

Leistung und Grenzen metakommunikativer Elemente in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Dietmar Rösler, Berlin/Freie Universität

0. Statt einer Einleitung

- A: Wir müssen einen Dialog machen.
B: Ich habe keine Zeit.
C: Ich habe keine Lust.
B: Mein Kopf tut weh.
D: Ich hasse Dialoge machen.
A: Und ich habe Hunger. Ich will jetzt etwas essen.

Rall (1984, S. 5)

Metakommunikation als listiges Mittel der Gegenwehr – hier gegen eine Überdosis Dialog?

Lehrer: Was wissen Sie über das grammatische Geschlecht im Deutschen?

Schüler: Das Deutsche unterscheidet die Geschlechter: das Maskulinum, das Femininum und das Neutrum...

Lehrer: Welche Artikel (oder Geschlechtswörter) kennen Sie?

Schüler: Ich kenne den bestimmten und den unbestimmten Artikel...

Trojan (1946, S. 7)

Grammatikerläuterungen mit verteilten Rollen in DaF-Lehrwerken als Schlafmittel?

1. Einschränkungen

- Auf einen weiteren Überblick zur Forschungslage im Bereich Metakommunikation wird verzichtet.¹
- Ich möchte eine theoretische Definition von ‚Metakommunikation‘ umgehen und mit einem an den Rändern offenen Konzept möglichst viel von dem, was in den Lehrwerken zur Versprachlichung unterrichtlicher Interaktion präsentiert wird, einfangen. Am Ende steht dann eine Art extensionale Definition von Metakommunikation in Relation zu der in den Lehrwerken angeführten Welt, verbunden mit der Aufzählung von Desideraten, die in diese Welt gehören sollten, dort aber nicht bzw. zu selten anzutreffen sind.²
- Ich beschränke mich auf Überlegungen zum Bereich *Deutsch als Fremdsprache im Ausland für Erwachsene*, unbeachtet bleibt der gesamte Bereich Deutsch als Zweitsprache und der Bereich DaF im Inland, z. B. bei Ferienkursen o. ä.³ Diese Trennung scheint mir gerade bei einer Beschäftigung mit dem Aspekt

‚meta‘ sehr bedeutsam zu sein, da ihm m. E. im Bereich ‚Fremdsprache/Ausland‘ eine größere Bedeutung zukommt als in Lernkontexten, in denen die Zielsprache außerhalb des Lerninstituts präsent ist.

- Parallel dazu beschränke ich mich bei den ausgewählten Lehrwerken auf solche, deren Vertrieb ‚weltweit‘ organisiert ist. Da derartige Lehrwerke nur in äußerst reduzierter Weise auf Ausgangssprache und -kultur, Sprachlerngewohnheiten etc. eingehen können, kommt der Metakommunikation besondere Bedeutung zu.
- Dabei ist eine *frühestmögliche Befähigung zu metakommunikativem Verhalten* in der Zielsprache erstrebenswert. Aus diesem Grund werden im folgenden hauptsächlich Beispiele aus den ersten Bänden derartiger Lehrwerke angeführt. Lehrmaterialien wie SICHTWECHSEL (HOG/MÜLLER/WESSLING 1984), die Sprachsensibilisierung für „fortgeschrittene Deutschlernende (etwa ab 16 Jahre), die Interesse am Denken und Fühlen und an den Ausdrucksweisen anderer Menschen haben“ (HOG/MÜLLER/WESSLING 1984a, S. 10) betreiben, sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

2. Fragen

Mich interessieren vier Themenkomplexe:

- a) Können in der Fremdsprachlernsituation des Auslands Meta-Elemente zumindest ansatzweise Ersatz für Interaktionen sein, die sich ansonsten durch die zielsprachige Umgebung natürlich einstellen können (dabei spielt sicherlich eine Rolle, ob es sich um sprachhomogene oder -heterogene Gruppen handelt, und ob und wie der Lehrer die Ausgangssprache beherrscht)?
- b) Wie weitgehend sind welche Arten von Metakommunikation auf der Grundstufe ‚weltweiter‘ Lehrwerke vorhanden? Wie systematisch ist Metakommunikation angelegt? Was fehlt?
- c) Bieten metakommunikative Elemente in besonderem Maße Möglichkeiten zur Adaption des Lehrmaterials an die Gegebenheiten vor Ort, auf die die ‚weltweiten‘ Lehrwerke aufgrund ihres geringen Zielgruppenbezuges besonders angewiesen sind, wenn sie nicht völlig an den konkreten Lernenden vorbeiziehen wollen?
- d) Wie verhalten sich lehrwerksbezogene oder freie Verwendungen von metakommunikativen Elementen zu Ansätzen, die Alternativen zur Arbeit mit konventionellem Lehrmaterial propagieren und dies mit individuell oder sozial emanzipatorischen Zielen verbinden?

3. Warum überhaupt Metakommunikation im Unterricht?

Einmal abgesehen von dogmatisch durchgeführtem Unterricht direkt-imitierender Machart hat jedes Fremdsprachenlernen eine metasprachliche Komponente.⁴ Der Unterricht ist voll von Gesprächen oder Belehrungen zu Grammatik, Aussprache

usw., die mehr oder weniger sinnvoll zur Vermittlung der Zielsprache eingesetzt werden.

In diesem Aufsatz soll nun untersucht werden, welche Rolle Metakommunikation, die über derartige metasprachliche Belehrungen und über Unterrichtskommunikation in Imperativen der Art *Lesen Sie bitte* hinausgeht, spielt und spielen könnte. *Über eine derartige metakommunikative Grundausrüstung hinausgehend* wären z. B. die Versprachlichung des Lernprozesses, der Beschreibung und Bewertung des eigenen Kenntnisstandes, der Interaktionen innerhalb der Lerngruppe bzw. der von Lehrenden und Lernenden, der Motivation fürs Deutschlernen, der Erfahrung von Fremdheit, der subjektiven Befindlichkeit beim Lernen (z. B. der Angst, sich lächerlich zu machen und der daraus resultierenden Hemmungen beim freien Sprechen), der Einstellung zum Lehrwerk oder die Erörterung von Korrektheits- und Normvorstellungen.⁵

Für eine stärkere Beachtung des Metakommunikativen kann man mit zwei Argumenten plädieren: a) mit einem, das dessen Beitrag zur Bildung im weitesten Sinne hervorhebt, und b) mit einem, das in ihm eine Chance für die Stärkung natürlicher Interaktionen im Unterricht sieht.

a) Das Bildungsargument

In der allgemeinen Bildungsdiskussion wird der Metakommunikation oft eine emanzipatorische Funktion zugesprochen. Für HILLER-KETTERER/HILLER (1974, S. 268) befreit sie den Schüler vom bloßen Mitmachenmüssen. Außerdem befreit sie Lehren und Lernen aus Paradoxien wie der, gleichzeitig Wertneutralität und Indoktrination zu verkörpern, einen Gegenwartsbezug haben zu wollen und doch auf die Zukunftbedeutung des Gelernten hinweisen zu müssen. Prinzipiell, so die Autoren, hat Unterricht über Unterricht die Möglichkeit,

jede ‚ursprüngliche‘ Intention zu verfremden, damit ihre mögliche Wirkung entweder zu schärfen oder zu brechen, sie gar in ihr Gegenteil zu verkehren. Die allgemeinen Zwecke des Unterrichts werden so auf doppeltem Boden zum Gegenstand eines offenen Diskurses, der in der Schule selbst anfangen kann. (ibd., S. 271).

Für BÖTTCHER et al. (1980, S. 82) ist Metakommunikation die Voraussetzung und das Ziel einer höheren Beteiligung der Schüler an der Planung, Steuerung und Auswertung des Unterrichts und damit eines der wichtigsten Ziele von Schule überhaupt (vgl. ibd, S. 87).

Für den Bereich des hier untersuchten Fremdsprachenlernens scheinen diese ‚hohen‘ Ziele, die so unproblematisch jedoch nicht sind,⁶ nicht allein von Bedeutung: noch nicht weit genug entwickelte Beherrschung der Zielsprache zum jeweiligen Zeitpunkt läßt sie oft als zu ‚abgehoben‘ erscheinen. Will man die *bildende Leistung metakommunikativen Unterrichts* als Argument für dessen Integration in DaF-Lehrwerken hinzuziehen, muß man zeigen können, daß diese *auch auf einer sprachlich elementaren Ebene* zum Tragen kommen kann.

b) Natürliche Interaktion im DaF-Unterricht?

Bei der geringen Zielgruppendifferenzierung weltweit operierender Lehrwerke sind Interaktionen in der Lerngruppe und mit den Lehrenden, ist das Lehrwerk und sind subjektive Befindlichkeiten, Motivationen der Lernenden usw., wie verschieden sie auch konkret sein mögen, die einzigen Gegenstände, von denen die Lehrmaterialmacher annehmen können, daß sie in verschiedener Ausprägung etwas sind, was den Lehrenden und Lernenden in der konkreten Situation natürlich gemeinsam ist. Dadurch werden sie möglicherweise zu einem Gesprächsgegenstand, der nicht von vornherein von den Lernenden als Sprachlernvorwand eingeschätzt wird. *Metakommunikation ist so in der Fremdsprachenlernersituation im Ausland der einzig voraussagbare Gegenstand, der natürliche Kommunikation ermöglichen könnte.* Dies ist eine idealisierende Aussage, die sich nicht mit curricularen und sonstigen Zwängen befaßt, die der Entstehung natürlicher Kommunikation in der Zielsprache entgegenstehen können. Sie ist sehr vorsichtig formuliert, da mit ihr keinesfalls assoziiert werden soll, herkömmliches institutionalisiertes Fremdsprachenlernen könnte durch die Injektion metakommunikativer Elemente ohne weiteres aus den Mauern des Künstlichen ausbrechen.⁷ Auch sehr vorsichtig formuliert lassen sich aus ihr aber noch Konsequenzen für den Unterricht ziehen, auf die im folgenden noch eingegangen werden wird.

Vor eine allgemeine Diskussion der Möglichkeiten, die in lehrwerksgeleiteten und freien Verwendungen von metakommunikativen Elementen im DaF-Unterricht im Ausland stecken können, möchte ich jedoch eine Analyse des IST-Zustandes stellen, eine Bestandsaufnahme dessen, was in DaF-Lehrwerken z. Z. an metakommunikativen Elementen vorhanden ist.

4. Metakommunikative Elemente in DaF-Lehrwerken

Dabei geht es mir nicht um eine mit Signifikanzzahlen abgesegnete Klage der Art, nur so und so wenig Prozent der gesamten Lehrwerkstexte könnten dem metakommunikativen Bereich zugeordnet werden. Ein Durchblättern der gängigen Lehrwerke wird jedem Benutzer zeigen, daß diese Zahl sehr klein sein würde. Ich möchte statt dessen zusammentragen, was schon vorhanden ist und so zeigen, daß insgesamt bereits ein weiter Fächer von metakommunikativen Elementen angesprochen worden ist, der zu systematisieren, ergänzen und stärker in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren ist.⁸

In der ‚akademischen Umgangssprache‘ hat sich zur Bezeichnung von DaF-Lehrwerken ein rechtes Kauderwelsch breitgemacht: eine Buchstabenfolge wie BNS für die Autoren von ‚Deutsch als Fremdsprache‘ steht neben einer Titelnennung wie ‚Deutsch aktiv‘ für ‚Deutsch aktiv‘ oder neben vollen oder teilweisen Autorennennungen wie Schulz/Griesbach oder ‚der Häussermann‘. Im folgenden wird bei einem Lehrwerk jeweils der Titel in Großbuchstaben angegeben; bei der ersten Erwähnung wird in den Anmerkungen die im Literaturverzeichnis auftauchende

Autorenkombination angegeben. Band I des Lehr-/Schüler-/Kursbuches stellt die unmarkierte Form dar; falls es sich um einen Folgeband, ein Arbeits- oder Lehrhandbuch handelt, wird dies zusätzlich angegeben.

Zusammenfassen lassen sich die metakommunikativen Elemente in diesen Lehrwerken zu den Bereichen:

- Motivation fürs Deutschlernen
- Bedingungen des Sprachkurses (Ort, Institution, Wahl vs. Pflicht usw.)
- Angaben zur Person als Lernender
- Interaktion in der Lerngruppe
- Unterrichtskommunikation im engeren Sinne
- Fremdperspektivische Betrachtung des und der Deutschen
- Thema Fremdsprachenkenntnis
- Wie lernt man Deutsch?
- Fehler
- Beschreibung und Bewertung des eigenen Sprachstandes
- Beschreibung und Bewertung von Kurs und Lehrmaterial
- Direkte Ansprache durch die Verfasser

4.1 Motivation fürs Deutschlernen

In Lektion 2 von THEMEN⁹ lernt Yasmin im Sprachinstitut Deutsch, weil sie in Köln Chemie studieren möchte. In einer anschließenden Übung erfolgt ein weltweiter, aber für Deutschlernende nicht unbedingt plausibler Transfer; man möchte Spanisch lernen, um in Mexiko zu arbeiten etc. Geübt werden *möchte* und Sprachbezeichnungen; es folgt aber kein Angebot an die Lernenden, den Grund für ihr eigenes Deutschlernen mitzuteilen.

Material einer Übung zur Angabe des Grundes mit *denn*, *deshalb*, *nämlich* und *weil* ist „Ich lerne Deutsch. Ich interessiere mich für Deutsch. ... Ich will in Frankfurt arbeiten. Ich gehe nach Frankfurt. Ich möchte ein anderes Land kennenlernen.“ in LERNZIEL DEUTSCH¹⁰ (212). Ein *weil* mit der Vorgabe *ich will in Bremen studieren* ist in DEUTSCHE SPRACHLEHRE FÜR AUSLÄNDER¹¹ (97) auf die Frage *Weshalb lernen Sie Deutsch?* gefordert. Indirekt werden mögliche Gründe für das Deutschlernen in

- DEUTSCHE SPRACHLEHRE FÜR AUSLÄNDER (188 f.) (Studium an einer Universität in Deutschland),
- LERNZIEL DEUTSCH (78 f.) (Arbeit als Übersetzer oder Lehrer),
- DEUTSCH 2000. Bd. II¹² (134 f.) (Bewerbung an deutscher Musikschule) oder auch
- im Mittelstufenlehrwerk DEUTSCH FÜR DIE MITTELSTUFE¹³ (154) (DAAD-Merkblatt fürs Studium in Deutschland)

angesprochen. Motivation für das Deutschlernen ist die Reise in den deutschsprachigen Raum. Andere mögliche Gründe, so z. B. die Beschäftigung mit Kulturpro-

dukten sprachlicher Art nach dem Motto *Ich möchte Hesse/Marx im Original lesen können* tauchen nicht auf. Problematischer als diese eingeschränkte Motivationsvorgabe: Raum für die Versprachlichung und gegebenenfalls für eine Diskussion der tatsächlichen Motivationen der Lernenden findet sich in den Lehrwerken nicht; ihn zu schaffen bleibt allein den Lehrenden überlassen.

4.2 Bedingungen des Sprachkurses

Abb. 1 aus SPRACHKURS DEUTSCH¹⁴ zeigt die sprachliche und visuelle Verarbeitung von Unterrichtsort und -zeit. In der anschließenden Übung wird der Dialog variiert; Modenschau, Reitstunde und Chirurgenkongreß sind u. a. die Themen, der konkrete Unterricht vor Ort ist es nicht.

1 ☉

Kleiner Dialog

1. Herr: Kommen Sie auch zu dem Deutschkurs?
2. Herr: Ja.
1. Herr: Und können Sie mir sagen, wo der Kurs ist?
2. Herr: Oben im dritten Stock.
1. Herr: Aha. Verzeihung, noch eine Frage: wissen Sie, wann der Kurs anfängt? Hoffentlich nicht zu früh!
2. Herr: Um acht Uhr früh. Leider, leider.
1. Herr: O Gott!

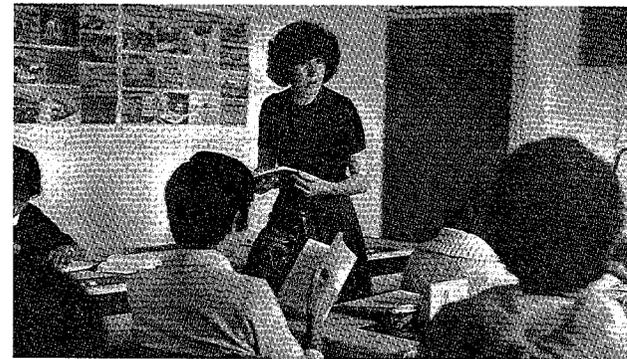


Abb. 1: Ort und Zeit des Deutschkurses in SPRACHKURS DEUTSCH 2 (207)

Ebenfalls nur ein fiktiver Deutschkurs wird in LERNZIEL DEUTSCH (49) im Rahmen des Tagesablaufes von Dino Botta mit Ort und Zeit versehen. In INLINGUA¹⁵ (65) wird die Frage *Wohin gehen Sie nach dem Unterricht?* sofort beantwortet: *Wir gehen nach Hause*. Es geht schließlich nur um die Unterscheidung Woher-wohin?. Im ARBEITSBUCH DEUTSCH AKTIV 2¹⁶ (6) findet sich immerhin eine Anforderung an die Lernenden ‚Beschreiben Sie bitte den Weg von Ihrer Wohnung zu dem Haus, in dem Ihr Deutschkurs stattfindet‘; in DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE I A¹⁷ (80) wird die Beschreibung des Weges zum Unterricht gefordert.

Interessant wären unter der Überschrift ‚Bedingungen des Sprachkurses‘ unter metakommunikativen Gesichtspunkten eigentlich erst über die simple Versprachlichung von Anfangszeit und ‚Tatort‘ hinausgehende Phänomene: der Zeitaufwand, den das Deutschlernen beansprucht, die Beengtheit/Luxuriosität des Raumes, die vielleicht ungewohnte Technik; zu den Bedingungen des Sprachkurses gehörte auch die in den Bereich ‚Motivation‘ hinüberreichende Beschäftigung mit der Freiwilligkeit der Teilnahme am Kurs bzw. mit dessem Pflichtcharakter...

4.3 Angaben zur Person als Lernender

Alter, Beruf und Geschlecht sind grundlegende Angaben zur Person, die natürlich in jedem Lehrwerk vorkommen müssen. Auch die Frage nach „Ihrem“ Land fehlt nicht; vgl. z. B. DEUTSCH AKTIV 1¹⁸ (64 oder 100) oder DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IA (37). Aber wie steht es mit weitergehenden Angaben, z. B. mit der Versprachlichung des Teils der Biographie, in dem das Sprachenlernen aufgehoben ist?

Am ausführlichsten taucht das Sprachenlernen als Teil der Biographie in LERNZIEL DEUTSCH auf. Im ersten Dialog (8) ist die erste Aussage einer Person *Ich lerne Deutsch*, noch vor der Nennung des Namens und des Herkunftsortes. Fräulein Itas Beruf ist sprachbezogen, sie ist ebenso wie ihr Mann als Übersetzer tätig (20). Da dies auch der Beruf von Frau Wild ist, könnte man fast von einer ‚Übersetzer-schwemme‘ reden. Das Perfekt wird anhand einer Deutschlerner-Biographie eingeführt (146): „Zuerst *ist* sie in Graz *gewesen*, dort *hat* sie einen Sprachkurs *gemacht*“.¹⁹

4.4 Die Interaktion in der Lerngruppe

Der Zeigefinger in Abb. 2 aus DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IA ARBEITSBUCH²⁰ stellt den direktesten Versuch dar, die am realen Unterricht teilnehmenden Personen unter Umgehung von Stellvertreter-Figuren anzusprechen.²¹



Sie fragen.

1. Wie _____ ?
2. Was _____ ?
3. Was _____ ?
4. Woher _____ ?
5. Sind _____ ?
6. Sprechen Sie _____ ?
7. Wo _____ ?

Ich antworte.

1. Ich heiße Eike Fuhrmann.
2. Ich bin Lehrer.
3. Ich unterrichte Deutsch.
4. Ich bin aus Deutschland (aus der Bundesrepublik).
5. Ja, ich bin Deutscher.
6. Ja, ich spreche Deutsch.
7. Ich wohne in Murnau.



Abb. 2: *Ich* und *Sie* ohne Stellvertreter in FUHRMANN (1982, S. 11)

Ansonsten wird *ich* zumeist in mehr oder weniger geglückten fiktiven Kontexten eingeführt, wobei dann in Übungen den konkreten Lernenden Sätze mit *ich* in den Mund gelegt werden, die mit ihnen nichts zu tun haben. Nur selten sind Ich-Sätze auch tatsächlich mit der Gelegenheit zur Versprachlichung von Angaben zur eigenen Person verbunden.

Für die Zielgruppe DaF/Ausland sind stellvertretende Lernende aus vielen Ländern, wie sie nur in Inland-Kursen zusammenkommen (vgl. z. B. THEMEN (13)), kaum die geeigneten Stellvertreter. Wenig geht auch bei der Vorstellung der jeweils anderen über die Grundausrüstung ‚Beruf, Nationalität, Geschlecht, Altersgruppe, Familienstand‘ hinaus. Seltenheitswert hat schon eine offene Aufgabe wie die in DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IA ARBEITSBUCH (51): „Schreiben Sie alles auf, was Sie über einen Mitschüler/eine Mitschülerin wissen und was nicht“, wobei das das Nachdenken fördernde „Ich weiß nicht, ...“ vielleicht zu einem weiteren Kennenlernen führen könnte.

Aber wo bleibt die Versprachlichung der Einschätzung des Lehrers? Der Sympathie oder Antipathie gegenüber dem Nachbarn? In DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IA (94) taucht dieses Thema als Problem in einer Klasse Zehnjähriger auf. Die Auswertungsfragen beziehen sich streng auf den Text. Ein Transfer auf die Klasse wird vermieden. Bei den gegebenen Problemen (Bodo boxt, wirft Stühle und Bänke um...) wäre er auch kaum möglich.

4.5 Unterrichtskommunikation im engeren Sinne

Mit vier gezeichneten Seiten Unterrichtskommunikation im engeren Sinne als Vorspann versucht DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IA ARBEITSBUCH (6-9) die Anweisung zum Lesen, Hören usw. ebenso von Anfang an deutschsprachig zu gestalten wie Schüleräußerungen der Art ‚Bitte sprechen Sie lauter!‘. Im Lehrbuch DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IA (11) findet sich zwar unter der Überschrift *Unterricht* ebenfalls eine Versprachlichung von grundlegenden Unterrichtsanweisungen, jedoch zeigen das größere Gewicht, das Fuhrmann im Arbeitsbuch auf die Redeabsichten der Lernenden legt, und der größere Umfang metakommunikativer Elemente im Arbeitsbuch, daß Unterrichtskommunikation zwischen Erscheinen des Lehrwerks und dem späteren Erscheinen des Arbeitsbuches an Bedeutung gewonnen hat.²²

Unterricht ist der Gegenstand der ersten beiden Lektionen (Abschnitte) in DEUTSCHE SPRACHLEHRE FÜR AUSLÄNDER; über den Stellvertreterlehrer im Buch und die englischen Schüler Robertson und Karlis wird neben der Versprachlichung von Raum und Inventar und neben der Einführung metasprachlichen Vokabulars auch Unterrichtskommunikation vermittelt, und zwar auf eine Weise, die gleich eine bestimmte Art unterrichtlichen Verhaltens festlegt (Genaueres dazu in 4.8). In INLINGUA (78) wird der Unterricht in Lektion 17 (!) zum Thema; Grund: dort paßt er zu den trennbaren Verben. Ob ein Dialog wie der folgende die Schüler dazu verleiten kann, bei Nachfragen o. ä. im Unterricht freiwillig in der Zielsprache zu reden, muß bezweifelt werden:

Sind Sie alle da? Ja? – Gut. Dann kann unser Unterricht *anfangen* (= beginnen). Ich bin der Lehrer, ich *fange* jetzt *an*. Wollen Sie auch *anfangen*? Ja? – Gut. Wir *fangen* jetzt *an*. Wir müssen jetzt *anfangen*, weil wir in zwei Stunden wieder *aufhören* (= enden) müssen. In zwei Stunden *hört* unser Unterricht *auf*. (ibd.: 78)

Falls man diesen Text nicht gegen den Strich verwendet und seine unfreiwilligen satirischen Qualitäten ausnutzt, wird er wohl ebenso wie der auf ihn folgende Dialog zwischen Lehrer und Schüler – Textprobe:

- Ich mache mein Buch auf. Was tue ich?
- Sie machen Ihr Buch auf.
- Ja. Man kann auch sagen: Ich öffne mein Buch. Wie heißt das Verb?
- Das Verb heißt ‚öffnen‘.
- Richtig. Jetzt schließe ich mein Buch.
Was tue ich?
- Sie schließen Ihr Buch.
- Ja. Ich kann auch sagen: Ich mache mein Buch...
... zu.
- Gut. Wie heißt das Verb?
- Das Verb heißt ‚zumachen‘.
- Richtig. – Jetzt ist das Buch zu.
Öffnen Sie Ihr Buch! (ibd.) –

die Lernenden kaum zu aktivem Reden über den Unterricht in der Zielsprache verleiten.

Daß Lehrwerke erwachsene Lernende *Was ist das?* fragen, wenn sie *Wie heißt das auf deutsch?* meinen, hat im DaF-Lehrwerkwald Tradition. Während sich DEUTSCH 2000, Bd. I,²³ mit *Wer ist das?* und *Was ist er?* (Frage nach dem Beruf) über die Runden rettet, dürfen die Lernenden in DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IA (16) in einer Übung neu lernen, daß etwas ein Taxi, Haus, Büro, Apparat oder Telefon ist, und in INLINGUA (6f.), daß etwas ein Buch, ein Finger, eine Hand usw. ist. Will man die Frage *Was ist das?* im Lehrwerk für Erwachsene beibehalten, so muß man sie entweder auf ein unklar gezeichnetes Bild beziehen, wie dies in DEUTSCH AKTIV 1 (14)²⁴ und überzeugender in THEMEN (33) vorgeführt wird, wo gleich mehrere etwas ungewöhnlich gestylte Objekte abgebildet sind, oder man muß *Was ist das?* in einen spielerischen Kontext einbetten, wie wir das in MEBUS et al. (demn.) versucht haben.

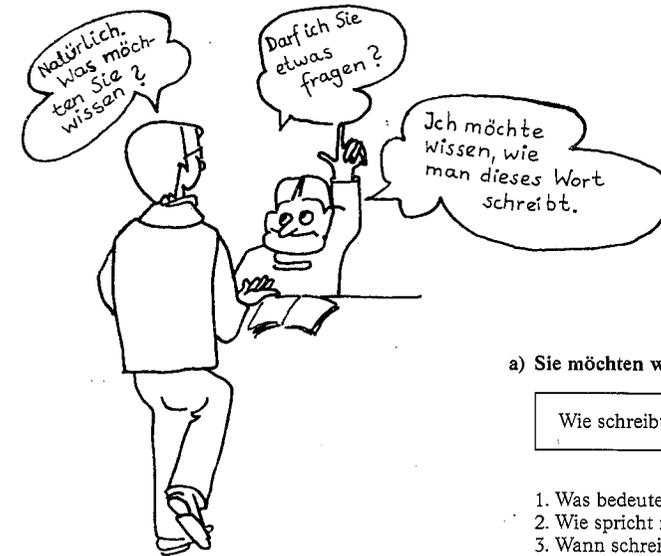
Schreiben kommt in LERNZIEL DEUTSCH (49), DEUTSCH 2000, Bd. I, (40), in DEUTSCH AKTIV 1 (38) und in SPRACHKURS DEUTSCH 1 (23)²⁵ zuerst im Kontext ‚Brief schreiben‘ vor. In THEMEN (55) erscheint es auf der Aufmacher-Collage als Tätigkeit an der Schreibmaschine. Bevor die Lernenden jedoch zum Briefeschreiben kommen, werden sie im Unterricht häufig gefragt haben *Wie schreibt man das?* In DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IA (11) taucht *schreiben* zwar im Kontext Unterricht auf:

- Ich schreibe. Bitte lesen Sie!
- Ich diktiere. Bitte schreiben Sie!
- (ibd.: 11);

dessen Darstellung dürfte aber kaum zu Schülernachfragen anregen. Der Unterrichtskommunikation gerecht wird die in Abb. 3 wiedergegebene Zeichnung aus DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IA ARBEITSBUCH. Selbst wenn man unterstellt, daß die allgemeine Kommunikationsorientierung der Lehrwerke und der Didaktik in letzter Zeit zu einer generellen Vernachlässigung des Schreibens geführt hat, bleibt unverständlich, wie weitgehend dieses alltägliche Stück Unterrichtskommunikation unbeachtet geblieben ist.

7

12.* WAS SAGEN SIE DA?



a) Sie möchten wissen:

Wie schreibt man dieses Wort?

1. Was bedeutet dieses Wort?
2. Wie spricht man dieses Wort aus?
3. Wann schreiben wir einen Test?
4. Wann korrigieren Sie die Hausaufgabe?
5. Wo bekomme ich einen Studentenausweis?

Abb. 3: ‚Wie schreibt man...‘ aus FUHRMANN (1982: 58)

4.6 Fremdperspektivische Betrachtung des und der Deutschen

Unter metakommunikativen Gesichtspunkten darf hier keine Auseinandersetzung mit dem gesamten Bereich Landeskunde erfolgen. Wichtig ist bei der Befassung mit typisch Deutschem der *Blick von außen*; für die Zielgruppe DaF/Ausland ist die Perspektive der ausländischen Arbeiter in der BRD, so wichtig diese als landeskundliches Thema auch sind, nicht die ihre. Notwendig sind Äußerungen, Informationen o. ä. aus der Blickrichtung der Lernenden.²⁶ Über allgemeine kulturvergleichende Themen oder mit Vorsicht einzuführende Themen im Bereich ‚Nationalcharakter‘ hinaus wären unter ‚Meta‘-Gesichtspunkten Thematisierungen von befremdlich wirkenden Elementen der deutschen Sprache und von fremden Kommunikationsformen im deutschsprachigen Raum von Interesse. In den Lehrwerken finden sich häufiger Hinweise darauf, daß die durchs Lehrwerk ver-

mittelte Standardvariante nicht die einzige Form des Deutschen ist, auf die man ‚in freier Wildbahn‘ trifft. Beispiele:

- In DEUTSCH 2000, Bd. 3, (70 f.)²⁷ findet man etwas zum Unterschied von Amtsdeutsch und normalem (!) Deutsch und (vgl. S. 118 f.) etwas zur regionalen Vielfalt im deutschsprachigen Raum (Frollein, hamse’n Eisbein? – Was? Moanas vielleicht a Surhaxn?);
- in SPRACHKURS DEUTSCH 1 (121) erfährt man etwas von der Existenz des Schweizerdeutschen, wobei der Dialog, der wohl auf Schweizerdeutsch ablaufen müßte, im Lehrwerk von jeglicher Färbung gereinigt ist;
- in LERNZIEL DEUTSCH (188) wird der Hinweis auf den deutschsprachigen Raum „Deutsch ist die Muttersprache von mehr als 100 Millionen Menschen“ zum Aufhänger für landeskundliche Informationen über die Bundesrepublik, die DDR, Österreich und die Schweiz, und
- die in Abb. 4 wiedergegebene INLINGUA (199) Beschreibung des Verhältnisses von Umgangssprache und Schriftsprache wird sicher manchen Linguisten, der schon länger über dieses nachgedacht hat, vor Neid erblassen lassen: so einfach ist das also.

Umgangssprache und Schriftsprache

Die Umgangssprache benutzen wir, wenn wir unter uns sind, wenn wir mit Leuten sprechen, die wir gut kennen, in der Familie, unter Freunden und Bekannten.

Die Schriftsprache benutzen wir, wenn wir etwas schreiben, wenn wir eine Rede halten, wenn wir gutes Deutsch sprechen wollen.

In der Schule sprechen die Kinder untereinander die Umgangssprache. Mit dem Lehrer sollen sie die Schriftsprache benutzen.

In der Umgangssprache verwendet man lieber die Formen ‚meiner‘, ‚deins‘, ‚unsere‘, usw., das heißt die Formen ohne Artikel.

In der Schriftsprache hört und liest man häufiger die Formen mit Artikel: ‚der meine‘, ‚die deinen‘, ‚das Ihre‘, usw.

Abb. 4: Umgangssprache und Schriftsprache aus INLINGUA (199)

Mehr oder weniger geglückte Informationen zur sprachlichen Vielfalt, aber kein Versuch, aus den Augen des Lerners Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache – sei es ihr angeblich so harter Klang, sei es die merkwürdige Verschachtelung von Sätzen – zu kommentieren, finden sich in den analysierten Lehrwerken.

4.7 Thema Fremdsprachenkenntnis

Vom Sohn eines Grafen, der lernt, wie ein Hund zu bellen und diese ‚Fremdsprachenkenntnisse‘ nutzvoll anwenden kann, handelt ein Märchen in LERNZIEL DEUTSCH (163). In DEUTSCHE SPRACHLEHRE FÜR AUSLÄNDER (72) ist die fehlende Beherrschung des Deutschen Grund für ein Mißverständnis; ein französischer Student zeichnet in einem österreichischen Gasthof Pilze und erhält – einen Regen-

schirm. Die Botschaft „Fremdsprachenlernen ist nützlich“ kommt in anmutiger Verpackung. Eher entmutigend, aber leider wohl landeskundlich korrekt DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IB (84)²⁸: das Pseudo-Pidgin der Deutschen ihm gegenüber (Nix Zeit – nix gut) veranlaßt Roberto zu dem Gedanken: „Was für ein Volk, diese Deutschen. Nicht einer, der seine eigene Muttersprache auch nur halbwegs beherrscht.“

So weit, so schön. Aber wo ist z. B. die Beschäftigung mit dem Phänomen, daß man im Unterricht in der zweiten Fremdsprache, die das Deutsche häufig ist, verglichen mit dem erreichten Sprachstand in der ersten Fremdsprache holprig klingt und daß man die Banalitäten, die man in der ersten Fremdsprache gerade überwunden hat, jetzt in der zweiten wiedertrifft? Wo ist die über das Märchenhafte hinausgehende Auseinandersetzung mit beruflichen Gründen für den Lernprozeß, den man gerade durchläuft, wo die über den sozialen Status von Fremdsprachenkenntnissen?

4.8 Wie lernt man Deutsch?

Ich bin der Lehrer, und Sie sind der Schüler.

Ich frage, und Sie antworten. Wir üben Grammatik, und wir lernen die Regeln.

In DEUTSCHE SPRACHLEHRE FÜR AUSLÄNDER (3) wissen die Lernenden von Anfang an, wo’s langgeht. Nach Übungen zum gleichen Thema wird in Abschnitt 2 das Frage-Antwort-Schema durchgespielt:

Ich sage jetzt einen Satz. Bitte wiederholen Sie den Satz...

Die Schüler wiederholen die Sätze. Der Lehrer verbessert die Fehler und...

Lernen Sie immer den Artikel und den Plural.

Dann machen Sie keine Fehler... (ibd.: 8 f.)

Derart explizite Festlegungen des Unterrichtsgeschehens, egal, ob auf grammatikorientierten Frontalunterricht wie hier oder auf eine andere Art, zeigen, wie problematisch metakommunikative Elemente in Lehrwerken sein können. Vielleicht ist darin auch der Grund zu sehen, daß die auf Schulz/Griesbach folgenden Lehrwerke, wie explizit auch immer sie bestimmte Unterrichtsverfahren im Lehrerhandbuch forderten oder nahelegten, deren Abbildung im Lehrwerk vermieden. Neuere Lehrwerke sind jedenfalls weitaus vorsichtiger geworden; als Lückentext zu Konjunktionen und Fragewörtern präsentiert LERNZIEL DEUTSCH (213) seine Vorstellungen vom Lernen; diese beziehen sich auch nicht mehr auf die Unterrichtsorganisation, sondern auf den Lernprozeß beim Individuum. Eine metakommunikative Komponente zum Bereich ‚Wie lernt man Deutsch?‘ muß sich in diese Richtung entwickeln; nicht Vorschriften sind notwendig, sondern Angebote, die differenziert sind, so daß es für einen Lernenden auch möglich ist festzustellen, daß es für ihn besser sein kann, wenn er von einem Angebot keinen Gebrauch macht.

Über Hinweise zur Arbeit mit dem Wörterbuch²⁹ und Einführungen in Lesetechniken³⁰ o. ä., also über ‚objektive‘ Bestandteile des Lernprozesses hinaus, sollten

auch eher emotionale Aspekte des Lernprozesses thematisiert werden, wie z. B. die Hemmungen beim freien Sprechen in der Fremdsprache, die Angst vorm „Sich-lächerlich-Vorkommen“ (wenn man als Erwachsener banale Inhalte mit den undifferenzierten fremdsprachlichen Mitteln ausdrücken soll) und die krampfartige Situation, mit Sprechern der eigenen Sprache auf einem ‚kindischen‘ Niveau in der Fremdsprache kommunizieren zu müssen.

4.9 Fehler

Fräulein S. (schreibt: ‚Die Kreide ist weis‘): Ist das so richtig?

Lehrer: Nein, das ist falsch. Sie machen einen Fehler.

Fräulein S.: Was für einen Fehler mache ich?

Lehrer: Sie schreiben ‚weiß‘ mit ‚s‘.

Fräulein S.: Und wie schreibt man ‚weiß‘?

Lehrer: Man schreibt ‚weiß‘ mit ‚ß‘.

Fräulein S.: Ach so!

INLINGUA (43)

Sieht man einmal davon ab, daß hier mit der Orthographie ein in den kommunikativen Stürmen der letzten Zeit versunkener Teilbereich des Deutschen angesprochen wird,³¹ so ist an dieser Stelle eigentlich nur interessant, was hier – und auch in anderen Lehrwerken³² – *nicht* über Fehler gesagt wird, was aber eine metakommunikative Aufnahme des Themas ‚Fehler machen‘ rechtfertigen würde:

a) *weis* gehört zu *Weisheit*, . . . , *weiß* ist die Farbe. Anders als bei singulären Fällen wie *Katarrh* vs. *Katarr* o. ä. zeigt uns hier die richtige Schreibung Zusammenhänge im Deutschen auf.

b) von diesem Beispiel weggehend:

- Fehlermachen als natürlicher Bestandteil des Lernprozesses.
- Die Notwendigkeit, die neue Sprache korrekt zu lernen vs. die Korrektheitsforderung als Hemmnis für das spontane Ausprobieren der Sprache usw. usf.

Die Thematisierung des Fehlerbegriffs und des Umgehens mit Fehlern ist notwendig, um eine einigermaßen realistische Beschreibung und Bewertung der eigenen Deutschkenntnisse durch die Lernenden zu ermöglichen.

4.10 Beschreibung und Bewertung des eigenen Sprachstandes

Roland bescheinigt seinem japanischen Freund Takao in DEUTSCH 2000, Band 2: „Übrigens, Dein Deutsch ist fast fehlerfrei. Wenn Du so gut sprichst, wie Du schreibst, wirst Du hier keine Schwierigkeiten haben“ (ibid.: 135). Ein Schotte wird auf der Frankfurter Buchmesse gelobt: „Sie sprechen aber fabelhaft Deutsch“ DEUTSCH AKTIV 2 (100).³³ In THEMEN (22) erhält eine gelobte Ausländerin eine Chance, dem Lob eine Abschwächung entgegenzusetzen: „Sie sprechen aber gut Deutsch. – Naja, es geht.“; die Intention, ein als übertrieben empfundenes Lob abzuschwächen, auch wenn sie so eindeutig nicht im Intentionenkatalog des Zertifikats³⁴ auftaucht, im Deutschen realisieren zu können, dürfte in vielen Fällen zu

den von zurückhaltenden und höflichen Ausländern dringend gebrauchten gehören.

Es ist verständlich, daß die positive Bewertung des Sprachstandes und die Beschreibung vorhandener Fähigkeiten aufgrund ihres motivierenden Effekts in den Lehrwerken auftaucht; aber wo bleiben – in angemessener Form – die sprachlichen Vorgaben, mit denen die Lernenden auf Defizite, die sie überwinden wollen, aufmerksam machen können bzw. mit denen sie ihr Unbehagen an ihrem jeweiligen Sprachstand ausdrücken können?

4.11 Beschreibung und Bewertung von Kurs und Lehrmaterial

„Lernen, lernen, immer lernen“ seufzt Dino Botta in LERNZIEL DEUTSCH (51); er kann sich mit Monika Mai nicht verabreden, weil diese für eine Prüfung lernen muß. Vierzehn Seiten später ist die Prüfung vorbei, die beiden können sich fürs Theater verabreden. Nur hintergründig schimmert hier eine mögliche Bewertung von Lernen (= Freizeitverhinderung) durch. Ebenso wie bei der Bewertung der Deutschkenntnisse halten sich die Lehrmaterialmacher mit ausführlichen sprachlichen Vorgaben zur Bewertung des Kursverlaufs zurück.

Explizit hingegen dort, wo sie überhaupt gefordert wird, die Stellungnahme zum Lehrwerk. In DEUTSCH 2000, Bd.1 (155) werden die Lernenden am Ende des Buches aufgefordert, u. a. die folgenden Fragen zu beantworten:

Wie finden Sie Ihr Lehrbuch Deutsch 2000?

Ist es das schlechteste oder das beste Buch, das Sie je gesehen haben? Ist es interessant, oder finden Sie es gräßlich?

Ist es zu schwer oder zu leicht, oder ist es gerade richtig? Sagen Sie Ihre Meinung. Wenn Sie wollen, können Sie uns auch schreiben.

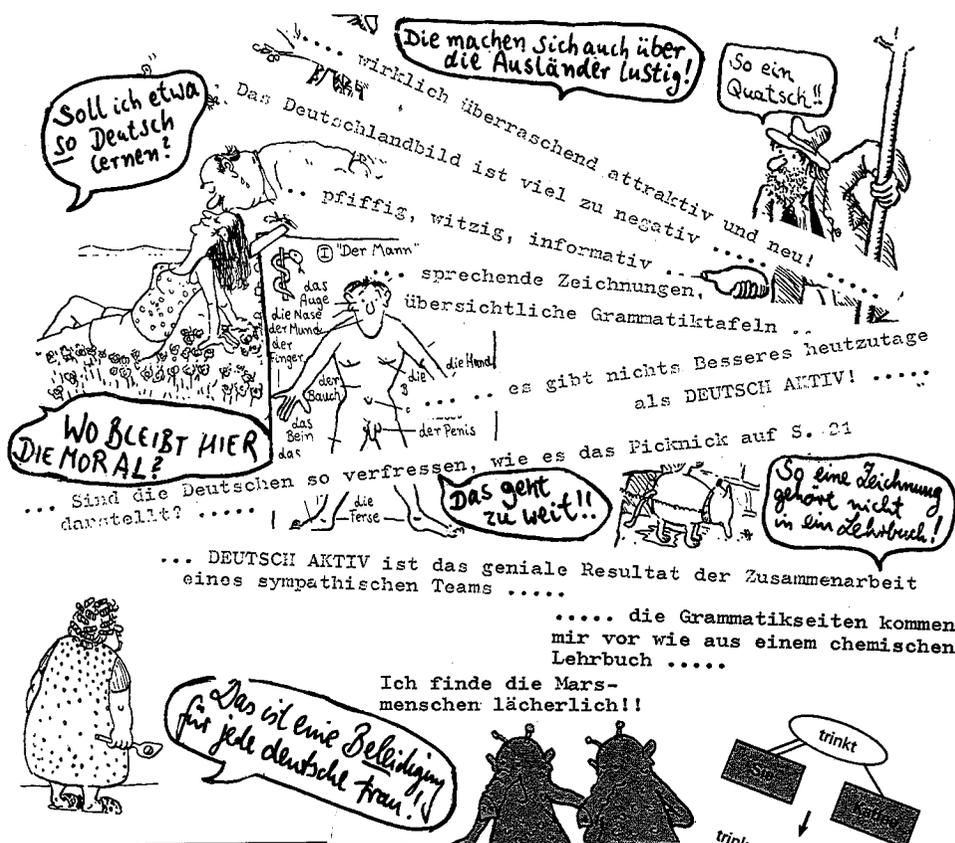
Ähnlich das Ende von Band II. Diesmal wird allerdings kein generelles Urteil gefordert, sondern ein Eingehen auf Einzelteile:

4. Lesen Sie noch einmal die Themen der 24 Lektionen dieses Buches und sagen Sie, welche Geschichte Ihnen am besten gefallen hat und warum.

5. Welche Probleme haben Sie am meisten interessiert, welche am wenigsten?

6. Sehen Sie noch einmal die Fotos in diesem Buch an. Welche halten Sie für die besten, welche sind Ihrer Meinung nach überflüssig? DEUTSCH 2000, (Bd. 2, S. 158)

Aus Leserbriefen, Unterrichtsgesprächen, Kritiken: Meinungen zu "Deutsch aktiv 1"



+ SICH EINVERSTANDEN ERKLÄREN:	+ ARGUMENTATIONS- HILFEN GEBEN:	-! GEGENTEILIGE MEINUNG VERTRETEN:
1. Ganz einverstanden.	1. Ja (schon), aber...	1. (Nein.) Im Gegenteil!
2. Bin ich überhaupt Ihre Ansicht?	2. (Vollig) richtig! Andererseits...	2. Überhaupt nicht wahr!
3. Was empfinde ich (man) in Sie (Du).	3. Das stimmt (fast) nicht!	3. Hast Du eine Alternative?
4. Sie sind mir nur (voll und ganz) wenig.	4. Das ist zwar richtig aber...	4. Damit bin ich (völlig) nicht einverstanden.
5. Dem stimme ich (vollkommen) zu.	5. Das würde ich (schon) auch, trotzdem...	5. Das sehe ich anders...
6. Davon bin ich (total) überzeugt.	6. (Indem) darf ich Ihnen dazu noch sagen... --	6. Leider kann ich Ihre Meinung (ganz und gar) nicht teilen.

Abb. 5: Lehrwerk-Kritik in DEUTSCH AKTIV 2 (82)

Nicht nur Fragen werden in DEUTSCH AKTIV 2 (82) gegeben; wie aus Abb. 5 ersichtlich, werden hier darüber hinaus auch sprachliche Möglichkeiten für differenzierte Antworten so vorgegeben, daß sie m. E. nicht automatisch auch die inhaltlichen Antworten vorsteuern. Und die schriftlichen Übungen im ARBEITSBUCH DEUTSCH AKTIV 2 (60) Was ist Ihre Meinung zu ‚Deutsch aktiv‘ und Schreiben Sie Ihrer Deutschlehrerin/Ihrem Deutschlehrer ein Zeugnis sind in der Tat offen angelegt. Und die Rakete schließlich, in der die Autoren am Ende von Band II „vom Boden abheben“, lädt ebenfalls durchaus zu lehrwerkkritischen Kommentaren ein.

Die konsequent durchgehaltene Realisierung der Lehrwerkkritik im Lehrwerk in DEUTSCH AKTIV zeigt deren Zweischneidigkeit. Im Prinzip sind Aufforderungen zur Bewertung von Lehrern und Lehrwerk emanzipatorische Akte, Ermutigungen zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen Lektion. Wenn ich mir aber vorstelle, daß z. B. die Übungen im Arbeitsbuch Schreiben Sie Ihrem Lehrer ein Zeugnis in bestimmten Unterrichtskontexten mit keinesfalls repressionsfreier Lehrer-Schüler-Interaktion zu schriftlichen Hausarbeiten werden, die – wohl sehr gegen die Intentionen der Materialmacher – eingesammelt und bewertet werden, so können diese ‚befreienden‘ Übungen u. U. zu opportunistischem Verhalten zwingen und sich in ihr Gegenteil verkehren.

Vielleicht sollte die ‚Meta-Lehrwerk‘-Komponente im Lehrwerk deshalb eine Nummer kleiner daherkommen und die lehrwerkkritische Auseinandersetzung im großen nur via Lehrerhandbuch angeregt werden. ‚Eine Nummer kleiner‘, das könnte z. B. heißen, daß das Lehrwerk zur Vermittlung des Orientierungsvokabulars verwendet wird, wie wir das in MEBUS et al. (demn.) versucht haben; das könnte im Falle DEUTSCH AKTIV z. B. bedeuten, daß man auf einer der Folgeseiten thematisiert, warum in einem deutschen Lehrwerk des Jahres 1979 Herr Walter Frau Lang küssen kann, obwohl deren jeweilige Ehepartner in der Nähe sind, das könnte im Falle THEMEN (104) z. B. bedeuten, daß man die Frage thematisiert, warum Adam und Eva in einem deutschen Lehrwerk des Jahres 1983 Feigenblätter verwenden, obwohl der entscheidende Biß in den Apfel auf der Zeichnung noch gar nicht stattgefunden hat.³⁵

4.12 Direkte Ansprache durch die Verfasser

In DEUTSCHE SPRACHLEHRE FÜR AUSLÄNDER (207 f.) endet die abschließende Ansprache an die Lernenden mit einem vorausgreifenden Hinweis auf den folgenden Mittelstufenband. DEUTSCH AKTIV 1 (150) präsentiert am Ende die Macher mit Bild, Steckbrief und dazu noch kurzen programmatischen Sätzen („Lassen Sie sich auch von diesem Lehrwerk nicht gängeln!“). SPRACHKURS DEUTSCH 1 versucht es mit einem an der Grenze zur Anbiederung liegenden Vorwort, das wohl Mut machen soll:

Liebe Studentin, lieber Student. – Bitte haben Sie keine Angst vor der deutschen Sprache. Sie müssen nicht drillen. Wir wollen Sie unterhalten. Wir wollen Sie neugierig machen. Wir wollen Sie auch zum kritischen Denken anregen. Sie sollen Vertrauen zu dieser Sprache bekommen. Das

Lernen soll Ihnen Spaß machen. Unsere Methode ist eine kulinarische Methode. Und dazu wünschen wir Ihnen

Guten Appetit!

ibid: IX

Über derartige Ankündigungen und Absagen und über verbreitete Ansprachen wie ‚Lesen Sie bitte‘ oder ‚Wie ist das in Ihrem Land‘ hinausgehen könnte eine Ansprache an den Leser, die ihn bei kritischen Bereichen an die Hand nimmt, ihn Schritt für Schritt führt und dabei auf Fallen etc. aufmerksam macht, wie wir das z. B. bei der Vermittlung der deutschen Abtönungspartikeln in WEYDT et al. (1983) versucht haben.

4.13 Zu viel ‚meta‘? Zu wenig ‚meta‘? Andere Arten von ‚meta‘?

Die Ansammlung von Beispielen dürfte deutlich gemacht haben, welche verschiedenartigen metakommunikative Elemente in DaF-Lehrwerken möglich sind: die eingestreuten Hinweise auf das, was im jeweiligen Bereich alles nicht vorkommt, zeigen, wie wenig ausgereizt der Bereich ‚Metakommunikation in DaF-Lehrwerken‘ bisher ist. Die in diesem Kapitel angesprochenen Bereiche haben eines gemeinsam: unabhängig von der jeweiligen Zusammensetzung der Lernenden, den Lern- und Prüfungsbedingungen in den verschiedensten Kontexten gehören sie zu den wenigen Entitäten, die Lehrende und Lernende im institutionalisierten Fremdsprachenlernprozeß im Ausland gemein haben. Und als solche sind sie verdächtig, mit der Konkretisierung vor Ort noch am ehesten zu einem annähernd natürlichen Gesprächsgegenstand von Lehrenden und Lernenden werden zu können. Für die Lehrmaterialmacher der zielgruppenunspezifischen, weltweiten Lehrwerke stellen sie deshalb einen Themenbereich dar, der im Gegensatz zu Setzungen wie der Begrüßung auf einem Kongreß, der Reparatur von Herrn Hartmanns Wagen usw. usw., bei denen unklar ist, wie interessant oder uninteressant sie für die jeweiligen Lernergruppen sind, zumindest das Angebot bereithält, die jeweilige Situation vor Ort aufzugreifen.

Das klingt positiv, darf aber nicht über zwei ‚unerwünschte Nebenwirkungen‘ hinwegtäuschen:

a) zum einen könnte eine Überdosis ‚Meta‘ zu einem sehr langweiligen ‚Schmoren im eigenen Saft‘ verleiten und

b) zum anderen besteht die Gefahr, daß die Beschreibung z. B. bestimmter Lernverhaltensweisen in einem Meta-Teil im Lehrwerk diese festschreibt und qua Autorität Druckwerk diese als richtig durchsetzt, und damit einer Funktion, die Meta-Elemente m. E. haben sollten, entgegenläuft, nämlich der durch die Thematisierung der konkreten Umstände einer eventuell vorhandenen Lehrwerkgläubigkeit entgegenzuwirken.

Es reicht daher nicht aus, sich über Art und Anzahl von Meta-Elementen in DaF-Lehrwerken Gedanken zu machen; gleichzeitig muß betrachtet werden, ob sie so eingesetzt werden können, daß sie eine Versprachlichung und Würdigung der jeweiligen Situation ergeben, die den Lernenden zum Ausdruck ihrer eigenen

Position verhilft und die *tatsächlich* dazu führt, daß sie als Teilnehmer am Unterricht ernst genommen werden. *Metakommunikation als ‚schicker‘ Schreib- und Sprechanaß, die lediglich gut als Thema zur Präsentation von Grammatik und Intentionen paßt und als Thema selbst nicht ernst genommen wird, vereinnahmt eine mögliche ernsthafte Ausdrucksebene der Lernenden und pervertiert diese, da sie gegebenenfalls unpassende Antworten vorgibt oder opportunistische ‚freie‘ Antworten verlangt. Metakommunikation in Lehrwerken, die mehr sein will als ein Thema neben anderen, muß daher zum Ziel haben, eine Bandbreite von Sprachmitteln bereitzustellen, die es ermöglicht, ernsthafte und damit auch folgenreiche Äußerungen der Lernenden, die diese sonst in ihren Ausgangssprachen machen würden, in der Zielsprache zu machen, und darüber hinaus zu ihnen in einer Weise anregen, die den Lernenden nicht das Gefühl gibt, unter dem Vorwand einer Metadiskussion in eine bestimmte Richtung gedrängt zu werden.*

Konkret bedeutet das

a) Bereich: ‚Schmoren im eigenen Saft‘

- metakommunikative Angebote müssen vorsichtig dosiert sein;
- auch elementare Unterrichtskommunikation muß einigermaßen originell inszeniert werden, wie wir das z. B. beim in Abb. 6 wiedergegebenen simplen Nachfragen nach dem Genus eines Substantivs versucht haben (s. S. 54);
- die Situation vor Ort, die besonders bei den hier analysierten Lehrwerken nur äußerst ungenau vorhergesehen werden kann, sollte im Lehrwerk verfremdet abgebildet werden. Hier kommt Literatur zu ihrem selbstverständlichen Recht; es ist zu hoffen, daß die gegenwärtige Begeisterung fürs Literarische in der DaF-Didaktik nicht zur Portion konkreter Poesie als Illustration des jeweiligen Grammatikkapitels verkommt.

b) Bereich: Vereinnahmung durch Metakommunikation

- der Angebotscharakter eines Lehrwerks muß in diesem zum Ausdruck kommen;
- metakommunikative Elemente dürfen nur so eingeführt werden, daß sie, so weit wie überhaupt möglich, nicht gegen die Lernenden verwendet werden können.
- Lehrwerke müssen von ihren Machern offener und zur Adaption einladend gestaltet werden, halbierte Dialoge oder ähnliche Aufforderungen zum punktuellen Mitgestalten des Lehrwerks müssen so gesetzt werden, daß die vor Ort produzierten Texte nicht folgenlos bleiben, sondern im lehrwerkgesteuerten Unterricht weiter benutzt werden können.

5. Metakommunikation und kommunikative Ausrichtung der DaF- Lehrwerke

Nachdenken über Metakommunikation im Unterricht führt zu einer gesunden Skepsis gegenüber all den simulierten natürlichen Dialogchen, Rollenspielen etc., die u. a. die am Anfang von Marlene Rall zitierte Reaktion auslösen können. Was spricht denn dafür, daß ein Stück natürlicher Dialog zweier muttersprachlicher Sprecher des Deutschen, eingefangen auf der Straße in Berlin, den Grammatik-,



Abb. 6: Unterrichtskommunikation in Lektion 1 aus MEBUS et al. (demn.)

Wortschatz- und Redeabsichtszwängen der Lehrwerkmacher und des Zertifikats ausgesetzt und entsprechend umformuliert, ins Lehrwerk gesetzt und in X-Land vom Tonband abgespielt, natürliche Kommunikation ist? Was dafür, daß die sich daran anschließenden Rollenspiele irgend etwas mit den Redeabsichten der Kursteilnehmer zu tun haben? So verdientvoll all die kommunikativen, situativen usw. Ansätze mit ihren Bemühungen um Echtheit auch waren, – und so notwendig sie als Reaktion auf Lehrmaterialien und Unterrichtsstrategien waren, die Alltag, Dialog etc. vernachlässigten – vom Standpunkt des Lernenden sind derartige Dialoge, ist er nicht *zufälligerweise* gerade auf dem Weg nach X-Land und rollenspielt eine Hotelszene in X-Land, ebenso künstlich und unmotiviert wie es vorher vielleicht eine plötzliche Grammatikpräsentation war. Dies *spricht nicht gegen Alltagsdialoge* – ebensowenig wie übrigens gegen die Grammatikpräsentation – *sondern gegen deren überhöhte methodische Verklärung*. Besteht zwischen Lehrenden und Lernenden ein auf der Meta-Ebene erzielt Einvernehmen, daß hier bestimmte Einbettungen usw. zur Erlangung eines bestimmten Lernziels verwendet werden, so erfüllen diese ihren Zweck genau dann, wenn sie zur Erlangung des jeweiligen Lernziels das beste Vorgehen darstellen.

6. Über die Abarbeitung konventioneller Materialien hinaus

„Fremdsprachenunterricht in konkreten Situationen mit individuellen Schülern ist (...) auch in einer noch so umfassend definierten Methodenkonzeption nicht vorwegnehmbar“. Diese Feststellung KRUMMS (1983, S. 9) ist die Antwort auf einen neuen Methoden-Boom, in dem diesmal der interaktionale Aspekt des Lernprozesses verselbständigt wird. Ich habe in RÖSLER (1984) dargelegt, welchen Nutzen sozial- bzw. individuelemanzipatorische Ansätze mit ihrer Tendenz zu lernerfreundlicher Interaktion für eine Verbesserung des konkreten Unterrichts vor Ort haben können, wenn sie als Teil des Gesamtzusammenhangs ‚Fremdsprachenlehren und -lernen‘ gesehen und für die konkrete Lernsituation adaptiert werden und nicht als lediglich letzte Didaktik-Mode dieser aufgepfropft werden. Metakommunikation scheint nun die geeignete Folie zu sein, auf der ein Ernstnehmen der und Sich-Einlassen auf die konkreten Lernenden möglich wird.³⁶ Weiter oben habe ich gesagt, daß dies ohne Einschränkung nicht gelten kann, da metakommunikative Elemente auch *gegen die Lernenden* verwendet werden können. Die (Nicht-)Verwendung von metakommunikativen Elementen im konkreten Unterricht ist daher wie jedes andere Element des Unterrichts abhängig von einer Einschätzung der konkreten Situation vor Ort.

So sind z. B. Einstellungen von Lehrern, die im Unterricht nicht alles selbst machen wollen, sondern die Sach- und Fachkenntnisse der Lernenden akzeptieren und in den Unterricht integrieren (vgl. z. B. PIEPHO (1980, S. 90) oder BARKOWSKI/HARNISCH/KUMM (1980, S. 48)), oder Einstellungen zur Lehrtätigkeit, die das eigene Handeln als das eines *facilitators* im ROGERSchen Sinne (1969, S. 164 f.) verstehen, eher als Voraussetzung für eine nicht-repressive Verwendung von metakommunikativen Elementen im Unterricht zu sehen, als andere Einstellungen. Banale

materielle Probleme wie die Medienausstattung³⁷ vor Ort ermöglichen bzw. verhindern die Durchführung metakommunikativer Projekte, wie ich sie in RÖSLER (1982 und 1982a) beschrieben habe, bei denen im ersten per Nachspielen von vorgegebenen Video-Szenen, Transkribieren des aufgenommenen Nachspiels und Diskussion des Transkripts die Beherrschung der deutschen Abtönungspartikeln verbessert wurde, während im zweiten die Erstellung eines satirischen Videofilms über das Curriculum vor Ort zur Übung von sprachlichen Fertigkeiten auf verschiedenen Ebenen und zur Reflexion des Studiums und des Deutschlernens führte.³⁸ Projekte, die aus der Erfassung der konkreten Situation vor Ort entstehen, können natürlich lernerbezogener sein als in weitverbreiteten Lehrwerken angelegt. Der fehlende Zielgruppenbezug von Lehrwerken ist einer der wichtigsten Gründe für verschiedenartige ‚lehrwerkfreie‘ Alternativkonzepte, seien sie nun Freireischer, Freinetscher oder Rogerscher Provenienz. Daß in derartigen Konzepten das Nachdenken über die eigene Lernsituation und deren soziale Bezüge eine wichtige Rolle spielt, sollte uns für die Produktion weitverbreiteter Lehrmaterialien, so sie wegen fehlender Anleitung zu eigenständiger Materialadaption in der Lehreraus- und -fortbildung und zeitlich/institutioneller Zwänge denn notwendig sind, dazu anregen, metakommunikative Elemente mit der in 4.13 geforderten Vorsicht einzubauen, damit durch sie die Möglichkeit zu einer Versprachlichung des Lehrens und Lernens im konkreten Falle gegeben wird, die dazu führen könnte, vorhandene Lehrwerkgläubigkeit abzubauen, was wiederum die Voraussetzung für die Bereitschaft zur Adaption des Lehrwerks an die Belange der Lernenden vor Ort darstellt.

7. Anmerkungen

- ¹ Vgl. zu den philosophischen Hintergründen der linguistischen Diskussion Schlieben-Lange (1975), als Überblick über die linguistische Diskussion und zur Rolle von Metakommunikation im Spracherwerb Augst (1978), oder als Arbeit mit stärker definitorischem Drang Meyer-Hermann (1978) und mit Blick in Richtung muttersprachlichen Unterricht Meyer-Hermann (1976).
- ² Dadurch wird u. a. die eh schon nicht ganz unproblematische Unterscheidung von ‚metakommunikativ‘ und ‚metasprachlich‘ an Trennschärfe einbüßen.
- ³ Zur Abgrenzung von *Zweit-* und *Fremdsprache* in bezug zu den Faktoren ‚soziale Notwendigkeit des Spracherwerbs‘, ‚Inlands- vs. Auslandssituation‘ und ‚gesteuert vs. ungesteuert‘ vgl. Kap. 1.3 aus Rösler (1984).
- ⁴ Vgl. Weinrich (1976, S. 111). Der unterrichtliche Vermittlungsprozeß hingegen, so mußte Krumm (1974, S. 30 f.) feststellen, wird in der Lehrmaterialentwicklung nur insoweit herangezogen, wie es dem optimalen Fertigkeitserwerb dient; Kommunikation über Sprachschwierigkeiten und Kommunikationsprobleme bleiben unbeachtet. Wenig Beachtung fand Metakommunikation auch in der ersten großen Lehrmaterialanalysenunternehmung in der Bundesrepublik, in den Mannheimer Gutachten. In den ausführlichen Kriterienlisten Mannheim (1978, S. 11–19) und Mannheim (1979, S. 36–40) kommt es über die Frage nach der Metasprache im Bereich der Grammatikvermittlung und über das Kriterium 15.9 in Bd. II zur Thematisierung von Stereotypen hinaus nicht zu Fragen nach der metakommunikativen Aufnahme der Lehr- und Lernsituation.
- ⁵ Zur Auseinandersetzung mit der Normproblematik im Bereich Deutsch als *Zweitsprache* und der Notwendigkeit ihrer metakommunikativen Aufarbeitung vgl. Steinmüller (1982).

- ⁶ Vor Verselbständigungen der Metakommunikation hat Biermann (1978, S. 45) gewarnt; Metakommunikation könnte institutionell vereinnahmt werden, um die Schüler stärker an die Schule anzupassen, der Lehrer könne Metakommunikation aus „verfügender Absicht“ einsetzen und zu dem könne Meta-Unterricht „zu einem fruchtlosen perennierenden Prozeß kollektiver Reflexion entarten“.
- ⁷ Vgl. dazu: „Im Fremdsprachenunterricht können die Bedingungen der realen Kommunikation nur begrenzt hergestellt werden. Die Organisierung sprachlicher Handlungen muß zum großen Teil im Rahmen simulierter Sprachsituationen erfolgen“. (Autorenkollektiv (1981, S. 60)) und Weinrich (1981, S. 46), der feststellt, im Fremdsprachenunterricht gebe es keine Ernstfallpädagogik, die den Alltag direkt ins Klassenzimmer holt und dort dessen Probleme löst. Statt dessen bleibe dem Fremdsprachenunterricht immer ein unauflöslicher Rest an Künstlichkeit.
- ⁸ Eine Defizitliste, wenn auch statistisch abgesichert, möchte ich auch deshalb nicht vorführen, weil meine subjektive Einschätzung als Autor eines Konkurrenzwerkes, das zumindest vom Anspruch her mehr als andere auf die Bedeutung des Metakommunikativen und die Wahrnehmung des Deutschen aus einer Fremdperspektive Wert legt, sich hier störend auswirken könnte. Diese Interessenlage hiermit zu deklarieren scheint mir ein notwendiger Beitrag zur *wissenschaftlichen* Arbeit in einem Bereich zu sein, den Neuner (1979, S. 34) wie folgt charakterisiert hat:
Es gibt kein Lehrwerk, in dessen Impressum nicht auch die Namen derer zu finden sind, die auch an anderer Stelle an der fachdidaktischen Diskussion teilnehmen. Soll ein Kollege, der an einem Lehrwerk mitgearbeitet hat, das Lehrwerk, an dem ein anderer Kollege beteiligt ist, als fehlerhaft oder ungeeignet abqualifizieren? Das verstößt nicht nur gegen die ‚guten Sitten‘ im Umgang gebildeter Menschen; man würde auch riskieren, daß der Kollege hingeht und dasselbe tut ...
Zu meiner Einschätzung der Wissenschaftlichkeit von Arbeiten im Bereich DaF und der Notwendigkeit klar einordbarer subjektiver Beiträge zu ihm vgl. Kap. 1.6 aus Rösler (1984).
- ⁹ Aufderstraße et al. (1983).
- ¹⁰ Hieber (1983).
- ¹¹ Schulz/Griesbach (1967).
- ¹² Schäpers/Luscher/Glück (1973).
- ¹³ Adler/Steffens (1974).
- ¹⁴ Häussermann/Woods/Zenkner (1979).
- ¹⁵ Inlingua (1970).
- ¹⁶ Neuner et al. (1980a).
- ¹⁷ Braun/Nieder/Schmöe (1978).
- ¹⁸ Neuner et al. (1979).
- ¹⁹ *Warum lernen Sie Deutsch und Ist Deutsch schwer* gehören zu den Leitfragen, die den Lernenden in Deutsch als Fremdsprache I A Arbeitsbuch (21) die Produktion eines zusammenhängenden Textes zur eigenen Person ermöglichen sollen.
- ²⁰ Fuhrmann (1982).
- ²¹ Zur Problematik der Stellvertreter-Figuren vgl. Kap. 4.7 aus Rösler (1984).
- ²² Heute würde wohl kaum noch, wie in Deutsch als Fremdsprache IB (62) geschehen, unter der Überschrift *Klassengespräch* eine muttersprachliche Unterrichtsstunde zu einer Fabel referiert.
- ²³ Schäpers et al. (1972).
- ²⁴ Deutsch aktiv ist nicht konsequent. In Ü1 auf S. 24 gibt es eine *Was ist das?*-Übung. Zwar sollen hier Antworten mit nein geübt werden; es liegt also keine direkte Verwechslung von *Was ist das?* mit *Wie heißt das auf deutsch?* vor; doch sind ‚Verwechslungen‘ wie die von Tisch und Stuhl ja auch nicht gerade besonders erwachsenengerecht. Noch problematischer ist Ü3 auf S. 29. Ähnliche Schwankungen gibt es auch im Arbeitsbuch Deutsch Aktiv 1 (Neuner et al. 1979a). Der *Wie heißt das auf deutsch?*-Übung auf S. 10 steht eine Wortschatz-Übung mit der Frage *Was ist das?* zu Kleidungsstücken und Körperteilen gegenüber.
- ²⁵ Häussermann/Woods/Zenkner (1978).
- ²⁶ Vgl. z. B. S. 146 aus Deutsch Aktiv 1. Zum Blick von außen in DaF-Lehrwerken vgl. die zweite Hälfte aus Rösler (1985).

- ²⁷ Schäpers/Lüscher/Glück (1974).
- ²⁸ Braun/Schmoe (1974).
- ²⁹ Vgl. z. B. Arbeitsbuch zu Deutsch Aktiv 2 (29), Sprachkurs Deutsch 1 (20), Lernziel Deutsch (26) oder die Behandlung des Themas Wörterbuch in Deutsche Sprachlehre für Ausländer (161, 199). Über Hinweise auf die Arbeit mit Wörterbüchern hinausgehend sollte in das Lehrwerk die tatsächliche Hinführung zum praktischen Umgang mit ihnen integriert werden; in Mebus et al. (demn.) haben wir z. B. versucht, anhand des Beispiels ... fällt ... aus mögliche Suchstrategien und Mißerfolge (vor ausfallen werden fallen und fallen angesteuert) vorzuführen.
- ³⁰ Vgl. z. B. Deutsch für die Mittelstufe (60).
- ³¹ Vgl. zur Rechtschreibung im Bereich Deutsch als Fremdsprache Rösler (1982b).
- ³² Deutsch Aktiv 2 (16) z. B. führt Fehler erst in Band 2 ein, und zwar im Kontext „Weniger Kinder: Das ist kein Fehler!“
- ³³ Und im ersten Band von Deutsch Aktiv (18) wird schon früh, in Lektion 1, in einer Übung von jemandem gesagt: er spricht schon gut Deutsch.
- ³⁴ Dort heißt es „1.6 ein Kompliment/Anerkennung aussprechen und darauf reagieren“ (Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut (1977, S. 549).
- ³⁵ Diesen Hinweis verdanke ich Jürgen Genuneit.
- ³⁶ Vgl. Krumm (1983, S. 9 ff.).
- ³⁷ Krumm (1981, S. 133) fordert die Einbeziehung von Medien zur Analyse der Unterrichtssituation als Ausgangspunkt für bewußtes sprachliches Handeln der Lehrenden und Lernenden. Gerade die Selbstkonfrontation mit Video und Transkriptionen führe zu einer erhöhten Motivation und Bereitschaft, sich mit dem eigenen kommunikativen Verhalten auseinanderzusetzen.
- ³⁸ Vgl. als zusammenfassende Beschreibung die Kap. 18 und 19 in Rösler (1983).

8. Literatur

- Adler, K./Steffens, B. (1974): *Deutsch für die Mittelstufe*. Band 1. München
- Aufderstrasse, H. et al. (1983): *Themen 1*. Kursbuch. München
- Augst, G. (1978): *Metakommunikation als element des spracherwerbs*. In: *Wirkendes Wort*, 28, 5, S. 328–339
- Autorenkollektiv (1981): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig
- Barkowski, H./Harnisch, U./Kumm, S. (1980): *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Königstein/Ts.
- Biermann, R. (1978): *Interaktion im Unterricht*. Darmstadt
- Böttcher, W. et al. (1980): *Lehrer und Schüler machen Unterricht*. München usw.
- Braun, K./Nieder, L./Schmoe, F. (1978): *Deutsch als Fremdsprache I A*. Neubearbeitung. Stuttgart
- Braun, K./Schmoe, F. (1974): *Deutsch als Fremdsprache I B*. Stuttgart
- Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut (1977): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, München
- Fuhrmann, E. (1982): *Deutsch als Fremdsprache I A*. Neubearbeitung. Arbeitsbuch. Stuttgart
- Häussermann, U./Woods, U./Zenkner, H. (1978): *Sprachkurs Deutsch*. Grundstufe I, Teil I. Frankfurt/M. usw.
- Häussermann, U./Woods, U./Zenkner, H. (1979): *Sprachkurs Deutsch*. Grundstufe I. Teil II. Frankfurt/M. usw.
- Hieber, W. (1983): *Lernziel Deutsch*. Grundstufe 1. München
- Hiller-Ketterer, I./Hiller, G. (1974): *Unterricht über Unterricht und pädagogische Verständigung*. In: *Bildung und Wissenschaft*. 27, S. 268–277
- Hog, M./Müller, B. D./Wessling, G. (1984): *Sichtwechsel*. Stuttgart
- Hog, M./Müller, B. D./Wessling, G. (1984a): *Sichtwechsel*. *Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart
- Inlingua (1970): *Deutsch*. Erstes Buch. Bern

- Krumm, H. J. (1974): *Fremdsprachenunterricht: Der Unterrichtsprozeß als Kommunikationssituation*. In: *Unterrichtswissenschaft*. 4, S. 30–38
- Krumm, H. J. (1981): *Die Funktion der Medien in der neueren fremdsprachendidaktischen Diskussion*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 7, S. 128–136
- Krumm, H. J. (1983): *Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt*. In: *Zielsprache Deutsch* 4, S. 3–13
- Mannheim (1978): = Kommission für Lehrwerk DaF; *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg
- Mannheim (1979) = Engel, U./Krumm, H. J./Wierlacher, A.: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Heidelberg
- Mebus, G. et al. (demn.): *Sprachbrücke*. Stuttgart
- Meyer-Hermann, R. (1976): *Zur Analyse metakommunikativer Sprechakte im Sprachunterricht*. In: Henrici, G./Meyer-Hermann, R. (Hrsg.): *Linguistik und Sprachunterricht*. Paderborn, S. 132–158
- Meyer-Hermann, R. (1978): *Aspekte der Analyse metakommunikativer Interaktionen*. In: Meyer-Hermann, R. (Hrsg.): *Sprechen – Handeln – Interaktion*. Tübingen, S. 103–142
- Neuner, G. (1979): *Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik – zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand*. In: Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt/M. etc., S. 5–39
- Neuner, G. et al. (1979): *Deutsch aktiv 1. Lehrbuch*. München
- Neuner, G. et al. (1979a): *Deutsch aktiv 1. Arbeitsbuch*. München
- Neuner, G. et al. (1980): *Deutsch aktiv 2. Lehrbuch*. München
- Neuner, G. et al. (1980a): *Deutsch aktiv 2. Arbeitsbuch*. München
- Piepho, H. E. (1980): *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg
- Rall, M. (1984): *Grammatik auf dem Silbertablett*. Mexiko. Mimeo
- Rogers, C. (1969): *Freedom to learn*. Columbus
- Rösler, D. (1982): *Teaching German Modal Particles*. *IRAL*, 20, 1, S. 33–38
- Rösler, D. (1982a): *Making a Video-Film in a Foreign Language – An Example for the Simultaneous Development of Several Skills*. In: *British Journal of Language Teaching*, 20, 1, S. 54
- Rösler, D. (1982b): *Rechtschreibung und Rechtschreibreform – Kein Thema für Deutsch als Fremdsprache?* In: *Zielsprache Deutsch*, 3, S. 29–35
- Rösler, D. (1983): *Endstation: integrierter FU*. In: Appel, J./Schumann, J./Rösler, D.: *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg, S. 117–172
- Rösler, D. (1984): *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg
- Rösler, D. (1985): *Transporting Metaphors from L1 to L2 – Implications for an Intercultural Approach to Foreign Language Teaching*. Vortrag auf der AILA-Konferenz 1984 in Brüssel. L. A. U. T-Paper, Series B, No 116, Trier 1985
- Schäpers, R./Lüscher, R./Glück, M. (1973): *Deutsch 2000*. Band 2. München
- Schäpers, R./Lüscher, R./Glück, M. (1974): *Deutsch 2000*. Band 3. München
- Schäpers, R. et al. (1972): *Deutsch 2000*. Bd. 1, München
- Schlieben-Lange, B. (1975): *Metasprache und Metakommunikation*. In: Schlieben-Lange, B. (Hrsg.): *Sprachtheorie*. Hamburg, S. 189–205
- Schulz, D./Griesbach, H. (1967): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band*. München
- Steinmüller, U. (1982): *Normprobleme im Sprachunterricht ausländischer Schüler*. In: *Zielsprache Deutsch*, 2, 11–18
- Trojan, F. (1946): *Sprichst Du richtig Deutsch?* Wien
- Weinrich, H. (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart
- Weinrich, H. (1981): *Fremdsprachen für den Alltag und der Alltag des Fremdsprachenunterrichts*. In: Brückner, H. (Hrsg.): *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht*. Berlin usw., S. 33–49
- Weydt, H. et al. (1983): *Kleine deutsche Partikellehre*. Stuttgart