

## **ZU EINEM LEHR-/LERNMINIMUM FÜR DIE MITTELSTUFE IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**Hans Schlemper**

Der unvergessene tschechische Kollege, der 1968 aus seiner Heimat geflohen war, hatte Grund gehabt, über das absolute Minimum seiner Exilbibliothek nachzudenken; er bestimmte es so: die Bibel, Das Kapital und der Schwejk. Vielleicht war das auch nur eine seiner kaum augenzwinkernden, jedoch fast nie unfreundlichen Provokationen (obwohl ich es nicht glaube). Gleichviel. Ich habe mit der Erinnerung an Miloslav Kana diejenige an sein Diktum aufbewahrt und lasse sie zu, wann immer es mir geboten erscheint, über ein unverzichtbares Minimum nachzudenken. - Nach einer (erschreckend) langen Reihe von fremdsprachlichen 'Lehrjahren' und gegenüber einem zunehmenden fachdidaktischen Engagement finde ich es für mich an der Zeit, ein solches Minimum vor- und zur Diskussion zu stellen; ein Minimum an Lehr- und Lerninhalten für Mittelstufenkurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

### **Inhalt:**

1. Voraussetzungen
2. Phonetik
3. Grammatik
4. Rezeptive Textsorten
5. Produktive Textsorten
6. Schlußbemerkung  
Literaturverzeichnis

### **1. Voraussetzungen**

Unter Mittelstufe verstehe ich ein Unterrichtsniveau, auf dem Fremdsprachenlerner sich bewegen, die alles mehr oder weniger präzise und vollständig wissen, aber nur erst mühselig können. Oder die alles schon einmal gewußt haben, aber einiges bis viel vergessen und noch nichts richtig gekonnt haben. Oder - schlimmstenfalls - solche, die fast nichts wissen, aber auf einigen Gebieten sehr viel können, auf anderen dagegen so gut wie nichts - eben weil sie nichts wissen.

Für den Bereich des universitären Deutsch als Fremdspracheunterrichts meine ich damit folgende Adressaten: erstens Studenten, die in ihren Herkunftsländern ein oder zwei Grundkurse Deutsch, oft im Intensivverfahren, absolviert oder die zwischen 3 und 5 Jahren Deutsch auf dem Gymnasium gelernt haben; zweitens solche, die vor 3 bis 4 Jahren zwischen 5 und 7 Jahren Deutsch auf dem Gymnasium hatten; drittens besonders Töch-

ter von ausländischen Arbeitern, die bis zum Schulalter im deutschen Sprachraum lebten, dann für die Dauer ihrer Schulpflicht sich im Ausland aufhielten, um schließlich zum Studium nach Deutschland zurückzukehren: ihre Hör- und Sprechfertigkeit ist meist gut bis sehr gut; lesen und vor allem schreiben fallen dagegen völlig ab, da sie nicht wissen, was sie tun (sollen).

Aus dieser komplexen Lage ergeben sich die Ziele meines Mittelstufenunterrichts: vom Wissen zum Können verhelfen, defektes Wissen ausbessern und bei der Anwendung helfen; Wissen zu Können nachliefern und defektes Können ausbessern. Anders ausgedrückt: zu grammatisch und phonetisch akzeptablem, d.h. kommunikativ funktionierendem mündlichen Ausdruck hinüben; in kommunikativ verlässliches Hörverständnis einüben; Leseangst und -unlust abbauen helfen; grammatisch und stilistisch akzeptablen sachbezogenen und subjektiven schriftlichen Ausdruck fördern. (Von Wortschatzerweiterung, Landeskundlich-Geschichtlichem oder Zusammenhängen der Allgemeinbildung zu schweigen.)

Kurzum: Mittelstufenkurse sind ein undankbares Geschäft. Der Lernzuwachs geschieht langsam, ist oft schwer meßbar oder (für die Studenten) erkennbar; gegenüber den Ansprüchen von seiten der Studenten und des Dozenten, daß eigentlich alles mindestens gewußt sein sollte, gibt es ständig Rückfälle, unerwartete Abgründe tun sich auf, die spontane Überbrückung erfordern, Defizite also mal hier, mal dort. (Wie himmlisch geradlinig ist dagegen die „Progression“ in Anfängerkursen! Wie abgesichert gegen unerwartete Wassereinbrüche segelt es sich in Oberstufenkursen, so daß man sich auf die Feinheiten der Navigation konzentrieren kann!)

Sicherlich gibt es nahe bei viel Schatten auch Licht: wo sich so viele heterogene Lerner-typen mischen - hinzugenommen die multikulturelle Vielfalt -, weiß oder kann immer irgendwer etwas, was irgendwem abgeht; den eigenen Defiziten stehen eigene Stärken gegenüber, und die je spezifische Mischung eigener Stärken und Defizite hilft beim Verständnis für fremde Defizite und bei der Würdigung fremder Stärken. Ob es sich um Aussprache, Grammatisches, Idiomatisches oder um Wissensinhalte handelt: die komplexe Gemengelage, zusammen mit den verschiedenen kulturell bedingten Haltungen, fördert Toleranz und Gelassenheit.

Soweit, so gut. Was aber tun als Lehrer?

Im folgenden soll weder ein idealer Mittelstufenkurs skizziert werden, noch ein spezieller, der dann exemplarisch Wichtiges aufzeigen könnte. Weder Veranstaltungsschwerpunkte noch Methodisches sollen vorgestellt werden. Sondern - aus meiner Sicht - wichtige Unterrichtsgegenstände aus ganz verschiedenen Bereichen, die auch jeweils der Schwerpunkt eines Kurses sein können, aber nicht sein müssen, auf jeden Fall jedoch in allen oder den meisten der gängigen Mittelstufenveranstaltungen an der Universität anfallen. Ich meine Unterrichtsgegenstände aus dem Bereich der Phonetik, der Grammatik und der Textsorten, die jeweils unter dem Aspekt der Rezeption sowie der Produktion relevant sind.

Welche? Befragt man einschlägige fachdidaktische Publikationen wie z.B. Lehrwerke für die Mittelstufe, so begegnet da ein recht umfassendes Angebot. Das ist praktisch:

ich kann auswählen. Zum Auswählen bieten sich aber nicht nur phonetik- und grammatikorientierte Unterrichtsmaterialien an, sondern auch nach Inhalten und Sprache höchst verschiedene nicht didaktisierte Texte und Textsorten zum Üben von mündlichem Ausdruck, Hör- und Leseverstehen sowie schriftlicher Textproduktion. Sie entstehen in den Gesprächen der Kursteilnehmer und finden sich u.a. in Rundfunk und Fernsehen, Presse, Sachbüchern und Literatur.

Zurückblickend auf die vergangenen Semester stelle ich fest, daß meine Auswahl aus den verschiedenen Quellen feste Konturen bekommt: ein Minimum zeichnet sich ab. Das liegt wohl vor allem daran, daß die muttersprachliche Zusammensetzung meiner Mittelstufenkurse nur geringen Schwankungen unterworfen ist: rund 40% der Teilnehmer sprechen eine slawische Muttersprache, 25% eine Variante des Englischen, je 10% Italienisch und Französisch, die übrigen verteilen sich je nach Semester auf Spanisch und/oder Georgisch (bis zu je 15%), Türkisch, Japanisch, eine baltische Sprache, Chinesisch. (Diese Zusammensetzung verdankt sich verschiedenen Faktoren, so etwa dem von der Universität Konstanz verzeichneten Rückgang von Studenten aus Fernost und angelsächsischen Ländern sowie dem enormen Anstieg der Zahl von Mittelost- und Osteuropäern; dem oft recht hohen sprachlichen Einstiegsniveau von Studenten aus Italien, Ungarn, Georgien und den zentralasiatischen ehemaligen Sowjetrepubliken, was sich in dem direkten Besuch von Oberstufenkursen in Deutsch als Fremdsprache niederschlägt; der Präferenz für bestimmte Dozenten und dem jeweiligen Kursangebot.)

Freilich ergibt die sprachliche Herkunft der Teilnehmer nur Kriterien für die phonetische und grammatische Reduktion der Unterrichtsgegenstände. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Bildungserfahrungen, gesellschaftlichen und kulturellen Traditionen leiten sich Reduktionskriterien ganz anderer Art ab für alles, was Textsorten und einzelne Texte inhaltlich und sprachlich-stilistisch betrifft. Leider erhalte ich nach deren Anwendung in Kursen, die wie oben beschrieben zusammengesetzt sind, durchweg kaum mit den zunächst genannten Kriterien verträgliche Ergebnisse. Denn: was Teilnehmern aus Ländern geographischer Nähe zum deutschen Kulturraum, aber auch solchen aus Georgien und Zentralasien sowie Lateinamerika vertraut ist, mutet Studenten aus der Ukraine, Rumänien (seit die dortigen „Sachsen“ und „Schwaben“ ins Reich gelockt wurden), aus der Türkei, aus Spanien, England, Irland und den USA offenbar als recht fremd an. Hier hilft zum Interessenausgleich oft nur die Verbindlichkeit von Textsorten und Texten, die sich aus dem gemeinsamen Nenner aller, nämlich den sprachlichen und landeskundlichen Erfordernissen des Studienaufenthaltes in Deutschland, ergibt.

Im folgenden stelle ich meine Auswahl aus den vier Bereichen Phonetik, Grammatik, rezeptive und produktive Textsorten vor: notgedrungen sehr kurz und in dem Bewußtsein, daß für jeden dieser Bereiche eine viel ausführlichere Darstellung und Begründung notwendig wäre.

## **2. Phonetik**

Mit Stock und Hirschfeld (1996a: 3) beschränke ich mich auf die Standardaussprache, charakterisiert u.a. durch „Lautschwächungen“ bis zur „Verringerung der Silbenzahl“ und „Lautangleichungen“. Ferner verstehe ich Phonetik des Deutschen als Fremdsprache als ein „phonetisches System“ (Stock / Hirschfeld 1996a: 6); aber auch schon Guberina (1961), dem ein muttersprachlich bedingtes „Fehlersystem“ des Lerners gegenübersteht (Guberina 1965: 7ff.), das auf das phonetische System der Fremdsprache wie ein Filter wirkt (vgl. Guberina 1965: 7; Schneider / Wambach 1967: 37 u. 40 sowie Stock / Hirschfeld 1996a: 6).

Um diesen Filter für die „Besonderheiten der fremden (deutschen) Laute“ (Stock / Hirschfeld 1996 a : 6) durchlässig zu machen, empfiehlt es sich, mit Intonation und Rhythmisierung (Wortakzentuierung und Satzakzentuierung) zu beginnen, weil durch „Rhythmus und Intonationen [...] Perzeption und Imitation besonders schwieriger Laute erleichtert“ werden (Guberina 1965: 12).

Bei den Lauten ist weniger der Einzellaut Unterrichtsgegenstand, als vielmehr „der Unterschied zwischen ‚verwandten‘, im System benachbarten Lauten“ (Stock / Hirschfeld 1996a: 6), d.h. es geht mir vorrangig um Längen und Kürzen bei den Vokalen sowie um Stimmhaftigkeit bzw. -losigkeit bei den Explosiven und Frikativen, besonders die hier typisch deutschen Verschiebungen vom einen zum andern (Auslautverhärtung und progressive „Stimmlosigkeitsassimilation“ - Stock / Hirschfeld 1996a: 23; 1996b: 181ff.), durch die das Deutsche sich so charakteristisch z.B. von Italienisch, Französisch und den slawischen Sprachen unterscheidet.

Eine ‚Einzelbehandlung‘ widme ich nur behauchtem Anlaut und Knacklaut (besonders bei Vokalnachbarschaft) sowie dem R der anglophonen Nordamerikaner. Das gerollte R der Slawophonen, Italo- und Hispanophonen halte ich dagegen für weniger problematisch; es läßt sich auch teilweise dadurch korrigieren, daß man bei auslautendem R auf Vokalisierung besteht.

Abschließend eine persönliche Erfahrung: wenn bei einem ausländischen Sprecher die phonetischen Makroelemente wie Intonation und Rhythmus stimmen, dazu Vokallängen/-kürzen sowie das Gesetz der progressiven Konsonantenassimilation respektiert werden, klingt alles schon sehr deutsch - und das zählt schließlich.

### **3. Grammatik**

Für meine Auswahl grammatischer Unterrichtsgegenstände orientiere ich mich an drei Kriterien: dem umfangreichen, aber doch mehr oder weniger defekten Wissen, auf jeden Fall aber nur mühseligen grammatisch-korrekten Können der Teilnehmer; zweitens ihren muttersprachlich bedingten speziellen Schwierigkeiten sowie drittens den unterschiedlichen grammatischen Bedürfnissen, je nachdem, ob es sich um Textrezeption oder -produktion handelt. Um mit dem dritten Kriterium zu beginnen: die Sprech- und Schreibgrammatik steht für mich im Vordergrund des Übens, lesegrammatische Schwierigkeiten werden nur er- bzw. geklärt. Der Lesegrammatik überlasse ich Phänomene wie morphologisch bestimmte Konjunktive (mit Ausnahme der Konjunktiv II-

Formen der Hilfs- und Modalverben), die meisten Nominalisierungs-verfahren, erweiterte Partizipialkonstruktionen (trotz schon Helbig 1974: 54 oder noch Rug / Tomaszewski 1993: 242), die Umwandlung von einfachen Verben in Funktionsverbgefüge, nicht eingeleitete Nebensätze, den „sprecherbezogenen Gebrauch der Modalverben“ (Engel 1988: 471), Ausklammerungsmöglichkeiten. Als Maßstab für die Korrektheit der Produktionsgrammatik gilt mir alles, was im Deutschen als einer im steten Wandel begriffenen Sprache im Rahmen bestimmter studienrelevanter Textsorten akzeptabel ist (*würde* + Infinitiv für Irrealität; diese Konstruktion oder Indikativ auch bei indirekter Rede; maximale Ausschöpfung der zeitlichen Möglichkeiten des Präsens etc.). Das oft kritisierte Zeitungsdeutsch (z.B. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, FAZ) gibt hier - trotz aller berechtigten Vorbehalte - gute Orientierungshilfen.

Was das zweite der oben genannten Kriterien betrifft, so kann ich mich etwa bei den Modalverben auf *sollen* (eines der großen Probleme der Slawophonen und Rumänen) und *werden* (fälschlicherweise in vielen ausländischen Grammatiken als Hilfsverb zur Bildung des Futurs abgestellt) beschränken; beim Passiv steht das Vorgangspassiv im Vordergrund, beim Konjunktiv II die starken Formen der Hilfs- und Modalverben, beim Tempus die - vor allem mit dem Englischen verglichen - geradezu barbarische Primitivität, aber gerade deswegen auch Multifunktionalität des deutschen Systems, das eigentlich nur beim Ausdruck der Vorzeitigkeit einschränkende präzise Regeln kennt; bei der Syntax die Klammerstrukturen des Hauptsatzes und eingeleiteten Nebensatzes sowie der Satzgliedabfolge und der Stellung der Negation (*nicht*).

Dem ersten der o.g. Kriterien bemühe ich mich einen positiven methodischen Aspekt abzugewinnen: da die meisten Teilnehmer ein recht großes, wenngleich gelegentlich durch Vergessen defektes grammatisches Vorwissen mitbringen, versuche ich, ‚ewige Probleme‘ wie Adjektivdeklinaton, Klammerstruktur des deutschen Satzes, Stellung von *nicht*, Unterschied zwischen Handlungs- und Zustandspassiv etc. auf ein Minimum an Regeln zu reduzieren. Das ist in der Tat möglich, wenn man z.B. nicht nur eins nach dem anderen die traditionellen Kapitel der deutschen Grammatik abarbeitet, sondern synoptisch vorgeht: statt etwa die Klammerstruktur des Hauptsatzes wie etwas je Spezielles unter „Trennbare Verben“, „Feste Verbverbindungen“, „Passiv“ und „Modalverben“ zu besprechen, mache ich diese typisch deutsche Struktur zum zentralen Thema eines Arbeitsabschnittes. In anderen Fällen lassen sich vereinfachende und wenige Regeln finden (Adjektivdeklinaton - vgl. ansatzweise Hammer 1986: 46ff.; Stellung von *nicht* - vgl. etwa Helbig 1974: 108; Helbig / Buscha 1993: 519; Wahl einer der drei deutschen Artikelkategorien - vgl. etwa Rug / Tomaszewski 1993: 217) oder grammatische Phänomene anders als üblich zuordnen („Zustandspassiv“ = *sein* + prädikatives Adjektiv/Partizip - trotz etwa Drosdowski et al. 1984: 187f.).

Ich stelle in Rechnung, daß diese äußerst verknappte Skizzierung der grammatischen Auswahl Einsprüche von verschiedenen Seiten hervorrufen wird und suche schon jetzt Schutz hinter einem Zitat: „Bei der [...] (grammatischen) Auswahl sind solche Erscheinungen zu bestimmen, die der sprachpraktischen Verwendung dienen. Das Ziel, in erster Linie Sprachkönnen zu entwickeln, und nicht nur Wissen über Sprache zu lehren, wird bei der Auswahl mittelbar wirksam. Die linguistischen Regeln, die sich auf die Verwen-

dung beziehen, erfahren eine Beschränkung durch die sprachpraktischen Anwendungsmöglichkeiten." (Desselmann, Hellmich u.a. 1981: 169)

#### 4. Rezeptive Textsorten

Mit bestimmten Presstexten läßt sich gut zur Erweiterung des Lernerlexikons, zur Festigung und Erweiterung der Lesegrammatik sowie zur Demonstration einer nützlichen Produktionsgrammatik arbeiten; auch kürzere literarische Texte, die sich sprachlich auf die aktuelle Umgangssprache beschränken und hermeneutisch nicht zu vielschichtig sind, können diesem Zweck dienen - sofern sie der Gattung Lyrik zugehören, zweckentfremde ich sie auch gerne in Phonetikkursen.

Zu den journalistischen Texten: ich beschränke mich weitgehend auf „informationsbetonte Texte" der jeweils aktuellen Tagespresse und dabei wiederum vor allem auf „harte Nachrichten" sowie kürzere „Berichte" (Lüger 1995: 89ff.) aus den Bereichen vor allem der Politik und Gesellschaft (Beispiel: SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, Rubrik „Vermischtes").

Mit dieser Auswahl kann ich meist an Themen anknüpfen, die zufolge ihrer Aktualität den Kursteilnehmern bekannt sind - das erleichtert den Einstieg und erregt gleichzeitig die Neugier, worüber und wie in der deutschen Presse informiert wird; weitere Anreize für die Teilnehmer: die ‚garantierte‘ Aktualität der Lexik und der tatsächlich gebrauchten Grammatik sowie die Gelegenheit, „interkulturell" zu diskutieren. (Letzteres ist auch ein durchaus starker Anreiz für den Lehrer.) Ich mag Nachrichtentexte nicht zuletzt deswegen, weil sich anhand ihrer eine der möglichen Gliederungen der Textsorte „Zusammenfassung" meist sehr schön veranschaulichen läßt („inverted pyramid" - vgl. Lüger 1995: 95) und weil nach meiner Erfahrung diese Texte geeignet sind, den ausländischen Studenten - ohne daß sie es bemerken - ihre Scheu vor der Lektüre deutscher Presseprodukte zu nehmen.

Literarische Texte der oben skizzierten Art ermangeln zwar einiger Vorzüge der Presstexte (in grammatikorientierten Kursen), kompensieren aber gelegentlich mit ‚grammatischen Verdichtungen‘ als Stilmittel (vgl. die Textauswahl bei Rug / Tomaszewski 1993) sowie mit ästhetischen Anreizen, Anregung der Phantasie durch „Spielraum [...] (für) Erfahrungen, Wertorientierungen und Neigungen des jeweiligen Lesers“ (Ehlers 1992: 12), also beste Voraussetzungen für „interkulturelle Kommunikation".

Im Phonetikunterricht arbeite ich gern mit stark rhythmisierten und reimenden Gedichten, besonders wenn sie Humor und Witz auf eine nicht allzu ‚vertrakte deutsche Art‘ ansprechen. (Einige der ‚Comics‘ von W. Busch sowie manches von Chr. Morgenstern und J. Ringelnatz erwies sich als erheiterndes und daher brauchbares Übungsmaterial - mögen diese Heiligen mir verzeihen!)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß mit den rezeptiven Textsorten aus Presse und Literatur sprachliche Verstehenskompetenz erweitert wird, einmal durch die Entfaltung sprachlicher Mittel gegenüber immer neuen Phänomenen der Realität, zum andern

durch Erfahrung semantischer Möglichkeiten eines scheinbar beschränkten, festgelegten Codes.

## 5. Produktive Textsorten

Darunter verstehe ich sowohl mündliche wie schriftliche, produktive im engeren Sinne wie auch reproduktive (vgl. Vorderwülbecke 1987: 22) Textsorten.

Mit allem, was der Verbesserung des mündlichen Ausdrucks (und des Hörverständnisses) dient - Berichte, Beschreibungen, kürzere Stellungnahmen, sprachliche und inhaltliche Klärungen/Erklärungen - gehe ich wohl einigermaßen problemlos um, nachdem ich es im Laufe der Jahre gelernt habe, mich zurückzunehmen, Aktivitäten in Kleingruppen zu verlagern, selbst gelassen Gelassenheit im Sinne von Angstfreiheit bei Äußerungen zu fördern (vgl. Krumm 1989: 22f.).

Genau dieses letztere ist mir im Bereich vor allem der Textproduktion im engeren Sinne - auf der Mittelstufe - bis jetzt nur unbefriedigend gelungen. Was für Lalande (1989: 103ff.) eine Hauptfunktion des Schreibens ist und sich nach Lorenz-Bourjot immerhin noch als wohl für sie wichtiges Ergebnis einer Veranstaltung herausgestellt hat, nämlich „die Bewußtmachung der eigenen sprachlichen Schwächen“ der Kursteilnehmer (1994: 47) und damit die Bedingung der Möglichkeit, diese zu verbessern: dies war bislang auch für mich ein sehr wichtiger Grund für das Schreibenlassen. Nicht der einzige; andere Gründe sind etwa: Bewußtmachung der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (Zuordnung von „cool“, „echt“, „frustrierend“ etc. zum Wohnheimjargon) und vor allem die Förderung der Studierfähigkeit an einer deutschen Universität. Von dort her auch meine Präferenz für reproduktive Gliederungen (Überschriften finden für Abschnitte eines Lesetextes), für Zusammenfassungen (als nicht nur sprachliche, sondern auch intellektuelle Herausforderung) sowie Erörterungen (mit dem notwendigen Wechsel von unpersönlicher und persönlicher Ausdrucksweise, logischen Verknüpfungen u.a.m.).

Vielleicht kann man das alles nicht so direkt verfolgen und umsetzen, weil der Ansatz zu funktionalistisch ist und zu wenig ‚pädagogisch‘. Krumms (auf Westhoff zurückgreifende) „Negativliste [...] zur ‚Verhinderung des Schreibens in der Fremdsprache“ (1989: 22) und sein Plädoyer für „schülereigene Texte“ (1989: 23) sowie etwa Schenks Engagement für den „kreativen Umgang mit Texten“ (Schenk 1995: 5) mögen „Schreibangst“ (Krumm 1989: 23) abbauen helfen - das (und natürlich nicht nur das) bleibt für mich herauszufinden.

## 6. Schlußbemerkung

Soweit die Skizze meines Mittelstufen-Minimums. Es versteht sich, wie hoffentlich nicht nur, aber besonders der letzte Abschnitt zeigt, durchaus nicht dogmatisch, sondern stellt sich der Diskussion. Auch ist der Anteil der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ in Rechnung zu stel-

len: das sage ich hoffentlich auch im Sinne meines zu früh verstorbenen Kollegen Miloslav Kana.

## Literaturverzeichnis

- Desselmann, G., Hellmich, H. u.a. (1981): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig.
- Drodowski, G. u.a. (1984): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim u.a.
- Ehlers, S. (1992): Lesen als Verstehen. Berlin u.a.
- Engel, U. (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg.
- Guberina, P. (1961): La méthode audio-visuelle structuro-globale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique. In: *Studia Romanica et Anglica Zagrabensia* 11.
- Guberina, P. (1965): Die audio-visuelle, global strukturelle Methode. In: Libbich, B. (Hrsg.): *Neue Wege im Sprachunterricht*. Frankfurt/M., 1-15.
- Hammer, A.E. (1986 / 1971): *German Grammar and Usage*. London.
- Helbig, G. (1974): *Probleme der deutschen Grammatik für Ausländer*. Leipzig.
- Helbig, G. / Buscha, J. (1993): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig.
- Krumm, H.J. (1989): Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid, M. / Goethe Institut (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, 10-27.
- Lalande, J.F. (1989): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Neue Entwicklungen in den USA. In: Heid, M. / Goethe Institut (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, 103-117.
- Lorenz-Bourjot, M. (1994): Kreatives Schreiben im Französischunterricht. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 26, 42-47.
- Lüger, H.H. (1995): *Pressesprache*. Tübingen.
- Rug, W. / Tomaszewski, A. (1993): *Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene*. Stuttgart.
- Schenk, K. (1995): Poetische Strickmuster. Ein Beitrag zur Textproduktion in Deutsch als Fremdsprache. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 29, 3-17.
- Schneider, A. / Wambach, M. (1967): Das System der Fehler und die phonetische Korrektur der Französischsprechenden in der deutschen Sprache. In: *Revue de Phonétique Appliquée* 5, 35-73.
- Stock, E. / Hirschfeld, U. (1996a): *Phonothek Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen*. Leipzig u.a.
- Stock, E. / Hirschfeld, U. (Hrsg.) (1996b): *Phonothek Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Leipzig u.a.
- Vorderwülbecke, A. / Vorderwülbecke, K. (1987): *Stufen 1. Kolleg Deutsch als Fremdsprache. Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart.