

HANS WERNER HUNEKE/WOLFGANG STEINIG: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 1997 (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 34). ISBN 3-503-03779-9. 238 Seiten, DM 29,80.

GERTRAUDE HEYD: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Narr 1997 (= Narr Studienbücher). ISBN 3-8233-4962-7. 218 Seiten, DM 34,80.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat sich mittlerweile an vielen Universitäten im deutschen Sprachraum als neues Studienfach und neue wissenschaftliche Disziplin mit eigenem Gegenstand und eigenen Forschungsmethoden etabliert, so daß ein gewisser Bedarf an einführenden Darstellungen der inhaltlichen und methodischen Problembereiche des Faches entstanden ist, vor allem als Orientierungshilfen für Studierende. Eine Reihe derartiger Einführungen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten liegt bereits seit einigen Jahren vor, exemplarisch sei an die Bände von Henrici/Riemer (Henrici/Riemer 1994) und Rösler erinnert (vgl. Rösler 1994). Gerade an dem Buch von Rösler, das in der renommierten "Sammlung Metzler" erschienen ist, läßt sich eine ganz neue Tendenz erkennen: Über die üblichen Lehrbuchverlage hinaus scheinen jetzt auch verstärkt andere, traditionell eher literatur- oder auch sprachwissenschaftliche Verlage auf das Fach aufmerksam zu werden und hier gewisse Marktchancen zu wittern, die sich vor allem aus der weltweiten Verbreitung von DaF-Publikationen ergeben. Nicht zuletzt solchen ja keineswegs ehrenrührigen Überlegungen könnten sich die beiden hier zu besprechenden Bände aus den Verlagen Erich Schmidt in Berlin und Günter Narr in Tübingen verdanken: mit den "Grundlagen der Germanistik" bzw. den "Narr Studienbüchern" erscheinen beide in gut etablierten und anerkannten Verlagsreihen, die bisher eher Publikationen aus den traditionellen Teildisziplinen der Germanistik vorbehalten waren. Ob man darin einen Kolonisierungsversuch der traditionellen Germanistik gegenüber einer gefährlich werdenden Konkurrenz oder eher eine begrüßenswerte Anerkennung des neuen Faches sehen soll, sei dahingestellt.

Die Einführung von Hans-Werner Huneke und Wolfgang Steinig "wendet sich an angehende Lehrer des Faches Deutsch als Fremdsprache sowie an praktizierende Kolleginnen und Kollegen im In- und Ausland" (7), es will den angesprochenen Personenkreis mit dem aktuellen fachlichen Diskussionsstand vertraut machen und darüber hinaus insbesondere die Möglichkeiten des Theorie-Praxis-Bezugs im Fach diskutieren. Das Buch gliedert sich in fünf unterschiedlich umfangreiche Kapitel, die die fünf Teilaspekte des Unterrichtsprozesses wiedergeben: den Lerner, den Prozess des Lernens bzw. Erwerbens einer Zweitsprache, den Lerngegenstand, nämlich die deutsche Sprache und Kultur, den Fremdsprachenunterricht selbst sowie die Lehrperson. Die Aufeinanderfolge der Kapitel könne man sich im Bild einer Brücke vorstellen, die von beiden Seiten, also vom Lerner und vom Lehrer her, betreten werden könne (vgl. 7); die Kapitel sollen demnach - trotz der inneren Logik des Aufbaus - relativ selbständig und für sich gelesen werden können.

Die Systematik des Aufbaus scheint auf den ersten Blick höchst originell, erweist sich aber beim weiteren Lesen als ein zu starres Korsett, in das die Gegenstände und Teilbereiche des

Faches gezwungen werden, was diesen - wie noch zu zeigen sein wird - häufig nicht gut bekommt. Die von den Autoren gewählten Aufbauprinzipien haben zudem zur Folge, daß einige der Kapitel bzw. Teilkapitel nicht von der Sache, sondern ausschließlich von der Systematik des Aufbaus motiviert sind, während andere Teilbereiche, die hätten erwähnt werden sollen, der Systematik zum Opfer fallen.

Die Problematik des Aufbaus wird gleich im ersten Kapitel deutlich, das dem Lerner gewidmet ist. Hier geht es um die individuellen Faktoren der Lernenden, die das Lernen bzw. Erwerben einer Fremd- oder Zweitsprache beeinflussen: Alter, Motivation, Sprachlerneignung, persönliche Lernstile usw. Im zweiten Kapitel werden dann die wichtigsten Theorien des Zweitspracherwerbs diskutiert, nämlich die Kontrastive Analyse, die auf Chomskys LAD-Postulat aufbauende Theorie vom Spracherwerb als kognitiv-modularem Prozeß und die Lernalters-Hypothese. Es ist m.E. von der Sache her nicht begründet und nicht sinnvoll, den Aspekt der individuellen Einflußfaktoren aus der Diskussion der Zweitspracherwerbshypothesen herauszunehmen und diesen vorzuschalten, verdanken die empirischen Studien zur Erforschung individueller Faktoren ihre Entstehung doch gerade dem Bedürfnis nach Überprüfung bzw. Präzisierung der vorliegenden Theorien zum Zweitspracherwerb. Was die Darstellung dieser Theorien bzw. Hypothesen im zweiten Kapitel angeht, so läßt sich eine gewisse Fixierung der Autoren auf die Chomsky-Schule nicht übersehen, was seinen Ausdruck etwa darin findet, daß sie die Generative Transformationsgrammatik als die "bis heute [...] einflußreichste linguistische Theorie" (23) bezeichnen, was im Jahre 1997 und insbesondere im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache doch etwas übertrieben anmutet. Auch die Darstellung der Lernaltershypothese (25 ff.) ist offensichtlich von dem Bemühen geprägt, an der alten Erwerbsequenzhypothese doch festzuhalten, sie jetzt aber mit der Begrifflichkeit der Lernaltershypothese neu zu legitimieren. Das eigentlich Neue am Konzept der Lernaltershypothese, nämlich die prinzipielle Offenheit und vor allem Individualität der Lernaltershypothese, geht dadurch aber gerade verloren. Als "Befreiungsschlag" (26), wodurch die Auseinandersetzung zwischen Behavioristen und Chomsky-Anhängern innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung auf eine neue Ebene gehoben worden wäre, wie die Autoren meinen, erscheint die Lernaltershypothese in ihrer Darstellung nun gerade nicht, eher schon als zusätzliches Argument zugunsten der Chomsky-Linie.

- 3 -

Zu welchen merkwürdigen Folgen die von Huneke/Steinig gewählte Systematik ihrer Einführung führt, kann man nirgendwo besser studieren als am dritten Kapitel, das dem eigentlichen Gegenstand des DaF-Unterrichts gewidmet ist, der deutschen Sprache und Kultur. Hier geht es zunächst um die Stellung und Verbreitung des Deutschen als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache in der Welt, unter dem Titel *Soziolinguistik des Deutschen* um regionale und soziale Varietäten, um *Merkmale der deutschen Standardsprache*, um Landeskunde und schließlich auch um die deutschsprachige Literatur. Das ganze Kapitel wirkt eher wie eine Systematik der Germanistik auf Volkshochschulniveau und scheint in der vorliegenden Form für eine Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache entbehrlich. Es mag noch einen gewissen Sinn machen, über regionale und soziale Sprachvarietäten des Deutschen etwas zu erfahren, aber warum z.B. kein Wort über die im Rahmen von Deutsch als

Fremdsprache immer wichtiger werdenden Fachsprachen in diesem Zusammenhang zu finden ist, bleibt unverständlich. Auch der tiefere Sinn der äußerst knappen Überblicksdarstellungen über Teilbereiche der deutschen Standardsprache wie Phonologie, Morphologie, Syntax usw. erschließt sich dem geneigten Leser nicht. Daß Huneke/Steinig beim Thema "Pragmatik" versuchen, ausgehend von den Griceschen Kooperationsprinzipien kulturspezifische Kommunikationsregeln im Deutschen zu formulieren und dabei nicht vor reichlich verbrauchten Klischees zurückschrecken ("Sie [die Deutschen, C.A.] bevorzugen die eindeutige Aussage, sie meinen 'ja', wenn sie 'ja' sagen und 'nein', wenn sie 'nein' sagen; manchmal auch dann, wenn dies den Gesprächspartner verletzen könnte" [48]), sei nur am Rande vermerkt. Die ganze Absurdität des mit den Aufbauprinzipien dieser Einführung einhergehenden Systemzwangs kommt aber dann im Kapitel 3.5 *Deutschsprachige Literatur* zum Vorschein. Hier nämlich liefern Huneke/Steinig eine Gesamtdarstellung der deutschsprachigen Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart auf zwei Seiten! Diese wird dann zwar mit dem Abdruck von aktuellen Bestsellerlisten aus dem *Spiegel* konterkariert, aber weder dies noch die anschließende Kurzdarstellung der interkulturellen Germanistik und der Überlegungen zum Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht können dieses unsägliche Kapitel retten. Hier waren die Autoren offensichtlich überfordert, was auch daran zu erkennen ist, daß sie einen mir nicht bekannten "Alfred Tumat" (68) neben Alois Wierlacher und Dietrich Krusche zum Mitbegründer der interkulturellen Germanistik erheben, wobei wahrscheinlich eine Verwechslung mit dem Karlsruher Germanisten Bernd Thum vorliegt. Ein bescheidener Vorschlag sei an dieser Stelle erlaubt: Bei einer eventuellen Neuauflage sollte der ganze Aufbau einschließlich des schönen "Brücken"-Bildes neu überdacht werden, vor allem aber muß das Kapitel 3.5 völlig neu geschrieben oder einfach gestrichen werden. In der vorliegenden Form hätte das Kapitel niemals erscheinen dürfen.

- 4 -

Der Ärger über die Zumutungen des dritten Kapitels legt sich dann bei der Lektüre des vierten und bei weitem umfangreichsten Kapitels schnell wieder. Hier geht es nämlich endlich um das, was Studierende und Lehrende des Faches Deutsch als Fremdsprache wohl am meisten interessiert: um den Unterricht. Nach einem einführenden Abschnitt, in dem Huneke/Steinig verschiedene Ansätze einer Annäherung der unterrichtlichen Lernumgebung an 'natürliche' Erwerbssituationen diskutieren, kommen die "zentralen Lernbereiche" zur Sprache: die vier Grundfertigkeiten sowie grundlegende sprachliche Fähigkeiten wie Aussprache, Grammtik und Wortschatz. Die Autoren geben hier, wie es sich für eine Einführung gehört, den gegenwärtigen Stand der Diskussion wieder, lediglich bei der Grundfertigkeit Sprechen hätte man sich die Einbeziehung sprechwissenschaftlicher Ansätze gewünscht, wie sie Edith Slembek oder Roland Forster jüngst vorgelegt haben. Im Abschnitt 4.4 werden die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts anhand der ihnen korrespondierenden Lehrwerkgenerationen beschrieben und am Ende in einer nützlichen synoptischen Tabelle noch einmal vergleichend einander gegenübergestellt. Was man hier allerdings vermißt, wäre ein Unterkapitel zur Analyse von Lehrwerken, stellt dies doch einen wichtigen Bereich der Ausbildung von DaF-Lehrenden dar. Weitere Teilkapitel behandeln den Einsatz verschiedener Medien im DaF-Unterricht, die Möglichkeiten des Computers als Werkzeug, als Kommunikationsmittel und als Lernmittel, die Unterscheidung von Übungen und Aufgaben, insbesondere im Hinblick auf eine anzustrebende Autonomie der Lerner, das Problem der

Korrektur und schließlich Tests und Prüfungen. Dieses vierte Kapitel steht auf einigermaßen sicherem Boden und leistet im wesentlichen das, was von einer Einführung verlangt werden sollte: in wichtige Teilbereiche des Faches tatsächlich einzuführen.

Dies gilt wiederum weniger vom fünften Kapitel, das der Person des Lehrenden gewidmet ist und in eher essayistischer Form die Diskrepanz zwischen traditioneller Lehrerrolle und den verschiedenen Ansätzen einer methodischen Innovation im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Die Autoren beklagen die in der Tat häufige Erfahrung, daß sich der traditionelle Lehrer-Habitus in Bildungsinstitutionen im In- und Ausland immer wieder gegen alle innovativen Bemühungen und Tendenzen durchsetzt, und sie verweisen in diesem Zusammenhang zu recht auf die Beharrungstendenzen der Institutionen und die Erwartungen der Lernenden an Auftreten und Verhalten der Lehrenden. Was hier aber fehlt, wäre eine genauere Differenzierung der Begriffe 'Tradition' und 'Innovation', die auch die Unterschiedlichkeit kulturell bedingter Lerntraditionen einbeziehen würde. Es gibt nicht *die* Tradition schlechthin, und ebensowenig ist es gerechtfertigt, didaktische und methodische Innovationen als grundsätzlich überlegen einzuordnen. Auch die angeblich so viel besseren und wissenschaftlich gestützten neuen Methoden müssen auf ihre Eignung in konkreten Lernumgebungen erst geprüft werden und werden sich in unterschiedlichen Situationen als unterschiedlich brauchbar erweisen.

- 5 -

Schlüsselqualifikationen wie Kreativität und Teamfähigkeit beispielsweise, die in der westlichen Welt einen hohen Rang einnehmen und die in innovativen didaktischen Konzeptionen auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts daher eine große Rolle spielen, mögen in anderen, weniger stark individualisierten Regionen, etwa in China oder in Afrika, auf der gesellschaftlichen Werteskala weiter unten angesiedelt sein und daher auch in den Bildungsinstitutionen der betreffenden Länder eine untergeordnete Rolle spielen. Vielleicht haben ja auch traditionelle Unterrichtsmethoden ihre Gründe, vielleicht haben sie gelegentlich auch gute Erfolge vorzuweisen. Diesen Eindruck kann man jedenfalls gewinnen, wenn man das im allgemeinen hohe sprachliche Niveau von Fremdsprachenlernern in Osteuropa, wo bekanntlich eher frontal und traditionell unterrichtet wird, mit dem anderer, nicht zuletzt auch westlicher Länder vergleicht. Wie dem auch sei, sicher scheint mir, daß man den Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache, die für eine Lehrtätigkeit auch im Ausland vorbereitet werden, keinen Gefallen tut, wenn man sie derart einseitig auf innovative Methoden und einen alternativen Lehrerhabitus festlegt, wie dies bei Huneke/Steinig zumindest zwischen den Zeilen zum Ausdruck kommt. Es ist nicht die Aufgabe deutscher Auslandslehrkräfte, die Bildungsinstitutionen der ganzen Welt auf Trab zu bringen und sie mit den Segnungen der neuesten deutschen Unterrichtsmethoden vertraut zu machen. Wichtiger als die Frage, was man den verbreiteten Vorbehalten gegenüber innovativen Unterrichtsformen entgegensetzen kann (vgl. 195), wäre m.E. eine kritische Reflexion über die eigene Rolle als deutsche(r) Lehrer(in) oder Lektor(in) gewesen, die nicht nur die Frage stellt: wie kann ich die einheimischen Kolleg(inn)en von meinen neuen Ideen überzeugen, sondern auch die Frage: wie kann ich mich selbst an die gegebene Situation anpassen? Davon ist bei Huneke/Steinig leider nicht die Rede, und hier bleiben sie deutlich hinter dem erreichten Stand der Diskussion zurück.

Im Anhang des Buches finden sich fünf exemplarische Unterrichtssituationen auf unterschiedlichen Niveaus und für unterschiedliche Zielgruppen sowie eine Auswahl von Arbeitsmitteln, die nicht nur konkrete Unterrichtsmittel wie Lehrmaterialien und Wörterbücher umfaßt, sondern etwa auch die einschlägigen Fachzeitschriften auflistet. Es sei immerhin positiv vermerkt, daß sich in dieser Liste auch unsere *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* befindet, die aber nicht als DaF-spezifisch eingeordnet wird. Im einzelnen mag man sich fragen, warum etwa unter dem Stichwort 'Sprechen' das völlig veraltete und eher peinliche Buch *Der eine und der andere* von Helmut Müller noch einmal aufgeführt wird und warum beim Thema 'Grammatik' der sehr brauchbare Band *Grammatik mit Sinn und Verstand* von Rug/Tomaszewski fehlt.

- 6 -

Alles in allem kann ich die Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache von Huneke/Steinig meinen Studierenden allenfalls bedingt empfehlen. Das Hauptproblem des Buches - dies dürfte deutlich geworden sein - ist der nicht überzeugende Aufbau. Die Autoren wären bei weitem besser beraten gewesen, wenn sie das im Unterricht mittlerweile fast selbstverständlich gewordene Prinzip des Adressaten- oder Lernerbezugs auch bei ihrem Buch stärker beachtet hätten und weniger einer sachorientierten Systematik gefolgt wären. Dann hätten Peinlichkeiten wie das 3. Kapitel vermieden werden können, und dann wäre es auch möglich gewesen, die für unser Fach so zentralen begrifflichen Differenzierungen wie beispielsweise die zwischen Fremd- und Zweitsprache nicht - wie es jetzt leider der Fall ist - schlicht als bekannt vorauszusetzen (vgl. 12 und 38), sondern sie systematisch einzuführen und zu erläutern. In der vorliegenden Form jedenfalls erfüllt der Band die Erwartungen an eine Einführung nur zum Teil.

Im Gegensatz zu Huneke/Steinig ist das zweite hier zu besprechende Buch *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)* von Gertraude Heyd deutlich von dem Bemühen geprägt, den allerneuesten Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion wiederzugeben. Das Buch, das im übrigen schon den Regeln der neuen Rechtschreibung folgt, wendet sich, wie es im Vorwort heißt, an zwei Gruppen:

1. ausländische Deutschlehrer(studenten) im In- und Ausland, denen es den Zugang zu der Materie sprachlich und materiell erleichtern soll und
2. DAAD-Lektoren und Lektoren des Goethe-Instituts im Ausland, an die vielleicht unerwartet von ihren Gastgebern der Wunsch herangetragen wird, auch Deutschlehrer auszubilden (10).

Diese Beschreibung des anvisierten Adressatenkreises ist in mehrfacher Hinsicht irritierend: Wieso nur "ausländische" Deutschlehrer(studenten), warum nicht auch deutsche? Und wieso kann es für DAAD-Lektoren unerwartet kommen, daß sie auch Deutschlehrer ausbilden sollen? Was machen die eigentlich sonst? Bilden sie etwa überall auf der Welt nur Germanisten, d.h. Philologen aus? Die weiteren Ausführungen der Autorin zum Kreis möglicher Interessenten ihres Buches sind dann auf den ersten Blick nicht weniger irritierend:

Aber auch Gymnasiallehrern an deutschen Auslandsschulen, die sich plötzlich [!] mit dem Bereich DaF konfrontiert sehen, Kursleitern an Volkshochschulen, die DaF unterrichten und Lehrern anderer moderner Fremdsprachen vermag es [das Buch, C.A.]

sicher nützliche Denkanstöße und praktische Hilfen zu geben (10).

- 7 -

Wer nach dem gemeinsamen Nenner der hier genannten Fälle sucht, findet diesen in dem leider immer noch zu beklagenden Mißstand, daß allzu viele Leute im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig sind, ohne über eine adäquate Ausbildung zu verfügen. Seien dies nun DAAD-Lektoren, die sich an ihrer deutschen Universität mit den letzten Verästelungen der zeitgenössischen Rilke-Rezeption beschäftigt haben und nun plötzlich an einer ausländischen Hochschule Deutschlehrer ausbilden sollen, oder seien es deutsche Gymnasiallehrer mit der Facultas für Deutsch als Muttersprache, die nun als Entsandte der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen oder auch als Bundesprogrammlehrkräfte an einer ausländischen Schule Deutsch als Fremdsprache unterrichten sollen, ohne dies vorher jemals getan oder sich theoretisch mit dem Thema befaßt zu haben. Diesen Mißstand macht Heyd sich zunutze, indem sie den angesprochenen Personenkreis mit Hilfe ihres Buches sozusagen nachqualifizieren will. Inwieweit das mit diesem Buch gelingen kann, wird man sehen.

Das Buch will ausdrücklich keine Einführung in das Fach im engeren Sinn sein, sondern "Aufbauwissen" über die Gegenstände des Faches vermitteln. Es baut in der Tat auf das schon 1990 erschienene Buch *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* der Autorin auf. Grundlegende Themen wie Zweitspracherwerbsforschung, die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts oder Lehrwerkanalyse finden sich daher in dem neuen Buch nicht mehr, denn sie gehören zum Grundwissen und waren Gegenstand des früheren Bandes. Eine besondere Rolle spielen in dem neuen Buch die derzeit vieldiskutierten Lerntheorien der kognitiven Wissenschaften und des radikalen Konstruktivismus, auf die im Rahmen der Fremdsprachendidaktik vor allem Dieter Wolff aufmerksam gemacht hat. Diese Theorien und ihre Implikationen für den Fremdsprachenunterricht werden von Heyd ausführlich und vergleichend dargestellt. Unklar bleibt allerdings, warum sie dies auf zunächst drei Kapitel verteilt, dann ein Kapitel zu Landeskunde und interkultureller Kompetenz dazwischenschiebt und schließlich im fünften Kapitel (*Lernen und Üben im autonomen Klassenzimmer*) doch wieder auf die didaktischen Konsequenzen der kognitiven Lerntheorien zurückkommt, nämlich das Prinzip der Lernerautonomie und dessen konkrete Umsetzung. Hier kommen neue Ansätze eines autonomen Lernens wie der aufgabenorientierte und der projektbezogene Unterricht, die Simulation globale von Rattunde und das Storyline-Konzept von Bell zur Sprache, auch von Möglichkeiten eines Selbstlernens von Grammatik und vom Beitrag des Computers zum autonomen Lernen ist die Rede. Im dazwischengeschobenen Landeskunde-Kapitel (wieso ist Landeskunde Aufbauwissen, wieso gehört sie nicht zum Grundwissen?) werden der Begriff der interkulturellen Kompetenz und der interkulturelle Ansatz der Landeskunde diskutiert, Müllers Ansatz einer "kulturkontrastiven Wortschatzdidaktik" und Oksaars "Kulturem"-Theorie werden ausführlich erörtert.

- 8 -

Den größten Teil des Buches nehmen jedoch die Darstellungen der aktuellen Diskussionen um die rezeptiven und produktiven sprachlichen Fertigkeiten ein, wobei Heyd allerdings bei den

rezeptiven Fähigkeiten nicht so sehr an den traditionellen Grundfertigkeiten Hörverstehen und Leseverstehen interessiert ist, sondern mehr auf die Rezeption von Bildern (Sehverstehen), Videos (Hör-Seh-Verstehen als "fünfte Fertigkeit") und literarischen Texten eingeht. Im siebten Kapitel schließlich kommen die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben zur Sprache, wobei insbesondere die Ausführungen über das Sprechen interessant sind. Heyd unterscheidet hier die beiden Formen des dialogischen (Gespräch) und monologischen (Rede) Sprechens, innerhalb dieser Formen wird dann weiter differenziert: Beschreiben, Berichten, Kurzvortrag, halbfreie und freie Rede beim monologischen, informelle Gespräche, genormtere Sachgespräche, Debatte, Diskussion und Argumentation beim dialogischen Sprechen werden einzeln dargestellt, Möglichkeiten des Übens dieser Gesprächs- bzw. Redeformen werden erörtert. Etwas problematisch ist allerdings der mehrfach wiederholte Hinweis der Autorin, es gehe beim Üben etwa des Debattierens oder des Argumentierens nicht um diese Gesprächsformen selbst, sondern immer um "die Entwicklung des freien Sprechens" (167). So wichtig die Entwicklung des freien Sprechens als eines Sprechens ohne die üblichen Vorgaben bezüglich Inhalt und sprachlichem Material zweifellos ist, so wenig überzeugend erscheint mir die hier vorgenommene Unterordnung. Gerade wenn man die Einbeziehung rhetorischer Kommunikation in den traditionellerweise als 'Sprechfertigkeit' oder 'Konversation' praktizierten Unterricht fordert, wie Heyd dies im Anschluß an Geißner tut (vgl. 158 f.), sollte das Lehrziel auch entsprechend erweitert werden. Nicht mehr um eine mehr oder weniger unstrukturierte 'Sprechfertigkeit' kann es gehen, sondern um die Entwicklung einer umfassenderen mündlichen Kommunikationsfähigkeit; diese aber bezieht die Beherrschung grundlegender Regeln unterschiedlicher Textsorten der mündlichen Kommunikation ein, das heißt: es geht immer auch darum zu lernen, in der Fremdsprache zu diskutieren, zu argumentieren oder eine freie Rede zu halten.

Trotz derartiger sich auf einzelnes beziehender Einwände ist der Gesamteindruck des Buches von Gertraude Heyd auf den ersten Blick positiv. Es liefert einen brauchbaren Überblick über eine Reihe wichtiger Problembereiche des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts und informiert über den aktuellen Stand der Diskussion. Schaut man jedoch genauer hin, stellt sich die Sache etwas anders dar. Lediglich einige wenige Kapitel wie etwa das über die Entwicklung des Sprechens weisen eine gewisse Eigenständigkeit auf, die meisten Kapitel sind nichts anderes als eine einfache Zusammenfassung neuerer Arbeiten aus dem Fach, wobei die Autorin sich nicht scheut, geradezu wörtlich abzuschreiben oder einzelne Passagen nur geringfügig abzuwandeln.

Dies soll hier nur an einem Beispiel demonstriert werden. Heyd beruft sich im Kapitel 4.2: *Kulturspezifische Bedeutungsvermittlung* auf Bernd-Dietrich Müllers Ansatz einer kontrastiven Semantik und landeskundlichen Wortschatzvermittlung, wie er zuletzt vor allem in Band 8 der Fernstudieneinheiten des Goethe-Instituts vorgelegt wurde (vgl. Müller 1994). Am Ende des Kapitels gibt Heyd zwar unter "Lektürehinweise" insgesamt sieben Titel an, in Wahrheit ist das Kapitel aber nichts anderes als eine Kompilation einiger Abschnitte aus der Fernstudieneinheit von Müller. Die Gliederung der einzelnen "Wege zu einer kulturspezifischen Begriffsbildung" stammt vollständig von Müller, ebenso die Formulierungen, die meist geringfügig abgewandelt werden, ohne daß die Abwandlungen

inhaltlich begründet wären. So heißt es etwa unter dem Stichwort "Konnotationen" bei Heyd:

Bei **Chinese** denken wir in Deutschland an: höflich, lächelnd, leise, zurückhaltend, undurchsichtig - alles Assoziationen, die vielleicht nur Vorurteile sind (48).

Bei Müller steht an der entsprechenden Stelle:

Bei *Chinese* kommen uns in Deutschland Gedanken wie höflich, formell, Lächeln, Pokergesicht..., alles Assoziationen, die vielleicht nur stereotyp sind (Müller 1994, 55).

Gelegentliche Stichprobenvergleiche zwischen den Formulierungen bei Heyd und in ihren Quellen (z.B. den von Heyd herangezogenen Aufsätzen von Dieter Wolff im ersten oder von Bernd Kast im sechsten Kapitel) zeigen, daß es sich hier nicht um einen Einzelfall handelt. Das ganze Buch besteht im wesentlichen aus Zusammenfassungen und Umformulierungen von Arbeiten anderer, ohne daß dies dem Außenstehenden erkennbar wäre (Zitate müssen, da sie ja meist geringfügig abgewandelt werden, offenbar nicht mehr als solche gekennzeichnet werden) und ohne daß der Leser eine über das bloße Abschreiben hinausgehende Eigenleistung der Autorin identifizieren könnte. Eine kritische Auseinandersetzung mit den herangezogenen Quellen fehlt völlig, Heyd beläßt es durchweg bei der bloßen Darstellung und Zusammenfassung der vorhandenen Ansätze, wer von ihr ein kritisches oder auch nur begründetes Urteil erwartet, wird enttäuscht.

- 10 -

An dieser Stelle wird die grundsätzliche Problematik des vorliegenden Buches deutlich, von der oben im Zusammenhang mit dem von der Autorin vor allem angesprochenen Adressatenkreis bereits kurz die Rede war. Den plötzlich und unvorbereitet in Deutsch als Fremdsprache Tätigen soll mit diesem Buch eine Hilfe bei ihrer Arbeit gegeben werden, zu der sie nicht ausgebildet sind, sie sollen über grundlegendes oder - wie in unserem Fall - aufbauendes Wissen verfügen können, das ihnen ihre Arbeit erleichtern soll. Dabei ist mit 'Wissen' offenbar ein weitgehend unkritisches Sammelsurium von Einzelmeinungen und Einzelfakten gemeint, das vom Leser ebenso unkritisch rezipiert und im Unterricht umgesetzt werden soll. Eine tätigkeitsbezogene Ausbildung soll damit, glaubt man der Autorin, ersetzt werden, behauptet sie doch, ihr Buch könne so, wie es ist, "direkt im Unterricht Didaktik/Methodik eingesetzt" (10) werden, etwa im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen für Deutschlehrer(innen) im Ausland. Eine solche Praxis würde den derzeit leider vielfach zu beklagenden Mangel an Professionalität in unserem Fach noch vergrößern und ist daher strikt abzulehnen. Wer im In- oder Ausland Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, insbesondere aber wer deutsche und/oder ausländische Deutschlehrende aus- und weiterbildet, sollte über eine einschlägige Ausbildung, d.h. in der Regel ein abgeschlossenes Studium im Fach Deutsch als Fremdsprache verfügen. Die schnelle Lektüre eines Buches, das einige wenige Teilbereiche des Faches aus zweiter oder dritter Hand präsentiert, kann eine solche professionelle Ausbildung in keinem Fall ersetzen.

Im Rahmen eines Studiums in Deutsch als Fremdsprache können Teile der beiden hier besprochenen Bücher durchaus gewinnbringend eingesetzt werden, beide weisen jedoch erhebliche Mängel auf, die eine Empfehlung der Bücher als Lektüre für Studienanfänger

wenig ratsam erscheinen lassen.

Literatur:

Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider 1994.

Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin u.a.: Langenscheidt 1994 (= Fernstudieneinheit 8).

Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler 1994 (= Sammlung Metzler, Bd. 280).

CLAUS ALTMAYER

Universität des Saarlandes

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]