung ausdrücken.

- ▶ »Na, die *Lektoren* haben immer, immer, immer gedrückt in der Richtung, daß wir ihm *soviel wie möglich* sprechen sollten. Und dann die Fehler waren nicht so wichtig, die Hemmungen zu *überwinden* zu überwinden, genau.«

Eine weitere Feststellung ist, daß die Lehrenden an der Schule eher auf Korrektheit bedacht waren, während der Student dagegen stellt, daß im Lektorat die Kommunikation in den Vordergrund rückt. Die Studierenden werden dazu ermutigt zu sprechen, auch wenn dabei unweigerlich Fehler entstehen. Es geht vor allem darum, Hemmungen zu überwinden und sprachliches Handeln in Gang zu bringen.

#### Beispiel 2

- ▶ »An der Universität war alles *vollkommen anders* und ich war ganz *erstaunt* weil ich es mir vollkommen anders vorgestellt hätte. Ich dachte, wir vertiefen die Grammatik, machen außer Lesen, Hören usw. Übungen, also um die Sprache in Bewegung zu halten. Aber wir haben *überhaupt keine Grammatik gemacht*, und das [lacht] hat mich ein bißchen *verwundert*, weil es dann problematisch wird, auch wenn ich die Grammatik gut kann, es wird schwierig, weil ich dann, wenn ich auf deutsch schreiben oder sprechen soll, merke ich daß ich Fehler mache, die ich vorher nicht gemacht habe. Auf jeden Fall insgesamt ist es ziemlich also *als Erfahrung hat mir die Universität gefallen*, auch wenn wir die Grammatik nicht weiter vertieft haben, haben wir viele Sachen gemacht, die anfangs vielleicht nicht so sinnvoll erschienen sind, z. B. über Themen zu sprechen, die nicht besonders wichtig sind, kann

einem nutzlos erscheinen, aber *am Ende habe ich wahnsinnig viel Wortschatz, viele Wörter gelernt*.«

Auch hier tritt ein anfängliches Erstauen zutage, diesmal v. a. im Hinblick darauf, daß an der Universität kein Grammatikunterricht stattfindet. Im Gegensatz zur Erfahrung in der Sekundarstufe steht hier vor allem das sprachliche Handeln im Vordergrund. Die Studentin bedauert zwar einerseits den Verlust an Korrektheit, ist sich andererseits jedoch bewußt, daß das sprachliche Handeln zu mehr kommunikativer Kompetenz führt. Sie scheint sich fruchtbar mit dem neuen Lehrstil auseinandergesetzt zu haben und sich der Vor- und Nachteile bewußt zu sein.

#### Beispiel 3

- ▶ »Ich hab an der Universität angefangen [Deutsch] zu lernen und daher habe ich [lacht], daher habe ich *ein paar Problemchen*, weil man natürlich *an der Universität ganz anders* lernt, also im Vergleich zu den anderen Sprachen am Gymnasium, und deshalb ist die Methode auch anders. Ich habe *nicht so richtig gelernt*, also zum Beispiel zu Beginn mit der Grammatik und so ... [lacht] [...]
- Nein also Englisch, Französisch und die anderen Sprachen habe ich am Gymnasium gemacht, also auch die Methode, also ich hab' anders angefangen, also ich habe *direkt von vorn angefangen*, *Grammatik und alles*. Hier dagegen, also da ich an der Universität [Deutsch, Anm. der Verf.] angefangen habe ist es anders, sie haben sich – vielleicht auch zu Recht – aufs *Sprechen, Hören komplexerer Sachen konzentriert*, aber die grammatikalischen Grundlagen habe ich nicht. [...]
- Normalerweise, *eine [Lektorats]stunde, wo wir mit den anderen interagieren*, man versucht sich so weit wie möglich vorzuwagen, so viel wie möglich zu kommunizieren, sich verständlich zu machen, auch wenn man nicht sehr viel weiß. Versuchen was zu verstehen und auch sich verständlich zu machen [...].«

Diese Studentin spricht dasselbe Problem an und geht noch einen Schritt weiter: Sie hat es vermisst, »richtigen Grammatikunterricht« zu machen, der ihr als ein essenzieller Bestandteil des Sprachunterrichts erscheint. Für sie bedeutet »richtig lernen« vor allem Grammatik lernen. Sie definiert schließlich den DaF-Unterricht der Lektorate als einen Unterricht, in dem es darum geht, zu kommunizieren, also sich verständlich zu machen, was positiv bewertet werden kann. Doch bleibt dieser Studierenden der Eindruck, sie hätte die Sprache »nicht richtig gelernt«, da die Grammatik nicht explizit durchgenommen wurde. Dieses Beispiel verdeutlicht, inwiefern Erwartungshaltungen gegenüber bestimmten Lehrmethoden zu Lehr-Lernstilkonflikten führen können, die das Lernen langfristig beeinträchtigen können.

#### Beispiel 4

- ▶ »Es war *sehr schwer*, ich dachte nicht, daß es so schwierig sein würde [...]. Deutsch, also vielleicht auch die Methode, mit der wir es an der Universität angefangen haben, war, sagen wir mal, sehr schwer. [...]  
Vielleicht weil wir *nicht wie am Gymnasium viel Grammatik gemacht* haben, also es wurde, sagen wir mal, ein bißchen vorausgesetzt, aber ich, also da ich überhaupt keine Grundlagen habe, und weil ich auf dem Gymnasium zum Beispiel auch nicht einmal *Latein gemacht* habe, die Fälle und so, das wurde ein bißchen vorausgesetzt, aber für mich war das alles neu.«

Auch diese Studentin findet das Studium sehr schwierig und gibt als Grund für die Schwierigkeiten den Mangel an Grammatikunterricht an.

#### Beispiel 5

- ▶ »Wir hatten dann im ersten Jahr die Lehrerin XY, die *ein bißchen außergewöhnliche Dinge* machte, der Unterricht war *ganz anders als wir gewohnt* waren. [...] Ja, wir

haben die Lektorate, die ersten Jahre, also am Anfang war es natürlich sehr schwer, weil es ein bißchen die *Full Immersion Methode* war, und wir hatten eine *Person vor uns, die Deutsch sprach*, und wir verstanden ganz wenig. Auch weil wir nur sehr wenig geschrieben haben, es war vor allem mündlich. Aber dann haben wir durch das viele Hören was eingespeichert und ja.«

Auch diese Lernerin berichtet davon, daß der Anfang schwierig war, weil ein Unterricht stattfand, den sie nicht gewohnt war. Die Lehrenden unterrichten im Gegensatz zum Schulunterricht nur auf Deutsch, was dazu führt, daß die Studierenden, deren Ambiguitätstoleranz und Risikobereitschaft zunächst eher niedrig einzustufen ist, nicht mehr mit der Situation zurecht kommen oder dieses anfängliche Nichtverstehen als Problem einstufen. Sie sind es nicht gewohnt, im Unterricht teilweise nicht zu verstehen. Diese Situation des teilweisen Nichtverstehens kommt dem natürlichen Spracherwerb allerdings näher, als ein vollkommen didaktisierter Input, der sich auf demselben Niveau der Studierenden bewegt. Am Ende berichtet die Studierende davon, daß sie durch das viele Hören etwas gelernt hat, was darauf hinweist, daß auch Lernstile, die zunächst nicht verstanden werden, später akzeptiert werden und zum Erstaunen der Lernenden oft fruchtbar sein können.

#### Beispiel 6

- ▶ »Es wurde mehr *auf Italienisch gesprochen*. Wo? Am Gymnasium bestimmt. Auch wenn sie [die Lehrerin] sich anstrenge, auf Deutsch zu sprechen. Hm, an der Universität, an der Universität, ja da ist es so, daß *man deutsch spricht* [...].«

Während die mündliche Kommunikation an der Schule vorwiegend auf Italienisch abläuft und nur die behandelten Texte, Übungen usw. deutsch sind, ist die Unterrichtssprache an der Universität Deutsch.

### Beispiel 7

► »Sicher fehlt es uns, mit Lehrbüchern zu arbeiten, uns wurden einige Werke empfohlen, wir haben uns dann letztes Jahr auch einige Grammatiken des Deutschen besorgt. Doch sicher [fehlt es uns], *Übungen im Unterricht* zu machen, vielleicht auch sie zu korrigieren, vielleicht ist es, weil ich immer noch an die Lehrmethoden vom Gymnasium denke [...]«

Oft bezeichnen sich die Studierenden, die einzeln interviewt wurden, mit »wir«, sie identifizieren sich mit der Lerngruppe und fühlen sich dann sicherer, gerade wenn sie kritische Aussagen machen. Diese Studentin würde lieber mit Lehrbüchern oder Grammatiken arbeiten, wie es an der Schule der Fall ist, während im Lektorat authentisches Material wie Zeitungsartikel, Videomaterial, Radioaufzeichnungen usw. verwendet wird. Außerdem werden im Lektorat Kurse zu verschiedenen Themen organisiert, z. B. Gesprächsanalyse mit Talkshows, bei denen Inhalte im Vordergrund stehen. Es geht nicht mehr darum, eine Grammatikübung zu korrigieren, sondern die Sprache als Medium zu benutzen, um sich inhaltlich auszudrücken.

### Beispiel 8

► »[...] ich sehe, daß ich vielleicht eine andere Methode gebraucht hätte, vielleicht hätte ich auch die *Grammatik trainieren* sollen und [...] mit Übungen, vielleicht hätte mir das geholfen. Also sicherlich bin es auch ich gewesen, die sich ziemlich auf die faule Haut gelegt hat, und ich habe gesehen, daß man dagegen, also daß man viel üben muß. Man muß weiterhin zu Hause was tun, auch wenn man meint, daß man sich erinnert, aber man müßte auch jeden Tag was tun, jeden Tag ein bißchen was, oder viel lesen, das wäre gut. Na ja und mit der Universität haben wir angefangen also es wurde gesprochen, aber wir haben *wenig schriftliche Übungen* gemacht, es ging v. a. darum, dem Unterricht zu folgen. Meiner Meinung nach war die wichtigste Übung ein *Referat* vorzubereiten [...] also man folgt

dem Unterricht, aber es gibt *keine großen Hausaufgaben*, vielleicht wurden wir *wenig kontrolliert*.«

Dieses Beispiel bezieht sich auf das Thema Einstellung zum Unterricht und Eigenverantwortung bzw. autonomes Lernen. Das Problem, dem sich Studierende stellen müssen, egal ob sie in Italien oder in Deutschland studieren, besteht überall: An der Universität wird verlangt, daß Studierende eigenverantwortlich lernen und autonom werden. Es ist jedoch beeindruckend, daß italienische Studierende, die bereits im dritten Jahr sind, immer noch darunter leiden, daß sie ihr Lernen auch zu Hause organisieren sollten. Die Lehrperson soll die unliebsame Rolle des Kontrolleurs übernehmen und garantieren, daß der Lernprozeß stattfindet.

### Beispiel 9

► »Eh, mir war die Methode an der Schule lieber, auch wenn der Unterschied an unserer Universität im Vergleich zu anderen Universitäten wie z. B. in Wirtschaft kleiner ist, weil wir z. B. an der Schule *viel Kontakt mit dem Lehrer* hatten, wir sahen ihn jeden Tag, so daß unsere Beziehung enger war, *an der Universität ist mehr Distanz*. Na ja, hier bei Sprachen haben wir ja die Lektorate und dadurch kann es trotzdem zu einer – äh – engeren Beziehung kommen, weil, wie ich schon gesagt habe, in Wirtschaft gibt es z. B. nur Vorlesungen mit sechzig Leuten, da gibt es keinen direkten Kontakt zwischen Professor und Student, mit zehn oder fünfzehn ist es einfacher, da schafft man das eher.«

Die angesprochene Problematik kann ebenso als generelle Schwierigkeit eingestuft werden, da sicherlich alle Studierenden bemerken, daß die Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden an der Universität größer ist als an der Schule. Doch gerade die italienischen Studierenden beklagen sich besonders häufig über diese Distanz, die auch durch die autoritäre Hierarchie der italienischen Universitä-

ten verstärkt wird. Als Lehrende hat man oft das Gefühl, die Studierenden haben eine Art von Ehrfurcht gegenüber dem Lehrenden, die man aus dem deutschsprachigen Raum nicht so kennt. Einerseits kann dies zwar positiv sein, da die Studierenden sich respektvoll verhalten, andererseits baut es jedoch auch Barrieren auf, die gerade beim Sprachenlernen stören, da es dort besonders wichtig ist, eine freundliche und entspannte Atmosphäre herzustellen, die das Lernen begünstigt und Sprechangst abbaut.

»Kognitiv und medial höchst kompetente Jugendliche haben andere Defizite als die sozialkritischen Angehörigen der siebziger und frühen achtziger Jahre. Sie brauchen unter Umständen mehr Zuwendung und emotionale Geborgenheit als intellektuelle Herausforderung.« (Hornung 2003b: 39)

Sprechhemmungen sind im Fremdsprachenunterricht ein zentrales Problem und viele Studierende haben aus den verschiedensten Gründen Angst, ihr Gesicht zu verlieren, wenn sie sich auf Deutsch ausdrücken. Emotionale und affektive Aspekte müssen folglich berücksichtigt werden, um eine positive Lernumgebung zu schaffen. Die Studentin hebt schließlich hervor, daß die Lektorate einen engeren Kontakt ermöglichen, da die Anzahl der Studierenden begrenzt ist<sup>1</sup>, wobei eine angstfreie Unterrichts Atmosphäre entsteht. Sprechhemmungen und -ängste können dadurch abgebaut und sprachliche Erfolgserlebnisse ermöglicht werden, so daß die Motivation als wichtigster Faktor für den Erwerb der Fremdsprache erhalten bleibt.

### 3. Schlußfolgerungen

Aus den verschiedenen Beispielen geht hervor, daß die befragten Studierenden des Faches Deutsch einen Kulturbruch erleben, der sich bei allen Befragten auf verschiedene Weise äußert. Einige Studierende tauchen schnell in das neue Modell ein und nutzen es zu ihrem Vorteil, andere kämpfen noch im dritten Studienjahr mit Lehr-Lernstilkonflikten. Letztere klammern sich oft an die Wortebene, um eine vermeintliche Sicherheit zu finden, die aber mangelnde Ausdrucksfähigkeit und Textkompetenz mit sich bringt. Erstere profitieren dagegen davon, da sie sich auf ein Lernen im kommunikativen Kontext einlassen und kommen zu hervorragenden Ergebnissen.<sup>2</sup> Im folgenden soll dargestellt werden, an welchen Punkten sich der Kulturbruch vollzieht.

#### *Grammatikunterricht versus sprachliches Handeln*

Die Studierenden erleben, daß der Grammatikunterricht, der im schulischen Unterricht eine dominante Rolle spielte, nicht mehr explizit stattfindet und daß stattdessen das sprachliche Handeln in Form von Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben im Vordergrund stehen. Die Bereitschaft, sich in der Fremdsprache auszudrücken, läßt sich nur dann erzeugen und erhalten, wenn eine echte Aussageabsicht, ein Handlungs- und Kommunikationsbedürfnis zugrunde liegt. Dies gilt natürlich insbesondere für die mündliche Produktion, bei der es besonders auf die Inhalte und weniger auf die Form ankommt.

1 Am Studiengang *Lingue e Culture Europee* der Universität Modena sind die Lektoratsgruppen im Durchschnitt auf maximal 25 Lernende begrenzt.

2 Aus einer Evaluation am Ende des Sommersemesters 2004 ging hervor, daß sich 29 Studierende im Sprechen wie folgt einstufen: 1 auf C2, 4 auf C1, 12 auf B2, 11 auf B1 und nur 1 auf A2. Anfang des Wintersemesters 2003 hatten sich ein Viertel auf Ebene A1 bzw. A2 eingestuft. Ein großer Teil der Studierenden konnte daneben die Mittelstufenprüfung des ÖSD ablegen, die im Rahmen des Studiengangs *Lingue e Culture Europee* abgelegt werden kann.

Doch auch an anderen Fakultäten wird von ähnlichen Erfahrungen berichtet:

»Viele meiner Studierenden an der Facoltà di Economia e Commercio in Trento – wie auch ihre Veroneser Kommilitoninnen und Kommilitonen – verfügten in der Regel über ein breites deklaratives Wissen, jedoch über wenig prozedurales Können. Sie hatten viel gelernt; das wohl machte sie zu ausgezeichneten AuswendiglerInnen, aber sie konnten vom Gelernten aufgrund ihres Mangels an Handlungsfähigkeit und an Selbständigkeit im sprachlichen Handeln nur wenig Gebrauch machen. Das hielt sie beim Sprechen in unmittelbarer Abhängigkeit von der Lehrperson, von der sie sofortige Bestätigung für die Richtigkeit von Äußerungen sowie Sofortkorrektur etwaiger morphologischer Fehlleistungen erwarteten.« (Hornung 1999: 30)

Die Forderung vieler Studierender nach Grammatikunterricht muß als Metapher betrachtet werden, da mangelnde Grammatikkenntnisse für mangelnde Textkompetenz verantwortlich gemacht werden. Sprach- und Textkompetenz beeinflussen sich gegenseitig und eine Trennung der beiden führt oft dazu, daß Studierende Texte, ob diese nun mündlich oder schriftlich sind, aus dem Italienischen übersetzen. Der Ruf nach mehr Grammatik ist ein Ruf nach mehr Sicherheit, der auf der Angst vor möglichen Fehlern beruht (vgl. Drumbl 2002). Doch handelt es sich um eine Pseudosicherheit: Mehr deklaratives Wissen führt nicht automatisch zu mehr sprachlichem Können, genauso wenig wie die Kenntnis des Handbuchs eines Motorrads dazu führt, daß man fahren lernt.

#### *Korrektheit versus Lernersprache*

In der Schule wird v. a. auf sprachliche Korrektheit geachtet, während wir davon ausgehen, daß Fehler ein Symptom eines

bestimmten Stadiums von Lernersprache darstellen. Fehler werden von daher nicht als negativ betrachtet, sondern lassen erkennen, auf welcher Stufe sich die Studierenden jeweils befinden. Insbesondere bei der mündlichen Produktion geht es vorrangig um die Verständigung<sup>1</sup> und erst in zweiter Linie um die formale Korrektheit. Lernersprachen entwickeln sich treppenstufenförmig, bevor Lernende von einem Erwerbsstadium ins nächste fortschreiten können, müssen sie ausreichend Gelegenheit haben, neu erworbenes Sprachwissen in Sprachkönnen zu verwandeln, indem sie die Sprache gebrauchen und mit neuen Sprachstrukturen und neuem Wortschatz eigenständig experimentieren. Die Korrektur von Fehlern ist nur dann sinnvoll, wenn sie auf die jeweilige Stufe der Erwerbsabfolge abgestimmt ist. Mündliches Korrigieren hat – ausgehend von der *Noticing-Hypothese* (Schmidt 1995 zitiert nach Lochtmann 2003: 4) – nur dann einen Sinn, wenn Korrekturen bewußtmachend sind. Korrekturen sind dann besonders lernfördernd, wenn sie von dem Lernenden wahrgenommen werden. Bei der mündlichen Produktion besteht allerdings die Gefahr, die Motivation der Sprechenden durch zu viele Korrekturen zu senken.

#### *Italienische Mündlichkeit und deutsche Schriftlichkeit versus Deutsch*

Im Schulfach Deutsch ist es gang und gäbe, Italienisch als Metasprache zu benutzen, Regeln werden auf Italienisch erklärt und die gesamte organisatorische Kommunikation findet außer in Ausnahmefällen auf Italienisch statt. Das immersiv konzipierte Unterrichtsmodell in Modena sieht dagegen vor, daß die gesamte Kommunikation, ob es nun organisatori-

1 Solange die Verständigung nicht gefährdet ist, werden die Studierenden daher auch nicht wegen formaler Fehler unterbrochen.

sche Fragen oder Sprechstunden betrifft, auf Deutsch stattfindet. Nur so kann ein Kontext von Immersion entstehen, der das Eintauchen in die fremde Sprachwelt fördert.

Die Mehrsprachigkeit der Lernenden soll dabei nicht ausgeklammert werden, da die Lernenden beim Sprechen auch Wörter ihrer eigenen Muttersprache verwenden dürfen, falls sie nicht mehr weiterkommen. Im Laufe des Studiums üben die Lernenden Kommunikationsstrategien, die es ihnen erlauben, sich auch dann auszudrücken, wenn sie nur über einen geringen Wortschatz und geringe grammatische Strukturen verfügen. Einige Strategien sind z. B. Verwendung von Gestik, Mimik, Entlehnung, Wortbildung, Analogie, Synonymie, Umschreibung, usw. Des Weiteren werden Lernende im Hinblick auf Registerunterschiede der gesprochenen Sprache und interkulturelle Kommunikation sensibilisiert. Verschiedenste Kommunikationssituationen sollen ausprobiert werden, wobei auch darüber nachgedacht wird, was ein bestimmtes Kommunikationsverhalten bedeutet und wie es sich auf die Gesprächspartner auswirkt.

#### *Kontrolliertes Lernen versus autonomes, forschendes Lernen*

An der Schule hat die Lehrperson meist die Funktion des Korrektors, des Regulators und des Garanten für den erfolgreichen Ablauf des Lernprozesses. Das Unterrichtsprinzip der Modeneser Lektorate geht von einer anderen Perspektive aus, so daß die Lehrenden eher zu Koordinatoren werden, die den Studierenden helfen, ihr Lernen selbständiger zu organisieren. Die Lehrperson wird zur »Lernberaterin, zum Coach, die Lernprozesse initiiert, strukturiert und deren Verlauf beobachtet« (Hornung 2003b: 39). Die Lernenden sollen aktiv zum Unterricht beitragen und durch eigene Projekte Lern-

strategien entwickeln, die sie im Hinblick auf das lebenslange Lernen brauchen (vgl. Martin 1996, Fischer 2002 und didaktische Anregungen bei Fischer 2003a, 2003b). Dies erfordert die Involviertheit von Lernenden in alle Phasen des Lernens und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und zur Selbsteinschätzung. Die Studierenden sollen sich beispielsweise anhand des Europäischen Sprachenportfolios selbst einstufen und erkennen, in welchem Bereich sie sich vor allem verbessern wollen. Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung sind metakognitive Strategien, deren Training lernerorientierten Unterricht erlauben, wobei es die Aufgabe der Lehrenden ist, eine Reflexionskultur im Klassenzimmer zu etablieren (Weskamp 2003: 383).

#### *Lehrwerk versus authentisches Material*

Lehrwerke stellen oft »den heimlichen Lehrplan des Unterrichts« dar, da sie Unterrichtsverfahren bestimmen, die Unterrichtsphasen einteilen und die Sozialformen des Unterrichts festlegen (Neuner 2003: 400).

Statt Lehrwerken oder Kursbüchern wird in den Lektoraten authentisches Material eingesetzt. Statt weiterhin auf Italienisch zu erklären, wird Deutsch verwendet. Untersuchungen von Darstellungen gesprochener Sprache in DaF-Lehrwerken zeigen, daß diese oft kaum Merkmale gesprochener Sprache, wie z. B. Überlappungen beim Sprecherwechsel, Hörersignale usw. aufweisen (Rieger 2004). Wie sollen DaF-Studierende anhand dieser »Vorbilder« lernen, sich in Gesprächen auszudrücken? Kommunikative Sprachkompetenz umfaßt neben linguistischen Kompetenzen soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen, die zur Umsetzung kommunikativer Absichten benötigt werden. Authentisches Material bringt die Lernenden dazu, in die fremde Sprachwelt einzutauchen, wobei sich je-

doch das Problem der fehlenden Sicherheit manifestiert. Der Sprung in die andere Sprachwelt scheint weit gefährlicher zu sein als die gewohnten Sprünge ins aufgewärmte Schwimmbaden. Lehrbücher vermitteln oft eine gewisse Sicherheit, da sie die neue Sprache häppchenweise präsentieren, wenn man nicht da war, kann man alles im Buch nachlesen; das Lehrbuch faßt die wichtigsten Punkte zusammen usw. Doch entspricht dies der Realität? Werden sich Sprachenlernende im deutschsprachigen Ausland zurechtfinden, wenn sie sich nie eigene Strategien angeeignet haben, um sich in immer wieder neuen Situationen verständlich zu machen bzw. zu verstehen?

Die oben genannten Punkte werfen Fragen auf, die nicht einfach zu beantworten sind. Es wäre sicherlich gänzlich falsch, nach der Vorstellung »unsere Methode ist einfach die bessere« vorzugehen, denn wenn einheimische Methodentraditionen oder -vorlieben plötzlich ignoriert werden, kann dies zum Nichtzustandekommen von vernünftigem Unterricht führen (vgl. Kniffka 1995 und Ehlich 1986). Unterschiedliche Bildungssysteme bevorzugen unterschiedliche Lehr- und Lernstile und fördern dadurch diverse Fähigkeiten. Der kulturspezifische Lernstil italienischer Lernender muß berücksichtigt werden und es müssen Wege aufgezeigt werden, die es Studierenden erlauben, sich fruchtbar mit anderen Lehr- und Lernstilen auseinanderzusetzen. Dazu wird einerseits mehr Transparenz notwendig sein, was das jeweilige Unterrichtsmodell anbelangt, so daß den Lernenden deutlich wird, daß es sich nicht einfach um eine exotische Auffassung von Sprachenlernen handelt. Andererseits sollten muttersprachliche Lehrende die italienische Lerntradition auf besonders fruchtbare Lehr/Lernmethoden (wie z. B. das Nachsprechen im Chor oder das Auswendiglernen) abklopfen,

um herauszufinden, wie diese im Rahmen eines immersiven Ansatzes sinnvoll eingesetzt werden können. Es sollte von der Ausgangskultur ausgegangen und untersucht werden, welche Inhalte für die Ausgangs- und Zielseite interessant und kulturell vertretbar sind.

Es erscheint wünschenswert, vor allem das Bewußtsein auf seiten der Lernenden im Hinblick auf die eigenen Lernstile und deren Stärken und Schwächen zu fördern (Großjahn 2003: 330). Eine Veränderung des Lernstils kann durch das allmähliche Ausweiten der *Komfortzone* (Ehrmann 1996) erreicht werden, das bedeutet, daß Studierende immer wieder und in kleinen Schritten mit neuen Lern- und Lehrformen konfrontiert werden. Durch Sensibilisierung und erhöhtes Bewußtsein bezüglich der Unterschiede von Lernstilen können Lehrende Lernenden helfen, flexiblere Lernformen, die der jeweiligen Situation angemessen sind, zu entwickeln und den Kulturbruch zu überwinden.

### Literatur

- Drumbl, Johann: *Das Sprachenportal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung*. Meran: Alpha Beta, 2002.
- Edmondson, Willis; House, Juliane (Hrsg.): »Fremdsprachen Lehren und Lernen«, Themenheft *Language Awareness* 26 (1997).
- Ehlich, Konrad: »Xenismus und bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers«. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hrsg.): *Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern*. Tübingen: Narr, 1986, 43–54.
- Ehrman, Madeline: *Understanding Second Language Learning Difficulties*. London: Sage, 1996.
- Fischer, Sylvia: »Awareness- und Immersionsstrategien mit landeskundlichen Themen«, *Babylonia* 2 (2002), 32–36.
- Fischer, Sylvia: »Was hat Motorrad fahren mit Deutsch lernen zu tun?«, *Gfl-Journal* 1 (2003a), 106–121 (online: <http://gfl-journal.com>).

- Fischer, Sylvia: »Mehr kommunikative Kompetenz durch Talkshows im DaF-Unterricht«, *ÖDaF-Mitteilungen* 2 (2003b), 51–63.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte: *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1988.
- Grotjahn, Rüdiger: »Lernstile/Lernertypen«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke UTB, 2003, 326–331.
- Hornung, Antonie: »Fremdsprachendidaktik in deutsch-italienischer Lernumgebung«. In: Thüne, Eva-Maria (Hrsg.): *Deutsch lehren und lernen in Italien. Studi Linguistici Applicati*. Padua: Unipress, 1999, 25–39.
- Hornung, Antonie: *Zur eigenen Sprache finden. Theorie einer plurilingualen Schreibdidaktik und Wege zu ihrer Vermittlung*. Tübingen: Niemeyer, 2002.
- Hornung, Antonie: »Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Studierenden«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 2003a, 347–368.
- Hornung, Antonie: »Liber naturae – über die Bedeutung einer reflexiven Didaktik«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 7 (2003). Innsbruck: Studienverlag, 2003b, 33–40.
- Kniffka, Hannes: *Elements of Culture-Contrastive Linguistics – Elemente einer kulturkontrastiven Linguistik*. Frankfurt: Lang, 1995.
- Lochtmann, Katja: »Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht«, *Gfl-Journal* 3 (2003), 1–19 (online: <http://gfl-journal.com>).
- Martin, Jean-Pol: »Das Projekt ›Lernen durch Lehren‹ – eine vorläufige Bilanz«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25 (1996), 70–86.
- Neuner, Gerhard: »Lehrwerke«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke UTB, 2003, 399–402.
- Ricci Garotti, Federica (Hrsg.): *L'immersione linguistica. Una nuova prospettiva*. Milano: Franco Angeli, 1999.
- Rieger, Marie: »Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch?« In: DAAD (Hrsg.): *Germanistentreffen Tagungsbeiträge Deutschland Italien Bari 2003*. Bonn: DAAD, 2004, 391–415.
- Weskamp, Ralf: »Selfassessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke UTB, 2003, 382–384.
- Wode, Henning: *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1995.

# Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus

*Minna Maijala*

## 1. Einleitung

Fremdsprachliche Lehrwerke spielen bei der Entstehung eines typisierten Bildes von einem anderen Land eine sehr wichtige Rolle. Historische Themen sind heutzutage neben anderen landeskundlichen Themen wesentliche Elemente in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die dicht visualisierten modernen fremdsprachlichen Lehrwerke vermitteln geschichtliche Inhalte durch Collagen, Statistiken, bunte Bilder und ein modernes Layout. In den meisten Fremdsprachenlehrwerken wird den geschichtlichen Themen eine Einheit oder zumindest ein Teilkapitel gewidmet.

Mit der Beschreibung und Erklärung historischer Ereignisse bietet sich im Fremdsprachenunterricht eine Gelegenheit, den Lernenden Zusammenhänge zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu zeigen. Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Darstellung von Geschichte bei der Vermittlung der landeskundlichen Informationen in einigen europäischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen. Dabei treten auch spezifische Probleme bei der Darstellung der deutschen Geschichte hervor, wie sie sich am Beispiel des Nationalsozialismus veranschaulichen lassen.

## 2. Darstellungsweisen von Geschichte im Fremdsprachenunterricht

Geschichte in fremdsprachlichen Deutschlehrwerken ist ein Teilaspekt neben anderen landeskundlichen Themen. Sie kommt einerseits implizit in Texten und Illustrationen vor, welche die Gegenwart präsentieren, und andererseits explizit in den Einheiten, Kapiteln und Lektionen, die geschichtlichen Themen gewidmet sind.

Über die Sprache werden die landeskundlichen Inhalte Gegenstand des Unterrichts. Getragen werden sie zumeist durch Medien. Eine Vermittlung von »Wissen um des Wissens willen« ist dabei als sekundär anzusehen, insoweit ist Erdmenger (1996: 81) zuzustimmen, der in diesem Zusammenhang als für den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht bedeutende Unterrichtsmittel folgende aufführt:

1. Texte (Lehrbuchtexte und authentische Texte)
2. Muster (originale Gegenstände wie Briefmarken, Münzen, Kataloge, Postkarten, Kalender etc.)
3. abbildende Medien wie Photos, Dias, Plakate, Film, Fernsehen, Wandbilder etc.
4. akustische Medien (Tonkassetten, Schallplatten, Rundfunk etc.)
5. symbolische Medien (Karten, Modelle, Diagramme, Pläne, Programme etc.)

Dazu kommen Mischformen dieser Kategorien wie Prospekte, Videos, Ton-Bild-Schauen.

Der Umfang von Landeskunde im Unterricht hängt immer auch vom Sprachstand der Lernenden ab. Landeskundliche Inhalte können als Gesprächsthema die Fähigkeit verbessern, die Fremdsprache anzuwenden und in ihr zu kommunizieren. Im Fremdsprachenunterricht werden oft landeskundliche Kenntnisse bewußt vermittelt, damit die Lernenden die Thematik bzw. die Situationen einordnen können, wie dies Erdmenger (1996: 82) anhand des Themas »Weihnachten im Englischunterricht« für Anfänger veranschaulicht. Im Anfängerunterricht können landeskundliche Informationen durchaus auch in der Muttersprache vermittelt werden.

Erweiterte und vertiefte Inhalte und Aussagen der Landeskunde sind denkbarer Unterrichtsgegenstand, sobald ein höherer Grad an Sprachbeherrschung erreicht ist. Beispielsweise versteht Erdmenger (1996) unter Erweiterung »das Hinzufügen neuer Inhalte auf einer sprachlich einfachen Stufe«, unter Vertiefung »Eindringen in ein Thema, bei dem mit zunehmend eingehender Beschäftigung das landeskundlich Typische, die Differenziertheit deutlicher wird«. Idealerweise sind die sprachlichen und landeskundlichen Fertigkeiten und Kenntnisse dem Alter der Lernenden und ihrer Fähigkeit und ihrem Bedürfnis nach Kommunikation angemessen. Bei komplexen Themen wie dem Nationalsozialismus kann bei homogenen Gruppen auch im Unterricht für Fortgeschrittene die Muttersprache der Lernenden benutzt werden, wenn die Ereignisse im Dritten Reich diskutiert und reflektiert werden (vgl. Ghobeyshi 2000: 632). Bei diesem Thema handelt es sich vor allem um inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterricht; die sprachdidaktischen Ziele sollten bei der Behand-

lung dieses Themas nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen.

Zielsetzung der Lehrenden sollte die in Inhalt und Didaktik angemessene Behandlung von historischen Themen sein. Statistiken und Diagramme können im Fortgeschrittenenunterricht neben die genannten Medien treten, wenn komplexe Sachverhalte nachvollziehbar erläutert werden sollen und dazu einzelne Daten und Fakten nicht genügen. Die Geschichte des Heimatlandes kann Anknüpfungspunkt für die Vermittlung historischer Themen sein. Sehr viel hängt dabei von den Voraussetzungen auf der Seite der Rezipienten ab, insbesondere von dem kulturellen Hintergrund und der schulischen Vorbildung. So können aus dem Geschichtsunterricht des Heimatlandes nur bruchstückhafte, vorurteilsbeladene, oder aber auch umfassende Vorkenntnisse gegeben sein. Dazu kommen noch verschiedene Ziele der Lehrpläne (vgl. Koreik 2001: 1276 f.).

Zeitliche Grenzen und die Vorgaben des jeweiligen Lehrplanes wie auch die Komplexität und der Umfang der Materie lassen keine eingehende Behandlung aller in Frage kommenden historischen Themen zu. Im Bereich der Landeskunde können historische Themen aber vom Zusammenhang her mit anderen, nicht historischen Themen sinnvoll verknüpft werden. Penning (1995: 630) spricht hier von einem »assoziativen Geflecht« bzw. von einem »Netzwerk«, »in dem alles mit allem zusammenhängt und letztlich die Lernerinteressen die Auswahl und die Fragehorizonte bestimmen«. Im Fortgeschrittenenunterricht steht oft eine aktuelle Frage im Mittelpunkt, von der aus sich dann andere, beispielsweise historische Themenfelder im Zusammenhang erschließen lassen.

Die Behandlung und Bearbeitung landeskundlicher Themen erfordert die Verfügbarkeit geeigneter Materialien, wobei

eine große Bandbreite sowohl bei Themen als auch bei Materialien besteht (vgl. Penning 1995: 632 f.).

Die Behandlung historischer Themen verlangt eine Didaktisierung, die auf die konkreten Umstände des Unterrichtes bezogen ist. Koreik (2001: 1276) nennt in diesem Zusammenhang den Einsatz von Bild- und Tonmaterial, Erdmenger (1996: 82) sieht als »methodischen Weg« folgenden:

1. Darstellen der eigenen realen Situation in narrativer oder dialogischer Form (geringe landeskundliche Relevanz);
2. Einsatz von Medien zur Erarbeitung einfacher, landeskundlich relevanter Inhalte (eine Schule, eine Familie, ein Fest, eine Alltagssituation des Ziellandes) und der dazugehörigen sprachlichen Verhaltensformen unter dem Kommunikationsaspekt;
3. Anwendung des Gelernten in Spielszenen und fiktiven Situationen mit dem Ziel, daß der Schüler sich in die fremde Situation und die Rolle, die er darin spielt, hineinversetzt;
4. Gegenüberstellung der fremden und der eigenen Umwelt, Feststellung von Gleichheit und Verschiedenheit bei anderen Menschen, ihrem Land und seinen Einrichtungen.

Zielsetzungen und Auswahl der Inhalte sind für Ehnert und Wazel (Ehnert/Wazel 1996) notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht. Sie betonen die Bedeutung von Wortschatzarbeit, Lektüre, Hören und Sprechen (Ehnert/Wazel 1996: 277 ff.). Im Rahmen der Wortschatzarbeit sollte das Augenmerk auf der Erklärung schwer rezipierbarer Lexik liegen, als Vorentlastung vor der Behandlung des Textes und während der Textarbeit. Historische Begriffe können bereits hier aufbereitet werden. Lektüre ermöglicht auch das selbständige Lernen und die selbständige

Aneignung landeskundlicher Kenntnisse. Hier ist allerdings die Verfügbarkeit von Lektüretexten Grundvoraussetzung; nicht alle Lehrwerke bieten geeignetes Material an. In Kombination von Hausarbeit und Unterricht sowie mit einer guten Vorbereitung durch die Lehrenden können die Lernenden sich auch aus »fremden« Texten Inhalte erschließen, nach anderen Quellen suchen und das Gelesene oder Gehörte in der fremden Sprache in Vortrag und Gespräch wiedergeben.

Landeskunde bedeutet immer auch »Leutekunde« (Krumm 1992: 16; Pauldrach 1992: 5). Die erste Lehrbuchfigur »mit Vergangenheit« weist Ammer (1988: 148 f.) in dem DaF-Lehrwerk *Deutsch x 3* aus dem Jahr 1974 nach. Ausgehend davon, daß auch Spiele und Spielmethoden landeskundliche Inhalte vermitteln können, hat Koreik (1993) mit Teilnehmenden an einem Internationalen Sommerkurs anhand von mehreren Modellen »Biographiesimulationen« durchgeführt. Aufgabe war das Erfinden fiktiver Personen aus Deutschland. Für die Gestaltung der Charaktere und Biographien waren Kenntnisse aus Kultur, Gesellschaft und Geschichte erforderlich, die auch in Bibliotheken recherchiert werden konnten. Die fiktiven Personen miteinander in Verbindung zu bringen, bedeutet gleichzeitig, ihren kulturellen Hintergrund zu veranschaulichen, ihre Erlebnisse aus historischen Ereignissen zu verarbeiten. Durch die Reflexion kultureller Interferenzen verlieren ethnozentrische Sichtweisen an Gewicht (vgl. Koreik 1993: 220).

Weimann/Hosch (1991) zeigen am Medium Geld anhand der Gestaltung der letzten Banknotenserie der Deutschen Bundesbank, »daß Geschichte im Sprachunterricht auch oft dort anwesend ist, wo wir es zunächst meist nicht vermuten« und »daß sich Geschichte in verschiede-

nen Medien materialisiert und im Alltag gegenwärtig ist« (135f.). Nach der Einführung der gemeinsamen europäischen Währung können Münzen oder auch Postwertzeichen der verschiedenen Länder Anlaß zum Vergleich bieten. Studienreisen in die Zielsprachenländer ermöglichen es, auf den dortigen Spuren der Geschichte zu wandeln. Ausflüge zu historisch bedeutsamen Orten und die Besichtigung von Museen werden intensiver erlebt mit eingehender Vor- und Nachbereitung. Dann kann man (so der Titel des Beitrages von Koreik/Köster 1997) festhalten: »Das Museum ist besser als ein Buch«. Ob mit einer solchen Betrachtungsweise nicht die Bedeutung und Wirkung von Museen auf die Zielgruppe der Lernenden ein wenig zu sehr idealisiert wird, ist eine andere Frage. Grenzen liegen hier unter anderem bei Lerngruppen, die sich aus Teilnehmenden verschiedener Länder oder Kulturkreise zusammensetzen. Dies kann aber durch ein vergleichsweise hohes Sprachniveau in vielen Fällen nahezu ausgeglichen werden. Daneben sind aber auch grundlegende Kenntnisse in Kultur und Geschichte des Heimatlandes für einen Vergleich der kulturellen Hintergründe unerlässlich. Dann ist ein kulturkontrastiver oder interkultureller Ansatz im Unterricht möglich (vgl. Koreik 2001: 1277). Gleichwohl wird die Studienreise ihren Ausnahmecharakter behalten, nicht zuletzt wegen der Frage der Häufigkeit und der praktischen Durchführbarkeit. Bei der Einbeziehung historischer Themen in den Deutschunterricht spielen Unterrichtsmittel neben anderen Faktoren wie Lernort, Vorbildung und Sprachniveau der Lerngruppe, nationale Hetero- oder Homogenität in der Lerngruppe, Motivation für den Spracherwerb und Qualifikation der Lehrenden eine wichtige Rolle (Koreik 2001: 1273). Die Rolle der Geschichte für das Ver-

ständnis der Gegenwart möchte ich hier nochmals unterstreichen. Der Alltag einer fremdsprachlichen Kultur ist ohne Geschichte nicht zu verstehen. Nur Geschichte kann im Unterricht auf die Fragen »Warum?« und »Wie ist es zur heutigen Situation gekommen?« antworten. Die geschichtlichen Informationen können aber auch je nach ihrer Auswahl und Verwendung eine Beeinflussung der Rezipienten durch ideologische Interessen befördern.

Im Fremdsprachenunterricht wirft die Darstellung komplexer Vorgänge große didaktische Probleme auf. Sprachlehrerinnen und -lehrer sind zumeist für die Behandlung landeskundlicher Inhalte nicht ausgebildet worden. Es ist aber wichtig, daß ein Lehrbuch zumindest danach beurteilt werden kann, ob seine Informationen korrekt, falsch, evtl. geschönt sind oder Vorurteile enthalten bzw. das kulturelle Verständnis fördern oder hindern. Resultat der Unsicherheit sollte nicht die Nicht-Behandlung bestimmter Themen, wie etwa des Nationalsozialismus sein.

### 3. Deutsche Geschichte – ein Fall für sich

In das Kapitel über die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts führt ein britisches Deutschlehrwerk aus dem Jahre 1994 so ein:

»Geschichte kann man nicht betrachten wie in einem Glaskasten. Sie lebt mit uns. Wir müssen mir ihr leben. Gerade in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts gibt es schreckliche Kapitel. Viele sagen, das ist lange her. Andere wollen es auch heute noch nicht vergessen. Wie fühlt man sich als Deutscher?« (Brennpunkt 1994: 134)

Es weist auf die dunklen Seiten der deutschen Geschichte hin, die das Deutschlandbild sowohl im Ausland als auch in Deutschland geprägt haben. Mag das Deutschlandbild auch in ständiger Ver-

änderung begriffen sein, so schwebt doch nach wie vor die Zeit des Dritten Reiches über seiner Entstehung. Man blickt auf die deutsche Geschichte anders als beispielsweise auf die französische Geschichte.

Wie Deutsche zu Deutschland und ihrer Geschichte stehen, ist ein wichtiger Aspekt im Deutschunterricht. Dieses komplexe Verhältnis spiegelt sich in der deutschen Gesellschaft in vielen Punkten wider und sollte deswegen auch in die Deutschlehrwerke im Ausland Eingang finden, die diese Problematik bislang nur sehr vereinzelt aufgreifen, was auch daran liegen kann, daß hier von einem anderen Kulturwissen ausgegangen wird (vgl. Wierlacher 2003b: 15 ff.). Insbesondere in Zeiten des Umbruchs und der Veränderungen sollte auch vor diesem Hintergrund die Vermittlung von Informationen über die Zielsprachenkultur von allen am Lernprozeß Beteiligten als ein Ziel erkannt werden. Dies ermöglicht immer auch eine Reflexion des eigenen Standortes. Gerade seit dem Ende des Kalten Krieges kann derzeit im Zeitalter der Globalisierung die Geschichtlichkeit menschlicher Existenz in selten konzentrierter Dosierung erfahren und gelehrt werden (so etwa Wierlacher 2003a: 257; Wierlacher 2003c: 511).

Die Verfasserinnen und Verfasser von Deutschlehrwerken wollen das Interesse an der Zielsprache und deren Kultur in den Lernenden wecken. In der Regel bemühen sich die Autorinnen und Autoren um einen freundlichen Blick in die deutsche Geschichte, trotz ihrer dunklen Seiten. Bei der Behandlung dieser dunklen Seiten gehen die Lehrwerke meist behutsam vor, wobei in Lehrwerken für den Anfängerunterricht die Zeit des Nationalunterrichts meist noch nicht dargestellt wird (vgl. Ghobeyshi 2000: 632). Als Faktoren, die eine Aufnahme in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache erschwe-

ren, sind neben dem zur Verfügung stehenden oft knappen Zeitrahmen und der Barriere des Sprachstandes der Lernenden oft die Angst vor einem negativen Einfluß auf das Deutschlandbild und die Motivation der Lernenden zu nennen (vgl. Ghobeyshi 2000: 631 f.). Eigene Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zeigen, daß die Lernenden diese Thematik behandelt wissen wollen. Historische Themen werden überhaupt im Fremdsprachenunterricht als sehr wichtig empfunden (vgl. Koreik 1995; Thimme 1996).

Zur Behandlung der schwierigen und problematischen Themen der deutschen Geschichte eignen sich insbesondere literarische Texte. Die Authentizität literarischer Texte gibt den Lernenden die Chance, sich selbst eine Meinung über die geschichtlichen Ereignisse zu bilden. So wird im universitären Unterricht Deutsch als Fremdsprache in das Thema meist mit literarischen Texten eingeführt (vgl. Ghobeyshi 2000: 641; siehe im einzelnen Warmbold/Köppel/Simon-Pelanda 1993).

In den europäischen Deutschlehrwerken – hauptsächlich in den französischen und norwegischen – findet sich eine Vielfalt von literarischen Perspektiven zu der Thematik »Zweiter Weltkrieg/Nationalsozialismus«. Es gibt Auszüge aus:

- »Die Welt von gestern« von Stefan Zweig (*Grenzenlos*. Terminales Allemand: 24)
- »Heute Nacht ist viel passiert« von Margaret Klare (*Chancen*. Allemand 2de: 86 ff.)
- »Ein Bündel weißer Narzissen« von Luise Rinser (*Chancen*. Allemand 1<sup>ere</sup>: 79 ff.)
- »Nicht nur zur Weihnachtszeit« von Heinrich Böll (*Chancen*. Allemand 1<sup>ere</sup>: 116 ff.)
- »Bei der Verbrennung meiner Bücher« von Erich Kästner (*Chancen*. Terminales Allemand 58)

- »Der Vulkan« von Klaus Mann (*Chancen*. Terminales Allemand: 95 ff.)
- »Warum warst du in der Hitlerjugend«? von Horst Burger. (*Bahn frei! Classe de Première*: 101 f.)
- »Der Schlund« von Gudrun Pausewang (*Bahn frei! Classe de Première*: 122 f.)
- »Mein Onkel Fred« von Heinrich Böll (*Bahn frei! Classe de Première*: 20 f.; *Ja, aber ganz neu ... Allemand Premières*: 22 f.)
- »Jonathan hat das Flugzeug verpaßt« von Margret Steenfath (*Perspektive 3*: 120 f.)
- »Die toten Engel« von Winfried Bruckner (*Perspektive 3*: 122 ff.)
- »Dem Frieden entgegen« von Hildegard und Siegfried Schumacher (*Mosaik 4*: 120 f.)
- »Reisen – Ächtung – Befreiung« von Emil Nolde (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 22 f.)
- »Das Leben meiner Mutter« von Oskar Maria Graf (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 137 f.)
- »Deutschstunde« von Siegfried Lenz (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 20 f.; *Bahn frei! Classe de Première*: 83 f.)

Die Auszüge tragen auch dazu bei, daß sich Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit bei den Lernenden entwickeln, was im Umgang mit fremden Kulturen von großer Bedeutung ist. Die norwegischen Deutschlehrwerke nehmen durch die Textauswahl Stellung gegen Krieg als Mittel der Auseinandersetzung. Es werden Gedichte aus den »Lesebuchgeschichten« von Wolfgang Borchert abgedruckt, ebenso »Dann gibt es nur eins« von Wolfgang Borchert und »Und was bekam des Soldaten Weib« von Bertolt Brecht (siehe im einzelnen Majjala 2004a: 312 f.; Majjala 2004b: 141 ff.).

#### 4. Die Darstellung des Nationalsozialismus – Beispiele aus europäischen Lehrwerken

Ziel der Auswahl der vier europäischen Länder war, Lehrwerke für das Fach Deutsch aus verschiedenen Ländern zu untersuchen, die gerade nicht von vorneherein als vergleichbar erscheinen. Vor allem soll die Auswahl verschiedene Perspektiven zum Thema eröffnen. Nur eines dieser Länder hat mit Deutschland eine gemeinsame Grenze, aber alle haben mit ihm eine gemeinsame Vergangenheit. Die Analyse der Lehrwerke erfolgt nach der alphabetischen Reihenfolge der Länder.

##### 4.1 Finnland

In den meisten finnischen Deutschlehrwerken dominiert der kommunikative Ansatz von Landeskunde, die Inhalte sind aus dem Alltag gewählt, es gibt viele Dialoge. Die Behandlung der Wendepunkte der deutschen Geschichte in den finnischen Deutschlehrwerken ist im allgemeinen nicht sehr verbreitet, weder in einer Kurzbeschreibung noch in ausführlicher Darstellung. Die Beschäftigung mit der geschichtlichen Perspektive erfolgt oft bei der Darstellung von Städten und Sehenswürdigkeiten.

In *Mosaik 4* bringt das Geschichtskapitel »Geschichtsmosaik« eine umfassende Chronik des 20. Jahrhunderts. Eine Zeittafel von der Reichsgründung 1871 bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges leitet das »Geschichtsmosaik« ein. Die Darstellung der Wendepunkte der deutschen Geschichte vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Wiedervereinigung erfolgt chronologisch in »Kästchen« zum jeweiligen geschichtlichen Ereignis. Zwischen einigen »Kästchen« finden sich Texte und Bilder, wie »Die Weiße Rose«. Dieser Textabschnitt ist an »Die weiße Rose« von Inge Scholl angelehnt. Nach diesem Text folgt ein »Kästchen« mit dem Text »1944:

Erfolgsloses Attentat auf Hitler« sowie das Lied »Sag' mir, wo die Blumen sind ...«. Über die bedingungslose Kapitulation der Wehrmacht am 8. Mai 1945 sowie über die Aufteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen informiert das nächste »Kästchen«. Auf den folgenden Seiten werden die schweren Nachkriegsjahre geschildert. Ein Foto von Menschen mitten in Trümmern zeigt das Elend nach dem Krieg. In Wort und Bild wird über den Mangel nach dem Krieg und über den Schwarzmarkt erzählt. Daran anschließend wird ein Auszug aus der Rede von Bundespräsident Richard von Weizsäcker vor dem Bundestag zum 8. Mai 1985 abgedruckt, darunter das Gedicht »Bitten der Kinder« von Bertolt Brecht. Es wird auch auf die Nachkriegszeit und die Wiedervereinigung eingegangen. Das »Geschichtsmosaik« endet mit einem Artikel über den Film »Schindlers Liste«. Das Bild der deutschen Geschichte ist in *Mosaik*, wie der Name des Lehrwerks andeutet, mosaikartig. Die häppchenweise angebotenen geschichtlichen Informationen überlassen es den Lernenden, einen Gesamtzusammenhang herzustellen.

Die Problemorientiertheit in den finnischen Büchern ist insgesamt nicht sehr ausgeprägt, auch nicht in der Darstellung des Alltags im Nationalsozialismus. In einem finnischen Lehrwerk bringt die Lektion »Ohne Sorge« die Leser »mit den Megameistern durch Berlin«:

*Die Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche*

Vor der Turmruine der Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche wird Flo plötzlich ganz still. Die Ruine und ein moderner Turm aus blauem Glas stehen da als Mahnmal des Zweiten Weltkrieges. »Wenn ich hier bin, habe ich immer das Gefühl, die Zeit steht still. Man spürt wirklich die Geschichte«, beschreibt Flo. »Der Platz vor der Kirche ist aber auch ein populärer Treffpunkt für junge Leute in Berlin«, sagt Kai. »Hier sieht man z. B. auch Jongleure und Pantomimen

und um die Ecke ist das Europa Center, wo man die coolsten Klamotten kaufen kann.« (*Neue Adresse 4–6: 17*)

Mit ähnlichen Aussagen erklären die jungen »Megameister« deutsche Geschichte. Diese Informationen sind zwar den Schülern angemessen und altersgerecht, richten das Augenmerk aber oftmals nicht auf das Wesentliche. So erscheint die Darstellung der Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche wie auch der Berliner Mauer vor dem historischen Hintergrund und der Opfer, mit denen sie in Verbindung stehen, in diesem Zusammenhang nicht ganz »ohne Sorge«.

Im gleichen Lehrwerk erfolgt eine Schilderung der Erlebnisse einer finnischen Austauschschülerin in Berlin 1934. In ihrem Tagebuch erzählt die Zeitzeugin von ihren schönen Erinnerungen in Berlin: »Gleich am Bahnhof haben wir etwas Schönes erlebt: Ein Dudelsackorchester, die Hitlerjugend und die Presse haben uns sehr herzlich begrüßt« und: »Und auch noch etwas: Ich darf dem Reichskanzler Hitler einen Blumenstrauß überreichen, wenn er bald nach Berlin kommt ...«. Das Lehrwerk läßt hier die Lernenden mit diesen Aussagen allein und ordnet die Erlebnisse nicht in den historischen Zusammenhang ein. Die Reduzierung des Themas Nationalsozialismus auf diese Erlebnisse stellt keinen problemorientierten Zugang zu dieser Zeit dar. Die Lehrerhandreichung wiederholt lediglich die gleiche Erzählung nochmals in Form eines Interviews.

Eine problembewußte und kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und mit der Gegenwart spielt in den meisten finnischen Deutschlehrwerken eine untergeordnete Rolle, wie auch ein problematisierender Zugang und eine Auseinandersetzung mit anderen historischen Themen (siehe im einzelnen Majala 2004a: 131 ff.).

#### 4.2 Frankreich

Die französischen Deutschlehrwerke vermitteln Geschichte meistens durch literarische Texte. Vor allem die dunklen Seiten der deutschen Geschichte werden durch narrative Texte behandelt. Im Zusammenhang mit dem Thema »Kunst im Nationalsozialismus« stehen oft Auszüge aus »Die Deutschstunde« von Siegfried Lenz. Mit der Kurzgeschichte »Mein Onkel Fred« von Heinrich Böll wird häufig die »Stunde Null« und der wirtschaftliche Aufschwung behandelt. Neben Belletristik prägen Kunst und Kultur französische Deutschlehrwerke. Geschichtliche Themen sind oft in das Thema »Kunst« integriert. Es finden sich zahlreiche Kunstwerke von historischen Ereignissen und von historischen Personen. Am meisten Platz wird dem Expressionismus eingeräumt. Verfolgte Künstler und ihre Kunstwerke werden präsentiert (»Entartete Kunst«). Themen wie Beeinflussung, Zusammenwachsen, Solidarität, Erziehung, der Einzelne und die Staatsgewalt, Staat und Mensch und Zivilcourage werden in französischen Deutschlehrwerken aus einer geschichtlichen Perspektive behandelt.

In dem französischen Lehrwerk *Bahn frei! Classe de Terminale* findet sich ein Auszug aus einem *Stern*-Interview mit Alt-Bundespräsident Roman Herzog, daran anschließend folgt ein kurzer »À propos«-Informationstext über den Film »Schindlers Liste«, der Artikel »Besuch im Kino Eppersberg« aus *Spiegel spezial*, der die Reaktionen der Jugendlichen nach dem Film »O Buchenwald« beschreibt. In einem Auszug aus »Schuldig geboren. Kinder aus Nazifamilien« von Peter Sichrovsky erzählt Stefanie, 19 Jahre, deren Großvater als deutscher Kriegsverbrecher nach dem Zweiten Weltkrieg verurteilt wurde, von ihrer Reaktion nach einem Streit mit dem Lehrer. Es werden auch Ergebnisse aus einer Umfrage aus *Spiegel*

*special*, in der Jugendliche nach der Aufklärung über Adolf Hitler in der Schule und nach den Diskussionen über das Dritte Reich befragt wurden, abgedruckt. Auf diesen Seiten befinden sich ein Plakat des Films »Schindlers Liste«, ein Foto des Konzentrationslagers Buchenwald und ein Foto von den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen.

Das französische Deutschlehrwerk *Ja, aber ganz neu... Allemand Terminales* bringt authentische Auszüge aus Hitlers Reden zum Thema Kunst und Diktatur:

»Bis zum Machtantritt des Nationalsozialismus hat es in Deutschland eine sogenannte ›moderne Kunst‹ gegeben, d. h. also [...] fast jedes Jahr eine andere. Das nationalsozialistische Deutschland aber will eine ›deutsche Kunst‹; und diese soll und wird wie alle schöpferischen Werte eines Volkes eine ewige sein.« (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 17)

Nach dem Zitat werden zwei Fragen gestellt:

»1. Die Aufgabe der Kunst nach Hitler: Zitieren Sie vier Schlüsselwörter und versuchen Sie die Funktion der Kunst im Dritten Reich zu definieren.

2. Betrachten Sie das Bild. Welche Worte fallen Ihnen ein, um Ihre Eindrücke zu beschreiben. Inwiefern entspricht Brekers *Bereitschaft* Hitlers Kunstauffassung?« (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 17)

Das Kunstwerk »Bereitschaft« wird visuell dargestellt, zu sehen ist eine Katalogseite zur Ausstellung »Entartete Kunst«. Im Mittelpunkt der Darstellung der Jahre 1918–1934 steht, wie die Zeitgenossen die Machtergreifung Hitlers erlebten:

»Stéphane Roussel, correspondante en Allemagne au journal ›Le Matin‹, apprend la nomination de Hitler au poste de Chancelier. Elle rend compte de l'atmosphère tendue dans la capitale, dont témoigne également l'écrivain O. M. Graf dans le texte ci-contre. La lecture préalable de l'article de la journaliste française facilitera la compréhension du texte allemand.« (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales*: 136)

Es folgt ein Text, in dem der bayerische Volksschriftsteller Oskar Maria Graf erzählt, wie er die Machtergreifung in München erlebte.

Aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges werden Fotos von Trümmern (Dresden im Mai 1945), von Flüchtlingen («Millionen Menschen auf den Straßen») und von Soldaten nach dem Krieg gezeigt. Im Text »Der Krieg ist aus« erinnert sich der ehemalige Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher an die letzten Tage des Zweiten Weltkrieges. Danach wird die Frage gestellt, ob der 8. Mai 1945 Niederlage oder Befreiung war. Es werden Kommentare von Zeitgenossen abgedruckt. So erzählt Kurt S., 27, ein geflüchteter deutscher Soldat in Rumänien in einem Versteck:

»Der Krieg ist heute aus. Der Friede wäre da, aber was für einer? Ich wage nicht, in die Zukunft zu sehen. Ob ich jemals noch mein Kassengeschäft ausüben darf? Das hat mich am meisten in der Zeit, die hinter mir liegt, hochgehalten. Meine schöne Wohnung. Alles hin. Wer weiß, ob ich jemals meine Lieben wiedersehe. Wenn sie tot sein sollten, dann lohnt es sich auch nicht, daß ich noch weiterlebe.« (*Ja, aber ganz neu ... Allemand Terminales: 144*)

Durch Karikaturen lassen sich auch schmerzhaft Themen behandeln. Ein französisches Lehrwerk schildert »Propaganda und Manipulation« anhand der Karikatur »Nur die allerdümmsten Kälber wählen ihren Metzger selber«!, die Adolf Hitler zeigt. Unter der Karikatur wird gefragt: »Was war die Absicht des Zeichners? Wie ist ein solches Verhalten der Massen überhaupt möglich?« Es folgt der Text »Wie war es damals in der Hitlerjugend?« (*Bahn frei! Classe de Première: 101 f.*).

Die Deutschlehrwerke präsentieren oft junge Leute, die Zivilcourage zeigen und gegen den Nationalsozialismus kämpfen. Zu der mit dem Zitat »Ich bin ein Mensch, und das heißt ein Kämpfer sein«

von Goethe überschriebenen Einheit führt der Text »Die Abiturrede«, der die Zeit im Nationalsozialismus schildert:

»Als Gesa an das Rednerpult trat, zitterte das Blatt mit dem Text in ihren Händen. Sie warf einen Blick in den Saal. Das Publikum saß dicht an dicht. In der vordersten Reihe der Direktor mit den Ehrengästen. Er erwartete jetzt die Rede, deren Entwurf er gelesen und genehmigt hatte. Er hatte sich sehr zufrieden über den Inhalt geäußert.« (*Bahn frei! Classe de Première: 122*)

Gesa hält eine ganz andere Abiturrede, die gegen die Nazidiktatur gerichtet ist. In diesem Zusammenhang präsentiert die »Infostelle« *À propos* »Jugendliche im Widerstand«. Die Geschwister Scholl werden kurz in Wort und Bild präsentiert. Das französische Deutschlehrwerk *Grenzenlos. Premières* bietet einen Hörtext über »Die weiße Rose« und ein Interview mit Inge Aicher-Scholl. Daran anschließend erzählt der Text »Der Widerstandskämpfer« über Willi Graf.

Das Lehrwerk *Grenzenlos. Premières* präsentiert unter der Überschrift »Heldenhaft?« vier Personen, den Industriellen Berthold Beitz, den Admiral Wilhelm Canaris, den Schiffahrtsattaché Georg Ferdinand Duckwitz und den schwedischen Diplomaten Raoul Wallenberg, die während der Zeit des Nationalsozialismus Juden das Leben gerettet hatten. Es wird die Titelseite »Entartete Musik« der Broschüre zur Ausstellung im Rahmen der ersten Reichsmusiktage in Düsseldorf vom 24. Mai 1938 abgedruckt. Auf dieser Doppelseite ist auch ein Artikel aus der *Süddeutschen Zeitung* vom 6.8.1994 über die Bücherverbrennungen mit einem Foto von brennenden Büchern zu finden. Außerdem zu sehen ist ein Auszug aus dem Programm der NSDAP und ein Zitat und ein Foto von Karl Stojka, der als Zigeuner in ein Konzentrationslager verschleppt wurde. Nach diesen Informationen werden die Lernenden gefragt:

## »Aufgabe

1. Was sagen diese Abbildungen aus?
2. Gleichschaltung. Was war das? Wozu hat das geführt?« (*Grenzenlos*. Terminales Al-lemant: 47)

Diesen Passagen folgt ein mit den Worten »Die Sternstunde meines Lebens« überschriebener Auszug aus »Wie war das eigentlich«? von Max von der Grün. Der junge Erzähler bekommt ein verbotenes Buch von seinem Lehrer.

Charakteristisch für die französischen Deutschlehrwerke ist, daß sie Geschichte oft durch authentische fiktionale Texte vermitteln. Dies ist vor allem bei der Behandlung der schwierigen historischen Themen wie Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus festzustellen. Die französische Lehrwerkverfasserin Evelyne Brandts betont neben dem Sprachstand die Wichtigkeit einer geistigen Reife, wenn es um die Behandlung des Themas Nationalsozialismus im Deutschunterricht geht. Ihrer Meinung nach sollte »eine innere Betroffenheit oder zumindest ein persönlicher Bezug« bei den Schülern vorhanden sein, so dass Identifikationsmöglichkeiten durch die Behandlung von Texten entstehen können, in denen etwa gleichaltrige zeitgenössische Protagonisten vorkommen (vgl. Brandts 1993: 70 ff.).

Die fiktionalen Texte haben gegenüber den nicht fiktionalen Texten die Eigenschaft, daß sie landeskundliche Informationen auf indirekte Weise vermitteln. Sie fördern die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, bauen Vorurteile ab und geben Anlaß zu Meinungsäußerung und Diskussion in der Unterrichtspraxis. Die Lernenden können sich vielfach mit den Protagonisten identifizieren. Literarische Texte enthalten Sprachformen, z. B. Konnotationen, Metaphern, die in anderen Textsorten nicht so oft vorkommen (Riemer 1996: 282 ff.).

## 4.3 Großbritannien

In den Geschichtseinheiten der britischen Deutschlehrwerke wird dem Zweiten Weltkrieg der Vorrang gegeben. Dabei steht die Zeit des Nationalsozialismus mit Fotos von Konzentrationslagern, Berichten aus den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen, Schilderungen der Schuldgefühle der Deutschen im Zentrum der Darstellungen.

Die der Geschichte gewidmete Einheit in *Brennpunkt* (1994) behandelt Aspekte der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert. Drei jungen Deutschen werden Fragen über die »schrecklichen Kapitel« der deutschen Geschichte gestellt. Unter der Überschrift »Wer stoppt Hitler?« stellt Frank in einem Hörtext seinem Großvater Fragen: »Wie konnte Hitler an die Macht kommen? Wie konnte der Krieg ausbrechen? Konnte man nichts dagegen tun? Wie war das Leben damals?« (*Brennpunkt* 1994: 135). Das Thema »Krieg« wird durch authentische Dokumente behandelt. Es werden Gedichte aus den »Lesebuchgeschichten« von Wolfgang Borchert, ein Brief eines deutschen Soldaten aus Stalingrad und ein Auszug aus Axel Rodenbergs »Der Tod von Dresden« abgedruckt. Zeitungsausschnitte, Berichte von Zeitzeugen und empathieerzeugende Bilder aus den Trümmern erzählen über die »Stunde Null«.

In der neuen Ausgabe von *Brennpunkt* (2000) wird die Geschichtseinheit mit den Worten »Geschichte lebt!« überschrieben. Wie in der alten Ausgabe führt auch die neue Ausgabe in die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts mit einer Bildcollage ein. Ein Bild aus einem Konzentrationslager, ein Foto von Hitler, ein Foto eines verhafteten Juden und ein Foto von deutschen Soldaten an der Front schildern die Zeit des Nationalsozialismus. Der Text »Die Nazizeit« berichtet von der »Machtergreifung« bis zum Selbstmord Hitlers:

»[...] 1938 fühlte sich Hitler stark genug, seinen Traum von einem großdeutschen Reich in die Tat umzusetzen. Seine ersten Opfer waren Österreich und die Tschechoslowakei. Am 1. September fielen die deutschen Armeen in Polen ein – der Zweite Weltkrieg hatte begonnen. [...]« (*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 130)

Hier entsteht der Eindruck, der Zweite Weltkrieg habe 1938 begonnen. Die anderen territorialen Veränderungen sind nur aus der Landkarte ersichtlich. Durch die verschiedenen Farben auf der Karte werden aber die Besonderheiten der einzelnen Ereignisse dennoch nicht deutlich, das Wort »besetzt« für fast alle Gebiete verwischt die Unterschiede wieder:

»Das deutsche Reich [sic!] kurz vor Anfang des Zweiten Weltkrieges;  
 Memelgebiet: 1939 besetzt;  
 Deutsches Territorium nach dem Friedensvertrag von Versailles 1919;  
 Entmilitarisierte Rheinlandzone: besetzt 1936;  
 Saargebiet: 1935 besetzt;  
 Sudetenland: 1938 annektiert;  
 Tschechien: 1939 besetzt;  
 Österreich: 1938 besetzt.«  
 (*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 130)

»Hätte man nicht mehr gegen die Judenverfolgung machen können«? fragt eine Überschrift, darunter erzählt Heinz K. folgendes:

»[...] Aber das mit den Vernichtungslagern, das hat keiner glauben wollen. Mir hat selbst einmal einer erzählt: die Juden werden umgebracht. Das habe ich einfach nicht glauben können. In der Wochenschau sah man, wie die Juden ins Ausland emigrierten. Aber von den Vernichtungslagern hat keiner was gewußt.« (*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 131)

Empathieerzeugend ist auch die Beschreibung der Soldaten, die in die Heimat zurückgekehrt waren:

»Müde und matt, mit leerem Blick, kahl geschorenen Köpfen, eingehüllt in Fetzen ehemaliger Uniformen. Viele gingen an Krücken, stützten einander, trugen Kameraden. Die britischen Soldaten sahen fas-

sungslos auf uns. Ergreifende Szenen des Wiedersehens spielten sich ab. Problematisch und in einigen Fällen tragisch war das Wiedersehen mit der Ehefrau. Ein blühender junger Mann war ausgezogen und so in Erinnerung geblieben, ein verbrauchter, müder, vorzeitig gealterter Skeptiker kehrte zurück.« (*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 133)

Die Grausamkeit des Krieges wird sowohl von der Seite der Opfer des Nationalsozialismus als auch von der Seite der deutschen Bevölkerung geschildert. In den Hörtexten sprechen Frank und Kirsten mit ihren Großeltern. Kirsten und ihre Großmutter sprechen in *Brennpunkt* über die Nazizeit:

»Kirsten: Hatte man denn keine Angst vor dem Krieg?

Großmutter: Am Anfang eigentlich nicht. Als Hitler 1935 das Saargebiet besetzte, waren wir alle begeistert. Wir dachten, wir hätten ein Recht darauf, weil wir das durch den Ersten Weltkrieg verloren hatten. Als Hitler im folgenden Jahr das Rheinland besetzte, war das auch gut so, und es herrschte wieder großer Jubel. Selbst den Anschluß Österreichs '38 fand man gut, weil die Österreicher ›heim ins Reich‹ wollten, und man sah in der Wochenschau, wie dankbar sie alle waren. Ja, ›heim ins Reich‹. So hieß das damals.

Kirsten: Und dann wollte Hitler auch das Sudetenland haben.

Großmutter: Er wollte immer mehr. Das Sudetenland hat er eigentlich mit Zustimmung Großbritanniens und Frankreichs besetzt.

Kirsten: Echt?

Großmutter: Ja. Weil sie hofften, dadurch den Krieg zu vermeiden. Hitler war aber jetzt nicht mehr zu stoppen. Er besetzte im Frühling '39 die ganze Tschechoslowakei, und sein Nichtangriffspakt mit der Sowjetunion im August '39 ermöglichte dann den Einmarsch in Polen im September desselben Jahres. Dann war Krieg. Sechs Jahre hat er gedauert. Sechs Jahre.« (*Brennpunkt*. Neue Ausgabe 2000: 76)

Der Krieg und die Nazizeit werden in *Brennpunkt* (2000) ausführlich behandelt. Wie in der älteren Ausgabe erfahren wir

auch in *Brennpunkt* (2000) über die »Stunde Null« mittels Textausschnitten und Illustrationen (Fotografien und eine Landkarte). Die authentischen Dokumente zum Thema Krieg befinden sich in der neuen Ausgabe im Teil »Zum Lesen«. In *Überblick* (2001) folgen nach der Behandlung der Weimarer Republik direkt die Nürnberger Prozesse. Ein Foto von den Nürnberger Prozessen wird mit den Worten »Wir glaubten, nach diesem Prozeß könne es nie wieder Völkermord geben« abgedruckt. Der schwierige Wortschatz wird in *Überblick* (2001: 92) mit einer Aufgabe erschlossen, in der die Lernenden die folgenden Ausdrücke den Kategorien »Prozeß« und »Naziverbrechen« zuordnen sollen:

»Eröffnung – Freiheitsstrafen – Freisprüche – Geistesranke ermorden – Gerichtssaal – im Zeugenstand stehen – Juden liquidieren – Justizgebäude – Konzentrationslager – Kreuzverhör – Massenerschießungen – medizinische Experimente – Misshandlungen – Mord und Grausamkeit – Rassengesetze – Richter – Todesurteil – Urteil – Urteilsverkündung – Verhörungen – Verurteilte – vor Gericht bringen – Zeugen – Zwangsarbeit« (*Überblick* 2001: 92)

Nähere Erklärungen dieser Begriffe werden als Hilfestellung nicht gegeben.

In *Zeitgeist 2* ist eines der Unterthemen in der Einheit »Rassismus« die Geschichte der Juden in Deutschland. In das Thema wird mit einer Bildcollage eingeführt. Die Lernenden werden gefragt, welcher Satz zu welchem Bild paßt:

- a. Deutschland begrüßt den millionsten Gastarbeiter.
- b. Das Grundgesetz wird in Deutschland eingeführt.
- c. In Berlin gehen Millionen auf die Straße, um gegen Ausländerfeindlichkeit zu demonstrieren.
- d. Mitglieder der NS-Partei greifen die Geschäfte und Häuser von Juden an.
- e. Rechtsradikale brennen Asylantenheime nieder.« (*Zeitgeist 2*: 57)

Die Behandlung der »Geschichte von Rassismus in Deutschland« beginnt mit einem Hörtext über Hitler und über die »systematische Verfolgung des europäischen Judentums«. Den grausamen Hörbericht ergänzen ein Foto von KZ-Häftlingen und zwei Texte, die über das Leben der Juden während des Krieges erzählen. Alexander Kimel, ein Überlebender des Holocausts, schildert seine Begegnung mit dem Todesengel:

»[...] Ich war auf der Nachtwache, als ich eine verdächtige Bewegung am Rande des Ghettos bemerkte. Ich ging hin, um das zu untersuchen, und fand mich wieder in die Augen des Todesengels starrend. Ich war im Netz gefangen. Um zu versuchen, mich zu befreien, begann ich ein Gespräch mit dem SS-Mann über deutsche Flugzeuge. Er mochte das Thema, und kurz darauf waren wir dabei, über die beiden besten deutschen Kampfflugzeuge, die Messerschmidt und die Stuka, zu diskutieren.

Nach einigen Minuten sagte ich dem SS-Mann, daß ich gehen müßte. Ohne auf seine Erlaubnis zu warten, drehte ich mich um und ging weg. Ich ging einfach weg. Ich ging langsam zur nächsten Straßenecke, darauf wartend, den Schuß zu hören, darauf wartend den Stich zu spüren. Er kam nie. Als ich die Ecke erreichte, rannte ich so schnell ich konnte. Ich wollte meine Familie warnen, meine Nachbarn warnen. Minuten später wurden die ersten Schüsse abgefeuert und das Töten begann.« (*Zeitgeist 2*: 58)

Wir können auch noch über das Schicksal von Heinz Wollman lesen, der 1938 als 18jähriger während des Novemberprogroms verhaftet und ins Konzentrationslager Sachsenhausen deportiert wurde:

»[...] Die Arbeitsbedingungen konnten einen Häftling binnen kürzester Zeit zu Tode erschöpfen, aber auch ermöglichen, daß ein Häftling mehrere Jahre im Lager überleben konnte. Die Tätigkeiten reichten von Erd- und Mauerarbeiten über handwerkliche Arbeiten bis zum Dienst in der Küche des Lagers oder in der SS-Küche. Die Häftlinge wurden gehetzt, mißhandelt, ausgebeutet und oft auch getötet. Ich habe im KZ Gewehrkolben in die Presse gekriegt. Ich habe

seit dem 18. Lebensjahr keine Zähne, ich trage Platten oben und unten. Durch eine Vereiterung, die man nicht behandeln konnte, ist der Sehnerv auf der rechten Seite bis zu 90 % tot. Einmal bekam ich die Strafe ›Schneeliegen‹. Ich mußte viereinhalb Stunden nackt im Schnee liegen. Ich habe eine innerliche Stärke aufgebaut, um nicht zu erfrieren wie viele andere, die nicht mehr aufstehen konnten. Ich weiß nicht, ob es viereinhalb Stunden waren, mehr oder weniger. Ich habe keine Ahnung mehr. Aber ich habe es überstanden.« (*Zeitgeist 2*: 59)

Solche Berichte aus Konzentrationslagern sind die Ausnahme in europäischen Deutschlehrwerken. Die Einheit »Rassismus« in dem gleichen Buch behandelt in der Lektion »Geil auf Gewalt« die Fragen »Wie gewalttätig sind die Rechtsextremisten in Deutschland? Was kann man dagegen unternehmen«? *Zeitgeist 2* aktiviert in der Einheit »Rassismus« in der Lektion »Ein altes Problem«? das Vorwissen der Lernenden so:

»Was wissen Sie über Antisemitismus in Deutschland während des Zweiten Weltkriegs? Machen Sie ein Brainstorming in Ihrer Klasse und stellen Sie ein Wortfeld dazu zusammen.« (*Zeitgeist 2*: 58)

Sehr selten in den europäischen Deutschlehrwerken sind die zahlreichen Interviews so gehalten wie in den britischen Deutschlehrwerken. Diese Interviews bringen Informationen über die Zeit des Nationalsozialismus aus einer zeitgenössischen Perspektive. Eine Ausnahme bildet auch die Behandlung der Identitätsfrage der Deutschen. In *Überblick* (2001) stellen sich junge Deutsche die Frage nach der nationalen Identität, die »für Deutsche oft nicht einfach zu beantworten« ist. In *Brennpunkt* (2000) wird das Thema in einem Hörtext erläutert.

Insgesamt gesehen prägen der Zweite Weltkrieg und die Zeit des Nationalsozialismus die Auswahl der geschichtlichen Themen in den britischen Deutschlehr-

werken. Bilder aus den Konzentrationslagern und Berichte von Zeitzeugen tragen mit zum entstehenden Deutschlandbild bei. Deutschland zeichnet sich als ein Land mit vielen Problemen ab. Ausländerfeindlichkeit, Rassismus und Vorurteile in Deutschland nehmen viel Platz ein. Die schwierigen Zeiten im Nationalsozialismus und die Zeit nach der Wiedervereinigung sind immer wiederkehrende Themen. Deutschland als eine Nation der Kunst und Kultur wird nicht betont. Dies zeigt sich auch schon darin, daß die britischen Deutschlehrwerke sehr wenig literarische Texte für die Vermittlung geschichtlicher Informationen benutzen.

#### 4.4 Norwegen

In den Geschichtskapiteln der norwegischen Deutschlehrwerke werden überwiegend Themen aus dem 20. Jahrhundert behandelt. In dem norwegischen Lehrwerk *Mitten in Europa 3* werden 60 Jahre deutsche Geschichte durch das Leben der Lehrbuchfigur »Franz« im Text »Die Mauer im Kopf« dargestellt. Die Leser können diese Jahre aus einer zeitgenössischen Perspektive betrachten. Der Text greift sehr direkt auf die Probleme in der deutschen Geschichte zurück und stellt die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts aus ostdeutscher Perspektive dar. In den Deutschlehrwerken des gesamten Corpus ist eine direkte Kritik dieser Art sehr selten. Die Darstellung beginnt im Jahre 1930:

»Als Franz 1930 geboren wurde – er war das dritte von vier Kindern – war sein Vater arbeitslos. Franz' erste Lebensjahre bestanden aus Armut und immer wieder Krach und Streit in der Familie. Der Vater hatte angefangen zu trinken.

1936 kam Franz in die Schule. Zu Hause ging es jetzt besser. Der Vater war nicht mehr arbeitslos. Er arbeitete in der Kriegsindustrie. Franz lernte viel in der Schule, nicht nur rechnen, schreiben und lesen. Er

lernte auch, wie man anständig grüßt: Heil Hitler. Nur selbständig denken lernte er nicht. [...]« (*Mitten in Europa* 3: 108)

Später wurde Franz Mitglied in der Hitlerjugend: »Franz lernte klare Normen: Das ist richtig, das ist falsch.« Ab 1940 war Franz' Vater im Krieg und die Mutter arbeitete in der Kriegsindustrie. Es folgen das Kriegsende, die Teilung und die jüngste Geschichte Deutschlands. Neben der Schilderung der Figur Franz in drei verschiedenen deutschen Staaten bringt das Buch unter »Generationskonflikte« den längeren Text »Westdeutschland nach 1945«. Dieser beginnt mit »Kindheit nach dem Zweiten Weltkrieg« und endet mit »Heute«. Dazwischen stehen »Jugend in den ›goldenen‹ 50er Jahren« und »Die heißen 60er und 70er Jahre«. Die Kindheit nach dem Zweiten Weltkrieg wird düster geschildert: Trümmer, Flüchtlingsströme, zerstörte Städte, Wohnungsnot, Kälte, Hunger, Krankheiten, Einsamkeit der Kinder, das Vaterproblem und der Mangel an Lehrkräften. Die Last der Vergangenheit ist Teil des vermittelten Deutschlandbildes in diesem Lehrwerk. »Kritisch denkende Kinder« haben dies von ihren Müttern und Vätern gelernt, die ihrerseits als »kritisch denkende junge Menschen« ihre Eltern mit deren Rolle im Nationalsozialismus konfrontierten.

Anders als *Mitten in Europa* behandelt das andere untersuchte Lehrwerk *Perspektive* in den Geschichtskapiteln »Das unruhige Reich« und »Dunkle Vergangenheit« die historischen Themen faktenorientiert und erzählt detailliert auf eine für ein Sprachlehrwerk nicht typische Weise über die Ereignisse in Deutschland. Im Kapitel »Das unruhige Reich« findet sich eine faktenorientierte chronologische Darstellung von den Gründerjahren über die Industrialisierung und wissenschaftliche Blüte, den Ersten Welt-

krieg bis hin zum Versailler Vertrag. In diesem Zusammenhang wird auch chronologisch die Geschichte Berlins von Mitte des 17. Jahrhunderts bis zur Wiedervereinigung dargestellt. Das Geschichtskapitel »Dunkle Vergangenheit« behandelt chronologisch die Ereignisse vom Versailler Vertrag bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. Im ganzen Corpus selten sind Erwähnungen der »Rassentheorie« der Nationalsozialisten, wie im Text »Weimarer Republik und Drittes Reich« in *Perspektive* 3:

»Die zugespitzte politische Situation und die wirtschaftliche und soziale Not als Folge der Inflation schufen einen idealen Nährboden für extremistische Gruppen. Die innenpolitische Situation war äußerst angespannt und von Unruhen geprägt. Mitten im Chaos versuchte Hitler an die Macht zu kommen. Doch der Putsch mißlang, und Hitler wurde 9 Monate eingesperrt. Im Gefängnis schrieb er ›Mein Kampf‹. In diesem Buch entwickelte er sein maßloses politisches Programm und seine menschenverachtende Rassentheorie. Hauptpunkte seines politischen Programms waren territoriale Eroberungen (Schaffung von ›Lebensraum‹), Versklavung ganzer Völker (er unterschied zwischen ›Herrenvolk‹ und ›minderwertigen Rassen‹) und schließlich die Vernichtung der Juden.« (*Perspektive* 3: 117)

Nach den faktenorientierten Texten folgen in den Geschichtskapiteln von *Perspektive* literarische Texte, die Einzelschicksale in dieser Zeit behandeln. Ergreifend ist die Geschichte von Margret Steenfath, die von einem 8-jährigen Jungen erzählt, der mit Jonathan befreundet ist. Jonathan ist Jude und hat ein Album voll von ausländischen Postkarten, er erzählt seinem Freund begeistert von den auf den Postkarten abgebildeten Landschaften. Jonathan vertraut seinem Freund sein Geheimnis an, daß er und seine Familie am Wochenende nach Amerika fliegen. Die Geschichte hat am nächsten Tag ein trauriges Ende:

»Ein Junge hielt Jonathans Postkartenalbum in der Hand. Er blätterte es achtlos durch und warf es auf den Fußboden. Ich verstand das alles nicht. Jonathan wollte doch erst zum Wochenende abreisen. Ich wagte nicht zu fragen, weil er es mir verboten hatte. Aber wenn er abgereist wäre, hätte er doch sein Album mitgenommen! Ich hob es auf, um es für ihn aufzubewahren. Vielleicht konnte ich es ihm nach Amerika schicken.

Nachmittags hockte ich auf der Treppe zum Boden ganz oben im Haus. Es regnete wieder. Da kamen zwei Frauen die Treppe herauf. Sie blieben im dritten Stock stehen. Ich hörte sie leise miteinander sprechen. Sie redeten über Bernstein, und wenn ich auch nicht alles verstand, so erfuhr ich doch, daß Jonathan und seine Eltern ›abgeholt‹ worden waren, von der ›Gestapo‹.

Sie haben mir damals keine Antwort gegeben, als ich nach der Gestapo fragte, und Jonathan hat sich bis heute nicht aus Amerika gemeldet. Er hat das Flugzeug verpaßt, im Jahre 1943, als ich acht war.« (*Perspektive* 3: 120 f.)

Die Schicksale jüdischer Kinder sind auch in den danach folgenden literarischen Texten aus »Die toten Engel« von Winfried Bruckner dokumentiert. Das Geschichtskapitel beenden Antikriegstexte: »Sag Nein! Dann gibt es nur eins« von Wolfgang Borchert und »Und was bekam des Soldaten Weib« von Bertolt Brecht, der auch in *Mitten in Europa* 3 (118) abgedruckt ist. In *Mitten in Europa* 2 (88 f.) steht ein Gedicht aus den »Lesebuchgeschichten« von Wolfgang Borchert neben einem Plakat mit dem Text »Nie wieder Krieg« von Käthe Kollwitz.

Der kognitive Ansatz von Landeskunde dominiert in beiden untersuchten norwegischen Deutschlehrwerkreihen. Beide folgen in dieser Hinsicht dem norwegischen Lehrplan, in dem die Arbeit mit Literatur und Kultur hervorgehoben wird. Dies zeigt sich auch deutlich bei der Behandlung des Themas Nationalsozialismus.

## 5. Fazit

Bilder von Demonstrationen und Plakaten zeigen damalige politische Auseinandersetzungen. Die Zeit von 1933 bis 1945 wird oft visuell dargestellt mit Gefangenen, Schaufenstern mit dem Text »Deutsche!!! Kauft nicht beim Juden!«, auf Essen wartenden Kindern, Trümmern, sehr oft Dresden nach den Bombenangriffen vom Februar 1945, Soldaten und Flüchtlingstrecken. Das Schicksal der Vertriebenen wird in manchen Büchern auch mit literarischen Texten geschildert. Wenn auch in Lehrwerken häufig die Zeit des Nationalsozialismus behandelt wird, so ist doch festzustellen, daß Hitler als Person zurückhaltend bis gar nicht thematisiert wird. Die Deutschlehrwerke gehen sehr vorsichtig mit der Person Hitlers um. Die visuelle Darstellung seiner Person erfolgt in den Deutschlehrwerken meist nur durch Karikaturen und einige Titelblätter aus der damaligen und heutigen Zeit. Die Plakate »Ganz Deutschland hört den Führer mit dem Volksempfänger« und »Unsere letzte Hoffnung: Hitler« stellen Bezug zu Hitler her, aber nicht visuell. Fotografien gibt es nur vereinzelt. Die Behandlung Hitlers in Texten geschieht vor allem mittels Lehrwerktexten, Chroniken, Literatur und Aussagen von Zeitungen. Nur im Zusammenhang mit dem Thema »Entartete Kunst« werden Reden von Hitler abgedruckt, um das Verhältnis von Nationalsozialismus und Kunst zu verdeutlichen. Hier wird oft eine Brücke zum Expressionismus geschlagen, der im Corpus die am meisten erwähnte Kunstrichtung ist. Einige Bücher gehen noch auf die Bücherverbrennungen ein.

In den britischen und norwegischen Lehrwerken spiegelt sich das Erbe des Zweiten Weltkrieges am deutlichsten wider. Die britischen Deutschlehrwerke betonen auf den Seiten der Geschichtskapitel die »dunklen Seiten«, einige erläutern

vor diesem Hintergrund die Identitätsprobleme des heutigen Deutschlands. Die 68er-Bewegung kommt mit ihren Idealen in einem der norwegischen Deutschlehrwerke vor, ohne auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Identitätsprobleme im heutigen Deutschland einzugehen, welche über die Warnung vor Rechtsradikalismus hinausgehen.

Lehrwerke können bisweilen auch die Tendenz haben, die Darstellung des fremden (und des eigenen) Landes positiv zu gestalten. Wir finden neben den dunklen Seiten auch das »romantische« und »kulturelle« Deutschland – als zwei Seiten einer Medaille. In den französischen Deutschlehrwerken spielt dieses romantische, kulturelle, literarische Deutschland eine besonders wichtige Rolle. Daß in Frankreich die deutsche Sprache ein hohes Prestige genießt, zeigt sich auch in den zahlreichen literarischen Texten und Kunstdarstellungen. Eine Dominanz der literarischen Texte bei der Behandlung der Thematik Drittes Reich und Zweiter Weltkrieg ist in vielen Lehrwerken festzustellen. Literarische Texte können faktenbezogene Darstellungen der Geschichte ergänzen, denkbare Ausgangspunkte des Erzählens bilden die Erlebnisse der Protagonisten. Durch biographische Texte, wie etwa über Widerstand im Dritten Reich, können Identifikationsmöglichkeiten geschaffen werden, die Erfahrungen der jungen Protagonisten können das Interesse bei den Lernenden wecken und Anlaß zur Kommunikation und zu weiterer kreativer Arbeit geben. Bei der Vermittlung können authentische Bilder und Texte sich ergänzen.

Geschichte ist Bezugswissenschaft der Landeskunde. Dabei ist die Integration der Geschichte in den Bereich der Landeskunde ebenso Gegenstand der Diskussion in Forschung und Lehre wie der Bereich der Landeskunde selbst. Der

Blick in die Geschichte erfolgt umfassend und intensiv bei der Eröffnung verschiedener Perspektiven, wobei zumeist durch den Geschichtsunterricht in der Muttersprache sich durchaus bereits ein Geschichtsbewußtsein entwickelt haben kann, auf dem sich aufbauen läßt. Die landeskundliche Darstellung von historischen Inhalten in Sprachlehrwerken sollte unter Berücksichtigung des Diskussionsstandes in der Geschichtswissenschaft und in der Geschichtsdidaktik erfolgen und sich dieses Bezuges bewußt sein. Dies gilt insbesondere auch für die Wahrnehmung der eigenen Geschichte in den Zielsprachenländern. Gerade in Deutschland ist der Nationalsozialismus nach wie vor allgegenwärtig und beeinflusst das öffentliche wie private Leben. Dieses problematische Verhältnis zur eigenen Nation sollte ab der Stufe für Fortgeschrittene Teil der Landeskunde sein bzw. werden. Damit leisten die Lehrwerke einen unverzichtbaren Beitrag für das Fremdverstehen und für die interkulturelle Kompetenz im Umgang mit Repräsentanten der Zielsprachenkultur.

## Literatur

### Zitierte Lehrwerke

- Bahn frei! Classe de Première.* Hrsg. von Zehnacker, Jean; Biscons, Norbert; Goullier, Francis; Köberich, Joachim. Paris: Didier, 1995.
- Bahn frei! Classe de Terminale.* Hrsg. von Zehnacker, Jean; Biscons, Norbert; Goullier, Francis; Haggenmüller, Frauke; Köberich, Joachim. Paris: Didier, 1996.
- Brennpunkt.* Hrsg. von Sandry, Claire; Somerville, Judy. Cheltenham: Nelson Thornor, 1994.
- Brennpunkt. Neue Ausgabe.* Hrsg. von Sandry, Claire; Somerville, Judy; Morris, Peter; Aberdeen, Helen. Cheltenham: Nelson Thornor, 2000.
- Chancen. Allemand Tle.* Hrsg. von Bertolus, Martine; François, Claudine; Pennetier,

- Michel; Steinbach, Erika; Wolff, Théophile. Paris: Hatier, 1996.
- Chancen. Allemand 1<sup>ère</sup>*. Hrsg. von Bertolus, Martine; François, Claudine; Vrignaud-Jacobi, Irene; Wolff, Théophile. Paris: Hatier, 1998.
- Chancen. Allemand 2<sup>de</sup>*. Hrsg. von Bertolus, Martine; Brandi, Marie-Luise; François, Claudine; Paulin, Fabienne; Pennefier, Michel; Wolff, Théophile. Paris: Hatier, 1999.
- Deutsch x 3. Moderner Sprachkurs für Ausländer*. Hrsg. von Griesbach, Heinz. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1974.
- Grenzenlos. Allemand 1<sup>ère</sup>*. Hrsg. von Brandts, Évelyne; Grumbach, Eric; Kusbach, Catherine; Rothmund, Jane. Paris: Nathan, 1994.
- Grenzenlos. Terminales Allemand*. Hrsg. von Benhamou, Brigitte; Brandts, Évelyne; Grumbach, Eric; Marhuenda, Marie. Paris: Nathan, 1995.
- Ja, aber ganz neu... Allemand Première*. Hrsg. von Alinhac, Monika; Canal, Danielle; Duport, Jean-Claude; Gaussent, Suzanne; Reynis, Ursula. Paris: Nathan, 1999.
- Ja, aber ganz neu... Allemand Terminales*. Hrsg. von Alinhac, Monika; Canal, Danielle; Duport, Jean-Claude; Gaussent, Suzanne; Reynis, Ursula. Paris: Nathan, 1999.
- Mitten in Europa 2. Textbuch*. Hrsg. von Glad, Alf B.; Jakobsen, Ursula; Keller, Siri Lundin. Oslo: Gyldendal, 1997.
- Mitten in Europa 3. Textbuch*. Hrsg. von Glad, Alf B.; Jakobsen, Ursula; Keller, Siri Lundin. Oslo: Gyldendal, 1997.
- Mosaik 4*. Hrsg. von Huju, Leena; Kellas, Leena; Kuikka, Tarja; Domisch, Rainer. Jyväskylä: Kirjayhtymä, 1998.
- Neue Adresse 4–6*. Hrsg. von Jaakamo, Pirjo; Junni, Antje; Martikainen, Marja; Vaakanainen, Marjut; Vilenius-Virtanen, Pirkko. Keuruu: Otava, 1999.
- Perspektive 3. Textbuch*. Hrsg. von Anker, Ellen; Wagner Agdestein, Magdalena; Nyström, Ralf; Gustafsson, Monica; Dornbusch, Peter; Göbel, Urs; Frost, Ulrich. [Oslo]: Aschehoug, 1998.
- Überblick. Deutsch für die Oberstufe 2. Zweite Ausgabe*. Hrsg. von Hares, Rod; Timm, Alexandra; Hood, David. 2. Ausgabe. London: John Murray, 2001.
- Zeitgeist 2*. Hrsg. von Hermann, Christiane; McCrorie, Morag; Sauer, Dagmar. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Sekundärliteratur*
- Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: iudicium, 1988.
- Brandts, Evelyne: »Jugendliche entdecken die Geschichte. Der Nationalsozialismus in ›Grenzen ... los!‹« In: Warmbold, Joachim; Köppel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993, 68–74.
- Bergmann, Klaus: »Landeskundliches Lernen und historisches Lernen: Bemerkungen eines Geschichtsdidaktikers«. In: Doyé, Peter; Heuermann, Hartmut; Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongress*. Tübingen: Narr, 1988, 332–337.
- Doyé, Peter; Heuermann, Hartmut; Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongress*. Tübingen: Narr, 1988, 332–337.
- Ehnert, Rolf; Wazel, Gerhard: »Landeskunde«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996, 273–281.
- Erdmenger, Manfred: *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, 1996.
- Ghobeyshi, Silke: »Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht«, *Info DaF* 27, 6 (2000), 630–644.
- Koreik, Uwe: »Geschichte und Landeskunde«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1273–1278.
- Koreik, Uwe; Köster, Lutz: »Das Museum ist besser als ein Buch. Das ›Haus der

- Geschichte: im Landeskundeunterricht«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 349–365.
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1995.
- Koreik, Uwe: »Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 30 (1993), 219–226.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Bilder im Kopf: Interkulturelles Lernen und Landeskunde«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 16–19.
- Maijala, Minna: *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Bern u. a.: Lang, 2004a.
- Maijala, Minna: »Mit anderen Augen. Darstellung der Geschichte in europäischen Schulbüchern für das Fach Deutsch«, *Internationale Schulbuchforschung* 2 (2004b), 141–163.
- Pauldrach, Andreas: »Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 4–15.
- Penning, Dieter: »Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/ oder fachspezifisch?«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 626–640.
- Riemer, Claudia: »Literarische Texte«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994, 282–299.
- Sandry, Claire; Somerville, Judy; Morris, Peter; Aberdeen, Helen: *Brennpunkt. Neue Ausgabe. Teacher's Resource Book*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2000.
- Thimme, Christian: *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996.
- Trappe, Petra: »ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Unterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 27, 2 (1990), 306–308.
- Warmbold, Joachim; Köppel, E.-Anette; Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 1993.
- Weimann, Gunther; Hosch, Wolfram: »Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht«, *Zielsprache Deutsch* 22, 3 (1991), 134–142.
- Wierlacher, Alois: »Interkulturalität«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003a, 257–264.
- Wierlacher, Alois: »Interkulturelle Germanistik – zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003b, 15–45.
- Wierlacher, Alois: »Landeskunde als Landesstudien«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003c, 504–513.

## »Ich kenne die Deutschen zu wenig, um mich vor ihnen zu fürchten.« Einstellungen polnischer Studierender gegenüber Polen und Deutschen

*Andreas Gross*

### 1. Die polnischen Lehrerkollegs

Nach dem Systemwechsel in Polen in den späten 80er Jahren ergab sich mit der Abschaffung von Russisch als schulischem Pflichtfach in allen Schultypen eine stark steigende Nachfrage nach Englisch, Deutsch und Französisch. Besonders im Grundschulbereich stieg der Anteil des Deutschunterrichts Anfang der 90er Jahre stark an und erreichte fast den Umfang des Sekundarschulbereichs. Insgesamt waren fast 40% der Deutschlehrer sog. nicht-qualifizierte Lehrer, d. h. ohne germanistisches Fachstudium. Besonders in ländlichen Bereichen machten die nicht-qualifizierten Deutschlehrkräfte bis zu 80% aus (vgl. Stasiak 1994: 22). Um die steigende Nachfrage an Fremdsprachenlehrern zu decken, kam es ab 1990 zur Gründung von Lehrerkollegs. Im Unterschied zu den neuphilologischen Studiengängen sollte die Ausbildungszeit an diesen Einrichtungen nur 3 Jahre betragen.

Die Grundlage für die Arbeit an den Kollegs bildet das in den Jahren 1992 bis 1995 von Deutschlehrern und -lehrenden in Zusammenarbeit mit den beiden Goethe-Instituten in Warschau und Krakau erarbeitete Curriculum für Deutsch an

den polnischen Fremdsprachenlehrerkollegs, das seit dem Studienjahr 1995/96 in einer Erprobungsfassung vorliegt (vgl. MEN 1995).

### 2. Untersuchungsbereich und Vorgehensweise der Befragung

Im Rahmen einer umfassenderen empirischen Untersuchung zu den Eingangsvoraussetzungen, Prädispositionen und dem landeskundlichen Vorwissen angehender polnischer Studierender des Faches Deutsch am Lehrerkolleg ergab sich auch die Frage nach deren persönlichen Einstellungen gegenüber Deutschen und Polen (vgl. Gross 2004).

Insgesamt wurden 400 Studierende des ersten Studienjahrs kurz nach Aufnahme des Deutschstudiums an ihrem jeweiligen Lehrerkolleg (NKJO) erfasst. Die Erhebungen wurden im Zeitraum von Oktober bis Anfang Dezember 2001 an 12 Lehrerkollegs im Süden und Südosten Polens durchgeführt. Die Verteilung ist aus Abbildung 1 ersichtlich.

Die Erhebung erfolgte mittels standardisiertem Fragebogen als schriftliches Gruppeninterview. Die Untersuchungsergebnisse sind dabei im strikten Sinne empirischer Sozialforschung nicht als re-

NKJO Sucha Beskidzka	15	NKJO Sosnowiec	51
NKJO (CJE) Częstochowa	52	NKJO Racibórz	32
NKJO Wrocław	38	NKJO Zakopane	18
NKJO Łódź	40	NKJO Cieszyn	19
NKJO Przemyśl	33	NKJO (PWSZ) Nowy Sacz	36
NKJO Sandomierz	24	NKJO Kraków	42
		Gesamt	400

Abbildung 1: Verteilung der Befragten an Lehrerkollegs (NKJO)

präsentativ zu bezeichnen, denn dafür hätten sog. Zufallsstichproben an allen Lehrerkollegs Polens durchgeführt werden müssen, was organisatorisch aber nicht leistbar war (vgl. Holm/Hübner 1972: 103). Dennoch erlaubt die Zahl der Befragten – etwa ein Viertel aller Erstsemester aller polnischen Lehrerkollegs vorwiegend in Süd- und Südostpolen – eine gewisse Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

Anhand folgender Fragen wurde der Versuch unternommen, Einstellungen und Wertungen der Studierenden hinsichtlich der eigenen Landsleute und der Deutschen zu erhehlen:

- P1 Beschreibe die Deutschen; welche Merkmale sind typisch für sie?
- P2 Beschreibe die Polen; welche Merkmale sind typisch für sie?
- P3 Was wundert dich bei den Deutschen (was verstehst du nicht/was fürchtest du)?

Die offene Fragefassung wurde gewählt, um sich nicht in das Korsett von vorgegebenen Adjektiv-Listen, wie bei solchen Untersuchungen meist üblich, pressen zu lassen (vgl. Czaplicki 1995: 192). Die Vorteile von offenen Fragen liegen auf der Hand: Die bei der Zuordnung bestimmter Charakteristika verwendeten Adjektive werden von den Befragten selbst formuliert. Bei P3 handelt es sich auch um eine offene Frage, jedoch lenkt sie den

Befragten dahin, sich eher kritisch mit den Deutschen auseinanderzusetzen.

Eine empirische Untersuchung bei amerikanischen Studierenden hatte ergeben, daß die Antworten auf offene Fragen, die in der Fremdsprache – in diesem Fall Deutsch – gegeben wurden, weniger detailliert und komplex ausfielen als in der Muttersprache (vgl. Schulz 1999: 8 f.). Deshalb war es wichtig, daß wegen der vermuteten Verbalisierungsschwierigkeiten der polnischen Erstsemester die Antworten auf Polnisch gegeben werden konnten. Diese wurden wiederum mit größtmöglicher Genauigkeit ins Deutsche übersetzt.

## 2.1 Stereotyp – Einstellung – Vorurteil

Zu dem Begriff Stereotyp gibt es seit seiner Einführung in die Sozialwissenschaften durch Walter Lippmann im Jahr 1922 eine nicht enden wollende Flut von Publikationen. Zur Begriffsklärung eignet sich die Definition von Uta Quasthoff:

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

Diese sprachwissenschaftlich orientierte Begriffsbestimmung läßt sich erweitern um die kognitive Funktion, die der Stereotypisierung schon bei Lippmann zugewiesen wurde. Lippmann zufolge ist die Stereotypenbildung als grundlegender Wahrnehmungs- und Strukturierungsprozeß zu sehen, ohne den eine erfolgreiche Aufarbeitung und Bewältigung unserer Umwelt nicht möglich wäre (vgl. Lippmann 1922).

Es lassen sich drei Funktionen von Stereotypen bestimmen, die jeweils interdependent sind (vgl. Quasthoff 1989: 40):

1. Kognitive Funktion: (Über-)Generalisierung bei der Einordnung von Informationen;
2. Affektive Dimension: Ethnozentrismus im interethnischen Kontakt im Sinne einer funktionierenden Identitätsbildung;
3. Soziale Funktion: Soziale Kategorisierungen im Sinne der ingroup – outgroup Abgrenzung dienen den Mitgliedern einer Gesellschaft zur Etablierung sozialer Strukturen, ohne die eine Orientierung im alltäglichen Zusammenleben und beim Prozeß des gegenseitigen Wahrnehmens gar nicht möglich wäre. Gerade im interethnischen Kontakt tritt die soziale Funktion deutlich hervor.

Abzugrenzen ist der Begriff »Stereotyp« gegenüber den Termini »Einstellung« und »Vorurteil«. Einstellungen basieren laut Gordon W. Allport auf Dispositionen des Individuums, die auf Erfahrungen zurückgehen:

»An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations to which it is related.« (Allport 1967: 8)

Stereotype dagegen sollen nach Erkenntnissen der Vorurteilsforschung gerade nicht auf eigenen Erfahrungen – etwa in interethnischen Begegnungen – basieren (vgl. Quasthoff 1989: 42).

Vorurteile unterscheiden sich insofern von Einstellungen, daß sie oftmals negative oder ablehnende Haltungen gegenüber einem Objekt – meistens Menschen oder Menschengruppen – repräsentieren. Im Gegensatz zu Kategorisierung durch Stereotypenbildung, die der Informationsverarbeitung im Sinne Lippmanns dient, können Vorurteile als Abwehrmechanismen fungieren, die dem Individuum helfen, Ungewißheiten zur Seite zu schieben. Vorurteile weisen, und das haben sie mit Stereotypen gemeinsam, eine hohe Änderungsresistenz auf und bleiben von neuen Informationen weitgehend unbeeinflußt (vgl. Jonda 1994: 47 f.).

Im Rahmen der nachfolgend beschriebenen Untersuchungsergebnisse stellt sich automatisch die Frage, welchen der von den Befragten genannten Merkmalen der Polen und Deutschen direkte, persönliche Erfahrungen zugrundeliegen und welche durch Freunde und Familienangehörige, durch Texte und Bilder im weiteren Sinne vermittelt sind. Nur wenige der Befragten geben auf diese Frage eine Antwort, wie etwa:

»Ich kenne keine Deutschen, aber ich befürchte, daß sie die Polen nicht achten.«

oder

»Sie schreiben den Polen Diebstähle, Alkoholismus usw. zu, und sie selbst sind nicht besser. Ich habe mich während eines Schüleraustausches davon überzeugen können.«

Somit ist eine eindeutige Bestimmung des Erfahrungshintergrunds nicht möglich. Es wurde jedoch der Versuch unternommen bei der Frage »Was wundert dich bei den Deutschen (was verstehst du nicht/ was fürchtest du)?« (P3) mit Hilfe des durch die Befragung gewonnenen Materials herauszufiltern, welche Korrelationen zwischen Variablen wie dem Aufenthalt in der BRD und den Deutschen zugewiesenen Merkmalen bestehen.

## 2.2 Einstellungen gegenüber Polen und Deutschen (P2, P1)

Bei P2 (P1) gaben insgesamt 100 (115) Befragte ein oder mehrere Adjektive, die ihre Landsleute bzw. die Deutschen beschreiben sollen, an. Dabei wurden bestimmte Adjektive nur für die Charakterisierung der eigenen Landsleute bzw. der Deutschen benutzt, andere dienten zur Beschreibung beider Gruppen. Die 100 (115) Befragten, die sich zu P2 (P1) äußerten, benutzten dazu – Mehrfachnennungen inbegriffen – in 357 (282) Fällen Adjektive. Diese Adjektive lassen sich in positiv wertende, negativ wertende und neutrale/ambivalente einteilen.<sup>1</sup>

Die positiven Adjektive, die Polen beschreiben und die auch für die Beschreibung der Deutschen benutzt wurden, sind (Anzahl der Nennungen in Klammern; die zweite Zahlenangabe bezieht sich auf die Deutschen):

gastfreundlich (69/11), höflich (17/8), arbeitsam (15/26), hilfsbereit (11/9), freundlich (10/3), offen (8/2), tolerant (6/5), aufgeschlossen (5/4), findig (5/1), humorvoll (5/1), intelligent (5/1), aufrichtig (4/2), nett (3/4), begabt (2/1), gut erzogen (2/2), pünktlich (2/19), spontan (2/1), sympathisch (2/1), unterhaltsam (2/1), gut ausgebildet (1/1), ehrlich (1/1), fleißig (1/5), gewissenhaft (1/2), kontaktfähig (1/1), lustig (1/3), treu (1/1).

Dagegen stehen die negativen Adjektive: faul (14/4), intolerant (11/1), stur (3/3), unpünktlich (3/1), flegelhaft (2/1), geizig (2/8), egoistisch (1/2), eingebildet (1/3), hochmütig (1/1), zu laut (1/1), zu selbstbewußt (1/1).

Als neutral bis ambivalent sind einzustufen:

ehrgeizig (6/1), mißtrauisch (3/1), gesprächig (1, 1), selbstbewußt (1/9), sparsam (1/9), verschlossen (1/4), locker (1/2).

*Adjektive, die nur Polen charakterisieren:*

positiv:

herzlich (6), einfallsreich (2), gebildet (2), nicht anmaßend, ausgelassen, beharrlich, gerecht, kameradschaftlich, kontaktfreudig, mutig, optimistisch.

negativ:

streitsüchtig (4), wenig tolerant (4), neidisch (3), ungenau (3), aggressiv (2), aufbrausend (2), nicht gut erzogen (2), nachlässig (2), naiv (2), nicht pflichtbewußt (2), pessimistisch (2) unehrlich (2), unhöflich (2), unordentlich (2), nervös (2), wenig arbeitsam, nicht aufrichtig, bissig, wenig findig, wenig fortschrittlich, geldgierig, gierig, habgierig, zu hilfsbereit, wenig humorvoll, nicht kompromißbereit, nicht konsequent, nicht kontaktfähig, wenig kreativ, leichtsinnig, liederlich, wenig professionell, rückständig, zu selbstbewußt, wenig systematisch, unbeherrscht, undiszipliniert, verschwenderisch, sehr voreingenommen, vulgär.

neutral/ambivalent:

religiös (8), nicht sparsam (3), besorgt (2), durchschnittlich (2), familiär (2), hartnäckig (2), nicht vertrauensvoll (2), neugierig (2), traurig (2), wenig ehrgeizig, eigensinnig, einflußreich, arm, eifersüchtig, empfindsam, gläubig, mittelständisch, sehr romantisch, sensibel, unentschlossen, unzufrieden, verschieden.

*Charakteristika, die nur Deutschen zugeschrieben werden:*

positiv:

ordentlich (14), genau (11), diszipliniert (6), pflichtbewußt (4), gepflegt (3), gut organisiert (3), ehrenhaft, eifrig, fortschrittlich, frei, freigiebig, gründlich, klug, konkret, modern, enorm ordentlich, perfekt, recht-schaffen, redlich, respektvoll, solide, verantwortungsvoll, wohlgesittet, wohlherzogen.

<sup>1</sup> Die von mir vorgenommenen Kategorisierungen sind unvermeidbarer Weise subjektiver Natur. Bei allem Bemühen um Objektivität entspringen sie doch der persönlichen Wertevorstellung.

negativ:

nicht gastfreundlich (3), pedantisch (3), bequem (2), kleinlich (2), laut (2), wenig tolerant (2), arrogant, eigensüchtig, falsch, wenig gastfreundlich, zu genau, heuchlerisch, scheinbar höflich, nicht höflich, wenig kontaktfreudig, langweilig, enorm pedantisch, phantasielos, schlecht erzogen, zu selbstbewußt, starr, steif, wenig sympathisch, überheblich, unzugänglich.

neutral/ambivalent:

stolz (7), reich (3), rigoros (2), systematisch (2), direkt, gelassen, sehr genau, konsequent, nationalistisch, ruhig, enorm sparsam, traditionsbewußt.

Zur Systematisierung der Befragungsergebnisse lassen sich die Adjektivnennungen in folgende Kategorien einteilen:

- der zwischenmenschliche Bereich
- Charaktereigenschaften und Gefühle, die das Individuum selbst beschreiben
- der sozio-ökonomische Bereich

### 2.2.1 *Der zwischenmenschliche Bereich*

Die mit Abstand meisten Nennungen bei der Beschreibung der Polen entfielen auf das Adjektiv gastfreundlich (69). Hier ist ein klarer Unterschied zur Beschreibung der Deutschen zu konstatieren, mit nämlich nur 11 Nennungen von gastfreundlich und dazu die negativen Nennungen nicht gastfreundlich (3) und wenig gastfreundlich (1). Andere positive Eigenschaften der Polen beziehen sich in erster Linie auf den Kontakt mit anderen Menschen: gesellig (6), herzlich (6), ausgelassen, kameradschaftlich, kontaktfreudig und selbstlos. Auch bei den positiven und negativen Eigenschaften, die beide Nationalitäten für diesen zwischenmenschlichen Bereich teilen, zeigt sich, daß die Deutschen nur selten positiver gesehen werden: höflich (17/8), hilfsbereit (11/9), freundlich (10/3), offen (8/2), tolerant (6/5), aufgeschlossen (5/4), humorvoll (5/1), nett (3/4), unterhaltsam (2/1), gesprächig (1/1), kontaktfähig (1/

1), lustig (1/3), flegelhaft (2/1). Aus dem Rahmen fällt jedoch die erheblich größere Zuweisung von intolerant (11/1) für die eigenen Landsleute.

Für den zwischenmenschlichen Bereich werden auch eine Reihe negativer Adjektive benannt, die jedoch insgesamt die positiven Nennungen nicht überwiegen: streitsüchtig (4), wenig tolerant (4), aggressiv (2), aufbrausend (2), unhöflich (2), nicht aufrichtig, bissig, wenig humorvoll, nicht kompromißbereit, nicht kontaktfähig, unbeherrscht, sehr voreingenommen, vulgär. Auffällig ist, daß sich einige der negativen Attribuierungen auf den Verlust von Selbstkontrolle beziehen, was bei der Charakterisierung der Deutschen nicht vorkommt.

Deutlich nuancierter ist bei der Beschreibung der Polen der Bereich der persönlichen Egoismen, wobei Neid und Gier eine große Rolle spielen: neidisch (3), geldgierig, gierig, habgierig.

Bei den Adjektiven, die für den zwischenmenschlichen Bereich nur den Deutschen zugeschrieben werden ergibt sich mit freigiebig, respektvoll, wohl gesittet, wohlherzogen im positiven und wenig tolerant (2), heuchlerisch, scheinbar höflich, nicht höflich, wenig kontaktfreudig, arrogant, überheblich, unzugänglich und langweilig im negativen Bereich eine geringere Bandbreite.

### 2.2.2 *Charaktereigenschaften und Gefühle*

Polen und Deutsche:

intelligent (5/1), aufrichtig (4/2), begabt (2/1), spontan (2/1), ehrlich (1/1), locker (1/2), treu (1/1), stur (3/3), geizig (2/8), egoistisch (1/2), eingebildet (1/3), hochmütig (1/1), mißtrauisch (3/1), selbstbewußt (1/9), zu selbstbewußt (1/1), verschlossen (1/4).

Beim Vergleich der beiden Nationalitäten zugewiesenen Charaktereigenschaften zeichnen sich die Deutschen vor allem durch negative bis neutrale Eigenschaften

ten wie ihren Geiz und ihr Selbstbewußtsein aus. Die nur für die Polen genannten Adjektive beziehen sich ebenso in erster Linie auf den neutral-negativen Bereich, wobei auch hier – besonders auf der emotionalen Ebene – ein größerer Detailreichtum zu Tage tritt.

Nur Polen:

religiös (8), einfallsreich (2), gebildet (2), pfiffig, hartnäckig (2), beharrlich, gerecht, mutig, tapfer, optimistisch, gläubig, besorgt (2), neugierig (2), nicht anmaßend, traurig (2), familiär (2), eigensinnig, nicht vertrauensvoll (2), eifersüchtig, empfindsam, sehr romantisch, sensibel, unentschlossen, unzufrieden, nervös (2), leichtsinnig, nicht konsequent, naiv (2), pessimistisch (2), unehrlich (2).

Nur Deutsche:

ehrenhaft, klug, rechtschaffen, redlich, verantwortungsvoll, solide, direkt, gelassen, stolz (7), rigoros (2), konsequent, konkret, ruhig, kleinlich (2), eigensüchtig, falsch, starr, steif, phantasielos.

Die für die Deutschen geltend gemachten Eigenschaften lassen dagegen ein gänzlich anderes Bild vor dem geistigen Auge entstehen. Es ist das Bild von steifen, sich selbst beherrschenden Menschen, die ihre Intelligenz entweder nur zu ihrem eigenen Nutzen einsetzen oder aber, in der anderen Version, Recht und Anstand wahren. Den Polen scheint man tiefer in die Seele schauen zu können, von ihnen erfährt man mehr hinsichtlich ihrer emotionalen Befindlichkeit.

### 2.2.3 Der sozio-ökonomische Bereich

Polen und Deutsche:

arbeitsam (15/26), findig (5/1), gut erzogen (2/2), pünktlich (2/19), gut ausgebildet (1/1), fleißig (1/5), gewissenhaft (1/2), ehrgeizig (6/1), sparsam (1/9), faul (14/4), unpünktlich (3/1).

Werden die Polen auch als ehrgeiziger, intelligenter und findiger beschrieben, so tun sich in der Bewertung sozioökonomi-

scher Charakteristika zwischen beiden Völkern Welten auf. Pünktliche, arbeitssame und sparsame Deutsche stehen faulen und unpünktlichen Polen gegenüber.

Nur Polen:

arm, wenig ehrgeizig, ungenau (3), nicht sparsam (3), nachlässig (2), nicht pflichtbewußt (2), unordentlich (2), wenig arbeitsam, wenig findig, wenig fortschrittlich, wenig kreativ, liederlich, wenig professionell, rückständig, wenig systematisch, undiszipliniert, verschwenderisch.

Nur Deutsche:

ordentlich (14), genau (11), diszipliniert (6), pflichtbewußt (4), gut organisiert (3), reich (3), systematisch (2), eifrig, fortschrittlich, modern, gründlich, enorm ordentlich, perfekt, sehr genau, enorm sparsam, pedantisch (3), zu genau, enorm pedantisch.

Diese Sichtweise setzt sich in ähnlicher Form bei den Adjektiven fort, die ausschließlich zur Beschreibung von Polen (links) oder Deutschen (rechts) benutzt wurden. So stechen folgende Gegensätze ins Auge:

ungenau – genau / sehr genau / perfekt  
 nicht sparsam – enorm sparsam  
 nachlässig – gründlich  
 nicht pflichtbewußt – pflichtbewußt  
 unordentlich / liederlich – ordentlich /  
 enorm ordentlich  
 rückständig – modern / fortschrittlich  
 wenig systematisch – systematisch  
 undiszipliniert – diszipliniert  
 arm – reich.

Bei den Bezeichnungen pedantisch, zu genau, enorm pedantisch wird die Wertschätzung der angeblichen deutschen Effizienz zur Kritik. Insgesamt erscheint es so, daß den Angaben der Erstsemester zufolge die Polen zwar in gehörigem Maße Intelligenz und Findigkeit (was bei der Beschreibung der Deutschen nur ganz am Rande eine Rolle spielt) an den Tag legen, es aber bei der Umsetzung an Disziplin, Pflichtbewußtsein und Systematik mangelt.

### 2.3 Einstellungen gegenüber den Deutschen (P3)

Um eine eventuell bestehende kulturelle Distanz zwischen Deutschen und Polen zu erkunden, wurde bei P3 auf eine wertneutrale Frage verzichtet und stattdessen die Aufmerksamkeit direkt auf mögliche Verstehensprobleme und Irritationen seitens der Befragten gerichtet. Auf die Frage »Was wundert dich bei den Deutschen (was verstehst du nicht/ was fürchtest du)?« sind insgesamt 445 Stellungnahmen erfolgt. Für die Analyse wurden für einzelne Nomen (»Geiz«), kurze Sätze (»Sie sind sehr eitel«) und komplexere Sätze folgende Kategorisierungen vorgenommen:

- Allgemeine Charaktermerkmale der Deutschen (226 Nennungen);
- Wirtschaft und Materielles (35 Nennungen);
- Alltag (27 Nennungen);
- Familie, Kinder und Jugendliche (34 Nennungen);
- Politik, Nationalismus und Faschismus (24 Nennungen);
- Ausländer (54 Nennungen);
- Osteuropäische Nachbarn (45 Nennungen).

Einige der Befragten brachten ihr generelles Befremden mit Deutschland und den Deutschen zum Ausdruck, ohne dieses genauer zu spezifizieren:

- Sie haben einen anderen Lebensstil;
- Komische Lebensweise, die ich als Polin nicht verstehe;
- Einstellung zum Leben;
- Mentalität;
- Einfach eine andere Mentalität;
- Von den Deutschen habe ich nur eine negative Meinung;
- Es wundert mich ihr Lebensstil und eigentlich alles;
- Es gibt natürlich manche, die ich schätze, aber die deutsche Nation kann ich nicht ertragen.

Auf religiöse oder im weitesten Sinne moralische Werte der Deutschen sowie auf die Rolle der Tradition wird nur sehr vereinzelt eingegangen:

- Mehrere Religionen;
- Keine Tradition;
- Mangel an moralischen Prinzipien;
- Keine Moral; sie schätzen den Glauben nicht;
- Sie halten wenig auf die Tradition – Immer weniger Menschen gehen in die Kirche;
- Wenig religiös – Ich glaube, daß sie bald keine Christen mehr sind.

Eher selten sind auch Bemerkungen zur Sprache:

- Es gefällt mir, daß sie versuchen, polnisch zu sprechen, obwohl sie diese Sprache nicht gut können;
- Ihre Gespräche in verschiedenen Dialekten.

Bei den allgemeinen Merkmalen, die Verwunderung auslösen, werden mit Fleiß, Disziplin, Genauigkeit (negativ: Pedanterie) und Pünktlichkeit Eigenschaften genannt, die auch schon bei P1 eine wichtige Rolle gespielt haben<sup>1</sup>:

- Fleiß (2) – arbeitsam – Ordentlichkeit – Ordnung (3) – enorme Ordnung (2) – ordentlich – Sie legen großen Wert auf Ordnung – Sie legen einen sehr großen Wert auf Ordnung – Ihre Ordnung schreckt mich ab – »Ordnung muß sein« – peinliche Genauigkeit (2) – Sie sind enorm pedantisch – Pedanterie (3) – Ich verstehe die enorme Ordnung nicht, das wundert mich – Aus Erfahrung weiß ich, daß die Deutschen sehr arbeitsam, ehrgeizig und schlicht sind; dazu mögen sie noch Sauberkeit.
- Pünktlichkeit (4) – Sie sind pünktlich – enorm pünktlich – zu große Pünktlichkeit – Disziplin (3) – enorm diszipliniert – diszipliniert (2) – Pflichtbewußtsein – Sie planen etwas immer wieder – Genauigkeit (2) – große Genauigkeit – übertriebene Genauigkeit – Strenge – Organisation – Sie können ihre Arbeit gut meistern.

1 Die Zahl der gesamten jeweiligen Nennungen wird in Klammern gegeben.

Manchmal halten sie zu viel auf Prinzipien – Zu viele Verbote und Befehle – Sie sind kategorisch und trachten danach, ihre Ziele zu erreichen – Planmäßigkeit – daß sie ständig im Stress leben, weil sie alles gleichzeitig machen wollen – ihre Kleinlichkeit und Gleichgültigkeit – In einigen Dingen sind sie kleinlich.

Unter der Planmäßigkeit des Handelns hat die Spontaneität zu leiden:

Sie sind wenig spontan – es fehlt ihnen an Spontaneität – Mangel an Spontaneität – Mangel an Spontaneität (sie planen alles).

Gegen das gängige Stereotyp der Deutschen als arbeitsam und diszipliniert sprechen Aussagen wie:

– Ich mag die Deutschen sehr, aber ihre Faulheit geht mir auf die Nerven. – Die meisten Deutschen sind überhaupt nicht ehrgeizig. – Es ist ihnen gleichgültig, ob sie studieren werden oder nicht, aber auch das, was sie in der Zukunft erwarten können. – Sie sind faul, was ich überhaupt nicht verstehen kann – bequem. – Sie sind wenig findig. – Wenn etwas repariert werden muß, brauchen sie immer einen Fachmann, weil sie das selbst nicht machen können.

Weitere Kritikpunkte sind die Ich-Bezogenheit der Deutschen und ihre Distanziertheit gegenüber ihren Mitmenschen:

Egoismus (4) – Snobismus – Sie kümmern sich nur um ihre Angelegenheiten – gierig, jeder kümmert sich um sich selbst – Sie interessieren sich meistens nur für ihre eigenen Angelegenheiten – Sie interessieren sich für sich selbst – Sie helfen nicht gern und denken nur an sich selbst.

Sie sind verschlossen – Ich habe gehört, sie sind distanziert, was die Gefühle angeht (nicht alle) – Sie sind nicht offen – verschlossen, distanziert, wenig kontaktfähig – Gleichgültigkeit (4) – Gleichgültigkeit gegen die Anderen – Selten nehmen sie Kontakt mit anderen Menschen auf – Kühle – kühl – Distanz (3) – distanziert – Sie sind den anderen Menschen gegenüber distanziert – Verschlossenheit – verschlossen – mißtrauisch – Es ist für sie unmöglich, offen zu sein – Sie wollen sich zu sehr von der Welt getrennt halten. Es ist für sie nicht wichtig in gutem Kontakt mit den Nachbarn zu sein – Sie sind zu wenig emotional,

sie zeigen ihre Gefühle nicht – Sie sind distanziert den anderen Menschen gegenüber, wenig herzlich und aufgeschlossen – Mangel an Achtung – Es ist für sie nicht wichtig, mit ihren Nachbarn oder mit den Arbeitskollegen ein gutes Verhältnis zu haben – Erwarten von niemandem Hilfe.

Betont wird das Selbstbewußtsein der Deutschen, das sich aber für die Befragten oft in Form von Arroganz darstellt:

Selbstbewußtsein (5) – selbstbewußt – sehr selbstbewußt (2) – Selbstsicherheit (2) – Sie beurteilen sich selbst positiv, ihnen ist ihr Wert bewußt – Sie sind zu selbstbewußt – Enorme Direktheit, sie achten nicht auf die Gefühle anderer Menschen – Mich wundert ihre Arroganz (2) – arrogant – Besserwisser – Überheblichkeit (7) – überheblich (5) – überheblich (besonders die ältere Generation) – Hochmut (5) – voreingenommen – Überlegenheitsgefühl (2) – Sie meinen, daß sie besser sind – Sie meinen, sie sind die Besten – Sie sind eingebildet (sie können sich das aber erlauben) – Sie sind der Meinung, daß sie besser sind – Ich verstehe nicht, warum sie denken, daß sie immer Recht haben – Prahlerei – Stolz (5).

Ein schlechtes Verhalten anderen Menschen gegenüber äußert sich dabei direkt. Aber noch schwerwiegender ist die Vorstellung (oder Erfahrung), daß die Deutschen den Mitmenschen nur etwas vorspielen:

Schlechtes Verhalten – Mangel an gutem Verhalten – Frechheit (2) – ordinär – vulgär – unfreundlich – lautes Benehmen – feindlich eingestellt – Heftigkeit – Ich fürchte mich vor deutscher Heftigkeit – Sind nicht gastfreundlich (2) – Während meines Aufenthaltes in Deutschland habe ich bemerkt, daß die Deutschen nicht gastfreundlich sind, aber auch unehrlich – Ihr Verhalten ist diktatorisch – Mangel an Freundlichkeit.

Falschheit (2) – Heuchelei (2) – heuchlerisch – scheinbar nett – unaufrichtig – nicht aufrichtig – Ich hatte leider keine Gelegenheit, die Deutschen kennenzulernen, aber ich habe gehört, daß ihre Höflichkeit heuchlerisch ist – Die Deutschen sind sehr nett, immer wieder hört man ihr »Hallo«, obwohl das etwas heuchlerisch ist – Falsch, man kann ihnen nicht glauben – Alle Deut-

schen sind sehr nett, aber ich weiß nicht, ob es wirklich so ist, vielleicht spielen sie es nur vor? Sie lachen viel – Sie sind zu höflich, was etwas unecht ist – Sie spielen Höflichkeit vor – Ihre Höflichkeit scheint mir heuchlerisch zu sein.

Trotz der nicht wertneutralen Fragestellung wurden auch neutrale bis positive Wesenszüge benannt, die Ver- oder Bewunderung ausdrücken, Humor wird jedoch nicht als Stärke der Deutschen gesehen:

Gelassenheit – sehr gelassen – enorm locker – sehr lockere Haltung – Sie mögen gute Unterhaltung – Die Popularität des Oktoberfests – Sie nehmen das Leben leicht (2) – Schläue – Herzlichkeit – Sie sind offen dem Neuen gegenüber – Freiheit – aufgeschlossen – Es gefällt mir ihre Gastfreundlichkeit, Direktheit und Lebensweise – Ihre immer freundliche Einstellung zum Leben, oft unabhängig von der Lage, in der sie sich gerade befinden. Haben wir nicht immer so über die Amis gedacht? – Ihre Aufgeschlossenheit – Sie sind sehr tolerant – Als ich die Deutschen kennengelernt habe, habe ich eingesehen, daß sie sehr tolerant sind. Ich dachte, daß sie intolerant sind – Sie sind so aufrichtig, daß sie offen über ihr Privatleben sprechen – Wissen über Umweltschutz.

Mangel an Humor – Sie sind zu ernst – Sie haben keinen Sinn für Humor – Sie können sich amüsieren – Sie haben eine andere Art von Humor (2).

Ein Befragter analysiert dabei die »Lockerheit« der Deutschen und kommt zu dem ernüchternden Urteil:

Die Menschen leben locker, weil sie ohne Streß erzogen wurden und weil sie nichts machen mußten. Das hat zur Folge, daß sie langsam verkommen.

Die insgesamt 220 bei P3 gewonnenen Stellungnahmen zu den Themenbereichen *Wirtschaft und Materielles, Alltag, Familie, Kinder und Jugendliche, Politik, Nationalismus und Faschismus, Ausländer und Osteuropäische Nachbarn* wurden mit Hilfe der Varianzanalyse gefiltert und interpretiert. Dabei wurde der Frage nachgegangen, ob Korrelationen zwischen dem

Schulbesuch in D/A/CH oder der Länge des Deutschlandaufenthaltes und der Quantität sowie Qualität der Stellungnahmen bestehen. Zu diesem Zwecke wurden die Befragten in drei Gruppen eingeteilt. Die Befragten der ersten Gruppe (in der nachfolgenden Auflistung mit KK markiert) hat nach eigenen Angaben weder Deutschland in den Jahren 1999–2001 noch jemals die Schule in D/A/CH besucht. In der zweiten Gruppe (L) wurden diejenigen Befragten zusammengefaßt, die im o.g. Zeitraum bis zu 70 Tage in Deutschland verbracht hatten. Die Studierenden der dritten Gruppe (LL) hatte 1999–2001 die längste Zeit in Deutschland verbracht. Bei der L- und der LL-Gruppe wurden eventuelle Schulbesuche nicht gesondert ausgewiesen. Die Tabelle in Abbildung 2 gibt einen detaillierten Überblick über die drei Gruppen.

Die Deutschen werden als arbeitsam und materialistisch orientiert beschrieben. Trotz ihrer guten finanziellen Situation legen manche eine gewisse Sparsamkeit an den Tag, die an Geiz grenzt.

Sie legen zu viel Wert auf die materiellen Seiten des Lebens L – Sie trachten nach Geld L – Hohe Einkommen, um die ich sie beneide L – Sie haben viel Geld, geben es aber nicht aus LL – Materialisten LL (3).

Daß die Deutschen so viel arbeiten KK – Es wundert mich, daß sie nicht jede Arbeit ausführen wollen. Zu mancher Arbeit eignen sich nur Ausländer, meinen sie. Man soll sich keiner Arbeit schämen KK – Sie haben sehr viel zu tun KK – Arbeitsüchtigkeit L – Sie wollen nicht in den neuen Bundesländern arbeiten, obwohl sie im Westen arbeitslos sind LL – Arbeiten gern LL. Daß sie zu sehr an dem Geld hängen KK – Sie hängen am Geld KK – Geldgier KK – Sehr sparsam, obwohl sie viel verdienen und sich ein bequemes Leben leisten können L – Sie sind sehr geldgierig, sie sparen die ganze Zeit: Wenn sie z.B. Einkäufe machen. Im Winter stellen sie lieber die Heizung aus, aber im Sommer können sie sich eine teure Reise leisten LL – Sie jagen

N gesamt = 397	Aufenthaltsdauer	Anzahl
<b>Gruppe 1 (KK)</b> (N = 159) 34,2 %	kein Deutschlandaufenthalt 1999–2001	136
<b>Gruppe 2 (L)</b> (N = 133) 33,5 %	Bis 14 Tage	66
	15–28 Tage	26
	29–42 Tage	22
	43–56 Tage	11
	57–70 Tage	8
<b>Gruppe 3 (LL)</b> (N = 90) 22,7 %	71–84 Tage	14
	12–16 Wochen	9
	17–20 Wochen	7
	mehr als 20 Wochen	60
100 %	Total	397

Abbildung 2: Gruppen zur Bestimmung der Korrelation zwischen Deutschlandaufenthalt (D/A/CH) und Stellungnahmen

ständig dem Geld nach LL – Den meisten geht es finanziell sehr gut und trotzdem überlegen sie tausendmal, bevor sie Geld ausgeben LL – Auf Geld bedacht LL – Sie haben viel Geld, viele Autos usw. und wohnen in Häusern, die so »arm« aussehen LL . Sparsamkeit (3) L – Sparsam L – Sie sind enorm sparsam L – Übertriebene Sparsamkeit L – Sie sind sehr sparsam L – Zu sparsam, fast geizig L – Geiz (6) L – Geizig (2) L – Ich habe gehört, daß sie geizig sind L – Großer Neid L – Habgier L – Sie sind sehr sparsam LL (2).

In den Kommentaren, die sich auf das Alltagsleben beziehen wird von einigen Befragten der Mangel an Gastfreundschaft moniert. Dies steht in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Auswertung von P2/P1, wo den Polen im Gegensatz zu den Deutschen vor allem diese Eigenschaft zugewiesen wurde.

Sie sind wenig gastfreundlich LL LL KK (3) – Mangel an Gastfreundschaft 2x L (2) – Sie sind nicht gast-freundlich 2x L (2) – Sie verstehen die Gastfreundlichkeit und die Freundschaft ganz anders L.

Weitere Stellungnahmen beziehen sich auf Eß- und Trinksitten, von eher allgemeinen Aussagen zum Bierkonsum bis zu recht konkreten Beispielen, die auf persönlicher Erfahrung beruhen könnten. Wider Erwarten spielt das Thema Sauberkeit von der Anzahl der Nennungen her keine große Rolle:

Sie trinken nicht so viel Alkohol wie die Polen KK – Sie verhalten sich unordentlich am Tisch, sie unterhalten sich und hören gleichzeitig Musik KK – mögen Bier L – Sie trinken viel Bier, aber sie leben sowieso länger als die Polen L – Sie essen Brot mit Messer und Gabel L – Sie werden schnell betrunken, essen viel L – Sie essen viel L – Fettleibigkeit L – Sie essen Pizza ohne Ketchup und trinken keinen hochprozentigen Alkohol L – Sie sitzen am Tisch mit einer Mütze auf dem Kopf L – Sie trinken viel Bier 2x LL (2).

Die Unordnung zu Hause, aber die Sauberkeit auf den Straßen KK – Sie kümmern sich um die Sauberkeit der Städte KK – Sie waschen sich selten KK – Enorme Sauberkeit L – Sie waschen sich nicht 2x LL (2).

Auch zum Thema Kleidung und Mode sind nur wenige Kommentare zu verzeichnen:

Sie kleiden sich zu extravagant (lassen sich tätowieren, Ohrringe) KK – Sie achten nicht auf die Kleidung, besonders die Jugendlichen LL.

Bei dem Themenbereich Familie, Kinder und Jugendliche zeigen die Äußerungen der Befragten eine große kulturelle Distanz zwischen Deutschen und Polen. Familiäre Bindungen sind für die Deutschen nach Meinung der Befragten nicht wichtig. Überhaupt sind die westlichen Nachbarn eher kinderlos oder bevorzugen es, Hundebesitzer zu sein. Der Grund dafür wird im Karrierestreben und dem daraus resultierenden Zeitmangel gesehen. Sind Kinder vorhanden, da verwundert die schnelle Selbständigkeit des Nachwuchses. Den Jugendlichen an sich wird Oberflächlichkeit und zu große Laxheit unterstellt. Im Gegensatz zu ihren Eltern gelten sie als zu wenig strebsam und zielgerichtet:

Sie legen keinen Wert auf die familiären Verhältnisse 2x KK (2) – Sie haben wenig Kontakt zu ihren Familien KK – Sie hängen wenig an ihren Familien. Selten besuchen sie sich KK – Der Unterschied zwischen den Generationen ist größer als in Polen – Schwacher Kontakt der Großeltern zu den Enkelkindern, was von unbedeutender Familienbindung zeugt KK – Die Generationen haben sehr wenig Kontakt miteinander L – Die familiären Beziehungen sind nicht so eng L – Sie schätzen die Älteren weniger, oft haben sie wenig Kontakt zu ihrer Familie (Großeltern) LL – Kühle in den familiären Verhältnissen LL (2).

Am Sonntag muß immer Mittagsruhe (2 Stunden) sein, die Kinder dürfen nicht laut spielen KK – Ich verstehe nicht, warum sie Kinder nicht mögen KK – Zerfall der Ehen, also auch der Familien L – Sie haben oft keine Kinder L – Daß sie keine Kinder haben wollen L – Anderes Modell der Familie: Die Deutschen wollen lieber einen Hund als ein Kind haben L – Geburtenrückgang L – Sie haben keine Zeit für ihre

Kinder L – Eine reiche Generation, die immer älter wird L – Die Erziehungsweise der heutigen Jugendlichen L – Die Art und Weise, wie sie die Kinder erziehen LL – Daß sie ständig nach der Karriere streben und daß sie dem Geld nachjagen. Deshalb haben sie keine Zeit für Familie und Kindererziehung. Sie haben keine Zeit, und deshalb haben sie oft keine Kinder und bald werden sie eine Nation sein, die nur aus alten Menschen besteht LL.

Wenn Jugendliche das Haus der Eltern verlassen, wohnen sie allein KK – Die Jugendlichen sind dumm, legen großen Wert auf Kleidung und Unterhaltung. Sie machen sich keine tieferen Gedanken KK – Das Benehmen im Unterricht KK (2) – Sie werden zu früh selbständig, distanzierte Verhältnisse L – Die Kinder werden schnell selbständig L – Die Jugendlichen haben oft keine Interessen oder Lebensziele L – Sie studieren sehr lange L – Die Einstellung zum Leben, sie interessieren sich für nichts (das betrifft aber nur Jugendliche, die ich kennengelernt habe und nicht die Erwachsenen) L – Als ich in Deutschland war, habe ich bemerkt, daß die deutschen Jugendlichen weniger lernen, als wir in Polen, aber ich denke, daß sie mehr praktisch lernen L – Bei den jungen Leuten: Keine Sorgen um Geld, Zukunft, Arbeit, Bildung L – Gleichgültigkeit der jungen Generation LL.

Es ist – zumindest aus deutscher Sicht – bemerkenswert, wie verbreitet die These von der Anfälligkeit der Deutschen für Größenwahn, Nationalismus und Faschismus, verbunden mit dem Drang andere Völker (oder sogar die ganze Welt) zu dominieren, bei einigen Studierenden ist – bemerkenswert deshalb, weil sich das deutsch-polnische Verhältnis tatsächlich noch nie unverkrampfter und unbelasteter gezeigt hat als in der Dekade der 90er Jahre.

Auch die Sorge, daß von Deutschland wieder Krieg ausgehen könnte, widerspricht der historischen Entwicklung der Bundesrepublik, die sich erst in den 90er Jahren in einem mühsamen Prozeß durchringen konnte, z. B. an UNO-Einsätzen, etwa im Kosovo, teilzunehmen.

Direkt nachvollziehbar – und durch Statistiken über rechtsextreme Gewalt in Deutschland belegt – ist die Angst der Studierenden vor Neonazismus und Rassismus. Auffällig ist der hohe Anteil der Befragten der KK-Gruppe, die sich zu diesem Themenbereich äußerten. In den vorliegenden Kommentaren wirkt die besonders in den Dekaden nach dem 2. Weltkrieg beschworene »ewige deutsche Bedrohung« und die damit einhergehende »typisch deutsche Veranlagung« zum Faschismus fort (vgl. Jonda 1994: 210). Dabei liegt die Vermutung nahe, daß es sich hier um Vorurteile handelt, also um negative Haltungen, die gegen Überprüfung abgeschottet und gegen Veränderung relativ resistent sind. Darüber hinaus finden diese Haltungen jedoch auch eine Bestätigung in der Realität und werden so weiter perpetuiert, man denke nur an die Erfolge der NPD bei den sächsischen Landtagswahlen im September 2004, also 3 Jahre nach der vorliegenden Umfrage.

Sie lassen sich manipulieren. Hitler ergriff die Macht mit Zustimmung des Volkes, obwohl man seine Ansichten kannte KK – Sie lassen sich von extremen (krassen) Ideologien leicht beeinflussen, z. B. Anarchismus, Hitlerismus LL.

Wie sie den II. Weltkrieg beurteilen 2x KK (2) – Überlegenheitsgefühl (bei manchen; nach den Jahren 1939–45). Andere wollen das Schlimme vergessen und von Anfang an beginnen KK – Nazismus KK – Ich befürchte, daß sie die Territorien wieder haben werden, die vor 1914 unter ihrer Besetzung waren KK – Sie sind unsympathisch. In ihrer Geschichte finden wir viele schändliche Ereignisse L – Nationalsozialismus LL.

Ich weiß nicht, aber einmal hat mich die Aussage eines jungen Deutschen beunruhigt, daß Ereignisse aus dem 2. Weltkrieg sich wiederholen können KK – Die Deutschen wollten immer dominieren und ich befürchte, daß sie diese Tendenzen wieder zeigen werden KK – Nationalismus, Überheblichkeit; sie streben nach der Dominanz

in Europa KK – Die Deutschen meinen, daß sie besser sind. Ich habe Angst, daß sie das in der Zukunft beweisen werden KK – Sie streben nach der Macht. Sie möchten Herrscher über die ganze Welt sein KK – Sie möchten die Herren der Welt werden KK – Ich befürchte, daß die Deutschen als Nation für die schwächeren und kleineren Staaten eine Gefahr sein können KK – Ich fürchte mich vor einem Krieg KK – Sie wollen die Herrscher der Welt sein KK – Ich fürchte den ökonomischen Imperialismus LL.

Ich fürchte die Entwicklung der neofaschistischen Bewegung KK – Ich fürchte mich vor dem Nationalsozialismus, der immer noch in der deutschen Gesellschaft zugegen ist (aber nicht mehr so stark wie früher) KK – Ich glaube, daß sie immer Nationalisten bleiben KK – Neonazismus – Rassismus KK LL (2) – Manchmal nationalistisch gesinnt, aber ich befürchte das Wiederaufleben des Nationalismus kaum L.

Zum Thema Ausländer gibt es mit 55 Kommentaren die meisten Stellungnahmen. Eine Studentin war bemüht, trotz der ins Kritische weisenden Fragestellung eine Lanze für die Deutschen zu brechen:

Die Deutschen achten den Menschen und es ist für sie nicht wichtig, woher er kommt, oder ob er gebildet ist. Sie sind tolerant und aufrichtig KK.

Eine andere Studentin formulierte mehrdeutig:

Ich kenne die Deutschen zu wenig, um mich vor ihnen zu fürchten KK.

Einige wenige Aussagen beschäftigen sich mit der Ignoranz der Deutschen hinsichtlich des Auslands bzw. der Überheblichkeit Deutscher im Ausland:

Sie wissen wenig über andere Länder, ihre Politik, Geschichte, aber auch Erdkunde. Nur wenige haben davon eine Ahnung, was auf der Welt vor sich geht LL – Wenn sie im Ausland sind, verhalten sie sich laut, als ob sie die wichtigsten auf der Welt wären L KK (2).

Das den Deutschen zugewiesene Merkmal »Intoleranz« wird zwar in einigen Äußerungen nicht spezifiziert, bei einem

Großteil der Stellungnahmen ist jedoch die Ausrichtung klar: Gemeint ist die Fremdenfeindlichkeit der Deutschen gegenüber Ausländern.

Zu große Intoleranz L – intolerant L – Mangel an Toleranz 2x L (2) – Wenig tolerant L – Lümmel, die scheinbar tolerant sind L – Intoleranz KK (10).

Daß sie derart intolerant gegenüber anderen Nationen sind KK – Manchmal mißachten sie die Ausländer aus den europäischen Staaten L – Sie sind voreingenommen gegenüber anderen Nationalitäten LL – Es wundert mich, daß die Deutschen so sehr die Amerikaner mögen LL – Warum die Deutschen die anderen Nationen z. B. Türken, Juden so hassen. Sie sind den anderen Nationen gegenüber feindlich eingestellt (z. B. Juden) KK – Sie sind Ausländern gegenüber feindlich eingestellt KK.

Sie sind nicht immer verständnisvoll den Ausländern gegenüber KK – Sie sind den Ausländern gegenüber unhöflich KK – Distanz gegenüber anderen Menschen, Ausländerfeindlichkeit KK – Haß den Ausländern gegenüber KK – Verachtendes Verhalten anderen Nationen gegenüber KK – Ich kenne nicht so viele Deutsche, aber ich fürchte die Ausländerfeindlichkeit – Sie haben Emigranten aus den armen Ländern nicht gern KK – Widerwillen gegen Ausländer KK – Ausländerfeindlichkeit 2x KK (5) – Intoleranz den Ausländern gegenüber KK (2) – Ausländer sind ihnen nicht sympathisch L – Sie können mit Emigranten nicht zurechtkommen L – Mißtrauen gegen Ausländer 2x L (2) – Distanziert gegenüber Ausländern 2x L (2) – Sind wortkarg und vorsichtig, was neue Kontakte mit Ausländern anbelangt, sie sprechen nur ungern mit ihnen L – Den Nationen, die sie für minderwertig halten, erweisen sie oft keine Achtung L – Obwohl in Deutschland viele Ausländer leben, sind sie intolerant – Sie stehen den Ausländern feindlich gegenüber LL KK (2) – Es gibt eine große Intoleranz gegenüber Ausländern LL – Negative Einstellung gegenüber Ausländern LL – Voreingenommen gegen die Ausländer LL – Unhöflichkeit gegenüber Ausländern LL – Fremdenfeindlichkeit LL – Die Einstellung gegenüber Ausländern. Sie versuchen um jeden Preis den Ausländern zu beweisen, daß sie überhaupt kein Deutsch können LL.

Einige Studierende drückten Verwunderung darüber aus, daß es in Deutschland so viele Ausländer gibt, wobei diese Verwunderung gemischt ist mit der Kritik an einer möglichen »Überfremdung«:

Warum in Deutschland so viele Ausländer leben L – Die Deutschen »verschwinden« gleich. Warum nehmen sie also so viele Ausländer auf? L – Ich verstehe nicht ihre große Toleranz den vielen Ausländern gegenüber L – Sie genehmigen den Aufenthalt so vieler Ausländer und Asylanen LL.

Die von den Befragten konstatierte Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit gegen Ausländer im allgemeinen wird spezifiziert: Es sind die östlichen Nachbarn, und da vor allem die Polen selbst, die von der Ausländerfeindlichkeit betroffen sind. Jede fünfte Stellungnahme (20,5%) bezieht sich auf diese Problematik. In manchen Kommentaren wird explizit auf eigene Erfahrungen, in anderen auf Hörensagen oder Informationen von Dritten verwiesen. Auffällig ist auch, daß einige Befragte ihre ganz persönliche Furcht vor einer Geringschätzung durch die Deutschen artikulieren:

Sie meinen, sie sind besser als die anderen Menschen KK – Intolerant gegenüber Polen, aber auch anderen Nationen, was mit der Vergangenheit zusammenhängt KK – Überlegenheitsgefühl den Ausländern, u. a. Polen, gegenüber KK – Daß sie den Menschen aus den nicht hoch entwickelten Ländern, z. B. Polen oder der Slowakei, feindlich gegenüberstehen KK – Verschlussen gegenüber östlichen Nachbarn – Manchmal geringschätzen sie Polen und Bewohner des östlichen und südöstlichen Europa L – Die Deutschen herabwürdigen z. B. Russen, Polen, Türken L – Sie sind den Ausländern, vor allem den Polen, gegenüber feindlich eingestellt, was ich selbst erlebt habe L – Sie wissen wenig über Polen L – Sie konzentrieren sich darauf, was in den westlichen Ländern geschieht L – Ausländerfeindlichkeit, besonders den Menschen aus Osteuropa gegenüber 2x LL (2).

Daß sie die Polen wie ein armes Volk behandeln KK – Ich fürchte, daß man die Polen als

Diebe behandeln wird. Aber nicht alle Polen sind so!! KK – Sie lassen sich von Stereotypen leiten. Sie irren sich in ihrer Bewertung der Polen KK – Sie halten Polen für eine minderwertige Nation, in der Diebe leben L – Sie schreiben den Polen Diebstähle, Alkoholismus usw. zu, und sie selbst sind nicht besser. Ich habe mich davon während eines Schüleraustausches davon überzeugen können L – Daß sie die Polen für etwas Schlechteres und für rückständig halten L – Sie lassen sich von Stereotypen leiten (z.B. jeder Pole ist ein Dieb oder alkoholsüchtig) LL – Vorurteile gegen Polen (manchmal berechtigt, z. B. Diebstähle) LL – Polen assoziieren sie mit einem rückständigen, armen Land LL.

Sehr oft achten sie die Polen nicht KK – Ich wundere mich über ihre Feindlichkeit gegenüber den Polen. Es wundert mich auch, daß sie keinen Kontakt zu uns haben wollen KK – Sie halten sich für tolerant, aber ich habe von den Polen, die in Deutschland waren, gehört, daß sie unhöflich sind und die Polen sogar hassen KK – Daß die meisten Deutschen die Polen nicht mögen KK – Sie sind nur scheinbar höflich den Polen gegenüber; sie glauben, daß sie besser sind KK – Sie meinen, daß sie besser als die Polen sind KK – Ich fürchte, daß Deutsche feindlich gegenüber Polen eingestellt sind und sie schlecht behandeln KK – Ich kenne keine Deutschen, aber ich befürchte, daß sie die Polen nicht achten KK – Ich befürchte, daß das deutsch-polnische Verhältnis sich verschlechtern könnte KK – Sie haben gegen die Polen Vorurteile L – Sie vertrauen den Polen nicht, sind zu pedantisch und denken, daß sie besser als wir sind. Sie diskriminieren Polen L – Negative Einstellung zu Polen L – Die Polen werden von ihnen oft nicht geachtet L – Sie sind voreingenommen gegenüber den Polen L – Ich habe gehört, sie mögen keine Polen L – Ich verstehe nicht, warum sie die Polen nicht mögen L – Manche stehen den Polen feindlich gegenüber, obwohl die Polen einen Grund für solches Verhalten haben könnten L – Feindschaft gegenüber Polen L – Sie sind den Polen gegenüber sehr skeptisch L LL (2) – Sie sind uns gleich LL.

Weil Deutsche Vorurteile gegen Polen haben, fürchte ich mich, in Deutschland schlecht behandelt zu werden KK – Die Deutschen mögen die Polen nicht, und be-

sonders die, die in Deutschland arbeiten KK – die Einstellung der Deutschen gegenüber den Polen, die in Deutschland arbeiten KK – Feindlich gegenüber den Polen, die in Deutschland arbeiten. Man behandelt sie wie Gegenstände. Sie werden oft betrogen KK – Ich befürchte, daß mich die Deutschen nicht akzeptieren könnten und mich als minderwertig beurteilen L – Ich fürchte mich vor deutscher Ausländerfeindlichkeit, die sich auch auf Polen bezieht. Manche Deutschen sind aber sehr nett LL – Ich fürchte mich davor, von oben herab behandelt zu werden, so wie man Ausländer behandelt, denn sie sind »nur« Ausländer, »nur« Polen. Man wird nicht berücksichtigt, wie ich wirklich bin, als Mensch LL.

## 2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse (P1, P2, P3)

Bei der Aufteilung der Adjektiv-Nennungen (P2, P1) in positiv wertende, negativ wertende und neutrale/ambivalente ergibt sich bei der Charakterisierung der Polen und der Deutschen folgendes Bild:

Auf die jeweilige Gesamtzahl der Adjektiv-Nennungen bezogen zeigt die prozentuale Verteilung, daß der Anteil positiver Nennungen zu den Deutschen leicht über dem auf die Polen bezogenen liegt. Bei den negativ wertenden Adjektiven liegt der auf die Deutschen bezogene Anteil um 7,3% niedriger. Bei den Adjektiven, die kein direktes Werturteil ausdrücken, liegt die Quote für Deutsche um 2,9% höher. Die polnischen Studierenden betrachten also bei einer neutralen Fragestellung ihre Landsleute kritischer als die Deutschen. Die Tatsache, daß nicht mit Selbstkritik gespart wird, läßt auf eine Entspannung im polnisch-deutschen Verhältnis schließen. Man definiert sich *nicht so sehr gegen* die Deutschen, d.h. man konstruiert seine eigene Identität *nicht als Gegenbild zu dem ewigen Feind* Deutschland (vgl. Wrzesiński 1999).

Eine Abgrenzung gegenüber den Deutschen bezieht sich auf den zwischen-

*Polen*

positive Adjektive	Negative Adjektive	neutrale/ambivalente Adjektive	Adjektivnennungen gesamt
203	102	52	357
56,9%	28,6%	14,5%	100%

*Deutsche*

positive Adjektive	negative Adjektive	neutrale/ambivalente Adjektive	Adjektivnennungen gesamt
173	60	49	282
61,3%	21,3%	17,4%	100%

Abbildung 3: Ergebnisse P1, P2, P3

menschlichen Bereich und hier besonders auf das Thema Gastfreundschaft, wie überhaupt die Deutschen in diesem Bereich fast durchgängig schlechter abschneiden als die Polen. Bei der Beschreibung von Charaktereigenschaften und Gefühlen zeigen die Äußerungen, die sich auf die eigenen Landsleute beziehen, einen größeren Detailreichtum. Die weniger nuancierte Wortwahl bezüglich der Deutschen könnte damit zusammenhängen, daß sich die Befragten einfach unsicherer bei der Zuweisung von Charaktereigenschaften waren. Benennungen wie z. B. ehrenhaft, rechtschaffen und solide orientieren sich an gesellschaftlichen Normen und verraten wenig über die psychologische Befindlichkeit des Individuums. Dies steht im Gegensatz zu den Attribuierungen der Polen, die z. B. als religiös, empfindsam und sehr romantisch beschrieben werden.

Eine große Diskrepanz bei der Einschätzung der Polen und der Deutschen durch die Befragten liegt im sozioökonomischen Bereich vor. Die Polen werden als arm, wenig ehrgeizig, ungenau, nicht sparsam, nachlässig, nicht pflichtbewußt, unordentlich, wenig arbeitsam, wenig findig, wenig fortschrittlich, wenig krea-

tiv, licherlich, wenig professionell, rückständig, wenig systematisch, undiszipliniert und verschwenderisch charakterisiert. Hier ähnelt das polnische Auto-stereotyp dem Heterostereotyp, das auf deutscher Seite schon im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts im Rahmen der Annexion von Teilen Polens durch Preußen 1772 in dem Begriff »polnische Wirtschaft« seinen Ausdruck fand (vgl. Zimmer 2000: 10). Dem Bild vom zweckrational organisierten preußischen Wirtschaften stand dabei in Bezug auf Polen die Vorstellung von einem »unordentliche[n], unsaubere[n] Zustand« und »ineffektive[m], verschwenderische[m] Verhalten« gegenüber (vgl. Orłowski 1992: 516). Um die Mitte der 1830er Jahre waren in Deutschland

»[...] zwei gegensätzliche Grundmeinungen über Polen und die Polen ausgebildet, die sich zu Stereotypen verfestigten und sich im Kern bis in die Gegenwart gehalten haben. Auf der einen Seite steht ein zivilisatorisch, von seiner Wirtschafts- und Sozialverfassung her rückständiges Land. Seiner Bevölkerung werden zwar Attribute wie »tapfer«, »mutig«, ja »heldenhaft« zugeschrieben, aber auch solche wie »disziplinos«, »sprunghaft« und »unberechenbar.« (Zimmer 2000: 1)

Auch die Sichtweise der Deutschen als (enorm) ordentlich, (sehr) genau, diszipliniert, pflichtbewußt, gut organisiert, systematisch, eifrig, fortschrittlich, modern, gründlich, ordentlich, perfekt, sehr genau (Attribuierungen, die in der Umfrage genannt wurden) hat seine historischen Entsprechungen. In der Zeit der deutschen Reichsgründung formte sich nach Wrzesiński

»[...] das Bild Deutschlands und der Deutschen unter dem Einfluß des Stereotyps der Preußen, in dem man leicht die schon skizzierte Dualität wiedererkennt, das gleichzeitige Auftreten von Vorzügen und Nachteilen. In den internen Beziehungen blieb der Deutsche ein Mensch auf hoher zivilisatorischer und kultureller Stufe, gut organisiert, sorgfältig, manchmal rücksichtslos, wenn es um materielle Vorgänge ging, die für seinen eigenen Wohlstand und den seiner nächsten Umgebung nötig waren.« (Wrzesiński 1999: 223 f.)

Die Sympathien, die den Deutschen bezogen auf den arbeitsethischen Bereich entgegengebracht werden, dokumentierte schon eine Umfrage des CBOS (Centrum Badania Opinii Społecznej) aus dem Jahr 1988, die unter 1498 erwachsenen Polen durchgeführt wurde. Als Beweggründe für eine eventuelle Emigration in die Bundesrepublik Deutschland wurden genannt: hohes Lebensniveau, gute materielle Bedingungen, Möglichkeit sich schnell hochzuarbeiten (insgesamt 36,2%) und eine gut organisierte, effektive und erfolgreiche Wirtschaft (29,1%). Des Weiteren wurden die Begriffe Arbeitsmoral, Wirtschaftlichkeit, Sparsamkeit (6,7%) und Ordnungsliebe (4,7%) erwähnt (vgl. CBOS 1989: 8).

Bei den Antworten auf die Frage, was die Studierenden an den Deutschen wundert, sie an ihnen nicht verstehen oder wovor sie Angst haben (P3), zeigen sich fünf Themenschwerpunkte:

- arbeitsethische Gesichtspunkte;
- die schwindende Rolle der Familie;

- das Verhalten gegenüber Ausländern;
- die Überheblichkeit und das Überlegenheitsgefühl der Deutschen;
- das Vormachtstreben der Deutschen in der Welt;

Ungebrochen scheint das Bild von den arbeitsethisch den Polen überlegenen Deutschen, die durch Ordnung und Disziplin ihre Ziele zu erreichen suchen. Die Äußerungen zu diesem Bereich drücken Verwunderung, aber zugleich auch Bewunderung, aus. In Analogie zu P1 werden auch die negativen Seiten des Perfektionsstrebens benannt: Pedanterie und Kleinlichkeit. Konterkariert wird die Vorstellung von den arbeitsamen Deutschen durch einige (wenige) Kommentare, die genau das Gegenteil behaupten: die Deutschen als faul, wenig ehrgeizig und bequem.

Der Anteil der jeweiligen Profilgruppe (KK, L, LL) bezogen auf die verschiedenen Themengruppen ergibt die in Abbildung 4 dargestellte Verteilung.

Der Anteil der Äußerungen der KK-Gruppe bei den Themen Wirtschaft und Materielles, Alltag sowie Familie, Kinder und Jugendliche fällt dabei vergleichsweise gering aus. Dies ließe sich durch die mangelnde direkte Erfahrung, die ein Deutschlandaufenthalt ermöglicht hätte, erklären. Zu den drei weiteren Themenschwerpunkten finden sich dagegen deutlich mehr Stellungnahmen. Im Bereich Politik, Nationalismus und Faschismus wurde in den meisten Kommentaren auf das vorgebliche Vormachtstreben der Deutschen verwiesen, im Vergleich zur L- und LL-Gruppe ist der Anteil der KK-Gruppe hier prägnant höher.

Beim Thema Familie artikuliert sich eine beträchtliche kulturelle Distanz zwischen Polen und Deutschen. Die Vorstellung, daß die Deutschen kinderfeindlich sind, die traditionelle Familie an Bedeutung verloren hat, die Jugendlichen früh eigene Wege gehen, entspricht einerseits

Themengruppe	KK (136)	L (133)	LL (90)
Wirtschaft und Materielles	6 (7,1 %)	16 (19,1 %)	13 (26,0 %)
Alltag	7 (8,2 %)	13 (15,5 %)	7 (14,0 %)
Familie, Kinder und Jugendliche	11 (12,9 %)	17 (20,2 %)	6 (12,0 %)
Politik, Nationalismus, Faschismus	19 (22,4 %)	2 (2,4 %)	3 (6,0 %)
Ausländer	27 (31,4 %)	17 (20,2 %)	11 (22,0 %)
Osteuropäische Nachbarn	16 (18,8 %)	19 (22,6 %)	10 (20,0 %)
Nennungen gesamt	86 (100 %)	84 (100 %)	50 (100 %)

Abbildung 4: Korrelation zwischen Deutschlandaufenthalt und Themengruppen (P3)

natürlich der tatsächlichen Lage in Deutschland, andererseits verrät diese Einschätzung der Fremdkultur viel über die eigene, oder wie Bausinger es ausdrückt:

»Die Werte, Normen und Formen der eigenen Kultur werden als normal, sozusagen als natürlich gesetzt, weil sie ja eingefahren sind als die festen Engramme alltagskultureller Orientierung und [...] vor diesem Hintergrund [wird] das Anomale, das Abweichende, Ungewöhnliche registriert. Die Äußerungen über die deutsche Kultur veraten also sehr viel über die fremden Kulturen.« (Bausinger 1988: 160)

Das Befremden über den fehlenden Familienzusammenhalt und die Kinderlosigkeit, auch in der deutschen Presse ein Dauerthema, verweist also auf die wichtige Rolle, die der Familie durch die polnischen Studierenden zugemessen wird. In Verbindung gebracht wird der Verfall hergebrachter Familienstrukturen mit der Jagd nach materiellem Wohlstand und Sparsamkeit bzw. Geiz.

Der dritte Bereich umfaßt die vermutete (oder erlebte) Fremdenfeindlichkeit der Deutschen. Die prozentuale Verteilung der Befragten aufgrund der Dauer ihres Deutschlandaufenthaltes zeigt, daß sich 44,3% der dokumentierten Äußerungen – das entspricht 99 Stellungnahmen – größtenteils kritisch auf das Thema Ausländer

und osteuropäische Nachbarn beziehen. Die Verteilung auf die drei Gruppen ist dabei recht ausgeglichen (KK: 49,4%; L: 42,8%; LL: 42%). Die Vorstellung von der »Fremdenfeindlichkeit der Deutschen« wird somit in fast jedem zweiten Kommentar zu P3 mehr oder weniger explizit erwähnt, und das unabhängig von der Länge des Deutschlandaufenthaltes. Folgt man Bausingers Sichtweise, daß Stereotypen »nicht immer, aber in der Regel aus der Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale entstehen«, ihnen also ein »relativer Wahrheitsgehalt« zuzusprechen ist, so verweisen diese Ergebnisse darauf, daß die häufig erwähnte »Fremdenfeindlichkeit« nicht nur als Konstrukt stereotypisierenden Denkens aufzufassen ist, sondern seine Entsprechung auch in der Realität bzw. der von den Studierenden erlebten Realität findet (vgl. Bausinger 1988: 161).

Daß die Vorstellung von den ausländerfeindlichen Deutschen eine ernstzunehmende Tendenz ist, zeigt sich auch daran, daß einzelne Befragte ihre persönliche Befürchtung schildern, in Deutschland als Menschen zweiter Klasse behandelt zu werden. Diese Einschätzung ist insofern berechtigt, als – besonders nach der Wiedervereinigung – eine deutliche Zunahme rechtsextremer, antisemitischer

und ausländerfeindlicher Vergehen zu verzeichnen ist. Die hehren Ziele einer interkulturellen Landeskunde werden dabei angesichts von Ausländerhaß und Fremdenfeindlichkeit ad absurdum geführt. Husemanns Bestandsaufnahme aus dem Jahr der deutschen Wiedervereinigung ist leider noch sehr aktuell:

»Deutsche Beiträge zur Landeskunde-Diskussion versprechen ›Erziehung zur transnationalen Mündigkeit, Kritikfähigkeit und gesellschaftlich verantwortlichen Handlungsfähigkeit. Das sind große Worte, denen die Tatsache widerspricht, daß nach mehr als 30 Jahren einer Erziehung zur Toleranz, transnationaler Kompetenz, Weltbürgerschaft und welche anderen Idealbegriffe es auch immer geben mag, 1988 eine Untersuchung ergab, daß 7,8 Millionen Westdeutsche (15% der Bevölkerung) antisemitische Ansichten und ein tief verwurzeltes Mißtrauen [...] gegenüber Angehörigen anderer ethnischer Gruppen und Nationen hegen [...].« (Husemann 1990: 93)

Eine vom Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* 1994 veröffentlichte repräsentative Umfrage (vgl. *Der Spiegel* 38 (1994): 65–90) unter mehr als zweitausend deutschen Jugendlichen ergab, daß fast jeder zweite Jugendliche meinte, die Deutschen seien anderen Völkern überlegen. Auf die Nachfrage, um welche Völker es sich hierbei handele, nannten 87% Polen, 74% Türken und 63% Russen. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß die meisten Jugendlichen nie in Polen waren. Als Informationsquellen kommen in Frage: Kontakt zu Polen in Deutschland, das Bild der Polen in den Medien und die öffentliche Meinung über Polen. Fremdbilder können aus Desinformation und Vorurteilen entstehen, haben aber das Potential, beträchtliche Wirkung – auch auf politischer Ebene – zu entfalten.

Ein erheblicher Teil der unter »allgemeine Charaktermerkmale« aufgeführten Stellungnahmen bezieht sich auf die Vorstellung, daß die Deutschen distan-

ziert und arrogant gegenüber ihren Mitmenschen sind, daß ihre Höflichkeit in Wirklichkeit nur eine Maske ist. Diese den Deutschen zugewiesenen Merkmale weisen also in eine ähnliche Richtung wie der Vorwurf der Fremdenfeindlichkeit: Aus Überheblichkeit und einem Gefühl der Überlegenheit speist sich auch der Fremdenhaß.

Der letzte Bereich umfaßt die Vorstellung vom Vormachtstreben der Deutschen in Europa und der ganzen Welt. Daß diese Vorstellung bei einigen der Befragten sehr lebendig ist, verwundert zunächst angesichts des über dreißigjährigen Bemühens beider Länder um Annäherung und Aussöhnung. Die negative Stereotypisierung der Deutschen als machthungrige Usurpatoren ist nur vor dem Hintergrund der konfliktbeladenen polnisch-deutschen Vergangenheit und der Propaganda des kommunistischen Machtapparats zu verstehen. Antideutsche Ressentiments und dabei auch das Bild vom Tod bringenden Deutschen waren in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg auf polnischer Seite verständlich, während des Kalten Krieges wurden die Stereotypen des Deutschen dann zum Gegenstand politischer und ideologischer Manipulation. Dabei kam es zur negativen Stereotypisierung Westdeutschlands und des Westdeutschen und gleichzeitig wurde der DDR-Deutsche von der sozialistischen Propaganda mit dem neuen, fortschrittlichen, ideologisch einwandfreien Deutschen assoziiert (vgl. Wrzesiński 1999: 227 f.). Einen Wendepunkt in der Einstellung gegenüber der BRD brachten die 70er Jahre mit der Annäherungspolitik zwischen beiden neuen Staaten, wobei zwar die alten negativen Fremdbilder weiter existent blieben, aber eine zunehmende Differenzierung zwischen »älteren Deutschen« und »jüngeren Deutschen« vorgenommen wurde. Eine Schülerbefragung an Grundschulen in Poznań

aus dem Jahr 1988 (vgl. Muszynski/Iwasiewicz 1990) zeigt deutlich die zunehmende Relativierung der Stereotypen. Die jüngere Generation wird erst an vier-

ter und fünfter Stelle mit Revisionismus und Polenfeindlichkeit assoziiert. Die sieben meistgenannten positiven und negativen Eigenschaften sind:

#### Positive Eigenschaften

*Die älteren Deutschen sind:*

1. patriotisch
2. pünktlich
3. systematisch
4. sparsam
5. intelligent
6. arbeitsam
7. wirtschaftlich

*Die jungen Deutschen sind:*

1. intelligent
2. modern
3. patriotisch
4. ehrgeizig
5. pünktlich
6. pflichteifrig
7. gesellig

#### Negative Eigenschaften

*Die älteren Deutschen sind:*

1. feindlich zu Polen
2. revisionistisch eingestellt
3. geizig
4. unfreundlich
5. lärmend
6. hochmütig
7. dem Faschismus zugeneigt

*Die jungen Deutschen sind:*

1. amoralisch
2. faul
3. nicht verantwortlich
4. feindlich zu Polen
5. revisionistisch eingestellt
6. lärmend
7. hochmütig

Wenngleich es sich um eine sehr unterschiedliche Gruppe von Befragten handelt (Grundschüler), so zeigt ein Vergleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Befragung (P1), daß einige Assoziationen zu den Deutschen nicht mehr vorkommen (*patriotisch, amoralisch, revisionistisch*), beim überwiegenden Teil jedoch Übereinstimmungen (auch bezogen auf P3) zu verzeichnen sind, was wiederum die Langlebigkeit der betreffenden Stereotypen illustriert. Auffällig ist der hohe Anteil von KK-Studierenden, die sich entsprechend kritisch auf die Gefahren deutschen Vormachtstrebens beziehen. Immerhin äußerte sich fast jeder vierte aus dieser Gruppe zu diesem Thema (L-Gruppe: 2,4%; LL-Gruppe: 6%). Dies deutet darauf hin, daß der fehlende Kontakt zu Deutschland und zu Deutschen, der vielleicht die Vorstellung von der Machtbesessenheit dieses Volkes in Frage

gestellt hätte, der Akzeptanz überlieferter Vorurteile Vorschub geleistet hat.

Wie schnell es zu einer Belastung des deutsch-polnischen Verhältnisses kommen kann, hat uns die nähere Vergangenheit gezeigt. Trotz offizieller Versöhnungspolitik gibt es in den deutsch-polnischen Beziehungen ein Konfliktpotential, das latent unter der Oberfläche der politischen Verlautbarungen und Sonntagsreden vorhanden ist und, wie im Fall des von den deutschen Vertriebenenverbänden 2003 in die Diskussion gebrachten Vertriebenenendkmals, an die Oberfläche dringt und – zumindest aus polnischer Sichtweise – breite Gräben zwischen beiden Staaten aufreißt und das Unverständnis und das Mißtrauen gegenüber »den Deutschen« wachhält. Man braucht nicht viel Phantasie zu bemühen, um sich vorzustellen, auf welches Echo die Auftritte der NPD seit ihrem Einzug

in den sächsischen Landtag 2004 bei vielen Polen stießen.

Die Frage, ob ein Kontakt mit der Fremdkultur zur Modifizierung von Stereotypisierungen beiträgt, ist umstritten. In einer Studie aus dem Jahr 1991, bei der 74 polnische Studierende der Germanistik vor und nach einem Deutschlandaufenthalt zu den »typischen Charaktereigenschaften der Deutschen« befragt wurden (vgl. Prokop 1992), werden Sauberkeit, Ordnungsliebe, Pflichtbewußtsein, Sparsamkeit, Hilfsbereitschaft und erst an fünfter Stelle eine negative Eigenschaft (»lautes Benehmen«) genannt. In Gesprächen im Anschluß an den Aufenthalt kam es zu einer Differenzierung der Aussagen durch die beteiligten Studierenden (die ältere Generation – die jüngere Generation; die Menschen im Westen – die Menschen im Osten; die Menschen in den alten Bundesländern – die Menschen in den neuen Bundesländern; die Menschen im Norden – die Menschen im Süden).

Jondas Sichtweise, daß

»die Erweiterung der Kontaktmöglichkeiten [von Polen] mit Deutschen aus der Bundesrepublik offensichtlich eine Entwicklung [...] begünstigt, die langsam die Vorstellung von den Deutschen als die ewigen Feinde durch neue, auf dem persönlichen Erleben basierende und somit auch oft positive Vorstellungsinhalte ersetzt« (Jonda 1994: 292),

steht im Widerspruch zu Ergebnissen einer älteren Studie, in deren Rahmen es im Zeitraum von 1962 bis 1976 alle zwei Jahre zu Begegnungen von 244 deutschen und schottischen Schülern kam. Kellers ernüchterndes Ergebnis von 1978 war, daß die Schüleraustausche nicht zu einer Verringerung oder Differenzierung von Vorurteilen beigetragen hatten, wider Erwarten war die »Mehrzahl der Urteilsprofile einem Generalisierungsprozess

unterworfen, nur relativ wenige Urteile erfahren eine Differenzierung« (Keller 1978: 141).

Das Kennenlernen einer fremden Kultur impliziert also möglicherweise nicht automatisch ein friedliches Miteinander, genauso wie Kriege nicht unbedingt Ausdruck eines Kommunikationsproblems sind.

### Bibliographie

- Allport, Gordon W.: »Attitudes«. In: Fishbein, Martin (Hrsg.): *Readings in attitude theory and measurement*. New York: Wiley, 1967, 1–13.
- Bausinger, Hermann: »Stereotypie und Wirklichkeit«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 157–170.
- Czaplicki, Andreas; Ehmig, Simone; Kiewitz, Christian: »»Bilder in unseren Köpfen«. Die Vorstellungen der Deutschen von Polen«, *Convivium* (1995), 279–293.
- CBOS (Hrsg.): *Druga Wojna Swiatowa ora z problem odpowiedzialności za jej wywołanie w opini obywateli polskich i Republiki Federalnej Niemiec*. Warszawa: CBOS, 1989.
- Gross, Andreas: *Die Stellung der Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht polnischer Studierender: Theorie und Praxis*. Dissertation. Krakau: Jagiellonen-Universität, 2004.
- Holm, Kurt; Hübner, Peter: *Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1972.
- Husemann, Harald: »Stereotypen in der Landeskunde: Mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können?«, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2 (1990), 89–98.
- Jonda, Bernadette: *Einstellungen Jugendlicher in Polen gegenüber Deutschen und Deutschland*. Dissertation. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität, 1994.
- Keller, Gottfried: »Werden Vorurteile durch einen Schüleraustausch abgebaut?« In: Arndt, Horst; Weller, Franz-Rudolf (Hrsg.): *Landeskunde und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1978, 130–150.
- Lippmann, Walter: *Public Opinion*. New York: Macmillan, 1922.
- Kobylińska, Ewa; Lawaty, Andreas; Stephan, Rüdiger (Hrsg.): *Deutsche und Polen*

- 100 Schlüsselbegriffe. München: Beck, 1992.
- Matusche, Petra (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. München: Goethe-Institut, 1989.
- Mende, Klaus-Dieter; Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): *Vorurteile und Feindbilder im Ost-West-Verhältnis*. Schriftenreihe der Arbeitsgruppe Friedenspädagogik am Fachbereich 22 der Technischen Universität Berlin: Universitäts-Bibliothek der Technischen Universität Berlin, 1990.
- MEN: *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs. Deutsch. Revidierte Erprobungsfassung*. Warszawa: MEN, 1995.
- Muszynski, Heliodor; Iwasiewicz, Tomasz: »Das Bild der Deutschen in den Augen der polnischen Jugend«. In: Mende, Klaus-Dieter; Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): *Vorurteile und Feindbilder im Ost-West-Verhältnis*. Schriftenreihe der Arbeitsgruppe Friedenspädagogik am Fachbereich 22 der Technischen Universität Berlin: Universitäts-Bibliothek der Technischen Universität Berlin, 1990, 29–33.
- Orlowski, Hubert: »Polnische Wirtschaft«. In: Kobylinska, Ewa; Lawaty, Andreas; Stephan, Rüdiger (Hrsg.): *Deutsche und Polen – 100 Schlüsselbegriffe*. München: Beck, 1992, 515–522.
- Prokop, Izabela: »Sprachliche Realisierung des Heterostereotyps in schriftlichen und mündlichen Äußerungen«, *Lingua ac communitas* 1 (1992), 129–136.
- Quasthoff, Uta: *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt a. M.: Athenäum, 1973.
- Quasthoff, Uta: »Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation«. In: Matusche, Petra (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. München: Goethe-Institut, 1989, 37–62.
- Schulz, Renate: »Der Fremdsprachenunterricht in den Vereinigten Staaten: Tendenzen und Herausforderungen«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online] 3 (1999), 15 pp.
- Der Spiegel* Nr. 38, 19.9.1994, 65–90 (»Wann möchten Sie sterben?«).
- Stasiak, Halina: »Der aktuelle Stand des Fremdsprachenunterrichts in Polen. Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern«, *Convivium* (1994), 233–239.
- Walas, Teresa (Hrsg.): *Stereotypen und Nationen*. Krakau: Międzynarodowe Centrum Kultury, 1999.
- Wrzesiński, Wojciech: »Der Deutsche in polnischen Stereotypen des 19. und 20. Jahrhunderts«. In: Walas, Teresa (Hrsg.): *Stereotypen und Nationen*. Krakau: Międzynarodowe Centrum Kultury, 1999, 220–228.
- Ziemer, Klaus: »Das deutsche Polenbild der letzten 200 Jahre«. In: Zimmermann, Hans Dieter (Hrsg.): *Mythen und Stereotypen auf beiden Seiten der Oder*. Berlin: Dreieck, 2000, 9–25.
- Zimmermann, Hans Dieter (Hrsg.): *Mythen und Stereotypen auf beiden Seiten der Oder*. Berlin: Dreieck, 2000.

# Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands<sup>1</sup>

Gisela Tütken

## 0. Vorbemerkung

Die Forderung nach Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist seit Harald Weinrichs Plädoyer für »Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie« und »möglichst früh«, (Weinrich 1982/1985: 246; 250) nicht mehr verstummt. Im Gegenteil, deutschsprachige Literatur als Lehrgegenstand hat alle Prognosen der letzten Jahre über die »Krise der Literatur« (vgl. Köhler/Moritz 1998; Erb 1998; Hage 1999) und ihren »Funktionsverlust« in der modernen Informations- und Mediengesellschaft (Schaefer 1997: 49 f.) sowie über die »Krise der Interpretation« (Lösener 2001: 22) nicht nur überlebt – wenn auch »an den Rand gerückt« (Cramer 1995: 28) – sondern sie ist in letzter Zeit infolge der Weiterentwicklung von Literaturtheorie und Literaturwissenschaft wieder stärker ins Blickfeld der mutter- und fremdsprachlichen Literaturdidaktik getreten (vgl. Bogdal/Korte 2003).

## 1. Warum Literatur im DaF-Unterricht?

Fremdsprachenunterricht an der Hochschule – speziell im Lande der Mutter- bzw. Hauptverkehrssprache der Lerner – hat vor allem die Aufgabe, den jungen, erwachsenen Lernern Fertig- und Fähigkeiten in der Alltags-, Standard- und neuerdings auch der Wirtschaftssprache sowie ggf. der allgemeinen Wissenschaftssprache der Zielsprachengemeinschaft zu vermitteln. Denn diese Studierenden sollen befähigt werden, Alltagssituationen und/oder eventuell einmal einen touristischen Aufenthalt, einen Au-Pair-Aufenthalt, ein Praktikum oder gar einen Studienaufenthalt im Lande der Zielsprache sprachlich bewältigen zu können. Dieser Unterricht ist also in erster Linie *Sprachunterricht* mit Ausblicken auf die Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland und der anderen deutschsprachigen Länder. Erst im Falle der Aufnahme eines Fachstudiums der Germanistik treten zunehmend Fachinhalte der

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, der im Rahmen einer Deutsch-Lehrerfortbildungsveranstaltung des Lehrerfortbildungsinstituts in Ishevsk und des Lehrstuhls für Deutsche Philologie der Udmurtischen Staatlichen Universität Ishevsk/Rußland am 29. Oktober 2004 gehalten wurde.

germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft sowie der Landeskunde als eigentliche Studiengegenstände in den Vordergrund.

Erscheint unter diesen Umständen die Einbeziehung von Literatur in *diesen* Unterricht nicht als Luxus? Ich denke, nein! Einerseits führt der Zugang zu Literatur unausweichlich über die Sprache, in der sie geschrieben wurde, andererseits ist Fremdsprachenunterricht immer auch Kulturunterricht, denn jede Sprache transportiert die Kultur, in der und aus der heraus sie entstanden ist und sich entwickelt hat. Und die Literatur ist zentraler Bestandteil jeder Kultur.

Über diese grundsätzlichen Gegebenheiten hinaus gibt es eine Reihe weiterer bedenkenswerter Gründe, die für die Gewährung von mehr Raum für die Behandlung von Literatur im DaF-Unterricht sprechen. Sie liegen in der Besonderheit des Mediums Literatur selbst:

- In (fiktionaler) Literatur sind ›Erfahrungen von Menschen anderer Generationen und Kulturen‹ codiert, die ›unterschiedliche Modelle von Wirklichkeitsgestaltung‹ anbieten und in Auseinandersetzung damit zu kritischer Selbst- und Fremdwahrnehmung beitragen können.
- Literatur vermittelt durch die Vielfalt ihrer Gestaltungsformen sowie durch ihre Sprache affektive und ästhetische Eindrücke und kann auf diese Weise die Zugangsmöglichkeiten zum Verständnis unserer (Um-)Welt erweitern.
- Indem sie in vielschichtiger künstlerischer Brechung den Blick auf bestimmte Ausschnitte eines sozio-kulturellen Umfeldes aus Vergangenheit oder Gegenwart fokussiert, transportiert sie Landeskunde und weist zugleich darüber hinaus, deckt hinter der Oberflächenstruktur liegende Schichten und Aspekte von Wirklichkeitsbezügen auf.

- Durch die jeweilige zeithorizontbedingte ›Prägung‹ ihrer Sprache gewährt sie zudem Einblicke in die Entwicklung der deutschen Umgangssprache und Standardsprache (nach Tütken 2002: iii f.).

Der bekannte deutsche Übersetzer der polnischen Sprache, Karl Dedecius, hat die genannten Aspekte einmal folgendermaßen metaphorisch zusammengefaßt:

»Die Literatur eines Volkes ist wie ein Fenster, aus dem dieses Volk den Fremden ansieht, durch das der Fremde in den Lebensbereich dieses Volkes Einblick gewinnen kann.«  
(Dedecius, Karl: *Überall ist Polen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1974 (st 195), 81).

## 2. Welche Literatur?

Um die im Ausland (und vielfach auch immer noch in Deutschland) in Bildungsinstitutionen verbreitete Fixierung auf die literarische Klassik (Goethe, Schiller und Co.) und Neoklassik (Dürrenmatt, Frisch und Grass) (Kammler 1995: 127) zumindest für den Unterrichts- und Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache etwas aufzubrechen und ein (allgemeines) »Defizit des Literaturunterrichts« (Kammler 1998: 186) zu vermindern, plädiere ich – allen Kritikern (Köhler/Moritz 1998) dieser jüngsten Literatur zum Trotz – mit anderen – für die Behandlung deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Dazu ist freilich festzustellen, daß es »die Gegenwartsliteratur als literarische Gattung« oder Epochenbezeichnung mit deutlichen Konturen und verbindendem Selbstverständnis nicht gibt (Korte 1999: 21; Esselborn 2002: 427). Gegenwart ist – auf die jeweiligen Leser bezogen – ein relativer Begriff mit fließenden Begrenzungen. Mit Gegenwartsliteratur sind in dem hier angesprochenen Zusammenhang literarische Texte gemeint, die in den letzten 10–20 Jahren veröffentlicht

wurden, wobei das Jahr 1989, das Jahr der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, in Literaturkritik und Literaturwissenschaft mitunter die Bedeutung einer Zäsur gewinnt. Dieser Akzentuierung liegt die Perspektive der interkulturellen Germanistik zugrunde, daß »die Vermittlung von deutscher als fremdkultureller Literatur [...] sich nicht am Programm einer historischen Germanistik orientieren« könne, sondern »nur aus der Perspektive der Leser und von der Gegenwart aus« erfolgen müsse und erst später auch der historische Hintergrund mit einzubeziehen sei (Esselborn 2002: 413 und 2003: 483).

Dabei ist davon auszugehen, daß die Lerner diesen Zeitraum mehr oder minder bewußt miterlebt haben und infolge der heutigen zunehmenden Globalisierung aller Lebensbereiche von seinen internationalen Problemlagen und Diskursen selbst mitgeprägt wurden. Als Lesende stehen sie dem Lebensgefühl, dieser Zeitspanne vermutlich näher als dem Zeitgeist zurückliegender Epochen. Denn es handelt sich um einen Zeitraum, in dessen Lebensäußerungen sie sich – bei aller geographischen und teilweise auch kulturellen Distanz – zumindest teilweise selbst wiederfinden können. Diese relative Nähe zur eigenen Erfahrungswelt könnte die Motivation der Lerner, sich mit dieser Literatur zu beschäftigen, sie aufzunehmen und sich kritisch und engagiert damit auseinanderzusetzen, erhöhen, regt sie doch nicht nur zur Analyse der Gegenwart an, sondern ist gleichzeitig auch so etwas wie eine »vorlaufende Erkenntnis« der Zukunft (Kammler 1995: 128). Zumindest dürfte die historisch-politische und sozio-kulturelle Kontextualisierung dieser Literatur als »fremdkultureller« *Gegenwartsliteratur* (Wierlacher 1980) auf diese Weise erleichtert und gefördert werden.

Unter deutschsprachiger Gegenwartsliteratur werden hier Texte von deutschsprachigen AutorInnen verstanden sowie von AutorInnen nicht-deutscher Muttersprache aus anderen europäischen oder außereuropäischen Kulturen, die vorwiegend in Deutschland leben und auch die deutsche Sprache als Ausdrucksmedium gewählt haben, sich jedoch nicht oder nicht primär als Deutsche definieren, d. h. die sog. MigrantInnenliteratur und Interkulturelle Literatur (Blioumi 2000: 595 ff.). Auf diese Weise wird der Situation einer kulturell heterogenen Literaturproduktion in Deutschland Rechnung getragen. Mit Blick auf diese Entwicklung hat sich – zumindest für die Gegenwartsliteratur – die traditionelle Bezeichnung »Deutsche Literatur« im Sinne von Nationalliteratur als überholt erwiesen und wurde durch die Bezeichnung »deutschsprachige Literatur« ersetzt.

Gerade diese Literatur enthält für ausländische Lerner ein ganz besonderes Motivationspotential: Ist sie doch aus grundsätzlich ähnlicher Perspektive geschrieben, dem »anderen Blick« auf die »fremde« – und nicht selten »befremdende« – Zielkultur, die auch die ausländischen Lerner im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einnehmen. In den Werken dieser AutorInnen können ausländische Lerner gleichsam *experimentell, in stellvertretendem Rollentausch* erste indirekte, aber wirklichkeitsnahe Erfahrungen mit der Zielkultur machen und sich damit kritisch auseinandersetzen, ehe sie eines Tages selbst direkte Kontakte zu Deutschland, seiner Kultur und seinen Menschen finden. Nicht zufällig werden Texte aus dem Bereich der interkulturellen Literatur von ausländischen Lernern stets mit besonderem Interesse aufgenommen.

Grundsätzlich sollten Studierende, d. h. junge erwachsene Lerner, mit weitgehend ausgebildeter (muttersprachlicher)

Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz nicht mit Jugendliteratur konfrontiert werden, sondern mit ›Erwachsenen-Literatur‹, und mit authentischen, nicht didaktisierten Ganz-Texten. Dabei können in einem »offenen« Literaturkonzept E = Ernste und U = Unterhaltungsliteratur (Trivilliteratur) miteinander verbunden werden.

Diese skizzierte literarische Ausrichtung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts birgt jedoch – speziell im Ausland – zumindest zwei Schwierigkeiten:

1. Die Frage nach der literarischen Qualität von Gegenwartsliteratur und
2. die Frage nach der Lehrmittelbeschaffung für den Unterricht.

Zu 1.: Da sich der Gegenstand ›Gegenwartsliteratur‹ in ständigem Fluß befindet, gibt es keinen hinreichenden zeitlichen Abstand für eine Bewertung, noch einen gesicherten Beobachtungsort (Korte 1999: 21). Die unterrichtliche Behandlung von Gegenwartsliteratur der genannten Art ist daher mit dem Risiko »kaum oder ungeprüfter Literarizität« und häufig fehlender, durch Literaturwissenschaft und Literaturkritik autorisierter Interpretationen sowie mangelnder didaktischer Begleitliteratur behaftet, die den komplexen Bereich Gegenwartsliteratur so strukturiert und reduziert, daß er »als Vermittlungsgegenstand zugänglich« wird (Kammler 2001: 142). Das gilt gelegentlich nicht nur für jüngst erschienene Werke deutscher AutorInnen, sondern in besonderem Maße für Werke von AutorInnen nicht-deutscher Muttersprache, d. h. der interkulturellen Literatur, die als eigenständiger Bereich der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur von der traditionellen germanistischen Literaturwissenschaft bisher nur marginal zur Kenntnis genommen wurde.

Nach jahrelangem Streit unter Literaturkritikern, Verlagslektoren und Autoren

über Wert, Geltung und Rolle von deutschsprachiger Gegenwartsliteratur – besonders der neunziger Jahre (vgl. Köhler/Moritz 1998 und Erb 1998) – ist speziell die jüngste Erzählliteratur bei Lesern, dem Buchhandel sowie bei den Medien inzwischen sehr gefragt. Diese Literatur ist in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen, Themen und unterschiedlichen ästhetischen Ansätze ausgesprochen vielfältig. Sie verarbeitet eine beträchtliche Bandbreite zeitgenössischer Erfahrung. Erst allmählich werden übergreifende Strukturen erkennbar,

- etwa die Verarbeitung der nach wie vor in die Gegenwart hineinreichenden Schatten nationalsozialistischer Vergangenheit,
- die sog. »Wendeliteratur« um die Ereignisse der Jahre 1989/1990 und die Folgen, die vorwiegend autobiographisch geprägte Rückschau auf eine Jugend in der ehemaligen DDR, d. h. auf die »andere deutsche Vergangenheit«,
- die ebenfalls autobiographisch orientierte Rückschau auf eine Jugend in der alten Bundesrepublik, die 1990 politisch ebenfalls untergegangen ist,
- die Geschichten des alltäglichen Lebens, der unmittelbaren Gegenwart im vereinten Deutschland (vgl. Hielscher 2001; Magenau 2002).

Diese Literatur ist Produkt und Spiegel einer Umbruchszeit, die nicht nur in Europa, sondern weltweit zu grundlegenden Veränderungen aller Lebensbereiche geführt hat. Sie ist so vielschichtig, so vorläufig und so unabgeschlossen wie diese Entwicklung selbst – und eben hierin liegt auch der besondere Reiz, sich mit dieser Literatur zu beschäftigen und ihre Spezifika zu entdecken.

Aus den genannten Gründen sollten Lehrende im Bereich Deutsch als Fremdsprache aber nicht auf eine in sich zunehmend fragwürdig gewordene (Jung 2002:

6 ff.) Kanonisierung jüngster Werke der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur durch Literaturwissenschaft, Literaturkritik und -didaktik warten, sondern den Mut zum Experiment haben (Kammler 1999: 3) und – auf ihr persönliches literarisches Urteilsvermögen und ihre didaktische Erfahrung vertrauend – aus der »breite[n] Palette deutsch[sprachig]er Gegenwartsliteratur« (Jung 2002: 11) geeignete Texte auswählen und – auch ohne das Sicherheitsnetz attestierter literarischer Qualität – im Unterricht behandeln.

Zu 2.: Selbst wenn dieser Mut vorhanden ist, erweist es sich jedoch als nicht einfach, ein solches Unterrichtsvorhaben in die Praxis umzusetzen. Denn es stellt sich sehr rasch die Lehrmittelfrage: Wo und wie findet man – speziell im Ausland – geeignete Werke und Texte deutschsprachiger Gegenwartsliteratur für den Einsatz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule? Bisher haben – soweit mir bekannt – die einschlägigen deutschen Lehrmittel-Verlage für den Bereich Deutsch als Fremdsprache keine den genannten Ansprüchen genügende Anthologie der jüngsten deutschsprachigen Gegenwartsliteratur für den Unterricht für erwachsene ausländische Lerner herausgebracht. Allerdings sind in den letzten Jahren eine Reihe von Anthologien der Lyrik und speziell der Erzählungen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur von deutschen Verlagen für das deutschsprachige Lesepublikum erschienen (vgl. Bibliographie), die jedoch thematisch und besonders im Hinblick auf die strukturelle Komplexität und die sprachliche Schwierigkeit ihrer Texte nicht ohne weiteres für die Verwendung im Unterricht für ausländische erwachsene Lerner verwendbar sein dürften (vgl. jedoch Tütken 2002).

2003 ist immerhin die erste umfassende Auswahlbibliographie für *Deutschspra-*

*chige Gegenwartsliteratur seit 1989* erschienen (vgl. Kammler 2003 u. a.), die wichtige Sekundärliteratur nach Gattungen, Themen, Ländern und Autoren geordnet verzeichnet und diesen Literaturbereich inzwischen gut erschließt. Die erforderliche »didaktische Begleitliteratur« (Korte 2003: 72) ist allerdings noch relativ gering.

Darüber hinaus bleibt die zeitraubende und nicht ganz billige Eigeninitiative einer ständigen Beobachtung der deutschsprachigen Literaturszene (der Literaturkritiken der großen deutschen Zeitungen – *Die Zeit*, *Süddeutsche Zeitung* und *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Die Welt* und ihre umfangreichen Literatur-Beilagen aus Anlaß der jährlichen Buchmessen in Leipzig und Frankfurt, sowie gelegentliche Überblicksartikel zur Gegenwartsliteratur im Magazin *Der Spiegel* sowie die Literaturprogramme einschlägiger deutscher Verlage) und natürlich der Internet-Angebote, um auf geeignet erscheinende Primärpublikationen und Anthologien der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur aufmerksam zu werden, sie ggf. zu kaufen und selbst auf unterrichtsrelevante Texte hin zu überprüfen und diese zu sammeln.

Trotz dieser Schwierigkeiten sollten sich – in einem so literaturinteressierten Land wie Rußland – Lehrende nicht entmutigen lassen, sondern die gegebene Situation als Chance betrachten, die ihnen zur Verfügung stehenden Hilfsmittel zu nutzen und ihren Studierenden den Blick für deutschsprachige Gegenwartsliteratur zu öffnen, in ihnen die Lust zu wecken, fiktionale fremdkulturelle Gegenwartswelten zu entdecken, sich damit vergleichend kritisch auseinanderzusetzen – und womöglich auf diese Weise das auch an russischen Hochschulen sinkende Interesse an der deutschen Sprache neu zu beleben und zu fördern.

### 3. Wie kann Literaturunterricht gestaltet werden?

#### 3.1 Die Adressaten

Die Adressaten dieses Literaturunterrichts sind – im Falle einer Hochschule der Russischen Föderation – Studierende, die die deutsche Sprache bereits in der Schule (sicherlich aus unterschiedlichen Beweggründen) als Fremdsprache gewählt haben und im Rahmen des dem Fachstudium der Germanistik oder der Anglistik vorgeschalteten zweijährigen allgemeinbildenden Grundstudiums weiterlernen bzw. später im Hauptstudium (unter Hinzutreten der Teildisziplinen Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Landeskunde) fortführen und vertiefen wollen. Die an die Hochschule mitgebrachten Deutschkenntnisse sind erfahrungsgemäß besonders tragfähig, wenn Studierende die Chance hatten, ein Gymnasium mit erweitertem Deutschunterricht zu absolvieren.

Insgesamt gesehen handelt es sich um russisch-kulturell sozialisierte Lerngruppen mit ethnisch-kulturell unterschiedlichen Herkünften (im Falle der Udmurtischen Staatlichen Universität Ishevsk z. B. der udmurtischen und der tatarischen Sprache und Kultur, um nur die beiden zahlenmäßig stärksten Volksgruppen neben den Russen in dieser Republik mit einer großen Vielfalt verschiedener Ethnien zu nennen), also um häufig bikulturell und damit zweisprachig sozialisierte Lerner im Vielvölkerstaat Russische Föderation mit der Hauptverkehrssprache Russisch. Ihre außeruniversitären Kenntnisse über Deutschland und die anderen deutschsprachigen Länder, ihre Lebensgewohnheiten und Kultur wurden vorwiegend durch Medien wie Radio, Fernsehen, Zeitungen, Filme vermittelt und geprägt. – Eher selten werden in den ersten Studienjahren persönliche

Direkterfahrungen durch Besuche in diesen Ländern gegeben sein.

Das Alter dieser Lernenden dürfte – infolge des 10jährigen Schulsystems – bei etwa 17 bis 21 Jahren liegen.

Die bisherige schulische Fremdsprachenausbildung erfolgte vermutlich in mehr rezeptiver, eher an der Grammatik-Übersetzungs-Methode als an der Kommunikativen Methode ausgerichteter Orientierung. Die außerschulische und die schulische literarische Sozialisation – im Rahmen institutioneller und curricularer Vorgaben – erfolgte (neben der eigenethnischen) vorwiegend im Umfeld der russischen Literaturtradition. Dies schließt begrenzte Begegnungen mit Ausschnitten englisch-amerikanischer, französischer und deutscher Literatur im Rahmen der jeweiligen schulischen und universitären Fremdsprachenausbildung und der Medien ein.

#### 3.2 Zielsetzung

Die didaktisch-methodische Orientierung des Literaturunterrichts im Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache an einer Hochschule der russischen Föderation hat diesen Kompetenz- und Erfahrungshorizont der Adressaten zu berücksichtigen und daran anzuknüpfen.

Aufgabe dieses Unterrichts könnte sein, die Studierenden anhand von ausgewählten Texten der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur ausschnittsweise an die gegenwärtige Lebenswelt des deutschsprachigen Raumes heranzuführen. Lehrende und Studierende könnten auf diese Weise – vor dem Hintergrund ihrer russischen (und ethnisch-kulturellen) literarischen Sozialisation und Kulturtradition – auf der Grundlage der Rezeption deutschsprachiger Texte der Gegenwartsliteratur miteinander und mit ihren Lehrenden *in ein interkulturelles Gespräch über deutschsprachige Literatur kommen*.

Dieses übergeordnete Ziel lässt sich in folgende Teilziele aufgliedern:

- Ausgewählte literarische Texte einiger bekannter SchriftstellerInnen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur kennenlernen;
- wesentliche Aspekte von Inhalt und Formsprache deutschsprachiger Gegenwartsliteratur erkennen lernen;
- Einblicke in Lebensgefühl und Lebensweise im gegenwärtigen deutschsprachigen Kulturraum gewinnen;
- Analysen-, Fremdverstehens- und Interpretationskompetenz aufbauen;
- ästhetisches Empfinden fördern und differenzieren;
- vergleichend unter Rückgriff auf Erfahrungen mit Literatur der Heimatkultur/-en interkulturelle Dimensionen von Literatur (Ähnlichkeiten/Unterschiede) erfassen;
- interkulturelles Lernen fördern;
- über einen literarischen Text auf Deutsch sprechen lernen;
- das eigene fremdsprachliche Ausdrucksvermögen durch den Umgang mit deutscher literarischer Sprache erweitern und vertiefen (Tütken 2002: iii).

Um den Literaturunterricht jedoch nicht als reine »Erlebnisdidaktik« (Pfeiffer 2003: 199) durchzuführen, ist auf ein angemessenes Maß an Analyse- und Interpretationsarbeit zu achten. Dabei sollte nach einer zunächst eher identifikatorischen Lese- und Kommunikationshaltung allmählich eine distanzierte und kritische ästhetische Reflexionskompetenz aufgebaut werden.

### 3.3 Interpretieren, Fremdverstehen und interkulturelles Lernen

Auch literarische Texte sind »kommunikative Akte« (Corbineau-Hoffmann 2002: 7) und als solche »auf Verstehen angelegt« (Corbineau-Hoffmann 2002: 9). Aufgrund des besonderen Charakters

von literarischen Texten als *verdichteten Texten mit offenem, d. h. mehrdeutigem Sinnangebot*, gestaltet sich das Interpretieren und Verstehen jedoch als »Akt von besonderer Komplexität« (Corbineau-Hoffmann 2002: 11). Die »bloße Entschlüsselung des Gesagten« im Sinne von Inhalten reicht dazu nicht aus. Vielmehr gilt es darüber hinaus auch eine zweite, die »konnotative« Sinnebene, die sprachlich mit aufgerufenen zusätzlichen Bedeutungskomponenten zu erfassen (Corbineau-Hoffmann 2002: 170 f.) und die »poetische Organisation des Sprachmaterials« (Corbineau-Hoffmann 2002: 26 f.) zu erkennen sowie das vielschichtige Beziehungsgefüge aller drei Bereiche zu durchschauen. Hierzu gehört auch die Erkenntnis, daß Interpretieren und Verstehen von literarischen Texten »keine Aufgabenstellung mit eindeutiger Lösung« (Corbineau-Hoffmann 2002: 14) ist und andererseits die Beliebigkeit möglicher Interpretationen ihre Grenze in der Belegbarkeit am Text findet. »Man kann über einen Text nicht sagen, was man will, sondern nur, was *er* will« (Corbineau-Hoffmann 2002: 167). Dazu nötige Fähig- und Fertigkeiten können in einem lernerorientierten Literaturunterricht durch entdeckendes und reflektierendes Lesen allmählich und behutsam aufgebaut werden (vgl. Lösener 2001; Ehlers 2004).

Verstehen von (fiktionaler) Literatur des eigenen Kulturraumes – und in besonderem Maße das Verstehen von fremdkultureller Literatur – erfordert vom Leser Fremdverstehen. Dabei werden imaginative, kognitive und emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt. Fremdverstehen im weitesten Sinne – d. h. nicht nur auf andere Personen, sondern auch auf andere Epochen und Kulturräume bezogen – setzt Imaginationsfähigkeit, die Bereitschaft zur Perspektivenwahrnehmung und -übernahme sowie die Fä-

higkeit zur Ausbildung von Empathie voraus. Nur wer in der Lage ist, vom Eigenen zu abstrahieren, das Eigene in Frage zu stellen und sich Neuem, Fremdem gegenüber zu öffnen, kann Verständnis für andere historische und kulturelle Verhaltens- und Sichtweisen gewinnen (Spinner 1989: 20 f.).

Verstehen (in diesem mehrdimensionalen Sinn) eines fremdsprachlichen (fremdkulturellen) fiktionalen Textes baut sich im Verlauf des Leseprozesses auf. Es vollzieht sich »als stummer Prozeß im Kopf« des Lernalers. Beim Lesen läuft gleichsam »ein Film im Kopf« des Lesers ab. Regie führt in diesem Prozeß der Vergleich. Dabei aktiviert der Lerner Elemente seiner eigenkulturellen Welt für die Deutung der fremdkulturellen Welt im Text (Rekursprozeß). Er projiziert diese eigenkulturellen »Versatzstücke« schließlich in die fiktionale fremd(kulturelle) Textrealität hinein. Auf diese Weise entsteht beim Lerner eine »Zwischenwelt« (Neuner/Hunfeld 1993: 117 ff.), ein »dritter Raum« (Hofmann 2001: 393) zwischen der eigenkulturellen und der fremdkulturell geprägten Welt des Textes. Es kommt zur partiellen Infragestellung der eigenkulturell geprägten Vorstellungen (Dekonstruktionsprozeß) und zu deren Erweiterung infolge der Aufnahme und »Anlagerung« von fremdkulturellen Komponenten, wodurch ein verändertes, tieferes Verstehen der fiktiven Welt des fremdkulturellen Textes konstituiert (Konstruktionsprozeß) und gleichzeitig eine Neubewertung der eigen(kulturellen) Erfahrungswelt bewirkt werden können. Es erfolgt »eine Neuinterpretation des Eigenen in der Erfahrung des Fremden« (Hofmann 2001: 395).

Aufgabe des interkulturellen Unterrichts ist es nun, diesen Verstehensprozeß »zur Sprache zu bringen«, d. h. die Lernenden anzuregen, über die Vorstellungen und Bilder, die beim Lesen des Textes in ihren

Köpfen entstanden sind, nachzudenken und darüber zu sprechen. Dabei wird herauszufinden sein, »welche Einflüsse aus der eigenen Kultur das Bild der fremden Kultur mitgestaltet haben« (Neuner/Hunfeld 1993: 117). Andererseits ist zu überlegen, wie die eigenkulturell geprägten Vorstellungen und Bilder behutsam relativiert und schließlich geöffnet werden können, um neue Komponenten der fremden Kultur aufnehmen zu können und sich der fremden Welt weitestgehend zu nähern. Dabei spielen Imaginationsfähigkeit, Empathie und Faktenwissen über die andere Kultur eine wichtige Rolle. Allerdings wird es in der Regel bei »Näherungswerten« bleiben. Ein »Rest von unüberbrückbarer Differenz« (Pfeifer 2003: 202), von Andersheit, von Fremdheit muß toleriert und respektiert werden. Auch und gerade dieses Spannungsverhältnis zwischen eigenkultureller Erfahrungswelt und fremder Kultur und Lebenswelt, die »Normalität des Fremden« (Hunfeld 1990: 60) als »kulturelle Differenz« (Hofmann 2001: 400) aushalten, respektieren und annehmen zu lernen, ist – über das Lernen fremdkultureller Inhalte hinaus – wesentliches Ziel interkulturellen Lernens.

Der Umgang mit fremdkultureller fiktionaler Literatur verlangt nicht nur Fremdverstehensfertigkeiten, sondern er ist aufgrund der skizzierten Lernprozesse auch in besonderem Maße geeignet, die Ausbildung dieser Fertigkeiten anzuregen und zu fördern.

Damit jedoch (Fremd-)Verstehensleistungen ermöglicht werden können, müssen die Verstehensbedingungen der anderskulturellen Lerner, in diesem Falle der russischen Studierenden, berücksichtigt werden, d. h. ihre bereits angesprochenen anderskulturellen Sozialisationsbedingungen und Lerntraditionen, die hierdurch geprägten Denkkategorien und vor allem die fremde Sprache des literari-

schen fremdkulturellen Textes. Allein sie und der Text als Textstruktur erfordern eigene Aufmerksamkeitsleistungen. Darüber hinaus können möglicherweise weder die im deutschsprachigen Kulturraum üblichen Interpretationsverfahren noch die kommunikative Art und Weise des Bedeutungsaushandelns ohne weiteres vorausgesetzt werden. Das dialogische Sprechen im Unterricht muß u. U. erst aufgebaut werden. D. h. die ausländischen Lerner könnten in eine unterrichtsbedingte Situation der »Entfremdung« geraten, indem sie der Notwendigkeit des Sprechens, Interpretierens und des Argumentierens »zwangsweise ausgesetzt« werden (Ehlers 1991: 144 f.). Der Literaturunterricht ist eben keine »normale Lesesituation«, sondern eine Lernsituation.

### 3.4 Thematik, Textsorten, Texte

Maßgebend für die Bestimmung der Themen sowie die Wahl der Textsorten und die Auswahl der Texte ist – vor dem Hintergrund der oben skizzierten grundsätzlichen Ausgangssituation der betroffenen russischen Studierenden – die konkrete Interessen- und Bedürfnislage der jeweiligen Lerngruppe. Das Textangebot sollte alters- und niveaustufengerecht sein.

Der Altersstufe angemessene Themenbereiche sind z. B.:

- Familie, Erwachsenwerden und Identität;
- Liebe und Beziehungskonflikte;
- Mitmenschen, Alltag und Arbeitswelt;
- Natur und Umwelt;
- Heimat, Kultur und Fremdheitserfahrungen;
- Geschichte und Politik.

In Unterrichtskonstellationen mit einer der hier skizzierten vergleichbaren Adressatengruppe und Zielsetzung haben sich Texte aus den Gattungen Erzählliteratur – speziell Kurzgeschichten so-

wie kürzere und längere Erzählungen – und Lyrik bewährt.

*Das Erzählen* ist – kulturunabhängig und kulturübergreifend – ein »Grundbestandteil menschlicher Kommunikationsfähigkeit« (Pfeiffer 2003: 190). Zudem hat die neuere Erzählforschung die gegenseitige Bedingtheit von Alltagssprachlichem mündlichem Erzählen und literarischer schriftlicher Erzählung nachgewiesen (Pfeiffer 2003: 190). So gesehen erscheinen gerade Erzähltexte im Literaturunterricht mit ausländischen Lernern als didaktisch besonders geeignet, den Brückenschlag des Fremdverstehens zwischen Herkunfts- und Zielkultur zu ermöglichen und interkulturelles Lernen zu fördern. Erzähltexte bieten einen fiktionalen Raum, »in dem sich der Leser in unterschiedliche Identitäten oder Perspektiven versetzen, alternative Identitätsentwürfe erproben und an imaginierten Welten Anteil nehmen kann« (Pfeiffer 2003: 194). Neben Inhalten gilt es dabei unterschiedliche Strukturen von modernen Erzähltexten zu entdecken – wie gebrochene Linearität, Überlagerung von Stimmen, abrupten Perspektivwechseln und Schnitten, Zusammenfügen von Textfragmenten, Zunahme von Leerstellen (Pfeiffer 2003: 192), Erzählstrategien wie direkte Rede, innerer Monolog, erlebte Rede, personale Perspektivierung – sowie unterschiedliche Funktionen des Erzählens. Und die ausländischen Lerner sind in der Regel durch die Nutzung der elektronischen Medien – speziell des Fernsehens – zunehmend an vergleichbare Strukturen aus der Alltagskultur gewöhnt.

*Lyrik* – grundsätzlich gesehen – ist aufgrund ihrer gattungsbedingten Kürze in Inhalt, Sprache und Form besonders prägnant und überschaubar. Ihre vielfältigen Strukturen in Sprache, Klang und Metrik enthalten eine eigene Ästhetik, deren Entdeckung lohnt. Sie gewährt – intensi-

ver als andere fiktionale Textsorten – Einblicke in subjektive Stimmungen und Gemütslagen. Sie schärft und differenziert den Blick für seelische Befindlichkeiten des Menschen.

Sie kann aber auch – pointierter als jede andere literarische Gattung – ein Spiegel der jeweiligen Epoche und deren Lebensgefühls sein und das im doppelten Sinne: Sie ist Gefäß und Zeuge zugleich, sie spiegelt Zeitgeist und hält ihrer Zeit den Spiegel vor. D. h. auch Lyrik transportiert Landeskunde. Die Konzentration und Treffsicherheit ihrer Sprache ist zudem besonders geeignet, das Sprachinteresse der LernerInnen anzuregen und ihr Sprachempfinden zu differenzieren.

In der Fokussierung auf gegenwartsrelevante Themen und Inhalte, in der realistischen Gestaltungsperspektive, in der klaren und oft nüchternen Metaphorik, in dem weitgehenden Verzicht auf traditionelle poetische Mittel wie Versmaß und Reim, in der umgangssprachlichen (Prosa-)Prägung der Sprache spiegelt gerade eine breite Strömung *deutschsprachiger Gegenwartslirik* die vielschichtige Problematik menschlicher Lebensgestaltung im deutschsprachigen Raum (nach Tütken 2002: iii). Gerade sie erscheint daher für den Unterricht mit Ausländern als besonders geeignet. Der international bekannte deutsche Lyriker und selbst ein bedeutender Vertreter deutscher Gegenwartslirik, Hans Magnus Enzensberger, hat das einmal – etwas unlyrisch – folgendermaßen umschrieben:

»[...] soweit es nach mir geht, ist es die Aufgabe des Gedichts *Sachverhalte* vorzuzeigen [...]. Indem sie Sachverhalte vorzeigen, können Gedichte Sachverhalte ändern und neue hervorbringen. Gedichte sind also nicht Konsumgüter, sondern Produktionsmittel, mit deren Hilfe es dem Leser gelingen kann, *Wahrheit* zu produzieren [...].« (Enzensberger 1964: 146 f.; Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Oder, mit der Schriftstellerin Kerstin Hensel im Hinblick auf die Prosa der neunziger Jahre ausgedrückt: Literatur soll eine produktive Irritation beim Leser auslösen, damit dieser »aus seinem gewohnten Blick fällt« (Hensel 1998: 104).

Die genannten Textsorten erlauben aufgrund ihres begrenzten Umfangs und ihrer literarischen Formenvielfalt einen vielseitigen und abwechslungsreichen Umgang mit Gegenwartsliteratur.

Die Behandlung eines Dramas mit seinen im Vergleich zu Prosatexten schwierigeren Rezeptionsbedingungen (Lektüre und Aufführung) – oder gar die Behandlung eines umfangreichen Romans während einer längeren Unterrichtsperiode mit in der Regel begrenzter Stundenzahl dürften u. U. die Gefahr von Ermüdungserscheinungen für Lernende wie Lehrende bergen.

Kriterien für die Auswahl geeigneter literarischer Texte sind daher:

1. Zeitgenössischer deutschsprachige/-r Autor bzw. Autorin;
2. Textsorte (Erzählung – Gedicht);
3. Erscheinungszeitraum (innerhalb der letzten 10–20 Jahre);
4. Thematik;
5. Komplexitätsgrad/-steigerung;
6. Länge;
7. (Sprachliche) Verständlichkeit;
8. Niveau der Deutschkenntnisse der Lerner;
9. Institutionelle/curriculare Vorgaben.

### 3.5 Didaktisch-methodische Orientierung

In der gegenwärtigen Literaturdidaktik für Deutsch als Muttersprache, die jedoch auch auf Deutsch als Fremdsprache ausstrahlt, können – bei aller Heterogenität der Praxis (Förster 2003: 233) – vor allem drei Ansätze unterschieden werden:

1. der text- und rezeptionsorientierte Ansatz,
2. der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz (vgl. Schema 1)
3. der poststrukturalistische Ansatz (vgl. Schema 2).

Allen drei Ansätzen gemeinsam ist der Ausgangspunkt vom Text, der Lerner als »literarisches Subjekt« und das Ziel, »Verstehen« aufzubauen. Die drei Ansätze unterscheiden sich jedoch erheblich in den Wegen, d. h. den Methoden, die zur Erreichung dieses Zieles eingesetzt werden: Im Rahmen des rezeptionsorientierten Ansatzes wird am unveränderten Text gearbeitet, der Leser reagiert auf den Text, befragt den Text, sucht Antworten im Text und gelangt auf diese Weise im Dialog zwischen sich und dem Text zum »Verstehen«. Ulla Hahn, die bekannte deutsche Gegenwartsliterarikerin, hat das kürzlich so formuliert (In ihrem Zitat kann das Wort ›Gedicht‹ durch den allgemeineren Begriff ›Text‹ ersetzt werden):

»Geduld muß der Leser mitbringen und Neugier auf sich und die Welt... Nur dann wird das Gedicht *sein* Gedicht. Oberstes Gebot dabei: Nicht zu fragen: Was will der Dichter damit sagen? Sondern: Was sagt dieses Gedicht *mir*? Denn jedes Gedicht vervielfältigt sich in den Köpfen der Leser/-innen. Es gibt so viele Gedichte wie es Leser/-innen gibt.« (Aus: Ulla Hahn: *Süßapfel rot*. Gedichte. Stuttgart: Reclam, 2003 (UB 18249), Nachwort, 95)

Im Rahmen des produktionsorientierten Ansatzes wird vom Leser – gleichsam experimentell – massiv in den Text eingegriffen, wird der Text verändert wie z. B. durch dramapädagogischen Umgang damit. Dies geschieht z. B. durch (mündliches bzw. schriftliches) szenisches Interpretieren oder Umschreiben des Textes in einen Lückentext und Ausfüllen der Lücken durch die Lerner, je nach individueller Lesart. Während sich bei Befolgung des rezeptionsorientierten

Ansatzes »Verstehen« zuallererst und grundsätzlich im Kopf des Lesers/Lerners abspielt, entsteht »Verstehen« auf der Grundlage des produktionsorientierten Ansatzes durch konkreten aktiven Umgang, in konkreter Interaktion mit dem Text, dies ganz im Sinne der Mahnung Bert Brechts:

»Der Laie hat für gewöhnlich [...], einen lebhaften Widerwillen gegen das, was man das Zerpflücken von Gedichten nennt, ein Heranföhren kalter Logik, Herausreißen von Wörtern und Bildern aus diesen zarten blütenhaften Gebilden. Demgegenüber muß gesagt werden, daß nicht einmal Blumen verwelken, wenn man in sie hineinsticht. [...] Wer das Gedicht für unnahbar hält, kommt ihm wirklich nicht nah.« (Bertold Brecht: »Über das Zerpflücken von Gedichten«. Zitiert nach Hans Arnold Rau (Hrsg.): *Kreatives Schreiben an Hochschulen*. Tübingen: Niemeyer, 1988: 17)

Beide Ansätze haben ihre speziellen Schwächen: Beim rezeptionsorientierten Umgang mit Literatur – speziell mit Lyrik – besteht die Gefahr, daß einseitig auf Form- und Stilelemente geachtet wird und Imagination, Phantasie und Emotion bei der Texterschließung in den Hintergrund treten. Die Gefahr des produktiven Umgangs mit Texten liegt in der Beschränkung auf »bloß handwerkliche Fertigkeiten beim Verändern und Neugestalten von Texten« (Korte 2003: 205). Grundsätzlich sind beide Ansätze aber nicht als Gegensätze zu verstehen, sondern als zwei einander ergänzende Anleitungen zur Unterrichtsgestaltung im Umgang mit Literatur.

Auch der rezeptionsorientierte Unterricht basiert letztlich auf der imaginativen und emotionalen Aktivität der Lerner, die »auf eigenständige und entdeckende Weise« (Korte 2003: 208) mit literarischen Texten umgehen, Aussagen, Sprach- und Textformen erkennen lernen und sich damit in unterschiedlichen Kommunikationsformen (Partner-,

Gruppen-, Plenumsgespräch, Referat und Diskussion) auseinandersetzen.

Aus literaturtheoretischer Sicht liegt sowohl dem rezeptionsorientierten als auch dem produktionsorientierten Ansatz das hermeneutische Modell der Trias von Autor, Werk und Leser zugrunde, in dessen Rahmen ein Autor seinem Text einen Sinn einschreibt, den der Leser/Lerner als Teilnehmer und Beobachter im Laufe der Lektüre durch Analyse, Interpretation und ggf. durch experimentelles Verändern erkennen kann.

Dieses Leitmuster hat in neuerer Zeit unter dem Einfluß poststrukturalistischer Theorien starke Akzentverschiebungen erfahren. Danach besitzen literarische Texte »keine Bedeutung von ›innen‹ als Resultat eines individuellen Schreibaktes eines Autors. Sie gewinnen vielmehr Bedeutung lediglich als Zuschreibungen von außen« (Förster 2003: 240) »aufgrund konventioneller Regelungen in bestimmten historischen und sozialen Kontexten«. Die zentrale Frage poststrukturalistischer Textanalyse zielt daher auf die Entstehungsbedingungen der Produktion und Rezeption von Literatur (Förster 2003: 236). Diese drücken sich in der Sprache, genauer gesagt in der Schrift von literarischen Texten aus, die unabhängig von jedem Autor im Rahmen einer sozialen, kulturellen und ökonomischen Ordnung funktionieren (Förster 2003: 238). Grundlagen und Gegenstand der Analyse ist daher die Sprache, deren »Bedeutungen« sich dem Leser als »Beobachter« bei der Lektüre als »gleitende Signifikation« als »Prozession von Sinn« (Förster 2003: 239) erschließt, wobei ein »Ent-Gleiten« des Sinns stets mitzudenken ist.

Im muttersprachlichen Literaturunterricht hat der Einfluß der poststrukturalistischen Vorstellungen zu einer kritisch-vertieften Lesepraxis und Textbeobach-

tung geführt, der Methode der sog. »doppelten Lektüre« (Förster 2003: 242). Dabei folgt auf das »Spontanverstehen« der ersten Lektüre (›Konstruktion‹ eines 1. Bedeutungsentwurfs) eine zweite Lektüre, die unter ständigem Rückgriff auf den Wortlaut des Textes eine »Differenzierung und Korrektur« (›Dekonstruktion‹) des Spontanverstehens erreichen soll (Förster 2003: 241), indem sie unterschiedliche, widersprüchliche, ambivalente Bedeutungsaspekte der Sprache, zur bisherigen Interpretation »quer stehende« Lesarten des Textes aufdeckt.

Dem Ziel kritischen Lesens dient ebenfalls das Verfahren der Diskursanalyse mit den Aspekten der »Genealogie« und »Kritik«. Die »genealogische« Analyse sucht nach Verbindungselementen eines Textes zu anderen literarischen Texten (Intertextualität). Bei der Analyse im Rahmen der »Kritik« geht es um Aufdeckung von Außeneinflüssen wie z. B. durch Literaturkritik, Literaturwissenschaft und Sekundärliteratur, d. h. durch die »Herrschaft der Kommentare« (Fingerhut 1995) auf die Bedeutungsfindung, die Interpretation eines literarischen Textes.

Textanalyse im skizzierten Sinne des poststrukturalistischen Ansatzes ist kognitive Arbeit an literarischen Texten, vor allem an ihrer sprachlichen, historisch-kulturell geprägten (diskursiven) poetischen und ästhetischen Verfaßtheit, nicht an einer begründbaren Sinnhaftigkeit (Förster 2003: 245). Textarbeit dieser Orientierung soll dazu beitragen, Lerner zu befähigen, die grundsätzliche »Relativität eigener und fremder Sinnzuweisungen auf ihre Grundlagen hin zu durchschauen« (Förster 2003: 246). Hierin wird das besondere pädagogische Potential dieses Ansatzes gesehen.

Im Hinblick auf den Umgang mit deutschsprachiger Gegenwartsliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

dürfte keiner der skizzierten Ansätze als alleiniger Königsweg (Förster 2003: 241) anzusehen sein. Lehrende müssen entsprechend den institutionellen und curricularen Rahmenfaktoren sowie unter Berücksichtigung der Interessen- und Bedürfnislage der jeweiligen Lerngruppe und der eigenen didaktisch-methodischen Vorstellungen und Überzeugungen aus dem Methodenangebot der skizzierten Ansätze ihre Wahl treffen und eigene Akzente setzen.

### 3.6 Arbeitsformen

Der eingangs genannten Zielsetzung, anhand von literarischen Texten in ein (interkulturelles) Gespräch zwischen Lernenden untereinander und zwischen Lernenden und Lehrenden einzutreten, werden Arbeitsformen wie Partner-, Kleingruppen- und Plenararbeit innerhalb und außerhalb des Unterrichts in angemessenem Wechsel am ehesten gerecht. Sie ermöglichen unterrichtsökonomische Aufgabenteilung, setzen gruppenspezifische Prozesse in Gang, fördern individuelles autonomes entdeckendes Lernen, unterstützen Synergieeffekte gemeinsamer Textbearbeitung, stimulieren die mündliche Kommunikation in der Fremdsprache und ermutigen leistungsschwächere Lerner zu aktiver Mitarbeit. Auch die Hausaufgaben – in der Regel Interpretationsaufträge – werden in Partner- oder Kleingruppenarbeit durchgeführt, im Unterricht dem Plenum vorgestellt und anschließend von Lernenden und Lehrenden gemeinsam diskutiert. Die Rolle des Lehrenden beschränkt sich dabei zunehmend auf die eines Moderators, Korrektors und Sprachhelfers, der das Gespräch durch geeignete Impulse in Gang hält und – soweit nötig – steuert sowie ggf. erforderliches zusätzliches Wissen einbringt.

### 3.7 Unterrichtsmaterial, Interpretations- und Sprachhilfen

Die angestrebte weitgehend eigenständige Arbeitsweise der Lernenden kann nur erreicht werden, wenn diesen eine Reihe von *Arbeitshilfen* an die Hand gegeben werden. Dazu gehören ein gut lesbarer literarischer Text, eine klare Aufgabenstellung sowie (aus Gründen der Vergleichbarkeit) eine Rahmenanleitung für die Interpretation und vor allem Sprachhilfen.

*Beispiele für Arbeitshilfen zur Interpretation literarischer Texte:*

1. Was heißt *Literatur*? (vgl. Schema 3)
2. Literaturtheoretischer Ansatz: *Text* und *Leser* (vgl. Schema 4)
3. Erklärung ausgewählter *Begriffe*
4. Arbeitsblatt: *Fragen* an einen literarischen Text (vgl. Schema 5)
5. Zur Struktur von *Gedichten* (vgl. Schema 6)
6. Die häufigsten Versmaße
7. Zur Struktur von *Erzähltexten* I–III (vgl. Schema 7–9)
8. Zur *Migranten- und Interkulturellen Literatur* (vgl. Schema 10–11)
9. Über einen literarischen Text *auf Deutsch sprechen*

Je mehr die Lernenden in der Vorbereitungsphase für die Bearbeitung eines Textes die Unterstützung der Lehrenden durch die Bereitstellung von sinnvollen Arbeitshilfen erkennen, desto bereitwilliger und interessierter werden sie sich an die Arbeit machen. Wenn Lehrende bei der hierfür erforderlichen Investition an Zeit, Energie und Gedankenarbeit nicht sparen, dann ist der Unterrichtserfolg fast sicher. Denn auf diese Weise können Motivation und Entdeckungsfreude der Lernenden entscheidend angeregt und aufrechterhalten werden.

#### 4. Überblick: Rahmenfaktoren des DaF-Literaturunterrichts im Ausland

Abschließend wird versucht, die wesentlichen Rahmenfaktoren des fremdsprachlichen Literaturunterrichts im Lande der Herkunftssprache in folgendem Schema zusammenzufassen (vgl. Schema 12):

1. Der Literaturunterricht im Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache einer Hochschule der russischen Föderation findet im russisch-föderativen Kultur- und Sprachraum statt mit seiner ethnischen Vielfalt an kulturell-sprachlichen Prägnungen und entsprechenden literarischen Traditionen und Konventionen.
2. Die Lehrenden sind in der Regel Fremdsprachler, die ihre Welterfahrung, ihr Weltwissen und ihre literarische Sozialisation sowie ihre Lehrerausbildung in diesem Kultur- und Sprachraum erworben haben. Auf dieser Basis gestalten Sie ihren Literaturunterricht in Deutsch als Fremdsprache in Zielsetzung, Methodik, Textauswahl, Aufgabenstellung usw.
3. Die Lernenden sind ebenfalls Fremdsprachler, die ihre familiäre und schulische literarische Sozialisation mit der unterrichtlichen Prägung im selben russisch-föderativen Sprach- und Kulturraum erhalten haben.
4. Fremdsprachige Lehrende wie Studierende konzentrieren sich im DaF-Unterricht auf deutschsprachige literarische Texte, die in einem fremden Sprach- und Kulturraum im Rahmen fremder lebensweltlicher und literarischer Traditionen und Konventionen entstanden sind. Aufgabe des DaF-Literaturunterrichts ist es nun, die Studierenden in weitgehend autonomen Lernverfahren vor dem Hintergrund ihrer eigenkulturellen Welt unter Nutzung der Möglichkeiten des Fremdverstehens und interkulturell vergleichender Textanalyse und Interpretation in die literarische Welt des deutschspra-

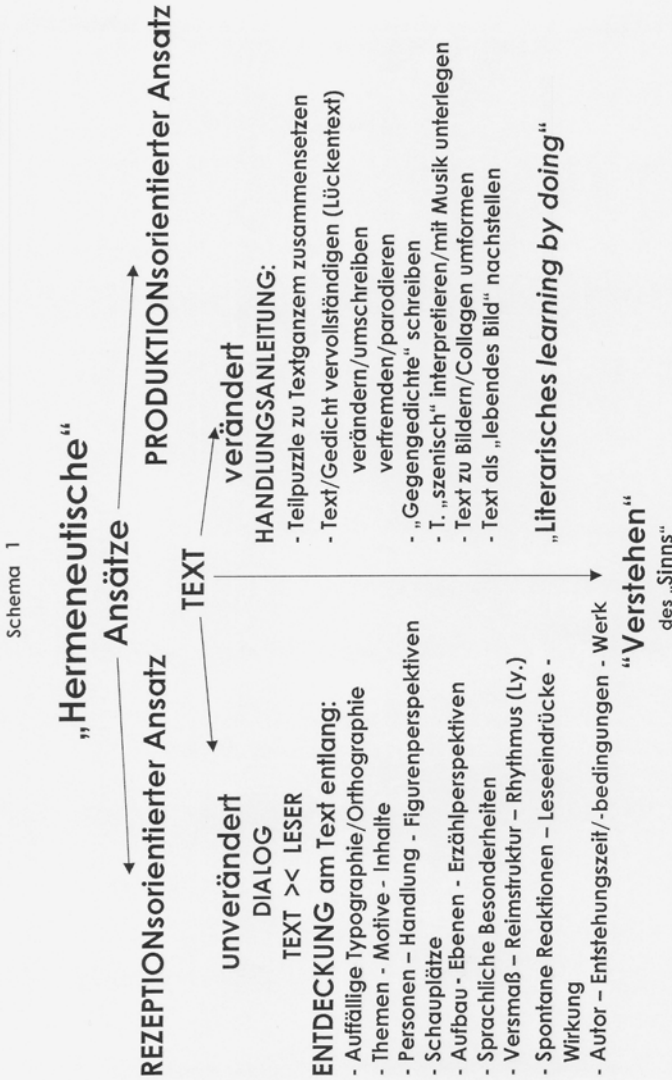
chigen Textes und die Lebenswelt des deutschsprachigen Kulturraums einzuführen, in der und aus der der Text entstanden ist, d. h. zwischen beiden Lebens- und Kulturwelten, der eigenkulturellen der Studierenden und der fremdkulturellen des Textes, vermittelnd Verstehen aufzubauen.

#### Literatur

- Bachmann-Medick, Doris: »1+1= 3? Interkulturelle Beziehungen als ›Dritter Raum‹«, *Weimarer Beiträge* 45, 4 (1999), 518–531.
- Blioumi, Aglaia: »›Migrationsliteratur‹, ›interkulturelle Literatur‹ und ›Generationen von Schriftstellern‹. Ein Problemaufriß über umstrittene Begriffe«, *Weimarer Beiträge* 46, 4 (2000), 595–601.
- Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003.
- Corbineau-Hoffmann, Angelika: *Die Analyse literarischer Texte. Einführung und Anleitung*. Tübingen; Basel: Francke, 2002 (UTB, 2330).
- Cramer, Sybille: »Moderne, Fortschritt, Langeweile, usw.«. In: Döring, Christian (Hrsg.): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur. Wider ihre Verächter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995, 18–29.
- Decedius, Karl: *Überall ist Polen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1974 (st 195).
- Ehlers, Swantje: »Perspektivenwahrnehmung. Aspekte fremdkulturellen Verstehens und seiner Förderung im Literaturunterricht«, *Jahrbuch der Deutschdidaktik* 1989/90. Tübingen: Narr, 1991, 132–152.
- Ehlers, Swantje: »Lyrische Redeweise«, *Der Deutschunterricht* 56, 1 (2004), 13–18.
- Enzensberger, Hans Magnus: »Scherenschleifer und Poeten«. In: Bender, Hans (Hrsg.): *Mein Gedicht ist mein Messer*. München: List, 1964, 146 f.
- Erb, Andreas (Hrsg.): *Baustelle Gegenwartsliteratur. Die neunziger Jahre*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998.
- Esselborn, Karl: »Neue Perspektiven auf die deutschsprachige Gegenwartsliteratur in aktuellen germanistischen Veröffentlichungen«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 28 (2002), 413–427.

- Esselborn, Karl: »Interkulturelle Literaturdidaktik«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 2003, 480–486.
- Fingerhut, Karlheinz: »Auf den Flügeln der Reflexion in der Mitte schweben«. Desillusionierung und Dekonstruktion. Heines ironische Brechung der klassisch-romantischen Erlebnislyrik und eine postmoderne ›doppelte Lektüre«, *Der Deutschunterricht* 47, 6 (1995), 40–55.
- Förster, Jürgen: »Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen«. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003, 231–246.
- Hage, Volker: *Propheten im eigenen Land. Auf der Suche nach der deutschen Literatur*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1999.
- Hensel, Kerstin: »Der sezierende Blick. Ein Aufsatz zur Poetik der Prosa«. In: Herholz, Gerd (Hrsg.): *Experiment Wirklichkeit. Renaissance des Erzählens?* Poetikvorlesungen und Vorträge zum Erzählen in den 90er Jahren. Essen: Klartext, 1998, 104.
- Herholz, Gerd (Hrsg.): *Experiment Wirklichkeit. Renaissance des Erzählens?* Poetikvorlesungen und Vorträge zum Erzählen in den 90er Jahren. Essen: Klartext, 1998.
- Hielscher, Martin: »Geschichte und Kritik. Die neue Lesbarkeit und ihre Notwendigkeit«, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 31, 124 (2001), 65–71.
- Hofmann, Michael: »Literatur und kulturelle Differenz«, *Weimarer Beiträge* 47, 3 (2001), 387–402.
- Hunfeld, Hans: *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin; München: Langenscheidt, 1990.
- Jung, Werner: »Was war? Was bleibt? Was wird?«, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 31, 124 (2001), 6–13.
- Kammler, Clemens: »Gegenwartsliteratur im Unterricht«. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003, 166–176.
- Kammler, Clemens: »Die deutschsprachige Gegenwartsliteratur: Ein Problem der literarischen Sozialisation«, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 31, 124 (2001), 140–150.
- Kammler, Clemens: »Plädoyer für das Experiment. Deutschunterricht und Gegenwartsliteratur«, *Der Deutschunterricht* 51, 4 (1999), 3–8.
- Kammler, Clemens: »Gegenwartslücken. Anmerkungen zu einem Defizit des Literaturunterrichts«. In: Erb, Andreas (Hrsg.): *Baustelle Gegenwartsliteratur. Die neunziger Jahre*. Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag, 1998, 186–202.
- Kammler, Clemens: »Was kommt nach Dürrenmatt und Frisch? Plädoyer für einen anderen Umgang mit Gegenwartsliteratur in der Schule«, *Diskussion Deutsch* 26, 142 (1995), 127–135.
- Kammler, Clemens; Keller, Jost; Wilczek, Reinhard (Hrsg.): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Gattungen – Themen – Autoren. Eine Auswahlbibliographie*. Heidelberg: SYNCHRON Wissenschaftsverlag der Autoren, 2003.
- Köhler, Andrea; Moritz, Rainer (Hrsg.): *Mailhelden und Königskinder. Zur Debatte über die deutschsprachige Gegenwartsliteratur*. Leipzig: Reclam, 1998 (Reclam-Bibliothek, 1620).
- Korte, Hermann: »Ein neues Jahrzehnt des Gedichts?«, *Der Deutschunterricht* 51, 4 (1999), 21–36.
- Korte, Hermann: »Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl«. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003, 61–77.
- Korte, Hermann: »Lyrik im Unterricht«. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003, 203–216.
- Lösener, Hans: »Lesen, was ein Text macht. Auf dem Weg zu einem anderen Lesen«, *Didaktik Deutsch* 11 (2001), 22–37.
- Magenau, Jörg: »Literatur als Selbstverständigungsmedium einer Generation«, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 31, 124 (2001), 56–63.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin u. a.: München:

- Langenscheidt, 1993 (Fernstudieneinheit, 4).
- Pfeiffer, Joachim: »Romane und Erzählungen im Unterricht«. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003, 190–202.
- Schaefer, Michaela: »Deutschsprachige Prosaliteratur der Gegenwart. Ein Überblick mit ausgewählten Texten und Kurzinterpretationen«, *Diyalog* 6 (1997), 49–67.
- Spinner, Kaspar: »Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung«, *Der Deutschunterricht* 41, 4 (1989), 19–23.
- Spinner, Kaspar: »Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht«, *Diskussion Deutsch* 24, 134 (1993), 491–496.
- Tütken, Gisela (Hrsg.): *Prisma. Begegnung mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur*. Literarische Texte für den DaF-Unterricht. Regensburg: FaDaF, 2002 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 60).
- Was bleibt von der deutschen Gegenwartsliteratur? Themenheft von *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 31, 124 (2001).
- Weinrich, Harald: »Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie«. In: Weinrich, Harald: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1985, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988, 246–264.
- Wierlacher, Alois: »Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch* 1. München: Fink, 1980, 146–165 (UTB 912/913).



[Nach: Hermann Korte: „Lyrik im Unterricht.“ in: Klaus-Michael Bogdal/Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2003 (2. Auflage)]

Schema 2

## Poststrukturalistischer Ansatz

### TEXT

unverändert

= in SPRACHE/Schrift instabile Konfektion seiner ENTSTEHUNGSBEDINGUNGEN  
im Rahmen einer sozialen, kulturellen und ökonomischen Ordnung

ANALYSE:

als "Gleitende Prozession von Sinn" durch

**"Doppelte Lektüre":**

1. Lektüre: Spontanverstehen (<Konstruktion>)
2. Lektüre: Kritische Differenzierung und Korrektur des Spontanverstehens (<Dekonstruktion>):  
Unter ständigem Rückgriff auf den Wortlaut des Textes  
Suche nach Gegenläufigem, Heterogenem, Doppel-  
deutigem

und

**"Diskurs-Analyse":**

**"Genealogie":** Suche nach Verbindungselementen zu anderen literarischen Texten (Intertextualität)  
**"Kritik":** Analyse von Außeneinflüssen (kulturelle u. soziale Kräfte/Traditionen/Konventionen; Literaturkritik, -wissenschaft, Sekundärliteratur) auf Text und Interpretation

**" Verstehen "**

(der **Möglichkeit**sbedingungen von ‚Sinn‘  
als **Bedeutungszuschreibung** von ‚außen‘)

[Nach: Jürgen Förster, „Analyse und Interpretation, Hermeneutische und Poststrukturalistische Tendenzen“. In: Klaus-Michael Bogdal/Hermann Korte: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2003 (2. Auflage

Schema 3

Was heißt LITERATUR?

**Sprachkunst**

Einblicke  
in das jeweilige

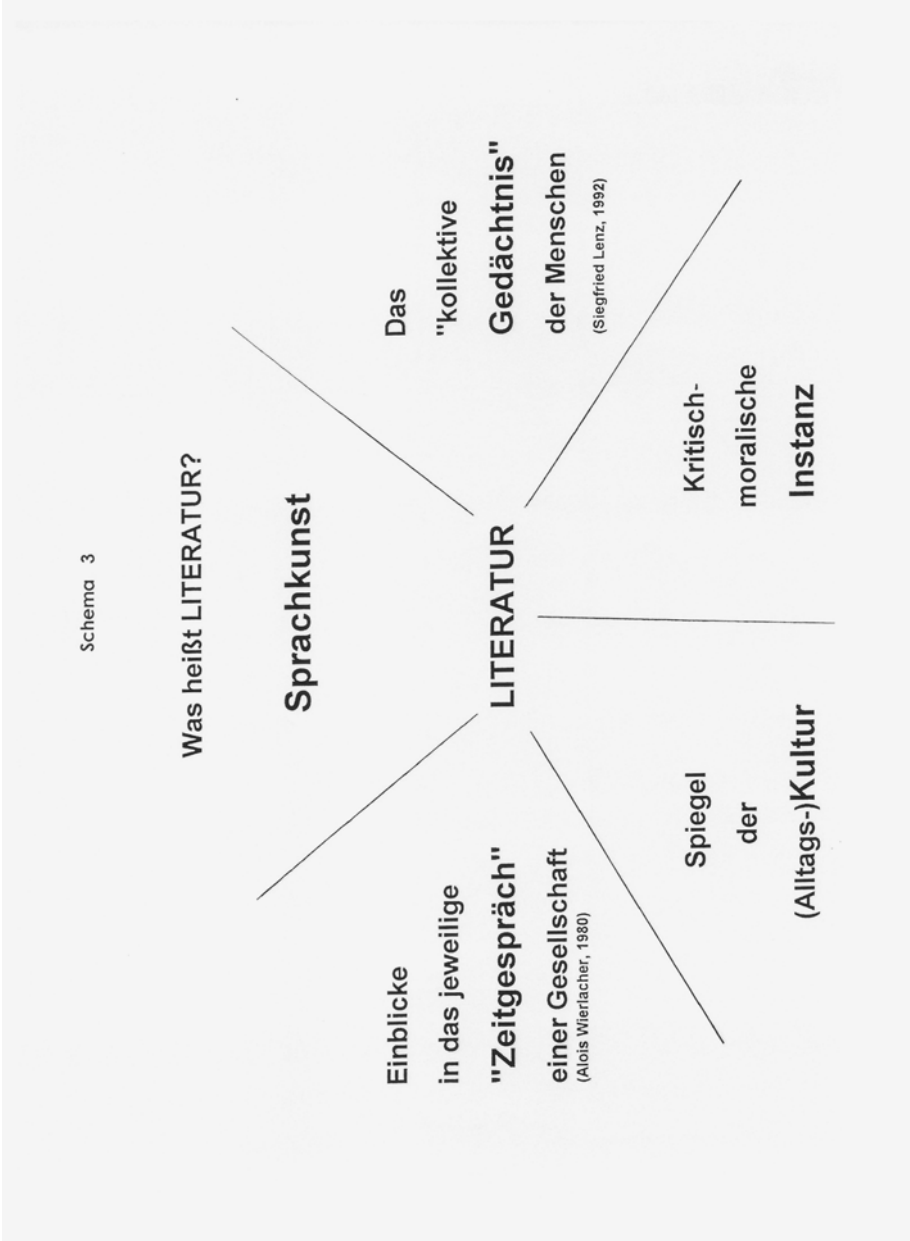
**"Zeitgespräch"**  
einer Gesellschaft  
(Alois Wierbacher, 1980)

Das  
"kollektive  
**Gedächtnis"**  
der Menschen  
(Siegfried Lenz, 1992)

**LITERATUR**

Spiegel  
der  
**(Alltags-)Kultur**

Kritisch-  
moralische  
**Instanz**



# Text und Leser

**"Ein Text hat immer zwei 'Autoren': einen, der den Text schreibt und einen, der den Text rezipiert. Im Dialog zwischen Text und Leser entsteht der Sinn."**

(Bemd Kast: "Literatur im Anfängerunterricht." In: *Fremdsprache Deutsch* 2/1994, S. 11)

## Schema 5

**ARBEITSBLATT**für  
die Interpretation

Titel: Fragen an den Text:	Notizen:	Textstellen:
A. KLÄRUNG von Sprach-/Inhalts- fragen zum Text:		
B. VORTRAG des Gedichts		
-----		
* <u>AUTOR/AUTORIN/</u> <u>WER?</u> <u>LYRISCHES ICH/</u> <u>ENTSTEHUNG?</u>		
* <u>THEMATIK/INHALT?</u> <u>WAS?</u>		
* <u>ZEIT?</u> <u>WANN?</u>		
* <u>SCHAUPLATZ?</u> <u>WO?</u>		
* <u>PERSPEKTIVE?</u> <u>ZU WEM?</u>		
* <u>AUFBAU/FORM?</u> <u>WIE?</u>		
* <u>SPRACHE?</u>		
* Satzbau:		
* Wortwahl:		
* Bilder/Metaphern (Lyr.):		
* <u>METRIK/Versmaß</u> (Lyr.)?		
* Klang (Lyr.):		
* <u>WERTUNG?</u> Literarische Qualität:		

## Schema 6

## Zur Struktur von Gedichten

### Einige POETISCHE MITTEL

- Zeilen/Verse
- Zeilensprung/Enjambement (Satz reicht bis in die nächste Zeile)
- Alliteration (Gleichklang des Anlauts bei betonten Silben)
- Assonanz (Gleichklang von Vokalen)
- Reim (Binnen-/Endreim)
- Versmaß (Wechsel von betonten und unbetonten Silben)
- Rhythmus
- Metaphern
- Eigenwilliger Satzbau ("dichterische Freiheit")
- Besonderes Arrangement der Zeilen/Verse

↙ = Verdichtung von Aussagen,  
"überstrukturierter" Text ↘

## Schema 7

## Zur Struktur von Erzähltexten

## I. Erzählperspektiven

"Erzähler"perspektive  
(auktoriale Perspektive)

Ich-Perspektive

Personenperspektive  
(personale-neutrale P.)

## II. Zeit der Erzählung

Erzählzeit  
(Zeit für die Lektüre des  
Erzähltextes: Lesezeit)

Erzählte Zeit  
(Reale Zeitspanne des  
erzählten Geschehens)

## III. Erzählformen

Erzählerbericht

Stimme des Erzählers:  
auktoriale Erzählhaltung

- Fiktionaler Bericht  
Bericht des Geschehensablaufs  
oder von Personenäußerungen
- Szenische Darstellung  
Ggf. mit Integration der direkten  
und dialogischen Personenrede
- Beschreibung  
monologisch strukturiert
- Erörterung  
argumentativ strukturiert
- Gedankenbericht  
Wiedergabe des Bewußtseins,  
unausgesprochener Gedanken,  
Wahrnehmungen u. Gefühle der  
Figuren: "psycho-narration"

Personenrede

Stimmen von Personen des  
Erzähltextes

- + *Direkte* Personenrede  
"..." Dialogisch; Wirkt un-  
mittelbar
- + *Indirekte* Personenrede  
Monologisch; **Konjunktiv**;  
**3. Person**; distanzierend
- + Erlebte Rede  
Bewußtseinswiedergabe:  
**Indikativ**; **Imperfekt**; **3. Pers**  
Deiktische Zeit-/Raumadver-  
bien; explizite Gedanken-  
kündigung: "dachte sie/er"
- + Innerer Monolog  
*Stream of consciousness*-  
Technik: Zu sich selbst  
sprechendes Ich; **Indikativ**;  
**Präsens**, **1. Person**; z.T.  
Telegrammstil, assoziativ

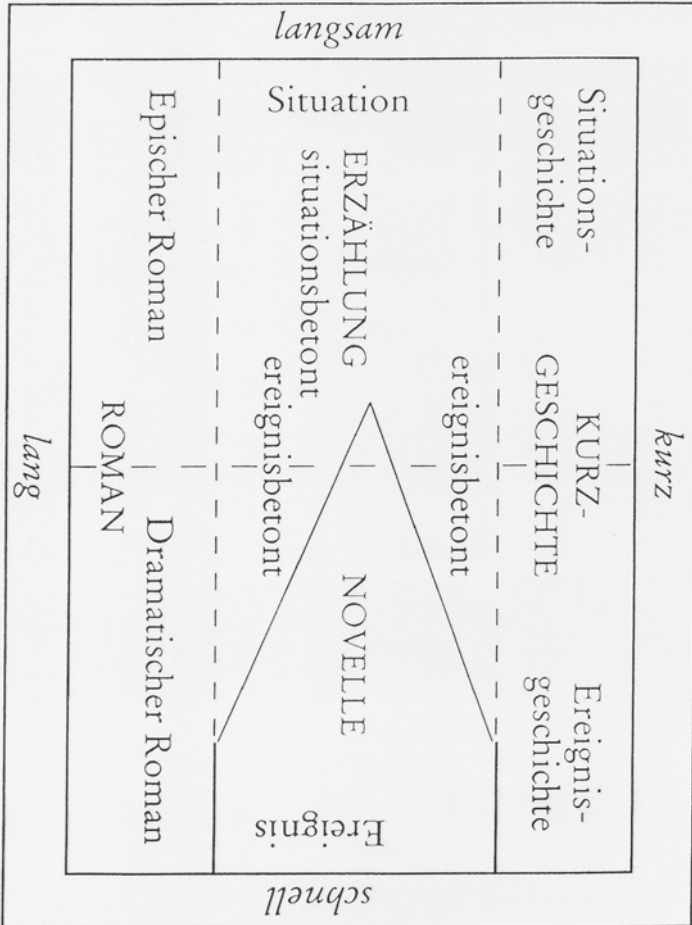
## IV. Erzähltechniken

\* **Zeitdehnendes** Erzählen  
"Zeitlupentechnik"

' **Zeitraffendes** Erzählen  
"Zeitraffertechnik"

Schema 8

## Zur Struktur von Erzähltexten II



Aus: Hans-Dieter Gelfert: *Wie interpretiert man eine Novelle und alle Kurzgeschichten?*  
 (Literaturwissen für Schule und Studium) Stuttgart: Reclam Verlag 2000 - UB 15000

**Zur Struktur von Erzähltexten III****ZUR KURZ- UND KÜRZESTGESCHICHTE****MERKMALE:**

- \* BEGINN ohne Einleitung
- \* äußerst gestraffte lineare HANDLUNG
- \* Augenblicksfixierungen
- \* Symbolwert von Einzelgegenständen
- \* Mehrdeutigkeit des Geschehens
- \* Alltagssituationen
- \* AlltagsSPRACHE
- \* Hervortreten des ERZÄHLERS
- \* ev. Übersteigerung der Realität
- \* offener SCHLUSS

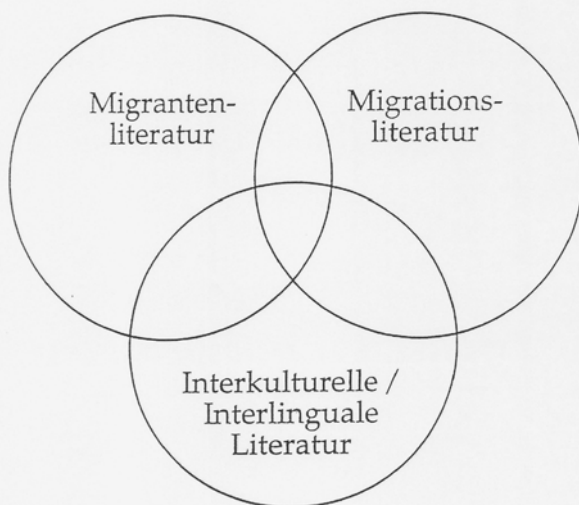
---

Nach: H.-Chr. Graf v. Nayhauss (Hrsg.):  
*Kürzestgeschichten. Arbeitstexte für den  
Unterricht.* Reclam 9569. Stuttgart 1995.

## Schema 10

*Migrantenliteratur**Migrationsliteratur**interkulturelle bzw. interlinguale Literatur*

Schnittmengen



(Nach Heidi Rösch: „Migrationsliteratur im DaF-Unterricht“  
*Info DaF* 27, 4(2000), 376)

## Migrantenliteratur

Zur Annäherung an eine Gattungsbestimmung sind die Begriffe *Migrantenliteratur*, *Migrationsliteratur* und *interkulturelle* bzw. *interlinguale Literatur* hilfreich. Diese lassen sich nicht trennscharf voneinander unterscheiden, sondern weisen – vorgestellt als drei Kreise – deutliche Schnittmengen auf:

Der Begriff *Migrantenliteratur* orientiert sich im Unterschied zur *Exilliteratur* an der Aufnahmegesellschaft als Ort der Literaturproduktion und ihrer Rezeption und läßt sich als *Literatur von Migranten* bzw. Minderheiten umschreiben, d. h. es findet eine Orientierung an der Autorenbiographie und z. T. auch an der Schreibsprache (der Aufnahmegesellschaft) statt. In Anlehnung an die Unterscheidung zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ), was sich auf eine deutschsprachige Umgebung bezieht, und Deutsch als Fremdsprache (DaF), was die Situation in anderssprachiger Umgebung meint, wird *Migrantenliteratur* dadurch zu einer Literatur des Deutschen als Zweitsprache. In der Forschung bezieht sich das Interesse an dieser Literatur nicht nur auf Erwerb, Gebrauch und Vermittlung, sondern auch auf Kritik und die Konzeption einer zweiten, anderen, vielleicht auch neuen deutschen Sprache. Der Begriff der *Migrantenliteratur* basiert auf einem offenen, dem Konzept des kreativen Schreibens verwandten Literaturbegriff, der philologisch umstritten, didaktisch aber durchaus brauchbar ist, um auch die im Unterrichtskontext entstehenden Texte ernst nehmen zu können.

Der Begriff *Migrationsliteratur* läßt sich als *Literatur über Migration* umschreiben. Dieser Gattungsbegriff ist im Prinzip of-

fen auch für einheimische Autoren und legt Migranten- beziehungsweise Minderheitenautoren nicht darauf fest, Migrationsliteratur zu schreiben. Denn er geht vom Text und seinem Gegenstand aus, läßt alle Schreibsprachen gelten und betont Formen mehrsprachigen Schreibens. Dieser Literaturbegriff basiert auf der Kritik an einem germanozentrischen oder eurozentrischen Literaturbegriff und sucht nach Spezifika einer *Literatur der Fremde*, wie Franco Biondi (vgl. 1991) dieses Genre genannt hat, um zu betonen, daß diese Literatur die Fremde als literarischen Ort zu gestalten sucht. Diese Literatur bewegt sich in und auch zwischen zwei oder mehreren Kulturen, Sprachen, manchmal auch Zeiten<sup>1</sup>.

Um den Literaturbegriff darauf zu fokussieren, habe ich unter Verweis auf Rolf Ehnerts Begriff von einer *Literatur, die wandert* (vgl. 1988) den Terminus *interkulturelle* bzw. – um den sprachlichen Aspekt zu betonen – *interlinguale Literatur* entwickelt. Dieser Begriff geht ebenfalls vom Text aus, ist allerdings weniger fixiert auf das Thema als vielmehr auf die Form des Schreibens. Wird außerdem der Rezeptionsprozeß untersucht und reflektiert, so ist dieser Zugang zur Literatur nicht nur, aber besonders auch für die Didaktik von großer Bedeutung. ...

Schema 12

## Didaktische Rahmenfaktoren des DaF-Literaturunterrichts im Ausland



## Anhang 2: Auswahlbibliographie

### Nachschlagewerke und Bibliographien

- Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. KLG. München: edition text+kritik, 1978 ff.
- Borchmeyer, Dieter; Zmegac, Viktor (Hrsg.): *Moderne Literatur in Grundbegriffen*. 2., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Niemeyer, 1994.
- Brauneck, Manfred (Hrsg.): *Autoren-Lexikon deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts*. Reinbek: Rowohlt, 1995 (Handbuchrororo 6355).
- Brunner, Horst; Moritz, Rainer (Hrsg.): *Literaturwissenschaftliches Lexikon (LL). Grundbegriffe der Germanistik*. Berlin: Schmidt, 1997.
- Chiellino, Carmine (Hrsg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland*. Ein Handbuch. Stuttgart: Metzler, 2000.
- Der Literaturführer 1945–1998. Autoren und ihre Bücher*. München: Oldenbourg, 1999.
- Fröhling, Jörg (Hrsg.): *Wende-Literatur*. Bibliographie und Materialien zur Literatur der Deutschen Einheit. Berlin: Lang, 1996 (Bibliographie zur Literatur- und Mediengeschichte).
- Kammler, Clemens; Keller, Jost; Wilczek, Reinhard (Hrsg.): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Gattungen – Themen – Autoren*. Eine Auswahlbibliographie. Heidelberg: Synchron, 2003.
- Lorenz, Otto: *Kleines Lexikon literarischer Grundbegriffe*. 2., unveränderte Auflage. München: Fink, 1999 (UTB, 1662).
- Meid, Volker (Hrsg.): *Reclams Lexikon der deutschsprachigen Autoren*. Stuttgart: Reclam, 2001.
- Metzler Autorinnen-Lexikon. Hrsg. von Hechtfisher, Ute; Hof, Renate; Stephan, Inge; Veit-Wild, Flora. Stuttgart: Metzler, 1998.
- Moser, Dietz-Rüdiger (Hrsg.): *Neues Handbuch der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1993 (dtv, 3296).
- Piccolo, Fruttuoso: *Buchstäblich – grenzüberschreitende Literatur*. Dokumentation zeitgenössischer deutschsprachiger Autor(inn)en nichtdeutscher Muttersprache. Siegburg: Avlos, 1999.
- Rösch, Heidi; Stapelfeld, Sabine: *Deutschsprachige Migrationsliteratur ausgewählt*

*AutorInnen*. Eine Bibliographie zu Prosa, Reportagen, Kinder- und Jugendliteratur, Lyrik. Berlin: TU Berlin, Institut für Fachdidaktiken, 1996.

- Rospieszcz, Christian (Hrsg.): *Der Literaturführer 1945 bis 1998. Autoren und ihre Bücher*. Frankfurt a. M.: Naacher, 1999.
- Saalfeld, Lerte von (Hrsg.): *Ich habe eine fremde Sprache gewählt. Ausländische Schriftsteller schreiben deutsch*. Gerlingen: Bleicher, 1998.
- SCHÜLER-DUDEN: *Die Literatur*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Mannheim: Duden, 2000.
- Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 2003.

### Literaturgeschichte: Überblick

- Allkemper, Alo; Eke, Norbert Otto (Hrsg.): *Deutsche Dramatiker des 20. Jahrhunderts*. Berlin: Erich Schmidt, 2002.
- Amirsedghi, Nasrin; Bleicher, Thomas (Hrsg.): *Literatur der Migration*. Mainz: Kinzelbach, 1997.
- Arens, Hiltrud: »Kulturelle Hybridität« in der deutschen Minoritätenliteratur der achtziger Jahre. Tübingen: Stauffenburg, 1998 (Stauffenburg Diskussion, 12).
- Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.): *Digitale Literatur*. München: edition text+kritik, 2001 (Text+Kritik, 152).
- Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.): *DDR-Literatur der 90er Jahre*. München: edition text+kritik, 2000 (Text+Kritik Sonderband).
- Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.): *Literatur in der Schweiz*. München: edition text+kritik, 1998 (Text+Kritik Sonderband).
- Arnold, Heinz-Ludwig: *Die drei Sprünge der westdeutschen Literatur. Eine Erinnerung*. Göttingen: Wallstein, 1993.
- Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.): *Vom gegenwärtigen Zustand der deutschen Literatur*. München: edition text+kritik, 1992 (Text+Kritik, 113).
- Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.): *Die andere Sprache. Neue DDR-Literatur der 80er Jahre*. München: edition text+kritik, 1990 (Text+Kritik Sonderband).
- Barner, Wilfried (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*. München: Beck, 1994.
- Bekes, Peter (Hrsg.): *Deutsche Autorinnen des 20. Jahrhunderts*. Arbeitstexte für den

- Unterricht. Stuttgart: Reclam, 2001 (UB, 15051).
- Beitter, Ursula E. (Hrsg.): *Schreiben im heutigen Deutschland. Die literarische Szene nach der Wende*. Frankfurt a. M.; Berlin: Lang, 1997.
- Bohn, Volker (Hrsg.): *Deutsche Literatur seit 1945*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995.
- Böttiger, Helmut: *Nach den Utopien. Geschichte der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Wien: Zsolnay, 2004.
- Delabar, Walter; Schütz, Erhard (Hrsg.): *Deutschsprachige Literatur der 70er und 80er Jahre: Autoren, Tendenzen, Gattungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997.
- »Deutsche Popliteratur«. Themenheft von *Literatur konkret* 26 (2001/2002).
- Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF): *Funkkolleg: Literarische Moderne. Europäische Literatur im 19. und 20. Jahrhundert*. Studienbriefe 1–10. Hemsbach: Beltz, 1994 [Zur deutschen Gegenwartsliteratur speziell Studienbriefe 8 und 9].
- Döring, Christian (Hrsg.): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur. Wider ihre Verächter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995 (Edition Suhrkamp).
- Döring, Christian (Hrsg.): *Aufbruchstimmung. Deutschsprachige Literatur der neunziger Jahre*. Ein Lesebuch. Rheda-Wiedenbrück: Bertelsmann Club GmbH, o.J. (Ungekürzte Buchgemeinschafts-Lizenzausgabe).
- Durzak, Manfred; Landerberg, Beate (Hrsg.): *Literatur im interkulturellen Dialog*. Frankfurt a. M.; Bern: Lang, 2000.
- Emmrich, Wolfgang: »Deutsche Schriftsteller als Intellektuelle. Strategien und Aporien des Engagements in Ost und West von 1945 bis heute«, *Zeitschrift für Literatur und Linguistik (LiLi)* 124 (2001), 28–45.
- Emmrich, Wolfgang.: *Kleine Literaturgeschichte der DDR*. Berlin: Aufbau, 2000.
- Erb, Andreas (Hrsg.): *Baustelle Gegenwartsliteratur. Die neunziger Jahre*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998.
- Erhart, Walter; Niefanger, Dirk (Hrsg.): *Zwei Wendezeiten. Blicke auf die deutsche Literatur 1945 und 1989*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Esselborn, Karl: »Neue Perspektiven auf die deutschsprachige Gegenwartsliteratur in aktuellen germanistischen Veröffentlichungen«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 28 (2002), 413–427.
- Esselborn, Karl: »Eine deutsche Literatur – AutorInnen nicht-deutscher Muttersprache«. In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachlernen; Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen; Deutschlehrrausbildung in West- und Osteuropa; eine Deutsche Literatur – AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 1997, 326–340 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Fahmüller, Eva-Maria: *Postmoderne Veränderungen. Zur deutschen Erzählkunst um 1990*. München: iudicium, 1999 (Dissertation an der FU Berlin 1999).
- Fischer, Gerhard; Roberts, David (Hrsg.): *Schreiben nach der Wende. Ein Jahrzehnt deutscher Literatur 1989–1999*. Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Studien zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, 14).
- Fischer, Sabine; McGowan, Moray (Hrsg.): *»Denn du tanzt auf einem Seil«. Positionen der deutschsprachigen MigrantInnenliteratur*. Tübingen: Stauffenburg, 1997.
- Förster, Nikolaus: *Die Wiederkehr des Erzählens. Deutschsprachige Prosa der 80er und 90er Jahre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999.
- Forster, Heinz; Riegel, Paul: *Gegenwart. Deutsche Literaturgeschichte Band 12*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1998.
- Frank, Dirk: *Narrative Gedankenspiele. Der metafiktionale Roman zwischen Modernismus und Postmodernismus*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2001.
- Freund, Wieland; Freund, Winfried (Hrsg.): *Der Roman der Gegenwart*. München: Fink, 2001 (UTB, 2251).
- Garbe, Joachim: *Deutsche Geschichte in deutschen Geschichten der neunziger Jahre*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.
- Hage, Volker: *Propheten im eigenen Land. Auf der Suche nach der deutschen Literatur*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1999.
- Harbers, Henk (Hrsg.): *Postmoderne Literatur in deutscher Sprache. Eine Ästhetik des Widerstands?* Amsterdam: Rodopi, 2000.
- Harder, Mathias (Hrsg.): *Bestandsaufnahmen. Deutschsprachige Literatur der neunziger Jahre aus interkultureller Sicht*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001.

- Hein-Khatib, Simone: *Sprachmigration und literarische Kreativität. Erfahrungen mehrsprachiger Schriftsteller bei ihren sprachlichen Grenzüberschreitungen*. Frankfurt a. M.: Lang, 1998 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik, 203).
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Siegrist, Christoph; Würffel, Stefan Bodo (Hrsg.): *Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien*. Bern; Frankfurt a. M.: Lang, 1996.
- Kißling, Walter (Hrsg.): *Deutsche Dichtung in Epochen. Ein literaturgeschichtliches Lesebuch*. Stuttgart: Metzler, 1993 (Neudruck).
- Knobloch, Hans-Jörg; Koopmann, Helmut (Hrsg.): *Der ›gesamtdeutsche‹ Roman seit der Wiedervereinigung*. Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Colloquium, 59).
- Knobloch, Hans-Jörg; Koopmann, Helmut (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartsliteratur*. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Colloquium, 44).
- Köhler, Andrea; Moritz, Rainer (Hrsg.): *Maulhelden und Königskinder. Zur Debatte über die deutschsprachige Gegenwartsliteratur*. Leipzig: Reclam, 1998.
- »Literatur und Generation. Vom Jungsein und Älterwerden der Dichter«, *Neue Deutsche Literatur* 4 (2000), 129–189 (Themenheft).
- Löser, Philipp: *Mediensimulation als Schreibstrategie. Film, Mündlichkeit und Hypertext in postmoderner Literatur*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999 (Palaestra, 308).
- Lützel, Paul Michael; Schindler, Stephan K. (Hrsg.): *Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch / A German Yearbook* 1. Tübingen: Stauffenburg, 2002.
- Lützel, Paul Michael (Hrsg.): *Räume der literarischen Postmoderne. Gender, Performativität, Globalisierung*. Tübingen: Stauffenburg, 2000 (Studien zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, 11).
- Lützel, Paul Michael: »Multikulturelles, Postkoloniales und Europäisches in der Postmoderne. Zur Internationalität der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur«. In: Turk, Horst (Hrsg.): *Kulturelle Grenzziehungen im Spiegel der Literaturen. Nationalismus, Regionalismus, Fundamentalismus*. Göttingen: Wallstein, 1998, 104–121.
- Turk, Horst (Hrsg.): *Schriftsteller und ›Dritte Welt‹. Studien zum postkolonialen Blick*. Tübingen: Stauffenburg, 1998 (Studien zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, 8).
- Turk, Horst (Hrsg.): *Schreiben zwischen den Kulturen. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1996.
- Nayhauss, Hans-Christoph von: *Einsichten und Ordnungsversuche. Studien zur Gegenwartsliteratur und Literatur-Rezeption in der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Lang, 1998 (IRIS: Forschungen zur europäischen Kultur, 11).
- Nagelschmidt, Ilse; Hanke, Alexandra; Müller-Dannhausen, Lea; Schröter, Melanie (Hrsg.): *Zwischen Trivialität und Postmoderne. Literatur von Frauen in den neunziger Jahren*. Frankfurt a. M.: Lang, 2002.
- Neuhaus, Stefan: *Literatur und nationale Einheit in Deutschland*. Tübingen: Francke, 2002.
- Neumeister, Andreas; Hartges, Marcel (Hrsg.): *Poetry! Slam! Texte der Pop-Fraktion*. Reinbek: Rowohlt, 1996.
- Platen, Edgar (Hrsg.): *Perspektivensuche. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (II)*. München: iudicium, 2002.
- Probal, Amrei: *Immigrantentexte im deutschsprachigen Raum. Ein kurzer Überblick*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1997.
- Schärf, Christian: *Literatur in der Wissenschaftsgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001.
- Scheitler, Irmgard: *Deutschsprachige Gegenwartsprosa seit 1970*. München: Francke, 2001 (UTB, 2262).
- Schmitz-Emans, Monika: *Die Sprache der modernen Dichtung*. München: Fink, 1997 (UTB, 1963).
- Schnell, Ralf: *Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945. Ungekürzte Sonderausgabe*. Stuttgart: Metzler, 1993.
- Steinicke, Hartmut (Hrsg.): *Gewandelte Wirklichkeit – verändertes Schreiben? Zur neuesten deutschen Literatur: Gespräche, Werke, Portraits*. Oldenburg: Igel, 1999.
- Ullmeier, Johannes: *Von Acid nach Adlon und zurück. Eine Reise durch die deutschsprachige Pöpliteratur*. Mainz: Ventil, 2001.
- Was bleibt von der deutschen Gegenwartsliteratur? Themenheft von *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 124 (2001).

- Wegmann, Nikolaus: »Die Mauer 1961–1989«, *Weimarer Beiträge* 47, 1 (2001), 104–123.
- Wehdeking, Volker: *Mentalitätswandel in der deutschen Literatur zur Einheit (1990–2000)*. Berlin: Erich Schmidt, 2000 (Philologische Studien und Quellen, 165).
- Wehdeking, Volker (Hrsg.): *Die deutsche Einheit und die Schriftsteller. Literarische Verarbeitung der Wende seit 1989*. Stuttgart: Kohlhammer, 1995.
- Weniger, Robert; Rossbacher, Brigitte (Hrsg.): *Wendezeiten/Zeitenwenden. Positionsbestimmungen zur deutschsprachigen Literatur 1945–1995*. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Studien zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur).
- Winkels, Hubert: *Einschnitte. Zur Literatur der achtziger Jahre*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991.
- Winkels, Hubert: *Gute Zeichen. Deutsche Literatur 1995–2005*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005.
- Zima, Peter V.: *Das literarische Subjekt. Zwischen Spätmoderne und Postmoderne*. Tübingen: Francke, 2001.
- Zmegac, Viktor (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Band III, 2: *Die Literatur der Bundesrepublik und der deutschsprachigen Schweiz*. Weinheim: Beltz, Athenäum, 1996.
- Lyrik**
- Anthologien sowie Interpretationen*
- Ackermann, Irmgard (Hrsg.): *Fremde Augenblicke. Mehrkulturelle Literatur in Deutschland*. Bonn: INTER NATIONES, 1996.
- Ackermann, Irmgard; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der »Ausländerliteratur«*. München: Piper, 1986.
- Ackermann, Irmgard: *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2. Auflage 1984 (dtv, 10189; Serie Piper, 589).
- Ackermann, Irmgard (Hrsg.): *Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1981 (dtv, 1770).
- Bekes, Peter; Große, Wilhelm; Guntermann, Georg; Hügel, Hans-Otto; Kurzenberger, Hajo: *Deutsche Gegenwartslyrik. Von Biermann bis Zahl. Interpretationen*. München: Fink, 1982 (UTB, 1115).
- Conrady, Karl Otto (Hrsg.): *Von einem Land und vom anderen. Gedichte zur deutschen Wende*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1993 (Edition Suhrkamp, 1829).
- Deisler, Guillelmo; Kowalski, Jörg (Hrsg.): *wortBILD. Visuelle Poesie in der DDR*. Halle; Leipzig: Mitteldeutscher Verlag, 1990.
- Elm, Theo (Hrsg.): *Lyrik der neunziger Jahre*. Stuttgart: Reclam, 2000 (Reclam, 18048).
- Freund, Winfried: *Deutsche Lyrik. Interpretationen vom Barock bis zur Gegenwart*. 2. Auflage. München: Fink, 1994 (UTB, 1583).
- Geist, Peter (Hrsg.): *Ein Molotow-Cocktail auf fremder Bettkante. Lyrik der siebziger und achtziger Jahre von Dichtern aus der DDR*. Ein Lesebuch. Leipzig: Reclam, 1991.
- Gomringer, Eugen: *konkrete poesie. deutschsprachige autoren. anthologie*. Stuttgart: Reclam, 1996 (Reclam, 9315).
- Gomringer, Eugen: *visuelle poesie. anthologie*. Stuttgart: Reclam, 1996 (UB, 9351).
- Hartung, Harald (Hrsg.): *Jahrhundertgedächtnis. Deutsche Lyrik im 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Reclam, 1999 (UB, 9742).
- Hinck, Walter: *Stationen der deutschen Lyrik. Von Luther bis in die Gegenwart*. 100 Gedichte mit Interpretationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2000.
- Hinck, Walter (Hrsg.): *Gedichte und Interpretationen*. Band 6: *Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, 1998 (Reclam, 7895).
- Hoffmann, Dieter: *Arbeitsbuch deutschsprachige Lyrik seit 1945*. Tübingen: Francke, 1998 (UTB, 2037).
- Knörrich, Otto: *Gedichte seit 1945. Arbeitstexte für den Unterricht*. Stuttgart: Reclam, 1990 (Reclam, 15016).
- Korte, Hermann: »Ein neues Jahrzehnt des Gedichts?«, *Der Deutschunterricht* 51 (1999) 4, 21–36.
- Krusche, Dietrich; Krechel Rüdiger: *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. 3. Auflage. Bonn: Inter Nationes, 1988.
- Kußler, Rainer (Hrsg.): *Textbuch Lyrik. Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance*. München: Hueber, 1990 (Nachdruck).
- Leitner, Anton G. (Hrsg.): *Wörter kommen zu Wort. 100 Gedichte aus 10 Jahren DAS GE-*

- DICHT. Düsseldorf; Zürich: Artemis & Winkler, 2002.
- Lindemann, Klaus: ›Heimat‹. *Gedichte und Prosa*. Stuttgart: Reclam, 1992 (Reclam, 15025).
- (Luchterhands) *Jahrbuch für Lyrik*. Hrsg. von Buchwald, Christoph. Neuwied: Luchterhand, 1984 ff. (später München: Beck).
- ›Lyrik über Lyrik‹. Sonderheft von *Merkur* (Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken) 600, 1 (1999).
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): *Frauen dichten anders. 181 Gedichte mit Interpretationen*. Frankfurt a. M.: Insel, 2002.
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): *1000 Deutsche Gedichte und ihre Interpretationen*. 10 Bände. Frankfurt a. M.: Insel, 1994 ff. (Speziell Band 9: ›Von Erich Fried bis Hans Magnus Enzensberger‹ und Band 10: ›Von Sarah Kirsch bis heute‹).
- Thalmayer, Andreas (Hrsg.): *Das Wasserzeichen der Poesie oder die Kunst und das Vergnügen Gedichte zu lesen*. Frankfurt a. M.: Eichhorn, 1997.
- Verlan, Sascha (Hrsg.): *Rap-Texte*. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam, 2000 (Reclam, 15050).
- Sekundärliteratur*
- Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Lyrik des 20. Jahrhunderts*. München: edition text + kritik, 1999 (Text + Kritik Sonderband).
- Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Visuelle Poesie*. München: edition text+kritik, 1997 (Text + Kritik Sonderband).
- Böhn, Andreas: *Das zeitgenössische deutschsprachige Sonett der Gegenwart. Vielfalt und Aktualität einer literarischen Form*. Stuttgart: Metzler, 1999.
- Ernst, Ulrich: *Intermedialität im europäischen Kulturzusammenhang. Beiträge zur Theorie und Geschichte der visuellen Lyrik*. Berlin: Erich Schmidt, 2002 (Allgemeine Literaturwissenschaft, 4).
- Frank, Horst J.: *Wie interpretiere ich ein Gedicht? Eine methodische Anleitung*. 4., unveränderte Auflage. Tübingen: Francke, 1998 (UTB, 1639).
- Garbe, Burckhard: *Konkrete Poesie, Linguistik und Sprachunterricht*. Hildesheim: Olms, 1987 (Germanistische Texte und Studien, 7).
- Gelfert, Hans-Dieter: *Wie interpretiert man ein Gedicht?* Stuttgart: Reclam, 1994 (Literaturwissen) (Reclam, 15018).
- Kita, Jadwiga: ›Schreiben am Schnittpunkt sehr vieler Stimmen.‹ Zu einer Tendenz in der deutschen Lyrik der neunziger Jahre. In: Harder, Matthias (Hrsg.): *Bestandsaufnahmen. Deutschsprachige Literatur der neunziger Jahre aus interkultureller Sicht*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001, 63–84.
- Matt, Peter von: *Die verdächtige Pracht. Über Dichter und Gedichte*. München: Hanser, 1998.
- Neuhaus, Stefan: ›Gebrauchslyrik. Vorüberlegungen zum Studium einer vernachlässigten Gattung‹, *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 34, 2 (2001), 99–116.
- Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. 6. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 1999.
- Willberg, Hans-Joachim: *Deutsche Gegenwartsliteratur. Eine poetologische Einführung. Arbeitstexte für den Unterricht*. Stuttgart: Reclam, 1998 (Reclam, 15010).
- Metrik**
- Albertsen, Leif Ludwig: *Neuere deutsche Metrik*. Frankfurt a. M.: Lang, 1997 (Langs Germanistische Lehrbuchsammlung, 55b).
- Kayser, Wolfgang: *Geschichte des deutschen Verses*. 4. Auflage. München: Fink, 1991 (UTB, 4).
- Wagenknecht, Christian: *Deutsche Metrik. Eine historische Einführung*. 4. Auflage. München: Beck, 1999.
- Schriftsteller über Dichtung**
- Bender, Hans (Hrsg.): *Mein Gedicht ist mein Messer. Lyriker zu ihren Gedichten*. München: List, 1961 (List-Bücher, 187).
- Enzensberger, Hans Magnus: *Gedichte. Darin: Die Entstehung eines Gedichts*. Frankfurt: Suhrkamp, 1963 (Edition Suhrkamp, 20).
- Gernhardt, Robert: *Gedanken zum Gedicht*. Zürich: Heine, 1990.
- Grass, Günter: *Schreiben nach Auschwitz. Frankfurter Poetik-Vorlesung*. Neuwied: Luchterhand, 1990 (Sammlung Luchterhand 925).
- Hahn, Ulla: *Unerhörte Nähe. Gedichte. (Darin Anhang: ›Für den, der fragt‹)* Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1988.

- Hensel, Kerstin: »Der sezierende Blick. Ein Aufsatz zur Poetik der Prosa«. In: Herholz, Gerd (Hrsg.): *Experiment Wirklichkeit. Renaissance des Erzählens?* Poetikvorlesungen und Vorträge zum Erzählen in den 90er Jahren. Essen: Klartext, 1998.
- Lenz, Daniel; Pütz, Eric: *LebensBeschreibungen. Zwanzig Gespräche mit Schriftstellern*. München: edition text+kritik, 2000.
- Kiedaisch, Petra (Hrsg.): *Lyrik nach Auschwitz? Adorno und die Dichter*. Stuttgart: Reclam, 1995 (Reclam, 9363).
- Kopfermann, Thomas (Hrsg.): *Theoretische Positionen zur Konkreten Poesie*. Tübingen: Niemeyer, 1974 (dt, 33).
- Kunert, Günter: *Vor der Sintflut. Das Gedicht als Arche Noah*. Frankfurter Vorlesungen. München: Hanser, 1985 (Edition Akzente).
- Kunze, Reiner: *Das weiße Gedicht. Essays. Konsequenzen des Poetischen*. Münchner Poetik-Vorlesungen. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer, 1989.
- Drama**
- Sekundärliteratur*
- Fischer-Lichte, Erika: *Das eigene und das fremde Theater*. Tübingen: Francke, 1999.
- Geiger, Heinz; Haarmann, Hermann: *Aspekte des Dramas. Eine Einführung in die Theatergeschichte und Dramenanalyse*. 4. Auflage. Westdeutscher Verlag, 1996 (wv Studium, 147).
- Hoppe, Almut; Kammler, Clemens (Hrsg.): *Zeitgenössisches Theater und Unterricht*. Bielefeld: Aisthesis, 2001 (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 48, 3).
- Poschmann, Gerda: *Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse*. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Theatron, 22 und Dissertation an der Universität München).
- Schöne, Lothar (Hrsg.): *Mephisto ist müde. Welche Zukunft hat das Theater?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996.
- Erzählliteratur – Kurzprosa**
- Anthologien*
- Anderson, Sascha; Erb, Elke (Hrsg.): *Berühung ist nur eine Randerscheinung. Neue Literatur aus der DDR*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1985.
- Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Die andere Sprache. Neue DDR-Literatur der 80er Jahre*. München: edition text+kritik, 1990 (text+kritik Sonderband).
- Auffermann, Verena (Hrsg.): *Beste deutsche Erzähler 2000*. Eine Anthologie. Stuttgart; München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2000.
- Auffermann, Verena (Hrsg.): *Beste deutsche Erzähler 2001*. Eine Anthologie. Stuttgart; München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2001.
- Auffermann, Verena (Hrsg.): *Beste deutsche Erzähler 2002*. Eine Anthologie. Stuttgart; München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2002.
- Bachmann, Plinio: *Die Schweiz erzählt*. Junge Erzähler. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlag, 1998.
- Becker, Jürgen Jakob; Janetzki, Ulrich (Hrsg.): *Die Stadt nach der Mauer. Junge Autoren schreiben über ihr Berlin*. Berlin: Ullstein, 1998.
- Beste deutsche Erzähler 2001–2003* (siehe Auffermann und Winkels).
- Brinkmann, Martin; Löscher-Lawrence, Werner (Hrsg.): *20 unter 30. Junge deutsche Autoren*. Stuttgart; München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2002.
- Cotta'sche Buchhandlung (Hrsg.): *Feuer, Lebenslust! Erzählungen deutscher Einwanderer*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2003.
- Döring, Christian; Steinert, Hajo (Hrsg.): *Schöne Aussichten. Neue Prosa aus der DDR*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1990 (Edition Suhrkamp, 1593 – Neufassung, 593).
- Durzak, Manfred (Hrsg.): *Erzählte Zeit. 50 Kurzgeschichten der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, 1994 (Reclam, 9996).
- Grenz, Dagmar (Hrsg.): *55 gewöhnliche und ungewöhnliche, auf jeden Fall aber kurze und kürzestgeschichten*. Lesehefte für den Literaturunterricht. Stuttgart: Klett Schulbuchverlag, 1995 (8–10).
- Hielscher, Martin (Hrsg.): *Wenn der Kater kommt. Neues Erzählen – 38 deutschsprachige Autorinnen und Autoren*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1996.
- Koch, Roland (Hrsg.): *Der wilde Osten*. Neueste deutsche Literatur. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer, 2003 (Fischer Taschenbuch, 15658).
- Lange-Müller, Katja (Hrsg.): *Vom Fisch bespuckt*. Neue Erzählungen von 37

- deutschsprachigen Autorinnen und Autoren. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2002.
- Malchow, Helge; Winkels, Hubert (Hrsg.): *Die Zeit danach. Neue deutsche Literatur*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1991 (KiWi, 253).
- Michael, Klaus; Wohlfahrt, Thomas (Hrsg.): *Vogel oder Käfig. Kunst und Literatur aus unabhängigen Zeitschriften in der DDR 1979–1989*. Berlin: Galrev, 1991.
- Ostermeyer, Ulrike; Zeitz, Sophie (Hrsg.): *West-östliche Diven*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000.
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): *Der Kanon. Die deutsche Literatur – Die deutschen Erzählungen*. 10 Bände. Frankfurt a. M.: Insel, 2003.
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): *Der Kanon. Die deutsche Literatur – Die Romane*. 20 Bände. Frankfurt a. M.: Insel, 2002.
- Salzmann, Wolfgang (Hrsg.): *Siebzehn Kurzgeschichten*. Mit Materialien. Lesehefte für den Literaturunterricht Stuttgart: Klett Schulbuchverlag, 1982 (9/10).
- Schänzlin, Gertrud (Hrsg.): *Kurzprosa der Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz – mit Materialien*. Editionen für den Literaturunterricht. Stuttgart: Klett Schulbuchverlag, 1994.
- Stolz, Dieter: »Alles eine Frage der Perspektive. Prosa-Debüts der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur«, *Sprache im technischen Zeitalter* 162 (2002), 156–170.
- Tuschik, Jamal (Hrsg.): *Morgen Land. Neueste deutsche Literatur*. Frankfurt a. M.: Fischer, 2000.
- Winkels, Hubert (Hrsg.): *Beste deutsche Erzähler 2003*. Eine Anthologie. Hrsg. von Hubert Winkels. Stuttgart; München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2003.
- Wittstock, Uwe (Hrsg.): *Kunst des Erzählens*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1996.
- Durzak, Manfred: *Die Kunst der Kurzgeschichte*. 2., verbesserte Auflage. München: Fink, 1994 (UTB, 1519).
- Gelfert, Hans-Dieter: *Wie interpretiert man eine Novelle und eine Kurzgeschichte?* (Literaturwissen) Stuttgart: Reclam, 1993 (UB, 15030).
- Howard, Mary (Hrsg.): *Interkulturelle Konfigurationen. Zur deutschsprachigen Erzählliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft*. München: iudicium, 1997.
- Herholz, Gerd (Hrsg.): *Experiment Wirklichkeit. Renaissance des Erzählens?* Poetikvorlesungen und Vorträge zum Erzählen in den 90er Jahren. Essen: Klartext, 1998.
- Knobloch, Hans-Jörg; Koopmann, Helmut (Hrsg.): *Der gesamtdeutsche Roman seit der Wiedervereinigung*. Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Colloquium, 59).
- Kraft, Thomas (Hrsg.): *aufgerissen. Zur Literatur der 90er*. München: Piper, 2000.
- Marx, Leonie: *Die Deutsche Kurzgeschichte*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 1997 (Sammlung Metzler, 216).
- Schaefer, Michaela: »Deutschsprachige Prosaliteratur der Gegenwart. Ein Überblick mit ausgewählten Texten und Kurzinterpretationen«, *Dialog* 6 (1997), 46–67.
- Schubert, Susanne: *Die Kürzestgeschichte: Struktur und Wirkung*. Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften XVIII/87).
- Vogt, Jochen: *Aspekte erzählender Prosa. Eine Einführung in Erzähltechnik und Romantheorie*. 8. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998.
- Weber, Dietrich: *Erzählliteratur, Schriftwerk, Kunstwerk, Erzählwerk*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1998 (UTB, 2065).
- Wierlacher, Alois; Eichheim, Hubert: »Der Pluralismus kulturdifferenter Lektüren«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 373–383.

### Sekundärliteratur

- Ackermann, Irmgard: »Exterritoriales Schreiben. Das Phänomen des Sprachwechsels in der deutschsprachigen Literatur«, *Neue Sirene* 13 (2000), 54–69.
- Baumgärtel, Bettina: *Das perspektivierte Ich. Ich-Identität und personelle und interkulturelle Wahrnehmung in ausgewählten Romanen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001 (Epistemata, 335).
- Wertung von Literatur**
- Albrecht, Wolfgang: *Literaturkritik*. Stuttgart: Metzler, 2001 (Sammlung Metzler, 338).
- Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Literarische Kanonbildung*. München: edition text+kritik, 2002 (text+kritik Sonderband).
- Gelfert, Hans-Dieter: *Was ist Kitsch?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2000 (Kleine Reihe V&R, 4024).

- Heydebrand, Renate von (Hrsg.): *Kanon – Macht – Kultur: Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung*. Stuttgart: Metzler, 1998 (DFG-Symposium 19, 1996).
- Heydebrand, Renate von: *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation*. Paderborn: Schöningh, 1996 (UTB, 1953).
- Heydebrand, Renate von; Winko Simone: »Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Betrachtungen und systematische Überlegungen«, *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 19 (1994), 96–172.
- Kammler, Clemens: »Kanonpraxis in Schule und Hochschule. Ein Überblick«. In: Kutzmutz, Olaf (Hrsg.): *Warum wir lesen, was wir lesen. Beiträge zum literarischen Kanon*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, 2002, 30–41 (Wolfenbüttler Akademie-Texte, 9).
- Neuhaus, Stefan: *Revision des literarischen Kanons*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002.
- Ruttkowski, Wolfgang: »Kanon und Wert. Zur Kritik leitender Annahmen. Neun Thesen mit Kommentaren«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27 (2001), 71–103.
- Literatur im (DaF-)Unterricht**
- Theoretische Grundlagen*
- Alfes, Henrike F.: *Literatur und Gefühl. Emotionale Aspekte literarischen Schreibens und Lesens*. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1995 (Konzeption Empirische Literaturwissenschaft, 19).
- Bachmann-Medick, Doris: »Wie interkulturell ist die Interkulturelle Germanistik? Plädoyer für eine kulturanthropologische Erweiterung germanistischer Studien im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22 (1996), 207–220.
- Bizeul, Yves (Hrsg.): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge*. Weinheim: Beltz, 1997.
- Blioumi, Aglaia (Hrsg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München: iudicium, 2002.
- Brenner, Peter J.: *Das Problem der Interpretation. Eine Einführung in die Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer, 1998.
- Danneberg, Lutz (Hrsg.): *Wie international ist die Literaturwissenschaft? Methoden- und Theoriediskussion in den Literaturwissenschaften: Kulturelle Besonderheiten und interkultureller Austausch am Beispiel des Interpretationsproblems (1950–1990)*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1996.
- Eco, Umberto: *Die Grenzen der Interpretation*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1999.
- Forget, Philippe: »Literarischer Textvergleich als gestaltende Leseerfahrung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7 (1981), 18–35.
- Gerigk, Hans-Jürgen: *Lesen und Interpretieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002 (UTB, 2323).
- Grawe, Christian: »Der Lektürekanon der Germanistik als Fremdsprachendisziplin: Grundsätze und praktische Überlegungen«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 2*. München: Fink, 1980 (UTB, 913).
- Guthke, Karl S.: *Der Blick in die Fremde. Das Ich und das andere in der Literatur*. Tübingen: Francke, 1999 (Edition Patmos, 3).
- Hallet, Wolfgang: »Interplay der Kulturen: Fremdsprachunterricht als ›hybrider Raum‹. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Textdidaktik«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (2001), 103–130.
- Hammerschmidt, Anette C.: *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. München: iudicium, 1997.
- Hardt, Dietrich: »Rezeption und ästhetische Erfahrung«. In: Wierlacher, Alois: *Fremdsprache Deutsch 1*. München: Finck, 1980 (UTB, 912).
- »Interkulturalität«. Themenschwerpunkt von *Zeitschrift für Germanistik* 3 (2002).
- »Interpretation«. Themenheft von *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2 (2002).
- Krusche, Dietrich: *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. 2. Auflage*. München: iudicium, 1992.
- Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Hermeneutik der Fremde*. München: iudicium, 1990.
- Steinmetz, Horst: »Textverarbeitung und Interpretation«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 1*. München: Finck, 1980 (UTB, 912).

- Wierlacher, Alois: *Architektur interkultureller Germanistik*. München: iudicium, 2001.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. 2. Auflage. München: iudicium, 2001.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Bayreuth: IIK Bayreuth, 2000 (Nachdruck).
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Toleranz. Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung*. München: iudicium, 1998.
- Wierlacher, Alois: »Literaturforschung als Fremdeheitsforschung – Einführung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11 (1985), 83–86.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 1, 2*. München: Finck, 1980 (UTB, 912/913) (In Band 1: Wierlacher, Alois: »Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In Band 2: Wierlacher, Alois: »Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache«).
- Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1989.
- Didaktik – Methodik*
- Abraham, Ulf: *Übergänge. Sozialisation, Literatur und literarisches Lernen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998.
- Andreotti, Mario: »Literaturunterricht heute: Wie moderne Dichtungen lesen? Plädoyer für eine ganzheitliche Textanalyse«, *Didaktik Deutsch* 12 (2002), 56–61.
- Bärnthaler, Günther; Tanzer, Ulrike (Hrsg.): *Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis*. Innsbruck; Wien: Studienverlag, 1999 (ide-extra, 5).
- Belgrad, Jürgen; Melenk, Hartmut (Hrsg.): *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996.
- Bleicher, Thomas: »Über literarisches Reden. Ein Essay«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 203–217.
- Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003.
- Borries, Mechthild: »Deutschsprachige ›Ausländerliteratur‹: Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktische Vorschläge«, *Die Unterrichtspraxis. Teaching German* 28, 1 (1995), 19–25.
- Bräsel, Sylvia: »Angst und Glück in Literatur, Bildender Kunst und anderen Medien. Überlegungen zur Projektarbeit für den Literatur- und Landeskundeunterricht im DaF-Bereich«, *Info DaF* 26, 5 (1999), 490–498.
- Bredella, Lothar: »Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden«. In: *New Yorker Werkheft: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut, 1985.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.): *Zugänge zum Fremden*. Gießen: Ferber'sche Universitätsbuchhandlung, 1993 (Giessener Diskurse, 10).
- Bredella, Lothar u. a. (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg ›Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 1997 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar; Meissner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ›Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr, 1999 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg ›Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 2000.
- Bredella, Lothar: *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr, 2002 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Butzkamm, Wolfgang: »Literarische Texte als Sprachlerntexte«. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg ›Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 2000. Auch in: *New Yorker Werkheft: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut, 1985.

- Christ, Herbert: »Die ›Fremdheit‹ in der Fremdsprachendidaktik«. In: Bömmel, Heiner van; Christ, Herbert; Wendt, Michael (Hrsg.): *Lernen und Lehren fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 1992.
- Corbineau-Hoffmann, Angelika: *Die Analyse literarischer Texte*. Einführung und Einleitung. Tübingen: Francke, 2002 (UTB, 2330).
- Delanoy, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr, 2002 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Delanoy, Werner (Hrsg.): *Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich*. Innsbruck; München: Studienverlag, 1999 (ide-extra, 4).
- Duhamel, Roland: »Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 2*. München: Fink, 1980 (UTB, 913).
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler, 1995.
- Ehlers, Swantje: »Lyrische Redeweise«, *Der Deutschunterricht* 1 (2004), 13–18.
- Ehlers, Swantje: »Literatur und Landeskunde.« In: Diephuis, Henk; Herrlitz, Wolfgang; Schmitz-Schwamborn, Gabriele (Hrsg.): *Deutsch in der Welt*. Chancen und Initiativen. Amsterdam; New York: Rodopi, 2002 (Deutsch Studien zum Sprachunterricht und zur Interkulturellen Didaktik).
- Ehlers, Swantje: *Lesetheorie und Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 1998 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Ehlers, Swantje: »Literarische Texte im DaF-Unterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Jahrbuch 1997. Theorie und Praxis*. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Wien: Studienverlag, 1997.
- Ehlers, Swantje: »Literatur im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 303–322.
- Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Berlin: Langenscheidt, 1992 (Fernstudieneinheit, 2).
- Ehlers, Swantje: »Perspektivenwahrnehmung. Aspekte fremdkulturellen Verstehens und seiner Förderung im Literaturunterricht«, *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1989/1990*. Tübingen: Narr, 1991, 132–152.
- Ehlers, Swantje: »Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 171–197.
- Frey, Eberhard: »Rezeptionsforschung in der Didaktik deutscher als fremder Literatur«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 2*. München: Fink, 1980, 438–458 (UTB, 913).
- Greiner, Thorsten; Abraham, Ulf: »Die Lehre der Literatur oder Was Literaturlehrende von ihrem Gegenstand lernen können«, *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 89 (2002), 55–68.
- Hunfeld, Hans: *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. München: Langenscheidt, 1989.
- Hunfeld, Hans: »Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 2*. München: Fink, 1980, 507–519 (UTB, 913).
- Kast, Bernd: *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe-Institut, 1984.
- Klettenhammer, Sieglinde: »Brücke zwischen den Kulturen. Migrationsliteratur als Beitrag zur Friedenserziehung«, *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 18 (1994), 64–77.
- Koppensteiner, Jürgen: *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv&hpt, 2001.
- Krenn, Wilfried: »Lesen als Strategietraining – Ist das alles?«. In: *Theorie und Praxis*. Jahrbuch 1997. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Wien: Studienverlag, 1997.
- Krumm, Hans Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Literatur im DaF-Unterricht*. Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2002 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 6, Serie A).
- Krusche, Dietrich: *Leserfahrung und Lesergespräch*. München: iudicium, 1995.
- Kußler, Rainer: »Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.):

- Fremdsprache Deutsch 2*. München: Fink, 1980, 469–485 (UTB, 913).
- Lernhilfen 1. Matzkowski, Bernd: *Wie interpretiere ich Lyrik? Grundlagen der Analyse und Interpretation*. 2. Auflage. Hollfeld: Bange, 1998.
- Lernhilfen 3. Brand, Thomas: *Gedichte und ihre Interpretationsaufsätze. Ein epochenbezogenes Kompendium für Lehrer und ein Übungsbuch für Schüler der Mittel- und Oberstufe*. Hollfeld: Bange, 2000.
- Lernhilfen 3. Möbius, Tomas: *Wie interpretiere ich Lyrik? 51 Gedichte und ihre Interpretationsaufsätze. Ein epochenbezogenes Kompendium für Lehrer und ein Übungsbuch für Schüler der Mittel- und Oberstufe, Übungen mit Lösungen*. Hollfeld: Bange, 2000.
- Lösener, Hans: »Lesen, was ein Text macht«, *Didaktik Deutsch 11* (2001), 22–37.
- Makowski, Matthias: »Standortfragen der Literaturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«, *Zielsprache Deutsch 27, 3* (1996), 140–143.
- Müller, Gabriele: »Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?«, *Info DaF 25, 6* (1998), 727–737.
- Paefgen, Elisabeth K.: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler, 1999.
- Paefgen, Elisabeth K.: »Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft«, *Didaktik Deutsch 7* (1999), 36–55.
- Rösch, Heidi: »Migrationsliteratur im DaF-Unterricht«, *Info DaF 27, 4* (2000), 376–392.
- Rösch, Heidi: »Deutschlernen mit Migrationslyrik«. In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachlernen; Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen; Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa; eine Deutsche Literatur – AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 1997, 341–366 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Rösch, Heidi: *Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationsforschung*. Berlin: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), 1995 (Werkstatt-Berichte, 7).
- Rösch, Heidi: *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext – eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1992.
- Schmidt, Siegfried J.: »Anmerkungen zum Literaturunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 2*. München: Fink, 1980, 520–524 (UTB, 913).
- Schüle, Klaus: »Über das Unvermögen, Widersprüche zu denken und auszuhalten. Der schwache Sinn der inter- und multi-kulturellen Konzepte. Zur Kritik der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis«, *Fremdsprachen und Hochschule (FuH) 53* (1998), 7–29.
- Spinner, Kaspar (Hrsg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 1995 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 20).
- Spinner, Kaspar: »Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht«, *Diskussion Deutsch 134* (1993), 491–496.
- Spinner, Kaspar: »Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung«, *Der Deutschunterricht 41, 4* (1989), 19–23.
- Steinmetz, Horst: »Kulturspezifische Lektüren. Interpretation und fremdkulturelle Interpretation literarischer Werke«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18* (1992), 384–401.
- Stieg, Gerald: »Dialektische Vermittlung. Zur Rolle der Literatur im Landeskunde-Unterricht«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 2*. München: Fink, 1980, 459–468 (UTB, 913).
- Tanzer, Ulrike; Bärnthaler, Günther (Hrsg.): *Fächerübergreifender Literaturunterricht*. Innsbruck; München: Studienverlag, 1999 (ide-extra, 5).
- Velten, Hans Rudolf: »Literarische Texte zwischen Analyse und Interpretation«, *Info DaF 23, 6* (1996), 673–688.
- Weber, Hans: »Literaturunterricht als Rezeptionsgespräch«. In: *New Yorker Werkheft Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut, 1985.
- Weinrich, Harald: »Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie«, *Die Neueren Sprachen 82, 3* (1983), 200–216.

# AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 2005

*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 2005 bis Januar 2006 (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 2005 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, 2007)* 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* 2005 (erscheint als *Info DaF* 2/3, 2006 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* 2006 (erscheint als *Info DaF* 2/3 2007) beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 31. Mai 2006 mit, welche Publikationen Sie rezensieren wollen. Nennen Sie nicht mehr als drei Titel oder machen Sie uns fünf bis sechs Vorschläge, aus denen wir auswählen können. Ihre Rezensionswünsche erbiten wir an die unten stehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 8. bis 10. Juni 2006 in Hannover stattfindet, in ein dort ausliegendes Exemplar der Auswahlbibliographie eintragen, wobei Sie darauf achten sollten, daß Ihr Name und (falls nicht aus den Tagungsunterlagen eindeutig zu ermitteln) Ihre Anschrift gut lesbar sind. Wir schreiben die Verlage dann direkt nach der Jahrestagung an und teilen Ihnen bis Ende Juni mit, welche Bücher wir für Sie angefordert haben. Zum 1. September 2006 erbiten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 2006 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

### 1. Oktober 2006

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 unversehrttem 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. scannerfähige 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 2006.

Mainz und Bielefeld im Dezember 2005  
*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 Diskette (unter Angabe des benutzten Textver-

arbeitungsprogramms) und fügen Sie einen Ausdruck bei. Sind keine Mac- oder DOS-Disketten verfügbar, sollte der Ausdruck gute Schreibmaschinenqualität haben (z. B. in Courier/Pica 12°, Flattersatz, *kein* 8-Nadel-Matrixdrucker!). Um die Redaktionsarbeit zu erleichtern, bitten wir Sie, in Bezug auf die Gestaltung Ihrer Rezension folgende Hinweise zu beachten:

*Typoskript*

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

*Rand*

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

*Beispiele für die Titelsei*

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 2005: Wissenschaftliche Arbeiten

Abraham, Ulf; Kesper, Matthis: **Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung**. Berlin: Schmidt, 2005 (Grundlagen der Germanistik 42). – ISBN 3-503-07944-0. 220 Seiten, € 16,80

Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.):

**Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule**. Tübingen: Narr, 2005 (Europäische Schriften zur Textlinguistik 1). – ISBN 3-8233-6155-4. 240 Seiten, € 49,-

Agazzi, Elena:

**Erinnerte und rekonstruierte Geschichte. Drei Generationen deutscher Schriftsteller und die Fragen der Vergangenheit**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – ISBN 3-525-20838-3. 175 Seiten, € 16,90

Antos, Gerd; Wichter, Sigurd:

**Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem**. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Transferwissenschaften 3). – ISBN 3-631-38986-8. 446 Seiten, € 46,50

Aptacy, Jarosław:

**Argumentrealisierung in deverbalen Nominalphrasen im Deutschen und Polnischen**. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Posener Beiträge zur Germanistik 9). – ISBN 3-631-54372-7. 190 Seiten, € 39,-

Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):

**Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLK**. München: text + kritik, 2004.

**80. Nachlieferung**. – ISBN 3-88377-813-3. 250 Seiten, € 21,-

**81. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-814-1. 250 Seiten, € 21,-

Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):

**Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur – KLfG.** München: text + kritik, 2004.

**66. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-798-6. 220 Seiten, € 21,-

**67. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-811-7. 220 Seiten, € 21,-

**68. Nachlieferung.** – ISBN 3-88377-812-5. 220 Seiten, € 21,-

Ayfer, Aktas:

**Die Semantik der deutschen Partikelverben sowie die Semantik und die Morphologie der von diesen abgeleiteten Substantiva.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1922). – ISBN 3-631-54433-2. 252 Seiten, € 45,50

Baasner, Frank (Hrsg.):

**Gérer la diversité culturelle. Théorie et pratique de la communication interculturelle en contexte franco-allemand.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005. – ISBN 3-631-53524-4. 200 Seiten, € 39,-

Balmus, Petra; Oebel, Guido; Reinelt, Rudolf (Hrsg.):

**Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan. Beiträge zur DaF-Werkstatt Westjapan, Ryukyu Universität, Okinawa, Japan, 12.–14. Dezember 2003.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-404-2. 195 Seiten, € 20,-

Barr, David:

**ICT – Integrating Computers in Teaching. Creating a Computer-Based Language-Learning Environment.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005. – ISBN 3-03910-191-9. 240 Seiten, € 47,40

Bartsch, Tim-Christian; Hoppmann, Michael; Rex, Bernd F.; Vergeest, Markus:

**Trainingsbuch Rhetorik.** Paderborn: Schöningh, 2005 (UTB 2689). – ISBN 3-8252-2689-1. 256 Seiten, € 14,90

Baumert, Andreas:

**Mit der Muttersprache auf Talfahrt. Die Frage nach der deutschen Identität.** Paderborn: IFB, 2005. – ISBN 3-931263-52-5. 103 Seiten, € 8,70

Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

**Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Tübingen: Narr, 2005 (Giesseiner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6176-7. 270 Seiten, € 35,-

Bayerdörfer, Hans-Peter; Scholz-Cionca, Stanca (Hrsg.):

**Befremdendes Lachen. Komik auf der heutigen Bühne im japanisch-deutschen Vergleich.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-888-9. 381 Seiten, € 40,-

Becka, Michelle:

**Anerkennung im Kontext interkultureller Philosophie. Ein ethischer Beitrag im Ausgang von bolivianischen Liedtexten.** Frankfurt a. M.: IKO, 2005. – ISBN 3-88939-747-6. 312 Seiten, € 21,90

Becker-Mrotzek, Michael; Brüner, Gisela (Hrsg.):

**Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Forum Angewandte Linguistik 43). – ISBN 3-631-52097-2. 227 Seiten, € 39,80

Behme-Gissel, Helma:

**Deutsche Wortbetonung. Ein Lehr- und Übungsbuch.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-178-7. 104 Seiten, € 16,80

Behmel, Albrecht:

**Erfolgreich im Studium der Geisteswissenschaften. Ein Uni-Grundkurs.** Tübingen: Francke, 2005 (UTB 2660). – ISBN 3-8252-2660-2. 260 Seiten, € 15,90

Benthien, Claudia; Stephan, Inge:

**Meisterwerke. Deutschsprachige Autorinnen im 20. Jahrhundert.** Köln; Weimar: Böhlau; 2005 (Literatur – Kultur – Geschlecht 21). – ISBN 3-412-21305-5. 440 Seiten, € 24,90

Bleicher, Thomas; Schott, Peter; Schott-Bréchet, Sylvie (Hrsg.):

**Film-Dreieck Polen – Deutschland – Frankreich. Sequenz 15 – Jahrbuch für Filmdidaktik.** Remscheid: Gardez, 2005. – ISBN 3-89796-156-3. 168 Seiten, € 19,90

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

**Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernorientiert 11). – ISBN 3-631-54162-7. 262 Seiten, € 44,80

Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.):

**Neue Literaturtheorien. Eine Einführung.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – ISBN 3-525-26506-9. 287 Seiten, € 21,90

Bratschi, Rebekka:

**Xenismen in der Werbung. Die Instrumentalisierung des Fremden.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (FASK. Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim. Reihe A: Abhandlungen und Sammelbände 44). – ISBN 3-631-53711-5. 229 Seiten, € 42,50

Busse, Dietrich; Niehr, Thomas; Wengeler, Martin (Hrsg.):

**Brisante Semantik. Neuere Konzepte**

**und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik.** Tübingen: Niemeyer, 2005 (Reihe Germanistische Linguistik 259). – ISBN 3-484-31259-9. 368 Seiten, € 124,-

Büttner, Christian:

**Lernen im Spiegel des Fremden. Konzepte, Methoden und Erfahrungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz.** Frankfurt a. M.: IKO, 2005. – ISBN 3-88939-769-7. 200 Seiten, € 19,90

Caduff, Carina; Vedder, Ulrike (Hrsg.):

**Chiffre 2000 – Neue Paradigmen der Gegenwartsliteratur.** Paderborn: Fink, 2005. – ISBN 3-7705-4178-2. 232 Seiten, € 29,90

Chan, Sze-Mun:

**Genusintegration. Eine systematische Untersuchung zur Genuszuweisung englischer Entlehnungen in der deutschen Sprache.** München: iudicium, 2005 (Schriftenreihe des Instituts für Fremdsprachenphilologie Band II). – ISBN 3-89129-792-0. 298 Seiten, € 31,20

Chang, Youngick:

**Anglizismen in der deutschen Fachsprache der Computertechnik. Eine korpuslinguistische Untersuchung zu Wortbildung und Bedeutungskonstitution fachsprachlicher Komposita.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 280). – ISBN 3-631-53534-1. 204 Seiten, € 39,-

Cho, Yongkil:

**Grammatik und Höflichkeit im Sprachvergleich. Direktive Handlungsspiele des Bittens, Aufforderns und Anweizens im Deutschen und Koreanischen.** Tübingen: Niemeyer, 2005 (Beiträge zur Dialogforschung 32). – ISBN 3-484-75032-4. 302 Seiten, € 118,-

Cillia, Rudolf de; Haller, Michaela; Kettemann, Bernhard:

**Innovation im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zum Europasiegel für innovative Sprachenprojekte.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Sprache im Kontext 21). – ISBN 3-631-53213-X. 224 Seiten, € 39,-

Clément, Danièle:

**Syntaktisches Grundwissen. Eine Einführung für Deutschlehrer.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – ISBN 3-525-26536-0. 288 Seiten, € 19,90

Colombo, Simona:

**Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1924). – ISBN 3-631-54236-4. 361 Seiten, € 56,50

Denka, Andrzej:

**Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen aus relevanztheoretischer Sicht.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Posener Beiträge zur Germanistik 8). – ISBN 3-631-54239-9. 262 Seiten, € 45,50

Dietrich, Wolf; Hoinkes, Ulrich; Roviró, Bàrbara; Warnecke, Matthias (Hrsg.):

**Lexikalische Semantik und Korpuslinguistik. Akten der Geckelergedenktagung.** Tübingen: Narr, 2005 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 490). – ISBN 3-8233-6195-3. 350 Seiten, € 69,-

Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hrsg.):

**Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag.** Tübingen: Narr, 2005. – ISBN 3-8233-6158-9. 337 Seiten, € 68,-

Ecker, Alois (Hrsg.):

**Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situati-**

**on der Lehramtsstudien an der Universität Wien.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005. – ISBN 3-631-39092-0. 302 Seiten, € 51,50

Egler, Friederike:

**Gedächtnis und Geschichte in Generationsromanen seit der Wende.** Berlin: Schmidt, 2005 (Philologische Studien und Quellen 192). – ISBN 3-503-07942-4. 320 Seiten, € 39,80

Erhart, Walter (Hrsg.):

**Wolfgang Koeppen & Alfred Döblin. Topographien der literarischen Moderne.** München: iudicium, 2005 (Treibhaus. Jahrbuch für die Literatur der fünfziger Jahre, Band 1). – ISBN 3-89129-889-7. 273 Seiten, € 26,-

Faulstich, Werner (Hrsg.):

**Die Kultur der 80er Jahre.** Paderborn: Fink, 2005 (Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts). – ISBN 3-7705-4162-6. 248 Seiten, € 39,90

Fehling, Sylvia:

**Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (LaCuLi, Language, Culture, Literacy 1). – ISBN 3-631-53175-3. 328 Seiten, € 56,50

Feilke, Helmuth; Schmidlin, Regula (Hrsg.):

**Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Forum Angewandte Linguistik 45). – ISBN 3-631-52736-5. 194 Seiten, € 39,-

Finger, Anke:

**Das Gesamtkunstwerk der Moderne.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – ISBN 3-525-20842-1. 208 Seiten, € 39,90

Fischer, Rudolf-Josef:

**Genuszuordnung. Theorie und Praxis am Beispiel des Deutschen.** Frankfurt

a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 281). – ISBN 3-631-53604-6. 386 Seiten, € 56,50

Fix, Ulla (Hrsg.):

**Hörfilm. Bildkompensation durch Sprache. Linguistisch-filmisch-semiotische Untersuchungen zur Leistung der Audiodeskription in Hörfilmen am Beispiel des Films »Laura, mein Engel« aus der »Tatort«-Reihe.** Berlin: Schmidt, 2005 (Philologische Studien und Quellen 189). – ISBN 3-503-07932-7. 172 Seiten, € 34,80

Fuhrhop, Nanna:

**Orthografie.** Heidelberg: Winter, 2005 (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik KEGL 1). – ISBN 3-8253-5069-X. 100 Seiten, € 12,–

Funke, Reinhold:

**Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern.** Tübingen: Niemeyer, 2005 (Reihe Germanistische Linguistik 254). – ISBN 3-484-31254-8. 345 Seiten, € 108,–

Galle, Roland; Klingen-Protti, Johannes (Hrsg.):

**Städte der Literatur.** Heidelberg: Winter, 2005 (Neues Forum für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft 27). – ISBN 3-8253-1055-8. 238 Seiten, € 50,–

Gamerschlag, Thomas:

**Komposition und Argumentstruktur komplexer Verben. Eine lexikalische Analyse von Verb-Verbkomposita und Serialverbkonstruktionen.** Berlin: Akademie, 2005 (studia grammatica 61). – ISBN 3-05-004143-9. 280 Seiten, € 64,80

Gilles, Peter:

**Regionale Prosodie im Deutschen. Variabilität in der Intonation von Abschluss und Weiterweisung.** Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Linguistik – Im-

pulse & Tendenzen). – ISBN 3-11-018327-7. 382 Seiten, € 108,–

Gohard-Radenkovic, Aline (Hrsg.):

**Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages 11). – ISBN 3-03910-770-4. 284 Seiten, € 41,40

Görner, Rüdiger (Hrsg.):

**»Wenn die Rosenhimmel tanzen«. Orientalische Motive in der deutschsprachigen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts.** München: iudicium, 2005 (Publications of the Institute of Germanic Studies 87). – ISBN 3-89129-790-4. 244 Seiten, € 26,–

Görner, Rüdiger (Hrsg.):

**Anglo-German Affinities and Antipathies.** München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-760-2. 132 Seiten, € 10,60

Görner, Rüdiger (Hrsg.):

**Images of Words. Literary Representations of Pictorial Themes.** München: iudicium, 2005 (Publications of the Institute of Germanic Studies 85; London German Studies X). – ISBN 3-89129-759-9. 172 Seiten, € 22,30

Görner, Rüdiger (Hrsg.):

**Tales from the Laboratory. Or, Homunculus Revisited.** München: iudicium, 2005 (Publications of the Institute of Germanic Studies 86; London German Studies XI). – ISBN 3-89129-758-0. 156 Seiten, € 20,–

Götze, Lutz:

**Zeitkulturen. Gedanken über die Zeit in den Kulturen.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 6). – ISBN 3-631-52802-7. 330 Seiten, € 39,80

Grünewald, Matthias:

**Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-409-3. 381 Seiten, € 42,-

Günther, Herbert:

**Bewusst hören – besser sprechen. Geräusche-CD zum Ordner »Sprachförderung: Die Fitness-Probe. Bausteine für einen erfolgreichen Schulanfang«.** Weinheim: Beltz, 2005. – ISBN 3-407-62535-9. € 28,90

Gutenberg, Norbert (Hrsg.):

**Schreiben und Sprechen von Hörfunknachrichten. Zwischenergebnisse sprechwissenschaftlicher Forschung.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 15). – ISBN 3-631-52009-3. 253 Seiten, € 41,90

Haberzettl, Stefanie:

**Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache.** Tübingen: Niemeyer, 2005 (Linguistische Arbeiten 495). – ISBN 3-484-30495-2. 181 Seiten, € 74,-

Harms, Michael:

**»TV is quite a big part of my life« – Konsequenzen aus der Dominanz von Bildlichkeit im Lerneralltag für den Fremdsprachenunterricht in Großbritannien.** Dissertation Bochum 2002. Regensburg: FaDaF, 2005 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 72). – ISBN 3-88246-246-9. 350 Seiten, € 20,-

Hartmann, Elke (Hrsg.):

**Technische Bildung in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Tagung der EGTB und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005. – ISBN 3-631-53225-3. 200 Seiten, € 39,-

Haubner, Angela:

**Ausländische Inländerinnen – Migrantentöchter in der Postmoderne.** Frankfurt a. M.: IKO, 2005 (Edition Hipparchia). – ISBN 3-88939-76-8. 274 Seiten, € 21,90

Heinz-Nixdorf-Museums-Forum (Hrsg.):

**Wegweisungen in der heutigen Zeit.** Paderborn: Schöningh, 2005 (Paderborner Podium 6). – ISBN 3-506-72960-8. 90 Seiten, € 18,-

Hellwig, Karlheinz:

**Bildung durch Literatur. Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische Tour d'Horizon.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernorientiert 10) – ISBN 3-631-53439-6. 123 Seiten, € 19,80

Hentig, Hartmut von:

**Wissenschaft. Eine Kritik.** Weinheim: Beltz, 2005. – ISBN 3-407-22159-2. 298 Seiten, € 16,90

Hernig, Marcus:

**Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005 (Studienbücher zur Linguistik 5). – ISBN 3-525-26522-0. 269 Seiten, € 24,90

Hill-Zenk, Anja; Sousa, Karin (Hrsg.):

**To read or not to read. Von Leseerlebnissen und Leseerfahrungen, Leseförderung und Lesemarketing, Leselust und Lesefrust.** München: iudicium, 2004 (Publications of the Institute of Germanic Studies 83). – ISBN 3-89129-412-3. 152 Seiten, € 15,-

Hinnenkamp, Volker; Meng, Katharina (Hrsg.):

**Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis.** Tübingen: Narr, 2005 (Studien zur deutschen Sprache 32). – ISBN 3-8233-6145-7. 370 Seiten, € 78,-

Hoffmann, Daniel:

**Bruchstücke einer großen Tradition. Drei gattungspoetische Studien zur deutsch-jüdischen Literatur.** Paderborn: Schöningh, 2005. – ISBN 3-506-72919-5. 192 Seiten, € 25,90

Hoffmann, Dieter:

**Arbeitsbuch Deutschsprachige Prosa seit 1945.**

**Band 1: Von der Trümmerliteratur zur Dokumentarliteratur.**

**Band 2: Von der Neuen Subjektivität zur Pop-Literatur.** Tübingen: Francke, 2005 (UTB 2731). – ISBN 3-8252-2731-6. 1110 Seiten, € 44,90

Holler, Anke:

**Weiterführende Relativsätze. Empirische und theoretische Aspekte.** Berlin: Akademie, 2005 (studia grammatica 60). – ISBN 3-05-004135-8. 321 Seiten, € 64,80

Hufeisen, Britta; Lutjeharms Madeline (Hrsg.):

**Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung.** Tübingen: Narr, 2005 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6171-6. 148 Seiten, € 26,-

Hüllen, Werner:

**Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens.** Berlin: Schmidt, 2005. – ISBN 3-503-07946-7. 180 Seiten, € 19,95

Jäger, Andreas

**Der Gebrauch des Perfekt-Präteritum-Paradigmas in der gesprochenen deutschen Sprache. Die Normen- und Varietätenproblematik im Fremdsprachenunterricht anhand eines ausgewählten Beispiels.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 20). – ISBN 3-8340-0059-0. 184 Seiten, € 18,00

Jagow, Bettina von; Steger, Florian (Hrsg.):

**Literatur und Medizin. Ein Lexikon.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – ISBN 3-525-21018-3. 512 Seiten, € 59,-

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

**Stimme, Stimmen.** München: iudicium, 2005 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 4, Heft 1/2005). – ISBN 3-89129-710-6. 135 Seiten, € 13,50

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.):

**Universale Syntax und Semantik für Sprachvergleiche.** München: iudicium, 2005 (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe der »Doitsu Bungaku«, Band 4, Heft 2/2005). – ISBN 3-89129-709-2. 149 Seiten, € 14,90

Jung, Young-Soon:

**Interkulturelle Konzeption eines Deutschlehrwerks für koreanische Lerner. Eine Fallstudie zur Entwicklung kulturell und regional adaptierter Lehrwerke anhand der Anredeformen.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-793-9. 280 Seiten, € 28,-

Jungen, Oliver; Lohnstein, Horst:

**Einführung in die Grammatiktheorie.** München: Fink, 2005 (UTB 2676). – ISBN 3-8252-2676-X. 192 Seiten, € 12,90

Kaiser, Gerhard:

**Wozu noch Literatur? Über Dichtung und Leben.** Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005. – ISBN 3-8260-2904-6. 152 Seiten, € 12,80

Kallmeyer, Werner; Volodina, Maja N. (Hrsg.):

**Perspektiven auf Mediensprache und Medienkommunikation. Beiträge der Konferenz »Mediensprache als Objekt interdisziplinärer Forschungen«, 25.–27.**

**Oktober 2001, Philologische Fakultät der Staatlichen Lomonosov-Universität Moskau.** Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2005 (amades 2/02). – ISBN 3-937241-07-8. 316 Seiten, € 32,50

Karg, Ina:

**Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit des Vergleichs.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – ISBN 3-89971-222-6. 240 Seiten, € 28,90

Kaufmann, Elke:

**»Japanisches und Anderes« – Wege der Kommunikation als Kulturkontakt. Eine empirische Studie zu möglichen Selbstbearbeitungsstrategien der Interviewaktion als japanischer-nichtjapanischer Kulturkontakt.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-755-6. 350 Seiten, € 35,-

Kellermeier-Rehbein, Birte:

**Areale Wortbildungsvarianten des Standarddeutschen. Beiuntersuchung zum Variantenwörterbuch des Deutschen.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 61). – ISBN 3-631-54296-2. 299 Seiten, € 51,50

Kessel, Katja; Reinmann, Sandra:

**Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Eine Einführung.** Tübingen: Francke, 2005 (UTB 2704). – ISBN 3-8252-2704-9. 250 Seiten, € 14,90

Knirsch, Rainer:

**»Sprechen Sie nach dem Piep«. Kommunikation über Anrufbeantworter. Eine gesprächsanalytische Untersuchung.** Tübingen: Niemeyer, 2005 (Reihe Germanistische Linguistik 260). – ISBN 3-484-31260-2. 580 Seiten, € 164,-

Knobloch, Clemens; Schaefer, Burkhard (Hrsg.):

**Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb.**

Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 12). – ISBN 3-11-018411-7. 213 Seiten, € 88,-

Korte, Hermann; Rauch, Marja:

**Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Vorträge des 1. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Siegener Schriften zur Kanonforschung 2). – ISBN 3-631-54076-0. 195 Seiten, € 65,-

Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.):

**Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas.** Tübingen: Narr, 2005 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-6172-4. 200 Seiten, € 24,-

Kubaczek, Martin; Tsuchiya, Masahiko (Hrsg.):

**»Bevorzugt beobachtet«. Zum Japanbild in der zeitgenössischen Literatur.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-411-5. 283 Seiten, € 26,-

Kühnel, Patrick:

**Informationsintegration in ostasiatischen Sprachen.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-597-9. 175 Seiten, € 18,-

Lamping, Dieter; Zipfel, Frank:

**Was sollen Komparatisten lesen?** Berlin: Schmidt, 2005. – ISBN 3-503-07954-8. 88 Seiten, € 9,80

Lenz, Friedrich; Schierholz, Stefan J. (Hrsg.):

**Corpuslinguistik in Lexik und Grammatik.** Tübingen: Stauffenburg, 2005 (Stauffenburg Linguistik 37). – ISBN 3-86057-785-9. 207 Seiten, € 33,-

Leuschner, Torsten; Mortelmans, Tanja; De Groodt, Sarah (Hrsg.):

**Grammatikalisierung im Deutschen.** Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Lin-

guistik – Impulse & Tendenzen 9). – ISBN 3-11-018393-5. 375 Seiten, € 98,-

Lichtenstein, Swantje Julia Maïke:  
**Das lyrische Projekt. Rhetorik, Räumlichkeit und Wissenschaft.** München: iudicium, 2004 (Cursus. Texte und Studien zur deutschen Literatur). – ISBN 3-89129-473-5. 210 Seiten, € 21,50

Ludewig, Petra:  
**Korpusbasiertes Lernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Sprache, Sprechen und Computer 9). – ISBN 3-631-53958-4. 305 Seiten, € 49,80

Ludwig, Hans-Werner:  
**Arbeitsbuch Lyrikanalyse.** Tübingen: Francke, 2005 (UTB 2727). – ISBN 3-8252-2727-8. 280 Seiten, € 16,90

Marillier, Jean F.; Rozier, Claire (Hrsg.):  
**Der Infinitiv im Deutschen.** Tübingen: Stauffenburg, 2005 (Eurogermanistik. Europäische Studien zur deutschen Sprache 22). – ISBN 3-86057-382-9. 221 Seiten, € 39,-

Martin, Bernhard R.:  
**Die Nibelungen im Spiegelkabinett des deutschen Nationalbewusstseins. Studie zur literarischen Rezeption des Nibelungenliedes in der Jugend- und Unterhaltungsliteratur von 1819–2002.** München: iudicium, 2004. – ISBN 3-89129-417-4. 235 Seiten, € 30,-

Masanek, Nicole:  
**Männliches und weibliches Schreiben? Zur Konstruktion und Subversion in der Literatur.** Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005 (Epistemata Literaturwissenschaft 251). – ISBN 3-8260-2941-0. 300 Seiten, € 35,-

Mehlhorn, Grit; Bausch, Karl-Richard; Claußen, Tina; Helbig-Reuter, Beate;

Kleppin, Karin:  
**Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs, Teil II: Individuelle Lernberatung – ein Leitfadens für die Beratungspraxis.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-757-2. 220 Seiten (mit CD), € 19,80

Meng, Hong:  
**Das Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland (1861–2001). Ein Beispiel internationaler Studentenmobilität im Rahmen der chinesischen Modernisierung.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik 929). – ISBN 3-631-39433-0. 345 Seiten, € 56,50

Midjana, Tetjana:  
**Die Periphrase.** Tübingen: Stauffenburg, 2005 (Stauffenburg Linguistik 38). – ISBN 3-86057-786-7. 325 Seiten, € 64,-

Miller, Damian (Hrsg.):  
**E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung.** Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 2005. – ISBN 3-258-06898-4. 300 Seiten, € 32,-

Mills, Sara:  
**Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis.** Tübingen: Francke, 2005 (UTB 2333). – ISBN 3-8252-2333-7. 220 Seiten, € 16,90

Müller, Andreas P.:  
**Sprache und Arbeit. Aspekte einer Ethnographie der Unternehmenskommunikation.** Tübingen: Narr, 2005 (Forum für Fachsprachenforschung 71). – ISBN 3-8233-6164-3. 300 Seiten, € 54,-

Müller, Natascha:  
**Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch.** Tübingen: Narr, 2005 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-6173-2. 220 Seiten, € 19,90

Müller, Peter O. (Hrsg.):

**Fremdwortbildung. Theorie und Praxis in Geschichte und Gegenwart.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Dokumentation Germanistischer Forschung 6). – ISBN 3-631-53222-9. 514 Seiten, € 79,50

Neef, Martin:

**Die Graphemik des Deutschen.** Tübingen: Niemeyer, 2005 (Linguistische Arbeiten 500). – ISBN 3-484-30500-2. 215 Seiten, € 88,-

**Neues Großes Europa Handbuch. Aktuell mit umfassendem Länderlexikon und allen wichtigen Daten und Informationen zur Europäischen Union.** München: Compact, 2005. – ISBN 3-8174-5845-2. 320 Seiten, € 9,95

Neuland, Eva (Hrsg.):

**Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge 2). – ISBN 3-631-39738-0. 510 Seiten, € 65,-

Neuland, Eva; Ehlich, Konrad; Roggausch, Werner (Hrsg.):

**Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge.** München: iudicum, 2005. – ISBN 3-89129-410-7. 424 Seiten, € 32,-

Niehaus, Michael; Schmidt-Hannisa, Hans-Walter (Hrsg.):

**Das Protokoll. Kulturelle Funktionen einer Textsorte.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005. – ISBN 3-631-50315-6. 292 Seiten, € 45,50

O'Reilly, Claire; Arnold, Maik:

**Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturlauswahl.** Frankfurt a. M.: IKO, 2005. – ISBN 3-88939-772-7. 286 Seiten, € 21,90

Ogawa, Akio:

**Dativ und Valenzerweiterung. Syntax, Semantik und Typologie.** Tübingen: Stauffenburg, 2003 (Studien zur deutschen Grammatik 66). – ISBN 3-86057-456-6. 257 Seiten, € 49,50

Partridge, John (Hrsg.):

**Getting into German. Multidisciplinary Linguistic Approaches.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (German Linguistic and Cultural Studies 17). – ISBN 3-03910-525-6. 286 Seiten, € 50,40

Penman, Christine (Hrsg.):

**Holistic Approaches to Language Learning.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 20). – ISBN 3-631-53984-3. 221 Seiten, € 32,80

Pieczysłska-Sulik, Anna:

**Idiolektale Figurencharakteristik als Übersetzungsproblem. Am Beispiel der Unkenrufe von Günther Grass.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Danziger Beiträge zur Germanistik 17). – ISBN 3-631-53191-5. 169 Seiten, € 39,-

Piroth, Hans Georg:

**Zur Sprachlautkonstituierung im phonetischen Wahrnehmungsprozess. Psychologische und elektrophysiologische Untersuchungen.** Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 7). – ISBN 3-11-018279-3. 270 Seiten, € 94,-

Pupp-Spinassé, Karen:

**Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernsprachen und muttersprachliche Interferenzen.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 79). – ISBN 3-631-54066-3. 232 Seiten, € 42,50

Rapti, Aleka:

**Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von**

**schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Theorie und Vermittlung der Sprache 40). – ISBN 3-631-53502-3. 440 Seiten, € 68,50

Reichmann, Tinka:

**Satzspaltung und Informationsstruktur im Portugiesischen und im Deutschen. Ein Beitrag zur Kontrastiven Linguistik und Übersetzerwissenschaft.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Sabest. Saarbrücker Beiträge zur Sprach- und Translationswissenschaft 6). – ISBN 3-631-54107-4. 360 Seiten, € 56,50

Riegel, Christine:

**Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung.** Frankfurt a. M.: IKO, 2005. – ISBN 3-88939-748-4. 396 Seiten, € 22,90

Roche, Jörg:

**Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik.** Tübingen: Francke, 2005 (UTB basics 2691). – ISBN 3-8252-2691-3. 250 Seiten, € 14,90

Röhner, Charlotte (Hrsg.):

**Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache.** Weinheim: Juventa, 2005 (Juventa Material). – ISBN 3-77991682-7. 256 Seiten, € 22,-

Roth, Marita:

**Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993–1996.** Tübingen: Stauffenburg, 2005 (Stauffenburg Linguistik 36). – ISBN 3-86057-784-0. 280 Seiten, € 40,-

Schaeder, Burkhard:

**Studienbibliographie Germanistische Linguistik.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Bibliographien zur Literatur-

und Mediengeschichte 9). – ISBN 3-631-53953-3. 122 Seiten, € 12,80

Schemann, Hans:

**Bild – Sprachbild – Weltbild – Phantasielbild. Zur Natur des Bildes und seiner Beziehung zu Wort, Idee und Begriff.** Hildesheim: Olms, 2005 (Germanistische Linguistik – Monographien 16). – ISBN 3-487-12726-1. 282 Seiten, € 29,80

Scherner, Maximilian; Ziegler, Arne (Hrsg.):

**Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: Narr, 2005 (Europäische Schriften zur Textlinguistik 2). – ISBN 3-8233-6169-4. 300 Seiten, € 58,-

Schneider, Sabine (Hrsg.):

**Lektüren für das 21. Jahrhundert. Klassiker und Bestseller der deutschen Literatur im 20. Jahrhundert.** Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005. – ISBN 3-8260-3004-4. 250 Seiten, € 19,80

Scholz, Günter:

**Die Unterrichtsformen. Eine problemgeschichtliche Studie.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005. – ISBN 3-631-54315-8. 250 Seiten, € 39,80

Schöne, Albrecht:

**Vom Betreten des Rasens. Siebzehn Reden über Literatur.** München: Beck, 2005. – ISBN 3-406-52889-9. 368 Seiten, € 29,90

Schwitalla, Johannes; Wegstein, Werner:

**Korpuslinguistik deutsch: synchron – diachron – kontrastiv. Würzburger Kolloquium 2003.** Tübingen: Niemeyer, 2005. – ISBN 3-484-73064-1. 320 Seiten, € 88,-

Selten, Reinhard; Frank, Helmar G. (Hrsg.):

**Für Zweisprachigkeit in Europa – Por dulingveco en Europo. Argumente und Dokumente – Argumentoi kaj doku-**

**mentoj.** Paderborn: IFB, 2005. – ISBN 3-931263-54-1. 112 Seiten, € 13,-

Šenkeřík, Karel:

**Wirklichkeit und Sprache. Die Versprachlichung der Zeit im Deutschen und Tschechischen im funktional-pragmagrammatischen Vergleich: Tempus – Aspekt – Distanz.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1920). – ISBN 3-631-39490-X. 375 Seiten, € 56,50

Simonnaes, Ingrid:

**Verstehensprobleme bei Fachtexten. Zu Begriffssystemen und Paraphrasen als Visualisierungs- bzw. Verbalisierungsinstrumente in der Kommunikation zwischen Fachmann und Laien. Eine Untersuchung anhand gerichtlicher Entscheidungen.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften 26). – ISBN 3-631-53764-6. 190 Seiten, € 39,-

Sternenfeld, Wolfgang:

**Syntax. Eine merkmalsbasierte generative Analyse des Deutschen.** Tübingen: Stauffenburg, 2005 (Stauffenburg Linguistik 31). – ISBN 3-86057-701-8. 680 Seiten, € 33,-

Stuhlmann, Andreas; Studer, Patrick; Hofmann, Gert (Hrsg.):

**Language – Text – Bildung. Sprache – Text – Bildung. Essays in Honour of Beate Dreike. Essays für Beate Dreike.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005. – ISBN 3-631-54137-6. 347 Seiten, € 56,50

Takashi, Narita; Ogawa, Akio; Oya, Toshiki (Hrsg.):

**Deutsch aus ferner Nähe. Japanische Einblicke in eine fremde Sprache. Festschrift für Susumu Zaima zum 60. Geburtstag.** Tübingen: Stauffenburg, 2005. – ISBN 3-86057-633-X. 258 Seiten, € 76,-

Thalmayr, Andreas:

**Heraus mit der Sprache! Deutsch für Deutsche, Österreicher, Schweizer und andere Aus- und Inländer.** München: Hanser, 2005. – ISBN 3-446-20618-3. 192 Seiten, € 17,90

Thörle, Britta:

**Fachkommunikation im Betrieb. Fachliche Interaktionsmuster und berufliche Identitäten in französischen Arbeitsbesprechungen.** Tübingen: Narr, 2005 (Forum für Fachsprachenforschung 70). – ISBN 3-8233-6163-5. 260 Seiten, € 54,-

Ueding, Gert (Hrsg.):

**Rhetorik. Begriff – Geschichte – Internationalität.** Tübingen: Niemeyer, 2005. – ISBN 3-484-68120-9. 360 Seiten, € 36,-

van Leewen, Eva C. (Hrsg.):

**Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums.** Tübingen: Narr, 2005. – ISBN 3-8233-6196-1. 750 Seiten, € 98,-

Vater, Heinz:

**Referenz-Linguistik.** München: Fink, 2005 (UTB 2685). – ISBN 3-8252-2685-9. 206 Seiten, € 14,90

Vietta, Silvio; Kemper, Dirk; Spedicato, Eugenio (Hrsg.):

**Das Europa-Projekt der Romantik und die Moderne. Ansätze zu einer deutsch-italienischen Mentalitätsgeschichte.** Tübingen: Niemeyer, 2005 (Reihe der Villa Vigoni 17). – ISBN 3-484-67017-7. 264 Seiten, € 46,-

Vogel, Friederike:

**Suchtprävention im Deutschunterricht in der Mittelstufe. Erfahrungen mit einem Unterrichtsprojekt auf der Grundlage von Jugendliteratur zum Thema Sucht in Klassen mit einheimischen Schülern und Migranten.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 7). – ISBN 3-631-53799-9. 196 Seiten, € 39,-

Vogel, Petra M.:

**Das unpersönliche Passiv. Eine funktionale Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen und seiner historischen Entwicklung.** Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Studia Linguistica Germanica). – ISBN 3-11-018459-1. 280 Seiten, € 88,–

**Was Deutschland bewegte. Die populäre Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.** München: Compact, 2005. – ISBN 3-8174-5772-3. 384 Seiten, € 12,50

Weber, Susanne:

**Intercultural Learning as Identity Negotiation.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Berufliche Bildung im Wandel 8). – ISBN 3-631-54316-6. 302 Seiten, € 51,50

Welke, Klaus:

**Tempus im Deutschen. Rekonstruktion eines semantischen Systems.** Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 13). – ISBN 3-11-018394-3. 528 Seiten, € 98,–

Wiegmann, Hermann:

**Die Deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts.** Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005. – ISBN 3-8260-2972-0. 400 Seiten, € 24,–

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

**Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Thematischer Teil: Sprachenpolitik.** München: iudicium, 2004 (Band 30). – ISBN 3-89129-166-3. 486 Seiten, € 45,–

Wierzbicka, Mariola; Sieradzka, Małgorzata; Homa, Jaromin (Hrsg.):

**Moderne deutsche Texte. Beiträge der Internationalen Germanistenkonferenz Rzeszów 2004.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Danziger Beiträge

zur Germanistik 16). – ISBN 3-631-53626-7. 421 Seiten, € 68,50

Wolff, Armin; Riemer, Claudia; Neubauer, Fritz (Hrsg.):

**Sprache lehren – Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung DaF 2004.** Regensburg: FaDaF, 2005. – ISBN 3-88246-271-X. 674 Seiten, € 34,–

Wuttke, Eveline:

**Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung.** Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Lang, 2005 (Konzepte des Lehrens und Lernens 11). – ISBN 3-631-53832-4. 334 Seiten, € 56,50

Yon, Inseon:

**Theorie und Praxis interkultureller Interpretation. Leid-Darstellungen in den Romanen »Ansichten eines Clowns« von Heinrich Böll und »Die Blechtrommel« von Günter Grass. Eine Fremdheitsvermittlung aus koreanischer Perspektive.** München: iudicium, 2005. – ISBN 3-89129-408-5. 251 Seiten, € 27,–

Yushu, Zhang; Kemper, Hans-Georg; Thomé, Horst (Hrsg.):

**Literaturstraße.** Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005 (Chinesisch-deutsches Jahrbuch für Sprache, Literatur und Kultur 5). – ISBN 3-8260-3255-1. 360 Seiten, € 49,50

Zabel, Hermann:

**Deutsch als Wissenschaftssprache.** Paderborn: IFB, 2005. – ISBN 3-931263-51-7. 158 Seiten, € 15,–

Zifonun, Gisela:

**Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Pronomen. Teil III: Possessivpronomen.** Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2005 (amades 3/05). – ISBN 3-937241-08-6. 108 Seiten, € 12,50

Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung (Hrsg.):  
**Deutsche Rechtschreibung: Text der amtlichen Regelung.** Tübingen: Narr, 2005. – ISBN 3-8233-6157-0. 350 Seiten, € 24,80

## II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2004: Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

BIBLIOGR. INSTITUT MANNHEIM

### Duden

**Wörterbuch der Deutschen Sprache. 10 Bände auf CD-ROM.** – ISBN 3-411-06448-X. € 199,-

**Bildwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.** – ISBN 3-411-72011-5. 992 Seiten, € 18,95

**Wissen griffbereit. Ringbucheinlagen Deutsch Rechtschreibung und Zeichensetzung.** – ISBN 3-411-72191-X. 6 Seiten, € 5,-

**Deutsch Grammatik.** – ISBN 3-411-72201-0. 6 Seiten, € 5,-

**Deutsch Verben.** – ISBN 3-411-72211-8. 6 Seiten, € 5,-

### Thema Deutsch

**Sprache und Politik. Von »aufmüpfig« bis »Teuro«.** Die »Wörter der Jahre« 1971 bis 2002. Band 6. – ISBN 3-411-04201-X. 352 Seiten, € 25,-

### Schulgrammatik extra.

**Deutsch. 5. bis 10. Klasse.** – ISBN 3-411-71991-5. 128 Seiten, € 11,95

CORNELSEN

Spier, Anne:

**Praxisbuch. Mit Witzen Deutsch lernen.** – ISBN 3-589-22120-8. 168 Seiten, € 14,95

Kohrs, Peter:

**Grundbegriffe der Literatur und Sprache.** – ISBN 3-589-22104-6. 112 Seiten, € 6,95

Kohrs, Peter:

**Deutsch. Grammatik.** – ISBN 3-589-22098-8. 112 Seiten, € 6,95

Kohrs, Peter:

**Deutsch. Rechtschreibung und Zeichensetzung.** – ISBN 3-589-22096-1. 112 Seiten, € 6,95

Berger, Dietrich; Kienzler, Manfred:

**Deutsch. Aufsatz.** – ISBN 3-589-22099-6. 112 Seiten, € 6,95

FABOUDA

### TestDaf-Training

**Vorbereitung auf den Test Deutsch als Fremdsprache**

**Text- und Übungsbuch zur Vorbereitung auf den Test Deutsch als Fremdsprache.** – ISBN 3-930861-50-X. 144 Seiten, € 16,35

**2 CDs zu den Hörtexten und zur mündlichen Prüfung.** – ISBN 3-930861-52-6. 15,95

**Tipps und Lösungen.** – ISBN 3-930861-51-8. 40 Seiten, € 9,25

GILDE

### Mega

#### Mega 3

**Arbeitsheft. (Lektionen 11–17).** – ISBN 3-86035-132-X. € 6,50

**Schülerbuch. Gesamtband.** – ISBN 3-86035-130-3. € 13,70

**Schülerbuch, Sonderedition (Lektionen 11–17).** – ISBN 3-86035-139-7. € 6,85

**Audio-CD 1 Lektionstexte und Lieder. (Lektionen 1 bis 10). Limitierte Sonderedition.** – ISBN 3-86035-133-8. € 14,-

HUEBER

**Lagune 1**

**Kursbuch mit Audio-CD.** – ISBN 3-19-401624-5. 192 Seiten, 70 Min., € 12,95

**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-011624-5. 176 Seiten, € 9,95

**3 Audio-CDs. Hörverstehens- und Sprechübungen.** – ISBN 3-19-021624-X. 203 Min., € 21,95

**Delfin**

**CD-ROM.** – ISBN 3-19-051601-4. € 31,50

**Glossar Deutsch-Chinesisch.** – ISBN 3-19-741601-5. 88 Seiten, € 9,95

**Arbeitsbuch 2, Slowakische Ausgabe.** – ISBN 3-19-651601-6. 320 Seiten, € 13,50

**Schritte**

**Schritte 1**

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-201704-X. 132 Seiten, € 11,50

**Poster set zu Lektion 1–7.** – ISBN 3-19-380321-9. € 15,00

**Schritte 2**

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-201705-8. 144 Seiten, € 11,50

**Poster set zu Lektion 8–14.** – ISBN 3-19-660321-0. € 15,00

**Schritte 3**

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-201806-3. 132 Seiten, € 11,50

**2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte.** – ISBN 3-19-221806-1. 80 Min., € 16,95

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021806-4. 148 Seiten, € 18,95

**Schritte 4**

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-201807-0. 144 Seiten, € 11,50

**2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte.** – ISBN 3-19-

221807-X. 87 Min., € 16,95

**3 Kassetten zum Kursbuch und Arbeitsbuch. Foto-Hör-geschichte, Hörtexte und Phonetikübungen.** – ISBN 3-19-031807-7. 144 Min., € 23,95

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021807-2. 148 Seiten, € 17,95

**Schritte 3 + 4.**

**Glossar Deutsch-Arabisch.** – ISBN 3-19-101806-9. 148 Seiten, € 6,50

**Glossar Deutsch-Englisch.** – ISBN 3-19-061806-2. 120 Seiten, € 6,50

**Glossar Deutsch-Französisch.** – ISBN 3-19-071806-7. 120 Seiten, € 6,50

**Glossar Deutsch-Russisch.** – ISBN 3-19-091806-6. 128 Seiten, € 6,50

**Glossar Deutsch-Türkisch.** – ISBN 3-19-081806-1. 128 Seiten, € 6,50

**Schritte 5**

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-201808-9. 164 Seiten, € 11,95

**2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte.** – ISBN 3-19-221808-8. 120 Min., € 16,95

**3 Kassetten zum Kursbuch und Arbeitsbuch. Foto-Hör-geschichte, Hörtexte und Phonetikübungen.** – ISBN 3-19-031808-5. 187 Min., € 23,95

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021808-0. € 18,95

**Schritte 6**

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-201809-7. 122 Seiten, € 11,95

**2 Audio-CDs zum Kursbuch. Foto-Hör-geschichte und Hörtexte.** – ISBN 3-19-221809-6. € 16,95

**Schritte international**

**Schritte international 1**

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen.** – ISBN 3-19-001851-0. € 11,50

**Posterset zu Lektion 1–7.** – ISBN 3-19-740321-5. € 15,00

### Tangram aktuell

#### Tangram aktuell 1

##### Lektion 1–4.

**Übungsheft.** – ISBN 3-19-221801-0. 80 Seiten, € 7,95

**Glossar XXL Deutsch-Tschechisch.** – ISBN 3-19-111801-2. 52 Seiten, € 6,50

**Glossar XXL Deutsch-Spanisch.** – ISBN 3-19-211801-6. 80 Seiten, € 8,50

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-031801-8. 108 Seiten, € 14,95

##### Lektion 5–8.

**Audio-CD zum Kursbuch.** – ISBN 3-19-041802-0. 50 Min., € 12,50

**Glossar XXL Deutsch-Tschechisch.** – ISBN 3-19-111802-0. € 6,50

**Glossar XXL Deutsch-Spanisch.** – ISBN 3-19-211802-4. 72 Seiten, € 8,50

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-031802-6. 112 Seiten, € 14,95

#### Tangram aktuell 2

##### Lektion 1–4.

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-001816-2. € 12,95

**Audio-CD zum Kursbuch.** – ISBN 3-19-041816-0. 55 Min., € 12,50

**Kassette zum Kursbuch.** – ISBN 3-19-051816-5. 55 Min., € 12,50

**Glossar XXL Deutsch-Spanisch.** – ISBN 3-19-211816-4. € 8,50

Diesel / Anja Schumann:

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-031816-6. 100 Seiten, € 14,95

##### Lektion 5–8.

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-001817-0. € 12,95

**Audio-CD zum Kursbuch.** – ISBN 3-19-041817-9. 65 Min., € 12,50

**Kassette zum Kursbuch.** – ISBN 3-19-051817-3. 65 Min., € 12,50

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-031817-4. 96 Seiten, € 14,95

### Tangram aktuell 3

#### Lektion 1–4.

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-001818-9. € 12,95

**Audio-CD zum Kursbuch.** – ISBN 3-19-041818-7. 48 Min., € 12,50

**Kassette zum Kursbuch.** – ISBN 3-19-051818-1. 48 Min., € 12,50

#### Lektion 5–8.

**Kursbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-001819-7. € 12,95

**Audio-CD zum Kursbuch.** – ISBN 3-19-041819-5. € 12,50

**Kassette zum Kursbuch.** – ISBN 3-19-051819-X. € 12,50

### em neu

#### Hauptkurs

**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-011695-4. 152 Seiten, € 12,50

**Audio-CD.** – ISBN 3-19-041695-8. 142 Min., € 25,95

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021695-9. 112 Seiten, € 13,95

#### em neu Brückenkurs

**Kursbuch.** – ISBN 3-19-001696-8. 128 Seiten, € 16,50

**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-011696-2. 136 Seiten, € 12,50

**2 Audio-CDs.** – ISBN 3-19-041696-6. 138 Min., € 25,95

**2 Kassetten.** – ISBN 3-19-031696-1. 137 Min., € 25,95

### Themen aktuell – Dreibändige Ausgabe

#### Themen aktuell 1

**Arbeitsbuch Russisch.** – ISBN 3-19-261690-3. 200 Seiten, € 13,50

**Glossar Deutsch-Arabisch.** – ISBN 3-19-271690-8. 88 Seiten, € 8,50

**Glossar Deutsch-Polnisch.** – ISBN 3-19-

291690-7. 68 Seiten, € 8,50

**Glossar Deutsch-Kroatisch.** – ISBN 3-19-441690-1. 72 Seiten, € 8,50

**Sprechübungen Textheft.** – ISBN 3-19-331690-3. 48 Seiten, € 7,50

### Themen aktuell 2

**Glossar Portugiesisch (Brasilien).** – ISBN 3-19-391691-9. 144 Seiten, € 11,95

**4 Kassetten Sprechübungen.** – ISBN 3-19-431691-5. 186 Min., € 60,-

**Glossar Deutsch-Spanisch.** – ISBN 3-19-331691-1. 64 Seiten, € 8,50

**Glossar Deutsch-Griechisch.** – ISBN 3-19-421691-0. 144 Seiten, € 8,50

### Themen aktuell 3 Zertifikatsband

**Arbeitsbuch Slowakisch.** – ISBN 3-19-461692-7. 200 Seiten, € 11,50

**Arbeitsbuch Tschechisch.** – ISBN 3-19-471692-1. 200 Seiten, € 11,50

### Phonetik aktuell

**Paket mit 2 CDs und Kopiervorlagen.** – ISBN 3-19-501690-7. 88 Seiten, € 25,95

## Planet

### Planet 1

**3 Audio-CDs.** – ISBN 3-19-041678-8. 178 Min., € 25,95

**Glossar Deutsch-Spanisch XXL.** – ISBN 3-19-211678-1. 84 Seiten, € 8,95

### Planet 2

**Kursbuch.** – ISBN 3-19-001679-8. 128 Seiten, € 14,50

**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-011679-2. 128 Seiten, € 11,95

**3 Audio-CDs.** – ISBN 3-19-041679-6. 158 Min., € 25,95

**3 Kassetten.** – ISBN 3-19-031679-1. 158 Min., € 25,95

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021679-7. 188 Seiten, € 12,95

### TestDaF Musterprüfung 1

**Paket mit CD und Heft.** – ISBN 3-19-041699-0. 80 Seiten, 71 Min., € 7,95

### Hörtraining für die Mittelstufe

**Übungsbuch.** – ISBN 3-19-001866-9. 80 Seiten, € 7,95

**Paket Lehrerhandbuch und 12 Audio-CDs.** – ISBN 3-19-011866-3. 160 Seiten, 256 Min., € 95,-

### Sprechen Schreiben Mitreden

**Übungsbuch.** – ISBN 3-19-001864-2. 296 Seiten, € 19,95

**Lösungen.** – ISBN 3-19-011864-7. 40 Seiten, € 85,95

### Lesehefte DaF – Der rote Hahn

**Paket mit Audio-CD und Leseheft.** – ISBN 3-19-021668-1. 80 Seiten, € 13,50

Reimann, Monika; Dinsel, Sabine:

**Großer Lernwortschatz Deutsch – Deutsch-Spanisch.** – ISBN 3-19-007473-9. 544 Seiten, € 18,95

### Deutsch kompakt

**Deutsch kompakt – Russische Ausgabe.** – ISBN 3-19-007483-6. € 31,50

Dinsel, Sabine:

**deutsch üben – Präpositionen.** – ISBN 3-19-007490-9. 160 Seiten, € 17,50

## KLETT

### 30 Stunden Deutschland

**30 Stunden Deutschland. Materialien zum Orientierungskurs.** – ISBN 3-12-675245-4. 64 Seiten, € 7,95

### Alles drin

**Alles drin. Praxishandbuch Grundstufe Deutsch.** – ISBN 3-12-675890-8. 88 Seiten, € 12,90

### Alltag in Deutschland

**Alltag in Deutschland. Materialien mit Übungen.** – ISBN 3-12-675795-2. 88 Seiten, € 12,90

### Das neue Deutschmobil

**Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder und Jugendliche. Lehrbuch 3.** –

ISBN 3-12-676140-2. 128 Seiten, € 14,40  
**Kassette.** – ISBN 3-12-676145-3. 55 Min., € 18,80

**Audio-CD.** – ISBN 3-12-676146-1. 55 Min., € 18,80

**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-12-676141-0. 120 Seiten, € 11,40

**Wörterheft.** – ISBN 3-12-676143-7. 72 Seiten, € 6,40

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-12-676142-9. 104 Seiten, € 13,80

**Testheft.** – ISBN 3-12-676148-8. 64 Seiten, € 7,40

### Der Vorkurs

**Der Vorkurs. Einführung ins Deutsch-Lernen. Lehr- und Übungsbuch.** – ISBN 3-12-675790-1. 88 Seiten, € 9,90

### Die Grammatik

**Die Grammatik. Deutsch für die Grundstufe.** – ISBN 3-12-675897-5. 88 Seiten, € 9,90

Balhar, Susanne; Cyffka, Andreas; Quaas, Lydia:

**PONS Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.** – ISBN 3-12-517171-7. 900 Seiten, € 13,95

**Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch Plus Testbuch.** – ISBN 3-12-675418-X. 112 Seiten, € 13,80

**Übungsbuch.** – ISBN 3-12-675417-1. 192 Seiten, € 16,60

**Audio-CD.** – ISBN 3-12-675416-3. 73 Min., € 21,40

### Mit uns leben

**Mit uns leben. Lehrwerk für Deutsch als Zweitsprache 3**

**Kursbuch.** – ISBN 3-12-676160-7. 152 Seiten, € 8,95

**Audio-CD.** – ISBN 3-12-676162-3. 60 Min., € 9,95

**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-12-676161-5. 136 Seiten, € 7,95

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-12-676163-1. 48 Seiten, € 7,95

### Neu in Deutschland

**Neu in Deutschland. Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln.** – ISBN 3-12-675097-4. 56 Seiten, € 11,50

### Passwort Deutsch, Ausgabe in drei Bänden

#### Passwort Deutsch 1

**Kursbuch.** – ISBN 3-12-675910-6. 176 Seiten, € 13,95

**Übungsbuch.** – ISBN 3-12-675911-4. 184 Seiten, € 11,60

**Audio-CDs.** – ISBN 3-12-675916-5. 90 Min., € 24,90

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-12-675912-2. 192 Seiten, € 12,90

**Wörterheft.** – ISBN 3-12-675913-0. 80 Seiten, € 8,90

#### Passwort Deutsch 2

**Kursbuch.** – ISBN 3-12-675920-3. 176 Seiten, € 13,95

**Übungsbuch.** – ISBN 3-12-675921-1. 184 Seiten, € 11,60

**Audio-CDs.** – ISBN 3-12-675926-2. 115 Min., € 24,90

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-12-675922-X. 192 Seiten, € 12,90

**Wörterheft.** – ISBN 3-12-675923-8. 112 Seiten, € 8,90

#### Passwort Deutsch 3

**Kursbuch.** – ISBN 3-12-675930-0. 176 Seiten, € 13,95

**Übungsbuch.** – ISBN 3-12-675931-9. 184 Seiten, € 11,60

**Audio-CDs.** – ISBN 3-12-675936-X. 130 Min., € 24,90

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-12-675932-7. 192 Seiten, € 12,90

**Wörterheft.** – ISBN 3-12-675933-5. 104 Seiten, € 8,90

### Unternehmen Deutsch

**Unternehmen Deutsch. Lehrwerk für**

**berufsorientiertes Deutsch. Grundkurs Arbeitsbuch.** – ISBN 3-12-675741-3. 152 Seiten, € 14,50

**Wörterheft.** – ISBN 3-12-675738-3. 64 Seiten, € 8,50

**Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-12-675742-1. 80 Seiten, € 15,50

### Unternehmen Deutsch

**Unternehmen Deutsch. Lehrwerk für berufsorientiertes Deutsch**

**Aufbaukurs Lehrbuch.** – ISBN 3-12-675745-6. 216 Seiten, € 19,50

**Aufbaukurs Audio-CDs.** – ISBN 3-12-675744-8. 154 Min.,

**Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts**

Fandrych, Christian (Hrsg.):

**Heft 32: Ordnung und Variation in Satz und Text.** – ISBN 3-12-675560-7. 66 Seiten, € 9,60

Biechele, Markus (Hrsg.):

**Heft 33: Lust auf Internet.** – ISBN 3-12-675561-5. 66 Seiten, € 9,60

Easy Readers:

Eikenbusch, Gerhard:

**Und jeden Tag ein Stück weniger von mir.** – ISBN 3-12-675691-3. 68 Seiten, € 7,60

Gallandy, Greta:

**Im Chatroom gefangen.** – ISBN 3-12-675692-1. 48 Seiten, € 6,80

Boie, Kirsten:

**Die liebe Familie.** – ISBN 3-12-676361-8. 51 Seiten, € 5,80

Giese, Gudrun:

**Alles tote Dose.** – ISBN 3-12-676340-5. 48 Seiten, € 5,80

Giese, Gudrun

**Die Falle.** – ISBN 3-12-676366-9. 88 Seiten, € 5,80

Habeck, Robert:

**100m frei.** – ISBN 3-12-676368-5. 64 Seiten, € 5,80

Habeck, Robert:

**Das Lager.** – ISBN 3-12-676360-X. 68 Sei-

ten, € 5,80

Habeck, Robert:

**Todeshang.** – ISBN 3-12-676341-3. 56 Seiten, € 5,80

Eicke, Wolfram:

**Mathe, Mädchen, Rockmusik.** – ISBN 3-12-676342-1. 88 Seiten, € 5,80

Flowe, William:

**Die Schönheitskönigin.** – ISBN 3-12-676364-2. 61 Seiten, € 5,80

Flowe, William

**Im Irrenhaus.** – ISBN 3-12-676343-X. 56 Seiten, € 5,80

Pahlke-Grygier, Sabine:

**Die Kraniche (Faktor Fünf).** – ISBN 3-12-676363-4. 68 Seiten, € 5,80

Pahlke-Grygier, Sabine:

**Welt der Stille.** – ISBN 3-12-676367-7. 72 Seiten, € 5,80

Paluch, Andrea:

**Megaherz.** – ISBN 3-12-676362-6. 60 Seiten, € 5,80

Robbelen, Ingrid; Tondern, Harald:

**Auf Crash-Kurs.** – ISBN 3-12-676381-2. 74 Seiten, € 5,80

Schlüter, Manfred:

**Sina und das Kaff am Ende der Welt.** – ISBN 3-12-676365-0. 72 Seiten, € 5,80

Schmidt, Vasco Alexander:

**Doréen aus Bitterfeld.** – ISBN 3-12-676380-4. 72 Seiten, € 5,80

## LANGENSCHIEDT

### Berliner Platz

**Berliner Platz. Deutsch im Alltag für Erwachsene**

### Berliner Platz 1

**Lehr- und Arbeitsbuch mit eingelegerter CD.** – ISBN 3-468-47830-5. 264 Seiten, € 19,95

### Berliner Platz 2

**Lehr- und Arbeitsbuch mit eingelegerter CD.** – ISBN 3-468-47850-X. 272 Seiten, € 19,95

**Berliner Platz 3**

**Lehr- und Arbeitsbuch mit eingelegerter CD.** – ISBN 3-468-47870-4. 272 Seiten, € 19,95

**Berliner Platz 1**

**Berliner Platz A1, Teil 1, Lehr- und Arbeitsbuch.** – ISBN 3-468-47899-2. 136 Seiten, € 8,95

**Berliner Platz A1, Teil 2, Lehr- und Arbeitsbuch.** – ISBN 3-468-47900-X. 144 Seiten, € 8,95

**Berliner Platz 2**

**Berliner Platz A2, Teil 1, Lehr- und Arbeitsbuch.** – ISBN 3-468-47909-3. 144 Seiten, € 8,95

**Berliner Platz A2, Teil 2, Lehr- und Arbeitsbuch.** – ISBN 3-468-47910-7. 144 Seiten, € 8,95

**Berliner Platz 2, CD-ROM.** – ISBN 3-468-47864-X. € 16,95

**Berliner Platz, Einstiegskurs mit eingelegerter CD.** – ISBN 3-468-47845-3. 48 Seiten, € 6,95

**Deutschlernen mit Kick**

**Deutschlernen mit Kick. Fußball für Fans und Deutschlernende**

**Begleitbuch.** – ISBN 3-468-49172-7. 72 Seiten, € 14,95

**Video PAL.** – ISBN 3-468-49170-0. ca. 30 Min., € 25,-

**VD.** – ISBN 3-468-49171-9. ca. 30 Min., € 28,-

Härtling, Peter

**Fränze.** (Reihe: Leichte Lektüren für Jugendliche). – ISBN 3-468-49724-5. 88 Seiten, € 4,95

**geni@!**

**geni@! A1, DVD.** – ISBN 3-468-47546-2. € 29,90

**geni@! A2, CD-ROM.** – ISBN 3-468-47577-2. € 25,90

**geni@! B1, Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-468-47532-2. 112 Seiten, € 18,95

**geni@! B1, Intensivtrainer.** – ISBN 3-468-

47539-X. 96 Seiten, € 6,95

**geni@! B1, Glossar Französisch-Deutsch.** – ISBN 3-468-47540-3. 72 Seiten, € 6,20

Swerlowa, Olga:

**Grammatik & Konversation 2. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht.** – ISBN 3-468-49487-4. 112 Seiten, € 19,95

**Reihe: »Leichte Lektüren Deutsch als Fremdsprache in 3 Stufen«**

Felix & Theo (Pseudonym)

**Berliner Pokalfieber – mit eingelegerter Mini-CD.** – ISBN 3-468-49715-6. 40 Seiten, € 6,20

**Ebbe & Flut – mit eingelegerter Mini-CD.** – ISBN 3-468-49719-9. 40 Seiten, € 6,20

**Ein Fall auf Rügen – mit eingelegerter Mini-CD.** – ISBN 3-468-49726-1. 48 Seiten, € 6,20

**Ein Mann zu viel – mit eingelegerter Mini-CD.** – ISBN 3-468-49716-4. 32 Seiten, € 6,20

**Elvis in Köln – mit eingelegerter Mini-CD.** – ISBN 3-468-49717-2. 48 Seiten, € 6,20

**Das Gold der alten Dame – mit eingelegerter Mini-CD.** – ISBN 3-468-49718-0. 40 Seiten, € 6,20

**Oh, Maria ... – mit eingelegerter Mini-CD.** – ISBN 3-468-49714-8. 32 Seiten, € 6,20

**Oktoberfest – mit eingelegerter Mini-CD.** – ISBN 3-468-49713-X. 32 Seiten, € 6,20

**Meine Freunde und ich**

**Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder**

**Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen und Audio-CD.** – ISBN 3-468-49502-1. 176 Seiten, € 21,90

**Bildkarten-Set.** – ISBN 3-468-49504-8. € 19,90

**Sammelmappe für Kinder mit eingelegerter CD.** – ISBN 3-468-49503-X. € 4,95

**Optimal****Optimal A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache**

**CD-ROM.** – ISBN 3-468-47010-X. € 18,95  
**Intensivtrainer.** – ISBN 3-468-47020-7. 88 Seiten, € 6,95

**Optimal A2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache**

**Lehrbuch.** – ISBN 3-468-47031-2. 112 Seiten, € 12,95

**Arbeitsbuch.** – ISBN 3-468-47032-0. 144 Seiten, mit eingelegter Lerner-CD, € 10,50

**Lehrerhandbuch A2.** – ISBN 3-468-47033-9. 88 Seiten, mit eingelegter Lehrer CD-ROM, € 15,85

**2 Audiokassetten zum Lehrbuch A2.** – ISBN 3-468-47034-7. ca. 154 Min., € 21,90

**2 Audio-CDs zum Lehrbuch A2.** – ISBN 3-468-47035-5. ca. 154 Min., € 21,90

**Testheft A2 mit eingelegter Audio-CD.** – ISBN 3-468-47039-8. 48 Seiten, € 14,95

**Glossar Deutsch-Englisch A2.** – ISBN 3-468-47040-1. 72 Seiten, € 6,20

**Glossar Deutsch-Französisch A2.** – ISBN 3-468-47041-X. 72 Seiten, € 6,20

**Glossar Deutsch-Italienisch A2.** – ISBN 3-468-47042-8. 72 Seiten, € 6,20

**Glossar Deutsch-Spanisch A2.** – ISBN 3-468-47043-6. 72 Seiten, € 6,20

Kaufmann, Susan; Szablewski-Cavus, Petra; Rohrman, Lutz:

**Orientierungskurs. Geschichte – Institutionen – Leben in Deutschland.** – ISBN 3-468-49168-9. 64 Seiten, € 7,95

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lutz:

**Profile deutsch. Niveau A1 – C2.** – ISBN 3-468-49410-6. 240 Seiten, mit eingelegter CD-ROM, € 46,-

Meese, Herrad:

**Radio D. Sprachkurs mit Hörtexten für Anfänger.** – ISBN 3-468-49510-2. Package und Kursbuch, 192 Seiten, mit 2 eingeleg-

ten CDs und eingelegtem Begleitheft in Englisch, € 15,95

Lege, Peter:

**Wer, was, wann, wo? Das D-A-CH-Landeskunde-Quiz.** – ISBN 3-468-49894-2. 80 Seiten, € 15,95

**III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen****Akademie-Verlag**

<http://www.akademie-verlag.de>

Palisadenstr. 40, 10243 Berlin

Programm: Philosophie, Alte Geschichte, Mediävistik, Neue und Zeitgeschichte, Kunst- und Kulturwissenschaft, Literatur- und Sprachwissenschaft

**AKS Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute**

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/aks>

Clearingstelle des AKS, Ruhr-Universität Bochum, Gebäude GB, 44780 Bochum

Programm: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF), Fremdsprachen und Forschung (FuH), Sprachen – Newsletter

**Böhlau**

<http://www.boehlau.de>

Ursulaplatz 1, 50668 Köln

Programm: Sprache und Bildung, Philosophie, Osteuropa, Geschichte, Kulturgeschichte, Kunst, Musik, Politik, Gesellschaft

**Beck**

<http://rsw.beck.de>

Wilhelmstraße 9, 80801 München

Programm: Literatur, Biographien, Geschichte, Literatur- und Sprachwissenschaft, Naturwissenschaften, Umwelt, Philosophie, Politik, Moderne Gesellschaft, Zeitgeschehen, Psychologie, Medizin, Religion, Theologie

**Beltz**

<http://www.beltz.de>

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

Programm: Pädagogik, Frühpädagogik, Pflege, Psychologie, Weiterbildung, Ratgeber, Kinder- und Jugendbücher

**Compact**

<http://www.compactverlag.de>

Züricher Straße 29, 81476 München

Programm: Wissen, Compact Silverline, Sprachen, Schülerhilfen, Lernhilfen, Ratgeber

**Cornelsen Verlag GmbH & Co.**

<http://www.cornelsen.de>

Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin

Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung

**edition text + kritik**

<http://www.etk-muenchen.de>

Postfach 80 05 29, 81605 München

Programm: Literaturwissenschaft, Literaturkritik, Literaturgeschichte, Frühe Texte der Moderne, Literatur zu Musik und Film, Cinegraph

**Fabouda**

<http://www.fabouda.de>

Kaineweg 10, 37181 Hardegsen

Programm: Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache

**Fachverband Deutsch als Fremdsprache**

<http://www.fadaf.de>

Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

Deutscher Akademischer Austauschdienst. Referat 221. Kennedyallee 50. 53175 Bonn

Programm: Materialien Deutsch als Fremdsprache

**Wilhelm Fink**

<http://www.fink.de>

Jühenplatz 1-3, 33097 Paderborn

Programm: Kulturwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Soziologie, Literatur-

wissenschaft, Medienwissenschaft, Politikwissenschaft

**Francke**

<http://www.narr.de>

Dischingerweg 5, 72070 Tübingen

Programm: Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Geschichte, Soziologie, Politologie, UTB

**Gardez!**

<http://www.gardez.de>

Richthofenstr. 14, 42899 Remscheid

Programm: Juristische Fachliteratur, Film und Filmwissenschaft, Bücher zu Brasilien, Belletristik, Krimis, Philosophie

**VUB Printmedia; Abt. Gildeverlag**

<http://www.gilde.de>

Postfach 27 02 09, 50509 Köln

Programm: Lehrwerke und Zusatzmaterialien Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche

**Goethe-Institut**

Zentralverwaltung, Postfach 10 04 19, 80604 München

**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«

**Hanser**

<http://www.hanser.de>

Postfach 86 04 20, 81631 München

Programm: Literatur, Kinderbuch, Computer, Wirtschaft, Technik, Lehrbuch

**Haupt**

<http://www.haupt.ch/>

Falkenplatz 14, 3012 Bern

Programm: Wirtschaft/Recht, Pädago-

gik/Soziales, Natur/Umwelt, Kunsthandwerk, Haupt bei UTB, Zeitschriften

### **Max Hueber**

<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

### **Verlag für Interkulturelle Kommunikation IKO**

<http://www.iko-verlag.de>

Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt a. M.

Programm: Wissenschaftliche Literatur und Sachbücher zum Verhältnis Dritte Welt – Industrienationen, zu Ausländern in der BRD, Pädagogik, Ökologie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Forschungs- und Kongreßberichte

### **Institut für Deutsche Sprache (IDS)**

<http://www.ids-mannheim.de>

Postfach 10 16 21, 68016 Mannheim

Programm: Studien zur deutschen Sprache, Schriften des IDS, Jahrbücher des IDS, Deutsch im Kontrast, Phonai, Studienbibliographien, Deutsches Fremdwörterbuch, Frühnd. Wörterbuch, amades, Germanistische Sprachwissenschaft, Linguistische Datenverarbeitung, Deutsche Sprache, Sprachreport, Deutsch/Japanisch, Deutsch in Europa, Forschungsberichte, Heutiges Deutsch, LDV-Info, Mitteilungen, Sprache der Gegenwart, Vergleichende Grammatiken

### **IUDICIUM Verlag GmbH**

<http://www.iudicium.de>

Postfach 70 10 67, 81310 München

Programm: Deutsch als Fremdsprache, u. a. »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache«, »Info DaF«, Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft; Programmschwerpunkte: Japan und Ostasien (Sachbuch, Wissenschaft, Literatur, Sprache, Kunst), Zeitschriften

### **Ernst Klett International**

#### **Klett Edition Deutsch**

<http://www.klett-verlag.de>

Postfach 10 60 16, 70049 Stuttgart

Programm: Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache für Schule, Hochschule und im Beruf. Hauptwerke: Stufen International, Sichtwechsel, Sprachbrücke, Mit uns leben, Das Deutschmobil, die Zeitschrift Fremdsprache Deutsch u. v. m. Außerdem weltweiter Vertrieb aller Werke der Klett-Verlage

### **Königshausen & Neumann**

<http://193.19.160.102/intern/relaunch/>

Postfach 6007, 97010 Würzburg

Programm: Philosophie, Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

### **Peter Lang, 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**

<http://www.langenscheidt.de>

Postfach 40 11 20, 80711 München

Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung; Deutsch als Fremdsprache; Wörterbücher, Sprach-

kurse auf Audiokassette und -CD, Video und CD-ROM

### **Gunter Narr**

<http://www.narr.de>

Postfach 25 67, 72015 Tübingen

Programm: Geisteswissenschaften, speziell Sprach- und Literaturwissenschaften (Romanistik, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Indogermanistik), Semiotik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Fachzeitschriften; ausgewähltes literarisches Programm

### **Max Niemeyer**

<http://www.niemeyer.de>

Postfach 21 40, 72011 Tübingen

Programm: Linguistik und Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Anglistik, Medienwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Judaica, Lehr- und Studienbücher, Monographien, Zeitschriften

### **Olms**

<http://www.olms.de>

Hagentorwall 7, 31134 Hildesheim

Programm: Altertumswissenschaft, Anglistik, Germanistik, Geschichte, Geschichte der Naturwissenschaften, Judaica, Kulturwissenschaft, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Olms Neue Medien, Orientalistik, Pädagogik, Philosophie, Religion, Sprachwissenschaft, Wirtschafts- und Politikwissenschaft

### **Erich Schmidt**

<http://www.ESV.info>

Genthiner Straße 30 G, 10785 Berlin; Postfach 30 42 40, 10724 Berlin

Programm: Philologisch-geisteswissenschaftlicher Verlagsbereich: Philologie, Linguistik, Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Philosophie, Volkskunde

### **Schneider Verlag Hohengehren**

<http://www.pädagogik.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, Brigitte Narr**

<http://www.stauffenburg.de>

Postfach 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**

<http://www.utb.de>

Postfach 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 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, Sprachwis-

senschaft; Programm »Edition Schindele«: Behinderten-Literatur

**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

## Über die Autoren/Abstracts

*Andreas Gross*

1979–1986 Studium der Germanistik und Amerikanistik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt a. M.. 1982/83 Stipendiat des DAAD an der University of Massachusetts in Amherst, USA. 1. und 2. Staatsexamen. 1988–1991 DAAD-Lektor an der University of Stirling, Schottland. 1993–1999 Studienrat an der Gesamtschule Detmold. 1995–1999 abgeordneter Studienrat im Hochschuldienst an der Universität Bielefeld; Schwerpunkt: Fremdsprachendidaktik. Seit 1999 Landesprogrammlehrer am Lehrerkolleg der Jagiellonen-Universität in Krakau. 2004 Promotion im Bereich DaF/Landeskunde.

*Sylvia Fischer*

Studium der Germanistik, Romanistik und DaF an der Universität Augsburg, 1995–98 Deutschlehrerin an verschiedenen italienischen Gymnasien und freiberufliche Übersetzerin; ab 1998 Tätigkeit als Lektorin am Studiengang »Lingue e Culture Europee« der Universität Modena; Prüferin für das Österreichische Sprachdiplom. Befasst sich mit Didaktik im Rahmen der LehrerInnenfortbildung und promoviert derzeit zum Thema *Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischsprachiger Studierender in Deutsch als Fremdsprache*.

*Minna Maijala*

Geb. 1971, Dr. phil.; Studium der Germanistik, Skandinavistik, Geschichte, Pädagogik, Politologie und Marketing an der Universität Jyväskylä, Finnland; Promotion 2003 in Germanistik an der Universität Jyväskylä; seit 2004 Lektorin für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Turku, Finnland. Forschungsschwerpunkte: Lehrwerkforschung; Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.

*Gisela Tütken*

1954–1960 Studium der Fächer Geschichte und Romanistik an der Freien Universität Berlin. 1960–1962 Gymnasiallehrerausbildung in Berlin. 1962–1965 DAAD-Lektorin für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Montpellier. 1965–1970 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Unesco-Institut für Pädagogik in Hamburg. 1975–2004 Dozentin am Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Georg-August-Universität Göttingen (1988–1995 Leiterin des Lehrgebiets).

Didaktisch-methodische Schwerpunkte der Spracharbeit: Sprechen, Textarbeit, Schreiben, Wortschatzarbeit, Wissenschaftssprache und Literaturvermittlung

<p><i>Info DaF 33, 1 (2006), 3–12</i></p> <p><b>Sylvia Fischer: »An der Uni ist alles ganz anders«. Warum Deutsch lernen ein Kulturbruch sein kann</b></p> <p>In diesem Beitrag soll verdeutlicht werden, inwiefern kulturbedingte Lerntraditionen zu einem Kulturbruch führen können. Wenn deutschsprachige Lehrende Studierende anderer Länder mit Methoden konfrontieren, die deren Erwartungen in Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache nicht entsprechen bzw. enttäuschen, kann es zu Lehr/Lernstillkonflikten kommen, die das Lernen langfristig beeinträchtigen. Am Beispiel eines immersiven Unterrichtsmodells der Universität Modena soll gezeigt werden, an welchen Punkten sich dieser Kulturbruch vollzieht und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind. Die Ergebnisse stützen sich auf <i>Subjektive Theorien</i> Studierender des dritten Studienjahrs zum Thema »Sprechen in der Fremdsprache Deutsch«.</p>	<p><i>Info DaF 33, 1 (2006), 13–30</i></p> <p><b>Minna Maijala: Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus</b></p> <p>In diesem Beitrag wird die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für DaF am Beispiel des Nationalsozialismus behandelt. Zunächst setzt sich der Beitrag mit den Darstellungsweisen von Geschichte im Fremdsprachenunterricht auseinander. Wenn das Deutschlandbild sich auch in ständiger Veränderung befindet, so schwebt nach wie vor die Zeit des Dritten Reiches über seiner Entstehung. Schwierigkeiten, die dunklen Seiten der deutschen Geschichte im Unterricht zu behandeln, sind daher auch hier Thema. Im empirischen Teil werden Beispiele aus britischen, finnischen, französischen und norwegischen Lehrwerken für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II analysiert. Ziel der erfolgreichen Auswahl der Länder ist, Lehrwerke aus verschiedenen Ländern zu untersuchen, die nicht von vornherein als vergleichbar erscheinen.</p>
<p><i>Info DaF 33, 1 (2006), 52–90</i></p> <p><b>Gisela Tiitken: Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands</b></p> <p>Ausgehend von diversen Gründen für die Einbeziehung von (fiktionaler) Literatur in den DaF-Unterricht an der Hochschule wird (begründet) für die Behandlung von deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (einschließlich der interkulturellen Literatur) plädiert und unter Verbindung von Fragestellungen des rezeptions-theoretischen und des poststrukturalistischen Ansatzes ein didaktisch-methodisches Rahmenkonzept für die unterrichtspraktische Gestaltung von Literaturunterricht an einer ausländischen (z. B. russischen) Hochschule entwickelt. Eine nach Sachgebietspunkten gegliederte Auswahlbibliographie ermöglicht eine selbständige Vertiefung der Thematik.</p>	

*Info DaF* 33, 1 (2006), 31–51

**Andreas Gross: »Ich kenne die Deutschen zu wenig, um mich vor ihnen zu fürchten.« Einstellungen polnischer Studierender gegenüber Polen und Deutschen**

Der vorliegende Artikel stellt die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den persönlichen Einstellungen polnischer Studierender gegenüber Deutschen und Polen vor. Dabei wurden im Jahr 2001 insgesamt 400 Studierende des ersten Studienjahrs kurz nach Aufnahme des Deutschstudiums an 12 Lehrerkollegs in Süd- und Südpolen erfaßt. Gerade die Ermittlung von Kulturkontrasten, die im Rahmen eines interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts eine Schlüsselrolle spielt, öffnet den Blick auf möglicherweise existierende Auto- und Heterostereotypisierungen seitens der Lernenden, die dann im Unterricht aufgegriffen und thematisiert werden können. Die durch eine offene Fragefassung gewonnenen Äußerungen werden dargestellt, kategorisiert und

interpretiert. Kategorisierungen umfassen beispielsweise die Themenbereiche Wirtschaft und Materielles; Alltag, Familie, Kinder und Jugendliche; Politik, Nationalismus und Faschismus; Ausländer; osteuropäische Nachbarn. Dabei wird auch der Versuch unternommen, die Korrelation zwischen diesen Themengruppen und der Länge des jeweiligen Deutschlandaufenthaltes zu erkunden.