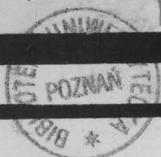


BT Mpl. Vol. 22: 1994 v.

1995-01-16



h25 821 II

K

GLOTTODIDACTICA

VOL. XXII



GLOTTODIDACTICA

CONTENTS

AN INTERNATIONAL JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXII

Editor – Waldemar Pfeiffer, Poznań

Co-editor – Izabela Prokop, Poznań

Assistant to the editor – Jerzy Mleczak, Poznań

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa

Jacek Fisiak – Poznań

Leon Kaczmarek – Lublin

Franciszek Grucza – Warszawa

Aleksander Szulc – Kraków

Waldemar Marton – Poznań

Władysław Woźniewicz – Poznań

POZNAŃ 1994



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

MAU 081 II / 1994
Bibl. UAM
EO 218

Okladkę projektowała
MARIA DOLNA

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

VOLUME XXII



© Copyright by Adam Mickiewicz University Press, Poznań 1994

Redaktor: *Andrzej Pietrzak*

Redaktor techniczny: *Michał Łyssowski*

ISBN 83-232-0647-3

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 470+80 egz. Ark. wyd. 18,00. Ark. druk. 14,125 Papier offset. kl. III. 80 g. 70×100.

Podpisano do druku i druk ukończono w listopadzie 1994 r.

WYKONANO W ZAKŁADZIE GRAFICZNYM UAM, POZNAŃ UL. WIENIAWSKIEGO 1

Bibl. UAM
95 EO 218

CONTENTS

I. ARTICLES

Renzo TITONE, Developing Young Children's Multilingualism and Pluriculturalism	5
David INGRAM, Principles of Language-in-Education and Planning	11
*Hubert ORŁOWSKI, Literatur und Diskurs-Kreativität. Zur Deutscholympiade in Polen	29
*Jan PAPIÓR, Sprachenpolitik in Polen	41
Dmitrii DOBROVOLSKIJ, Margarita GORODNIKOVA: Alltagskommunikation und Lexikographie	55
*Jan ILUK, Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Unterrichtssprache	65
*Kazimiera MYCZKO, Ziele bei der Entwicklung des Hörverstehens im Germanistikstudium	75
*Joanna GOLONKA, Zu den Infinitivkonstruktionen mit "zu" im Deutschen	87
Lutz GÖTZE, Hirnhemisphären – Textstrukturen – Grammatikerkenntnis	105
Michal MIKLUS, O nekotorych woprosach tak. nazw. perekljuczenija kodow pri bilingwizmie i dwokodowosti	115

II. NOTES AND DISCUSSIONS

*Albert RAASCH, Podiumsgespräch auf dem Internationalen Deutschlehrerkongreß August 1993 in Leipzig	123
*Józef DARSKI, Welche und wieviel Grammatiken braucht ein Sprachschüler?	153
*Maria SAWICKA, Überblick über Theorien der Fremdsprachenlesedidaktik	165
Katarzyna PETRYNIAK, Why Revitalize Fossilized L2 Competence-Discussion	175
*Grażyna LEWICKA, Mnemotechnische Aspekte didaktischer Texte	181
*Wolfgang PAUELS, Zweitsprachenerwerbsforschung – Beispiel: Deutsch. Zum Stand der Forschung	187

III. REPORTS

Teresa SIEK-PISKOZUB, The first Conference of the FIPLV Region of Central and Eastern Europe; Poznań. September 24–26.1993.	195
Jan KORZENIEWSKI, Der XVIII. Internationale FIPLV/FMF-Kongreß. Hamburg 94. Bericht	199

IV. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

R.L. Cooper/B. Spolsky (eds.); 1991: The Influence of Language on Culture and Thought. Essays in Honor of Joshua A. Fishman's Sixty-Fifth Birthday. Berlin. M.E. Mc Groarty/C.J. Faltis (eds.); 1991: Languages in School and Society: Policy and Pedagogy. (TERESA SIEK-PISKOZUB)	203
--	-----

* Referat während des Internationalen Deutschlehre – Kongresses August 1993, Leipzig.

425821 II / 1994

SCHWIERIGKEITEN IM GEBRAUCH DER DEUTSCHEN UNTERRICHTSSPRACHE

JAN ILUK

University of Silesia, Sosnowiec

ABSTRACT. A very important problem for the foreign language teacher and learner is: how to use the foreign language structures correctly not only as paradigms but also as please, thank, question, answer or in other speech acts. The author thinks that the teacher should have at his/her disposal a full repertoire of such classroom phrases and be able to use them in all situations. Further he gives the semantic and structural description of some most often used German sentences contrasted with their Polish and English equivalents to eliminate the interlingual interference.

1. ZUM PROBLEM DER UNTERRICHTSSPRACHE

Zu den Grundsätzen des modernen FSU gehört u.a. die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache nicht nur in Übungen oder bei Textarbeit, sondern auch bei allen im Unterricht gebräuchlichen Mitteilungen, Anweisungen, Bitten, Entschuldigungen, Aufforderungen, Fragen, Antworten, Ausdrücken der Anerkennung, Bewertung, Bestätigung, Korrekturen, Diskursroutinen u.v.a.m., damit die Formulierungen durch ständigen Gebrauch in immer wiederkehrenden Sprechansätzen allmählich zum festen Besitz der Schüler werden. Auf diese Weise können sie beiläufig eine interaktive Kompetenz erwerben, die für erfolgreiches sprachliches Handeln außerhalb des Klassenraumes unentbehrlich ist.

Die Voraussetzung für die Einbeziehung der Unterrichtssprache in das sprachliche Übungs- und Interaktionsgeschehen ist, daß der Lehrer über ein flexibles Repertoire von Gesprächsformen und Ausdrucksformeln einwandfrei verfügt, da seine Sprache vorbildprägend ist und Mustergültigkeit hat. Aus diesem Grunde müssen hohe Anforderungen an die Korrektheit und Usualität der gebrauchten Ausdrücke sowie die idiomatische Sicherheit der Unterrichtssprache durch den Lehrer gestellt werden, zumal verbale Mittel zur Be-

wältigung wiederkehrender Kommunikationssituationen ausgeprägte kulturspezifische Unterschiede aufweisen.

In Publikationen zur Unterrichtssprache der Fremdsprachenlehrer wird jedoch immer wieder darauf hingewiesen, daß sie die sog. classroom phrases nicht hinreichend beherrscht haben. Davon zeugen Formulierungsschwierigkeiten, Verwendungsfehler, classroom-Pidginisierung, kulturelle Fehlorientierung der Schüler, Umgehungsstrategien und unbegründetes Ausweichen zur Muttersprache der Lerner (Iluk 1993). Idiomatische Unsicherheit und negative Interferenz, die in muttersprachlich geprägten Formulierungen durchschlagen, frustrieren um so mehr, als es im Unterricht eine ganze Reihe von immer wiederkehrenden Situationen gibt, die flexibel und sprachlich adäquat bewältigt werden sollten, während die Fremdsprachenlehrer ihre fehlerhaften Formulierungen nicht immer erkennen, geschweige denn korrigieren können, weil sie bisher kaum für die Besonderheiten der Redemittel der deutschen Unterrichtssprache sensibilisiert worden sind. Fehlleistungen der Fremdsprachenlehrer im Gebrauch der genormten Unterrichtssprache gehen auf mehrere Ursachen zurück, die wir an dieser Stelle nur kurz umreißen wollen.

1. Ein Blick in die einschlägige Fachliteratur macht deutlich, daß die deutsche Unterrichtssprache als Fremdsprache im Gegensatz zur englischen (Voss 1987) trotz des situativen Ansatzes, der linguistischen Pragmatik und der kommunikativen Didaktik kaum zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Erörterung wurde, deren Erkenntnisse als Hilfestellung für die Deutschlehrer im Ausland dienen könnten.

2. Eine gezielte sprachliche Vorbereitung zukünftiger Deutschlehrer zur Durchführung eines postulierten einsprachigen Fremdsprachenunterrichts und fremdsprachiger Interaktion benötigt werden, findet in Studienprogrammen für Neuphilologen entweder keine oder eine zu geringe explizite Beachtung. Die Vernachlässigung dieser berufsbezogenen Komponente in der sprachpraktischen Ausbildung an Universitäten und anderen Hochschulen ist ein Zeichen dafür, daß die Relevanz dieser Ausbildungskomponente eines Fremdsprachenlehrers bislang weitgehend ignoriert worden ist.

3. Auf dem Büchermarkt fehlen geeignete Handreichungen für die Fremdsprachenlehrer, in denen sie bei Verwendungsunsicherheiten oder Formulierungsschwierigkeiten nachschlagen könnten. Darüber hinaus sollten die Phrasensammlungen der Unterrichtssprache die Möglichkeit bieten, Neues hinzulernen, denn das Repertoire des Lehrers an authentischen Unterrichtswendungen kann sich ohne zuverlässige Quellen nicht erweitern.

4. Um der starken Interferenz im Bereich der Unterrichtssprache (Heuer/Parry 1979, 7) entgegenzuwirken, müßten die potentiellen Fehlerquellen mit Hilfe eines konfrontativen Vergleichs ermittelt werden. Den ersten Beitrag dazu veröffentlichte Rieck (1988), in dem sie Interferenzfehler polnischer Deutschlehrer bei der Leistungskontrolle, Zensierung, Angabe des Stundenthemas, Arbeit

am Text, Erteilen und Kontrolle der Hausaufgabe aufgezeigt hat. Andere Untersuchungen stehen noch aus. Konfrontative Untersuchungen sollten in erster Linie die charakteristischen Merkmale der fremdsprachigen Ausdrücke und Wendungen der Unterrichtssprache aus der Sicht der Muttersprache des Fremdsprachenlehrers aufhellen, damit ihre Semantik, Struktur und syntaktische Verwendung plausibel gemacht werden kann.

2. ZUR SEMANTIK, STRUKTUR UND SYNTAKTISCHER VERWENDUNG DER REDEMittel DER DEUTSCHEN UNTERRICHTSSPRACHE

Im folgenden wollen wir an einigen verbalen Wortbildungen zeigen, wie sprachspezifisch die Semantik, Struktur und Verwendung der Redemittel der deutschen Unterrichtssprache ist.

Um die Schüler schreiben zu lassen, stehen dem Lehrer einige Ausdrücke zur Verfügung. Er kann z.B. einen Befehlssatz mit dem verbalen Simplex 'schreiben' bilden:

Schreibt die neuen Vokabeln in die Hefte!

Sobald aber das Geschriebene auf einer senkrechten Fläche, wie etwa der Tafel, erscheinen soll, kann der Lehrer zwischen 'schreiben' und dem Präfixverb 'anschreiben' wählen. In semantischer Hinsicht sind die zwei Verben weitgehend gleich. Der gravierende Unterschied liegt in ihrer syntaktischen Verwendung, denn beim Verb 'schreiben' erscheint die Schreibfläche als eine Präpositionalphrase, während sie bei 'anschreiben' nicht zulässig ist.

vgl. Schreib die neuen Vokabeln an die Tafel!

Schreib die neuen Vokabeln an!

*Schreib die neuen Vokabeln an die Tafel an!

Natürlich hat das Deutsche noch andere Verben, mit denen der Lehrer das Anschreiben veranlassen kann. Dazu dient z.B. das Verb 'notieren' das zwar ähnlich wie 'schreiben' eine Präpositionalphrase zuläßt, in der aber die gleiche Präposition nicht den Akkusativ, sondern den Dativ regiert.

vgl. Schreibt die Vokabeln an die Tafel!

Notiert die Vokabeln an der Tafel!

Ähnlich wie 'Notieren' kann man syntaktisch die Verben 'sammeln' und 'festhalten' verwenden.

vgl. Sammeln wir mal die Vokabeln an der Tafel!

Halten wir mal die Lösungsvorschläge and der Tafel fest!

Wenn das Geschriebene in Lücken, in einer Tabelle oder in Form einer Liste erscheinen soll, wird das Verb 'eintragen' verwendet, das jedoch keine Motivation zu 'schreiben' aufweist. Ein Fremdsprachenlehrer würde hier das Verb 'einschreiben' erwarten, weil es den Bedeutungen seiner Konstituenten nach diese Tätigkeit bezeichnen sollte, aber das ist nicht der Fall, weil

'einschreiben' eine andere Bedeutung realisiert und obendrein andere Wortverbindungen mit Substantiven in der Objektstelle zuläßt.

vgl. Tragt bitte die Endungen ein!

Schreibt eure Namen in die Liste (ein)!

Statt 'eintragen' können auch die Präfixerben 'einsetzen' und 'einfügen' verwendet werden.

vgl. Setzt/Fügt bitte die fehlenden Buchstaben ein!

Welcher Fremdsprachenlehrer würde aber vermuten, daß das Präfixverb 'einschreiben', das genauso gebildet ist wie 'eintragen', 'einsetzen' und 'einfügen' nicht im obigen Sinne verwendet werden darf.

Wenn sich der Lehrer bei der Wahl zwischen einem Verbsimplex oder Präfixverb verunsichert fühlt, kann er sich einer Umschreibung bedienen, in der das denominal Adjektiv 'schriftlich' darüber informiert, daß geschrieben werden soll. Das Deutsche bietet hierfür zahlreiche Möglichkeiten:

Macht die Übung schriftlich!

Beantwortet die Fragen schriftlich!

Fertigt die Aufgabe schriftlich an!

Führt die Erzählung schriftlich zu Ende!

Beschreibt das Bild schriftlich!

Erzählt die Bildgeschichte schriftlich!

Äußert euch schriftlich über die Unterschiede zwischen den Bildern!

Faßt den Textinhalt schriftlich zusammen!

Füllt die Lücken nach Diktat aus!

Verfaßt einen eigenen Brief!

Die meisten Umschreibungen bezeichnen jedoch keine schreibspezifischen Lernaktivitäten, weil sie sowohl schriftlich als auch mündlich vollzogen werden können. Unter den Umschreibungen begegnen aber auch synonyme Präfixverben, die jedoch nicht durch das Basisverb 'schreiben' motiviert sind. In solchen Fällen ist ihre semantische Struktur für einen Fremdsprachler nicht durchsichtig, wodurch das Assoziieren der Tätigkeit mit der entsprechenden Bezeichnung erschwert und ein günstiger Nährboden für Interferenzen geschaffen wird.

Sollen die Lerner bestimmte Vokabeln, Strukturen, Sätze eines Textes schriftlich festhalten, so werden sie dazu mit dem Verb 'herausschreiben' aufgefordert, das aus dem Grundverb 'schreiben' und der Doppelpartikel 'heraus' besteht, weil das morphologisch einfachere Verb 'ausschreiben' wieder keinen Bezug zur deutschen Unterrichtssprache hat. Es bedeutet u.a. "schreibend ausstellen, bekanntmachen".

vgl. Schreibt und die unbekanntenen Vokabeln heraus!

Schreiben Sie mir bitte eine Rechnung aus!

Soll aber ein ganzer Text unter Benutzung einer Vorlage festgehalten werden, so verwendet man das Präfixverb 'abschreiben'.

z.B. Schreibt die ersten 10 Zeilen in die Hefte ab.

Geschieht diese Schreibtätigkeit jedoch in Form von Stichworten, nach Ansage oder Muster, so wird dies mit dem Verb 'nachschriften' ausgedrückt.

vgl. Schreibt bitte folgende Buchstabenfolgen (Wörter) nach!

In anderen Fällen, in denen Informationen festgehalten werden sollen, kann der Lehrer die Präfixverben 'aufschreiben' und 'niederschreiben' verwenden.

z.B. Schreibt alle Wörter auf, die ihr versteht!

Schreibt die Wörter in der richtigen Form nieder!

Wenn jedoch Informationen aus dem Gedächtnis festgehalten werden sollen, darf nur das Verb 'aufschreiben' gebraucht werden.

z.B. Schreibt die Vokabeln aus dem Gedächtnis auf!

Schreibt den Text auswendig auf!

*Schreibt den Text auswendig nieder!

Nachdem die Tafel vollgeschrieben wird, muß die sauber gemacht werden, damit wieder Platz für weitere Vokabeln und Sätze gemacht wird. Im denotativen Sinne handelt es sich um eine Tätigkeit, die ausgeführt wird, indem man mit leicht reibenden Bewegungen eines angefeuchteten Lappens oder Schwamms die Tafel sauber macht. Um diese Tätigkeit zu benennen, verwendet man im Englischen oder Polnischen morphologisch einfache Verben, wie 'clean', 'wipe' oder 'zetrzeć'.

vgl. Clean/wipe the board please!

Zetrzyj proszę tablicę!

Im Deutschen haben wir zwar das Verbsimplex 'wischen', mit dem der beschriebene Vorgang benannt wird, jedoch in Bezug auf den Tafelanschrieb nicht verwendet werden darf. Der Grund dafür liegt darin, daß in der dt. Sprache nicht der Reinigungsprozeß in Form von leicht reibenden Bewegungen für die auszuführende Tätigkeit ausschlaggebend ist, sondern die Tatsache, daß etwas durch Wischen entfernt wird, was eigentlich das Ziel der Handlung adäquater trifft. Deshalb muß ein Verb gebraucht werden, das dieser Tatsache Rechnung trägt. Dazu dienen das Präfixverb 'abwischen' und das verbale Kompositum 'wegwischen', deren semantische Struktur im Vergleich zu der des Basisverbs 'wischen' oder der englischen und polnischen Entsprechungen um das Merkmal 'entfernen' angereichert ist. Das angereicherte Merkmal wird eben durch das Präfix 'ab-' oder das Adverb 'weg' zum Ausdruck gebracht. Diese synonymischen Benennungen bezeichnen zwar den Reinigungsprozeß auf ähnliche Weise, aber sie können nicht immer alternativ im selben Kontext verwendet werden, denn sie üben einen unterschiedlichen Einfluß auf die

lexikalische Belegung der von ihnen geforderten Satzglieder aus, worüber allerdings kein Nachschlagewerk Auskunft gibt. In bezug auf das Geschriebene können beide Verben alternativ ohne bemerkbaren Bedeutungsunterschied gebraucht werden.

vgl. Wisch die Sätze, Vokabeln, Tabelle ab/weg!

Putz mal die Wörter ab!

Mach mal die Wörter ab/weg! (dialektal)

Wenn jedoch die Tafel als solche sauber gemacht werden soll, kann nur das Präfixverb 'abwischen' verwendet werden.

z.B. Wisch die Tafel ab!

Die Verwendung des Kompositums 'wegwischen' im Befehlssatz

Wisch die Tafel weg!

ergibt dagegen einen abweichenden Ausdruck, denn das adverbiale Bestimmungswort 'weg' impliziert das Entfernen des in der Objektstelle genannten Gegenstandes, was im Hinblick auf die Tafel nicht beabsichtigt wird.

Wie die jeweilige Unterrichtssituation die Wahl eines sprachspezifischen Ausdrucks determiniert, möchte ich an folgenden Beispielen zeigen. Damit Vokabeln, Strukturen, Dialoge eingeübt werden, müssen sie mehrmals wiederholt werden. Sobald aber die Lerner etwas Vorgesprochenes, Vorgelesenes wiederholen oder eine gehörte bzw. gelesene Geschichte mit eigenen Worten erzählen sollen, werden sie dazu nicht mit dem Verb 'wiederholen', sondern mit den Präfixverben 'nachsprechen', 'nachlesen' oder 'nacherzählen' aufgefordert.

vgl. Lest den Dialog nach!

Sprecht den Dialog nach!

Erzählt die Geschichte mit eigenen Worten nach!

Die genannten nach-Verben haben morphologisch mit dem Verb 'wiederholen' nichts zu tun, aber in semantischer Hinsicht entalten sie das Merkmal "das im Basisverb Bezeichnete wiederholend tun", wobei wichtig ist, daß das Wiederholen direkt einem Muster folgt. Ist diese Bedingung nicht erfüllt, wird das Verb 'wiederholen' gebraucht. Deshalb sind Sätze, wie etwa

Wiederhole den Satz!

Spricht den Satz nach!

Wiederholt den Dialog!

Lest den Dialog nach!

Spielt den Dialog nach!

nicht identisch, auch wenn es in den Parallelausdrücken um eine erneute, wiederholende Tätigkeit geht. Diese Tatsache erschwert das Assoziieren und den Gebrauch einer adäquaten Bezeichnung in dem Fall, wenn in der

Muttersprache des Lehrers, wie etwa im Englischen oder Polnischen kein solcher Unterschied gemacht wird.

vgl. Sprich mir nach!

Repeat after me!

Powtórz za mną!

Besondere Redemittel werden auch dann gebraucht, wenn eine Tätigkeit meist vom Lehrer zum Muster gesetzt bzw. verbindlich gemacht wird, was z.B. beim richtigen Lesen, Sprechen, Schreiben oft der Fall ist. Will also der Lehrer zeigen, wie etwas gelesen, oder gesprochen wird, so muß er diesen Umstand mit einem vor-Verb ausdrücken.

z.B. Ich spreche das neue Wort einige Male vor.

Ich lese euch den Text langsam vor.

Ich singe das Lied einmal vor.

Ich spiele euch den Dialog einmal vor.

Diese vor-Verben werden auch dann gebraucht, wenn die Grundverbhandlung, wie etwa sprechen, singen, spielen, vor einer Person, einem Publikum, also auch vor den Mitschülern ausgeführt wird.

vgl. Wer möchte das Lied vorsingen?

Wer möchte den Dialog vortragen/vorführen?

Anderenfalls genügt ein Verbsimplex. Bedarf es aber einer besonderen Hervorhebung, so muß die Phrase 'jeder für sich' oder das Adverb 'still' verwendet werden.

z.B. Lest den Text jeder für sich!

Lest den Text still!

Ein Vergleich mit dem Englischen oder Polnischen läßt wiederum erkennen, daß in diesen Sprachen kein solcher Unterschied gemacht wird.

vgl. Jetzt sing ich euch das Lied vor.

Now I'll sing you the song.

Teraz zaśpiewam wam piosenkę.

Lest zuerst die Überschrift vor!

Read the heading first!

Przeczytajcie najpierw tytuł!

Wird man für diese nuancierten Verbbedeutungen und -verwendungen nicht sensibilisiert, so sind Sprachverwendungsfehler unvermeidlich.

3. SCHLUßFOLGERUNGEN

Auf Grund der vorliegenden Erkenntnisse lassen sich folgende Schlußfolgerungen zur Semantik, Struktur und syntaktischen Verwendung der in deutscher Unterrichtssprache gebrauchten Verben ziehen:

1. Im Deutschen werden häufig Präfixverben gebraucht, deren Semantik durch Präfigierung mehr oder weniger regelmäßig angereichert ist, während sie in der Muttersprache des Deutschlehrers nicht immer im vollen Umfang mit ähnlichen Mitteln ausgedrückt wird. Darüber hinaus bestehen zwischen polnischen oder englischen und deutschen Verben Divergenzbeziehung, d.h. einem polnischen Verb entsprechen im Deutschen mehrere Verben, deren Bedeutung spezieller und eingegrenzter ist. Die Nichtbeachtung der vorliegenden Teildifferenzen führt automatisch zu Interferenzfehlern, die darauf beruhen, daß statt eines spezialisierten Präfixverbs andere Verbausdrücke gebraucht werden, mit denen ein Sachverhalt nicht adäquat benannt werden kann. Die Teildifferenzen zeugen also von sprachspezifischen Sehweisen, die sich in den Benennungen widerspiegeln und für die Deutschlehrer im Ausland besonders sensibilisiert werden sollten.

2. Interlinguale Unterschiede gibt es auch im Bereich der Motivation äquivalenter Verben, d.h. morphologisch komplexe Bezeichnungen für Tätigkeiten werden durch Simplizia motiviert, zwischen denen oft keine semantische Äquivalenz besteht, wie etwa bei 'eintragen' und 'wpisać'. Fehlende Äquivalenz zwischen den ein Präfixverb motivierenden Zeitwörtern erschwert das Assoziieren und Abrufen des in einer Situation gebrauchten Ausdrucks. Folglich sind die Formulierungen muttersprachlich geprägt und dadurch abweichend von den usuellen Ausdrücken in der Zielsprache.

3. Die Verwendung synonyme Präfixverben in der Unterrichtssprache unterliegt im Deutschen trotz formaler Ähnlichkeit unterschiedlichen für einen Fremdsprachler kaum voraussehbaren semantischen Restriktionen, wie etwa bei 'eintragen' und 'einschreiben'.

4. Eine starke Fehlerquelle ist die intralinguale Interferenz, die durch unterschiedliche Rektion, Satzbaupläne und Kollokationen synonyme Verben bedingt ist.

BIBLIOGRAPHIE

- Heuer, H./Parry, P. (1970), *Hands up. Classroom phrases in English and German. Unterrichtssprache deutsch-englisch*. Dortmund.
- Iluk, J. (1993), Die berufsbezogene Fachsprache der Fremdsprachenlehrer für Deutsch als vernachlässigte Ausbildungskomponente. In *Zielsprache Deutsch 1993*, H.I. 48–51.

- Rieck, I. (1988), Unterrichtssprache Deutsch. Genormte Wendungen bei Leistungskontrolle und Zensurierung im Ablauf des Unterrichts. In: *Języki Obce w Szkole*, 211-216, 300-305.
- Voss, B. (1987), Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. Zur berufsbezogenen Fachsprache des Lehrers. In: A. Addison, K. Vogel (Hrsg.) *Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Studium*. Bochum, 12-38.

