

Zur (Re-)Integration natürlicher Verhaltensformen in den Fremdsprachenunterricht

Nonverbale Kommunikationsmittel im (fremdsprachlichen) Erwerbsprozeß

RUPPRECHT S. BAUR/PETER GRZYBEK

„Head, shoulders, knees, and toes, ...“
(Kinderlied)

Die zunächst im anglo-amerikanischen Raum geführte Diskussion um den Unterschied zwischen Fremdsprachenerwerb und -lernen (*acquisition* vs. *learning*) hat in den letzten Jahren auch auf den deutschsprachigen Raum übergreifen. Während jedoch die Begriffe *acquisition* und *learning* nach der Auffassung des Amerikaners KRASHEN, der die Diskussion maßgeblich beeinflusst hat, als interne Strategien bzw. Prozesse zu verstehen sind, werden die im deutschen Bereich gegenübergestellten Begriffe Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen mitunter aufgrund äußerer Lernbedingungen differenziert: Demnach könnten ungesteuerte Prozesse als Erwerb, gesteuerte als Lernen aufgefaßt werden.

Es scheint jedoch sinnvoll, eine solche Differenzierung nicht vordergründig auf der Ebene äußerer Erwerbs- bzw. Lernkontexte anzusetzen, wie das auch im Ansatz von BAUSCH/KÖNIGS (1983) vorgeschlagen wird. Wenn nämlich ‚Erwerb‘ und ‚Lernen‘ als im Individuum sich entfaltende Strategien anzusehen sind, läßt sich weder ausschließen, daß Lernstrategien in (ungesteuerten) Erwerbkontexten, noch daß Erwerbstrategien in (gesteuerten) Lernsituationen vom jeweiligen Individuum aktiviert werden. – Aus der Vermittlungsperspektive wäre sogar zu fordern, daß im Unterricht gezielt die jeweils unterrepräsentierten Strategien begünstigt werden müssen: Im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache z. B. werden in der Regel – durch die gesteuerte Lernsituation bedingt – Lernstrategien dominieren; es muß also in diesem Fall versucht werden, Vermittlungsformen in den Unterricht einzuführen, die erwerbsorientierte Strategien des Lerners fördern. Anders stellt sich die Lage für den Bereich Deutsch als Zweitsprache dar. Hier können

wir davon ausgehen, daß die Lerner aufgrund des situativen Sprachkontakts vornehmlich über Erwerbsstrategien verfügen, daß aber über die Beteiligung von Lernstrategien die Korrektheit¹ des Sprachgebrauchs verbessert werden kann. – Die generelle Vorrangstellung erwerbsorientierter Vorgehensweisen sollte dabei allerdings in beiden Unterrichtsformen außer Frage stehen, wenn Kommunikationsfähigkeit das Lernziel ist (vgl. KRASHEN (1981) (1982); BAUR/GRZYBEK (1984c)).

Mag über dieses Ziel bei allen an der Diskussion um Erwerb und Lernen Beteiligten auch Einigkeit bestehen, so vermißt man in den einschlägigen Arbeiten zur Analyse von Erwerbs- und Lernprozessen und den daraus abgeleiteten Hypothesen und Schlußfolgerungen durchgängig entscheidende Elemente der kommunikativen Interaktion, nämlich die nonverbalen Elemente. Gerade diese Elemente haben jedoch wesentlichen Einfluß auf den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten bzw. den Erwerb kommunikativer Strategien, was im Erstsprachenerwerb in phylo- und ontogenetischer Hinsicht erwiesen ist (vgl. MARTENS (1979); SCHERER/WALLBOTT (1979)), und sowohl für den Zweitsprachenerwerb (GALLOWAY (1981)) als auch für den Fremdsprachenunterricht (BAUR/GRZYBEK (1984a, b)) von großer Bedeutung ist. Denn die Integration kommunikativ-interaktiver Verhaltensformen in den Unterricht (also den ‚Lern‘-Prozeß) begünstigt einerseits die Aktivierung und Entwicklung von Erwerbsstrategien (die Art der Bearbeitung des Input) und bildet andererseits auch die Grundlage für ein kommunikativ orientiertes Sprachverhalten von Fremdsprachenlernern (Strategien des Output).

Erwerbsstrategien durch kommunikativen Input?

Wie bereits erwähnt, ist die Unterscheidung zwischen Erwerbs- und Lernstrategien in den vergangenen Jahren insbesondere in den Arbeiten von KRASHEN thematisiert und ausführlich diskutiert worden. Er hat in diesem Zusammenhang eine Reihe von Prinzipien formuliert, die vor allem in seinem Buch *Principles and Practice In Second Language Acquisition* (KRASHEN, 1982) resümierend dargestellt sind; auch geht er in diesem Buch der Frage nach, inwiefern unterschiedliche Fremdsprachenvermittlungsmethoden diese Prinzipien berücksichtigen bzw. ihnen gerecht werden.

Wir wollen die wichtigsten Implikationen dieser Prinzipien im folgenden kurz referieren und im Hinblick auf unsere Fragestellung reflektieren.

Erwerb (*acquisition*) ist KRASHEN zufolge ein unbewußter ‚kreativer Konstruktionsprozeß‘, der in vielem dem (kindlichen) Erstspracherwerb gleicht: Man ist sich weniger der Tatsache bewußt, eine Sprache zu erwerben, als der Tatsache, daß man Sprache zu Kommunikationszwecken verwendet; es handelt sich um einen Prozeß ohne explizite Regelvermittlung bzw. -aneignung.

Lernen (*learning*) hingegen ist verbunden mit bewußtem Wissen über eine Sprache, d. h. über ihre Regeln. Es ist gekennzeichnet durch die Isolation expliziter Regeln und bewußte Fehlerkorrektur.

Dies geschieht vor allem mittels eines sogenannten Monitors, der die Korrektheit der grammatischen Form einer Äußerung vor und nach dem Sprechen, ebenso auch während des Sprechens (oder Schreibens) kontrolliert und gegebenenfalls korrigiert. Dieser bewußte Kontrollmechanismus ist nach KRASHEN das Ergebnis eines Lernprozesses; er kann u. U. jedoch auch auf der Basis der (in der Muttersprache ausgebildeten) metasprachlichen Fähigkeiten interpretiert werden (GRZYBEK (1983, 37)).

Wichtig sind im Rahmen unserer Fragestellung vor allem zwei Erkenntnisse KRASHENs über das wechselseitige Verhältnis beider Strategien zueinander. Zum einen sind *acquisition* und *learning* nicht als sich einander ausschließende, sondern als sich gegenseitig ergänzende Strategien anzusehen, zum anderen gilt es zu beachten, daß *acquisition* im Pro-

zeß jeder Fremdsprachenaneignung eine weitaus wichtigere Rolle spielt als *learning* (KRASHEN (1982, 32)).

Beide Schlußfolgerungen haben wichtige Konsequenzen vor allem auch für den Fremdsprachenunterricht (FU) bei Erwachsenen: ‚*Some second language theorists have assumed that children acquire, while adults can only learn. The acquisition-learning hypothesis claims, however, that adults also acquire, that the ability to ‚pick-up‘ languages does not disappear at puberty.*‘ (KRASHEN (1982, 10)).

Die Interdependenz von *acquisition* und *learning*, die wir bereits eingangs angesprochen hatten, läßt sich im übrigen auf der Basis der funktionalen Asymmetrie des Gehirns interpretieren, insofern nämlich die analytisch-kognitiven Sprachprozesse eher der linken, die ganzheitlich-kommunikativen eher der rechten Gehirnhälfte zugeordnet werden können (GRZYBEK, 1983).

Es ist daher verwunderlich, daß KRASHEN wohl einen links-hemisphärischen (sprachlichen) Monitor in seine Überlegungen einbezieht, nicht jedoch einen rechts-hemisphärischen Monitor, der die global-kommunikativen Aspekte von Interaktion kontrolliert. Ein solcher Monitor wird z. B. ausführlich diskutiert bei IVANOV (1978, 28 f.), der von einer ‚*Einrichtung zur Verarbeitung laufender Informationen aus der äußeren Umgebung*‘ spricht. Auch GALLOWAY (1981; 1983) schreibt in ihren Arbeiten der linken Gehirnhälfte eine vornehmlich *linguistische*, der rechten eine *kommunikative* Kompetenz zu, was mit den Beobachtungen von WAIS (1982) in Einklang steht, der in diesem Zusammenhang von der *sozialen* Kompetenz der rechten Gehirnhälfte spricht.²

Es existiert somit offensichtlich ein zweiter, rechts-hemisphärischer Monitor, der ständig die Orientierung in der Situation kontrolliert, diese beurteilt und auch die sich daraus ergebenden Reaktionen (mit)steuert.³

Zum einen ergibt sich hieraus die logische Konsequenz, ‚(...) daß für die Herausbildung (und neuro-psychologische Verankerung) kommunikativer Strategien die Elemente natürlicher Interaktion im Lernprozeß von Anfang an dominieren müssen.‘ (BAUR (1984, 332)). Zum anderen hat dies jedoch auch unmittelbare Konsequenzen für die Gestaltung des Input.⁴ KRASHEN behandelt diese Frage im Rahmen sei-

ner *Input-Hypothese*, wobei sich (nicht nur) bei ihm auch hier die Tendenz bemerkbar macht, den Input lediglich von seiner *sprachlichen* Seite her zu betrachten, isoliert vom Kontext der Sprachverwendung. Zwar postuliert KRASHEN mit Recht, der Input müsse vor allem *verständlich*, in bestimmter Weise *strukturiert* und *natürlich-kommunikativ* sein. – Wenn Input jedoch verständlich sein soll, erscheint es unverständlich – insbesondere im *Anfangsunterricht* –, den Input lediglich *zielsprachlich* (u. U. unter Rückgriff auf verständnis erleichternde außersprachliche Hilfen im Sinne von Gegenständen oder Bildern) einzuführen. Gerade hier bietet es sich doch an, auf das ausgebildete kognitive (Zeichen-) System der Lerner, nämlich deren Ausgangssprache, zu rekurrieren – dies natürlich nur als Semantisierungshilfe, nicht, um Übersetzungsstrategien zu evozieren.

Auch richtig ist KRASHENs Forderung, der Input müsse in bezug auf den jeweiligen Kenntnisstand der Lerner *„a little beyond“* sein (KRASHEN (1982, 21)), da ein zu geringer Umfang des Input diesen uninteressant werden lasse und vor allem typische *Lernstrategien* fördere. Doch begehrt KRASHEN u. E. bei der Diskussion der Gestaltung eines für die kommunikative Umsetzung ausreichend großen Input einen Fehlschluß. Denn hier fordert er – wie auch eine Reihe anderer Autoren (s. z. B. WINITZ, 1981) – eine sogenannte *silent period*, d. h. einen längerfristigen Sprechaufschub. Demnach wird also zu Beginn des FUs eine rein rezeptive Phase der Sprachaufnahme organisiert. Dadurch soll *vor* einer sprachlich-kommunikativen Aktivierung genügend Sprachmaterial vom Lerner intuitiv bearbeitet werden mit der Begründung, dies diene der Aktivierung typischer Erwerbsstrategien.⁴

Die Argumentation, eine solche *silent period* sei (auch) aus psychologischer Sicht gerechtfertigt und sinnvoll, erscheint allerdings fragwürdig. Denn beim kindlichen Spracherwerb – und die einschlägigen Beobachtungen beziehen sich in der Regel auf (bilinguale) Kinder bis zu etwa fünf Jahren – geht die entwicklungsbedingte *silent period* einher mit der kognitiven Reifung und der Ausbildung der Artikulationsorgane. Beide Prozesse sind jedoch spätestens beim postpubertären Fremdsprachenlerner abgeschlossen (vgl. hierzu auch GRZYBEK (1983, 30 ff., 40)).

Ebenfalls unbegründet scheint uns das Voranstellen einer *silent period* aufgrund der Beobachtung, Lerner hätten Angst, sich (u. U. fehlerhaft) zu äußern. Vielleicht sollte man hier eher auf Lernverfahren zurückgreifen, die dazu geeignet sind, die Angst aus dem Lernprozeß zu eliminieren. – KRASHEN erkennt durchaus die Tragweite emotionaler Faktoren für den Erwerbsprozeß und thematisiert sie im Rahmen seiner *Affective Filter Hypothesis*. Er schenkt aber u. E. prinzipiell dem Phänomen, daß ein vornehmlich *sprachlich* fixierter Input auch die objektive Betrachtung von Sprache fördern kann, zu wenig Aufmerksamkeit. Er übersieht, daß in vielen Methoden die Inputphase ohne Beteiligung kommunikativ-interaktiver Elemente erfolgt, so daß eine rein sprachliche Fixierung angelegt ist. Gerade dadurch wird jedoch der sprachliche ‚Monitor‘ aktiviert, der bei einer zu starken Kontrolle des eigenen Sprechens bereits in der Muttersprache zu Sprechhemmungen führen kann (vgl. STÄCKER et al., 1982); um so eher kann eine solche Überkontrolle *fremdsprachliche* Produktion behindern.

Wir können somit zusammenfassend festhalten, daß, wenn fremdsprachliches Material ‚natürlich-kommunikativ‘ vermittelt werden soll, dies eine systematische Einbeziehung auch der Aktivitäten voraussetzt, die unter der Kontrolle des rechtehemisphärischen, kommunikativen Monitors stehen, d. h. die Einbeziehung der situativen Orientierung und der interaktiven Elemente der Kommunikation wie z. B. Gestik, Mimik u. a. m.

Wenden wir uns nun kurz der Bewertung verschiedener fremdsprachenmethodischer Ansätze vor, die KRASHEN auf der Grundlage seiner Prinzipien vornimmt, und ergänzen wir sie gegebenenfalls auf dem Hintergrund der von uns zusätzlich erarbeiteten Kriterien.

Wir wollen uns hierbei auf die drei Konzeptionen konzentrieren, die nach seiner Einschätzung – im Gegensatz zu den meisten anderen, vor allen traditionell etablierten Methoden – diesen theoretischen Prinzipien (in bestimmten Bereichen) am ehesten entsprechen. Es handelt sich hierbei um ASHERs Konzept des ‚Total Physical Response‘ (TPR), um TERRELLs ‚Natural Approach‘ und um die auf LOZANOV zurückgehende Suggestopädie.⁵ ASHERs Ansatz basiert wesentlich auf der Ausführung von Befehlen (wie z. B. ‚Steh auf!‘, ‚Öffne das

Fenster!‘ u. ä.), die der Lehrer zunächst als Modellhandlung vormacht und fremdsprachlich begleitet, und die dann vom Schüler ausgeführt werden. Diese Befehle – die zu einem späteren Zeitpunkt auch von den Schülern selbst gegeben werden können – stellen den Input des Lerners dar, der mit der Zeit vor allem durch die Aneinanderreihung mehrerer Handlungen ‚komplexer‘ wird. KRASHENs Feststellung, daß die Ausführungsreaktion allerdings weder für das Verständnis nötig sei noch der Progression diene (1982, 141 f.), ist zweifellos richtig. Die Ausführungsreaktion zeigt lediglich, daß der Befehl (Input) verstanden worden ist. – Bewegung ist hier nicht für die Interaktion konstitutiv und nicht sprachproduktionsbegleitend, sondern sprachersetzend. Da auch ASHER im Anfangsstadium eine *silent period* postuliert, kann hier also in (zumindest) zweierlei Hinsicht von ‚natürlich-kommunikativer‘ Darbietung keine Rede sein.⁶

Um das Bemühen, den Input im Anfangsunterricht möglichst verständlich zu gestalten, geht es im ‚Natural Approach‘, wie er zuletzt von KRASHEN/TERRELL (1983) beschrieben wurde. Doch obwohl es das erklärte Ziel der Autoren ist, ‚basic personal communication skills‘ (ebd., 67) zu entwickeln, postulieren sie im Anfangsstadium ebenfalls eine *silent period* (ebd., 36) und greifen (faute de mieux?) auf ASHERs ‚Total Physical Response‘ zurück. Bezeichnenderweise schreiben KRASHEN/TERRELL hierzu selbst: *„We have no illusion that the sort of input in the target language and the interaction between the students described above constitute ‚real communication“.* (Ebd., 78)

Die Forderung, einen umfangreichen Input sinnvoll zu vermitteln, sieht KRASHEN andererseits in der Suggestopädie realisiert, die er wie folgt bewertet: *„(...) it appears that Suggestopedia comes very close to completely matching the requirements for optimal input. Elements that Lozanov might consider to invoke hyper- or super-memory, or that ‚desuggest‘ limitations, are, in our terms, conditions that lower the affective filter and that allow the subconscious language acquisition system to operate at full, or near full capacity and efficiency. Suggestopedia also seems to put grammar in its proper place.“* (KRASHEN (1982, 146)).

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, darauf hinzuweisen, daß KRASHEN sich in seiner Bewertung

unmittelbar auf die von LOZANOV beschriebene Form der Suggestopädie bezieht, da mittlerweile eine ganze Reihe von Varianten und Modifikationen dieser Methode existiert.⁷ Demnach lassen sich die Input-Phasen für das Lernmaterial wie folgt darstellen:

1. Relativ traditionelle Präsentation des Materials mit dazugehöriger Grammatik und Übersetzung (Lehrer liest vor und erklärt, Schüler lesen mit und/oder hören zu);
2. Lehrer liest vor (in Anpassung an emotional-romantische Musik), Schüler lesen mit (u. U. in Anpassung an bestimmte Musik- oder Atemrhythmen);
3. Lehrer liest auf dem Hintergrund beruhigender (Barock-)Musik, Schüler hören den Text in gespanntem Zustand.

Wenn freilich KRASHENs Bewertung richtig ist, daß hier die Chancen, einen (ausreichend) umfangreichen Input sinnvoll und dauerhaft zu vermitteln, gut sind, und auch die notwendigen emotionalen Voraussetzungen geschaffen werden, so zeigt uns eine Analyse erneut, daß auch hier von ‚natürlich-kommunikativer‘ und interaktiver Darbietung im oben verstandenen Sinne nicht gesprochen werden kann.

Bevor wir die Möglichkeiten diskutieren, die sich u. E. durch die Integration von nonverbalen Kommunikationsmitteln in den Input für eine Annäherung an das von KRASHEN angestrebte Ziel ergeben, wollen wir noch kurz überprüfen, ob Rollenspiele, wie sie von der kommunikativen Didaktik seit geraumer Zeit gefordert werden, ein geeignetes Mittel sind, einen sprachlich fixierten Input nachträglich kommunikativ zu verankern.

Input und kommunikative Übungen

Wie wir mehrfach feststellen konnten, sind dem unterrichtlich gesteuerten fremdsprachlichen Input und damit zwangsläufig auch dem Intake wesentliche Elemente der Face-to-Face-Kommunikation entzogen – Elemente, die beim Erwerb der Kommunikationsfähigkeit konstitutiv beteiligt sind. Es ergibt sich dadurch im FU eine Diskrepanz zwischen dem *nicht-kommunikativ* dargebotenen *Lernobjekt* und dem angestrebten Lernziel der kommunikativen Kompetenz. Nicht-kommunikative Darbie-

tung des Lernobjekts meint dabei, daß der Input/Intake in der Regel ohne kommunikative Interaktion im o. a. Sinne erfolgt, daß die Lerner in Phasen der Sprachdarbietung kaum anders als rational-kognitiv oder rezeptiv mit dem Input umgehen, und daß reproduktive Aktivität sich in der Input/Intake-Phase auf rein verbales Nachsprechen oder (inneres bzw. lautes) Mitlesen beschränkt.⁸

Diese Diskrepanz soll in der kommunikativen Didaktik durch *Rollenspiele* überwunden werden, die aber häufig einen unnatürlichen, gezwungenen Charakter haben:

- *Die Rollenträger transferieren das ihnen bekannte Rollenverhalten von Lehrer und Schüler, Frage und Antwort in ihr Gespräch, und zwar vorwiegend, aber nicht ausschließlich, in der Fremdsprache.*

- *[Die Schüler] lachen weniger über die ‚kommunikativen‘ Äußerungen, als vielmehr einerseits über das Groteske einer Handlung im Kontext des Klassenraumes (...) und andererseits über formalsprachliche Mängel.* (NOLD (1978, 7); Hervorhebungen unsere).

In solchen Rollenspielen, die ja nach einer gelenkten Aneignungsphase erfolgen sollen und als Manifestationen der ‚freien Anwendung‘ zu verstehen sind, zeigen sich typische Effekte eines Unterrichts, dem es nicht gelingt, die Kluft zwischen nicht-kommunikativen Input und kommunikativer Aufgabenstellung zu überwinden: Das Modell für die ‚kommunikativen‘ Handlungen ist die Lehrer-Schüler-Interaktion; die Schüler bekommen keine Anregungen dafür, wie sie das Kommunikationstraining so gestalten könnten, daß es eine natürliche, imitative oder imaginative Handlung wäre, die auch Spaß machen könnte. Den ‚Spaß‘ haben die anderen, die Zuschauer, die den Akteuren die Unnatürlichkeit ihres Verhaltens durch schadenfrohes Lachen bewußt machen und diese dadurch zusätzlich verunsichern. Die negative Rückkopplung, die die Lerner erhalten, aktiviert *Angstemotionen*, die einerseits zu verstärkter Selbstbeobachtung führen und andererseits – damit verbunden – dem Lernobjekt bzw. der Problemsituation Aufmerksamkeit entziehen.⁹ – Im Endeffekt werden das isolierte Lernen hinter der Schulbank und die Lehrer-Schüler-Interaktion als ‚natürlich‘ und die ‚Kommunikation‘ in der Fremdsprache als unangenehm und unnatürlich empfunden. Dazu trägt insbesondere auch die Tatsache bei,

daß die Rollenspiele meist *vorberichtet* werden, also keine spontane Kommunikation darstellen, und daß sie dann vor Zuhörern/Zuschauern aufgeführt werden.

Es gilt also festzuhalten, daß solche Rollenspiele (a) durch die Art der *Vorbereitung* die Fähigkeit, spontan (fremdsprachlich) zu kommunizieren, eher behindern als fördern; die Vorbereitung ist darüber hinaus in der Regel auch zweisprachig, was für eine *Sprachanwendungsphase* bedenklich ist;

(b) dadurch, daß die einen ‚vorspielen‘, die anderen ‚beobachten‘, nicht selten *Angstemotionen* auslösen, die kreatives Sprachverhalten blockieren;

(c) bei den Rollenträgern selbst kein Interesse am Inhalt der Interaktion erwecken, da ja dieser Inhalt schon vorher ‚verabredet‘ wurde. Auch der Interaktionspartner ‚beobachtet‘ letztlich nur, ob das Gespräch ‚wie geplant‘ abläuft. – Eine häufige Frage, die man in solchen Rollenspielen registrieren kann, ist: ‚Was sollte ich denn jetzt sagen?‘

Kommunikation und kommunikative Strategien können durch solche Rollenspiele weder gefördert noch verankert werden, sie sind, ganz im Gegenteil, Produkte, Bestätigungen und Bekräftigungen für *Lernstrategien*. In unserem Diskussionszusammenhang ist also um so nachdrücklicher zu fordern, daß mit einem interaktionsbezogenen Input die Grundlage für einen entsprechenden Output von *vorbererein* gelegt wird, weil Rollenspiele *am Ende* der Aneignung das Versäumte nicht kompensieren können.^{9a}

Damit deutlich wird, was für einen wichtigen Beitrag nonverbale Kommunikationsmittel zur Überwindung der dargestellten Schwierigkeiten leisten können, wollen wir deren Funktion in der Kommunikation und im FU als einer besonderen Form erwerbsbezogener Kommunikation aufzeigen.

Funktionen nonverbaler Elemente im Fremdsprachenunterricht

Die neuere Kommunikationsforschung hat den engen Zusammenhang von verbaler und nonverbaler Kommunikation in vielfältiger Weise dokumentiert (SCHERER/WALLBOTT (1979); SCHERER (1982)) und auch deren Bedeutung für die pädagogische Kommunikation herausgestellt (REINERT/THIELE (1977); VESTER (1978)). Es steht fest, daß nonverbales Verhalten die Kommunikation sehr

nachhaltig beeinflußt, wobei Elemente wie Blickkontakt, Mimik, Gestik und andere Verhaltensweisen, die intentional verwendet werden, neben anderen nonverbalen Komponenten existieren, die Sprachprozesse begleiten, ohne daß man ihnen unmittelbaren Mitteilungskarakter zubilligen würde. Trotzdem lassen sich auch für letztere wichtige Funktionen in Zusammenhang z. B. mit der Sprachproduktion, dem Sprechfluß oder mit emotionalen Zuständen aufzeigen. Die potentielle Bedeutsamkeit *aller* Elemente nonverbaler Kommunikation für den FU wird somit deutlich. Ihre (Re-)Integration in den Erwerbsprozeß setzt allerdings eine sorgfältige Analyse des Spektrums der zur Verfügung stehenden Elemente voraus (s. BAUR/GRZYBEK (1984 a, b)). Wenn die nonverbalen Elemente im didaktischen Kontext *systematisch* (!) verwendet werden, so erhalten sie aufgrund des sekundären Erwerbskontextes z. T. andere Funktionen als außerhalb des didaktischen Prozesses (d. h. in der ursprünglichen Face-to-Face-Kommunikation). Ihre Verbindung zu natürlichen Verhaltensformen und anthropogenem Spracherwerb bleibt davon jedoch unberührt.

Im einzelnen sind es folgende Funktionen, die sich im FU erwerbsfördernd nutzen lassen und auswirken:

(1) Eine motorische Funktion, die die *Sprachproduktion* unterstützt; sie beruht darauf, daß Sprache und Gestik motorisch synchronisiert und genetisch offenbar miteinander verwandt sind (vgl. KIMURA (1979)). Die Synchronisation ist zu beobachten in der sprachlichen und gestischen Sequenzierung, in Sprechtempo und -rhythmus, d. h. in begleitenden motorischen Bewegungen, die sich der Sprache anpassen. – Im FU kann man feststellen, daß für Lerner schwierig auszusprechende Wörter, Phrasen und vollständige Sätze mit synchronisierter Gestik erheblich leichter – oder überhaupt nur mit dieser Unterstützung – (re-)produziert werden können, solange sie nicht ausreichend gefestigt sind.

(2) Eine *psychophysiologische* Funktion, die einerseits das körperliche Bedürfnis nach Bewegung befriedigt, dadurch ‚Körper und Geist‘ aktiviert und gleichzeitig Streß abbauen hilft. – Sie ist eng verbunden mit einer motorisch-kompensatorischen (und damit ebenfalls streß-reduzierenden) Funktion. Die körperlichen Bewegungen erlauben es dem Lerner,

in jedem Fall *aktiv* an der Kommunikation beteiligt zu bleiben; er kann sprachliche Schwächen gestisch-mimisch kompensieren (‚überspielen‘).¹⁰

(3) Eine auf *Sozialkontakt* gerichtete kommunikative Funktion; so tauschen Personen bei einer Interaktion nonverbale Mitteilungen aus, die zeigen, ob sie überhaupt miteinander kommunizieren wollen (Blickkontakt, Mienenspiel, Körperhaltung), sie geben während der Kommunikation Aufmerksamkeitssignale von sich und teilen so die Intention zum Ergreifen/zur Abgabe der Sprecher/Hörer-Rolle u. a. m. mit. – Dazu gehört auch das Bedürfnis nach Sozialkontakt, d. h. die Schüler möchten häufig während des Unterrichts Kontakt miteinander aufnehmen; die Unterrichtsstruktur ist aber so gear- tet, daß die neben dem Lernprozeß entstehenden Schüler-Schüler-Interaktionen (Flüstern, sich Nicken, Kügelchen schnipsen usw.) vom Lehrer als Störungen empfunden und in der Regel sanktioniert werden. – Sie sind aber lediglich Manifestationen des natürlichen Bedürfnisses nach Sozialkontakt, das durch antisoziale Unterrichtsformen unterdrückt wird.

(4) Eng verbunden mit der letztgenannten Funktion ist eine *gruppendynamische* und *gruppenintegrative* Funktion. Schon der *Blickkontakt* zu vielen Mit- lernern – was konsequenterweise durch eine entsprechende Sitzordnung zu gewährleisten wäre – erzeugt Gruppenkohärenz; sie verstärkt sich in dem Maße, wie auch Gestik und Bewegungen zunehmen.¹¹ – Für den FU bedeutet dies, daß nicht nur die Sitzordnung entsprechend gestaltet werden muß, sondern daß die Lerner auch nicht mehr hinter Tischen sitzen sollten, weil diese eine künstliche interaktions- und bewegungshemmende Barriere darstellen. Gemeinsam ausgeführte Handlungen und gestische Aktivitäten begünstigen auf der anderen Seite zusammen mit einem häufigen Wechsel der Interaktionspartner die oben erwähnte Gruppenkohärenz und tragen dazu bei, interpersonelle Barrieren abzubauen.

(5) Eine *emotional-expressive* Funktion; diese kann sich dann besonders entfalten, wenn die unter den Punkten (3) und (4) genannten Funktionen beteiligt sind. Dies kann z. B. bedeuten, daß die Lerner dazu angehalten werden, eine zum Erwerb vorgesehene kommunikative Handlungsstruktur bewußt mit *wechselnden Interaktionspartnern* in ihrem emotio-

nen Gehalt zu variieren (ernst', 'schnippisch', 'ironisch', 'freundlich', 'abweisend' usw.). Die Folge davon ist, daß trotz identischer linguistischer Strukturen eine auf die Mitteilung, auf die kommunikative Wirkung und auf den Interaktionspartner gerichtete Sprechintention entsteht, und damit die eingangs geforderten (rechtshemisphärischen) Strategien aktiviert werden *müssen*.

(6) Eine wahrnehmungsintensivierende und gedächtnisunterstützende Funktion, die dadurch bedingt ist, daß die Sprache aufgrund der sie begleitenden vielfältigen nonverbalen Reize multimodal verarbeitet und mit entsprechenden, 'lebendigen' Assoziationen versehen im Gedächtnis gespeichert wird. Dabei wirken sich die gedächtnisstützenden Mechanismen sowohl auf den Sprecher als auch auf den Rezipienten aus.¹²

(7) Eine *kulturspezifische* Funktion; ein Ansatz, der nonverbale Verhaltensweisen systematisch in den FU integriert, ermöglicht zum einen, für kulturspezifisches nonverbales Verhalten überhaupt zu sensibilisieren; zum anderen bietet er auch die Chance, kulturspezifisch konventionalisierte gestische Zeichen auf 'natürliche' Art und Weise (d. h. durch die Anwendung der Gesten in einem entsprechend vorgeprägten Kontext) zu erwerben. Daß hierbei explizite Hinweise zum Register der Geste angebracht sind, versteht sich von selbst.

Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht

Die Hypothese über die erworbensfördernde Wirkung von nonverbalen Kommunikationselementen im FU wurde von BAUR/GRZYBEK (1984 a; b) auch *empirisch* überprüft, indem die Behaltensleistung für unbekanntes sprachliches Material (in einer den Probanden unbekanntem Sprache) durch Variation der Präsentationsformen für den Input abgetestet wurde. In den Versuchsreihen konnte die Hypothese bestätigt werden, d. h. die Behaltensleistung nahm durch die systematische Hereinnahme von Elementen der nonverbalen Kommunikation insbesondere langfristig signifikant zu:

(a) die Behaltensleistung war am niedrigsten bei *audiovisueller* Präsentation, also wenn der Text in der ersten Präsentationsphase mit Bildern und auditivem Text rezeptiv aufgenommen und in der zweiten Präsentation anhand der Bilder imitativ nachgesprochen wurde;

(b) die Behaltensleistung war höher, wenn der Lehrer die Darbietung des Textes durch die Integration von nonverbalen Elementen (anstelle von Bildern) unterstützte;

(c) die Behaltensleistung war am höchsten, wenn der Lehrer den Text in der ersten Präsentation nonverbal begleitete und der Text in der imitativen Aneignungsphase von *Lehrer und Lernern gemeinsam* verbal und nonverbal ausgeführt wurde.

Über die positiven Einprägungseffekte hinaus, die den *Input* bei einer Vorgehensweise wie in (c) zu einem umfangreichen *Intake* machen, lassen sich weitere Beobachtungen festhalten, die für die von uns geführte Diskussion von Interesse sind:

1. Der Input kann aufgrund der dargestellten Effekte vergleichsweise umfangreich sein; er enthält somit von Anfang an Lexik und Grammatik, die eine variierende Gestaltung von Kommunikationssituationen ermöglichen (wir konnten in einer Lektion bis zu 250 Lexeme auf der Basis entsprechender Sprachstrukturen einführen); das einförmige Wiederholen ein- und derselben (stark begrenzten) Redemittel kann so vermieden werden;

2. Der Input ist nicht nur verständlich (wir benutzen die Muttersprache als Semantisierungshilfe in der Inputphase), sondern er wird durch eine Fülle von gemeinsam ausgeführten (Sprech)Handlungen kommunikativ verankert, so daß ein Transfer des 'sprachlichen' Input in die Kommunikation kein Problem darstellt; der Text bietet dem Lerner also gleichzeitig Hilfen und Modelle für den kommunikativ-interaktiven Gebrauch der Sprache an.

3. Die Tatsache, daß der Input verständlich ist und kommunikative Impulse auslöst (und ermöglicht), führt in Zusammenhang mit den dargestellten motorischen Funktionen sprachunterstützender Gestik ohne Schwierigkeiten *direkt* zu einer Reproduktion der sprachlichen Modelle. Ein Sprechaufschub, Kontrollhandlungen für das Verstehen und Angst vor dem Sprechen lassen sich so von Anfang an überwinden.

4. Die kommunikative Verankerung des Input wird erreicht durch das 'Modell' in der ersten Präsentation und die Reproduktion des Modells in der zweiten Aufnahmephase. In dieser reproduktiven Phase werden bereits alle Elemente der nonverbalen Kommunikation interaktiv verwendet. Dies führt u. a. dazu, daß der Übergang zwischen reprodukti-

ven sprachlichen Handlungen und kommunikativen Übungen oder Rollenspielen fließend ist.

Dadurch, daß die Lerner von Anfang an nicht nur rezipieren, sondern interagieren, sind die von uns immer wieder herausgestellten wesentlichen Elemente kommunikativen Verhaltens von vornherein verankert: Die Lerner sind insofern *tatsächlich* kommunikativ und kreativ tätig, als sie durch ständig wechselnde Interaktionspartner dazu angeregt werden, (zumindest!) die nichtsprachliche Inhaltsseite ihrer Mitteilung für den jeweiligen Kommunikationspartner neu zu gestalten. Der Angesprochene hat an der ihm zugedachten Mitteilung dann natürliches Interesse, weil der Zusammenhang von verbalem und nonverbalem Verhalten des Sprechers von ihm erfaßt werden muß, um wirklich zu 'verstehen'. Auf diese Weise sind *beide* Partner von der Interaktion betroffen.

Wir können an dieser Stelle nur andeuten, daß sich durch solche Interaktionsformen der Fremdsprachenlern- und -erwerbsprozeß nachhaltig verändern kann bzw. verändern muß. Davon ist insbesondere auch das gesamte Übungssystem betroffen; der Bruch zwischen nicht-kommunikativen Vorübungen und 'richtigem' kommunikativen Training kann so vermieden werden.

Der hier vertretene Ansatz¹³ ist durchaus für die Bereiche 'Deutsch als Zweitsprache' und 'Deutsch als Fremdsprache' relevant: Bei Zweitsprachenlernern knüpft eine solche Konzeption an die erfahrene Wirklichkeit der Einheit von verbalem und nonverbalem Verhalten an, so daß die Korrektur des sprachlichen Verhaltens nicht losgelöst vom Erwerbskontext in den Unterricht übertragen wird; für Fremdsprachenlerner stellt im Unterricht kommunikativ *erlebte* Sprache eine optimale *Erwerbsgrundlage* dar.¹⁴

Anmerkungen

¹ Der Begriff der 'Korrektheit' bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht nur auf grammatische, sondern auch pragmatische Aspekte einer normgerechten Sprachverwendung.

² WAIS (1982, 196 u. a.) nennt diese Kompetenz wörtlich 'soziale Kognition'.

³ Es wird an dieser Stelle klar, daß dieser rechtshemisphärische 'kommunikative' Monitor nicht nur - wie auch der linke 'sprachliche' Monitor - das eigene, sondern

ebenso das fremde Verhalten kontrolliert und vor allem auch die Beziehung zwischen Eigen- und Fremdverhalten registriert und darauf reagiert.

⁴ Mit 'Gestaltung des Input' ist hier sowohl die Strukturierung des Lernmaterials als auch dessen Darbietung im Lernprozeß gemeint.

⁵ Grundsätzlich stimmen wir der Forderung eines rezeptiven Überhangs an Kenntnissen zu. Es muß jedoch zwischen Input in der Sprachdarbietungs- und -aufnahmephase und dem Input in Übungsphasen, der *produktiv* verwendet werden soll, deutlich unterschieden werden. Die Ausführung dieser Problematik können wir an dieser Stelle aus Platzgründen nicht leisten.

⁶ Auf eine eingehende Darstellung dieser Methoden muß an dieser Stelle verzichtet werden; s. hierzu ASHER (1982), KRASHEN/TERRELL (1982) sowie LOZANOV (1978).

⁷ Die Frage, inwiefern ein ausschließlich auf *Befehlen* basierender Unterricht als 'natürlich-kommunikativ' bezeichnet werden kann, und inwieweit ein entsprechend strukturiertes Material für den Lerner von thematischer Relevanz ist, mag ohnehin dahingestellt bleiben.

⁸ Vgl. zu den verschiedenen Varianten der Suggestopädie BAUR (1984) mit weiteren Literaturverweisen.

⁹ Die Konzeption des *Total Physical Response* von ASHER, die ja auch von KRASHEN in seine methodischen Vorstellungen integriert wird, kann in diesem Zusammenhang nur als Ausnahme angesehen werden.

¹⁰ Zur Frage der Angstemotion in Lehr- und Lernprozessen vgl. ausführlicher BAUR (1984) und - ohne Bezug auf fremdsprachenpädagogische Prozesse - VESTER (1978) und BECKER (1980).

¹¹ Wir wollen damit keineswegs für die Abschaffung von Rollenspielen plädieren, sondern auf Gefahren aufmerksam machen, die - trotz anderer Absichten des Lehrers - in Rollenspielen liegen können, wenn nicht der gesamte Unterricht kommunikativ-interaktiv angelegt ist.

¹² Es ist im übrigen ein allgemein zu beobachtendes Phänomen, daß bei Formulierungsschwierigkeiten die Gestik stärker aktiviert wird - dies nicht nur in der Fremdsprache (vgl. SCHOFFER (1977)), sondern auch in der Muttersprache (SCHERER/WALLBOTT (1979)).

¹³ Sowohl bei SCHERER/WALLBOTT (1979) wird an mehreren Stellen deutlich, daß nonverbales Verhalten, wenn es ko-orientiert verläuft, Anzeichen für einen Abbau der interpersonellen Distanz signalisiert als auch bei RAFFLER-ENGEL et al. (1979), die die Auswirkung nonverbaler Interaktion auf die Gruppenkohärenz explizit ansprechen.

¹⁴ Zur weiteren Differenzierung der beteiligten Gedächtniskomponenten vgl. BAUR/GRZYBEK (1984 a; b).

¹⁵ Eine konsequente Berücksichtigung weiterer Elemente und Funktionen, die für den Fremdspracherwerb förderlich sind, führt zu weiteren Veränderungen des Unterrichts, so daß man bei entsprechender Strukturierung dieser Komponenten zu Vorschlägen effektiver Unter-

richtsgestaltung kommen kann, wie sie bei BAUR (1984) dargestellt sind.

¹⁴ Die von uns ausgeführten Vorstellungen sind bei HÜLLEN/JUNG (1979, 117) angedeutet. Die Autoren

sprechen davon, daß der natürlichen Kommunikation eine ‚natürliche Redundanz‘ innewohne und daß sie von ‚Gesten und Bewegungen‘ begleitet sein müsse, wenn der ‚Fremdspracherwerb zu natürlichem Sprachbesitz führen‘ solle.

Stäcker K. H./Bergmann G./
Kriebel R.
Vester F.
Wais M.

1982, *Sprechflußstörungen*, in: Kauter, G. O./Masendorf, F. (Hrsg.): *Brennpunkte der Sprachheilpädagogik und Leseforschung*, Berlin, 1-50.

1978, *Denken, Lernen, Vergessen*, München.

1982, *Neuropsychologie der rechten Hemisphäre. Ein Modell rechtshemisphärischer Informationsverarbeitung*, Frankfurt/M.

1981, *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Rowley.

Winitz H. (Ed.)

Literatur

- Asher J. J. 1982, *Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos.
- Baur R. S. 1984, *Die psychopädische Variante der Suggestopädie (Psychopädie)*, in: *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung. Dokumentation des 1. Abschnitts der Dozentenausbildung. Materialien - Thesen - Reflexionen*, Hrsg. H.-L. Bauer, Goethe-Institut München.
- Baur R. S./Grzybek P. 1984a, *Argumente für die Integration von Gestik in den Fremdsprachenunterricht*, in: *Kongressberichte der 14. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e. V.*, Tübingen. (= Kühlwein, W. (Hrsg.): *Sprache, Kultur und Gesellschaft*).
- Baur R. S./Grzybek P. 1984b, *Zur Rolle nonverbaler Kommunikationsmittel im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*, in: *L. A. U. T. (= Linguistic Agency University of Trier)*, Trier.
- Baur R. S./Grzybek P. 1984c, *Neuropsychologische Grundlagen des Fremdspracherwerbs*, in: *Kongressberichte der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker in Aachen*, Tübingen (erscheint).
- Bausch K.-R./Königs F. G. 1983, ‚Lernt‘ oder ‚erwirbt‘ man Fremdsprachen im Unterricht?, in: *Die Neueren Sprachen*, 12, 308-336.
- Becker P. 1980, *Studien zur Psychologie der Angst*, Weinheim/Basel.
- Galloway L. M. 1981, *Contributions of the Right Cerebral Hemisphere to Language and Communication: Issues in Cerebral Dominance with Special Emphasis on Bilingualism, Second Language Acquisition and Certain Ethnic Groups*, Los Angeles (Ph. D. diss.).
- Galloway L. M. 1983, *Etudes cliniques et expérimentales sur la répartition hémisphérique du traitement cérébral du langage chez les bilingues: Modèles théorétiques*, in: *Langages*, 72, 79-112.
- Grzybek P. 1983, *Neurolinguistik und Fremdspracherwerb. Argumente für eine Aufwertung der rechten Gehirnhälfte des Lerners im Fremdsprachenunterricht*, Wiesbaden (= LB-Papier No. 70).
- Hüllen W./Jung L. 1979, *Sprachstruktur und Spracherwerb*, Düsseldorf.
- Ivanov V. V. 1978, *Čet i nečet. Asimetrija mozga i znakovych sistem*, Moskva (= *Gerade und Ungerade. Die Asymmetrie von Gehirn und Zeichensystemen*).
- Kimura D. 1979, *The Neural Basis of Language Qua Gesture*, in: Steklis, H. D./M. J. Raleigh (Eds.): *Neurobiology of Social Communication in Primates*, New York.
- Krashen S. D. 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford.
- Krashen S. D. 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford.
- Krashen S. D./Terrell T. D. 1983, *The Natural Approach - Language Acquisition in the Classroom*, Oxford.
- Lozanov G. 1978, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, New York.
- Martens K. (Hrsg.) 1979, *Kindliche Kommunikation*, Frankfurt/M.
- Nold G. 1978, *Kritische Bemerkungen zum Begriff der ‚Kommunikativen Kompetenz‘ in der Fremdsprachendidaktik*, in: *L. A. U. T. (= Linguistic Agency University of Trier)*, Trier.
- Raffler-Engel W. von/Weinstein S. 1977, *Metakinesic Behavior in the Description of Non-Verbal Behavior*, in: *L. A. U. T. (= Linguistic Agency University of Trier)*, Trier.
- Raffler-Engel W. von et al. 1979, *Verbal and Nonverbal Student Interaction in the College Classroom as a Function of Group Cohesion*, in: *L. A. U. T. (= Linguistic Agency University of Trier)*, Trier.
- Reinert G.-B./Thiele J. (Hrsg.) 1977, *Nonverbale pädagogische Kommunikation*, München.
- Scherer K. R. (Hrsg.) 1982, *Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens*, Weinheim/Basel.
- Scherer K. R./Wallbott H. G. (Hrsg.) 1979, *Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*, Weinheim/Basel.
- Schoffer H. 1977, *Nichtverbale Kommunikation und Fremdsprachenunterricht*, in: Reinert, G. B./Thiele, J. (Hrsg.): *Nonverbale pädagogische Kommunikation*, München, 22-34.

Lernziel: Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation

Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung



Die deutsche Sprache lernen

- = Die »Sicht wechseln« lernen
- = Eine andere Wirklichkeit kennenlernen
- = Menschen, die diese Sprache sprechen, verstehen lernen
- = Ursachen von Mißverständnissen zwischen Menschen verschiedener Kulturen erkennen lernen
- = Das Eigene und das Fremde mit anderen Augen sehen lernen

Ein Sprachkurs für den fortgeschrittenen Deutschunterricht, der bewußt macht, daß es keine Wortgleichungen zwischen verschiedenen Sprachen gibt;

der zeigt, daß die Bedeutungen von Wörtern und Strukturen immer kulturspezifisch geprägt sind und Geschichte und Lebenspraxis einer Gesellschaft widerspiegeln;

der Methoden zur selbständigen Erschließung der fremdsprachlichen Bedeutungen vermittelt;

der durch die Fülle anregender Texte und Bilder, durch offene Aufgabenstellungen, Projekte und Spiele einen lebendigen, abwechslungsreichen Unterricht ermöglicht.

Sichtwechsel – Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung

Kursbuch. Von Martin Hog, Bernd-Dietrich Müller und Gerd Wessling. Klettbuch 5569.

Compact-Cassette. Gesamtspielzeit 92 Minuten. Klettnummer 55697.

Handbuch für den Unterricht. Klettbuch 55693.

Weitere Informationen enthält unser Prospekt »Sichtwechsel« (P 550467). Bitte anfordern.



Ernst Klett Verlag, Rotebühlstraße 77, D-7000 Stuttgart 1

zielsprache DEUTSCH

Zeitschrift für
Unterrichtsmethodik
und angewandte
Sprachwissenschaft

2/1984

Inhalt

A – Beiträge

Wolfgang Butzkamm

Konjugation, poetisch 2

Wolf Z. Bernstein

Klassifizierung der Lernschwierigkeiten im Leseverständnis u. einige Hinweise zu deren Überwindung 10

Gao Niansheng

Hauptschwierigkeiten für Chinesen beim Erlernen der deutschen Sprache 20

Rupprecht S. Baur / Peter Grzybek

Zur (Re-)Integration natürlicher Verhaltensformen in den Fremdsprachenunterricht

Nonverbale Kommunikationsmittel im (fremdsprachlichen) Erwerbsprozeß 24

Brigitta Roeschke

Vergleichende substantiv. Kompositionselemente als Präfixoide – Ihre Wiedergabe im Italienischen 34

Sprachecke

Elena Viorel

Grammatische Zweifelsfälle aus der Sicht des Unterrichtspraktikers 38

B – Zielsprache Deutsch-Diskussion 43

Lutz Götze im Gespräch mit dem Generalsekretär des Goethe-Instituts, Dr. Horst Harnischfeger

Leserbriefe

C – Zielsprache Deutsch-Rezensionen 49

D – Zielsprache Deutsch-Neuerscheinungsdienst 53

E – Zielsprache Deutsch-Aktuell 57

Mitarbeiter dieses Heftes 58

Abstracts der Beiträge 59

Herausgegeben in Verbindung mit dem Goethe-Institut, München, der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt a. M., und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Köln.

Schriftleiter: Lutz Götze
Johannishöhe 13, 8081 Kottgeisering
Verantwortlich für die Seiten: 49–58
Elmar Winters-Ohle (Dortmund)

Mitglieder der Redaktion:

Ulrich Engel (Mannheim)
Walter Schmidt (Köln)
Friedrich Schmöe (Kopenhagen)

Verlag:

Max Hueber Verlag
GmbH & Co. KG
Max-Hueber-Straße 4
D-8045 Ismaning bei München

Es gilt Anzeigenpreisliste 6/82.

Manuskripte sollten einen Umfang von 12 Schreibmaschinen-Seiten (1¹/₂zeilig) nicht überschreiten.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen. Nachdruck von Beiträgen nur mit Genehmigung des Verlages.

Erscheinungsweise:

Jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember). Umfang je Heft: ca. 50 Seiten.

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement DM 19,50 zuzügl. Porto.
Einzelheft: DM 9,- zuzügl. Porto

© 1984 Max Hueber Verlag GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung: Friedrich Pustet, Regensburg
Printed in Germany