

Eine Zeitschrift des Vereins Deutsche Sprache
(Georgien)

GERMANISTISCHE STUDIEN

N9
Sonderheft

Tbilissi
2009

Eine Zeitschrift des Vereins Deutsche Sprache
(Georgien)

Germanistische Studien

N9
Sonderheft

gewidmet dem Andenken
von Prof. Dr. Samson (Tengis) Karbelaschwili

Herausgegeben
von Lali Kezba-Chundadse



Verlag „Universal“
Tbilissi

Verein Deutsche Sprache /VDS/ Georgien
Germanistische Studien N9
Sonderheft

Herausgegeben von Prof. Dr. Lali Kezba-Chundadse

Unter Mitarbeit von
Assoz. Prof. Marina Andrazashvili
Assoz. Prof. Nino Kimeridze

Anschrift des Herausgebers:

Prof. Dr. Lali Kezba-Chundadse T. Tabidze Str. 43, W.8, 0179 Tbilissi
Georgien
Tel.: (+995 32) 230097, Mobil: (+995 99) 102757;
E-Post: lali.kezba_chundadse@yahoo.de
Elektronische Version der Zeitschrift: <http://germstudien.osgf.ge>

ISSN 1512-3251

Materialien der Konferenz
„Deutsch - ein Weg zu Europa“

veranstaltet vom Georgischen Verein Ehemaliger Stipendiaten
Deutschlands

mit Unterstützung des DAAD

12.-15. September 2007
an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi

Inhaltsverzeichnis

Erinnerung an Tengis Karbelaschwili <i>Prof. Dr. Lali Kezba-Chundadse</i>	9
Otto-Friedrich Universität Bamberg äußert ihre tiefe Betroffenheit wegen des Hinscheidens von Professor Doktor Tengis Karbelashvili <i>Präsident der Otto-Friedrich Universität Bamberg</i> <i>Prof. Dr. Dr. habil. Godehard Ruppert</i>	11
Nachruf <i>Dr. Holger Klatte /NS/</i>	11
Nachruf <i>Prof. Dr. Helmut Glück, Universität Bamberg</i>	12
Nachruf auf Prof. Dr. Samson Karbelaschwili <i>PD. Dr. Friederike Schmöe, Universität Bamberg</i>	12
Für Tengiz Karbelaschwili <i>Dr. Frank Thomas Grub</i> DAAD-Lektor an der Universität Göteborg (Schweden)	13
Vorwort der Vorsitzenden des Organisationskomitees der Konferenz <i>Prof. Dr. Manana Kutelia</i>	14

Neue Ansätze bei der Germanistenausbildung

Prof.Dr. Samson (Tengis) Karbelaschwili (Tbilissi, Georgien) † <i>Germanistische Studien - siebenjährige Erfahrungen der Herausgabe einer deutschsprachigen Zeitschrift des Vereins Deutsche Sprache in Georgien</i>	15
Prof. Dr. Lütz Götze (Saarbrücken, Deutschland) <i>Gutes Deutsch – Schlechtes Deutsch</i>	18
Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber <i>Deutschunterricht aktivieren – aber wie?</i>	20
Prof. Dr. Lali Kezba-Chundadse (Tbilissi, Georgien) <i>Studienfach Deutsche Philologie – ein Überblick über die Reformen an der Staatlichen Ivane-Javakhishvili-Universität Tbilissi</i>	25
Prof. Dr. Nino Pirtskhalava (Tbilissi, Georgien) <i>Seit ein Gespräch wir sind</i>	31
Assoz. Prof. Elisso Koridze (Kutaissi, Georgien) <i>Ansätze zur Reform des Germanistikstudiums und der Deutschlehrerausbildung an der Zereteli-Universität Kutaissi</i>	36
Dr.Tamar Tshumburidze (Tbilissi, Georgien) <i>Ein Blick zurück nach vorne</i>	39

Prof. Eter Ninua (Tbilissi, Georgien) <i>Neue methodologische Grundlagen der Textinterpretation in der universitären Ausbildung</i>	43
Assoz. Prof. Alexander Tvaradze (Tbilissi, Georgien) <i>Mediävistik – ein neues Fach für georgische Germanistikstudierende</i>	46
Assist. Prof. Levan Tsagareli (Tbilissi, Georgien) <i>Der Paradigmenwechsel im germanistischen Literaturunterricht an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi</i>	50
Prof. Dr. Dali Pandschikidze (Tbilissi, Georgien) <i>Übersetzungspraxis im Deutschunterricht</i>	53
Assist. Prof. Erekle Tshigogidze (Tbilissi, Georgien) <i>Interpretation als Verstehen und Kreativitätsrahmen im Translationsprozess</i>	56
Assoz. Prof. Manana Napireli (Telavi, Georgien) <i>Neue Perspektiven bei der Germanistenausbildung an der Staatlichen Iakob Gogebashvili Universität Telavi</i>	60
Assoz. Prof. Nino Kimeridze (Tbilissi, Georgien) <i>Textlinguistik für georgische Germanistikstudierende</i>	63
Assoz. Prof. Nana Gogolashvili (Tbilissi, Georgien) <i>Die integrierende Perspektive der Psycholinguistik beim rationalen Erwerb der deutschen Sprache</i>	68
Assist. Prof. Nata Janelidze (Tbilissi, Georgien) <i>Phraseologie im Rahmen des Grammatikunterrichts</i>	70
Assist. Prof. Sofie Mudshiri (Tbilissi, Georgien) <i>Phonetikunterricht für Germanistikstudierende. Probleme und Anregungen</i>	74
Assoz. Prof. Irina Kruashvili (Tbilissi, Georgien) <i>Wortbildung als ein Studienfach im Magisterstudium an der Staatlichen Universität Suchumi</i>	79
Dr. Mariam Baramidze (Tbilissi, Georgien) <i>Umgang mit literarischen Texten im Basisstudium</i>	82
Doz. Nino Gogelia (Tbilissi, Georgien) <i>Textsorten der Pressekommunikation im universitären Deutschunterricht</i>	85

Begegnung mit anderer Kultur im DaF-Unterricht

Dr. Silvia Demmig (Jena, Deutschland) <i>Entwicklungen und Perspektiven DaF- weltweit: „Trends 2007“</i>	90
Prof. Dr. Ekaterine Shaverdashvili (Tbilissi, Georgien) <i>Fremdsprachenpolitik im Wandel und die Stellung des Deutschen als Fremdsprache in Georgien</i>	96

Doz. Manana Akhalkatsi (Tbilissi, Georgien) <i>Kulturkontraste als treibendes Element bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht</i>	102
Doz. Ramas Svanidze (Kutaissi, Georgien) <i>Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht in Georgien anhand von Talkshows aus dem deutschen Fernsehen</i>	109
Doz. Anna Bakuradze (Tbilissi, Georgien) <i>Interkulturelles Lernen im landeskundlichen DaF-Unterricht an georgischen Universitäten</i>	111
Assoz. Prof. Marina Kushukhidze (Kutaissi, Georgien) <i>Zur Bedeutung des ästhetischen Lesens im Fremdsprachenunterricht</i>	114
Doz. Nino Tsulaia (Tbilissi, Georgien) <i>Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Deutschunterricht</i>	118
Doz. Ana Tserodze (Tbilissi, Georgien) <i>Wie kann der Deutschunterricht interkulturell gestaltet werden? Projekte im DaF-Unterricht</i>	120
Doktorandin, Mariam Mtshedlidze (Tbilissi, Georgien) <i>Das Bild der deutschsprachigen Länder in georgischen DaF-Lehrwerken anhand ausgewählter Sachtexte</i>	124
Doktorandin, Pati Ramishvili (Tbilissi, Georgien) <i>Kulturkontakte anhand literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Georgien</i>	127
Doktorandin, Guranda Gubeladze (Tbilissi, Georgien) <i>Ausgangskultur und Zielkultur mithilfe eines georgisch-deutschen Kulturvergleichs anhand von Bildern</i>	131
Doz. Ekaterine Akubardia (Tbilissi, Georgien) <i>Von der Literatur bis zum Austausch der Kulturen. Ein vernachlässigtes Gebiet: Literatur</i>	134

Deutsch als Fachsprache

Prof. Dr. Manana Kutelia (Tbilissi, Georgien) <i>Deutsch als Fachsprache in Georgien – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft</i>	138
Dr. Nunu Kapanadze (Tbilissi, Georgien) <i>Die Perspektiven der Integration von Fachsprachen – und Fachunterricht in der Ausbildung von Jurastudenten</i>	143
Doz. Marina Gorgadze (Tbilissi, Georgien) <i>Wirtschaftsdeutsch an georgischen Hochschulen</i>	147
Assist. Prof. Marina Dshashi (Tbilissi, Georgien) <i>Zur Unterrichtsmethodik der Fachsprachen in der Dolmetscherausbildung</i>	149

Assoz. Prof. Irma Kipiani (Kutaissi, Georgien) <i>Kommunikation als Wirtschaftsfaktor</i>	152
---	------------

Deutsche und regionale Lehrwerke

Assoz. Prof. Tamila Sessiashvili (Tbilissi, Georgien) <i>Deutsch für georgische Germanistikstudenten</i> <i>(Modernes regionales Lehrbuch)</i>	156
---	------------

Assoz. Prof. Marina Andrazashvili (Tbilissi, Georgien) <i>Ausgangs- und Gestaltungsprinzipien einer deutschen Grammatik für</i> <i>Germanistikstudenten mit der Muttersprache Georgisch</i>	159
--	------------

Doz. Dali Gamkrelidze (Tbilissi, Georgien) <i>Deutschsprachige Bücher im Universitätsverlag Tbilissi. Regionale</i> <i>Lehrmaterialien und deutschsprachige wissenschaftliche Periodika des</i> <i>Universitätsverlags Tbilissi</i>	163
---	------------

Prof. Dr. Nana Bolkvadze-Lüdke (Batumi, Georgien) <i>Interkulturelle Spezifik in einem deutsch-georgischen</i> <i>phraseologischen Wörterbuch</i>	167
--	------------

Assist. Prof. Lali Beridze (Akhalsikhe, Georgien) <i>Probleme der Lehrmittel und Lehrkräfte in der Region</i>	173
---	------------

Doz. Tea Petelava (Tbilissi, Georgien) <i>Regionale Lerngrammatiken für Deutsch als Fremdsprache</i>	179
--	------------

Vorträge im Rahmen der Abschlusskonferenz der GIP Saarbrücken – Tbilissi Staatliche Iwane Dschawachischwili Universität Tbilissi, 20. April 2007

Prof. Dr. Lali Kezba-Chundadze (Tbilissi, Georgien) <i>Bilanz der GIP aus der georgischen Sicht</i>	183
---	------------

Dr. Frank Thomas Grub (Göteborg, Schweden) <i>Georgische Impressionen–Anfänge und Perspektiven einer Germanistischen</i> <i>Institutpartnerschaft</i>	190
--	------------



Erinnerung an Tengis Karbelashvili

Nach kurzer schwerer Krankheit ist am 24. März 2009 Prof. Dr. Samson (Tengis) Karbelashvili – einer der führenden Germanisten der Fachrichtung für *Deutsche Philologie* der Staatlichen Ivane-Javakhishvili-Universität Tbilissi – verstorben.

In die Staatliche Ivane- Javakhishvili- Universität wechselte er 1996 aus der Universität für Fremdsprachen, an der er jahrelang als Dekan tätig war. Er setzte seine Arbeit als Professor an unserem Lehrstuhl für Deutsche Philologie fort, wo er an der Germanistenausbildung auf verschiedenen Ebenen beteiligt war.

Jahrelang wurde von ihm die Zweigstelle der GfdS geleitet; er vertrat ebenso den *Verband für deutsche Sprache* in Georgien und war der Grundsteinleger dessen Organs in Tbilissi - *Germanistische Studien*. Bemerkenswert ist, dass sich diese Zeitschrift ursprünglich ein

bescheidenes Heftchen, unter seiner Leitung zu einem soliden internationalen Jahrbuch mit mehreren thematischen Richtungen (Linguistik, Literaturwissenschaft, DAF und sogar Dichtung) entwickelt hat.

Prof. Tengis Karbelashvili war ebenso Herz und Seele der alljährlichen Studentenkonferenzen an unserer Universität, indem er nicht nur die Organisation der Durchführung der Sitzungen übernahm, sondern auch die anschließende Publizierung der Beiträge.

Hinterlassen hat er 24 Publikationen zu den aktuellen Problemen der deutschen Sprachwissenschaft, insbesondere der Lexikologie. Sein *Wörterbuch der wortbildenden Mittel des Deutschen*, zweimal in Deutschland herausgegeben, kann mit Recht als Bereicherung nicht nur für die georgische Germanistik betrachtet werden.

Vom Schicksal betroffen durch den Tod zweier Söhne, war er doch noch nie verbittert und schaute optimistisch in die Zukunft. Die Impulse zum Leben schöpfte er vor allem von seinen *Germanistischen Studien* sowie von der Arbeit mit den Studierenden, zu denen er einen besonderen Kontakt hatte, und die seine Liebe auch erwiderten. Geachtet und geschätzt wurde er von den georgischen und ebenso von den deutschen Fachkollegen, mit denen ihn nicht nur gemeinsame Interessen sondern oft auch Freundschaft verband.

Humor und Mut haben ihn auch in den letzten Tagen seines Lebens nicht verlassen, als er, über die Diagnose informiert, an das Bett gefesselt sich von uns verabschiedete. Wir werden immer seines gedenken, dieses ehrlichen, aufrichtigen Menschen, der viel strahlende Zuneigung seinen Freunden, Kollegen und Studierenden schenkte und zurück geschenkt bekam.

Den vorliegenden Sonderdruck der *Germanistischen Studien* mit Materialien der Konferenz: "*Deutsch – ein Weg zu Europa*" (2007 Alumnitreffen des DAAD) widmen wir dem Andenken unseres wertigen Freundes, der in dieser Konferenz mit Hingabe über das Jahrbuch - sein Lebenswerk gesprochen hat. Wir hoffen, es wird weiter bestehen im Sinne von Tengis Karbelashvili - als einer der Bausteine fürs Weiterbestehen der georgischen Germanistik.

Prof. Dr.Lali Kezba-Chundadse
Staatliche - Javakishvili- Universität
Tbilissi

**Die Otto-Friedrich Universität Bamberg äußert ihre tiefe Betroffenheit wegen des
Hinscheidens
von Professor Doktor Tengis Karbelashvili**

Die Universität Bamberg hat einen treuen Freund verloren, der die wissenschaftlichen und menschlichen Beziehungen zwischen den Universitäten Bamberg und Tbilissi unermüdlich unterstützte.

Herr Tengis Karbelashvili wird als ein freundlicher Mensch, Vermittler der Freundschaft zwischen unseren Völkern und als ehrenwürdiger Germanist stets in Erinnerungen der Professoren und Dozenten der Otto-Friedrich-Universität bleiben.

Präsident der Otto-Friedrich Universität Bamberg
Prof. Dr. Dr. habil. Godehard Ruppert

Nachruf

Im Februar 2009 ist der Germanist Prof. Dr. Samson (Tengis) Karbelaschwili gestorben. Seine Arbeitsschwerpunkte waren die Lexikologie und die Wortbildung des Deutschen.

Samson Karbelaschwili wurde 1939 in Tbilissi geboren. Seine Laufbahn führte ihn zunächst in die Welt des Sports: Er war Ende der 1950er Jahr in der georgischen Auswahl für Geräteturnen und Meister dieser Sportart in der Sowjetunion. In den 1960er Jahren wurde er Dozent am Fremdspracheninstitut in Tbilissi. Von 1974 bis 1978 war er dort Dekan der Fakultät für Germanistik. Er promovierte zum Thema „Semantische Beziehungen zwischen bedeutungsnahen Spracheinheiten und Kompositaanalyse in der deutschen Gegenwartssprache“. In den 1990er Jahren nutzte er Aufenthalte in Bamberg zur Arbeit an seinem Lexikon der deutschen Wortbildungsmittel zum Ausdruck von Vergrößerung und Verkleinerung. In Tbilissi stellte er es unter schwierigsten äußeren Bedingungen fertig. Es erschien 1998 in Deutschland, erreichte 2001 eine zweite Auflage und ist heute ein Standardwerk.

Samson Karbelaschwili war oft in Deutschland, zuletzt im Oktober 2008 als Vertreter Georgiens auf der VDS-Delegiertenversammlung in Kusel. Mit hohem persönlichem Einsatz und mit Unterstützung des VDS begründete er das erste und bisher einzige germanistische Jahrbuch Georgiens und ganz Transkaukasiens. Die fachliche Autorität des Herausgebers und die Internationalität des Autorenkreises dieses Jahrbuchs haben das Ansehen der georgischen Germanistik in schwierigen Zeiten bewahrt und ausgebaut. Es sollte in seinem Sinne fortgeführt werden.

Samson Karbelaschwili hat sich um die deutsch-georgischen Beziehungen verdient gemacht und sich über die Germanistik hinaus bleibendes Ansehen erworben. Als engagierten Kollegen und hochgeschätzten Freund behalten wir ihn in Erinnerung.

Dr. Holger Klatte

/SN/

Nachruf

Im März 2009 ist der Germanist Prof. Dr. Samson (Tengis) Karbelaschwili verstorben. Seine Arbeitsschwerpunkte waren die Lexikologie und die Wortbildung des Deutschen.

Prof. Karbelaschwili war oft in Deutschland, zuletzt im Oktober 2008. Als Vertreter Georgiens nahm er an Delegiertenversammlungen des VDS teil. In den 90er Jahren nutzte er Aufenthalte in Bamberg zur Arbeit an seinem Lexikon der deutschen Wortbildungsmittel zum Ausdruck von Vergrößerung und Verkleinerung. In Tbilissi stellte er es unter schwierigsten äußeren Bedingungen fertig. Es erschien 1998 in Deutschland, erreichte 2001 eine zweite Auflage und ist heute ein Standardwerk. Mit hohem persönlichem Einsatz und mit Unterstützung des VDS begründete er das erste und bisher einzige germanistische Jahrbuch Georgiens und ganz Transkaukasiens. Die fachliche Autorität des Herausgebers und die Internationalität des Autorenkreis dieses Jahrbuches haben das Ansehen der georgischen Germanistik in schwierigen Zeiten bewahrt und ausgebaut. Es sollte in seinem Sinne fortgeführt werden.

Samson Karbelaschwili hat sich um die deutsch-georgischen Beziehungen verdient gemacht und sich über die Germanistik hinaus bleibendes Ansehen erworben.

Nachruf für die Zeitschrift *Sprachnachrichten*

Prof. Dr. Helmut Glück

Universität Bamberg

Nachruf auf Prof. Dr. Samson Karbelaschwili

Samson Karbelaschwili verstarb am 24.2.2009 in Tbilissi nach kurzer, schwerer Krankheit. Mit ihm haben wir einen hochgeschätzten Kollegen verloren und einen lieben Freund. Seine Wertschätzung unseres Landes, unserer Kultur und unserer deutschen Muttersprache, die er zu seinem Beruf gemacht hatte, bedeuteten uns viel.

Seine wissenschaftlichen Hauptinteressen galten der Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache mit einem besonderen Augenmerk für systematische Grauzonen, außerdem Fragen der Semantik, besonders der Synonymie und Antonymie, sowie den Strukturen und Kategorien des Lexikons. Seine germanistische Expertise brachte er auch einem breiten deutschsprachigen Publikum nahe, indem er für die in Tbilissi erscheinende „Kaukasische Zeitung“ eine Serie von Sprachglossen unter dem Titel „Deutsche Sprache, schwere Sprache“ verfasste. Samson Karbelaschwili initiierte jährlich stattfindende Studentenkongresse (zunächst an der Fremdsprachenhochschule, später an der Staatsuniversität Tbilissi), in denen er über einen Zeitraum von zehn Jahren seine Studierenden anleitete, Referate zu ausgewählten Themen zu halten; die Manuskripte wurden jeweils auf Deutsch in den „Akten der Germanistischen Studentenkongresse“ publiziert.

Sein „Lexikon zur Wortbildung der deutschen Sprache (Augmentation und Diminution)“, 1998 erstmals erschienen, wurde 2001 in erweiterter Fassung neu aufgelegt und ist zu einem Standardwerk geworden.

Seit 2001 firmierte Samson Karbelaschwili als Herausgeber der „Germanistischen Studien“. Die Zeitschrift fördert die Aufmerksamkeit für die Forschungen der georgischen Germanistik ebenso wie das Interesse an germanistischen Sachverhalten innerhalb Georgiens. Sie wird mittlerweile im Auftrag des Vereins deutsche Sprache herausgegeben.

Wir vermissen den eifrigen, unermüdlichen Forscher – und wir vermissen den Menschen Samson Karbelaschwili, seinen hintergründigen Humor, seine Geradlinigkeit und Ehrlichkeit. Als kluger, engagierter Lehrer und zuverlässiger, warmherziger Freund bleibt er in unseren Herzen.

Prof. Dr. Friederike Schmöe
Universität Bamberg

Für Tengiz Kaberlaschwili

Als ich von Tengiz' schwerer Krankheit erfuhr, wusste ich nicht, wie wenig Zeit ihm noch bleiben würde. Fast täglich informierte mich eine liebe Freundin und Kollegin über seinen Zustand. Wenn Freunde gehen, rückt die Welt ein wenig enger zusammen, und als Tengiz am 24. Februar von seinen Leiden erlöst wurde, erfuhr ich dies gleich von mehreren Menschen.

Mit Tengiz Kaberlaschwili verlieren wir nicht nur einen engagierten Germanisten, der trotz schwierigster Umstände seine Forschungen betrieb und veröffentlichte, sondern auch einen guten Freund, dem stets anzusehen war, wie viel Freude ihm der Kontakt mit anderen Menschen bereitete.

Für die Begründung und die Redaktion der „Germanistischen Studien“ gebührt Tengiz größter Respekt: Seine mit unermüdlichem Engagement aufgebaute Zeitschrift stößt auf Interesse nicht nur in Georgien und Deutschland, sondern auch in Belgien, Schweden und in vielen anderen Ländern. Auch der Kreis der Beiträgerinnen und Beiträger ist ein internationaler.

Dabei sei hervorgehoben, dass Tengiz stets über inner- und zwischenfachliche Grenzen hinaudachte und Ergebnisse aus allen Teilbereichen der Germanistik veröffentlichte. Außerdem publizierte er kontinuierlich literarische und philosophische Texte von Giwi Margwelaschwili, dessen deutsch-russischen Band „Ich bin eine Buchperson“ er bereits 1998 herausgegeben hatte.

Früher als viele andere erkannte Tengiz die Möglichkeiten und Chancen der Online-Publikation und erweiterte den Kreis der Leserinnen und Leser seiner Zeitschrift mit Hilfe des Internets erheblich. Zugleich verhalf er mit den „Germanistischen Studien“ vielen Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern zur ersten Veröffentlichung.

Dass er nicht mehr bei uns ist, fällt schwer zu glauben angesichts der Energie und Kraft, die er trotz der erlittenen schweren Schicksalsschläge ausstrahlte. Mir war er ein väterlicher Freund, und ich denke gerne an unsere Begegnungen zurück: in Tbilissi und in Saarbrücken, wo er sich über viele Jahre für die deutsch-georgischen Beziehungen einsetzte.

Tengiz verfügte über einen besonderen Humor, der seine freundliche Art noch unterstrich. Gespräche mit ihm waren immer eine Bereicherung, zumal Tengiz sich für vieles interessierte. Und so werde ich ihn vor allem erzählend und lächelnd in Erinnerung behalten.

Wir verlieren einen großartigen Menschen, der uns fehlt, und trauern mit seiner Familie, insbesondere seiner lieben Frau Julia, der meine herzliche Anteilnahme gilt.

Göteborg, am 1. Mai 2009
Dr. Frank Thomas Grub

Vorwort

Auf Initiative des georgischen Vereins Ehemaliger Stipendiaten Deutschlands, der aktiv in unserem Land tätig ist, fand vom 12. bis 15. September 2007 an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi die internationale Konferenz zum Thema "Deutsch - ein Weg zu Europa" statt. Aufgrund des regen Interesses für die deutsche Sprache und Literatur sowie der langjährigen Tradition der Zusammenarbeit mit deutschen Universitäten in Georgien fand diese Veranstaltung sowohl seitens der georgischen Germanisten und Deutschlehrer als auch ihrer deutschen Kollegen einen grossen Widerhall.

Die Konferenz wurde organisatorisch und finanziell durch folgende Institutionen und Einrichtungen unterstützt:

- Deutscher Akademischer Austausch Dienst
- Staatliche Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi
- Deutsche Botschaft in Tiflis
- Ministerium für Bildung und Forschung Georgiens
- Goethe-Institut Georgien

Das Hauptziel der Konferenz war das Erwecken des Interesses an Deutsch in Georgien und die Vertiefung der georgisch-deutschen Zusammenarbeit.

Bei drei Plenarsitzungen sowie Diskussionen in 4 Arbeitsgruppen (Deutsch als Fachsprache; Begegnung mit anderer Kultur im DaF-Unterricht; Neue Ansätze bei der Germanistenausbildung; Deutsche und regionale Lehrwerke) wurden folgende Themen behandelt:

- Mehrsprachigkeit in Europa
- Deutsch in europäischer Perspektive
- Erfahrungen des DaF-Unterrichts weltweit
- Fremdsprachenpolitik im Wandel und die Stellung des Deutschen als Fremdsprache in Georgien
- Deutsch als Fachsprache in Georgien
- Universitätsfach Germanistik vor dem Hintergrund der Bildungsreform.

Es wurde betont, dass Zugang zu Europa über sprachpolitische Konzepte gewährleistet wird. In diesem Kontext wurde versucht den gegenwärtigen Stand des Deutschunterrichts an georgischen Hochschulen zu evaluieren, die Bedeutung von Deutschkenntnissen als einen realistischen Weg nach Europa hervorzuheben sowie für die weitere Entwicklung des Deutschen in Georgien zu sorgen.

Besonders erfreulich war, dass fast alle Regionen Georgiens vertreten waren und die Initiative von den Germanisten und Deutschlehrern sowohl aus der Hauptstadt als auch aus der Peripherie (Suchumi, Kutaissi, Batumi, Achalziche, Telavi u.s.w.) aktiv unterstützt wurde. Die Teilnehmer der Konferenz haben ihre aktive Einstellung zur regelmässigen Durchführung ähnlicher Veranstaltungen zum Ausdruck gebracht.

Das Georgische Ministerium für Bildung und Forschung wurde gebeten, dem Prozess des Deutschunterrichts sowohl in den Schulen als auch Hochschulen in Georgien mehr Aufmerksamkeit zu widmen und die an der Konferenz erarbeiteten Empfehlungen möglichst zu berücksichtigen.

Die georgischen Germanisten haben ihre tiefe Überzeugung geäußert, dass durch gemeinsame Bemühungen aller germanistischen Institutionen in Georgien und aktive Unterstützung unserer deutschen Kollegen die Rolle des Deutschen an georgischen Schulen und Hochschulen wesentlich an Bedeutung gewinnen wird.

Prof. Dr. Manana Kutelia

Vorsitzende des Organisationskomitees

Neue Ansätze bei der Germanistenausbildung

Prof. Dr. Samson (Tengis) Karbelaschwili (Tbilissi, Georgien)
Staatliche Ivane Dshawachishwili Universität Tbilissi

Germanistische Studien - siebenjährige Erfahrungen der Herausgabe einer deutschsprachigen Zeitschrift des Vereins Deutsche Sprache in Georgien

Meine Damen und Herren!

Ich möchte Ihnen heute über den internationalen Sammelband „Germanistische Studien,, , der in Tbilissi herausgegeben wird, kurz erzählen. Zuerst ein bisschen über die Geschichte dieser Ausgabe.

Meines Erachtens hat jeder normale Mensch in seinem Leben eine Idee, die er verwirklichen will. Ich kann diese Idee als fixe Idee bezeichnen. Etwas Ähnliches hatte ich auch und zwar, eine germanistische Zeitschrift in deutscher Sprache zu schaffen, an der sich nicht nur georgische, sondern auch die führenden Germanisten aus der ganzen Welt beteiligen konnten. Aber wie war dieses Projekt zu verwirklichen? Dafür waren folgende Faktoren von Bedeutung:

1. Entsprechende finanzielle Unterstützung, die wir zu jener Zeit nicht hatten.
2. Einen breiten Kreis von Germanisten kennen lernen, die diese Idee anerkennen und mitzuarbeiten bereit waren
3. Fachleute einladen, die die Herausgabe der Zeitschrift praktisch verwirklichen.

Da ich gelegentlich die Möglichkeit hatte, als Vorsitzender der Gesellschaft der deutschen Sprache (Zweig Tbilissi) in Deutschland zu sein, habe ich diese Frage mit dem Vorstand der Gesellschaft in Wiesbaden besprochen und ganz unerwartet für mich, waren sie damit einverstanden und erklärten, für jede Ausgabe 100 DM bereitzustellen unter der Bedingung, dass am Kopf des Titelblattes der Name des Bestellers also der Gesellschaft der deutschen Sprache geschrieben wurde. Es war natürlich sonnenklar, dass diese Summe lächerlich gering für die Herausgabe einer Zeitschrift war, dennoch war ich glücklich, dass ich der Verwirklichung meiner Idee schon nahe stehe.

Der zweite Faktor, der mit den Autorinnen und Autoren verbunden war, bereitete mir keine Schwierigkeiten, denn zu jener Zeit kannte ich persönlich viele führende Germanisten in Deutschland und im Ausland.

Was den dritten Faktor betrifft, wie die Zeitschrift praktisch herauszugeben war, so gab es eine Menge Schwierigkeiten, die ich mir zuerst überhaupt nicht vorstellen konnte und zwar erstens: Einen Herausgeber zu finden, der eine hinreichende Erfahrung auf diesem Gebiet hätte. Da habe ich mich an Herrn Professor Doktor Schota Schatirischwili erinnert, der in den sowjetischen Zeiten der Hauptredakteur und Herausgeber der Zeitschrift „Fremdsprachen in der Schule,, in georgischer Sprache tätig war. Ich möchte nun aus seinem Brief zitieren, den er mir nach unserem telephonischen Gespräch geschrieben hat.

„Lieber Herr Karbelaschwili, ich bedanke mich sehr für Ihr Angebot, Herausgeber der Zeitschrift „Germanistische Studien,, zu werden. Ich bemühe mich sehr, ihr Mitstreiter in dieser nützlichen und interessanten Sache zu werden, muss aber leider, wie ich Ihnen schon gesagt habe, wegen meines Gesundheitszustandes, auf Ihr Angebot verzichten. Aber ich habe eine große Bitte an Sie: An dieser Stelle muss eine hochanständige, erfahrene, tatkräftige und moralisch hoch stehende Persönlichkeit tätig sein, die jenseits eigener

Interessen hier national-gesellschaftlich betätigen kann. Ich meinerseits, tue alles, in meinen Kräften Stehende, damit Ihre Idee verwirklicht werden kann. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei Ihrer Tätigkeit. Ihr Schota Schatirischwili“.

Diesen Brief behalte ich aus Ehrerbietung an diesen außergewöhnlichen Menschen.

Nach langen Überlegungen beschloss ich dann meine Kräfte selbst in diesem Bereich zu probieren und teilte meinem germanistischen Bekanntenkreis mit, dass ich von ihnen extra Beiträge für die neue Zeitschrift erwarte.

Aber zuerst musste ich bestimmen, welche Ziele und Zwecke die „Germanistischen Studien,, haben mussten. Ich habe sie folgenderweise formuliert:

Der Sammelband muss sich mit den aktuellen Problemen der deutschen Sprache beschäftigen und neuere Forschungsarbeiten aus Deutschland, Georgien und dem Ausland umfassen. Außerdem muss sich der Sammelband bemühen, das Interesse der Bevölkerung für die deutsche Sprache zu erwecken, wofür man sich zum Beispiel auf wissenschaftlichen Jahreskonferenzen und anderen sprachlichen Veranstaltungen vergewissern konnte. Es ist ein Anliegen des Herausgebers, schrieb ich, dass der Sammelband weiterhin ein Ort der Information und des Austauschs wird und Anregung zu Diskussion und Innovation bietet.

An der ersten Ausgabe der „Germanistischen Studien,,(2001) nahmen folgende Germanisten teil: Aus Deutschland: Frau Dr. Karin Eihoff-Cyrus(Wiesbaden), Frau Prof. Dr. Helga Kotthoff (Freiburg), Dr. Lutz Kunztsch(Wiesbaden), Frau Prof. Dr. Friederike Schmöe(Bamberg) und Professoren Wolfgang Sauer (Hannover) und Helmut Glück (Bamberg). Auch Frau Prof. Eugenia Rosen hat aus Moskau ihren Beitrag geschickt. Frau Prof. Tamila Sessiaschwili und ich boten auch unsere Berichte an.

Die positive Resonanz auf das erste Heft im In- und Ausland hat uns bestätigt, dass der Versuch, einen internationalen Sammelband zu schaffen gelungen ist und eine Fortsetzung wünschenswert wäre.

Zu jener Zeit hat sich die Situation in der Gesellschaft für deutsche Sprache in Wiesbaden etwas verändert. Während die ersten beiden Ausgaben unter ihrer Patenschaft standen, hielt es ihr Vorstand jetzt für unnötig, bei einem dritten Heft Pate zu stehen (in Deutschland werden von der Gesellschaft „Muttersprache“ und „Sprachdienst“, herausgegeben), was ich für eine kurzsichtige Politik des GfdS - Vorstandes halte. Da die GfdS keine finanzielle Unterstützung für weitere Publikationen gewähren konnte, war ich gezwungen, mich an den Vorstand des Vereins Deutsche Sprache zu wenden, dessen regionaler Vorsitzende in Georgien ich auch war, mit dem Vorschlag, unsere Zeitschrift in seine Obhut zu nehmen. Der Vorstand des VDS und sein Präsident Prof. Dr. Walter Krämer haben sich über das Angebot sehr erfreut und seit 2003 steht auf dem Titelblatt die Inschrift: Eine Zeitschrift des Vereins Deutsche Sprache (Georgien).

Jetzt kurz über diese beiden Institutionen. Der eigentliche Standpunkt der GfdS kann so definiert werden: die Sprache entwickelt sich nach ihren eigenen inneren Gesetzmäßigkeiten und bestimmt selbst, welche neuen Wörter in ihrem Vokabular bleiben und welche nicht. Der VDS aber verzichtet fast auf alle Anglo-Amerikanismen. Außerdem hält sich der VDS im Unterschied zu GfdS an die alte Rechtschreibung, was ein gewisses Durcheinander im Deutschunterricht hervorruft. M.E. sind beide Gesichtspunkte angreifbar und extrem, und wenn es so weiter geht, so werden sie, wie alle extremen Ideen, seien sie gut oder schlecht, letzten Endes scheitern.

Da unsere Zeitschrift zu dieser Zeit einen offiziellen Status bekommen hat, beschloss ich eine neue Rubrik einzuführen und zwar unter dem Titel „Doktorandenteil“, wo die künftigen Doktoren ihre Artikel veröffentlichen können. Außerdem unterscheidet sich die dritte Ausgabe von den bisherigen nicht nur durch ihren Umfang, sondern auch durch ihre erweiterte Geographie. Es sei folgende Namen zu nennen:

Prof. Dr. Chong Si Ho (Südkorea), Prof. Dr. Manfred Peters (Namur, Belgien), unser Landsmann Herr Giwi Margwelaschwili – Ehrendoktor der Tbilisser Staatlichen Universität (Berlin), Prof. Dr. Anatol Michailow (Polen), Frau Prof. Dr. Christiane Pankow (Schweden) als auch andere Professoren aus Deutschland, Russland sowie aus Georgien: Frau Prof. Lali Kezba-Chundadse, Frau Prof. Dr. Nana Gogolaschwili (Staatsuniversität Tbilissi) u. a. und Frau Prof. Dr. Nana Bolkwadse (Staatliche Universität Batumi). Die vierte Ausgabe wurde durch die Untersuchungen neuer Autorinnen und Autoren bereichert. In erster Linie muss ich den Beitrag von Herrn Prof. Dr. Lutz Götze nennen, als auch die von und Herrn Prof. Dr. Günter Schmitz (Kiel, Deutschland).

Es kommt die Zeit, meine Herrschaften, in der jeder von uns ein Jubiläum feiert. Und jedes Jubiläum, sei es ein „papierenes,, oder „goldenes,, , ist auf seine Art und Weise bedeutend. In diesem Fall geht es um unseren Sammelband „Germanistische Studien,, , der 2005 auf seine bescheidene, aber doch gewichtige fünfjährige Existenz zurückblickte. Alles braucht seine Zeit, um anerkannt zu werden. Und unsere Zeitschrift, dank der Veröffentlichungen sowohl einheimischer als auch ausländischer Germanisten hat im Laufe der Existenz ihre Lebensfähigkeit bewiesen. Sie leistet ebenso ihren besonderen Beitrag zum Erhalt der deutschen Sprache im Konkurrenzkampf mit dem Englischen in der Epoche der Globalisierung. Hier einige Auszüge aus den Grußworten: „Dieser Sammelband mit Artikeln führender Germanisten...ist ein willkommener Impuls für die weitere Förderung deutscher Sprache in Georgien...,, - Uwe Schramm, der damalige Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Georgien.

„...Macht bitte weiter so; wenn es auch noch in zwei- oder dreihundert Jahren auf der Erde Menschen geben sollte, die Goethe und Schiller im Original lesen könnten, dann ist das zum Teil auch Euer Verdienst...,, - Walter Krämer, der 1. Vorsitzende des Vereins Deutsche Sprache .

„Meine Freude ist besonders groß, wenn ich bedenke, dass diese Zeitschrift trotz aller Schwierigkeiten, denen heute alle Germanistinnen und Germanisten ausgesetzt sind, in dem von uns weit entfernten Land Georgien nun das fünfjährige Jubiläum feiern kann...,, Chong Si Ho – Professor Emeritus Dr. (Korea); Und endlich:

„...Die Zeitschrift „Germanistische Studien,, zeugt von der wissenschaftlichen Qualität dieser Arbeit. Sie zeigt auch, dass der Herausgeber über ein breites Netzwerk verfügt, das weit über die Grenzen des Landes hinausgeht. Die Beiträge kommen inzwischen aus Ost und West, aus Nord und Süd. Sie sind vielseitig und befruchten die georgische Germanistik bzw. Sprachwissenschaft nachhaltig...,,

Prof. Dr. Manfred Peters, Dekan Emeritus der Philosophischen Fakultät der Universität Notre-Dame de la Paix (Namur) Belgien.

Und so weiter und sofort meine Damen und Herren.

Das alles spricht für den wachsenden wissenschaftlichen Ruf der Zeitschrift.

Heute stellt unsere Zeitschrift einen Sammelband mit breitem Spektrum dar. Es gibt zurzeit u. a. folgende Rubriken: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Methodik des

Unterrichts, Rezensionen, einen literarischen Teil, wo die bekannten und auch unbekanntem Autoren ihre Kurzgeschichten und Gedichte veröffentlichen können usw.

Ich würde mich freuen, wenn man unserer Zeitschrift auch in Ihrer Heimat mehr Aufmerksamkeit schenken würde, denn in den vergangenen sieben Jahren hat praktisch nur Frau Barbara Wattendorf ihr Interesse dafür gezeigt.

Danke.

Prof. Dr. Lutz Götze (Saarbrücken, Deutschland)
Universität des Saarlandes

Die Sprache ist ein Spiegel einer Nation;
wenn wir in diesen Spiegel schauen,
so kommt uns ein großes
treffliches Bild von uns selbst
daraus entgegen.
Friedrich Schiller

Gutes Deutsch – Schlechtes Deutsch

Sprachen sind durch Wandel gekennzeichnet. Stillstand bedeutet Verdorren. Freilich bedarf der Veränderungsprozess der einfühlsamen und stetigen Steuerung durch Akademien, Sprachvereine, Journalistenverbände, Wörterbuchredaktionen und andere an der Sprachentwicklung Interessierte. Der Staat hingegen ist dazu nicht legitimiert.

In der Öffentlichkeit, zumal an Schulen und Universitäten, ist in jüngster Zeit – auch als Folge des langjährigen Streitens um die Reform der Rechtschreibung der deutschen Sprache – erneut die Frage aufgeworfen worden, was guten Sprachgebrauch von dessen Gegenteil unterscheidet. Genauer: ob es Kriterien jenseits des individuellen Geschmacks gebe, die eine Differenzierung rechtfertigen. Hier seien zehn genannt und mit Beispielen versehen:

1. Die Sprache muss *verständlich* sein. Sie soll Menschen – häufig in schlechtem Deutsch als *Kommunikanten* oder *Kommunikationsteilnehmer* apostrophiert – verbinden und nicht in Gruppen trennen oder gar Teile der Gesellschaft ausschließen.
Schlechte Beispiele sind: *Oberaffengeil, monsterkrass, super ätzend, Diskussionskultur, Diskursstrategien, ein Thema herunterbrechen, etwas andiskutieren, verorten, vermauten*, überbordender Gebrauch von Fachwörtern.
2. Die Sprache soll *genau* sein und daher Leerformeln und Sprachhülsen vermeiden.
Schlechte Beispiele sind: *Freisetzung, Synergieeffekt, Virtuelle Realität; ich gehe davon aus, ich würde sagen wollen, es wird ernsthaft in Betracht gezogen, dass; irgendwie.*
3. Die Sprache soll *übersichtlich* sein und vor Übertreibungen und Gigantomanien bewahrt werden.

- Schlechte Beispiele sind: *der maximalste Erfolg, die meistgelesene Zeitung, eine brutalstmögliche Handlung, die blaueste Farbe, die angesagteste Disco, in keinster Weise, das voll leere Kino, persönlich anwesend sein, neu renovieren, die überwiegende Mehrzahl, etwas definitiv ausschließen.*
4. Die Sprache darf *nicht gewalttätig und menschenverachtend* sein oder zur Gewalt aufrufen.
Schlechte Beispiele sind: *ausländerfrei, Ehrenmord, durchrasste Gesellschaft, Buschzulage, Humankapital (Mensch)*, Teile der Rap-Sprache.
 5. Die Sprache muss die *Regeln der Grammatik und Orthographie* beachten.
Schlechte Beispiele sind: *am Beginn diesen Monats, in 1999, die 1970er Jahre, urlaubsmäßig, mengenmäßig, wegen seinem Wunsch*, die Verwechslung von *scheinbar* und *anscheinend*, von *trotzdem* und *obwohl*, von *effektiv* und *effizient*, *mehrfach* und *mehrmalig*, *möchten* und *mögen* als Modalverb; *ich habe gegessen gehabt* („Ultra-Perfekt“), *brauchen* ohne *zu* (müssen).
 6. Die Sprache muss ein *vertretbares Verhältnis* von Wörtern der *Muttersprache* (Erstsprache) und *Fremdsprache(n)* bewahren und nicht jede Modeerscheinung aufnehmen.
Schlechte Beispiele sind: *meeting point, wellness, upgraden, downloaden, mainstreamen, Handy; transkulturell, fokussieren.*
 7. Die Sprache soll nicht nur *informieren* – die referentielle Funktion einer Sprache –, sondern sie muss zugleich Mittel des Ausdrucks von *Gefühlen* – die emotionale Funktion – und solche *poetischer Kraft* – die ästhetische Funktion – bereitstellen.
Schlechte Beispiele sind: Vermeiden von Konjunktiv I und Konjunktiv II, Vermeiden von Metaphern und differenzierenden Adjektiven.
 8. Die Sprache soll sorgsam unterscheiden zwischen *Textsorten* der *geschriebenen* und *gesprochenen Sprache*, zumal beim Ausdruck von Zeit und Raum, der Art und Weise sowie Begründung von Handlungen.
Schlechte Beispiele sind Regeln der Art: *Schreib’ so, wie du sprichst!* Oder: SMS-Botschaften oder Chats beweisen die neue Kreativität der Schriftsprache.
 9. Die Sprache soll vor „Phrasendreschmaschinen“ der Politiker und Bürokraten bewahrt werden.
Schlechte Beispiele sind: *Bildungsfernes Elternhaus, Migrationshintergrund, Befindlichkeit, Paradigmen-Wechsel, Quantensprung, Zeitgeist, Neuanfang, Leitkultur, soziale Entmischung, Verunfallung, Verdenkmalung, Handlungsbedarfe, in Wegfall geraten.*
 10. Vor allem aber: Die Sprache soll *aufrichtig* sein und nicht zu Verdrehungen, Verheimlichungen oder gar Lügen missbraucht werden:
Schlechte Beispiele sind: *Minuswachstum, Atommüll, Preisangleichung, Personalumstrukturierung, outsourcen, Performance, Gewinnwarnung, Waffengang (Krieg), Kollateralschaden, Globalisierung, ergebnisoffen, vernetztes Denken*, ein *übermäßiger* Gebrauch des *Passivs* und dadurch Verschweigen des Handelnden und dessen Verantwortung.

Daher gilt:

Sprich so, wie du denkst,
und handle so, wie du sprichst!

Oder mit den Worten des Konfuzius:

Wenn die Sprache nicht stimmt, so ist das,
was gesagt wird, nicht das, was gemeint ist;
ist das, was gesagt wird, nicht das, was gemeint ist,
so kommen die Werke nicht zustande;
so gedeihen Moral und Kunst nicht;
gedeihen Moral und Kunst nicht, so trifft das Recht nicht;
trifft das Recht nicht, so weiß die Nation nicht,
wohin Hand und Fuß setzen;
also dulde man keine Willkürlichkeit in den Worten,
das ist es, worauf es ankommt.
(Konfuzius (551-479 v. Chr.)

Eine letzte Empfehlung: Der beste Weg zu einem gepflegten und differenzierten Gebrauch der deutschen Sprache ist noch immer die Lektüre eines guten Buches!

Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber (Münster, Deutschland)
Universität Münster

Deutschunterricht aktivieren – aber wie?*

1. Funktionen des Deutschen sozial & sprachlich

Es wäre schön, wenn ich Ihnen zur Beantwortung der Frage, wie Deutschunterricht aktiviert werden kann, einfach sagen könnte: „Wählen Sie den schwarz-rot-goldenen Schalter unter der Tafel und stellen Sie ihn auf ‚Ein‘.“ Sie ahnen sicher schon, dass es so einfach nicht ist. Zur Beantwortung will ich deshalb zunächst auf die Bedeutung der deutschen Sprache und ihrer Stellung und Entwicklung im Herzen von Europa eingehen. Danach sollen Gründe für den dramatischen Rückgang des Deutschen betrachtet werden, um schließlich Möglichkeiten zur Aktivierung der Deutschvermittlung zu skizzieren.

So wie Deutschland im Zentrum Europas liegt, so befindet sich auch die deutsche Sprache in Europas Mitte: Historisch hat es sich aus germanischen Dialekten im engen Austausch mit dem Lateinischen entwickelt. Die deutsche Sprache hat nicht nur das lateinische Alphabet, sondern auch viel vom Lateinischen übernommen. Dies zeigt sich bis heute im scheinbar urdeutschen Wortschatz: Fenster kommt vom lateinischen fenestra, während das Englische mit window das Germanische Windaage weitergeführt hat. Aber auch die

* Den Teilnehmerinnen der Tagung sowie Christina Holtz möchte ich für ihre kritischen Kommentare herzlich danken.

Grammatik des Deutschen, seine bis auf mehrere Ebenen tief verschachtelte Struktur ist von der lateinischen Grammatik geprägt worden.

In seiner zentralen mitteleuropäischen Lage ist das Deutsche von seinen romanischen Nachbarn im Westen und Süden und den slavischen im Osten stark beeinflusst worden, so wie es umgekehrt auf seine Nachbarn eingewirkt hat. Diese Mittlerrolle hat sich nach dem verheerenden 30-jährigen Krieg auf den kulturellen Austausch unter französischer Dominanz konzentriert. Auch unter diesen Bedingungen hat das Deutsche entscheidende Bereicherungen erfahren, sprachliche und gesellschaftspolitische. Mit der französischen Aufklärung kamen auch die sprachlichen Mittel des Aufklärungsdiskurses in die deutsche Sprache. In diesem Prozess wurden ganze Verbgruppen und mit den Verben auf -ieren, wie z.B. räsonnieren oder diskutieren auch gleich das grammatische Wortbildungssuffix -ieren mit übernommen. Die Sprache wurde lexikalisch und grammatisch bereichert. Aus diesem Prozess hat das Deutsche unter Verwendung und Weiterentwicklung der neuen Ausdrucksmittel in der literarischen Klassik und Philosophie einen kulturellen Höhepunkt erreicht.

Im 19. Jahrhundert hat sich dank der Humboldtschen Reformen auch die deutsche Wissenschaft stürmisch entwickelt und den Grundstein für die Entwicklung von Technik und Wirtschaft gelegt. Dabei sehen wir ein zweites Feld, auf dem sich das Deutsche als besonders leistungsfähig erwiesen hat: die Sprache der Wissenschaft erwuchs aus der Alltagssprache, so dass alltägliche Erfahrungen in abstraktes Wissen überführt werden können und das Wissen wiederum umgekehrt an das alltägliche Erfahrungswissen angebunden werden kann. Diese Entwicklung hat auch das Englische durchgemacht. Während sich jedoch die englische Sprache eher auf äußerlich wahrnehmbare Sachverhalte bezieht, will das Deutsche stärker funktionale Zusammenhänge sprachlich erfassen. Selbst in der scheinbar rein sachorientierten Naturwissenschaft und Technik drückt sich der in der Klassik erblühte philosophische Diskurs aus. Wenn wir beispielsweise in der Mathematik von einer Gruppe sprechen, so ist aus der Alltagssprache intuitiv klar, dass wir verschiedene Elemente zu einer Gesamtheit zusammenfassen. Sprechen wir in der Mathematik von Raum, z. B. dem Raum der natürlichen Zahlen, denken wir damit an das Bild eines in mehreren Dimensionen strukturierten Gebildes. Besonders produktiv ist die Fähigkeit, einzelne Lexeme zu einem neuen Ganzen zu verbinden. Dies ist ein sehr leistungsfähiges Mittel zur ökonomischen Bezeichnung neuer Objekte. Insbesondere in der Technik erweist sich dies als gutes Verfahren zur Erreichung einer großen Präzision.

Nehmen wir als Beispiel das Wort Schwimmsattelbremse, das Sie vermutlich noch nie gehört haben, auch wenn Sie den damit bezeichneten Gegenstand alle schon benutzt haben dürften. Jedem Deutschsprechenden erschließt sich aus dem Grundwort Bremse, dass es sich um ein Gerät zum Bremsen handelt. Diese Funktion ist aus dem sprachlichen Ausdruck ableitbar. Die Komponente, die das Wort Schwimmsattelbremse näher bestimmt, ist selbst ein Kompositum aus Schwimmen und Sattel. Seine Bedeutungserschließung erfordert weiteres, mehr metaphorisch versprachlichtes Wissen. Es handelt sich um eine Bremse aus nur einem Kolben, der wie ein Sattel auf der Scheibenbremse eines Autos schwimmt. Die wörtliche Übertragung ins Englische verwendet für das deutsche Kompositum vier Wörter: floating saddle brake device. Umgangssprachlich wird der Ausdruck brake caliper verwendet. Das Wort caliper bezieht sich auf ein zangenähnliches Gerät, mit dem der Durchmesser eines Objekts ermittelt werden kann. Aus dieser sprachlichen Bezeichnung ist das Umfassen eines Objekts ohne das Obenaufschwimmen ausgedrückt. Im Vergleich sehen wir, dass die deutsche Sprache,

die den Dingen auf den Grund gehen will, über ökonomische und anschauliche Mittel zur differenzierten Bezeichnung verfügt. Mit Humboldts Unterscheidung von Ergon und Energieia können wir vermuten, dass sich der hohe Stand der Technik und Sprache als Werkzeug gegenseitig bedingen. Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Frage, warum das Deutsche gegenüber dem Englischen derart ins Hintertreffen geraten ist und fast schon auf Randpositionen zurückgedrängt wurde.

2. Einbruch des Deutschen nach WK II – wo steht Deutsch jetzt?

Zur Erklärung des Einbruchs des Deutschen müssen wir zum verbrecherischen tausendjährigen Reich zurück, das mit seiner Hybris und Vernichtungspolitik in einer Katastrophe endete. Schon vor diesem Tiefpunkt hat die vom Rassenwahn verblendete Politik zu einem kaum vorstellbaren Exodus der fähigsten Köpfe und Denker geführt. Einstein, der noch 1931 an Reichskanzler Brüning ein handschriftliches Memorandum zur Friedenspolitik schickte, fordert später auf Englisch den amerikanischen Präsidenten zur Entwicklung der Atombombe auf. Thomas Mann erkennt im Exil den Fall der deutschen Sprache: „Das Deutsche ist namenlos unpopulär, das steht fest, und ein deutscher Schriftsteller zu sein ein großes Malheur, ein nie aufzuholender Nachteil.“ Fast resigniert kommt er zu dem Schluss, dass er trotzdem künftig bei seinem Deutsch bleiben wird. Bei der Neuordnung der internationalen Organisationen nach dem Weltkrieg war das Deutsche ausgeschlossen. Diese Sprache, noch zwei Jahrzehnte zuvor ein Muss für Naturwissenschaftler, war nun international geächtet. Schon vor Kriegsende waren in Academic Press zentrale wissenschaftliche deutsche Texte ins Englische übersetzt worden, so dass nun keine unmittelbare Notwendigkeit mehr bestand, das als kompliziert geltende Deutsch zu lernen.

Die Deutschen im westlichen Teil wollten natürlich wieder Anschluss finden und haben aus dieser Haltung heraus bis heute eine Tendenz, ihr Englisch vorzuzeigen. Die Illoyalität ihrer Muttersprache gegenüber ist ihnen immer noch kaum bewusst, wird aber von Ausländern, die Deutsch gelernt haben und mit Deutschen verwenden wollen, sehr aufmerksam und schmerzhaft wahrgenommen.

Erst fünfzig Jahre danach zeichnet sich eine Änderung ab. Mit der Wiedervereinigung wurden die künstliche Trennung und die Unterordnung unter die jeweiligen Blöcke aufgehoben. Deutschland hat seine klassische Position im Herzen Europas wieder erlangt. Es etabliert sich wieder als Treffpunkt und Plattform unterschiedlicher, wenn nicht gegensätzlicher Einflüsse. Die damit verbundene kulturelle Vielfalt lässt sich schon jetzt beobachten. Berlin atmet teilweise schon wieder den von Döblin festgehaltenen Geist des taumelnden Großstadtlebens. Mit Paris, London und New York entwickelt sich ein intensiver kultureller Austausch, auch mit dem nahen Warschau und weiter entfernten mittel-osteuropäischen Zentren.

Auch im Innern Deutschlands entsteht eine neue Vielfalt. Die in den letzten Jahrzehnten zugewanderten Migranten sind dabei, sich in Deutschland, ihrer neuen Heimat einzurichten. Das ist schon äußerlich an den Pizzerien und Dönerbuden, den vielen nichtdeutsch-sprachigen Zeitungen und Zeitschriften und den vielen verschiedenen Dresscodes sichtbar. Auch sprachlich richten sich die Migranten im Deutschen ein. Dabei übernehmen sie nicht einfach die vorgefundene deutsche Sprache, wie viele von uns es gerne hätten, sondern verändern sie ihren Zugangsmöglichkeiten und Bedürfnissen entsprechend. So erleben wir derzeit die größte Veränderung der deutschen Sprache in den

letzten Jahrhunderten. Wir sehen einen Vereinfachungsprozess, wie er sich ähnlich bei der Herausbildung des Neuenglischen abgespielt hat. Aus den unverträglichen grammatischen Regeln des Altenglischen und des Französischen der normannischen Eroberer hat sich als dialektische Synthese ein grammatisch radikal vereinfachtes Englisch entwickelt. Z.B. wurden die unterschiedlichen grammatischen Geschlechter aufgegeben, die reiche verbale Flexion wurde bis auf das 3rd singular –s reduziert.

Ähnliche Vereinfachungsprozesse können wir parallel für das Deutsche beobachten.

Ein sehr prominentes Beispiel lieferte Bundeskanzler Kohl bei seiner ersten Regierungserklärung im Jahre 1982. Ich zitiere aus dem Parlamentsprotokoll: „Fundament deutscher Außen- und Sicherheitspolitik sind das Nordatlantische Bündnis und die Freundschaft und Partnerschaft mit den Vereinigten Staaten von Amerika. Es ist eine Allianz, die niemand bedroht, ...“ Damit sagt Kohl, als die NATO gegen die sowjetischen SS20-Raketen aufrüstete, dass kein anderer Staat die NATO bedroht. Das ist ziemlich genau das Gegenteil des Gemeinten, nämlich, dass die Allianz mit ihrer Aufrüstung kein anderes Bündnis bedroht. Um das auszusagen, hätte Kohl sagen müssen, dass die NATO eine Allianz ist, „die niemanden bedroht“. Diese von Grimm schon 1819 prognostizierten Vereinfachungen beschleunigen sich nun unter dem Einfluss der migrationsbedingten Veränderungen. Inzwischen schwindet bei deutschen Muttersprachlern, selbst in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, dem Organ mit dem klugen Kopf dahinter, die Sicherheit in der grammatischen Flexion. Das Zusammentreffen innersprachlicher und externer, migrationsbedingten Veränderungen führt zu einem radikalen Wandel des uns vertrauten Komplexdeutschen hin zu einem Einfachdeutschen.

3. Deutschunterricht aktivieren

Für die Vermittlung des Deutschen ist der grammatische Vereinfachungsprozess in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Während die Entwicklung für sprachbewusste Muttersprachler Anlass zu Wehmut und Besorgnis ist, bedeutet sie für zukünftige Schüler eine Lernerleichterung. Wahrscheinlich werden die Lerner in einigen Jahren keine komplexen Tabellen mehr pauken müssen, um grammatisch akzeptable Äußerungen produzieren zu können. Das Deutsche steht am Anfang eines Öffnungsprozesses. Die grammatische Vereinfachung wird jedoch auf der anderen Seite wie im Englischen zu einer Vermehrung der Lexeme und ihrer Verbindungen mit jeweils fein differenzierten Bedeutungen führen. Die lexikalische Verästelung wird auf längere Sicht zunehmen.

Sie sehen, wir sind nun bei der Aktivierung des Deutschunterrichts angelangt. Nach den Rückschlägen der Nachkriegsjahre hat sich die Sprache wieder aufgerappelt: Deutsch ist wieder Medium interessanter Inhalte. Junge Schriftsteller schaffen unbefangene Werke mit neuen zeitgemäßen Erfahrungen in einer frischen Sprache. Auch Migranten als Schriftsteller drücken ihre Erfahrungen auf Deutsch aus. Beispielsweise verarbeitet Wladimir Kaminer in Militärmusik seine in der Sowjetzeit auf Russisch durchlebten wilden Jugendjahre nun auf Deutsch. Wir sehen, dass sich hier im Medium der deutschen Sprache neue Erfahrungswelten öffnen, die Lust darauf machen, sich dieser Sprache zuzuwenden. Daraus bietet sich uns die Möglichkeit, Deutsch auch mehr über Gefühle zu vermitteln und nicht so sehr als lebloses und abstraktes Lerngebilde aus Wörtern und Regeln. Das erfordert sicher auch passende Vermittlungsmethoden und gut ausgebildete Lehrkräfte.

Im Ausland sehen wir einerseits einen weltweiten Rückgang germanistischer Lehrstühle und von Germanistikstudenten, andererseits jedoch eine steigende Nachfrage nach

Fachdeutsch. Angesichts der Leistungsfähigkeit der deutschen Sprache für die Naturwissenschaften, kommt das nicht überraschend. Begleitet wird dies durch die weltweite Präsenz deutscher Unternehmen. Englisch als Lingua Franca wird dann oft als unzureichend erfahren, wenn es um präzise technische Details geht. Wir sollten uns also darauf einstellen, diese Nachfrage nach fachsprachlichen Deutschkenntnissen außerhalb der Philologien aufzugreifen.

Wenn wir nun Georgien in den Blick nehmen, so gab es bis vor wenigen Jahrzehnten mit den sogenannten Deutschen Tanten eine wirkungsvolle Einrichtung zur Vermittlung beeindruckend hoher Deutschkenntnisse, und das von früher Kindheit an. Diese Zeiten sind leider vorbei. Wir sollten aber die Erkenntnis mitnehmen, mit der Fremdsprachvermittlung möglichst früh zu beginnen. Mit Bezug auf die Schulcurricula sollten wir darauf hinweisen, dass Kinder als erste Fremdsprache nicht mit grammatisch reduziertem Englisch, sondern mit einer grammatisch reicheren Sprache, z.B. Deutsch, beginnen sollten. Nach einer komplexen und zunächst durchaus etwas widerspenstigen Sprache lässt sich später auch Englisch bis zu einem hohen Niveau erwerben. Umgekehrt sind Kinder, die zuerst mit Englisch begonnen haben, später kaum noch für die produktive Auseinandersetzung mit einer grammatisch differenzierteren Sprache zu gewinnen. Dies sind keine Spekulationen, sondern aus Erfahrungen gewonnenes Wissen.

Vor diesem Hintergrund sollten wir unsere Aufgaben zuversichtlich anpacken, für die interessanten Entwicklungen in Deutschland offen sein und Lernende über interessante Inhalte für Deutsch gewinnen. Wenn wir sie denn dann in den Sprachkursen haben, sollten wir weniger auf– unvermeidbare – Fehler im Deutscherwerb achten, als sie vielmehr ermutigen, die Sprache nach neuen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten zu erkunden. Das wird auf dieser Tagung sicher noch unter vielen Aspekten vertieft und weiterentwickelt werden.

Literatur:

Döblin, Alfred (1929): *Berlin Alexanderplatz*. Die Geschichte vom Franz Biberkopf. München: dtv

Grimm, Jakob (1819): *Einige Hauptsätze, die ich aus der Geschichte der deutschen Sprache gelernt habe*. In: Grimm, Jakob (1819) *Deutsche Grammatik*. Neudruck: Steger, Hugo (Hg.) (1968) Jakob Grimm. Vorreden zur Deutschen Grammatik von 1819 und 1822. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 18ff.

Humboldt, Wilhelm v. (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Gedruckt in der Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften. In Commission bei. F. Dümmler (Faksimilegetreuer Nachdruck 1935 Berlin: Schneider)

Kaminer, Wladimir (2003): *Militärmusik*. München: Goldmann

Kreimeier, Klaus (1998): *Der Untergang der deutschen Sprache*. In: taz 25.03.98

Real, Jürgen (2002): *Wir vom Bundesarchiv: Albert Einstein an Heinrich Brüning*. 1931. In: FAZ 27.12.02 Nr. 300

Tawada, Yoko & Takase, Aki (2002): *Diagonal*. Konkursbuch Verlag. Claudia Gehrke. ISBN: 3-88769-198-9

Zaimoglu, Feridun (1995): *Kanak Sprak*. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft. Rotbuch

**Studienfach *Deutsche Philologie* – ein Überblick über die Reformen an der
Staatlichen Ivane- Javakhishvili-Universität Tbilissi**

Sehr geehrte Damen und Herren,

als ich an dem Text zu arbeiten begann, den ich Ihnen jetzt vortragen möchte, habe ich mich an einen vor einem Jahr von mir ganz kurz gefassten Text erinnert, – sein Umfang durfte nur eine Seite wegen der strengen Vorschrift für die Bewerber um diese Position betragen, die ich heute besitzen darf. Mit einer gewissen Freude habe ich festgestellt – die in erster Annäherung dem Bologna Prozess entsprechend festgelegten Richtlinien des Vorhabens, das ich damals als Bewerberin einreichte, sind unseren aller Kräften und Möglichkeiten entsprechend und der Zeit gemäß (in vergangenen zwei Semestern) grundsätzlich eingehalten und entwickelt worden.

In diesem Zusammenhang dabei ist zu unterstreichen: ohne den Einsatz, die Anstrengungen und ohne das große Engagement aller Lehrkräfte der Fachrichtung Deutsche Philologie wäre dies nicht möglich gewesen.

Meine Aufgabe als Leiterin der Fachrichtung Deutsche Philologie seit Ende September 2006 wurde die fachinhaltliche Umgestaltung der germanistisch-philologischen Ausbildung und Weiterentwicklung des Studiums in Hinblick auf den Bologna Prozess. Dafür mussten wir neue Curricula entwerfen und sie unter veränderten Rahmenbedingungen so gestalten, dass sie den notwendigen Umstrukturierungen der universitären Reformen an der Fakultät der Geisteswissenschaften entsprachen.

So habe ich versucht in Zusammenarbeit mit den Lehrenden des Faches, einen BA- und MA-Studiengang Deutsche Philologie in Anlehnung an die Bologna-Richtlinien zu konzipieren (vgl. angefügten Studienplan). Der aber ist vielleicht erst in Ansätzen, als ein grober Entwurf für die Erschaffung der richtigen Grundlage, realisiert worden und hat wahrscheinlich auch Lücken, die in Zukunft hoffentlich allmählich ausgefüllt werden können.

Ich erwähne hier nur die Gründe, die in dem Fach selbst zu suchen sind: wir haben nämlich versucht nach Möglichkeit Ziele und Inhalte der Studienfächer im BA und MA progressiv auf einander zu beziehen, viel schwieriger aber hat es sich erwiesen methodisch-didaktische Grundlagen für den gesamten Studiengang verbindlich festzulegen.

Voraussetzungen des neuen curricularen Projekts

Die Umgestaltung der curricularen Arbeit aus eigenen Kräften, ohne jegliche Hilfe von außen, ohne GIP mit einer deutschen Universität ist ein schmerzhaft andauernder und wandelnder Prozess, in dem sich verschiedene Faktoren objektiver und subjektiver Natur gegeneinander stoßen, von denen ich hier nicht ausführlich zu sprechen vermag. Vielmehr aber möchte ich hier über die in mehrfacher Hinsicht positiven Erfahrungen vorangegangener Jahre sprechen, ohne die sich die vorhandenen Ergebnisse unserer Arbeit auch in den vergangenen zwei Semestern nicht ergeben hätten.

Dabei will ich Sie um Verständnis bitten, dass ich an dieser Stelle Einiges aus meinem vorherigen GIP – Bericht wiederholen muss. Dies sind die Erfahrungen der fünfjährigen Partnerschaft zwischen dem Lehrstuhl Germanistik/Deutsch als Fremdsprache der Universität des Saarlandes (Leiter des Lehrstuhls Prof. Dr. Lutz Götze) und dem ehemaligen Lehrstuhl für Deutsche Philologie der Fakultät für westeuropäische Sprachen und Literatur der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi, die im Dezember 2006 regulär ausgelaufen ist. Ich möchte aber vorerst ganz klar auf den Hintergrund hinweisen, der die Fortsetzung dieser erfolgreichen Partnerschaft verhinderte.

Infolge der vom Bildungsministerium Georgiens vorgenommenen Reformen (Mai-Juni 2006) wurden Prioritäten gesetzt: den Traditionen der Javakhishvili Universität entsprechend, bekam die Fachrichtung Deutsche Philologie eine rein germanistische Orientierung. Es wurden an der Fakultät für Geisteswissenschaften die Fachrichtungen: Deutsche Philologie, Englische Philologie und Romanische Philologie ausgegliedert. bzw. Das anfänglich in Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen für GIP konzipierte Programm konnte nicht mehr gelten, wobei die Staatliche Tshavtshavadse Universität, in der jüngsten Vergangenheit auch die pädagogische Hochschule, neben der germanistischen Fachrichtung auch das DaF - Programm konzipiert und an der Fakultät für Bildung eingereicht hat. So sind die Wissenschaftstraditionen aufeinander gestoßen, die unsere Schwierigkeiten einigermaßen deutlich machen.

Das wesentlichste Ergebnis der Partnerschaft für uns war und ist bis heute die Vermittlung und die Wahrnehmung bzw. Umsetzung moderner wissenschaftlicher und methodischer Konzepte des Fremdsprachenunterrichts (besonders im Basisstudium). Diese in mehrfacher Hinsicht positiven Erfahrungen der GIP versuchen wir auch nach dem Abschluss der Partnerschaft im Unterricht weiter anzuwenden, verändert und modifiziert unserer jeweiligen Situation und dem Lehrplan entsprechend.

Wir versuchen die Erfahrung der Arbeit in der Pilotgruppe, die jetzt auch im siebenten Semester als ein erfolgreiches Ergebnis der vorherigen GIP Partnerschaft zu betrachten ist, nach Möglichkeit allen Gruppen zugute kommen zu lassen und TWA (Techniken wissenschaftlichen Arbeitens), Videokurs, Phonetik und Hörverstehen etc. dem Lehrplan gemäß auch anderen Gruppen zur Verfügung zu stellen. Wichtiger aber als die angebotenen Wahlmöglichkeiten scheint uns die radikale Veränderung der Unterrichtsformen nicht nur praktischer Fächer (wie zum Beispiel Einführung der Plenumsarbeit, Partnerarbeit und von Gruppenreferaten und Präsentationen etc.) sondern auch theoretischer Fächer wie in Sprach- so auch in der Literaturwissenschaft. Gemeint sind die Gestaltung und bzw. aktive Teilnahme der Studierenden an den begleitenden theoretischen und vorwiegend textorientierten, praktischen Seminaren. Außer dem kognitiven Wert und dem Erwerb neuer Methoden stellen diese Seminare eine Annäherung an das westeuropäische Bildungssystem dar.

Präsentation des neuen Curriculums

Ich versuche Ihnen das Curriculum des Studienganges *Deutsche Philologie* in 15 Folien kurz zu präsentieren, das in den vergangenen zwei Semestern realisiert worden ist.

Deutsche Philologie BA

- Studienfächer aus dem Curriculum der Fakultät für Geisteswissenschaften – 50 ECTS (geisteswissenschaftliche Kompetenzen)

- Studienfächer aus dem Curriculum der Fakultät für Geisteswissenschaften – 20 ECTS (philologische Kompetenzen)
- Pflichtfächer aus dem Curriculum der Deutschen Philologie – 75 ECTS (speziell germanistische Kompetenzen)
- Wahlfächer aus dem Curriculum der Deutschen Philologie – 15 ECTS (speziell germanistische Kompetenzen)
- Freie KP – 10 ECTS
- Bachelorarbeit – 10 ECTS
- **Insgesamt** – 180 ECTS

Wie Sie sehen sind es insgesamt 180 KP. Nach dem Bachelor Abschluss bekommen unsere Absolventen den Grad/ die Qualifikation.: Bachelor für Geisteswissenschaften (Deutsche Sprache und Literatur). Dadurch werden so viele (50 KP) für allgemeine obligatorische Fächer von der Fakultät für Geisteswissenschaften bestimmt.

Studienfächer aus dem Curriculum der Fakultät für Geisteswissenschaften (60) BA

- Einführung in die Philosophie – 5 ECTS
- Einführung in die Sprachwissenschaft – 5 ECTS
- Geschichte Georgiens – 5 ECTS
- Zweite europäische Fremdsprache – 10 ECTS
- Latein – 10 ECTS
- Akademisches Schreiben – 5 ECTS
- Einführung in die Literaturwissenschaft – 5 ECTS
- Einführung in die deutsche Philologie – 5 ECTS
- Freie ECTS -10

Studienfächer aus dem Curriculum der Fakultät für Geisteswissenschaften (speziell für philologische Kompetenzen) (20 ECTS) BA

- Linguistische Komparatistik – 5 ECTS
- Literaturtheorie – 5 ECTS
- Theorie und Praxis der Übersetzung – 5 ECTS
- Geschichte der Weltliteratur (Literatur der Antike) – 5 ECTS

Sie sehen die Vorgaben durch die Fakultät, die einige notwendige (wie z.B. Latein, denn die klassischen Sprachen werden an unseren Schulen und Gymnasien leider noch nicht unterrichtet, sowie andere europäische Sprachen oder Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft). Die anderen aber sind eben für Germanistik fachfremde Inhalte, die auch bereits verbindlich vorgegeben werden: wie z. B. Georgische Geschichte, von denen das Programm zu dicht geworden ist und den Studierenden für selbstständige Arbeit weniger freie Zeit übrig bleibt.

Die erste Gruppe der Fächer ist für alle Fachrichtungen der Fakultät für Geisteswissenschaften obligatorisch. Ich fange mit dem Wahlpflichtfach an, das als eine Voraussetzung zur Inskription an unserem Studiengang gilt: Die Studenten der Fakultät für Geisteswissenschaften, die Deutsche Philologie studieren wollen, müssen im ersten Semester dem Vorlesungskurs Einführung in die deutsche Philologie als einer

gemeinsamen Einführungsveranstaltung in die Sprach- und Literaturwissenschaft beiwohnen und Ende Semesters eine Abschlussklausur schreiben. Voriges Jahr waren das 87 Studierende von 106, die den Studiengang Deutsche Philologie weiterstudieren können.

Wir hoffen, dass wir auch jetzt im Wintersemester (2007) zumindest soviel Anfänger im Basisstudium haben werden wie im vorigen Jahr.

Wir bieten den BA und MA –Studierenden **neue Pflicht - und Wahlpflichtfächer** an, wie Sie sie auf den weiteren Folien sehen werden.

Deutsche Philologie MA

Obligatorische Pflichtfächer für beide Fachbereiche – 20 ECTS

- Pflichtfächer für einzelne Fachbereiche:
Deutsche Sprachwissenschaft und **Deutsche Literaturwissenschaft** – jeweils 40ECTS
- Wahlfächer für einzelne Fachbereiche:
Deutsche Sprachwissenschaft und **Deutsche Literaturwissenschaft** – jeweils 30 ECTS
- Masterarbeit – 30
Insgesamt – 120

Ich kann jetzt nur noch zwei letzte Folien mit Zusammenhängen zwischen BA und MA-Stufen besprechen, die fürs Verständnis des ganzen **Kerncurriculums** wichtig sind.

Neu eingeführte Fächer sind durch kursive Schrift und fett ausgesondert:

Alle diese neuen theoretischen Vorlesungs- und Seminarkurse werden von uns mit Hilfe der Materialien vorbereitet, die wir auf unsere Initiative, über persönliche Kontakte aus Deutschland bekommen können.

Modularisierter Zusammenhang zwischen den Fächern der Bachelor- und Master-Studiengänge

Kerncurriculum

Deutsche Sprachwissenschaft

BA-FÄCHER:

1. *Grundlagen der Grammatik (Morphologie/Syntax)*
2. *Lexikologie der deutschen Sprache*
Phraseologie der deutschen Sprache
3. *Geschichte der deutschen Sprache*
4. *Einführung in die Textlinguistik*
5. *Stilistik der deutschen Sprache*
6. *Theorie und Praxis der audio-visuellen Medien:*
a) *Phonetik/Hörverstehen*
b) *Videokurs im Sprachunterricht*
8. *Computerunterricht der deutschen Sprache*

MA-FÄCHER:

- Linguistik des Deutschen;*
Semiotik
- Wortbildung;*
Semantik
Sprachwandel
- Linguistische Textanalyse;*
Terminologie und Fachtextlinguistik
Linguistische Pragmatik; Textstilistik
- Phonologie*
- Filmseminar*
Interkulturelle Kommunikation
Computerlinguistik

Deutsche Literaturwissenschaft

BA-FÄCHER:

1. *Deutsche Literatur des Mittelalters und der Renaissance*
2. *Deutsche Klassik und Romantik*
3. *Deutsche Literatur der Moderne*
4. *Poetik der literarischen Gattungen*
5. *Literaturtheorie*
6. *Theorie und Praxis der literarischen*

MA-FÄCHER:

*Mittelalterliche Verseepik
Klassisches deutsches Drama;
Deutsche romantische Erzählung
Deutscher Roman der Moderne;
Deutschsprachige Lyrik der Moderne
Theorie des Romans;
Theorie des Dramas;
Lyrikanalyse; Literarische Gattungen;
Interpretation literarischer Texte
Methoden der Literaturwissenschaft
Übersetzung aus dem Deutschen
Rezeption der deutschsprachigen
Literatur in Georgien*

Perspektiven der Weiterentwicklung des Studiengangs *Deutsche Philologie*

Es gibt bei der Erfüllung unserer vorrangigen Aufgabe, die im endgültigen Konzipieren und Umsetzen eines BA- und MA-Studiengangs Deutsche Philologie/ Germanistik nach den Bologna-Kriterien besteht, sowohl konzeptionelle und materielle als auch personale Schwierigkeiten. Wir vermuten die Aufbauphase BA/MA wird bis 2009 und länger dauern.

Wir brauchen in dieser Zeit eine neue GIP Partnerschaft, um den Anforderungen einer Lehre nach Bologna-Kriterien gerecht werden zu können und an den aktuellen Stand der Entwicklung der Germanistik anschließen zu können.

In diese Richtung der neuen GIP haben wir schon bestimmte Schritte unternommen.

Wir brauchen eine Unterstützung beim Aufbau einer germanistischen Fachbibliothek (Bücher und eventuell Gerätespende), Schaffung von Bedingungen für die korrekte Ausleihe von Büchern durch die Studierenden.

Außerdem muss die Abteilung *Deutsche Philologie* mit Lehr- und Lernmaterialien für Deutschunterricht ausgestattet werden, da die Aufbauphase des Sprachlernzentrums an der Universität nicht beendet ist.

Wir brauchen eine Unterstützung bei jeweiligen Forschungsschwerpunkten:

1. Bei der Erstellung des ersten deutsch-georgischen Wörterbuchs (in 2 Bänden: 150.000 Wörter)- des großen lexikographischen Projekts (Leiterin Prof. Dr. Viola Purtseladze), das für alle Deutschlernende unentbehrlich ist. Das Projekt ist in Bearbeitung. Das Material muss nach den neuen amtlichen Rechtschreibregeln überprüft werden. Das Wörterbuch bedarf der Redaktion durch die deutsche Seite.
2. Veranstaltung internationaler (interdisziplinärer) Konferenzen sowohl in der Sprach- als auch in der Literaturwissenschaft, an denen nicht nur Wissenschaftler und junge Nachwuchswissenschaftler aus Georgien/ eventuell aus dem ganzen Südkaukasus und

Deutschland auftreten sondern auch die Veranstaltung von Workshops, an denen auch Studierende teilnehmen könnten.

3. Auslandsstipendien für Studierende haben auch eine grundlegende Bedeutung für die Weiterentwicklung des gesamten Studiengangs. (Möglichkeiten der Uni-Partnerschaften: mit Saarbrücken, Jena, Gießen u. ev. mit anderen Universitäten).
4. Weiterqualifizierung der Lehrkräfte sowie Unterstützung bei der Konzeption von neuen Lehrveranstaltungen. Das Goethe Institut unterstützt uns mit Lehrmaterialien und interessanten Veranstaltungen vor Ort. Zum Beispiel das Seminar für Deutschlehrer, das am 1-2 Oktober für unsere Deutschlehrer des Sprachenzentrums veranstaltet wird.
5. Für wissenschaftliche Arbeit und für die Schaffung neuer Lehrveranstaltungen ist es aber überaus wichtig den Lehrkräften Forschungsaufenthalte in Deutschland zu ermöglichen und zu fördern.
6. Wir planen in Zukunft den Schwerpunkt Mediävistik mit dem Fach Geschichte der deutschen Sprache und Geschichte Deutschlands modularisiert für die deutsche Philologie zu einem interdisziplinären kulturhistorischen MA-Studiengang aufzubauen.
7. Eine der Prioritäten bleibt die Ausbildung der georgischen Doktoranden, um die georgische Schule der Germanistik voranzutreiben.

In dieser Hinsicht hoffen wir auf die weitere Unterstützung und Beistand von Seiten Prof. Dr. Giorgi Khubua, des Rektors der Ivane Javakhishvili Staatlichen Universität Tbilissi, der uns ermöglicht hat, an unserer Universität in zwei Semestern zwei große Konferenzen zu veranstalten.

Wir hoffen auf die weitere Unterstützung und Hilfe des DAAD, des Mitorganistors dieser Konferenzen und Hauptpartners der Germanisten in ganz Georgien.

Wir hoffen auch auf den Beistand der Deutschen Botschaft in Tbilissi.

Als georgische Germanisten sind wir der Meinung, dass die Partnerschaften und andere Förderungen nicht isoliert für einzelne germanistische Institutionen da sein sollten.

Es müssen vielmehr Kooperationen und Kontakte zwischen allen germanistischen Institutionen in Georgien initiiert werden, damit wir alle einer kulturpolitischen Aufgabe dienen können: der Verbreitung und Aufrechterhaltung der deutschen Sprache, die trotz des Vormarsches der englischen Sprache in Georgien die wichtigste zweite Fremdsprache bleibt.

Seit ein Gespräch wir sind ...

„Seit ein Gespräch wir sind /Und hören können voneinander“ heißt es bei Hölderlin. Und gerade aus diesen Versen greift Heidegger das entscheidende Wort heraus, um das Wesen der Sprache als „das höchste Ereignis des menschlichen Daseins“ zu ergründen. Das wesentliche Ereignis der Sprache aber ist das Gespräch. Denn laut Heidegger „was wir sonst mit 'Sprache' meinen, nämlich einen Bestand von Wörtern und Regeln der Wortfügung, ist nur ein Vordergrund der Sprache“ (HEIDEGGER 1971:38). Dementsprechend ist für ihn die Sprache kein „Scheingebilde eines Werkzeugs zur Verständigung“ und auch kein einfaches „Verständigungsmittel“, sondern „die ursprüngliche Stiftung des Seins“ (HEIDEGGER 1980:73). Allein bei Hölderlin handelt es sich nicht nur um das Gespräch, sondern auch vom Voneinander-Hörenkönnen. Das Hörenkönnen aber ist nicht erst eine Folge des Miteinandersprechens, sondern eher umgekehrt die Voraussetzung dafür. Dementsprechend wird das Gespräch nicht zu einfacher Mitteilung, sondern vermittelt das Zueinanderkommen. Aber Hölderlin sagt nicht einfach: wir sind ein Gespräch. In den oben zitierten Versen heißt es: „Seit ein Gespräch wir sind“. Durch dieses Wort „seit“ öffnet sich die Zeit in ihren Erstreckungen, wird der Zeitpunkt angegeben, zu dem ein noch anhaltender Zustand, Vorgang eingetreten ist. Ein Gespräch sind wir seit der Zeit, da es „die Zeit ist“, seitdem sind wir aber geschichtlich. Denn beides – „ein Gesprächsein und Geschichtlichsein – ist gleich alt, gehört zusammen und ist dasselbe“ (ebda:40). Insofern aber seit wir ein Gespräch sind, ist der Mensch geschichtlich, so wird die Sprache zum Grund der Möglichkeit von Geschichte, zum Grund der Möglichkeit des Zueinanderkommens, der Überwindung der Ferne innerhalb des Kulturgeschehens durch das Wort. Diese Gleichzeitigkeit des Gesprächseins und Geschichtlichseins im Sinne der Überwindung der Ferne von der Nähe des Ursprungs (Schwer verlässt/Was nahe dem Ursprung wohnt, den Ort) und des Zueinanderkommens hat Hölderlin auf seine Art und Weise erlebt. Dieses Erlebnis klingt uns im tiefen, über das „lässige Hören“ hinwegkommenden Wissen der 'Fernangekommenen' entgegen, das ihnen auf der Wanderung zu den Wasserquellen der Donau geworden ist. Welches Wissen aber man am Quell der Donau schöpfen kann, wird bereits am Anfang der berühmten gleichnamigen Hymne verkündet: „so kam/das Wort aus Osten zu uns“ (HÖLDERLIN 1969:141). Ganz wie die Sonne kam das Wort vom asiatischen Osten über Griechenland und Rom westwärts nach Abendland – entsprechend der räumlichen und zeitlichen Aufeinanderfolge der großen Kulturen. Die im Asien, im absoluten Osten aufgehende Sonne aber ist für Hölderlins Jugendfreund Hegel nur „äußerliche physische Sonne“. Sie geht im Westen unter, „dafür steigt aber hier die innere Sonne des Selbstbewusstseins auf, die einen höheren Glanz verbreitet“ (HEGEL 1995:243). Eine ähnliche Vorstellung hat Hölderlin von der Wanderung des göttlichen Genius, der die Völker zu erfülltem Leben weckt. Die Heimat des schöpferisch-beseelenden (im Sinne des Johannesevangeliums) Wortes ist „Mutter“ Asia. Dieses aus Osten kommende Wort brachte die „Sonne des Fests“ und „das Echo“ von Asien mit sich. Das aus Mutter Asia stammende Wort muss aber durch das Grenzgebirge zwischen Europa und Asien, durch das Reich der „Patriarchen und ... Propheten“ und der „Paradiese“ durch Kaukasus hindurch: „Auch eurer denken wir ihr Tale des Kaukasus,/So alt ihr seid, ihr Paradiese dort,/Und deiner Patriarchen und deiner Propheten“ (HÖLDERLIN 1969:142). Dieses Wort muss eben durch das Grenzgebiet am Ostende des Pontos hindurch, wo sich einst zwei Kulturen, zwei

Möglichkeiten - das Prinzip der Üppigkeit der orientalisch-hetärischen Existenzform und der Zucht und Strenge des okzidentalischen orphisch-apollinischen Daseins der Hellenen miteinander in Berührung kamen. So bringen die Wellen von Donau das aus Morgenland kommende Wort nach Abendland, aber diese Ströme bringen auch umgekehrt in entgegengerichteter Richtung vom Westen nach Osten, das heißt nach Kaukasus „Die Eltern einst, des deutschen Geschlechts“, die „Still fortgezogen von Wellen der Donau ... Am schwarzen Meer gekommen“ (ebda:145) heißt es in der anderen berühmten Hymne „Die Wanderung“. Die beiden Hymnen „Am Quell der Donau“ und „Die Wanderung“ sind schwer voneinander zu trennen, da sie gegenseitig ergänzend sind und ein erhellendes Licht aufeinander werfen. Die von den Wellen der Donau geführten einst „nah dem Herde des Hauses“ d.h. nah der Mitte wohnenden Fernangekommenen „Vertauschten ... Waffen und ... / ... Vertauschten das Wort“ oder „Waffen des Worts“ beim „Hochzeitsjubiläum“ mit „Kindern der Sonn“ an der anderen Grenze der Kulturen und suchten eine andere neue Mitte. „Denn aus den heiligvermählten / Wuchs schöner, denn Alles, / Was vor und nach / Von Menschen sich nennt, ein Geschlecht auf“ der „lieben Verwandten“ und „Ahnen“, heißt es bei Hölderlin.

Die 1802 veröffentlichte Hymne „Die Wanderung“, die mit Recht als „rätselvoll“ gilt, nennt gleich in den Anfangszeilen die Heimat: „Glücklich Suevien, meine Mutter.“ Mit Bedacht lässt ihr der Dichter den alten Namen „Suevien“ und hat den Zusammenhang des alten Herzogtums Schwaben im Sinne.

Gerade in der Beschreibung der Fahrt der „lieben Verwandten“ vom „Alpengebirg“, vom mitteleuropäischen Suevien zum Kaukasusgebirge, „dem Kaukasus zu“ ist nicht nur die metaphysische Suche nach einer neuen transzendenten Mitte zu verstehen, sondern hier findet man eindeutig eine Anspielung auf das in der Schule Gelernte („Auch hat mir ohnedies/In jüngeren Tagen Eines vertraut“), auf die Daten der Geschichte, deren Richtigkeit in Hölderlins dichterischer Vision gleichsam wiederentdeckt wird. In das Geschichtsbild der Alten Welt kamen die Völker des Kaukasus und namentlich die Urahnen der Georgier aus ihrer entlegenen Peripherie auf zwei verschiedene Wege: einmal über das Kaukasus-Gebirge, das andere Mal aber über das Schwarze Meer. Auch um zu ihnen zu kommen benutzte man dieselben Wege. Dank diesen Fahrten prägten sich auf eine ganz besondere Art und Weise dem geschichtlichen Bewusstsein der Alten Welt und später der Europäer die Vorstellung von Völkern und Ereignissen des Kaukasus ein. In der von Hölderlin beschriebenen Wanderung seiner Landsleute „deutschen Geschlechts“ nach Kaukasus dürfte bestimmt der historische Kern zu suchen sein. Und zwar vermutet die Hölderlin-Forschung, dass der Dichter diese Wanderung analog der für ihn der jüngsten Vergangenheit angehörenden, von Katharina II. im Jahre 1770 veranlassten Auswanderung schwäbischer Siedler ans Schwarze Meer gedacht haben mag. Denn eben dorthin ging der Zug jener Siedler, die sämtlich aus Württemberg kamen.

Um aber ganz exakt mit historischen Daten umzugehen, ist es zu erwähnen, dass die Deutschen aus ihrer schwäbischen Heimat unmittelbar nach Georgien etwas später kamen. Und zwar erfolgte ihre Auswanderung in zwei Wellen. Die erste kam 1817 am Ziel an, die zweite in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts. Und mit diesen Wellen kam nicht nur das Wort aus dem Westen, sondern auch der gutdeutsche Ordnungssinn, Sinn für Sparsamkeit und Scheue vor verschwenderischen Unzweckmäßigkeit und Vergeudung von Gütern ganz in Tradition der Lutherschen Ermahnung zur Enthaltensamkeit wurzelnd; da kam auch Geschicklichkeit, Achtsamkeit, rein deutsche Vorliebe für Disziplin und ständige Arbeitsbereitschaft oder mit anderen Worten, eine ganz besondere Arbeitsmoral von einer

hierzulande völlig ungewöhnlichen Prägung der innerweltlichen Askese, die ein berühmter deutscher Autor, namens Max Weber, fast ein Jahrhundert später in seinem Hauptwerk als protestantische Ethik und Geist des Kapitalismus bezeichnen wird. Es ist kennzeichnend, dass die deutschen Kolonien ihren Aufstieg und Wohlstand dem Weinbau verdankten. In der Urheimat des Weinstocks an den Südhängen des Kaukasus gründeten sie eigene Weinbauschulen, die zu Musterstätten des deutschen Gewerbefleißes wurden. Der Wohlstand und Erfolg im Weinbau war aber ganz vorwiegend der besonderen Arbeitsmoral im Sinne der konsequenten Durchrationalisierung, der harmonischen Vereinigung des Angeborenen und Angelernten zu verdanken, nicht so sehr dauernd und wirklich schwerer Arbeit, die der vorzügliche Boden und die günstigen klimatischen Verhältnisse des Landes es gar nicht nötig machten.

Dieser aus der sozialwissenschaftlichen Fachsprache entlehnte Begriff der Durchrationalisierung würde noch trefflicher die Tätigkeit jener Handwerker charakterisieren, aus welchen wohlbestallte Häuserbesitzer und Bürger von Tiflis geworden sind. Viele Gewerbe waren mehrere Jahrzehnte lang so gut wie ausschließlich in deutscher Hand. Aber später in den 30er/40er Jahren nach den von den Bolschewiken eingeleiteten Massenverschickungen nach Zentralasien oder Sibirien mussten die wenigen Nachkommen dieser Feinmechaniker, Optiker, Uhrmacher, Büchsenmacher, die vorwiegend durch das Einheiraten in die georgischen oder russischen Familien im Lande bleiben durften, zu einem besonderen Auftrag berufen. Die Töchter dieser geschäftstüchtigen Bürger, denn das waren überwiegend Frauen, sind zu Hüterinnen der deutschen Präsenz im Kaukasus und Vermittlerinnen des deutschen Wortes, der deutschen Sprache geworden. Diese Tifliser Deutschen schwäbischen Blutes, die Wetzels, Maders, Hauffs, Mayers, Hägeles usw. wurden als Sprachträgerinnen und Vermittlerinnen zu Tante Linda, Tante Dora, Tante Julja oder Tante Rita. Nach der Zerstörung der deutschen Schule und der deutschen Kirche brachten sie leicht „schwäbelnd“ das deutsche Wort den Generationen der Georgier bei. Die meisten als reine Muttersprachlerinnen ohne jegliche didaktisch-philologische Ausbildung realisierten praktisch völlig unbewusst und unreflektiert auf elementarster Stufe die Grundideen des kommunikativen Unterrichts. Das bedeutete aber meistens zum Entsetzen der streng philologisch geschulten Hochschullehrer fast einen völligen Verzicht auf Behandlung von grammatischen Regeln. Aber nichtsdestotrotz dank diesen Deutsch-Tanten, welche ihre historische Heimat nie gesehen haben, konnten ihre Zöglinge, d.h. Kinder des georgischen Bildungsbürgertums oder wie man sie nach Sowjetart Inteligenzia nannte, besser ein Gespräch führen als mancher hartgesottene Grammatiker. Von ihnen hörten die meisten in Georgien die Worte der Klassiker der Toleranz und des aufklärerischen Universalismus.

Das war ein Musterbeispiel einer unreflektierten Verwirklichung der Idee des transnational-transkulturellen Zusammenlebens, wenn auf eine ganz besondere Art und Weise in einem Gespräch oder wie man es heute sagen würde, im interkulturellen Dialog, der urwüchsig-altherkömmliche nationale Provinzialismus in einem ausgesprochenen Gesinnungsuniversalismus aufgehoben wurde. Gerade in Tbilissi, wo an einem Stadtende in der Moschee Verse aus Koran oder Chutba vorgetragen wurde, am anderen aber in der evangelischen Kirche das Wort der Bibel in lutherscher Übersetzung gepredigt wurde, konnte man nicht nur bestimmte Ansätze für euro-asiatisches Zusammenwachsen finden, sondern auch das Wort eigener Kultur ganz anders erleben. Denn Georgien als Land der Mitte, als Land des kulturellen Dolmetschertums zwischen Osten und Westen hat auf seine besondere Weise die universelle Einheit zwischen räumlicher Wahrnehmung der Welt und der Gotteserkenntnis erlebt. Diese globalisierte Auffassung der Welt hat jene Tradition der

absoluten kulturell-konfessionellen Toleranz geprägt, welche zu seiner Zeit Goethe mit aus dem Koran entnommenen Versen "Und Allahs ist der Westen und der Osten" (2.Sure) in seinem "West-östlichen Divan" zum Ausdruck gebracht hat ("Gottes ist der Orient! Gottes ist der Okzident! Nord- und südliches Gelände / Ruht im Frieden seiner Hände") (GOETHE 1977:344). Und so hat er den Versen aus dem Koran ein besonderes Ethos und Pathos des aufklärerischen Universalismus verliehen, was im gewissen Sinne als Ansatz der Globalisierungsidee zu betrachten ist.

Als ein typisch vorderasiatisches Land war Georgien stets zu Europa hingewendet und nach einer Behauptung von Hegel, "was darin hervorragend ist, hat dieses Land nicht bei sich behalten, sondern nach Europa entsendet. Den Anfang aller religiösen und aller staatlichen Prinzipien stellt es dar, aber in Europa ist erst die Entwicklung derselben geschehen" (HEGEL 1995:132).

Wahrscheinlich gerade aus dieser Perspektive ist die qualvolle Suche des Platzes und der Stelle der eigenen georgischen Kultur im Rahmen der globalisierten Welt zu verstehen. Denn der Prozess der Globalisierung setzt nicht nur diese ungewöhnliche Chance des räumlichen Wandels des zentralen Mittel- und Bezugspunktes voraus, bedingt nicht nur Erkundungen nach neuen Zentrierungs- und Orientierungsmöglichkeiten, sondern gibt Hoffnung auf Erfüllung des jahrhundertlang ersehnten Traumes von der Zulassungsperspektive in die europäische Gemeinschaft. Dieses sensationelle Erlebnis und Bewusstwerden der Legitimierung von der europäischen schicksalhaften Zusammengehörigkeitsaussicht nährt in diesem uralten christlichen Lande die Hoffnung endlich die höflich-freundliche Gleichgültigkeit der elegant verfeinerten Weltöffentlichkeit zu überwinden.

In der globalen Ära setzt der Übergang von der ersten Moderne auf die zweite Moderne den Phasenwechsel, die Vorbereitung der gesamten Denk- und Lebensformen auf das transnationale Zusammenleben d.h. auf die Globalisierung der Biographie voraus, dessen Sinngehalt aber durch die universelle Formel der sozialen Nähe trotz geographischer Distanz oder sozialer Distanz trotz geographischer Nähe zum Ausdruck gebracht werden kann. Wenn man die Gründe für die reserviert joviale, liebenswürdig gleichgültige Haltung der westlichen Welt gegenüber Georgien aus dieser Perspektive, aus diesem Blickwinkel betrachtet, so kann man hinter der gut polierten Oberfläche der unpersönlich neutralen Freundlichkeit und des gönnerhaften Wohlwollens das absolute, doppelte Pathos der Distanz durchschauen, welches aus der zweifachen Entfremdungsperspektive keinerlei Erlebnis weder sozialer noch geografischer Nähe kennt.

Diese Tatsache gilt auch abgesehen davon, dass mit der Zeit eine immer intensivere Ausstattung dieses geographisch distanzierteren Raumes mit derjenigen unentbehrlichen Dekoration geschieht, welche eine Illusion der Überwindung von der erwähnten sozialen Distanz schafft. Demzufolge ist dieser Raum angefangen mit McDonalds bis zu den Werbungen für Marlboro und Snickers oder Blue Jeans und Coca-Cola, d.h. durch den für die globale Kulturbühne unentbehrlichen Zubehör reichlich überladen. Trotz dieser Realität aber wird durch diesen Überfluss an internationalem Alltagsrequisit selbstverständlich die georgische Bevölkerung weder geografisch noch sozial jenem Teil der globalen Gesellschaft näher gebracht, der nicht am eigenen Ort angekettet ist, sondern die ganze Erdkugel bewohnt. Diese Tatsache gewinnt einen besonderen Wert, wo die Bedeutung und Funktion von Übersetzungsbiographien d.h. von Allgemeingültigkeit dieser Biographien ständige Notwendigkeit des Dolmetschens zwischen eigener und fremden Kulturen voraussetzt. Eben darin besteht die notwendige Vorbedingung für die Globalisierung der Biographie.

Im Kontext dieser Entwicklungen und Tendenzen soll das Land innerhalb der auf neue Art und Weise stratifizierten und polarisierten Weltgesellschaft nicht nur durch das unentbehrliche Alltagsrequisit eine bestimmte Illusion der eigenen Zugehörigkeit zu den Globalisierungsprozessen schaffen, sondern man muss ernsthaft bestrebt sein durch die wahren Reformen auf dem Gebiet der Bildung und der modernen Kultur- und Sprachpolitik einen würdigen Platz innerhalb der aufkeimenden und sich formierenden neuartigen soziokulturellen Hierarchie von weltweiter Geltung einzunehmen.

Nur dank der produktiven Aneignung von wahren Werten, welche übernational sind, kann es einem kleinen Lande wie Georgien möglich sein, jener drohenden Gefahr zu entrinnen, die dem Lande und seiner Kultur den Verlust von eigener Einzigartigkeit bedeutet. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, ist die Lage von Georgien aus zweierlei Hinsicht erschwert. Dieses wichtigste Dolmetschervolk innerhalb des postsowjetischen Raumes hat seinen Bilingualismus noch nicht endgültig überwunden. Die meiste Information kommt aus dem Schattenreich jener Doppelsprachigkeit, wo das Russisch zur Amts- und Staatssprache bestimmt war. Diese Vergangenheit wird im Gedächtnis in erster Linie durch Fernsehwerbungen oder TV-Seifenopern wachgerufen. Das ist ein Musterbild, ein exemplarisches Beispiel des sprachlichen Vakuums. Die Haupteigentümlichkeit dieses Phänomens besteht darin, dass die sämtlichen englischsprachigen Texte, zunächst durch die russische Übersetzung vermittelt, erst viel später durch schlechte georgische Übersetzung die Öffentlichkeit erreichen. Gerade in diesem zerstörten Übersetzungs- und Kommunikationsakt besteht die Gefahr der Verwandlung der gesamten Kultur in ein erbärmliches Surrogat, welches das ganze Land zu einer dritt- oder viertrangigen Kopie macht, die dazu noch durch schlecht funktionierenden Kopierer ohne jegliche Qualität hergestellt wird. Demzufolge nicht der bescheidene Reiz der Globalisierung ist furchterregend, sondern deren surrogater Ersatz.

Und wahrscheinlich in dieser schwierigen schicksalswendenden Situation dürfte man an die erlösende Rolle des Gesprächs denken, das die eigene Kultur, eigene Tradition im Dialog mit anderen Kulturen besser zu erkennen und zu erfassen hilft. Denn nur im Dialog von Kulturen wird ein erhellendes Licht auf die eigene Kultur geworfen. Und nur dank dem Gespräch ist die Sprache vom Verfall zum bloßen Gerede, zum bloßen Hersagen des Gesagten in der Weise des Berichtes zu retten. Aber ein jeglicher Dialogvorgang setzt die Kenntnis einer gemeinsamen Sprache voraus. Jahrzehntlang war Deutsch die Sprache, die für Georgier den Weg zum Wesenskern der europäischen Kultur bahnte. Und heute, wo die EU dieses moderne Empire sich nicht durch das Schwert und Blut, sondern durch Feder und Tinte d.h. durch das niedergeschriebene Wort konstituiert, wo die größte Drohung gegenüber anderen europäischen Ländern nicht die militärische Eroberung, sondern die Verweisung des Beitritts zur EU ist, und wo zum Integrationsprinzip „Politik der goldenen Handschellen“ und das Konzept des europäischen Kosmopolitismus gemacht wird, gewinnt diese jahrhundertelange Tradition des interkulturellen deutsch-georgischen Gesprächs und Voneinanderhörens eine unikale Bedeutung.

Literatur:

Goethe, Johann Wolfgang (1977): *West-östlicher Divan*. Werke in 6 Bd-n. Frankfurt a/Main;

Hegel G.W.Fr., (1995): *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*. Werke 12. Frankfurt a/M;

Heidegger, M.,

- (1971): *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung*. 4. erweiterte Auflage. Frankfurt a/M: Klostermann-Verlag;
- (1980): *Hölderlins Hymnen „Germanien“ und „Der Rhein“*. Frankfurt a/M: Klostermann-Verlag;

Hölderlin, Friedrich (1969): in: *Hölderlins Werke und Briefe*. Hrsg. v. Fr. Beißner u. J. Schmidt. Frankfurt a/M: Indel-Verlag;

Assoz. Prof. Elisso Koridze (Kutaissi, Georgien)
Akaki-Zereteli-Universität Kutaissi

Ansätze zur Reform des Germanistikstudiums und der Deutschlehrerausbildung an der Zereteli-Universität Kutaissi

Seit 1990 besteht in Kutaissi die Staatliche Akaki-Zereteli-Universität. Das Übergehen auf das universitäre Studium beinhaltete folgenden Maßnahmen:

- a) Das Zugrundelegen der Erfahrungen und Richtlinien der Staatlichen Ivane-Javakhishvili-Universität Tbilissi und anderer bedeutenden Universitäten des postsowjetisch Raumes.
- b) Der Aufbau neuer Fakultäten und Fachrichtungen, demgemäß die Schaffung neuer Lehrpläne, Lehrprogramme, das Vertrautmachen mit neuen Lehrbücher und Lehrmaterialien, wie auch mit innovativen Unterrichtsmethodiken.
- c) Die aktive Kontaktaufnahme mit ausländischen Kollegen, was sich meistens im Rahmen von privaten Beziehungen vollzog.
- d) Die moderne technische Ausrüstung der Institution.

Der Lehrstuhl für Fremdsprachen wurde den Sprachen nach (Englisch, Deutsch, Französisch) in drei autonome Strukturen (Lehrstühle) umgebaut. Das Studienfach Deutsch als Fremdsprache, was eine Länge von 5 Studienjahren hatte, wurde durch den Studiengang – Die deutsche Sprache und Literatur – ersetzt.

Im Jahre 1997 bekam der Rektor der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg einen offiziellen Brief, in dem es lautete: "Wir würden es sehr begrüßen, wenn die Universität-Heidelberg bereit sein würde, mit der germanistischen Sektion der Akaki-Zereteli-Universität zu kooperieren. Deshalb wären wir dankbar, wenn eine solche Zusammenarbeit, vor allem aber eine Verbindung zwischen den beiden Bildungsstätten zustande käme. Was uns am Herzen liegt bei dieser Kooperation, sind vor allem drei Punkte:

- Der Austausch wissenschaftlicher Programme und Erfahrungen in den Bereichen Forschung und Lehre.

- Die Unterstützung dieser Arbeit sowohl im Bereich der Sprachwissenschaft, als auch der Literaturwissenschaft durch geeignete Arbeitsmittel: literarische Texte, Lehrbücher, Lehrprogramme, Ausbau der Bibliothek etc.
- Die Hilfestellung bei der Organisation der Forschungs- und des Lehrbetriebs mit dem Ziel einer Verbesserung unserer Arbeit.

Die Beziehungen haben das Ziel, der Freundschaft zwischen unserer Völkern, dem wissenschaftlichen Erfahrungsaustausch und der wissenschaftlichen Zusammenarbeit, sowie der Intensivierung des Deutschstudiums zu dienen.“

Im Antwortbrief von Prof. Dr. Friedrich Strack, dem Direktor der IDF-Universität Heidelberg, wurde uns mitgeteilt, dass der DAAD den Antrag bewilligt hat und GI-Partnerschaft fördern will.

Seit 2000 läuft diese erfolgreiche Partnerschaft zwischen dem IDF der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und der Akaki-Zereteli-Universität Kutaissi. Im Laufe dieser Zeit wurden Magisterstudenten, junge Wissenschaftler und Hochschullehrer der Germanistikabteilung unserer Universität von den hoch qualifizierten Professoren der Heidelberger Universität konsultiert; Sie konnten in den Bibliotheken Heidelberg Forschungsarbeiten vorbereiten und an verschiedenen Veranstaltungen teilnehmen. Während ihres Aufenthalts in Deutschland haben sie nicht nur ihre Sprach- und Literaturkenntnisse vertieft, sondern auch, dank der kulturspezifischen Veranstaltungen am IDF, sich mit der Kultur und Geschichte des Landes vertraut gemacht. Das alles hat ermöglicht, dass diese Magisterstudenten ihr Studium erfolgreich abschließen und die Jungwissenschaftler erfolgreich promovieren konnten. Die hilfsreichen Besuche der deutschen Gastprofessoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter an der Zereteli-Universität-Kutaissi haben das Niveau der deutschen Philologie auf eine höhere Stufe gebracht.

Ein ganz wichtiger Punkt dieser fruchtbaren Zusammenarbeit waren die internationalen Veranstaltungen, wie z. B. das Symposium „West-östliche Begegnungen“ 2004 und das Symposium „Romantik. Ästhetik, Geschichte und Rezeption einer Epoche in Deutschland und Europa 2006, die mit Unterstützung des DAAD an der Zereteli-Universität Kutaissi veranstaltet werden konnten.

Seit 2006 leitet unsere GI-Partnerschaft Frau Prof. Dr. Gertrud Maria Rösch. Nach der Regelung des DAAD, ist dieses Jahr das letzte für unsere Partnerschaft. Frau Rösch hat mit uns über künftige Pläne gesprochen, die für die weitere Ausgestaltung des Austausches wichtig sind. Der Antrag entspricht dem DAAD-Programm „Germanistische Institutspartnerschaften 2007-2008“. Die neue Zusammenarbeit zielt darauf hin, die Germanistik in Lehre und Forschung zu fördern und weiter an den internationalen Standard heranzuführen. Ein Schwerpunkt liegt auf der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Zukünftige Hochschullehrer sollen in die Lage versetzt werden, ihr Fach selbstständig in Lehre und Forschung zu vertreten und sich inhaltlich und methodisch am wissenschaftlichen Diskurs zu beteiligen.

Unser Partnerinstitut, das Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, gehört – neben anderen neusprachlichen und sprachwissenschaftlichen Instituten, ebenso wie das Germanistische Seminar – zur Neuphilologischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Das IDF übernimmt die Aufgaben der Lehre und Forschung auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache. Hauptaufgaben der Lehre sind die Gestaltung und die Durchführung des Magisterstudienganges „Deutsch als Fremdsprachenphilologie.“ Der

Studiengang dient insbesondere der Ausbildung von Studierenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, zu Deutschlehrern in ihren Heimatländern oder zu vergleichbaren Berufen in entsprechenden kulturellen Einrichtungen des Auslands, wie Presse, Rundfunk, Verlagswesen etc. Das Studium kann mit dem Magisterexamen und mit der Promotion der Neophilologischen Fakultät abgeschlossen werden.

Für die Konzeption des Studiums ist maßgebend, dass es sich um ein Germanistikstudium handelt, das im Bereich der fremden Sprache und Kultur durchgeführt wird. Im Unterschied zu Germanistikstudium ist der Studiengang Deutsch als Fremdsprachenphilologie so angelegt, dass er der besonderen Ausbildungssituation und den besonderen Ansprüchen der ausländischen Studierenden entgegenkommt.

Der Lernprozess an unserer Universität, nämlich am Studiengang für die *deutsche Sprache und Literatur* wurde nach dem Vorbild und dem Modellen des IDF umgebaut. Das Curriculum wurde erneuert und weiterentwickelt, die Fragen der fachwissenschaftlichen Kooperation besprochen. Bei uns gelang es nicht solche Strukturen wie Hauptfach und Nebenfach einzuführen, aber es war möglich die Hauptbereiche des Studiums in den Studiengang zu integrieren und zu vervollständigen, wie: Übungen zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Deutschen, sprachwissenschaftliche Veranstaltungen, literaturwissenschaftliche Veranstaltungen, Grundlagen der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, Kulturwissenschaftliche Veranstaltungen.

Es wurde mit den deutschen Kollegen vereinbart, dass den Schwerpunkt bei dieser Zusammenarbeit die Textlinguistik inkl. ihrer semantischen, syntaktischen und pragmatischen Grundlagen bilden würde. Das betrifft vor allem die Gestaltung des Programms für Magisterstudenten. An den gemeinsamen Seminaren/Konferenzen der beiden Universitäten werden auch die Germanisten anderer Universitäten Georgiens teilnehmen. Für die Nützlichkeit der Entwicklung der Arbeit in diese Richtung sprechen auch die drei erfolgreichen Promotionen unserer Kollegen, deren Arbeiten auch den textlinguistischen Fragen gewidmet waren.

Als Folge der gelungenen Partnerschaftsbeziehungen gilt auch die Tatsache, dass dieses Jahr drei Magisterstudenten unserer Universität ein DAAD-Semesterstipendium bekommen haben.

Der Umstrukturierungsprozess an der Zereteli-Universität Kutaissi hat vor einigen Jahren angefangen. Die neuen Abschlüsse sollen zu einer größeren Transparenz, besserer Qualität und zu mehr Mobilität führen. Es ist erfreulich, dass die Germanistenausbildung nach wie vor gefragt ist. Alleine dieses Jahr werden 30 Germanistikstudenten ihre Diplomarbeiten zu verschiedenen linguistischen Themen schreiben. Das neue Curriculum beinhaltet solche linguistische Disziplinen, wie Stilistik, Textlinguistik, Soziolinguistik, Pragmatik ect. Es werden aber auch Magister für das Fach DAF an der Fakultät der Pädagogik und die Übersetzungswissenschaften ausgebildet.

Dieses Jahr bekamen wir einen neuen DAAD-Gastlektor Daniel Schäf, von dem zahlreiche Veranstaltungen über die deutsche Landeskunde, Kunst, Geschichte, Politik organisiert werden. In den linguodidaktischen Seminaren werden wir mit den neuesten Methoden des Deutschunterrichts vertraut. Außerdem werden uns im DAAD-Büro Konsultationen in allen für uns wichtigen Fragen erteilt. Wir sind unseren deutschen Kollegen für diesen Beistand sehr dankbar.

Ein Blick zurück nach vorne

Das ist der Titel meines Beitrags, der auf den ersten Blick etwas unlogischer scheint, denn der Blick kann entweder zurück oder nach vorne gerichtet werden. Aber wenn man es genau durchdenkt, ist das ganz normal: ein Blick zurück in die Geschichte ist gleichzeitig die Analyse des Alten, des schon Erprobten. Aus der Geschichte lernt man, versucht man Schlussfolgerungen zu ziehen, das Gute zu behalten und weiterzuentwickeln, neue Perspektiven zu suchen.

So ist es auch mit der Geschichte Georgiens. Das Land hat viel unter den Überfällen seitens moslemischer Nachbarländer gelitten und dabei viel Kraft und Zeit für die Verteidigung seines Glaubens, seiner Kultur und seiner Identität verloren. Deshalb war der Blick erst der georgischen Könige, dann der georgischen Politiker nach Europa gerichtet. Aber so weit zurück in die Geschichte wollen wir nicht gehen. Mein Ziel ist es nicht, die politischen oder Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und Georgien zu analysieren. Ich bleibe lieber in der neuen Geschichte, im 20. Jh. und lieber auf dem Gebiet der Literatur und der Wissenschaft und schreibe über einige bekannte Georgier, die in Europa, vor allem in Deutschland, gelebt und gewirkt haben: einerseits diente ihr Schaffen der Festigung des Deutschtums in Georgien, andererseits aber der Popularisierung der georgischen Kultur und der georgischen Literatur in Europa.

Anfang des 20. Jh.-s fuhren mehrere georgische Jugendliche zum Studium nach Deutschland, ebenso junge georgische Gelehrte, um sich dort weiterzubilden. Das waren Historiker, Sprachwissenschaftler, Kunsthistoriker, Geologen, Chemiker. Ich werde hier nicht die Namen aufzählen. Sie sind ziemlich zahlreich. Viele sind dann zurückgekehrt und wirkten auf verschiedenen Gebieten erst in Petersburg an der Universität, später an der neugegründeten Tbilisser Universität. Die Universität Tbilissi ist ja auch eine Gründung aus Deutschland heimgekehrter Georgier. Diese Tradition geht auch heute weiter und die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Wissenschaft ist viel umfangreicher geworden.

Mir geht es aber in erster Linie um diejenigen, die zum Studium oder zur Weiterbildung nach Deutschland gefahren sind und dann aus politischen oder irgendwelchen anderen Gründen als Emigranten für immer in Deutschland (in Europa) geblieben sind. Sie kehrten nicht mehr in die Heimat zurück, arbeiteten dort auf verschiedenen Gebieten und dienten ihrem Land dadurch nicht weniger, wenn nicht noch mehr. Sie verfassten ihre literarischen oder wissenschaftlichen Werke (oder wenigstens ein Teil davon) in deutscher Sprache und hinterließen deutliche Spuren in der Wissenschaft.

Trotz der Verdienste blieben ihre Namen lange Zeit der georgischen Öffentlichkeit unbekannt. Ihre Schriften, verfasst in deutscher Sprache, wurden weder übersetzt, noch erlernt und kommentiert, und blieben so nur einem engen Kreis der Wissenschaftler bekannt. In Sowjetgeorgien war es einige Zeit sogar verboten, deren Namen zu erwähnen.

In letzter Zeit hat sich die Situation radikal verändert. Man versucht das Versäumte nachzuholen und die Emigrantenliteratur oder das Schaffen der in Europa wirkenden georgischen Gelehrten zu erforschen. Aber auf diesem Gebiet ist noch viel zu tun.

Ich werde nur ein paar Namen erwähnen und auf einige etwas näher eingehen, deren Schaffen mir besser bekannt ist.

Als erste seien die Namen von Gr. Peradse, M. Tarnischwili und K. Tschenkeli genannt. Die zwei ersteren haben auf dem Gebiet der Forschung der altgeorgischen Literatur und der Kirchengeschichte Georgiens besonders viel getan.

Studien über Georgien gab es in Deutschland zwar schon seit dem 18. Jh., aber erst von der zweiten Hälfte des 19. Jh.-s an bildete sich eine geschlossene Kette heraus und wichtige Glieder in dieser Kette waren Georgier: Gr. Peradse und M. Tarnischwili. Sie haben zahlreiche Arbeiten zur georgischen Kirchengeschichte und georgische Literatur in deutscher Sprache veröffentlicht. Die beiden haben georgische Schriftdenkmäler geforscht, die in den Handschriftensammlungen außerhalb Georgiens, in den Bibliotheken und Museen (in Graz, Leipzig, Wien, London...) aufbewahrt sind. Zu diesen Handschriften hatten georgische Wissenschaftler wenig Zugang und deshalb war der Beitrag der in Europa lebenden georgischen Gelehrten besonders wichtig. Sie haben ihr Wissen und ihre Energie der Sache der Beschreibung, Forschung und Publikation der georgischen Kulturdenkmäler gewidmet.

Gr. Peradse (1899-1942) wurde im Jahre 1921 zum Theologiestudium nach Deutschland geschickt und studierte erst in Potsdam und Berlin bei den bekannten deutschen Wissenschaftlern (Harnack, Brockelmann, Deissmann, Lepsius), dann in Bonn (bei Goussen, Erhard, Baumstark). In Bonn hat er promoviert (das Thema seiner Doktorarbeit war „Die Anfänge des Mönchtums in Georgien“) und blieb da als Privatdozent für armenische und georgische Philologie. Er nahm an den Konferenzen in Wien und Lausanne als Vertreter der georgischen Kirche teil, ebenso an den Orientalisten-Tagungen in Wien und in Bonn. Später fuhr er erst nach Paris und war der Seelensorger der georgischen Emigranten in der St. Nino-Kirche, dann nach Polen, wo er den Lehrstuhl der Orthodoxen Theologie an der Warschauer Universität leitete. Gr. Peradse wurde 1942 von den Nazis verhaftet und im Konzentrationslager Auschwitz ermordet. Das ist die „dunkle deutsche Seite“ seines Lebens, aber viel wichtiger ist die andere Seite, d.h. der Kreis der deutschen Personen, die dem jungen Theologen und Philologiestudenten geholfen haben das zu werden, als das er bekannt geworden ist, nämlich einer der bedeutendsten theologischen Kartvelologen des 20. Jh.-s.(H.Goltz). Gr. Peradse arbeitete mit den bedeutendsten Orientalisten und Theologen seiner Zeit in Deutschland, Frankreich, Österreich, Polen, besondere Beziehungen hatte er aber mit seinem väterlichen Freund Dr. Lepsius, in dessen Archiv an der Martin-Luther-Universität Halle seine Briefe an Dr. Lepsius aufbewahrt sind, die von einer grossen Liebe zu dem Lehrer und dem älteren Kollegen und seiner Dankbarkeit ihm gegenüber zeugen.

Genauso wie Gr. Peradse war auch der zweite georgische Gelehrte M. Tarnischwili (1897-1958) in seiner Tätigkeit mit den deutschen Wissenschaftlern verbunden, sein Leben aber mit Deutschland und Österreich. Katholischen Missionaren gefolgt, kam er erst nach Österreich und studierte im Kloster St Gabriel bei Wien, dann nach Deutschland und studierte in Ettal bei München. Er lebte lange Zeit in Bayern und verfasste grosse Teile seiner wissenschaftlichen Artikel in deutscher Sprache (ein Teil in französischer und wenige in italienischer Sprache). Er erforschte auch Probleme der georgischen Kirchengeschichte und der altgeorgischen Literatur. An ihn wandten sich viele um Auskunft in lexikographischen, philologischen und bibliographischen Fragen. Obwohl der Gelehrte die letzten Jahre seines Lebens in Rom und dem Vatikan verbrachte und da gestorben ist, veröffentlichte er die meisten Schriften, wie oben erwähnt, in deutscher

Sprache, besonders bemerkenswert ist sein grosses Werk „Die Geschichte der altgeorgischen Literatur“, das er zusammen mit dem deutschen Orientalisten und Kartvelologen J. Assfalg bearbeitet hat. Diese Zusammenarbeit war für beide Wissenschaftler sehr nützlich, was auch ihr Briefwechsel bezeugt.

K. Tschenkeli (1895-1963) fuhr mit einigen jungen Georgiern zusammen nach Europa (Sie wurden von der Regierung der jungen georgische Republik finanziert) und studierte in Halle Philosophie und Agrarwissenschaften. Das dauerte aber nicht lange und nach der Annexion Georgiens durch Russland erhielt er kein Stipendium mehr und er musste nun schwer arbeiten, um seinen Aufenthalt in Deutschland zu finanzieren. Dank seiner Intelligenz und dieser schweren Arbeit gelang es ihm weiterzustudieren, diesmal in Hamburg. Er gab gleichzeitig Unterricht in Russisch und später auch in Georgisch. Er war sehr beliebt bei den Studenten, konnte gut erklären und beschloss auf Empfehlung deutscher Freunde an einem Lehrbuch für georgische Sprache zu arbeiten. Er hatte viele Probleme, denn es waren schwierige Zeiten. 1943 wurde Hamburg sehr mit Bomben belegt und sein Haus samt seinen Möbeln und der Bibliothek verbrannte. Seine Schriften und Notizen –jahrelange Arbeit – war vernichtet. Das war ein Schicksalsschlag für ihn. Bald darauf fuhr er in die Schweiz, um in Ruhe arbeiten zu können. Es war natürlich nicht leicht, aber er fand Kraft für einen Neubeginn. In Zürich wählte er aus seinen Schülern drei junge Frauen –Yolanda Marchev, Lea Flury und Ruth Neukom – aus und bot ihnen die Arbeit am Lehrbuch „Einführung in die georgische Sprache“ an. Das war der Anfang einer großen Freundschaft und Zusammenarbeit, sie gründeten den Amirani-Verlag und gaben das Buch – den theoretischen und den praktischen Teil heraus, später auch andere Werke. (Es mussten aber vorher viele Schwierigkeiten überwunden werden –der Schreibmaschine Veritiper, die alle Schriften der Welt haben sollte, fehlte die georgische Schrift. K. Tschenkeli sorgte für das Einbauen der georgischen Schrift. Die Buchstaben ließ er extra anfertigen. K. Tschenkeli sorgte nicht nur für die Popularisierung der georgischen Sprache, sondern auch der georgischen Literatur in Europa. So übersetzte er mit Ruth Neukom zusammen „Wisramiani“ ins Deutsche, ein Werk, das Ähnlichkeit mit „Tristan und Isolde“ hatte und interessant für Europäer sein sollte. Später arbeitete er auch an der Übersetzung von „Ritter im Panterfell“, hat aber die Arbeit nicht mehr beenden können; das beendete sein Freund Viktor Nozadse, dessen Schicksal seinem ähnlich war. Die drei Schweizer Frauen aber haben die Liebe zu Georgien und zu ihrer Arbeit ihr Leben lang behalten. Das Grosse Georgisch-Deutsche Wörterbuch, das wichtigste Werk von K. Tschenkeli hat folgende Widmung: „dem kleinen Georgien, das mich erzeugte, in tiefer Verbundenheit und der kleinen Schweiz, die mich aufnahm, in herzlichster Dankbarkeit“.

Außer ihnen lebten und wirkten in Deutschland und in der Schweiz natürlich auch andere Gelehrte, z.B. A. Nikuradse (auf dem Gebiet der Geologie), N. Vekua (auf dem Gebiet der Chemie), A. Dschanelidse (Philologe, der in Hamburg tätig war), Karlo Inasaridse, der lange Zeit am Radio „Liberte“ wirkte, u. s. w. Einige Archive (von Nikuradse und Nozadse) befinden sich im Nationalen Handschriftenzentrum Georgiens (das ehemalige Handschrifteninstitut) und müssen noch bearbeitet und veröffentlicht werden, denn sie werden sicher nicht nur für die Popularisierung dieser konkreten Personen, sondern auch für die Wissenschaftsgeschichte dieser Gebiete allgemein von großem Interesse sein.

Zu verschiedenen Zeiten wurden in Deutschland georgische Zeitungen und Zeitschriften herausgegeben. Da kann man über die Exilperiodika sprechen. Die meisten wurden mit deutscher Unterstützung herausgegeben, die Artikel wurden von Georgiern im Interesse Georgiens verfasst. Das ist auch eine wesentliche Seite der deutsch-georgischen

Beziehungen. Ein kurzer Überblick zeigt die Vielzahl dieser periodischen Ausgaben: *Kavkasia* (Kaukasus), Berlin 1915-1916, *Kartuli Gazeti* (Georgische Zeitung) 1916-1918, *Sakartvelos Moambe* (Georgische Bote) – Monatsschrift der deutschen Kolonie in Berlin 1923, *Akali Sakartvelo* (Das Neue Georgien) Paris, 1924-1925, *Klde* (Der Fels) 1934-1936, *Akali Droeba* (Die neue Zeit), Berlin 1940, *Sakartvelo* (Georgien), Berlin 1942-1945, *Kartveli Eri* (Das georgische Volk) Berlin, 1943-44, Literarisch-künstlerische und wissenschaftliche Zeitschrift – Beilage zur Zeitschrift *Sakartvelo* (Georgien) 1944 u. s. w.

Von den in Deutschland wirkenden Georgiern darf man natürlich nicht den bedeutenden Schriftsteller Grigol Robakidse vergessen, der die meiste Zeit seines Lebens in Deutschland und in der Schweiz verbrachte und die meisten Werke in deutscher Sprache verfasste: „Die gemordete Seele“, „Gesang der Sirene“, „Kaukasische Novelle“ und andere. Er war ein großer Freund und Anhänger der deutschen Kultur und der deutschen Philosophie. Der bekannte Schriftsteller, Autor des Bestsellerromans „Ali und Nino“ Kurban Said war gut bekannt mit ihm und schätzte ihn als eine Brücke zwischen Orient und Okzident, zwischen Ost und West. Er hat Robakidse einige Male interviewt und seine Eindrücke veröffentlicht, dessen Erzählungen aber für seine Romane benutzt. In der Sowjetzeit war es lange verboten über Grigol Robakidse zu schreiben, sogar seinen Namen zu erwähnen, jetzt aber sind seine Schriften größtenteils übersetzt. In dieser Sache haben georgische Germanisten besonders viel geleistet (A.Kartosia übersetzte „Die gemordete Seele“, Romane über Hitler und Mussolini wurden von Prof. Pandshikidse und Prof. Gogolashvili übersetzt). Ob man die Werke von Robakidse bewundernswert oder weniger interessant findet, ist natürlich eine Sache des literarischen Geschmacks. Wichtig ist aber, dass er tatsächlich die zwei Kulturen vereint, die deutsche Philosophie und die georgische Mythologie, die schwierigen syntaktischen Strukturen der deutschen Sprache und die Bildhaftigkeit des Georgischen.

Man kann natürlich den zur Zeit in Berlin lebenden georgischstämmigen Schriftsteller Givi Margvelaschwili nicht als Nachfolger Robakidses betrachten, das sind zwei völlig unterschiedliche Welten, aber eins ist für beide gemeinsam: Man muss des Deutschen mächtig sein, um die schwierigen Werke von ihnen lesen zu können, aber man muss auch die georgischen Realien, die georgische Literatur oder die Folklore gut kennen, um all die Hindeutungen, Allegorien und Metaphern in den Werken von beiden zu verstehen.

Mit Givi Margvelaschwili kommen wir gleich zur Gegenwart. Er lebt ja jetzt in Berlin - in seiner Wahlheimat. Er ist bestimmt der interessanteste unter den in Deutschland wirkenden Georgiern heute. Die Zahl der georgischen Künstler aber, vor allem Musiker und Maler, die sich auf dem anspruchsvollen deutschen Kunstmarkt durchsetzen, nimmt langsam zu.

Man braucht hier nur das Symphonieorchester in Ingolstadt zu nennen, zahlreiche deutsch-georgische oder deutsch-kaukasische Kulturwochen, die in verschiedenen Städten Deutschlands oder Österreichs durchgeführt werden, Theateraufführungen, Ausstellungen, Filmwochen, und natürlich deutsch-georgische Vereine und Gesellschaften in Deutschland, aber auch Kartvelologische Studien in Jena, Frankfurt, München, Oldenburg. Auf dem Gebiet der Wissenschaft betätigen sich viele Georgier, die von Alexander von Humboldt-Stiftung und anderen Stiftungen, darunter natürlich vom DAAD, gefördert werden.

Ich möchte nur meine Hoffnung ausdrücken, dass im 21. Jh. diese Beziehungen weitergehen, noch breiter werden und eine neue Etappe erreichen, denn die kulturellen und persönlich-menschlichen Beziehungen sind ja in vieler Hinsicht noch wichtiger als politische und wirtschaftliche.

Neue methodologische Grundlagen der Textinterpretation in der universitären Ausbildung

Der Kurzvortrag beschäftigt sich mit neuen konzeptuell-methodologischen Grundlagen des Studienkurses *"Interpretation literarischer Texte"*. Der Kurs an sich ist kein neues Phänomen im System der universitären Ausbildung, aber in unserem Fall handelt es sich um neue Tendenzen, mit denen die germanistische Abteilung der Fakultät für Fremdsprachenphilologie der Staatlichen Ilja-Tschawtschawadse-Universität Tbilissi auf neue Anforderungen im Rahmen der umfangreichen Hochschulbildungsreform reagiert. Dazu drei wichtigsten Schwerpunkte: 1. Die interne Struktur des Kurses mit curricularen Details; 2. Inhalte des Kurses unter Berücksichtigung der neuen methodologischen Konzeption; 3. Kurzer Überblick über die Qualifikationsziele des Kurses und die damit verbundenen methodisch-didaktischen Ansätze.

I. Analog den deutschen curricularen Studieneinheiten könnte man den Kurs mit einer Art Spezialisierungsmodul vergleichen, das sich an Interessenten richtet, deren Kompetenz im Umgang mit Forschungsbereich Ästhetische Kommunikation liegt. Der Kurs steht auf dem Programm des Magisterstudiums und ist in seiner neuen Form den Studierenden zum ersten Mal für das Wintersemester 2007 angeboten worden. Die folgende Kurzübersicht über die wichtigsten curricularen Details stellt schematisch die interne Struktur des Kurses dar:

Veranstaltungsart:	1. Semester - Vorlesung, Seminar; 2. Semester - Seminar, Übung, Prüfung
Credit Points:	Vorlesung - 3, Seminar - 5, Übung - 5, Prüfung - 2 (insgesamt - 15)*
SWS:	1. Semester: Vorlesung - 1, Seminar - 2; 2. Semester: Seminar - 1, Übung - 2*
Status:	Pflichtfach
Voraussetzungen:	BA-Abschluss, Anforderungen gemäß Studienordnung Magisterstudiengänge LP (Linguopragmatik), LK (Linguokulturologie), KLW (Komparative Literaturwissenschaft)
Turnus:	Wintersemester jedes Jahres, Dauer - 2 Semester
Studienleistungen:	Vorlesung - Teilnahme; Seminar - Aktive Teilnahme, Referat; Übung - Übungsprojekt; Prüfung - Erstellung einer Hausarbeit, 20-min. mündliche Prüfung

*(Korrekturen zu Beginn des Kurses möglich)

II. Seinen Inhalten nach vermittelt der Kurs Einblicke in Themen und Forschungsmethoden der Interpretation literarischer Texte. Gegenüber den traditionellen Interpretationskursen eröffnet der neue Kurs eine noch stärker interdisziplinär ausgerichtete wissenschaftlich-theoretische Studienperspektive. Hierzu zählt ein breiter Kreis von ästhetisch-philosophischen, literaturwissenschaftlichen, kulturologischen, semiotischen, pragmatischen, stilistischen, textlinguistischen und anderen Problemen. Die Faktoren, die die Modifikationsprozesse bezeichnen und die wir in den Vordergrund schieben, werden durch moderne Entwicklungstendenzen des philologischen Denkens vorausgesetzt. In vollem Einklang mit diesen Tendenzen zeigt sich die moderne Philologie

immer mehr als eine einheitliche und nicht mehr als eine aus autonom funktionierenden Teildisziplinen bestehende Wissenschaft, eine Wissenschaft, zu deren Hauptprinzipien heute Interdisziplinarität und Kulturzentrismus geworden sind. Daher beschäftigt sich die moderne Literaturwissenschaft mit solchen Begriffen wie "Intertext", operiert mit heterogenen Phänomenen, universellen ästhetisch-semiotischen Kategorien und ihren spezifischen Realisierungsformen in verschiedenen nationalen Literaturen, die sie vergleichend untersucht; durch pragmatische, semiotische Forschungsfelder hat die moderne Linguistik ihren Kompetenzbereich auch wesentlich erweitert, dabei ist das kulturologische Element zu ihrer unentbehrlichen Komponente geworden.

Unter Berücksichtigung der oben genannten Tendenzen in der Entwicklungsdynamik der modernen philologischen Forschung wurde das *Prinzip der Interparadigmatik* zum methodologischen Kern des neuen Interpretationskurses erklärt und den Studierenden nicht nur das traditionelle, in der Pragmalinguistik allein herrschende egozentrische Textmodell, sondern ein dreigliedriges Paradigma von alternativen Textmodellen angeboten. Diese Textmodelle stellen bestimmte Kunstsysteme dar, die als unterschiedliche Wahrnehmungs- und Aktualisierungsformen des Weltbildes funktionieren und in modernen Kunsttextkonzeptionen in der letzten Zeit aktiv behandelt werden. Die Textmodelle unterscheiden sich voneinander vor allem durch Besonderheiten ihrer kommunikativ-pragmatischen Kontexte, die die funktionale und strukturelle Spezifik aller anderen Ebenen der Textorganisation (gemeint werden die semantische, syntaktische, kompositorisch-sprachliche Textstrukturen), d.h. des ganzen Erzeugungsmechanismus der konzeptuell-ästhetischen Information, voraussetzen.

Welche Modelle sind das?

Einerseits handelt es sich um das klassische *egozentrische* Textmodell, dessen kommunikativ-pragmatischer Kontext eine monosubjektive Struktur hat, d.h. von intentionalen Faktoren eines einzigen Kommunikationszentrums (Erzählsubjekts) geregelt wird. Der Text hat in diesem Fall eine homogene Erzählstruktur, die das Weltbild objektiviert modelliert.

Andererseits geht es um zwei *polyzentrische* Textmodelle mit einer Mehrzahl von kommunikativen Zentren (Erzählsubjekten), d.h. mit polysubjektiv organisierten kommunikativ-pragmatischen Kontexten. Die Textmodelle haben diesmal eine heterogene Erzählstruktur, die das Weltbild subjektiviert modelliert. Dabei unterscheiden sich die Aktualisierungsmechanismen der polysubjektiven Erzählstrukturen in beiden polyzentrischen Texttypen wesentlich voneinander. Während einer von ihnen mit dem sog. *Variationstext* identifiziert wird, in dem polysubjektive Erzählsysteme *syntagmatisch* zusammenwirken und sich in der expliziten Struktur des Textes nicht überschneiden, handelt es sich im zweiten Fall um einen sog. *Fugatext*, in dem polysubjektive erzählerische Mikrosysteme nach dem *paradigmatischen* Prinzip zusammenwirken und in der expliziten Struktur des Textes synchron (polyphon) kontaminieren.

In der folgenden formelhaften Darstellung der kommunikativ-pragmatischen Kontexte aller drei Textmodelle illustrieren die alternativen Varianten ihrer dreigliedrigen Achse das Obengesagte:

1. Egozentrisches Textmodell:
 Ich - hier - jetzt
2. Polyzentrische Textmodelle:

- a) polysubjektiv syntagmatisch (intersubjektiv):
 Ich* - hier - jetzt; Ich** - hier - jetzt; Ich***.....
- b) polysubjektiv paradigmatisch (polyphon):
- | | | |
|-------|---|---------------|
| Ich* | $\left. \begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array} \right\}$ | hier -- jetzt |
| Ich** | | |
| (...) | | |

Zusammenfassend kann man sagen: Mit einer vergleichenden, auf dem Prinzip der Interparadigmatik beruhenden Interpretationsmethode bietet der Kurs den Studierenden eine neue Typologisierungsmöglichkeit literarischer Texte an, nivelliert die herrschende Rolle des egozentrischen Textsystems und eröffnet dadurch neue wissenschaftliche Forschungsperspektiven.

III. Die *Qualifikationsziele* des Kurses sind auf die Vertiefung der Qualifikationskompetenzen der Studierenden ausgerichtet, besonders derjenigen, die nach dem Magisterstudium eine Promotion im Forschungsbereich Ästhetische Kommunikation anstreben.

Gemäß der modernen Konzeption der universitären Ausbildung werden die Qualifikationsziele des Kurses wie folgt verstanden:

- Erlernen konzeptuell-methodologischer Grundlagen der Textinterpretation;
- Aneignung von modernen, wissenschaftlich fundierten Interpretationsmethoden;
- Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der selbstständigen Anwendung dieser Methoden.

Dem Realisierungsprozess der genannten Ziele steht im Rahmen des Kurses ein ganzes System von Lehrveranstaltungen wie Vorlesung, Seminar, Übung den Studierenden zur Verfügung: Die Vorlesung gibt einen Gesamtüberblick über die methodologischen Grundlagen und Forschungsmethoden im Bereich Interpretation literarischer Texte, im Seminar werden theoretische Voraussetzungen und verschiedene methodische Ansätze vertiefend und exemplarisch behandelt bzw. Interpretationsmuster analysiert, in der Übung werden verschiedene Forschungsfelder gewählt und eingeübte Methoden praktisch eingesetzt. Dadurch gewinnt die vorwiegend theoretisch ausgerichtete philologische Ausbildung in Georgien immer mehr an praktischem Bezug, der früher hauptsächlich nur durch Eigeninitiative und individuelle Anstrengung der Studierenden hergestellt werden konnte.

Methodisch-didaktisch wird ein großer Wert auf solche grundlegenden Aspekte gelegt wie Stellung des Kurses unter anderen das Textganze untersuchenden philologischen Disziplinen (z.B. Textlinguistik, Stilistik usw.), Identifikation der Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen zwischen analytischen, empirischen und interpretativen Forschungsmethoden. Dabei treten in den Vordergrund einerseits die schon oben erwähnte stark ausgeprägte interdisziplinäre Orientiertheit des Kurses, andererseits die größere Bedeutung der subjektiven Faktoren (Intuition, unmittelbare Reflexion, subjektive Einschätzung) sowie Vorrang des Prinzips der theoretischen Offenheit bei der Identifikation des Forschungsobjekts im Interpretationsprozess.

Aktiv diskutiert wird das Problem der *Arbeitssprache*: Muttersprache oder Fremdsprache?

Es gibt eine Wahlmöglichkeit: Die Vorlesung wird in einem heterogenen Auditorium der Studierenden in der Muttersprache gehalten, Seminare und die darauf bezogenen Übungen können aber sprachspezifisch differenziert absolviert werden. Dadurch bekommt man als Vorteil eine unifizierte methodologische Konzeption, einheitliche Lehrmethode und Bewertungskriterien, gesparte Wochenstunden bzw. Lehrkräfte.

Mediävistik – ein neues Fach für georgische Germanistikstudierende

Im vorliegenden Vortrag bespreche ich die Frage, wie die Germanistische Mediävistik, also das Fach über die deutschsprachige Textüberlieferung und Literatur, von den Anfängen bis ungefähr zur Mitte des 16. Jahrhunderts an der Ivane-Javachishvili-Staatlichen Universität Tbilissi unterrichtet wird. Zunächst ist der gegenwärtige Stand des Studiums kurz darzustellen. Ferner setze ich mich auseinander mit den Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten für das Fach Germanistische Mediävistik an der Staatlichen Universität. In beiden Fällen müssen sowohl strukturell-organisatorische als auch inhaltliche Fragen behandelt werden.

Ganz am Anfang möchte ich betonen, dass, wenn über die Germanistische Mediävistik als ein neues Fach an der Universität Tbilissi gesprochen wird, dies sozusagen auch relativ ist, denn im Fach Ausländische bzw. Deutsche Literatur, die an der Staatlichen Universität Tbilissi seit den sowjetischen Zeiten gelehrt wurde, waren im Unterricht selbstverständlich auch die Werke der mittelalterlichen deutschen Literatur vertreten. Heutzutage besteht die Neuigkeit vielmehr darin, dass die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, die Germanistische Mediävistik als Fach zu institutionalisieren bzw. zu verselbständigen. Darüber hinaus wird jetzt versucht, den Germanistikstudierenden die entsprechende Sekundärliteratur ausschließlich in deutscher Sprache bereitzustellen. Dazu müssen die Originaltexte in mittelhochdeutscher Sprache zunächst mit Hilfe von Paralleltexten in neudeutscher Übertragung bearbeitet werden. Ebenfalls wird versucht, die Form und Darstellungsweise in weiteren wichtigen Aspekten zu ändern. So müssen zum Beispiel in der Lehrveranstaltung, wenn es selbstverständlich keine allgemeine Vorlesung ist, ein konkretes Werk, oder eine konkrete Fragestellung, theoretisch-systematisch analysiert werden. Also handelt es sich hier nicht um formlose Lehrgänge, wenn die Studierenden innerhalb einer Lehrveranstaltung für die Bearbeitung im Laufe eines Semesters eine Liste von ca. 25 Romanen erhielten. Es wird auch prinzipiell versucht, einen größeren Schwerpunkt auf die Seminare und auf die selbständige Arbeit der Studierenden zu legen.

Ich möchte hier natürlich kein idealistisches Bild des Germanistikstudiums an der Staatlichen Universität entwerfen. Es gibt weitere wichtige Probleme, ohne deren Lösung ein vollwertiges Studium oder eine vollwertige Lehre und Forschung an der Universität nicht betrieben werden kann. So ist zum Beispiel das Problem der Bibliothek weder für die Germanisten noch für die Fakultät der Geisteswissenschaften oder für die gesamte Universität bis jetzt gelöst, obwohl jetzt verschiedene Versuche für die Erneuerung der Bibliothek unternommen werden (so zum Beispiel hilft der Deutsche Akademische Austauschdienst dem Germanistischen Seminar, wie gestern auch Frau Professor Kezba-Khundadze ausgeführt hat, die Bestände der Bibliothek zu bereichern). Denn die alte Bibliothek der Universität, die noch in der sowjetischen Zeit in ein entferntes Gebäude verlegt wurde, kann heutzutage praktisch nicht benutzt werden. Die Bestände der Bibliothek wurden ohnehin nur spärlich mit der guten westlichen Literatur versorgt. Bis die Frage der großen Universitätsbibliothek gelöst wird, kann als Zwischenlösung ein neues Netz der Seminarbibliotheken an der Universität entwickelt werden, da die alten Seminar- bzw. Fakultätsbibliotheken sehr dürftig ausgestattet sind. Es ist auch sehr wünschenswert, dass die Universität die Benutzung der verschiedenen elektronischen

Zeitschriftendatenbanken beantragt. Dies ist selbstverständlich mit gewissen Kosten verbunden, aber diese Kosten sind unvergleichlich niedriger, als diese Zeitschriften der verschiedensten Fachrichtungen jährlich zu kaufen oder die alten Jahrgänge, die in unseren Bibliotheken nicht vorhanden sind, vermittels der Kopien zu beschaffen. Denn in diesen elektronischen Datenbanken sind, wie bekannt, wenn auch nicht alle, trotzdem mehrere wissenschaftliche Zeitschriften sogar seit dem 19. Jahrhundert komplett eingescannt.

Das zweite Problem ist unmittelbar mit der Lehre verbunden. Meiner Meinung nach muss es eine unverzichtbare Forderung für alle Lehrende sein, dies ist in Deutschland, soweit ich weiß, auch eine Selbstverständlichkeit, dass in jedem neuen Semester die Unterrichtenden ihre Lehrveranstaltungen erneuern oder ändern und vor die Studierenden nicht mit denselben Lehrveranstaltungen treten, die sie bereits im vorigen Semester gehalten haben. Denn dadurch werden sowohl die wissenschaftliche Entwicklung der Lehrenden wie auch die Qualität des Studiums beeinträchtigt. Es gibt selbstverständlich Lehrveranstaltungen, bei denen Wiederholungen nicht immer zu vermeiden sind. Aber bei den Lehrgängen mit literaturtheoretischem oder literaturgeschichtlichem Schwerpunkt kann ein allgemeiner Rahmen unverändert bleiben: zum Beispiel *„Deutsche Literatur des Mittelalters“*. Innerhalb dieses Rahmens jedoch muss der konkrete Lehrinhalt bei einem konkreten Dozenten jährlich variieren oder sich ändern. Dies kann dadurch ermöglicht werden, wie gesagt, dass in der Lehrveranstaltung einzelne konkrete Werke und Fragestellungen erörtert werden.

Bevor ich unmittelbar über den Unterricht der Germanistischen Mediävistik spreche, werde ich hier die jetzige Struktur des germanistischen Unterrichts an der Universität kurz darstellen. Nach der Umstrukturierung und Reform an der Universität wurde im vergangenen Jahr aus mehreren Gründen beschlossen, zunächst einen einheitlichen Bachelor- und Masterstudiengang für alle Germanistikstudierenden zu bilden. Innerhalb dieses allgemeinen Rahmens stellen die Germanistische Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft zwei relativ unabhängige Module oder Teile dar. Im literaturwissenschaftlichen Teil sind die Lehrveranstaltungen wie in der Älteren und Neueren Deutschen Literatur vertreten. In den letzten zwei Semestern wurden den Studierenden des Bachelor- und Masterstudiengangs vier Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Germanistischen Mediävistik angeboten, darunter, auf Initiative unserer Kollegen aus der Sprachwissenschaft, die Lehrveranstaltung *„Mittelhochdeutsche Sprache“*. Auf jeden Fall werde ich hier kurz eine Lehrveranstaltung zusammenfassen, die ich entsprechend den oben ausgeführten Grundsätzen, dass in der Lehrveranstaltung der Schwerpunkt mehr auf die Behandlung der konkreten Werke und Fragestellungen liegen soll, den Studierenden angeboten habe.

Hier habe ich ein Thema gewählt, über die ich jetzt intensiv arbeite und die ich als wissenschaftliche Publikationen vorbereiten möchte. Die Lehrveranstaltung heißt *„Die Andersgläubigen und die Frage der Toleranz in der deutschen Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit“*. Hier soll versucht werden, den Themenbereich der Toleranz und der Heidenbewertung in deutscher Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit an ausgewählten Textbeispielen methodisch zu erschließen. Besonders wird die Frage hervorgehoben, wie die antike Welt, die zeitgenössischen Muslime und im allgemeinen die Heiden eingeschätzt wurden. Dabei wird die Frage der religiösen Unversöhnlichkeit und Toleranz in einem größeren Zusammenhang besprochen: welche Einschätzung die Andersgläubigen in den Weltreligionen – Christentum, Islam und Judentum – erhalten haben. So wurden z. B. die mittelalterlichen Positionen bezüglich der Heidenbewertung

maßgeblich von den Anschauungen der Kirchenväter oder von den Theologen der Spätantike geprägt. Die exemplarischen Textbeispiele werden behandelt aus Wolframs „Parzival“ und „Willehalm“ sowie aus Heinrichs von Veldeke „Eneasroman“ und „Rolandslied“ des Pfaffen Konrad. Aus dem Spätmittelalter und der frühen Neuzeit werden vorwiegend die Auffassungen der deutschen Mystiker und Humanisten (Meister Eckhart, Johannes Tauler, Johannes Reuchlin, Balthasar Hubmaier, Sebastian Franck) zur Sprache kommen. Damit die Fragestellung in einem allgemeineren Zusammenhang erfolge, sind einige lateinische Texte (bzw. deren deutsche Übertragungen) der abendländischen Humanisten (Nikolaus von Kues, Erasmus von Rotterdam, Sebastian Castellio) ebenfalls zu berücksichtigen.

Hier möchte ich auch einige Vorschläge bezüglich des weiteren Aufbaus des Germanistikstudiums unterbreiten. Es ist sehr wünschenswert und für eine vollwertige Entwicklung der Fächer unbedingt erforderlich, dass in den folgenden Jahren die Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft bereits unabhängige Studiengänge bilden. Während dieser Entwicklung muss später ebenfalls eine weitere Teilung erfolgen, wenn sich aus der Deutschen Literatur zwei Studiengänge entwickeln sollen: Germanistische Mediävistik und Neuere Deutsche Literatur. Im Rahmen einer Dreiteilung des Bachelorstudiengangs (Grundlagenphase, Aufbauphase, Vertiefungsphase) – wobei diese Dreiteilung besser gesagt Zweiteilung an unserer Universität wahrscheinlich noch einiger Wandlungen bedarf – wäre Folgendes möglich: Wenn die Studierenden in den ersten zwei Phasen Lehrgänge aus verschiedenen Studienbereichen absolvieren, dann könnte in der dritten Phase, der Vertiefungsphase, der Schwerpunkt auf einen der Studienbereiche Germanistische Mediävistik, Neuere Deutsche Literatur oder Deutsche Sprache gesetzt werden. Wobei in der Grundlagen- und Aufbauphase die Studierenden aller Studiengänge, also der Mediävistik, Neueren Deutschen Literatur und Deutschen Sprachwissenschaft, verschiedene gemeinsame Lehrfächer haben dürften, wie dies teilweise auch jetzt der Fall ist: seitens der Literaturwissenschaften verschiedene Lehrgänge mit theoretischem Schwerpunkt, das elementare, aber sehr wichtige Fach, das den Studierenden Kenntnisse der wissenschaftlichen und speziell die Techniken der literaturwissenschaftlichen Arbeit vermitteln soll, damit in Zukunft die jetzige heikle Situation vermieden wird, dass die Studierenden des Masterstudiengangs und sogar die Doktoranden sehr oft nicht mit den elementarsten Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut sind (z. B. „wie zitiere ich eine wissenschaftliche Arbeit?“). In der Vertiefungsphase des Bachelorstudiengangs müssen den Studierenden des Fachs Mediävistik vor allem die Lehrveranstaltungen „Einführung in die germanistische Mediävistik“ und „Arbeitstechniken und Methoden der germanistischen Mediävistik“ usw. angeboten werden.

Hier muss auch die Frage angesprochen werden, wie weit sich ein unabhängiger Studiengang „Germanistische Mediävistik“ in Tbilissi erfolgreich entwickeln kann. Denn im Zuge der Modernisierung war die Mediävistik, wie bekannt, sogar dem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt. Das gegenwärtige Interesse an dem Fach musste zum Beispiel unter anderem mit den Argumenten des ästhetischen Vergnügens, der befremdenden Andersheit begründet werden. In Georgien erfreut sich das Mittelalter noch einer großen Beliebtheit und hoffentlich wird es auch weiterhin dabei bleiben. Diese Tatsache ist außerdem durch die spezifische geschichtliche Situation des Landes bedingt. Die deutsche Kultur genießt in Georgien darüber hinaus eine besondere Achtung. Also muss das Fach in Tbilissi das rein selbstverständliche Interesse finden und auch als Selbstverständlichkeit verstanden werden.

„*Mediävistik*“ ist zudem, ebenfalls wie bekannt, eine fachübergreifende Gesamtwissenschaft vom europäischen Mittelalter. Dabei umfasst der europäische Kulturraum nicht nur das westlich-lateinische Abendland, sondern auch die östliche Welt des orthodoxen Christentums. Da an der Staatlichen Universität die Fächer, die sich mit verschiedenen Gebieten des georgischen Mittelalters befassen (Georgische Philologie, Georgische Geschichte, Archäologie des Mittelalters, Georgische Kunstgeschichte usw.), reichlich vertreten sind, muss auch von diesem Standpunkt der neue Studiengang in diesem Fall als Neben- oder auch als Hauptfach ein berechtigtes Interesse finden. Denn die Absolvierung des Studiengangs Germanistische Mediävistik wird den Studierenden sehr helfen, mehrere Fragen des georgischen Mittelalters vom neuen Standpunkt zu bewerten. Da die Texte der deutschen Mystik, die historischen Weltchroniken, einen Teil der deutschsprachigen Textüberlieferung bilden, ist in der Germanistischen Mediävistik selbstverständlich der Ansatz der Interdisziplinarität von vornherein vorausgesetzt. Dadurch kann der Studiengang eine größere Anziehungskraft auf die Studierenden ausüben. Daher wäre es sehr wünschenswert, den Studiengang außerdem mit einigen Lehrveranstaltungen aus der Deutschen Geschichte und Geschichtsschreibung des Mittelalters zu bereichern. Es gibt jetzt mehrere Ansätze und Versuche, die Mediävistik als interdisziplinäre Kultur- und Epochenwissenschaft zu institutionalisieren. An unserer Universität werden ebenfalls Versuche unternommen, einen interdisziplinären Studiengang Mediävistik einzurichten. Dabei wird der Schwerpunkt selbstverständlich mehr auf dem georgischen oder ostchristlichen Mittelalter gesetzt sein, aber das Fach Germanistische Mediävistik kann auch innerhalb dieses möglichen interdisziplinären Studiengangs seine gute Rolle spielen.

In der Lehre und Forschung wird der Schwerpunkt zunächst auf die Artus- und Gralsromane, den Minnesang, auf die Abenteuerromane und die städtische Literatur des Spätmittelalters sowie die deutsche Mystik gesetzt werden. Dabei müssen theoretisch-systematische und literaturgeschichtliche Fragestellungen miteinander verknüpft werden und literaturwissenschaftlich-komparatistische wie philosophisch-theologische Gesichtspunkte ebenfalls ihre besondere Beachtung finden.

Der Paradigmenwechsel im germanistischen Literaturunterricht an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi

Seit dem Jahr 2006 hat an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi eine grundlegende Reform begonnen, die sich eine Integration in den Bologna-Prozess und eine anschließende Annäherung an das europäische Universitätssystem zum Ziel setzt. Im Laufe der Reform muss vieles geändert werden, was sich jahrelang in einem Zustand vollständiger Stagnation befand. Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Auswirkungen diese Veränderungen für den germanistischen Literaturunterricht haben. Daher scheint es angebracht, zunächst einen kurzen Bericht darüber zu erstatten, wie die germanistische Literaturwissenschaft hierzulande vor der Reform betrieben wurde.

Ein Paradigmenwechsel in der georgischen Germanistik sollte bereits um 1990 eintreten. Es kam aber einzig und allein zu einer Art Erweiterung des literarischen Kanons: Die bisher marginalisierten deutschen Schriftsteller, wie Franz Kafka und Rainer Maria Rilke, durften endlich in die literaturwissenschaftliche Diskussion aufgenommen werden. Unter den Arbeiten, die vor 1990 veröffentlicht wurden, sind die Monographie von Rewas Karalashvili über die Poetik Hermann Hesses sowie Nodar Kakabadzes Untersuchungen zum Werk Thomas Manns zu nennen. Die erwähnten Beiträge bestimmten vor dem Zerfall der Sowjetunion, aber auch danach – die literaturwissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet der Germanistik.

Nach der Aufhebung der wissenschaftstheoretischen Zensur waren im germanistischen Literaturseminar an den georgischen Universitäten keine erheblichen Erneuerungstendenzen zu beobachten. Die Überwindung der marxistischen Literaturwissenschaft wurde erschwert und verzögert wegen der ausbleibenden Aufnahme aktueller Forschungszusammenhänge. Man darf ohne weiteres behaupten, dass sich bei der georgischen Germanistik durchgängig keinerlei Spuren der wissenschaftlichen Wende um die 70er Jahre bemerkbar sind. Der einzige Forschungsgegenstand war nach wie vor die Ideengeschichte, die einzig verbreitete Methode – Hermeneutik mit deutlichen Zügen des Biographismus. Bei den vorliegenden Aufsätzen und Arbeiten handelte es sich um die aufgrund der kärglich vorhandenen Sekundärliteratur zusammengestellten Motivstudien. Die Versuche, neuere Forschungsmethoden einzuführen sowie aktuelle Fragestellungen ins Blickfeld literaturwissenschaftlicher Diskussionen zu ziehen, blieben vereinzelt, da es an einer entsprechenden Praxis fehlte und ein radikaler Bruch mit der Tradition sowohl für Lehrkräfte als auch für Studierende nur mit viel Mühe zu leisten war.

Ab dem Wintersemester 2006 ist bekanntlich ein neues Curriculum eingeführt worden, das sich aus einer Anzahl Pflicht- und Wahlfächer zusammensetzt. Eine solche Differenzierung ermöglicht den Studierenden bereits auf der Bachelor-Stufe ihren Interessen nachzugehen und ihre Kenntnisse entweder in Richtung Literaturwissenschaft oder Sprachwissenschaft zu erweitern und zu vertiefen.

Eine weitere Erneuerung besteht darin, dass sich die dargebotenen Lehrveranstaltungen nicht mehr allein auf die deutschsprachige Literaturgeschichte beschränken. Zusätzlich werden nun Seminare veranstaltet, die die Analyse literarischer Texte bzw. Arbeit an einer Textgruppe unter einem besonderen Gesichtspunkt zum Gegenstand haben. Veranstaltungen zum Thema „Gattungspoetik“ oder „Romantische Novelle“ hätte man in den Vorlesungsverzeichnissen vor 2006 nicht finden können.

Im Gegensatz zu den Lehrveranstaltungen in der Literaturgeschichte vor 2006 konzentriert sich deren Inhalt heute nicht mehr auf die Vermittlung allgemeiner literaturgeschichtlicher Zusammenhänge oder biographischer Daten gewisser (als „wertvoll“ angesehenen) Schriftsteller, sondern auf die Texte selbst. Dafür erschien es sinnvoll, der Literaturgeschichte nicht nur Vorlesungen, sondern auch Seminare in Kleingruppen zu widmen. Erfreulich ist vor allem die Tatsache, dass es in den Seminaren nicht so sehr um Lebensläufe prominenter Schriftsteller oder Nacherzählung eines gelesenen Textes (oder noch schlimmer – dessen gelesenen Kurzfassung) geht, sondern um eine ausführliche Textanalyse. Die Umschaltung auf die Textanalyse hat eine erhebliche Revidierung des zu bearbeitenden Textkorpus erfordert. Statt längerer Texte, deren Analyse innerhalb einer einzigen Seminarsitzung kaum zu leisten war, befasst man sich nun vorwiegend mit den kürzeren Texten, die jedoch im Hinblick auf bestimmte literaturgeschichtliche Epochen als relevant, programmatisch oder exemplarisch sind. Dies hat notwendigerweise dazu geführt, dass sich die Studierenden mit der auf Deutsch verfassten Primär- und Sekundärliteratur auseinandersetzen müssen, da die in georgischer Sprache vorliegenden Übersetzungen bzw. Beiträge entweder gar nicht vorliegen oder meistens uralt und somit seit langem nicht mehr aktuell und unbrauchbar geworden sind. Als Folge derartiger Programmrevision sind in das aktuelle Literaturpensum diejenigen Autoren und literarischen Texte eingegangen, die vorher nie behandelt wurden. Beispielsweise endete die Vorlesung zur Geschichte deutschsprachiger Literatur des XX Jahrhunderts vor paar Jahren immer mit der Erwähnung von Günter Grass und Siegfried Lenz, als sei seit den 50er Jahren des XX Jahrhunderts in der deutschsprachigen Literatur nichts Nennenswertes geschaffen worden. Das zur Zeit gültige Programm reicht dagegen bis hin zu Durs Grünbein und Marcel Beyer. Es schließt die Texte von Autoren wie Ernst Weiss, Peter Altenberg, Arthur Schnitzler, Hugo von Hofmannsthal, Robert Musil, Hermann Broch, Gottfried Benn, Arno Schmidt, Ingeborg Bachmann, Paul Celan, Christa Wolf, Botho Strauß, Thomas Bernhard, Patrick Süskind mit ein. Das sind alles Namen, die man früher bestenfalls zu hören bekam, eine eingehendere Lektüre kam aber gar nicht in Frage.

Maßgebliche Veränderungen sind ferner auch im Master-Studiengang zu beobachten. Seit dem Sommersemester 2007 gibt es nämlich, wie bereits erwähnt, zwei germanistische Fachbereiche: *deutsche Sprachwissenschaft* und *deutsche Literaturwissenschaft*. Innerhalb des Bereichs *deutsche Literaturwissenschaft* werden die Kurse angeboten, die es früher entweder überhaupt nicht oder in einem völlig anderen Format gab. Das sind vor allem zwei Veranstaltungen zur Mediävistik, einem Gebiet, das vorher nie gesondert behandelt wurde; eine Veranstaltung zu den Methoden und Modellen der Literaturwissenschaft, die den Studierenden einen Einblick in die Methodenvielfalt heutiger Literaturtheorie gewähren soll; und eine Veranstaltung zur Romantheorie mit einem anschließenden narratologisch ausgerichteten Seminar. Geplant sind außerdem zwei Kurse zur Dramen- und Metaphertheorie. Das evidente Vorteil an dem neuen Master-Programm ist seine Flexibilität: Es gibt den Studierenden die Möglichkeit, die Fächer ihren Studienschwerpunkten gemäß zu wählen und für ihre künftige Masterarbeit eine angemessene theoretische Basis zu finden. Außerdem ergibt sich zwischen den

literaturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern im Bachelor-Studium und denen im Master-Studiengang ein konsequenter modularisierter Zusammenhang. Die Lehrveranstaltungen im Master-Studiengang stellen meistens Vertiefungskurse dar, in denen die während des Bachelor-Studiums erworbenen Kenntnisse erweitert und ergänzt werden sollen. Hier ein paar Beispiele: Der Kurs *Gattungspoetik* wird auf der Master-Ebene mit der Lehrveranstaltung zur *Roman- und Erzähltheorie* ergänzt; *Deutsche Literatur des Mittelalters und der Renaissance* findet ihre Entsprechung in zwei Lehrveranstaltungen: *Toleranz und die Andersgläubigen in der mittelhochdeutschen Versepiik* und *Das Bild des Orients in der mittelhochdeutschen Literatur*; die literaturgeschichtlichen Kenntnisse über die Epoche *Barock und Aufklärung* werden vervollständigt mit der textanalytischen Arbeit an Goethes „Faust“ usw.

Das ebenfalls vor einem Jahr eingeführte Referatsystem trägt wesentlich dazu bei, dass Seminare nicht mehr lehrerzentriert, sondern eher interaktiv gestaltet werden können. Verfertigung von Hausarbeiten, was an den europäischen Universitäten als Voraussetzung für den Scheinerwerb üblich ist, kann in der Zukunft an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi erst auf der Master-Stufe durchgesetzt werden, weil es den Studierenden im Bachelor-Studiengang an den entsprechenden fachlichen, sprachlichen und wissenschaftstechnischen Kenntnissen fehlt. Als Leistungsnachweis auf der Bachelor-Stufe gelten stattdessen meistens zwei Klausuren und eine bestandene Abschlussklausur.

Aus all dem lässt sich schließen, dass trotz etlicher Mängel und jahrelangen Rückschritts auf dem Fachgebiet germanistischen Literaturunterrichts tatsächlich ein Paradigmenwechsel eingetreten ist, der zu einem wissenschaftstheoretischen Pluralismus und zur Integration in die aktuelle germanistische Zusammenhänge führen kann. Dabei darf nicht der Verdienst unseres deutschen Kollegen, Gebhard Reuls, vernachlässigt werden. Herr Reul hat nämlich einige Lehrveranstaltungen für die Studierenden des Master-Studiengangs angeboten. Sein Filmseminar sowie Lehrveranstaltung zu den literarischen Gattungen wird zweifellos der Annäherung von der deutschen und der georgischen Germanistik beitragen. Mir bleibt es nur zu wünschen übrig, dass wir, georgische Germanisten – sowohl die Lehrkräfte als auch die Studierenden – mehr Gelegenheit zum Gedankenaustausch mit deutschen Kollegen und Kolleginnen haben werden, und was auch sehr wichtig ist, ist, dass wir den Zugang zu den aktuellen Lehrmaterialien erhalten können.

Übersetzungspraxis im Deutschunterricht

Die Vernachlässigung der Übersetzungspraxis im Deutschunterricht wird durch zwei entgegen gesetzte Verfahrensweisen vollzogen:

1. durch die Anerkennung ihrer abgesonderten Stellung, d.h. die Übersetzungspraxis ausschließlich für den Bereich der talentierten Sprachkenner zu erklären und damit Uneingeweihten abzuschrecken; 2. durch den Versuch, ihre Rolle zu vermindern und sie bis zum begleitenden Faktor des Sprachunterrichts herabzusetzen.

Diese Situation lässt sich einerseits aus einer falschen Tradition erklären, deren gemäß die Übersetzungspraxis ihre abgesonderte Stellung gerne einnahm und sich nicht am Fremdsprachenunterricht beteiligt hatte.

Heute ist es interessant zu verfolgen, wie sich eine neue Tradition entwickelt und wie eine theoretisch begründete Übersetzungspraxis zum Sprachunterricht beiträgt.

Dieser Beitrag ist jedoch spezifisch und unterscheidet sich von allen Unterrichtsformen durch seinen Bezug auf einen Text, in unserem Fall auf den der schöngeistigen Literatur, was die Möglichkeit gibt, den Text in drei Dimensionen, beziehungsweise auf drei Ebenen zu studieren. Dementsprechend wird der Text vollständig objektiviert, was bei eigentlichem Studieren eines Textes nicht in Frage kommt, oder nur teilweise vollzogen wird.

Dabei muss erwähnt werden, dass in diesem Prozess eine nicht geringere Rolle das Ziel der Objektivierung spielt. In unserem Fall ist es einen in A-Sprache geschriebenen Text zu dekodieren und seinen adäquaten Text in B-Sprache zu schaffen. Das ist das Ziel, das ohne vollständige Objektivierung eines Textes nicht erreicht werden kann.

Um meine Voraussetzung klar zu machen und zu belegen, wäre es zweckmäßig, einige Beispiele der teilweisen Objektivierung eines Textes anzuführen. Das wird vor allem ein Text als der Gegenstand der Hauslektüre sein. Da man sich zum Ziel setzt, aus dem Gelesenen nur den Inhalt herauszuziehen und ihn als eine Nacherzählung darzubieten, lässt man sich einer minimalen Zahl der neuen, beziehungsweise der objektivierten Lexik bedienen.

Unterschiedlich wird der Text, als eine Quelle der neuen Lexik, behandelt. Dieser Typ steht näher der vollständigen Objektivierung, da der Text im höheren Grade die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Dabei entsteht auch der Begriff der Differenzierung, d. h. bei der Objektivierung wird die Lexik erstens nach ihrer Neuigkeit und zweitens nach ihrer Aktualität differenziert und erklärt. In dieser Hinsicht können bestimmte lexikalische Einheiten in verschiedenen Distributionen behandelt und alle mögliche Bedeutungen präzise analysiert werden. Bei der Analyse entsteht nicht selten die Notwendigkeit, neben den deutschen Erläuterungen die Äquivalente in der Muttersprache zu finden. Diese letztere Operation scheint dem Übersetzungsprozess nahe zu stehen, aber in Wirklichkeit ist er damit nicht zu vergleichen.

Dasselbe darf man über die grammatischen Erscheinungen sagen, die in ihrer natürlichen Umgebung betrachtet und charakterisiert werden. Also, die oben genannten Fälle können als Beispiele teilweiser Objektivierung eines Textes eingeschätzt werden.

Aus dem Obengesagten darf man die Schlussfolgerung ziehen, dass alle Unterrichtsformen sich in verschiedenem Grade der Objektivierung eines Textes bedienen.

Ich erlaube mir in variiert Form meine Grundauffassung noch einmal hervorzuheben und an einem konkreten Beispiel zu zeigen, dass das Hauptziel der Übersetzung – die Dekodierung eines fremden Textes und sein Äquivalent in der Muttersprache zu schaffen – ohne vollständige Objektivierung des Textes nicht erreicht werden kann. Ihrerseits bedeutet die vollständige Objektivierung eines Textes, diesen letzteren zum Objekt mehrseitiger Beobachtung und Analyse zu machen. Dementsprechend habe ich versucht, aus denen drei Grundmomente abzulesen, d.h. theoretisch und praktisch drei Ebenen vorzustellen, die meiner Ansicht nach die Vorteile einer solchen Objektivierung für den Deutschunterricht klarmachen können.

Diese Ebenen sind:

1. Die Ebene der Grammatik und Lexik, d.h. die Betrachtung der grammatischen Erscheinungen in ihren mannigfaltigen Kombinationen, das präzise Durchdenken der Wörter und Wendungen in ihrer Vieldeutigkeit und extralinguistischen Umgebung.
2. Die Ebene der Wechselbeziehung der Sprachen. Hier treten vor allem die Spracheinheiten mit hoher Frequenz hervor, die allgemeinstilistische Gestalt jeder Sprache bilden und deren Analyse die Möglichkeit gibt, durch die Transformation eine geregelte sprachliche Basis für eine Übersetzung zu schaffen.
3. Die Ebene des Stils, wobei einige Momente hervorzuheben sind: das Verhalten eines Verfassers zu Erscheinungen und Personen, die Erzählweise, der Rhythmus und die Intonation, die Stimmung, die abstrahierten Stilmerkmale, die übrigen Stilkomponente umfassen.

Es ist nicht zufällig, dass als Illustrationsmaterial von mir die Erzählung von Brecht „Die unwürdige Greisin“ herangezogen wurde. Kleine Prosa von Brecht kann zum Deutschstudium in verschiedener Hinsicht beitragen. Ein schlichter und weiser Tonfall dieser Erzählung schafft die Basis für die epische Erzählungsweise, die hier sozusagen in chrestomathischer Art dargeboten ist und kann den Studierenden anschaulich beigebracht werden. Die der Erzählung zugrunde gelegte Lebensphilosophie ist in der Hauptfigur, einer einfachen alten Frau verkörpert, die so viel Mut und Selbstständigkeit im Denken und Handeln aufbringt, dass sie zum Inbegriff der Menschenwürde wird. Diese Stellungnahme offenbart sich im Verhalten des Verfassers zu seiner Hauptfigur und muss beim Übersetzen in Acht genommen werden.

Eine leichte Ironie, die der Verfasser gegen den Buchdrucker, den Sohn der Greisin an den Tag legt, muss auch in Betracht gezogen werden. Weiter ist es eine durch Ironie und Humor angehauchte traurige Stimmung, die den Rhythmus und Intonation des Erzählens bedingt. Aus dem Bereich der abstrahierten Stilmerkmale aber ist die Schlichtheit und mäßige malerische Prägung der Lexik und Durchsichtigkeit der traditionellen Phraseologismen zu erwähnen.

Diese auf meiner dritten These begründete Stilanalyse ist absichtlich vorgerückt worden, da die weiteren Beispiele aus dem Bereich der Lexik und Grammatik den Resultaten der Stilanalyse untergeordnet werden müssen.

Bei der Objektivierung des vorgestellten Textes auf der Ebene der Grammatik kommt der vorzügliche Gebrauch des Konjunktivs als indirekte Rede zum Vorschein, was seinerseits als stilistischer Ausdruck der epischen Erzählungsweise eingeschätzt werden müsste.

Dadurch darf auch die hohe Frequenz von Infinitivkonstruktionen und kurzen Satzgefügen, den Sätzen mit gleichartigen Satzgliedern und zwar mit den einfachen, verbalen Prädikaten erklärt werden. Zum treffenden Beispiel kann folgender Satz dienen: „Meine Großmutter **besorgte** ohne Magd den Haushalt, **betreute** das alte, wacklige Haus und **kochte** für die Mannsleute und Kinder“.

Die epische Intonation wird auch mit Hilfe der Kombination der Satzreihen und konjunktionslosen Nebensätze mit Konjunktiv erhalten. So, z. B. „Die Kinder schrieben ihr, sie könne doch nicht ganz allein leben, aber als sie darauf überhaupt nicht einging, gaben sie nach und schickten ihr monatlich ein bisschen Geld. Schließlich, dachten sie, war ja der Buchdrucker im Städtchen geblieben“.

Was aber die einzelnen lexikalischen Einheiten und Wendungen betrifft, so werden sie in ihrer konkreten Distribution und extralinguistischen Umgebung vollständig objektiviert, um letzten Endes ihre Äquivalente in der Muttersprache zu finden.

Der Übersetzungsprozess selbst ist mit der Wechselbeziehung der Sprachen eng verbunden, für deren Präzisierung ich den Terminus „die allgemeinstilistische Gestalt der Sprache“ vorgeschlagen habe. Diese wird aus den Spracheinheiten mit hoher Frequenz gebildet und bei der Objektivierung des zu übersetzenden Textes von **den** Studierenden wahrgenommen.

Also, die allgemeinstilistische Gestalt der deutschen Sprache bilden: hohe Frequenz der Pronomina, der Infinitiv-Gruppen und – Konstruktionen, Passivkonstruktionen, Satzgefüge mit Nebensätzen verschiedenen Grades...

Die allgemeinstilistische Gestalt der georgischen Sprache aber bestimmen: das Dominieren der finiten Verbalformen (so genannter Verbalstil), die niedrige Frequenz der Pronomina (wegen der in einem Verb ausgedrückten Polyvalenz des georgischen Verbs), die Vielzahl der aktiven Verbalkonstruktionen, die regulierende Rolle der Partizipien bei der Erweiterung des Umfangs eines einfachen erweiterten Satzes...

Wenn man das Obengesagte in der Hinsicht der Wechselbeziehung der Sprachen betrachtet, darf eine Schlussfolgerung gezogen werden: beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Georgische muss der Transformation eine große Bedeutung beigemessen werden.

Zum Schluss versuche ich meine Einstellung zur Einschaltung der Übersetzungspraxis in den Deutschunterricht kurz zu fassen:

Die vollständige Objektivierung, die sich vor und beim Übersetzen eines Textes vollzieht, ermöglicht im Bereich der Lexik Wörter und Wendungen in ihrer mannigfaltigen Distribution und extralinguistischen Umgebung zu studieren, da ohne zusätzliche Information für diese oder jene sprachliche Einheit kein Äquivalent in der Muttersprache zu finden ist;

Im Bereich der Wechselbeziehung der Sprachen kann die allgemeinstilistischen Gestalten der A – und B – Sprachen offenbart und auf dieser Basis passende Transformationen vollzogen werden; In dem Bereich des Stils bekommt man die stilistische Charakteristik eines Textes, ohne die vollwertige Erkenntnis des Gelesenen unmöglich ist.

Also, die Analyse der Objektivierungsformen eines zu übersetzenden Textes beweist, in welchem Maße die Übersetzungspraxis zum Deutschunterricht beitragen kann.

Interpretation als Verstehen und Kreativitätsrahmen im Translationsprozess

Von Übersetzungstheoretikern und –Praktikern wird immer wieder betont, dass die relevante Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit eine unabdingbare Voraussetzung für jeden translatologischen Prozeß darstellt. Das ist auch kaum zu bezweifeln, in erster Linie ausgehend von der einfachsten Gegebenheit, dass der lexikalische Stoff, einerseits, der Sprache des Originaltextes, und, andererseits der Sprache, in die dieser Text als Übersetzung übertragen werden muss so gut wie nie zusammenfallen. Dementsprechend kann auch der pragmatisch-kommunikative Potential nicht einfach mechanisch, eins zu eins übertragen werden. Gerade wegen der Ausgeschlossenheit der semantischen Identität zwischen zwei Sprachen schließen die Theoretiker die Möglichkeit der Erstellung einer dem Original „linguistisch identischen Übersetzung“ aus (natürlich, wenn es um eine adäquate Übersetzung geht) und setzen, faktisch, den Translationsprozess dem Interpretationsprozess gleich. Christian Nord in ihrem Buch „Textanalyse und Übersetzen“ sagt: „Der Übersetzer wiedergibt nicht den eigentlichen Inhalt des Originaltextes, sondern schafft einen neuen Text in der Sprache der Übersetzung. Dabei lässt er sich von Intentionen anderer Menschen leiten, um ein Kommunikationsmittel für die Kultur der Übersetzungssprache zu schaffen oder ein Dokument zu verfassen, das in der entsprechenden Kultur den originalen Kommunikationsakt reproduziert.“ (NORD 1991: 11), dieser Position wird deutlich, dass die Wissenschaftlerin als Orientierungspunkt nicht den Ausgangstext sondern Forderung, Erwartung und Vor- bzw. Hintergrundwissen der Vertreter von Zielkultur betrachtet.

In der Praxis zeigen sich immer wieder Schwierigkeiten, wenn dem Übersetzer seine Muttersprache nicht erlaubt, kommunikativen Potential des Originaltextes im ganzen Umfang zu wiedergeben. Oft wird Akzent nur auf eine semantische Einheit gesetzt, wobei eine Reihe von anderen Dimensionen nicht im genügenden Masse, wenn überhaupt, rekonstruiert werden bzw. werden können. Schon diese Tatsache bedingt die Notwendigkeit von richtiger Definition der im Text beschriebenen Wirklichkeit und dadurch korrekte Festlegung von translatologischen Prioritäten. Auch auf der Ebene der lexikalischen Äquivalenz ist ausgeschlossen, dass durch eine wörtliche Übersetzung vollständige semantische Identität zwischen Ausgangs- und Zieltexten gewährleistet wird, ganz geschweige von anderen, viel komplexeren Ebenen. Der russische Übersetzungswissenschaftler L. Barhudarov hält sog. formale sowie inhaltliche „Vergehen“ für einen unmittelbaren Bestandteil der übersetzerischen Aktivität. In seinem Buch „Sprache und Übersetzung“ schreibt er folgendes: „Von der unveränderten Beibehaltung der inhaltlichen Dimension kann nur im relativen und nicht im absoluten Sinne die Rede sein. Bei jeder zwischen sprachlichen Transformation (wie, eigentlich, bei jeder anderen Transformation) sind Verluste unvermeidlich, also die im Original widerspiegelte Realität wird in der Übersetzung nur unvollständig wiedergegeben. D.h. der Übersetzungstext kann niemals als vollständiger und absoluter Äquivalent des Originaltextes angesehen werden“ (БАРХУДАРОВ 1975: 8). Also Übersetzer steht vor der Notwendigkeit, jene Lücken zu schließen, die für jede übersetzerische Aktivität kennzeichnend sind. Kann das etwa heißen, dass er dabei berechtigt ist, so zu handeln, wie es Ch. Nord definiert, also einen völlig unabhängigen, auf bestimmten kommunikativen

Zielen gerichteten Text in der Zielsprache zu „verfassen“? Es ist zu bezweifeln, dass dieses Prinzip für alle Texttypen relevant ist – wobei im Fall der rein informativen (pragmatischen) oder auch bei appellativen (Werbung) Texten das genannte Prinzip meistens gilt, ist es schwer vorzustellen, dass Übersetzer Form, Stil und Inhalt eines literarischen Werkes völlig ändert, um den von ihm für zweckmäßig gehaltenen kommunikativen Effekt zu erzielen.

„Übersetzen wird allmählich nicht mehr als Kopieren eines Originals angesehen, sondern als Produktion kommunikativ gut funktionierender Texte. Und diese Art von Textproduktion bedeutet, dass der Ausgangstext verändert werden kann und oft auch verändert werden muss“ (KUßMAUL 2000: 33). So Paul Kußmaul, „Kreatives Übersetzen“. Der Wissenschaftler setzt im genannten Buch den übersetzerischen Prozess, im gewissen Maße, mit der Interpretation in einer anderen Sprache gleich: „Der Ausgangstext ist letzten Endes ein „Informationsangebot“, von dem wir je nach Zweck (Skopos) unserer Übersetzung in einer Zielkultur für einen Zielleser in Absprache mit dem Auftraggeber Gebrauch machen. Für Übersetzer ergibt sich hier der Freiraum, in dem sie kreativ werden können. Dies ist der pragmatische Rahmen, in dem die Entscheidungen gefällt werden. Innerhalb dieses Rahmens kann es in der Tat so sein, dass Übersetzer nicht mehr bloß „re-kreativ“ sind, sondern in einem umfassenden Sinne selbst etwas Neues schaffen“ (ebda 32). Wenn es um die Kreativität geht, auch wenn dieser Begriff, unseres Erachtens, zu weitgehend angelegt wird (der zitierte Autor zählt dazu alle Aktivitäten von „Verhandlungsführung mit dem Auftraggeber“ bis zu der „kreativen Organisation der Herstellung des Buches“), ist es nicht zu bestreiten, dass die übersetzerische Kunst im großen Maße in korrekter Definition von Interpretationsgrenzen besteht. Es kann doch passieren, dass ein Versuch des Übersetzers den Übersetzungstext nach seinen persönlichen ästhetischen, stilistischen oder assoziativen Vorstellungen zu gestalten, sowohl für Auftraggeber, als auch für das ganze Zielauditorium sich als inakzeptabel erweist. Um das zu vermeiden ist es vorausgesetzt, dass man im Kontext problemlos orientieren kann. Es geht dabei, in erster Linie, um den sprachlichen Kontext, dessen relevante Begreifen vom Übersetzer (sowie von jeden Nichtmuttersprachler) ziemlich hohe Kompetenzen erfordert, um aufgrund der Aufdeckung von Zusammenhängen der einzelnen lexikalischen Einheiten, mindestens auf der ersten Besinnungsphase die dominanten semantischen Bedeutungen definieren zu können.

Sowie die oben schon zitierten Wissenschaftler, so auch eine Reihe von anderen (in erster Linie ist V. Komissarov zu erwähnen) betonen immer wieder die Tatsache, dass das richtige Verstehen des Originaltextes, im bestimmten Sinne, schon als Übersetzen betrachtet werden kann. Dabei handelt es sich eigentlich nur um das Lesen, im Fall des literarischen Textes, vielmehr, um das sog. „erstmalige“ Lesen. Aber dass der Text für einen Rezeptor – in unserem Fall für den Übersetzer verständlich ist, bedeutet keinesfalls, dass er auch für das breitere Auditorium in verständlicher Weise wiedergegeben wird. Dabei spielen sowie rein sprachliche Faktoren eine Rolle, als auch der ästhetisch-emotionelle Effekt, der bei Vertretern von unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Räumen nicht identisch sein kann, auch wenn der Übersetzungstext ganz adäquat gestaltet ist, durch Verwendung von gleichen Ausdrucksmitteln, die beim Original eingesetzt waren. Aber nicht weniger bedeutend sind auch rein subjektive Faktoren: Schon Martin Luther sagte, dass Sinnerfassung jeden Textes vom Leser bestimmtes interpretatorisches Vermögen verlangt. Sonst wird man sich dem Mechanizismus nicht entziehen können, der mit so genannter buchstäblich-visueller Wahrnehmung eines Textes zusammenhängt.

Wenn es so ist, und wir haben keinen Grund diese Stellung zu bezweifeln, dann inwieweit ist es zu vermuten, dass im Fall eines übersetzten Textes Ideen des Originalverfassers, nur vermittelt, durch übersetzerische Prisma rekonstruiert sind? Man könnte sogar von einer doppelten Interpretation sprechen: zuerst, Interpretation in der Phase des Lesens, wenn man sich mit dem Text vertraut macht und der eigentlichen „Sinn erschließt“ und dann die übersetzerische Interpretation, worauf eigentlich kein Übersetzer verzichten kann, wenn er ein kommunikativ relevantes Produkt herstellen will. Die zweite Interpretationsphase ist in dem Maße wichtig, dass wir mit konkreten translatologischen Entscheidungen zu tun haben, welche „Lesbarkeit“ (im weiten Sinne des Wortes) des Zieltextes bedingen – wenn nicht auf der dem Original identischen, mindestens auf dem analogischen Ebene. Je nach der pragmatisch-kommunikativen Funktion des Originaltextes wird dem Übersetzer für Realisierung von formalen und inhaltlichen Änderungen ein ziemlich breiter Handlungsraum gegeben, um den Übersetzungstext zum vollständigen Ersatz des Originals zu machen. Aber diese zweite Phase hängt unmittelbar mit der ersten zusammen: „Das Verstehen und die Wirkung eines Textes ist nämlich nicht nur durch das bedingt, was im Text steht, sondern auch durch das, was der Leser aufgrund seiner Erwartungen und seines Verständnisses des Gesamttexts auf die jeweilige Textstelle projiziert“ (ebda 32). Wenn wir dieser Stellung von P. Kußmaul auch nur teilweise zustimmen, stellt sich eine Frage: Was lesen wir beim übersetzten Text – Ideen des Autors vom Original, oder das, wie diese Ideen ein konkreter Übersetzer verstanden bzw. für sich interpretiert und, dann, nach bestem Wissen und Gewissen, in eine andere Sprache übersetzt bzw. für ein breiteres Auditorium interpretiert hat? Selbstverständlich ist diese Frage besonders bei der Übersetzung von literarischen Texten aktuell, wenn ein Übersetzer eine ziemlich anspruchsvolle Vermittlungsfunktion übernimmt. Bei anderen Texttypen sieht die Situation etwas anders aus. Z. B. im Fall der appellativen Texten (Werbetexte) kann die Interpretation in der Phase des Lesens sogar Schlüsselrolle bei der anschließenden Gestaltung der Übersetzung spielen. Der Grund ist einfach: In der Übersetzungswissenschaft spricht man oft vom „gemittelten (durchschnittlichen) Leser“, auf dessen kommunikative Bedürfnisse eine Übersetzung gerichtet werden muss. Nach diesem Prinzip darf der Übersetzer nicht einen solchen Text verfassen, der für den größten Teil des Zielauditoriums unklar oder mißverständlich sein kann. Dies gilt auch wenn der Äquivalenzgrad (auf lexikalischer, stilistischer oder formaler Ebene) zwischen dem Original und der Übersetzung hoch ist. In diesem Fall fungiert Übersetzer als ein Indikator, der ausgehend von seiner vorrangigen Stellung, die ihm Informiertheit über jeweiligen sprachlich-kulturellen Raum vermittelt, als einer der ersten auf eigener Haut die Wirkung überprüft, welche das von ihm selbst endgültig zu erstellende Produkt auf das breitere Publikum haben muss. Es ist klar, dass in diesem Fall die erste Interpretationsphase viel weniger Probleme bereitet, als die zweite – Phase der Gestaltung des Zieltextes. Gerade auf dieser Stufe sind Interpretationsfähigkeit und Kreativität besonders eng miteinander verbunden. Beim Urteilen über Kreativitätsgrad gilt ein universales System, das vom einigen Wissenschaftlern als „Mehr-oder-weniger-Prinzip“ (ebda, 25). bezeichnet wird. Zitat aus dem schon zitierten Werk von P. Kußmaul: „ist keinerlei Kreativität erforderlich, wenn das Muster der Ausgangssprache mit dem gleichen Muster in der Zielsprache übersetzbar ist. Ein gewisses Maß an Kreativität ist erforderlich, wenn in der Zielsprache ein Muster vorhanden ist, das sich vom Muster der Ausgangssprache unterscheidet. Man muss sich an dieses Muster ja erst einmal erinnern bzw. man muss es entdecken. Mehr Kreativität ist erforderlich, wenn in der Zielsprache noch kein Muster vorhanden ist, um die Vorstellungen des Ausgangstexts auszudrücken. Dann muss ein neues Muster

geschaffen werden“ (ebda 29). Kann solche Differenzierung als ein weiteres Mittel angesehen werden, das der interpretativen Aktivität des Übersetzers zusätzliche Grenzen setzt? Eindeutig – nicht. Die geführte Systematisierung ist, unseres Erachtens, musterhaft für Übersetzer von beliebigen Textsorten. Gerade solche Stellung kann voraussetzen, dass die oben gestellte Frage an Bedeutung verliert: Auch wenn der Übersetzungsprozess an Erwartungen, Vorwissen, Werte etc. der Vertreter von Zielkultur orientiert ist, ist der Übersetzer nicht berechtigt, durch Anlehnung auf Original Lesern seine eigene Ideen und Deutungen anzubieten unter dem Vorwand, den Text lesbarer bzw. verständlicher machen zu wollen. Diese Stellung widerspricht von vornherein einem der wichtigsten translatorischen Gebote: Wenn es eine etablierte und gut funktionierende „Form“ vorhanden ist, darf Übersetzer keine unnötige Initiative ergreifen und nach den neuen suchen, oder, noch schlimmer, seine eigene erfinden. Doch, wenn es um äquivalentlose Lexik geht, gibt es Kategorien, bei denen die Interpretations- bzw. Kreativitätsrahmen ziemlich weit angelegt sind. In erster Linie sind dabei Idiome und Realien (Xenonymen oder Kulturonymen wie sie auch bei unterschiedlichen Autoren genannt werden) zu erwähnen. Jeder dieser Einheiten erfordert ziemlich hohen Interpretationsgrad. Da gibt es auch mehrere Alternativen: Eine der annehmbarsten wäre, dass es in der Zielsprache nach einer sprachlichen Einheit gesucht wird, die mehr oder weniger identischen formalen, inhaltlichen, sowie expressiven und assoziativen Wert hat, wie die der Ausgangsprache (komplex kann das praktische so gut wie nie gelingen: auch wenn es in der Zielsprache eine absolut identische Einheit gibt – ein Idealfall – ist es kompliziert, über vollständige funktionelle Überlappung zu sprechen). Im äußersten Fall kann auch die ästhetische Dimension völlig neutralisiert werden, wobei entweder eine zusätzliche modulare Erweiterung erfolgt (originale Version der idiomatischen Wendung + Erläuterung in der Zielsprache) oder stattdessen nur das unter dieser Einheit Gemeinte wiedergegeben wird – natürlich kann diese Entscheidung als kreativ, auch beim besten Willen, nicht bezeichnet werden. Das oben genannte Prinzip gilt für Realien, die wegen hohen Grades ihrer soziokulturellen Bedingtheit in der Zielsprache eine wesentliche Transformation erfordern. Jedoch gibt es bestimmte Einheiten, die universal fundiert sind und auf jeden Fall für meiste Vertreter der westlichen kulturellen Tradition ohne jegliche Interpretationen verständlich sind. Hier wird jede übersetzerische Kreativität (wenn es, selbstverständlich, nicht um rein pragmatische Texte handelt, deren Übersetzung unter konkreten Umständen eine separate Entscheidung erfordert) nur als eine unerwünschte Abweichung wahrgenommen.

Zusammenfassend ist es zu sagen, dass bei der Übersetzung von jedem Texttyp bestimmte interpretatorische Momente auftauchen, ohne die Rekonstruieren von funktionalen Ebenen des Originals grundsätzlich unmöglich wäre. Von einer gelungenen Übersetzung, jedoch, kann nur in dem Masse die Rede sein, dass alle Gegebenheiten von beiden (Ausgangs- und Ziel-) sprachlich-kulturellen Räumen optimal durchdacht und analysiert sind. Gerade das, neben Festlegung der dominant ausgeprägten funktionalen Ebene, sowie Berücksichtigung von solchen Faktoren, wie Vorwissen, Erwartungen, Wertesystem des Zielauditoriums, gewährleistet Erstellung solchen translatorischen Produkts, das durch Beibehaltung der formal-inhaltlichen Dimension oder auch durch den teilweisen Verzicht darauf, den pragmatischen und kommunikativen Potential des Originals in einem anderen soziokulturellen Kontext optimal rekonstruiert.

Literatur:

1. Бархударов, Л. С. (1975): *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: Издательство «Международ. отношения»;
2. Комиссаров, В. Н. (1990): *Введение в современное переводоведение*. Москва: Издательство «Высшая школа»;
3. Робинсон, Д., (2005): «Как стать переводчиком – введение в теорию и практику перевода». Москва: Кудиц-образ;
4. Эко, Умберто (2004): *Отсутствующая структура – введение в семиологию*. Санкт-Петербург: Издательство «Symposium»;
5. Kapp, Volker (1987): *Übersetzer und Dolmetscher*. Mainz: UTB Franke;
6. Kußmaul, Paul (2000): *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Staufenburg-Verlag;
7. Nord, Christiane (1991): *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, an Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: «Rodopi»;
8. Reiß, Katharina (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Hueber-Verlag;

Assoz.Prof. Manana Napireli (Telavi, Georgien)
Staatliche Iakob Gogebashvili Universität Telavi

Neue Perspektiven bei der Germanistenausbildung an der Staatlichen Iakob Gogebashvili Universität Telavi

Die Staatliche Jakob Gogebashvili Universität ist eine Hochschule in der Kachetischen Hauptstadt Telavi. Die Region Kachetien bildet den östlichen Teil des Landes. Die Ursprünge der Stadt gehen mehr als 100 Jahre vor Christus zurück.

Vorläufer der heutigen Staatlichen Universität war das 1939 gegründete pädagogische Institut. Im Jahre 1999 wurde das Institut zur Universität erhoben.

Die Universität verfügt über 6 Fakultäten. Die Kachetische Region ist ziemlich gross. An vielen Schulen ist Deutsch ein Pflichtfach. Deshalb kommen viele Jugendliche nach der Schule an unsere Universität mit deutscher Sprache, die sie an allen Fakultäten weiterlernen. Es gibt auch solche Fälle, dass die Studenten, die in der Schule Englisch lernten und eine Fremdsprache schon kennen, Deutsch als zweite Fremdsprache wählen. Wir bilden dafür spezielle Gruppen. Die Zahl der Deutschstudierenden beträgt insgesamt 150. Das Fach Deutsch unterrichten 7 Dozenten.

Eine der größten Fakultäten ist die der Geisteswissenschaften. An dieser Fakultät gibt es einen Lehrstuhl der ausländischen Sprachen und Literatur. Bei uns gibt es drei Fremdsprachen: Deutsch, Englisch und Französisch.

An verschiedenen Fakultäten benutzen wir im Deutschunterricht verschiedene Lehrbücher: Msia Gwenzadse “Deutsche Grammatik”.

Dreyer Schmitt „Lehr – und Übungsbuch der deutschen Grammatik“.
Renate Luscher „Übungsgrammatik – Deutsch als Fremdsprache für Anfänger“.
Tamila Sesiaschwili, Bela Sesiaschwili „Deutsch für georgische Germanistikstudenten“.
Stufen International – Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene.
„Grundwortschatz Deutsch“ – Übungsbuch von Jutta Müller und Heiko Bock.
Delfin – Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.
„Schritte“ – deutsch als Fremdsprache.
Peter Kühn – Texte hören – lernen u.a.

Die Eröffnung der deutschen Fachrichtung an der Universität in Telavi ist teilweise mit einer Städtepartnerschaft verbunden. Seit 1987 unterhält Telavi eine Partnerschaft mit der Stadt Biberach an der Riss im Schwabenland. In diesem Jahr wurde das 20 jährige Jubiläum der Partnerschaft gefeiert. Daraus folgt, dass viele junge Bürger und Bürgerinnen der Stadt den Wunsch haben, Deutsch zu lernen.

In zwei Wochen erwarten wir noch einmal eine Delegation aus unserer Partnerstadt Biberach an der Riss mit dem Oberbürgermeister Herrn Thomas Fettback an der Spitze. In Biberach befindet sich eine technische Fachhochschule. Während dieses Besuches wird in Telavi ein Projekt über den Studentenaustausch bearbeitet werden, was für die Zukunft unserer Universität sehr viel bedeutet.

Das Interesse der Studenten für die deutsche Sprache war der Grund für die Herausgabe meines „Georgisch-Deutschen Thematischen Wörterbuches“ vor zwei Jahren. Es umfasst 20.000 Wörter auf 495 Seiten. Zielgruppen sind meistens Studenten.

Jetzt, da sich das Bildungssystem in einem tiefgreifenden Reformprozess befindet, wird eine besondere Aufmerksamkeit der Zukunft der Universität geschenkt.

Heutzutage sind wir, die Dozenten gezwungen, an der deutschen Fachrichtung neben dem praktischen Deutsch, wie Grammatik, Lexik, Phonetik, gesprochene Sprache, Hauslektüre und analytisches Lesen auch theoretische Fächer – Lexikologie, Stilistik, theoretische Grammatik, theoretische Phonetik und Sprachgeschichte – zu unterrichten. Es muss in aller Deutlichkeit gesagt werden, dass das mit einer großen Verantwortung verbunden ist, weil wir einen Mangel an Lehrkräften mit einem akademischen Grad haben. Wir verstehen sehr gut, dass eine Fortbildung für eine richtige Qualifikation unserer Germanisten notwendig ist. Die neue Universitätsreform des Bildungsministeriums verpflichtet uns stark und wir hoffen darauf, zukünftig aktiv am Reformprozess teilnehmen zu können und uns weiterzubilden. Das braucht die Universität und das brauchen unsere Studenten. Dann kann vielleicht eines Tages auch Telavi auf wissenschaftlichem Niveau mitreden. Aber jetzt wäre es gut, wenn erst einmal ein oder zwei geeignete Dozenten aus Tbilissi mindestens zweimal im Monat an unserer Universität Vorlesungen in den theoretischen Fächern halten würden. Das ist eine bescheidene Bitte unsererseits, wäre aber wirklich eine große Hilfe. Die Leitung unserer Universität ist dazu bereit und eine entsprechende Bezahlung ist auch vorgesehen. Wir hoffen, dass das in Betracht gezogen wird, zumal man bedenken sollte, dass dies wichtige Punkte sind, die die Jugend betreffen und ein wichtiges Anliegen auch für unseren Lehrkörper sind.

Die Leitung unserer Universität unternimmt viel für die Stärkung des Interesses an der deutschen Sprache, damit diese Disziplin eine Zukunft hat. Sehr wichtig hierfür ist der Weg nach Europa, besonders Kontakte mit deutschen bzw. deutschsprachigen Hochschulen. Diese Beziehungen werden uns, den Pädagogen und Studenten, helfen, wichtige Fortschritte in der Germanistik-Ausbildung zu erzielen.

Der Rektor der Universität war im vorigen Jahr als offizieller Gast in Deutschland und hat mit sieben schwäbischen Hochschulen Verträge abgeschlossen, die die Zusammenarbeit zwischen Telavi und den Partnerstädten sichergestellt hat.

Das Ziel ist die Annäherung unserer Universität an die Hochschulen in Deutschland. Deutsche Hochschulen sind für die Austauschprogramme bereit. Damit ist für junge Menschen mit gutem Deutsch ein Weg nach Europa offen. Im Herbst erwarten wir Vertreter der Partnerhochschule aus der Stadt Weingarten.

Die Dozenten verschiedener Fakultäten unserer Universität mit guten Deutschkenntnissen haben gute Perspektiven für die Zusammenarbeit mit der Partneruniversität Konstanz. Diese Zusammenarbeit ist für die Zukunft unserer Universität sehr wichtig.

Vor ein paar Jahren hat die medizinische Fakultät an unserer Universität ihre Tätigkeit aufgenommen. Im Dezember 2006 begann die Zusammenarbeit mit der medizinischen Fakultät der Universität Freiburg. Es wurde ein Partnerschaftsverein gegründet. Von der Freiburger Seite beteiligte sich Professor Blum daran, der bereits in Telavi zu einem offiziellen Besuch war. Die Studenten, die Deutsch gut beherrschen, haben die Möglichkeit, nach Freiburg zu fahren, um dort für ein Semester an einem praktischen Kurs teilzunehmen. Es ist eine vieljährige Zusammenarbeit vorgesehen, wovon unsere Universität gut profitieren kann, und die auch zur Stärkung der technischen Ausstattung sowie zur Weiterbildung der Lehrenden beitragen wird.

Es ist vielleicht bekannt, dass Kachetien eines der Ursprungsländer des Weinbaus ist. Die Universität hat eine Fakultät für Landwirtschaft mit den Fachrichtungen Weinbau, Obstbau, Agrarökologie, Lebensmitteltechnologie und Agrartechnologie. Vor kurzem wurde ein Partnerschaftsvertrag zwischen der Universität Telavi und der Fachhochschule Heilbronn abgeschlossen. Der Vertrag zwischen den Hochschulen hat sich zum Ziel gesetzt, zur Mobilität der Studenten und Dozenten auf den Gebieten der oben genannten Fakultäten beizutragen. Das Ziel dieses Programms ist es, dauerhafte Beziehungen zwischen Deutschland und Georgien zu unterstützen. Das Projekt soll im Rahmen des DAAD verwirklicht werden. Die Studenten lernen Deutsch, was für ihre zukünftige Weiterbildung sehr wesentlich ist.

Zusammenfassend möchte ich betonen, dass die oben genannten Projekte nur durch die Bemühungen der Universitätsleitung sowie durch unsere aktive Mitarbeit verwirklicht werden können. Wir wollen hoffen, dass die Staatliche Universität in Telavi einmal zu einer Hochschule mit hohem Niveau nicht nur im georgischen, sondern auch im europäischen Ausbildungsraum werden kann.

Textlinguistik für georgische Germanistikstudierende

Die Etablierung der neuen curricularen Richtlinien in die universitären Studienpläne ist eine der wichtigsten Aufgaben der im Lande laufenden Bildungsreformen. Das neue reformierte Curriculum an der Fakultät für Geisteswissenschaften, Fachrichtung Deutsche Philologie zielt aufs textorientierte Studium der philologischen Disziplinen. Warum haben wir unser Studium in diese Richtung gelenkt? Die Antwort könnte eindeutig sein, denn die sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten, deshalb ist der Unterricht durch Textorientiertheit geprägt. (FELD-KNAPP 2005:111)

Was für eine Aufgabe hat das Studienfach ‚Einführung in die Textlinguistik‘ im Studienplan der zukünftigen Germanisten? Die Vorlesung ermöglicht den Teilnehmern/Innen mit der Überblicksdarstellung an aktuelle Probleme der textlinguistischen Forschung herangeführt zu werden. Anhand zahlreicher Beispiele werden im Seminar die einzelnen Bereiche der Textlinguistik untersucht und beschrieben. Im praktischen Teil des Seminars werden wir neben Gebrauchstexten auch verschiedene Arten literarischer Texte berücksichtigen. Die Vertiefung des oben erwähnten Faches folgt im Magisterstudium, wobei wir beabsichtigen zunächst die Forschungstechniken der literarischen und später die der Fachtexte zu unterrichten.

Das alles sind einfach nur bloße Dateien, was in der Vorlesung und besonders im Seminar Langweile erzeugt. Der Umgang mit Literatur ist eine Möglichkeit, die Langweile des Sprachunterrichts (WEINRICH 1981:169-185) zu schlagen. Was überhaupt besonders wichtig beim Studiengang angesehen wird, sind die so genannten praktischen Seminare, in denen die Studierenden versuchen, ihre theoretischen Kenntnisse bei der Textanalyse praktisch zu realisieren. „Praktisches Lernen soll daran erinnern, dass Denken, Handeln, Wissen zusammengehört [...] Und es heißt vor allem: Wege [...] zu Erfahrungen, die man mit eigenen Händen greifen, mit eigenen Sinnen vollziehen, mit eigener Aktivität bewältigen kann.“ (FILTNER 1986:9)

Unseres Erachtens gibt es folgende Zugänge zum Text: erstens – das ist Textverstehen und zweitens Texte verständlich machen. Im ersten Fall steht im Mittelpunkt die Problematik der Textforschung und im anderen Fall – die der Didaktisierung der Forschungsergebnisse einzelner Texte im Unterricht. Die erste Etappe der Textarbeit ist Lesen, dessen Prozess in zwei Phasen – Evokations- und Interpretationsphasen – geteilt wird. Darunter unterscheiden Benton & Fox (1985: 11-12) folgende Evokationsphasen: a) einen Text lesen wollen, b) einen Einstieg in die im Text angelegte sekundäre Welt schaffen, c) in die sekundäre Welt durchleben, d) ein Ende der Lektüre abzeichnen; Diese Unterscheidung entwickelt im Hinblick auf narrative literarische Texte, die erste und zwei andere Phasen passen aber auch zu den anderen Textsorten. In der ersten Phase wird das Vorwissen aktiviert, darunter wird ein bestimmtes Wissen und zwar, sprachliches, semantische, pragmatisches, landeskundliches, literarisches, linguistisches, textsorten- und kulturspezifisches – gemeint, das die Studierenden schon besitzen, was dem gezielten Bearbeiten kultureller Barrieren und der Vorbereitung des Analyseprozesses dient. Die Verarbeitung von Vorwissen ist die Voraussetzung für Textverstehen. Beim Lesen und Bearbeiten eines literarischen Textes werden bestimmte Bereiche des Wissens aktualisiert

und inferiert. Bei dem Prozess des Inferierens werden die im Text vorhandenen Informationen ergänzt und Schlussfolgerungen gezogen.

Der Evokationsphase folgt die Interpretationsphase, die Nissen (1982) in drei Etappen – *Modifikation, Nukleation, Transfer* – modelliert. Nach diesem Modell sind Modifikations- und Nukleationsetappen besonders wichtig beim Erlernen der Forschungstechniken der Textanalyse, denn die erste meint Überprüfung, Korrektur, Erweiterung und Bestätigung der Lektüreeergebnisse, aber in der nächsten wird das Herausarbeiten der zentralen Ergebnisse des Interpretationsprozesses angestrebt. Also, „Während bei der Evokation das Durchleben der im Text angelegten Welt im Vordergrund steht, werden bei der Interpretation die Lektüreeindrücke formuliert [...].“ (DELANOY 2002:68) Das oben erwähnte Modell könnte durch den Analyseprozess ergänzt werden, wobei alle textlinguistischen Dateien, die im Text sowohl in Oberflächen- als auch in Tiefenstrukturen verborgen sind, zu bearbeiten sind und die häufig eine wesentliche Rolle beim Textverstehen spielen.

Den sprachwissenschaftlichen Untersuchungen dient die Unterscheidung von Struktur und Funktion grundlegend. Einerseits wird im Text eine grammatische und thematische Strukturebene abgehoben und andererseits, die Struktur des Textinhaltes bestimmt. Bei der linguistischen Textanalyse wird in der zweiten Etappe der kommunikativ-funktionale Aspekt erörtert, wobei als Analysekatgorie Textfunktion fungiert. (BRINKER 1988)

Im praktischen Fremdsprachenunterricht wird diesem Modell eine selbständige Phase und zwar Didaktisierungsphase hinzugefügt, die ermöglicht, nach den didaktisierten Forschungsergebnissen Texte verständlich zu machen, wofür erst textorientierter Fremdsprachenunterricht zuständig sein kann.

Zum Schluss versuchen wir die Skizze der linguistischen Analyse eines literarischen Textes darzustellen. Als Mustertext wird Kafkas „*Heimkehr*“ gewählt.

Einstieg. Evokationsphase: (1): Einstieg in die im Text („*Heimkehr*“) angelegte sekundäre Welt; Vorbereitung für eine erneute Lektüre. Den Studierenden wird das biblische „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ des Lukas Evangeliums 15, 11-32 angeboten; Einstieg in die im Gleichnis angelegte sekundäre Welt;

Das Gleichnis verfügt über zwei Phasen: die erste: Fortgang aus dem Vatershaus (Vorgeschichte), was der Kafkaschen Parabel fehlt und die zweite: Heimkehr (väterlicher Empfang). Die biblische Geschichte von der Heimkehr des verlorenen Sohnes sollte als Vorlage für den Anfang von Kafkas Erzählung dienen. Aber, ist die Vorgeschichte der Heimkehr im Schaffen des Dichteres völlig verschwunden oder ist sie irgendwo erhalten? Denn ein beherrschendes Thema von Kafkas Schaffen ist die von ihm in vielen Werken parabolisch dargestellte Beziehung des Sohnes zur Familie und besonders zum Vater.

Anregung der Studierenden zur Lektüre der Erzählung von Kafkas „Aufbruch“ und dessen „Brief an Vater“, um eine vollständige Vorstellung von der in der Parabel dargestellten Problematik zu haben und Vorkenntnisse des Lesers zu aktivieren.

Analysephase

Beschreibung der Textfunktion. Im Text ist die Informationsfunktion dominant; sie besteht darin, dass der Emittent dem Leser ein Wissen über vorhandene und künftige Zustände vermittelt: „*Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. [...] Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen?...*“ Die Textfunktion wird

direkt signalisiert, worauf die Überschrift „*Heimkehr*“ als ein Hinweis betrachtet werden kann. Außerdem wird sie gleich am Textanfang durch Zeitform signalisiert: „*Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten [...] Ich bin angekommen.*“

Beschreibung der Kommunikationsform. Die Erzählung ist monologisch. Expliziter Erzähler, der zugleich die einzige Figur im Text ist, führt inneren Monolog, in manchen Fällen aber auch Dialog mit sich selbst „*Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher.*“ und dabei spricht er zum Leser „*Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht.*“ Die Figur charakterisiert sich selbst durch ihre Gedanken. Die ist eine in sich verschlossene, ängstliche, hoffnungslose, geheimnisvolle Person: „*Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? [...] Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiss es nicht, ich bin sehr unsicher. [...] Und ich wage nicht an der Küchentür zu klopfen [...] Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man.*“ Beim Erzählen äußert Ich-Erzähler eigene Gedanken und Gefühle ausführlich in weit entfernter Distanz und wählt eine panoramische Erzählweise. Der Kommunikationsort ist zeitlich und räumlich getrennt. Die Erzählung ist dem öffentlichen Handlungsbereich nicht bindend zugeordnet.

Beschreibung der thematischen Restriktion. Das Thema ist fixiert (*Heimkehr*). Zeitlich ist es nicht konkretisiert. Nach der Überschrift ist festzustellen, dass es sich um eine Person handelt, die heimgekehrt ist. Die Textintention ist nicht sofort zu erraten; sie muss auf einer abstrakten Sinnenebene bestimmt werden.

Beschreibung der thematischen Entfaltung und ihre Realisationsform. Für die Parabel ist die deskriptiv-narrative Themenentfaltung grundlegend. Hier wird die Informationsbasis meistens nach dem deskriptiven Prinzip geschaffen. Das Thema wird durch ein singuläres Ereignis repräsentiert, an dem nur der Ich-Erzähler beteiligt ist. Der Landwirtssohn war einige Zeit weg und ist aber heimgekehrt. Er bewertet die vorhandene Situation emotional, denn er kann die Geborgenheit seines Heims nicht mehr finden. Da ergeben sich Komplikationen: „*Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. [...] Und ich wage nicht an der Küchentür zu klopfen [...] Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will*“, die Auflösung deren nach dem Text fehlt, weil der Heimkehrer, der auf seine Mitmenschen hofft, ihnen nicht begegnet, im Unterschied zu dem biblischen jüngeren Sohn, der den väterlichen Empfang genießt und sich im Vatershaus „zu Hause“ und geborgen fühlt. Obwohl sich der Heimkehrer in seiner früheren Heimat befindet, hat sich in dieser Zeit das Wesen seines Heims verändert. Seit dieser Zeit wird er heimatlos. Die Parabel hat eine moralische Lehre für die rebellierenden Heimkehrer „*Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man*“.

Beschreibung der im Text vorhandenen sprachlichen Mittel. Wie wir schon oben erwähnt haben, ist die **Textentfaltung** narrativ. Die thematische Progression wird durch die Progression mit abgeleitetem Thema dargestellt.

Im Text treten meistens bestimmte **Artikel** auf, womit die beschriebene Gegend als etwas Bekanntes präsentiert wird „*Die Pfütze in der Mitte..., Die Katze lauert auf dem Geländer..., der Kaffee zum Abendessen..., das Geheimnis der dort Sitzenden...*“. Bei der Verwendung eines unbestimmten Artikel wird dem Leser sofort eindeutig klar, dass er mit einem unerwarteten und unbekanntem Ding zu tun hat: „*[...] erhorche ich nichts, nur einen*

leichten Uhrenschlag“, was seinerseits darauf deutet, dass die Zeit nicht steht und vergeht, und, je länger er vor der Tür bleibt, desto fremder wird er.

Der Text ist reich an Metaphern. Diese stilistischen Mitteln ermöglichen den Interpreten, Autors- bzw. Erzählerintentionen zu erschließen. Einige der im Text verwendeten Gegenstände gewinnen symbolische, bildliche Bedeutung. Im übertragenen Sinne bedeutet z.B. ‚Haus‘ – Familie einerseits und andererseits das ist ein Abbild des Universums; ‚Katze‘ – unterirdisches Tier, Symbol des Dämonischen; ‚Wind‘ – Sinnbild für alles Eitle, Trügerische und Unbeständige; ‚Küche‘ verweist symbolisch auf Geborgenheit; *Tür* – Schwelle zwischen zwei Bereichen, zwei Welten, zwischen Bekanntem und Unbekanntem, zwischen Licht und Finsternis; ‚Kinder‘ – ihnen haftet noch etwas Paradiesisches, ursprünglich Gottnahes an; Sogar nach diesen Metaphern kann die Textintention bestimmt werden: der Heimkehrer kehrt in die Vatersfamilie zurück, aber er fühlt, dass sich alles ringsum verändert hat. Draußen steht unbrauchbares Gerät. Kalt steht Stück neben Stück, das bedeutet, dass die Ganzheit der Familie in einzelne Teile zerfallen ist. Die Atmosphäre ist trügerisch und unbeständig: es ist windig und ihn empfängt eine Katze. Der Heimkehrer eilt zur Küche, zur Geborgenheit, aber vor ihm erhebt sich die Küchentür, hinter ihm bleibt eine unbekannte Welt, Finsternis, er strebt nach dem Bekanntem und sucht nach Licht und Familienwärme.

Im Text wird Textkohärenz meistens durch implizite Wiederaufnahme – *„Ich bin zurückgekehrt, [...] den Flur durchschritten [...] meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, [...] verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. [...] Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? [...] hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen [...] fühlst du dich zu Hause? [...] Meines Vaters Haus.“* erreicht, der das thematische Prinzip der Wiederaufnahme zugrunde liegt. Diese Wiederaufnahme wird durch sprachtranszendente Indizien angenommen, welche Wiederaufnahmestrukturen bilden, die als ‚thematische Textstruktur‘ bezeichnet wird. Aber es gibt auch einige Fälle der expliziten Wiederaufnahme durch Pro-Formen (*die, jede, das*). Im Text tritt auch eine alternative grammatische Verknüpfungsmöglichkeit auf, als Prinzip der Wiederaufnahme, die durch Konjunktionen verwirklicht wird (*aber, als, und, weil, dass, wenn*).

Die Lesenden werden direkt in das Geschehen hineinversetzt. Ganz auffallend wirkt die Verwendung des Pronomens ‚Ich‘ bereits zu Beginn, was auf die Existenz des Ich-Erzählers im Text deutet. Der Text selbst kann in drei Segmente geteilt werden. Das erste Segment wird durch die Proposition ‚Ich bin zurückgekommen‘ eröffnet, dem die Beschreibung der vorhandenen Situation diesseits der Küchentür folgt – alles ist für den Heimkehrer unbekannt, kalt und fremd. Im zweiten Segment mit dem Anfangssignal ‚Ich bin angekommen‘ werden die Emotionen und Gefühle des Fremdlings geschildert: *„[...] als wäre jede mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte“* und das letzte Segment, dessen Anfang die Proposition ‚Ich wage nicht an der Küchentür zu klopfen‘ signalisiert, teilt dem Lesenden die Vorstellungen des Heimgekehrten mit, dessen Gedanken jenseits der Küchentür sind, wo heimische Wärme, Licht und bekannte Welt sein sollte. Sowohl er als auch die dort Sitzenden bewahren ihr Geheimnis, das den Heimkehrer stört, die Familienschwelle zu betreten, obwohl er weiß, dass Zögern an der Schwelle seine Verfremdung stimuliert.

Da die ganze Erzählung die Wiedergabe persönlicher Gefühle ist, wobei der Ich-Erzähler den Dialog mit sich selbst führt, wird selbstverständlich die ganze Geschichte im Präsens gehalten, ab und zu wird aber auch zur gleichen Zeit das Perfekt verwendet, um

Vorzeitig auszudrücken. Im Text tritt auch eine elliptische Konstruktion auf, in der die Verbform gänzlich fehlt, *Die Pfütze in der Mitte*. Die dieser Konstruktion folgenden Propositionen, in die eingeschaltete Wortgruppen das Verb von der Nominalgruppe trennen, simulieren die Beschleunigung der Erzählzeit im ersten Segment.

Interpretationsphase. In dieser Phase versucht der Interpret nach den Forschungsangaben Schlussfolgerungen zu ziehen. Aufgrund der Textdateien könnten die wichtigsten Momente der Auslegungsergebnisse zusammengefasst werden: Der Ausbruch aus der alten Heimat ist die Ursache für die innere Unruhe und die Angst des Heimkehrers. Es ist die Angst des verlorenen Sohnes vor dem Unbekannten. Er ist der Heimat gegenüber schon distanziert und verliert seine Rückbindung an sie. Doch bleibt bei ihm eine tiefe Erinnerung an seine paradiesische Kindheit, aber in die idyllischen Erinnerungen dringt ein leichter ‚Uhrens Schlag‘ ein, als ein Sinnbild der vergehenden und vergangenen Zeit. Er versteht, dass niemand ihn erwartet. Die hinter der Küchentür Sitzenden sind ihm fremd. Sein unsicheres Verhalten wird zur Ursache für die Vereinsamung. Das Hindernis an der Türschwelle wird durch das Phantom des Vaters gebildet, der einmal den Sohn aus seinem eigenen Haus vertrieben hat und ihn jetzt davon abhält, die Schwelle seines Heimes zu betreten.

LITERATUR:

Benton, Michael&Fox, Geoff (1985): *Teaching Literature. Nine to Fourteen* (6th ed.). Oxford&New York: Oxford University Press;

Brinker, Klaus (1988): *Linguistische Textanalyse*. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 2.Aufl. GG 29. Erich Schmidt. Berlin;

Delanoy, Werner (2002): *Fremdsprachlicher Literaturunterricht*. Theorie und Praxis als Dialog. Tübingen;

Feld-Knapp, Ilona (2005): *Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse* (DaF). In: Text-Arbeiten. Hrsg.: K. Adamzik/W.-D. Krause. Europäische Studien zur Textlinguistik. B1. Narr. Tübingen;

Filtner, Andreas (1986): *Lernen ... mit Kopf, Herz und Hand*. In: Jahresheft des Friedrich-Verlages "Lernen" Friedrich Jahresheft IV Verlber. Stuttgart;

Nissen, Rudolf (1982): *Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs im Englischunterricht*“. Neusprachliche Mitteilungen 2, 114-125;

Weinrich, Harald (1981): *Von der Langweile des Sprachunterrichts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H.27. Beltz: Weinheim;

Die integrierende Perspektive der Psycholinguistik beim rationalen Erwerb der deutschen Sprache

Die Psycholinguistik spezialisiert sich auf den inneren Prozess der Sprachproduktion und -rezeption, darunter auch im Zusammenhang mit dem Spracherwerb, ohne eine Lösung allgemeinlinguistischer Probleme zu beanspruchen.

Der wichtigste Grund ist vielmehr die Art der Fragen und Erklärungsmöglichkeiten, die sowohl für Linguistik wie für die Psychologie aus der Interpretation ihrer jeweiligen Gegenstandsbereiche entstehen. Dies wurde im Rahmen der generativen Transformationsgrammatik versucht; der eigentliche Ausgangspunkt war hier eine linguophilosophische Zwischenhypothese, laut derer das Sprachsystem keine autonome Größe ist.

Schon seit mehr als einhundert Jahren beschäftigen sich Anthropologen und Hirnforscher mit der Frage, was im menschlichen Gehirn wohl vor sich geht. Der Franzose Paul Broca lokalisierte im Jahre 1861 die Region im Gehirn, in der Sprachenlernen verwirklicht wird.

Gegen Ende des 19. Jh.-s entdeckte der deutsche Neurologe und Psychiater Carl Wernicke eine weitere Sprachregion im Gehirn. Die sog. „Wernicke-Region“ war für das Verstehen von Sprache zuständig, während die „Broca-Region“ für die Produktion von Sprache verantwortlich gemacht wurde.

In der rechten Gehirnhälfte wurden später die für Kreativität, Kunst, Musik, Bewegung, Gefühle und Bilder verantwortlichen Bereiche lokalisiert, in der linken – die beiden Sprachzentren sowie Bereiche für logisches Denken, für Gesetze und Regeln und für das Rechnen. In der modernen Didaktik wird daher versucht, Bereiche beider Gehirnhälften zu aktivieren, um das Sprachenlernen einfacher und effektiver zu gestalten.

Die psycholinguistische Perspektive ist die, sprachliches Verhalten als einen Bestandteil der menschlichen Kognition zu betrachten.

Grundfrage der Psycholinguistik ist: Was weiß jemand oder hat jemand im Kopf, der eine Sprache, z.B. die deutsche Sprache beherrscht?

Mit dieser Frage wird zum Gegenstand der Sprachwissenschaft eine mentale, eine kognitive Fähigkeit, ein Teil des geistigen Besitzes eines Menschen. Die Sprachwissenschaft wird dadurch Teil der kognitiven Psychologie.

Das Gehirn trennt beim Sprachenlernen zwischen Grammatik, Weltwissen (semantisches Wissen), Handlungsweisen (Sprachhandlungsweisen), perzeptiven Fähigkeiten und Motorik.

Wie die Bezeichnung des kognitivistischen Ansatzes erkennen lässt, kommt in ihm der Denkfähigkeit des Menschen und seiner Entwicklung eine besondere Bedeutung für den Spracherwerb zu. Das stellt die Annahme der generativen Grammatik dar, dass es neben einer Reihe kognitiver Fähigkeiten, die an Sprache mitbeteiligt sind, eine Kompetenz gibt, die nur auf Sprache spezialisiert ist und keine außersprachliche Kompetenz kennt; das ist die Grammatik-Kompetenz. Beim Erwerb dieser Grammatik-Kompetenz stellt sich das logische Problem des Spracherwerbs. Die Lösung des Problems bildet die Hypothese von

der angeborenen Universalgrammatik und nicht etwa die Hypothese einer angeborenen Universalssprache.

Der Erwerb der Grammatikkompetenz vollzieht sich zeitlich und strukturell unabhängig vom Erwerb anderer kognitiver Fähigkeiten (LINKE u. a. 1996:99-100).

Natürlich ist das eine Frage danach, wie weit die Grammatik reicht, eine Frage nach der Extension der Grammatik. Z.B. weniger klar ist das bei Chomskys bekanntem Satz: „Farblose grüne Ideen schlafen wütend.“ Einerseits ist es überhaupt schwer, solche Sätze zu erfinden, andererseits aber ist es möglich, dass wir den Satz gar nicht anstößig finden, wenn wir seine Bedeutung auf das Metaphorische verschieben. Es kann in der heutigen politischen Welt „grüne Ideen“ geben und diese können auch „farblos“ sein.

Die Grammatikbeschreibung hätte im 19. Jh. einen Satz wie: „Er hat einen schönen jungen Mann geheiratet“ noch als ungrammatisch deklarieren müssen. Wir leben heute in einer Zeit, wo der Satz langsam grammatisch wurde, weil sich moralische Vorschriften und soziale Verhältnisse in der Welt verändert haben. Mit anderen Worten: Die Grammatik ändert sich nicht, wenn sich die Welt ändert. Heutzutage setzt man neben dem Grammatikmodul ein Modul „Weltwissen“, an dem der Komplex Sprache teilhat. Solche Ausdrücke werden erst in dem Moment für wahrhaftig, wo ihre Interpretation mit dem Weltwissen, d.h. mit dem, was wir glauben, dass es in unserer Welt der Fall ist, verglichen wird (LINKE u. a. 1996:102).

Als Zweitspracherwerb wird der Erwerb sprachlichen Wissens und sprachlicher Fertigkeiten in einer weiteren Sprache nach Abschluss der Erstspracherwerbs bezeichnet. Möglichkeiten, Verlauf und Ergebnis des L2-Erwerbs werden von denselben Voraussetzungen bestimmt wie es beim L1-Erwerb der Fall ist: von biologischen, kognitiven, sozialen. Anders ist der L2-Lerner allerdings mit einem entwickelten artikulatorischen Apparat und einem ausgereiften Zentralnervensystem ausgestattet. Ebenfalls im Unterschied zum Kind verfügt der Mensch zu Beginn des L2-Erwerbs über lexikalisches und grammatisches Wissen sowie über Kenntnisse der sprachlichen Kommunikation im Allgemeinen.

Es wird darauf hingewiesen, dass sich das Erlernen einer zweiten Sprache nach bewusstem gegenüber unbewusstem Lernen in die Unterscheidung zwischen ratiomorph und rational einordnen lässt. Ratiomorphes Lernen erfolgt unbewusst, rationales – bewusst. Je komplizierter der Gegenstand, desto länger dauert es, ehe man ihn rational durchschaut und damit rationalem Lernen zugänglich machen kann (WODE 1988:16-17).

Außerdem spricht niemand druckreif und fehlerfrei. Deshalb kann das, was Lerner hören, nicht fehlerfrei sein. In diesem Fall spricht man vom entstellten Input. D. Zimmer (1997:263-267) führt Fehler von falschen Sätzen, die gerade deutsche Erstsprachler begangen haben auf. Es handelt sich um den falschen Kasus, falsches Genus, falsche Deklination, Inkongruenz usw.

Es werden die vielen Einflüsse sichtbar, die die Organisation des täglichen Lebens und die Sprache der Betreuer auf die Entwicklung der grammatischen, semantischen und pragmatischen Kategorien des Menschen haben.

Da die Lernsituationen so unterschiedlich sind, wurde die Frage aufgestellt, ob das Erlernen einer Sprache im Unterricht, ein Phänomen sui generis sein muss, das mit dem Erlernen einer Sprache unter nichtschulischen Bedingungen nichts zu tun hat.

Man hätte untersuchen müssen, ob das Lernen im Fremdsprachenunterricht tatsächlich nach anderen Gesetzmäßigkeiten erfolgt als in nichtschulischer Situation. Heute ist

Spracherwerbssituation nur noch unter dieser integrierenden Perspektive denkbar. Eine Fremdsprache lernen heißt: ein System und seine konventionellen Zuordnungen erschließen. Spracherwerb ist Strukturwerb und nicht das Auswendiglernen einer Liste isolierter Vokabeln oder Satzmuster.

Meines Erachtens wird die Zweitsprache, in unserem Fall, die deutsche Sprache, einerseits aufgrund angeborener Fähigkeiten erworben, andererseits kann genau genommen nichts gelernt werden, wenn das Individuum nicht über entsprechende Lernfähigkeiten verfügt.

Literatur:

- **Dietrich, Rainer** (2002): *Psycholinguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler;
- **Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R.** (1996): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer;
- **Wode, Henning** (1988): *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber;
- **Zimmer, Dieter E.** (1997): *Deutsch und anders*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt;

Assist. Prof. Nata Janelidze (Tbilissi, Georgien)
Staatliche Ivane-Dshavakhishvili-Universität Tbilissi

Phraseologie im Rahmen des Grammatikunterrichts

„Die scheinbar monolithen Komponenten des komplexen thematischen Spannungsbogens (Grammatik – Sprache – Kommunikation – Fremdsprachenunterricht) wirken wie in die Landschaft gestreute Felsbrocken. Jede Komponente für sich genommen lässt sich als autarkes Thema zu immenser Weite entfalten. Die wissenschaftsdisziplinär divergenten Komponenten wiederum, von denen ausgehend jede einzelne dieser Komponenten reflektiert werden kann, potenzieren diese Vielfalt. Eine Erfassung ihrer Interrelationen gar läßt sie – gemessen an der Divergenz der Positionen – jenseits der Grenzen des endlich Vorstell – und Erfäßbaren entschwinden. Soll man sich hineinstürzen in das Abenteuer der Gegenstandsdefinitionen im vom Grammatik, Sprache, Kommunikation und FU? Und wenn man es überstände, was wäre dann gewonnen für die Fragestellung, und wie lautet das überhaupt? (REINECKE 1990: 257).

Es ist schon bereits versucht worden, auf die genannten Fragen präzise Antworten zu finden und komplexe, ineinander verflochtene Probleme zu lösen.

Ich möchte einige Besonderheiten des phraseologischen Subsystems im Rahmen des Grammatikunterrichts, von meiner Empirie ausgehend, hervorheben.

Die anderthalb Jahrzehnte haben eine derartige Entwicklung der germanistischen Phraseologieforschungen gebracht, dass es schwer wäre, die in dieser Zeit erzielten Fortschritte ausführlich zu beschreiben, ohne etwas vielleicht sehr Wichtiges außer Acht zu lassen.

Mit der Zeit Schritt haltend, widerspiegelt Phraseologieforschung moderne Tendenzen und die neuen Ansätze lassen sie die passende Richtung einschlagen.

Aus allen neuen Forschungsparametern sind einige vom Standpunkt des Grammatikunterrichts auszusondern:

- Kommunikativ – pragmatischer Ansatz, ohne den es unvorstellbar wäre, die Gedanken richtig zu formulieren.
- Grammatische Abweichungen, die von W. Fleischer als „Anomalien“ benannt worden sind.

Die Untersuchungen auf dem Gebiet der Phraseologie, die alle Sprachebenen umfassen, könnten dazu beitragen, dass sich dieser Wissenschaftszweig schon längst zu einer selbständigen Disziplin entwickelt hat.

In der modernen Sprachwissenschaft wird das Problem von „Dichotomie Sprachsystem vs. Rede“, „Diskurs vs. Text“ immer wieder diskutiert. Ob die PE zu dem Sprachsystem (langue) oder der Rede (Parole) gehört, ist keine umstrittene Frage mehr und kann beim Spracherwerb als eine der spezifisch markierten Einheiten im Spannungsfeld horizontaler vs. vertikaler Modularität betrachtet werden.

Auseinandersetzung erfolgen noch hinsichtlich der Entstehung von Phraseologismen und in Bezug auf ihre Klassifizierung, denn es gibt parallel auch den Begriff „des Idioms“ oder „idiomatischer Redewendung“. M. E. gehören „Phraseologismen“, „Idiome“ oder „idiomatische Redewendungen“, auch manche paromiologische Einheiten in das allgemeine phraseologische Subsystem. Dabei muss nur das Motivationsgrad berücksichtigt werden. Von russischen Phraseologieforschern wurde dafür „die innere Form“ von Humboldt auf die Ebene der Phraseologie transponiert: motiviert /unmotiviert – lebendig / verschwommen.

Bei „unmotiviert/verschwommen“ erübrigt es sich nicht die etymologisch-diachronische Recherche durchzuführen, denn meistens erscheinen Phraseologismen als neue Kombinationen von Bezeichnungen (Ersatzformen für Substantive, Verben, Adjektive etc.) in der Sprache schon existierenden Begriffe und bilden dadurch synonymische Oppositionsreihen mit einer gewissen Bildhaftigkeit: sein Herz an j.-n verlieren / sich j.n. verlieben, sein Herz auf dem rechten Fleck haben/mutig sein u. v. a.) (DSHANELIDSE 1980: 155).

Ich möchte betonen, dass ein beliebiges Lexikon neben der polisemantischen Erklärung auch die übertragene Bedeutungen anbietet.

In meinem Fall wird gar nicht der linguistische FU bevorzugt, aber das Material der neuen Grammatiklehrbücher, die den kommunikativ-pragmatischen Zielen gerecht werden müssen, regt mich an, die Studenten auf die festen Wortverbindungen aufmerksam zu machen. In der Regel sind sie entweder ganz anderen Normen der Valenz, oder der Verschiebung auf eine andere konnotierte Sprachebene unterordnet.

Als Beispiel führe ich einen Text aus der „Übungs-Grammatik“ (HALL/SCHEINER 2001:12), in dem die Auslassungspunkte durch Hilfsverben einzusetzen sind.

„Die Schauspielerin hat den Direktor wegen ihrer Rolle in der nächsten Aufführung bedrängt; das hat ihn verärgert. Sie hat gemerkt, dass sie bei ihm ins Fettnäpfchen getreten (ist).

Die Schauspielerin hat ihm ihr Anliegen direkt und ohne Umschweife vorgetragen: sie (ist) mit der Tür ins Haus gefallen und wie die Katze um den heißen Brei herumgegangen /herumgeschlichen. Er war völlig überrascht: er (ist) aus allen Wolken gefallen. Ihm war nicht recht, dass sie ihn damit an ein früheres Versprechen erinnerte.

Das (ist) ihm gegen den Strich gegangen „Während sie ihren Vorstoß begründete, stieg sein Ärger, bis ihm der Hut hochgegangen (ist). Sie dachte, sie habe die Form gewahrt und (sei) nicht aus dem Rahmen gefallen. Nach diesem Vorfall wird es für sie wohl nicht leichter werden. Schon bisher (ist) sie auf keinen grünen Zweig gekommen. Sie weiß einfach nicht, wie sie zu einer guten Rolle kommen soll: sie (ist) auf den richtigen Trichter gekommen. Als er sie am darauf folgenden Tag freundlich grüßte, war sie sehr erleichtert. Ihr (ist) ein Stein vom Herzen gefallen. Sein freundliches Verhalten kann sie sich nicht erklären, sie (ist) bisher noch nicht der Sache auf den Grund gegangen“.

Es ist evident, dass Idiome und PE-en nur zur oberen Stufen des Sprachstudiums gehören. Die Übungsgrammatiken enthalten reichlich nicht nur grammatische Regeln, sondern auch das Lexikmaterial, das samt der Grammatik beigebracht werden muss. Es ist eine zusätzliche Arbeit für den Lehrer, die s.g. „individuelle Kunst“, das Interesse zu erwecken und durch – Ersatz – und Vergleichsprobe (positiv/negativ – neutral/expressiv), die für die Umgangssprache so typischen Redewendungen im Gedächtnis behalten zu lassen. Im angeführten Beispiel ist jeder voranstehende Satz neutral im Vergleich mit dem ihm folgenden PE. Obligatorische Voraussetzung wäre dabei der Vergleich mit den muttersprachlichen Varianten.

Die Konfrontation mit der Muttersprache spielt beim Erlernen einer Fremdsprache eine nicht zu unterschätzende Rolle und Kenntnis der Linguistik hilft die Fremdsprache gründlicher und fehlerfrei zu beherrschen. „Kennt man das System der Sprache so vollkommen, dass man es mehr oder minder unbewusst richtig benutzt, dann kann man es sogar vergessen, denn es ist im Unterbewusstsein dermaßen fest verankert, dass man keine groben Fehler mehr macht. Die Kenntnis der Linguistik soll nämlich vordringlich das Warum der sprachlichen Erscheinungen klarmachen, damit der Lernende versteht „dass“ und „wie“ diese gebraucht werden. Dadurch wird die Aneignung der Fremdsprache wesentlich erleichtert und der Lernende kann die betreffenden Gesetzmäßigkeiten und Regularitäten viel besser behalten“ (SPITZ 1990:273)

Die Unterweisung in Phraseologie ist, sei es Grammatik oder Lexik, mehr für Fortgeschrittene vorgesehen. Obwohl eine beliebige Sprache in Bezug auf eine andere fast auf allen Ebenen nur für diese Sprache charakteristische Modelle aufweist, entstehen die meisten PE sowohl im Deutschen, als auch im Georgischen entweder durch Metaphorisierung, oder Abweichung von der Norm (Valenzverletzung). Die Deutschlehrer, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, können oft den Fehler von der berechtigten Abweichung nicht unterscheiden. Z.B: Amok laufen, in die Haare geraten u.v.a. Dieselbe Probleme bleiben eine harte Nuß auch für die Lehrer in Georgien, die Georgisch als Fremdsprache unterrichten.

Ich favorisiere keinen linguistisch dominierten FU, aber man muss sich ins Unvermeidliche fügen und die Studenten der oberen Stufen mit solchen Termin vertraut machen, wie z.B. „Valenz“, „Kollokation“, „Kompatibilität“ u.a.

W. Fleischer betont die Tatsache, dass die meisten Phraseologismen durch die grammatischen Norm- und Formverletzung entstanden sind und versucht sie nach der „Anomalieart“ zu klassifizieren.

1. Unflektierter Gebrauch des attributiven Adjektivs: eitel Freunde, frei Keller.
2. Adverbialer Genitiv und Genitivkonstruktion als Objekt: guter Dinge sein.
3. Voranstellung des attributiven Genitivs: auf der Messers Schneide stehen, in Teufels Küche kommen.
4. Anomalien im Gebrauch der Rektionen, Artikel, Präpositionen.
5. Zu den grammatischen Anomalien wird auch transformationelle Defektivität zugerechnet (Passiv Relativsatztransformation) u.a. (FLEISCHER 1982:52)

Es gibt auch Formeln und Phrasen, die sich nicht definieren lassen und als konjunktivische Wendungen fixiert sind: wie dem auch sei, so sei es denn, sei's drum, das wär's etc.

Um die Kommunikationsvorgänge zu aktivieren nimmt das Einbeziehen der PE-en in den Grammatikunterricht immer mehr zu, geschweige denn, dass Phraseologie zum Objekt der Universalienlinguistik geworden (DOBROVOLSKIJ 1988) und mit dem „Weltbildkonzept“ am engsten verbunden ist (DOBROVOLSKIJ 1992:171).

Literatur:

1. **Dshanelidse, Natalja** (1980): *Die strukturell-semantischen Besonderheiten der Phraseologismen im literarischen Dialog*. In: Wissenschaftliche Zeitschrift. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Heft 2/1980. SS. 155-161.
2. **Dobrovolskij, Dmitrij** (1988): *Phraseologie als Objekt der Universalien Linguistik*. Leipzig: Enzyklopädie;
3. **Dobrovolskij, Dmitrij** (1992): *Phraseologie und sprachliches Weltbild*. In : Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung. Hg. von Csaba Földes. Wien: Ed. Praesens.
4. **Fleischer, Wolfgang** (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliogr. Inst.;
5. **Hall Karin/ Scheiner Barbara** (2001): *Übungsbuch – Grammatik für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber;
6. **Reinecke, Werner** (1990): *Spracherwerb im Spannungsfeld horizontaler und vertikaler Modularität*. In: Deutsch als Fremdsprache 5/ 1990,SS. 257-265.
7. **Spitz Erich** (1990): *Linguistik im Fremdsprachenunterricht – ja oder nein?* In: Deutsch als Fremdsprache, 5 /1990, S. 272-278.

Phonetikunterricht für Germanistikstudierende. Probleme und Anregungen

1980 entstand die „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ mit der Zielsetzung des Europarates, *„daß mehr und mehr alle Schichten der Bevölkerung moderne Fremdsprachen lernen und daß der Sprachunterricht verbessert wird (1989:2)“*. *„Wichtigstes Kriterium ist, daß Kommunikation zustandekommt, daß die „Botschaft“ des Sprechenden verstanden wird. Der Lernende soll sich in der Aussprache so verständlich, so angemessen und so flüssig äußern können, daß einem normalen Gesprächspartner eine Weiterführung des Gesprächskontakts sinnvoll oder wünschenswert erscheinen kann“ (ebd.:26-27).*

Gute Aussprache ist also eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Kommunikationsaktes. Sie ist Teil unserer Sprachkultur und Ausdruck unserer Persönlichkeit. Jeder Sprecher wird aufgrund seiner Aussprache automatisch in Bezug auf seine geographische und soziale Herkunft, Beruf, Bildungsniveau usw. eingeordnet. Die Qualität der Aussprache hat einen Einfluß auf die Einschätzung des fremdsprachigen Sprechers durch den muttersprachlichen Deutschen. Je besser die Aussprache ist, desto mehr Sympathie gewinnt man und desto „natürlicher“ wird der Deutsche selbst sprechen. Wenn aber, z.B., ein Georgier mit einem sehr starken muttersprachlichen Akzent spricht, dann muss sich ein Deutscher darauf einstellen und besonders langsam, deutlich, in kurzen Sätzen sprechen. Die Kommunikation kann durch Ungeduld und Irritation beeinträchtigt und manchmal sogar gelähmt werden.

Gute Aussprache zu erwerben, ist für die meisten Germanistikstudierenden mit Schwierigkeiten verbunden. Während das Kind etwa sechs Jahre braucht, um die Phonetik der Muttersprache zu erlernen, hat der georgische Deutschlernende viel weniger Zeit dafür und keine deutschsprachige Umgebung. Außerdem ist er von den Hör- und Sprechgewohnheiten der Muttersprache stark geprägt. Es ist ziemlich schwierig, neue Artikulationsgewohnheiten zu erwerben und in der Kommunikation anzuwenden.

Der Ausspracheunterricht beginnt beim Hörenlernen. Voraussetzung für den Erwerb neuer Laute ist die Fähigkeit, diese Laute zu hören und sie von anderen zu unterscheiden. Tatsächlich sind nicht alle Germanistikstudierenden in der Lage alle deutschen Laute wirklich zu hören, also sie zu erkennen. Die muttersprachige Perzeptionsbasis wirkt wie ein Filter, der es erschwert, deutschsprachige Lautung und Intonation adäquat zu hören. Was man aber nicht „hören“ (erkennen) kann, kann man auch nicht aussprechen. *„In unserem Ohr entstehen „Eingänge“ für jeden einzelnen Laut, der zu unserer Muttersprache gehört. Wenn unser Ohr nun einen fremdsprachigen Laut wahrnimmt, den unser Gehirn nicht einordnen kann, muss es den Laut trotzdem verarbeiten. Bei der Verarbeitung ordnet das Gehirn den fremden Laut dem nächstähnlichen muttersprachigen Laut zu“ (UETZ 2007: 24-25).* So hören die georgischen Anfänger, z.B., statt des deutschen u-Umlautes muttersprachige Laute [iu] oder [u]. Also der deutsche Laut passt seine Gestalt der Muttersprache unserer Studierenden an. Die muttersprachlich bedingte Artikulation erlaubt aber nur eine allmähliche Umstellung auf die neue, deutsche Sprechweise. *„Das Ohr ist die erste Lehrmeisterin der Sprache“*, hat Herder gesagt, und das gilt insbesondere für unsere StudentenInnen. Das Aufbauen neuer Hörerwartung und

das Erlernen fremder Laute braucht viel Zeit und regelmässiges Üben. Gerade deshalb bleiben die Erfolge auf dem Gebiet der Phonetik hinter der Grammatik, Lexik, Landeskunde etc. zurück.

Die Arbeit an der Aussprache stößt aber noch auf andere, „außersprachige“ **Probleme**. Das sind vor allem die spezifischen Lehr- und Lernbedingungen:

1. Phonetische Vorkenntnisse der georgischen Germanistikstudierenden im 1. Semester sind unzulänglich. In den meisten georgischen Schulen ist die Ausspracheschulung recht spärlich oder überhaupt nicht betrieben. Folglich ist die Aussprache unserer StudentInnen von einem starken muttersprachlichen Akzent geprägt. Was den Deutschunterricht an der Universität angeht, so liegen die Verhältnisse etwas günstiger, weil der Unterricht von Lektoren erteilt wird, die eine gute Aussprache haben. Die meisten von ihnen haben aber keine ausreichenden phonetischen Kenntnisse. Es gibt deshalb Probleme, Aussprachefehler zu korrigieren und Regeln zu vermitteln.
2. Unsere Lehrwerke sind sehr veraltet. In den traditionellen Lehrwerken fehlt die Behandlung der Phonetik oder wenn ihr doch ein Abschnitt gewidmet ist, konzentrieren sich die Autoren nur auf die Arbeit an Lauten und Lautverbindungen. In den modernen Lehrwerken deutscher Verlage gehen die Autoren nur auf die Darstellung der deutschen Aussprache ein. In letzter Zeit zeichnet sich doch die Tendenz ab, der „Regionalisierung“ der Lehrbücher entgegenzukommen. Hier bietet sich für die Aussprache ein didaktisch sinnvoller Weg an, kontrastive Aussprachematerialien in die Lehrwerkprogression zu integrieren: „*Was die Unterrichtsorganisation anbetrifft, so wäre eine gründliche Ausspracheschulung auf kontrastiver Basis in sprachlich heterogenen Gruppen möglich*“ (Phonetik. Intonation. Kommunikation 1994: 75,186)
3. Einsatz von Medien ist auch mit Schwierigkeiten verbunden:
 - a) **Sprachlabor** bietet den Fremdsprachenlernenden viele Möglichkeiten: sie können ihr eigenes Programm und Arbeitstempo bestimmen, Sprecher mit vorbildlicher Aussprache beliebig oft hören, eigene Ausspracheaufzeichnungen mit denen des Sprechers vergleichen, Wort- und Satzakzente markieren etc. Der Lehrer kann im Sprachlabor Tonaufnahmen der Studierenden analysieren und registrieren, welche Ausspracheprobleme bei ihnen auftreten, Arbeitsblätter erteilen, die die Instruktionen und Lösungen für phonetische Problemlaute enthalten, so dass die Lernenden eigene Aussprachefehler selbst kontrollieren könnten usw. Man könnte das Sprachlabor auch für die Festhaltung der Ausspracheentwicklung der Lernenden nutzen: zu Beginn und am Ende des Kurses sollte ein geeigneter Text von allen Lernern gelesen und auf einer Kassette gespeichert werden. Erst- und Schlusßaufnahmen könnten dann einander gegenübergestellt und die Entwicklung bewertet werden.* Die Lernenden werden durch solche Vergleiche und bewusstgemachte Fortschritte gewöhnlich sehr ermuntert. Leider kann man aber alle diese Möglichkeiten der Ausspracheschulung- und Bewertung noch nicht nutzen: die meisten Tonbandgeräte im Sprachlabor sind für den Einsatz nicht mehr geeignet. Den Lernenden bleibt nur die Möglichkeit, mit Hilfe von Tonaufnahmen zeitbegrenzt im Auditorium oder selbständig und zeitaufwendig zu Hause zu arbeiten.

* Zwischen Erst- und Schlusßaufnahmen sollten nicht weniger als drei Monate liegen.

b) **Das Videoband** hat gegenüber dem Tonband gewisse Vorzüge für fortgeschrittene Lerner: Es vermittelt gleichzeitig auditive und visuelle Eindrücke, die zu Lernzwecken auch getrennt vorgeführt werden können. Läßt man das Videobild stumm ablaufen, orientiert sich der Lernende nur an die Sprechbewegungen und kann dabei erkennen, dass diese von den eigenen muttersprachlichen abweichen. Gut geeignet für die Ausspracheschulung sind Mitschnitte von Fernsehnachrichten und kurze Filme, die man nicht nur für das Hörsehverstehen, sondern auch als Sprechansätze nutzen kann. Bei der Demonstration des Videobandes kann ein Textprotokoll angefertigt oder die Stichwörter mit unterstrichener Akzentsilbe ins Raster eingetragen werden etc., was man nachher kontrollieren kann.

c) **Computergraphiken** kann man beliebig oft auf dem Bildschirm des PC abrufen. Darstellungen von Einzellauten sind modifizierbar. Man kann leicht den Unterschied zwischen der korrekten und der falschen Artikulation feststellen und bewußtmachen. Deshalb wirken die Computergraphiken viel motivierend und sind traditionellen Anschauungsmitteln (Bild, Poster etc.) überlegen.[†]

4. Phonetische Übungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache bestehen meist aus kontextlosen Wortreihen, die nur dieser oder jener Laut verbindet. Was fehlt, sind produktive und kreative Übungen, die die Phonetik mit landeskundlichen und interkulturellen Inhalten verbinden, die mehr Bezug zu realen Sprechsituationen herstellen und zum freien Sprechen überleiten. Um den Lernern die Unterschiede zwischen der muttersprachlichen und der deutschen Aussprache bewusst zu machen, wäre es wünschenswert, mit zweisprachigen, kommunikationsorientierten Hörtexten zu arbeiten, die den muttersprachlich geprägten Wahrnehmungsfiler für deutsche Laute und Intonation sensibilisieren und den Studierenden die Anwendung der trainierten Fertigkeiten ermöglichen (Ratespiele, Wegbeschreibungen, Wortgeländer für Gespräche u.ä.). Solche deutsch-georgischen Übungen würden sich auf die Lerner motivierend auswirken und es ihnen erleichtern, die perzeptiven Unterschiede produktiv anzuwenden. Aufgrund festgestellter Interferenzfehler könnte man mit zweisprachigen Kontrastübungen in Form von deutsch-georgischen Sätzen oder Texten Ausspracheprobleme trainieren.

Bei den Intonationsübungen³ ist es wichtig, den Hörprozess durch Geste, Symbolen und Signalkarten⁴ zu unterstützen, damit die sogenannten visuellen, akustischen, kognitiven, haptischen etc. Lerntypen durch möglichst viele Kanäle in ihren Vorzügen, aber auch in anderen Bereichen gefördert werden könnten. Der visuelle Lerntyp, der mehr auf Grafiken und Farben, als auf Stimmen und Melodien reagiert, verlangt ein besonderes Vorgehen, z.B., visuelles Diktat. Lernende, die sich die neuen Strukturen imitativ besser aneignen können, sollten nicht durch viele Übungen und Erklärungen belastet werden etc. Trotz der

[†] Computerprogramme für Aussprachetraining bieten Heike/Platzmann/Schippes (1988) und Rausch/Rothe (in Vorbereitung).

³ Es gibt interessante Arbeit von Tetzeli (1992).

⁴ Jeder Lernende, der eine zweifarbige Karte in der Hand hat, signalisiert dem Lehrer seine Hörurteile beim Hören der Wörter und Sätze, z.B., blaue Farbe bedeutet die terminale, rote- die interrogative Intonation. Für dieses Vorgehen eignen sich auch andere Fragen, z.B., ist der Vokal kurz (blau) oder lang (rot), liegt der Akzent auf der ersten oder der zweiten Silbe, ist der Konsonant fortis oder lenis, usw.

grossen Bedeutung der suprasegmentalen Ebene für die Kommunikation, werden die kontrastiven Übungen zu Melodieführungen, Rhythmus und Gliederung noch vernachlässigt, was verändert werden müsste. Bei der Intonation gilt es vieles erst zu entdecken und auszuprobieren.

Anregungen zu einem kommunikativ ausgerichteten Phonetikunterricht

Man sagt, es sei leichter etwas neu zu lernen, als umzulernen und das ist wirklich so. Erfahrungen zeigen, dass sich bei den Studierenden die Aussprachefehler durch den Einfluß der Muttersprache besonders hartnäckig einschleifen. Die angewöhnten Fehler sind fest im Langzeitgedächtnis der Lernenden verankert und es ist sehr schwierig, sie auszumerzen. Andererseits haben die Studierenden trotz im Unterricht mühsam antrainierter Übungen, große Aussprache- und Verstehensschwierigkeiten in realen Kommunikationssituationen. Sie suchen schon beim Hören nach nötigen Worten und grammatischen Konstruktionen für die Entgegnung. Beim Sprechen konzentrieren sie sich ebenfalls darauf, was und wie sie es sagen wollen. Schon deshalb können sie auf die phonetische Seite ihrer Äußerungen nicht mehr achten. Es gibt auch Fälle, wenn die neu gelernten Problemlaute oder prosodische Phänomene von den Lernenden fehlerhaft angewendet werden, z.B., es wird anstatt eines [y:]-Umlauts, ein [u:] oder [iu:] ausgesprochen, oder ein u-Umlaut wird plötzlich überall an jedem möglichen und unmöglichen Ort angewendet, etwa: „Ein gutes Frühstück“, „künstliche Blumen“ oder „Dü übst“. Wie kann man in solchen Fällen vorgehen, wenn die entsprechende Regel schon eingeführt und gefestigt worden ist? Vielleicht sollte die Regel nochmals bewusst gemacht werden, oder man könnte auch noch einen humorvollen, interessanten Hörtext auswählen, wo die typischen Aussprachefehler häufig vorkommen, z.B., den Text „Die Umlautkrise“.⁵ Die Aufgabe zum Hörtext könnte lauten: „Hören Sie den Text und notieren Sie die phonetischen Fehler“. An der anschließenden Fehleranalyse und -korrektur sollten sich möglichst viele Lernenden beteiligen. Der beste Ausweg, solche Aussprachefehler zu revidieren, wäre keine Isolierung, sondern gerade Integration der Phonetik mit Wortschatz-, Hör-, Lese- und Schreibaufgaben. Besonders sollte aber freies, hörerbezogetes Sprechen gewährleistet werden, mit Berücksichtigung der landeskundlichen und interkulturellen Gesichtspunkte. Die Herstellung bestimmter kommunikativen Kontexte und Situationen, in denen sich die Lernenden frei äußern, also selbst kommunikativ handeln können, ist sehr wichtig. Es gibt dazu einige interessante Ansätze:

⁵ Ulrich Stock. „Die Umlautkrise“ (Auszug): „Zu Anfang dachte ich manchmal, wie mühevoll es doch ist, mit jemandem zu leben, der die Sprache nicht kennt. Heute sehe ich das ganz anders. Wenn die Worte erst mal fließen und seien sie oft noch fehlerhaft, tragen sie ungemein zum Verständnis bei – dem Verständnis der eigenen Sprache. Und erzeugen einen Witz, wo früher nie welcher war. Mülleimat sagte sie lange Zeit, und als ich sie eines Tages korrigierte, es heiße Mülleimer, da sah sie mich ganz erstaunt an und fragte: „Heißt es nicht Müll-Heimat? Die Heimat des Mülls“. Sie ignorierte das „h“ lange konsequent. Eizung, Aut, Asenbraten, Uhn, Omosexualität. Ich seufzte im Gedanken (in, in!), wusste aber stets, wovon sie sprach. Inzwischen kommt ihr *h* immer öfter, bald schon zu oft. Hofen, Heilzug, Higel, Hapfel, hoben und hunten. Neulich fuhren wir mit dem Rad über Land, und sie fragte, woher diese Aufen in Grunde kämen: „Diese Haufen im Grund“, erwiderte ich, kommen von den Maulwürfen!“ – „Ah.“ Einige Kilometer weiter zeigte sie auf eine fast schwarze Wiese: „Guck, wie viele Wurfeltiere.“ „Der Maulwurf, die Maulwürfe“, erklärte ich ihr. Und weiß: Nächstes Mal heißen sie womöglich Würfeltiere“. Sprachwissenschaftler wissen solches Durcheinander gewiss zu deuten. Mir fehlen die Wörten, woruber ich mich aber nicht beklage, ist die Sache doch alles im allen heher eiter“. (*Die Zeit*, 21.5.1993)

1. Der konzentrierte Dialog (Das Gehörte in eigenen Worten wiederholen)

In einer aufgeschlossenen Gruppenatmosphäre kann man über Themen diskutieren, die für die Studierenden subjektiv bedeutsam und interessant sind, die den Bezug auf ihre eigene Welt haben. Der Lehrer muss in der Lage sein, Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden miteinander intensiv sprechen können: 1) Beim Gespräch zwischen zwei Lernenden wird nicht unmittelbar, spontan geantwortet, sondern nachdem das vom Band Gehörte in eigenen Worten wiederholt wird und vom Partner die Richtigkeit der Wiederholung bestätigt worden ist; 2) In einer Dreiergruppe sprechen zwei miteinander, der dritte, der kompetenter ist als seine Partner, kontrolliert, ob das Gesagte ungenau, unvollständig, phonetisch nicht korrekt ist. Wenn das der Fall ist, greift er ein (siehe: Geissner 1986: 112-114). Es ist wichtig, dass die Lerner vom dritten Gruppenmitglied („dem Experten“) korrigiert werden, sonst wird der Lerneffekt in Bezug auf Phonetik sehr gering sein. Beim Gespräch sollten die suprasegmentalen Elemente im Vordergrund stehen: Akzentuierung, Melodieführung, Pausierung.⁶ Die Gespräche werden auf Tonband oder Video aufgezeichnet. Später ist es möglich, sich auf einzelne phonetische Phänomene zu konzentrieren. Solche Dialoge können Brücke bauen, vom Erwerb phonetischer Fertigkeiten zur kommunikativen Anwendung

2. Redegerüst

Die Germanistikstudierenden neigen oft dazu, sich auf vorformulierte Texte zu verlassen, aus Angst, den „roten Faden“ zu verlieren oder beim Reden grammatische Fehler zu machen. Das hat zur Folge, dass sie zu monoton, zu schnell und mit wenigen Pausen sprechen. Der Zuhörende kann manchmal den Sinn des Textes schlecht oder gar nicht erschließen. Solche Probleme können vermieden werden, wenn die Studierenden selbst frei formulieren. Der Befürchtung, den Redeplan zu vergessen, kann durch ein „Redegerüst“ abgeholfen werden. Die wichtigsten Stichworte werden in Form einer von oben links nach unten rechts verlaufenden Treppe notiert (Geissner 1986: 32). Verben werden im Infinitiv geschrieben. Konjunktionen und Präpositionen werden am linken Rand notiert, jeweils zu Beginn einer neuen „Treppe“. Ihre Funktion besteht darin, die Sinnschritte logisch miteinander zu verknüpfen. Nach diesem Stichwortzettel, wo die Akzentuierung, Pausen und Melodieführungen schon vorher markiert sind, können die Lernenden Kurzreden halten. Dabei achten sie auf Lautbildung und Intonation genauer als bei unvorbereitetem Freisprechen. Die vorgestellten Übungen müssen ausgewertet werden: ob die Gespräche gelungen und ob Mißverständnisse aufgetreten sind usw.. Dazu sollten die Gespräche auf phonetische Gestaltung hin angehört werden. Phonetische Fehler können den Ausgangspunkt bilden für eine detaillierte Arbeit an bestimmten phonetischen Schwerpunkten.

3. „Sprechpartitur“

Die Textarbeit beginnt mit dem Angebot authentischer, lyrischer Texte in der georgischen Sprache und in deutscher Übersetzung. Für beide Texte erarbeiten die Studierenden eine sog. „Sprechpartitur“. Sie umfaßt die Festlegung der Pausierung, Satzakkzentuierung und

⁶ In der neuesten wissenschaftlichen Literatur wird es darauf hingewiesen, dass die Suprasegmentalia (Intonation), die Realisation der Segmentalia (einzelner Laute) steuern (KELZ 1974). Das bedeutet, dass die richtige Intonation die Artikulation positiv beeinflusst, so dass sich dadurch Artikulationsprobleme leichter und besser beheben lassen.

Melodieführung. Beide Texte werden anschließend auf der Basis dieser Partituren vorgelesen und auf Tonträger aufgenommen. Korrektheit der Realisation der Suprasegmentalia wird gemeinsam beurteilt. Bei der anschließenden kritischen Analyse der Aufnahme wird die Realisierung der Suprasegmentalia korrigiert.⁷

Die vorgestellten Arbeitsverfahren bieten die Gelegenheit zur integrativen Arbeit an der deutschen Sprache unter kommunikativem Aspekt, die Hör- und Ausspracheschulung einschließen sollte.

Literatur:

1. **Geissner, H.**(1986): *Sprecherzielung*. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Scriptor. Frankfurt/M..
2. **Heike, G./Platzmann, G./Schippes, W.**(1988): *UK-Dynamo*. Institut für Phonetik der Universität Köln.
3. **Kelz, H.-P.**(1999): *Deutsche Aussprache*. Bonn: Ferd.Dümmler-Verlag;
4. **Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G.**(1989): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Im Auftrag des Europarates – Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Berlin, München: Langenscheidt;
5. *Phonetik. Intonation. Kommunikation*. (1994): Hrsg. H.Breitung. München: GJ;
6. **Uetz, K.** (2007): *Aussprache bewusst machen*. Zürich: SAL-Verlag;

Assoz. Prof. Irina Kruashvili (Tbilissi Georgien)
Staatliche Univesität Suchumi

Wortbildung als ein Studienfach im Magisterstudium an der Staatlichen Universität Suchumi

Die Universität Suchumi ist die einzige zwangsausgesiedelte Universität der Welt. Ich möchte darüber einen kurzen geschichtlichen Exkurs machen.

Infolge des verlorenen Krieges fiel Suchumi am 27. September 1993. Die Lehrkräfte und die Studenten wurden in ganz Georgien zerstreut. Für die Gestaltung des Lehrvorgangs fehlten die notwendigen Finanzen, eine materiell-technische Grundlage, aber der Kern der Universitätsmitarbeiter arbeitete entflammt. Die Universität Suchumi nahm am 16. November 1993 in Tbilissi ihren Betrieb auf. Das war auch das Verdienst der Professoren und der Hochschullehrer, deren größter Teil an Armut litt. Die Staatliche Iwane-Dschawachischwili-Universität Tbilissi leistete der Universität Suchumi einen großen Beistand geleistet. Bis heute benutzen unsere Studenten die Labors und die Bibliotheken der Universität Tbilissi. Unsere Magistranten und Aspiranten studierten an der Staatlichen Universität Tbilissi.

⁷ Von einer Korrektur auf der Ebene der segmentalen Phonetik kann abgesehen werden (Phonetik. Intonation. Kommunikation 1994: 154)

Die Universität Suchumi hat in Tbilissi mehr als 3000 Fachleute auf verschiedenen Gebieten ausgebildet. Der Studiengang ist bei uns geradezu interessant und legt viel Wert auf umfassende Spezialkenntnisse. Wir versuchen Fachleute auszubilden, die nach unserer Rückkehr nach Suchumi imstande sein werden, in kürzesten Fristen die während des Krieges verwüstete Wirtschaft aufzubauen und die Kultur weiter zu entwickeln.

Das Magisterstudium an der Universität Suchumi hat keine lange Geschichte. Für die Fachrichtung Germanistik ist der Magisterstudiengang erst im vorigen Jahr eröffnet worden. In dem Studiengang sind solche Disziplinen vertreten wie Sprachwissenschaft, Semiotik, Textinterpretation, Probleme der Morphologie und der Syntax der deutschen Sprache, Literaturwissenschaft u.a. Darunter befindet sich auch deutsche Wortbildung. Und das ist auch ganz verständlich. Mit dem enormen Zustrom der lexikalischen Einheiten in die Lexik und Ausweitung des deutschen Wortschatzes wächst auch die Intensität der Wortbildungsforschung. Die Wortbildungstheorie beschäftigt sich unter anderem auch mit der Erforschung der Gesetzmäßigkeiten, nach denen die Wortbildungskonstruktionen (WBK) gebildet werden. Sie ermittelt Hilfs- und Gegenfaktoren, die auf den Wortbildungsprozess wirken. Der Prozess der intensiven Wortschatzerweiterung, der so kennzeichnend für die deutsche Gegenwartssprache ist, erfordert eine Erarbeitung der Prinzipien und methodischen Empfehlungen, die für die Aufdeckung der Wortbildungsprozesse ausschlaggebend sind. Die Richtigkeit der theoretischen Abhandlungen ist aufgrund der Ermittlung des Wortbildungsinventars, der Feststellung seines Produktivitäts- und Aktivitätsgrades zu überprüfen.

Die Wortbildung als Mittel der Erweiterung des Wortschatzes wird durch mehrere Faktoren bedingt: 1) Entstehung neuer lexikalischen Einheiten nach den in der Sprache vorhandenen Modellen; 2) Starker Zufluss von Entlehnungen, insbesondere der terminologischen Lexik; 3) Wirken des Verdichtungsprozesses, das seinen Ausdruck in der Bildung von semantisch umfassenden, zusammengesetzten sprachlichen Einheiten findet. Oft werden die WBK in Gebrauch genommen, deren semantische Explikation mehrere Sätze erfordert.

Wie lehren wir die deutsche Wortbildung? Dazu nutzen wir die Werke der bekannten deutschen Sprachforscher, wie W. Fleischer, I. Barz, W. Henzen, H. Wellmann, P. Eisenberg, H. Weinrich,

L. Weisgerber u.a. Für die Komposita verwenden wir die Konstituentenanalyse, für die Derivate aber die inhaltbezogene Methode.

Schwerpunkte unserer Arbeit mit den Magistranten können folgendermaßen skizziert werden:

3. Überblick über die Fachliteratur.
4. Bestimmung des Standortes der Wortbildung unter den sprachwissenschaftlichen Disziplinen. Der Wortbildung wird der Status der Ebene zugewiesen, die zwischen der lexikalischen und der grammatischen Ebenen liegt.
5. Bestimmung der WBK als Basiseinheit der Wortbildung.
6. Feststellung der strukturell - semantischen Besonderheiten der Kompositionsarten mittels der UK-Analyse.
7. Formal - semantische Analyse der Derivationsmodelle mittels der inhaltbezogenen Methode.

8. Auswertung der Gebrauchshäufigkeit der WBK. WBK werden in den schöngeistigen, sprachwissenschaftlichen, technischen und politisch-gesellschaftlichen Texten interpretiert.

Die Entwicklung der Wortbildung ist weniger durch die Herausbildung neuer Modelle und Mittel charakterisiert, vielmehr weist sie einen variablen Ausnutzungsgrad der vorhandenen Möglichkeiten, neuartige Kombinationen vorhandener sprachlicher Mittel und Wandlungen im Grad der Selbstständigkeit von Konstituenten auf.

Die Analyse nach UK zeigt am deutlichsten die strukturell-semantischen und funktionalen Charakterzüge der substantivischen, adjektivischen und verbalen Komposita. Es muss das Problem der Identifikation der Komposita behandelt werden. Das Kompositum charakterisieren wir als eine Abart der WBK, die tatsächlich als Varianten desselben aktualisiert sind. Unter dem Begriff „Variante“ verstehen wir die mögliche konkrete Realisierung des Wortbildungsmodells. Zu den Varianten gehören: Determinativ-, Kopulativ- und Possessivkomposita.

Viele Sprachforscher weisen darauf hin, dass die semantischen Beziehungen zwischen den Kompositionsgliedern viel komplizierter sind als beim Attribut (WILMANN 1899:2). Die Komposita bringen lokale, temporale, kausale, finale, konsekutive, ornative, instrumentale, komparatistische, graduelle, materiale Wortbildungsbedeutungen zum Ausdruck.

Was die Derivate betrifft, werden sie auch als eine Abart der WBK betrachtet. Zunächst wird ein Überblick über die allgemeinen Charakterzüge der Derivation gegeben. Unter der expliziten Derivation werden Suffixderivation, Präfixderivation und kombinatorische Derivation verstanden ungeachtet dessen, dass die Frage, ob Präfixbildungen zur Derivation gehören oder eine spezielle Wortbildungsart darstellen, lange Zeit umstritten war. Die Zusammenfassung von Suffixierung und Präfixierung unter dem Oberbegriff der expliziten Derivation lässt den gemeinsamen Affixcharakter von Präfixen und Suffixen als Wortbildungselementen zutage treten.

Die Derivate werden im Lichte der inhaltbezogenen Wortbildung behandelt. Theoretische Grundlage für semantisch -wortbildender Kategorien ist in den Arbeiten von L. Weisgerber gegeben. Er sondert Wortnischen in den Wortbildungsmodellen einer und derselben Wortart und vereinigt die Wortnischen zu Wortständen. „Wortnische“ ist die Bezeichnung für semantisch zusammengehörige formal gleich gebildeter Ableitungen, die als inhaltlich eng miteinander verbundene Gruppen abgesondert werden. Innerhalb einer Wortnische gibt es Untergruppen, die wir Segmente nennen. Neben den konkreten Merkmalen bringen die Segmente auch allgemeine Inhalte zum Ausdruck. L. Weisgerber meint, dass die Ableitungssilben Trägerinnen bestimmter Funktionen sind, sich mit dem Gehalt des Grundwortes verbinden und diesen in bestimmter Weise abwandeln (WEISGERBER 1971:218). L. Weisgerber behauptet, dass die Möglichkeit genauere inhaltlicher Bestimmung sich aus dem Beachten des Zusammenspiels mehrerer Nischen ergibt (ebda, 222). Diese Erscheinung bezeichnet er mit dem Terminus „Wortstand“. Ein Wortstand umfasst mehrere Wortnischen mit unterschiedlichen Bildungsweisen, aber gleichem Inhalt. Von uns ist der Versuch unternommen worden, Derivate nach der inhaltbezogenen Methode zu analysieren. Alle möglichen Derivate zu einem Suffix bzw. Präfix werden zu entsprechender Wortnische vereinigt und in Segmente gegliedert, was die wichtigste Voraussetzung für ihre weitere Klassifizierung ist. Die Verwendung einer solchen inhaltbezogenen Methode für die semantische Klassifizierung der Derivate ist praktisch und annehmbar.

Die Entwicklungsprozesse der Wortbildung kommen im Text zum Vorschein. Hier werden produktive und unproduktive Wortbildungsmodelle fixiert, neue WBK systemhaft erzeugt, die für die Kommunikation wichtigen Gegenstände, Erscheinungen, Handlungen oder Eigenschaften bezeichnen. Die Entstehung neuer WBK unterliegt nicht immer den Gesetzmäßigkeiten der systemhaften Wortbildung, was sich in der Verbindung von Konstituenten äußert, die normalerweise semantisch nicht kompatibel sind und referentiell nicht zusammengehören. Der Sinn dieser Konstruktionen ist nicht schwer herauszulesen, denn die semantische Durchsichtigkeit der UK erleichtert das Verständnis der WBK im ganzen. Von uns werden unter anderem auch originelle WBK analysiert, die von verschiedenen Schriftstellern entsprechend ihrem individuellen Stil verwendet werden und sowohl usuelle als auch okkasionelle WBK systematisiert.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das große Interesse an der Wortbildung durch die steigende Tendenz der Ausweitung des deutschen Wortschatzes bedingt ist. Die ungeheure Menge der Neubildungen zwingt die Forscher und die Lehrer dazu, nach neuen empirischen Erkenntnissen und Methoden zu suchen, die die Regularitäten der Entstehung der WBK aufdecken.

Literatur:

- **Wilmanns W.** (1899): *Deutsche Grammatik*. Gotisch, Alt-, Mittel – und Neuhochdeutsch. 2. Abteilung. Wortbildung. 2. Aufl. Strassburg: Trübner;
- **Paul H.** (1957): *Deutsche Grammatik*. Bd. V. Teil IV. Wortbildungslehre. Halle (Saale): Niemeyer;
- **Weisgerber L.** (1971): *Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann;

Dr. Mariam Baramidze (Tbilissi, Georgien)
Staatliche Ivane-Dshavakhishvili-Universität Tbilissi

Umgang mit literarischen Texten im Basisstudium

Die Anwendung der literarischen Texte im Sprachunterricht ist einer der meistbesprochenen Schwerpunkte in der DaF-Didaktik. Einerseits ist es unterrichtlich bedingt (vor allem bei Germanistik-Studenten), andererseits ist es eine sehr effektive Methode, alle vier Sprachfertigkeiten gleichzeitig zu aktivieren. Leider werden in meisten Lehrwerken und Studieneinheiten die literarischen Texte vorwiegend im Rahmen des Leseverstehens auf der Ebene der Verstehenslehre dargeboten, nicht weniger wichtig ist aber, durch Deutung der literarischen Texte sowohl Hör-, als auch Sprech- und Schreibfertigkeiten zu aktivieren und miteinander zu kombinieren.

Wenn wir uns an die Worte Jacques Derridas erinnern, „dass jeder Interpret den eigenen Leseprozess in seine Deutung einbezieht und damit – mehr oder weniger hinterfragt und

explizit gemacht – seine lebens- und bildungsgeschichtlichen Vorpägungen mit ins Spiel bringt“ (KRUSCHE 2000:92), da bleibt kein Zweifel mehr, dass das Behandeln der literarischen Texte im Sprachunterricht nicht nur Lesen und Verstehen, sondern („Nachbardisziplinen“ übergreifend) mündliches bzw. schriftliches beinhaltet.

Die Sprechfähigkeit (neben Lese- und Verstehenfähigkeiten) hat eine führende Position, weil der Rezeptionsprozess im Sprachunterricht einen kommunikativen Charakter hat und wie Andringa meint, der „gelesene Text“ nicht ohne weiteres von allen potentiellen Deutern „gleich gelesener Text“, sondern „anders gelesener Text“ (ebda, 93) ist.

Obwohl die Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht vom Lehrer gesteuert wird und die emotionelle und sachliche Einstellung jedes Lernenden einmalig ist, hat diese Arbeit einen höchst individuellen Charakter, führt zur Entstehung des kommunikativen Lernprozesses und erzeugt somit die Erhöhung der Sprachkompetenz jedes einzelnen, rekapituliert sein Vorwissen, seine Erfahrungen und Interessen.

Als Beispiel möchte ich die Anwendung eines kurzen Kafka-Textes, der dem Nachlass gehört, präsentieren. Als Voraussetzung gilt, dass Germanistikstudenten im fünften oder sechsten Semester sind und die *Einführung in die Literaturtheorie* und den Kurs *der Literaturgeschichte* hinter sich haben, das Sprachniveau muss zu B² tendieren.

Als Einstieg in das Thema könnte man das Schlüsselwort des Textes – die Überschrift „Die Kreuzung“ zur Diskussion stellen, mit der Frage: „Was bedeutet dieses Wort?“

Eventuelle Antworten: a) eine Stelle, an der sich zwei Straßen schneiden;

b) das Kreuzen von Tieren oder Pflanzen verschiedener Art;

c) ein Tier oder eine Pflanze, die durch die Kreuzung entstanden

sind;

oft hört man auch solche Antwort:

d) Kreuzigung

Anschließend kann der Text vor den Studierenden (auditiv) vorgetragen werden, mit dem Ziel des globalen Verstehens und mit einer „ebenso lohnender Annäherung an den Text, die über das Hörverstehen“ mit der einzigen Frage: „Worum geht es in diesem Text?“ Aus diesem Zusammenhang wird auch die richtige Bedeutung des Wortes „die Kreuzung“ erschlossen.

Nachdem der Text von den Studenten einmal gelesen wird, könnte die Beschreibung des ersten Gesamteindrucks und Fragen nach Verständnisschwierigkeiten folgen; erst dann Fakten- und Inhaltsfragen, wonach ein Raster an der Tafel ausgefüllt werden kann: die Eigenschaften beider Tiere in diesem eigentümlichen Wesen:

	LAMM	KATZE
- Aussehen		
- Bewegung		
- Ernährung		
- Kontakte		
usw.		

Mit einem solchen selektiven Lesen erzielt man ein detailliertes Befassen mit dem Text.

Als eine Möglichkeit, sich Einblick in das Deutungsverfahren der Studenten zu verschaffen, könnten konkrete Steuerungsfragen dienen, die zur Entstehung eines Gesprächs führen, z.B.

- Aus welcher Perspektive wird die Geschichte erzählt?

- Was könnte der Autor damit meinen: „das Tier ... auf der Erde zwar unzählige Verschwägerter, aber vielleicht keinen einzigen Blutverwandten hat.“
- Worauf wird hier angedeutet: „es ist ein Erbstück aus meines Vaters Besitz... Ich habe nicht viel von meinem Vater geerbt, dieses Erbstück aber kann sich sehen lassen.“
- Wie empfindet der Ich-Erzähler die Existenz des merkwürdigen Wesens?
- Besteht es ein innerer Zusammenhang zwischen dem Autor und dem Tier?
- Ist es möglich sich von einem Erbstück zu erlösen? usw.

Fragen dieser Art führen zu Deutungshypothesen und haben eine didaktisch-hermeneutische Funktion (SWANTJI 1992:61-62), im konkreten Fall auf die Biographie Kafkas andeutend. Aus der Sicht der Literatursoziologie werden „die Gesellschaftsklasse, die Familie, die Religion eines Autors als Bedingungen in Betracht gezogen.“ (KRUSCHE 2000:91)

Abschließendes Werturteil wird mit der Darstellungsweise oder der Form des Kafka-Textes verbunden, mit der Gattung und den Stilmitteln, die der Autor gewählt hat. Da der Text weder eine klassische Kurzgeschichte noch eine klassische Parabel ist (man kann die Definition der beiden in der Gruppe der Studierenden rekapitulieren lassen), weist man auf von Dietrich Krusche erwähnten Begriff „Moderne Mischformen“ hin, der einige Elemente der oben genannten Gattungen in sich trägt usw. die kurze Form der Erzählweise einerseits, und die Tendenz zur Symbolisierung und Übertragung andererseits. Neben Franz Kafka kann man die Studenten an die bekannten Autoren der sogenannten „Modernen Mischformen“ erinnern, wie z.B. Robert Walser, Bertolt Brecht, Wolfgang Borchert, Peter Bichsel, Günter Eich, Erwin Strittmater, Peter Handke.

Bei der Interpretation der Stilelemente sollte man die Aufmerksamkeit der Studenten auf die Metaphern und den Satzbau des Textes lenken.

Auffallend sind die für Kafka untypischen kurzen Sätze, die die Seltsamkeit der Situation so eindeutig und präzise darstellen, bis auf den letzten Absatz, in dem die fast unverständliche Entstellung des Daseins“ (BENJAMEN 1985:17) und dessen Dramatik enthüllt werden.

Als zusammenfassende Frage könnte lauten: „Wie finden Sie den Text, argumentieren Sie Ihre Meinung“.

Die didaktischen Konsequenzen unseres Verfahrens wären folgende: ausgehend aus konkreten Lernvoraussetzungen (eine Unterrichtsstunde 50+50 Min., IV Stj. keine Verständnisschwierigkeiten), sollen einige Lernziele erreicht werden:

1. Textbezogene Verständnis
2. Dessen Verknüpfen mit der Biographie des Autors
3. Hypothetische Deutung
4. Aktivierung der Sprachfertigkeiten

Man könnte weitere Verfahren anwenden, indem man Studenten auffordert einen kurzen Text zu verfassen über eine andere Art der Kreuzung. Das wäre ein Versuch, mit der Applikationsmethode vorzugehen.

Man könnte noch weiter verfahren und eine Projektarbeit gestalten: Mit eigener Problemstellung, Unterrichtsziele und -Inhalte, Rollenverteilung. In diesem Fall muss man die Gruppe in Kleingruppen teilen und andere kurze Texte Kafkas im Unterricht bearbeiten lassen. Für die Gestaltung eines solchen Projektunterrichts sind besonders gut

Kurzprosatexte sowie lyrische Texte eines Zyklus oder eines Themas verschiedener Autoren geeignet, z.B. Liebesgedichte, Reisedgedichte, Blumengedichte usw.

Das Ziel solcher Projektarbeiten, wäre einen kommunikativ-handlungsorientierten Unterricht zu gestalten, wo die Lehrer – Rolle – Erprobung ihre Motivation fördert schöpferisch vorzugehen.

Ich möchte mit den Worten Dietrich Krusches schliessen, dass „literarische Texte, gerade wenn sie als Fremdsprachliche gelesen werden, in ihrer „Bedeutung“ und damit Wirkung nicht begrenzbar sind“ (KRUSCH 1987:6).

Literatur:

Krusche, Dieter

- (1987): *Aufschluss*. Bonn;
- (2000): *Lese-Differenz*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26;

Ehlers, Swantje (1992): *Lesen als Verstehen*, Fernstudieneinheit 2, Kassel: Langenscheidt; **Benjamin, Walter** (1985): *Beim Bau der Chinesischen Mauer*. Leipzig und Weimar;

Doz. Nino Gogelia (Tbilissi, Georgien)

Staatliche Ivane-Dshavakhishvili-Universität Tbilissi

Textsorten der Pressekommunikation im universitären Deutschunterricht

„ ... auf jeden Fall spiegelt die Sprache der Zeitungen unmittelbarer den Sprachzustand ihrer Zeit, als es jedes andere gedruckte Medium vermag.“ (EGGERS 1977:30)

Im Buch von Kirsten Adamzik „Sprache: Wege zum Verstehen“ wird die Textsorte im weiten Sinne als Klasse von Texten mit gemeinsamen, kommunikativ relevanten Merkmalen definiert, die gleiche Funktion (z.B. Werbeanzeigen), gleiche Themenbehandlung (Erzähltexte bzw. in der Pressekommunikation, Berichterstattungen) und gleichen Kommunikationsbereich (Publizistische Texte) haben.

Klaus Brinker definiert die Textsorte folgenderweise: „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexere sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen, kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber. Der konkrete Text erscheint immer als Exemplar einer bestimmten Textsorte. Wir können sagen, dass sowohl unsere Textproduktion als auch unsere Textrezeption im Rahmen von Textsorten erfolgt“.

Es gibt noch weitere Definitionen zum Terminus, aber von einem System der Textsorten, das streng geordnet ist, kann man nicht sprechen. Als Basiskriterium zur Differenzierung von Textsorten gilt die Textfunktion. Textsorten sind sprachlich-kommunikative Phänomene, die sowohl Einzelsprachliches als auch Universelles in sich vereinen.

Die Textsorten der Pressekommunikation sind zum größten Teil internationalisiert, also universell, aber wenn man sie mit den analogen oder ähnlichen Textsorten einer anderen Sprache konfrontiert, zeigen sich die Unterschiede in ihrer Kulturkomponente, in der sich Elemente der nationalen Kultur und Psychologie und der politischen, ideologischen und ökonomischen Verhältnisse widerspiegeln.

Das Textsortenwissen ist von der Bildung, den gesellschaftlichen und beruflichen Erfahrungen der Menschen abhängig und kann auf unterschiedliche Weise geäußert werden. Unsere Studierenden verfügen über ein bestimmtes mehr oder weniger differenziertes Textmusterwissen. Dieser Wissensbestand, den sie im Prozess der Kommunikation intuitiv erworben haben, kann im Sprachunterricht systematisch gesteuert und gelenkt werden.

Die pressesprachlichen Themen erscheinen oft in der sprachdidaktischen Literatur und stellen einen wichtigen Aspekt des Deutschunterrichts dar. Die Zeitungstexte, die im Sprachunterricht bearbeitet und analysiert werden, entsprechen den meisten Anforderungen an Lehrtexte. Sie sind aktuell, relativ authentisch und im Unterricht leicht einsetzbar. In sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht gehören die Presstexte zur Kommunikationsebene zwischen Alltags- und Fachsprache. Die Textsorten der Pressekommunikation müssen als Deutungsmuster der Welt vermittelt werden. Themen und Inhalte der Presstextmuster werden von Kommunikationsereignissen bestimmt. Wir können die Teilnehmer an einem Kommunikationsereignis als Kommunikationspartner bezeichnen, wobei der Prototyp der Pressekommunikation immer einen Produzenten/ Rezipienten, Sender/Empfänger beinhaltet. In unserem Fall sind es beim Unterricht Textsorten der Pressekommunikation, die in den deutschen Zeitungen, von den deutschen Autoren verfasst sind und von den georgischen Studierenden rezipiert werden. Unser Anliegen ist, die wesentlichen Eigenschaften von Textsorten, genauer gesagt von Textsortenmustern in ihrem Zusammenhang mit der Pressekommunikation zu thematisieren, damit die Studierenden diese Inhalte und Themen reflektieren können und damit die Sprachhandlungskompetenz bei den Studierenden entwickelt und mit der Zeit vertieft wird.

Je gebildeter der Studierende ist und je mehr er Orientierungs- und Wertesystem seiner eigenen Kultur innehat - dazu gehören auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Rezipierens der Presstexte in eigener Sprache- desto leichter kann er sich die Textsortenmuster der Presse der deutschen Sprache aneignen.

Für die Entwicklung vom Textsortenwissen werden im Sprachunterricht die Textmuster ausgewählt, die dazu beitragen können, Lesestrategien und kommunikatives Handeln der Studierenden zu aktivieren und ihre Erfahrungen mit Zielsprache und Zielkultur zu erweitern. Es handelt sich dabei zumeist um authentische Texte. Die Studierenden befassen sich also mit einem authentischen Text im Gegensatz zu einem fiktionalen, obwohl diese Texte auch einigermaßen fiktionale Merkmale enthalten können, da sie an das Publikum und somit an die Öffentlichkeit gerichtet sind (z.B. offene Briefe von Th. Mann oder von Günther Grass). Das Untersuchungsobjekt der Presstextmuster ist selbstverständlich ein Text, also ist die Arbeit im Sprachunterricht vollkommen textorientiert. Welche Texte bzw. Textsorten konkret im Sprachunterricht verwendet und in welcher Reihenfolge sie eingesetzt werden, hängt immer von der Leistungsstärke der jeweiligen Lernergruppe ab, denn „Textarbeit im Unterricht heißt vor allem Auswahl, Auswahl unter dem Gesichtspunkt der Zielgruppeninteressen, der Unterrichtsbedingungen und des sprachlichen Niveaus“ (HEINEMANN 2006: 205).

Die Studierenden, die sich im Unterricht mit den Presstextsorten beschäftigen, müssen über bestimmte Sprachkenntnisse verfügen, die für den Erwerb der spezifischen Kenntnisse über Aufbau und Struktur unterschiedlicher Textsorten erforderlich sind. Das erleichtert den Studierenden den Umgang mit Textsorten und hilft ihnen prototypische Textmuster der Pressekommunikation festzustellen und auszusondern.

Die Studierenden werden schon am Anfang ihres Spracherwerbs mit den Textsorten der Pressekommunikation vertraut. Das sind z.B. die Zeitungsanzeigen, die in fast jedem modernen Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache zu finden sind. Sprachlich sind sie nicht schwer zu bewältigen und können den Studierenden ein bisschen Vorstellung über den so genannten „Zeitungsstil“ verschaffen.

Im vorliegenden Vortrag werden zwei Textsorten der Pressesprache behandelt und analysiert, die im Sprachunterricht mit den Studierenden des 5. Semesters des Faches Germanistik eingesetzt worden sind. Es geht um Texte des Alltags, die zu dem öffentlichen Handlungsbereich gehören.

Die erste Textsorte ist das Horoskop aus einem Star-Magazin „in“.

Löwe - 23.7.-22.8.

Laune: *Bisher haben Sie geträumt, jetzt stehen Sie in den Startlöchern zum Handeln! Venus und Sonne aktivieren Ihr 9. Solarhaus und Ihre Visionen rücken jetzt in greifbare Nähe. Nehmen Sie Ihre Vorhaben genau unter die Lupe.*

Liebe: *Es hilft alles nichts: Die Liebe beschränkt sich bei Ihnen momentan auf sich selbst. Dabei meinen Sie es nicht böse. Sie sind nur abgelenkt.*

Lifestyle: *Sparen Sie sich das Partyleben und gönnen Sie sich den Luxus von Ruhe und Stille.*

Die Analyse der Textsorte zeigt folgendes:

- Die Textsorte Horoskop enthält die Voraussagen über kommende Ereignisse auf Grund von Sternkonstellationen. Der Text wird in 3 Voraussagen thematisch eingeordnet: Laune, Liebe, Lifestyle.
- Es besteht ein zeitlicher Bezug zwischen dem Erscheinungsdatum und der Geltungszeit der Vorhersage für ein bestimmtes Tierkreiszeichen.
- Spezifische Symbole (wie z.B. Abbildungen bestimmter Tiere) werden für die Tierkreiszeichen verwendet.
- Das Präsens wird zur Tempusform der Textsorte gewählt, weil es im Kontext eine überzeugende Wirkung ausüben muss.
- Typisch für die Textsorte auf syntaktischer Ebene sind relativ kurze Sätze, z.B. *sie sind nur abgelenkt; es hilft alles nichts* und auf lexikalischer Ebene sind es vor allem die Namen der Sterne (z.B. Venus, Sonne), die Namen der Tierkreiszeichen (z.B. Löwe) und temporale Adverbiale (z.B. bisher, jetzt).
- Die verwendete Anredeform ist *Sie* und die Referenz ist unbestimmt: *Nehmen Sie ... Sparen Sie... etc.*
- In der Textsorte kommen die Sprechakttypen vor, die
 - a) zu etw. auffordern: *Sparen Sie sich das Partyleben...*
 - b) etw. vorhersagen: *Venus und Sonne aktivieren Ihr 9. Solarhaus und Ihre Visionen rücken sich jetzt in greifbare Nähe;*

- c) etw. raten: *Nehmen Sie Ihre Vorhaben genau unter die Lupe.*
- In der Textsorte gibt es auch Internationalismen (z.B. solar, Vision, Lupe), Phraseologismen (z.B. Nehmen Sie Ihre Vorhaben genau unter die Lupe), Anglizismen (z.B. Lifestyle, Party).

Die zweite Textsorte ist die Kurzmeldung aus „DAAD Letter“, dem Magazin für DAAD-Alumni.

Deutsche Sprache verlangt

Der Bundestag ändert das Aufenthalts- und Asylrecht. Bis zuletzt umstritten war der so genannte Ehegatten-Nachzug. Künftig gilt: Ein ausländischer Partner erwirbt durch die Heirat mit einer in Deutschland lebenden Person nicht automatisch das Aufenthaltsrecht. Vielmehr wird ein ständiges Wohnen nur dann erlaubt, wenn der Partner mindestens 18 Jahre alt ist und Grundkenntnisse der deutschen Sprache nachweisen kann.

Der Text der Mitteilung wird in einfachen Sätzen und normaler Syntax angeboten (z.B. Der Bundestag ändert das Aufenthalts- und Asylrecht). Die Meldung ist knapp gehalten. Die Information in der Meldung ist möglichst komprimiert. Im Leitsatz wird die zentrale Tatsache mitgeteilt (z.B. Deutsche Sprache verlangt). Die lexikalische, syntaktische, semantische und funktionale Analyse des Meldungstextes kann auf vier Ebenen erfolgen:

- auf die Wortebene – Feststellung von Wortstämmen durch Weglassen von Präfixen und Endungen (z.B. Aufenthalt, erwerben etc.), Entschlüsselung von Komposita (z.B. Ehegatten-Nachzug),
- auf die Satzebene – Feststellung der Nebensätze, Beachtung besonders markierter Teile des Satzes (Fettdruck, Zahlen, Namen, Ortsangaben usw.),
- auf Textebene – Suchen und Bestimmen der Konnektoren im Text (z.B. bis zuletzt, vielmehr).

Weitere Verfahren für Textarbeit:

- das Erkennen der Schlüsselwörter,
- der Lückentext, in dem die Verben fehlen,
- der Perspektivenwechsel im Text – Wie würde ein Ausländer darüber informieren?

Interessant ist immer der sprachliche und kulturspezifische Vergleich mit den ähnlichen Textsorten in der Muttersprache oder der Vergleich der Meldungen gleichen Inhalts in verschiedenen Zeitungen.

Außer Analysen solcher Art könnte der Lehrende die Studierenden dazu anregen, dass sie gleiche oder ähnliche Texte produzieren. Die Studierenden müssen die Techniken und Strategien besitzen, die im Basisstudium erforderlich sind und die Arbeit an weitere Textsorten der Presse (z.B. Bericht, Interview, Glosse, Reportage, Kommentar, Feuilleton) ermöglichen.

Literatur:

Adamzik, Kirsten

- (2001): *Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund.* In: Fix, Ulla / Habschied, Stephan / Klein, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten.* Tübingen: Stauffenburg-Verlg.;
- (2004): *Sprache. Wege zum Verstehen.* Tübingen: Francke;

- Burger, Harald** (2000): *Textsorten in den Massenmedien*. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin/New York: de Gruyter;
- Brinker, Klaus** (2005): *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Schmidt;
- Feld-Knapp, Iona** (2005): *Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF)*. In: Adamzik, Kirsten/ Krause, Wolf-Dieter(Hrsg.): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr;
- Gwenzadze, Msia** (2001): *Textsorten als linguistisches und sprachdidaktisches Problem*. In: Jakobs, Eva-Maria/ Rothkegel, Anneli(Hrsg.): Perspektiven auf Stil. Tübingen: Niemeyer;
- Heinemann, Margot** (2006): *Kulturspezifische Textsortenmodifikationen im und für den Fremdsprachenunterricht*. In: Scherner, Maximilian/Ziegler, Arne (Hrsg.):Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr;
- Krause, Wolf-Dieter** (2000): *Text, Textsorte, Textvergleich*. In: Adamzik, Kirsten(Hrsg.): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg;
- Lüger, Heinz-Helmut** (1995): *Pressesprache*. Tübingen: Niemeyer;
- Sommerfeldt, Karl-Ernst** (1998): *Textsorten in der Regionalpresse*. Frankfurt/M: Lang;
- Thim-Mabrey, Christiane** (2005): *Stilnormen als Textsortennormen*. In: Adamzik, Kirsten/ Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr;
- Wüest, Jakob** (2005): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht für Anfänger. In: Adamzik, Kirsten/ Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr.
- „in“ – STAR-Magazin (Nr. 9/22. Februar 2007)
- „DAAD Letter – Magazin für DAAD-Alumni (Nr.2. August 2007 27.Jg.)

Begegnung mit anderer Kultur im DaF-Unterricht

Dr. Silvia Demmig (Jena, Deutschland)

Institut für Auslandsgermanistik DaF/DaZ, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Entwicklungen und Perspektiven DaF- weltweit: „Trends 2007“

Genau vor zehn Jahren erschien eine Sondernummer des Heftes Fremdsprache Deutsch unter dem Titel „Trends 2000“¹. Die Frage, die mit diesem Vortrag verbunden ist, nämlich die neuesten Entwicklungen im Fach DaF zu skizzieren, lässt sich sehr gut auf der Folie der damaligen Hoffnungen, Perspektiven und Ideen abbilden. Natürlich repräsentiert ein Heft der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch nicht das gesamte Spektrum unseres Faches, trotzdem lassen sich bereits anhand des Inhaltsverzeichnisses wichtige Themen identifizieren, die uns in ähnlicher oder in modifizierter Form heute noch beschäftigen. Andere Themen werden möglicherweise weniger wichtig sein für die Didaktik/Methodik im Fach DaF in den nächsten Jahrzehnten unseres nicht mehr ganz so neuen Jahrtausends. Wünschenswert für die Aktualität unseres Faches wäre es natürlich auch, wenn sich ganz neue Themen identifizieren ließen, die vor zehn Jahren noch gar nicht in der breiten Fachöffentlichkeit, der Zielgruppe der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch, Thema waren.

Die Inhalte des Heftes der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch, die hier als Ausgangspunkt der Diskussion dienen sollen, waren im Jahr 1997: Mehrsprachigkeit, Deutschunterricht in Osteuropa, Deutschsprachiger Fachunterricht, Europa, DACHL, Lernerorientierung und Lernerautonomie, lebenslanges Lernen, Deutsch als Fremdsprache im Medienzeitalter, Aufgaben und Ziele des Goethe-Instituts.

Diese Themen lassen sich in drei Bereiche gliedern, nämlich in Trends

1. in der Curriculumentwicklung,
2. in der Didaktik und Lehr-Lernforschung,
3. in der Landeskunde und Literatur.

Darüber hinaus werden sprachen- und kulturpolitische Fragestellungen berührt, die in diesem Vortrag gesondert aufgegriffen werden sollen. Die Querbezüge zwischen den Entwicklungen in Deutschland und der Auslandsperspektive werden in diesem Beitrag an vielen Stellen auftauchen, da sie die Denkrichtung der Fragestellung hier in Tbilissi natürlich maßgeblich beeinflussen, wie auch schon in den vorangegangenen Vorträgen der georgischen Kolleginnen deutlich geworden ist. Das Thema der linguistischen Perspektive auf das Fach DaF spielt in der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch eine untergeordnete Rolle und wird in diesem Beitrag daher unter „4. Trends im Fach DaF mit linguistischem Schwerpunkt“ gesondert behandelt. Unter „5. Querbezüge Deutschland – Auslandsgermanistik/DaF“ werden die Wechselwirkungen zwischen den Entwicklungen in Deutschland und in der Welt zusammengefasst. Unter „6. Zum Schluss“ folgen Punkte, die in der Entwicklung im Fach DaF in Deutschland in den letzten 10 Jahren eine wichtige Rolle gespielt haben, die jedoch in diesem Beitrag nicht berücksichtigt werden konnten.

¹ Fremdsprache Deutsch Sondernummer II/1997: „Trends 2000“.

1. Trends in der Curriculumentwicklung

Bereits 1997 spielte die Frage des deutschsprachigen Fachunterrichts im Fachdiskurs DaF weltweit eine Rolle, wie der Titel des Aufsatzes von Teutsch und Wagner (TEUTSCH/WAGNER 1997) zeigt. Allerdings ging es damals noch hauptsächlich um den bilingualen Unterricht in Schulen. Heute zeichnet sich immer mehr ab, dass auch an Universitäten das Deutsche als Unterrichtssprache, also die Deutsche Wissenschaftssprache (ELICH 1999) in vielen Ländern interessant wird. Im Rahmen dieser Tagung beschäftigt sich der Workshop von Dr. Elisabeth Venohr mit diesem Thema. In Deutschland wird das Thema Deutschsprachige Studiengänge und Deutsch für Nichtgermanisten in den letzten Jahren verstärkt vom DAAD und den Fachverbänden, vor allem dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) aufgegriffen und in Fachtagungen behandelt². Der Trend zeigt eindeutig, dass das Deutsche besonders für Lernende der Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften, aber auch für Juristen und Historiker, um nur die wichtigsten Beispiele zu nennen, als Wissenschaftssprache immer interessanter wird. Hier scheint also das Terrain der klassischen Germanistik sich in vielen Ländern zu verschieben hin zu einer berufs- und fachbezogenen Art der Fremdsprachenausbildung. An dieser Stelle öffnen sich auch die Universitäten einem Konzept des lebenslangen Lernens, das sich in den deutschsprachigen Ländern schon unter dem Begriff „Deutsch für den Beruf“ (FUNK 2003) etabliert hat.

Hier eröffnet sich ein weiteres Feld der Diskussion, das 1997 noch nicht im Blickfeld der Curriculumentwickler lag: Die Frage der Neugestaltung der Studiengänge in der Folge des Bologna-Prozesses. Zwar handelte es sich dabei zunächst um ein europäisches Phänomen, jedoch ist der Diskurs angeknüpft an die Vorbilder in Amerika und findet mittlerweile auch in weiten Teilen Asiens und Afrikas (sofern er dort nicht durch die Nähe zum franko- oder anglophonen Bildungssystem nicht bereits schon deutlich früher eingesetzt hat) Resonanz.

Die stärkere Berufs- und Kompetenzorientierung vor allem der Bachelorstudiengänge verlangte ein Umdenken in Richtung Verwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse. Dieser Prozess ist in Deutschland begleitet worden von einer intensiven Auseinandersetzung um die Definition von Bildungszielen, die an dieser Stelle nicht wieder gegeben werden kann. Festzuhalten ist jedoch, dass es ernste Kritik an der unter Umständen kurzfristig gedachten Arbeitsmarktorientierung der Studiengänge gab. Sollte in 10 Jahren erneut hier in Georgien oder an einem anderen Ort die Frage nach den Perspektiven und Entwicklungen DaF weltweit diskutiert werden, wird sich vielleicht bereits zeigen, wie sich die „Bachelorisierung“ auswirkt. So kritisch wie auf der einen Seite die mit dem Bologna-Prozess implizit verbundene Reform der Bildungsziele für Deutschland gesehen werden muss, für das Fach DaF weltweit eröffnen sich im Moment neue Chancen, die es zu nutzen gilt: Kooperation mit anderen Fächern, stärkere Betonung des Ausbildungsaspektes, also auch ein zusätzlicher Akzent auf der Curriculumentwicklung und Methodik-Didaktik unseres Faches.

2. Trends in der Didaktik und Lehr-Lernforschung

An den Themen, die in der Sondernummer „Trends 2000“ als aktuell und besonders herausgehoben werden, nämlich: „Lernerautonomie“, „lebenslanges Lernen“ und

² z. B. in Essen bei der Fachtagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache „Deutschsprachige Studiengänge und bilinguales Lehren und Lernen“ im September 2007.

„Deutsch als Fremdsprache im Medienzeitalter“ lässt sich besonders gut aufzeigen, welche Entwicklung sich in der Didaktik und Lehr-Lernforschung des Faches DaF in den letzten 10 Jahren vollzogen hat: An die Stelle einer Euphorie über neue Medien und Methoden, die sich in weiten Teilen der Fachwelt bis in die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts gehalten hat, ist eine kritische Reflexion und intensive Forschungsarbeit getreten, die besonders für das Thema Lernerautonomie und den komplexen Zusammenhang der unter dem Schlagwort „Neue Medien“ diskutiert wurde, heute neue Perspektiven eröffnet.

2.1. Neue Medien

Da der Diskurs um den Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht, das Blended Learning, den Einsatz von Video- und v.a.m. den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, soll hier nur festgehalten werden, dass vor 10 Jahren noch vielfach gesonderte Behandlung dieses Themenkomplexes heute nicht mehr zeitgemäß erscheint. So gibt es beispielsweise bei Tagungen und Kongressen keine Extra-Sektion über neue Medien mehr, sondern die hier angeschnittenen Grundfragestellungen werden im Zusammenhang mit allen didaktischen Zielsetzungen und Themen behandelt.

2.2. Lebenslanges Lernen

Auch das Thema „lebenslanges Lernen“ scheint in der didaktischen Diskussion soweit aufgegangen zu sein (siehe z.B. oben zu „Sprache und Beruf“) dass es keiner gesonderten programmatischen Erwähnung mehr bedarf. So zeigt sich, dass sich die Zielsetzung, das lebenslange Lernen zu fördern in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland aus einer bildungspolitischen Situation entwickelt hat, dass dieses Thema offensichtlich ein eher politisch-programmatisches war, das heute nicht mehr so dezidiert betont werden muss. Der Umkehrschluss, dass es vernachlässigt werden könne, trifft natürlich nicht zu. Im Gegenteil sollte bei jeder Curriculum- oder Lehrwerkentwicklung der Aspekt des lebenslangen Lernens mitgedacht werden.

2.3. Lernerautonomie

An der Entwicklung, die der Diskurs zur Lernerautonomie in den letzten 10 Jahren genommen hat, lassen sich besonders gut die Querbezüge Deutschland – Ausland zeigen: Nach einer Phase des wenig kritisierten „Methodenexports“ gab es eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Lernerautonomie (BARKOWSKI/FUNK 2004) in vielen Ländern der Welt. Beispielhaft, weil auch in der Lehr-Lerntradition vielleicht am deutlichsten von Deutschland unterschieden, können hier die asiatischen Länder stehen (CHAN 2000). Diese kritische Forschung zur Lernerautonomie hat in Deutschland gleichzeitig mit der Rezeption kognitionswissenschaftlicher Forschungen zu einer Kurskorrektur im Fach DaF beigetragen. Gefragt wurde nun eher, ähnlich wie in anderen Fremdsprachendidaktiken, an welchen Stellen Autonomisierung konkret wirksam für ein nach kognitionswissenschaftlichen Gesichtspunkten sinnvolles Lernen von Fremdsprachen ist.

2.4. Task based Learning und Wortschatzarbeit

Eines der Forschungsthemen, die in diesem Zusammenhang besonders intensiv behandelt wurden, ist das Task based learning (ECKERTH 2003), ein Bereich, der sich für die Verknüpfung kognitionswissenschaftlicher und Fremdsprachendidaktischer Fragestellungen besonders eignet und anbietet ist die Wortschatzarbeit (CHAN 2000). Die

Aufgabenformen, derer es bedarf, um das selbstentdeckende, induktive, die Konstruktion von Wissen fördernde Lernen zu ermöglichen, werden erst langsam entwickelt und erforscht. Hier sind viele angloamerikanische Einflüsse im Fach DaF zu verzeichnen, die in Deutschland über die Englischdidaktik auf das Fach DaF wirken. Die Aufgabenformen aus der angloamerikanischen Lehr- Lerntradition sind jedoch stark gesteuert, nicht immer kreativ und offen. Insofern ist es wichtig, einen eigenständigen Weg für DaF zu finden. Dabei ist die internationale Diskussion um Lernerautonomie und Offenheit bzw. Steuerung von Unterrichtsprozessen sehr fruchtbar und hilfreich. Vor allem die Forschung zu unterschiedlichen Lernstilen und Lerntraditionen (SHAVERDASHVILI 2000) und die internationale Curriculumforschung (ebda) haben viel dazu beigetragen, die besondere Stellung der DaF-Didaktik innerhalb der Fremdsprachendidaktiken zu entwickeln. Die Tatsache, dass DaF als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt wird, spielt in dieser Diskussion ebenso eine wichtige Rolle (HUFEBISEN/LINDEMANN 1998).

2.5. Kognition und Sprache und Gehirn

Der Themenkomplex der in diesem Absatz implizit immer wieder angeschnitten wurde, ist seit einigen Jahren unter den Stichworten „Kognition“ und „Sprache und Gehirn“ in Tagungstiteln und Sektionsthemen zu finden³. Hier ist also eindeutig eine neue Entwicklung im Fach DaF zu verzeichnen. Eine Sondernummer „Trends 2010“, die es hoffentlich nicht geben wird, da eine der Entwicklungen, die in diesem Beitrag positiv hervorgehoben wird, eben die Skepsis gegenüber Trends und Euphorien zu neuen Methoden ist, würde sicherlich Aufsätze zu diesen Themen beinhalten.

2.6. Lernberatung

Ein letztes Thema, das sich aus den neueren Entwicklungen in der Folge der Diskussion um Lernerautonomie abzeichnet und abhebt, ist die Lernberatung. Die Annahme, Lernende müssten nur genügend autonomisiert werden, sodass sie ihr Lernen umfassend selbst steuern können, erwies sich nicht nur in Lernzusammenhängen anderer als der deutschsprachigen Kulturkreise als Illusion. So hat z.B. Mehlhorn (2005) ein Konzept zur gezielten Sprachlernberatung entwickelt, mit dem das autonome und kursgebundene Deutschlernen verknüpft und begleitet werden soll.

3. Trends in der Landeskunde und Literatur

1997 stellte das DACHL-Thema noch eine Neuerung dar. Heute wird die These, dass die deutschsprachigen Länder in ihrer Gesamtheit im Landeskundeunterricht behandelt werden sollen, in jeder Modulprüfung bereits im Grundstudium vertreten. Was genau das heißt und wie dies zu bewerkstelligen sei, ist jedoch in vielerlei Hinsicht noch unklar. Die didaktische Lösung, zu der das DACHL-Konzept⁴ findet, nämlich die wichtige Rolle des selbstentdeckenden Lernens zu betonen, ist sicherlich weiterhin unbestritten und zwar aus guten Gründen: Es geht darum, dass die Lernenden sich den deutschsprachigen Ländern öffnen und annähern, interkulturelle Erfahrungen machen, lernen, sich in einer fremdsprachigen Kultur zurechtzufinden und mit ihr auseinander zu setzen. Hier hat sich allerdings genauso in den letzten Jahren eine gewisse wohltuende Skepsis ausgebreitet,

³ Themenschwerpunkt 1: Sprache und Gehirn. In Barkowski, H. / Wolff, A. (Hrsg.) (2006). Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 76, 7-101.

⁴ <http://www.dachl.net> (Stand: 30.10.2007)

darüber, wie denn dieses interkulturelle Lernen genau von statten gehen sollte, was Fremdverstehen eigentlich ist, und wie dieses als Lernziel verwirklicht werden kann. Aus meiner Sicht ist hier die Literaturdidaktik schon einen guten Schritt weiter, die Anregungen in Deutschland kommen vor allem aus der Anglistik (BREDELLA 2002; NÜNNING 2000).

Das Thema Landeskundendidaktik nach DACHL ist eines, das bei der nächsten Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Jena sicher ein ganz brisantes sein wird. Dann wird sich auch entscheiden, ob das DACHL-Konzept als Ladenhüter in die Geschichte der Didaktik eingehen wird, ob es weiter entwickelt werden kann, oder ob heute eine ganz neue Landeskundendidaktik und -konzeption notwendig ist.

Eine Entwicklung, die die Landeskundendidaktik in Deutschland zurzeit nimmt, steht wiederum im Spannungsfeld der Wechselwirkungen Ausland – Inland: Mittlerweile wird auch in Deutschland die Richtung der Cultural Studies vertreten (ALTMAYER 2004), die in vielen Ländern, in der anglophonen Fachwelt aber auch Frankreich mit dem Konzept des Faches „civilisation“, etabliert ist. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Landeskunde an den Hochschulen ist eine Grundvoraussetzung für die Emanzipation und Weiterentwicklung des Landeskundeunterrichts. Diese Forderung wurde in Frankreich bereits in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts vertreten⁵.

4. Trends im Fach DaF mit linguistischem Schwerpunkt

Das Fach DaF umfasst natürlich noch viel mehr Themenbereiche, als diejenigen, die sich in der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch finden. Da die Zielgruppe dieser Publikation im Wesentlichen fertig ausgebildete Lehrende sind, spielen linguistische und literaturwissenschaftliche Fragestellungen, die im Kernfach DaF in der Ausbildung von Lehrenden angesiedelt sind, eine geringere Rolle. Aus meiner Sicht sind die wichtigsten neuen Entwicklungen in diesem Bereich in der Corpuslinguistik (TSCHIRNER 2005, 2006) und im Fach Testen zu finden. Fragestellungen, die mit Hilfe der Corpuslinguistik bearbeitet werden können sind z.B. die, welche Wörter im DaF-Unterricht überhaupt gelernt werden sollen, oder welche „Grammatik“ zu vermitteln ist, die der geschriebenen oder die der gesprochenen Sprache⁶.

5. Querbezüge Deutschland – Auslandsgermanistik/DaF

Weitere Wechselwirkungen zwischen den Entwicklungen des Faches DaF in Deutschland und der Auslandsgermanistik bzw. dem Fach DaF im Ausland sind neben der bereits erwähnten Diskussion um Lernerautonomie und Methodenexport in der aktuellen Bildungsstandarddebatte in Deutschland zu finden: In Deutschland ergeben sich dabei auch Querbezüge zu den anderen Fremdsprachendidaktiken. Nach dem Pisa-Schock gab es eine Art „Desi-Schock“, also die deutschen Schüler können nicht nur in ihrer Muttersprache Deutsch schlecht lesen, sie kommen offenbar in großen Teilen auch in 5 Jahren Englischunterricht nicht nennenswert über das Niveau A2 hinaus (KLIEME 2006). Interessant an der darauf folgenden Diskussion um Bildungsstandards (BAUSCH et al. 2004) ist, dass nun Lösungen erwogen werden, die in vielen Ländern der Welt bereits

⁵ Zu dieser Fragestellung siehe: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2007, thematischer Teil „Landesstudien“

⁶ Dazu siehe z.B. Fiehler (erscheint 2007 in Materialien DaF) Vortrag bei der FaDaF-Jahrestagung in Berlin 2007 zur Rolle der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht

schon lange zum Standard gehören (zentrale Prüfungen, Einsatz von standardisierten Testverfahren) und die wiederum in der Hochzeit der Diskussion um die unterschiedlichen Lerntraditionen, um Lernerautonomie und Methodenexport aus der Sicht einiger deutscher Fremdsprachendidaktiker in Kritik geraten waren. Hier zeigt sich, dass Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung der Didaktik und der Bildungssysteme sich auch wieder zu Gleichzeitigkeiten entwickeln können.

Ebenso sind die Einflüsse aus der Auslandsgermanistik in der Literaturwissenschaft für das Fach DaF in Deutschland unverzichtbar, da diese Disziplin sich durch die Außenperspektive definiert und komparatistische Ansätze erfordert. Die Kollegin Dr. Tamar Tshumburidze hat in ihrem Vortrag in diesem Zusammenhang das Bild von zwei ineinander fließenden Flüssen verwendet.

6. Zum Schluss

Wichtige Themen, die in der didaktischen Diskussion in Deutschland in den letzten 10 Jahren eine Rolle gespielt haben, die in diesem Vortrag jedoch unberücksichtigt geblieben sind, weil die Bezüge zur Diskussion um DaF weltweit und im Besonderen zur Situation in Georgien nicht eindeutig zu bestimmen waren, sind: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, die Lehreraus- und Fortbildung und die Mehrsprachigkeitsdebatte. In dem Sonderheft der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch, „Trends 2000“ das in diesem Beitrag diskutiert wurde, ist ein Aufsatz zur Situation des Deutschunterrichts in Osteuropa enthalten. Auch dieses Thema konnte in dem vorliegenden Beitrag nicht ausführlich behandelt werden. Da jedoch ein zentrales Anliegen der heutigen Tagung die Situation des Deutschunterrichts, der Deutschlehrerbildung und der germanistischen Curricula in Georgien ist, verweise ich in diesem Zusammenhang auf die Beiträge der Arbeitsgruppen und auf den noch folgenden Vortrag von Prof. Dr. Ekaterine Shaverdashvili.

Literatur:

Altmayer, Claus (2004): ‚Cultural Studies‘—ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (3) <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/beitrag/Altmayer3.htm> (Stand: 30.10.2007).

Barkowski, Hans/Funk, Hermann (Hrsg.) (2004): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin.

Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen

Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen.

Chan, Wai Meng (2000): *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner*. Möglichkeiten und Grenzen. Münster et al.

Eckerth, Johannes (2003): *Fremdspracherwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.

Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *InfoDaF* 26,1, 3-24.

Funk, Hermann (2003): ‚Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht‘, in Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, 75–179.

Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (1998) (Hrsg.). *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen.

Jones, R./Tschirner, Erwin (2006). *Frequency dictionary of German: Core vocabulary for learners*. London.

- Klieme, Eckhard** (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (Stand: 30.10.2007)
- Mehlhorn, Grit** (2005). Studienbegleitung für ausländische Studierende. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München.
- Mehlhorn, Grit/Kleppin, Karin** (2006) Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* Jg. 11 Nr. 2 <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm>. (Stand: 30.10.2007)
- Nünning, Ansgar** (2000): „Intermisunderstanding“ Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, L. et al. (Hrsg.) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen. S. 84-135.
- Shaverdashvili, Ekaterine** (2000): *Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen*. In: *Deutsch als Fremdsprache*.
- Teutsch, Klaus/Wagner, Johannes** (1997). Deutsch als Unterrichtssprache im Fachunterricht. Experimentelle Einbettung von Sprachunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer II, 29-33.
- Tschirner, Erwin**
- (2004). Themenband: Wortschatz, Wortschatzerwerb, Wortschatzlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33.
 - (2005). Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb. In: Heine, A. et al. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache – Konturen und Perspektiven eines Fachs*. München, 133-149.

Prof. Dr. Ekaterine Shaverdashvili (Tbilissi Georgien)
 Staatliche Ilia Chavchavadze Universität Tbilissi
 Georgischer Deutschlehrerverband

Fremdsprachenpolitik im Wandel und die Stellung des Deutschen als Fremdsprache in Georgien

Nach dem politischen „Neubeginn“ im Jahre 2003 in Georgien wurden in fast allen Bereichen umfassende Reformen angegangen. Die Veränderungen in Staat und Gesellschaft nach der Rosenrevolution ziehen die Notwendigkeit nach sich, auch das Bildungswesen im Lande umzugestalten. Wegen der guten Zusammenarbeit zwischen Ost und West und wegen der vielen gemeinsamen Projekte mit europäischen Staaten und den USA ist der Bedarf an Kommunikation und Kooperation zwischen Staaten und Menschen mit unterschiedlichen Sprachen und unterschiedlichen Kulturen gestiegen. Auf diese Situation muss die Sprachenpolitik, und damit zusammenhängend, die Fremdsprachendidaktik reagieren.

Die Schulfächer, bzw. der Fremdsprachenunterricht haben heutzutage andere Ziele und andere Aufgaben in Georgien als vor etwa fünfzehn Jahren. Der Fremdsprachenunterricht

muss den heutigen veränderten gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden. Der georgische Lernende befindet sich in einem Land, in dem heute ein ganz neues Leben aufgebaut und neue Menschen gebraucht werden, die bereit sind, mit vielen Ländern kooperativ und kommunikativ zu arbeiten und sich konstruktiv in die internationale Kultur zu integrieren und sich in der Welt zu orientieren.

Der Fremdsprachenunterricht ist in Georgien wie auch in vielen anderen Ländern ein an bestimmte Institutionen und an politische Systeme gebundenes soziales Phänomen, das von expliziten und impliziten Normen abhängt. Während in der sowjetischen Zeit in Georgien umfassende Russischkenntnisse bei der Ausbildung grundlegend waren, sieht die Situation heute anders aus. Die Rolle der ersten Fremdsprache hat heutzutage Englisch inne.

Dass das Englische heute die unbestrittene Funktion einer Weltsprache hat, ist allen bekannt. Heute gilt Englisch als die weltweit am häufigsten gelehrt Zweite- oder Fremdsprache. Bei internationalen Kontakten ist Englisch gemeinsames Kommunikationsmedium und meist gesprochene Fremdsprache. Englisch hat in Georgien zwar keine lange Tradition (anders als z. B. Deutsch. Deutsch als Pflichtfach wird in den Schulen Georgiens seit 1801 angeboten, während Englisch erst seit den 30er Jahren des 20. Jhs als Schulfach angeboten wird), ist aber im Moment auch in Georgien „lingua franca“ und es ist zu vermuten, dass in Zukunft Englisch die 1. Position im schulischen Fächerkanon hat.

In den letzten Jahren hat der Englischunterricht in der Welt eine beachtliche Ausweitung erfahren. Bei internationalen politischen und wirtschaftlichen Beziehungen ist heute der Status des Englischen als lingua franca unumstritten: in den meisten internationalen Organisationen ist Englisch oft auch einzige offizielle Sprache und zumindest die überwiegende Verkehrssprache. Sehr oft werden die Forschungsergebnisse auf Englisch publiziert. Auch das Internet, das von Jugendlichen oft benutzt wird, ist weitgehend englischsprachig (vgl. Knaape. Handbuch).

Im Moment ist Englisch auch in Georgien die meist gelernte Fremdsprache. Seit zwei Jahren ist die Zahl der Englischlernenden in Georgien drastisch gestiegen. Im letzten Jahr hatten ca. 23 000 Schüler in den nationalen Prüfungen Englisch als Abiturfach., während Deutsch von ca. 5 200, Französisch von ca. 1 200 und sogar Russisch nur von ca. 8 500 Schülern belegt wurde.

Während vor etwa 15 Jahren in Georgien Russisch die erstrangige Fremdsprache war (Russisch galt als 2. MS), übernimmt diese Rolle heute Englisch. Russisch hatte in Georgien auf Grund der politischen Abhängigkeit, zuerst vom zaristischen und dann vom kommunistischen Russland ebenfalls eine lange Tradition und galt als die führende Sprache in Georgien. Im Moment „konkurrieren“ auf der ersten und zweiten Position Englisch und Russisch. Für Deutsch bleibt theoretisch leider nur die dritte Position.

Ungeachtet der vielen objektiven und subjektiven Umstände bleibt Deutsch in Georgien auch heutzutage eine der beliebtesten und populärsten Fremdsprachen, und dank der vielen erfolgreichen Schulen sowie einiger rein pragmatischer Gründe ist die deutsche Sprache immer noch ziemlich stark gefragt. Die meisten lernen Deutsch, um in Deutschland zu studieren. oder um in deutschsprachigen Ländern zu arbeiten. Dass die Nachfrage immer noch gross ist, zeigen auch die statistischen Angaben der letzten Jahre des Goethe-Instituts Tbilissi. Das Goethe-Institut hat immer viele Kursteilnehmer und immer mehr Leute besuchen Deutschkurse.

Zuvor habe ich erfolgreiche Schulen erwähnt, von denen ich in erster Linie Schulen mit erweitertem Deutschunterricht gemeint habe. Laut der Bildungsreform gibt es im georgischen Bildungssystem keine sog. Spezialschulen als solche mehr. Die Bildungsreform bestimmt im Unterschied zu den alten Lehrprogrammen die allgemeinen Richtlinien der Bildung und das Bildungsminimum ausschließlich für alle Schulen des Landes, gibt aber zugleich den Schulen wesentlich mehr Freiheit zur vielfältigen Modulation der Lehrpläne. Die früheren Spezialschulen, wie die Schulen mit erweitertem FS-Unterricht, bzw. mit Deutschunterricht haben durchaus die Möglichkeit zur Profilbildung und zur Erweiterung und Verstärkung des Sprachunterrichts über die nationalen Lehrpläne hinaus, je nach den von der Schule selbst bestimmten Prioritäten. Jede Schule bekommt demnach den Freiraum, die allgemeinen nationalen Lehrpläne auf besondere Weise zu differenzieren und zu modellieren. Glücklicherweise gibt es im Moment ziemlich viele Schulen, die Deutsch vertieft anbieten und die hoffentlich in Zukunft ihre Arbeit durchsetzen und Deutsch unterstützen werden.

Die **Umgestaltung des Bildungssystems** (die finanziell von der Weltbank unterstützt wird), entsprechend den allgemeinmenschlichen Kultur- und Bildungswerten und den georgischen historisch-kulturellen Traditionen, erfordert

- ◆ die Erarbeitung sowohl der neuen Lehrpläne und Lehrwerke, als auch
- ◆ die Veränderungen in der Lehreraus- und -fortbildung und
- ◆ Vorbereitung und Durchführung der nationalen Prüfungen.

Die Reform hat mit **Nationalen Prüfungen** angefangen. Die Nationalen Prüfungen laufen seit 2005 ab und werden meines Erachtens ziemlich erfolgreich durchgeführt. Von Abiturienten wird B1+ Niveau verlangt und im Moment nur Leseverstehen und teilweise Schreiben abgefragt.

Die **Nationalen Lehrpläne** basieren einerseits auf Grundlagen des europäischen Referenzrahmens, und andererseits auf den nationalen Lehr- und Lerntraditionen. Der Fremdsprachenunterricht muss den heutigen veränderten gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden und soll vielmehr der Entwicklung der Persönlichkeit dienen, indem er die kognitiven, sprachlichen und sozial-affektiven Fähigkeiten der Schüler fördert. Das Ziel des FSUs besteht in erster Linie darin, die Lernenden in der Zielsprache kompetent zu machen.

Nach dem Schulabschluss der allgemeinbildenden Schulen in Georgien sollen die georgischen Schüler das Niveau B1+ erreicht haben und zwar sowohl in der ersten als auch in der zweiten Fremdsprache. In der Tabelle 1 werden nach Klassen die Referenzrahmen dargestellt

Tabelle 1

	Klasse	Niveau des europäischen Referenzrahmens (Rezeption – Hörverstehen, Lesen)	Niveau des europäischen Referenzrahmens (Produzieren – Sprechen, Schreiben)
Fremdsprache 1	III-IV	A1	A1
	V-VIII	A2	A2
	IX-XII	B1+	B1
Fremdsprache 2	VII	A1+	A1
	VIII	A2+	A2
	IX-XII	B1+	B1
Fremdsprache 3	X	A1+	A1+
	XI	A2	A2
	XII	A2+	A2

Aufgrund der Ziele und der Prinzipien der Sprachpolitik des Europarates werden zwei Modelle vorgeschlagen: 1. Modell (Tabelle 3): Erlernen von nur 2 Fremdsprachen auf gleichen Niveaus (B 1.1+) und das 2. Modell (Tabelle 4): Einsatz noch einer dritten Fremdsprache (Niveau hier verschieden).

Tabelle 2

	3. Klasse (8)	4. Klasse (9)	5. Klasse (10)	6. Klasse (11)	7. Klasse (12)	8. Klasse (13)	9. Klasse (14)	10. Klasse (15)	11. Klasse (16)	12. Klasse (17)
1. FS	4 A1.1	4 A1.2	4 A2.1	4 A2.2	3 A2.3	3 B 1.1	3 B1.1+	2/3 -	2/3 -	2/3 -
2. FS	-	-	-	-	4 A1.1	4 A1.2	4 A2.1	3/2 A2.2	3/2 A 2.3	3/2 B 1.1

Tabelle 3

	3. Klasse (8)	4. Klasse (9)	5. Klasse (10)	6. Klasse (11)	7. Klasse (12)	8. Klasse (13)	9. Klasse (14)	10. Klasse (15)	11. Klasse (16)	12. Klasse (17)
1. FS	4 A1.1	4 A1.2	4 A2.1	4 A2.2	3 A2.3	3 B 1.1	3 B1.1+	-	-	-
2. FS	-	-	-	-	4 A1.1	4 A1.2	4 A2.1	3/2 A2.2	3/2 A 2.3	3/2 B 1.1
3. FS	-	-	-	-	-	-	-	2/3 A 1/A1+	2/3 A 2.1/A2	2/3 A 2.2/A2 +

Welches Modell und welche Fremdsprachen als 1. oder 2. in etwa drei-vier Jahren von georgischen Schülern bevorzugt werden, ist schon zu vermuten. Darüber habe ich oben schon gesprochen.

Die erste Fassung der Lehrpläne, die im April 2005 veröffentlicht wurde, wurde ab September 2006 in 100 sogenannten „Pilotschulen“ zuerst in den 1., 7. und 10. Klassen für alle Fächer erprobt. Die Erprobung der Lehrpläne und Lehrwerke laufen auch dieses Jahr in den 2., 8. und 11. Klassen. Die Lehrpläne sind bereits erstellt, werden allerdings weiter überarbeitet.

Eine wichtige Rolle spielen neben den Lehrplänen die Lehrwerke, die den Unterricht unterstützen und die Aufgabe des Vermittlers zwischen zwei Sprachen und mehreren Kulturen übernehmen können. Da die Lehrwerke in den meisten Fällen für georgische Lernende die einzigen Vermittler der deutschen Sprache und Kultur sind, sollten die darin enthaltenen Texte und Informationen möglichst authentisch sein, damit die georgischen Lernenden die Realität der deutschsprachigen Länder kennen lernen können. Die alten Lehrbücher werden in den georgischen Schulen nicht mehr eingesetzt, weil sie sowohl für Schüler als auch für Lehrer nicht motivierend sind, den heutigen Anforderungen nicht entsprechen und im Rahmen der Bildungsreform dringend ausgetauscht werden müssen.

In der Konferenz wird viel über neue Lehrbücher und Lehrwerke gesprochen, deswegen widme ich dieser Frage nicht viel Zeit. Ich möchte hier nur erwähnen, dass im letzten Jahr

sowohl regionale als auch regionalisierte Lehrwerke im Rahmen der Bildungsreform erschienen sind und die reformierten Klassen (1., 2. 3. in 2006 und 2., 8. 11 in 2007) schon mit neuen Lehrmaterialien arbeiten.

Ich komme zum nächsten Punkt: **Lehreraus- und Fortbildung**. Ich sage nichts Neues, wenn ich feststelle, dass bei der Neuorientierung und Umstrukturierung des FS-Unterrichts die Lehrer eine Schlüsselfunktion einnehmen. Sowohl die Lehrerausbildung als auch die Lehrerfortbildung müssen wegen der veränderten Fremdsprachenpolitik neu orientiert und neu bestimmt werden, insbesondere, wenn die meisten georgischen Lehrer mit ihrer langen Arbeitserfahrung aus der sowjetischen Ideologie kommen und nur den 'traditionellen Deutschunterricht' kennen. Der moderne Deutschunterricht erfordert von georgischen Deutschlehrern ein neues Wissen sowie die Anleitung für eine neue Unterrichtspraxis. Sie brauchen heute häufig qualifizierte Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Der Deutschunterricht wurde meist sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich in Georgien von philologisch ausgebildeten Lehrkräften erteilt. Der berufsorientierte Charakter der Curricula, nach den sie ausgebildet wurden, war durch einen geringeren Anteil der berufsbezogenen Fächer begrenzt. Die Studierenden wurden mit den fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Fächern wie Methodik-Didaktik des Deutschunterrichts erst in den letzten Semestern des Studiums konfrontiert. Bis vor kurzem wurden in Georgien die zukünftigen Germanisten, Dolmetscher und Lehrer nach fast identischen Lehrprogrammen in sechs staatlichen und in sehr vielen privaten Universitäten ausgebildet, an denen eine didaktische Ausbildung entweder mit einer sehr knappen Stundenzahl oder nur als 'Nebenfach' angeboten wurde. Jeder Absolvent der Germanistikabteilung oder der deutschen Philologie konnte vom Lehrer bis zum forschenden Theoretiker oder exzellenten Dolmetscher arbeiten.

Gut Deutsch zu können bedeutete in einer Militärkonferenz die Rede eines Offiziers, oder in einem Kinohaus einen Zeichentrickfilm übersetzen zu können. Gut Deutsch zu können, konnte auch bedeuten, an einer erstrangigen Universität als Deutschlehrer zu arbeiten oder Robert Musil ins Georgische zu übertragen... Das Arbeitsfeld des ausgebildeten Germanisten oder Philologen war also sehr breit und vielseitig. Für alle Berufe gab es gleiche Lehrprogramme. Da aber solch ein kleines Land wie Georgien nicht so viele Dolmetscher oder Wissenschaftler brauchte, gingen die meisten Absolventen nach dem Universitätsabschluss in Schulen und arbeiteten als Lehrer. Natürlich ging es im Unterricht grundsätzlich darum, Grammatikregeln wortwörtlich zu lernen und dann Sätze zu bilden oder Gedichte laut zu lesen und sie dann zu Hause zu pauken etc. Viele Lehrer haben auch heute keine Ahnung davon, was man z.B. mit einem schönen Text im Unterricht machen kann und verlangen von armen Schülern die Texte nur ins Georgische zu übersetzen oder sie zu pauken und am nächsten Tag sie im Unterricht wiederzugeben....

Bis in den letzten Jahren gab es in Georgien leider keine ernsthafte Debatte über ein akademisches Fach DaF und dementsprechend oft keine Unterscheidung zwischen der Deutschlehrer- und der Germanistenausbildung. Im Jahre 2006 hat das Bildungsministerium im Rahmen der Bildungsreform das Lehreraus- und Fortbildungskonzept veröffentlicht, laut dem ab 2009 nur diejenigen Uniabsolventen in Schulen arbeiten dürfen, die als Lehrer ausgebildet werden. Das Bildungsministerium ist verständlicherweise an einer Ausgleicheung und stärkeren inhaltlichen Einflussnahmen auf die Lehrerausbildung interessiert.

Die grundlegende Reform der Lehrerausbildung ist an einigen Universtäten, u.a. an der Ilia Tchachawadse-Universität (an der ich tätig bin) schon in Bewegung geraten. In den neuen Curricula steht der Aspekt der Berufsorientiertheit jetzt im Vordergrund. Das neue Curriculum strebt eine wissenschaftlich fundierte berufsbezogene Ausbildung für Deutschlehrer an und bemüht sich um eine stärkere Verzahnung von Unterricht und Ausbildung.

Was die Lehrerfortbildung angeht, so wurden die **Fortbildungsseminare** in Georgien hauptsächlich von zwei staatlichen Lehrerfortbildungsinstituten, einigen NGOs und selbst vom Bildungsministerium und nicht zuletzt von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem DAAD und dem Goethe-Institut durchgeführt. Es muss betont werden, dass oft die Fort- und Weiterbildung der Deutschlehrer vor allem dank der grosszügigen Hilfe seitens Deutschland und Österreich bewältigt wurde. Es wurden z.B. Fortbildungskurse vom Goethe-Institut, vom DAAD und von der Zentralstelle für Auslandsschulwesen für georgische Lehrkräfte durchgeführt und viele andere positive Akzente für Lehrerfortbildung gesetzt.

Leider kann man nicht erwarten, dass sich die Lage des Deutschunterrichts schnell positiv verändert und wieder die gleiche Stellung wie früher einnimmt. Dennoch können wir hoffen, dass das Deutsche bzw. der Deutschunterricht in Zukunft wieder eine starke Position im schulischen Fächerkanon hat und vielleicht mit dem Englischen wieder annähernd gleichzieht.

Literatur:

1. **Shaverdashvili, Ekaterine** (2000): *Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien. Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen.* Münster;
2. *Nationale Lehrpläne für Übergangsperiode.* Georgien. 2. Fassung. 05.2006
3. *Axali ganatleba.* Alle Ausgaben von 2004-2006. Georgein
4. Webseiten:
www.kmk-fremdsprachenzertifikat.lernnetz.de
www.mes.gov.ge
www.daad.de

Kulturkontraste als treibendes Element bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Im Zeitalter der Globalisierung der Welt stehen die Fremdsprachendidaktiker vor der Aufgabe Konzepte zu entwickeln, die den Herausforderungen der heutigen Realität in der Welt gerecht werden können. Im Prozeß des Fremdsprachenlernens sollte den Lernern eine über das Sprachliche hinausgehende Kompetenz zur Gestaltung interkultureller Kommunikation vermittelt werden. Diese Aufgabe stellt sich in der Fremdsprachendidaktik der interkulturelle Ansatz, dessen Endziel es ist, den Lernern interkulturelle Kompetenz zu verschaffen, d. h. einen ganzen Komplex von Fähigkeiten

- **in einer fremdkulturellen Situation situationsadäquat, kultursensibel, unabhängig und wirkungsvoll zu handeln und dadurch**
- **den Arbeits- und Privatalltag mit Partnern aus anderen Kulturen erfolgreich bewältigen zu können.**

Anders gesagt, beim Fremdsprachenlernen macht der Lerner einen Entwicklungsprozeß durch, der zum Verständnis und Kooperationsfähigkeit zwischen den Vertretern verschiedener Kulturen führt.

In diesem Prozeß spielen Kulturkontraste, d. h. Elemente des Fremden, die Rolle eines Motors, denn das Sprachenlernen erfolgt in engster Verbindung mit dem Kulturlernen (Kultur im weiten Sinne dieses Wortes: "hohe Kultur" + "Alltagskultur"). Die Lerner begegnen einer fremdsprachigen Lebenswirklichkeit und machen sich mit anderen Lebensformen, kulturellen Verhaltensmustern und Werturteilen bekannt. Am Anfang des Lernprozesses fehlt ihnen allerdings die Fähigkeit die Andersartigkeit des Zielsprachenlandes zu verstehen. Diese Fähigkeit kann und soll allmählich entwickelt werden. So schreibt J. House: "Interkulturelles Lernen setzt für mich einen bewußten Kontrast der Muttersprache und muttersprachlichen Kultur mit der Fremdsprache und fremdsprachlicher Kultur voraus. Man kann eine fremde Kultur (und Sprache) nur dann verstehen, wenn diese Kultur in Relation zur eigenen gesetzt wird. Dieses In-Beziehung-Setzen zwingt zu einer Zusammenschau und Reflexion des Eigenen und des Fremden und fördert die Erkenntnis der Relativität kulturell bedingter Phänomene..." (HOUSE 1994: 85).

Wierlacher nennt "... das Fremde... Ferment der Kulturentwicklung." (WIERLACHER 1994:37-56).

Was passiert nun im Prozeß der Herausbildung der interkulturellen Kompetenz?

- **Das Fremde wird erkannt und verstanden/toleriert**
 - **Das Eigene wird bewußt gemacht und relativiert**
 - **Kulturelle Unterschiede werden als Aspekte**
1. **der Wahrnehmung und Interpretation ("Kulturelle Brille") und**
 2. **des Fühlens, Denkens und Verhaltens ("Kulturelle Prägung") des Individuums gesehen.**
- **Klischees und Vorurteile werden aufgedeckt und abgebaut** (Roth 1996:256)

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf drei Bereiche:

1. **Sprachenlernen unter Bewußtmachung der kulturellen Dimension von Sprache.**
2. **Erwerb landeskundlichen Wissens**
3. **Schaffung eines kulturellen Bewußtseins (cultural awareness).**

Sprache als Kommunikationsmittel kann nicht ohne Bezug zu der Gesellschaft, in der die Sprecher dieser Sprache leben, vermittelt werden. Bei der Vermittlung einer Sprache muss die Verbindung zwischen Sprache und ihrem jeweiligen soziokulturellen Kontext hergestellt werden. Dabei müssen soziokulturelle Kontexte von Formen der Muttersprache und der Fremdsprache bewußt gemacht werden.

Durch die Bekanntschaft und Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur entwickelt der Schüler eine andere Sicht auf das eigene Leben sowie auf die eigene Person und eigene Kultur. Er sieht sich mit anderen Augen, Begriffe und Werte, die für ihn bisher als etwas Selbstverständliches galten, werden in Frage gestellt und relativiert. Bei diesem Punkt geht der Prozeß des Fremdsprachenlernens weit über die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts hinaus und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz erfolgt in drei Phasen (GROSCH/LEENEN 1998:40):

1. **Öffnung des Bewußtseins für das eigene kulturelle Orientierungssystem (self-awareness)**
2. **Öffnung des Bewußtseins für kulturspezifische Prägung des Handelns fremdkultureller Partner (cultural awareness)**
3. **Öffnung des Bewußtseins für die Bedeutung kultureller Einflußfaktoren in der kommunikativen Interaktion (cross-cultural awareness)**

Bei der Herausbildung der interkulturellen Kompetenz wird als Lernziel Erwerb von Einstellungen und Haltungen befolgt, wie:

1. **Toleranz**
2. **Offenheit**
3. **Kritikfähigkeit**
4. **Kommunikationsbereitschaft**
5. **Reflexion und Veränderung des eigenen Bewußtseins**

Interkulturelle Themenfindung im DaF-Unterricht

Wie oben bereits erwähnt wurde, sollten Lerner mit den Kulturkontrasten erst allmählich und nach einem methodisch gut bedachten Konzept konfrontiert werden. Eine unvorbereitete Begegnung mit dem Fremden kann zu Abwehrreaktionen und zum Kulturschock führen und dadurch den Lernprozeß blockieren. Besonders behutsam sollte man mit solchen Bereichen umgehen, wie

- **tabuisierte Themen (Alkohol, Sexualität, Religion etc.)**
- **Übungsformen und Aufgabestellungen, die den Lerntraditionen und Verhaltensweisen der betreffenden Lerner widersprechen (z.B.: Auffordern zum Diskutieren, zur Äußerung der eigenen Meinung, zum Kritiküben etc.)**
- **Aufkommen einer unreflektierten Bewunderung der fremden Welt durch neue Lehrwerke bzw. angebotene Materialien**
- **Entstehung neuer Klischees und Stereotypen**

Das Ziel, das das didaktische Konzept interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts befolgt, ist den Lerner durch das Aufdecken von Kulturkontraste zum Vergleich der

eigenen Welt mit der Welt des Zielsprachenlandes anzuregen. Durch den Vergleich des Eigenen mit dem Fremden sollte der Lerner zum Nachdenken über dieses Fremde geführt und dadurch dafür motiviert werden. Nach Erkenntnissen der Lernpsychologie kann das Fremde nur dann erkannt und das neue Wissen nur dann erworben werden, wenn diese neue Information "auf bereits vorhandene und eigenkulturell geprägte Wissens- und Erfahrungsstrukturen bezogen und in diese eingebettet werden können" (NEUNER 1996) G. Neuner schlägt als "Brücke für interkulturelle Themenplanung" des DaF-Unterrichts "universelle Lebenserfahrungen" vor.

"Bei diesen Themen sind Grundstrukturen von Erfahrungen in allen Kulturen vorhanden. Diese Grundstrukturen bilden die Grundlage des interkulturellen Vergleichs. Der Lerner jeglicher Kultur hat Zugang zum Thema, zugleich kann er aber auch erkennen, dass zwischen seiner eigenen Lebenserfahrung und der der Bezugsgruppe des Zielsprachenlandes Unterschiede bestehen, d.h. einerseits spielen diese Themen die Rolle einer Brücke zwischen zwei Kulturen, andererseits zeigen sie so viele unverständliche Einzelphänomene, die eine "Spannung partiellen Nichtverstehens" aufkommen und dadurch Motivation zur Erkundung der fremden Welt entstehen lassen" (NEUNER 1996)¹

Methoden der Entwicklung interkultureller Kompetenz

Hier möchte ich Ihnen das **Modell interkulturellen Trainings** von Flechsig/Kiel vorstellen:

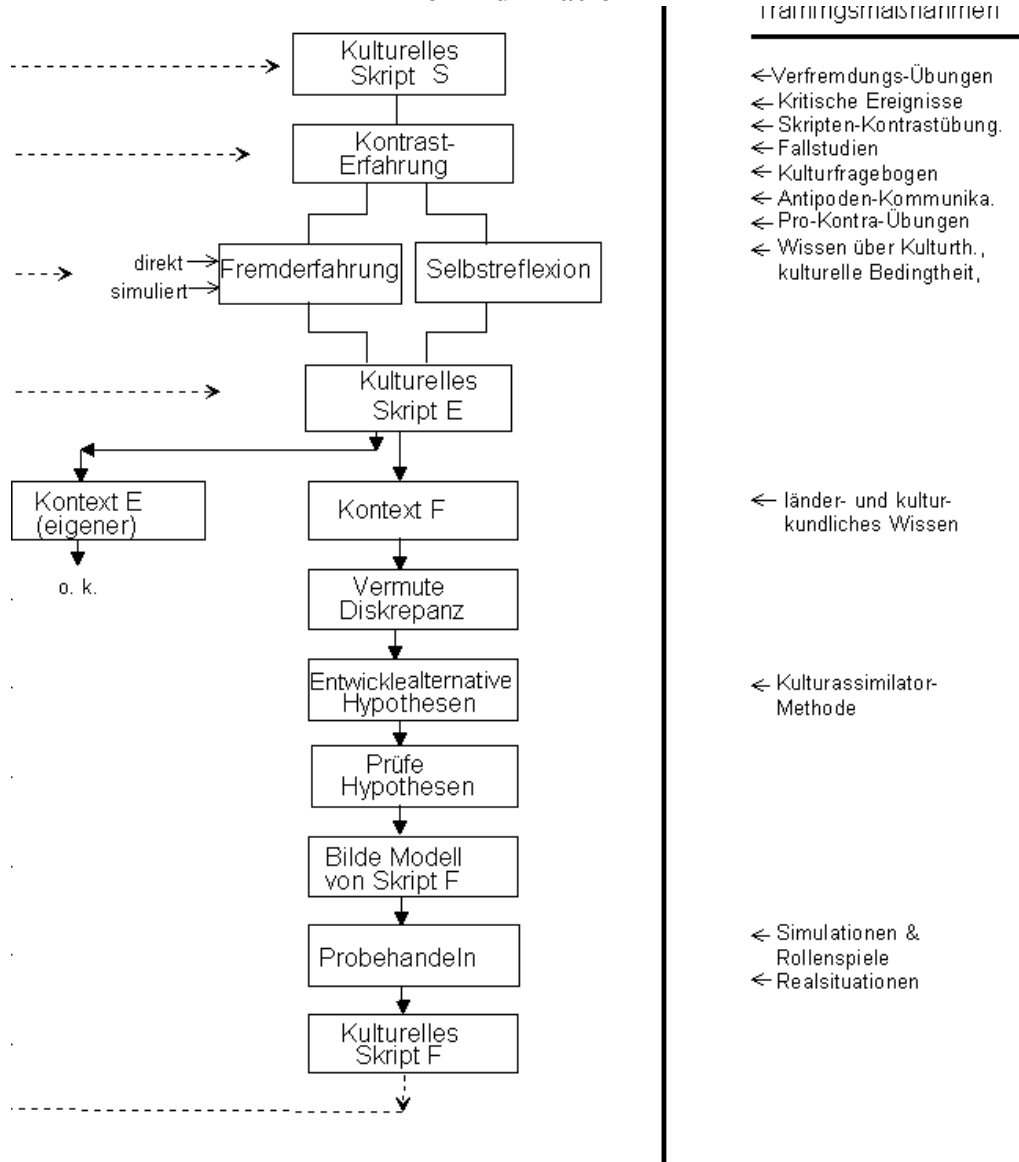
In diesem Schaubild sehen Sie ein hypothesenüberprüfendes Modell der Entwicklung kulturellen Wissens.

- Kulturelles Skript S (S=selbstverständlich)=das unreflektiert für Selbstverständlich Geltende für diese oder jene Kultur.
- Es kommt zu einer Kontrasterfahrung, wenn dieses selbstverständlich Geltende nicht so funktioniert, wie man es auf der Grund des kulturellen Skripts S erwartet hat.
- Die Kontrasterfahrung führt zur Differenzierung vom Fremden und Eigenen. Das Eigene schien bisher allgemein gültig.
- Die Fremderfahrung wird in einer Selbstreflexion bearbeitet. Man stellt sich die Frage: Wie sieht eigentlich mein eigenes kulturelles Skript für diese Situation, für diese Wahrnehmung oder diese Handlung aus? Erst nach einer solchen Reflexion existiert ein bewußtes eigenes "Kulturelles Skript E (E=Eigen).
- Bei der Begegnung mit einem fremden Kontext sollten Unterschiede mit dieser Kultur vermutet werden. Man vermutet Diskrepanzen.
- Danach werden alternative Hypothesen entwickelt.
- Diese Hypothesen werden überprüft.
- Ein Modell des fremden Skriptes wird entwickelt.
- Anschließend wird in der Praxis oder einer Simulation "probegehandelt".
- Zum Schluß wird das kulturelle Skript F (F=fremd) gespeichert.

Trainingsmaßnahmen für den Bereich vom "kulturellen Skript S" bis hin zur "Selbstreflexion": Kritische Ereignisse und Fallstudien.

¹ Siehe: Generative Themen bei Paolo Frere

Das Modell interkulturellen Trainings von Flechsig und Kiel als Modell der Kompetenzentwicklung für die interkulturelle Kommunikation



Kritische Ereignisse entstehen, wenn etwas nicht so funktioniert, wie es erwartet wurde. Bei solchen Situationen werden Kulturkontraste bewußt. Kritische Situationen können im Klassengespräch oder als Aufgabe in Einzel- und Gruppenarbeit bearbeitet werden.

Für den Bereich der Entwicklung eines fremden kulturellen Skriptes stellen wir Ihnen die Kulturassimilatormethode vor:

Ein Kulturassimilator ist ein Text, in dem einem Vertreter einer Kultur typische Situationen von einer anderen Kultur vorgestellt werden, die für einen Kulturunkundigen schwer zu verstehen sind.

Diesen Situationen werden Interpretationen mitgegeben, von denen eine der Zielkultur adäquat ist. Der Lerner wählt eine von den Situationen aus und überprüft ihre Richtigkeit mit Hilfe eines Lösungsblattes, in dem die ihm fehlenden Zusatzinformationen über kulturelle Muster dieser Kultur vorgegeben sind.

Zum Schluß möchte ich Ihnen eine exemplarische Aufarbeitung eines Textes nach dem "Modell interkulturellen Trainings" anbieten.

Ein deutsches Nein heißt Nein

Im vorigen Winter bin ich nach Deutschland gefahren, um meine deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern und die Deutschen kennenzulernen. Ich versuchte, mit den deutschen Kontakt aufzunehmen. Deshalb habe ich wiederholt Deutsche eingeladen. Und jeder, den ich eingeladen hatte, aß gerne ägyptisches Essen.

Doch einmal, als ich einen Taxifahrer und seine Frau zu mir eingeladen hatte, geschah etwas Seltsames. Ich hatte mich einen halben Tag auf diese Einladung vorbereitet. Als sie um 18 Uhr kamen, war der Tisch schon gedeckt. Ich sagte: "Warum gucken Sie so? Das ist nicht zum Gucken, sondern zum Essen."

Die Frau und ich setzten uns zum Essen hin, aber der Mann wollte nicht und sagte: "Nein, danke". Ich sagte: "Aber kommen Sie zum Essen, es wird Ihnen gut schmecken." - "Nein", wiederholte er. Dann habe ich noch einmal gebeten: "Aber probieren Sie mal!" Da sagte er ärgerlich: "Ich kann nichts essen". - "Das geht doch nicht!" sagte ich, "Sie müssen etwas essen." Da erwiderte er: "Was sind Sie für ein Mensch!" Ich dachte: Was hast du getan, dass er so ärgerlich ist? Während des Essens fragte ich die Frau, die mich anstarrte, als sei ich verrückt: "Warum will er nichts essen?" - "Ehrlich, wenn er könnte, dann hätte er gern gegessen. Wir hatten keine Ahnung, dass Sie uns zum Essen einladen würden." - "Ach, Entschuldigung", sagte ich, "Bei uns in Ägypten ist bei einer Einladung das Essen eine ganz selbstverständliche Sache. Der Gast sagt zwar aus Höflichkeit "Nein, danke", aber damit ist nicht gemeint, dass er wirklich nicht essen will. Man soll den Gast mehrmals zum Essen auffordern, und der Gast wird immer etwas nehmen, auch dann, wenn er keinen Hunger hat, damit die anderen nicht böse auf ihn werden."

So habe ich erfahren, dass "Nein" auf Deutsch ehrlich "Nein" heißt.

(Fatma Mohamed Ismail, Mebus u.a.(1989), 149)

Methodisches Vorgehen

Der Text "Ein deutsches Nein heißt Nein" wird auf Folie gezogen und Schritt für Schritt aufgedeckt.

A. Zu Entwicklung des eigenkulturellen Skriptes : Kritische Ereignisse nach dem Modell interkulturellen Trainings

1. Z. 1-5 aufdecken. Frage: Was glauben Sie, was passiert, wenn die Gäste kommen? Beschreiben Sie bitte kurz die Situation.
Die Lerner äußern ihre Vermutungen (z.B. Die Gäste werden mit ägyptischem Essen bewirtet etc.) - (Kulturelles Skript S wird aktiviert.)
2. Z. 6 aufdecken. Vermutungen werden überprüft
3. Z. 7-21 aufdecken. Frage: Was ist für Sie in dieser Situation unerwartet? (eine erwartete Handlung tritt nicht ein) (Fremderfahrung → Differenzierung vom Fremden/Eigenen)

4. Selbstreflexion. Sozialform: Gruppengespräch/Klassengespräch. Frage: Wie ist es in meiner/unserer Kultur? Wie benimmt man sich in der vorgegebenen Situation? Wie kann das Benehmen des Gastes wahrgenommen werden? (So entsteht kulturelles Skript E)

B. Zu Entwicklung des fremdkulturellen Skriptes: Kulturassimilatormethode nach dem Modell interkulturellen Trainings

1. Frage: Was glauben Sie, wie ist es bei den Deutschen? Gelten für sie gleiche Verhaltensmuster? (Kontext F wird bewußt gemacht)

Anhand der geschilderten Situation kann man eine Diskrepanz zwischen den beiden Kulturen vermuten).

Arbeitsblatt: Alternative Hypothesen

2. Aufgabe: Sie bekommen einige Interpretationsvorgaben zum Verhalten des Gastes/der Gastgeberin. Wählen Sie jeweils eine Hypothese aus, die Sie für diese Situation zutreffend finden:

N	<i>Der Gast</i>	?		<i>Die Gastgeberin</i>	?
1	Der Mann ist unhöflich.		1	Die Gastgeberin ist eine schlechte Köchin.	
2	Der Mann mag das ägyptische Essen nicht.		2	Für die Gastgeberin ist es selbstverständlich, die eingeladenen Gäste mit Essen zu bewirten.	
3	Der Mann geniert sich vor der unbekanntem Person zu essen.		3	Die Gastgeberin hat zu wenig gekocht.	
4	Die Gastgeberin hat ihn nicht oft genug aufgefordert.		4	Das Verhalten des Gastes ist für die Gastgeberin ganz normal.	
5	Der Mann hat nicht damit gerechnet, dass er zum Essen eingeladen wurde und hatte sich vorher satt gegessen.		5	Die Gastgeberin hat damit gerechnet, dass die Gäste vorher gegessen haben.	

(Die Lerner wählen ihre Varianten aus und entwickeln dadurch alternative Hypothesen.)

3. Aufgabe: Überprüfen Sie Ihre Hypothesen. Lesen Sie dazu die

Zusatzinformationen über die Verhaltensmuster in beiden Kulturbereichen.

4. Z. 22-36 aufdecken. Aufgabe: Vergleichen Sie diese Informationen mit dem Text.

(Die Lerner vergleichen ihre Hypothesen zuerst mit den Zusatzinformationen im Arbeitsblatt und anschließend mit dem Text. Dadurch werden die alternativen Hypothesen überprüft.)

Lösungsblatt mit Zusatzinformationen über kulturelle Muster

A. Wie ist es in Deutschland?

- Eine Einladung bedeutet nicht unbedingt, dass man zum Essen eingeladen wird. es kann auch verstanden werden als eine einladung zu einem Glas Wein/Bier oder einfach zu einem Gespräch/einer Unterhaltung.
- In Deutschland ist es nicht üblich den Gast mehrmals zum Essen aufzufordern.
- Wenn der Gast etwas nicht essen/trinken möchte, dann sagt er einfach "nein" und man bietet es ihm nicht mehr an.
- Die Ablehnung, wenn sie höflich und begründet geschieht, ist durchaus akzeptabel.

B. Erstellen Sie eine analoge Liste mit Informationen über kulturelle Muster in

5. Diskutieren Sie zuerst in Gruppen:

- Was hat zu dieser Konfliktsituation geführt?
- Wo liegen diese Unterschiede zwischen den beiden Kulturen in dieser konkreten Situation?

Die Ergebnisse werden anschließend im Plenum diskutiert/Klassengespräch. (Kulturelles Skript F wird gebildet).

6. Die Lerner bekommen in Kleingruppen Rollenkarten.

Aufgabe: Spielen Sie eine Szene in verteilten Rollen zuerst in GA durch:

- Georgische/r Gastgeber/in
- Deutscher Gast
- Ägyptischer Gast

Ein oder zwei gelungene Beispiele können im Plenum, präsentiert werden.

(Das Modell des kulturellen Skripts F wird in Simulation probegehandelt.)

7. Frage: Was war für Sie neu? Was haben Sie über Einladungssituationen in Deutschland erfahren?

Bemerkung: Es ist sehr wichtig dass man mit Verallgemeinerungen sehr vorsichtig umgehen sollte, damit keine neuen Klischees bzw. keine Wertungen (gut/schlecht) aufkommen, sondern eher differenzieren, damit sich die Lerner den heterogenen Charakter innerhalb der Kulturen bewußt werden. Dadurch werden sie für das Fremde sensibilisieren und bei der Entwicklung ihrer Fähigkeit gefördert, dieses Fremde zu tolerieren.

(Kulturelles Skript F wird gespeichert).

Literatur:

Buttjes, Dieter (1991): *Interkulturelles Lernen im Englischunterricht*. In: Fremdsprachenunterricht, 1;

Flechsich, Karl-Heinz (1998): *Methoden interkulturellen Trainings*. In: Internes Arbeitspapier. Institut für interkulturelle Didaktik, N1;

Grosch, Harald&Leenen, Wolf Rainer (1998): *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: Bildungszentrale für politische Bildung, Bonn;

Hansen, Margarete&Zuber, Barbara (2000): *Zwischen den Kulturen*. München:Langenscheidt;

House, Juliane (1994): *Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen*. In: Bausch, K.-R., Christ, H./Krumm, H.-J. (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen;

Kiel, Ewald (1997): *Die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz aus der Sicht der interkulturellen Didaktik*. In: Internes Arbeitspapier. Institut für interkulturelle Didaktik, N2;

Neuner, Gerhard (1996): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* In: FSE 4, München: Langenscheidt;

Roth, Juliana (1996): *Interkulturelle Kommunikation als universitäres Lehrfach*. In: Roth, K.(HG): *Mit der Differenz leben*. Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation. Münster;

Wierlacher, Alois (1994): *Zu Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik* (1984-1994). In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 37-56).

Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht in Georgien anhand von Talkshows aus dem deutschen Fernsehen

Die Entwicklung der Medien ist in jedem Land eng mit seiner nationalen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Geschichte verbunden. Das Fernsehen ist heute aus unserem täglichen Leben nicht mehr wegzudenken, durch die fortschreitende Technisierung im 21. Jahrhundert verlagert sich jedoch dieses „alte Medium“ hin zu dem so genannten „neuen Medium“. Kabel- und Satellitenfernsehen sprengen im guten Sinne „die Staatsgrenzen“, wenn man so sagen darf, und ermöglichen dem einfachen Bürger und in diesem Fall dem Fremdsprachenlerner direkten Kontakt mit der zielsprachigen Kultur. Man muss nicht mehr ins Flugzeug einsteigen und nach Deutschland fliegen, um „echtes, authentisches Deutsch“ von „Deutschen“ zu hören. Dabei fällt mir ein, wie lange es bei den früheren AbsolventInnen der Germanistikabteilung gedauert hat, bis sie überhaupt mit den Deutschen in Kontakt traten. Inzwischen ist es dank der Veränderungen in der Gesellschaft, Öffnung der Grenzen, deutscher Partnerinstitutionen, zahlreicher Kontakte und Modernisierung der Technik ganz anders. Mit dem Tastendruck auf der Fernbedienung ist man live dabei, mitten drin im „realen Leben“. Man ist in Sekundenschnelle ohne großen finanziellen Aufwand über die neueste Entwicklung des Landes in allen Bereichen informiert. Und diese Information wird auch unterhaltend angeboten. Das ist einer von vielen Reizen des Fernsehens.

Der DaF-Unterricht sollte diese Vorteile nutzen, die man aus dem Massenmedium ziehen könnte. Die Begegnung mit der anderen Kultur im Fernsehen sollte auch Gegenstand des DaF-Unterrichts werden. Mit dem so genannten interkulturellen Ansatz seit Mitte der achtziger Jahre hat das Thema Kultur einen hohen Stellenwert für den DaF-Unterricht bekommen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Kulturen und Gesellschaften viel zu komplex sind, „um-sei es aus der Innen-, sei es aus der Außenperspektive - gültig beschrieben werden zu können“ (EHNERT 1997:46), stellt sich hier die Frage nach dem Kulturbegriff im Fach DaF.

Unter Kultur versteht Geertz die komplexen Sinnmuster, die sich in symbolischen Formen verkörpern, zu denen er Handlungen, Äußerungen und sinnhafte Objekte aller Art zählt, mittels derer Individuen miteinander kommunizieren und ihre Erfahrungen, Vorstellungen und Ideen teilen. Die Kultur ist nie einheitlich und singular, sondern immer Plural, dezentriert, heterogen und in ständigem Wandel begriffen (HOLLY 1993:68). Eine der Aufgaben des DaF-Unterrichts wäre dann, die Studierenden dafür zu sensibilisieren.

Eine der Dimensionen ist die medienwissenschaftliche: Kultur im Zeitalter von Fernsehen, Video und Internet. In den unterschiedlichen Auffassungen von Kultur steht eines fest, Kultur ist wichtig. Fischer meint auch dazu, dass der „Umgang mit fremden Kulturen in und mittels fremder Sprachen“ zu der „Kernkompetenz des global village schlechthin geworden“ ist (KÖSTER 2003:355). In der Zeit der Globalisierung sind „Feinheiten der kulturellen Standards“ für die Weltbewältigung sehr wichtig. Sie lassen sich anhand von Talkshows gut bearbeiten.

Nach der einfachen Einordnung des Sendeplatzes wird zwischen Nachmittags- und Abend-Talkshows unterschieden: Die abendlichen Talk-Shows (‘Nighttalks’) werden meist

wöchentlich oder 14-tägig ausgestrahlt, während es sich bei den Nachmittagstalks ('Dailytalk') um täglich ausgestrahlte Sendungen handelt. Dem Moderator einer Daily-Talkshow sitzen fast ausschließlich unbekannte Privatpersonen gegenüber, wohingegen die Gesprächspartner des Nighttalkers meist prominent sind.

Nach dieser Unterscheidung gab es nur eine Tagestalkshow während der Forschungszeit (August-Oktober 2006) bei ARD, ZDF und RTL. Das ist „Die Oliver Geissen Show“ bei RTL Television, die von Montag bis Freitag von 13.00-14.00 Uhr tagtäglich ausgestrahlt wird. Nur bei RTL gab es während des Talkshowbooms in den 90er Jahren und Anfang 2000 mehrere davon und das hieß Talk ununterbrochen. Sie gehört zum "Affektfernsehen". Diesem Genre wird dann auch der Affekt-Talk zugerechnet. Charakteristika des Affektfernsehens sind nach Bente und Fromm folgende: Affektfernseh-Formate erheben den Anspruch, Realität abzubilden, sie zu inszenieren. Häufig werden sehr intime Inhalte thematisiert. Die Sendung vermittelt das Gefühl, live zu sein. Es wird personalisiert und emotionalisiert. (BENTE&FROMM 1997)

In der "Oliver Geissen Show" geht es eigentlich ausschließlich um Themen, die bewegen. Da werden alle Themen behandelt, wie z.B. Liebe, Beziehungen, Freundschaften, Urlaub, Flirt, Familienprobleme usw. Aber was ich persönlich sehr gut finde, ist, dass da immer Themen behandelt werden, die für junge Leute interessant sind und meistens auch nur jüngere Leute da sind. Daher sind diese Sendungen gut in den Lernprozess bei den Jugendlichen einsetzbar. Die Lernenden in Georgien werden so in Erfahrung bringen können, was die Gleichaltrigen in Deutschland zu diversen Themen meinen. Der Moderator bleibt dabei stets neutral, versucht zwei verliebte Herzen zusammen zu führen oder einen Streit zu schlichten, was ihm fast immer gelingt. Manchmal mischt er sich in heiße Diskussionen nicht ein, aber wenn es zu heiß her geht, wird das Gespräch umgehend unterbrochen.

Das Studio der Sendung ist wie ein Wohnzimmer aufgebaut. Das schafft eine familiäre Atmosphäre für die Kommunikation. Das Studiopublikum ist "mittendrin statt nur dabei" und erlebt jede fröhliche, traurige oder herzerreißende Geschichte direkt mit. Sie ist stellvertretend für die Gesellschaft da und der Zuschauer schaut sich direkt an, wie die Gesellschaft auf den einen oder anderen Gast oder ihre Aussagen reagiert. So spiegeln sich die Einstellungen und Ansichten der Gesellschaft wider.

Talkshows sind also innerhalb der Institution Fernsehen ein Schwellenphänomen, denn dort begegnen sich die Institution und ihre RezipientInnen scheinbar "privat", aber auf öffentlichem Terrain. Sie bringen die Institution und ihre RezipientInnen auf einem gemeinsamen Forum zusammen. Man kann annehmen, dass es in diesem Forum immer auch um Bilder der Gesellschaft geht, um Modelle der Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Gruppen, um Repräsentationen von Institutionen und ihrer Mitglieder. Die Gesellschaft, so könnte man formulieren, schaut sich in solchen Shows selbst beim Handeln und Reden zu. Sie sind sekundäre Modelle von Wirklichkeit, die in die Wirklichkeit hineinwirken.

Zum Schluss möchte ich betonen, dass die Auslandsgermanistik sich bisher meistens auf die Printmedien, auf das gedruckte Wort begrenzt hat. Sie sollte auch das gesprochene Wort im Fernsehen erforschen und sich mit den Medientexten auseinandersetzen. Für die Individualisierung des Lernens ist es wichtig, mit verschiedenen Textsorten zu arbeiten. Ein abwechslungsreicher Umgang mit Medientexten, in diesem Fall, mit Talkshows trägt auch zur erfolgreichen Entwicklung der Fremdsprachen-kompetenz der Lernenden bei.

Zudem wäre interessant, einen interkulturellen Vergleich solcher Sendungen durchzuführen, die aufgrund der Globalisierung ähnlich aufgebaut sind, wie beispielsweise die Night-Shows mit Harald Schmidt in Deutschland und mit Wano Dshawachischwili in Georgien. Es gibt verschiedene Programme und Sendungen, mit denen sich Lernende tagtäglich in der Muttersprache auseinandersetzen und warum sollten sie das nicht auch in der Fremdsprache tun. Man muss diese Chance der Technik nutzen und mehr diese Fernsehinhalte rezipieren.

Literatur:

Ehnert, Rolf (1997): *Neuorientierungen für das Ausbildungsfach Deutsch als Fremdsprache*. Germanistische Linguistik SS.137-138,.

Fischer, Roland (2003): *Die Theorie ist's und nicht die Praxis*. Bulletin suisse de linguistique appliquée 75(2002), SS. 91-95. In: Köster,Lutz; Riemer, Claudia: InfoDaF-Kommunikation, Kultur und Kontrast im DaF-Unterricht.-München: Iudicum,

Holly, Werner&Püschel, Ulrich (1993): *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung*. Opladen:Westdeutscher Verl.;

Bente,Gary&Fromm, Bettina (1997): *Affektfernsehen, Motive, Angebotsweisen und Wirkungen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen. Band 23. Opladen.

Anna Bakuradze (Tbilissi, Georgien)
Staatliche Ilia Chavchavadze Universität

Interkulturelles Lernen im landeskundlichen DaF-Unterricht an georgischen Universitäten

*„Man muss andere und anderes kennen,
um sich selbst kennen lernen zu können“ (EDELHOFF 1979: 147)*

Kommunikative Handlungskompetenz gilt heutzutage insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Welt als Schlüsselqualifikation. Als Königsweg ihrer Vermittlung wird weitläufig ein Auslandsaufenthalt im Land der Zielsprache gesehen. Mit dem „eigenen Kulturgepäck“ durchläuft man dabei gewissermaßen den Weg des interkulturellen Dialogs „vom Eigenen zum Fremden und vom Fremden zum Eigenen zurück.“ In einem solchen Veränderungsprozess kann Lernen als Entwicklung verstanden werden.

Auf diesem Weg der kulturellen Auseinandersetzung können Missverständnisse auftreten, die im DaF-Unterricht durch gezielte Inhalte vorgebeugt werden können. Der Lehrende versteht sich dabei als Kulturbotschafter des deutschsprachigen Raums, der bestimmte Bereiche der Landeskunde für sich nutzen kann. Hierbei werden insbesondere drei Entwicklungstendenzen genannt:

- I. Von der Geisteswissenschaft zur Sozialwissenschaft
- II. Von der Bildung und Kultur zur Alltagskultur

III. Vom abstrakten Wissen zur erlebten Erfahrung.

Diese drei Entwicklungstendenzen werden in drei unterschiedliche Ansätze der Landeskunde integriert, nämlich in den kognitiven, den kommunikativen und den interkulturellen. Der kognitive Ansatz, der früher unterrichtet wurde, sah in der Landeskunde lediglich eine Vermittlung von Informationen über das Land der Zielsprache, die man lernte. Dabei handelte es sich meist um Wissen über die Kultur, wobei ein „traditioneller“ Kulturbegriff, wie man ihn in der Philosophie, der Geschichte, der Geographie oder der Politik fand, die Inhalte der Landeskunde bestimmte. Diese Inhalte wurden mit Drill-Patterns, wie auswendig lernen von bestimmten Textpassagen oder ganzen Texten gekoppelt. Günther Storch (1999:287) beschreibt die damalige Vermittlung von Landeskunde folgendermaßen: Landeskunde wurde als Wissenschaftsdisziplin angesehen, die sich mit der Entwicklung von Verfahren, Kriterien und Prinzipien zur Definition und Beschreibung von Lernern auf der Grundlage der Gesellschaftstheorie befasste.“ Sämtliche Aufgaben der Landeskunde als Wissenschaftsdisziplinen waren Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes. Es handelte sich demzufolge um eine reine Vermittlung von Faktenwissen.

Auch wenn dieses Faktenwissen für Entscheidungen bei Kommunikationssituationen wenig behilflich ist, so ist ja dennoch das Erlernen einer Fremdsprache notwendigerweise auch an Inhalte gebunden. Wörter sind Träger von Bedeutungen, Texte treffen Aussagen über das zielsprachliche Land, Medien vermitteln einen exemplarischen Ausschnitt fremder Realität und selbst Sätze in formbezogenen Übungen transportieren Inhalte. „Die Frage nach der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist zunächst die Frage nach Inhalten im Fremdsprachenunterricht überhaupt“, so Müller (1980:117), denn der Fremdsprachenlernende wird potentiell in jedem Satz, Text oder Bild mit Fakten, Ideen, Gedanken, Verhaltensweisen und sozialen Konventionen, Einstellungen und Werten der zielsprachlichen Realität konfrontiert. Landeskundliches Wissen stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar, sich in einer zielsprachlichen Umgebung ohne Missverständnisse verständigen und in der alltäglichen Kommunikation behaupten zu können.

„Die Landeskunde ist im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sowohl Informations- als auch handlungsbezogen konzipiert und soll in beiden Fällen vor allem das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen.“ (KRUMM 1988:121) Für den Lehrenden bedeutet dies, dass er oder sie über ein konkretes Bild deutschsprachlicher Kultur verfügen sollte. Krumm weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht selbst ein landeskundliches Ereignis darstellt. Durch die Begegnung mit einem Lehrenden, der oft selbst Vertreter der zielsprachlichen Kultur ist, und einer bestimmten Unterrichtsmethode findet nicht nur Sprachvermittlung statt, sondern auch eine Begegnung mit der Zielsprache selbst sowie mit der jeweiligen Kultur. In diesem Sinne ist der Lehrende der Fremdsprache ein direkter Mittler zwischen den Kulturen. Das Wort „interkulturell“ ist in diesem Kontext bereits zu einem Modewort geworden und scheint in seiner Begrifflichkeit nicht so recht fassbar zu sein. Bekannt ist jedoch schon länger die enge Verbindung und gegenseitige Abhängigkeit von Sprache und Kultur und damit vom Sprachenlernen und Kulturlernen. Die Verständigungsfähigkeit kann nicht auf die korrekte Verwendung eines fremden sprachlichen Systems oder die situationsadäquate Verwendung von Sprache allein reduziert werden. Diese Erkenntnis führte dazu, dass sich die Fremdsprachendidaktik seit Beginn der 80er Jahre in Deutschland verstärkt für die gegenseitige Abhängigkeit von sprachlichen und kulturellen Lernen interessierte. Damit erhielt die Landeskunde eine

Aufwertung, denn Kulturverstehen und Fremdverstehen trat als gleichberechtigtes Lernziel zusammen auf.

Nach Göhring (1980:74) sollte der Unterricht eine Art Forum bieten, auf dem der Lernende zusammen mit dem Unterrichtenden und mit den Mitlernenden „seine Beobachtungen, seine Hypothesen über Verhaltensmäßigkeiten und auch seine eigenen emotionalen Reaktionen mit ihren Bedingtheiten klären und kritisch hinterfragen kann“ Landeskunde soll dabei auch als ein Spiegel wirken, in dem die Lernenden durch das Fremde, Einblicke in ihre eigenkulturelle Wirklichkeit und deren historisch bedingte Realität gewinnen. Der interkulturelle Ansatz ist hierbei ein integraler Bestandteil des Unterrichts. Er schafft nicht nur Übungsmöglichkeiten und authentische Äußerungsanlässe; durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fremden soll darüber hinaus ein Denkprozess stimuliert werden, der sowohl fremd als auch eigenkulturelle Vorurteile und Stereotypen transparent macht und aufbricht. Hierzu zählt unter anderem die Vermittlung in den Bereichen Register, Höflichkeit, Non-verbale und para-verbale Kommunikation, kommunikative Stile, kulturspezifische Werte und Einstellungen, Geschlechterspezifisches Verhalten, Kulturspezifische Handlungen und andere.

Register: Betrifft den Einsatz unterschiedlicher kommunikativer Ressourcen, der sich je nach Gesprächssituation und Beziehung der Sprechenden zueinander richtet, die von Faktoren wie Alter, Status und Geschlecht beeinflusst werden.

Höflichkeit: unterliegt dem jeweiligen kulturellen Kodex und drückt sich insbesondere in Sprechakten aus, wie der Kritik, dem Loben oder der Einladung.

Non-verbale und para-verbale Kommunikation: Hierzu zählen Mimik, Gestik, Blickkontakt, Schweigen, Distanzverhalten etc.

Kommunikative Stile: Verhältnis non-verbaler und verbaler Ausdrucksmittel, wie es typischerweise beim turn-taking stattfindet.

Kulturspezifische Werte und Einstellungen: gesellschaftseigene Normsysteme, die meist Konfliktsituationen prägen, zum Beispiel das Alter und dessen Stellenwert in der gesellschaftlichen Einschätzung, Freundschaft und Liebe etc.

Geschlechterspezifische Einschätzung: Je nach Kultur gilt ein unterschiedliches Rollenverständnis von Mann und Frau.

Kulturspezifische Handlungen: Dazu zählen Rituale, wie zum Beispiel bei Festivitäten oder Begrüßungen etc.

Diese Auflistung soll die Komplexität des Bereichs Landeskunde verdeutlichen, die vielschichtige Anknüpfungspunkte eröffnet und so aus dem alltäglichen Geschehen für den Lernenden Möglichkeiten des direkten Vergleichs eröffnet.

Literatur:

1. *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.* In: Fremdsprache Deutsch.Leipzig. Heft 3, 1990
2. **Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen** (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Tübingen;
3. **Bettermann, Rainer** (1989): *Neue Entwicklungen in der Landeskunde DDR.* In: Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Friedrich-Schiller Universität Jena;
4. **Birkenbihl, Michael** (2008): *Train the Trainer.* Arbeitsbuch für Ausbilder und Dozenten. 19.Aufl.;

5. **Edelhoff, Christoph** (1979): *Lernziele und Verfahren eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. In: Neunnter;
6. **Giersberg, Dagmar** (2005): *Deutsch unterrichten weltweit*. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen;
7. **Göhring, Heinz** (1975): *Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1. Hg. Alois Wierlacher.(u.a.) Heidelberg: Groos;
8. **Krumm, Hans-Jürgen** (1988): *Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache*. Zur Einführung. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14.Hg. Alois Wierlacher. München:iudicum;
9. **Müller, Bernd-Dieter** (1980): *Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6.Hg.Alois Wierlacher.Heidelberg:Groos;
10. **Storch, Günther** (1999): *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Didaktik. UTB. München: Wilhelm Frank;

Assoz. Prof. Marina Kutschuchidse (Kutaissi,Georgien)
Akaki-Zereteli-Universität Kutaissi

Zur Bedeutung des ästhetischen Lesens im Fremdsprachenunterricht

Lesedidaktik hat eine lange Geschichte. Hugo Aust, der den Leseprozess aus sprachtheoretischer und philosophischer Sicht untersucht hat, betont, dass „Lesen in gewissem Sinne ein undankbares Thema“ sei, weil es als automatisierte und selbstverständliche Tätigkeit angesehen wird.“ (AUST 1983:11). Im Verlauf seiner Studie, weist Aust darauf hin, dass das, was während des Lesens geschieht, für den anderen uneinsehbar bleibe: „Da der Lehrende nun einmal nicht in die Köpfe seiner Schüler hineinsehen und auf direkte Weise beobachten kann, was während des Lesens geschieht“ (ebda 203). Die Aufmerksamkeit, die dem Leser zuteil wird, äußert sich in den Schriften von Hans Robert Jauß dergestalt, dass die Instanz Leser aus ihrer bloß passiven Aufnahmeposition befreit, in eine aktive den literarischen Text überhaupt erst vollständig schaffende Rolle überführt wird. „Das literarische Werk ist kein für sich bestehendes Objekt, das jedem Betrachter zu jeder Zeit den gleichen Anblick bietet. Es ist kein Monument, das monologisch sein zeitloses Wesen offenbart. Es ist vielmehr wie eine Partitur, auf die immer erneuerte Resonanz der Lektüre angelegt, die den Text aus der Materie der Worte erlöst und ihn zu aktuellen Dasein bringt.“ (JAUß 1970:171/172). Jauß betrachtet den Leser in erster Linie als ideales Konstrukt und konzentriert sich vorwiegend auf eine philosophische Analyse der ästhetischen Erfahrung und auf die Entschlüsselung der innerliterarischen Horizonte. Es geht ihm weniger um den Lese- als vielmehr um den Verstehensvorgang, um die Möglichkeiten des „Sich – Verstehens im andern“, um die Chance, durch Kunsterfahrung das „fremde Du in seinem Anderssein“ erfahren zu können (JAUß 1984:683).

Durch die ästhetische Berücksichtigung des Lesers, wird das bis dahin als abgeschlossenen angesehen literarische Werk in die Zukunft hineingeöffnet. Erst die Einbeziehung des Lesers bringt das Moment der Zukünftigkeit in die ästhetische Diskussion, weil die Lektüre eines und desselben Textes immer wieder stattfinden kann. Ästhetisches lesen,

lässt sich am besten an literarischen Texten lernen. Während beim informationsentnehmenden Lesen der Blick des Lesers auf das Mitgeteilte gerichtet ist, kommt beim ästhetischen Lesen ein reflexives, metakognitives Element ins Spiel. Der Blick des Lesers richtet sich auf die Interaktion zwischen Text und Leser. Diese Bestimmung des ästhetischen Lesens betont zunächst dessen aktiven Charakter. Wir lassen beim Lesen aus den Schriftzeichen das entstehen, worauf wir dann reagieren und antworten. Die ästhetische Erfahrung lenkt den Blick von dem Objekt auf die Beziehung zwischen Objekt und Rezipient. Klaus Mollenhauer verdeutlicht den Unterschied zwischen praktischen und ästhetischen Sinnesempfindungen an dem Unterschied zwischen dem Ausdruck „Hunger haben“ und „Hunger spüren“. Wenn ich Hunger habe, werde ich meine Aufmerksamkeit auf ein Objekt richten, mit dem ich meinen Hunger stillen kann. Wenn ich Hunger spüre, lenke ich meine Aufmerksamkeit auf den Reiz selbst. „Im ersten Fall wird die Aufmerksamkeit auf ein Objekt gerichtet, das zur Befriedigung dienlich ist, im zweiten Fall wird die Aufmerksamkeit auf die Leibempfindung konzentriert und wird also diese Empfindung selbst zum Gegenstand“ (MOLLENHAUER 1988:448).

Wolfgang Iser meint über die ästhetische Erfahrung „Sich im Vorgang der Beteiligung selbst wahrnehmen zu können, bildet ein zentrales Moment ästhetischer Erfahrung; es gewährt einen eigentümlichen Zwischenstand; man sieht sich zu, worin man ist. (ISER 1976:218).

Im Akt des Lesens entwickelt Wolfgang Iser Text- und Lesertheorie ausführlicher. Er bezieht sich auf die Sprechakttheorie von Searle und Austin und unterscheidet, diese auf die Text- Leser- Kommunikation übertragend, drei Textelemente: die des Repertoires, solche der Strategien und zuletzt das Element der Realisation (durch den Leser). Dabei bezeichnet das Textrepertoire „das selektierte Material, durch das der Text auf die Systeme seiner Umwelt bezogen ist, die im Prinzip solche der sozialen Lebenswelt und solche vorangegangener Literatur sind (ebda 143). Unter Repertoire versteht er „soziale und historische Normen“, so wie den „sozio-kulturellen Kontext“, aus dem herum der Text entstanden ist. (ebda 115).

Wir lesen nur dann ästhetisch, wenn wir das im Kunstwerk Gesagte, nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern es uns zu eigen machen. Ziel des informationsentnehmenden Lesens ist es, so schnell wie möglich mit dem geringsten Aufwand dem Text die wichtigen Informationen zu entnehmen. Es geht daher beim ästhetischen Lesen um eine andere pädagogische Zielsetzung. Es erzieht zu der Bereitschaft die Dinge aus einer neuen Perspektive zu sehen. Beim ästhetischen Lesen kommen Gefühle und Emotionen in zweifacher Hinsicht ins Spiel. Der Leser kann einmal die Emotionen der Charaktere nacherleben und zum anderen löst die Darstellung selbst Emotionen aus. Eine Analyse des Verstehensprozesses zeigt, dass wir beim Lesen unterscheiden zwischen dem, was ein Charakter fühlt und denkt und dem, wie wir darauf reagieren. Wenn die Lerner Konnotationen und Metaphern verstehen, erfahren sie, dass die Sprache ihnen nicht nur etwas vermittelt, sondern sie zur Mitwirkung an der Sinnbildung anregt.

Ästhetisches Lesen lenkt unsere Aufmerksamkeit auf die Form des literarischen Textes. Wie es dargestellt wird, bestimmt daher in entscheidendem Maße, was es bedeutet. Aber auch das Dargestellte selbst kann die Grundlage für weitere Bedeutungen sein. So kann eine Beschreibung einer Landschaft auf die seelische Verfassung eines Charakters verweisen oder zur Charakterisierung der Atmosphäre herangezogen werden.

Ästhetisches Lesen erweitert den Erfahrungshorizont des Lesers, indem es ihn anregt, sich in Situationen zu versetzen, die er noch nicht erlebt hat und vielleicht auch nie erleben

wird. Die Wichtigste Funktion des ästhetischen Lesens ist, dass sich die Leser über die Texte äußern. Rezeption und Produktion bedingen sich gegenseitig und es ist die Aufgabe der Literaturdidaktik diesen Zusammenhang zu entfalten, so dass die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen zur Sprache bringen und unterschiedliche Deutungen artikulieren, die dann im Unterrichtsgespräch korrigiert und differenziert werden können. In diesem Zusammenhang gewinnen auch kreative Aufgaben, die darin bestehen, dass literarische Texte um – und weiter geschrieben werden, eine entscheidende Bedeutung.

Eine der Besonderheiten der Darstellung in einem literarischen Text, ist die Konkretisierung bzw. Versprachlichung von Unerhörtem, Fiktionalem, Fantastischem, Erträumtem, Imaginärem. Der Leser eines literarischen Textes reagiert spezifisch und zwar ungefähr so, wie es Sartre bei einem Schauspieler beschreibt: „Nicht die Rolle realisiert sich im Schauspieler, sondern der Schauspieler irrealisiert sich in seiner Rolle.“ (SARTRE 1971:296).

Der Literarische Text wird in pädagogischer Hinsicht bedeutsam, wenn wir erkennen, dass der Leser mit seinem Vorwissen, seinen geistigen Tätigkeiten, seinen Gefühlen und Einstellungen an der Sinnkonstitution beteiligt ist. Krusche nennt dies die „Referenzstruktur eines Textes“ (KRUSCHE 1985 : 451.). Das sind die Elemente in einem literarischen Text, „die dem Leser die Chance bieten, seinen eigenen Erfahrungshorizont darin wiederzuentdecken.“

Der literarische Text ermöglicht es dem Leser, in ganz anderem Maße sich zu identifizieren, eigene Vorstellungen zu bilden. Er ruft eigene kulturell andere Erfahrungen des Lernalters auf.

Literarische Texte tauchen im Anfängerunterricht kaum auf. Die Gründe dafür, der Literatur im Anfängerunterricht aus dem Weg zu gehen, sind vielfältiger Natur. Die zwei zentralen Argumente sind: Literatur ist für den Anfangsunterricht zu kostbar oder umgekehrt Literatur ist zu anspruchsvoll, man muss die Lerner davor schützen. Wenn literarische Texte überhaupt im Anfängerunterricht eingesetzt werden, dann tauchen sie als Auflockerung oder zur Abwechslung auf und zwar als zusätzliche Lesetexte, nicht als Lerntexte. Eine spezifische didaktische Funktion kommt den literarischen Texten in allermeisten Fällen nicht zu.

Schematisch könnte man das didaktische Konzept des kommunikativen Ansatzes etwa so darstellen: Der Lektionstext besteht aus einem oder mehreren kleinen Texten oder Kurzdialogen und möglicherweise zusätzlich einem Angebot von Redemitteln. Die Lektionstexte führen zum anderen immer auch in die fremdsprachliche Welt ein und legen durch die Selektion und Präsentation der jeweiligen Inhalte die Annäherung an diese Welt fest.

Die einzige Funktion der Lehrwerktexte besteht darin, das Sprachmaterial anzubieten, das der Lerner aufnehmen und im Wesentlichen mündlich aktiv bzw. kreativ anwenden oder umsetzen soll.

Das Lernziel besteht in einem schnellen, eindeutigen Dechiffrieren der neuen lexikalischen Einheiten, dem Erwerb von Redemitteln zur Realisierung von Sprechintentionen und dem Kennenlernen und Einüben neuer grammatischer Phänomene. Mit literarischen Texten lässt sich jedoch auch im Anfangsunterricht durch die stärkere Vermittlung von Texterschließungsstrategien und Interpretationsstrategien ermöglichen und fördern, was ja ebenfalls dem verzögerten Verstehen entgegenwirken kann. Zum anderen kann die verminderte Rezeptionsgeschwindigkeit auch als Chance begriffen werden, indem dem

Lerner Texte angeboten werden, bei denen sich langsames oder sehr langsames Lesen und längeres Verweilen lohnen. Die Zielsprache wird eher wahrgenommen als Mittel, Dinge, Sachverhalte, Handlungen, Geschehen zu bezeichnen, als Träger von Informationen, d.h. vor allem in ihrem deskriptiven, denotativen Aspekt, aber nicht so sehr als Träger von Konnotationen, von komplexen Bezügen und Emotionen. Dabei sind diese verschiedenen Aspekte dem Lerner ja nicht neu, aus seiner Muttersprache weiß er, was im Medium Sprache alles möglich ist.

Textrezeption stellt vielmehr eine sehr aktive Tätigkeit dar. Der Rezipient tut etwas mit dem Text, indem er ihn rezipiert, strukturiert er ihn gemäß seinen Intentionen. Jede Beschäftigung mit einem Text münde in eine Textverarbeitung, so dass auch die literaturwissenschaftliche Interpretation als ein Phänomen der Textverarbeitung zu betrachten sei. Die Skala der verschiedenen Arten von Textverarbeitungen ist unendlich groß. Sie sind abhängig von der Einstellung des Rezipienten gegenüber dem Text, von dem Zweck, den er mit seiner Verarbeitung verfolgt, von der speziellen Beschaffenheit der Textsorte, zu der er den Text rechnet. Gewisse Grundtypen der Verarbeitung entstehen auf diese Weise bereits auf der Basis prinzipieller Vorentscheidungen. Zu ihnen gehört auch diejenige, die einen Text als literarisch oder pragmatisch zu rezipierenden bestimmt.

Der literarische Text ermöglicht es dem Leser eigene Vorstellungen zu bilden, einen Vorstellungsraum zu entwickeln. Er ruft eigene kulturell andere Erfahrungen des Lernalers auf; er evoziert verschiedene Rollen, mit denen sich der Leser identifizieren kann; er fordert eine affektive Beteiligung. Diese Möglichkeiten der Ich-Beteiligung bewirken auch eine andere stärkere Motivation.

Indem die Arbeit mit dem literarischen Text das Gespräch über den Text, das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen, die Verständigung über Deutungen, Interpretationen und Meinungen fördert, enthält sie neben der subjektiven auch eine starke interaktive Komponente.

Literatur:

1. **Aust, Hugo** (1983): *Lesen, Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*. Tübingen.
2. **Bredella, Lothar** (1980): *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart.
3. **Ehlers, Swantje** (1992): *Lesen als Verstehen*. Kassel.
4. **Iser, Wolfgang**
 - (1976): *Der Akt des Lesens*. Theorie ästhetischer Wirkung. München;
 - (1991): *Das Fiktive und das Imaginäre*. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt.
5. **Jauß, Hans Robert:**
 - (1970): *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. In: *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt.
 - (1984): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt/M.
6. **Knapp, Karlfried** (2004): (Hrsg.) *Angewandte Linguistik*. Tübingen und Basel.
7. **Krusche, Dietrich** (1984): *Die Chance des fremdkulturellen Lesers*. Konkrete Poesie im Angangunterricht Deutsch als Fremdsprache- und danach. In: Manfred Heid (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München.
8. **Mollenhauer, Klaus** (1988): *Grundfragen ästhetischer Bildung*. München.
9. **Sartre, Jean-Paul** (1971): *Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft*. Hamburg.
11. **Storch, Günther** (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. München.

Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Deutschunterricht

Herausforderungen:

Es muss neben der Ausbildung rein sprachlicher Qualifikation auch auf den ständig wachsenden Austausch mit anderen Kulturen vorbereitet werden. Interkulturelles Lernen ist daher Bestandteil von Lehrplänen des Deutschunterrichts an der Staatlichen Ili-Chavchavadze-Universität Tbilissi.

Die Sprache existiert nicht unabhängig von Kultur, denn beim Lernen von Fremdsprachen werden Möglichkeiten einer Verständigung geschaffen. Eine fremde Kultur zu verstehen, heißt aber nichts weniger, als zu wissen, wie man sich in ihr zurechtfindet. Diese Fähigkeit kann man sich schon in jungen Jahren aneignen, oder sie kann entwickelt und gefördert werden. Die pädagogischen Ansätze, die ein Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft fördern, werden als interkulturelles Lernen oder interkulturelle Erziehung bezeichnet. Interkulturelles Lernen entwickelt seinerseits interkulturelle Kompetenz.

Interkulturelle Kompetenz wird heutzutage als Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts bezeichnet. Sie ist Erfolgsfaktor für produktives Erleben kultureller Vielfalt. Eine Basis für die interkulturelle Kompetenz ist einerseits die emotionale Kompetenz und andererseits interkulturelle Sensibilität eines jeden einzelnen. Somit verfügt über interkulturelle Kompetenz, wer bei der interkulturellen Begegnung deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung des Denkens, des Fühlens und Handelns erfasst und begreift. Dabei ist es wichtig, den eigenen Standpunkt transparent zu vermitteln, möglichst viel Flexibilität zu zeigen, sich klar auszudrücken, wenn man das Ziel anstrebt, verstanden und respektiert worden zu sein. Durch das Erkennen von kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten erkennt man neue Lösungsstrategien. Dabei muss man frei von Vorurteilen und Stereotypen sein und die Bereitschaft zum Dazulernen zeigen. Interkulturelle Kompetenz schafft Voraussetzungen dafür, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kultur, Religion gemeinsam sowie miteinander und voneinander lernen können.

Jeder Mensch hat seine individuelle Geschichte, sein eigenes Leben und ist einer jeweiligen Kultur zugehörig (in sowohl geografischer, ethnischer, moralischer, ethischer als auch religiöser Hinsicht). Diese kulturellen Unterschiede führen oft zu Missverständnissen, da die Angehörigen eines Kulturkreises in der Regel bestimmte Vorstellungen und Bilder haben. Solche Vorstellungen haben oft eine lange Geschichte und bleiben meist unbewusst. Sie sind geprägt vom Wissen oder Vorwissen über das Land (häufig vermittelt durch die Medien), von Erfahrungen mit dem Land und von Urteilen bzw. Vorurteilen über das Land. Diese Bilder setzen sich aus mehreren Komponenten zusammen: der Zeit, den Orten, den sozialen Normen, die offenbaren, was innerhalb einer Gesellschaft erlaubt oder verboten ist und was normal oder auch unnormal ist. So z. B. ist in Georgien das Zeitgefühl eher an der Vergangenheit orientiert (Vorfahren/Werte), in Deutschland eher an die Zukunft (Ziele erreichen). In Georgien ist es auch normal oder wird zumindest weitgehend toleriert, wenn man etwa eine halbe Stunde zu spät zu einer Einladung zum Abendessen erscheint. In Deutschland wäre dies eine Beleidigung des Gastgebers. Ein anderes Beispiel ist auch das Vielreden oder Klatschen über die Nachbarn in Georgien, das als völlig normal gilt, während das in

Deutschland eher eine negative Färbung hat. In Georgien beweist man gute Manieren, wenn man sich zum Tisch oder zum Kosten der Gerichte ein paar Mal bitten lässt. In Deutschland kann dieses Verhalten als unhöflich empfunden werden.

Um interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden, ist die Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht von zentraler Bedeutung. Gerade deswegen wird der interkulturellen Erziehung an der Staatlichen Ilia-Chavchavadze-Universität Tbilissi besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Das Thema Kultur und Interkulturalität wird in den Unterricht integriert. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung des Hintergrundwissens über das Phänomen Kultur und ihres Einflusses auf den Menschen. Die Studierenden lernen sich in relevanten Situationen richtig und situationsgemessen auszudrücken, sich an ausführlichen Gesprächen und Diskussionen zu beteiligen, längere Texte zu verstehen sowie persönliche und offizielle Briefe zu verfassen. Im Lernprozess sind interkulturelle Rollenspiele, Tests, Simulationen, Fallbeispiele, gemeinsame Ideensammlungen und Projekte integriert. Dabei spielt die Beschäftigung mit verschiedenen Weltanschauungen, Religionen, Menschenbildern, Werten, Normen, Konventionen und darin verwurzelten Identitäten eine große Rolle.

Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz erfolgt schrittweise. Zunächst soll die Wahrnehmung anderer Kulturen gefördert und in einem zweiten Schritt das Ausgangs- und Zielland analysiert werden. Die Entwicklung von Fähigkeiten erfolgt sowohl auf persönlicher Ebene (Alltag, Freizeit, Familie), als auch auf struktureller Ebene (Universität, Verwaltung, Arbeitsplatz etc.) Die vier Fertigkeiten werden anhand einer Vielfalt von Textsorten und kommunikativen Anlässen trainiert. Bei der Fertigkeit Lesen und Hören lesen die Studierenden Texte aus der deutschsprachigen Literatur ebenso wie verschiedene Textsorten aus der Presse und dem Rundfunk oder Fachtexte. Bei den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben wird darauf geachtet, dass die Studierenden eine Vielzahl von Textsorten kennen lernen. So können sie ein Vorstellungsgespräch ebenso wie ein geschäftliches Telefongespräch üben. Das Schreibtraining basiert auf Textsorten, die die Studenten in der Praxis brauchen. Sehr wichtig ist bei der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz, dass die Studenten aktiv am Unterrichtsgeschehen mitwirken. Daher spielt Partner- und Gruppenarbeit eine zentrale Rolle. Die Studenten bringen ihr Vorwissen aus deutschen und georgischen Hintergründen ein, womit ein Erfahrungsaustausch über das Lernen von sprachlichen Strukturen hinaus möglich wird. Für die Lebendigkeit des Unterrichts und seiner Anbindung an die Realität sorgen interkulturelle Unterrichtsprojekte und interkulturelle Themen, die in deutschen Lehrwerken vorgeschlagen werden und die die Studenten dabei unterstützen, interkulturelle Schwierigkeiten und Konflikte zu meistern, Konfliktlösefähigkeit zu erweitern. Persönliche Erfahrungen werden eingebracht, gemeinsam diskutiert und bearbeitet. Interkulturelle Themen werden durch die Betrachtung von Chancen und Potenzialen seitens der Studenten ergänzt. Angesprochen werden lebensnahe Themen wie Familie, Ehe und Partnerschaft, Lifestyle, Mode, Trends, Umwelt, Arbeitswelt, Tourismus, neue Medien, Werbung, wirtschaftliche Kooperationen usw. Sehr wichtig erscheint dabei die Tatsache, dass die Lehrenden bei den Studenten zunächst ein Verständnis der eigenen Kultur entwickeln, weil beim interkulturellen Lernen es nicht darum geht, seine eigene kulturell geprägte Identität aufzugeben, sondern neue Denk-, Empfindungs- und Verhaltensvermögen aufzuspüren, um das Gefühl eigener Identität und Authentizität zu stabilisieren.

Im Deutschunterricht sind unterschiedliche Lehr- und Lernsituationen, Aufgaben- und Kooperationsformen denkbar, um eine Kommunikation anzuregen. Dazu gehören:

- die spezifischen Aufgaben zum Kontrastieren von Wortschatz und Redewendungen
- Auseinandersetzung mit deutscher Literatur, Filmen, Printmedien
- Gruppenprojekte
- Kontakte mit Sprechern in der Zielsprache

Im Unterricht werden solche Fragen gestellt wie z. B. was gehört in Georgien zum guten Leben, was gehört in Deutschland zum hohen Lebensstandard, welche Lebensformen vorziehen die Jugendlichen in Georgien/in Deutschland? Was ist ein gutes Argument für die Absage auf eine Einladung in Georgien/in Deutschland usw. Über bestehende Stereotypen und Menschenbilder wird diskutiert. Für die fortgeschrittenen Studenten wird auch die Analyse der Medienprodukte vorgeschlagen. Es werden interkulturelle Workshops veranstaltet. Die Studenten bereiten Gruppenarbeiten vor und produzieren kleine Beiträge zu interkulturellen Fragen. Auch die Rolle der Landeskunde wird bei der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Deutschunterricht betont, denn Aufgabe der Landeskunde ist es Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen darzustellen. Die interkulturellen Ansätze im landeskundlichen DaF-Unterricht sind ein besonderes Thema. Sie werden im vorliegendem Vortrag nicht diskutiert.

Zum Schluss möchte ich betonen, dass interkulturelles Lernen im Deutschunterricht die Voraussetzungen schafft, die Brücken zwischen der georgischen und der deutschen Kultur zu bauen, um interkulturelle Kommunikation, Kooperation und Koexistenz zu ermöglichen.

Doz. Anna Tserodze (Tbilissi, Georgien)
Staatliche Ivane-Djavakhishvili Universität Tbilissi

Wie kann der Deutschunterricht interkulturell gestaltet werden? Projekte im DaF-Unterricht

Mein heutiges Ziel ist zu bestimmen, was man unter der Projektmethode versteht und wie man sie im interkulturellen Deutschunterricht einsetzen kann. Was ist die Projektmethode? Was versteht man unter Projektunterricht?

Projektunterricht ist ein umfassendes Modell handlungsorientierten Lehrens und Lernens. Er ist eine offene Unterrichtsform, die sich nicht nur theoretisch sondern auch praktisch von dem traditionellen Unterricht unterscheidet. Bei der Projektarbeit sind folgende Aspekte, Fähigkeiten und Techniken zu berücksichtigen:

- selbstständiges Arbeiten
- planen
- auswählen
- entscheiden

- diskutieren
- argumentieren
- kooperieren
- recherchieren
- forschen
- entdecken
- produzieren
- gestalten
- auswerten
- dokumentieren

Die Schüler sollen mithilfe dieser Fertigkeiten, bessere Leistungen erbringen können und ein stärkeres Interesse am schulischen Lernen entwickeln.

Kriterien der Projektarbeit

Wichtige Projektkriterien sind:

- **Alltags- und Wirklichkeitsbezug:** Orientierung an alltagsnahen Inhalten und Ermöglichung des Vor-Ort-Lernens. Öffnung der Schule nach außen und für außen
- **Interessen- und Berufsorientierung:** Projekte greifen Schüler- und Lehrerinteressen auf und bieten Schüler Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung bei Vorplanung, Durchführung und Auswertung des Projektes
- **fächerübergreifendes Lernen:** Beim projektorientierten Lernen werden Themen aufgegriffen, zu denen das Wissen aus mehreren Schulfächern beitragen kann
- **Produktorientierung:** Lernen mit Kopf, Hand und Herz d.h. die Schüler sollen möglichst auch praktisch tätig werden und sie sollten auch emotional angesprochen sein
- **Änderung der Lehrerrolle:** Der Lehrer tritt nicht als der Allwissende auf, sondern übernimmt die Rolle des Beraters und Helfers, des Partners und Mitlernenden.

Arten der Projektarbeit

Man spricht von zwei Arten der Projektarbeit: Dem Projektunterricht oder den Projekttagen/-wochen. Sowohl bei den Projekttagen als auch bei den Projektwochen wird für einen bestimmten Zeitraum der Fachunterricht aufgehoben und den Schülern die Gelegenheit gegeben, aus der akademischen Verengung des Schulalltags auszubrechen. Eine Projektwoche wird meist mit einem Präsentationstag beendet.

Bei sogenannten *Miniprojekten* im Fachunterricht versucht man die Handlungsorientierung selbst in den Unterricht zu integrieren.

Phasenmodell des Projektlernens

Man unterscheidet folgende Phasen der Projektarbeit:

Probleminitiative: Einer regt ein Problem an. Eigene Ideen werden geäußert. Diese Initiative versteht sich als ein Angebot.

Planung: Die Teilnehmer bestimmen, was sie im Einzelnen tun sollen. Das Wesentliche ist, wer was wie tut.

Projektdurchführung: Nachdem die Arbeitsaufgaben festgestellt sind, müssen sie ausgeführt werden, d.h. es soll die Projektdurchführung stattfinden und somit die Gestaltung eines Projekts.

Präsentation: Nach der Durchführung der Projektarbeit kommt die Präsentation bzw. ein Bericht. Die gestellte Aufgabe soll „nach außen demonstriert“ werden.

Reflexion: Als Abschluss des Projektlernens gehören Erörterungen und Besprechungen, ob und wie die Ziele erreicht wurden, was verbessert werden soll und wie zufrieden die Gruppe mit ihrer Arbeit ist.

Eigene Vorschläge zum projektorientierten Unterricht

Bevor bestimmt wird, welche interkulturellen Projekte sich durchführen lassen, stellt sich die Frage, was man unter dem interkulturellen Lernen versteht.

Interkulturelles Lernen wird im internationalen Bildungsbereich am intensivsten diskutiert. Dies ist auf die zunehmende Internationalisierung aller Lebensbereiche und die wachsende Immigration in okzidentalischen Gesellschaften zurückzuführen, die das Bildungswesen vor neue Herausforderungen gestellt hat.

Um die Ziele des interkulturellen Lernens zu erreichen, muss sich die Schule nach außen öffnen. Die Lernenden sollen mehr Erfahrungen über die fremde Kultur bekommen, sie sollen vom Leben in anderssprachigen Ländern so direkt wie möglich erfahren. Dazu möchte ich einige Beispiele anführen, die dem Lernenden die Möglichkeit geben, selbstständig mit der Fremdsprache zu handeln und - was wichtig ist - einen direkten Zugang zu der zielsprachigen Kultur zu bekommen.

- **Informationsplakate:** Mit Hilfe von Informationsplakaten können die Lernenden verschiedene Informationen aus unterschiedlichen Themen und Bereichen auswählen, wie z.B. Politik, Mode, Popmusik, Filme in deutschsprachigen Ländern Europas und dadurch andere Schüler über aktuelle Ereignisse berichten.
- **Schülerzeitung:** Mit Unterstützung von Lehrern kann die zielsprachige Schülerzeitung realisiert werden. Die Schüler suchen sich selbst Inhalte, Themen über das Zielland und gleichfalls über eigenes Land aus und informieren die Leser über interessante Ereignisse.
- **Interviews mit zielsprachigen Ausländern:** Eine große Rolle für Verwenden der Fremdsprache und für direkten Zugang zu den Zielsprachigen spielen die Interviews mit deutschsprachigen Ausländern, die in Georgien wohnen. Die Schüler können Interviews mit zielsprachigen Ausländern machen, sie nach ihren Eindrücken über das Land fragen, von ihnen Informationen über politische, wirtschaftliche Lage oder über andere aktuelle Ereignisse ihres Landes bekommen.
- **Kochen:** Kochen kann Lernenden aller Altersstufen meistens großen Spaß bereiten. Die Schüler wählen verschiedene Rezepte aus und es wird etwas Deutsches gekocht oder gebacken. Natürlich kann man auch eigene Rezepte erstellen und sie präsentieren. Wünschenswert wäre, wenn beim Essen auch die im Lande wohnenden zielsprachigen Gäste eingeladen werden.
Vorteile: Die fremde Kultur kennen lernen etc.
- **Partys:** Die georgischen Schüler könnten ab und zu Partys veranstalten, zu denen sie die Einladungen in der Zielsprache verfassen und an die Gäste verteilen. Unter den Gästen sind auch die aus dem zielsprachigen Land. Jugendliche suchen sich die Lieder aus den jeweiligen Ländern aus. Die DJ-s machen die Ansagen auf

Zielsprache. Es wird kommuniziert und miteinander unterhalten. Neue Kontakte mit den Zielsprachlern werden geknüpft.

- **Leseabende:** Ab und zu könnten die Lernenden Leseabende veranstalten. Einer oder eine liest beispielsweise aus einer Novelle, einer Erzählung oder einer Kurzgeschichte der zielsprachigen Literatur vor und schließlich wird über das Vorgelesene diskutiert und eigene Meinungen werden geäußert.
- **Zielsprachiges Theater:** Je nach Alter der Lernenden kann in der Schule ein Theaterensemble zusammengestellt werden und Stücke aus verschiedenen Märchen, Novellen, Erzählungen, o.Ä. von den bekannten oder unbekanntem Schriftstellern der Zielkultur aufgeführt werden.
- **Web-Seiten, E-Mails:** Die Lernenden, die technisch gut ausgestattet sind, könnten ihre eigene Web-Seite eröffnen. Sie könnten sich den zielsprachigen Schülern vorstellen und mit ihnen Kontakte knüpfen. Nach dem Kennenlernen mit den ausländischen Freunden können die Schüler einander E-Mails, Briefe schreiben, über sich, eigene Hobbys erzählen und den direkten Zugang zu dem Leben der Gleichaltrigen bekommen.

In diesem Zusammenhang möchte ich konkreter auf das Projekt eingehen, das ich mit meinen Kollegen am GI-Tbilissi und den Schülern der Ramischwili-Schule 2000-2001 erfolgreich durchgeführt habe. Das Projekt- „Deutsch-georgische Beziehungen aus Sicht der georgischen Schüler“- hat 1 Jahr gedauert. Es bestand aus 4 Bereichen: Politik, Wirtschaft, Kultur und Bildung. Die Teilnehmer wurden in einzelne Gruppen verteilt. Jede Gruppe hatte einen Betreuer.

Je nach Bereich hatten die Teilnehmer folgende Aufgaben:

- Im Internet recherchieren
- Die in Georgien lebenden Deutschen aufsuchen
- Mit ihnen einen Termin vereinbaren
- Sie interviewen um die für sie interessante Informationen zu bekommen

Am Ende des Projekts haben die Teilnehmer ihre Erfahrungen und Ergebnisse dokumentiert. Bei der Begegnung mit der fremden Kultur sind einige kulturspezifische Unterschiede und Missverständnisse aufgetreten.

- Es gab den Fall, wo die Teilnehmer, ohne den Termin zu vereinbaren zu haben, in die deutsche Botschaft gegangen sind, um einige Vertreter zu interviewen. Das Treffen hat natürlich an dem Tag nicht stattgefunden
- Bei der Terminvereinbarung haben die Teilnehmer nicht zu der richtigen Zeit angerufen

Es gab aber auch Fälle, wo sich die Deutschen der georgischen Kultur angepasst haben:

- Stereotypenverletzung: Einige Deutsche haben den Termin versäumt.

Bei diesem Projekt sind trotzdem nicht so viele kulturspezifische Missverständnisse aufgetreten. Der Grund dafür war, dass die Lernenden aus der s.g. „deutschen Schule“ waren und mehr oder weniger die deutsche Kultur kannten. Meiner Meinung ist das Projekt sowohl in sprachlicher als auch in interkultureller Sicht gelungen.

Anschließend möchte ich bemerken, dass mit Hilfe der Projekte, die Lernenden nicht nur die Fremdsprache lernen können, sondern auch erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur schulen. Interkulturelle Erziehung und Bildung soll die Lernenden „dabei unterstützen, ihre alltägliche Wahrnehmung multikultureller Situationen zu deuten

und sich selbständig in der Vielfalt multikultureller Situationen zurechtzufinden.“ (Filtzinger 2004, 62).

Literatur:

1. **Apel, Hans Jürgen/Knoll, Michael** (2001): *Aus Projekten lernen*. München: Oldenbourg GmbH
2. **Frey, Karl** (1998): *Die Projektmethode*. 8.Aufl. Weinheim und Basel: Belz Verlag;
3. **Jank, Werner/Meyer, Hilber** (1991): *Didaktische Modelle*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen
4. **Krumm Hans-Jürgen** (1991): *Unterrichtsprojekte*. In: *Fremdsprache Deutsch*. Stuttgart: Hueber;
5. **Lüsebrink, Hans-Jürgen** (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler
6. **Preis, Wolfgang** (1998): *Vom Projektstudium zum Projektmanagement*. Freieburg im Breisgau: Lambertus Verlag;
7. **Wicke, Rainer Ernst**
 - (1995): *Kontakte knüpfen*. Fernstudieneinheit 9. München: Langenscheidt;
 - (1997): *Vom Text zum Projekt*. Berlin: Cornelsen;

Doktorandin, Mariam Mtchedlidze (Tbilissi, Georgien)
Staatliche Ilia-Chavchavadse-Universität

Das Bild der deutschsprachigen Länder in georgischen DaF-Lehrwerken anhand ausgewählter Sachtexte

Ein Bild von einem Land zu erhalten, Strategien zum Umgang mit Fremdheit und die Entwicklung einer ausgeprägten interkulturellen Kompetenz zu erwerben, sind heute die herausragenden Aufgaben eines Fremdsprachenunterrichts, der zur Völkerverständigung und zu einem erfolgreichen Zusammenleben innerhalb der multikulturellen Gesellschaft beitragen soll. Dabei wird neben fremdsprachlicher Kompetenz interkulturelle Kompetenz als wichtiges Instrument angesehen, um in der heutigen Gesellschaft und der globalen wirtschaftlichen Welt kommunizieren und entsprechend handeln zu können. Eine brauchbare Definition für den Begriff „Interkulturell“ bzw. „Interkulturelles Lernen“ ist für mich die folgende von Bernd Müller-Jacquier: „Interkulturelles Lernen ist ein situativer Lernprozess zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen. Voraussetzung interkulturellen Lernens ist [...] ein interkultureller Kommunikationsprozess, in dessen Rahmen [Sprecher/Hörer aus verschiedenen Kulturen] miteinander in Beziehung treten und in dessen Rahmen sie in der Regel eine Reihe von wie immer gearteten Fremderfahrungen machen. Die Fremderfahrungen umfassen

- den Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten (basierend auf fremdkulturellen Kulturstandards) allgemein,

- die Erschließung entsprechender fremder Bedeutung, die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigene Handlungsorientierung und
- die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Verhalten auf das Gegenüber

und sind integraler Bestandteil interkulturellen Lernens“.

Der Fremdsprachenunterricht sollte den Lernenden eine Chance bieten, fremde Kulturen kennen zu lernen und sich im Zuge dessen auch mit der eigenen Kultur und der eigenen kulturellen Geprägtheit auseinander zu setzen. Um diese Fähigkeiten zu vermitteln, müssen die traditionellen Unterrichtsformen, die beeinflusst von der Sowjetzeit in Georgien immer noch eine feste Position haben, überdacht werden. Das komplexe Lernziel der kommunikativen Kompetenz kann nur durch erfolgreiches und durch richtiges Lernen ausgebildet werden.

Die vorliegende Auseinandersetzung konzentriert sich auf die kontrastiven Kulturunterschiede der deutschsprachigen und georgischen Welt, welche oft von den Lehrwerken behandelt wird. DaF – Lehrwerke sind häufig eine der wichtigsten Quellen, aus denen man sich im Ausland ein Bild von Deutschland bildet. Mit dem Erlernen einer Fremdsprache werden schon kleine Kinder konfrontiert, deren Weltanschauung noch nicht ganz ausgereift ist. Auch die Erwachsenen erwerben nicht selten ihre ersten Erfahrungen über das Zielsprachenland innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Das Bild, das sie dabei von den Lehrbüchern vermittelt bekommen, hat oft für sie entscheidende Bedeutung und das Lehrwerk nimmt dabei eine zentrale Stellung ein. Texte in Lehrwerken tragen oft eine entscheidende Rolle, insbesondere in solchen Ländern, in denen die Schüler sehr selten die Möglichkeit bekommen, das Zielsprachenland zu besuchen und die Kulturunterschiede vor Ort zu erleben. Georgien wird zu einem solchen Land gezählt.

In Bezug auf Begegnung mit der fremden Kultur möchte ich in diesem Beitrag Sachtexte und zwar genau Kochrezepte behandeln. Obwohl der Begriff „Sachtext“ für Georgien fast fremd ist und hier grundsätzlich mit nur einer Textsorte gearbeitet wurde/wird (Auszüge aus den klassischen Werken fürs totale Verstehen und Nacherzählen, oder Gedichte auswendig lernen und dann im Unterricht aufsagen etc.), können viele Gebrauchssachtexte (Fahrpläne, Kochrezepte, Flugticket, Gebrauchsanweisungen, Tagesmenü etc.) auch in Georgien aus mehreren Gründen für den Fremdsprachenunterricht besonders geeignet sein: erstens verfügen sie über alle Textmerkmale, was sowohl für das Leseverstehen wie auch für das Trainieren von Schreiben und Sprechen benutzt werden kann, zweitens sind sie praktisch und für die Schüler unmittelbar zu gebrauchen (jeder muss z.B. einen fremdsprachigen Fahrplan, oder eine fremdsprachliche Gebrauchsanleitung verstehen können); und nicht zuletzt, kann man mit Hilfe dieser Texte sehr gut einige kulturelle Unterschiede zwischen der Kultur der Muttersprache und der Zielsprache demonstrieren, und eigene und fremde Kulturen durch die Sachtexte vergleichen, denn es gibt in jeder Kultur im Hinblick auf die Sachtexte spezifische Konventionen.

Ich habe einige die im Rahmen der Bildungsreform erstellten neue Lehrwerke, die seit zwei Jahren in reformierten Klassen (hier: die 7. und die 10. Kl.) eingesetzt werden, nachgeschlagen um zu betrachten in wie weit Sachtexte, nämlich Kochrezepte in diesen Büchern vorkommen. Georgien als Land, das für seine Kochkunst bekannt ist, kann die Behandlung von deutschen Kochrezepten Schüler im Fremdsprachenunterricht motivieren.

In dem Lehrwerk „Deutsch“ für die 7. Klasse von Luiza Kobakhidze und Luiza Metreveli kommen als Texte keine Kochrezepte vor. In dem regionalisierten Buch „Optimal A 1“

(10. Kl.) wird hingegen im fünften Kapitel zu dem Thema „Essen und Trinken“ das Rezept: „Hühnersuppe mit Gemüse“ angeboten. Unter den Zutaten findet man als Gewürz Ingwer, welches für georgische Schüler fremd ist. Die georgischen Autoren der Regionalisierung haben sich bemüht, das fremde Gewürz zu erklären. Das Gewürz wird in der chinesischen, japanischen und koreanischen Küche gebraucht. In den letzten Jahren findet sich Ingwer auch oft in Deutschland und Ingwer ist zu einem Bestandteil der deutschen Esskultur geworden. Die Lernenden bekommen damit neue kulturelle Informationen und somit die Möglichkeit Informationen darüber zu recherchieren, um dabei zu erleben, dass dieses Gewürz ein Teil der fremden Esskultur ist.

Neben der Hühnersuppe bieten sich auch andere exemplarische Rezepte an wie beispielsweise ein Waffelrezept. Das bietet sich insbesondere aus dem Grund an, als dass es Waffeln, wie sie in Deutschland gebacken werden, so in Georgien nicht gibt. Im folgenden finden sich das Rezept sowie drei Unterrichtsvorschläge:

Vanillewaffeln mit Beerenröster

für 4 Personen

Die Vanilleschote aufschlitzen und

Das Mark herauskratzen.

Die Butter bei wenig Hitze zerlassen.

Mehl, Speisestärke und Backpulver versieben.

Eier, Staubzucker und Vanilemark mit dem Handmixer aufschlagen.

Und das Joghurt unterrühren.

Zuerst die Mehlmischung nach und nach untermengen, dann die abgekühlte, aber noch flüssige Butter.

Ein Waffeleisen erhitzen und die Backflächen mit Öl bestreichen.

Aus dem Teig bei mittlerer Hitze goldbraune Waffeln backen.

Auf ein Gitter legen und im Backrohr bei 100 Grad warm halten.

Die Speisestärke mit 2 EL kaltem Wasser glattrühren.

Die Beeren in einen Topf geben und mit Zitronen- und Himbeersaft beträufeln. (befeuchten)

Zuckern.

Aufkochen.

Die Speisestärke unterrühren und kurz ausquellen lassen.

Leicht abgekühlt zu den Waffeln reichen.

Eventuell noch Vanilleeis dazu servieren.

Vorschläge zum Unterricht:

Aufgabe 1:

Was glauben Sie, bedeuten die rot markierten Wörter. Versuchen Sie diese Zutaten mit in Georgien vorhandenen Backzutaten zu vergleichen. Erklären Sie zunächst die Wörter mithilfe einer Umschreibung, dann finden Sie adäquate Wörter in der georgischen Sprache, falls sie vorhanden sind (Partnerarbeit. Arbeit im Plenum)

Aufgabe 2

Versuchen Sie nach diesem Rezept Waffeln zu backen. (Miniprojekt/Gruppenarbeit)

Aufgabe 3.

Finden Sie in Ihrer Kultur ein ähnliches Rezept, backen Sie und schreiben Sie dazu das Rezept. (Miniprojekt/Gruppenarbeit)

Zur Behandlung im Unterricht bieten sich eine Fülle von weiteren Möglichkeiten an, die auch handlungsorientiert behandelt werden können und ein Lernen mit Hand, Herz und Seele fördern und den Lernenden sowohl einen Ausschnitt aus der deutschen Kultur als auch aus der eigenen liefert.

Literatur:

1. **ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1994).**
2. **Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Auflage. Tübingen und Bassel: Francke;
3. **Kast, Bernd /Neuner, Gerhard** (1998): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerke*. Langenscheidt.
4. **Kobakhidze, Luiza/Metreveli, Luiza, (2006).** *Deutsch 7*. Intelekti.
5. **Ladmiral, Jean-Rene/ Lipiansky, Edmind Marc,** (2000). *Interkulturelle Kommunikation zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*. Frankfurt am Main.
6. **Müller, Michael, Achalkatsi, Manana** u.a. (2006): *Optimal A 1*. Lehrwerk für 10. Klasse. Langenscheidt/Bakur Sulakaurvi-Verlag
7. **Altmayer, Claus** (2005): *Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung*, DaF 3/42;

Doktorandin, Pati Ramischwili (Tbilissi, Georgien)
Ilia-Chavchavadse-Universität

Kulturkontakte anhand literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Georgien

Die interkulturelle Integrität gelangt mit Blick auf die weltweite Globalisierung in den Vordergrund des modernen Fremdsprachenunterrichts. Interkulturelles Lernen gewinnt hierbei deutlich an Bedeutung. In der Fachliteratur wird mehrfach betont, dass es heute nicht mehr reicht, eine Fremdsprache nur kognitiv zu erfassen. Fremdsprachenerwerb soll Schritt für Schritt mit dem Erfassen der Zielkultur verlaufen. Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile jeder Form von Fremdsprachenunterricht sein. Nur auf diesem Wege gelingt es, dass Fremdsprachenunterricht Klischeebildungen aufbrechen bzw. abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen kann. Eine solche Konzeption eröffnet zugleich Möglichkeiten, durch die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen die eigene Sprache und Kultur in ihrer Spezifik bewusster wahrzunehmen.

Bei der Vermittlung landeskundlichen Wissens im Fremdsprachenunterricht geht es primär um die zielsprachliche Gesellschaft, d.h. um Einstellungen, Weltbilder und Wertsysteme von Menschen der Zielsprachenkultur. Ein wichtiges Ziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ist es daher dem Lerner Wissen über die Menschen der

deutschsprachigen Kultur zu vermitteln und ein differenziertes und sensibles Kulturverstehen zu erzielen. Dieses Kulturverstehen ist aber nur erreichbar, „wenn Fragen des Weltbildes, Fragen nach Lebenszielen, Wertvorstellungen, Wünschen, Ängsten und Aspekte des alltäglichen Umgangs miteinander als Themenstoffe“ einbezogen werden (KRECHEL 1989). Hier stellt sich eine Frage: Wie sind die oben genannten Aspekte im Deutschunterricht leicht zugänglich und umfassend zu finden? Ein möglicher Ansatz bietet der Einsatz literarischer Texte.

Literarische Texte können für Fremdsprachenlernende als Zugänge zur fremden Kultur zur Verfügung stehen und das Alltagsleben, kulturelle Besonderheiten, verschiedene Sitten und Bräuche etc. der fremden Welt widerspiegeln. Dies gibt den Lernenden die Möglichkeit, die fremde und eigene Welt zu vergleichen und zu erkennen. „Der fremdkulturelle Literaturunterricht ist ein unschätzbare Weg zum Verstehen anderer Völker und Kulturen wie auch zum Verstehen der eigenen Kultur.“ (WELLER 1989). Im Fremdsprachenunterricht kann der literarische Text als ein Medium zur Begegnung mit der Zielkultur dienen. Dies gilt in besonderem Maße für Georgien, wo nicht nur Fremdsprachenlernende, sondern auch Fremdsprachenlehrende durch die Distanz Schwierigkeiten beim unmittelbaren Zugang zur Zielkultur haben.

Der literarische Text repräsentiert eine besondere Auseinandersetzung mit der fremden Kultur und mit den verschiedenen Perspektiven innerhalb dieser Kultur. Literarische Texte tendieren zu Mehrdeutigkeit und folgen eigenen Spielregeln: verfremden Wirklichkeiten, erzählen Geschichten, korrigieren Klischees, halten etwas offen und machen damit den Leser neugierig. Es ist klar, dass literarische Texte im fremdsprachlichen Unterricht viele Möglichkeiten geben, die Lernenden zu motivieren, zu interessieren und sie anzuregen, sich mit einem literarischen Text zu befassen. Aber um all das realisieren zu können ist entscheidend, wie man mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht umgeht. Eine Aufgabe des Einsatzes von literarischen Texten im Deutschunterricht bzw. im Fremdsprachenunterricht muss in Georgien nicht mehr nur Nacherzählung oder Frage-Antwort-Übung zum Textverstehen oder zur Textübersetzung sein, was bis heute die häufigste Arbeitsform ist, sondern, in erster Linie, vielfältige Aufgaben und Übungen zur Wahrnehmungsschulung, zur Sprachreflexion, zum Kulturvergleich und schließlich zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen. Literatur soll im Fremdsprachenunterricht mehr als nur ein zusätzliches Angebot, als Motivationshilfe, Auflockerung, Spielform oder als gelegentliche Entspannung für die Lernenden sein, sondern durch den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht kann Anlass zum Sprechen gegeben werden, wobei die Lernenden ihre eigene Erfahrungswelt ins Spiel bringen können.

Jeder Leser hat einen eigenen lebensweltlichen Erfahrungshorizont, den er zum Verstehen von Texten mitbringt. Zwar gibt es einen allgemeinen Erfahrungshorizont in jeder Kultur, doch bedürfen die Lernenden in der Regel einen Anstoß, um in einem bestimmten Text einen anderen Sinn zu erkennen und ihn von einem anderen Standpunkt aus betrachten zu können. Zur Veranschaulichung des Gesagten möchte ich die Erzählung – Streuselschnecke- von Julia Frank (siehe Anhang1.) und ihren möglichen Einsatz im fremdsprachlichen Deutschunterricht vorstellen.

Die Erzählung entspricht der Altersgruppe und dem Interesse meiner Lerngruppe. (Mit dem erwähnten Text habe ich mit meinen Studenten (Niveau B.1) gearbeitet) und erlaubt es das Thema – Lebensformen und -gewohnheiten der jungen Erwachsenen aus der Zielkultur – zu behandeln und dazu einen persönlichen Bezug herzustellen. In dem Text

geht es um ein Mädchen, das schon mit 14 Jahren aus dem Elternhaus ausgezogen ist und nun bei ihren Freunden wohnt. Diese Tatsache und selbst die Lebensweise der dargestellten Person (sie ist unabhängig, niemand kümmert sich um sie, sie verdient ihren Lebensunterhalt selbst und hofft nicht darauf, dass die Eltern sie finanziell unterstützen, die Beziehung zu dem Vater ist schlecht etc.) ist für den georgischen Lernenden ungewöhnlich und fremd, denn in Georgien wohnen manche sogar mit 40 Jahren immer noch bei den Eltern und manchmal sind diese auch in diesem Alter von ihnen abhängig.

Da die erwähnte Erzählung eine überraschende Pointe und ungewöhnlichen Geschehnisablauf hat, bietet sie dem Lernenden genügend Anreize für sein Hypothesenspiel. Demzufolge habe ich entschieden, die Studenten den Text abschnittsweise lesen zu lassen. Durch Bildung und Überprüfung eigener Hypothesen sind die Lernenden ihrem eigenen Vorverständnis gegenübergestellt. Beim Weiterlesen des Textes haben sie dann ihre fixierten Einstellungen geändert und Ansichten gewechselt. Durch einen solchen verlangsamten Leseprozess konnten Sprechansätze geschaffen werden, die die Lernenden dazu angeregt haben, über den Text zu sprechen. Diese Vorgehensweise hat auch dazu beigetragen, dass die Lernenden den Text genauer gelesen haben.

Die Erzählung bezieht den Leser mit in die Perspektive des Mädchens ein und fordert ihn auf, die Realität aus dem Blickpunkt des Mädchens zu erfassen. Die Einbeziehung des Lesers im Unterricht ist allerdings nicht so leicht zu erreichen. Die Lernenden lesen den Text vor dem Hintergrund ihres persönlichen Wissens und ihrer eigenkulturellen Erfahrungen. Aber im Text ist für sie eine fremde Welt dargestellt und in diesem Fall ist das Schema einer eigenen Kultur nicht genug. Dazu ist es notwendig zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu vergleichen. Durch Fragen wie „Gibt es solche Situationen in unserer Gesellschaft? Wäre so eine Lebensform denkbar bei uns? Was wäre bei uns anders?“ werden die Studenten über ihre eigenen Sichtweisen und Gefühle zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und der georgischen Kultur hingeführt. Solch eine Vorgehensweise mit dem genannten Text hat mir als Lehrerin die Möglichkeit gegeben, die Lernenden zu einer Auseinandersetzung mit der Zielkultur hinzuführen, indem sie einen Bezug zum eigenen Land und zu ihren persönlichen Erfahrungen herstellen. Das Hineinversetzen in die Rolle des Mädchens hat den Studenten dabei geholfen die im Text dargestellte Realität vom Standpunkt der Hauptfigur aus zu verstehen. Durch das Wechselspiel zwischen dem eigenem Entdecken einerseits und dem fremdkulturellen Verstehen andererseits konnte im Unterricht eine interkulturelle Kommunikation zwischen Ausgangs- und Zielkultur entstehen.

Durch den Einsatz literarischer Texte können die georgischen Lernenden im Fremdsprachenunterricht in Distanz zu sich selbst treten um sich vom Standort literarischer Texte aus mit dessen Perspektive zu befassen, Phänomene der fremden Kultur wahrzunehmen und sie in Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur verstehen zu lernen. Der Einsatz literarischer Texte kann einen Beitrag dazu leisten, die Fähigkeiten zu entwickeln, die im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden sollen. Fähigkeiten, wie:

- Das Wahrnehmen der Zielsprachenkultur und ihre spezifische Seite (Menschen, ihr Denken, ihre Handlungen usw.), zwischen Eigenem und Fremdem zu vergleichen, kulturelle Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu erkennen, und mehr von sich selbst und von der eigenen Kultur zu entdecken;
- Die Perspektive zu wechseln und die Wirklichkeit vom Standpunkt eines anderen aus zu sehen:

- Empathiefähigkeit: sich in andere Sicht- und Denkweisen hineinzusetzen
- Toleranz, also das Akzeptieren anderer Sichtweisen;
- Offenheit für neue Erfahrungen etc.

Zusammenfassend kann abschließend gesagt werden, dass es besonders wichtig ist, wie wir als Lehrende im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit den literarischen Texten umgehen, welche Ziele wir fassen und wie wir das vielseitige Potenzial der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht anwenden werden.

Literatur:

1. **Bischof, Monika u. a.** (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München: Langenscheidt.
2. **Doyé, Peter** (1989): *Lehr- und Lernziele*. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm(Hrsg): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Bassel: Franke
3. **Ehlers, Swantje** (1992): *Lesen als Verstehen*; Kassel: Langenscheidt.
4. **Frank, Julia** (2000): *Streuselschnecke*. In: *Erfahrene Erfindungen, deutschsprachige literatur seit 1989*. Klett, 2004;
5. **Krechel, Rüdiger** (1989): *Studieneinheit Landeskunde und Literaturdidaktik*. Erprobungsfassung. München;
6. **Krumm, Hans-Jürgen** (1990): *Vom Lesen fremder Texte*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 2;
7. **Wierlacher, Alois** (1993): *Kulturwissenschaftliche Xenologie: Ausgangslage, Leitbegriff und Problemfelder*. In: **Wierlacher, A.** (Hrsg): *Kulturthema Fremdheit, Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: Iudicum;
8. **Westhoff, Gerhard** (1997): *Fertigkeit Lesen*. Goethe-Institut. München;
9. **Zeuner, Ulrich**: *Literatur und Landeskunde*. In: *Landeskunde und interkulturelles Lernen, eine Einführung*. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>

Anhang

Julia Franck

Streuselschnecke

Der Anruf kam, als ich vierzehn war. Ich wohnte seit einem Jahr nicht mehr bei meiner Mutter und meinen Schwestern, sondern bei Freunden in Berlin. Eine fremde Stimme meldete sich, der Mann nannte seinen Namen, sagte mir, er lebe in Berlin, und fragte, ob ich ihn kennen lernen wolle. Ich zögerte, ich war mir nicht sicher. Zwar hatte ich schon viel über solche Treffen gehört und mir oft vorgestellt, wie so etwas wäre, aber als es soweit war, empfand ich eher Unbehagen. Wir verabredeten uns. Er trug Jeans, Jacke und Hose. Ich hatte mich geschminkt. Er führte mich ins Cafe Richter am Hindemithplatz und wir gingen ins Kino, ein Film von Rohmer. Unsympathisch war er nicht, eher schüchtern. Er nahm mich mit ins Restaurant und stellte mich seinen Freunden vor. Ein feines, ironisches Lächeln zog er zwischen sich und die anderen Menschen. Ich ahnte, was das Lächeln verriet. Einige Male durfte ich ihn bei seiner Arbeit besuchen. Er schrieb Drehbücher und führte Regie bei Filmen. Ich fragte mich, ob er mir Geld geben würde, wenn wir uns treffen, aber er gab mir keins und ich traute mich nicht danach zu fragen.

Schlimm war das nicht, schließlich kannte ich ihn kaum, was sollte ich da verlangen? Außerdem konnte ich für mich selbst sorgen, ich ging zur Schule und putzte und arbeitete als Kindermädchen. Bald würde ich alt genug sein um als Kellnerin zu arbeiten und vielleicht wurde ja auch eines Tages etwas Richtiges aus mir. Zwei Jahre später, der Mann und ich waren uns noch immer etwas fremd, sagte er mir, er sei krank. Er starb ein Jahr lang, ich besuchte ihn im Krankenhaus und fragte, was er sich wünsche, schließlich wusste ich, wie gern er Torte aß.

Er sagte, die einfachen Dinge seien ihm jetzt die liebsten er wolle nur Streuselschnecken, nichts sonst. Ich ging nach Hause und buk Streuselschnecken, zwei Bleche voll. Sie waren noch warm, als ich sie ins Krankenhaus brachte. Er sagte, er hätte gerne mit mir gelebt, es zumindest gern versucht, er habe immer gedacht, dafür sei noch Zeit, eines Tages - aber jetzt sei es zu spät. Kurz nach meinem siebzehnten Geburtstag war er tot. Meine kleine Schwester kam nach Berlin, wir gingen gemeinsam zur Beerdigung. Meine Mutter kam nicht. Ich nehme an, sie war mit anderem beschäftigt, außerdem hatte er meinen Vater zu wenig gekannt und nicht geliebt. (2000)

Doktorandin, Guranda Gubeladze (Tbilissi, Georgien)
Öffentliche Schule N20

Ausgangskultur und Zielkultur mithilfe eines georgisch-deutschen Kulturvergleichs anhand von Bildern

Eine Sprache zu erlernen ist ein komplexer Vorgang, der viel Aufwand für den Lernenden bedeutet. Durch den Einsatz methodischer Hilfsmittel kann dieser Prozess jedoch positiv punktuell gefördert werden. Heutzutage wird versucht, den Sprachunterricht für den Lernenden möglichst lebensnah und interessant zu gestalten. Für jeden Sprachunterricht ist es wichtig, dass im Unterricht nicht nur Spracherwerb und Leistungen zu bedenken sind, sondern dass Neugier und Lust auf die fremde Sprache bestehen. Durch den Einsatz von Bildern und Fotos wird nicht nur der Intellekt, sondern auch die Freude an einer gelungenen Zeichnung, Spaß an witzigen Details geweckt.

Ein Bild sagt mehr als ein Text heißt es. Im Sprachunterricht konnte man feststellen, dass Lerner bei der Arbeit mit Fotos oder Zeichnungen bessere Ergebnisse erzielen als z.B. beim Lesen eines Textes. Bilder können als Unterrichtselemente zur Optimierung aller Prozesse eingesetzt werden. Sie können den Unterrichtsablauf abrunden und den Spracherwerb fördern. Die Arbeit mit Bildern im Unterricht ist heutzutage fast überall verbreitet. Sie ist zu einem festen Bestandteil des kommunikativen Sprachunterrichts, also eines Unterrichts, dessen Hauptziel die Verständigung zwischen Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen ist geworden. Um eine Sprache zu "verstehen" muss man nicht nur adäquate sprachliche Kenntnisse haben, sondern man muss sie sich als ein kulturelles Phänomen vorstellen. Unter dem kulturellen Phänomen werden landeskundliche Aspekte der Sprache verstanden. Die Landeskunde versteht man nicht als eigenes Fach, sondern als

einen Teil des Fremdsprachenunterrichts, der Landeskunde integriert. Das Treffen mit einer Fremdsprache geschieht nie isoliert von dem Land und der Kultur dieser Zielsprache. In Zeiten der Medien, Kommunikation und der Annäherung der Kulturen hat Landeskunde, als ein integrierter Bestandteil eines Fremdsprachenunterrichts, eine wichtige Rolle. Sie soll ein Medium zwischen zwei fremden Kulturen sein, indem sie die Unterschiede und/oder Zusammenhänge der Kulturen und Ländern hervorhebt, das Fremde und das Eigene erkennt, vergleicht und dadurch befähigt das Fremde zu akzeptieren und das Eigene besser zu verstehen. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht soll den Lernenden ermöglichen, die Zielsprache in jenem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld zu lernen, indem sie existiert. Deshalb ist es sehr wichtig im Unterricht landeskundliche Materialien durch Bilder und Fotos einzusetzen, die allerdings in unserer Zeit des raschen Wandels stets neu zu suchen und zu ergänzen sind

Über die Bilder soll ein Interesse an der Kultur und den Lebensweisen eines fremden Landes geweckt werden. Bilder sind dazu ein besonders geeignetes Medium, denn sprachlich ist es schwierig fremdkulturelle Situation zu beschreiben. Ein Bild spiegelt eine Welt, eine Kultur wider, in der das Bild entstanden ist. Das Bild gibt eine Information zu einem bestimmten Thema genauer: Es vermittelt einen Eindruck von einem Ausschnitt aus der Kultur. Landeskundliche Informationen durch Bilder spiegeln verschiedene Aspekte eines Landes wider. In dem Augenblick, in dem wir ein Bild im Fremdsprachenunterricht sehen, haben wir schon viele Erfahrungen in unserer eigenen Kultur gemacht. Wir haben viel gesehen, gelesen, wir haben ein Vorwissen, und haben das alles in unserem Gedächtnis als Schemata gespeichert. Diese Erfahrungen sind immer gegenwärtig und auch unbewusst, und das alles erscheint besonders aus einer Perspektive der Landeskunde interessant. Der Prozess der Wahrnehmung und Bedeutungerschließung geht vom Bekannten zum Unbekannten: Lernende nehmen zunächst ein erstes globales Verständnis des Dargestellten wahr. Erst danach wird an die Einzelheiten und unbekannte Elemente gearbeitet.

Fotos im Landeskundeunterricht zu verwenden erscheint auch als interessant. Sie beschreiben reale Situationen, Aktualität, Gefühle, Einstellungen, Sitten aus der Fremdkultur. Ausserdem enthalten Fotos zahlreiche Informationen über das Land und Leute. Sie zeigen Verhaltensweisen und Alltag im Land und lassen über die Kultur frei und offen sprechen. Fotos sind Dokumente, denn sie drücken vieles aus wie z.B. den Zeitgeist anhand von Mode und Stil, bekannten Persönlichkeiten wie Stars oder Politiker, Städte und Länder sowie weitere landeskundliche Aspekte. (Siehe: Anhang 1: Studio d. Cornelsen, Teildruck, S. 107.) Als Beispiel soll ein LehrbuchszENARIOUM aufgezeigt werden, in dem eine Situation in der Stadt. bzw. am Bahnhof Friedrichstrasse in Berlin abgelichtet ist. Auf den ersten Blick erkennt man, dass an diesem Ort reges Treiben herrscht. Bei genauerem Hinsehen entdeckt man in großen Lettern die Aufschrift „Bahnhof Friedrichstrasse“ und daneben die Zeichen DB und S , die den georgischen Lernern ohne Vorwissen noch fremd sind., Sie hängen über einer Brücke, wo eine Seilbahn verläuft. Unter der Brücke befindet sich eine Haltestelle, mit dem Zeichen H , dessen Bedeutung noch ebenso unbekannt für die Lernenden ist. Da sind dann Menschen zu sehen, die auf Busse warten. Auf der rechten Seite des Fotos, unter der Ampel sieht man viele Fahrräder und eine Person, die Rad fährt. Für die georgische Lernenden ist es auch unklar, warum die Räder zusammengestellt sind. Bei uns im Land ist es nicht üblich mit dem Rad in der Stadt zu fahren, daher erscheint diese Situation fremd. Auf der linken Seite des Fotos stehen zwei

Mercedestaxis und warten auf Kunden. Sie sind beide einfarbig oder dunkelweiß, was in ganz Deutschland der Fall ist, aber in Georgien noch ungewöhnlich. Dieses Foto vermittelt zahlreiche Informationen, die landeskundlich von Interesse sind. Sie fördern den Vergleich mit ähnlichen Bildern in Georgien und so kann man in der Realität sehen, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede es in beiden Kulturen gibt.

Die Zeichnungen bieten im Vergleich vielleicht nicht so große Objektivität, doch man kann mit ihnen effektiv arbeiten. Sie ermöglichen ein spontanes hineinversetzen in die Situation und die Personen. Sie können auf kleinstem Raum eine Fülle von Informationen enthalten und mit geringen Sprachkenntnissen beschrieben werden. Sie sind didaktisch flexibel und lassen sich gezielt einsetzen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Sie können leicht verändert oder auch leichter einen fertigen Text angepasst werden. (Siehe Anhang 2: Mit Bildern lernen, Langenscheidt. S. 10) Solche Zeichnungen lassen sich immer gut arbeiten. Sie sind offen, spontan und fördern, je nach dem Ziel, Sprech- oder Schreibanlässe. Ausgehend von der Situation können verschiedene Dialoge entstehen, die lustig, tragisch, interessant, logisch usw. sein können. Die Situation in dem nächsten Bild ist für uns nicht neu und schon bekannt: Eine alte Dame hat ihre Fahrkarte vergessen und es kommt ein Kontrolleur. Es beginnt etwas Interessantes: Man muss aus der Lage argumentativ herauskommen. Dabei bekommt man Lust diese Situation zu steuern und eine Ausrede zu formulieren. Derartige Zeichnungen sind für Lernende nicht unbekannt. Jeder Mensch kennt solche Szenen, fast jeder hat so etwas schon einmal im Leben erlebt. Man kann das mit der eigenen Kultur vergleichen und Parallelen finden. Dabei hat man Spaß an der Arbeit und die Phantasie wird angeregt.

Das nächste Beispiel hebt einen kulturellen Unterschied vor. Hier sind zwei Schulkinder mit Schultüten zu sehen. Sie gehen zum ersten Mal zur Schule und dann stehen sie auf dem Schulhof. Für georgische Lernende ist die Situation unbekannt. Sie wissen nicht was diese Tüten bedeuten, deshalb müssen sie Fragen und Antworten entwickeln, wie z. B. Wo sind die Kinder? Was halten sie? Was könnte in den Tüten sein? Warum sind die Tüten so groß? usw. Es kommen sehr viele Antworten, Meinungen, Ideen, aber niemand kommt auf die Idee, dass in den Tüten Schulsachen für Kinder sein konnten. Das ist ein Beispiel, wo verschiedene kulturelle Aspekte zu sehen sind. In der georgischen Kultur ist so etwas nicht üblich und daher können die georgischen Lernenden nicht feststellen, warum die Tüten so groß und bunt sind und was darin liegt. Sehr wichtig in solcher Situation ist, dass man den Lernenden, bevor man das Foto zeigt, das Vorwissen aktivieren lässt, das Thema bespricht und erklärt, wie die Schulkinder in Deutschland zur Schule gehen, was sie bekommen usw.

Zuletzt möchte ich sagen, dass Bilder aus dem Land der Zielsprache ein Stück Landeskunde sind. Sie geben Einblick in eine andere, vielleicht noch fremde Kultur und spielen daher auch für interkulturellen Verstehensprozess eine zentrale Rolle.

Literatur:

1. **Macaire, Dominique /Horsch, Wolfram** (1996): *Bilder in der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 11. München: Langenscheidt.
2. **Scherling, Theo/Schuckall, Hans-Friedrich** (1992): *Mit Bildern lernen*. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. Berlin und München: Langenscheidt.
3. **Sturm, Dieter** (1991): *Das Bild im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch 5. Das Bild im Unterricht. München: Klett.

4. Vorderwülbecke/Vorderwülbecke (1995): *Stufen 1,2 Lehrbuch für Jugendliche*. München: Klett.
5. **Weidenmann, Bernd** (1988): *Psychologische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern: Huber
6. Studio d. (2004): Cornelsen. Teildruck.
7. Mit Sprache. (2004): Das Magazin für Fremdsprachen. Cornelsen.

Doz. Eka Akubardia (Tbilissi Georgien)
Staatliche Ivane-Djavakhishvili Universität Tbilissi

Von der Literatur bis zum Austausch der Kulturen *Ein vernachlässigtes Gebiet: Literatur*

Die Ansichten über die Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht sind sehr unterschiedlich.

Eigene Didaktiker empfinden Literatur als Last im Fremdsprachenunterricht: „Literarische Texte sind lästig: sie stellen sich quer, bauen Hindernisse auf, blockieren schnelles Verstehen...Die Literarizität des literarischen Textes erschwert und verhindert Verstehen“ (KAST 1985). Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht und in den Lehrwerken ist vernachlässigt worden. In der 70er Jahren sind aus Lehrbüchern die historischen und erzählenden Texte verschwunden. Die literarischen Werke wurden aus dem Unterricht zurückgezogen, die Umgangssprache wurde verstärkt eingesetzt und Alltagssituationen aus dem Zielsprachenland wurden dargestellt. Nicht die literarische Schriftsprache, sondern die Orientierung an der gesprochenen Alltagssprache stand im Vordergrund.

Ab den 80er Jahren beginnt die Rehabilitation der Literatur in den Lehrwerken und im Unterricht. Die Didaktiker haben viel diskutiert um den Einsatz der literarischen Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Es wurden folgende Fragen vorgegeben: Sollen im Fremdsprachenunterricht literarische Texte verwendet werden und warum? Ab Wann? Welche Texte? Wie kann man mit literarischen Texten im Unterricht arbeiten? Und sie haben eine Entscheidung getroffen, dass inhaltsreichere Texte dem Schüler mehr sagen und ihn zu eigenen Äußerungen motivieren: „Erzählungen sprechen allgemeinhinliche Erfahrungen an, motivieren und öffnen dem fremdsprachigen Leser vielfältige Möglichkeiten, um sich eine fremde Welt und Sprache zu erschließen“ (EHLERS 1992). Die literarischen Texte erleichtern den phantasievollen Umgang mit der Sprache. Die Schüler haben die Möglichkeit von Spontanäußerungen, persönlichen Assoziationen, Interpretationen, Improvisationen: „Vor allem bietet der dramatisch offene Text die Möglichkeit, Sprechen und Handeln zu koppeln“ (BUTZKAMM 1985).

Im Gegensatz zu Sachtexten vermitteln fiktionale Texte dem Leser ein literarisches Sprachgefühl und ohne das Lesen fremdsprachiger Literatur kann man ein Sprachgefühl nicht bekommen. Literarische Texte haben gegenüber Sachtexten auch Vorteil, dass man

sie mit Freude und Vergnügen lesen kann: „Indem der literarische Text die Tätigkeiten und Fähigkeiten des Lesers aktiviert und seine Gefühle, Einstellungen und Wertvorstellungen anspricht, bereitet er dem Leser auch Freude und Vergnügen. Er kann sich als tätiges Wesen erfahren und sich in seinen Reaktionen erkennen“ (BREDELLA 1985).

Literarische Texte können vielfältige Aufgaben übernehmen. Sie können im Fremdsprachenunterricht mehrere Funktionen erfüllen:

- Vermittlung von Sprache durch die literarische Texte;
- Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen durch literarische Texte;
- Durch den Einsatz der Lektüre von fremdkultureller Literatur eigene Kultur zu reflektieren.

Literatur und Landeskunde

In ihrem Beitrag „Landeskunde und Literatur“ bestimmt Sw. Ehlers, was sie unter Landeskunde versteht: „Landeskunde umfasst Wissen über materielle Lebensbedingungen und Institutionen (Technologien, Industrien) und Mentalitäten der fremden Kultur. Zu den letzteren zählen auch Wert- und Glaubenssysteme.“ Landeskunde umfasst mehr als Vermittlung von Faktenwissen. Ein solches Wissen ist eine Grundlage, um eine andere Kultur und ihre Menschen zu verstehen, Missverständnisse zu beseitigen und sich in der anderen Kultur zu bewegen und verständigen (BISCHOF u.a. 1999). Es ist möglich, durch literarische Texte landeskundliche Kenntnisse zu vermitteln, weil: „Literatur ist Träger landeskundlicher Inhalte. Der Leser kann aus Texten Informationen über eine andere Welt gewinnen“ (EHLERS 1999).

Literatur eignet sich zweifellos dazu, ausländischen Lesern die fremde Kultur näherzubringen. Sie weckt Interesse für das Land, dessen Sprache die Lernenden lernen. In den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht heißt es: „Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewusstgemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen.“

Sensibilisierung für die eigene und für die fremde Kultur

Um mehr über die Zielsprachenkultur zu lernen, ist ein kontrastives Vorgehen geeignet. Der Vergleich kann sich auf Bestandteile von Ausgangs- und Zielkultur beziehen, wie z.B. Wochenende, Familienleben, Rituale hier und dort, Konflikte, Verhaltensweisen, Wertvorstellungen. Allerdings lässt sich nicht alles vergleichen. Manchmal existieren keine Entsprechungen in der anderen Kultur.

Der Vergleich kann sich auch auf Bestandteile innerhalb des deutschsprachigen Raums beziehen. So gibt es Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede in den Wahrnehmungs-, Denke- und Lebensweisen von West- und Ostdeutschen, von Ausländern, die im deutschsprachigen Raum leben, und von Deutschen, Österreichern und Schweizern.

Der Ausgangspunkt landeskundlicher Informationen sind den Lernenden bekannte Themen, die mit der fremden Alltagskultur verglichen werden sollen: „Grundprinzip der Präsentation landeskundlicher Inhalte ist die Idee des Vergleichs der fremden mit der eigenen Lebenswelt... Ziel dieser Arbeit ist es, die Schüler für unterschiedliche Erscheinungsformen von eigener und fremder Alltagskultur zu sensibilisieren“ (FUNK 1995).

In landeskundlicher Hinsicht sollten meiner Meinung nach Fähigkeiten und Strategien dafür entwickelt werden, Phänomene der fremden Kultur wahrzunehmen, Einstellungen zu ändern, neue Aspekte zu berücksichtigen, Texte zu deuten und die in ihnen enthaltenen eigenen Perspektiven auf Wirklichkeit zu erschließen, zu bewerten. „Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden“ (ABCD-Thesen 1990).

Uns interessiert momentan erst einmal, wie ein literarischer Text bzw. ein landeskundlicher Text ein landeskundliches Thema darstellt. Als Beispiel wähle ich den Text von Reiner Kunze „Fünfzehn“ aus. Ich möchte zeigen, wie literarische Texte landeskundliche Inhalte zugänglich machen. In diesem Text geht es um ein fünfzehnjähriges Mädchen. Im Text werden nur die äußeren Merkmale eines Mädchens beschrieben. Der Autor beschreibt schrittweise, was dieses Mädchen trägt, wie es sich verhält, welche Einstellungen es gegenüber Erwachsenen hat. Hier ein kleiner Auszug aus dem Text: „Sie trägt einen Rock, den kann man nicht beschreiben, denn schon ein einziges Wort wäre zu lang. Ihr Schal dagegen ähnelt einer Doppelschlepe: lässig um den Hals geworfen, fällt er in ganzer Breite Schienbein und Wade... Zum Schal trägt sie Tennisschuhe, auf denen sich jeder ihrer Freunde und jede ihrer Freundinnen unterschrieben haben. Sie ist fünfzehn Jahre alt und gibt nichts auf die Meinung uralter Leute- das sind alle Leute über dreißig.“

Mit dem Äußeren charakterisiert der Autor nicht allein dieses Mädchen, sondern er stellt einen bestimmten Typ von Jugendlichen dar. Dieser Erzählung eignet sich für den Deutschunterricht.

Mögliche Fragen zu dem Text im Unterricht:

- Was ist typisch jugendlich an diesem Mädchen?
- Verhalten sich Jugendliche in Ihrem Land ähnlich?
- Welche Unterschiede gibt es? Etc.

Sie suchen Gemeinsamkeiten zu jugendlichen in Georgien, meiner Meinung nach gibt es viele, wie z.B. „Wenn sie Musik hört, vibrieren noch im übernächsten Zimmer die Türfüllungen. Ich weiß, diese Lautstärke bedeutet für sie Lustgewinn. Teilbefriedigung ihres Bedürfnisses nach Protest.“

Unterschiede „...ich ab und zu heimlich ihr Zimmer wische, um ihre Mutter vor Herzkämpfen zu bewahren.“

Wenn Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu jugendlichen in Ihrem Land entdeckt haben, dann können Sie die Welt des Textes Ihrem eigenen Kulturen und gesellschaftlichen Zusammenhang gegenüberstellen:

- Wie sind die jungen Leute bei uns zu solchen außerordentlich aussehenden Mädchen eingestellt?
 - Kosenamen genannt?
 - Ausgelacht?
 - Nachgemacht?
- Wie wird bei uns von den jungen Menschen die persönliche Freiheit verstanden? Anders/gleich?

- Wie versuchen bei uns die Eltern ihre Kindern zu erziehen? Auf diese Weise oder anders?

Durch einen solchen Umgang mit literarischen Text können Vorurteile und Klischees sichtbar gemacht und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden. Dies trägt dazu bei, dass sich der Lernende dabei auch mehr mit sich und seine eigene Kultur auseinandersetzt.

„In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewusst. Der Literaturunterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zur Überprüfung und Korrektur geben, d.h. kontrastiv angelegt sein.“ (ABCD-Thesen 1990).

Literatur:

1. *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.* In: Fremdsprache Deutsch.Leipzig. Heft 3, 1990
2. **Bischof, Monika u. a.** (1999): Landeskunde und Literatur. München: Langenscheidt
3. **Bredella, Lothar** (1985): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Manfred Heid (Hrsg.) Literarische Texte im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht. München: Kiemler und Hoch
4. **Butzkamm, Wolfgang** (1985): Literarische Texte als Sprachlerntexte. In: Manfred Heid (Hrsg.)
5. **Ehlers, Swantje**
 - (1992): *Lesen als Verstehen.* München: Langenscheidt
 - (1998): *Landeskunde und Literatur.* In: Lothar Bredella/ Werner Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis vom Fremdem und Eigenem.* Tübingen: Narr.
 - (1999): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht.* In: Lutz Götzel/ Gerhard Helbig/ Hans- Jürgen Krumm(Hrsg.): *Handbuch deutsch als Fremdsprache.* Berlin: de Gruyter.
6. **Funk, Hermann** u.a.(1995): *sowieso.* Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Lehrerhandbuch1. Berlin/ München: Langenscheidt.
7. **Kast, Bernd** (1985): *Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.* In: M. Heid (Hrsg.)

Deutsch als Fachsprache

Prof. Dr. Manana Kutelia (Tbilissi, Georgien)
Staatliche Medizinische Universität Tbilissi

Deutsch als Fachsprache in Georgien – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft

In allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, wo die Menschen ihre Kommunikationsaufgaben mit Hilfe von Sprachhandlungen lösen, werden Fachsprachen verwendet. Fachsprachen sind ein Teil des Wortschatzrepertoires, welches mit der Berufstätigkeit der Menschen verbunden ist. Fachsprachenkompetenz befähigt die Menschen aus einem spezifischen Fachbereich zum Handeln mit Hilfe spezifischer sprachlichen Mitteln zur Erzielung der Verständigung (HESOVA 1997:70). Die fachbezogenen Kompetenzen sind Parameter, die man beim Spracherlernen- und -lehren in Rechnung stellen muss. Ausgehend davon ist es von besonderer Bedeutung, dass die Studierende verschiedener Fachrichtungen der Universitäten neben ihrem Fachstudium auch Fachsprachen/Wissenschaftssprachen erlernen, um ihre künftige berufliche bzw. wissenschaftliche Tätigkeit erfolgreich auszuüben. Angesichts der wachsenden Zahl der in deutschsprachigen Ländern studierenden Georgier-Nichtgermanisten gewinnt das Deutsche als Wissenschaftssprache immer mehr an Bedeutung.

Fachsprachen – darunter auch Deutschunterricht an georgischen Hochschulen – hat eine lange Tradition. Deutsch wird seit Jahrzehnten an georgischen Hochschulen sowie Universitäten als ein studienbegleitendes obligatorisches oder auch ein fakultatives Fach unterrichtet. Während der Sowjetzeit in den 70 – 80 Jahren wurden alle Lehrpläne und Lehrprogramme (darunter auch für Fremdsprachen) vom Ministerium für Bildung der Sowjetunion in Moskau zentral erstellt. Sie waren Pflichtdokumente für alle Sowjetrepubliken. Die regionale Lehrspezifik für einzelne Republiken blieben dabei ungeachtet. Der Unterrichtsprozess war ideologisch stark betont. Fremdsprachen, darunter auch Deutsch für Nichtgermanisten wurde in der Regel im 1. – 2. Studienjahr (4 Semester) je 2 oder 4 SWS unterrichtet, an manchen Hochschulen gab es weiterführende fakultative Kurse im Laufe von 4 Semester (3. – 4. Studienjahr).

Wenn wir uns einen Überblick über die **Vergangenheit** des Fachsprachenunterrichts in Georgien verschaffen möchten, so sollten wir auch eine kurze Analyse der alten Programme vornehmen. Worauf zielten diese Programme, wie waren die Lehrziele definiert? Selbstverständlich widerspiegeln sie die Bedürfnisse der damals existierenden, in sich geschlossenen Sowjetgesellschaft, deren Mitglieder hinter dem eisernen Vorhang lebten und beschränkte Möglichkeiten der Mobilität ins Ausland hatten. Nehmen wir das Programm für Deutsch des Jahrgangs 1984 für Nichtgermanisten¹.

In der Präambel des Programms stand, dass es die Kontinuität des Lehrens in der Schule und an den Hochschulen in Rechnung stellte. Indem die Mittelschule den Grundstein zum Erlernen einer Fremdsprache legte, wurde an den Hochschulen fachorientierter Fremdsprachenunterricht gewährleistet.

Als Hauptziel des Unterrichts war die Weiterentwicklung rezeptiver Aktivität – Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens, vorwiegend für detailliertes und globales

¹ Программа по немецкому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений М., 1984;

Verstehen, gesetzt. Eine untergeordnete Rolle spielten Hören und produktive Fertigkeiten, solche wie Sprechen und Schreiben. Außerdem wurde im Programm viel Zeit der schriftlichen und mündlichen Übersetzung als Mittel des Unterrichts und Kontrolle eingeräumt, welche im übermäßigen Maße im Rahmen des ganzen Kurses verwendet wurde.

Im Programm waren die Kriterien der Kontrolle von erworbenen Kenntnissen aufgeführt. Die Endprüfung umfasste: Lesen eines Fachtextes mit Hilfe des Wörterbuchs. Das Ziel war die Kontrolle des Leseverstehens. Dies erfolgte durch schriftliche Übersetzung. Umfang des Textes 1200 gedruckte Zeilen. Globales Leseverstehen eines Fachtextes ca. 2400 gedruckte Zeilen. Kontrolle – durch Wiedergabe des Inhalts auf Muttersprache oder Deutsch. Die Prüfung der Sprechfertigkeit erfolgte durch:

- a) mündliche Wiedergabe des erlernten Materials (bekannte Themen 10-12 Sätze);
- b) Gespräch über fachspezifische oder gesellschaftlich-politische Themen. (15-25 Sätze);

Weiterhin war im Programm eine prozentuelle Verteilung des Zeitbudgets für verschiedene Fähigkeiten gegeben: fürs Lesen wuchs die Zeit den Lernetappen nach vom 50% (I), 65% (II) bis auf 79% (III). Was Sprechen und Hören betrifft, so verminderte sich die für sie bestimmte Zeit den Unterrichtsetappen nach wie folgt 20% (I), 20% (II), 15% (III), 15% (I), 10%(II), 10% (III). Eine große Bedeutung wurde der schriftlichen und mündlichen Übersetzung beigemessen 20% (I), 25% (II), 30% (III). Schreiben wurde nicht als Ziel, sondern als Mittel zur Aktivierung des Sprachmaterials im Sinne von verschiedenen Übungen verstanden.

Das obengenannte Programm war vielmehr auf den Erwerb des Sprachmaterials (lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen), als auf Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in einzelnen Sprechaktivitäten orientiert, geschweige dann von Erarbeitung der kommunikativen Kompetenz und Lernstrategien. Der größte Teil im Programm war dem Inhalt des Unterrichtsprozesses gewidmet. So z. B., die Studenten sollten 1000 Wörter und Wendungen beherrschen (darunter 400 Wörter produktiv), im grammatischen Bereich- rezeptive Grundmarker von grammatischen Strukturen, die für die Schriftsprache charakteristisch sind – einfache Sätze, Modalverben, Zeitformen der Verben, Passiv usw. Die Sprechaktivitäten umfassten Lesen mit Globalverstehen, Inhaltswiedergabe dem Plan nach, Fragen und Antworten. Alle Sprechaktivitäten bezogen sich vorwiegend auf Beschreibung des Studentenlebens, ihr Studium an der Hochschule.

Das empfohlene Literaturverzeichnis bestand ausschließlich aus Lehrbüchern von russischen Autoren. Als Beispiel nehmen wir das Lehrbuch für Mediziner von einem Autorenkollektiv, herausgegeben 1990 (БУШИНА 1990). Das Lehrbuch ist nach dem obengenannten Programm zusammengestellt und dient fast ausschließlich der Entwicklung von Leseverstehen. Jede Lektion besteht aus gleichen Textsorten und weniger kommunikativen Übungen solche wie: a)"Bilden Sie Sätze mit folgenden Wörtern und Wortgruppen", b)"Übersetzen Sie die Sätze ins Russische", c)"Ersetzen Sie die fett gedruckten Wörter durch passende Synonyme", usw. Im Lehrbuch gibt es keine Aufgaben zum verstehenden Hören, bleibt kein Platz für Sprechen und Schreiben. Als Beispiel einer Übung, die angeblich der Ausarbeitung von Schreibfertigkeit dient, ist folgende Übung vorzuführen: „Bilden Sie von folgenden Verben abgeleitete Verben mit den Präfixen ab- oder -aus und übersetzen Sie sie“, als Sprechübung: „Beantworten Sie folgende Fragen zum Text“. Die Thematik des Lehrbuchs ist auch ideologisch belastet. Beispiele von

Gesprächsthemen sind: das Leben des Studenten, der Kampf der fortschrittlichen Weltjugend für Frieden, Abrüstung und antiimperialistische Solidarität usw.

Als Fazit können wir feststellen, dass diese Periode des Fachsprachenunterrichts auf passive, begrenzte Kenntnisse der Sprache zielte (das Verstehen, nicht aber das Sprechen), dessen Folge ungenügende Sprachkompetenz unserer Fachleute war, die nicht imstande waren sich an realen fachbezogenen Kommunikation teilzunehmen.

Nach dem Zerfall der Sowjetunion in den 90. Jahren und Etablierung einer offenen Gesellschaft begann in Georgien eine neue Periode der Entwicklung des Bildungswesens. Erster Schritt war die Erlangung von Universitätsautonomien, was vor allem die Selbstständigkeit in der Ausarbeitung von Handlungsstrategien bedeutete. Jede Universität hat unabhängig voneinander Curricula entwickelt, wobei wegen unzureichender Erfahrung viel experimentiert wurde.

Wie ist der **heutige Stand** des Deutschen bei der berufs- und fachbezogenen Art des Fremdsprachenunterrichts. Vor dem Hintergrund der laufenden Reformen im Bildungswesen in Georgien wächst der Einfluss der englischen Sprache im Land. Mit der Zeit wird Deutsch „verdrängt“. Leider wird in Georgien das Grundprinzip des Europarates vernachlässigt, welcher lautet: „, dass durch die bessere Kenntnisse moderner europäischer Sprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können“². Der Rat für kulturelle Zusammenarbeit der EU hat sich seine Aktivitäten darauf konzentriert die zuständigen Einrichtungen in den Mitgliedstaaten zur Verbesserung des Sprachenlernens zu ermutigen, zu unterstützen und zu koordinieren, damit alle Bevölkerungsgruppen zu wirkungsvollen Mitteln und Wegen Zugang haben, Kenntnisse der Sprachen anderer Staaten ebenso zu erwerben wie die Fertigkeiten im Gebrauch jener Sprachen, die sie befähigen, ihre kommunikative Bedürfnisse zu befriedigen.

Die aktuelle Situation des Fachsprachenunterrichts in Georgien ruft einige Parallele in Erinnerung. Wir denken an die Zeiten zurück, wo die russische Sprache die einzige akzeptierte Fremdsprache im Land war. Andererseits müssen wir bedenken, dass wir jetzt in einer ganz anderen demokratischen Gesellschaft leben und dementsprechend das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert werden und die Studierenden die Möglichkeit erhalten sollen, eine mehrsprachige Kompetenz zu erwerben. In diesem Sinn ist es unverständlich der Versuch einiger führenden Universitäten in Georgien Englisch als einzige Fremdsprache zu etablieren.

Wie bekannt, gibt es in Georgien seit einigen Jahren keine Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen und von den Schulabsolventen werden einheitliche nationale Aufnahmeprüfungen abgelegt. Bei diesen Prüfungen legen die Schüler diejenige Fremdsprache ab, die sie in der Schule gelernt haben. Die Probleme beginnen an jeweiligen Hochschulen, weil es im Lande keine einheitliche Fremdsprachenpolitik für diese gibt. Der Fachsprachenunterricht wird an verschiedenen Universitäten

² Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Herausgegeben vom Goethe-Institut, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Langenscheidt.

unterschiedlich gestaltet. An manchen Universitäten wird die in der Schule erlernte Fremdsprache (darunter auch Deutsch) im 1. und 2. Studienjahr je 2 bis 4 Wochenstunden unterrichtet. Da die Studenten schon gewisse Vorkenntnisse in der allgemeinen Sprache haben (Stufe B1 nach dem europäischen Referenzrahmen), wird es mit dem Fachsprachenunterricht begonnen. Der Kurs beinhaltet im ersten Studienjahr Einführung in die jeweilige Fachsprache, den Erwerb eines allgemeinwissenschaftlichen und fachbezogenen Grundwortschatzes, Vertiefung grammatischer Kenntnisse, sowie Befähigung zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation in der gewählten Fachrichtung.

Im 2. Studienjahr wird an Vermittlung sprachlicher Kenntnisse sowie landeskundlicher Einsichten gearbeitet, die ein Studienaufenthalt oder Praktikum im Ausland erfordert. Dabei wird der Fachwortschatz erweitert sowie situationsangemessener und flüssiger Sprachgebrauch in der fachspezifischer mündlichen und schriftlichen Kommunikation angestrebt. Der Kurs endet mit einer Endprüfung, die aus zwei Teilen besteht:

Schriftliche Prüfung: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprach- und Textstrukturen (Schwerpunkte sind Fachwortschatz und Grammatik) sowie Schreiben (Replik auf vorgegebenen Text und Argumentation); Mündliche Prüfung: Zusammenhängende längere Äußerung zu einer fachbezogenen schriftlichen Vorgabe (Monolog) und fachbezogenes Gespräch (Dialog).

Leider wird an manchen Hochschulen dieses Schema nicht eingehalten, denn es gibt keine Verfahren und Instrumente zur Evaluation von Lehrprogrammen. Das Lehren und Lernen der Fachsprache ist nicht den Bedürfnissen, der Motivation, den Dispositionen und den Lernmöglichkeiten der georgischen Studierenden verschiedener Fachrichtungen angepasst.

An manchen Hochschulen wird der Unterricht des Deutschen als Fachsprache nur bis auf 1 bzw. 2 Semester lediglich 2 SWS beschränkt, an anderen Hochschulen wird Deutsch nur als Fremdsprache und keine Fachsprache (Fachsprachenunterricht dauert nur einen Monat) unterrichtet, weil es die Meinung vorherrscht, dass fachbezogener Fremdsprachenunterricht keine Selbstverständlichkeit sei. Es gibt noch schlimmere Beispiele, wenn Deutsch durch die englische Sprache ersetzt wird. Jeder Student, ungeachtet dessen welche Fremdsprache er in der Schule gelernt hat, soll mit dem Englischen beginnen. Dabei bleiben die Vorkenntnisse der Studenten in anderen Sprachen (darunter im Deutschen) außer Acht, sie gehen einfach verloren.

In solchen Fällen haben wir mit einem strategischen Fehler der Unterrichtsplanung zu tun: die schon in der Schule erworbenen Deutschkenntnisse werden verloren und in so einem beschränkten Zeitraum wird auch nicht viel Englisch gelernt. Davon profitiert niemand. Der Versuch von Deutschlehrern verschiedener Hochschuleinrichtungen ein zweisprachiges Modell des Fachsprachenunterrichts in die universitäre Ausbildung einzuführen, hat bis heute bis einige wenige Ausnahmen wenig Erfolg gehabt. Die Entscheidung hängt von den guten Willen der jeweiligen Hochschulleitung ab.

Dazu kommt es noch, dass die Curricula fast jedes Jahr geändert werden, und die Zeit für den Fachsprachenunterricht dabei reduziert wird. Da es kein einheitliches Curriculum gibt, gibt es natürlich keine empfohlenen Deutsche Lehrwerke bzw. Lehrmaterialien für Studierende verschiedener Fachrichtungen. Deswegen gibt es einen Chaos bei deren Auswahl und Verwendung. Derselbe Grund ist ein Hindernis bei der Erstellung von regionalen Lehrbüchern. Es gibt keine einheitlichen Kriterien, die bestimmen könnten, über welche Fachsprachenkompetenz die Studierende verfügen sollen.

Wie sollte Deutsch als Fachsprache **in Zukunft** unterrichtet werden? Dazu möchte ich meine Überlegungen kurz skizzieren.

Wenn man davon ausgeht, dass die gegenwärtige Position des Deutschen in Georgien trotz besonderer historischer Verbindung zwischen Deutschland und Georgien keine Selbstverständlichkeit ist, sondern sein Status gegenüber anderen westlichen Sprachen gehalten, wenn nicht sogar verbessert werden muss, so gilt es die Position der deutschen Sprache hinter Englisch als die zweitwichtigste europäische Fremdsprache in Georgien zu konsolidieren. Dafür ist es erforderlich: Deutsch fachstudienbegleitend für solche Studierende anzubieten, die aufgrund ihrer sprachlichen Vorkenntnisse und anderer Voraussetzungen ihr Fachstudium aufnehmen konnten, dennoch aber sprachlicher wie arbeitsmethodischer Hilfen bedürften; Mehrsprachigkeit beim Fachsprachenunterricht zu berücksichtigen; Kontinuität im Übergang von der schulischen zur universitären Ausbildung zu gewährleisten und ein nationales Curriculum für Fremdsprachen in der Hochschulausbildung unter Berücksichtigung der schulischen Ausbildung zu erarbeiten; Vorkenntnisse der I Fremdsprache (Deutsch) zu berücksichtigen und sie mit der zweiten Fremdsprache zu verbinden: Fähigkeiten und Fertigkeiten der ersten Fremdsprache zu übertragen, d.h. das vorhandene Sprachpotenzial zu nützen; Unterricht von zwei obligatorischen Fremdsprachen für Studierende verschiedener Fachrichtungen einzuführen; Fachsprache Deutsch 2 WST zumindest 4 Semester lang (8 ECTS) zu unterrichten; Den Fachsprachenunterricht eng mit dem Fachunterricht zu koordinieren; Spezielle Fortbildungskurse „Fachsprache Deutsch“ für bereits praktizierenden Hochschullehrer im Fachsprachenunterricht regelmäßig zu organisieren; Entwicklung von Lehrmaterialien in Deutsch für den Fachsprachenunterricht unter Einbeziehung von deutschen Kollegen und Experten im Fach zu fördern; Die in Deutschland anerkannten Prüfungen zum Nachweis der Fachsprachenkenntnisse gemeinsam mit deutschen Kollegen in Georgien zu organisieren; Angesichts der wachsenden Zahl der in deutschsprachigen Ländern studierenden Georgier für die deutsche Sprache als zweitwichtigste Fremdsprache zu werben.

Literatur:

1. **Hesova, J.** (1997): *Deutsch für Ingenieurberufe*. In: XI Internationale Deutschlehrertagung. Deutsch in Europa und in der Welt. Chancen und Initiativen. Amsterdam 4-9 August.
2. *Программа по немецкому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений* М., 1984.
3. **Бушина Л. М. и соавт.** (1990): *Учебник немецкого языка для медицинских вузов* М., Высшая школа.
4. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). Herausgegeben vom Goethe-Institut, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Langenscheidt.
5. Funk Hermann. (2003): *Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht*. In: Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage.

Die Perspektiven der Integration von Fachsprachen - und Fachunterricht in der Ausbildung von Jurastudenten

In den letzten 10-15 Jahren ist unser Leben wesentlichen Änderungen ausgesetzt. Der Druck, der vom realen Leben kommt, oder Änderungen in den makro-sozialen und wirtschaftlichen Umständen, ziehen zur Folge neue Entwicklungen auch im akademischen Bereich auftreten, zwar es ist ein rapider Wachstum in Richtung der kommunikativen Zielsetzungen zu verzeichnen: die Studierenden streben an, Fremdsprachen im Alltag, Studium und Beruf erfolgreich einzusetzen.

Von den Studierenden werden Mehrsprachigkeit und Fachsprachenkenntnisse nachdrücklich angestrebt und nun kommt es darauf an, angemessene Lehrmaterialien, Unterrichtsmethoden und Prüfungsverfahren zu erarbeiten.

Wir können in einem einig sein: die Sprache ist oft die Quelle der Missverständnisse zwischen den Menschen, die zu verschiedenen Sozialgruppen, Kulturen und Berufen gehören. Schon mit geringeren Sprachkenntnissen wird von den Fremdsprachenlernern wahrgenommen, dass fachsprachliche Texte spezifische lexikalische und textuelle Besonderheiten aufweisen. Gemäß den im Fach typischen Denk- und Mitteilungformen existieren fachspezifische Textablaufschemata bzw. Textbaupläne (vgl. BUHLMANN/FEARNS 1989:12f), die schriftlichen oder mündlichen Fachtextsorten zugrunde liegen.

Hier handelt es sich um das Fach Jura und insoweit um die Sprache des Rechts. Die Sprache des Rechts ist spezifisch, professionel und sehr oft die s.g. Fachmann- zum Fachmann-Sprache (a specialist-to-specialist language). Diese Tatsache fühlt man gleich, wenn man mit dem Recht in irgendeine Berührung kommt.

Sprache und Recht stehen in der Interaktion zueinander. Jeder Richter ist vertraut z.B. mit der grammatischen Interpretation der Rechtsbestimmungen. Die Interpretation der juristischen Texte vom Standpunkt der Grammatik aus ist sehr eng mit den linguistischen Methoden zur Anwendung der Sprache verbunden.

Das oben Gesagte ist Grund dazu, dass die Vertreter der Rechtskomparatistik immer mit der Translation zu tun haben. In ähnlicher Lage befinden sich die Studenten, die im Ausland studieren oder in ihrer Fachausbildung Fremdsprachen brauchen. Sehr oft haben sie ein fremdes Rechtssystem in ihrer Muttersprache zu beschreiben oder über das Rechtssystem u.s.w. ihres Landes anhand der Anwendung der Rechtsterminologie in der Fremdsprache zu berichten. Gerade die Übersetzung der Rechtsterminologie bedeutet sehr oft einen Transfer eines Terminus oder Begriffes aus einem Rechtssystem in ein anderes. Es gibt viele Beispiele dafür. Z. B. ganz irritierend war für unsere Kollegen, als ein in Deutschland ausgebildeter Kollege bei der Curriculumentwicklung der juristischen Fakultät als Pflichtfächer *Baurecht*, *Polizeirecht*, *Beamtenrecht* angeboten hat, die im Gegensatz zur deutschen Rechtsordnung in der georgischen als unabhängige Teilsysteme nicht vertreten sind und nur in Form von einzelnen Gesetzen zu verschiedenen Gerichtsbarkeiten gehören. Oder eine andere Form der Missverständnisse entsteht, wenn man ganz herkömmliche juristische Begriffe direkt überträgt: juristische Person/natürliche

Person/იურიდიული პირი („iuridiuli piri“)/ფიზიკური პირი („pizikuri piri“); Oder, die deutsche Rechtsordnung kennt den Begriff „formales Gesetz“, was in der georgischen überhaupt nicht bekannt ist, während das georgische „organisches Gesetz“ ორგანული კანონი („organuli kanoni“) für die deutsche Rechtsordnung fremd ist.

Der Gebrauch der inhaltsbezogenen Rechtsterminologie von Richtern sogar aus deutschsprachigen Ländern bedeutet nicht, dass sie ohne weiteres diese Terminologie verstehen werden. Nicht unbedingt wird ein Deutscher wissen, was unter den österreichischen Termini „Präsenzdiener“ oder „Landeshauptmann“, „Aufsandungsurkunde“ oder „Superädifikat“ gemeint ist.

Deswegen handelt es sich im Lichte der europäischen Integration um die Erarbeitung eines gemeinsamen Rahmens der Referenzen einschließlich der Rechtsterminologie. Aber es geht um Unterschiede nicht nur in der Terminologie, in Denk- und Mitteilungsstrukturen (nach Buhlmann/Fearns), sondern auch in der Textsortenspezifik.

Die Unterrichtsformen, die den Jura-Studierenden zum Erwerb ihrer Fachkenntnisse und zur Bewältigung der kommunikativen Aufgaben angeboten werden können, sind neben dem traditionellen Fachsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache und neben dem Fachunterricht in der Fremdsprache auch der inhaltsbezogene oder bedeutungsbasierte „bilinguale“ Fachunterricht (content based language learning). Der letztere ist sehr aktuell geworden, da der inhaltsbezogene oder bedeutungsbasierte „bilinguale“ Fachunterricht auf die fach-, themen- bzw. inhaltsbezogenen Komponenten ausgerichtet ist.

Die inhaltsbezogene Spracharbeit, die sprachliches Lernen mit methodischem und inhaltlichem Lernen verknüpft, hat zum Ziel, die Lernenden zu einer erhöhten fremdsprachlichen Flexibilität zu führen, und dies unter fachspezifischen Bedingungen. Die Fremdsprache dient als Instrument zur Bewältigung fachbezogener Inhalte. Wichtige Grundprinzipien des bilingualen Unterrichtes können auf das sprachliche Handeln im Rahmen der flexiblen Module übertragen werden. Auch hier werden authentische Anwendungssituationen für fremdsprachliches Handeln geschaffen. Die Fremdsprache ist nicht Gegenstand des Unterrichtes, sondern Vehikular- oder Arbeitssprache (nach der Terminologie von B.Helbig). Die Spracharbeit ist auch hier inhaltsorientiert, d. h., sie ist funktionalisiert.

Als eine Form des bilingualen Unterrichtes könnten verschiedene s.g flexible bilinguale Module im Fach angeboten werden. Auch hier ist eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung flexibler bilingualer Module, dass Sprach- und Fachlehrer eng miteinander kooperieren. Die flexiblen bilingualen Module können vom Fachlehrer gemeinsam mit dem Fremdsprachenlehrer durchgeführt, besonders im Rahmen der Projektarbeit.

Bei der Stoffauswahl müssen die Unterrichtsmaterialien mit großer Sorgfalt zusammengestellt werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass auf solche Themen zurückgegriffen wird, die sich für ein fachübergreifendes Arbeiten anbieten. Wichtig ist , aus welchen Gründen der Einsatz der Fremdsprache motiviert ist. Auch auf sinnvolle Stoffreduzierung, klare Schwerpunktsetzung und Eingrenzung des Stoffes sollte geachtet werden. Neben der Auswahl motivierender Themen und Inhalte sollte der Einsatz authentischer Materialien sowie vielfältiger Medien und Arbeitsmittel die Motivation der Studierenden aufbauen und erhalten.

Für die Textarbeit sind nach Möglichkeit vielfältige authentische Textformen auszuwählen: verschiedene Formen der Berichte, Zeitungsartikel, Gutachtentexte,

politische Reden, Programme, Pamphlete, Wahlplakate, Werbetexte, Leserbriefe, Gesetze, Verträge usw. Der durchdachte und gezielte Einsatz von audiovisuellen Materialien und geeigneten Computerprogrammen wäre auch von großer Bedeutung

Bilinguale Module gründen auf dem funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit. Aber wie Wandruszka unterstreicht, die besten Fremdsprachenlehrer leben heute noch mit dem Rücken zu ihrer Muttersprache. (WANDRUSZKA 1979:333) Bisher gibt es kaum genug methodische und didaktische Entscheidungen, die den Bezug von Mutter- und Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht, bilingualen Lehren und Lernen, inhaltsbezogenen Lernen und Arbeiten praktisch und theoretisch darstellen würden. Oft versuchen die Lehrkräfte die unterrichtlichen Aufgaben des bilingualen Lehrens und Lernens, des inhaltsbezogenen Lernens und Arbeitens aus eigener alltäglicher Erfahrung zu lösen

Deswegen muss das Zusammenspiel von Mutter- und Arbeitssprache "ein integrativer und nicht ein lediglich vom einzelnen Lehrer intuitiv festgelegter Bestandteil des bilingualen Lehrens und Lernens sein. Es muss weiter ein systematisch diskutiertes Problemfeld darstellen." (MÜHLMANN und OTTEN 1991: 22)

Eindeutig ist es, dass die bilinguale Materialentwicklung beginnt, sich auch der Muttersprache zuzuwenden. Der Fremdsprachenunterricht und der bilinguale Unterricht verwenden als Hauptmodus rezeptiv wie produktiv die jeweilige Zielsprache und bestimmen funktional die Berücksichtigung und Verwendung von Muttersprache(n) und anderen Fremdsprachen.

Wenn ein Fachlehrer, der kein Fremdsprachenlehrer ist, allein phasenweise Fachunterricht in der Fremdsprache oder ein bilinguales Projekt durchführt, sollte er über überdurchschnittliche Fremdsprachenkenntnisse und auch angemessene fremdsprachendidaktische Kompetenzen verfügen und in Kooperation mit dem Fremdsprachenlehrer der jeweiligen Lerngruppe seinen Unterricht planen.

Obwohl im fremdsprachlichen Fachunterricht in der Fremdsprache Themen angeboten werden, die als Diskussthemata im Unterricht dienen, muss die Grammatik und der Wortschatz in diesem Unterricht nicht vernachlässigt werden. Diese Fragen müssen in funktionaler Weise aufgegriffen werden und dabei, wenn die Lehrer dies als unentbehrlich halten. Auch das Einüben der kommunikativen Fähigkeiten im Fach muss ein Schwerpunkt in diesem Unterricht sein.

Die Frage nach der Funktion der Muttersprache bzw. der Fremdsprache und nach der Funktion der beiden Sprachen ausgehend von den jeweiligen fachrelevanten Arbeitsweisen – wie z. B. Rezeption, Analyse und Auswertung von Quellen, und auch die von B.Helbig (HELBIG 1998) gestellten Fragen :

- die Rolle von L1/L2 in den unterrichtlichen textuellen und nichttextuellen Materialien? (S. 272ff),
- die Rolle von L1/L2 in der unterrichtlich initiierten und gesteuerten Arbeit mit Quellentexten? (S. 281 ff. und S 390ff.)
- die Rolle von L1/L2 in der Semantisierung? (S. 322 ff.)

sind Fragestellungen, die im Unterrichtsprozess untersucht werden können, um das Verhältnis zwischen der Mutter- und Fremdsprache beim Erwerb der Handlungskompetenz in der Fremdsprache zu klären.

Wenn man theoretisch-methodische Auffassungen und Unterrichtserfahrungen kurz zusammenfasst, so können folgende Thesen aufgestellt werden:

1. Funktionale Zweisprachigkeit ist nicht nur fachlich wünschenswert sondern dabei auch effektiv.
2. Der Einsatz der deutschen Quellen im bilingualen Fachunterricht hat sich für Aufbau einer mehrsprachigen Handlungskompetenz bewährt. Durch Anwendung des komparatistischen Prinzips wird sogar kontextangemessenes Sprachhandeln gefördert.
3. Sehr produktiv erweist sich die Arbeit mit den Begriffen, darunter komparatistischer Begriffsvergleich. Sie führt zu vielfältigen Diskussionsanlässen und sensibilisiert für den Sprachgebrauch - im Alltag wie in der Wissenschaft.
4. Der vergleichende Einsatz ganzer Quellen in Original und Übersetzung führt zu besonders guten Ergebnissen, da die Verwendung beider sprachlicher Varianten ein gegenseitiges inhaltliches Verständnis sichert. Wie angenommen (OTTEN 1999), hat die vertiefende Aufgabe einer vergleichenden Übersetzung Unterschiede in Konnotationen und Stil aufgezeigt, die sichtbar vom Original abweichen
5. Neue Perspektiven . ergeben sich in einer Kombination von bilingualer Methodenforschung mit einem auf Inhaltsorientierung und interkulturelle Handlungsfähigkeit ausgerichteten fremdsprachlichen Anteil am bilingualen Fachunterricht .

Literatur:

1. **Buhlmann, Rosemarie&Fearn, Anneliese** (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr
2. **Helbig, Beate** (1998): *Textarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I: Eine deskriptiv-interpretative Studie zum bilingualen deutsch-französischen Bildungsgang des Gymnasiums*. Unveröffentlichte Dissertation. Ruhruniversität Bochum.
3. **Mühlmann, Horst&Otten, Edgar** (1991): *Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien - Diskussion methodisch-didaktischer Probleme*. Die Neueren Sprachen, 90/1, 2-23.
4. **Otten, Edgar** (1999): *Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n)*. ZIF. 4(2);
5. **Wandruszka, Mario** (1981): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: dtv;

Wirtschaftsdeutsch an georgischen Hochschulen

Sehr geehrte Damen und Herren,

das Thema meines heutigen Vortrags ist die Notwendigkeit der Entwicklung der Betriebswirtschaftssprache in Georgien. Zuerst möchte ich darauf eingehen, warum diese Notwendigkeit überhaupt entstanden ist.

Für die Weltgeschichte sind 10 bis 15 Jahre eine relativ kurze Zeitspanne. Jahrzehntlang hat Georgien, sowie andere Sowjetrepubliken im System der Planwirtschaft gelebt, und es bestand keine Notwendigkeit, sich über die Entwicklung der Marktwirtschaft zu informieren. Dementsprechend war auch die Fremdsprachenlehrausbildung, egal ob innerhalb oder außerhalb Georgiens – vorwiegend auf die Vermittlung der fachbezogenen Kenntnisse – der deutschen Literatur und der Grammatik – orientiert. Es wurde keine Rücksicht auf den Fachsprachenunterricht (wie z. B. Juradeutsch, Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für Mediziner usw.) genommen.

Nach dem Zerfall der Sowjetunion hat sich das Bild radikal geändert: jedes Land von den ehemaligen Sowjetrepubliken musste sich selbst den Weg bahnen und sich in der neuen Welt, im neuen Wirtschaftssystem zurechtfinden. Um zu überleben, musste sich auch Georgien auf die Marktwirtschaft einstellen. In dieser Situation haben sich Kontakte mit bereits marktwirtschaftlich orientierten Ländern als notwendig erwiesen. Diese Prozesse haben auch strategische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts stark beeinflusst: Man hat nämlich in Georgien erkannt, dass bei der Vermittlung der deutschen Sprache neue Wege beschritten werden mussten.

Zwecks Erfahrungsaustausches wurden Fachleute verschiedener Bereiche aus Deutschland eingeladen, oder auch nach Deutschland delegiert. Gleichzeitig entstanden neue betriebswirtschaftlich orientierte Hochschulen, in denen neue Lehrkräfte darunter auch Fremdsprachenlehrer gefragt worden waren.

Ich persönlich habe mein Germanistikstudium in Deutschland absolviert und habe mehrere Jahre am Fremdspracheninstitut als Dozentin für die deutsche Sprache gearbeitet, bis mir eines Tages von der damaligen Leiterin des DAAD vorgeschlagen wurde, an einem betriebswirtschaftlichen Sprachseminar in Reutlingen teilzunehmen. Anfangs, der Notwendigkeit skeptisch gegenüberstehend, wollte ich das Angebot ablehnen, ließ mich dann aber von dem Argument überzeugen, dass irgendjemand in Georgien ja den Anfang machen musste.

Nachdem ich mich in der Wirtschaftssprache auskannte, begann ich an einem der führenden betriebswirtschaftlichen Institute – ESM (European school of management) als Lehrstuhlleiterin zu arbeiten. Unser Institut wurde 10 Jahre von einer deutschen Origination GTZ unterstützt. Innerhalb dieses Programms erhielten mehrere Studierende die Möglichkeit, an den Berufsakademien von Mosbach und Karlsruhe ein einjähriges Studium zu absolvieren; Die Besten von ihnen erhielten ein deutsches Diplom. Der Aufenthalt war so geplant, dass die Studierenden Möglichkeit hatten, neben der theoretischen Ausbildung auch in den deutschen Betrieben praktisch zu arbeiten. Das war eine Bereicherung für jeden Studierenden. Die 10 Jahre des Zusammenwirkens mit GTZ

haben uns überhaupt sehr geholfen, auf die Beine zu kommen, sodass wir jetzt schon imstande sind, unseren Absolventen das Praktikum in Deutschland selbst zu finanzieren.

Wo arbeiten unsere Absolventen? – In allen führenden Firmen, die in Georgien ansässig sind und wo außer Fachkenntnissen betriebswirtschaftliche Sprachkenntnisse verlangt werden. Solche Firmen sind z. B. Kaparolli, Würth-Georgia, Pro-Kredit Bank usw. In der Zeit der heutigen Globalisierung sind Kontakte zu führenden Wirtschaftsstaaten wie Deutschland besonders an Bedeutung gewonnen.

Um in diesem Ausbildungsbereich erfolgreich zu arbeiten, benötigen wir die neuesten Lehrbücher und Arbeitsmaterialien. Sehr hilfreich ist es auch, dass für viele Dozenten die Teilnahme an fachspezifischen Sprachseminaren in Deutschland bzw. in Georgien zugänglich geworden ist. Auf diese Weise erhalten wir die Information über aktuellsten Lehrmaterialien und Lehrmethoden. Das Institut übernimmt dann, die Lehrmaterialien für die Studierenden zu finanzieren. Heutzutage arbeiten wir mit folgenden Lehrbüchern: „Im Kreislauf der Wirtschaft“, „Marktplatz“, „Aus moderner Technik“, „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“, „Geld und Bankwesen“.

Seit zwei Jahren gibt es am Institut speziell für deutschsprachige Studierende eine neue Fachrichtung für Bankwesen. Ab dem 5. Semester ist ein duales Ausbildungssystem eingeführt worden, dessen Wesen darin besteht, dass die Studierenden nach dreimonatiger theoretischer Ausbildung ein Praktikum in verschiedenen Banken Georgiens bekommen; Danach sind sie verpflichtet, ihren Praktikumbericht auf Deutsch zu schreiben und ihn zu präsentieren. Außerdem wird von ihnen erwartet, dass sie nicht nur in der Fachsprache beschlagen sind, sondern sich auch in jeder Umgangssituation orientieren können, Handelskorrespondenzen auf Deutsch führen und mit den deutschen Partnern Verträge schließen. Wir sind uns dessen bewusst, dass ein erfolgreicher Abschluss einen guten Start impliziert. Deswegen werden fundierte Basiskenntnisse der deutschen Sprache als eine Grundvoraussetzung für die Aufnahme im Institut betrachtet. Bei dieser Gelegenheit möchte ich mich bei den Person sowie den Institution bedanken, die uns in unserer Arbeit immer den Rücken gestärkt haben.

Zur Unterrichtsmethodik der Fachsprachen in der Dolmetscherausbildung

Die beruflichen Anforderungen an Übersetzer und Dolmetscher erfordern eine Professionalisierung und wissenschaftliche Fundierung im Bereich des Übersetzens und Dolmetschens und in der entsprechenden Ausbildung. Diese Ausbildung muss an die dafür qualifizierten Institutionen gebunden sein und dort von spezifisch dafür (auch didaktisch) qualifizierten Ausbildern vorgenommen werden. Die bestehenden Institutionen und Organisationen sind aufgerufen, dabei Unterstützung zu gewähren. Die Ausbildung im Bereich Dolmetschen/Übersetzen ist grundsätzlich von der Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer sowie von der allgemeinen Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu trennen. Der Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten im Bereich der Fremdsprachen ist zwar eine notwendige Voraussetzung für die Realisierung dieser Ausbildungsziele und deshalb auch institutionell anzubinden, muss aber deutlich vom Erwerb sprachmittlerspezifischer Kompetenz unterschieden werden.

Konsekutiv- und Simultandolmetschen sind zwei Arten des mündlichen Übersetzens. Konsekutivdolmetschen ist Dolmetschen nach dem Anhören des Abschnitts des Ausgangstextes, der vom Redner ausgeführt wird. Simultandolmetschen ist gleichzeitiges Dolmetschen des Ausgangstextes mithilfe der dazu verfügbaren Simultananlage. Im ersten Fall sind die Ausgangsinformation und die Schlussinformation voneinander durch eine Zeitspanne entfernt, d.h. durch den Zeitabschnitt, den der Redender für die Ausführung seiner Rede braucht. Um mit der Fülle der Information zurechtzukommen, muss der Dolmetscher die Notizen machen, damit er die wichtigen Passagen der Rede nicht weglässt und sie möglichst vollständig im Gedächtnis behält. Die Hauptbesonderheit des Simultandolmetschens aber besteht darin, dass die Wahrnehmung der Rede des Redners und die Textproduktion in der Zielsprache gleichlaufend erfolgen, deshalb wird es durch das strenge Zeitlimit gekennzeichnet. Dem Simultandolmetscher steht nur der Redezeitraum des Redners zur Verfügung. Diese Zeit ist doppelt weniger als die Zeit, die der Konsekutivdolmetscher zur Verfügung hat.

Vor mehreren Jahrzehnten herrschte auf allen internationalen Foren das Konsekutivdolmetschen. Nach dem 2. Weltkrieg rückte allmählich in den Vordergrund das Simultandolmetschen. Das Letztere wurde zum ersten Mal auf dem Nürnberger Prozess verwendet, und seitdem fasste es Fuß in der UNO, auf den Kongressen, Konferenzen, Symposien. Es machte Zeitersparnis in solchen Organisationen, wo offiziell über 2 Arbeitssprachen verwendet wurden. Aber ungeachtet dessen konnte es das Konsekutivdolmetschen nicht völlig ersetzen. Das liegt daran, dass das Simultandolmetschen eine teure technische Anlage braucht; darüber hinaus sind viele Redner der Meinung, dass sogar das beste und erfolgreichste Simultandolmetschen den Text mit emotionell-propagandistischer Richtung dürftig macht, und dabei kann es nicht jene Exaktheit der Information einhalten, die so notwendig ist, wenn es sich um Zahlen, Eigennamen, präzise Wörter oder solche Wörter handelt, die oft keine konkreten Assoziationen hervorrufen. Das Konsekutivdolmetschen wird in der Regel bei Verhandlungen, Gesprächen der Staatsmänner, bei der Arbeit mit den Delegationen und sogar auf den internationalen Foren verwendet, besonders wenn 2 Arbeitssprachen benutzt werden.

Trotz einer ganzen Reihe der Unterschiede, die zwischen Konsektiv- und Simultandolmetschen bestehen, sind die Vorbereitungsübungen doch für beide gleich:

1. schriftliche Übersetzung des Hörtextes;
2. Diktat-Übersetzung;
3. Übung auf präzise Wörter; das sind: die Benennungen der Monate, der Wochentage, Eigennamen der Politiker, der berühmten Persönlichkeiten, geografische Namen, Nationale Realien;
4. Transformationsübungen (Transformation der gegebenen Wortverbindungen);
5. Mikroreferieren bzw. Kürzung des Textes bis zum Grundinhalt;
6. Dolmetschen-Erzählen: mit eigenen Worten den Text zuerst in der Muttersprache und dann in der Fremdsprache erzählen;
7. visuelle Wahrnehmung des Textes: laut zählen und zugleich visuell den Inhalt des Textes im Gedächtnis behalten;
8. Übung auf Zahlwörter: Anhören der Numeralien und ihr Aufschreiben in Zahlen;
9. Übung zur Auswahl der Epitheta: den Studenten wird eine synonymische Reihe der Adjektive aufgegeben, für die sie die Äquivalente in Fremdsprache wählen sollen;
10. rhetorische Übungen: die Studenten sollen einen unbekannt Text korrekt und ausdrucksvoll vorlesen, beachtet werden Intonation, Aussprache und Sprechtempo;
11. Übung zur Technik der mündlichen Rede: die Studenten bekommen einen Text, in dem Wörter oder einige Sätze weggelassen sind. Sie sollen bei der Übersetzung die Lücken ausfüllen und den Text vollständig darstellen. Beim Studium wird großer Wert auf die Aneignung der Fachsprachen gelegt, besonders auf Politik, Wirtschaftsdeutsch und Juradeutsch. Dafür werden folgende Materialien benutzt: die Reden der aktuellen Politiker, Vorträge, wirtschaftswissenschaftliche Texte, sowie die Fachbücher: Gerichte- und Behörden-Terminologie, Deutsche Juristen im Gespräch, Rechtsordnung und Rechtspflege in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Schwerpunkte beim Studium des Simultandolmetschens sind:

1. Simultanlesen des im Voraus übersetzten Textes;
2. Simultandolmetschen vom Papierblatt mit vorheriger Vorbereitung oder ohne Vorbereitung;
3. Festigung der lexischen und syntaktischen Äquivalente;
4. Festigung der terminologischen und phraseologischen Äquivalente;
5. Anhören und das Wiederholen des Ausgangstextes;
6. Simultandolmetschen durch das Anhören des Texts (Vorträge, politische Texte, Wirtschaftstexte, juristische Texte);
7. Ansehen der Lernfilme, der landeskundlichen Filme, der Spielfilme;
8. zweistufiges Simultandolmetschen (der Begriff der "Pilot-Kabine");
9. Sitzen in der Kabine, Einschalten der technischen Anlage, Sprechen durch das Mikrofon, Aufsetzen des Kopfhörers; die notwendige Distanzhaltung, die richtige Körperhaltung, das Ausschalten der Simultananlage;
10. Simulierung des Simultandolmetschens.

Die Studierenden, die die obengenannte Ausbildung bekommen wollen, sollen Folgendes zur Kenntnis nehmen: Die Anforderungen, die an den Konferenzdolmetscher gestellt werden, sind sehr hoch: Erstens muss man betonen, dass der Konferenzdolmetscher einem Berufsstand angehört. Es wurde Fachwissen erworben, um von der Berufsausübung zu leben. Der Berufsstand hat seine Berufsethik: Für die Arbeitsleistung wird Verantwortung übernommen, d.h., Dolmetschen ist nicht lediglich eine Tätigkeit, die jedweder Sprachkundige übernehmen kann. Der Dolmetscher nimmt keinen Auftrag an, für den er nicht qualifiziert ist oder sich in der Zeit bis zur Ausführung des Auftrags qualifizieren kann. Der Bedarf an Dolmetschern besteht in solchen Bereichen wie Politik, Wirtschaft, Wissenschaft (Fachtagungen: Medizin, Pharmazie), Justiz: Polizei, Gericht usw. Die Beherrschung der Muttersprache und die Kenntnis von einer oder sogar mehreren Fremdsprachen ist lediglich das Handwerkzeug. Der Dolmetscher muss seinen Berufsstand und seinen Markt kennen, um Dolmetscherteam rekrutieren zu können, oder um sich selbst in ein Team einfügen zu können. Der Dolmetscher muss spezifisch persönliche Fähigkeiten und Eigenschaften mitbringen, insbesondere: Diskretion und Durchsetzungsvermögen, Gelassenheit und schnelles Reaktionsvermögen, Zurückhaltung und Wissbegierde, Engagement für die Sache anderer, Engagement für seinen Beruf, das Schaffen von Verstehen, da es beim Dolmetschen zunächst und in erster Linie ums Verstehen geht. Der Dolmetscher gibt beim Sprechen das wieder, was er zeitlich um ein geringes Verschieben vorher gehört und verstanden hat. Der Dolmetscher hat sich seiner Aufgabe dann gut entledigt, wenn man seine Anwesenheit am Ende vergessen hat.

Zwischen Dolmetscher und Redner muss ein besonderes Vertrauensverhältnis bestehen. Davon ausgehend kann man sagen, dass nur der professionelle Konferenzdolmetscher die Aufgabe des Dolmetschers erfüllen kann und nur der praktizierende Konferenzdolmetscher Dolmetscher ausbilden kann.

Zum Schluss kann man noch die Worte von General Charles de Gaulle anführen, der sehr poetisch seine Meinung über das Dolmetschen formulierte: "Die Zukunft der Welt hängt meistens von den klugen Politikern und den guten Dolmetschern ab."

Kommunikation als Wirtschaftsfaktor

Die Sprache, wie bekannt, ist eine funktionale Erscheinung, die der Kommunikation zwischen den Menschen dient. Die Gesellschaftsabhängigkeit der Sprache „bewirkt einerseits die ständige Anpassung der Sprache an die kommunikativen Bedürfnisse und verursacht dadurch andererseits ständigen Sprachwandel“ (WIESINGER 1997 : 9).

In den letzten Jahren ist in den Wirtschaftsunternehmen das Bewusstsein der Bedeutung von Kommunikation deutlich gewachsen. Immer klarer tritt hervor, dass wirtschaftliches Handeln vor allem ein wesentlicher Teil des kommunikativen Handelns ist und dass der Unternehmenserfolg entscheidend von der Qualität der internen und externen Kommunikation abhängt. Kommunikation wurde als zentrale Produktivkraft erkannt, und Kommunikationsfähigkeit rückte in den Rang einer Schlüsselqualifikation. Zu den interaktionsbezogenen Maßnahmen gehört vor allem Gespräch, in dem sich der wirtschaftliche Erfolg oder Misserfolg eines Unternehmens am unmittelbarsten entscheidet.

Sprache ist das verbindende Medium aller Beziehungen des Unternehmens. Bewusste und absichtliche Kommunikation ist einer der Erfolgsfaktoren unternehmerischen Handelns. Wirtschaftsfaktor Sprache betrachtet interne und externe Unternehmenskommunikation als ganzheitlichen Themenkomplex. Kommunikationsmaßnahmen von Unternehmen zielen darauf, relevante Informationen zu verbreiten. Fehler können vielfältig sein und stören die Informationsübermittlung in Richtung der Empfänger. Wirtschaftsfaktor Sprache bietet ganzheitliche Beratungsleistungen rund um den Themenkomplex Werbung, Marketing und Unternehmenskommunikation. Die einfache Idee dahinter: Mehr verkaufen durch bessere Übermittlung von Informationen. Die Auswahl des richtigen Informationskanals – sei es Werbung, Event, Marketing, PR, Neue Medien oder ein Workshop – orientiert sich dabei am zu vermittelnden Inhalt. Aufmerksam und mit viel Erfahrung umschifft Wirtschaftsfaktor Sprache dabei Untiefen der Kommunikation und achtet auf die wichtigen Details. So heißt es dann die zielführende Kommunikation.

Für Unternehmen ist die Vielfalt von Texten kennzeichnend – Geschäftsbriefe, Formulare, Berichte, Protokolle, Arbeitsanweisungen, Vereinbarungen. Wichtig ist – wie müssen sie aufgebaut, formuliert werden, damit sie für den Adressaten verständlich werden.

Durch die rasante technologische Entwicklung der letzten Jahre gerade im Bereich der Kommunikation sind völlig neue Formen der technisch vermittelten Interaktion entstanden, bei denen sich Mündlichkeit im schriftlichen Medium realisiert: E-Mail, Chatten, Newsgroups, SMS, WWW. Für Wirtschaft bieten diese neuen Kommunikationswege enorme Chancen.

Die Sprache dient primär dem Zweck, Informationen auszutauschen. Oder besser: Die Sprache sollte dazu dienen, Informationen auszutauschen und bestimmte Sachverhalte den anderen verständlich zu vermitteln. Hört man jedoch mal genau hin, was und wie gesprochen wird, zeigt sich, dass vermutlich der Großteil des Wortausstoßes der Menschheit aus informationsfreiem Geplauder und leerem Gerede besteht. Jedenfalls sind wir oft weit davon entfernt, die eigene Sprache zielgerichtet einzusetzen. Wenn es schon an Achtsamkeit hinsichtlich der Wortwahl fehlt, liegt nahe, dass ein bewusster Einsatz

nonverbaler Sprachelemente zumeist völlig vernachlässigt bleibt. Was nun in bestimmten Momenten vielleicht auch nicht weiter tragisch ist, verhindert im Berufsleben häufig einen erfolgreichen Verlauf von wichtigen Gesprächen und Verhandlungen. Gesprochen wird zwar viel, doch von tatsächlich effektiver Kommunikation sind wir allzu oft sehr weit entfernt.

Das individuelle Sprachverhalten bestimmt dabei nicht nur die eigene Persönlichkeit – mit der Art und Weise des Kommunizierens wirken wir immer auch auf andere. Die Sprache vermittelt also nicht nur Sachverhalte, sie ist zugleich die Visitenkarte eines jeden Menschen. Missverständnisse treten gerade dort auf, wo viel (und in Eile) kommuniziert wird. Kommt es zu Fehlinterpretationen, kosten sie schließlich Zeit, Arbeit und letztendlich auch Geld. In nahezu jedem Unternehmen heißt es früher oder später: „Der Kommunikationsprozess muss verbessert werden.“ Und nicht selten werden Fehler auf ähnliche Weise entschuldigt: „Offensichtlich gab es Kommunikationsstörungen...“.

Man kann Worte manipulieren und mit Worten andere manipulieren. Beides ist mit rhetorischen Kenntnissen möglich. Ein wirklich versierter Rhetoriker will aber präzise Informationen austauschen und mit Argumenten überzeugen und eben keine manipulierenden Tricks einsetzen. Dies ist nicht nur eine Frage des guten Stils, sondern hat auch einen ganz pragmatischen Grund, den der frühere amerikanische Präsident (und glänzende Rhetoriker) Abraham Lincoln überaus treffend formulierte: *Sie können die Menschen eine Zeit lang täuschen; Sie können sogar einige Menschen die ganze Zeit täuschen; Sie können aber nicht alle Menschen die ganze Zeit täuschen.*

Im Alltag denken wir ständig über Gespräche nach. Wir fragen uns oder diskutieren mit anderen, wie unser Vortrag gewirkt hat oder warum wir in einer Verhandlung unsere Position nicht durchsetzen konnten, weshalb uns unser Gesprächspartner wieder mal missverstanden hat.

Auch wenn uns im Alltag Gespräche als zufällig und chaotisch, auf keinen Fall aber als geordnete Aktivitäten erscheinen, hat die Gesprächsforschung gezeigt, dass sie einer sehr komplexen, unserer Alltagswahrnehmung aus Gründen der kognitiven Ökonomie weitgehend entzogenen Ordnung folgen. Diese Ordnung schließt alle Dimensionen einer Interaktion ein. Die wichtigsten sind:

1. Gesprächsorganisation
2. Beteiligungsrollen
3. Handlungskonstruktion
4. Beziehungsgestaltung
5. Gesprächsgattung
6. Themenprogression
7. Sequenzenverlauf
8. Emotionsausdruck

Wirtschaft ist sehr stark von der Globalisierung geprägt worden. Heute erleben wir wie noch nie zuvor Internationalisierung des Wirtschaftslebens. In einem bisher unbekanntem Ausmaß wird die direkte Kommunikation, Interaktion und Kooperation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen verlangt. Zu Schwierigkeiten führen unterschiedliche Verhaltensnormen, Wertvorstellungen, Kommunikationsweisen, Handlungsvoraussetzungen und oft genug auch mangelnde Sprachkenntnisse.

Sprachliche Handlungen, wie Aussagen und Feststellungen, Fragen und Antworten, Befehle und Aufforderungen, Lob und Tadel, Komplimente und Kritik, Versprechen und Angebote sind universell, doch unterscheiden sie sich in den verschiedenen Kulturen durch

ihre Vorkommenshäufigkeit und durch ihre Realisationsformen mit ihren sprachlichen, parasprachlichen und außersprachlichen Komponenten.

So spielen Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Pausensetzung, Blickkontakt, Lächeln, Mimik, Gestik, Nähe, Distanz, der Wechsel zwischen Schweigen und Reden eine wichtige Rolle. Auch in der gemittelten Kommunikation sind diese Signale zu berücksichtigen, will man Fehlinterpretationen vermeiden, und folglich sind sie auch in der Ausbildung anzusprechen.

- Obwohl Begrüßungsrituale in allen Kulturen vorkommen, sind sie äußerst komplex: Gesprächspartner, Alter, Geschlecht, soziale Gruppe, räumliche Distanz der Begrüßenden, Mimik, Gestik und Körperleitung der Sprechgeschehensbegleitung, die Begrüßungsverbalisierung.
- Induktive oder deduktive Argumentationsweisen: Im engen Zusammenhang damit steht die Art und Weise, wie geschäftliche Entscheidungen mitgeteilt werden. In Geschäftsbriefen benötigen Deutschen sehr viel Text, um grundsätzliche Erwägungen und Exkurse zu formulieren, bevor sie zum Aussageziel kommen, Georgiern – zuerst das Für und Wider, am Ende wird die Entscheidung mitgeteilt.
- Unterschied im Dauer und Aufwand eines Geschäftsessens und die Themen: Während Deutsche weiter über den geschäftlichen Anlass des Essens sprechen, bevorzugen Georgiern meistens andere Themen.
- Aufforderungen im geschäftlichen Alltag werden im Deutschen in der Regel durch Imperative – freilich „abgemildert“ durch Abtönungspartikel – ausgedrückt, während sie in Georgischen oft in die Frageform gekleidet sind.

In wirtschaftlichen Kontexten sprechen wir häufig auch von „Unternehmenskultur“. Man könnte sagen, dass Unternehmenskultur der nationalen Kultur untergeordnet ist. Mitarbeiter eines deutschen Unternehmens tragen – soweit sie der deutschen Kulturgemeinschaft angehören – erlernte Denk-, Fühl-, Handlungs- und Bewertungsmuster automatisch in sich.

„Kommunikation“ und „kommunikative Kompetenz“ haben in den Fremdsprachendidaktik der letzten zehn bis fünfzehn Jahre sicher eine herausragende Rolle gespielt. Niemand wird heute ernsthaft bestreiten, dass jeder moderne Fremdsprachenunterricht die Lerner dazu befähigen muss, Alltagssituationen in der Fremdsprache zu bewältigen.

Die Frage nach der Erlernbarkeit einer Kompetenz und von Fertigkeiten zur Bewältigung interkultureller Wirtschaftskommunikation ist naturgemäß zuvorderst eine Frage des Erwerbs von Sprachkenntnissen. Die Lehrmittelmarkt hält heute eine ganze Reihe von Lehrwerken bereit vor allem für die Zielsprache – Wirtschaftsdeutsch: Dialog Beruf, Das Lehrwerk für die Sprache im Unternehmen (in vier Bänden), Zertifikat Deutsch-Niveaustufe B2, Deutsch lernen für den Beruf, Kommunikation am Arbeitsplatz, Gesprächstraining Deutsch für den Beruf, Handelskorrespondenz, Geschäftskommunikation, Training Deutsch für den Beruf etc., die inhaltlich und formal alle Kommunikationssituationen und wichtigste Sprachmittel für Wirtschaftsdeutsch behandeln und präsentieren.

Für Erwerb von Gesprächsfähigkeiten, wird es versucht, diese Fähigkeiten explizit durch Unterricht und Übung zu entwickeln und zu verbessern. Für kommunikative Praxis sind Vorkenntnisse, empirische Grundlagen wichtig. Ein bedeutender Zugang sind Praktika in Unternehmen, größeren und kleineren Institutionen, Verbänden, Arztpraxen, Sozial- und

Krankenversicherungen etc. Solche Praktika sind wegen des direkten Kontakts empfehlenswert. Die Möglichkeit, sich fachlich weiterzubilden, ist enorm, z. B. „Forum Wirtschaftsdeutsch“ – Lehr- und Lernhilfen für den berufsbezogenen Deutschunterricht, Vollständige Sprachkurse – Marktplatz Deutsch(Düsseldorf), Handelskorrespondenz(Ulm - Fachhochschule). Gewünschte Aktivitäten in der Richtung sind – sich in Bewerberbörsen eintragen, Praktikumsgesuche aufgeben, Teilnahme an kostenlosen Börsenspielen, Gelbe Seiten im Internet nutzen um Firmen und Produkte zu recherchieren, Produktionsinfoanfragen per Mail, in Online Kaufhäusern „shoppen“, Testkonten eröffnen etc.

Kommunikative Orientierung ist nicht auf Verkaufs- und Dienstleistungssituation beschränkt, sondern umfasst alle Kontakte mit unternehmensexternen/-internen Personen. Dabei ist zu beachten unterschiedliche Perspektiven und Interessen von Unternehmensvertretern und beteiligten Personen, Steuerung des Gesprächs, vermeintliche und tatsächliche Sprach- und Kommunikationsprobleme.

Die sprachliche Kommunikation ist die wichtigste Form der menschlichen Interaktion. Wenn wir miteinander in Beziehung treten, geschieht dies in erster Linie mittels Sprache. Erfolgreich wird unsere Kommunikation durch flexibles Denken, einer partnerorientierten Haltung und durch aufmerksames Zuhören. In diesem Rahmen lassen sich Gesprächsinhalte präzise und wirkungsvoll übertragen und Botschaften unserer Partner richtig interpretieren.

Die Sprache (in ihrer Gesamtheit betrachtet, also einschließlich der nonverbalen Elemente) ist wohl der wichtigste Faktor für unsere persönliche Ausstrahlung. Nackt, mit gebundenen Händen und sprachlos – das ist nichts weniger als ein echtes Alptraumszenario. Der Kleidung (ein nicht zu unterschätzendes Mittel der nonverbalen Sprache), Gesten und Worte beraubt, steht jeder Mensch absolut hilflos da. Bereits wenn uns in bestimmten Situationen einfach nur die Worte fehlen, sehen wir unsere eigene Souveränität erschüttert. Wir kommen ins Wanken und befürchten, dass andere die Oberhand gewinnen, nur weil uns für einen Moment die Fähigkeit der Artikulation abhanden gekommen ist. Mit den rhetorischen Fähigkeiten eines Menschen steht und fällt seine ganze Ausstrahlung. Wer es versteht, sympathisch und zugleich souverän aufzutreten, hat in fast allen Bereichen des Lebens die größten Erfolgchancen.

Literatur:

Becker, Andrea/Hundt, Markus (1998): *Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung*. In: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 14.1). Berlin, New York.

Fluck, Hans-Rüdiger (4.1991): *Fachsprachen*. Einführung und Bibliografie. (UTB. 483). Tübingen.

Knapp, Karlfried/Antos, Gerd/Becker-Mrotzek, Michael (2004): *Angewandte Linguistik*. München: Finck.

Möhn, Dieter&Pelke, Roland (1984): *Fachsprachen*. Eine Einführung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Wiesinger, Peter (1997): *Sprachliche Varietäten – Gestern und Heute*. In: Stickel, Gerhard (Hg.)(1997). *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. (Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1996). Berlin, New York.

www.wirtschaftsdeutsch.de

Deutsche und regionale Lehrwerke

Assoz. Prof. Tamila Sessiashvili (Tbilissi, Georgien)
Staatliche Iwane-Javakhishvili-Universität Tbilisi

Deutsch für georgische Germanistikstudenten (Modernes regionales Lehrbuch)

Unser dreibändiges *Deutsch für georgische Germanistikstudenten* stellt ein regionales Lehrbuch dar. Den Anstoß zur Erstellung dieses Lehrbuchs haben uns die Worte von Prof. L. Götze gegeben: „Die im deutschen Sprachraum entstandenen Unterrichtsmaterialien, die für den weltweiten Einsatz gedacht sind, werden im Regelfall den besonderen Erfordernissen des Unterrichts vor Ort nicht gerecht.“ (GÖTZE 1994:243). Dieselbe Meinung äußert Prof. Dr. G. Neuner: „Es gibt keinen Zweifel mehr darüber, dass eine eigenständige, regionalspezifische Lehrmaterialienentwicklung die beste Lösung des Problems darstellt.“ (NEUNER 1987:20).

Warum ist man aber zu dieser Schlussfolgerung gekommen? – Weil die universalistischen, in einem deutschsprachigen Land erstellten Lehrwerke regionalspezifische inhaltliche Aspekte nicht einbeziehen können. Sie sind in der Regel für Lernergruppen mit unterschiedlichen Ausgangssprachen konzipiert und können deshalb die Interessen und Lernschwierigkeiten z. B. georgischer Studierender nur ungenügend berücksichtigen. Unser Ziel ist Germanisten auszubilden, wozu nur das sprachpraktische Lernen nicht ausreicht, da bei uns die deutsche Sprache nicht nur gelernt, sondern auch studiert werden muss. Gute Sprachkenntnisse bilden zwar einen notwendigen, aber keinen hinreichenden Bestandteil der Fertigkeiten, die die Germanistikstudenten erwerben müssen, um nach Abschluss des Studiums ihren beruflichen Aufgaben adäquat gerecht zu werden. Man darf auch nicht vergessen, dass Germanistikstudenten keine Kursteilnehmer sind, die eine ganz andere Zielsetzung vor sich haben. Germanistikstudenten haben mehrere theoretische Fächer zu studieren und deshalb sollte man sie mit den Inhalten ansatzweise vertraut machen, die im Zentrum des späteren Studiums stehen können, zumal jetzt nach der modernen Auffassung viele Bereiche der Linguistik und Literaturwissenschaft für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts eine wichtige Rolle spielen.

Unser Lehrbuch ist das Ergebnis jahrelanger unermüdlicher Arbeit, bei der wir nicht nur die Erkenntnisse der modernen Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und die reiche Erfahrung der Autoren der in den deutschsprachigen Ländern entwickelten Lehrwerke kennen gelernt, sondern auch mehrere Fragen aus Stilistik, Lexikologie, Textlinguistik, Pragmalinguistik, inhaltbezogener Grammatik anhand von entsprechenden Beispielen behandelt haben. Außerdem haben wir auch andere Wissenschaftszweige berücksichtigt, und zwar Psychologie, Soziologie, Ethik, Journalistik, Religion, Meteorologie usw. Im Lehrbuch gibt es zahlreiche Texte aus verschiedenen Wissenschaftszweigen, Enzyklopädien, Wörterbüchern, Zeitungen und Zeitschriften. So stellt unser Lehrbuch die deutsche Sprache in einem breiten Kontext, ohne den ihre komplexe Struktur und differenzierte Funktionsweise nicht verstanden werden kann.

Das Lehrbuch ist eine gewisse Mischung von Tradition und Novation. Es ist thematisch angelegt. Wir haben 10 aktuelle Themen gewählt, und zwar: Sprache, Heimat, Liebe, Wetter, Umwelt, Essen und Trinken, Konflikte, Gesundheit und Krankheit, Tod, Ethik der

Verantwortung und Religion. Jedes Thema enthält verschiedene Teilthemen, manche von denen noch nicht didaktisiert sind, wie z.B. das Thema „Konflikte“ mit seinen Teilthemen: Konfliktbegriff, mögliche Konfliktsituationen, Ursachen alltäglicher Konflikte, Emotionen bei Konflikten, negative Folgen der Konflikte, Sprechakte in Konflikten u.a. Dasselbe gilt für das Thema „Ethik der Verantwortung“, das solche Teilthemen enthält, wie Eigenverantwortung, Verantwortung für Mitmenschen, für Gesellschaft, für Umwelt, Notwendigkeit der Einhaltung ethischer Normen u.a. Bei jedem Thema werden Wortschatz und die dazu gehörenden Redemittel angeboten, wie z.B. Wortschatz zum Thema Terrorismus, Auswandern, Einwandern, Umwelt, Drogen- und Alkoholkonsum, Rauchen, Arbeit u.a., außerdem Verben des Sprechens, des Essens und Trinkens, des Schreiens, die Wortfelder „Sterben“ und „Töten“ u.a. Gleichzeitig versuchen wir, in unseren Studenten die Liebe zur deutschen Literatur und Kultur zu erwecken, denn was man liebt, engagiert man sich gern dafür, geht man behutsam damit um.

Die zentrale sprachlich-kommunikative und didaktische Einheit des Lehrbuchs ist der Text als Verstehens- und Äußerungsanlass, denn anhand von Texten können die Studenten rezeptive und produktive Fertigkeiten ausüben und entwickeln. Den wichtigsten Platz unter den Texten nehmen im Lehrbuch literarische Texte ein, denn sie sind meistens interessanter und faszinierender als andere Textsorten. Sie regen zur Phantasie und zur lebhaften Diskussion an. Wie Harald Weinrich sagt, macht nur die Literatur den Sprachunterricht erträglich. Literarische Texte sind auch in psychologischer Hinsicht wichtig. Sie lösen angenehme Emotionen aus und motivieren die Studenten zur Äußerung ihrer Meinungen und Einstellungen, zur Ausbildung einer Kommunikationsfähigkeit.

Bei der Auswahl von Texten haben wir alle drei Gattungen der schönen Literatur – Lyrik, Epik und Dramatik berücksichtigt und Texte sowohl deutscher als auch österreichischer und schweizerischer Dichter und Schriftsteller genommen. Das bedeutet aber nicht, dass andere Textsorten außer Acht gelassen werden. Wir behandeln verschiedene private, publizistische, didaktische und wissenschaftliche Textsorten, wie z.B.: Briefe, Einladungskarte, Beschwerde, Todesanzeige, Traueranzeige, Zeitungsmeldungen und -nachrichten, Wetterbericht, Gebrauchsanweisung, Speisekarte u.a. Besonders wichtig waren für uns die Erkenntnisse der Pragmalinguistik und deshalb haben wir dem Lehrbuch eine pragmalinguistische Konzeption zugrunde gelegt, wovon die Behandlung vieler Sprechakte und ihrer Realisierungsformen zeugt, die der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz dienen. Im Lehrbuch werden die meisten wichtigen Standardsituationen behandelt, die die Studenten sprachlich beherrschen müssen, um ihre Meinungen, Wünsche und Gefühle in Situationen aus dem alltäglichen und persönlichen Lebensbereich verständlich zu äußern, auf Aufforderungen, Bitten und Fragen sprachlich angemessen zu reagieren, an Gesprächen zu den Themen aus diesen Bereichen teilzunehmen, d.h die Sprache aktiv zu gebrauchen.

Da die Studenten neben der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz auch die interkulturelle Kompetenz erwerben müssen, wird dem landeskundlichen Aspekt große Aufmerksamkeit geschenkt. Die landeskundliche Konzeption zieht sich wie ein roter Faden durch das ganze Lehrbuch hindurch. Wir sind bei jedem Thema sowohl von den Kategorien der deutschen als auch von denen der georgischen Kultur ausgegangen, da die Vorurteile und Klischees unsere Studenten beim Verstehen vieler Verhaltensmuster der Zielsprachenkultur beeinflussen. Vor der Begegnung mit der Fremdkultur halten sie ihre Kulturansicht für die einzig vorhandene und allgemein gültige und wissen nicht, dass ihre eigene nur eine von vielen möglichen Sichtweisen ist. Und die Bewertung der fremden

Welt im eigenen System führt zu falschen Erwartungen, Verallgemeinerungen, Missverständnissen und manchmal auch zum Kulturschock. Die Vergleiche der Elemente der eigenen und fremden Kultur aber lassen Gleiches, Ähnliches und Unterschiedliches klar hervortreten, was nicht nur eine Horizonsweiterung bewirkt, sondern auch die Besonderheiten der eigenen Welt klar hervorhebt. Dabei versuchen wir, den Balanceakt zwischen dem „Fremden“ und dem „Eigenen“ sicherzustellen, um der Gefahr zu entgehen, die Studenten ihrer eigenen Welt zu „entfremden“ oder in Chauvinismus verfallen zu lassen. Das alles soll dazu beitragen, dass unsere Studenten eine andere Denkweise und eine andere Wertorientierung kennen lernen, um sich in den deutschsprachigen Ländern zurechtzufinden, sich angemessen zu verhalten. Für uns haben die Lehrbücher auch eine erzieherische Rolle zu spielen, sie sollen den Lernenden Achtung und Respekt vor der Tradition, vor den hohen sittlichen Werten, vor den wichtigen ethischen Normen einflößen, ohne die wir wie Albert Schweizer sagt, immer weiter in Kulturlosigkeit und Humanitätslosigkeit hineingelangen.

Wir rufen unsere Studenten auf, den großen Persönlichkeiten der Gegenwart und Vergangenheit gebührenden Respekt zu erweisen, sie zum Vor- und Leitbild zu nehmen, denn die Menschen brauchen Vorbilder, an denen sie sich orientieren können, denn viele der bisherigen Werte und Normen, die dem Leben Sinn und Richtung gaben, gelten nicht mehr und manches, was für die ältere Generation Sinn und Geltung hat, für die junge Generation nicht mehr gilt. Wir führen die Meinungen und Aussagen vieler prominenter Persönlichkeiten über verschiedene brennende Fragen und Probleme an, vor denen die heutigen Menschen stehen und rufen unsere Studenten zur Menschenliebe, zur Hingabe für die Nächsten, zur Toleranz und Ehrfurcht vor dem Leben, zum sorgfältigen Umgang mit der Umwelt auf. Gleichzeitig zeigen wir ihnen, wie gefährlich Habgier, Geiz, Neid, Lüge und das Ideal des „Sich-um-jeden-Preis-Wohlfindens“ ist. Wir führen die beeindruckenden Worte einer deutschen Mutter an, die sie ihrer Tochter zu Weihnachten 1948, d.h. kurz nach dem zweiten Weltkrieg geschrieben hat: „Sei freundlich und liebenswürdig zu allen Menschen. Bemühe dich, deine Muttersprache aufs Beste zu studieren, ebenso die Gesetze, Sitten und Gebräuche Deines Landes und der benachbarten Völker, nur dann kannst du sie richtig verstehen.

Achte jede Religion, jeden Menschen, jede Rasse, jeden Stand, jede Nation, aber bleibe deinem Glauben treu, in dem Du erzogen worden bist. Beherzige nicht zuletzt auch immer die Worte Deines Vaters:

Arbeit beruhigt,
richtet auf,
stärkt, tröstet,
schafft Werte
und bringt Ordnung
in die Seele.“ (Johanna Schoeck-Mayer, Biberich an der Riß,
1967)

Literatur:

Götze, Lütz (1994): *Grundsätze für die Erstellung regionaler Lehrwerke*. In: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Hrsg. von B.Kast und G.Neuner. Berlin und München: Langenscheidt;

Neuner, Gerhard (1987): *Germanistisches Grundstudium in der „dritten“ Welt*. In: Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik. Hg. S. Ehlers/G. Karcher. München: indicium Verlag;

**Ausgangs- und Gestaltungsprinzipien einer deutschen Grammatik für
Germanistikstudenten mit der Muttersprache Georgisch**

Die vorliegende *Grammatik der deutschen Sprache* ist für Studierende mit der Muttersprache Georgisch gedacht. Sie ist auf den praktischen Gebrauch hin orientiert und verfolgt das Ziel, die primären Formen der Sprache und deren Realisierung systemhaft darzustellen, neben den Sprachgesetzmäßigkeiten auch die Randerscheinungen in den Blick zu nehmen, sinn- bzw. funktionsverwandte grammatische Formen/Konstruktionen miteinander zu vergleichen und Unterschiede zwischen ihnen unter pragmatischem Aspekt zu zeigen. Sie versucht also, dem Leser ein möglichst vollständiges Bild des deutschen Sprachsystems und seines Funktionierens in seiner Muttersprache Georgisch zu vermitteln. Daher kann sie zugleich als Lehrbuch und als eine Art Nachschlagewerk benutzt werden.

Das Buch hat sich nicht zur Aufgabe gemacht, über einen Grundbestand an Ergebnissen traditioneller und moderner Grammatikforschung zu unterrichten. Es werden also weder linguistische Probleme unter diachronischem oder synchronischem Gesichtspunkt ausdiskutiert, noch Meinungen einzelner Autoren zitiert. Ausgehend von seiner Zielsetzung strebt das Buch auch nicht danach, ein neues, völlig eigenständiges Grammatikmodell zu entwickeln, behandelt aber etliche spezifische Fragen auf eigene Weise, findet eine originelle Erklärung für feine Nuancen mancher relativ wenig behandelte sprachlicher Phänomene, ohne dabei diese Beobachtungen in den Vordergrund zu rücken.

Das Buch ist nach traditionellen Prinzipien aufgebaut und operiert weitgehend mit konventionellen Fachbegriffen, bedient sich jedoch der modernen Forschungsmethoden der generativen Grammatik (Transformation, Substitution, Permutation, Periphrasierung usw.) und der inhaltsbezogenen Grammatik (Semanalyse, semantische Selektion usw.).

Die deskriptive Darbietungsform des Materials im Buch ist in gewisser Hinsicht dem präskriptiven Prinzip untergeordnet, was es dem Leser ermöglichen soll, nicht nur die grammatisch richtigen Sätze der deutschen Standardsprache von den nicht richtigen zu unterscheiden, sondern auch bis zu einem gewissen Grad Gefühl für ihren stilistischen Wert sowie ihre Verwendungsbereiche zu erwerben.

Die Beschreibung der Textparameter gehörte eigentlich nicht zu den unmittelbaren Aufgaben des Buches, aber die Behandlung mancher Themen (wie z. B. die deiktische/textverflechtende Funktion des Pronomens, die Semantik der Zeitformen, der Gebrauch des Artikels, das Funktionieren des Passivs usw.) hat es erforderlich gemacht, auch Texte in das Forschungsfeld einzubeziehen sowie dem Leser elementare Kenntnisse aus dem Bereich der Textlinguistik zu vermitteln.

Das Buch beruht auf den Ergebnissen der vergleichenden Analyse des Deutschen und des Georgischen und berücksichtigt sowohl Interferenz- als auch Transfererscheinungen beim Erwerb einer Fremdsprache, macht die kontrastive Grammatik aber trotzdem nicht zu seiner methodologischen Grundlage. Dem liegen folgende Überlegungen zugrunde:

1. In subjektiver (pragmatischer) Hinsicht – aus der Perspektive des Lernenden:

Die ständigen Parallelen, die an und für sich ein reichhaltiges Material für die Erforschung der Sprachen unter theoretischem Aspekt geben, könnten sich beim

praktischen Grammatikerwerb als nachteilig erweisen, indem sie die Aufmerksamkeit des Lernenden auf andere Momente richten, ihn das eigentliche Ziel aber aus den Augen verlieren lassen würden.

Das Aufklären des Lernenden auch über die muttersprachlichen Formen/Konstruktionen, die er aufgrund seiner Sprachkompetenz sowieso richtig benutzt, über die er aber nur fragmentarische Kenntnisse zur Verfügung hat (gemeint sind z. B. die Gründe zur Kasuswahl für das Subjekt zwischen Nominativ, Ergativ oder Dativ; die formellen Kriterien für die Verwendung mononegativer oder polynegativer Konstruktionen; die Gründe der beschränkten Verwendungsbereiche des Passivs usw.), könnte ihm nur zusätzliche Schwierigkeiten bereiten, seine Konzentration schwächen und zum Verlieren des roten Fadens führen, ganz zu schweigen von dem doppelten Zeitaufwand.

2. In objektiver (linguodidaktischer) Hinsicht – aus der Perspektive des Unterrichtenden:

Das Fixieren der Aufmerksamkeit nur auf das Deutsche und das Georgische hätte bestimmt die Geringschätzung anderer Faktoren linguistischen sowie extralinguistischen Charakters nach sich gezogen, z. B. solcher wie der nationalen Mentalität, des kulturellen Umfelds, der allgemeinen sprachwissenschaftlichen Vorkenntnisse des Lernenden etc., die aber an und für sich aus dem Prozess des Fremdsprachenunterrichts nicht wegzudenken sind. Aus der Reihe der Erscheinungen dieser Art wäre hier der Faktor einer sogenannten Zwischensprache zu erwähnen, also der ersten Fremdsprache – im Falle Georgiens vor allem des Russischen –, die normalerweise (ab der 2. Klasse) immer vorhanden ist und teils eine günstige, positiv beeinflussende, teils eine ungünstige, störende Auswirkung auf die Zielsprache hat. (Typische Beispiele dafür wären: der in topologischer Hinsicht immer richtige Gebrauch der deutschen Präpositionen durch die Lernenden, ungeachtet dessen, dass das Georgische nur die mit dem Nomen verschmolzenen Postpositionen bietet; die fast fehlerlose Bildung der Konstruktion mit dem nachgestellten Genitivattribut: *das Zimmer des Vaters*, auch wenn das gegenwärtige Georgische das vorangestellte Genitivattribut: **des Vaters das Zimmer* bevorzugt; die vom Prinzip her problemlose Verwendung der geschlechtsmarkierten Personalpronomen: *er/sie/es*, auch wenn das Georgische kein grammatisches Geschlecht unterscheidet.)

Ausgehend von diesen und ähnlichen Voraussetzungen behält das Buch statt einer kontrastiven Beschreibung der Sprachsysteme des Deutschen und des Georgischen einerseits das muttersprachliche System sowie die von den Lernenden in der Schule beim Georgisch- oder Russischunterricht erworbenen praktischen linguistischen Vorkenntnisse im Auge, berücksichtigt aber andererseits das kulturelle Umfeld sowie die nationale Mentalität der Lernenden. Es wird also das deutsche Sprachsystem und dessen Funktionieren unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten beschrieben, auf die der georgischsprachige Lernende im Prozess des Spracherwerbs stoßen könnte. Dementsprechend werden im Buch unterschiedliche Methoden zur Didaktisierung des Materials benutzt: häufig das Übersetzen der deutschen Mustersätze ins Georgische, manchmal auch das Aufzählen der georgischen Äquivalente zur gegebenen deutschen Form/Konstruktion; meistens aber wird versucht, solche Erklärungs-/Erläuterungsformen für sprachliche Phänomene des Deutschen ausfindig zu machen, die die zu erwartenden Fehler schon im Voraus prognostizieren und die Möglichkeiten ihrer Beseitigung implizieren.

Dem Buch liegt das Ausgangsprinzip zugrunde, dass das Beschreiben des deutschen Sprachsystems für den Lernenden als Weg zum Ziel der Sprachbeherrschung dienen sollte, nicht aber als Mittel zum Theoretisieren und Abstrahieren der bereits vorhandenen praktischen Kenntnisse, wie das meistens bei der Beschreibung des muttersprachlichen Systems der Fall ist. Dementsprechend wird in dem Buch:

1. zuerst über das Wort im paradigmatischen Aspekt, also über seine Entfaltungsmöglichkeiten mithilfe grammatischer Morpheme, und dann im syntagmatischen Aspekt, also über seine Erweiterungs- bzw. Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Wörtern bis zur Entstehung eines Satzes, unterrichtet, das heißt, die Morphologie wird der Syntax vorausgestellt, wenn auch die für Muttersprachler geschriebenen modernen Grammatiken des Deutschen zunehmend die umgekehrte Reihenfolge anbieten;
2. auf die Standardsprache/Schriftsprache (und nicht auf einzelne funktionale Stile) ausgerichtet, dabei aber werden auch stark verbreitete umgangssprachliche oder archaische Formen nicht vergessen, in manchen konkreten Fällen sogar territoriale Dubletten (mit entsprechendem Hinweis) angeführt, die im Zusammenhang mit einer bestimmten grammatischen Erscheinung relevant sind;
3. die Wortbildung nicht als ein selbstständiger Teil der Grammatik abgesondert, sondern es werden statt dessen die wichtigsten Wortbildungsmodelle mit jeder einzelnen Wortart gekoppelt und zwar so, dass sie dem Lernenden vor allem unter morphologischem Gesichtspunkt dienlich sein sollten (z. B. bei der Bestimmung des morphologischen Status des Wortes; bei der Feststellung des Geschlechts des Substantivs usw.);
4. das Material möglichst explizit dargeboten, das heißt, die sprachlichen Phänomene des Deutschen werden detailliert erklärt; Konjugations-, Deklinations- oder Graduerungsparadigmen vollständig präsentiert; ganze Wortlisten mit Rektions-, Pluralbildungs- oder ähnlichen Empfehlungen sowie Verzeichnisse mit Schwankungs- oder Ausnahmefällen angeführt, die Hauptgesetzmäßigkeiten durch Schemata veranschaulicht, das Besprochene nochmals durch summierende Tabellen aktualisiert;
5. bei der Anführung der Belege im Teil Morphologie mit eigenen, extra für den konkreten Fall gebildeten Beispielen operiert, dies erscheint aufgrund der Klarheit/Unbestreitbarkeit der Sachlage möglich; für exemplarische sprachliche Phänomene werden Wörterbuchartikel benutzt. Im Teil Syntax aber wurde vorwiegend mit Belegen gearbeitet, die der Presse, der schöngeistigen Literatur oder auch Museums- und Ausstellungskatalogen sowie Anwendungstexten unterschiedlicher Art entnommen sind und sich eben durch ihre Komplexität und Authentizität auszeichnen. In jedem Fall wird darauf geachtet, dass die Belege im Block diesem oder jenem grammatischen Schwerpunkt nach dem Prinzip der allmählichen Steigerung des Schwierigkeitsgrads (vom Einfachen zum Komplizierten) zugeordnet sind und dem Leser auch vom Inhaltlichen her etwas Interessantes bzw. Nützliches mitteilen können, wie z. B.: Informationen zur Landeskunde, zu kulturell-historische Realien, sozialpolitische Infrastrukturen oder auch Alltagssituationen in Deutschland.

Zu der unmittelbaren Zielgruppe des Buches gehören Erwachsene mit Vorkenntnissen, vor allem aber:

- Studierende (Bachelor/Masters/Doktoranden), die Deutsch als Haupt- oder auch als Nebenfach studieren;

- Universitätsangehörige: Assistenten, Sprachlektoren, Dozenten und Professoren, die im Fachbereich Germanistik sowie am Sprachenzentrum der Universität beschäftigt sind;
- Referendare, Verlagslektoren, Wissenschaftler, die an verschiedenen Forschungsinstituten/-zentren tätig sind und Kontakt mit einem deutschsprachigen Land haben;
- Sprachsekretäre, Dolmetscher, Übersetzer – Fachleute mit unterschiedlicher Berufsausbildung, die bei gemeinsamen georgisch-ausländischen Firmen/Einrichtungen sowie anderen staatlichen Institutionen oder gesellschaftlichen Organisationen unter deutschsprachiger Federführung beschäftigt sind.

Ausgehend von dem heterogenen Kreis potenzieller Benutzer, die sich voneinander vermutlich stark durch ihre Deutschkenntnisse, das Interessenspektrum und viele andere Merkmale unterscheiden und die nur bedingt – nämlich nach dem Prinzip: Erwachsene mit Vorkenntnissen – unter einen Hut gebracht werden können, ist das Buch so aufgebaut, dass es:

1. von dem Leser keine speziell sprachwissenschaftlichen Kenntnisse, sondern nur eine solide schulische Ausbildung verlangt;
2. vorwiegend traditionelle Fachbegriffe verwendet, deren Bedeutungen bereits in der linguistischen Einleitung zum ersten Band erklärt sind, die im Text aber nochmals durch synonyme (meist deutschsprachige) Begriffe anschaulich gemacht werden;
3. strittige bzw. zweideutige Momente in den Definitionen vermeidet und vor allem deren Klarheit/Ableitbarkeit, nicht aber die theoretische Perzeption anstrebt;
4. die einzelnen Kapitel relativ autonom bleiben lässt und dem Leser dadurch das problem- und verlustlose Weglassen des im Augenblick nicht aktuellen Materials ermöglicht;
5. entsprechend dem analytischen Denken von Erwachsenen bei der Behandlung vieler, insbesondere komplexer Fragen die deduktive Methode bevorzugt.

Ausgehend aus den oben erwähnten Überlegungen ist die Aufgabe des Buches, dem Leser die Kenntnisse zu vermitteln, die ihm helfen würden:

- in der **praktischen Hinsicht** – die richtigen sprachlichen Einheiten/Formen von den nichtrichtigen zu unterscheiden, Fehler zu diagnostizieren und sie zu beseitigen sowohl auf der paradigmatischen als auch auf der syntagmatischen Ebene und im Text.
- in der **theoretisch-wissenschaftlichen Hinsicht** – über die wichtigsten Grammatiktheorien informiert zu sein, über die Sprache in Fachbegriffen zu urteilen, die Besonderheiten der deutschen grammatischen Kategorien zu kennen und sie vor allem in Rücksicht auf die Muttersprache, aber auch in Bezug auf die Sprachuniversalien analysieren zu können.

Deutschsprachige Bücher im Universitätsverlag Tbilissi
Regionale Lehrmaterialien und deutschsprachige wissenschaftliche Periodika des
Universitätsverlags Tbilissi

Am 2. Mai 1933 wurde der Verlag Universität Tbilissi gegründet. In der Universitätsdruckerei, die reich an den Schriftarten ist, erschienen seither die Bücher nicht nur auf Georgisch, sondern auch auf Altgeorgisch, Altarmenisch, Griechisch, Arabisch, Assyrisch, Hebräisch und auf andere Sprachen

Auf Grund der wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen der staatlichen Universität Jena und der Staatlichen Universität Tbilissi, die schon lange Partneruniversitäten sind, entstand am 9. Juni 1977 die deutsche Fachzeitschrift für Kartvelologie und Kaukasiologie „Georgica“. Die Zeitschrift erscheint einmal im Jahr und ist weltbekannt. Bis heute sind 28 Hefte herausgegeben. Die Zeitschrift ist an allen großen wissenschaftlichen Bibliotheken, Universitäten, Hochschulen zugänglich und steht den Wissenschaftlern spezieller Fachrichtungen, den Redakteuren und Autoren zur Verfügung.

In dieser äußerst interessanten Zeitschrift werden Artikel georgischer und ausländischer Wissenschaftler aus verschiedenen Bereichen der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Geschichte, Kunstwissenschaft und Philosophie veröffentlicht.

Der Universitätsverlag Tbilissi beschäftigt sich unter anderem mit den deutschsprachigen Artikeln und Lehrbüchern der verschiedenen Fakultäten.

Seit 1935 sind in diesem Verlag viele Lehrmaterialien auf Deutsch erschienen.

1935 – **Kipschidze H.** *Kurs der deutschen Sprache.*

1946 – **Rachmanow** *Lehrbuch der deutschen Sprache.*

Bearbeitung von Iaschvili P. und Kadagidze N.

1973 – **Autorenkollektiv.** *Die Aufgaben in der deutschen Sprache* (für Fernstudenten)

1974 – **Iaschvili P., Kadagidze N.** – *Lehrbuch der deutschen Sprache* (mehrere Herausgabe)

1976 – **Dandurova I., Kreuz N., Tschotschua T.,** *Lesebuch in der deutschen Sprache.* (Teil eins und Zwei)

1981 – **Dschordschaneli K.** – *Deutsche Dialoge*

1981 – **Schanidze A.** – *Grammatik*

1984 – **Dschordschaneli K.** – *Lesebuch in der deutschen Sprache*

1985 – **Sessiaschvili T., Machinowski H.,** – *Lehrbuch der deutschen Sprache* Teil 1 – Lexik und Teil 2 – Grammatik

1986 – **Braun Ed., Dschordschaneli K.** – *Briefe aus Jena*

1988 – **Dandurova I., Napetwaridze L., Kreuz N.,** – *Deutsche Phraseologismen und deren entsprechende Übersetzungen im Georgischen und Russischen.*

1998 – **Dshakeli M.** – *Lesebuch für die Juristen.*

1999 – **Andraschvili M.** – *Grammatik der deutschen Sprache* (Teil 1- 2- Morphologie) (Teil 3-4 – Syntax)

2001 – *Lesebuch in der deutschen Sprache für die Ökonomen* (Ruchadze L., Namgaladze L., Nazvlischvili N., Buadze N., Dvalischvili T., Sicharulidze N.)

2002 – **Agladze I., Dandurova I., Kreuz N., Laschkaradze A.** – *Die deutsche Sprache für Oberstufenschüler.*

2003 – *Texte und Testbeispiele der Aufnahmeprüfungen in der deutschen Sprache* von 2002 (Akhalkatzi M., Gamkrelidze D., Gogelia N., Kalandaze K., Solomonias L., Tkeschelashvili N., Tschumburidze T.)

2003 – Fachtexte für Studenten der geisteswissenschaftlichen Fakultäten

2004 – **Gogolashvili N.** *Grammatik der deutschen Sprache.*

Außer diesen Materialien sind im Verlag sehr viele Bücher (und) Artikel über (die) deutsche Sprache und Literatur auf Georgisch veröffentlicht. Ungeachtet vieler Mängel, haben diese Veröffentlichungen eine sehr grosse Rolle in der Bildung gespielt.

Die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Georgien und die jüngsten theoretischen und praktischen Erkenntnisse im Fremdsprachenunterricht erfordern neue Lerninhalte und Unterrichtsmethoden für den DU an allen Schulen. Die Curricula und Lehrwerke müssen neu geschrieben werden. Sie müssen schülerzentriert werden. Einzelne Teilkompetenzen wie Textsorten und Thematik, Übungstypen und landeskundliche Informationen sind oft in den früher erschienenen/ herausgegebenen Büchern veraltet und nicht mehr akzeptabel und können den heutigen Bedürfnissen der Lernenden nicht mehr entsprechen. Heutzutage werden an die neueren Lehrwerke größere Ansprüche gestellt.

Moderne Lehrwerke sollten sich auf folgende Fragen konzentrieren:

- Welche Rolle spielt das Lehrwerk in unserem eigenen Unterricht?
(Seite für Seite, kein Lehrwerk sondern eigene Materialien)
- Was gehört unserer Meinung nach zu einem guten Lehrwerk?
(Kursbuch, Arbeitsbuch, Hörkassetten, CD-Rom....)
- Welches der Sprachsysteme soll im Lehrbuch besonders betont werden?
(Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Rechtschreibung)
- Welche Fertigkeiten sind unserer Meinung nach besonders wichtig?
(Lesen – Hören – Sprechen – Schreiben)
- Wie ist die Progression im Lehrwerk?
- Wie schätzen wir das Lehrwerk ein, mit dem wir unterrichten etc.

Bei den veränderten politischen und wissenschaftlichen Situationen im Lande haben sich auch die Rolle und der Stellenwert des Fremdspracheunterrichts im System der Schulbildung geändert. Daher wächst immer stärker die Notwendigkeit, aktuelle Tendenzen der Fremdsprachendidaktik zu berücksichtigen und dementsprechend prinzipiell neue Richtlinien auszuarbeiten. Diese neuen Lernzielbestimmungen bestehen in der Befähigung der Lernenden zu interkulturellen Kommunikation, die einerseits das Verstehen anderer Kulturkreise und Bewusstmachung eigener Kultur, und andererseits die Befähigung zu adäquaten Handeln in anderen Kulturkreisen beinhaltet.

Im Rahmen der Bildungsreform erscheinen in Georgien sowohl Lehrwerke für die deutsche Sprache georgischer Autoren (wie ‚Karussell‘ für die 7. Klasse, Deutsch für die 10. Klasse u.a.im Schulbereich: dreiteiliges Lehrbuch von T.und B.Sesiaschilis Deutsch für Germanisten; Deutsche Grammatiken von M. Gwenzadse, M. Andraschwili, W. Purzeladse und R.Tabukaschwili, N. Gogolashvili, K.Samniaschwili und L. Gomarteli und u.a.) als auch regionalisierte Lehrwerke (wie Genial und Optimal für die 7. und 10. Klasse im letzten Jahr und für die 8. und 11. Klassen in diesem Jahr).

Die neuen Lehrwerke in Georgien sind den neuen Anforderungen angemessen und entsprechen der neuen Orientierung der Fremdsprachendidaktik.

Es geht um rezeptive Fähigkeiten, wobei der Sprachlerner in der Lage sein muss, sich in der fremden Welt zu orientieren. und die fremde Kultur angemessen zu interpretieren. Es geht auch um produktive Fähigkeiten, die dem entsprechenden nonverbalen Verhalten und der aktiven Produktion der angemessenen Äußerungen beitragen können.

Anschließend möchte ich Ihnen anhand der Folien die Äußerungen der Lehrer über Lehrwerke – das Ergebnis einer Befragung zeigen. In der Tabelle sehen Sie die Vorteile und Nachteile der Lehrwerke georgischer Autoren und regionalisierter Lehrwerke, die von georgischen Lehrern aufgelistet sind.

	Lehrwerke georgischer Autoren	regionalisierte Lehrwerke
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> - Die kulturspezifischen Aspekte sind berücksichtigt. - Die Lernsituation an georgischen Schulen ist berücksichtigt. - Über das Eigene hinaus kommt man besser zum Fremden. - Sie berücksichtigen die Interessen und Vorwissen georgischer Schüler. - <i>Zweisprachigkeit als Verständnishilfe.</i> - Deutsch-georgisches Lexikon im Anhang. - Sie sind preiswert. - (Die) Grammatik wird teilweise georgisch erklärt. - LB und AB in einem Band. - Die Unterrichtsvorbereitung erfordert nicht viel Zeit. - Sie sind für die Lerner einer konkreten Klasse geschrieben. - Die Lehrwerke sind nach den Lerntraditionen aufgebaut, was für die Schüler manchmal vorteilhaft sein könnte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kein großer Aufwand für den Lehrer bei der Vorbereitung. - Sie sind lernerzentriert. - Sie entwickeln die Kommunikationskompetenz. - Sie ermöglichen kreative Gestaltung des Unterrichts. - Zu den Lehrwerken gehören Lehrerhandbücher. - Authentische Texte dienen zur Schaffung und Erweiterung des landeskundlichen Wissens. - Neue Rolle des Lehrers: Lehrer als Helfer im Lernprozess. - Sie haben attraktive Gestaltung. - Verschiedene Strategien und Techniken werden von Anfang an geübt. - Differenzierte Übungen zu unterschiedlichen Lernphasen. - Lernziele und Sozialformen sind präsent gemacht. - Es gibt klare Gliederung und Progression des Lernstoffes. - Die Binnendifferenzierung ist möglich. - Der Lernende ist ein aktiver Partner und fühlt sich ernstgenommen. - Die Einsprachigkeit ist ein Vorteil. - Die georgischen Schüler haben die Möglichkeit mehr über die Probleme, Lebensweise, Interessen ihrer Gleichaltrigen im Zielsprachenland zu erfahren und Vergleiche zu machen.

Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> - Es gibt keinen Reiz für die Lernenden, - Sie sind meistens lehrerorientiert. - Für Frontalunterricht geeignet. - Es gibt keine Lehrerhandbücher. - Sie sind nicht attraktiv gestaltet. - Es gibt keine authentischen Texte, sondern synthetische, die nicht motivieren. - Freies Sprechen wird nicht geübt. - Es gibt wenig Übungen zum Hörverstehen und Sprechen. - Es gibt keine Progression. - Es gibt keine Hinführung zu Prüfungen. - Es gibt keine "richtigen" Fotos. - Sie sind nach GÜM konzipiert. - Das Lehrstoffangebot im Lehrwerk ist spontan, es fehlt an durchdachter Progression. - Nicht alle Fertigkeiten werden geübt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Einsprachigkeit schafft Schwierigkeiten. - Sie sind nicht für eine bestimmte Klasse erstellt. - Die Vorbereitung ist sehr zeitaufwendig/ schwer dem Lehrplan anzupassen. - Der Medieneinsatz überfordert die realen Arbeitsbedingungen. - Der Einsatz von diesen Lehrwerken erfordert eine spezielle Schulung von Lehrkräften. - Georgische Übersetzung des Lehrerhandbuchs. - Es gibt keinen direkten Bezug auf Realitäten in Georgien. - KB und AB sind getrennt. - Es gibt keine Materialien über Georgien. - Sie sind teuer. - Lehrgewohnheit: viele Lehrer unterrichten vielleicht mehr Grammatik und lieber nach GÜM.
-----------	--	---

Von 24 Teilnehmern haben sich 22 für ein regionalisiertes Lehrwerk entschieden.

Literatur:

1. **Bimmel, Peter** u.a. (2002): *Deutschunterricht planen*. Fernstudieneinheit 18. München: Langenscheidt;
2. **Shavardashvili, Ekaterine** (2000): *Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien. Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen*. Münster: LitVerlag;
3. Materialien zur FSE-Deutschunterricht planen; Goethe-Institut-Tbilissi. 2007
4. **Blagidze Jana, Inassaridze Margo**: *Materialien aus dem Archiv des Universitätsverlags Tbilissi*. Tbilissi. (Im Druck);

Interkulturelle Spezifik in einem deutsch-georgischen phraseologischen Wörterbuch

Der Begriff der national-kulturellen Spezifik hat in phraseologischen Untersuchungen eine lange Tradition. Immer wieder wurde in Arbeiten, die sich im Rahmen der herkömmlichen Sprachwissenschaft mit der Phraseologie befassen, behauptet, dass die Idiome nationalspezifische Einheiten der Sprache darstellen, in denen sich das kulturelle Potenzial der entsprechenden Sprachgemeinschaft kristallisiert. Beweise für solche Ansicht sind Äußerungen, wonach sich in der Idiomatik "Geist und Eigenständigkeit der Nation" manifestieren.

Die Auswahl des treffenden Ausdrucks aus der Menge der deutschen Phraseologismen ist mit vielen Schwierigkeiten verbunden, da dieser Reichtum kaum übersehbar ist, besonders, wenn man das Deutsche als Fremdsprache erlernt. Das Verstehen der Phraseologismen beim Hören und Lesen wird besonders erschwert, wenn sich ihre Gesamtbedeutung nicht unmittelbar aus der Bedeutung ihrer Komponenten ergibt. In diesem Fall entsteht die Notwendigkeit, ein entsprechendes Nachschlagewerk zu benutzen..

Seit über zehn Jahren arbeite ich an einem zweisprachigen (deutsch-georgisch) synonymischen phraseologischen Wörterbuch, wobei es onomasiologische Gliederung in Frage kommt. Innerhalb einer synonymischen Reihe gibt es mehrere phraseologische Einheiten, die zueinander in einem synonymischen Verhältnis stehen, und die unter einem Schlüsselbegriff angeordnet sind. Und die anderen phraseologischen synonymischen Reihen, die inhaltlich verwandt mit den Ersten sind, ordnen sich zum allgemeinen Oberbegriff. Bei diesen allgemeinen Schlüssel-, bzw. Oberbegriffen tauchen verständliche Abstrakta auf, die mehrere Redewendungen auf Grund der Bedeutungsähnlichkeit zusammenfassen, z. B. Angst; Verzweiflung; Mutlosigkeit- einerseits und Begeisterung, Freude, Glück andererseits.

Hier geht es einerseits um die Frage in Bezug auf die Muttersprache (in unserem Fall ist es georgisch) und andererseits um die Kombination Muttersprache- Fremdsprache (in unserem Fall ist es georgisch-deutsch), wobei kulturelle Spezifik nicht nur berücksichtigt sondern als Unentbehrliches anerkannt und akzentuiert wird.

Dmitrij Dobrovolskij meint es aber anders: "Und zwar können dagegen sowohl situative als auch theoretische Bedenken erhoben werden. Vom theoretischen Standpunkt aus sollte man prinzipiell auf den Gebrauch von Begriffen verzichten, die nicht operationalisierbar sind. Dadurch erklärt sich, dass der Begriff der kulturellen Spezifik in Arbeiten, die eine formale Stringenz beantragen, nicht verwendet wird. Die Analyse bestimmter Beispiele könnte nur wiederum den Schluss nahelegen, dass die relevanten Unterschiede in der Phraseologie verschiedener Sprachen in rein semantischen Termini erklärt werden können und keine Hinwendung zum Begriff der kulturellen Spezifik verlangen"- setzt Dobrovolskij fort.

Es finden sich aber Fälle, in denen semantische Explikationen für die Erklärung des Wesens der Phraseologismen nicht ausreichend sind. Die zugrundeliegenden Besonderheiten des Idiomgebrauchs können meines Erachtens nur mit Hilfe von kulturspezifischen Faktoren erklärt werden. Als Indiz für das Vorhandensein einer

gewissen Kulturspezifität kann die Unmöglichkeit angesehen werden, das betreffende Idiom in Übersetzung oder in der direkten Rede der Figuren zu gebrauchen.

Aus den Quellentexten lässt sich schließen, dass unter den figürlichen Wörtern und Ausdrücken drei Arten realitätsnahen Metaphern nach dem Grade ihrer Durchsichtigkeit unterschieden werden können:

1. Übereinzelsprachlich und interkulturell verständliche (für jeden durchsichtige, immer bildgetreu übersetzbare) Metaphern;
2. Kultur-Idiome: Nur unter Hinzufügung einer Erklärung verständliche Metaphern, falls A-Kultur und Z-Kultur hierin nicht vollkommen übereinstimmen;
3. Sprach-Idiome: undurchsichtige/verblasste Metaphern; unübersetzbar, falls das Sprachpaar AS- ZS hierin nicht übereinstimmt.

Um das Wesen und die Rolle der kulturellen Spezifität in der Phraseologie zu klären, müssen wir zunächst bestimmen, was darunter zu verstehen ist. Man kann sich zwei extreme Sichtweisen dieses Problems vorstellen. Einerseits könnte man die Domäne der Kulturspezifität auf die s. g. Realienwörter reduzieren. In diesem Fall wären Idiome mit kulturspezifischen Komponenten als eine Randerscheinung zu betrachten.

Andererseits könnte man sich eine Kompetenz vorstellen, wonach der Begriff der nationalen Kultur eine größtmögliche Vielfalt sprachlicher Erscheinungen einschließt. Ein solcher Standpunkt ist vor allem auf Humboldts Gedanken zur inneren Form der Sprache und zum "Geist des Volkes, der sich in der Sprache manifestiert", zurückzuführen. .

Um das Aufdecken und Beschreiben kultureller Spezifität in der Phraseologie annäherungsweise zu operationalisieren, scheint es zweckmäßig, zwei prinzipiell verschiedene Interpretationen dieser Kategorie zu postulieren. Im ersten Fall kann die kulturelle Spezifität einer Erscheinung der gegebenen Sprache in Bezug auf eine andere Sprache bestimmt werden. Diese Forschungsheuristik kann als kontrastives Herangehen bezeichnet werden. Im zweiten Fall handelt es sich um die Einschätzung der nationalen Markiertheit bestimmter Spracheinheiten durch die Muttersprachler ohne eine Hinwendung zu anderen Sprachen.

1. Kontrastives Herangehen

Bei der Untersuchung der kulturellen Spezifität der Phraseologismen im Rahmen des kontrastiven Herangehens scheint es zweckmäßig, sich auf einen Inhaltsplan zu konzentrieren, weil der Ausdrucksplan unterschiedlich gestaltet ist. Da die Sprachverwandtschaft zwischen den deutschen und georgischen Sprachen so gut wie nicht besteht, ist es besonders notwendig und wichtig bei der Kontrastierung die lexikalischen, strukturellen und semantischen Aspekte zu beachten. z. B.:

Menschliches Handeln: demütigen, vermessen

j-d diffamiert sich; j-d benimmt sich hochfahrend, anmaßend, arrogant
das Ei will mal klüger sein als die Henne (lit.)/sich eine Menge einbilden (lit.)/sich viel herausnehmen (lit.)/den Kopf hoch tragen (lit.)

etw. ist j-m in den Kopf gestiegen (lit.- umg.)

sich wichtig machen/nehmen (umg.)/auf dem hohen Roß sitzen (umg.)/ein kleiner
Gernegroß sein (umg.)/sich aufblasen wie ein Frosch (umg.)/ großen Mann spielen
(umg.)/einen Nagel im Kopf haben (umg.)

angeben wie ein Sack Seife (salopp)/sich einblasen wie ein Truthahn (salopp)/ein
eingebildeter Fatzke/Pinkel sein (salopp)/j-d meint, er hätte das Pulver erfunden
(salopp)/angeben, wie eine Tüte voll Mücken (salopp)/sich einen Stiefel einbilden
(salopp)- einherstolzieren wie der Hahn auf dem Mist (salopp)

angeben, wie Graf Rotz (derb) (sich viel einbilden)

ვიდაცას დიდი წარმოდგენა აქვს თავის თავზე – ,viyacas didi
çarmodgena akvs tavis tavze’ (ლიტ.)/ცა ქუდად არ მიანნია და დედამიწა
ქალამნად – ,ca kudad ar miačnia da dedamiça kalamnad’ (ლიტ.)/ვიდაც
მაღლა ფრინველს არ გადიფრენს და დაბლა ჭიანჭველას არ გაიტა-
რებს – ,viyac maḡla prinvels ar gadaiprens da dabla tšchiantšvelas ar
gaitarebs’ (ლიტ.)/ვიდაც დიდ გულზედაა – ,viyac did gulzedaa’
(ლიტ.)/ყველას ზემოდან უყურებს ,velas zemodan uqurebs’ (ლიტ.)
თავზე მამალ ბუზს არ ისვამს ,tavze mamal buzs ar isvams’ (სას.)/კუდი
ყავარზე აქვს გადებული ,kudi qavarse akvs gadebuli’ (სას.)/თავში რაღაც
აუვარდა ,tavši rayac auvarda’ (სას.)/ცხვირაწვეული დადის ,cxviraçeuli
dadis’ (სას.) (ზვიადობა, მეტიხრობა, მედიდურობა, ყოყონო-
ბა/metitschroba, mediduroba, qoqotschoba);

Jede Wendung – sowohl eine deutsche als auch eine georgische – wird in meinem
künftigen Wörterbuch im Kontext belegt. Die stammen teilweise aus der schöngestigen
Literatur. Häufig werden die Belege den einschlägigen Wörterbüchern entnommen. Nicht
selten sind Kontexte von den Muttersprachlern zusammengestellt worden. So ergeht es
auch den entsprechenden georgischen Äquivalenten. Angesichts der interkulturellen
Spezifik, gibt es zu jeder Einheit keine Erklärung in der anderen Sprache. Diesbezüglich
versuche ich den Schlüsselbegriff inhaltvoller und aufschlussreicher zu gestalten. Er soll
jede wesentliche Bedeutungsschattierung, die die phraseologischen Einheiten aufweisen,
beinhalten und dementsprechend ausschöpferischer und umfassender sein und sich
seinerseits dem allgemeinen Oberbegriff unterordnen.

Ich verzichte darauf, die Benutzer des Lexikons in die Äquivalenztheorie einzuführen.
Aber Äquivalenz in Bezug auf das Lexikonverhältnis sieht ein bisschen anders aus. Ich
habe die von Kade unterschiedenen vier Äquivalenztypen in mein Wörterbuch einbezogen.
Die wären: Eins-zu-Eins (totale Übereinstimmung zwischen zwei phraseologischen
Einheiten aus zwei Sprachen), Viele-zu-Eins (kommt vor, wenn zwei oder mehreren
synonymischen Phraseologismen aus einer Sprache nur eine einzige Entsprechung in der
anderen Sprache zugeordnet werden kann), die Eins-zu-Teil-Äquivalenz (meint die
Möglichkeit, einer phraseologischen Wendung in einer Sprache zwei oder mehrere
Wendungen anderer Sprache zuzuordnen, ohne dabei ganz genau die Spezifik der
Wendung zu erfassen), und die Eins-zu-Null Äquivalenz (konstatiert das Fehlen der
Entsprechung in der anderen Sprache). Sie betrifft oft die Begriffe, die Realien anderer
Kultur bezeichnen, die in der anderen Kultur kein Pendant besitzen. z. B.:

Einstellung zu den Mitmenschen, zur Umwelt

j-n/etw. auf die leichte Schulter nehmen (lit.)/j-n über die Achsel/Schulter ansehen (lit.)/ j-m kalte Schulter zeigen (lit.)/es mit j-m/etw. nicht genau nehmen (lit.)/j-n von oben ansehen (lit.)

die Nase rümpfen über j-n/etw. (umg.)/an j-m läuft etwas ab wie das Wasser am Entenflügel (umg.)/j-n nicht voll ansehen (umg.)/j-n wie Luft behandeln (umg.)/etw. in den Wind schlagen (umg.)/j-n wie einen dummen Jungen behandeln (umg./salopp)/j-n wie Rotz am Ärmel behandeln (umg./salopp)/j-n wie den letzten Dreck behandeln (umg./salopp)/sich nicht viel aus j-m etw. machen (umg./salopp) j-d fragt den Kuckuck danach (salopp)/sich den Kuckuck um etw. scheren (salopp) j-n keines Blickes würdigen (gehob.) (j-n etw. nicht beachten, vernachlässigen, ignorieren und dementsprechend schlecht behandeln)

ვინმეს თავზე კაკალის მტვრევა ,vinmes țavze kačalis mtvrevā' (ლიტ.)/ვინმესი/რაღაცის აინუნში არ ჩაგდება/ვინმე/რაღაცა აინუნში არ მოსდის ,vinmesi/račacis ainunši ar čagdeba/vinme/račaca ainunši ar mosdis' (ლიტ.)/ვინმესი აბუჩად აგდება ,vinmesi abučad agdeba' (ლიტ.)/ვინმესთვის ზემოდან ყურება ,vinmestvis zemodan qureba' (ლიტ.)/ვინმესთვის/რაიმესთვის ზურვის შექცევა ,vinmestvis/raimestcis zurgis šekceva' (ლიტ./სას.)

ვინმეს თავზე გადახტომა ,vinmes tavze gadaxtoma' (სას.)/ვინმეს თავზე დაჯდომა ,vinmes tavze daždoma' (სას.)/ვინმესი არაფრად/ბუზად ჩაგდება ,vinmesi araprad/buzad čagdeba' (სას.)/ვინმესაგან/რაიმესაგან პირის ბრუნება ,vinmesagan/raimesagan piris bruneba' (სას.)/ზედაც არ შეხედვა ,zedac ar šexedva' (სას.)

ვიღაცის/რაღაცის ტყემლის ჩირად არ მიხნევა ,vičacis/račacis țemlis čirad ar mičneva' (სას./ფამ.)/რაღაცის მაუღქვეშ ამოდება ,račacis maudkveš amodeba' (სას./ფამ.)/ვიღაცის/რაღაცის ფეხებზე დაკიდება ,vičacis/račacis pexebze dačideba' (სას./ვულგ.) (ვინმესი/რაღაცის იგნორირება; ვინმესთვის/რაღაცისთვის ყურადღების არ მიქცევა ,vinmesi/račacis ignorireba; vinmestvis/račacistvis quradyebis ar mikceva')

Alles zeitlich oder regional Spezifische, alles Kultur- oder Interessengebundene, was sich in der Verschiedenheit einzelsprachlicher Äußerungen manifestiert, ist im Vergleich zum Überzeitlichen, Überregionalen, Interkulturellen als oberflächlich anzusehen. Das erklärt sich durch das ungleiche Schicksal zweier Wendungen in verschiedenen Sprachen, deren Hauptbegriff zwar der gleiche ist, denen der Gebrauch aber nicht den gleichen Status zugewiesen hat. Obwohl die Ähnlichkeit des mit diesem Wort bezeichneten Gegenstandes mit einem anderen Gegenstand für die Sprecher beider Sprachen erkennbar ist, sind die mit dem Ausgangssprachwort (ASW) gebildeten Metaphern gewöhnlich oder sogar bereits verblasst, während sie in der Zielsprache (ZS) ganz hart und ungewohnt klingen: Selbst wenn der Zieldtextleser (ZTL) das Tertium Comparationis erkennt, wird er sich an der Metapher stören lassen. Hier überschneiden sich zwei verschiedene Fälle. Im ersten Fall hat das ZSW eine Konnotation mehr als das ASW, im zweiten Fall hat es eine oder mehrere Konnotationen zu wenig. Solche Unterschiede stellen eine besondere

Schwierigkeit sowohl für den Übersetzer dar, als auch für den Autor des diesbezüglichen Wörterbuchs. Deshalb versuche ich die Phraseologismen nach der Verstärkung der Expressivität, indem sie zunehmende stilistische Schattierungen bzw. Markierungen aufweisen zu verteilen. Das vollzieht sich sowohl in der AS als auch in der ZS. Also, bei der Anordnung geht es nicht nur um die Suche nach der entsprechenden Äquivalenz in beiden Sprachen, sondern um die konnotativ wertende Benennung, die zu den verschiedenen Stilmormen in den beiden Sprachen führt, die ihrerseits auf die interkulturelle Spezifik kувrieren oder zurückgehen.

2. Kognitive Grundlagen zwischensprachlicher Komponente

Bevor wir uns der Frage zuwenden, wie die kulturelle Relevanz konzeptueller Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen bestimmt werden kann, sei betont, dass nicht alle Differenzen in der inneren Form einzelner Lexikoneinheiten als konzeptuelle Unterschiede, d.h. als Unterschiede in der Wirklichkeitsperspektive aufgefasst werden dürfen. Um konzeptuelle Unterschiede handelt es sich nur dann, wenn Kontraste in der Wahl sprachlicher Mittel auf Unterschiede zwischen den dahinterstehenden invarianten kognitiven Strukturen zurückgeführt werden können.

Auf der anderen Seite kommen in jeder Sprache oft die Fälle vor, in denen idiomatische Ausdrücke nicht ohne weiteres von den Sprechern anderer Sprachen verstanden werden. Dies ist vor allem darin begründet, dass die entsprechenden kognitiven Strukturen idiosynkratisch sind. In diesen Fällen kann das betreffende Idiom in eine andere Sprache, die die dahinterstehende kognitive Struktur nicht kennt, nicht wörtlich übersetzt werden, selbst wenn der Übersetzer aus irgendwelchen Gründen eine wörtliche Übersetzung bevorzugen würde. z. B.

Einstellung zu den Mitmenschen, zur Umwelt:

Ärger; Verwirrung; Schock; Konzentration; Ausgelassenheit; Verbitterung

sich ärgern, sich freuen; verstört sein, bei der Sache sein; etw. allmählich vergessen, sich über etwas nicht mehr aufregen

Großer Gott!(lit.path.)/du lieber Gott!(lit.-path.)/Himmel und Hölle!(lit.-path.-veraltend)

zum Teufel noch einmal!(umg.)/Himmel noch einmal!(umg.)/das haut einem die Eier aus dem Sack!(umg.)/das ist ja eine nette/schöne Bescherung!(umg.-iron.)/j-d soll ihm/mir gestohlen bleiben!(umg.)/es ist schon nicht mehr feierlich!(umg.)

das geht auf keine Kuhhaut!(umg.-salopp)/zum Kuckuck (noch einmal)!(umg.-salopp)/du wärest besser in den Eiern deines Vaters geblieben!(umg.-salopp)/so eine duftige Nummer!(umg.-salopp)/es hatte mich beinahe hingesetzt!(umg.-salopp)/der Henker hole!(salopp)/verdammter Mist!(salopp-path.)/der Teufel soll ihn/sie/mich holen!(salopp)/Himmel, Arsch und Zwirn/Wolkenbruch(derb) (Ausdruck der Unzufriedenheit, Verärgerung)

ღმერთო დიდებულო! ,ymerto didebulo!'(ლიტ.-პათეტ.)/გასკდი ცაო და თან ჩაიტანე ხმელეთი! ,gaskdi cao da tan čaitane xmeleti!' (ლიტ.-პათეტ.)/ეშმაკმა დაღახვროს! ,ešmaḱma dalaxvros!' (ლიტ.-სას.)/ფუი ეშმაკს!

„pui ešmaks!’ (სას.)/ფუი შენს უღვაშს! „pui šens ulvašs!’ (სას.)/ჯანდაბამ-
 დეც გზა ჰქონია! „žandabamdec gsa hkonia!’ (სას.)/ემმაქსაც წაუღია!
 „ešmaksac čauria!’ (სას.)/აი მესმის სიურპრიზი! „ai mesmis surprizi!’
 (სას.)/ახლა გადავირევი/ახლა გავვიუღებო! „axla gadavirevi! axla
 gavgiždebi!’ (სას.)/აბა ახლა მიფრთხილდი/თ! „aba axla miprtxildi/t!’
 (სას.)/აბა ახლა არ გადამწიო/თ ჭკუიდან! „aba axla ar gadamčio/t
 čkuidan!’ (სას.-ფამ.)/რა შენი ცალი და ანათალი ვარ? „ra šeni cali da
 anatali var!’ (სას. მოძველებული)/რის ფლავი/რის ბოზბაში?! „ris plavi/tris
 bozbaši!’ (სას.-ფამ.)/ფეხები ვერ მომჭამო/ს! „pexebi ver momčamo!’ (სას.-
 უხეში) (უკმაყოფილების, სიბრაზის გამოხატვა)

Die im georgischen Idiom fixierten Vorstellungen sind aus deutscher Perspektive nicht nur vom kognitiven, sondern auch vom kulturellen Standpunkt aus spezifisch.

3. Kulturelle Relevanz zwischensprachlicher Kontraste

Meines Erachtens, könnte Kognitives von Kulturellem nicht getrennt werden, weil kognitive Wissenschaft für mentale Prozesse und Strategien steht, die beim Menschen die Basis fürs Denken, Speichern von Informationen, Verstehen und Produzieren von Sprache bilden. Und wenn wir auf die Definition von Kultur zurückgreifen, sehen wir ein, dass die o. g. Begriffe in das Wesen der Kultur münden, insofern Kulturelles und Kognitives sich nur überschneiden und auf keinen Fall sich ausschließen könnten.

Als Fazit könnte hier gelten: bei der interkulturellen Dimension geht es entweder um die Einbürgerung des Fremden oder um die Verfremdung des Heimischen.

Die kulturspezifischen Merkmale oder Elemente eines Textes bzw. einer Wendung stellen sowohl für den Verfasser eines Wörterbuchs als auch für den Übersetzer eine Herausforderung dar. In unserem Fall handelt es sich um die Übersetzung und stilistisch bedingte Anordnung nicht der Wörter, sondern Bündelungen interkulturell-semantischer Elemente. Dabei muss man diejenigen Merkmale anvisieren, die für das Verstehen zwischen den Kulturen primär relevant sind.

Literatur:

1. **Albrecht, Jörn** (2005): *Übersetzung und Linguistik*. Tübingen;
2. **Dobrowolskij, Dmitrij** (1999): *Kulturelle Spezifik in der Phraseologie*. Moskau;
3. **Salevsky, Heidemarie** (Hrsg.) (2005): *Kultur, Interpretation, Translation*. Frankfurt am Main;
4. **Srubar, Ilja** (2002): *Strukturen des Übersetzens und interkultureller Vergleich*. In: *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Intergration*. Frankfurt/Main;

Probleme der Lehrmittel und Lehrkräfte in der Region

Die Allgemeine Sprachpolitik in der Region Samzche Djawacheti

Ich möchte Ihnen einen kurzen Überblick über das Deutschstudium in unserer Region geben. Unsere Region- Samzche-Djavacheti, befindet sich, wie Sie wissen, im Süden Georgiens. Sie ist ein Grenzgebiet in Georgien und grenzt an zwei Staaten - an die Türkei und an Armenien. Lange war dieses Gebiet als Grenzzone von anderen Teilen Georgiens abgesetzt und ist dadurch im wirtschaftlichen und kulturellen Leben partiell zurückgeblieben. Das gilt sowohl für das wirtschaftliche Leben als auch für die Kultur - und Bildungsentwicklung. Auf diesen Gebieten sind aber inzwischen einige Fortschritte gemacht worden, aber von einer guten Situation kann man noch nicht sprechen.

Unsere Universität bringt seit 15 Jahren neuen Schwung in die Förderung von Ausbildung und Wissenschaft in dieser Region. Die vergangenen Jahre waren entscheidend nicht nur für das Studium im Gebiet, sondern auch ganz allgemein für das kulturelle Niveau. Sie ist in diesen Jahren wirklich zum Ausbildungszentrum geworden.

Unser Gebiet ist geschichtlich gesehen alt, aber auch multinational. Auch spielt die Universität schon lange eine große Rolle in der wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung des Landes. Für die Einwohner, die kein Georgisch sprechen, haben wir seit Jahren Sonderkurse durchgeführt, in denen sie neben dem Studium an der Universität die georgische Sprache lernen konnten bzw. können. Das hat ihnen die Möglichkeit gegeben, in ihrer eigenen Stadt eine Ausbildung zu bekommen und sich damit in die georgische Bevölkerung besser zu integrieren. Bisher mussten sie zum Studium in verschiedene Städten von Russland oder nach Armenien ziehen. Ausgehend von den heutigen wirtschaftlichen und sozialen Problemen war das natürlich nicht leicht. Jetzt, da die Regierung Georgiens tatsächlich für die Bürgerrechte aller Nichtgeorgier sorgt und auch durch den Georgischunterricht die Integration unterstützt, ergibt sich wohl die Richtigkeit des von uns gewählten Weges zur Integration unserer Bürger. Die Begegnungssprache war bisher Russisch. Heute wird es allmählich durch Georgisch ersetzt.

Obwohl Russisch noch eine Funktion hat, ist in der letzten Zeit eine Änderung betrefflich der Fremdsprachen bemerkbar. Sei es auch wunderbar, für so kurzes Leben in postsowjetischem Raum, treten sie manchmal auch als Begegnungssprache – unklar!!! Vielleicht so: Aber es ist nicht verwunderlich, dass Russisch nach einer so kurzen postsowjetischen Zeit manchmal noch Begegnungssprache ist. Die Fremdsprachen haben jetzt eine andere Funktion als früher bekommen. In unserem Bezirk sind inzwischen wichtige amerikanische Bildungsprojekte realisiert worden und viele Jugendliche nehmen daran Teil. Außerdem ist unsere Gegend in touristischer Hinsicht sehr interessant, was auch die Motivation der Jugendlichen zu einem Fremdsprachenstudium steigert.

Die Situation des Deutschstudiums in der Region

Das Deutschstudium in unserem Bezirk hat eine große Tradition. Ein Deutschunterricht wird in vielen Schulen erteilt. Trotz der aktiven Konkurrenz bleibt die deutsche Sprache in den Schulen noch die erste Fremdsprache. In 130 von 252 Schulen wird Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet. In Achalziche gibt es eine experimentale autorisierte Schule mit fünf Wochenstunden Deutschunterricht. Diese ist zur Zeit die einzige Schule

dieser Art. Nur wenige Schulen beginnen mit der deutschen Sprache bereits ab dem 2. Schuljahr.

In mehreren Schulen wird ab der 8. Klasse auch eine andere europäische Sprache unterrichtet. An den staatlichen Schulen erhalten die Schüler von dem ersten bis zum fünften Schuljahr 3 Stunden, in den 9.-11. Klassen wird dann die jeweilige Fremdsprache 2 Stunden pro Woche unterrichtet.

Allgemein besteht in den letzten Jahren bei den Eltern vermehrt ein großes Interesse für Englisch. Deutsch wird damit allmählich die zweite Fremdsprache. Trotz des großen Interesses für Deutschland (viele unsere Mitbürger studieren oder arbeiten in Deutschland) ist Deutsch in seiner Popularität hinter Englisch an die zweite Stelle gerückt.

Sogar in den Dörfern, wo traditionell Deutschunterricht statt fand, wählt man inzwischen Englisch als erste Fremdsprache. Dass die englische Sprache der deutschen vorgezogen wird ist ein Prozess, der nicht in unserem Gebiet begonnen hat und auch nicht bei uns enden wird. Aber es ist klar, dass die Politik mehr Interesse für den Fremdsprachenunterricht zeigen muss. Allerdings ist eine besondere Aktivität der französischen und amerikanischen Institutionen zu beobachten, die strategisch gezielt eine Sprachpolitik bei uns durchführt. Sie versuchen nicht nur die Lehrkräfte weiterzubilden sondern auch die Schulen mit Lehrbüchern und technischen Hilfsmitteln auszustatten. Auch sorgen sie für eine Arbeitsstelle der Absolventen. Durch Investitionen, Patenschaften usw. versuchen sie sich immer mehr in Schulen und sogar in den Kindergärten zu etablieren.

Deutsch als eine Fremdsprache wird in der Region Samzche Djavacheti unterrichtet:

Borjomi – 13 Schulen

Achalziche – 16 Schulen

Aspindza – 14 Schulen

Adigeni – 4 Schulen

Achalkalaki – 47 Schulen

Ninozminda – 36 Schulen

Fachlehrerversorgung

Hier soll an die fehlenden Lehrkräften erinnert werden. Besonders in den Dorfschulen arbeiten nicht genug qualifizierten Deutschlehrerinnen. Der geringe Lohn, schlechte Landstraßen und überhaupt schlechte Lebensbedingungen sind große Probleme für die Absolventen. Diese arbeiten entweder als Au-pair Mädchen oder gehen mit verschiedenen Stipendien nach Deutschland oder suchen eine besser vergütete Stelle. Der Lehrerberuf hier ist nicht gerade attraktiv.

Aber diese Probleme stören nicht die Lehrkräfte aus Amerika, die die Dorfschüler in Englisch unterrichten, weil ihre Arbeit gut finanziert und hochgeschätzt wird. Sie erlernen selbst Georgisch und lernen die georgische Kultur, Traditionen und Menschen kennen. Da besteht ein guter Austausch. Die Kinder hören die richtige Aussprache, haben eine Sprachpraxis, unterhalten sich täglich aktiv mit den AmerikanerInnen und erlernen Englisch nach den neuesten Methoden. Das ist natürlich auch eine gute Möglichkeit für die einheimischen Englischlehrerinnen in den Dorfschulen. Für ein Jahr haben diese eine richtige Hilfe für alle grammatikalischen und lexikalischen Zweifelsfälle sowie auch bei Problemen mit der Aussprache. Es gibt Schulen, die schon seit Jahren mehrmals Englischtutoren hatten. Außerdem haben wir auch an der Uni schon seit Jahren einen

Gastlektor, der auch wirklich eine große Hilfe für unsere StudentInnen und Lektoren ist. Solche Gastlektoren hatten wir auch aus Griechenland und Frankreich.

Natürlich ist es gut, viele Sprachen zu können. Doch möchten wir Germanisten unseren „Sprachraum“ nicht verlieren.

Das Deutschstudium an der Universität

Neben Englisch, Französisch, Türkisch, Griechisch, Russisch und Armenisch wird an der Universität Deutsch unterrichtet. Die Fachrichtung – Die Deutsche Sprache – besteht seit 1994. Jetzt studieren über 50 StudentInnen Deutsch als Fachrichtung. Über 60 StudentInnen studieren die deutsche Sprache als erste oder zweite Fremdsprache an verschiedenen Fachrichtungen der Universität. Dank der Seminare des GI Tbilissi des DAAD, und der österreichischen Bibliothek wird in der letzten Zeit Deutsch angemessen an die modernen Sprachmethoden beigebracht. Doch gibt es natürlich Schwierigkeiten mit der Bildung heterogener Gruppen, mit dem Mangel an Lehrbüchern, Lehrmaterialien und auch modernen technischen Hilfsmitteln.

Keine Sprachpraxis, keine Gastlektoren, aber eine große Liebe zur deutschen Sprache und Enthusiasmus von Seiten der Lehrerinnen bestimmen die Erfolge. An der Fachrichtung Deutsch wird Deutsch 8 Stunden pro Woche erteilt. An den anderen Fakultäten der Universität wird Deutsch als Nebenfach 8 Stunden pro Woche im Laufe des I Semesters erteilt. Die StudentInnen und Lehrerinnen beschäftigen sich mit Erfolg an wissenschaftlichen und Übersetzungsarbeiten. Die Übersetzungen der literarischen Werke sind in Zeitungen veröffentlicht worden. Seit drei Jahren existiert bei uns der Deutsche Club. Er wurde zu einem kleinen deutschen Kulturzentrum. Wir haben oft Gäste, die Deutsch lieben und sprechen.

Auszug aus dem Teilcurriculum

Studienblöcke

1. Sprachpraxis/Vermittlung eines angemessenen Fertigniveaus in der Lehrsprache.
2. Sprachwissenschaft
3. Berufsbezogene Kenntnisse

Didaktische Prinzipien

1. Zielorientierter Unterricht
2. Lernerzentrierter Unterricht
3. Interkulturelle Ausrichtung
4. Orientierung der Unterrichtsinhalte und -verfahren an die Anforderungen der späteren Berufswahl.

Unterrichtsinhalte

1. Orientierung nach Themen und Interessen der Studierenden und Anspruchsniveau der jeweiligen Prüfung
2. Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten
3. Zuordnung von Themen und Textsorten je nach Studienschwerpunkt
4. Auswahl des grammatischen Materials in Abhängigkeit von Themen und Texten.

Sozialformen im Unterricht

Partner- und Gruppenarbeit, , in der Bibliothek , im Lesesaal u.s.w.

Zusätzliche unterrichtliche Angebotsformen

Fakultative Module (z.B. zum Ausgleich unzureichender Sprachkenntnisse)
Förderung des Deutschen Klubs mit ergänzendem kulturellem Programm
(Diskussionsabende, Lesungen, Festveranstaltungen)

Lehrerfort- und Weiterbildung

Unsere Deutschlehrerinnen beteiligen regelmässig an Netzseminaren des GI Tbilissi, DAAD – Sprachseminaren und Deutschlehrertagungen.

Statistik: Sprachseminare in Deutschland: 2 Lektorinnen in 5 Jahren, 4 Schullehrerinnen (aus Achalziche) in 2-3 Jahren Sprachseminar in Österreich: 2 Lektorinnen.

Ein Lehrer- und Studentenaustausch war bisher nicht möglich, auch nicht, einen Gastlektor oder einen Gastlehrer einzuladen. Wir haben keine Partnerschaft mit einer deutschen oder österreichischen Hochschule. Dies aber wäre natürlich eine schöne Möglichkeit, die Arbeit interessanter zu gestalten.

Über die Lehrmaterialien nun etwas ausführlicher:

.Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien

Zu einem erfolgreichen Fremdsprachenstudium gehört auch ein richtig ausgewähltes Lehrbuch. Was wird angeboten?

In den Schulen werden verschiedene Lehrbücher gebraucht. Es wird ausgewählt, was der Lehrerin gefällt oder die Schüler kaufen können. In den Dorfschulen, wo noch Schulbibliotheken existieren, sind auch noch sehr alte Lehrbücher im Gebrauch. Meine Kolleginnen werden zustimmen, dass auch in den modernsten Lehrwerken die Methoden und Fertigkeiten als Grundlage für die Sprachkompetenz, nur teilweise dargestellt werden. Es ist schwer, nur mit einem Lehrbuch so gut Deutsch zu lehren, wie ein modernes Sprachstudium es verlangt. Die Lehrerin muss alle neuen Lehrmaterialien zur Verfügung haben, Nachschlagewerke und Arbeitsblätter kopieren und im Internet nötige Materialien aussuchen können. Das alles ist aber nicht nur in den Dorfschulen, sondern sogar in der Stadt und an der Universität kaum möglich.

Von der Botschaft Deutschlands in Georgien ist am Institut ein Lesesaal für die Deutsch eingerichtet worden. Das GI Tbilissi, Österreichische Bibliothek und der DAAD haben dem Lesesaal Bücher und Lehrmaterialien geschenkt. Der Lesesaal steht den Deutschlehrerinnen der Region zur Verfügung. Außerdem können sie neue Lehrwerke in der Kinderbibliothek bekommen, wo das GI eine Deutschecke eingerichtet hat. In der Bibliothek gibt es die neuesten Lehrmaterialien und eine methodisch-didaktische Fachliteratur.

Obwohl wir noch keine technischen Anlagen im Lesesaal haben, können wir nur in den französischen und griechischen Lesesälen den Videosprachkurs („Einblicke“), und Videofilme sehen und Audiokurse (wie „Von Aachen bis Zwickau“, Alltagssituationen

u.a.) hören. Aber man verspricht uns zukünftig auch dieses Problem zu lösen. Die Tatsache, dass für uns die neuesten Lehrwerke nun erreichbar sind, macht unsere Arbeit mit den Studenten interessanter und leichter. Was die hiesigen Lehrbücher betrifft, haben wir gute Kontakte mit den Autoren und Kolleginnen aus der Hauptstadt. Sie informieren uns über die Neuheiten bzw. schicken uns sogar einige Exemplare der neuen Lehrbücher.

So erhielten wir Lehrbücher von den verehrten Kolleginnen Sessiaschwili, Gwenzadze, Gogolaschwili, Pandjikidze, Purzeladze-Tabukaschwili, Andrazaschwili, Agladze und Abalava. Daneben die Lehrwerke „Tangram“, „Stufen“ „Grundstufe I-II“, „em“, „Themen“ und jetzt auch schon „Unterwegs“. Dank dem GI haben wir Wörterbücher von Duden, Wahrig und Langenscheidt sowie Grammatikbücher von Engel, Scheiner, Buscha, Dreyer/ Schmidt u.a. Allmählich wird die Anzahl der Unterrichtsstunden in Deutsch geringer und es ist sehr schwer, alle diese und weitere Materialien wirklich produktiv im Unterricht zu gebrauchen. Aber die werden für die selbständige Arbeit wie für Referate, Essays, verschiedene Präsentationen und Veranstaltungen benutzt.

Was aber eine Schwierigkeit sowohl für Deutschlehrerinnen an der Schule als auch an der Hochschule ist, ist, dass sie keine Hinweise oder Empfehlungen entsprechend der Curricula für die Lehrwerke haben. Eine Liste ausgewählter Lehrwerke oder obligatorischer oder empfohlener Lehrbücher gibt es leider vom Kultusministerium nicht. Es wäre gut, so etwas zu den Curricula aufzustellen. Somit hängt die Auswahl wieder vom Geschmack und Vermögen des Lehrers und der Studenten ab. Wir haben Lehrbücher – heißt, dass ein Lehrbuch im Lesesaal oder in der Bibliothek steht, das die Studenten und die Lehrerinnen kopieren lassen können. Im besten Fall hat es die Lehrerin und gibt den Studenten zum Kopieren. Wie lange solche Lehrwerke halten, weiß jeder von uns. Und doch werden die Lehrwerke beigebracht. Dafür bedanken wir uns bei den schon erwähnten deutschen und Österreichischen Institutionen, bei der Staatlichen Djavachischwili Universität und der Staatlichen Chawchawadze Universität, die seinerzeit eine große Hilfe für unsere junge Universität geleistet haben, indem sie unserer Bibliothek viele Bücher geschenkt haben, ganz zu schweigen von ihrem Beistand mit täglichen Ratschlägen.

Eine gute Hilfe leisten auch die Verlage Hueber, Langenscheidt und Cornelsen durch ihre Informationen und die Prüfaxemplare der Lehrbücher, wie das vor kurzem geschickte „Mittelpunkt B2“, sowie auch die Newsletter und Online-magazine. So werden die aktuellen Entwicklungen im Sprachunterricht auch für uns, die LehrerInnen in der Region, zugänglich. In den Schulen werden auch Computer und Internet von Tag zu Tag immer aktiver gebraucht. Dadurch werden wir immer reicher an Unterrichtsmaterialien. Aber da kommt auch wieder das Problem mit den jungen Lehrerinnen in der Dorfschulen auf. Während der Nationalprüfungen wird nicht differenziert, wo der Schüler die Schule absolviert hat und ob er eine qualifizierte Fachlehrerin hatte.

Es wäre gut, Workshops über neue Lehrwerke zu organisieren. Die neuen Lehrbücher enthalten neue Methoden, die man üben muss. Also, ein gutes Lehrbuch, eine gute Lehrerin und eine entsprechende Motivation: Das alles wird Deutsch weiterleben lassen.

Und dennoch! Was kann man noch machen ?

Alle anderen Probleme werden irgendwie von den Deutschlehrerinnen gelöst, wenn vom Staat genug Beistand geleistet wird. Erstens muss sich die Bildungspolitik mehr mit Deutsch an Hochschulen und besonders an den Dorfschulen beschäftigen. Es ist nötig, deutsche Institutionen in den deutschsprachigen Länder für eine Mitarbeit zu interessieren, die dann Lehrer bzw. Dozenten als Gastlektoren entsenden. Damit würde das Interesse am

Sprachstudium wachsen. Bei der mangelnden Motivation der heutigen, relativ pragmatisch eingestellten jungen Leute ist das nicht leicht verlangt von den Deutschlehrerinnen viel Einsatz.

Zweitens kann man, da Englisch in der globalisierten Welt so nützlich und damit seine Rolle wirklich nicht zu diskutieren ist, in den Schulen mit traditionellem Deutschunterricht Deutsch als zweite Fremdsprache mit erweitertem Englischunterricht ab der siebten Klasse erteilen. Bei der hohen Motivation, diese Sprache zu lernen, schadet es ihr nicht, wenn auch Deutsch beibehalten wird.

Bei uns könnten auch Vorbereitungskurse für die DAAD- und GI- Prüfungen gemacht werden. Nicht alle können, besonders, wenn sie schon eine Arbeit haben, in die Hauptstadt fahren. Vielleicht wäre es möglich, in Achalziche einen Sprachkurs vom GI zu organisieren. Aber dazu brauchen wir Beistand von den deutschsprachigen Institutionen, und zwar einen Gastlektor bzw. Gastlehrer.

Wir hoffen auch auf Netzwerkseminare für DeutschlehrerInnen, auf verschiedene Kurse oder Aktivitäten, die Deutsch populärer machen könnten. Dabei könnte auch der Deutschlehrerverband helfen.

Klar, das alles wird nicht vom Himmel fallen und das ist, natürlich, nicht nur mit links zu erledigen. Wir wissen, wir müssen selbst tüchtig arbeiten und uns Mühe zu geben, um mit diesen Problemen zurecht zu kommen.

JA! Wir haben Hoffnung. Der Grund dazu ist die von uns bis heute geleistete Arbeit. Wir hoffen darauf, weil wir die Lektorinnen und LehrerInnen sehr in die deutsche Sprache verliebt sind und wir werden sie hegen und pflegen, sie weiter lernen und lehren.

Fazit

Das Erlernen der deutschen Sprache hat in der Region Samzche-Djawacheti eine lange Tradition. Deutsch ist in vielen Schulen als erste Fremdsprache unterrichtet. Und doch ist es in seiner Popularität hinter Englisch an die zweite Stelle gerückt.

Trotz der bestehenden personeller und materieller Schwierigkeiten, lernen die StudentInnen und SchülerInnen erfolgreich und mit Begeisterung die deutsche Sprache. Wir hoffen darauf, dass unsere bisherigen Kontakte mit dem GI und dem DAAD und insbesondere mit der Deutschen Botschaft noch enger und wirksamer werden, um unser gemeinsames Ziel zu erreichen.

Die wichtigen Komponenten eines Sprachstudiums – Lehrer, Lehrbuch, Lehrmaterialien, technische Ausstattung, Gastlektor, Gastlehrer - werden nur dann Erfolg bringen, wenn eine richtige Motivation zum Sprachenlernen vorhanden ist. Dabei ist unbedingt die finanzielle und politische Unterstützung des Staates erforderlich.

Jede Deutschlehrerin muss möglichst alles tun, damit das Deutsch seine Position nicht verliert. Egal ob es in Europa als Begegnungs- oder Kultursprache gebraucht wird, sollte Deutsch seine wichtige Rolle als die meistgesprochene Sprache in Europa weiter spielen. Die großen Traditionen oder des Deutschunterrichts, die unsere LehrerInnen entwickelt haben, müssen von uns bewahrt und weiter entwickelt werden.

Ich hoffe, dass viele meiner StudentInnen, die zur Zeit in Deutschland eine Ausbildung bekommen, nicht umsonst Deutsch als Fachrichtung gewählt haben.

Regionale Lerngrammatiken für Deutsch als Fremdsprache

Für die Epoche der Globalisierung ist kennzeichnend, dass die Kulturvölker in die Prozesse einbezogen werden, die sowohl ihre Vorteile, als auch Nachteile haben. In beiden Fällen ist die Rolle des Fremdsprachenerwerbs unverkennbar. In der Sprache spiegelt sich ja die Eigenart des Volkes, seiner Kultur, seiner Literatur, gesellschaftlicher Beziehungen usw. wider.

Das Fremdsprachenlernen ist immer eine Auseinandersetzung mit der fremden Kultur, mit der fremden Mentalität. Beim Fremdsprachenerwerb stehen die Beziehungen zwischen den Sprachen, zwischen den Kulturen im Vordergrund, und der besondere Wert wird auf die Kontrastivität gelegt, vor allem aber auf die kontrastive Grammatik, denn mit seiner Hilfe sollten eben die Interferenzfehler vermieden werden. In diesem Kontext ist ja logisch, dass den regionalen Lehrbüchern eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Lehrwerke, die in einem deutschsprachigen Land entwickelt worden sind, haben den Nachteil, dass den Lernenden das Material ohne Rücksichtnahme auf die Muttersprache angeboten wird, d.h. einerseits werden intensiv Phänomene geübt, die den ausländischen Lernenden vielleicht gar keine Schwierigkeiten bereiten; Andererseits aber werden Phänomene, die ihnen besonders schwer fallen, außer Acht gelassen.

Das Beherrschen einer Fremdsprache ohne Einsicht in ihr Regelsystem ist unvorstellbar. Eben deswegen sollte die Grammatik einer Fremdsprache den Studierenden gleich am Anfang in ihrer Muttersprache erläutert werden, widrigenfalls bleiben meistens Lücken, die nicht so leicht auszufüllen sind, wenn überhaupt.

In meinem heutigen Vortrag verfolge ich das Ziel, drei regionale Grammatikbücher, die ich auch im Deutschunterricht praktisch verwende, miteinander zu vergleichen. Das sind:

1. „Lehrbuch der deutschen Sprache, zweiter Teil –Grammatik“ von Tamila Sessiashvili und Hans Malinowsky. 1984;
2. „Praktische Grammatik der deutschen Sprache. Morphologie“ von Violetta Purzeladse und Rusudan Tabukashvili. 2001;
3. „Grammatik für Deutsch als Fremdsprache“ von Mzia Gwenzadze. 2000.

Das erste Buch von Tamila Sessiashvili und Hans Malinowsky ist zwar relativ alt, hat aber nicht an Aktualität verloren. Die Lernstoffprogression, die thematische Einteilung des Materials und des Übungspensums macht das Buch interessant für Lernende.

Das Lehrbuch ist für Studierende mit der Muttersprache Georgisch, vor allem aber für Germanistikstudenten gedacht. Das Ziel dieser Grammatik besteht darin, die Studierenden mit dem grammatischen Bau der deutschen Sprache, mit unterschiedlichen semantischen und grammatischen Strukturen des Deutschen bekannt zu machen; ihnen zu helfen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten im dialogischen und monologischen Sprechen zu entwickeln.

Die Verfasser bemühen sich, nicht von den Formen, sondern von den grammatischen Inhalten auszugehen. Für sie ist wichtig, dass der Mensch nicht um der Formen willen spricht, sondern deswegen, weil er bestimmte Inhalte und Zusammenhänge mithilfe gewisser grammatischen Formen zum Ausdruck bringen will. Die grammatischen Formen werden also als Mittel des Ausdrucks dieser Inhalte betrachtet. Das Ziel ist, dass die Studenten die Denkweise, die der deutschen Sprache kennzeichnend ist, erkennen,

verstehen und sich aneignen. Nehmen wir als Beispiel das Thema: „Ausdruck der Aufforderung“. Für Verfasser lautet die Ausgangsfrage nicht: Welche Imperativformen und imperativische Sätze gibt es im Deutschen? sondern: Wie kann in der deutschen Sprache befohlen werden?

Das Material wird in sechs Lektionen gegliedert, wo morphologische und syntaktische Fragestellungen parallel angeführt sind. Außer den grammatischen Regeln enthält das Lehrbuch Fragen, die sich zum Ziel setzen, die Sprechfertigkeiten zu entwickeln.

Als Festigung und Vertiefung der grammatischen Strukturen dienen die im Lehrbuch dargebotenen Übungen. In den Übungsteilen sind viele Typen von Übungsaufgaben vertreten. Das sind Lückentexte, mündliche Übungen, Anordnungsübungen, „Pattern Drill“ usw.

Ganz besonders möchte die Bedeutung von Übersetzungsübungen hervorheben. Sie setzen sich zum Ziel, einen und denselben Sachverhalt in verschiedenen soziokulturellen Situationen sprachlich korrekt zu formulieren.

Die Relevanz des Buches liegt darin, dass es nach dem semantischen Prinzip aufgebaut ist. Die Betrachtung der Zeitformen deutet zum Beispiel an, dass hier mehr die gesprochene Sprache berücksichtigt wird. Von den Zeitformen der Vergangenheit wird nicht das Präteritum, sondern das im Alltagssprachgebrauch viel wichtigere *Perfekt* eingeführt.

Ich, als Germanistikstudentin habe den grammatischen Bau der deutschen Sprache gerade mit diesem Lehrbuch erworben und jetzt, als Lehrerin schlage ich das Buch wieder mit großem Interesse nach, um feine Nuancen der deutschen Grammatik zu präzisieren und sie später in den Unterricht einzubeziehen.

Das zweite Lehrbuch „Praktische Grammatik der deutschen Sprache - Morphologie“ von Violetta Purzeladze und Rusudan Tabukashvili, ist relativ neu. Die Verfasser setzen sich als Ziel, den Studierenden die Grundregeln der Grammatik also die normative Grammatik des Deutschen anzubieten. Die grammatischen Phänomene sind im Rahmen der schriftlichen Normen der deutschen Sprache behandelt und in knapper Form systematisch dargelegt. Das Grundprinzip, das dem Buch zugrunde liegt, kann folgenderweise formuliert werden: das grammatische System im Sprachgebrauch. In didaktischer Hinsicht fußt das Lehrbuch auf folgenden Maximen:

- Das altbewährte Verfahren vom Einfachen zum Komplizierten und keine Überforderung.
- Analytisch-synthetisches bzw. induktiv-deduktives Verfahren.
- Die progressive Anordnung der grammatischen Phänomene in schriftlichen Übungen: Paradigmen- Formenbestand- Wortgruppe- Sätze- Texte.
- Als empirisches Material dienen unterschiedliche authentische Textsorten, einsprachige Wörterbücher, Zeitungsartikel, Jugendzeitschriften, poetische Texte, kleinere prosaische Ganztexte.
- Die grammatischen Regeln sind auf Georgisch, sowie auf Deutsch verfasst.

Meine Studenten arbeiten immer gern mit diesem Buch, und auch die Ergebnisse sind ganz positiv.

Das dritte Buch „Grammatik für Deutsch als Fremdsprache“ von Mzia Gwenzadse ist fast gleichzeitig mit der vorherbehandelten Grammatik von Purzeladze erschienen. Das ist Lern- und Lehrergrammatik, die für die Georgier in georgischer Sprache konzipiert ist. Die primäre Zielgruppe der Grammatik sind Jugendliche und Erwachsene, die die deutsche

Sprache erlernen wollen, um sich an bilateralen wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Projekten zu beteiligen.

Das ist keine Grammatik für jedermann, sondern eine Grammatik für Georgier, und nicht nur deswegen, dass es in der Muttersprache der Lernenden geschrieben ist. Es ist im Großen und Ganzen kontrastiv angelegt. Die Autorin hat die Lernschwierigkeiten, die durch die georgische Sprache und ihr Verhältnis zur deutschen Sprache bedingt sind, maximal berücksichtigt. Im Lehrwerk sind nicht nur grammatische Regeln, sondern auch ihr situationsbezogener Gebrauch erläutert. Es übt bestimmte interkulturelle Funktionen aus: Einerseits ist die Muttersprache – *explizit oder implizit* – immer dabei, andererseits werden, soweit wie möglich, Unterschiede im Aufbau von situationsadäquaten Texten gezeigt und eingeübt.

Im Lehrwerk ist gezeigt, dass grammatische Kategorien und Regeln Werkzeuge der sprachlichen Verständigung sind und nicht das „schreckliche“ Unterrichtsmaterial, das man auswendig lernen muss. Man kann, wie bekannt, alle möglichen Regeln beherrschen, aber nicht imstande sein, in sprachliche Kontakte einzutreten. Diese Sehweise wird nicht nur bei der Darstellung von einzelnen Themen realisiert, sondern auch im Gesamtbau des Buches.

Das generelle Didaktisierungsprinzip – *Orientierung an der Sprachverwendung* – zeigt sich vor allem in der Struktur des Buches. Wiedergabe der irrealen Sachverhalte stellen zwei grundlegende Blöcke dar, in die das grammatische Material verteilt wird. Der erste Block enthält seinerseits zwei Teile: Vermittlung von Sachverhalten, die *besprochen* werden, und Vermittlung von Sachverhalten, die *erzählt* werden. Im ersten Teil wird an dialogischen Texten gearbeitet (Hauptdimension: Gebrauch von präsentischen bzw. „besprechenden“ Zeitformen), im Zweiten wird das Erzählen geübt (Hauptdimension: Gebrauch von präteritalen bzw. „erzählenden“ Zeitformen).

Das Lernmaterial des Buches ist nicht linear, sondern progressiv dargestellt: Das Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigen“ ist maximal realisiert. Die didaktische Haupteinheit – „Lektion“ vereinigt einige miteinander verbundene Fragen. Jedes nächste Lernthema baut auf dem vorher erworbenen Stoff auf. Jede Lektion signalisiert, dass ein wichtiger Schritt in Richtung *Können* gemacht worden ist.

Jeder Lektion folgen verschiedenartige Übungen. Ihr Ziel ist es, die Distanz zwischen der Bewusstmachung von grammatischen Phänomenen und dem sprachlichen Handeln zu verringern. Besonders wichtig für die Lernenden sind die Translationsübungen. Die Autorin gibt den Lernenden die Möglichkeit, den auf Georgisch gegebenen Inhalt in der adäquaten deutschen Kommunikationssituation anpassende Form wiederzugeben, wie es der Muttersprachler machen würde. So kommt der Lernende dem deutschen Muttersprachler einen Schritt näher. Auf diese Weise erwirbt der Lernende die fremde Weltansicht, der geschlossene Kreis der Fremdsprache öffnet sich vor ihm.

Ich habe dieses Lehrwerk im Sprachunterricht mit Studenten schon drei Jahre lang verwendet und habe gesehen, dass es überall mit ausgesprochenem Interesse, mit Freude aufgenommen wurde. Mir als Lehrerin gibt gerade dieses Buch die Möglichkeit, meine Sprachkompetenz weiterzuentwickeln. Die grammatische Regeln werden kein einziges Mal zum Objekt des Büffeln, sondern sie werden zum Weg des schnellsten Gelangens an die korrekte deutsche Sprache. Dieser Zielsetzung dient auch die beigelegte Kassette. Die Gespräche und Texte werden von den deutschen Studenten und Studentinnen gesprochen,

die aus den Texten kleine Spielstücke gemacht haben – mit Geräuschen, mit Lärm, mit unterschiedlichen Stimmungen. Das sind die Szenen, aus dem Leben gegriffen, aber auch Witze, literarische Texte, Zeitungsartikel, Interviews, Improvisationen, Werbungen usw. Mithilfe dieser Materialien können die Lernenden nach gewisser Zeit die Texte ziemlich leicht produzieren. Allmählich, Schritt für Schritt arbeiten die Lerner zur richtigen Sprachbeherrschung hoch.

Zum Schluss möchte ich den bekannten Grammatiker Peter Eisenberg zitieren: „Das zur Verfügung stehende Material ist umfangreich, vielseitig und von teilweise überraschender Aussagekraft. Wir Inlandsgermanisten können von einem derartigen Umgang mit dem Deutschen durchaus etwas lernen.“

Vorträge im Rahmen der Abschlusskonferenz der GIP Saarbrücken – Tbilissi
Staatliche Iwane Dschawachischwili Universität Tbilissi,
I. Gebäude, Saradschischwili-Saal, 20. April 2007¹

Prof. Dr. Lali Kezba-Chundadze (Tbilissi, Georgien)
Staatliche Ivane-Javakhishvili-Universität Tbilissi

Bilanz der GIP aus der georgischen Sicht

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir haben alle den Vortrag von Professor Götze gehört, in dem er die vergangenen Jahre der Partnerschaft zwischen dem Lehrstuhl Germanistik/Deutsch als Fremdsprache der Universität des Saarlandes und dem ehemaligen Lehrstuhl Abteilung für Deutsche Philologie der Fakultät für Geisteswissenschaften der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilissi eingeschätzt hat.

Mein Anliegen als Leiterin der Fachrichtung „Deutsche Philologie“ seit September 2006 ist die von anderen Lehrenden und mir gesammelten Erfahrungen der Partnerschaft in der noch andauernden Reform der Universität bzw. unserer Fachrichtung aus der Sicht der georgischen Germanisten zu entwerfen. Vor allem sind es Erfahrungen der ehemaligen Projektleiterin auf der georgischen Seite Professor Dr. Mzia Gwenzadze, die im Juni 2006 zur Professorin und Leiterin der Fachrichtung Germanistik an ihrer Heimatuniversität, der Ilia Tshavtshavadse Universität für Fremdsprachen und Kultur, ernannt wurde.

Wir alle an diesem Projekt beteiligten georgischen Germanisten (Assoz. Prof. Thamila Sessiaschwili, Frau Isa Agladse, Frau Ketewan Kalandadze, Frau Tea Petelava, Dr. Iwa Mindadze, der seine Promotionsarbeit während dieser Partnerschaft unter der Leitung von Prof. M.Gwenzadze ausführte, die Stipendiatinnen Frau Nino Gogelia, Frau Ani Mschwildadse u. a.) sind der Meinung, dass die Partnerschaft außerordentlich fruchtbar gewesen ist sowohl für Bachelor als auch für Masterstudierende, für Doktoranden und Lehrende, wofür wir uns bei dem Projektleiter Professor Götze ganz herzlich bedanken wollen. Wir danken ihm für seine freundliche Hilfeleistung, für sein Buch „Deutsche Grammatik“, das bei uns bis heute im Grammatikunterricht neben anderen Lehrbüchern erfolgreich angewendet wird und besonders für seine Vorlesungen und Seminare, die im weitesten Sinne des Wortes philologisch geprägt waren. Sie vereinigten in sich drei wichtigste Phänomene der Philologie: Sprache-Literatur-Kultur. Viele von den hier Anwesenden haben noch seine Interpretation der Lyrik von Bertolt Brecht in Erinnerung.

Unser Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen aus dem Saarland, die am Projekt aktiv teilnahmen und viel zum Gelingen des Programms beigetragen haben: Vor allem Dr. Elisabeth Venohr, Betreuerin und Patronin unserer Stipendiatinnen in Saarbrücken, die uns allen während der Zusammenarbeit stets mit wertvollen Hinweisen und Bemerkungen beistand. Wir sind dankbar auch für ihre lebhaften und aufschlussreichen Seminare hier,

¹ Der Manuskriptcharakter des vorliegenden Beitrags wurde bewusst so weit wie möglich beibehalten.

die in unserer nachfolgenden linguistischen Arbeit an wissenschaftlichen Textsorten positive Spuren hinterlassen haben.

Ganz herzlich möchte ich Dr. Thomas Grub danken für seine spannenden Seminare und Vorträge in der literarischen Textanalyse, die mit großem Interesse von allen Studierenden und Lehrenden besucht wurden und deren Verfahren jetzt bei der Analyse der literarischen Texte angewendet werden. Gedankt sei ihm auch für seine freundschaftliche Hilfsbereitschaft und Zuwendung für die Betreuung der Stipendiatinnen und Stipendiaten in Saarbrücken, bevor er als DAAD-Lektor an die Universität Göteborg ging.

Darüber hinaus danken wir auch Christoph Vatter für Seminare in der interkulturellen Kommunikation, Prof. Dr. Gutenberg für Argumentationstechniken beim Fremdsprachenunterricht und der Tutorin Andrea Zahnen, die eifrig ihre Pflicht erfüllte.

Meinen persönlichen Dank möchte ich auch an Professor Manfred Schmeling, den Leiter des Lehrstuhls für literarische Komparatistik richten, der mir während meines Forschungsaufenthalts in Saarbrücken traumhafte Arbeitsbedingungen in der Bibliothek seines Lehrstuhls erschafft hat. Anschließend konnte ich gleich vier wissenschaftliche Aufsätze veröffentlichen.

Unser aller besonderer Dank gilt Frau Barbara Wattendorf (Tbilissi), der früheren Leiterin des DAAD-Informationszentrums in Tbilissi bei der Entwicklung des neuen Curriculums und Frau Professor Dr. Msia Gwenzadse, der Initiatorin und Leiterin der Partnerschaft auf georgischer Seite. Ohne den großen Einsatz und die Anstrengungen der Beiden wäre das Projekt nicht verwirklicht worden.

Auf eine Wiederholung dessen, worüber ausführlich Professor Götze sprach, möchte ich verzichten. Ich möchte nur wichtige Aspekte unserer Zusammenarbeit aus einer anderen Perspektive, mit einer anderen Akzentsetzung darstellen und zusammenfassen. Und zwar: Was bedeuten die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit für uns, für die georgischen Germanisten an der Staatlichen Universität Tbilissi, wie können wir sie einschätzen – aus der heutigen und der zukünftigen Perspektive.

Ergebnisse der Zusammenarbeit

Das wesentlichste Ergebnis der Partnerschaft war und ist die Vermittlung und die Wahrnehmung bzw. Umsetzung moderner wissenschaftlicher und methodischer Konzepte des Fremdsprachenunterrichts.

Dies wurde sozusagen Grundstein unserer aller Tätigkeit. Dazu müssen auch die Erfahrungen gezählt werden, die wir alle, Lehrende und Studierende in Saarbrücken unmittelbar vom Lehrbetrieb dieser deutschen Universität bekommen haben, vom Lehrbetrieb, den wir miterleben konnten, der uns vertraut wurde. Jede konkrete Lehrveranstaltung, deren Ablauf, deren Muster uns auch vorher, aber eben nur theoretisch bekannt war, wurde von uns lebhaft wahrgenommen und ist im Bewusstsein geblieben, nachdem wir an diesen Lehrveranstaltungen praktisch teilgenommen hatten. Nachher versuchten wir, neue theoretisch und praktisch erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten im Unterricht anzuwenden – oft in Form eigener Experimente. Diese in mehrfacher Hinsicht positiven Erfahrungen versuchen wir auch nach dem Abschluss der Partnerschaft im Unterricht weiter anzuwenden, verändert und modifiziert unserer jeweiligen Situation und dem Lehrplan entsprechend.

Für die Verwirklichung unseres curricularen Projekts brauchten wir eine Experimentalgruppe. Ich möchte ganz kurz auf den Hintergrund und auf die Bedingungen

hinweisen, unter denen die Pilotgruppe entstanden war. In den schwierigen Umbruchsjahren, aber auch nachher bis zu dieser Partnerschaft, gab es generell keine Lehrpläne. Manchmal fielen Vorlesungen und Seminare aus, aus uns allen bekannten objektiven (kein Strom, keine Heizung, kalte Räume etc.), aber auch aus subjektiven Gründen. Die Studierenden waren auf die Ehrlichkeit und auf den Enthusiasmus der Lehrenden angewiesen, die miserable Gehälter erhielten. Die meisten erfüllten tapfer und mit Hingabe ihre Pflicht, auch die Dozentinnen, die aus unterschiedlichen Gründen (Alter etc.) nicht mehr unterrichten konnten. (Diejenigen aber, die geblieben sind, unterrichten jetzt noch weiter mit großem Engagement in verschiedenen Gruppen).

Für die Experimentalgruppe wurden damals (2004) im 1. Studienjahr 11 relativ leistungsfähige Studentinnen aus ungefähr 90 (nach nationalen Aufnahmeprüfungen) Immatrikulierten ausgewählt, die Germanistik studieren wollten. Nach einigen Monaten waren nur 8 geblieben; die anderen entsprachen den Anforderungen der leitenden Dozentinnen nicht. Aus ihnen war mit der Zeit eine homogene Gruppe geworden, die als **Pilotgruppe** bezeichnet wurde.

In dieser Gruppe wurde der Gesamtunterricht zum ersten Mal in ein Grund- und ein Hauptstudium eingeteilt. Dies wurde durch das neue Curriculum ermöglicht, über dessen Richtlinien ich hier in meiner kurzen Rede nicht zu sprechen vermag. Ich möchte nur unterstreichen, dass die neuen Lehrmethoden, die neuen Unterrichtsformen den theoretischen Aspekten des Unterrichts entsprachen. Gemeint sind Lehrwerke, theoretische und praktische Kurse, die bisher in unserer universitären Praxis des Deutschunterrichts nicht bekannt waren – wie beispielsweise der Einsatz der regionaler Lehrwerke: *Deutsch für georgische Germanisten* (T. Sessiaschwili), die kommunikativ orientierte „*Lerngrammatik für Deutsch als Fremdsprache*“, des textforschungsorientierten Lehrbuchs „*Kommunikation und Text*“ (M. Gwenzadze), der Einsatz des Videokurses „*Einblicke*“, des Hörverstehens etc.

Für die Verwirklichung dieser Veränderungen gab es vom Partnerinstitut eine Hilfe mit Lehrwerken, mit theoretischer bzw. wissenschaftlicher Literatur, mit Sprechstunden und äußerst aufschlussreichen Seminaren, die wir hier vor Ort und auch in Saarbrücken mitmachen konnten und nach Möglichkeit die Materialien (Kopiervorlagen, Bücher, Zeitschriften) im Unterricht weiter anwenden konnten und bis jetzt können.

An unserer Abteilung wurden Seminare durchgeführt, in denen beispielsweise die Landeskunde in vollkommen neuem Licht erschien. Die Seminare von Christoph Vatter haben viel dazu beigetragen, dass im Unterschied zur früheren Landeskunde sie zu einer interkulturellen Disziplin geworden war, indem sie soziokulturelle Aspekte der deutschsprachigen Länder einbezog. Auf solche Weise entstanden neue regionale Lehrwerke auch in der Landeskunde, an denen unsere Mitarbeiterinnen arbeiteten (Dr. Tamar Tshumburidse, Ketii Kalandadse, Nino Gogelia, Liana Solomonija).

Das Niveau der Studierenden in der Pilotgruppe stieg und steigt jedes Jahr wesentlich. Gemeint ist die Sprachkompetenz, die erheblich höher ist als in anderen Gruppen, obwohl auch dort manche Studierende ausgezeichnet studieren.

Was diese Gruppe im Vergleich zu anderen auszeichnet, sind besondere Lernfertigkeiten, unter denen eine gewisse Diszipliniertheit hervorzuheben ist, die noch mehr - als Grundlage für den Erwerb von Sprach- und Fachkompetenz gilt. Alle Lehrenden zeigen bis heute für ihre germanistische Ausbildung einen hohen Einsatz, ganz besonders Frau

Professor Tamila Sessiaschwili, die treue Leiterin der Sprachpraxis für die Pilotgruppe in allen bisher sechs Semestern.

Ich kann ganz kurz von meiner Erfahrung der Sprachvermittlung in der Pilotgruppe während der ersten vier Semester berichten. In Saarbrücken orientierte ich mich bei Dr. Venohr, wie ich den Videokurs „Einblicke“ hier am besten, freilich zum ersten Mal, im Unterricht in der Pilotgruppe einsetzen konnte.

Die Arbeit mit dem Videokurs in der Pilotgruppe war für die Herausbildung und Stärkung der Sprachkompetenz durch die Vermittlung der Techniken der Dialogführung und Argumentation wichtig. Besonderer Wert wurde auch auf die Vermittlung der Textsorten in schriftlicher Form (Brief, Werbung, Anzeige) und auf die Entwicklung der Kreativität der Studierenden gelegt. Das hatte manchmal erstaunliche Resultate: Es gab interessante interkulturelle Aufsätze: wie z.B. Weihnachten oder Ostern in Deutschland und Georgien, Bildungs- und Gesundheitswesen, Vorteile und Nachteile dieser Systeme in beiden Ländern, die kulturspezifischen Besonderheiten aus der eigenen und fremden Perspektiven schilderten. Es wurden Poster und Werbungen zu einzelnen Themen erstellt, z. B. Reisen in Georgien (Werbung für deutsche Jugendliche usw.).

Die mündlichen Formen der Arbeit - im Plenum, Inszenierungen in Partner-, Einzel- und Gruppenarbeit waren neu und spannend. In der Regel machten wir keine Pausen (Wunsch von beiden Seiten), und öfters blieben wir auch eine Stunde länger, wenn der Lehrplan das ermöglichte.

Andere Lehrende könnten sicher auch vieles über ihre Erfahrungen in der Pilotgruppe berichten.

Nach der Aussage der Lehrerinnen, die an der GIP teilnahmen und parallel auch in anderen Gruppen unterrichteten bzw. weiter unterrichteten, sind die Bestrebungen der Studierenden eben in nicht experimentellen, „normalen“ Gruppen nach der Angleichungen an die Leistungen der Pilotgruppe bemerkbar, was positiv ist – seit September 2006 sind drei Studentinnen mit hohen Leistungen aus verschiedenen, viel größeren Gruppen (je 14/15 Studentinnen in der Gruppe) an die Pilotgruppe angeschlossen. Vorausgesetzt wurde, dass sie motiviert sind dem Sprach- und Kompetenzniveau der Pilotgruppe zu erreichen. Dies ist ihnen alles in allem gelungen.

Es gab aber auch Erscheinungen, die **nicht verschwiegen werden dürfen**, weil sie negative Auswirkungen hinterließen, von denen ich nicht ausführlich sprechen möchte. Die Pilotgruppe (gewissermaßen als Elitegruppe) genoss gegenüber den anderen „normalen“ Gruppen Vorzüge. Sie sollte sich aber nicht als „auserwählt“ empfinden und die anderen als benachteiligt. Gemeint sind hier besondere Förderung für die Pilotgruppe: extra Seminare von deutschen Gastlektoren, Lehrmittel, Hörverstehen und Videounterricht, Stipendien etc.

In dieser Hinsicht bietet die seit vielen Jahren bestehende Partnerschaft zwischen den Universitäten Saarbrücken und Tbilissi auch gute Möglichkeiten. Die Bewerbung, an der alle Studierende teilnehmen können, findet jedes Jahr im Dezember statt. Prof. Bernd Schröder ist Leiter der Partnerschaft in der Nachfolge von Dr. Johannes Schneider. Die Studierenden, die Stipendien bekommen, werden ins studentische Leben der Universität des Saarlandes integriert so dass sie wie deutsche Studierende Referate schreiben und somit Scheine erwerben können. Für ihre Betreuung möchten wir auch in diesen Fällen Dr. Elisabeth Venohr danken.

Verbreitung der Erfahrung der Pilotgruppe

Ab September 2006 haben wir versucht, die Erfahrung der Arbeit in der Pilotgruppe nach Möglichkeit allen Gruppen zugute kommen zu lassen und den Videokurs, Phonetik und Hörverstehen etc. dem Lehrplan gemäß auch anderen Gruppen zur Verfügung zu stellen. Beispielsweise konnten auch andere Gruppen die Seminare besuchen, die Elisabeth und Volker Venohr im Dezember durchführten (Unterstützung der Partnerschaft der Universitäten Tbilissi und Saarbrücken). Die aktive Teilnahme deutete auf das große Interesse von Seiten aller Studierenden hin.

Seit dem Wintersemester 2006 hatten auch andere schwächere Gruppen die gleichen Chancen die Seminare von deutschen Lektoren zu besuchen, z.B. haben die Studierenden im letzten Semester des BA-Studiums schon zwei Semester lang die Möglichkeit das Fach „Kritisches Lesen der literarischen Texte“ zu besuchen (Lektorin aus Deutschland: Frau Margret Wegmann), das die Grundlage für weitere Textinterpretationen schafft.

Der landeskundliche Lesestoff enthielt bisher kaum geschichtliche und aktuelle politische Themen. Diese Lücke wurde in diesem Semester durch den neuen Kurs geschlossen, der vor kurzem begonnen hat „Interkulturelle Landeskunde mit Schwerpunkt Geschichte/Politik“ (geleitet von Herrn Dr. Armin Moritz). Kein leichter Kurs, denn es fehlen Vorkenntnisse; die Studierenden finden das Seminar jedoch spannend. Dies sind die Maßnahmen, die von uns unternommen werden, um den jahrelang frustrierten Studenten zumindest in den letzten Semestern Chancen zu geben, solchen Seminaren beizuwohnen und um sie letztendlich zur Fortsetzung des Germanistikstudiums auf der MA-Stufe ermuntern zu können.

Erwähnenswert ist die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens (TWA) - das Fach, das bei uns zum ersten Mal während der Partnerschaft Elisabeth Venohr und Thomas Grub bekannt gemacht haben. Die Fertigkeiten werden mit Bereitschaft angeeignet.

Als Beispiel der Kultur der Präsentation kann ein Referat angeführt werden, das unsere Studentinnen Chatuna Buskivadze, Ani Mschwildadse und Nino Lekischwili während ihres Studienaufenthaltes vor zwei Jahren in Saarbrücken gehalten haben. Das war ein Gruppenreferat über den Medea-Mythos, das großen Anklang fand.

Jetzt wird das Seminar: die Technik wissenschaftlichen Arbeitens (Österreichische Praktikantin Eva Walcher), nicht nur von der Pilotgruppe, sondern auch von Studierenden aus anderen Gruppen eifrig besucht.

Den Kurs TWA haben auch die Masterstudenten (Gebhard Reul), die sich auf die Masterarbeit vorbereiten.

Es gibt noch einen neuen Kurs, dessen Einsatz wieder mit der GIP verbunden ist. Während meines Forschungsaufenthaltes in Saarbrücken habe ich das Filmseminar von Dr. Thomas Grub besucht, das mich damals tief beeindruckt hat und mir den Anstoß gegeben hat Herrn Gebhard Reul zu bitten, hier ein Filmseminar unseren Masterstudenten anzubieten, das auch mit großem Interesse und sehr gerne besucht wird.

Einwirkungen der GIP auf die Lehrveranstaltungen

Im Rahmen der GIP wurde das Niveau unseres ganzen Lehrerkörpers wesentlich gehoben: dank der Seminare, die von unseren Kollegen aus Saarbrücken angeboten

wurden (als Beispiel kann ich wieder das einwöchige Seminar in Fachsprachen nennen, das Dr. Elisabeth Venohr unseren Lehrerinnen angeboten hat).

Außer dem kognitiven Wert, dem Erwerb neuer Methoden bzw. Theorien waren diese Seminare vom besonderen Wert in einer bestimmten Hinsicht – dadurch sind wir noch einen Schritt weiter gegangen in Richtung der Annäherung an das westeuropäische Bildungssystem.

Fast alle Vorlesungskurse werden jetzt bei uns von Seminaren begleitet: Grammatiktheorie, Geschichte der deutschen Sprache, Lexikologie und Textlinguistik (BA). Alle Lehrveranstaltungen im MA-Studium werden in Form von theoretischen Seminaren und Praktika durchgeführt.

Daher wird seit Beginn des Wintersemesters 2006 versucht, neue Lehrpläne so zu erstellen, dass eine Umsetzung der Ergebnisse der Curriculumreform mit den Schwerpunkten Sprachpraxis (Grundstufe) und Linguistik/Literaturwissenschaft (Hauptstufe) in allen Gruppen stattfindet. Der Aufbau des von uns neu konzipierten Curriculums verleitet zu einer einheitlichen Unterrichtsgestaltung und ermöglicht dem Lernenden die Wahl der Fächer und das Selbststudium in übersichtlichen Schritten.

Obwohl die Unterrichtsstunden infolge der Reform reduziert wurden: von 12 auf 8 Semesterwochenstunden, bieten wir trotzdem der Pilotgruppe und anderen Bachelor – Studierenden neue Wahl -und Wahlpflichtkurse an: Theorie und Praxis der Testbildung und Benotung, Anwendung der Computer im Fremdsprachenunterricht, Fachsprachen, geplant wird im BA Studium in der nächsten Zukunft der Unterricht der kontrastiven Linguistik (Deutsch - Georgisch).

Im Rahmen des Masterstudiums bieten wir zum ersten Mal seit Bestehen der Fachrichtung Deutsche Philologie Computerlinguistik (zwei Semester lang) an. Es werden auf die Textanalyse bezogene und pragmatisch orientierte Fächer wie Textstilistik, Pragmatik neben Semiotik, Semantik, Phonologie, Sprachwandel etc. - grundlegende linguistische Disziplinen unterrichtet (als Pflicht-, Wahl- und Wahlpflichtfächer) sowie im Modul Literaturwissenschaft nicht nur Geschichte der deutschen Literatur (im Kontext der europäischen Literatur) sondern auch Methoden der Literaturwissenschaft und Kurse mit begleitenden Analysen literarischer Texte. Außerdem Theorie und Praxis der Übersetzung (BA) und Rezeption der Geschichte der Übersetzung der fiktionalen Literatur aus dem Deutschen ins Georgische (MA).

Bedeutung der GIP für das Masterstudium

Schon am Anfang der Partnerschaft zeichneten sich einige Stipendiatinnen von unseren Masterstudentinnen durch ihre Leistungen derart aus, dass dort ihnen ein weiteres Studium (bzw. Stipendien) an der Universität des Saarlandes und entsprechende Betreuung ermöglicht wurden. Das sind jetzt die Doktorandinnen Nino Loladse (bei Prof. Götze) und Marika Natswischwili (bei Prof. Manfred Schmeling). Letztere hat eine feste Stelle am Lehrstuhl für literarische Komparatistik in Saarbrücken. Für diese Auszeichnung sei an dieser Stelle nochmals Prof. Götze und Prof. Schmeling, dem Leiter der komparatistischen Literaturforschung, gedankt. Wir sind überzeugt, dass nach ihren Promotionen beide junge Wissenschaftlerinnen in die Fachrichtung Deutsche Philologie an der Iwane Javakhischwili Staatliche Universität Tbilissi integriert werden und der gesamten georgischen Germanistik neue Impulse geben werden.

Erwähnenswert ist auch die generelle Änderung von Masterschriften – der Übergang von allgemeinen, ja amorphen Arbeiten mit zu anspruchsvollen Überschriften (in denen beim großen Mangel an eigener Meinung der Inhalt nicht entsprechend konzipiert war) zu pragmatisch orientierten Arbeiten, in denen auf die Kreativität und den Forschungseifer der Studierenden großer Wert gelegt wird. Z.B. werden Textsorten orientierte Masterarbeiten geschrieben : Nino Lekischwili: „Die Überschrift als Prätext (nach Kontaktanzeigen)“. Betreuerin Prof. Dr. Mzia Gwenzadse), „Wissenschaftsdiskurs – Deutsch als Sprache der universitären Ausbildung“ (Magda Gugunischwili, Betreuerin Prof. Dr. Lali Kezba- Chundadse). Beide Masterstudentinnen waren GIP-Stipendiatinnen der Universität des Saarlandes.

Abschluss der GIP und weitere Aussichten

Ich bin zu meiner Position erst im September 2006 gekommen, als vom Bildungsministerium während der vorgenommenen Reformen Prioritäten gesetzt wurden. Es wurden an der Fakultät für Geisteswissenschaften die Fachrichtungen: Deutsche Philologie, Englische Philologie und Romanische Philologie ausgegliedert. Unsere Fachrichtung bekam den Traditionen der Javakhishvili Universität entsprechend eine rein germanistische Orientierung bzw. das anfänglich konzipierte Programm konnte nicht mehr gelten, indem die Tshavtshavadse Universität, in der jüngsten Vergangenheit die pädagogische Hochschule neben der germanistischen Fachrichtung auch das DaF - Programm konzipiert und an der Fakultät für Bildung angeboten hat (Leiterin Prof.Dr. Ekaterine Schawerdaschwili).

So sind die Wissenschaftstraditionen aufeinander gestoßen, die unsere Schwierigkeiten einigermaßen deutlich machen.

Bedauernswert ist, dass eine so hoffnungsvolle Partnerschaft wie zwischen dem Lehrstuhl der Germanistik/DaF und dem Departement „Deutsche Philologie“ der Universitäten des Saarlandes und Tbilissi nicht entsprechend fortgesetzt werden konnte.

Wir haben versucht, dem Profil entsprechend einen Kontakt für die Fortsetzung der GIP mit dem Lehrstuhl von Barbara Sandig in Saarbrücken aufzunehmen, es war aber unmöglich, weil die Nachfolgerin/der Nachfolger (unseres Wissens bis heute) nicht berufen wurde.

Mittlerweile wurde es allen klar, dass ohne DaF die deutsche Sprache und die Germanistik heute (unserer Anstrengungen ungeachtet) keinen guten Stand haben kann. Das Interesse an Deutsch als Fremdsprache ist wieder da. Die jungen Lehrkräfte arbeiten an einem entsprechenden Konzept, damit diejenigen, die das wollen, mit einem Studienabschluss der hiesigen Universität auch wieder als Lehrerinnen und Lehrer in die Schule gehen können.

Wir haben also erste Schritte unternommen, bei denen wir auf Seiten des Rektors der Staatlichen Ivane-Javachischwili-Universität, Prof. Giorgi Khubua, Verständnis und Unterstützung gefunden haben.

Blicken wir also optimistisch in die Zukunft!

Georgische Impressionen –

Anfänge und Perspektiven einer Germanistischen Institutspartnerschaft

Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine Damen und Herren,

ich freue mich sehr, hier in Tbilissi sein zu können und bedanke mich herzlich für die Einladung zu dieser Konferenz.

In meinem Beitrag möchte ich zu den Anfängen der Institutspartnerschaft zurückkehren und noch einmal die Perspektive eines Germanisten aus Saarbrücken einnehmen, der im Rahmen eben dieser Partnerschaft zum ersten Mal nach Georgien reist. Mir geht es also um die häufig evozierte Fremdperspektive.

Mit der Erinnerung ist das bekanntlich so eine Sache – ich bediene mich daher zunächst eines Textes, den ich seinerzeit als freier Mitarbeiter des *Saarländischen Rundfunks* unmittelbar nach meiner Rückkehr aus Georgien für *SR 2 KulturRadio* schrieb. Der Titel der am 21. November 2003 ausgestrahlten Sendung lautet(e): ‚*Aus der Zeit gefallen*‘ – *Georgische Impressionen* – das erklärt zugleich den ersten Teil des Titels meines Vortrags.

Da ich in Georgien keineswegs Georgien erklären möchte, werde ich nur Ausschnitte aus diesem Text lesen, der naturgemäß auch zahlreiche in diesem Kreis wohl bekannte Informationen enthält. Ganz ohne diese Aspekte geht es allerdings nicht, denn es ist zweifellos auch wichtig zu sehen, was mir damals auffiel und eine Beschreibung wert schien. In einem zweiten Schritt werde ich diese Textgrundlage verlassen, um eine Bilanz zu ziehen – nicht nur aus der Perspektive eines Saarbrücker, sondern mittlerweile auch aus der eines Göteborger Germanisten. Die beiden letzten Jahre der GIP habe ich ja vor allem aus der Ferne wahrgenommen.

„*Georgien beginnt im Keller des Frankfurter Flughafens*“, schrieb Clemens Eich Mitte der neunziger Jahre in seinen Aufzeichnungen aus Georgien. *Das ist nicht mehr wörtlich zu nehmen, gibt es doch inzwischen das moderne Terminal 2. Aber dass Georgien in Frankfurt beginne, behaupten auch heute noch viele, darunter die Autoren der wenigen vorhandenen Reiseführer.*

Für einen Saarländer sind solche Aussagen jedoch zu relativieren. Für mich jedenfalls beginnt Georgien bereits in Saarbrücken, sind doch Saarbrücken und Tbilissi [...]², seit Langem Partnerstädte. Seit 1983 sind die Universität des Saarlandes und die Staatliche Iwane-Dshawachischwili-Universität [von Tbilissi] Partneruniversitäten, seit 2001 existiert zudem eine vom Deutschen Akademischen Austauschdienst finanzierte Germanistische Instituts-Partnerschaft. Als Vertreter der Abteilung für Deutsch als Fremdsprache reise ich von Ende September bis Anfang Oktober dieses Jahres nach Tbilissi, um dort zwei Seminare zu leiten [und einen Vortrag zu halten].

Was weiß ich eigentlich über jene Kaukasus-Republik? – Gewiss, ich kenne einige Stipendiatinnen, die im Rahmen der Institutspartnerschaft nach Saarbrücken gekommen sind. Ihre Namen enden fast alle auf -wili und -adze, doch was bedeutet das eigentlich? Ich

² Die eckigen Klammern verweisen auf Abweichungen vom Rundfunktyposkript bzw. der Sendefassung.

kenne die Musik eines georgischen Komponisten, Gyia Kancheli; die Ästhetik des georgischen Alphabets steht mir vor Augen, und die Schärfe des georgischen Grappas, den mir eine Professorin aus ihrer Heimat mitbrachte, liegt mir auf der Zunge. Doch das ist schon fast alles, und ich habe kaum Zeit, mich angemessen auf meinen Aufenthalt vorzubereiten.

Zum Glück leiht mir Dr. [Johannes] Schneider, seit Langem ehrenamtlicher Betreuer der Universitätspartnerschaft, einige Bücher, so dass ich einigermaßen informiert meine Reise antreten kann.

Am Samstag, dem 20. September, schleife ich meinen prall gefüllten Koffer Richtung Bahnhof. Ich habe vor allem Bücherspenden und Gastgeschenke im Gepäck.

In der Wartehalle auf dem Rhein-Main-Flughafen die übliche Dudelmusik, dann die Durchsage „Airzena flight number 622 to Tbilissi is now ready for boarding“, ein langer Gang, der Einstieg in die Maschine, Stewardessen mit eingefrorenem Lächeln, und ich sitze auf meinem Platz. Der übliche Kontrollgriff unter den Sessel bringt Gewissheit: Die Schwimmweste ist da [...]. Airzena-Maschinen würden von Hapag-Lloyd-Technikern aus Deutschland gewartet, hatte mir [jemand] vor meiner Reise erklärt. Restlos beruhigt mich das trotzdem nicht. Finstere Gestalten bevölkern den hinteren Teil des Flugzeugs. Keine Ahnung, wo sie herkommen, in der Wartehalle waren sie jedenfalls nicht.

Die Maschine rollt der Startbahn entgegen. Neben mir ein übergewichtiger Mann, der kurz vor dem Start ungeniert zu telefonieren beginnt. Er ist nicht der Einzige, der via Handy seinen Lieben oder wem auch immer mitteilen möchte, dass die Maschine gleich abhebt. Die Stewardessen kümmert das nicht, meine giftigen Blicke verfehlen ihre Wirkung. [Offensichtlich gelten hier andere Normen und Verhaltensmuster.]

Dann gibt es Erfrischungen; ich lerne das stark schwefelhaltige Wasser aus dem Borjomi-Nationalpark kennen, das ich später noch oft trinken werde. Mein Nachbar verschwindet ab und an, überhaupt herrscht nach dem Essen eine ziemliche Unruhe im Flugzeug. Die Erklärung dafür ist einfach: Viele Passagiere begeben sich zum Rauchen auf die Toilette. Vielleicht deshalb befindet sich dort auch eine Dose mit Deo-Spray. Das Flugzeugsymbol auf dem Monitor rückt immer näher auf Tbilissi zu, Armbanduhren werden umgestellt, nach rund vier Stunden Flugzeit erreichen wir die georgische Hauptstadt. Es ist kurz nach zwei in der Nacht.

Grell wird der Ausgang der Maschine beleuchtet, auf dem Rollfeld stehen Sicherheitsbeamte und Soldaten mit Maschinengewehren. Wir taumeln ins Freie und besteigen einen alten Gelenkbus, dessen Inschriften vor allem französisch sind. Neonlicht im grün gehaltenen [...] Flughafengebäude; die Gesichter der Menschen wirken müde und fahl – wie die [der] Beamtinnen, die ausführlich Pässe und Visa kontrollieren. Hinter der Absperrung die Gepäckausgabe, noch weiter hinten wartende Familienangehörige und Freunde. Wiedersehens-Szenen, Freudenschreie, Küsse, Tränen.

Ich schnappe meinen Koffer und halte Ausschau nach B., bei der ich wohnen werde. Dabei übersehe ich einen Angestellten des Flughafens, der mich nach dem Kontrollschein für meinen Koffer fragt. Zu viel Gepäck ist hier wohl in der Vergangenheit gestohlen worden. [...]. Doch jetzt bin ich erst einmal hier angekommen und trete aus dem Gebäude. Bäume, nackte Glühbirnen, [viele unbekannte Gesichter], und schließlich: B.

Wir begrüßen uns, und mir wird P. vorgestellt. Ich wundere mich ein wenig, dass mich gleich zwei Menschen abholen, doch die Erklärung dafür ist so einfach wie ärgerlich: Vor wenigen Stunden ist B.s Auto gestohlen worden – sie hat den Diebstahl bemerkt, kurz

bevor sie zum Flughafen fahren wollte. Und P., die in der Deutschen Botschaft arbeitet, ist sofort eingesprungen. Wir steigen in den smaragdgrünen Lada Niva und fahren Richtung Innenstadt. Erste Eindrücke vom Land: eine Vielzahl von Tankstellen mit Marken, die ich vorher noch nie gesehen habe, immer wieder kleine Stände mit Obst und Gemüse am Straßenrand, und nicht zuletzt ein Straßenverkehr, der nur mit dem Wort ‚anarchisch‘ angemessen zu beschreiben ist. Schon in der ersten Nacht lerne ich, dass an roten Ampeln eher selten gehalten wird. Wenn doch, warten die Fahrzeuge nicht hinter-, sondern nebeneinander. [...] Beim Überholen [und auch sonst] wird kräftig gehupt. [...]

Wir nähern uns der Innenstadt. Linkerhand sehe ich die „Mutter Georgiens“, eine riesige, nachts angestrahlte Statue: Für Freunde hält sie eine Schale mit Wein bereit, für Feinde ein Schwert. Feinde gab es viele im Laufe der wechselvollen Geschichte des Landes: Im 13. Jahrhundert überfiel Tschinggis-Chan Georgien, im 14. Jahrhundert taten es die Heerscharen Timurs, bis zum Ende des 18. Jahrhunderts immer wieder die Türken und Perser. 1801 kam Georgien zu Russland. 1918 erklärten die Menschewiki das Land zur unabhängigen Republik, die aber bis 1921 von türkischen, deutschen und britischen Truppen besetzt war [– Kenntnisse, die zweifellos auch für einen interkulturellen Landeskundeunterricht und das Verständnis einer ‚Kultur‘ wichtig sind].

Während mir all das durch den Kopf geht, steuert P. zielsicher durch die Stadt, vorbei am Freiheitsplatz, der zu Sowjetzeiten Leninplatz hieß. Ich sehe Nationalbank und Rathaus; letzteres wurde von dem deutschstämmigen Architekten Peter Stern vor der Wende zum 20. Jahrhundert im historischen Stil errichtet. Es geht steil aufwärts, durch unbeleuchtete Gassen mit zahlreichen Schlaglöchern. P. hält vor einem Haus, dessen Größe ich erst am nächsten Tag wahrnehme. Willkommen. Mittlerweile ist es fast halb vier in der Frühe. Dennoch möchte B. noch einmal zu Wachusti, ihrem Vermieter. In Georgien überhaupt kein Problem um diese Uhrzeit. Wir öffnen eine Verbindungstür zwischen den beiden Wohnungen, steigen mehrere Treppen hinab und gelangen in eine große Küche. Auch ohne Vorstellung hätte ich Wachusti Kotetischwili sofort erkannt: Seiner Ausstrahlung kann man sich kaum entziehen – ein weiser Mann, ehemals Professor für Iranistik und Spezialist für persische Dichtung, zugleich Künstler, Dichter und Philosoph. [...] Sofort wird der Tisch noch einmal gedeckt: Wir sollen essen, vor allem aber trinken. Die sprichwörtliche georgische Gastfreundschaft ist keine Legende. Schon ist der zuckersüße türkische Kaffee gekocht, Wassergläser werden vollgegossen mit Kognak. Wachusti, der schon fleißig gebechert hat, nimmt B. in den Arm und versucht sie über den Verlust des Autos zu trösten. Er habe der Polizei eingeschärft, das Fahrzeug zu finden. Wachusti fühlt sich persönlich angegriffen durch dieses Verbrechen vor seinem Hause, zumal B. seine Tochter sei. Die beiden unterhalten sich in einer Mischung aus Russisch und Georgisch. Deutsch sprechen kann Wachusti kaum, hat aber auf der Grundlage einer Rohübersetzung Rilke ins Georgische übersetzt – eine Übertragung, die begnadet sein soll, wie mir in den nächsten Tagen mehrere Kolleginnen erklären.

[...]

Ich spüre die Wirkung des Kognaks. Doch kaum habe ich einen Schluck getrunken, gießt Wachusti nach. Zum Glück erklärt mir B., dass ich das Glas nicht austrinken muss. Leicht schwankend verlassen wir die Küche, sitzen noch ein wenig bei B. und gehen schließlich ins Bett. Die Nacht ist erfüllt von Geräuschen: Liebestolle Katzen und heulende Straßenhunde geben eine Kakophonie [in Verbindung mit diversen Alarmanlagen], immer wieder holpern Autos durch die engen Straßen.

Am Morgen werde ich von Rufen vor dem Haus geweckt. Beim Frühstück erklärt mir B., dass Türklingeln in Tbilissis Altstadtvierteln unüblich seien. Man stelle sich einfach vor das Haus auf die Straße und rufe den Namen der Person, die man treffen möchte. Nicht nur deshalb wüssten die Nachbarn so ziemlich alles voneinander. Dass B.s Auto gestohlen wurde, hat bereits die Runde gemacht. Alle zeigen sich entrüstet, doch gesehen hat niemand etwas.

[Wir frühstücken mit Kaffee, Fladenbrot und Feigenmarmelade. Das Brot stellt der Bäcker um die Ecke noch ganz traditionell her: Der Teigfladen wird lang gezogen, so dass die Grundform an eine Flunder mit zwei langen schmalen Enden erinnert. Dann wird das Ganze an die Wand eines Tonofens geklebt und ist nach wenigen Minuten fertig gebacken. Mit 50 Tetri, umgerechnet etwa 25 Cent, zählt Brot in Georgien zu den vergleichsweise günstigen Nahrungsmitteln.]

Das Telefon klingelt: [...] [Eine] Professorin für Linguistik[,] möchte mich unbedingt als Erste treffen und zu einem Stadtbummel einladen. Wir verabreden uns für den Nachmittag vor dem Ersten Gymnasium. D., die ich schon seit Jahren kenne, erscheint in Begleitung ihrer Tochter [...]; auch sie war schon in Saarbrücken. Wir tauschen Neuigkeiten aus; die beiden führen mich durch die wunderschöne [, aber unaufhaltsam vor sich hinbröckelnde] Altstadt mit den typischen Holzbalkonen an den Häusern. Wir überqueren den Fluss Mtkwari [, auf Russisch Kura], spazieren hoch zur Metechi-Kirche und genießen die Aussicht aus der Perspektive des Reiterstandbilds von König Wachtang Gorgasali.

[...]

Am Abend ist Essen angesagt. Die Warnung eines Saarbrücker Germanistik-Professors, ich werde noch froh sein für die Suppenküche von Professor Hummel, bewahrheitet sich nicht – ganz im Gegenteil. Zwar ist der Wein im ‚Aufzugrestaurant‘, in das mich B. und A., B.s Kollegin von der Technischen Universität, führen, ausgesprochen schlecht, doch das Essen schmeckt phantastisch: Gurken und Tomaten, mit Walnussmus gefüllte Auberginen, Granatäpfel, Fleisch, Fisch, Weintrauben, weitere Früchte und Salate. Danach kugeln wir regelrecht den Berg hinab.

Montag, mein erster Tag an der Uni. Ich bin gespannt, wer zu meiner Einführung in die Literaturwissenschaft des Deutschen als Fremdsprache kommen wird. Auf dem Gang treffe ich einige frühere Stipendiatinnen und die Linguistin M.G.. Ich freue mich über das Wiedersehen. Obwohl ein Hörsaal fest reserviert war, ist er besetzt. Für heute lässt sich das [aber] regeln [...] – auch das ein Aspekt der täglichen Arbeit, der vielen Deutschen als selbstverständlich gelten mag.

Rund 20 Augenpaare starren mich an, ich stelle mich vor: Frank Thomas Grub, geboren 1972 in Idar-Oberstein, das liegt in Rheinland-Pfalz, Studium der Fächer Deutsch und Französisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in Saarbrücken, Aufbaustudiengang Deutsch als Fremdsprache ebenda, danach Promotion in neuerer deutscher Literaturwissenschaft über ‚Wende‘ und deutsche ‚Einheit‘, jetzt Wissenschaftlicher Mitarbeiter. Derart zusammengefasst wird jeder Lebenslauf glatt, denke ich, und frage mich zugleich, ob man einander nicht mehr erzählen sollte. Angesichts des straffen Zeitplans bleibt dafür jedoch kaum Zeit – zumindest nicht im Seminar selbst. Die Zusammenarbeit mit der bunt gemischten Gruppe von Dozentinnen und Studentinnen klappt gut. Die weibliche Form ist angebracht, Männer sind Mangelware. In den Lehrveranstaltungen wird mir bald klar, dass hier offensichtlich ein völlig anderer Literaturbegriff gilt, häufig Realität und Fiktion in ein anderes Verhältnis zueinander gebracht werden als dies an deutschen Universitäten erwartet wird, und dass

Begriffe wie ‚Analyse‘ und ‚Interpretation‘ anders verstanden und nicht immer voneinander getrennt werden.

[...]

Auf einem Hochplateau steht das Hotel Iweria – das Gebäude, das wohl am stärksten das Stadtbild des modernen Tbilissi prägt. 1958 hatte man hier mit einem groß angelegten Flächenabriss begonnen – eine Maßnahmen, der unter anderem das prächtige alte Postamt zum Opfer fiel. Es mag einst eine Sensation gewesen sein, die Fassade mit blaugrünem Stein zu verkleiden, doch heute wirkt die verblichene Pracht aus Sowjetzeiten eher trist. Damals war das zwanzigstöckige Gebäude eines der besten Hotels Georgiens, geführt von Intourist, dem staatlichen Reisebüro der UdSSR, unerreicht für die meisten Normalbürger. Hier wohnten Staatsgäste aus Ost und West, abgeschirmt vom Rest der Stadt. Dem Hotel hing ein Mythos an [...].

[...] 1991/92, zur Zeit des Bürgerkriegs, hausten hier Soldaten. Auf den Gängen kam es zu Schießereien, die Zimmer wurden geplündert. In den Folgejahren, während des Abchasienkrieges, zogen Flüchtlinge und Vertriebene hier ein. Mit Planen und Brettern wurden die Balkons verkleidet, um zusätzlichen Raum zu gewinnen. Ein Mikrokosmos mit Lebensmittelständen auf jeder Etage und einem Friseur auf der Dachterrasse. Gekocht wird meist auf den Gängen. Im Iweria wird geboren und gestorben, gefeiert und getrauert. Ohne jegliche Rechtsgrundlage werden die Zimmer gekauft und wieder verkauft; auch wer den geforderten Preis zahlt, weiß nicht, wie lange er hier bleiben kann.

Seit 1999 steht vor dem Hotel ein plumpes Reiterstandbild für König Dawid Agmashenebeli, König Dawid den Erbauer. Dawid, der in der ersten Hälfte des 12. Jahrhunderts regierte, steht für die Wiedergeburt des georgischen Reiches – ein Omen für die Insassen des Hotels Iweria?

Die ganze Stadt hängt voller Plakate – im November finden hier Parlamentswahlen statt. Rund 2,8 der fünf Millionen Georgier sind aufgerufen, aus 21 Parteien und Bündnissen ihre Vertreter zu wählen. Zahlenmäßig dominiert sicher das Konterfei von Nino Burjanadze, der [...] Parlamentssprecherin. Die Lage ist gespannt; groß ist die Angst vor Wahlfälschungen. Die OSZE und andere internationale Organisationen haben deshalb rund 3000 Beobachter nach Georgien entsandt. Sicherheitshalber müssen sie sich täglich in ihren Hauptquartieren melden. – In den nächsten Wochen wird man noch viel von den Wahlen hören. Das georgische Wort des Jahres dürfte „kmara“ heißen: „Es reicht.“

Unwohlsein überkommt mich angesichts der Geschäfte, in denen nur Ausländer, insbesondere Diplomaten, und die so genannten ‚neuen‘ Georgier einkaufen können. Hier gibt es alles – zu Preisen wie in Westeuropa, meist darüber. Ich bummle am neomaurischen Opernhaus vorbei, blicke auf das Parlamentsgebäude, an dessen Errichtung auch deutsche Kriegsgefangene beteiligt waren. Einige Tage später besuche ich das Historische Museum. Die oberen Etagen sind geschlossen; lediglich die Schatzkammer, einzigartig auf der Welt, kann wenige Stunden am Tag im Rahmen einer Führung besichtigt werden. Gegenüber liegt eine 1975 errichtete Bausünde namens Universalmagazin, das zu Sowjetzeiten in jeder größeren Stadt obligatorische Kaufhaus. Es ist nur schwach beleuchtet und erinnert eher an einen Markt mit Ständen, das Angebot ist dürftig.

Touristen gibt es kaum in Georgien. Zu Sowjetzeiten war das anders in der damals reichsten Republik der Union: Intourist verteilte die begehrten Ferienplätze am Schwarzen Meer [...]. Doch dem Zusammenbruch der Sowjetunion folgte der Bürgerkrieg [...]

Ansätze [für Tourismus] finden sich in Mzechta und im Borjomi-Nationalpark, wo mit Unterstützung des World Wildlife Fund die ersten Wanderwege eingerichtet wurden. Doch solche Entwicklungen sind eher Ausnahmen.

[...]

Ich lebe mich ein in Tbilissi und gewöhne mich schnell an einen Alltag mit unregelmäßiger bzw. nicht vorhandener Gas-, Wasser- und Stromversorgung. Gas fehlt seit Sommer, und so hat [meine Gastgeberin] einen iranischen Kerosinkocher angeschafft, um Kaffee und Tee aufzusetzen. Wasser gibt es unregelmäßig, aber einigermaßen sicher am frühen Morgen, manchmal um die Mittagszeit, dann wieder abends. Mit Hilfe von Kanistern überbrücken wir die restliche Zeit. Die Winter sind hart ohne zuverlässig funktionierende Heizung; häufig fällt der Strom aus.

Meine Lehrveranstaltungen stoßen auf reges Interesse. Auch ich lerne viel, nicht zuletzt den angemessenen Umgang mit einem ausgesprochen heterogenen Publikum. Es ist nicht immer einfach, Dozentinnen verschiedener Zweige der Germanistik und Studentinnen unterschiedlicher Studienjahre unter einen Hut zu bringen. Als es daran geht, eine Unterrichtsphase zu simulieren, erweisen sich die Dozentinnen als mütterliche Bewacherinnen ihrer Schützlinge, die in das Geschehen eingreifen, sobald sie den Eindruck bekommen, ihre Studentinnen könnten etwas Falsches sagen.

Wissenschaftler haben es nicht leicht in Georgien. Der offizielle Lohn, von dem ohnehin niemand leben kann, wird häufig genug nicht ausgezahlt. Also ist man in erster Linie auf Privatschüler angewiesen, einige Dozentinnen leben auch vom Verkauf ihrer Publikationen.

[...]

Meine erste Woche neigt sich dem Ende zu. Die Germanistinnen haben mich in ihre Herzen geschlossen, alle wollen mich zu sich nach Hause einladen. Ich bin gerührt von so viel Freundlichkeit. [...]

[...]

In der zweiten Woche halte ich ein Seminar über Deutschland und die Deutschen im Spiegel ihrer Literatur. Konkrete Arbeit an Texten aus dem 20. und 21. Jahrhundert ist angesagt. Zum Thema passt auch mein Vortrag über ‚Ostalgie‘ in der Literatur. Der Saal im Goethe-Institut ist voll besetzt, das Publikum nimmt regen Anteil an meinen Ausführungen, erst recht aber am danach gezeigten Film Good-Bye, Lenin! Die Reaktionen sind gespalten. Nach dem Vortrag kommt es seitens einiger Zuhörerinnen zu wüsten Beschimpfungen der undankbaren ‚Ossis‘, denen zur Erweiterung ihres beschränkten Horizonts ein Aufenthalt in Georgien empfohlen wird. [...] Einige im Publikum singen das Lied *Unsere Heimat* mit und erinnern sich alter Zeiten.

Am 3. Oktober gibt der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland im Konservatorium einen Empfang anlässlich des Tags der Deutschen Einheit. Mein erster Nationalfeiertag seit der ‚Wende‘, den ich im Ausland verbringe, noch dazu in so illustrem Rahmen! Eine entschieden zu lange Ansprache, ein entschieden zu leises Streichquartett in Verbindung mit entschieden zu lauten Gästen, so mein Eindruck des offiziellen Teils. Der inoffizielle Teil fällt lockerer aus. Angeregt vom Bierkonsum einiger BGS-Beamter und Blauhelme überlege ich, ob ich meinen Ruf bei den Dozentinnen allzu sehr aufs Spiel setze, wenn ich mir nach dem Sekt noch ein Bier genehmige. Ich denke, dass das in Ordnung geht und stelle fest, dass mir Nelly Amaschukeli, die große alte Dame der georgischen Germanistik

und Lehrerin des [damaligen] Bildungsministers [...], schon zuvorgekommen ist und mit mir anstoßen will. Den Humpen, den die Achtzigjährige in der Hand hält, hat sie gerade einem Diplomaten entwendet. [...]

Mein Aufenthalt geht zu Ende. Viel gäbe es noch zu berichten: von weiteren Einladungen [...], von diversen Abendessen im Sans-Soucis, von Ausflügen, etwa zum Schildkrötensee oder nach Ananuri an der Georgischen Heerstraße, von Maja, die die Werke von Christoph Hein ins Georgische übersetzt hat und von der Germanistin L., die auf Deutsch Gedichte schreibt.

[...]

An dieser Stelle möchte ich den Rundfunktext endgültig verlassen und zu einer nicht zuletzt auch persönlichen Bilanz dieser Institutspartnerschaft kommen. Ich habe viel gelernt und enorm von der GIP profitiert. Vieles dürfte bereits implizit deutlich geworden sein; ich nenne lediglich die Stichworte ‚interkulturelle Kommunikation‘ und ‚Unterrichtsverhalten‘. Zunächst einmal war Georgien für mich nicht nur ein fremdes Land, sondern zugleich ein Tor zu einer völlig fremden Welt – einer Welt, in der Neu und Alt auf faszinierende Weise nebeneinander stehen. Dies betraf nicht nur die geschilderten optischen Eindrücke, sondern auch und vor allem andere Kommunikationsmöglichkeiten und -wege, andere Traditionen und das besondere Verständnis von Gastfreundschaft, von Freundschaft überhaupt.

Hinzu tritt die Tatsache, Zeuge bedeutender geschichtlicher Ereignisse geworden zu sein: Was ist nicht alles passiert in den vergleichsweise wenigen Jahren der GIP? Ich erinnere nur an die Rosen-Revolution, an die Veränderungen im und am Hotel *Iweria*, an die wahrlich nicht selbstverständliche Tatsache, dass wir inzwischen ohne Visum nach Georgien reisen können, und natürlich an die Veränderungen im Bereich der Hochschulen. Lali Kezba-Chundadze hat ausführlich darüber gesprochen. Dass es bei diesen Veränderungen um Existenzen ging, darf angesichts der vielfach problematischen Situation der meisten Hochschullehrerinnen und -lehrer nicht vergessen werden. Vor diesem Hintergrund ist es entsprechend wichtig, im Rahmen dieser und anderer GIPs den Gegebenheiten vor Ort in angemessener Weise Rechnung zu tragen.

An der *Iwane-Dschawachischwili-Universität* konnte ich außerdem Wissenschaftsstile verschiedener Generationen kennen lernen: Erfahrungen von unschätzbarem Wert für meine eigenen Lehrveranstaltungen, nicht nur in Georgien, sondern auch in Saarbrücken. In Tbilissi konnten wir begreifen – und ich denke, hier spreche ich für die meisten an der GIP Beteiligten –, was es bedeutet, die Perspektive der anderen kennen zu lernen und ggf. auch zu übernehmen. Sehen wir die Dinge doch einmal anders, sehen wir sie mit georgischen Augen! Für mich wurde jedoch immer wieder auch die Frage zentral, wo ein Ende dieser Perspektivübernahme angebracht ist, wo die Grenzen dieser Bereitschaft im Sinne auch des Projekts liegen können – und sollten. Perspektivübernahme ist wichtig; sie stellt jedoch nur einen – idealerweise beiderseitigen – ersten Schritt auf dem Weg zum gemeinsamen Handeln dar.

Wir konnten lernen – und hier gehe ich speziell auch auf die Experimentalgruppe ein – wie fruchtbar die Zusammenarbeit mit hoch motivierten Studentinnen und Studenten sowie Dozentinnen und Dozenten sein kann. Vor dieser Motivation habe ich allergrößten Respekt – Respekt der nach meinem Weggang aus Deutschland durchaus noch gewachsen ist. Andererseits stellt sich mir aber auch die Frage, wie wir die weniger motivierten

Studierenden besser motivieren können, wie wir höfliche Zurückhaltung und Bescheidenheit von Kompetenzfragen trennen.

Zu dem eben umrissenen Aspekt der anderen Wissenschaftsstile und der Perspektivübernahme tritt ein weiterer Aspekt: die Wissenschaftskontakte. Kontakte dieser Art wurden im Rahmen der Institutspartnerschaft auf zahlreichen Ebenen geknüpft – und dies durchaus nicht im Sinne einer Einbahnstraße: Professor Götze und ich haben Beiträge in den von Tengiz Kaberlaschwili herausgegebenen *Germanistischen Studien* veröffentlicht – ich darf mich inzwischen gar als ‚Stammautor‘ bezeichnen; mit Professorin Christiane Pankow aus Göteborg konnte zudem eine in Schweden ansässige Linguistin gewonnen werden; die GIP trägt also mittlerweile nicht nur in Tbilissi und Saarbrücken Früchte – eine Tatsache, die auch für den DAAD spricht, der diese Vielfalt von Kooperationen möglich macht.

Ergänzen möchte ich, dass die Institutspartnerschaft die Bekanntschaft mit der Literatur eines Mannes brachte, der mit dem Begriff ‚deutsch-georgischer Schriftsteller‘ nur unzureichend charakterisiert ist: Ich spreche von Giwi Margwelaschwili. Die Lektüre seiner Werke ist eine große Bereicherung für mich gewesen, aus der auch eine Publikation erwuchs; über Giwi Margwelaschwilis Auszeichnung mit der Goethe-Medaille habe ich mich sehr gefreut. Seine Werke sollten in einschlägigen Curricula nicht fehlen.

Wenn die Germanistische Institutspartnerschaft heute zu einem Ende kommt, mag man dies bedauern. Andererseits haben die Ausführungen aller Vorrednerinnen und -redner gezeigt, wie vielfältig die erreichten Ziele sind, von denen am Anfang möglicherweise keiner der Beteiligten auch nur zu träumen gewagt hätte. Zudem sind im Rahmen der Institutspartnerschaft neue Projekte und Kontakte initiiert worden, die den Weg für eine weitere fruchtbare Zusammenarbeit öffnen – eine Zusammenarbeit, die auch institutionell verankert ist bzw. sein wird. Doch damit greife ich im Grunde genommen bereits dem Thema der nächsten Referentin, Elisabeth Venohr, vor. – Danke für Ihre Aufmerksamkeit!



გამომცემლობა „უნივერსალი“

თბილისი, 0179, ი. ჭავჭავაძის გამზ. 19, ☎: 22 36 09, 8(99) 17 22 30

E-mail: universal@internet.ge