

**Jahrbuch  
der ungarischen Germanistik**

Reihe Germanistik



**1997**

**DAAD**  
**G·U·G**

Deutscher Akademischer Austauschdienst  
Gesellschaft Ungarischer Germanisten

Das Kleinkind (a) krabbelt unter den Tisch (b). Die Krabbelei der kleinen Kinder (a) in dem Zimmer (b) regte ihn auf. Das Gekrabbel der Ameisen (a) auf dem Balkon (b) störte die Kinder nicht.

3) gemeinsame Seme werden angeführt:

'Fortbewegung zu Lande', 'ohne Hilfsmittel', 'relativ langsam', 'nicht nur mit den Beinen'

4) die (möglichen) Aktanten werden ohne Kennzeichnung der Notwendigkeit bzw. der Weglaßbarkeit semantisch-funktionell und semantisch-denotativ charakterisiert:

a — Täter / Lebewesen /

V: Sn;

S: Sg/Sp (von)

b — Richtung / Ding /

V: Sp (auf, zu, in ...);

S: Sp (auf, zu, in ...)

5) für alle Wörter stehen adäquate Beispielsätze:

Das Kleinkind krabbelt zu seiner Mutter. Die Käfer krabbeln auf den Baumstamm. Eltern und Großeltern beobachten die Krabbelei der Kleinen im Garten. Bei diesem Gekrabbel der Babys muß die Mutter auf ihr Kind höllisch aufpassen.

6) schließlich stehen ergänzende Anmerkungen (z.B. oft Anmerkungen zu stilistischen Besonderheiten):

Im allgemeinen weisen *Krabbelei* und *Gekrabbel* ein pejoratives Sem auf, das aber in bestimmten Kontexten fehlen kann.

K.-E. Sommerfeldt und H. Schreiber haben mit der linguistischen Beschreibung unterschiedlich strukturierter Wortfelder ihre Zielsetzung erfüllt. Der Lernende kann die sprachlichen Nuancierungen und Differenzierungen leichter erfassen und seinen Wortschatz effektiv erweitern. Der praktische Nutzen bei der Beschäftigung mit Wortfeldern anhand dieses informativen und übersichtlichen Buches ist unbestritten. Abgesehen von der sehr abgekürzten Beschreibung des terminologischen Instrumentariums, die die selbständige Arbeit der Deutsch Lernenden sicherlich erschwert, ist den Autoren ein nützliches Hilfsmittel für Lehrer und Lerner gleichermaßen gelungen.

Es wäre wünschenswert, auch für die ungarische Sprache ein ähnliches Wörterbuch zu konzipieren. In einem solchen Werk könnten synchronische vergleichende Untersuchungen viel zur Bestimmung und Vermittlung der genauen Bedeutungen und des Gebrauchs einzelner Lexeme beitragen. Kontrastiv angelegte, bedeutungerschließende Einsichten vermittelnde Wortfeldanalysen haben nämlich den Vorteil, daß sie nicht nur Kenntnisse in der Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache verdeutlichen. Das ist leider ein Gebiet, das bisher noch wenig erforscht wurde.

József Tóth  
(Szombathely)

**Kohn, János – Wolff, Dieter (Hg.): *New Methodologies in Foreign Language Learning and Teaching / Neue Methoden im Fremdsprachenunterricht.* — Szombathely 1994. 272 S.**

Schon die englisch-deutsche Titelformulierung spiegelt einen Charakterzug des vorliegenden Sammelbandes wieder: Im März 1993 fand an der Pädagogischen Hochschule Szombathely eine von und für Germanisten und Anglisten veranstaltete Tagung

zum gleichnamigen Thema statt. Die Arbeit in zwei nach Sprachen getrennten Sektionen findet ihren Niederschlag in der Aufteilung des Bandes in 11 deutsch- und 15 englischsprachige Beiträge von ungarischen, englischen und deutschen Autoren. Bevor ich auf einige erwähnenswerte Beiträge näher zu sprechen komme, gebe ich zunächst einen thematisch geordneten Überblick über die Beiträge.

Überblicksdarstellungen zur Methodendiskussion im Fremdsprachenunterricht bieten die Beiträge von D. Wolff („Einleitung. Neuere methodische Ansätze im Fremdsprachenunterricht. Ein Überblick“), R. Schmidt („Die kommunikativ-kognitive Didaktik für Deutsch als Fremdsprache und ihre linguistischen und lernpsychologischen Implikationen“), P. Grundy („New for Who and Where will Postmodernism Go Next?“) sowie A. Kurjack („Some Key Elements of the Communicative Approach“).

Grammatische und zum Teil auch grammatisch-didaktische Probleme werden in den Arbeiten von E. Komlósiné Knipf (zur Rolle der Wortbildung im Sprachunterricht), J. Szatmári (zu Konkurrenzformen des Passivs), J. Tóth (über Wortfelder im Fremdsprachenunterricht), Zs. Gergely (zum *Conditional* im Englischen) behandelt, wobei man hier auch noch die beiden Beiträge von L. Szalai — für die Germanistik — und I. Hegedüs — für die Anglistik — erwähnen muß, in denen es jeweils um den Stellenwert der historischen Linguistik im Fremdsprachenunterricht geht.

In vier Beiträgen (U. Multhaupt, J. Kohn, G. Kerekes und P. Grundy) wird die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht thematisiert. Ebenfalls vier Beiträge (G.J.A. Burgess, J. Kohn, J. Nagy, J. Horváth) befassen sich mit dem Einsatz von Computertechnologie im Fremdsprachenunterricht.

Didaktik der Landeskunde wird in zwei Texten thematisiert — in F. Schmidts Plädoyer für eine „Historische Landeskunde“ und in dem humorvollen Beitrag des anglo-amerikanischen Duos A. Rouse & S. Starkey mit dem schönen Titel „A Joint Lecture on Joint Lectures on Joint Civilization“.

Während die bisher genannten Themenschwerpunkte in beiden Sektionen vertreten sind, gibt es einige weitere Themen, die nur in einer der beiden Sektionen vorkommen. Dabei fällt auf, daß das Themenspektrum der englischen Sektion um einiges breiter ist als das der deutschen. Zwar enthält nur die deutsche Sektion einen Beitrag zur Lehrplandiskussion in Ungarn (I. Englender-Hock & H.W. Schmidt). Dafür finden sich in der englischen Sektion — und nur da — Beiträge zur Unterrichtsmethodik im engeren Sinn: M. Nikolov zum Geschichten-Ansatz beim Englischunterricht in Grundschulen, M. Young-Scholton zum Problem des individuellen Lesens und Schreibens in großen Klassen, S. Begley & L. Foki zum „Cooperative Learning“ und P. Sik mit Vorschlägen zu einer effizienteren Lehrerausbildung. Hinzu kommen zwei Beiträge zur Didaktik der Fachsprachen (A. Curtis und J. Szücs) sowie eine Arbeit zur Übersetzer-Ausbildung (M. Szücs).

Soweit der Überblick, der beim Leser mit Blick auf die Titelformulierung des Sammelbandes einen etwas zwiespältigen Eindruck hinterlassen dürfte. Ich werde mich im folgenden zunächst den Beiträgen widmen, die das relative Adjektiv „neu“ mit einem gewissen Recht beanspruchen dürften. Danach werde ich kurz auf einige der Texte zu sprechen kommen, bei denen dies weniger der Fall ist.

D. Wolff, einer der führenden deutschen fremdsprachendidaktischen Theoretiker, setzt sich in seinem lesenswerten Einführungsbeitrag zunächst — vorsichtig kritisch — mit dem auch in Ungarn weit verbreiteten Begriff „Methode“ auseinander. Wolff selbst verwendet an dessen Stelle lieber den Begriff „Ansatz“ (*approach*), und zwar, weil dieser für ihn „weniger als der Begriff Methode die Sicherung und Kontrolle des fremdsprachlichen Lerngeschehens durch den Lehrer impliziert und deshalb das Phänomen des fremdsprachlichen Lernens sehr viel besser abdeckt“

(8). Daß es hier nicht nur um eine terminologische Schönheitsoperation geht, zeigt der Rest des Artikels. Nach einem historischen Abriss über die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik der letzten drei Jahrzehnte setzt sich Wolff mit der sog. „kommunikativen Didaktik“ auseinander, deren Stärken und v.a. Schwächen er klar herausarbeitet. Die Kritik am kommunikativen Ansatz mündet nun aber bei Wolff nicht in eine „Rückkehr zu Altbewährtem“, sondern eben in diverse neuere, „postkommunikative“ Ansätze. Diesen gemein sei der große Einfluß der Sprachpsychologie als Bezugswissenschaft. Im einzelnen handelt es sich um (1) Aufgabenorientierung, (2) Inhaltsorientierung, (3) Kognitives Fremdsprachenlernen, (4) Prozeßorientierung und (5) Autonomie des Lernens. Hier ist nun nicht der Ort, näher auf diese Ansätze einzugehen, aber am Beispiel der Prozeßorientierung soll in knapper Form verdeutlicht werden, inwiefern Wolffs Kritik am Begriff der „Methode“ und der mit ihm verbundenen Lehrerzentriertheit ihre Berechtigung haben könnte: Die Fortschritte im Bereich der Spracherwerbs-, der Sprachproduktions- und der Sprachrezeptionsforschung haben in den letzten Jahren eine Vielzahl mentaler Lern- und Verarbeitungsprozesse sowie damit zusammenhängender „Strategien“ zum Vorschein gebracht, an denen sich die Fremdsprachendidaktik orientieren muß, will sie Erfolg haben. Dadurch rückt, wie auch bei den anderen genannten Ansätzen, der Lerner in einer viel stärkeren Weise in den Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik, als dies bisher der Fall war.

R. Schmidts Aufsatz kann als Koreferat zu Wolffs Beitrag gelesen werden. Schmidt geht dabei noch ausführlicher als Wolff auf die historische Entwicklung der Fremdsprachendidaktik ein und setzt andere Schwerpunkte, wenn er stärker die Rolle der Kommunikationstheorie und Pragmalinguistik auf der einen und die der Gedächtnis- und Gehirnforschung auf der anderen Seite für die „kommunikativ-kognitive Didaktik“ betont und deren relevante Konzepte vorstellt.

Wem die Texte von Wolff und Schmidt zu abstrakt bleiben, der kann sich im Beitrag von U. Multhaupt („Textbearbeiten, Textverarbeiten und Fremdsprachenlernen“) einen Eindruck davon verschaffen, wie die meisten der bei Wolff genannten Prinzipien für einen wichtigen Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts, der Arbeit mit Texten, fruchtbar gemacht werden können. Multhaupt plädiert dafür, in der Textarbeit weg von lehrerdominierten Textbearbeitungsaufgaben hin zur Ausbildung von effizienten Textverarbeitungsstrategien der Lerner zu kommen (27ff). Dabei sollten „schüleraktivierende Verfahren“ (32f) zum Zuge kommen, d.h. aufgabenorientierte Verarbeitungs- und Problemlösungsstrategien, über deren Einsatz die Lerner selbst entscheiden. Und wem auch das noch zu abstrakt ist, der kann sich in P. Grundys Essay konkrete Anregungen für „postmoderne“ Methoden der Textarbeit holen (191-194).

Während die bislang vorgestellten Beiträge wohl mit einem gewissen Recht als Darstellungen oder Anwendungen neuer bzw. neuerer Ansätze oder Methoden bezeichnet werden können, läßt sich dies für manch anderen der vertretenen Texte nicht in gleichem Maße behaupten: zum Teil geht es eher um Altbekanntes (etwa eine zehn(!)-seitige Auflistung der unregelmäßigen deutschen Verben nach Ablautreihen geordnet), zum Teil geht es auch gar nicht um „Methodik“, sondern um die Erörterung grammatischer Probleme, der in einer fünfzeiligen Einleitung ein fremdsprachendidaktisches Mäntelchen umgehängt wird (95). Oder es geht um eine Kritik älterer methodischer Praxis, wie in G. Kerekes' Polemik gegen die Verwendung literarischer Texte im Sprachunterricht als „repräsentative Glitzersteine“ — genauer gesagt, gegen die hinter einer solchen Praxis steckende Vorstellung, daß Dichter „kompetentere Benutzer der jeweiligen Sprache“ (41) seien.

Unbeeindruckt von Kerekes' Einwänden plädiert J. Kohn in einem originellen Tagungsbeitrag für die Integration von Sprache und Literatur im DaF-Studium. Am

Beispiel von grammatisch(-didaktisch)en Problemen wie dem der Abgrenzung von prädikativem und adverbialen Gebrauch von Adjektiven und dem der „Abtönungspartikel“ möchte Kohn zeigen, daß literarische Texte geeignet seien, „einleuchtender und glaubwürdiger als in einer rein grammatischen Beschreibung“ (71) die infrage stehenden Phänomene darzustellen. Seine beiden Textbeispiele sind so glücklich gewählt — ein Trakl-Gedicht für das Adjektivproblem und Borcherts *Ratten* für die Partikeln —, daß Weinrich sie vielleicht in seine „Textgrammatik“ aufgenommen hätte. In einem Detail jedoch muß ich Kohn widersprechen: Kohn spricht von zwei Möglichkeiten, die Partikel *doch* in *Nachts schlafen die Ratten doch* zu akzentuieren und folglich zu interpretieren (77f): mit einer unbetonten und einer betonten Lesart von *doch*. Dabei führt er — ohne näher auf die unbetonte Variante einzugehen — als Argument für die betonte Variante an, daß durch das betonte *doch* der Mann auf die „Ausgangsvorstellung“ des Jungen reagiert, nämlich „Nachts schlafen die Ratten nicht (Hat der Lehrer gesagt)“ (ebd). Aber diese Lesart ist bei genauer Lektüre des Textes nicht haltbar, denn nirgends im Vortext kann man lesen, daß der Lehrer gesagt hätte, daß die Ratten nachts nicht schlafen. Im Borchert-Text ist dagegen davon die Rede, daß der Lehrer nicht gesagt hätte, daß die Ratten nachts schlafen. Kohn verwechselt hier m.E. die Fälle [1] *A sagt nicht, daß p* und [2] *A sagt, daß nicht p*. Wenn aber keine ursprüngliche „Ausgangsvorstellung“ beim Jungen vorliegt, dann macht die betonte Variante keinen Sinn. Sinn macht dagegen ausschließlich die unbetonte Variante mit dem Äußerungsakzent auf *schlafen*.

Auch wenn diese Rezension ca. 5 Jahre nach der ursprünglichen Szombathelyer Tagung erscheint, wünsche ich diesem Sammelband doch seine — kritischen — Leser, denn die oben hervorgehobenen didaktischen Konzepte haben, soweit ich sehen kann, für die ungarische Germanistik und Fremdsprachendidaktik noch kaum etwas von ihrem Neuigkeitswert eingeübt.

Gunther Dietz  
(Debrecen)