

## Sind ›native speaker‹ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik

*Richard Hinkel*

»Man kann die Muttersprache der Lerner aus dem Klassenraum verjagen, aber nicht aus ihren Köpfen.« (L. Stscherba)

### 1. Sprachliches Wissen und Handeln: der schwierige Transfer

Wie oft hört man von Fremdsprachenlehrern ärgerliche Klagen wie diese:

»Jetzt haben wir das wochenlang geübt, und beim Sprechen machen sie es doch wieder falsch!« »Jetzt habe ich das schon tausendmal erklärt, und im Aufsatz wieder der gleiche Fehler!« »Schon im dritten Jahr und verstehen immer noch nicht die einfachste Frage.« »Das steht doch ganz klar im Text! Können Sie nicht lesen?« »Ich habe immer noch nicht verstanden, was Sie sagen wollen.« »War das eine Frage oder eine Aufforderung?«

Liegt es an unseren Studierenden – oder lehren wir falsch?

Bekanntlich bestehen Sprachen aus Wörtern und Grammatikregeln oder – exakter ausgedrückt – aus Lexik und Strukturmustern auf verschiedenen sprachlichen Ebenen wie Wortbildung, Flexion und Satzbau bis hin zu Prosodie und Pragmatik. Nun ist aber weder das Wörter- noch das Regellernen ein Problem. Zwar ist die Bedeutung mancher Vokabel nicht immer gleich klar, aber solche Am-

biguitäten sind ja sprachimmanent, und deshalb kommen Mißverständnisse auch unter Muttersprachlern vor, oder etwa zwischen Münchnern und Berlinern, Engländern und Amerikanern etc. Auch wimmeln unsere Lehrbücher leider von irreführenden oder gar falschen Regeln (›falsch‹ nicht unbedingt aus der Sicht des Linguisten oder Muttersprachlers, falsch aber – oder zumindest ungeeignet – aus der Perspektive des Lerners), doch verhilft auch die schlechteste Regel mit der Zeit zu einem Einblick in die Funktionsweise der Fremdsprache.

So behauptet eine Übungsgrammatik »für anspruchsvollere fortgeschrittene Deutschler im Mittel- und Oberstufenbereich« (Hall/Schreiner 1995), mit der der Lerner befähigt werden soll, »komplexe Sprachstrukturen zu durchschauen« (Vorwort): »In Passivsätzen, deren Subjekt nicht den bestimmten Artikel hat, steht häufig das Pronomen *es* als stellvertretendes Subjekt am Satzanfang.« Beispiel: »Es wurden Fahnen geschwenkt« (Hall/Schreiner 1995: 63) Das Subjekt von *wurden* sind natürlich die *Fahnen*, *es* dient als Ersatz für ein fehlendes Thema-Satzglied lediglich dazu, das Vorfeld im Zweitstellungssatz auszufül-

len («Platzhalter»), hat weder eine semantische (Bedeutung) noch eine syntaktische Funktion (Satzgliedfunktion) – im Unterschied zum *Personalpronomen* (*Das Buch? Es ist hier.*) oder zum semantisch indeterminierten Subjekt/Objekt (*Es regnet. Ich habe es eilig.*) – und ist keineswegs auf das Passiv beschränkt (*Es tönen die Lieder.*) (vgl. Hinkel 1998, Kapitel 5 und Hinkel 2001, Kapitel 7).

Weiter heißt es: »*Es* erscheint aber nie bei Subjekten mit bestimmtem Artikel«. Gegenbeispiel: *Es wurde die Nationalhymne gesungen.* Das Übungsbuch von Dreyer/Schmitt suggeriert sogar, man müsse bei subjektlosen Passivsätzen prinzipiell *es* zu Hilfe nehmen – das allerdings wegfallen könne (Dreyer/Schmitt 1996: 111). Die umgekehrte Erklärung wäre wohl angemessener: Zweitstellungssätze kann man mit *es* beginnen, wenn kein Satzglied als Thema vorhanden ist (*Es war einmal ... / Es ist alles falsch*). Ein anderer sich hartnäckig in Grammatiken und Lehrbüchern haltender Erklärungsfehler ist die Regel, Bewegung fordere (nach der Lokalpräposition) den Akkusativ, Ruhe dagegen den Dativ. Ruhen denn Autos, die auf der Autobahn fahren, und bewegen sich die Schüler, die an die Tafel schauen, oder die Tür, die ins Bad führt? (vgl. Hinkel 1998 und Hinkel 2000a).

Jedenfalls: Wörter auswendig lernen und Strukturregeln verstehen gelingt auch dem unbegabtesten Lerner, und dazu braucht er noch nicht einmal einen Lehrer! Selbst die bewußte Anwendung der gelernten Wörter und Regeln in den vier sprachlichen Tätigkeiten *hören, lesen, sprechen* und *schreiben* stellt weder ein Lehr- noch ein Lernproblem dar. Schwierigkeiten tauchen erst bei der kommunikativen Anwendung auf – in dem Moment also, in dem man erst von authentischem Sprachgebrauch sprechen kann: wenn nämlich die Aufmerksam-

samkeit sich von den Formen auf den Inhalt verlagert. Solange die Klasse übt, verläuft alles nach Plan (d. h. nach dem Plan im Kopf des Lehrers); will aber einer spontan eine eigene Idee hervorbringen, geht plötzlich nichts mehr: Der Lerner, der soeben noch auf die richtigen Wörter die richtigen Regeln angewandt, sucht nun Wörter, die es im Deutschen gar nicht gibt, um sie nach Satzregeln anzuwenden, an die er in seiner Muttersprache gewöhnt ist. Das Resultat: Der normale Hörer hat keine Ahnung, was der Sprecher überhaupt will, der erfahrene Lehrer kann allenfalls erraten, was er meint.

Dieses Phänomen wurde kürzlich sehr schön im Vorwort eines grammatischen Übungsbuches dargestellt:

»Als Lehrerin oder Lehrer bemüht man sich, möglichst einprägsam [...] neuen Wortschatz, neue Redemittel und neue Strukturen zu präsentieren. Man läßt die Lernenden diese neuen Strukturen verwenden, macht sie ihnen bewußt, erklärt Regeln oder läßt Regeln finden. Und natürlich läßt man üben. [...] Sobald es für die Lerner dann aber darum geht, die so erworbenen neuen Wörter und Strukturen selbständig anzuwenden, bleiben Erfolgserlebnisse oft aus. Wenn kein Lehrer, kein Lehrbuch und keine Übungsanweisung mehr vorgeben, was zu tun ist, [...] scheint vieles von dem, was mühsam gelernt wurde, plötzlich vergessen zu sein.« (Gerngroß/Krenn/Puchta 1999: 3)

Und in der Einleitung schreiben die Autoren:

»Es gibt unzählige Belege dafür, daß Lerner [...] meist nicht in der Lage sind, ihr im traditionellen Grammatikunterricht erworbenes Regelwissen in aktives Sprachhandeln umzusetzen.« (Gerngroß/Krenn/Puchta 1999: 6)

Wir wollen dahingestellt lassen, ob ihnen das bei den in diesem Buch vorgeschlagenen Übungen gelingt. Skeptisch sind wir auf jeden Fall deshalb, weil hier wie oft unberücksichtigt bleibt (bleiben

muß), was Rezeptions- und Produktionsprozesse beim spontanen Sprachhandeln (unbewußter Sprachgebrauch) vom deklarativen Regelwissen und bewußten Sprachgebrauch grundlegend unterscheidet: Sobald die Übung vorbei ist und der Lerner wirklich etwas *sagen* (und nicht lediglich Sätze bilden) will, tut er das unwillkürlich und selbstverständlich durch Transfer aus der Muttersprache; denn der Lerner, der – beim Hör- und Leseverstehen – sprachliche Formen interpretiert oder – im mündlichen und schriftlichen Ausdruck – Gedanken und Intentionen in Sprache übersetzt, tut das – ohne sich dessen bewußt zu sein – nach den Kommunikationsregeln und Strukturmustern seiner Muttersprache. Dem abzuhelfen ist die vornehmste und schwierigste Aufgabe des Lehrers – um nicht zu sagen die einzige, die der Lerner allein nicht bewältigen kann. Dazu muß aber der Lehrende nicht nur die Muttersprache der Lerner (kommunikativ) beherrschen, sondern auch mit deren Syntax und Semantik vertraut sein, und wenn er darüber hinaus seit längerem im betreffenden Land lebt, vielleicht sogar da studiert hat, dann kann er sich nicht nur mit der sprachlichen, sondern auch mit der kulturellen Perspektive seiner Lerner identifizieren: Er besitzt neben der Innensicht auch die Sicht von außen auf seine Sprache. Damit ist aber z. B. ein Lehrer der deutschen Sprache im Ausland, der in eben diesem Land sein Germanistikstudium absolviert hat, zweifelsohne einem Absolventen der Inlandsgermanistik überlegen, weil er das Deutsche nicht nur als eigene, sondern außerdem als Fremdsprache und -kultur studiert hat und damit die Schwierigkeiten seiner Lerner nicht nur spontan versteht, sondern im Voraus kennt und seinen Lehrstoff entsprechend organisieren kann (vgl. Hinkel 1995b).

## 2. Eigen- und Fremdperspektive

Glücklicherweise fand in der Auslandsgermanistik ein radikales Umdenken statt. Als sie früher ihr Ideal in der deutschen Germanistik suchte, konnte sie nicht mehr sein als eine minderwertige Kopie, weil sie natürlich nicht die Tiefe der Innensicht der deutschen Sprache und Kultur gewinnen konnte. Gleichzeitig studierte sie sie gewissermaßen im Vakuum, anstatt den unabdingbaren Bezug zur eigenen Sprache und Kultur zu thematisieren: Sie hatte weder die ausreichende Innensicht, noch die Außensicht auf das Deutsche, die das Fremde aus der Perspektive des Eigenen als Fremdes identifiziert und so erst Kulturkontraste reflektieren kann. Zwar gilt weiterhin, daß »the medium the message« ist (wie der zum Schlagwort gewordene Buchtitel von McLuhan lautet), und Generationen von Dichtern, Philosophen und Linguisten seit der Deutschen Romantik bis in die Postmoderne haben das bestätigt (die sprachliche Determinationstheorie, nach der *das Wort* den Gedanken produziert, vgl. Hinkel 1999c, Kapitel *Die Magie des Wortes*) – von jeher das sprachphilosophische Argument für einsprachigen Fremdsprachenunterricht –, aber inzwischen haben hermeneutischer Ansatz, Konstruktivismus u. a. auch gezeigt, daß Objektivität bei der Wahrnehmung und Interpretation von Welt, Wirklichkeit und Wahrheit (zumaal wenn es sich um eine *fremde* Welt in einer *fremden* Sprache handelt) illusorisch ist.

»Für die fremdkulturelle Interpretation«, schreibt Steinmetz,

»ist das Werk zu verarbeitendes Objekt. Und die notwendige Verarbeitung kann nur mittels der berühmt-berüchtigten Aktualisierung realisiert werden. Aktualisierung bedeutet, daß das Werk an die an es herangetragenen Rezeptions- und Interpretationskontexte angeschlossen und angepaßt werden muß.

[...] Die abgebildeten historischen Wirklichkeiten werden während der Interpretation darum ›enthistorisiert‹ oder ›entregionalisiert‹, sie werden zu stellvertretenden Wirklichkeiten. Fast gleichzeitig werden sie innerhalb neuer Sinnzusammenhänge mit neuen Bedeutungen versehen.« (Steinmetz 1992: 399)

Das Fremde müsse »zugleich erhalten und verändert werden. Nur unter dieser Voraussetzung vermag die fremdkulturelle Interpretation ihren Sinn zu finden« (ebd.).

So forderte man beispielsweise bisher, daß – im Ausland – Vorlesungen über deutsche Literatur, Kultur und Linguistik auf Deutsch gehalten werden sollten. Nur: Ein ausländischer Dozent, der auf einer ausländischen Universität zu ausländischen Studierenden Deutsch spricht, ändert damit noch lange nicht seine (unbewußte) ausländische kulturelle Perspektive und noch weniger die seiner Studierenden. Und selbst wenn es ihm gelänge, eine »deutsche« Perspektive einzunehmen, käme er damit den Bedürfnissen seiner Studenten kaum entgegen, die das Deutsche aus *ihrer* Perspektive zu verstehen trachten. (Außerdem würden sie vermutlich nicht selten ihre eigenen sprachlichen Fehler hören, weil im Ausland Dozenten mit perfektem Deutsch rar sind.) Es setzt sich deshalb heute immer mehr die Ansicht durch, daß sich die Auslandsgermanistik nicht an der Inlandsgermanistik orientieren soll, sondern ihre eigene Sicht auf das Deutsche entwickeln muß. Auch kann der heute so vehement geforderte interkulturelle Dialog nur von einer Auslandsgermanistik geleistet werden, die ihren eigenen Standpunkt nicht leugnet (der natürlich die eigene Muttersprache ist) und so die internationale Verständigung viel eher fördern kann.

»Ein US-Amerikaner oder ein Schweizer liest einen deutschen oder deutschsprachigen literarischen Text anders als ein arabi-

scher Leser oder eine Japanerin.« (Wierlicher/Eichheim 1992: 373)

Insbesondere was den Sprachunterricht betrifft, hat man in der Vergangenheit oft unüberlegt von Deutschunterricht gesprochen und nicht berücksichtigt, daß Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache zwei ganz verschiedene Dinge sind, mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Zielsetzungen und natürlich Didaktiken.

Daß dieses Unwissen auch heute noch fortbesteht, zeigt das folgende Zitat aus einem Brief vom 9.4.1996 von einem Deutschlehrer eines osteuropäischen Landes:

»Hier gibt es auch recht viele deutsche Deutschlehrer, Studienräte, die für 5 Jahre ins Ausland gehen, von DaF wenig bis keine Ahnung haben, dafür aber das doppelte Gehalt während ihres Auslandsaufenthaltes bekommen. Der Fortbildungswille ist entsprechend gering, bei so viel Gehalt weiß man eben schon alles.« (zitiert von Krumm 1996: 525)

Auch findet man noch in manchen Lehrerhandbibliotheken im Ausland (z. B. Goethe-Institute) jahrgangswise Fachzeitschriften wie etwa *Praxis Deutsch*, das für den Muttersprachen-Deutschunterricht bestimmt ist.

Während die Inlandsgermanistik vornehmlich auf die Lehrtätigkeit an deutschen öffentlichen Schulen vorbereitet, deren Besucher eine Sprachkompetenz analytisch reflektieren sollen, die sie bereits besitzen, unterrichten Sprachlehrer und Lektoren im Ausland Personen, deren kommunikative Kompetenz im Deutschen noch gar nicht vorhanden ist und also erst aufgebaut werden muß. Somit geht Muttersprachen-Deutschunterricht stets vom kommunikativen Sprachgebrauch aus, dessen unbewußte Rezeptions- und Produktionsprozesse bewußt gemacht und damit Einsichten in die Funktionsmechanismen der Sprache ge-

wonnen werden; im DaF-Unterricht dagegen dienen grammatische Regel und Beispiel oft als Basis des Erwerbsprozesses der kommunikativen Kompetenz. Allerdings ist eine Kombination beider Wege – von der Kommunikation in motivierenden Situationen (Texte, Diskurs) zum induktiven Entdecken der Strukturen *und* von der Grammatik zur deduktiven und allmählich automatisierenden Anwendung in organisch wachsender Progression – als besonders günstig anzusehen (vgl. Hinkel 1997 und 2000b). Der Muttersprachler verfügt ja über eine komplexere implizite (internalisierte) Grammatik als der Linguist je erklären oder beschreiben könnte (und natürlich noch weniger er selbst); der Fremdsprachenlerner dagegen braucht explizite Regeln, die ihm helfen, die neue Sprache von der eigenen Muttersprache abzusetzen und (unbewußte) Interferenzen bewußt werden zu lassen (vgl. Hinkel 1995a und 1995b).

Christian Stetter faßt dies mit dem Satz zusammen: »Die Muttersprache erwirbt man, Fremdsprachen lernt man« (Stetter 1992: 31).

Daß für letzteres eine andere Ausbildung als die der Inlandsgermanistik notwendig ist, zeigt z. B. Baur (2000: 467f.):

»Schaut man sich die Studiengänge im Fach Germanistik und Deutsch bundesweit an, so absolvieren die Studierenden in der Regel ein traditionelles Magister- oder Lehramtsstudium, ohne dabei mit Fragen des Deutschen als Fremdsprache in Berührung zu kommen«.

Fragestellungen wie »Die deutsche Sprache und Kultur im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen« gehörten noch nicht zum Standardrepertoire eines Germanistikstudiums und der Deutschlehrrausbildung. Sie seien

»aber auch nicht Thema der Fremdsprachenlehrrausbildung und des Fremdsprachenunterrichts, denn dieser bindet inter-

kulturelle Kommunikationsfähigkeit an den Gebrauch der Fremdsprache und eröffnet nicht notwendigerweise die Sicht auf die eigene Sprache.« (Baur 2000: ebd.)

Schon in den sechziger Jahren hat man deshalb mit der raschen Entwicklung der DaF-Didaktik erkannt, daß ein deutsches Germanistikstudium als Vorbereitung für das Unterrichten des Deutschen im Ausland gänzlich unzureichend ist: vom DAAD an ausländische Universitäten entsandte Lektoren standen oft völlig hilflos vor der Aufgabe, zwischen zwei Sprachen und Kulturen zu vermitteln und die Schwierigkeiten ihrer Studierenden zu verstehen, geschweige denn zu lösen. Kulturbedingte Konflikte, fortwährende Mißverständnisse und pädagogische Mißerfolge waren fast unvermeidlich. Für den DaF-Lehrberuf wurde darum schon vor 20 Jahren das traditionelle Germanistikstudium durch ein – mehr oder weniger von diesem abgekoppeltes – DaF-Studium ersetzt. Aber selbst dieses kann die deutsche Sprache nur aus der Eigenperspektive des Muttersprachlers und seine Vermittlung schwerlich aus einer gegebenen Fremdposition heraus studieren. Das kann nur die Auslandsgermanistik – jede individuell von ihrer eigenen Sprache und Kultur ausgehend.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß einige der besten Grammatiken (und viele andere sprachliche Analysen) nicht von Muttersprachlern, sondern von Personen stammen, die sich Deutsch erst als Zweit- oder Fremdsprache angeeignet haben, bestätigt es doch die Annahme, daß Fremde nicht nur eine andere, sondern oft auch eine präzisere und objektivere Sicht (weil kontrastiv von der Muttersprache abgesetzt und damit bewußt gemacht) auf eine ihnen zunächst neue und fremde Sprache und Kultur haben.

Ein eloquentes Beispiel dafür ist ein kürzlich erschienenes deutsch-französisches Wörterbuch der deutschen Modalpartikeln (Métrich et al. 1996 und 1998), das Engel nicht nur »das umfangreichste«, sondern sogar »das beste« und »derzeit einzige« nennt, wobei er hinzufügt:

»Daß deutsche Germanisten es bislang nicht geschafft hatten, daß französische Germanisten ihnen zuvor kamen, sollte nicht neidisch machen, sondern dankbar, denn jetzt gehört es uns allen.« (Engel 1999: 545)

Baur zitiert eine deutsche Germanistikstudentin, die nach einem Studiensemester und einem Praktikum im Ausland erklärt:

»Meistens kamen die mit Regeln, z. B. für den Artikelgebrauch oder die Wortstellung, die wir gar nicht kannten. [...] Da merkt man, daß viele Ausländer im Bereich Grammatik über unsere Sprache wesentlich mehr wissen als wir selber.« (Baur 2000: 476)

Zu dieser erhöhten *language awareness* aus der Fremdperspektive komme aber auch noch eine erhöhte *cultural awareness*. Die erwähnte Studentin habe die Erfahrung gemacht, »daß sie Dinge über ihre eigene Kultur gefragt wird, die sie nicht weiß«, was natürlich »durch die Rollenzuweisung als authentischer Vertreter der deutschen Kultur zum Problem« werde. Tatsächlich würde man ausländischen Deutschlehrern begegnen, »die in manchen Bereichen sogar mehr Wissen über die deutsche Kultur haben als man selbst hat« (Baur 2000: 475 f.). Vor allem sei der Kontakt mit Lernern im Ausland »eine sichere Methode, künftige oder praktizierende Lehrkräfte für Deutsch dazu zu zwingen, sich die Regeln der deutschen Grammatik explizit anzueignen« (Baur 2000: 476). Doch lassen wir die interviewte Studentin noch einmal selbst zu Wort kommen: Nach ihrer Erfahrung im Ausland kontrolliere sie ihre eigene Sprache viel besser, sei sensibler dafür gewor-

den, wie sie ihre Sprache benutze, gebrauche sie bewußt, um das Verständnis bei den Lernern abzusichern, und frage sich ständig: »Welche Sprache ist den Schülern angemessen? Das hatte ich vorher nie so richtig überlegt« (Baur 2000: 472). »Wie kann ich mit anderen sprechen, die meine Sprache als Fremdsprache lernen? [...] Ich denke, daß ich das alles nicht so klar sehen würde, wenn ich nicht selbst diese Erfahrung gemacht hätte« (Baur 2000: 480).

Auf die »Nützlichkeit des fremden Blickes« und einer »verfremdeten Perspektive« (unter Bezug auf den Verfremdungseffekt bei Brecht) macht Blühorn (2000: 221) aufmerksam. Lehrer und Lerner in Deutsch als Fremdsprache würden typische Strukturen der fremden Sprache erkennen, die dem gewöhnlichen Sprachbewußtsein des Muttersprachlers völlig entgingen, denn »beim Fremdsprachenlernen ist das Selbstverständliche zunächst unverständlich, und es bedarf besonderer Anstrengung um es verständlich zu machen« (Blühorn 2000: 223). So sei es auch nicht verwunderlich, daß neuere DaF-Grammatiken ihre wichtigsten Impulse aus dem DaF-Unterricht empfangen hätten und deutsche DaF-Lehrer ihre eigene Muttersprache »selbst neu lernen und Eigenschaften an ihr beobachten, die ihnen eine komplette Schul- und Universitätsausbildung hindurch nie aufgefallen sind« (Blühorn 2000: 221).

### 3. Inlands- und Auslandsgermanistik

So nimmt es nicht Wunder, daß sich die Germanistik in Deutschland in Bezug auf die DaF-Perspektive immer mehr einen für sie nachteiligen Vergleich mit germanistischen Studien im Ausland gefallen lassen muß, denn nur diese haben den erwähnten »fremden Blick«, die notwendige Distanz auf das Studienobjekt deutsche Sprache und Kultur. Krumm etwa schreibt dazu:

»In ihrer heutigen Form entsprechen weder das Philologiestudium an den Hochschulen noch die anschließende pädagogische Ausbildung ausreichend den Bedürfnissen interkultureller Kommunikation.« (Krumm 1996: 527)

Doch auch beim DaF-Studium fragt er sich, »ob wir eigentlich bei der Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache entscheidende Verbesserungen gegenüber dieser philologischen Ausbildung anzubieten haben« (a. a. O.: 528). Ein Blick in die Auslandsgermanistik könne bei der dringenden Reform sehr hilfreich sein. »Impulse und Modelle dazu lassen sich im nichtdeutschsprachigen Ausland in vielfältiger Form finden und nutzen« (a. a. O.: 537). Und als Beispiel führt er an,

»daß etwa die polnische Tradition der Glotodidaktik zu einer viel besseren Integration von sprachdidaktischer Ausbildung ins Philologiestudium geführt hat und wir heute als scheinbar von uns erfundene Memorisierungstechniken narrative Ansätze nach Mittel- und Osteuropa re-importieren, die dort längst Tradition haben, aber durch ein westlich verkürztes Verständnis von kommunikativem Unterricht verdrängt wurden« (Krumm 1996: 527 ff.).

Gilzmer schreibt über kontrastiv bzw. komparativ angelegte Studien:

»Aber ist es nicht vielleicht so, daß die Behandlung solcher Themen an französischen, englischen oder italienischen Universitäten bereits lange selbstverständlich ist?« (Gilzmer 1996: 349)

Denn nur durch Berücksichtigung der landes- und kultureigenen Rezeptionsbedingungen könne »eine eigenständige und deshalb zugleich die Inlandsgermanistik wirklich ergänzende Forschung in der interkulturellen Germanistik erreicht werden« (a. a. O.: 347).

Damit ist aber wieder die – gegenüber Studiengängen in Deutschland – privilegierte Außenperspektive der Germanistik im Ausland angesprochen:

So schreibt Claus Altmayer über den Prozeß der »Emanzipation der Auslandsgermanisten von der Muttersprachengermanistik«, nicht die Übernahme mit universalem Anspruch auftretender Begrifflichkeit sei geboten, sondern eine »Umkehr der Blickrichtung« (Altmayer 1996: 350). Und auf einem Symposium an der Universität Bamberg am 20./21. Juni 1997 wurde betont, daß Germanistik im Ausland per se immer auch DaF bedeute, da das Deutsche als Fremdsprache gelernt und Germanistik als Fremdsprachenphilologie betrieben werde – was verständlicherweise an deutschen Universitäten gar nicht möglich ist, nicht in der traditionellen Germanistik und nicht einmal im DaF-Studiengang.

In den letzten Jahren fand ein Diskussionsforum um das DaF-Studium statt, in dem diese privilegierte Ausgangsposition der Auslandsgermanistik in Bezug auf die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und -kultur immer wieder zur Sprache kam. Es lohnt sich, hier einige Meinungen dazu zu zitieren:

»Vom DaF-Standpunkt würde die Inlandsgermanistik auch im Hinblick auf das Curriculum als bereichert betrachtet werden können, wenn sie mehr von der kulturwissenschaftlichen Vielfalt, die in der Auslandsgermanistik inzwischen zutage getreten ist, übernehmen könnte.« (Rösler 1998: 69)

»Für die Auslandsgermanistik als Fremdsprachenphilologie ist die Außenperspektive die einzig mögliche Sichtweise.« (Hessky 1998: 11)

»DaF-Studenten haben keine eigenen Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Erwerb des Deutschen als Fremdsprache – im Gegensatz zu den ausländischen.« (Hessky 1998: 12)

»In ihrer bisherigen langen Geschichte hat die Inlandsgermanistik eher Interesse am Eigenen und nicht am Fremden und Fremdsprachlichen gezeigt. [...] Abgesehen von dem bereits genannten vorgespülten Interesse fehlen der Inlandsgermanistik ganz

einfach die zentralen fremdsprachenwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Qualitätsmerkmale des Fachs und entsprechende Kompetenzen.« (Henrici 1996: 132f.)

»In Deutschland ist in der Regel mit ausgangssprachlich und kulturell heterogenen Gruppen zu rechnen, im Ausland hingegen sind die Lernergruppen in der Regel ausgangssprachlich und kulturell homogen. Die unter dem Stichwort ›Außenperspektive‹ subsumierte besondere Sicht ist [...] ein wesentliches – wenn nicht entscheidendes – und gemeinsames Merkmal der Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Kultur.« (Hessky 1998: 10)

»Die Verbindung der Eigenperspektive von deutscher Sprache und Literatur mit der Fremdperspektive (Perspektive von außen) und damit die Anerkennung des Grundprinzips einer Kontrastivität im umfassenden Sinne werden das Fach Germanistik erneuern und bereichern.« (Götze/Suchsland 1996: 69)

Diese kontrastive Betrachtung zwischen Mutter- und Zielsprache, ausgangs- bzw. zielsprachlicher Literatur und Kultur bietet sich stets für die Auslandsgermanistik an, während sie für die Inlandsgermanistik kaum möglich sei (siehe auch Götze/Suchsland 1999).

Natürlich darf hier nicht eine Fachpublikation unerwähnt bleiben, die schon im Titel ihr besonderes Interesse an »Intercultural German Studies« bekundet: das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. In zwei Beiträgen von Band 20 (1994) etwa ist dazu zu lesen:

»Die Frage, ob ›Germanistik‹ oder ›germanisme‹, ist kein bloßer Streit um Worte. [...] Dahinter stehen verschiedene, miteinander konkurrierende und voneinander abweichende Positionen, die manchmal bis zum offenen Konflikt gegeneinander in Opposition treten. [...] Im Fache Germanistik wird [...] bei Lehrenden und Lernenden eine Kenntnis der deutschen Sprache in mehr oder weniger spontaner Form vorausgesetzt, ebenso aber auch eine Kenntnis der Menschen, die sie gebrauchen, ihrer Lebensweise, ihrer Kultur. [...] Im Gegensatz dazu sieht sich der französische Germanist

Studenten gegenüber, die von der deutschen Sprache und der sozialen Wirklichkeit Deutschlands in den meisten Fällen nur äußerst rudimentäre Grundbegriffe, ja häufig sogar falsche Vorstellungen besitzen. Für sie ist ihr Studiengegenstand eine fremde Welt«.

Es sei deshalb ein schwerwiegender Irrtum,

»allzu direkt Methoden und Gegenstände, die in Deutschland vollkommen berechtigt sind, [...] zu übertragen und in Frankreich eine deutsche Germanistik zu betreiben.« (Pierre Bertaux 1975, zitiert von Wierlacher 1994: 43f.)

Auch sehe es die Muttersprachengermanistik in Deutschland nicht als ihre Aufgabe, die

»globale Vielfalt kultureller Eigenheiten in Perspektivik und Gegenstandskonstitution der wissenschaftlichen Arbeit als Pluralität von Andersheiten zu erkennen, anzuerkennen und im interkulturellen Forschungsgespräch produktiv zu Wort kommen zu lassen« (Wierlacher 1994: 38).

Es würden damit

»nach wie vor Philologen produziert, die auf ihre Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer in einer mehrsprachigen Welt überhaupt nicht vorbereitet sind und deshalb erst auf Kosten ihrer Schüler langsam auch zu Fremdsprachenlehrern werden« (Krumm 1994: 26).

Deutschen Absolventen eines deutschen DaF- oder Germanistikstudiums fehlt aber beim Lehren ihrer eigenen Sprache und Kultur im Ausland nicht nur die Fremdperspektive, von der hier die Rede ist. Ihnen fehlt gleichzeitig die Distanz zu ihrem Studienobjekt und Lehrstoff, da sie sich ja selbst darin befinden – auf eine unbewußte Art, die, wie man weiß, objektives Erkennen und Analysieren verhindert oder verfälscht: Das Objekt im eigenen Subjekt ist nur subjektiv erfahrbar und in seiner wirklichen Dimension unergründlich. So wie der Landschaftsingenieur den Wald verlassen und der Ar-



chitekt aus dem Gebäude, dessen Fassade er beurteilen will, heraustreten muß, so ist der Berg, auf dem wir selbst stehen, für uns nicht sichtbar und unsere Sprache und Kultur uns so selbst-verständlich, daß wir eher Abweichungen von ihr wahrnehmen, nicht aber die Normalität unserer Vor-Urteile, unserer Gewohnheiten und unseres Fühlens, Denkens, Glaubens und Handelns; der Wanderer dagegen, der sich vor, neben oder hinter dem Berg vorbeibewegt, sieht immerhin den halben Berg (wenn auch jeweils eine andere Hälfte), und der Fremde, der aus einem ausländischen Sprach- und Kulturbereich das Deutsche studiert, hat aus der Distanz und Außenperspektive eher die Gesamtheit im Blickfeld (wenn auch wiederum aus einer spezifischen, nämlich seiner eigenen Sehweise), kann mit anderen Objekten vergleichen und eventuell vielleicht sogar sein subjektives Prisma objektivieren und so seine eigene Kultur mit anderen Augen sehen. Dies aber ist exklusiv das Privileg der Auslandsgermanistik! Bedauerlicherweise gibt es heute immer noch offizielle deutsche Stellen, an denen sich solche Erkenntnisse offenbar noch nicht herumgesprochen haben und die deshalb – selbst im Rahmen der EU – ausländische Staatsexamen in Germanistik für den Beruf des DaF-Lehrers als nicht vollwertig diskriminieren.

So orientiert sich etwa das Goethe-Institut in der tarifvertraglichen Einstufung seiner Lehrkräfte im Ausland am deutschen Germanistikstudium, das – wie gezeigt – für die Ausbildung zur Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache untauglich ist, während ausländische germanistische Hochschulabschlüsse nicht nur nicht vorgezogen, sondern oft nicht einmal als einschlägig anerkannt werden. Selbst das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus bescheinigte vor einigen Jahren – entgegengesetzt

gen EU-Vereinbarungen – diesem Institut »zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e. V.« die Nichtgleichwertigkeit des ausländischen Staatsexamens eines deutschen Lektors; erst durch einen Gerichtsbeschuß wurde die betroffene Einstufung revidiert. Diese – im Zeitalter der interkulturellen Hermeneutik – unverständliche Diskriminierung bemängelt z. B. Werner Roggusch, wenn er schreibt:

»[...] wenn mit dem Begriff ›Auslandsgermanistik‹ ein unausgesprochenes, aber wirkmächtiges Urteil verbunden ist, daß sie nämlich weniger qualitativ sei. Damit wird dann auch unterstellt, ihr Bemühen müsse darauf gerichtet sein, sich möglichst an der ›inländischen‹ Germanistik zu orientieren, um gleiche Qualität zu erlangen. [...] Ein jeweils eigener Blickwinkel und eine spezifische Zielsetzung kennzeichnen die Germanistik in verschiedenen Kulturen. Wir wollen sie gelten lassen [...] Wir sollten sie anerkennen! Die Vielfalt bereichert uns alle.« (Roggusch 1998: 112f.).

#### 4. Die Muttersprache der Lerner im Kopf des DaF-Lehrers

Insbesondere in Bezug auf berufliche Qualifikationen ist nach heutigem Stand der Fremdsprachendidaktik nicht mehr allein die Beherrschung der zu lehrenden Sprache ausschlaggebend, sondern zusätzlich die der Muttersprache der Lerner (einschließlich der profunden Kenntnis deren Grammatik) sowie der ihrer ersten (und eventuell zweiten) Fremdsprache (v. a. Englisch) – schon aus Gründen der Verwendung einer dem Lerner bekannten Terminologie (vgl. Hinkel 1998, 2000b und 2001). Leider wird aber noch »vielfach bis heute die Meinung vertreten, wer nur Deutsch (als seine Muttersprache) spreche, sei damit schon geeignet, professionell die Vermittlung der deutschen Sprache – etwa als Lektor im Ausland – zu betreiben« (Krumm 1994: 16). Dem Verf. wurde es – vor 35 Jahren – bei einer

Anstellung in einer Berlitz-Schule im Ausland sogar als Pluspunkt angerechnet, daß er der Landessprache – also der Muttersprache der Lerner – nicht mächtig war: einsprachiger Unterricht oblige! (vgl. Hinkel 1978, 1980 und 1999a).

Daß man – Zweitsprachenerwerb von Kindern ausgenommen – eine Fremdsprache nur vom Ausgangspunkt seiner Muttersprache (und eventuell anderer vorher gelernter Sprachen) lernt oder erwirbt, läßt sich mit jeder Fehleranalyse nachweisen (und steht für jeden erfahrenen DaF-Praktiker außer Frage).

Nach Krashen (1987) unterscheiden wir zwischen dem gesteuerten Lernen einer Fremdsprache (bewußter Sprachgebrauch) und dem ungesteuerten Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache (unbewußter Sprachgebrauch in kommunikativer motivierter Interaktion, implizite Grammatik, intuitive Input-Verarbeitung, »natürliche« Methode). Beides tritt natürlich vermischt auf, wobei der Schwerpunkt von Lernertyp, Alter, Lernbedingungen, Lernziel u. a. abhängt (vgl. Hinkel 1997).

»Fremdsprache wird immer vor dem Hintergrund eigener Sprache gelernt, Fremdkultur immer von der Position des Besitzers eigener Kultur aus kennengelernt. Weder fremde Sprache noch fremde Kultur treten der eigenen Sprache und der eigenen Kultur innerhalb eines rationalen Vergleichsrahmens gegenüber.« (Krusche 1983: 365, zitiert in Krumm 1994: 29)

Fremd- und Zweitsprachenerwerb sei deshalb der Weg von einer konkreten Einzelsprache zu einer anderen konkreten Einzelsprache – ein Weg, der leicht eigene Sprach- und Kulturerfahrungen bedroht und in Frage stellt (vgl. Hinkel 1978). Auch die Kognitionspsychologie ist der Meinung, daß der Erwerb einer Zweit- oder Drittsprache grundsätzlich vor dem Hintergrund der zuerst erworbenen Sprache stattfindet.

Es geht aber nicht nur um die mutmaßlichen 60, 70, 80 oder 90 Prozent Interferenzfehler (d. h. negativer Transfer aus der Muttersprache aufgrund unterschiedlicher oder irreführend ähnlicher Strukturen derselben im Vergleich mit der Zielsprache), denn der Lerner produziert ja nicht nur »Falsches« – er produziert vieles überhaupt nicht: nämlich Lexik und Strukturen, die es in seiner Sprache gar nicht gibt oder die so stark von ihr divergieren, daß sich ein Bezug nicht einstellt. Diese durch Null-Transfer verursachten Defizite summieren sich noch zu den durch falschen Transfer generierten Fehlleistungen und Schwierigkeiten (vgl. Hinkel 1995b). Nur ein Kursleiter, der sprachlich und kulturell in beiden Welten heimisch ist, weiß im Voraus, was seine Schüler bei optimal geeignetem *input* – maximal und verständlich, nach Krashen (1987) – »von selbst« lernen (durch den gewissermaßen geschenkten positiven Transfer aus der Muttersprache) und was er didaktisch aufbereiten, bewußt machen und üben muß, bevor er erwarten kann, daß die Lerner nicht mit deutschen Wörtern in ihrer Muttersprache denken (vgl. Hinkel 1999a und 1999b), sondern Äußerungen und Texte in der Fremdsprache richtig interpretieren und sich in ihr angemessen verständlich machen können.

Wie dies in der Praxis aussehen könnte, ist schnell zusammengefaßt: Maximaler kommunikativer *input* (Rezeption vor Produktion, vgl. Hinkel 2000b) im Sinne von *Beobachtung des Sprachgebrauchs* (Whorf 1963), stets situativ motiviert (Sprecherintention, Gestik, Mimik, Blickkontakt, Ort, Zeit etc., evtl. Einsatz von Spielfilmen) und nach Möglichkeit unter Kombination des Laut- und Schriftbilds. (Der Verfasser praktizierte schon vor über 15 Jahren bei der Erstellung eines Fernseh-Deutschkurses für die Universidade Aberta (Lissabon), was inzwischen

sogar kommerzielle amerikanische, britische und französische Fernsehkanäle tun, aber für deutsche Spielfilme bis heute meines Wissens inexistent ist: die simultane Untertitelung des gesprochenen Dialogs.) Direkt darauffolgende sprachliche Reaktion der Lerner (Antwort, Kommentar, Notizen etc.); parallel dazu aber auch punktuelle, gelegentlich systematische kontrastive Sprachanalyse, um den Lerner dazu zu bringen, daß er in einer Art doppeltem Bewußtsein auch beim spontanen Sprachgebrauch die Formstruktur stets unterschwellig mitdenkt und bei ihm entweder bei bestimmten (muttersprachlich vorausgedachten) Strukturen ein Warnlicht aufleuchtet, oder aber er sich ausschließlich der Wörter und Strukturen der Zielsprache bedient, ohne sich von der – unbewußt stets präsenten – Muttersprache manipulieren zu lassen (Zum Pendel bewußt/unbewußt vgl. Hinkel 1997 und 1999c).

Besondere Erwähnung verdient hier die sog. bilinguale Methode, wobei die wörtliche Übersetzung auf einfache Weise und unter Einsparung von Regeln die Struktur des deutschen Satzes transparent macht und für Sprachkontraste sensibilisieren kann. Man denke etwa an die Leichtigkeit, mit der Deutsche die fremdsprachigen Strukturen im von Interferenzen geprägten, ja gänzlich dominierten Deutsch von Ausländern erkennen – und nachahmen (»Jetzt Sie müssen zahlen an der Kasse«).

Eine besondere Schwierigkeit stellt dabei die Phonetik (Aussprache und Intonation) dar, weil die Artikulations- und Lautdiskriminierungsabläufe hochgradig unbewußt und dadurch Interferenzerscheinungen besonders stark und hartnäckig sind. Auch hier gibt es neben rein imitativen Nachsprechübungen – natürlich wiederum kommunikativ motiviert – nur eine dauerhafte Abhilfe: Die bewußte

Konfrontation mutter- und fremdsprachlicher Laute, Akzente und Satzmelodien. Daß auch zu diesem Zweck der Lehrende die Muttersprache seiner Lerner und ihre phonemischen Funktionsmechanismen genau kennen muß, ist offensichtlich. *Nur* Spezialist seiner eigenen Muttersprache zu sein, ist für einen Fremdsprachenlehrer eben nicht genug! (Zur Phonetik im DaF-Unterricht vgl. Hinkel 2000c).

### 5. Die Notwendigkeit von L1 (L2)-spezifischen DaF-Lehrwerken

Von den gängigen (in Deutschland herausgegebenen) Lehrwerken kann dabei der Deutschlehrer im Ausland freilich wenig Unterstützung erwarten. Abgesehen davon, daß die Lehrbücher der letzten 20 Jahre auf einem *kommunikativen* Konzept der untersten Ebene basieren, wie sogar der Generalsekretär des Goethe-Instituts bei der Jahrespressekonferenz seines Hauses am 27. November 1996 kritisierte (zitiert in Glück 1998: 6) – der *erweiterte Kulturbegriff* sei diskussionsbedürftig, weil »er sich so weit erweitert hat, daß die Kultur sich daraus verflüchtigt« habe (siehe auch FAZ 1997) –, und damit Struktureinsicht und emanzipatorischen Gebrauch des Deutschen als Kultursprache kaum fördern, sind die meist recht spärlichen und unsystematisch zerstreuten (»zyklisch« genannten) grammatischen Bewußtmachungen stets Regeln, die den spezifischen Bedürfnissen und Schwierigkeiten eines Japaners ebensoviel – oder vielmehr ebenso wenig – Rechnung tragen wie denen eines Engländer, Franzosen oder Portugiesen. »Lernerzentriertheit« bleibt in der Didaktik uneingelöst, solange die Lehrwerke nicht lerngruppenspezifisch für konkrete nationale Zielgruppen, sondern »für die ganze Welt« geschrieben werden« (Leont'ev, zitiert in Baur/Jatzkowskaja 1994: 324). Hier stehen freilich handfeste kommerziell-politische Interessen gegen

didaktisch-pädagogische Kriterien. Der lukrative Markt für deutsche, englische usw. Verlage, die ihre Lehrbücher in alle Welt exportieren, wäre von dem Moment an beendet, in dem Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht ernstgenommen würde.

Darüber hinaus geht es – im Rahmen der Völkerverständigung – heute nicht mehr so sehr um die Selbstdarstellung einer Sprache und Kultur, sondern vielmehr um den Dialog zwischen den Kulturen. Dieser funktioniert aber nur, wenn das Fremde aus der Sicht des Eigenen als Fremdes erkannt und so mit dem Eigenen konfrontiert werden kann. Es kann weder das Eigene ersetzen, noch in einem universalen Vakuum existieren, noch in einem postmodernen indifferenten *multi-kulti* ausarten.

Weder DaF-Lerner noch ausländische Germanisten wollen oder können nämlich Deutsche werden. So schreibt Adolphs:

»[...] so ist man gerade erst im Begriff, die Ausrichtung der nordamerikanischen Fremdsprachenprogramme an den Bildungsidealen der jeweiligen Nationalphilologien als Fehlentwicklung aufzufassen. Gerade die Wissenschaftler, die sich der deutschen Sprache, Geschichte, Kultur und Politik widmen, fordern eine ›American Agenda for German Studies‹.« (Adolphs 1992: 109)

Das Eigene dürfe nicht unterdrückt oder als Manko betrachtet werden. Vielmehr wollten die Studenten »im Sinne der Konzeption interkultureller Germanistik die Wechselwirkungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden erforschen«, anstatt die eigene Identität aufzugeben. »Gerade die Literaturtheorie der letzten zwanzig Jahre hat schließlich die Bedeutung der Leser literarischer Texte hervorgehoben und gezeigt, daß deren Selbstverständnis ein notwendiges Moment bei der Konstitution von Sinn ausmacht.«

Und Jeffrey M. Peck, den Adolphs hier zitiert, präzisiert:

»We are not in literature or language to become the natives but to study them [...]. Today with the help of an interpretive anthropological perspective, we can see that ›going native‹ is neither desirable nor possible.« (Peck: 1990: 111, zitiert in Adolphs 1992: 110)

»Es wurde der Begriff der ›regionalen Lehrwerke‹ geprägt. Ein universalistisch konzipiertes Lehrwerk, also ein Lehrwerk, das nicht die Perspektive eines bestimmten Adressatenkreises, im engeren Sinne diejenige einer bestimmten Fremdkultur, reflektiert, fällt der Utopie eines universalistischen Lernerkreises anheim. Für einen spezifischen Kulturkreis konzipierte Unterrichtsmaterialien können dagegen spezifische Lehr- und Lernbedingungen berücksichtigen und die Ausgangskultur als integralen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses einbeziehen.« (Slivensky 1995: 333)

Und Hans-Jürgen Krumm sagt über den DaF-Studiengang:

»Unser Fach hat sich lange an den wissenschaftlichen und unterrichtlichen Konzepten der bei uns entwickelten Muttersprachen- und Fremdsprachenphilologien und -didaktiken orientiert und daraus quasi ›universelle‹ Vorstellungen vom Lehr- und Lernprozeß entwickelt, die dann auch in der Entwicklung und weltweiten Verbreitung von Lehrwerken ihren Niederschlag fanden. Die Pragmalinguistik und die kommunikative Wende in der Sprachdidaktik haben diesen Universalismus zunächst begünstigt, schien es doch so, als sei ein universalen Sprechakten [...] orientierter Deutschunterricht der universelle Rahmen für die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit. Erst in jüngster Zeit hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß diese Sprechakte so universell gar nicht sind.« (Krumm 1994: 28)

Sind also (um eine Schlußfolgerung zu wagen) nichtdeutsche Lehrkräfte für den DaF-Unterricht besser vorbereitet als *native speaker*? Ja, soweit sie das Deutsche in allen seinen Dimensionen (von der Phonetik bis zur Pragmatik, von der Landes-

kunde bis zur Literatur) gut beherrschen. Und sind deutsche Muttersprachler – zumindest im Ausland – abzulehnen? Nein, wenn sie nicht nur in Deutschland studiert haben, sondern auch im betreffenden Ausland, dort so lange gelebt haben, daß sie in der Muttersprache und -kultur ihrer Lerner zu Hause sind und persönliche Erfahrung in der Aneignung von Fremdsprachen haben; und wenn sie im Unterricht die Empathie aufbringen, nicht nur mit ihrem eigenen Kopf, sondern mit dem ihrer Lerner bei deren rezeptivem und produktivem Sprachgebrauch mitzudenken.

### Bibliographie

- Adolphs, Dieter W.: »Zur Beteiligung interkultureller Germanistik an einem fachübergreifenden Modell zum Studium fremdsprachlicher Literatur«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 108–119.
- Altmeyer, Claus: »Rezension zu: Ndong, Norbert: Interkulturalität und Literatur. Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft«, *Info DaF* 23, 2/3 (1996), 349–353.
- Baur, Rupprecht S.; Jatzkowskaja, Galina: »Lerntheorie und Fremdsprachenunterricht. Bericht über ein deutsch-russisches Lerntheorie-Symposium«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 323–336.
- Baur, Rupprecht S.: »Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung«, *Info DaF* 27, 5 (2000), 467–482.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. 2. Auflage. Bochum: Brockmeyer, 1992.
- Bertaux, Pierre: »Germanistik« und »Germanisme«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1 (1975), 1–6.
- Blamberger, Günter (Hrsg.): *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik*. Bonn: DAAD, 1995.
- Blühdorn, Hardarik: »Deutsch als Fremdsprache und die Grammatik des Deutschen. Über die Fruchtbarkeit des fremden Blicks«, *Deutsch als Fremdsprache* 37, 4 (2000), 221–227.
- Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik – Neubearbeitung*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1996.
- Engel, Ulrich: Rezension zu: »Métrich, René; Faucher, Eugène; Courdier, Gilbert: Les Invariables Difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres ›mots de la communication‹«. Band 1: Einführung. *Aber – außerdem*. Nancy 1996; Band 2: *bald – geradezu*. Nancy 1996; Band 3: *gern – nur so*. Nancy 1998«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 536–545.
- Földes, Csaba (Hrsg.): *Germanistik und Deutschlehrerausbildung*. Wien: Ed. Praesens, 1993.
- Gerngroß, Günter; Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert: *Grammatik kreativ*. Berlin; München: Langenscheidt, 1999.
- Gilzmer, Mechthild: Rezension zu: »Nayhauss, Hans-Christoph Graf von: Dokumentation zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nicht-deutschsprachigen Ländern«, *Info DaF* 23, 2/3 (1996), 347–349.
- Glück, Helmut: »Zum disziplinären Ort von Deutsch als Fremdsprache«. In: *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 3–9.
- Götze, Lutz; Suchsland, Peter: »Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 67–72.
- Götze, Lutz; Suchsland, Peter: »Am (vorläufigen) Ende einer Debatte«, *Deutsch als Fremdsprache* 36, 2 (1999), 75–80.
- Hall, Karin; Schreiner, Barbara: *Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1995.
- Hammerschmidt, Anette C.: *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. München: iudicum, 1998.
- Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache. IV. Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen*. Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 1997.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, Wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der De-*

- batte über die Konstituierung des Fachs *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 1994.
- Henrici, Gert: »DaF ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach!«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 3 (1996), 131–135.
- Hessly, Regine: »DaF aus der Außenperspektive. Ein Diskussionsbeitrag aus der Auslandsgermanistik«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 10–14.
- Hinkel, Richard: »Os mitos do método directo«, *O Jornal da Educação* 6 (21.1.1978), 15–18.
- Hinkel, Richard: »Gegen das Prinzip der strikten Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht«, *Zielsprache Deutsch* 11 (1980), 48–53.
- Hinkel, Richard: »O regresso da gramática«, *O Professor* 42 (1995a), 33–42.
- Hinkel, Richard: »Psicanálise e línguas estrangeiras. O inconsciente freudiano na gênese e terapia de erros de interferência«, *O Professor* 45 (1995b), 6–19.
- Hinkel, Richard: »Aquisição ›natural‹ da língua estrangeira e estudo da gramática – vias inconciliáveis?«, *O Professor* 54 (1997), 3–20.
- Hinkel, Richard: *Die ›Neue Gelbe‹ mit alten Fehlern. Die Brauchbarkeit grammatischer Übungsbücher, untersucht am Beispiel... Mit zahlreichen alternativen Erklärungs- und Übungsbeispielen*. Lissabon 1998 (Manuskript, 198 Seiten).
- Hinkel, Richard: »Pensar na língua estrangeira«, *O Professor* 65 (1999a), 16–18.
- Hinkel, Richard: »Porque é que as línguas são tão diferentes? A questão da perspectiva da realidade«, *O Professor* 67 (1999b), 11–16.
- Hinkel, Richard: *Lehren, Lernen, Erwerben. Curriculare Konzepte, methodische Prinzipien, kognitionspsychologische Lernstrategien und sprachphilosophische Betrachtungen zum DaF-Unterricht. Mit umfangreichem Anhang*. Lissabon 1999c (Manuskript, 146 Seiten).
- Hinkel, Richard: Rezension zu: »Luscher, Renate: *Übungsgrammatik DaF für Anfänger und Buscha, Joachim, et al.: Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Beide: Ismaning: Verlag für Deutsch, 1998«, *Deutsch als Fremdsprache* 37 (2000a), 125–126.
- Hinkel, Richard: »Léxico e gramática. A projecção das redes associativas semânticas do léxico na sintaxe, através da valência do verbo«, *O Professor* 69 (2000b), 37–45.
- Hinkel, Richard: »Die Kunst der Phonetik. Laute, Rhythmus und Melodie im Unterrichtsdeutsch als Fremdsprache«. In: *Deutsch lernen* (2000c), 1–2.
- Hinkel, Richard (2000d): »Der Protagonist und seine Mitspieler. Was die Verb-Valenz im DaF-Unterricht leisten kann«, *Deutsch als Fremdsprache* 38, 1 (2001), 20–27 (Teil I) und 2 (2001), 77–84 (Teil II).
- Krashen, Steven D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall International (UR) Ltd. 1987.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutschen als Fremdsprache-Unterrichts?« In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: iudicium, 1987, 267–281.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierung im Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 13–36.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 523–540.
- Krusche, Dietrich: »Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Lehrwerke«. In: Gerighausen, Josef; Seel, Peter C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. München: iudicium, 1983, 361–375.
- Krusche, Dietrich; Wierlacher Alois (Hrsg.): *Hermeneutik der Fremde*. München: iudicium, 1990.
- Métrich, René; Faucher, Eugène; Courdier, Gilbert: *Les Invariables Difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres ›mots de la communication‹*. Band 1: Einführung. *Aber – außerdem*. Nancy 1996; Band 2: *bald – geradezu*. Nancy 1996; Band 3: *gern – nur so*. Nancy 1998 (ohne Verlag: Das Werk ist nicht über den Buchhandel erhältlich; es kann bestellt werden bei Mme. Régine

- Métrich, 18, rue d'Jéna, F-54630 Richard-ménil). Rezensiert von Ulrich Engel in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 536–545).
- Michel, Willy: »Die Außensicht der Innensicht. Zur Hermeneutik einer interkulturell ausgerichteten Germanistik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17 (1991), 13–33.
- Nestvogel, Renate (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?* Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1991.
- Peck, Jeffrey M.: »Germans as the other«, *German Studies Review* 13, 1 (1990), 111.
- Rösler, Dietmar: »Der Beitrag von Studiengängen im deutschsprachigen Raum zum Bildungsprozeß zukünftiger Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 2 (1998), 67–71.
- Roggasch, Werner: »Kulturkontrast und Hermeneutik. Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 24 (1998), 97–113.
- Sartorius, Joachim: »Goethe versus Mülldeponie?«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.1.1997.
- Slivensky, Susanna: »Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache in Japan. Eine Fallstudie zur regionalen Lehrwerkforschung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21 (1995), 331–356.
- Steinmetz, Horst: »Kulturspezifische Lektüren«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 384–401.
- Stetter, Christian: »Philosophie der Grammatik. Zum Verhältnis von Fremdsprache und Muttersprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 30–64.
- Whorf, Benjamin Lee: *Sprache, Denken, Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1963. Originaltitel: *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. 2 Bände. München: Fink, 1980 (Band 1), 1981 (Band 2).
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium, 1985.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: iudicium, 1987.
- Wierlacher, Alois; Eichheim, Hubert: »Der Pluralismus kulturdifferenter Lektüren«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 373–383.
- Wierlacher, Alois: »Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984–1994). Einige Antworten auf die Frage: Was heißt »interkulturelle Germanistik?«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 37–56.
- Wolff, Armin; Eggers, Dietrich; Ehnert, Rolf; Kirsch, Klaus: »Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien eines Faches aus der Sicht (s)eines Verbandes«, *Info DaF* 24, 5 (1997), 559–586. (Außerdem abgedruckt in: Wolff; Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen; Lernen mit neuen Medien; Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studien- und Lernortes Deutschland. Beiträge der 25. Jahrestagung DaF 1997 in Mainz*. Regensburg: FaDaF, 1998 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 47), 1–38.
- Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1989; 2. Auflage 1991.