

**FACHDEUTSCHKURSE IN BRASILIEN:
AUSGANGSSITUATION UND VORSCHLÄGE
ZUM GRAMMATIK - UND WORTSCHATZTEIL
FÜR EIN BAUKASTENSYSTEM.**

O presente trabalho tenta dar uma visão geral sobre a situação do ensino de alemão científico. Partindo de uma breve avaliação crítica dos livros didáticos já existentes, considerando suas possibilidades de aplicação no Brasil, são examinados os pré-requisitos e condições para desenvolver cursos de alemão científico neste país; também são discutidos os objetivos de aprendizagem e as possibilidades de sua realização. Depois de uma avaliação do trabalho até agora desenvolvido na UFMG segue uma proposta para um sistema de módulos visando os cursos mais requisitados. Ao lado de algumas considerações sobre o vocabulário se analisa a problemática gramatical e das estruturas relevantes; estas são agrupadas segundo um critério lingüístico e colocadas em uma possível progressão didática. Isto deve servir de base para um módulo "Gramática referencial para Cursos de Alemão Científico", ao qual se podem estruturar Cursos de Introdução à Leitura, incluindo a parte de textos e exercícios de áreas específicas.

1. Ältere Lehrwerke

Das heute weithin geäußerte Interesse an Fachdeutschkursen ist nicht neu. Schon in den 60er Jahren kamen in der Bundesrepublik Deutschland einige Unterrichtswerke für Grundstufe II und Mittelstufe

mit fachlicher Ausrichtung auf den Markt. Diese erfreuen sich teilweise noch großer Nachfrage, wie die Auflagen zeigen. Einige sind kurstragend als "Sonderausgaben für bestimmte Fachrichtungen" im Rahmen des Lehrwerks *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von SCHULZ und GRIESBACH angelegt (1), andere können als Lesehefte und Arbeitstexte ergänzend eingesetzt werden (2). Leider wird jedoch keins dieser Werke heutigen Erkenntnissen gerecht, da sie auf populärwissenschaftliche statt auf Fachtexte zurückgreifen, also der grundlegendsten Anforderung nach einer der Realität des Lerners angenäherten Kommunikationssituation widersprechen, und keinen effizienten Übungsapparat zum Aufbau von Leseverständnis durch Einübung von Lesestrategien haben. Populärwissenschaftliche Texte sind zudem sprachlich für den Fachmann schwerer als hochspezialisierte (nicht jedoch für den deutschsprechenden Laien, also Lehrbuchautor und Lehrer!). Schließlich können deutschlernende Fachleute "bei populärwissenschaftlichen Texten. . . Verständnisprobleme haben, die nicht sprachlich bedingt sind, sondern von einer mangelnden Sachbestimmung im Text herrühren", wie Buhlmann (3) kritisiert.

In den USA mit ihrem großen Bedarf und dem dort vorherrschenden pragmatischen Ansatz, der schon früh viele Lesekurse entstehen ließ, gab es dagegen schon damals brauchbare Lehrwerke. Auch in der DDR erschienen solche, allerdings für Fortgeschrittene und einschließlich aktivierender Ziele (4).

2. Neuere fachdidaktische Diskussion und Lehrwerke

Nach diesen frühen Versuchen entstanden in der ersten Hälfte der 70er Jahre eine Reihe zunächst regionaler Pionierleistungen, als Lesekurse ausgerichtete Lehrwerke und z. T. auf G I-Kenntnissen aufbauend, die wohl durchaus ihrem Anspruch gerecht wurden. Globales Lernziel war meist die Fertigkeit des Übersetzens, und nicht immer wurde das heute allgemein akzeptierte Axiom "je hochspezialisierter der Text, desto leichter verständlich für den Fachmann" konsequent und für den Unterricht gewinnbringend berücksichtigt (5). Ebenfalls setzte damals eine sehr praxisbezogene fachdidaktische Diskussion zu Lernzielen, Textauswahl und – aufbereitung, Übungstypen, grammatischem Minimum und seiner Didaktisierung ein (6). Früchte dieser Arbeit sind Lehrwerke der "dritten" Generation. Besonders hervorzuheben als sehr konsequente, sorgfältig durchdachte und umfangreiche Arbeit für den intensiven Einsatz in Deutschland sind Hellmut BINDER und Rosemarie BUHLMANN, *MNF – Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache* und Rosemarie BUHLMANN und Anneliese FEARNs, *NTF – Hinführung zur natu-*

wissenschaftlich – technischen Fachsprache. Genannt zu werden verdienen auch als sicherlich ertragreiches, wenn auch schwieriges Material für Fortgeschrittene Gisela GUTTERER und Bernd LATOUR, *Grammatik in wissenschaftlichen Texten* und Christina BECHTEL und Elisabeth SIMSON, *Lesen und Verstehen* (7). Die Bemühungen des Goethe-Instituts um den fachsprachlichen Unterricht schlagen sich in einigen sehr wertvollen theoretischen Publikationen nieder (8).

Zur Charakterisierung dieser sprunghaften Entwicklung genügt ein vergleichender Blick in die Jahresbibliographie *Arbeitsmittel für den Deutschunterricht für Ausländer*, Ausgaben 1976 und 1980. Nannte die elfte Auflage noch unter "Einführung in Fachsprachen" (ohne Lehrbücher für Übersetzungsübungen und Korrespondenz) 13 überregionale, in der BRD veröffentlichte Lehrwerke mit 5 Einheiten Zusatzmaterial älteren Datums (Erstauflage vor 1975) und nur 2/1 neuere, so finden wir in der 15. Auflage, der letzten mir zur Verfügung stehenden, einen Rückgang der "älteren" auf 10/3, während es Lehrwerke mit Erstauflage ab 1975 jetzt auf 14 Titel mit 11 Zusatzmaterialien bringen (Teilbände MNF und NTF getrennt gezählt, ohne Glossare) (9). Dazu kommen eine Reihe regionaler Projekte (10).

3. Leseverständnis als Teillernziel in Werken für die Grundstufe

Nachdem die noch lange "als Schreckgespenst gegenwärtige Erbsünde des Sprachunterrichts", nämlich "Übersetzen als Vehikel für die Vermittlung von Lexik und Grammatik zu betrachten" (11), anscheinend gesühnt ist, nehmen auch neuere Lehrwerke mit allgemeinerer Ausrichtung wieder Lesetexte auf, wobei z.B. BNS *Deutsch als Fremdsprache I A Neu* (12) als "sprachliche (. . .) Mittel zum Aufbau kommunikativer Sprachkompetenz" (13) u.a. Lese – und landeskundliche Texte mit zugehörigen Übungen einbezieht, die "– dem Aufbau des Leseverständnisses – dem Aufbau der Lesefertigkeit" (14) dienen sollen. Daß der Schüler dies mit dem vom Lehrbuch angebotenen Material allein wohl nicht erreichen wird, liegt sicher einerseits daran, daß es sich meistens weder um Texte, sondern um "Un-texte" handelt, und daß andererseits die Didaktisierung das Leseverständnis nicht fördert. Man ist hier unkritisch bei der traditionellen Textarbeit geblieben. Ihrem Anspruch kann die "Neufassung", obwohl deutlich gegenüber der alten verbessert, in diesem Bereich wohl nicht gerecht werden, was nicht verwundert, wenn man den bunten Strauß von 13 verallgemeinernden bzw. einschränkenden Formulierungen auf nur fünf Zeilen bei der Charakterisierung der "Neufassung" beachtet: "überregional, adaptiv, variabel (2 x), unterschiedlich, entsprechend, Auswahl, umfangreich, Angebot, kann, Gewichtung, einzeln, Teilfertigkeiten" (15).

Für NEUNER et al. in *Deutsch aktiv* ist die Rezeption schriftlichen Materials ein Teil des Kommunikationsprozesses, natürlich unter gebührender Berücksichtigung der sich daraus ergebenden Restriktionen. Die hier verwendeten Originaltexte werden durch die Auswahl ansprechender Textsorten und die dazugehörigen Anleitungen dem "generellen Lernziel von kommunikativ – funktionalem Fremdsprachenunterricht, ... Verstehens – und Mitteilungsfähigkeit" sicher gerecht (16).

4. Grundlagen für Fachdeutschkurse in Brasilien

Es ist inzwischen in der fachdidaktischen Diskussion ein Gemeinplatz, wenn man feststellt, daß sich Fachsprachenkurse wie auch alle anderen bei der Festlegung der Lehr – und Lernziele nach den Adressaten, ihren Absichten und Bedürfnissen, Voraussetzungen und Möglichkeiten zu richten haben, wenn dieses Prinzip auch nicht immer, aus ökonomischen Zwängen und anderen Gründen, eingehalten werden kann. Vorgegebene Ziele (z.B. bei einem Vorbereitungskurs auf die Prüfung der Lesefertigkeit in einer Fremdsprache für MA-Kandidaten oder Doktoranden) sowie die infrastrukturellen Grundbedingungen der kurstragenden Institution müssen berücksichtigt werden. Weiterhin bedingen die zur Verfügung stehenden Lehrer (wohl nicht nur in Südamerika häufig schlecht bezahlt, vertraglich nicht abgesichert und durch mehrere Arbeitsverhältnisse überlastet), ihre sprachlichen und methodischen Kenntnisse und ihre Bereitschaft und Möglichkeiten zur Lehrerfortbildung, die didaktische und methodische Umsetzung der Lernziele in ein konkretes Kursprogramm mit. Schließlich sind oft die Voraussetzungen des – oder derjenigen selbst beschränkt, die den Kurs verantworten, planen, über einzusetzendes Material entscheiden, dafür auf Vorhandenes zurückgreifen können, es vielleicht abändern und ergänzen oder gar Eigenes erarbeiten wollen.

Die Komplexität dieses Geflechts von Faktoren, von denen einige nicht oder wenig beeinflussbar sind, mag abschrecken. Die Versuchung ist groß, z.T. wider besseres Wissen den Kurs für die Schüler inadäquat zu gestalten, indem man auf Lehrmaterial zurückgreift, das für einen anderen Kurs konzipiert wurde und für den eigenen neuen eigentlich nicht in Frage kommt. Warum dies tatsächlich oft geschieht, ist bekannt: fehlende Verfügbarkeit von Zeit und Hilfskräften (zum Schreiben und Vervielfältigen von Matrizen z.B.), auch von Material (vom Papier zum Hektographieren bis zur neueren Fachliteratur), mangelnde Kenntnisse und Erfahrungen im Fach "Deutsch als Fremdsprache", die Isolation "draußen an der Front", ohne die Möglichkeit, an der neueren fachlichen Diskussion teilhaben zu können, Zeitdruck.

Bekannt sind auch die Folgeerscheinungen: Frustration bei Schülern und Lehrern, Arbeit an den Lernzielen und der Klasse vorbei, Schülerchwund, bis hin zur Auflösung eines Kursangebots nach kurzer Zeit.

5. "Alemão Instrumental" an der UFMG, Belo Horizonte: Lernziele, Schülerpopulation, Kursstrukturen, Unterrichtsmaterial

Natürlich wäre der ideale Kurs für eine homogene Lernergruppe bei idealer Voraussetzung hinsichtlich der anderen genannten Gesichtspunkte und mit kursspezifisch erstelltem Unterrichtsmaterial konzipierbar. Daß dies außer bei einem sehr glücklichen Zusammentreffen vieler Umstände unmöglich ist, braucht nicht herausgestellt zu werden. Hier soll nun aufgrund (und teilweise trotz!) der eigenen Erfahrungen im Umgang mit diesen Schwierigkeiten die an der Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – Bundesuniversität von Minas Gerais) seit 1977 geleistete Arbeit eingebracht werden mit Vorschlägen für ein Baukastensystem für den Unterricht in Fachdeutsch, wie er nach der Auskunft von Kollegen an vielen Universitäten und Instituten in der Region Brasilien, möglicherweise auch im hispanoamerikanischen Bereich, gebraucht wird und m.E. machbar, vertretbar und erfolgreich durchführbar ist. Diese Perspektive stellt sich umso mehr aus der Sicht der deutschen Abteilungen der Universitäten, der DAAD – Lektorate, Goethe-Institute und vielleicht auch privatwirtschaftlich orientierter Sprachschulen, die bei der Einrichtung von Kursen und der Erstellung bzw. Adaptation von Unterrichtsmaterial nicht unbedingt zur Einhaltung marktwirtschaftlich-ökonomischer Prinzipien gezwungen sind (zumindest nicht, was den Aufwand zur Produktion vor Beginn des Unterrichts anbelangt), wohl aber, wie man von vielen Orten hört, große Nachfrage befriedigen können, sollen oder müssen. Nimmt man schließlich die große Mühe zur Kenntnis, die von verantwortlicher Seite zur Einführung von Kursen "English for Special Purposes" angewendet wird (Projekt CAPES/British Council, Federführung PUC, São Paulo, für die Bundesuniversitäten in Brasilien) sowie die mehr von Einzelpersonen und – initiativen getragenen, aber auch von offizieller französischer Seite unterstützten großen Erfolge im Bereich "Français Instrumental" (17), dann scheinen die Bemühungen um "Alemão Científico/Alemão Instrumental" (17.1) innerhalb eines großen Auf – und Umschwungs im Fremdsprachenunterricht in Brasilien zu stehen.

1977 wurden an der Ingenieurwissenschaftlichen Fakultät der UFMG Deutschkurse eingerichtet : "Alemão Técnico – Fachdeutsch für.

Ingenieure"), die über vier Semester bei insgesamt 240 UE à 45 min. Anfänger ohne Vorkenntnisse zum Lesen und Übersetzen deutscher Fachtexte führen. Als Lehrbuch wurde Hans MEINEL, *A Course in Scientific German* eingeführt. Der Kurs setzt seitdem jährlich neu ein. Er gilt als attraktiv und erfolgreich. Die Adressaten sind Studenten der Ingenieurwissenschaften, Professoren und Ingenieure; sie nehmen ausserhalb ihres Fachstudiums daran teil und bezahlen eine geringe Gebühr. Sie begründen ihr Interesse an Deutsch weitgehend studien- und berufsbezogen (dies gilt auch für die unten geschilderten Kurse an anderen Fakultäten): Deutsche Fach- und wissenschaftliche Literatur lesen, in einer deutschen Firma arbeiten, mit deutschen Fachleuten und Wissenschaftlern in Brasilien Kontakt haben zu wollen. Teilweise werden auch Aufbaustudien oder Spezialisierungskurse in Deutschland angestrebt. Auch ein gewisses "touristisches" oder allgemeines Interesse ist unverkennbar, ausserdem zählt die erfolgreiche Absolvierung eines so langen und als schwierig geltenden Kurses im Curriculum bei Bewerbungen um Stellen oder Studienplätze im Postgraduations-Studium. Die Studenten sind sich darüber im klaren, daß der Aufbau einer aktiven Sprachkompetenz in so geringer Zeit nicht möglich ist; außerdem können die in Brasilien erreichbaren Deutschen meistens Portugiesisch (zumindest verstehen) oder werden von Dolmetschern begleitet. Als globales Lernziel von Schülerseite könnte man vielleicht die auch vom Europarat geforderte passive Kompetenz in der Zielsprache ansetzen. Als problematisch erwies sich das Lehrbuch, das kaum Fachtexte und Anleitungen zum Erwerb von Lesestrategien aufweist, auf Übersetzung ausgerichtet ist und einen ungenügenden Übungsapparat für Strukturen hat, insgesamt methodisch wenig abwechslungsreich und eher desmotivierend ist. Daraufhin wurde Ergänzungsmaterial entwickelt und die Schüler sehr früh zur Arbeit mit selbst ausgewählten Texten ermuntert. Die Tatsache, daß die Schüler nach der langen und intensiven Arbeit zwar das Kursziel erreichten, also Fachtexte lesen und übersetzen, aber kein Deutsch *sprechen* konnten, wirkte auf sehr viele als Frustration. Relativ viele stiegen während oder nach dem Kurs in einen allgemeinsprachlichen ein, dort allerdings im ersten Semester.

1979 fing ein Kurs "Fachdeutsch für Mediziner – Alemão Científico para Médicos" an der Medizinischen Fakultät an, der bei gleicher Gesamtstundenzahl und ebenfalls als "Curso de Extensão" zweiphasig arbeitet. Die ersten beiden Semester sollen eine allgemeine sprachliche Basis geben. Unterrichtsmaterial sind BNS / A Neu und Veronika BENNIBLER und Gerhard FUHR, *Deutsch für Mediziner, Grundkurs – Alemão para Médicos, Curso Básico, Ergänzungsmaterial zur Arbeit mit BNS / A Neu* (zur speziellen Entwicklung des Leseverständnisses). Darauf baut ein zweisemestriger Lesekurs auf, der mit eigens erstelltem

Material arbeitet (Gerhard FUHR, *Fachdeutsch für Mediziner – Alemão para Médicos*).

Seit 1981 gibt es einen gleichartigen Kurs für Natur – und Geowissenschaftler, der im zweiten Teil parallel mit Norbert BECKER, *Alemán instrumental para Científicos – Fachdeutsch für Naturwissenschaftler* und Gerhard FUHR, *Fachdeutsch für Natur – und Geowissenschaften – Alemão Científico para Ciências Exatas e Geociências* arbeitet. Für 1982 ist ein zweisemestriger Lesekurs für Anfänger ohne Vorkenntnisse geplant, der auf die Sprachprüfung für MA-Kandidaten der philologischen Fakultät vorbereiten soll.

Insgesamt kann man feststellen, daß sich dieses zweiphasige Modell bewährt hat. Ähnliche Erfahrungen z.B. in Mexico (UNAM) bestätigen dies (18). Es wird den Interessen der Schüler gerecht, die eine aktive Grundlage der kommunikativen Kompetenz wünschen. Diese läßt sich dann auch in einem aktivierender Aufbaukurs ausbauen und gibt eine Basis für den Lesekurs, der dann durch Berücksichtigung aktivierender Übungen methodisch abwechslungsreicher wird. Der umgekehrte Weg, den viele unserer Ingenieurstudenten gegangen sind, ist unökonomisch und frustrierend, da sie alle erneut in einem ersten Semester anfangen mußten und dort zudem das Unterrichtsgeschehen durch ihre partiellen Vorkenntnisse störten. Die schnelle Ergänzung von fachsprachlicher Lesekompetenz durch allgemeinsprachliche gelang nicht, obwohl immer wieder der Wunsch nach Einrichtung eines speziellen "Konversationskurses" laut wurde. Der Rückschritt in der Progression und die sehr lange Anfangsphase wirkte demotivierend, während umgekehrt die beschleunigte Progression im Lesekurs stark motiviert. Vorgeschlagen wird also ein zweisemestriger Grundkurs (in unserem Fall 120 UE) mit dem Ziel der Grundlegung der Kompetenz in den vier Fertigkeiten, wobei Leseverständnis Fernziel bleibt. Dadurch ergibt sich ein Maß für die notwendige Reduktion des Stoffes (falls die Grundstufe, wie üblich, sonst in drei Semestern durchlaufen wird), also Verzicht auf Diktate, Einschränkung von Struktur und Leseübungen der Dialoge etc., sowie für eine sinnvolle Erweiterung durch besser didaktisierte Leseübungen und Ergänzung der Lehrbuchtexte durch andere.

Die bei uns getroffene Wahl von BNS / A Neu als kurstragendes Lehrmaterial berücksichtigt den Status dieses Werks als in der Region am weitesten verbreitetes, das dem Schüler dadurch ein Umsteigen in andere Kurse erleichtert, und das leicht und relativ billig zu beschaffen ist, da es in Brasilien gedruckt wird. Die Lerngruppen brauchen noch

nicht (können es aber) nach Fachgebieten differenziert zu werden, was einen wesentlich geringeren organisatorischen Aufwand erfordert. Schließlich finden sich gute Lehrer, die mit BNS umzugehen wissen, ein sehr wesentliches Argument, das auf andere Lehrwerke (noch) nicht zutrifft. Die bekannten Mängel und Defizienzen des Buches lassen sich z.T. ausgleichen, indem man es "kommunikativ gegen des Strich bürstet", wie es vieler Orten schon geschieht (19). Mit relativ geringer Mühe lassen sich auch wenigstens einige der Lesetexte zum Aufbau des Leseverständnisses nutzen, wonach dieses durch den Einsatz von Zusatzmaterial erweitert werden kann (20). Hat man eine Lernergruppe, die bezüglich des Fachbereichs homogen ist, läßt sich der Kurs natürlich in Grenzen nach diesen Interessen ausrichten. Einen Maßstab für die hier schon mögliche Berücksichtigung fachsprachenspezifischer Strukturen gibt die unten angeführte Liste der Strukturen, die für die Entwicklung des Leseverständnisses als besonders wichtig erachtet werden, und denen besondere Aufmerksamkeit gelten muß. Ein vom Leseverständnis ausgehender Kurs, der danach die anderen Fertigkeiten entwickelt, wie ihn ARMALEO-POPPER vorschlägt, würde den hier vertretenen Interessen natürlich in idealer Weise gerecht werden und den Aufwand an Lehrerfortbildung lohnen, den BNS spart. Er liegt aber leider noch nicht in einer unmittelbar einsetzbaren Form vor (21).

Darauf aufbauen können ebenfalls zweisemestrige Kurse zur Einführung in die Lektüre von Fachliteratur, nun differenziert nach Fachgebieten. Aus der Sicht der UFMG sind dies: Ingenieur -, Natur- und Geowissenschaften, Medizin, Humanwissenschaften. BECKER nennt 1974 Naturwissenschaften, Medizin, Landwirtschaft und Architektur als Bereiche für weltweiten Bedarf an Fachunterricht und spricht dann 1978 von sechs nötigen Fachregistern, ohne diese allerdings aufzuzählen (22). Globales Lernziel dieser Phase ist das Leseverständnis in der Zielsprache, also in erster Linie passive Kenntnisse. (Das schließt natürlich die Möglichkeit nicht aus, auch aktivierende Übungen einzubeziehen, die den Behaltenseffekt vergrößern, aber auch die vorhandenen Kenntnisse konservieren, den Schüler motivieren und den Unterricht methodisch auflockern.) Geht man, unter Beachtung des Grundsatzes der Adressatenbezogenheit, davon aus, daß der größte Teil unserer Schülerpopulation Studenten im drittem Studienjahr sind, und daß die fachlich fortgeschritteneren (auch aus dem Bereich der Postgraduiertenkurse und Professoren) die Anfänger zahlenmäßig und insbesondere in ihrer Wichtigkeit als Zielgruppe weit überwiegen, kann man sowohl Fachkenntnisse als auch eine gut entwickelte Textkompetenz sowie das Verfügen über "study skills" (Exzerpte, Notizen, Zusammenfassungen anfertigen, bibliographische Angaben auswerten etc.) (23), voraussetzen. Diese Erfahrungen lassen sich mit großer Wahr-

scheinlichkeit verallgemeinern. Als typisches Kompetenzprofil wäre also der Extremfall "a" nach MICHEL und STERNAGEL (24) anzunehmen: geringe sprachliche Kompetenz, hohe rahmenbezogene und mittlere operationale. Erstaunlicherweise sind die Studenten jedoch kaum imstande, ihre muttersprachliche Textkompetenz einzubringen, sondern verlangen nach linearem analytischen Lesen unter ständiger Benutzung des Wörterbuchs, wobei sie Totalverständnis anstreben. Dies ist sicher u.a. auf wenig entwickelte und ineffiziente Lesekompetenz in der Muttersprache zurückzuführen, aber auch auf einen schlechten Fremdsprachenunterricht als Vorerfahrung, der auf dem für die Realität außerhalb des Unterrichts utopischen (und falschen) "Alles-verstanden-haben-Müssen" insistiert. Manche Autoren schlagen als Vorübung die Bewußtmachung von Lesetechniken in der Muttersprache vor. Denkbar wäre z.B. die Entstellung eines Textes durch "Cloze" – Technik.

6. Fachdidaktische Diskussion der gemachten Erfahrungen

Die Lesekurse müssen also drei verschiedene Kategorien von Lernzielen verfolgen:

1. Aufbau von Lesestrategien in der Zielsprache durch bewußtes Einsetzen von in der Ausgangssprache vorhandenen und dem Erwerb neuer. Mit Recht warnt jedoch SCHWERDTFEGGER vor unkritischer Vereinfachung dieser Problematik (25). Dem Schüler muß klarwerden, daß er eine Textkompetenz besitzt, die auch unabhängig von einer bestimmten Sprache, in der der Text realisiert ist, arbeitet. Dies ist relativ leicht zu erreichen durch gezielten Einsatz von Texten am Kursbeginn, die durch ihre formale Gestaltung und eindeutige Zugehörigkeit zu einer Textsorte eine zweifelsfreie Hypothese über den Inhalt zulassen. Erarbeitet werden muß der differenzierte Einsatz von Lesestilen und der adäquaten Entscheidung für jeweils einen, der den Intentionen der Kommunikationspartner in dem System Leser – Text – Autor gerecht wird. Natürlich können in einem Text verschiedene Lesestile, für verschiedene Teile, angebracht sein, z.B. detailliertes Lesen bei Titel und Schlußfolgerungen, globales bei Beispielen. BUHLMANN nennt und beschreibt vier Lesestile: total, kursorisch, orientierend und selegierend (26). Methodisch wird ihre Entwicklung möglich durch verschiedene Typen der Textarbeit unter Einbeziehung (und mit dem ausdrücklichen Teilziel der Entwicklung von) "study skills", da das für den Umgang mit deutscher Fachliteratur außerhalb des Unterrichts eine Fertigkeit von bleibendem Wert und nebenbei als "remedial work" sicherlich auch propädeutische

und ergänzende Arbeit für das Fachstudium ist. (27).

2. Wortschatzarbeit, was zunächst für die Schüler Minimierung der Wörterbuchbenutzung bedeutet.

3. Erarbeiten der für Fachtexte typischen Strukturen. (Zu 2. und 3. s.u.).

Ziel ist also ein effizientes Lesen in der Fremdsprache, wozu die "Lernenden allmählich Strategien des Sich-Zurechtfindens in neuen Texten lernen" müssen (28). Methodisch wird dies weitgehend noch analytisch sein, nicht, wie von BUHLMANN zu Recht gefordert, synthetisch (29), da die Schüler die sprachlichen Strukturen größtenteils erst erlernen müssen, eine Aufgabe, die BUHLMANN bei ihrer Methode weitgehend dem begleitenden Intensivkurs zuweisen kann (30). Es bietet sich allerdings an, Text – und Grammatikarbeit soweit wie möglich zu trennen, z.B. Lesestrategien an Originaltexten und Grammatikkenntnisse davon getrennt, evtl. an (originalen) Einzelsätzen einzuführen und zu üben. Dies heißt, daß

– die Texte ausschließlich der Übung von Lesetechniken dienen. Sie stehen außerhalb der grammatischen Progression; Totalverständnis ist nur partiell möglich und kann nur da gefordert werden, wo es die Kenntnisse der Strukturen zulassen. An den Texten und in ihrem Umkreis wird Wortschatzarbeit geleistet, ebenfalls bei Strukturen.

– Der Übungsapparat zur Erarbeitung der Strukturen ist davon getrennt und richtet sich nach der grammatischen Progression. Hier ist Totalverständnis erforderlich und wird auch angestrebt.

Zu diesen drei Teilbereichen werden sich folglich drei getrennte Progressionen ergeben, methodisch drei Übungstypologien. Dies ist durchaus wünschenswert, wenn man den Text als Mittel – und Zielpunkt nicht aus den Augen verliert. Strukturen können natürlich auch am Text analysiert werden (analytisches Lesen), wenn dies vom Textverständnis her gefordert ist, d.h., wenn der Text in einem wichtigen Punkt sonst unverständlich bleibt. Der umgekehrte Weg, den Text als Anwendungsgebiet der Grammatikkenntnisse zu "nutzen", ist eindeutig der falsche.

Kontrovers wird die Einstellung zum Übersetzen in einem solchen Kurs bleiben. Da kontrastiv gearbeitet und die Muttersprache der Schüler mit Gewinn eingesetzt werden kann, ist das Anstreben der "Übersetzungsfertigkeit" prinzipiell möglich (31). Unserer Erfahrung nach wollen die Kursteilnehmer auch, aber nicht ausschließlich, übersetzen lernen. Wir tragen dem Rechnung, indem wir es, da es ja totales Verständnis erfordert, an Einzelsätzen und Teilen des Textes bis zur Erstellung einer Rohfassung üben, natürlich auch innerhalb der

grammatischen Übungen, keinesfalls aber an solchen, die zur Anwendung von Lesestrategien vorgesehen sind. Hier teilen wir also nicht BECKERS methodischen Purismus, der ganz auf Übersetzungen verzichtet.

Zur Auswahl der Texte sei hier soviel gesagt, daß grundsätzlich (hoch)spezialisierte Fachtexte bevorzugt werden sollten, da diese nicht nur leichter verständlich sind, sondern auch den realen Interessen der Lernenden entsprechen, die zumindest in der Gesamtheit der Klasse fachlich kompetent sind. Der systematische Aufbau von Fachkenntnissen, ausgehend von Standardlehrbüchern für niedrige Semester (*NTF*) oder gar eine Vorbereitung auf die (Fach –) Abschlußprüfung des Studienkollegs (*MNF*) würde unsere Studenten nicht ernstnehmen, abgesehen davon sind weder Textbuch(– autor) noch Lehrer hierfür kompetent. Schwerer noch wiegt das ebenfalls taktisch – diplomatische Kalkül, daß sich die Studenten durch neuere Fachliteratur angespornt fühlen und die unausweichliche gruppensdynamische Öffnung der Unterrichtssituation, da der Lehrer sprachlich, fachdidaktisch und methodisch kompetent ist, die Schüler dagegen fachlich. Falls das Lehrbuch Fachwissen vermitteln wollte, müsste sich der Lehrer u.E. weitgehend mit ihm identifizieren bzw. dieses vertreten, was in unserer Situation nicht zu leisten ist und auch nicht geleistet werden soll. Ein falscher Anspruch würde entstehen, dem weder bei der Aufbereitung oder Erarbeitung von Lehrwerken noch bei der Rekrutierung und Fortbildung von Lehrern entsprochen werden kann. Außerdem würden die Schüler bei einem solchen Lernziel eher für den Besuch des Kurses desmotiviert. Aus diesen Gründen halten wir bei aller Hochachtung der in *MNF* und *NTF* eingegangenen Arbeit dieses Lehrwerk hier nur in Ausnahmefällen für einsatzfähig (sehr homogene Lerngruppe einer Fachrichtung mit niedriger rahmenbezogener Kompetenz, und wenn das Teillernziel besteht, Fachkenntnisse zu vermitteln). Durch den sehr guten und transparenten Aufbau (Programmierung) eignet es sich jedoch sicher für ein den Unterricht begleitendes oder von ihm unabhängiges Selbststudium. Es bleibt hervorzuheben, daß einzelne Teile mit großem Gewinn in den Unterricht einbezogen werden können.

Um nachlassendem Interesse bei längeren inhaltlichen Einheiten aus fremden Spezialbereichen vorzubeugen, schlagen wir vor, kurze Originaltexte einzubeziehen, verstärkt die Basiswissenschaften (z.B. Mathematik für Naturwissenschaftler und Ingenieure), interdisziplinäre Gebiete (z.B. Informatik) oder Probleme (Ökologie) zu berücksichtigen, abwechselnd auf verschiedene Fächer einzugehen und so den Eindruck einer zu speziellen Ausrichtung zu vermeiden. Die Erfahrung zeigt, daß die Schüler durchaus auch Inhalte der Nachbardisziplinen, ausnahmsweise auch fremder akzeptieren. Als Kurzformen (da für die Textsorte konstitutiv) bieten sich, auch wegen ihrer Relevanz für

die Schüler z.B. Definitionen in Fachwörterbüchern und *abstracts* an. Möglichst früh sollten die Schüler ermutigt werden, selbstgewählte Texte in den Unterricht einzubringen. Diesem Teil der Arbeit muß zeitlich viel Spielraum gelassen werden (gemeinsamer Besuch der Universitäts – und/oder Institutsbibliothek, Kontakt mit Fachprofessoren, die geeignete oder gewünschte Literatur empfehlen und besorgen, Bildung von (Klein(st)–)Gruppen im Unterricht, die selbständig Literatur bearbeiten etc.).

Die zweiphasige Kursstruktur ermöglicht den Seiteneinstieg von Anfängern mit Vorkenntnissen in den Lesekurs, die dann relativ schnell (in ca. 100 UE, einem offenbar weitgehend akzeptierten Erfahrungswert (32) Lesekenntnisse erwerben können. Wesentlich scheint mir noch eine Grundüberlegung, die dem o.a. Effizienz – und Ökonomieprinzip diametral gegenübersteht. Unsere Kurse sind bewußt so flexibel angelegt, daß auch Anfänger ohne Vorkenntnisse in die Lesekurse einsteigen können, sofern sie hochmotiviert sind, über etwas zusätzliche Arbeitszeit verfügen und nur Lesefertigkeit erwerben wollen. Dies setzt voraus, daß die gelehrt Strukturen teilweise redundant sind bzw. G I – Stoff wiederholen. Dieser Effekt schadet aber keineswegs und hat es einmal ermöglicht, eine sehr heterogene Gruppe von Studenten und Professoren der Medizinischen Fakultät sowie Ärzten, von denen der Großteil G I, einige G II und sogar M I – Kenntnisse hatten, ca. 25% dagegen gar keine, mit *Fachdeutsch für Mediziner – Alemão Científico para Médicos* zum Kursabschluß (Lesefertigkeit in medizinischer Fachliteratur) zu führen. Daß dies natürlich an die Lehrerin bei der Steuerung des Unterrichts und der notwendigen Binnendifferenzierung hohe Ansprüche stellte, braucht nicht hervorgehoben zu werden, ebensowenig, daß dies nicht zum Regelfall werden soll. Andererseits ermöglicht die umfassende Anlage des Lehrmaterials bei Gruppen mit guten Grundstufenkenntnissen ein schnelleres Arbeiten; und schließlich läßt es sich bei einer homogenen Basis und Zielsetzung der Adressaten für einen reinen Lesekurs für Anfänger ohne Vorkenntnisse einsetzen.

7. Vorschlag für Fachdeutschkurse

Zusammenfassend schlagen wir aufgrund der geschilderten Erfahrungen und angesichts der immer stärker werdenden Nachfrage nach Fachdeutschkursen sowie der offensichtlichen, vorläufig weiterhin bestehenden Notwendigkeit, Lehrmaterial zumindest adaptieren, wenn nicht erstellen zu müssen, ein u.E. praktikables und ökonomisches Modell vor.

7.1. Modell der Kursstruktur

Die Kurse sollten zwei Phasen haben:

– Ein zweisemestriger Kurs zum Erwerb der Grundlagen der kommunikativen Kompetenz mit besonderer Berücksichtigung des Fernziels "Lesefertigkeit". Mögliches Material: *BNS / A Neu* mit Zusatzmaterial, das an der UFMG entsteht.

– Ein darauf aufbauender zweisemestriger Lesekurs, nach Fachgebieten getrennt mit dem Ziel der Erarbeitung von Lesekompetenz in der Zielsprache.

7.2. Baukastensystem für Lesekurse

Für letzteren scheint ein Baukastensystem sinnvoll, an dem ich z. Zt. arbeite.

– Eine Einheit "Referenzgrammatik" der fachsprachenspezifischen Strukturen, kontrastiv zum Portugiesischen und Spanischen, methodisch als Signalgrammatik mit Beispielen mit allgemeinwissenschaftlichem Vokabular angelegt.

– Eine Einheit "Wortschatz", der Referenzgrammatik angegliedert.

– Mehrere Einheiten "Einführung in die Lektüre von Fachliteratur", nach Fachgebieten aufgegliedert und mit (hoch)spezifischen Texten sowie Übungsapparat zum Erwerb der Lesestrategien und Übungen zu den Strukturen in Progression und zur Wortschatzarbeit.

Erarbeitet werden von Autor die Referenzgrammatik mit Wortschatzteil sowie Textbausteine für Medizin und Naturwissenschaften. Dringende Desiderata bleiben Ingenieur – und Geowissenschaften. Inwiefern Human – und Geisteswissenschaften in dieses System einbezogen werden können, bleibt abzuwarten, da nicht klar ist, ob die vereinfachende Arbeitshypothese, daß die fachspezifischen Strukturen für die "exakten" Wissenschaften einigermaßen konstant sind, auch auf diesen Bereich ausgedehnt werden kann. Ein Versuch im nächsten Semester wird dies zeigen (33). Auf dieser Grundlage sollte es möglich sein, mit relativ (!) geringem Aufwand weitere Bausteine für andere Fachgebiete zu erarbeiten, dies um so mehr, da sich sicher auch einige Texte mehrfach verwenden lassen.

Die Textbausteine müßten in erster Linie Textkompetenz aufbauen, also Lesestrategien in Progression erarbeiten, Texttransformationen (*study skills*) üben, sowie systematische Übungen zur Progression in den Strukturen und zur Vokabelarbeit einschließen, also synthetische und analytische Arbeits – und Lesetechniken enthalten.

Diese Techniken und Übungstypen selbst und ihre Progression sind wiederum unabhängig von Fachgebiet. Zu erstellen wären also die Textauswahl und ihre Didaktisierung und Übungen zu Strukturen und Wortschatzarbeit mit fachspezifischem Material. Auch dazu lassen sich fachübergreifende Prinzipien aufzeigen, wie die teilweise parallele Anordnung der Textsorten und Formen der Textarbeit in *Fachdeutsch für Mediziner und für Natur – und Geowissenschaften* zeigt. Auch ein Teil dieses Gerüsts ist also übertragbar.

Die Effizienz und Ökonomie dieses Systems leuchten ein. Wesentliche Teile sind nur einmal zu erarbeiten. Ausgehend von ihnen kann dann die von den Fachdidaktikern übereinstimmend geforderte Adressatenbezogenheit gewährleistet werden. BUHLMANN z.B. stellt fest, "daß Lesekurse. . . und Unterrichtssequenzen zur Förderung der Lesefertigkeit extrem adressatenabhängig sein müssen" (34). Im Sinne der oben angestellten Überlegungen sollte soviel Redundanz in Bezug auf G I vorgesehen sein, daß sich das Material auch für reine Lesekurse eignet. Im folgenden sollen nun die angestellten Vorüberlegungen zu Wortschatz– und Grammatikarbeit konkretisiert sowie der entsprechende Baustein skizziert werden.

7.3. Fachdidaktische und linguistische Überlegungen zum Baustein "Referenzgrammatik"

Leider liegen nur wenige Untersuchungen zu fachspezifischen Strukturen und ihrer Frequenz vor. Sehr wertvolle Grundlagenforschung leisten STÖCKER und BECKER (35). BECKER stellt sehr richtig einen rein sprachstatistischen Ansatz im grammatischen und lexikalischen Bereich in Frage,

denn aus dem Maximum der vorkommenden sprachlichen Erscheinungen muß nicht so sehr unter dem Gesichtspunkt der Frequenz, sondern in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der *fertigungsbedingten Redundanz* ein 'grammatisches Minimum' herauspräpariert werden.(36)

Aufschlußreicher sind die in den genannten Lehrwerken aufgenommenen Strukturen, da die Autoren ein, wie auch immer zustande gekommenes und theoretisch abgesichertes, grammatisches Minimalpensum vermitteln wollen. Ein gewisser Konsens ist unverkennbar. In BECKER und FÖHR/CARVALHO sind die Referenzgrammatiken zudem ausgegliedert. Mit BECKER(37) halten wir die Artikelflexion, die gesamte Adjektiv- und Partizipialflexion mit Aus-

nahme des Komparativs und die gesamte Substantivflexion für verständnisirrelevant. Aufnehmen wollen wir allerdings die Genitivformen wegen der Verwechslungsgefahr des Genitivmorphems *-s* mit dem Plural aus Gründen von Interferenzfehiern (auf die auch BECKER hinweist(38)), die Verbalendungen 3. P. Sg. und 1./3. P. Pl. (identisch mit dem Infinitiv, also kein Lernaufwand) Präsens und Präteritum als häufigste Verbformen in Fachtexten, die Partizipien Präsens und Perfekt (häufige *und* schwere Formen), Perfekt, Passiv und der Irrealis. Präpositionen (zur Häufigkeit vgl. STÖCKER) und Äquivalenzen des Artikels als Bestandteile des Strukturwortschatzes und zum besseren Verständnis der deutschen NP, einem zentralen Problem für Ausländer, sind leicht abzuhandeln in Form von Listen.

Zwei Komplexe lassen sich unterscheiden, die den Lernenden im Bereich der Grammatik Schwierigkeiten bereiten:

– Die Unübersichtlichkeit der Satzstruktur durch die für viele Ausgangssprachen ungewöhnliche Wortstellung der geteilten Verbalphrase (VP).

– Die eindeutige Tendenz in wissenschaftlichen Texten zu Nominalisierungen und, damit einhergehend, die Aufwertung der Nominalphrase (NP), wobei häufig das Erkennen der Grenzen zwischen den Grenzen der Syntagmen schwerfällt.

Mit RALL et al.(39) sind wir der Ansicht, daß sich die Abhängenverbgrammatik als Ausgangspunkt für die Analyse der Satzstruktur anbietet. Die von RALL et al. vorgeschlagenen Symbole zur Charakterisierung von **Verb** bzw. **V₁** ... **V₂**, [Subjekt], <sonstige Ergänzungen> und (Angaben) werden nach unseren Erfahrungen von den Schülern leicht gelernt und als unmittelbare Lernhilfe akzeptiert, da die vom Verb ausgehende Analyse der Satzstruktur die Identifikation der Syntagmen erleichtert und **◁ ▷** die sonst sehr schwer zu überschauende Zusammengehörigkeit der Verbtteile (auch optisch und damit mnemotechnisch) veranschaulicht. Zur Einführung der Valenz genügen wenige Hinweise für den Schüler. Sie soll nur exemplarisch bei einigen Übungen zur Satzstruktur geübt werden und dann, wenn Schwierigkeiten auftreten. Wir schlagen vor, die Symbole um **◁ ▷** für Konjunktionen und Relativpronomen zu ergänzen, um die Aufmerksamkeit auf die Anbindung und die Schlußstellung des konjugierten Verbtteils zu lenken. Auch "und/oder" können hervorgehoben werden (vielleicht mit **◇**), da die Schüler oft die Ebene der Verknüpfung nicht durchschauen. Selbst wenn festgestellt werden muß, daß das Verb in wissenschaftlichen Texten an Informationswert verliert (vgl. in diesem Zusammenhang auch die Häufigkeit

von Funktionsverbgefügen), lohnt die kleine Mühe einer Einführung in die Valenzgrammatik.

Natürlich ist diese Tatsache nur dadurch zu erklären, daß in Fachtexten nominalisierte Verbformen aufgewertet sind. Diesem Phänomen muß bei der Darstellung von Wortbildungsmechanismen große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Vordergrund der Bemühungen um die Strukturen muß zunächst eindeutig die NP stehen. GUTTERER und LATOUR nennen in ihrem Übungsbuch *Grammatik in wissenschaftlichen Texten* als wichtigste der

grammatische(n) Strukturen und Wortbildungsmuster..., die in deutschen wissenschaftssprachlichen Texten – und zwar unabhängig von der Fachrichtung – häufig auftreten... – die komplexe NP, – das Partizipialattribut, die Nominalisierung, – den Gebrauch des Pronomens 'es' sowie – die verschiedenen Möglichkeiten der Passiv-Umschreibung.

Die Lerner sollen den

Abschnitt über die Nominalphrasen... unter allen Umständen zuerst bearbeiten, weil viele spätere Fälle hierauf aufbauen.(40)

Obwohl hier mit aktivierender Zielsetzung gearbeitet wird und relativ gute Vorkenntnisse vorausgesetzt werden, deckt sich das mit unseren Erfahrungen. Daß der NP große Aufmerksamkeit gebührt, bestätigt auch GRAUBERG für englische Studenten. Er schlägt für die Identifizierung der Syntagmen ein sehr praktisches System der Klammerung vor, um diesem "major problem... the grouping of German words into units within sentences" beizukommen(41).

7.4. Liste der Strukturen

Unter Berücksichtigung der oben angestellten Überlegungen zur beabsichtigten Flexibilität des Kurses schlage ich folgende Strukturen für eine Referenzgrammatik vor (42):

1. Morphologie und Wortebene

1.1. Nomina:

Genitiv

"man"

1.2. Adjektiv/Adverb:

Adjektiv vs. Adverb (ϕ – Endung) in NP

Komparativ und Superlativ

- 1.3. Pronominalformen (jeweils Nom., Akk., Dat. 3 Sg., 1./3.Pl.):
 - Personalpronomina
 - Possessivpronomina
 - Demonstrativa
 - Pronominaladverbien
 - Relativpronomina
- 1.4. Andere:
 - Äquivalenzen des Artikels (für die Analyse der NP)
 - Präpositionen (zur Häufigkeit vgl. STÖCKER)
 - Konjunktionen: gleichordnende, nebenordnende
- 1.5. Verben (jeweils 3. Sg., 1./3. Pl., nur Indikativ):
 - Präsens, Umlaut e/i, a/ä; Passiv
 - Präteritum; Passiv
 - sein, haben, werden
 - Modalverben
 - Teilbare Verben
 - Partizip Präsens
 - Partizip Perfekt (mit Ablautgruppen zum leichteren Auf-
finden des Infinitivs(43))
 - Irrealis
 - Perfekt

2. Syntax

2.1. Verbalphrase

- Valenz des Verbs
- Valenztypen
- Satzgrundmuster
- Position des Verbs im Hauptsatz: einfaches Verb, geteil-
tes Verb (teilbare Verben, Modalverben, Perfekt,
Passiv)
- Parataxe
- Hypotaxe
- Schachtelung
- Uneingeleitete Nebensätze
- Infinitivkonstruktionen

2.2. Nominalphrase

- lineare und Dependenzstruktur
- erweiterte NP (Genitivattribut, Präpositionalphrase)
- Attributives Partizip Präsens (→ NS_{rel} akt)
- Attributives Partizip Perfekt (→ NS_{rel} pass)
- Appositionen

2.3. "und/oder"

- verschiedene Ebenen der Verknüpfung

7.5. Progression der Strukturen

Für diesen passiv zu beherrschenden Bestand an Strukturen wird folgende Progression vorgeschlagen:

1. einfache NP (Art + Adj + N)
2. Äquivalente des Artikels in der NP
3. attributiver Genitiv (in NP)
4. Präpositionen (in NP)
5. sein, haben, werden, Präsens und Präteritum
6. Position von einfachem Verb und Subjekt im Hauptsatz
7. Präsens Indikativ
8. Apposition
9. Modalverben
10. Position der geteilten Verbalphrase
11. teilbare Verben
12. "man"
13. Valenz
14. Pronomina
15. Pronominaladverbien
16. Adjektiv vs. Adverb in NP
17. gleichordnende Konjunktionen
18. Parataxe
19. "und/oder"
20. nebenordnende Konjunktionen
21. Hypotaxe (Position des Verbs)
22. Relativsatz
23. Partizip Präsens in NP
24. Präteritum der schwachen Verben
25. Partizip Perfekt der schwachen Verben, Bildung des Part. Perf.
26. Prät. und Part. Perf. der starken Verben (Ablautgruppen)
27. Passiv
28. Part. Perf. in NP
29. Infinitivkonstruktionen
30. uneingeleitete Nebensätze
31. Perfekt
32. Irrealis

Die Progression ist sehr systematisch, bis auf wenige Ausnahmen (z.B. 16). Sie versucht, frequente und schwierige Strukturen (NP) sehr früh einzuführen, verzichtet jedoch nicht auf eine innersprachliche Logik. Das Passiv erscheint z.B. erst nach der Einführung des Partizip Perfekt, danach kann erst Partizip Perfekt in NP folgen. Die Liste der Strukturen mag relativ lang aussehen; dies ist natürlich auf ihre Ausführlichkeit zurückzuführen. Die Progression wird relativ steil sein, da sich der Grammatikstoff schnell erarbeiten läßt. Einige Punkte

können gemeinsam behandelt werden, z.B. 1, 2; 5, 6, 7; 24, 25 oder werden per Liste zur Referenz eingeführt (4, 17, 20). Zumindest auf 31 und 32 kann evtl. verzichtet werden. Manche Punkte der Progression stehen zur Diskussion, z.B. 23. Nachteilig ist, daß die Part. Perf. in NP erst so spät geklärt werden.

Da die vorgeschlagene Art der Textarbeit auf die auftretenden Strukturen keine Rücksicht zu nehmen braucht, solange kein Detail- oder gar Totalverständnis gefordert wird, steht der Auseinandersetzung auch mit sprachlich schwierigen Texten schon am Anfang des Kurses nichts im Wege, da die noch nicht verstandenen Strukturen "überlesen" werden können. Exemplarisch sollen hier einige Textsorten angeführt werden, die sich für die Anfangslektionen bei der Behandlung der NP anbieten, da diese Struktur dort sehr typisch ist: Vorlesungsverzeichnisse, Inhaltsverzeichnisse von Katalogen wissenschaftlicher Verlage, Titel von Fachbüchern und -artikeln, Inhaltsverzeichnisse von Büchern. Mit einigem Geschick findet man solche, in denen viele Internationalismen auftreten, sodaß dem Schüler schon in den Anfangslektionen das Erfolgserlebnis des fast totalen Verständnisses von wissenschaftlichen Originaltexten vermittelt werden kann.

7.6. Zur Präsentation der Grammatik und Unterrichtsmethodik

Formal bzw. methodisch ist an eine Signalgrammatik gedacht mit überwiegend "induktiv-expliziter" (im Sinne BUTZKAMMs (43.1) oder deduktiver Erarbeitung. Algorithmen und Transformationsübungen erscheinen mir im Gegensatz zu anderen Autoren, die allerdings nicht immer eine so dezidiert passive Kompetenz als Ziel setzen, wenig sinnvoll, da sie Reguliaritäten innerhalb des Deutschen und eine Systematik in der Zielsprache aufbauen, nicht jedoch die Umsetzung in die bzw. das Verständnis in der Ausgangssprache fördern (was bei gemischtsprachlichen Gruppen natürlich gar nicht überprüfbar oder auch lehrbar ist) (43.2). Insofern ist die bei der Aachener Tagung gemachte (und dort wohl auch durchaus positiv gemeinte) Charakterisierung des Kurses von STÖCKER und DAVIDS durch eine Arbeitsgruppe, die "ein Verfahren lehren, die Oberflächenstrukturen deutscher fachsprachlicher Sätze in die entsprechende Oberflächenstruktur des Englischen zu übertragen" (dort allerdings mit dem Ziel der Übersetzung) wirklich als Kompliment zu werten, da es oberstes Lernziel auch der hier vorgeschlagenen Kurse ist.

Auch auf so einfache Transformationen wie substantivisches Kompositum--->Nomen + Genitivattribut wird verzichtet, da das für das Verständnis im Portugiesischen wenig ergibt. Ein einmaliger Hinweis kann sinnvoll sein, da der Schüler die deutsche synthetische Form analytisch auflösen muß, um die Entsprechung in der Mutter-

sprache zu finden. Die einzige Ausnahme dieses Prinzips ist bei den erweiterten attributiven Partizipien nötig, wo die Transformation in einen Relativsatz das Verständnis erleichtert, da nur diese ausdrucksseitige Variante dort eine Entsprechung hat. Hier ist ein Algorithmus sinnvoll, da kontrastiv und didaktisch motiviert. Aufgrund dieser Überlegungen wird auch in der hier vorgeschlagenen Progression im Vergleich mit früheren Arbeiten des Verfassers eine Umstellung vorgenommen. In *Fachdeutsch für Mediziner* erscheint das Part. Prät vor Passiv und Relativsätzen. Als Beispiel für eine in unserem Sinn gerechtfertigte Anwendung einer Transformationsübung sei BUHLMANN zitiert:

Das ist eine nach unten wirkende Kraft.----→Das ist eine Kraft, (die) nach unten (wirkt).

Das ist die beim Versuch benutzte Feder. ----→Das ist die Feder, (die) beim Versuch (benutzt) worden ist.

Was ist: eine zu messende Fläche? ----→Eine Fläche, die gemessen werden soll.(44)

7.7. Beispiele

Zur Veranschaulichung zu Form und Methodik der Referenzgrammatik mögen einige Zitate aus anderen Arbeiten des Autors gestattet sein:

1. Der Genitiv (Genitivattribut)

Schema:

Sg mask (die Behandlung)
 fem " "
 neutr " "
 Pl " "

GENITIV
des/eines Mannes
der/einer Wunde
des/eines Ekzems
der/ φ Patienten

NOMINATIV
der/ein Mann
die/eine Wunde
das/ein Ekzem
der/φ Patient

Beachten Sie (observe):

Deutsch des (Sg) ≠ Port. dos/das (Pl) !!!

Pl. (die Behandlung) ~~der~~ chronischen Schmerzen (das dores)
 " " φ chronischer Schmerzen (de dores)

Bsp.: Die Behandlung *der* chronischen Krankheiten der Slumbewohner ist ein großes Problem. (O tratamento *das* doenças crónicas dos favelados é um problema difícil).

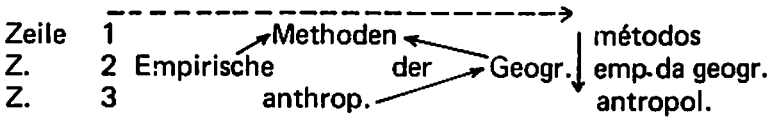
Die Behandlung *chronischer* Krankheiten ist langwierig. (O tratamento *de* doenças crónicas é demorado)

2. Die Nominalphrase 2: Die Struktur der Abhängigkeiten

Empirische Methoden der anthropologischen Geographie

---> empíricos métodos da antropológica geografia

-----> Métodos empíricos da geografia antropológica



Regel zur Position der Elemente im Portugiesischen:

ZEILE für ZEILE, von LINKS nach RECHTS,
von OBEN nach UNTEN, ABHÄNGIGKEITEN beachten!

Bsp.: Einige für die Gesellschaft wichtige Ergebnisse der
Forschung in den Naturwissenschaften



Portugiesisch: Z. 1: alguns resultados
 Z. 2/links: importantes
 Z. 3/links: para a sociedade
 Z. 2/rechts: da pesquisa
 Z. 3/rechts: nas ciências exatas

-----> Alguns resultados importantes para a sociedade da pesquisa
 nas ciências exatas.

3. (Komparativ des Adjektivs)

Beachte: Deklinationsformen:

POSITIV	KOMPARATIV
ein großer Tumor	– ein größerer Tumor
(Der Tumor ist groß.)	(Der Tumor wird größer.)
trotz starker Schmerzen	– trotz stärkerer Schmerzen

REGEL:

Bei attributivem Adjektiv (vor Substantiv):

– er = nie Komparativ!
 –ER + e/en/er = immer Komparativ!

Bei *prädikativem* Adjektiv (bei "sein, werden") und *Adverb*:

-ER = immer Komparativ!

(45).

7.8. Zum Baustein "Wortschatz"

Die Vokabelarbeit stellt sicherlich den umfangreichsten, schwierigsten und ermüdendsten Teil eines Fremdsprachenkurses dar. Dies gilt auch für Fachsprachenkurse. Sie ist nur langfristig möglich, und wesentliche Teile des effizienten Umgangs mit Vokabelschwierigkeiten lassen sich nur am Text üben, so das Erschließen eines unbekanntes Wortes aus dem Kontext. Darüberhinaus sind Techniken wie die Identifikation von Schlüsselwörtern und Anlagerung von Textstellen an sie integraler Bestandteil der Textarbeit. Eine große Erleichterung bietet die hier vorgeschlagene Zielsetzung allerdings: Der Schüler braucht nicht mehr *alle* Wörter zu verstehen, um den Sinn eines Textes aufzunehmen. Er muß also Strategien entwickeln, die ihm die Entscheidung über die (Un-)Wichtigkeit einer Stelle ermöglicht und ihm so ein Kriterium gibt für die weitere aufzuwendende Mühe beim Verständnis der Details. Geübt werden muß auch der richtige Umgang mit dem zweisprachigen Wörter- und einsprachigen Fachwörterbuch.

Hier können nur einige Hinweise gegeben werden, welche Phänomene möglicherweise der separaten Referenzgrammatik anzugliedern sind. In erster Linie werden dies Listen zum Strukturwortschatz sein mit den hauptsächlichsten ausgangssprachlichen Entsprechungen, der für Spanisch schon vorliegt. Dieser deckt rund die Hälfte jedes "Normaltextes" ab. (46). Teile sind schon in den Listen der Präpositionen und Konjunktionen enthalten (s.o.). Eine weitere Liste der wichtigsten Abkürzungen bleibt *Desiderat*, sofern man nicht auf die üblicherweise Wörterbüchern beigegebenen verweisen will. Eine Liste gibt auch MEINEL (47). Die Zahlen mit ihren wichtigsten Abwandlungen lassen sich leicht erstellen (48). Ein Hinweis auf die offensichtliche etymologische Verwandtschaft des Deutschen mit dem vielen Schülern bekannten Englischen (einschließlich Anglizismen und Amerikanismen) sollte die Warnung vor "faux amis" einschließen. Dies gilt auch für die in wissenschaftlichen Texten sehr frequenten "transparenten" Latinismen und Graecismen ("studieren" = "estudar, fazer um curso na universidade"; "lernen" = "estudar, aprender", um nur einen immer wieder gemachten Fehler zu nennen). Der Blick des Schülers laßt sich schärfen für sehr häufig auftretende Synonyme, von denen eins leicht erschließbar ist, z.B.: Intention = Absicht, Relation = Beziehung. Auffällig ist die Großschreibung der Substantive im Deutschen, die das Verständnis der Syntagmen erleichtert. Auch Kommaregeln zur Erklärung von Hypotaxen und Schachtelsätzen sowie andere Regeln der Zeichensetzung sind

wichtig (z.B. der Bindestrich als Ersatz eines Glieds bei parallelen Komposita). Bildung und Gebrauch von Funktionsverbgefügen werden sicherlich Schwierigkeiten bereiten, auf sie läßt sich anhand der vorliegenden Sammlungen hinweisen, z.B. auch als Ersatz von Passiven (49).

Systematisieren lassen sich schließlich Mechanismen der Wortbildung: Komposita, Grundbedeutung von Prä- und Suffixen, sofern sich diese festlegen läßt (z.B. Antonyme) und die evtl. dadurch bedingte Änderung der Wortklasse (Bsp.: er/ver + Komparativ → "Komparativ machen"). Besonders hervorzuheben sind alle Nominalisierungen (Substantive auf -ung, -er = Agens, substantivierte Infinitive). Auch läßt sich die exemplarische Darstellung einiger Wortfelder und Wortfamilien denken. Bei allen diesen Phänomenen können nur Beispiele genannt werden, die es dem Schüler erleichtern sollen, die Grundform abzuleiten, denn nur diese wird er möglicherweise im Wörterbuch finden. Gute Vorarbeit haben bei der Erfassung von Wortbildungsmechanismen BECKER und MICHEL/STERNAGEL geleistet (50). Auch in älteren Lehrwerken für G II und M findet man Anregungen.

Problematisch bleibt bei der Vokabelarbeit die Gewichtung der lexikalischen Items. ERKs Listen zur wissenschaftlichen Lexik, leider ohne Differenzierung nach Fachgebieten, geben einen Anhaltspunkt, können aber sinnvoll wohl nur in fachneutralen Lesekursen berücksichtigt werden, wie RALLs Vorgehen bei *Lesen will gelernt sein* zeigt. BECKER kritisiert zu recht, daß

sprachstatistische Erhebungen zur 'Wissenschaftssprache' schlechthin . . . nach unseren Überlegungen und Erfahrungen wenig Nutzen für den Fachsprachendidaktiker (haben). Viele der von ihm benutzten Fachregister sind sowohl hinsichtlich des Fachs (z.B. Geschichte) als auch des Spezialisierungsgrades (populärwissenschaftlich) praxisfremd.

Er fordert anschließend sechs Fachregister, von denen er das, sehr schlüssige, für Medizin vorlegt (51). Offensichtlich gibt es vorläufig, außer für den genannten Bereich, keinen überzeugenden Ausweg aus dem Dilemma. Der Praktiker wird trotzdem auf ERKs Listen zurückgreifen, insbesondere bei den Beispielen in der Referenzgrammatik, die sich ja nicht auf ein einzelnes Fachgebiet beschränken dürfen, sowie Erfahrungswerte einbringen, um die häufigsten Wörter in den Glossaren für die Schüler zu indizieren. Abschließend läßt sich nur wiederholen, daß für Fachleute hochspezialisierte Texte, die mit differenzierten Lesestrategien erarbeitet werden, die Verständnis- und also auch Vokabelschwierigkeiten erstaunlich gering sind.

ANMERKUNGEN

1. Z.B. BÄUMCHEN, *Der Kaufmann*; WOYWODT, *Der Mediziner*, ähnlich: BRAUN, *Der Praktikant*; FRITZE, *Der Soldat* und JUNG, *Der Landwirt* werden nicht mehr angeboten.
2. Z.B. HAARER, *Die Welt des Arztes*; SCHRAID, *Werkzeuge – Maschinen – Technik*; VELDER, *Das moderne Bild der Naturwissenschaften*.
3. BUHLMANN, 1981, S.60. Sie nennt stellvertretend für diese verbreitete Unzulänglichkeit E. ZETTL *Deutsch in Naturwissenschaft und Technik*, München 1979.
4. Z.B. LAW, *How to read German* (der Titel ist symptomatisch!) und Autorenkollektive, *Deutsch für Techniker und Physik*.
5. Z.B. HECKEL/RALL 1971; NOACK 1971; FÖHR/CARVALHO 1971; MEINEL 1972; STÖCKER et al. 1974; BECKER 1975.
6. Besonders lesenswert: BECKER, 1973, 1974 a und b, LÖSCHMANN 1975 a, b, c; RALL et al., Hg., 1976.
7. Auch BIRKENFELD/ROSCHECK 1980 a und b
8. Neuere Fachliteratur: RALL et al., 1977 b, zur linguistischen Grundlage FABER et al., Hg., 1978, 1981, auch: ders., Hg., Werkstattgespräch Paris: *Lesen in der Fremdsprache*, München 1980, das uns leider nicht vorlag. Sehr lesenswert auch: ARMALEO-POPPEL 1978, 1980a sowie MICHEL/STERNAGEL 1979.
9. *Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer*, 11. Aufl. 1976 und 15. Aufl. 1980
10. Genannt seien: RALL, 1977 a, 1978; STOLLWERCK 1981; JESKE o. J.; RHEIN 1979; FUHR 1980, 1981 a und b
11. ARMALEO-POPPEL, 1980 a, S. 11
12. BRAUN et al., 1978
13. JENKINS/NIEDER, 1979 S. 4
14. *ibid.*, S. 8
15. *ibid.*, S. 4
16. KRÜGER, 1981 S. 17
17. Als Beispiel: DUTRA GALERY/MACHADO BORGES, 1981
- 17.1 Ich ziehe es vor, von "Alemão Científico" zu sprechen, um die Universität als vornehmliche Zielgruppe hervorzuheben.
18. RALL et al., 1977 b, bes. S. 202
19. Vorschläge dazu: NEUNER et al., 1981 und PIEPHO 1980
20. BENNIBLER/FUHR, 1981. vgl. oben, für Mediziner gedacht, aber teilweise auch von allgemeinem Interesse, wenn man von den medizinischen Fachtexten absieht.
21. ARMALEO-POPPEL et al., 1980
22. BECKER 1974 a, S. 55 und 1978, S. 60
23. vgl. dazu SCHWERDTFEGER 1981, S. 274

24. MICHEL/STERNAGEL 1979, S. 28
25. SCHWERDTFEGER 1981, S. 258. Dort auch eine Diskussion des Transfers von Lesestrategien von L1 zu L2 und Kritik der Lesestil-orientierten Ansätze, S. 270 ff.
26. BUHLMANN 1978, S. 19
27. Möglichkeiten der Textarbeit und Übungstypen stellen sehr gut und umfassend dar: NEUNER et al., 1981, bes. A 1 – A 17; NEUNER, 1981; BUHLMANN 1981, auch schon BECKER 1974 b
28. NEUNER 1981, S. 153
29. BUHLMANN 1978, S. 18 ff.
30. *ibid.*, S. 9
31. vgl. dazu die kritische Argumentation von ARMALEO-POPPER 1980a und GRAUBERG 1981, S. 134 ff.
32. vgl. dazu BECKER 1975, S. 9; MEINEL 1972, S. 9; STÖCKER et al. S. i; und BECKER 1978, S. 56
33. GRAUBERGS Erfahrungen mit Chemie und Musiktheorie lassen es zumindest möglich scheinen (1981, bes. S. 135 ff.); auch ältere Projekte wie NOACK und NOACK, o.J. bestätigen dies.
34. BUHLMANN, 1981, S. 58 f.
35. BECKER 1973; STÖCKER 1976
36. BECKER 1973, S. 53, Hervorhebungen im Original
37. BECKER 1973
38. BECKER 1974a, S. 58
39. RALL 1977 b. Verbvalenzlexika stehen zur Verfügung (ENGEL/SCHUMACHER 1978; GÖTZE 1979); die Erstellung von Glos-saren unter Angabe der Verbvalenz ist jedoch ziemlich mühsam.
40. GUTTERER/LATOUR 1980, S. XI
41. GRAUBERG 1981, S. 132 und vgl. S. 132 ff.
42. Auch BECKER geht in seiner Referenzgrammatik 1975 über das von ihm selbst geforderte grammatische Minimum hinaus (1973); er nimmt sogar die Artikelflexion auf.
43. In Anlehnung an NOACK 1971, S. 81
- 43.1 Vgl. BUTZKAMM, 1976, S. 92f.. Dort und S. 95 sehr wertvolle Hinweise zur Methodik des Grammatikunterrichts.
- 43.2 Als Bsp. seien genannt: WEBER, 1976, PUSCH 1976 und ganz be-sonders SCHEPPING 1976. Diese Arbeiten sind für den Lehrer als linguistische Grundlage nützlich, teilweise auch für den Ein-satz im Unterricht, wenn aktive Kompetenz angestrebt wird.
44. BINDER/BUHLMANN, MNF Teil 2: Physik, S. 49 und 50; letztes Beispiel: BUHLMANN 1978, S. 37
45. Bsp. 1: FUHR 1980, Lektion IV, S. 9; Bsp. 2: 1981 b, AB 4/4; Bsp. 3: Lektion XIV, *Fachdeutsch für Mediziner II*, experimentelle Fassung. Die Beispiele sind leicht verändert.
46. *Grundwortschatz*, S. 7

47. Z.B. BEAU 1978, S. 1213 - 1218; MEINEL 1972, S. 211 - 221
 48. Z.B. FUHR 1980, S. 83
 49. Vgl. WIESER 1978,
 50. BECKER 1975, S. 125f, MICHEL/STERNAGEL 1979, S. 34
 51. BECKER 1978, S. 60 und 60ff.

BIBLIOGRAPHIE

1. *Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer*, hg. Goethe-Institut, München, 11. Aufl. 1976
2. *Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer*, hg. Goethe-Institut, München, 15. Aufl. 1980
3. ARMALEO-POPPER, Lore, Das lese – und Hörverständnis als Einstieg ins Deutsche, in: ZD 3/1978, S. 29 - 37.
4. dies., Lesen und Übersetzen – Irrungen und Wirrungen in der Unterrichtspraxis, ZD 1/1980, S. 11 - 16, 1980 a
5. dies., Peter Harbo und Dianne Doersam, *German through Reading*, Amherst, 1980 b
6. Autorenkollektiv (Hans Eisenreich et al.), *Deutsch für Techniker, Ein Lese – und Übungsbuch für Ausländer*, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1967, 3. Aufl. 1975
7. Autorenkollektiv (Manfred Schumann und Fritz Thomschke), *Deutsch, ein Lehrbuch für Ausländer, Physik, Einführung in die Fachsprache*, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie 1973, 3. Aufl. 1977.
8. BÄUMCHEN, Franz, *Der Kaufmann*, hueber, Ismaning 6. Aufl. 1978
9. BEATIE, Bruce A., Developing Reading Skills in German: An Unorthodox Approach, in: Helm v. Faber, Hg., *Werkstattgespräch New York*, München 1981, S. 17-40
10. BEAU, Albin Eduard, *Langenscheidts Taschenwörterbuch der portugiesischen und deutschen Sprache, Zweiter Teil, Deutsch – Portugiesisch*, Langenscheidt, Berlin 10. Aufl. 1978
11. BECHTEL, Christina und Elisabeth Simson, *Lesen und Verstehen*, Studienreihe Deutsch als Fremdsprache, Heft 3. Lambert Lening, Dortmund 1980
12. BECKER, Norbert, Zur Gewinnung eines 'grammatischen Minimums' für das Leseverständnis von fachsprachlichen Texten, in: ZD 2/1973, S. 47-53
13. ders., Das Verständnis medizinischer Fachtexte als Lehrziel, in: ZD 2/1974 a, S. 51-61
14. ders., Zur Didaktik der medizinischen Fachsprache, in: ZD 3/1974b, S. 110-123
15. ders., *Alemán instrumental para científicos, Fachdeutsch für Naturwissenschaftler*, hueber, München 1975

16. ders., Sprachstatistik zu didaktischen Zwecken, in: hg. Helm von Faber, *Werkstattgespräch Kairo*, München 1978, S. 55 - 68
17. BENN IBLER, Veronika und Gerhard Fuhr, *Deutsch für Mediziner, Grundkurs - Alemão para Médicos, Curso básico. Ergänzungsmaterial zur Arbeit mit BNS IA Neu*, UFMG, Belo Horizonte, erscheint 1981
18. BINDER, Hellmut und Rosemarie Buhlmann, *MNF – Hinführung zur mathematisch – naturwissenschaftlichen Fachsprache, Teil 1: Mathematik, Teil 2: Physik, Teil 3: Chemie*, (BUHLMANN) *Testheft*, hueber, Ismaning 1977/78
19. BIRKENFELD, Helmut und Manfred Roscheck, *Materialien für den fachsprachlichen Unterricht: Medizin 1*, hueber, Ismaning, 1980 a
20. dies., *Materialien für den fachsprachlichen Unterricht: Chemie/Physik 1*, hueber, Ismaning 1980 b
21. BRAUN, Korbinian, *Der Praktikant. Eine Fibel für Ausländer*, hueber, München, 5. Aufl. 1974.
22. BRAUN, Korbinian et al., *Deutsch als Fremdsprache I A Grundkurs, Neubearbeitung*, Klett, Stuttgart 1. Aufl. 1978
23. BUHLMANN, Rosemarie, *MNF – Hinführung zur mathematisch – naturwissenschaftlichen Fachsprache, Lehrerheft zu Teil 1/2/3*, hueber, München 1978
24. BUHLMANN, Rosemarie und Anneliese Fearn, *NTF – Hinführung zur naturwissenschaftlich – technischen Fachsprache, Teil 1: Werkstoffkunde, Teil 2: Maschinenbau, Teil 3: Baustoffkunde, Teil 4: Elektronik/Informatik, Testheft, Lehrerheft*, hueber, Ismaning 1979-81
25. BUHLMANN, Rosemarie, Das Lesen von Fachtexten, in: Helm v. Faber, Hg., *Werkstattgespräch New York*, München 1981, S. 55-124
26. BUTZKAMM, Wolfgang, Grammatik bilingual, Fragment einer Theorie des Grammatikerwerbs, in: *Didaktik der Fachsprache*, Bonn, DAAD 1976, S. 83 - 95
27. DUTRA GALERY, Eunice und Ida Lúcia Machado Borges, *Français: Pratiques de Lecture*, (Édition expérimentale), Belo Horizonte 1981
28. ENGEL, Ulrich und Helmut Schumacher, *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Narr, Tübingen 1978
29. ERK, Heinrich, *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Verben – Frequenz und Verwendungsweise*, Schriften der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts, Band 4, hueber, München 1972
30. ders., *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Substantive – Frequenz und Verwendungsweise*, Schriften. . ., Bd. 5, hueber, München 1975.
31. FABER, Helm von und Klaus Echtermayer, Hg., *Werkstattgespräch*

Kairo: Fachsprachen, München 1978

32. ders., und Manfred Heid, Hg., *Lesen in der Fremdsprache*, Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL New York vom 25 - 28.9. 1979, München 1981.
33. FÖHR, Dieter und Antonieta Carvalho, *Alemão Científico, Introdução à leitura de textos científicos*, ed. Mensageiro da Fé, Salvador, Bahia 1971
34. FRITZE, Walter, *Der Soldat*, Hueber, München 1966
35. FUHR, Gerhard, *Fachdeutsch für Mediziner – Alemão Científico para Médicos*, UFMG, Belo Horizonte, 1980
36. ders., *Fachdeutsch für Mediziner – Alemão Científico para médicos, Lehrerheft – Manual do professor*. UFMG, Belo Horizonte 1981 a
37. ders., *Fachdeutsch für Natur – und Geowissenschaften I – Alemão Científico para Ciências Exatas e Geo-Ciências*, UFMG, Belo Horizonte erscheint 1981 b
38. ders., *Fachdeutsch für Mediziner II – Alemão Científico para Médicos* (experimentelle Fassung), erscheint 1982
39. GÖTZE, Lutz, *Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive*, Hueber, München 1979
40. GRAUBERG, Walter, Reading Courses in German for Special Purposes, in: Helm von Faber, Hg., *Werkstattgespräch New York*, München 1981, S. 125-145
41. *Grundwortschatz Deutsch – Essential German – Alemán fundamental* bearbeitet von Hans Oehler und Carl Heupel, Klett, Stuttgart 6. Aufl. 1976
42. GUTTERER, Gisela und Bernd Latour, *Grammatik in wissenschaftlichen Texten*, Studienreihe Deutsch als Fremdsprache, Heft 1, Lambert Lensing, Dortmund 1980
43. HAARER, Johanna, *Die Welt des Arztes* Hueber, München 5. Aufl. 1975
44. HECKEL, Ilse und Dietrich Rall, *Pensadores de Lengua Alemana, Guia para la Traducción – Denker deutscher Sprache, Lektüre und Übersetzung*, Ed. Euroamericanas, México 1971
45. JENKINS, Eva-Maria und Lorenz Nieder, *DaF I A Neubearbeitung, Handbuch für den Lehrer*, Klett, Stuttgart 1979
46. JESKE, Uwe Jens, *Elektronik, Elektrotechnik*, Lima o.J.
47. JUNG, Lothar, *Der Landwirt. Eine Fibel für Ausländer*, Hueber, München 1967
48. LAW, M.H., *How to read German, a short-cut for non-linguists*, Norton, New York, 1964
49. LÖSCHMANN, M., Übungsmöglichkeiten zur Entwicklung des stillen Lesens (1), in: DaF 1/1975 a, S. 26-31
50. ders., . . . (2), in: DaF 2/1975 b, S. 96 - 104

51. ders., und M. Löschmann, Kontrollverfahren und – formen für das stille Lesen, in: *DaF* 4/1975 c, S. 216-222
52. MEINEL, Hans, *A Course in Scientific German*, Hueber, München 1972
53. MICHEL, Wolfgang und Peter Sternagel, Zur Entwicklung der Lesekompetenz, in: *DaF*, ZD 3/1979, S. 24-40
54. NEUNER, Gerd et al., *Deutsch aktiv*, Langenscheidt, Berlin 1979 ff.
55. ders., et al., Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, in: dies., Hg., *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Langenscheidt, Berlin 1981, S. 43 - 140
56. NEUNER, Gerd, Arbeit mit authentischen Texten, in: G. Neuner et al., Hg., *Übungstypologie. . .*, Langenscheidt, Berlin 1981, S. 153-155
57. NOACK, Herta R., *Alemán para Médicos (Fachdeutsch für Mediziner)*, *Curso de Introducción a la Práctica de Traducir*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 1971
58. dies., *Fachdeutsch für Künstler*, Córdoba o.J.
59. dies., *Fachdeutsch für Geodäten*, Córdoba o.J.
60. PIEPHO, Hans-Eberhard, *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*, Quelle und Meyer, Heidelberg 1980
61. PUSCH, Luise F., Nominalisierungen in der deutschen Sprache der Gegenwart, in: *Didaktik der Fachsprache*, Hg. D. Rall et al., Bonn, DAAD 1976, S. 57-66
62. RALL, Dieter et al., Hg., *Didaktik der Fachsprache*, Beiträge zu einer Arbeitstagung an der RWTH Aachen vom 30.9. bis 4.10 1974, Bonn, DAAD, 1976 a
63. ders., Arbeitsgruppe I – Fachsprache im Anfängerunterricht, in: *Didaktik der Fachsprache*, Hg. Rall et al., Bonn, DAAD 1976 b, S. 99-103
64. RALL, Dietrich und Marlene, *Lesen will gelernt sein, Guía para el Maestro*, México 1977 a
65. dies. und Ulrich Engel, *DVG für DaF, Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Groos, Heidelberg 1977 b
66. RALL, Dietrich und Marlene, *Lesen will gelernt sein, Cuaderno de trabajo para el alumno, 1ª e 2ª parte*, México 1978
67. RHEIN, Wolfgang, Lesekurs Philosophie, in: *Deutsch als Fremdsprache in Südamerika*, Protokoll einer Tagung für Aus – und Fortbilder im Bereich DaF aus Argentinien, Brasilien, Bolivien, Chile, Paraguay, Peru, Uruguay vom 16. - 17. April 1979 in Buenos Aires, S. 101-103
68. SCHEPPING, Heinz, Lehralgorithmen, in: D. Rall. Hg., *Didaktik der Fachsprache*, Bonn, DAAD 1976, S. 121-125
69. SCHRAID, Karl, *Werkzeuge – Maschinen – Technik*, Hueber, München 4. Aufl. 1978

70. SCHWERDTFEGER, Inge, Prolegomena für einen Paradigmenwechsel in der Theorie und Praxis des Leseunterrichts L2, in: Helm von Faber, Hg., *Werkstattgespräch New York*, München, 1981, S. 255-284
71. STÖCKER, Christoph et al., *German for Science and Technology*, Jawaharlal Nehru University, New Delhi 1974
72. STÖCKER, Christoph und Ingrid Davids, 1. Teil, in: C. Stöcker et al., *German for Science and Technology*, Jawaharlal Nehru University, New Delhi 1974
73. STOLLWERCK, Dieter, Das Lesekursprojekt in Madras, in: *Spracharbeit* 1/1981, S. 14-16
74. STÖCKER, Christoph, Häufigkeitslisten, in: D. Rall et al., Hg., *Didaktik der Fachsprache*, Bonn, DAAD 1976, S. 126-127
75. VELDER, Cristian, *Das moderne Bild der Naturwissenschaften*, Hueber, München 5. Aufl. 1974
76. WEBER, Heinrich, Das erweiterte Attribut in der deutschen Sprache der Gegenwart, in: D. Rall et al., Hg., *Didaktik der Fachsprache*, Bonn, DAAD, 1976, S. 39-53
77. WIESER, Josef, Allgemeines Deutsch der Fachsprachen – Eine kurze Charakteristik, in: Helm von Faber, Hg., *Werkstattgespräch Kairo*, München 1978, S. 12 - 44
78. WOYWODT, Wolfgang, *Der Mediziner*, Hueber, München 3. Aufl. 1975.