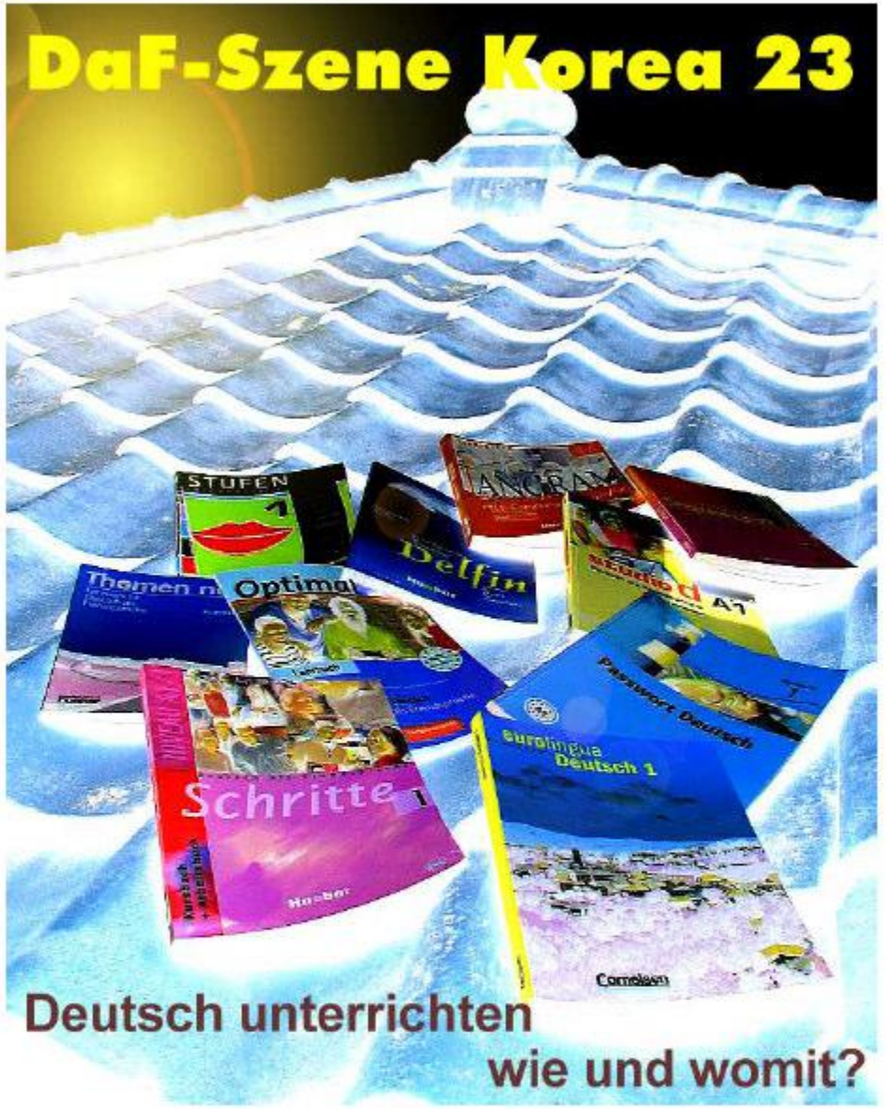
DaF-Szene Korea 23



Deutsch unterrichten wie und womit?

Mai 2006

Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V. / Berlin)
und Lektoren-Vereinigung Korea (LVK / Seoul) (Herausgeber)

ISSN 1860-4463

Klett

DaF-Szene Korea

Nr. 23

Deutsch unterrichten – wie und womit?

herausgegeben vom:

Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V.)

FALK e.V.
FREUNDES- UND ARBEITSKREIS DER LEKTOREN-VEREINIGUNG KOREA
Vorsstandssprecher: Erich Thaler, Choriner Str. 83, 10119 Berlin
Stellvertender Vorstandssprecher: Thomas Schwarz (Berlin)
Geschäftsführer: Michael Menke (Berlin / Seoul)

und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)

LVK
Lektoren-Vereinigung Korea

Berlin und Seoul, Mai 2006

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Kai Köhler:	Vorwort	4

Lehrwerke

Sandra Wyrwal	*Erste Schritte*	*5*
Harald Gärber	*Schritte*	*6*
Matthias Grünewald	*Schritte 1*	*8*
Holger Steidele	Die Hörübungen im Lehrwerk *Schritte*	9
Birke Dockhorn	*Schritte International 1*	*15*
Michael Menke	*Passwort Deutsch*	18
Thomas Kuklinski	*Tangram* im Einsatz	20
Isabella Ofner	s*tudio d*	27
Frank Grünert	*eurolingua Deutsch*	28
Michael Menke / Peter Rink	*Stufen International*	29
Thomas Kuklinski	*REDAKTION D*	31
Helene Polaczek	*Kommunikation im Tourismus*	38
Birke Dockhorn	*Deutsch Express. Lernergrammatik*	*40*
Andrea König / Birke Dockhorn	*Sequenzen.Übungsgrammatik DaF*	*42*
Hans Jürgen Müller	Sind Pressetexte angemessene Quellen für DaF-Lehrwerke?	*46*
Gernot Haidorfer	Weltanschauliche Tendenzen in DaF-Unterrichtsmaterialien?	51

Andere Unterrichtsmaterialien

Michael Menke	*Warum Deutsch lernen?* (von Armin Kohz)	58
Andrea König	*Mit Bildern lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*	*60*
Kai Rohs	Die Bibel im DaF-Unterricht	62
Harald Gärber	*Mit Witzen Deutsch lernen*	*65*
Heike Wildemann	*Fehlerlexikon Deutsch als Fremdsprache*	*66*

Fachliteratur

Andrea König	*Frontalunterricht – neu entdeckt*	*68*
Michael Menke	*Herausforderung und Chance – Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*	*71*

Unterrichtsvorschläge

Gabi Schmidt	Eine Übung zum Deutsch sprechen:Die Umzugs-Übung	72
Gabi Schmidt	Gesteuerte Kommunikaton: Stäbchen-Fragen	74
Andrea König	Namen, Namen, Namen: Eine Phonetikübung für Anfänger	76

Forum

Frank Kostrzewa	Hanbjols Spracherwerb	79
Stefan Carl	Ausgerechnet Korea	84

Hinweise

Kai Köhler: Aufbruch aus der Morgenstille. Koreanische Literatur in deutscher Übersetzung 86

Asiatische Germanistentagung Seoul 2006 87

und sonst...

Autorenverzeichnis 88

Impressum 90

Kontakte 91

Vorwort

Kai Köhler

Das ideale Lehrbuch ist zielgruppengerecht und doch, bei aller sinnvollen Progression, flexibel einsetzbar. Es bildet ein Ganzes und lässt sich dabei an den je verfügbaren Zeitrahmen problemlos anpassen. Weder kennt es Übernoch Unterforderung, und es hält Übungen für die stärksten wie für die schwächsten Lerner auch heterogener Gruppen bereit. Grammatik und kommunikative Anteile stehen nicht nur in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander, sondern sind auch einprägsam aufeinander bezogen; selbstverständlich lassen sich je nach Curriculum Schwerpunkte für einzelne Seminare bilden. Überhaupt ist das ideale Lehrbuch nicht langweilig und trocken, sondern phantasievoll und manchmal auch witzig, ohne ins Peinlich-Alberne abzugleiten. Welche Vokabeln gelernt werden, ist an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert; schon schnell erleben sie den Erfolg, im Alltag kommunizieren wie auch spannende Texte verstehen zu können, ob sie nun schon einmal Deutschland erlebt haben oder nicht. Dabei helfen ihnen Hörbeispiele, die gut zu verstehen sind wie auch nicht derart langsam gesprochen, dass die Studierenden nach der ersten Landung in Frankfurt fürchten, mit einer ganz anderen Sprache konfrontiert zu sein. Die Einteilung der Tracks auf der Begleit-CD ist so gesetzt, dass langes Suchen während des Unterrichts überflüssig ist. Neben dem Wort helfen natürlich auch Bilder und Zeichnungen dabei, ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln, bei dem kritische Akzente nicht fehlen, ohne dass die Lerner Angst bekommen, jenseits des Flughafens in ein Krisengebiet zu geraten. Die Bilder und Zeichnungen sind sinnvoll ins Ganze integriert, nicht nur inhaltlich, sondern auch optisch: Ein übersichtliches Layout ist ästhetisch ansprechend und erlaubt eine rasche Orientierung. Aber nicht nur deshalb ist der Unterricht ungewöhnlich produktiv: Handreichungen für die Unterrichtenden machen den Sinn der einzelnen Übungen leicht nachvollziehbar, geben zahlreiche Tipps für die Praxis und zusätzliche Anregungen.

Das ideale Lehrbuch gibt es nicht.

Was es aber gibt, sind Annäherungen; und wie nahe ein Lehrwerk dem Ideal kommt, hängt nicht zuletzt von der Lernergruppe ab. Die Kritiken der vorliegenden Ausgabe zeigen, inwieweit wichtige aktuelle Lehrwerke wie *Tangram* oder *Schritte* in Korea zum Erfolg führen, und welche Zusatzangebote es gibt, den Deutschunterricht lebendig zu gestalten und Deutschland zu zeigen, wie es wirklich ist. Hier findet natürlich das Urteil des Lehrers seinen Platz; ob Deutschland wirklich noch ein christliches Land ist, dürfte so umstritten sein wie die Frage, ob und wo eine weltanschaulich geprägte Sicht den Blick verzerrt. Leichter als dies ist zu entscheiden, wo Lehrbücher von Studierenden angenommen wurden und wo nicht. Die Mehrzahl der Beiträge in diesem Heft beruht auf solchen Erfahrungen und gibt auch auf diese Weise brauchbare Hinweise, wann welches Material sinnvoll einzusetzen ist.

Erste Schritte. Vorkurs.

Sandra Wyrwal

Erste Schritte. Vorkurs. Deutsch als Fremdsprache. (mit integrierter CD)
Hueber-Verlag, München, 2002
ISBN 3-19-001686-0; Preis: 6,50 €

Wer kennt das nicht: die Semesterferien sind vorbei, man betritt das Klassenzimmer, sieht einige bekannte Gesichter und erwartet auf das eigene „Guten Tag! Wie geht's?" eine gleichwertige Antwort. Doch leider wird man manchmal enttäuscht, denn selbst die Studenten, die im vorhergehenden Semester ohne Probleme in einem deutschen Restaurant etwas hätten bestellen können, schauen etwas verwirrt mich an. Es taucht das Phänomen des üblichen Gedächtnisverlustes auf, welcher sich während der Semesterferien eingestellt hat. Und es wird schnell klar, dass man einiges wiederholen muss. Außerdem sitzen auch gern neue Studenten im Kurs, welche noch Probleme mit dem deutschen Alphabet haben.
Für solche Situationen eignet sich der *Vorkurs Erste Schritte* von Hueber meiner Meinung nach ganz gut. Das 32-seitige Heft mit Audio-CD ist in vier Lektionen eingeteilt und kann auch durchaus nur teilweise eingesetzt werden. Da es auf die jeweilige Klasse und deren Wissenstand ankommt, möchte ich keine Zahl der Unterrichtseinheiten benennen. Sicherlich braucht eine Anfängergruppe, bei der man das Heft wirklich als Kurseinstieg benutzt, mehr Unterrichtsstunden als eine Gruppe, die nur eine Auffrischung braucht.

Die erste Lektion beginnt mit Begrüßung und Angaben zur eigenen Person, welche auch schon die Familienverhältnisse mit berücksichtigen. So kann man zum Beispiel sein eigenes Familienalbum gestalten. Es wird versucht, die Übungen einer Klassensituation anzupassen, so dass sich die Studenten schnell mit den Aufgabenstellungen identifizieren können. Die Begrüßungsfloskeln werden dadurch sehr natürlich aufgenommen und geübt.
Hinzukommt ein Teil, der sich mit den Zahlen von eins bis hundert beschäftigt, wobei gerechnet wird oder die Altersangabe als Übungsmöglichkeit gegeben wird.

Die Fragen „Wo wohnen Sie? Woher kommen Sie?" sind die Überschrift und auch der Inhalt der zweiten Lektion. Dabei wird international gedacht, d.h. es wird sich nicht nur auf Deutschland, Österreich und die Schweiz bezogen sondern auch auf Länder wie Spanien oder Vietnam. Somit können die Angaben zur eigenen Person erweitert werden. Außerdem werden durch Dialoge und deren Variation die sprachlichen Wendungen zu diesem Thema gefestigt.

Ein Lieblingsthema meiner Studenten, nämlich Hobbys und Berufe, wird in der Lektion 3 aufgegriffen. Es gibt nicht nur „Lehrer/in" und „Kellner/in", sondern auch „Programmier/in" oder „Bauarbeiter/in". Auf die Beschreibung der Berufe für beide Geschlechter wird geachtet, was sich dann auch im Beispiel „Hausfrau – Hausmann" widerspiegelt. Dies kann sich im Unterricht durchaus zu einer Diskussion über geschlechtertypische Berufe ausweiten, da spätestens in dieser Lektion die meisten Studenten ihre Deutschkenntnisse des letzten Semesters wieder gefunden haben. Zu den Hobbys ist nichts Besonderes zu sagen. Es tauchen die üblichen Freizeitaktivitäten wie „Schwimmen", „Fußball spielen" oder „Musik hören" auf. In dieser Lektion findet man einen kleinen Lesetext, in welchem schon bekannte Vokabeln und dazugehörige grammatikalische Wendungen verarbeitet wurden. Somit kann das Leseverstehen auf einfache Art und Weise geübt werden und die Studenten erfahren einen

kleinen Lernerfolg, da sie den Text gut verstehen können.

In der letzten und vierten Lektion geht es dann um eine andere Lieblingsbeschäftigung der Studenten: Essen und Trinken. Dabei wird vor allem auf den Einkauf im Supermarkt eingegangen, wobei man gleich noch einmal die Zahlen vertiefen kann. Damit schließt auch dieser Vorkurs für Deutsch als Fremdsprache. Sinnvoll wäre es hier mit Ess- bzw. Trinkkultur oder einem Restaurantbesuch weiterzumachen. Dies wird allerdings in diesem Heft nicht mehr berücksichtigt.

Alle Lektionen sind meiner Meinung nach übersichtlich gegliedert und mit Fotos sowie mit Zeichnungen bebildert. Die Aufgaben sind oft kombiniert, d.h. Höraufgaben sind mit Lese- bzw. Sprechaufgaben verbunden. Einige Aufgaben regen zur Gruppenarbeit oder zu Gruppenspielen an, welche eigenständig von den Studenten erarbeitet werden können. Zu jeder Lektion gehört auch ein Comic, welches eine Art Fortsetzungsgeschichte ist und den Studenten auch einmal eine andere Schriftart vorsetzt. Am Ende jeder Lektion gibt es den Teil „Wichtige Wörter und Wendungen“, welcher als Zusammenfassung gesehen werden kann und von den Studenten als Lernhilfe gut angenommen wird.
Das Thema Grammatik kommt vielleicht ein bisschen kurz. Neue Grammatik wird in Form einer Randnotiz kenntlich gemacht, so dass sie sich vom normalen Übungsteil abhebt und kompakt und verständlich zum Lernen bereitsteht. Wie gesagt, diese Grammatikfelder sind knapp gehalten, aber es handelt sich hier schließlich um einen Vorkurs, der hauptsächlich zum Sprechen anregen soll bzw. zur ersten Kontaktaufnahme mit der deutschen Sprache. In diesem Sinne erfüllt das Heft seinen Zweck völlig.
Hueber sieht dieses Lehrwerk als Vorkurs zu *Schritte*, *Tangram* und *Themen aktuell*. Es kann aber auch ohne Bedenken vor anderen Lehrbüchern benutzt werden. Wie anfangs erwähnt, können auch nur einzelne Seiten als Zwischenübungen im Unterricht bearbeitet werden, d.h. die Übungen sind auch ohne Lehrbuchkontext verständlich und einsetzbar. Praktisch ist auch, dass die CD mit den Höraufgaben zum Lieferumfang gehört und sich diese Hörstücke ebenfalls als kleine Hörübung im Kurs einsetzen lassen, ohne das ganze Heft behandeln zu müssen.

Alles in allem kann man mit diesem Heft gut arbeiten und es gibt nicht viel zu kritisieren, denn schließlich handelt es sich um einen Vorkurs, d.h. der Anspruch ist eher gering und auf der Ebene gibt es nicht viel falsch zu machen.

Weitere Informationen, Kopiervorlagen und Lehrerhandbuch zum Download sowie die Bestellmöglichkeit findet man unter
www.hueber.de/erste-schritte .

Schritte

Harald Gärber

Seit einem Jahr benutzen wir an unserer Universität das Lehrwerk *Schritte* für den Anfänger-Sprachunterricht. Im letzten Jahr konnten wir bei neun Stunden (!) pro Woche die ersten vier Bände bewältigen, in diesem Semester wollen wir bei drei Stunden pro Woche mit der ersten Klasse Band 1, und mit der zweiten Band 5 schaffen.
Jeder Band besteht konventionell aus integriertem Kurs- und Arbeitsbuch bei 7 Kapiteln. Jedes Kapitel des Kursbuches hat sieben Teile: eine zweiseitige Fotogeschichte, die den Rah-

men des Kapitels stellt, die Module A, B, C, D, E, in den ersten vier Bänden jeweils eine Seite, in Band fünf manchmal auch eine Seite mehr, und schließlich eine Seite, die die Grammatikzusammenfassung und „Wichtige Wörter und Wendungen“ (WWW) präsentiert. Der Arbeitsbuchteil bietet schließlich zu jedem Modul A bis E ausreichend Übungen der verschiedensten Typen, auch mit der Möglichkeit der Binnendifferenzierung. Ende des 2. und des 4. Bandes gibt es Wiederholungsstationen und typische Aufgaben der Prüfungen Start Deutsch 1z bzw. 2z inklusive Tipps dazu. Außerdem gibt es ein reichhaltiges Lehrerhandbuch, u.a. mit Tests für jedes Kapitel.

Anders als es bei den uns geläufigen Lehrwerken der Fall ist, stehen hier die Fotos, also deren Ganzes, wirklich im Mittelpunkt eines jeden Kapitels, sind also nicht nur schmückendes Beiwerk. Kommunikative Strategien, grammatische Strukturen, Wortschatz; all das, was in den Modulen A bis C untergebracht ist, ist auch in der Fotogeschichte versteckt. Deshalb hat es sich als nützlich erwiesen, die Fotogeschichte zum Abschluss des Kapitels noch einmal vorzuspielen, nicht zuletzt zur Motivation, „Aha, das alles habe ich in diesem Kapitel gelernt und beim diesmaligen Hören auch tatsächlich verstanden!“ Fotogeschichte wie auch Module A bis E dürfen als sehr abwechslungsreich und gelungen bezeichnet werden, wobei der Schwerpunkt auf kommunikativen Strategien und Hörverstehen liegt. (Siehe dazu auch den Artikel von H. Steidele). Die Module D und E bieten weiterführende, vertiefende Aufgaben, D meist zum Wortschatz, E meist zum Umgang mit den verschiedensten Textsorten (Formular, Rechnung, Memo schreiben, etc.).

Daraus ergab sich für uns im Unterricht, dass wir die Fotogeschichte und die Module A bis C ziemlich zeitintensiv und komplett durchnahmen, die Module D und E nicht immer, nur wo es uns wichtig erschien. Neue grammatische Strukturen werden an Ort und Stelle unaufdringlich präsentiert und auf der letzten Seite noch einmal zusammengefasst, zum Glück, muss man für Korea sagen, nur auf einer halben Seite. Viel wichtiger sind auf dieser Seite die WWW, die den behandelten Wortschatz thematisch zusammenstellen und die neuen Redemittel dazu. Insgesamt sind die Seiten sehr übersichtlich gestaltet und die Aufgabenstellung ist so eindeutig, dass längere metasprachliche Erklärungen unnötig sind.

Der positive Eindruck, den wir bei der ersten Durchsicht hatten, hat sich während der einjährigen Beschäftigung mit dem Lehrwerk bestätigt. Natürlich gibt es auch ein paar Schwachstellen, v.a. bei den Hörübungen, doch sind es wohl nicht allzu viele; man darf gespannt sein, ob und was man in der Neuauflage *Schritte international* verbessert hat.

Bibliografische Angaben zu den einzelnen Teilen von *Schritte:*

Bovermann, Monika; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela: *Schritte 1*. Hueber: Ismaning 2003.

Bovermann, Monika; Penning, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela: *Schritte 2*. Hueber: Ismaning 2004.

Hilpert, Silke; Specht, Franz; Wagner, Daniela; Reimann, Monika; Tomaszewski, Andreas: *Schritte 3*. Hueber: Ismaning 2004.

Hilpert, Silke; Kerner, Marion; Specht, Franz; Wagner, Daniela; Weers, Dörte; Reimann, Monika; Tomaszewski, Andreas: *Schritte 4*. Hueber: Ismaning 2005.

Hilpert, Silke; Kerner, Marion; Orth-Chambah, Jutta; Schümann, Anja; Specht, Franz; Gottstein-Schramm, Barbara; Krämer-Kienle, Isabel; Reimann, Monika: *Schritte 5*. Hueber: Ismaning 2005.

Schritte 1

Eine kurze Besprechung und Empfehlung

Matthias Grünewald

Bovermann, Monika; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela: *Schritte 1*. Hueber, Ismaning, 2003.

Vielleicht nicht jedes Jahr, aber doch immer mal wieder stellt sich für uns Deutschlehrkräfte die Frage, welches Lehrmaterial, d.h. meistens Lehrwerk, wir in unserem Unterricht einsetzen sollen. Ohne jetzt die altbekannten Vor- und Nachteile der Verwendung einheimischer bzw. deutscher Lehrbücher diskutieren zu wollen, möchte ich in aller Kürze den ersten Band (Niveau A1/1) des recht neuen, 2003 erschienenen Lehrwerks *Schritte* vom Hueber-Verlag vorstellen, mit dem im letzten Jahr an der Universität Matsuyama (Shikoku) vergleichbar gute Erfahrungen im Anfänger-Unterricht gesammelt werden konnten.

Bereits ein erster, nicht unwichtiger Aspekt ist der vergleichsweise günstige Preis – ein von den Studierenden angesichts ihrer großen finanziellen Anfangsbelastung sicher gern gesehener Punkt. Doch nun zum Konzeptionellen und Inhaltlichen: *Schritte* besteht aus zwei jeweils identisch langen Kurs- und Arbeitsbuchteilen sowie einer graphisch recht knapp gehaltenen vierseitigen Wortliste. Das Kursbuch umfasst sieben Lektionen mit jeweils acht Seiten. Alle Lektionen sind identisch strukturiert: Einer zweiseitigen Fotogeschichte mit entsprechendem Hörtext und Erschließungsaufgaben folgen auf jeweils einer Seite die Teile A bis E mit wiederum je 3 bis 5 Übungen verschiedener Art. Auf der letzten Seite schließlich werden die Lektionsgrammatik sowie wichtige Wörter und Wendungen dargestellt. Das Arbeitsbuch ist analog zu dieser klaren Struktur aufgebaut, enttäuscht allerdings etwas durch eine relativ große Redundanz der Aufgaben – hier hätten die Autoren deutlich mehr Wert auf Variabilität legen können, was nunmehr durch die Lehrkräfte selbst geleistet werden muss. Didaktisch stellt *Schritte* eindeutig die (mündliche) Kommunikation in den Vordergrund, die zur Bewältigung des Lebens in einem deutschsprachigen Umfeld erforderlich ist. Die Inhalte kursieren daher um Themen wie Selbstvorstellung, Familie, Einkauf, Wohnung, Tagesablauf, Wetter, Freizeit usw. Da das Buch für Lernende mit geringen Fremdsprachenlernerfahrungen konzipiert ist, hat es eine erfreulich flache Progression – sicher unter den hiesigen Lehr-/Lernbedingungen ein Vorteil gegenüber vielen anderen zur Auswahl stehenden Lehrwerken aus Deutschland. Dies gilt auch für die Hörtexte, die sich von der begrenzten Länge und exzellenten Qualität her als für japanische Anfänger gut geeignet erwiesen haben.

Die begrenzten Anforderungen zeigen sich im Übrigen ebenfalls beim verwendeten Lernwortschatz, der sich neben vielen anderen Materialien für jede Lektion von der Homepage des Hueber-Verlags herunterladen bzw. ausdrucken lässt. Dort finden sich ebenso wie im Anhang an das Lehrerhandbuch auch Spiele, Tests, Diktate, Lesetexte usw. – die ganze Fülle an Ergänzungsmaterialien, die mittlerweile zu jedem Lehrwerk geliefert wird und die konkreten Einsatzmöglichkeiten meist weit überschreitet.

Insgesamt hat die Arbeit mit *Schritte* Spaß gemacht, auch weil das Buch ansprechend gestaltet ist und einen frischen Eindruck macht. Dennoch sollen einige kritische Punkte nicht unterschlagen werden: Neben dem bereits erwähnten Arbeitsteil, der deutlich pfiffiger und lernwirksamer hätte konzipiert werden können, sind explizite landeskundliche Aspekte ebenso selten zu finden wie Informationen und Übungen zu Lerntechniken, die in anderen

deutschen Lehrwerken – wenn auch in unterschiedlicher Qualität – mittlerweile üblich sind. Auch die Konzipierung für eine multinationale Lerngruppe mit entsprechenden Übungen – "Wie ist das Wetter in Ihrem Land?" – erfordert punktuell Substituierungen oder Umarbeitungen durch die Lehrkraft. Dieser Nachteil wird jedoch hoffentlich reduziert oder gar ganz behoben bei einer neuen Version von *Schritte*, die unter dem Titel *Schritte international* mit einer weitgehend identischen Struktur ab Anfang dieses Jahres zur Verfügung steht. Auch wenn bisher keine Erfahrungen mit diesem Lehrwerk gemacht werden konnten, so bleibt zu hoffen, dass es die guten Seiten von *Schritte* mit einer Veränderung für Lerngruppen außerhalb des deutschsprachigen Raums kombiniert.

Literatur:

Sigl, Andrea (2005): Schritte 1. Erfahrungsbericht über den Einsatz des Lehrwerks. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1 / 2005, 29-32.
Seongho Son (2005): Schritte. Rezension in: *Info DaF* 2/3 (2005), 126-129.

Die Hörübungen im Lehrwerk *Schritte*

Holger Steidele

0. Vorgehen

Im Folgenden bespreche ich die Hörmaterialien zu dem Lehrwerk *Schritte*. Ich konzentriere mich dabei auf die Audiomaterialien, die sich auf die jeweiligen Kursbücher beziehen, und beschränke mich auf die Kursbücher, die ich im Unterricht selber als kurstragend eingesetzt habe: *Schritte 1* (2003), *Schritte 2* (2004), *Schritte 3* (2004), *Schritte 4* (2005) und *Schritte 5* (2005).

Ich gebe zuerst einen thematischen Überblick, gehe dann auf die Aufgabenformen der Hörmaterialien ein und schließe einige kritische Anmerkungen zu Konzeption und Darstellung bezogen auf den Umgang im Unterricht und zu allgemeinen didaktischen und pädagogischen Fragestellungen an.

I. Allgemeines

Jeweils zwei *Schritte*-Bände bilden eine Einheit mit fortlaufender Kapitelzählung und schließen jeweils mit einer Niveaustufe nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ab. *Schritte 1* und *2* führen demnach zu Niveau A1, *Schritte 3* und *4* zu Niveau A2 und *Schritte 5* und *6* zu Niveau B1. Zu jedem Band liegt mindestens eine CD zum Kursbuch vor (*Schritte 1*), in der Regel sind es jedoch zwei CDs (ab *Schritte 2*). Daneben gibt es zu jedem Band eine CD für das Arbeitsbuch, das jedem Buch beigefügt ist.

Der wohl auffälligste Unterschied zu anderen weit verbreiteten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (z.B. *Themen aktuell*, *Eurolingua*, *Delfin*, *Tangram*, *Optimal*, *Passwort Deutsch*) liegt in den Foto-Hörgeschichten, wobei jeweils zwei Bände Episoden mit denselben Protagonisten bieten. In den ersten beiden Bänden geht es um die Hauptperson Nikolaj Miron aus der Ukraine, der nach München zieht und sich mit der Familie Schneider anfreundet. In den Bänden 3 und 4 geht es um eine vierköpfige deutsche Familie und ein Au-Pair-Mädchen aus Südamerika. Ab Band 5 erfahren wir aus dem Leben des Pizza-Austrägers Nasseer.

Das Lehrwerk *Schritte* ist konsequent kommunikativ ausgerichtet und lässt sich kurz charakterisieren durch die strikte Vermeidung all dessen, was nicht „alltagssprachlich" ist. Lieder z.B. (mit zwei Ausnahmen, in Band 2, wo zwei Geburtstagslieder präsentiert werden und

in Band 3, wo ein Ausschnitt aus Grönemeyers „Currywurst“ geboten wird) und literarische Texte finden sich weder in geschriebener noch in gesprochener Form. Explizit landeskundliche Texte fehlen ebenso. Alle Bände basieren vielmehr v.a. auf Dialogtexten und kürzeren Alltagstexten (z.B. Formulare, Anzeigen, Statistiken) und Bildern oder Fotos. Längere Texte erscheinen erst ab Band 5 (z.B. Sachtexte, Briefe). Entsprechend dieser Konzeption sind auch die Themen ausgerichtet. Man vgl. die Kapitelüberschriften in Band 1: „Guten Tag, mein Name ist...“, „Meine Familie“, „Einkauf“, „Meine Wohnung“, „Mein Tag“, „Freizeit“ und „Kinder und Schule“. In den folgenden Bänden werden die Themen natürlich komplexer, manche Themen wie Wohnen, Einkaufen, Wetter, Ausbildung und Arbeit (suchen) werden immer wieder aufgegriffen und im Sinne einer konzentrischen Progression neu modelliert.

Die Anordnung der einzelnen Kapitel ist konventionell motiviert: Sie folgt der grammatischen Progression. Das heißt, die Inhalte folgen im Wesentlichen grammatischen Phänomenen, wenn auch in fast jeder Hörgeschichte Strukturen vorkommen, die erst in späteren Lektionen explizit thematisiert werden. Die Hörmaterialien fügen sich diesem gängigen Vorgehen ein.

Anders als in anderen Lehrwerken sind jedoch alle Materialien und Aufgaben außerordentlich übersichtlich aufbereitet. Wenn auch die Grammatik im Hintergrund maßgeblich für die Kapitelanordnung verantwortlich ist, so gewinnt der Lerner doch den Eindruck, als stehe die Wortschatzvermittlung und v.a. der Aufbau der kommunikativen Kompetenz im Vordergrund. Die zahlreichen Hörübungen unterstützen dies sehr stark.

Die Hörtexte selbst sind professionell gesprochen, die Stimmen abwechslungsreich, zumal auch alle Altersgruppen und Sprecher unterschiedlicher Varietäten vertreten sind. Auch ist die Aussprache mit ausländischen Akzenten berücksichtigt. Die Sprechweise ist natürlich und nicht, wie in zahlreichen anderen Lehrwerken, überdeutlich; das Sprechtempo ist gut an die Situationen angepasst, wobei im Laufe der Bände der Schwierigkeitsgrad deutlich zunimmt.

II. Aufgabentypologie der Hörübungen

Alle Hörübungen lassen sich einer der Übungsformen zuordnen, die in der Tabelle aufgeführt sind. Dabei ist ihr quantitatives Vorkommen berücksichtigt. Mehrteilige Übungen sind zu einer zusammengefasst, so dass die Anzahl der Übungen nicht der Anzahl der Tracks auf den CDs entspricht.

	Schritte 1	Schritte 2	Schritte 3	Schritte 4	Schritte 5
a) Foto-Hörgeschichten	7	7	7	7	7
b) Zuordnungsübungen	9	8	6	6	10
c) Beispieldialoge	19	14	7	9	3
d) Kontrollübungen	5	7	3	4	5
e) Ergänzungsübungen	12	10	9	11	9
f) Ankreuzübungen	9	6	9	5	15
g) Freies Hören	2	2	2	5	8
h) Nachsprechübungen	3	1	-	-	-
i) Wörter identifizieren	-	-	-	-	1
j) keine Sprache	-	-	-	1	-
Hörübungen insgesamt	66	54	44	48	58

Die bereits erwähnten Foto-Hörgeschichten basieren auf Bildmaterial im Kursbuch. Die Fotos werden auf jeweils einer Doppelseite präsentiert. In den ersten zwei Bänden schwankt die Anzahl der Fotos zwischen 7 und 11, ab Band 3 sind es stets 8 Fotos. Die Fotogeschichten bringen sprachliche und inhaltliche Informationen darüber, was die einzelnen Kapitel behandeln. Einzelne Aspekte den Wortschatz und neue Grammatik betreffend werden dann in nachfolgenden Übungen herausgegriffen. Ziel der Fotogeschichten ist es, eine kurze Geschichte zu einem bestimmten Thema – z.B. ein Vorstellungsgespräch – zu hören und die Dialoge über die Fotos, die jeweils für einen Abschnitt stehen, dessen Anfang durch einen Foto-Klick markiert ist, nachzuvollziehen. Es ist sozusagen ein Einstieg in ein Thema, vorentlastet durch weitere Übungen auf der ersten Doppelseite des Kapitels. Fragen zu den gehörten Fotogeschichten, auf die die Antworten teilweise allein aufgrund der Bilder zu erschließen oder zumindest zu erahnen sind, runden diese Einheiten ab. Die Dialoge in diesen Fotogeschichten werden zunehmend komplexer, insgesamt sind die Autoren aber von Anbeginn bemüht, authentische Situationen und authentische Sprache zum Ausdruck zu bringen. Dies wird z.B. deutlich, wenn in nachfolgenden Übungen einzelne Sätze aus der Fotogeschichte wieder aufgegrifen werden; im Gegensatz zu den Hörgeschichten werden dann nämlich diese Sätze, die vorher in „normalerem“ Sprechtempo präsentiert wurden, deutlicher und somit weniger authentisch wiederholt. In Track 8 des 3. Bandes beispielsweise sagt Simon in der Fotogeschichte „andersrum“, in Track 9 in der expliziten Hörübung sagt er „andersherum“.

Abgesehen von den Foto-Hörgeschichten sind alle anderen Hörübungen Kurzübungen. Die Zuordnungsübungen sind in allen *Schritte*-Bänden vergleichbar oft vertreten. Z.B. werden Bilder im Kursbuch und ein abgedruckter Dialog präsentiert. Eine typische Aufgabe lautet dann: „Welches Bild passt zu welchem Gespräch?“ Oder es werden Zahlen (in Zahlen und in ausgeschriebener Form) im Kursbuch präsentiert und der Hörauftrag lautet: „Hören Sie und ordnen Sie zu.“ In der Regel sind die Informationen des Hörtextes nicht notwendig für die Lösung der Aufgabe: der Text oder das Bild liefern bereits den Schlüssel.
Die Beispieldialoge (in den Lehrerhandbüchern heißen sie „Modelldialoge“) stellen in den ersten beiden Bänden die häufigste Hörübungsform dar. Gemeint sind hiermit Dialoge, die exakt im Kursbuch abgedruckt sind. Die Lerner können mit- oder nachlesen. Unter den Dialogen finden sich dann stets „Varianten“, d.h. andere Ausdrücke, die statt der Ausdrücke in den Dialogen eingesetzt werden können. Die Dialoge können und sollen also nach der Hörübung modelliert werden.
Unter Kontrollübungen sind hier Übungen zu verstehen, bei denen die Lerner zunächst eine Aufgabe im Kursbuch lösen sollen (z.B. Sätze ordnen, Wörter zuordnen), und anschließend die vorgenommenen Antworten durch den Hörtext kontrollieren können.

Bei den Ergänzungsübungen sind zwei Formen zu unterscheiden: In der Regel ist ein Dialog im Kursbuch abgedruckt und zu ergänzende Wörter sind explizit aufgeführt. Im Hörtext wird der Dialog vollständig gesprochen und die Lerner können den Text ergänzen. In seltenen Fällen sind die zu ergänzenden Wörter nicht vorgegeben und nur dem Hörtext zu entnehmen. Im Standardfall fallen also die Ergänzungsübungen mit den Kontrollübungen zusammen, mit dem Unterschied, dass in den Ergänzungsübungen Wörter oder grammatische Einheiten in einen Text eingefügt werden sollen und keine Reihenfolgen etc. vorzunehmen sind.
Die Ankreuzübungen bestehen in der Regel darin, Gehörtes von Nicht-Gehörtem zu unterscheiden bzw. mit Gelesenem abzugleichen. Dementsprechend sollen vorgegebene Sätze im Kursbuch beim Hören daraufhin überprüft werden, ob sie wörtlich oder inhaltlich „richtig“ oder „falsch“ sind. Andere Möglichkeiten bestehen darin, zu entscheiden, welche Personen etwas sagen oder (z.B. in Band 5), welche Personen freundlich oder unfreundlich sind. Die Ankreuzübungen sind besonders zahlreich in Band 5 vertreten.

Mit dem Aufgabentyp Freies Hören ist gemeint, dass das Kursbuch keine Vorgabe darüber macht, was im Hörtext im Detail zu erwarten ist. Dabei können im Hörtext auch

nichtsprachliche Elemente (z.B. Geschirrklappern) vorkommen, die vom Lerner dann zu versprachlichen sind. Ob Notizen gemacht werden sollen oder ein Weg auf dem Stadtplan eingezeichnet – in jedem Fall sind keine Lücken zu schließen, sondern Informationen neu zu erschließen. In den Bänden 4 und 5 sind diese Übungsformen am häufigsten anzutreffen.

Nachsprechübungen sind nur in den ersten beiden Bänden vorhanden; dabei geht es darum, Zahlen oder Buchstaben nachzusprechen oder in Band 2 um das Mitsingen zweier Geburtstagslieder. Alle weiteren Übungsformen sind aufgrund ihrer Marginalität zu vernachlässigen (z.B. die Präsentation von Klingeltönen in Band 4).

Insgesamt können wir also sieben Aufgabentypen unterscheiden, die in allen *Schritte*-Bänden vorkommen. Die Beispieldialoge nehmen mit zunehmender Progression ab, die Ankreuzübungen und die freien Hörübungen steigen ab Band 4 bzw. 5 stark an. Alle anderen Formen bleiben mehr oder weniger konstant in allen Bänden vertreten.

III. Kritik

Das Lehrwerk *Schritte* unternimmt mit den Foto-Hörgeschichten als einziges der mir bekannten DaF-Lehrwerke erstmals den Versuch, längeren und inhaltlich verknüpften Hörtexten (v.a. Dialogen) einen zentralen und damit größeren Platz im Pantheon der Hörverstehensübungen einzuräumen. Aus Erfahrung weiß ich, dass Kurzdialoge alleine nicht sehr hilfreich sind, ein Hörverstehen und ein semantisches Verstehen zu entwickeln, da die kontextuelle Situierung zu reduziert ist. Sinnvoll ist auch die Vorgehensweise im Buch, weitere Hörübungen, aber natürlich auch Lese-, Sprech- und Schreibübungen an die Fotogeschichten anzubinden und somit die verschiedenen Fertigkeiten in Kombination und, das ist wichtig, im inhaltlichen Zusammenhang zu behandeln. Als sehr günstig hat es sich erwiesen, die Geschichten auch nach dem Abschluss einer Lektion noch einmal zu hören und mit anderen Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Die Foto-Hörgeschichten bieten darüber hinaus – und auch weit über die „praktischen Tipps“ der Lehrerhandbücher hinaus – gute Möglichkeiten, weitere Übungen anzuschließen, z.B. Ausspracheübungen. Generell sollten ja alle Hörtexte in mehreren Durchgängen bearbeitet werden, um die Konzentration auf die Inhaltsseite von der Konzentration auf die Ausdrucksseite zu trennen (vgl. dazu Tschirner 2005: 23). Die Ausbaufähigkeit der Hörgeschichten setzt allerdings routinierte Lehrer voraus, die um die Ergänzungsnotwendigkeit weiterer Hörübungen und generell jeglichen Lehrbuchmaterials wissen.

Insgesamt ist es natürlich unter kommunikativem Gesichtspunkt immer sinnvoll, Hörübungen mit anderen Übungsformen zu verbinden. Wenn im Folgenden dennoch einige kritische Anmerkungen zu den Hörübungen aufgeführt werden, lasse ich bewusst außer Acht, dass die einzelnen Hörübungen auch Sprechanlässe sind und konzentriere mich auf das Lernen der Fertigkeit Hören.

Wie bereits oben in I. gesagt, ist das Lehrwerk insgesamt strikt kommunikativ ausgerichtet. Das heißt nicht nur, dass andere, „nichtkommunikative“ Textsorten ausgespart werden, sondern auch, dass mit allen präsentierten Texten etwas „gemacht“ (v.a. gesprochen) werden soll; kein Text mit Ausnahme der Foto-Hörgeschichten, die ja nur zum Teil „befragt“ werden, steht für sich allein, z.B. als bloßer Hörtext. In Hörmaterialien zu anderen Lehrwerken ist dies teilweise anders, man vergleiche z.B. Themen aktuell 1 oder 2, wo am Ende jedes Kapitels ein Dialog oder Monolog aufgeführt ist, der als Hörtext an sich präsentiert wird, ohne Fragen zum Text. Sprache ist ja mehr als lediglich Informationsaustausch, und daher scheint es mir angebracht, wenn die Lerner auch die Gelegenheit bekommen, „nur“ zuhören zu können. Es wäre nun bei *Schritte* ein nicht unerhebliches Manko, wenn die Fotogeschichten fehlen würden, denn die sieben Geschichten pro Band sind der einzige Platz, wo wenigstens teilweise bloßes Hören geübt werden kann und auch geübt werden sollte.

Hören lernt man nur durch Hören, so wie man Sprechen nur durch Sprechen und Schreiben nur durch Schreiben lernt. Diese banale Erfahrung allein lässt einen fragen, warum nur ganz

wenige Hörübungen in *Schritte* unabhängig von Geschriebenem angeboten werden. Wenn wie in den meisten Ergänzungsübungen Wörter oder Strukturen in geschriebener Form vorgegeben werden und lediglich im Hörtext wiedererkannt werden sollen, dann stellt sich automatisch die Frage nach dem Nutzen für das Hörenlernen der Lerner, der über ein kurzfristiges Speichern im Kurzzeitgedächtnis hinausgeht. Hören kann man m.E. nicht lernen, indem man etwas liest und dann das Gleiche sofort danach hört.

In den Beispieldialogen werden bestimmte sprachliche Strukturen (inklusive neuen grammatischen Ausdrucksmitteln) angeboten, die anschließend anhand des geschriebenen Dialoges zu eigenen Dialogen umgesetzt werden sollen. Allerdings wird durch die geschriebenen Vorgaben oft kein kreativer Freiraum eröffnet, der von den grammatischen Strukturen abweicht. Noch wichtiger ist mir aber der Eindruck, dass der Hörtext an sich in den Beispieldialogen lediglich eine Illustration darstellt. Nach den Lehrerhandbüchern sollen v.a. Muster eingeübt werden. Dagegen ist nichts zu sagen, nur ist m.E. der Lerneffekt für das Hören sehr begrenzt. Bei den Zuordnungs-, Kontroll- und Ankreuzübungen liegen ebenfalls von vornherein Lese-Hör-Übungen vor, die nicht das Ziel haben können, Hörverstehen isoliert zu trainieren. Werden schließlich wie beispielsweise in Band 5 (S.44) Bilder vorgegeben (Musiknoten, Tischtennisplatte, Baumschule an der Straße), die den kurzen Hörtexten zugeordnet werden können, ohne dass ein einziges Wort verstanden werden muss – weil die Hintergrundgeräusche alles verraten –, dann kann nur noch von einer Infantilisierung gesprochen werden, auch wenn der präsentierte Hörtext für die nachfolgende Aufgabe noch einmal herangezogen wird. Bei den wenigen Ergänzungsübungen ohne Lösungsvorgaben wird der Lerneffekt zudem dadurch in Frage gestellt, dass unter oder neben der Höraufgabe im „Grammatikspot“ (durch einen blauen Punkt hervorgehobene Grammatikverweise) die zu hörenden Elemente wörtlich wiederholt sind.
Hinsichtlich der Kurzübungen (und zum Teil auch hinsichtlich der Fotogeschichten) ist somit eine starke Orientierung an gängigen Deutsch-Sprachprüfungen festzustellen, was auch das erklärte Ziel der Autoren ist: die Vorbereitung auf die Prüfung Start Deutsch 1z (nach Band 2), Start Deutsch 2z (nach Band 4) und Zertifikat Deutsch (nach Band 6). Dies liegt derzeit im Trend, und es verwundert daher nicht, dass die hier beschriebenen Aufgabentypen in *Schritte* auch in Hörmaterialien anderer Lehrwerke mehr oder minder vertreten sind. Natürlich ist es löblich, wenn die Lehrbücher auch auf diverse Prüfungen vorbereiten, nur sollten sich die Übungen – und insbesondere die Hörübungen – nicht darin erschöpfen. Daher finde ich es bedauerlich, dass Aufgaben des Typs Freies Hören in den ersten drei *Schritte*-Bänden so gut wie gar nicht vertreten sind. Gerade mit diesen Übungen kann man Hören durch Hören lernen.
Die Foto-Hörgeschichten habe ich bereits als das Besondere an der Buchkonzeption hervorgehoben. Zwei Dinge vermisse ich jedoch: Einmal didaktisierte Phonetikübungen zu diesen Texten. Gerade für Lehrer, die Deutsch nicht als Muttersprache haben oder Muttersprachler, die aus Zeitgründen keine eigenen zusätzlichen Übungen extrahieren, wären hier Hilfen angebracht gewesen, zumal auch der Phonetik-Bereich im Arbeitsbuch hinsichtlich des Umfangs ungleichmäßig ausfällt (vgl. die Häufigkeit der in den Arbeitsbüchern explizit gekennzeichneten Phonetik-Übungen in der Reihenfolge *Schritte* 1 bis 5: 22; 12; 30; 23; 26). Der zweite Punkt betrifft Sprachvarietäten, auf deren Wichtigkeit für den Sprachunterricht ich an anderer Stelle (Steidele 2005) hingewiesen habe. Die Fotogeschichten bieten hier Ansätze (vgl. II oben), aber sie hätten den idealen Rahmen bereitgestellt, auf Varietäten des Deutschen in systematischer Weise einzugehen. Die wenigen dialektal gefärbten oder mit ausländischem Akzent gesprochenen Hörtexte in den Kurzübungen (beginnend mit den regionalen Begrüßungsformeln im Arbeitsbuch von Band 1) sind so beiläufig platziert, dass man als Lehrer nicht umhinkommt, eigene Materialien parallel einzusetzen, ohne dabei die vorliegenden Hörmaterialien berücksichtigen zu können.

Das führt zu einem weiteren Punkt: der Kreativität des Lehrers. Lehrwerke und die dazugehörigen Hörmaterialien stellen stets einen

Kompromiss dar. Einerseits gilt es, den Anforderungen an etwaige Sprachprüfungen gerecht zu werden und einen darauf ausgerichteten Wortschatz und bestimmte grammatische Phänomene zu vermitteln, andererseits kann immer nur ein Ausschnitt aus dem großen Bereich „Sprache“ ausgewählt und dargestellt werden. Lehrbücher sind nach wie vor beliebt, denn sie geben dem Lerner Sicherheit, Fortschritte (sichtbar) zu machen, und der Lehrer kann sich auf eine vorgedachte Progression verlassen. Er sollte sich jedoch nicht sklavisch auf vorgegebene Schemata beschränken. Man „darf“ Übungsformen modifizieren und durch andere Materialien ergänzen! Im Bereich von Hörmaterialien sei beispielsweise auf die Sammlung von Kurzgeschichten, die von deutschen Muttersprachlern vorgelesen werden (Hyun 2006) oder das Hörspiel „Keine Panik!“ (Raths 1997) verwiesen, das gerade als Unterrichtsergänzung konzipiert worden zu sein scheint.

Aber wie groß auch immer der zusätzliche Aufwand sein mag, den ein Lehrer zu betreiben gewillt ist, Voraussetzung für einen kurstragenden Einsatz eines Lehrbuchs und seiner Audiomaterialien ist, dass sie vor allem inhaltlich abwechslungsreich und vielfältig und somit nicht langweilig sind. Für das Lehrwerk *Schritte* gilt bei aller Kritik, die hier in Bezug auf die Hörmaterialien der Kursbücher vorgenommen wurde, dass es den Anforderungen, die wir heute an ein Lehrwerk für einen modernen – kommunikativ ausgerichteten – Fremdsprachenunterricht stellen, in höchstem Maße gerecht wird. Trotz des in allen Bänden gleichen Aufbaus der Kapitel und trotz vereinzelter Mängel hinsichtlich der Hörübungen liegt mit *Schritte* nach meiner Erfahrung ein Lehrwerk vor, das übersichtlich gegliedert ist, über vielfältige – der konzentrischen Progression folgenden – Übungsformen, authentische Dialoge und anregende Alltagssituationen verfügt, und das nicht zuletzt wegen seiner Foto-Hörgeschichten sehr fruchtbringend im Unterricht eingesetzt werden kann – und ein DaF-Lehrbuch-Bestseller zu werden verspricht. Und einen Vergleich mit anderen Lehrwerken und deren Hörübungen braucht *Schritte* nicht zu scheuen.

Besprochene Lehrwerke

Bovermann, Monika; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela: *Schritte 1*. Hueber: Ismaning 2003.

Bovermann, Monika; Penning, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela: *Schritte 2*. Hueber: Ismaning 2004.

Hilpert, Silke; Specht, Franz; Wagner, Daniela; Reimann, Monika; Tomaszewski, Andreas: *Schritte 3*. Hueber: Ismaning 2004.

Hilpert, Silke; Kerner, Marion; Specht, Franz; Wagner, Daniela; Weers, Dörte; Reimann, Monika; Tomaszewski, Andreas: *Schritte 4*. Hueber: Ismaning 2005.

Hilpert, Silke; Kerner, Marion; Orth-Chambah, Jutta; Schümann, Anja; Specht, Franz; Gottstein-Schramm, Barbara; Krämer-Kienle, Isabel; Reimann, Monika: *Schritte 5*. Hueber: Ismaning 2005.

Andere Lehrwerke

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild; Müller, Jutta; Müller, Helmut: T*hemen 1 aktuell*. Kursbuch. Hueber: Ismaning 2003.

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta; Müller, Helmut: *Themen 2 aktuell*. Kursbuch. Hueber: Ismaning 2003.

Hyun, Hee: *Meine Leseschatztruhe*. Yoksakonggan: Seoul 2006.

Raths, Angelika: *Keine Panik! Begleitheft zum Hörspiel mit Arbeitsblättern und Unterrichtsvorschlägen*. Langenscheidt: Berlin und München 1997.

Literaturverweise

Steidele, Holger: Über die Notwendigkeit, gesprochensprachliche Varietäten im ausländischen DaF-Unterricht zu behandeln. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für DaF*. Heft 16. Seoul 2005. S.43-79.

Tschirner, Erwin: Kommunikative Grammatik – oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen –. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für DaF*. Heft 16. Seoul 2005. S.7-42.

Schritte zur Internationalität

Das Lehrbuch *Schritte international 1* im Vergleich zu *Schritte 1*

Birke Dockhorn

Niebisch, D.; Penning-Hiemstra, S.; Specht, F.; Bovermann, M.; Reinmann, M.: *Schritte international 1*. Kursbuch+Arbeitsbuch. Max Hueber Verlag, Ismaning, 2006.

Die Beliebtheit des Lehrbuchs *Schritte* scheint, zumindest in meinem Umfeld, in letzter Zeit nicht aufzuhalten. Alle, die sich entschließen, damit zu arbeiten – und auch ich – finden nur lobende Worte über die Modernität des neuen Lehrwerks, über seine gut durchdachte Progression und Binnendifferenzierung und über die guten Ideen der Autoren zur Auflockerung des Unterrichts, die man teils in den Lektionen selbst findet, teils im Lehrerhandbuch. Einziger Wermutstropfen: die Zielgruppe sind „Lerner, die einen längeren Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land planen oder bereits in einem deutschsprachigen Land leben". Der Fokus liegt also auf Deutschland von innen und nimmt mit teilweise recht speziellen landeskundlichen Informationen sowie Projekten „Bezug auf den deutschsprachigen Alltag (Foto-Hörgeschichte, Familie, Beruf, Ämter ...)".

Nun wurde *Schritte international* entwickelt, „für Lerner, die die deutschsprachigen Länder bisher nur „von außen" kennen". Die Homepage verspricht außerdem, dass *Schritte international „*für eher jüngere Lerner" geeignet sei, „die meist schon eine andere Fremdsprache gelernt haben", dass es sich auf Themen konzentriert, die „vornehmlich jüngere, eher gebildete TN ansprechen" und den deutschsprachigen „Alltag aus distanzierterer Sicht (Foto-Hörgeschichte, Zwischenspiele)" betrachten. Es berücksichtigt die „Lernbedingungen einer Gruppe mit dem sprachlich und kulturell selben Hintergrund" und hat eine „Binnendifferenzierung, die auch die besonders guten Lerner berücksichtigt".
Das klang gut, als ich am Anfang dieses Semesters in einem meiner Kurse wieder einmal vor der Frage stand, welches Lehrbuch denn wohl dafür geeignet wäre. Nun, nach den ersten Erfahrungen sowohl mit *Schritte* als auch mit *Schritte international 1*, möchte ich an dieser Stelle einmal einen Vergleich zwischen den beiden Lehrwerken ziehen. Was ist bei *Schritte international 1* im Vergleich zu *Schritte 1* neu, anders und vielleicht auch besser? Und was ist daran international?

Das Grundkonzept der beiden Lehrbücher ist gleich, was denen, die bereits mit *Schritte* gearbeitet haben, die Arbeit wesentlich erleichtern wird, denn bereits vorbereitetes Material kann wieder verwendet werden, man muss es u.U. nur ein bisschen anpassen. Es gibt zur Einführung eine Foto-geschichte, aus der dann in den Teilen A-C Zitate als Aufhänger für die jeweilige Grammatik oder den Wortschatz dienen. Teil D und E sowie das Arbeitsbuch bieten ergänzendes Material und Übungen zum Thema. Die Themen der Lektionen sind denen in *Schritte 1* (ab jetzt einfach *Schritte*) sehr ähnlich, in *Schritte international 1* (ab jetzt einfach *Schritte international*) lauten sie: „Guten Tag, mein Name ist...", „Familie und Freunde", „Essen und Trinken", „Meine Wohnung", „Mein Tag", „Freizeit" und „Lernen – ein Leben lang". Sogar die einzelnen Farben der Lektionen sowie das Prinzip der harmonischen Abstimmung der Fotogeschichten-Bilder auf diese Farben sind geblieben – ich habe vor allem das besonders auffällige Pink der Lektion 3 wiedererkannt. Aber: Pink wird hier nicht von der Frau mit den Fan-Fit-Getränken im Supermarkt getragen, sondern von Timo und Corinna, zwei Protagonisten aus der Fotogeschichte von *Schritte international*. Und Timo ist außerdem nicht im Supermarkt, sondern auf dem Markt.
Die Fotogeschichte ist also komplett anders. Ausländer in Deutschland ist Timo aus Finnland, der einen Deutschkurs in München besucht und deshalb vorübergehend bei seinem Freund, dem Schreiner Anton wohnt. Dessen

Freundin Corinna ist Maskenbildnerin und wohnt nicht mit bei Anton, sondern allein. Sie kommt aus Wien und sorgt mit einigen eingestreuten österreichischen Wörtern und Wendungen immer mal wieder für österreichisches Lokalkolorit. Sie sorgt auch dafür, dass regionale Aussprache- und Wortschatzbesonderheiten des Deutschen (und daraus resultierende Missverständnisse) thematisiert werden. Die passende Frau für Timo ist die Tierärztin Anja. Kurzum, eine bunte Mischung aus jungen Leuten ähnlichen Alters (24-26 Jahre), unterschiedlicher Herkunft und Ausbildung, die junge Lerner ansprechen soll. Und es gibt auch noch Koko, dessen papageienhaftes Wesen (natürlich, er ist ja Antons Papagei!) besonders in der ersten Lektion der tragende Teil der Geschichte ist, als er dem frisch eingezogenen Timo -zig Mal erklärt, dass er Koko sei. Eine wesentliche Verbesserung gegenüber *Schritte* ist hier übrigens, dass zu jedem Foto ein extra Track auf der CD gehört, was es leichter macht, den Text zu einzelnen Fotos noch einmal anzuhören ohne lange suchen zu müssen.

Timo, Corinna und Anton, die Personen der Fotogeschichte aus *Schritte international* (Lektion 2, S. 18)

Beim Aufbau der Lektionen kam es mir so vor, als hätten die Autoren – die alle bereits bei *Schritte* mitgearbeitet haben, außer der neu ins Team gekommenen Daniela Niebisch – noch einmal Feedback im Umgang mit dem Lehrbuch berücksichtigt. Teilweise wurde die Anordnung des Lernstoffs verändert, teilweise wurden kommunikative Übungen ergänzt oder auch ersetzt. Auffällig ist das z.B. in Lektion 3, wo statt der Anordnung Entscheidungsfrage / unzählbare Menge (**Kennen Sie** schon fanfit?) – unbestimmter Artikel und dessen Negation (Das ist doch **keine** Sahne.) – Plural (Vier **Flaschen** kosten 7,10 Euro) in *Schritte international* der Weg vom unbestimmten Artikel (Das ist doch **kein** Apfel, oder?) über den Plural (Erd**ä**pfel sind Kartoffel**n**!) hin zur Entscheidungsfrage (**Haben Sie** Äpfel?) nach Dingen im Plural und nach unbestimmten Mengen führt.

In der Lektion 5 wurde die Aktivität C4 dahingehend verändert, dass die Lerner zunächst aufschreiben sollen, was sie an zwei Tagen so alles machen, um sich dann zu fragen „Was machst du am Freitag?". Diese Aktivität ist variantenreicher als „Wann gehen Sie am Montag ins Bett? - Um 11 Uhr. – Und wann stehen Sie auf?", wo es reicht, nur mit der Uhrzeit zu antworten.

Wenn es um Übungen geht, ist natürlich das bei *Schritte international* ebenfalls integrierte Arbeitsbuch zu erwähnen. Eine wichtige Neuerung ist hier, dass die Wortlisten des Lernwortschatzes der Lektion am Ende jeder Lektion (und nicht mehr im Internet) verfügbar sind. Das gefällt mir sehr gut, denn die Erfahrung hat mir gezeigt, dass die ausgedruckten Listen aus dem Internet von den Studierenden gern verlegt werden. Ansonsten ist das Arbeitsbuch bis hin zu den Bildern zumindest in den Teilen A-C jeder Lektion fast genau übernommen. Wenn überhaupt Veränderungen vorgenommen wurden, dann handelt es sich dabei um Veränderungen in der Anordnung einzelner Übungen.

Insgesamt ein wenig anders sieht es dagegen bei den Teilen D und E aus. Gedacht sind sie als Teile, die unabhängig von der Hörgeschichte funktionieren und authentische Alltagssituationen präsentieren. In *Schritte international* sollen sie Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen trainieren und diese Fähigkeiten systematisch erweitern. Vor allem sollen sie hier nicht, wie in *Schritte* , die Lerner „auf den Alltag außerhalb des Klassenraums vorbereiten" bzw. setzen diese Kenntnisse auch nicht voraus. Und so wurden zwar landeskundlich durchaus interessante, aber sehr spezielle Situationen wie das Deutschlandquiz der Lektion 2 (meine Studierenden konnten die Städte einfach nicht den Fotos zuordnen) durch andere Dinge ersetzt, in diesem Fall einem weiteren Spiel zur Vorstellung von Personen. Gleiches gilt für Situationen wie den Anruf auf eine Verkaufsanzeige (ersetzt durch einen Lesetext zum Thema Sternzeichen und und Wohnungen) oder das Einkaufen von Lebensmitteln in Deutschland (statt dessen: Mein Lieblingsessen). Auch im Arbeitsbuch wurden diese Teile am stärksten überarbeitet, beispielsweise findet man in Lektion 4 statt der deutschen Wohnungsanzeigen nun in *Schritte international* den Lesetext „Mein Traumhaus", der vorher nur bei den Zusatzmaterialien zu finden war. Insgesamt liegt bei der Landeskunde der Teile D und E ein stärkerer Fokus auf interkultureller statt faktischer Landeskunde. So findet man nun im Teil E der Lektion 2 statt Fragen zur Geographie eine Illustration verschiedener Möglichkeiten des Verhaltens bei der Begrüßung (sich verbeugen, sich umarmen, einen Handkuss geben u.a.) mit der Frage „Wie begrüßen sich die Menschen in den deutschsprachigen Ländern? Was ist normal?". Und es werden auch mögliche Fehler bei der Vorstellung (* „Mein Name ist Herr Bond.") angesprochen, die zumindest bei Deutschlernern in Korea durchaus auftreten und daher thematisiert werden müssen.

Die Funktion der Vermittlung von landeskundlichen Fakten übernimmt in *Schritte international* oft ein „Zwischenspiel", das jeweils am Ende einer Lektion steht und bei dem es auf einer Doppelseite spielerisch um Informationen über Deutschland, Österreich und die Schweiz geht. Das passiert mal in der Form eines Liedes, mal in Form eines Quiz mit zu suchendem Lösungswort, oder es wird auch mal eine Art „Projekt" durchgeführt, bei dem die Lerner aufgrund gegebener Informationen einen Plan für eine Berlin-Besucherin zusammenstellen sollen. Schön finde ich auch eine Sammlung von Ausrufen mit der dazugehörigen Mimik, bei der versucht wird, die Betonung und Verwendung der Interjektionen nahe zubringen.

International an *Schritte international* ist also vor allem, dass es kulturelle Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern selbst stärker thematisiert und interkulturell interessante Themen mehr in den Mittelpunkt rückt. Soweit Lerner jedoch zum Vergleich mit der eigenen Kultur angeregt werden sollen, bleibt eine direkte Gegenüberstellung dem Lehrenden überlassen. Anregungen dafür, sich beim Deutschlernen auch der eigenen Sprache und Kultur bewusst zu werden, bestehen jedenfalls im Wesentlichen in der sprachlichen Kontrastierung. Die Erörterung vieler solcher kulturvergleichenden Fragen ist natürlich sprachlich auf diesem Niveau einfach noch nicht möglich, manche können aber im Unterricht durchaus beim Bezug zur persönlichen Lebenswelt der Lerner auftauchen und sollten dort selbstverständlich auch besprochen werden (Warum kann der Eingangsbereich in koreanischen Wohnungen oft nicht Flur genannt werden? Zieht man sich in Deutschland auch immer die Schuhe aus, wenn man die Wohnung betritt?).

Dass *Schritte international* eher für homogene Gruppen gedacht ist, kann man übrigens auch daran erkennen, dass die Lerner sich manchmal über die Fotogeschichte offiziell in ihrer Sprache unterhalten „sollen" – was zumindest meine koreanischen Lerner ein wenig verwirrt hat. Trotzdem scheint *Schritte international* sehr gut für homogene Lernergruppen in zielsprachenfernen Ländern geeignet zu sein. Dass es besser als *Schritte* geeignet ist, kann ich jedoch nicht bestätigen. Die Arbeit mit *Schritte international* funktioniert genauso gut wie die mit *Schritte* , und die Lerner werden meiner Meinung nach von beiden Lehrwerken sehr gut angesprochen.
Ob man sich also für die Arbeit mit *Schritte international* entscheiden möchte, wird letzt-

lich von anderen Faktoren abhängen. Eine Rolle mag spielen, ob man in einen Kurs bei Null anfängt, ob man auf einem höheren Niveau einsetzt. Und wie weit man voraussichtlich kommen will. Von *Schritte international* liegen nämlich erst die ersten beiden Bände vor, Band 3 soll im September 2006 erscheinen, die anderen Bände alle nacheinander im Verlauf des nächsten Jahres. Wenn das nicht wichtig für die Entscheidung ist, dann vielleicht die Fotogeschichte selbst – je nachdem, ob man die Geschichte mit der Familie sympathischer findet oder die (gehobene) Lebenswelt der jungen Leute. Wenn man noch nichts in *Schritte* investiert hat (z.B. für die Plakate zur Fotogeschichte), dann lohnt sich aber der Schritt zu mehr Interkulturalität und Internationalität auf jeden Fall.

Passwort Deutsch

Michael Menke

Als ich zum ersten Mal den Titel *Passwort Deutsch* hörte, war ich eher skeptisch. „Password“? Nein, sondern die eingedeutschte Version des Internet-Ausdrucks. Gut, im Unterricht schreibe ich auch immer „Webseite“ (aber die „homepage“ hat es bei mir noch nicht bis zur „Heimseite“ gebracht). Na denn, also *Passwort Deutsch*. Titel von Lehrbüchern wären ein eigenes Kapitel, denn die Zahl möglicher Namen ist doch ziemlich begrenzt, es sei denn, man setzt einfach hinter einen alten Namen ein „neu“.

Passwort Deutsch: Meine Studenten können mit diesem Titel gleich etwas anfangen, und mein dezenter Hinweis, dass die Schreibweise eine etwas andere ist als im Internet (eben die deutsche Variante) bietet sofort Anlass zu einer lebhaften Diskussion. Das ist also schon mal ein guter Anfang.

Passwort Deutsch gibt es in drei Bänden. Band 3 bereitet auf das *Zertifikat Deutsch* und den Übergang in die Mittelstufe vor. Die Bände führen von Stufe A1 bis zum Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Ein Band hat zehn Lektionen, das Kursbuch ist farbig. Zu jedem Band gibt es ein Übungsbuch (schwarz-weiß) und ein Lehrerhandbuch (schwarz-weiß), und natürlich Hör- und Übungsmaterial auf einer CD.

Ich verwende das Buch seit einem Jahr, meine Studenten sind Anfänger, haben aber bei einem koreanischen Kollegen gesonderten Grammatik-Unterricht, so dass ich den Schwerpunkt eher auf die Texte und die Konversation legen kann, und grammatische Übungen nur am Rande mache. Dafür eignet sich das Buch gut, denn die Texte sind interessant zum Lesen und zum Sprechen. Bereits in den ersten Lektionen tauchen Redewendungen auf, wie sie in der normalen Umgangssprache immer wieder vorkommen: „Wie heißt ihr eigentlich?“, „alles klar“, „kein Problem“, „ach so“ oder „na ja“. Die Themen heben sich wohltuend von anderen Lehrbüchern ab, der Bereich „kennen lernen, vorstellen“ beispielsweise wird durch Dialoge zu einer Fernsehshow eingeführt, „Meine Familie und ich“, für die sich Kandidaten bewerben.

Die Texte sind interessant und verständlich, das Fotomaterial ist ansprechend, und besonders die bunten Zeichnungen sind leicht erkennbar und hilfreich für die entsprechenden

Texte. Für koreanische bzw. ausländische Deutschlehrer sind allerdings manche der verwendeten Begriffe erklärungsbedürftig bzw. man muss erst nachschlagen. So taucht in Lektion 2 das Wort „Kirche“ auf, in Köln ist es der Dom, und in Lektion 3 geht es um das Freiburger Münster.

Bereits im ersten Band werden die beiden anderen deutschsprachigen Länder thematisch abgedeckt mit „Ein Hotel in Salzburg“ und „Eine Stadt im Dreiländereck, Basel“. Auch Begriffe, die nicht unbedingt bundesrepublikanisch sind, tauchen auf, z.B. „Dekagramm/10 g” aus dem österreichischen Wortschatz. Im Buch ist allen drei Ländern, in denen Deutsch gesprochen wird, gemein, dass viele der dort lebenden Menschen Ausländer sind. Das entspricht sicherlich den Umständen und mag zu einem realistischen Bild führen, aber für den (nicht immer deutschen) Lehrer führt das oft zu Problemen, wie man denn all diese fremden Namen aussprechen soll. Da kommt ein Mädchen namens Anna aus Rzeszów (Lektion 1), Clemens Opong ist Koch in Leipzig (Lektion 5), Judit Kovács und Barbara Novaková arbeiten im Hotel in Salzburg (Lektion 7), und in Lektion 8 macht eine gewisse Sanjita ein Interview. In international besetzten Sprachkursen kann man diese Namen vielleicht einsetzen und hoffen, dass Kursteilnehmer aus dem betreffenden Land bei der Aussprache helfen, in Korea muss man raten.

Sinnvoll sind die Seiten „im Deutschkurs“, die für die ersten Lektionen Wort- und Satzmaterial zur Kursarbeit bieten, z.B. Ausdrücke wie „Bitte wiederholen Sie“ oder „Ich weiß nicht“. Die Grammatik ist am Ende jeder Lektion zusammengefasst, und am Ende eines jeden Bandes gibt es einen gesamten Grammatik-Teil. Phonetische Übungen sind über die Lektionen verteilt, eine Lösung, die in vielen Deutsch-Lehrbüchern praktiziert wird. Besser wäre aber vielleicht, ein längeres Kapitel zur Phonetik am Anfang zu haben, denn fast alle Laute komme immer überall und nicht separat vor.

Das Übungsbuch hat vielfältiges Material zu den einzelnen Teilen der Lektionen und ist gut an das Kursbuch angepasst. Man findet schnell die zugeordneten Übungen, die den Unterrichtsstoff ergänzen und erweitern. Die Zuordnung zum Kursbuch steht über dem jeweiligen Übungsteil. Man muss aber sicherlich nicht alle Übungen machen, sondern kann aussuchen, was für die Lernenden notwendig ist. Insgesamt haben die Lektionen viel Unterrichtsstoff, so dass ich für einen Band mehr als ein Semester brauche (bei den in Korea üblichen drei Stunden pro Woche). Das bedeutet, das Ziel *Zertifikat Deutsch* nach Band drei ist nur zu erreichen, wenn man relativ straff und kontinuierlich über drei Jahre mit *Passwort Deutsch* arbeitet.

Die Studenten haben die Möglichkeit, selbst und kontrolliert mit dem Übungsbuch zu arbeiten, denn am Ende kann man auch die Lösungen der Aufgaben erfahren.
Ebenso kann man mit der Webseite des Buches üben, http://www.passwort-deutsch.de/. Für die einzelnen Teile gibt es immer ein Feedback, ob man es also richtig oder falsch gemacht hat. Daneben kann man manche Teile auch hören, wobei man allerdings eine schnelle Internet-Verbindung braucht, denn sonst braucht das Herunterladen einzelner zu hörender Wörter doch ziemlich lange – hier sollte man vielleicht lieber Hör-Blöcke mit mehr Material anbieten. Auch landeskundliche Bereiche sind auf der Lerner-Seite abrufbar, zum Teil mit aktuellen Links. Auch „Agent Oblotschek“ ist auf der Webseite zu finden, und wer dieses kleine Fragespiel mitmacht, wird bald herausfinden, warum dieses Buch *Passwort* heißt.

Auch für den Deutschlehrer gibt es reichhaltiges Material im Internet, nach einer Registrierung (da gebrauchen wir dann wirklich ein Passwort) kommt man auch an weiteres Material wie Aufgabenblätter etc.
Das Lehrerhandbuch ist nützlich und hilft sehr, wenn man mal wenig Zeit zur Unterrichtsvorbereitung hatte. Es gibt Vorgaben zum Ablauf einer Unterrichtseinheit und Tipps, was man noch machen könnte. Hinten im Band finden sich nützliche Kopiervorlagen und Tests. Ein Minuspunkt ist hier das Layout, denn abgesehen von wenigen kleinen Zeichnungen lacht dem Leser eine Bleiwüste entgegen. Auch sollte man vielleicht weniger abkürzen („KT sammeln zunächst in EA, PA Wörter ...“), und die

Texte könnten in ihrem Erscheinungsbild etwas besser strukturiert werden.

Insgesamt ein gut erarbeitetes Lehrbuch, das sich für den Unterricht im Anfängerbereich in Korea sinnvoll einsetzen lässt.

PASSWORT DEUTSCH, Klett Edition Deutsch, gibt es als dreibändige Ausgabe, Kursbuch und Arbeitsbuch getrennt (Kursbuch 13,95 Euro/22.000 Won, Übungsbuch 11,60 Euro/18.000 Won) oder in fünf Bänden, Kurs- und Arbeitsbuch kombiniert (Band 1, 14,95 Euro/24.000 Won), sowie CD, CD mit Offline-Material

Tangram im Einsatz

So etwas wie ein Experiment

Thomas Kuklinski-Rhee

Das Lehrwerk *Tangram* aus dem Hueber-Verlag darf mittlerweile als Standardlehrwerk auf dem Gebiet für Deutsch als Fremdsprache gelten. Es erfreut sich großer Beliebtheit bei Sprachkursen, die gezielt auf eine Prüfung hin arbeiten, etwa an verschiedenen Universitäten oder auch am hiesigen Goethe-Institut. Da es dem Selbstverständnis nach „dem Globallernziel ‚kommunikative Kompetenz' und der Leitidee eines kommunikativen Unterrichts verpflichtet" ist (*Tangram 1A*, S. III), scheint es sich für einen muttersprachlichen Konversationsunterricht geradezu anzubieten.

Zwar wird schon seit 2004 mit *Tangram Aktuell* ein Nachfolger aufgebaut, der *Tangram* dereinst voraussichtlich ablösen wird, wenn alle Bände vorliegen. Bis es aber soweit ist, scheint der Verlag die Unterstützung des ursprünglichen *Tangram*-Lehrwerks nicht aufzugeben. Auf der Hueber-Homepage (www.hueber.de) erscheinen zum Beispiel immer noch neue Spiele, Einstufungstest, Texte zur Landeskunde und andere Ergänzungen zum freien Herunterladen. Für unsereins in Korea ist das ursprüngliche *Tangram*-Lehrwerk vielleicht derzeit noch die bessere Wahl, weil es hierzu (genauer zum Halbband 1A, KB und AB) ein Deutsch-Koreanisches Glossar gibt.
Die erste *Tangram*-Auflage stammt von 1998; so sind in älteren Ausgaben noch die *D-Mark*

sowie das *World Trade Center* zu finden (was in meinen Kursen stets für einen kleinen Aufmerksamkeitsschub gesorgt hat), aber das wurde in Neuauflagen schnell korrigiert. Die letzten Auflagen stammen von 2005, und es ist fraglich, ob es noch weitere geben wird, denn voraussichtlich werden noch dieses Jahr die letzten Bände des Nachfolgewerks *Tangram aktuell* erscheinen. Die wichtigste Neuerung beim Nachfolgewerk ist, dass die neue Aufteilung in drei Bände (bzw. in sechs Halbbände) genauer auf die Erfordernisse für die neueren Prüfungen *Start Deutsch 1* und *Start Deutsch 2* abgestimmt ist. An der Grundkonzeption „kommunikative Kompetenz" hat sich nichts geändert.

Meine Motivation zum Einsatz dieses Lehrwerks wurzelt ursprünglich darin, dass es mir so in einem Ferien-Intensivkurs vorgegeben war. Aus Synergiegründen setzte ich es dann auch in einem anderen Kurs ein, und seitdem verwende ich es in meinen Kursen regelmäßig. Insgesamt habe ich es schon in sieben verschiedenen Kursen verwendet, jeweils mit mehr oder weniger Erfolg. Da ich dabei fortlaufend mit verschiedenen Möglichkeiten experimentierte, das Material sinnvoll einzusetzen, bietet es sich an, das in einer Art Versuchsbericht zusammenzufassen.

Experimentalhypothese

Die zu überprüfende Hypothese ist schnell formuliert: Lässt sich und wenn ja, wie lässt sich das Lehrwerk *Tangram* sinnvoll im koreanischen Deutschunterricht einsetzen?
Die gegenläufige Nullhypothese läuft darauf hinaus, dass es null Sinn macht, *Tangram* zu verwenden.

Versuchsmaterial

Das Lehrwerk *Tangram* gliedert sich in jedem Teilband in ein buntes Kursbuch (im Folgenden kurz KB) und ein schwarz-weißes Arbeitsbuch (AB); zu beiden Teilen gibt es CDs mit Hörtexten. Die Lehrerausgabe „Lehrerbuch" enthält neben den Hörtext-Transkriptionen, Lösungsschlüssel für das AB, einer Wortliste und einer Übersicht über die Grammatik außerdem schwarz-weiße Kopiervorlagen und, quasi als Hauptfeature, detaillierte Didaktisierungen über das Material aus dem KB. Weiter gibt es zu jedem Teilband ein eigenes schwarzweißes Übungsheft. Zusätzlich sind, wie schon erwähnt, über die Verlagshomepage zahlreiche (meist bunte) Ergänzungen frei (und legal kopierbar) erhältlich.
Das Lehrwerk *Tangram* ist in zwei Bände (1 und 2) bzw. vier Halbbände (1A, 1B, 2A und 2B) aufgeteilt. Als Erweiterung kam später der (separate) Teilband Z hinzu, der speziell auf die Prüfung *Zertifikat Deutsch* (ZD) vorbereiten soll. *Tangram* zielt also darauf ab, Lernende von Null auf das Niveau der Prüfung ZD zu bringen. Ausgehend von den offiziellen Anforderungen für das Bestehen des ZD, die mit 440 bis 520 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten veranschlagt werden, lässt sich ein durchschnittlicher Aufwand von 110 bis 130 Stunden pro Halbband (ohne Tangram Z) errechnen, was sich bei einer Unterrichtsdauer von 50 Minuten (wie in meinen Kursen) mathematisch auf 99 bis 117 Stunden verkürzt. Jeder Halbband enthält sechs Lektionen, das ergibt etwa 16 bis 20 Unterrichtseinheiten pro Lektion (wobei die letzte Lektion immer der Wiederholung dient). In einem 80-stündigen Intensivkurs kommt man es also, wenn man das Tempo anzieht, knapp bis zur letzten Lektion. In einem regulären Semesterkurs von drei Unterrichtsstunden pro Woche schafft man vielleicht einen Viertelband.
Inhaltlich richtet sich das Lehrwerk an junge Erwachsene; so wird durchgängig „per Sie" gesprochen, und die Themen betreffen unter anderem das Studentenleben. In einer Oberschule würde ich es nicht einsetzen, aber an einer Universität scheint es zu passen.
Um das Lernziel „kommunikative Kompetenz" zu erreichen, fordern die Sprachübungen im KB und AB „die Lernenden zur kreativen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Sprache heraus" (1A, III). Das verlangt von ihnen unter anderem die „Herausarbeitung von neuem Wortschatz und neuen Strukturen nach dem Prinzip der gelenkten Selbstentdeckung" sowie die „freie Anwendung mit teilnehmerorientierten Aufgabenstellungen in Rollenspielen oder Gesprächen" (1A, III). Es ist also für eine motivierte, aktive, leistungsbereite Lernergruppe gemacht. Ein weiterer Grund, auf dieses Lehrwerk in einer Oberschule besser zu verzichten.

In meinem Unterricht kamen bisher nur die Halbbände *Tangram* 1A und 1B zum Einsatz, also weder 2A oder 2B noch der Halbband Z noch das neuere *Tangram aktuell*. Deswegen beziehe ich mich im Nachfolgenden auch nur auf die Teilbände 1A und 1B.

Versuchsaufbau

Ich will meine Darstellung auf vier besonders typische Beispiele beschränken. In chronologischer Reihenfolge sind dies:

Kurs 1: Yonsei-Universität (Seoul), Ferien-Intensivkurs, 6 fortgeschrittene Studenten (1-3 Jahre Deutsch), *Tangram* 1B. Das Niveau der Studenten lag teilweise deutlich darüber, das Material und die Aufgabenstellungen bereite-

ten den Kursteilnehmern also keine größeren Schwierigkeiten. Keine einheitliche Gruppe, verschiedene Interessen bei den Lernenden, einige wollten z.B. in Deutschland studieren. Sie kamen von verschiedenen Universitäten, in einem Fall sogar von einer Oberschule. Der Kurs war nicht billig, es kamen also nur solche, die es auch wirklich wollten. Insgesamt 40 Unterrichtsstunden grammatikzentrierten Unterricht bei einem koreanischen Deutschlehrer mit dem AB, AB-Hörtexten und dem Grammatikteil, und 40 Stunden eher kommunikativem Unterricht bei mir mit dem KB und KB- Hörtexten, den Kopiervorlagen und dem Übungsheft, jeweils wechselweise 2 Stunden. Dabei konnte der Halbband 1B (mit Auslassungen) beinahe bis zum Ende durchgearbeitet werden.

Kurs 2: German School of Music Weimar, Gangnam-Universität (Yongin, Gyeonggi-do), Ferien-Intensivkurs, 8 fortgeschrittene Anfänger (knapp 1 Jahr), zunächst *Tangram 1A*, später *1B*. Das Niveau der Studenten lag in Einzelfällen darüber, teilweise aber auch darunter, obwohl alle seit etwa einem Jahr gemeinsam Deutsch lernten. Die „Weimar"-Studenten lernen im Prinzip alle mit dem Ziel, das *Zertifikat Deutsch* abzulegen, und darüber hinaus, weil sie an der Uni Musikunterricht auf Deutsch bekommen, optional ein Jahr in Deutschland studieren können und später neben dem koreanischen einen deutschen Universitätsabschluss erhalten (können). Dieser Kurs war für die Studenten kostenlos, quasi ein Service im sonst eher sehr teuren Studium. Insgesamt 80 Unterrichtsstunden hatten die Studenten bei mir, wobei alle Elemente des Lehrwerks zum Einsatz kamen.

Kurs 3: Privatunterricht mit einer lerneifrigen Oberschülerin (1 Jahr Deutsch an einer Fremdsprachenoberschule), *Tangram 1A*. Vergleichsweise hoher Grad an Aufmerksamkeit und Eigeninitiative, sehr untypisch für eine *High-School*-Schülerin. Das Niveau konnte der Lernenden genau angepasst werden. Ihr Ziel war es, später in Deutschland zu studieren. Mehrere Sitzungen à 3 Unterrichtsstunden, mit dem Einsatz sämtlicher Elemente des Lehrwerks.

Kurs 4: Gyeonggi-Universität (Suwon, Gyeonggi-do), regulärer Deutschkurs für knapp 60 Anfänger ohne Vorkenntnisse, *Tangram 1A*. Die vielen Lernenden teilten sich in zwei Kurse auf, was individuelles Eingehen auf Schwierigkeiten beinahe unmöglich machte. Größtenteils Germanistikstudenten, aber auch viele, die allgemein an einer weiteren Fremdsprache interessiert waren. 3 Unterrichtseinheiten pro Woche, mit dem selektiven Einsatz aller *Tangram*-Elemente.

Versuchsdurchführung
In der Reihenfolge des Erkenntnisgewinns (weniger <–> mehr):

Kurs 3 (*Tangram 1A*): Aufgrund des intensiven Arbeitsklimas (Privataudienz) und der hohen Leistungsbereitschaft der Lernenden klappte der Einsatz sämtlicher Mittel reibungslos, egal, worum es sich handelte: Lese- oder Hörtexte, Dialogvorlagen, Schreib- und Sprechübungen, Grammatikregeln, Wortschatzaufgaben, Bild- und Diagrammbeschreibungen usw. Man konnte fast kreuz und quer durch das Lehrwerk navigieren. (Möglicherweise wurden so aber Stellen, die problematisch gewesen wären, einfach weggelassen.)
In dieser Konstellation konnte also das Lehrmaterial in seiner ganzen Fülle eingesetzt werden. Sogar befremdlich-belustigende Elemente wie das unvermutete Auftauchen der *D-Mark* oder die manchmal eher peinlichen Gesangseinlagen auf den CDs weckten das Interesse, also Dinge, von denen man in einem wohlorganisierten Unterricht allenfalls sparsam Gebrauch machen würde. Hier offenbarte sich die Stärke von *Tangram*, die große Bandbreite an Themen und die fantasievollen Aufgabenstellungen, die zum kreativen Umgang mit der Sprache einladen. Zugleich zeigte sich dadurch, welch große Motivationsleistung eine Lernende von Haus aus mitbringen muss, um das *Tangram*-Material voll auskosten zu können. Um ein Ergebnis gleich vorweg zu nehmen: In keinem anderen Kurs war der Einsatz des *Tangram*-Lehrmaterials so einfach und fruchtbar.

(Es muss hinzugefügt werden, dass die Lernende auch über ein relativ hohes Englischniveau verfügte, sodass alles in Zweifelsfällen noch einmal auf Englisch erklärt werden konnte.)

Kurs 1 (*Tangram 1B*): Auch hier war eine hohe Leistungsbereitschaft seitens der Lernenden festzustellen – kein Wunder bei dem Preis. Doch zeigten sie (als vergleichsweise heterogene Gruppe) anfangs eine gewisse Zurückhaltung bei der Mitarbeit, die sich bei den mündlichen Beiträgen, also dem Einüben von Dialogmustern oder der Durchführung von Diskussionsrunden, anfangs hemmend auswirkte. Nachdem man sich gegenseitig etwas kennen gelernt hatte, legten die Lernenden die Scheu aber ab, und fortan klappte die Vermittlung und Einübung den Erwartungen entsprechend. Bis zum Schluss gab es allenfalls noch das kleine Problem, dass die Sitzanordnung im Übungsraum keine Formierung eines Halbkreises zuließ, ein Problem, dem ich an hiesigen Universitäten (im Gegensatz etwa zu Oberschulen) immer wieder begegnet bin. In diesem Fall (kleine Gruppe) störte das aber den Fortschritt des Kurses allenfalls minimal.

Hier befand ich mich bequemerweise nicht in der Rolle, den Lernenden die jeweils relevante Grammatik von Grund auf erklären zu müssen. Natürlich kamen ab und zu Fragen zur Grammatik auf, aber auch ganz andersartige, etwa über den Sinn und Inhalt einer Aufgabenstellung. Aber meist wusste wenigstens einer der Lernenden die Antwort und konnte im Zweifelsfall mit einer koreanischen Erklärung aushelfen, und wenn das nicht möglich war, so befanden sich unter den Lernenden zwei Englisch-Studenten, die auch eine englische Erklärung verstanden. Dennoch wurde hier klar, dass die Erklärungen, die *Tangram* bietet, oftmals viel zu umständlich und in einer zu schwierigen Sprache formuliert sind.
Als Beispiel seien die im KB und AB regelmäßig auftretenden Grammatikkästen zum Selbstausfüllen genannt. Diese Regeln sind dem eigenen Anspruch nach „im Sinne einer Lernergrammatik didaktisch reduziert“ und „beziehen sich auf den jeweils erreichten Sprachstand“ (*Tangram 1A*, S. IV). Es zeigte sich aber meist, dass die dort verwendeten Wörter nur unzureichend verstanden werden konnten und dass die Regeln oftmals immer noch zu kompliziert formuliert waren. Die Lernenden hatten sehr viel mehr davon, wenn man die Regeln an ein paar schnell an die Tafel geschriebenen Beispielen demonstrierte (anstatt formulierte) und sie diese selbst entdecken ließ. Eine abstrakte Formulierung merkt sich niemand, konkrete Beispiele bleiben viel eher haften. (Fairerweise muss man zugeben, dass *Tangram* sich genau dieses Prinzip zu eigen gemacht hat, aber es ist dann oft noch zu kompliziert verpackt.)
Noch eine weitere Erkenntnis ließ sich hier gewinnen: Das eigentliche *Tangram*-Lehrbuch (also KB und AB), das sich die Lerner ja auch selbst anschaffen, ist nur unter Hinzunahme des Übungsheftes, das man erst zusätzlich bestellen muss, hierzulande von Gewinn. Das Lehrbuch selbst bietet zu wenig an einfach gestricktem Übungsmaterial. Die in ihren Möglichkeitsbereichen sehr offen gehaltenen Selbstentdeckungs- und Gruppenübungen aus dem Lehrbuch kommen in Korea, wo man in der Schule nur Stillsitzen und Zuhören anstatt kreative und aktive Mitarbeit lernt, nicht so gut an, hier braucht man erst einmal enger umschriebene Übungsplätze, bevor man sich aufs offenere Feld wagt. Genau dies findet sich im Übungsheft: Zu jeder Lektion des KB und AB, zu jedem Abschnitt, zu jedem winzigen Grammatikschrittchen gibt es eine, oft mehrere Übungen, meist ein Lückentext mit einem genau definierten Pool an Antwortmöglichkeiten. Meine Studenten fanden sich hier meist schnell zurecht. Die Aufgabenstellungen musste man nicht umständlich erklären, sie ergab sich in der Regel von selbst, wenn man die ersten paar Aufgaben gemeinsam besprach. Nach einigen solcher Aufgaben hatten sie meist schon begriffen, wie eine bestimmte grammatische Regel richtig (und falsch) anzuwenden ist. Sie konnten die Regel nicht (auf Deutsch) formulieren, aber anwenden. Kurz: Das Übungsheft war Gold wert. Erst die Hinzunahme des Übungsheftes rechtfertigte (für mich) den Einsatz von *Tangram*.

Kurs 2 (*Tangram 1A/B*): Diese vergleichsweise homogene Gruppe lernte seit einem Jahr gemeinsam Deutsch, dennoch waren die Leistungsunterschiede beträchtlich. Die Motivation ließ weitgehend zu wünschen übrig, vielleicht weil der Kurs die Studierenden nichts kostete, aber auch, weil sie sich offensichtlich die meiste Zeit geistig in den Ferien aufhielten. Zudem befanden sich vier ihrer Kommilitonen gerade zur Fortbildung in Deutschland, wo-

durch die ansonsten geschlossene Klassenstruktur von Anfang an aufgebrochen war. Dies nahmen die Lernenden offenbar zum Anlass, selbst auch nur die Hälfte der Zeit zum Unterricht zu erscheinen, was den Fortschritt erheblich behinderte.
Mit den offenen und komplexen Aufgabenstellungen aus dem KB und AB kamen sie nur schwer zurecht, was zumindest teilweise auch mangelnder Motivation und Konzentration zuzuschreiben war. Andererseits schien die Unlust bei den Studierenden durch derartige Misserfolgserfahrungen nur verstärkt zu werden. Eine beliebte Reaktion, insbesondere bei Gruppenübungen, war das (viel zu schnelle) Verfallen in Gekicher und koreanischer Plauderei, in denen man sich auch gerne die typischen koreanischen Nettigkeiten (wie z.B. sich gegenseitig schlagen) austauschte.
Hier erwies sich erneut das Übungsheft als Erlösung aus der Qual, diesmal als das Lockmittel, um die Studenten doch noch auf den guten Pfad der Lerntugend zurück zu führen. Anders als in Deutschland lassen sich koreanische Lernende durch das Vorlegen eines Aufgabenzettels bekanntlich leicht disziplinieren. Wichtig war dabei, das Lösen der Aufgaben unterschiedlich zu gestalten: mal schriftlich jeder für sich, mal in Kleingruppen, mal als Hausaufgabe und mal rein mündlich, wobei jeder eine eigene Aufgabe vorträgt oder man gleich alle Aufgaben im Plenum bespricht oder wie auch immer. Die einfach gestrickten Aufgaben ließen sich meist sehr flexibel handhaben. Zusätzlich wurde gelegentlich das Hör- und Leseverständnis geübt, wenn die Studierenden den entsprechenden grammatischen Aspekt bereits verstanden hatten.
Nachdem man sich besser kennen gelernt hatte (auch das ist hierzulande ja so wichtig), die Lernenden sich auf die Übungen eingestellt hatten und auch, wie ich vermute, angespornt durch die Erfolgserlebnisse in den verschiedenen Übungen wurden sie der dortigen eingeschränkten Sprachumgebung und der eintönigen Leistungsanforderungen überdrüssig und begannen, von sich aus mehr sprachliche Gestaltungsmöglichkeit zu verlangen.
Andererseits zeigte sich auch hier bereits ein erster Riss im Bild des Übungsheftes als Allheilmittel. Einzelne Teilnehmer dieses Kurses waren mit dem Sprachniveau der Übungen offenbar dermaßen überfordert, dass sie es nach kurzer Zeit leider vorzogen, zuhause zu bleiben (was ich leider erst zu spät realisierte). Auch das Übungsheft ist also kein Selbstläufer. In ungeschickten Händen kann es mehr schaden als nützen.
Kurs 4 (*Tangram 1A*): Hier war eine frische Motivation vorhanden, wie man sie bei Anfängern erwarten kann. Die Studenten waren aber größtenteils „Frischlinge“ (also *freshmen*), die anfangs weder den Lehrkörper noch die Uni noch sich gegenseitig kannten. Die ersten Unterrichtsstunden sahen sich also mit der Realität der Akklimatisierung konfrontiert. Dazu werden immer diverse Kennlernspielchen veranstaltet, grundlegende Dialogfloskeln spielerisch eingeübt und eventuell wird das eine oder andere Lied gesungen.
Der Einstieg mit *Tangram* gestaltete sich holprig: Während die einen anfingen, sich mit den immer gleichen Variationen von „Guten Tag! – Wie ist Ihr Name? – Wie geht es Ihnen? – Auf Wiedersehen!“ zu langweilen, konnten andere die Grundstruktur elementarer Sätze wie „Ich heiße Thomas.“ immer noch nicht anwenden, geschweige denn nachvollziehen. Hilfreich war hier (bei den Lernschwächeren) allein das sture Einüben derartiger Sprachstrukturen, also Nachsprechen und Auswendiglernen. Dabei ließen sich die Anfangslektionen aus ordinären koreanischen Lehrbüchern für die Oberschule besser verwenden als *Tangram*.
A propos, bei *Tangram* erwies sich leider die Themenauswahl, die am Leben junger Erwachsener orientiert ist, als besonders störend. Als solches verwendet das Lehrwerk von Beginn an die Sie-Form, was meiner Erfahrung nach zunächst mehr verwirrt als nützt. Ich habe in meinem Unterricht an der Oberschule das „Sie“ immer erst verwendet, nachdem die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit dem Plural-Pronomen sowie die Großschreibung im Satz einigermaßen im Griff hatten (bzw. wussten, dass es da verwirrend werden kann). An die deutsche Plural-Verwendung sowie die Groß- und Kleinschreibung müssen sich Koreaner ja erst gewöhnen, wo das Koreanisch derartige strikte Trennungen nicht kennt. Jetzt wurden sie erst mit der Ausnahme konfrontiert („Sie (=du) haben“), dann mit der Regel („sie haben“), was einige, besonders die

Schwächeren, dazu verführte, alles durcheinander zu werfen – ohne, dass sie sich dessen bewusst waren. So müssen viele gleich zu Anfang eine Hürde überwinden, die ihnen unnötigerweise in den Weg gestellt wurde. Und so sah ich das Unglück kommen und steuerte doch geradewegs drauf zu: Schien das „Sie haben“ anfangs gut zu sitzen, warfen viele Studenten alles wieder durcheinander, als die Plural-Pronomina an der Reihe waren, und ich musste wieder von vorne beginnen.

Weiter ist die Themenauswahl von *Tangram* nicht nur am Leben von Studierenden, sondern von jungen Erwachsenen allgemein orientiert. So wird gleich in der ersten Lektion die Frage nach dem Beruf eingeführt, zusammen mit einer breiten Auswahl an überflüssigerweise zu lernenden Berufsbezeichnungen wie Flugbegleiter(in), Ingenieur(in), Friseur(in), Kellner(in) und Reiseleiter(in). Den talentierteren Studenten schien das keine Mühe zu bereiten, aber lernschwache Kommilitonen wurden hier gleich abgehängt – nicht zuletzt deswegen, weil sie sich die (berechtigte) Frage stellten, was denn am „Reiseleiter“ so wichtig ist, das man ihn gleich zu Anfang lernen muss.

Leider ist hier auch das Übungsheft keine große Hilfe, die Übungen der ersten Lektion sind durchzogen von Dialogen wie „Was sind Sie von Beruf? – Ich bin Flugbegleiter.“ Auch die zweite Lektion verschafft keine Erleichterung, geht es doch thematisch zunächst darum, Formulare auszufüllen, was mit Wörtern wie „Familienstand: geschieden“ und „Staatsangehörigkeit“ daher kommt. Erst ab etwa dem zweiten Drittel mit den Übungen zur Präsenskonjugation kommen die wirklich interessanten Themen wie „Würstchen essen“ und „Bier trinken“, die den Spaß an der Sprache am Leben erhalten.

Zusammenfassung und Diskussion

Grundsätzlich einmal darf die Versuchshypothese, dass *Tangram* sinnvoll im koreanischen Deutschunterricht eingesetzt werden kann, als bestätigt gelten. (Was niemanden überraschen sollte.) Was aber sind die Möglichkeiten und Grenzen im Einsatz von *Tangram*?

Zunächst zu den Grenzen. Am auffälligsten war, dass *Tangram* im Unterricht für absolute Anfänger mehr schadet als nützt, weil es thematisch wie strukturell die falschen Prioritäten setzt – Stichwort „Flugbegleiterin“ und „Reiseleiter“. Das ist so weit weg von der Lebenswelt der Studierenden entfernt, es blockiert rare Ressourcen und bremst die anfängliche Motivation gefährlich aus. Eine erste Übersicht über verschiedene Studienfächer wäre hier weitaus sinnvoller. Für den Einstieg hierzulande gibt es besseres Material, etwa auch der auf der Verlagshomepage empfohlene Vorkurs *Erste Schritte*.

Erst ab einem gewissen Niveau sind viele Lernende fit für *Tangram*. So steht hinter den Aufgaben aus dem KB und AB z.B. die *Tangram*-Philosophie: „Der Schwierigkeitsgrad wird nicht so sehr durch den Text selbst bestimmt, sondern durch die Aufgabenstellung“ (*Tangram 1A*, S. 6). Das gilt so allgemein nicht für Lernende in Korea. Hier sind sie seit der Schulzeit daran gewöhnt, dass die Lehrperson ihnen nur Brocken vorlegt, die sie gleich schlucken und verdauen können, ohne selbst kauen zu müssen. So haben viele nie stabile Zähne entwickelt, mit denen sie sich selbständig durchbeißen könnten. *Tangram* aber setzt vielfach aufs Selberkauen als Lernweg, doch das müssen viele Lernende hierzulande erst noch lernen.

Weiter sind die Lektionen aus dem KB und AB für vergleichsweise gering Motivierte auch auf höherem Sprachniveau nicht zu meistern, weil die offenen und komplexen Aufgaben und Übungen, wie schon mehrfach festgestellt, ein hohes Maß an aktiver Eigenleistung verlangen, die viele Lernende nicht aufbringen. *Tangram* operiert mit zu vielen Freiheitsgraden, die gering motivierte Lernende paradoxerweise eher lähmen als bewegen: man wagt weder einen Schritt vor (d.h. Antwortversuch) noch zurück (also eine Frage an die Lehrperson stellen). Derartige Misserfolgserfahrungen verstärken nur die Unlust bei den Lernenden – den Teufelskreis aus Misserfolg und Unlust kann das *Tangram* „Lehrerbuch“ allein nicht durchbrechen.

So komme ich zu den Möglichkeiten: Hier hilft das separate Übungsheft. Es ist viel geradliniger strukturiert als KB und AB und stiftet kaum Verwirrung. Wenn man die dortigen Übungen selbst mit demonstrativen Erklärungen der entsprechenden Grammatik anreichert und flexibel gestaltet, kann man es nahezu autonom, losgelöst vom eigentlichen Lehrbuch,

verwenden. Viele dortige Übungen eignen sich als Basis für weiterführende Minidialoge mit den Lernenden. So lassen sich dann auch eher Unlustige zu Lernleistungen bewegen, wenn man sie direkt anspricht, denn niemand widersetzt sich hierzulande offen einer Lehrperson. Was die Lernenden dabei natürlich nicht lernen ist, selbständig zu lernen. Hier kann man aber darauf vertrauen, dass einigen (nicht nur der Lehrperson) das sture Einüben sprachlicher Strukturen irgendwann zu langweilig wird, und so sollte man die Lernenden behutsam an die interessanter und (wortwörtlich und metaphorisch) viel bunter gestalteten Aufgaben aus dem eigentlichen Lehrbuch gewöhnen. Wenn man dann die Interessantheit der Übungen grob der Motivationskurve der Lernenden anpasst, kommt man meiner Erfahrung nach auch mit anfangs weniger motivierten Lernenden halbwegs erfolgreich zurecht.
Schließlich: Wer gleich ein hoch motiviertes Lernteam unterrichtet, kann sich weitgehend auf die Aufgaben und Übungen aus dem KB und AB verlassen, wenn man auch bei Erklärungen ab und zu selbst kreativ werden muss. Lerneifrige Studierende werden so auch das Selberlernen lernen, wenn sie sich dieser Fähigkeiten noch nicht bewusst sind. Dann kann man die ganze Stärke von *Tangram* ausspielen: Gruppenarbeit, Rollenspiele, Diskussionsrunden, die Fülle an authentischen Texten und Hörbeiträgen etc. Dafür werden die Lernenden mit einem umfassenden Sprachprogramm belohnt, das fast alle Nuancen der Sprache abdeckt und (außer vielleicht den verbreiteteren Schimpfwörtern) kaum Wünsche offen lässt.

Fazit

Das A und O beim Einsatzerfolg von *Tangram* ist der Motivationsstand der Lernenden. *Tangram* wurde ganz offensichtlich für Kurse mit beinahe unendlicher Motivationskapazität konzipiert. Es bietet viel, verlangt aber auch entsprechend. Wer den Luxus genießt, einen solchen Kurs unterrichten zu dürfen, darf sich auch die Bequemlichkeit gönnen, sich ganz auf dieses Lehrwerk zu verlassen. Für Anfängerkurse würde ich allerdings andere Werke vorziehen.
Hierzulande wird ein Kurs vermutlich einige Schwierigkeiten mit den Aufgaben und Übungen des Lehrwerks haben. Das Übungsheft bietet sich deshalb immer als gute Ergänzung an, auf das man mal mehr, mal weniger zurückgreifen kann.
Andererseits: Wo eine hohe Motivation und ausreichendes Können vorhanden sind, wird die Wahl der Unterrichtsmittel und die Art der didaktischen Aufbereitung fast belanglos. Ob *Tangram* dann besser abschneidet als jedes andere Lehrwerk, kann hier nicht beantwortet werden.

Bibliografie der Lehrmaterialien:

Ina Alke, Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan, Dieter Maenner, *Tangram 1A. Deutsch als Fremdsprache: Lehrerbuch.* Max Hueber Verlag, 1998, 2. Aufl. 2002; ISBN 3-19-011613-X

Jutta Orth-Chambah, *Tangram. Deutsch als Fremdsprache: Übungsheft 1A.* Max Hueber Verlag, 2001, 2. Aufl. 2003; ISBN 3-19-191613-X

Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan, Sabine Dinsel, Anja Schu:mann, *Tangram 1B. Deutsch als Fremdsprache: Lehrerbuch.* Max Hueber Verlag, 1999, 2. Aufl. 2002; ISBN 3-19-011614-8

Jutta Orth-Chambah, *Tangram 1B. Deutsch als Fremdsprache: Übungsheft.* Max Hueber Verlag, 2001; ISBN 3-19-181614-3

Deutsch als Fremdsprache in neuem Kleid

studio d ist da!

Isabella Ofner

Demme, Silke; Funk, Hermann; Kuhn, Christina: *studio d.* Gesamtband 1 (Einheit 1-12) - Europäischer Referenzrahmen: A1. Kurs- und Übungsbuch mit Lerner-CD. Cornelsen Verlag, 2005. ISBN 3-464-20707-X

Mit der Rezension von ***studio d A 1*** aus dem Haus Cornelsen finden Sie in diesem Heft eine verspätete Osterüberraschung, die bei Ihnen hoffentlich die Neugier weckt, sich ein Exemplar dieses Lehrwerks näher anzusehen. Als relativ unerfahrene DaF-Lehrerin mache ich in diesem Sommersemester meine ersten Schritte mit dem Kursbuch, das seit 2005 ebenfalls als Neuzugang eine farbenfrohe, spaß- und kommunikationsgefüllte Alternative zu den Standardlehrwerken in der DaF-Landschaft bietet. Die Autoren Funk, Kuhn und Demme haben mit ***studio d*** ein Lehrwerk konzipiert, das in 3 Bänden zum Zertifikat Deutsch führt und sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientiert. Zum ***studio d A 1***-Paket gehören das Lehr- und Übungsbuch, die Unterrichtsvorbereitung in Buch- und CD-ROM-Form, Audio-CDs, das Vokabeltaschenbuch, sowie das Video ***studio d***. Ein kleiner Wermutstropfen bei einem so reichhaltigen Angebot: das Vokabeltaschenbuch muss von den Studenten zusammen mit dem Lehr-und Übungsbuch angeschafft werden, da das Kursbuch nur eine vollständige, alphabetische Auflistung aller Vokabeln der 12 Lektionen beinhaltet.

Die Fülle an Unterrichtsvorschlägen und Zusatzmaterialien machen dieses Lehrwerk meiner Ansicht nach besonders geeignet für Neulinge des DaF-Berufs, aber die abwechslungsreichen, aktuellen und interkulturell ausgerichteten Texte, Übungen und Sprechanlässe dürften natürlich ebenso für erfahrene Lektoren sehr attraktiv sein. Mit Hilfe des Lehrerhandbuchs und der dazugehörigen interaktiven CD-ROM wird die Unterrichtsvorbereitung zwar nicht überflüssig, aber Funktionen wie der "Arbeitsblattgenerator" erleichtern die Arbeitsblattgestaltung, indem man einfach per Mausklick aus Lehrbuchtexten Kreuzworträtsel zaubern oder Texte mit Wortlücken versehen kann. Auch der Wortschatz kann für jede Einheit abgefragt und durch den "Buchstaben- oder Wörtermixer" zu Arbeitsblättern umgestaltet werden. Zusätzlich gibt es noch Kopiervorlagen und Abschlusstests für jede Lektion, die ein guter Indikator für den Wissensstand der Lernenden sind. Doch ***studio d*** enthält nicht nur Anleitungen für den Dozenten; auch die Lernenden erhalten "systematische Lerntipps", die im Unterricht konkretisiert werden sollen, um so das Erlernen und Einüben von Wortschatz oder grammatikalischen Strukturen zu erleichtern.

Wie bereits angesprochen, ist das Konzept von ***studio d*** dem kommunikativen und interkulturellen Ansatz stark verpflichtet. Dabei war es den Autoren vor allem wichtig, die Lernenden schon zu Beginn an den Gebrauch von Internationalismen zu gewöhnen. So ist es mit ***studio d*** möglich, bereits in der ersten Lektion relativ komplexe Texte zu verwenden, die mit Hilfe des selektiven Lesens auch (fast) problemlos von Anfängern erschlossen werden können, was für Fremdsprachenlerner verständlicherweise eine große Motivation darstellt. Von der ersten Lektion an enthalten die Lesetexte zudem interessante landeskundliche Informationen über Deutschland, Österreich und die Schweiz im Besonderen, sowie über die Europäische Union im Allgemeinen. Besonders positiv bewerte ich die Tatsache, dass die Lesetexte aktuelle Fakten über das Alltagsleben in deutschsprachigen Ländern vermitteln, ohne dabei künstlich für die Einführung von neuer

Grammatik konstruiert worden zu sein scheinen. Ich finde es außerdem didaktisch hervorragend, dass jede Lektion eine Vielzahl an kürzeren Texten beinhaltet, da dies mir die Möglichkeit bietet, daraus meine eigene Auswahl für den Unterricht zu treffen. Bei der Befragung meiner Studenten zu ihrem Lehrbuch wurde allerdings das Fehlen längerer Lesetexte sowie die wiederholte Anweisung des selektiven Lesens bemängelt. Diese Kritik ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass fremdsprachliche Texte in Korea oft bis ins Detail erschlossen werden (müssen); nur eine verhältnismäßig geringe Anzahl an Informationen aus einem Text zu "filtern" ohne notwendigerweise alle Wörter zu kennen oder zu verstehen, mag dem koreanischen Lerner deshalb zu Beginn fremd anmuten. Auch die Grammatikerklärungen empfinden die Studenten bis jetzt als zu wenig ausführlich behandelt. Allerdings kann ich Sie und meine Studenten beruhigen: nur die ersten 4 Lektionen haben eine relativ geringe Anzahl an expliziten Grammatikerklärungen, was sich aber schon mit der Einführung der trennbaren Verben in Lektion 5 ändert.
Ein weiteres Anliegen von ***studio d*** ist außerdem ein konsequentes Phonetiktraining, das in den Unterricht integriert ist. Die Autoren haben dazu eine Vielzahl an Übungen zu Wort- und Satzakzent, Melodie und Aussprache entwickelt, die auf den Themen der jeweiligen Lektionen basieren und gestreut im jeweiligen Kapitel auftauchen, um somit ein isoliertes Phonetiktraining zu vermeiden.
Abgesehen von den beiden zuvor genannten Kritikpunkten scheinen die Studenten mit dem Angebot von ***studio d*** sehr zufrieden zu sein. Insbesondere das übersichtliche, ansprechende und farbenfrohe Layout findet starken Anklang, da es den Lernenden einen aktuellen und angenehm klischeearmen Eindruck der deutschsprachigen Länder und seiner Bewohner bietet. Dass hierbei besonders auch der Multikulturalität unserer globalen Gesellschaft Rechnung getragen wird, erhöht weiterhin die Attraktivität dieses Lehrwerks.

Mit seiner interkulturellen Ausrichtung, der erfrischend aktuellen und lebensfrohen Aufmachung und dem abwechslungsreichen Übungsangebot scheint mir **studio d** eine schöne Alternative für den Unterricht in Korea zu sein. Allen Lehrenden, die sich vielleicht gerade für ein neues Lehrwerk interessieren, möchte ich deshalb einen virtuellen Besuch bei Cornelsen ans Herz legen und hoffe, dass bald weitere Kollegen und Kolleginnen mit ***studio d*** Deutsch als Fremdsprache in neuem Kleid präsentieren!

eurolingua Deutsch

Frank Grünert

Eurolingua Deutsch als Fremdsprache - Neue Ausgabe, Teilband 1 des Gesamtbandes 1 (Einheit 1-8). Kurs- und Arbeitsbuch, Cornelsen Verlag, 2005. ISBN: 3-464-21388-9, aktueller Ladenpreis: 10,95 EUR

Eurolingua Deutsch , seit 10 Jahren auf dem Markt, liegt nun in einer Neubearbeitung vor. Es bereitet auf das Zertifikat Deutsch vor und ist nun an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientiert. Das Lehrwerk gibt es als drei- und fünfbändige Ausgabe. Für den Einsatz an koreanischen Universitäten wäre m.E. die fünfbändige Ausgabe besser geeignet. Acht Einheiten lassen sich in einem Semester bewältigen, zudem ist der Ladenpreis von 10,95 Euro attraktiv. Der erste Band der fünfbändigen Ausgabe (Teilband 1, Niveaustufe A1), den ich hier kurz rezensieren will, besteht aus acht Einheiten und zwei Optionen. Die Einheiten sind ähnlich strukturiert wie die Lektionen in den meisten vergleichbaren DaF-

Lehrwerken: Auftaktseite, Bild, Dialog, verschiedene Übungen, Ausspracheteil, Zusammenfassung der Grammatik und Redemittel zum Schluss. In den Optionen wird der Lernstoff der vier vorangegangen Einheiten wiederholt. Außerdem gibt es hier für die Lerner die Möglichkeit zur Selbstevaluation und Zusatztexte.

Die Gestaltung von *eurolingua* fanden meine Studierenden, denen ich verschiedene neuere Lehrwerke zeigte, wenig attraktiv. Das mag auch an dem kompakten Format liegen. Die Seiten wirken voll gestopft mit Übungen, Illustrationen und Fotos. Im Aufbau und Inhalt unterscheidet sich *eurolingua Deutsch* aber nicht grundlegend von dem vieler anderer Lehrwerke. Die Grammatikprogression ist aber eher gering. Das Perfekt wird in Teilband 1 noch nicht eingeführt. Die Übungsformen sind variantenreich, offene Aufgabenstellungen sind aber selten. Alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) können ausgiebig trainiert werden. Positiv ist auch, dass die Lernenden in diesem Buch nicht infantilisiert werden. Adressaten des Lehrwerkes sind Erwachsene. Es ist jedoch für den Inlandseinsatz in sprachlich heterogen Gruppen konzipiert. Eine Problematik, die freilich auf alle mir bekannten deutschen DaF-Lehrwerke zutrifft. *Eurolingua* ist zudem, wie der Name schon andeutet, sehr europabezogen.

Neben dem Kursbuch gibt es noch ein umfangreiches Zusatzangebot, insbesonders auch eine CD. Manche Aufnahmen auf ihr klingen schlecht abgemischt, sehr nach Tonstudio und auch dadurch unnatürlich. Die „Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen“ sind hingegen gut gemacht und bieten der/dem Unterrichtenden manch guten Tipp.

Das A4 Heft „Sprachtraining“ ist eine Art zusätzliches Arbeitsbuch. Das „Lernerhandbuch“ – sicherlich auch für den Lehrenden sehr interessant – soll dem Lerner beim Lernen unterstützen. Das Buch ist voller Lerntipps, vermittelt auch Redemittel und Grammatik. Ohne Hilfe können Anfänger jedoch nicht sofort damit arbeiten, die Anleitungen sind zu schwierig. Außerdem gibt es noch ein „Vokabeltaschenbuch“.

Fazit: Vergleichbare Lehrwerke wirken gerade für Anfänger ansprechender als *eurolingua Deutsch*, aber nicht zuletzt durch sein umfangreiches Zusatzangebot eignet es sich zu intensivem Lernen für motivierte Studierende.

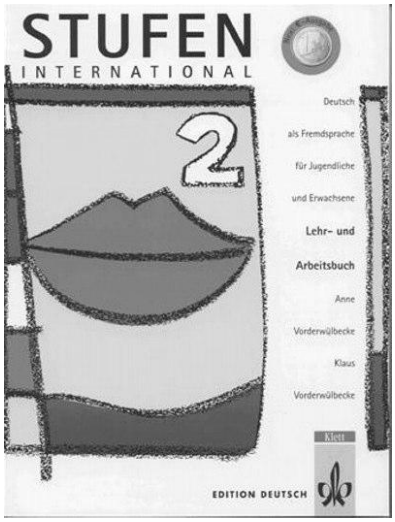
Stufen International

Michael Menke, Peter Rink

Stufen International, Klett Edition Deutsch, kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch, 19,80 Euro, in Korea 28.000 Won.
Zusätzlich: Übungsbuch, Lehrerhandbuch, CDs zum Hörverständnis und zur Phonetik.

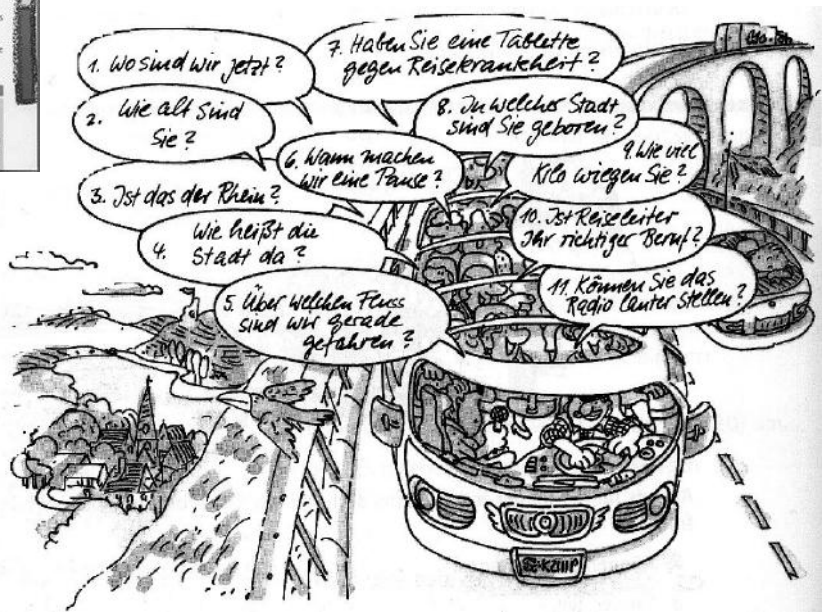
Das Lehrbuch *Stufen International* trägt den Untertitel „Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene“. Damit ist bereits ein wenig angedeutet, was man im Inhalt erwarten kann, nämlich ein eher „jung“ aufgemachtes Lehrbuch, sowohl von den Texten als auch vom Layout her. Besonders die vielen Zeichnungen, farbigen Bilder und Fotos sorgen dafür, dass keine Langeweile bei Lernen aufkommt und dass man gern auch mal einfach so in den Bänden herumblättert. Das führt mich gleich zu einem weiteren Pluspunkt: Da

die Aufmachung sehr farbig und aufgelockert ist (ein Umstand, der gerade in den farbenfrohen koreanischen Alltag gut passt), kann man auch von Zeit zu Zeit einzelne Teile daraus verwenden, auch wenn man vielleicht gerade mit einem anderen Lehrbuch arbeitet. (Ein Tipp, den ich an dieser Stelle einschieben möchte: Nehmen Sie ruhig mal, neben ihrem „festen“ Lehrbuch, Texte, Bilder oder Material aus anderen Deutsch-Büchern. Die Studenten werden gleich merken, dass dann „etwas anderes“ kommt, und entsprechend interessiert sein!)



Stufen International gibt es in drei Bänden, jeder einzelne ist ein kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch, hat zehn Lektionen, die jeweils etwa zehn Seiten umfassen. Großer Pluspunkt: Jedes Kapitel hat einen Phonetik-Teil, und im Anhang jedes Bandes ist nochmals ein „Phonetik Fitness Center“, das man ruhig auch zu Beginn verwenden kann. Ob dieser englische Titel unbedingt in ein Deutsch-Lehrbuch gehört, sei dahingestellt („Phonetik-Stärkungs-Zentrum“ hört sich vielleicht ein bisschen blöd an), aber wie gesagt, ich würde *Stufen* auch eher bei einer „jüngeren“ Klientel einordnen, und da passt’s dann doch wieder. Eine CD zur Phonetik gibt es separat zu kaufen, und es ist ratsam, das zu tun, denn dieses CD-Paket (es sind drei zusammen) kann man auch unabhängig vom Buch einsetzen. Zu den einzelnen Bänden hat der Verlag außerdem jeweils Dreier-CDs zum Hörverständnis herausgegeben.

Die Lektionen beginnen mit Bild- oder Fotomaterial, das auf das Thema hinweist. Danach reihen sich in lockerer Folge Text-, Lese- oder Grammatikübungen. Das Layout scheint wie ein großer, bunter Flickenteppich, lädt aber immer auch zum Stöbern ein. Es bildet ein sympathisches Sammelsurium von Fotos, Zeichnungen und Bildern, die in weiten Teilen sehr ansprechend und anregend sind. Bei den Bildern gibt es keine einheitliche Form, d.h. die Zeichner oder Maler sind scheinbar immer andere, und so wechselt sich natürlich auch die Bildsprache ab. Sehr schön sind Suchbilder oder große Foto-Collagen. Auch kleinere Bilder sind so ausgewählt, dass man immer gut erkennen kann, was gemeint ist. Nur bei den Comics hätte man zumindest die Schrift in Druckschrift umwandeln sollen. Nicht jeder Ausländer, Deutsch-Anfänger zumal, kann jede Handschrift lesen. Wie schon gesagt, gibt es zu jeder Lektion noch einen kurzen Phonetik- und einen Grammatik-Bereich. Eine Gesamt-Grammatik mit Verweisen auf die jeweiligen Lektionen schließt jeden Band ab.



Stufen International hat eine Internet-Seite: http://www.stufen.de/. Hier findet man Material zum Ausdrucken, Übungen zum Hörverständnis und zur Phonetik, Texte von Lernern

und Lehrer-Tipps. Einige interessante Links sind auch dabei. Nach einer kostenlosen Registrierung kann man weiteres Material abrufen. Es gibt außerdem ein Forum, in dem sich Teilnehmer über alle möglichen Fragen zu Deutsch, zu Brieffreundschaften oder zu anderen Fragen austauschen können. Der Inhalt der Internet-Seite ist gut konzipiert, aber hier könnte man bei der Gestaltung und Gliederung noch etwas überarbeiten. Gerade für Lerner mit geringen Deutschkenntnissen ist es schwer, sich auf der Internet-Seite zurechtzufinden.
Stufen International ist ein nicht mehr ganz neues Lehrbuch (in meiner Sammlung habe ich sogar noch einen Band mit DM-Angaben), aber ich nehme es gern für jüngere Deutschlerner.
Die einzelnen Unterrichtseinheiten kann man mit einer Fotocollage oder dem Bildmaterial beginnen, das am Anfang der Lektion steht. Daraus lässt sich gut das notwendige Vokabular, teilweise auch bereits der Grammatikbereich, einführen. Voraussetzung ist, dass die Schüler oder Studenten dabei auch aktiv mitmachen. Eben darum halte ich dieses Lehrwerk für ältere oder alte (in ihrem Lern-Verhalten manchmal etwas gehemmte) Lerner für nicht so geeignet. Manchmal gibt es Anweisungen wie z.B. „Spielen Sie die Szene ohne Worte“, die dann gleich für viel Vergnügen (bei jüngeren) oder zu Achselzucken bis zu errötenden Gesichtern (bei älteren) führen. Aber da man den Unterrichtsstoff aussuchen kann, sollte man je nach Bedarf aus grammatischen, phonetischen Übungen oder aus Teilen zur Landeskunde auswählen.

Fazit: *Stufen International* bietet eine große Materialsammlung, die man auch in Teilen in anderem Unterricht nutzen kann. Die Bände eignen sich besonders für Lerner, die sehr auf optisches Material ansprechen.

redaktion D. Multimedia package German: Video language course. Self-study materials for beginners. Goethe-Institut Inter Nationes/Wolters Kluwer, ohne Jahr; www.redaktion-D.de; ISBN 3-427-90013-4 (Video 1) bzw. 3-427-90027-4 (Video 2)

Helen Schmitz, Anja Schümann, *redaktion D. Lehrerhandreichungen*, Goethe-Institut Inter Nationes, ohne Jahr;

REDAKTION D im Einsatz

Unterrichtserfahrungen mit den Arbeitsblättern zum Videosprachkurs *Redaktion D*

Thomas Kuklinski-Rhee

keine ISBN; online: http://www.redaktion-d.-de/lang_deutsch/5_3_lehrer.shtml
Dies ist eine nur leicht überarbeitete Version des Vortrags „Unterrichtserfahrungen mit den Arbeitsblättern zum Videosprachkurs *Redaktion D*“, gehalten am 4. Juli 2003 beim 3. methodisch-didaktischen Seminar für Deutschlehrer der Fremdsprachenoberschulen (FOS) im Goethe-Institut Inter Nationes, Seoul.

Obwohl ich diesen Bericht (und meinen damaligen Versuch) mittlerweile als reichlich naiv ansehe, weil es ihm (und dem Versuch) an grundlegenden Einsichten in das koreanische Ausbildungs- und Erziehungssystem mangelt, will ich ihn hier im Grunde unverändert lassen. Manches sehe ich mittlerweile anders, vieles

sehe ich klarer als damals, und nahezu alles würde ich heute anders schreiben. Ich bezweifle aber, ob sich diese Mühe lohnen würde. Man kann auch so genug Erkenntnisse daraus ziehen.

Wer an meiner heutigen Meinung interessiert ist, findet einiges dazu im neu hinzugefügten letzten Kapitel Nachwort 2006. Noch eine Anmerkung zum Verständnis: die Klassengröße in dieser Oberschule liegt beim muttersprachlichen Konversationsunterricht im Schnitt bei ziemlich genau 18 SchülerInnen im Alter von (im Abschlussjahrgang) 17-18 Jahren westlicher Zählweise.

Einleitung
Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich möchte hier über meine Erfahrungen mit dem Einsatz des Videosprachkurses *Redaktion D* und den dazu gehörigen Arbeitsblättern „Lehrerhandreichungen“ im Unterricht berichten. Ich will Sie nicht unnötig langweilen, deshalb werde ich keinen vollständigen Bericht abliefern, sondern einige interessante und wichtige Punkte herausgreifen.

Einige von Ihnen kennen diesen Videosprachkurs bereits. Er wurde uns vor einem halben Jahr an dieser Stelle von Herrn Heiko Bels, dem Leiter der Spracharbeit am Goethe-Institut Inter Nationes, vorgestellt, vielleicht erinnern Sie sich noch daran. Die einen oder anderen werden diese Videos selbst schon einmal im Unterricht eingesetzt und vielleicht die unterschiedlichsten Erfahrungen damit gemacht haben
.
Frau Susanne Sermen, die an der Korea-Universität Deutsch unterrichtet, hat z.B. sehr gute Erfahrungen damit gemacht. Sie hat vor einigen Wochen einen kurzen Bericht darüber verfasst. Im Gegensatz dazu möchte ich gleich feststellen, dass meine Erfahrungen damit nicht so positiv waren. Meine Schilderungen werden aber zeigen, dass das weniger an dem Videosprachkurs liegt als vielmehr an äußeren, strukturellen Umständen.

Vergleich Sprachkurs Universität – Konversationsunterricht *High School*

Frau Sermen setzte den Videosprachkurs im vergangenen Semester erfolgreich als kurstragendes Material in einem Deutsch-Grundkurs für Universitätsstudenten ein. Die meisten ihrer Studenten hatten gar keine bis wenig Erfahrung mit der deutschen Sprache, und es standen im Semester 34 Unterrichtsstunden zu je 50 Minuten zur Verfügung. Die Studenten arbeiteten dabei mit dem sog. „Begleitbuch zum Film“, das eigentlich für das Selbststudium konzipiert ist. (Im hinteren Teil dieses Begleitbuches sind z.B. die Dialoge der Spielfilme transkribiert, also zum Nachlesen.) Zusätzlich ergänzte die Kursleiterin den Unterricht durch anderweitiges Übungsmaterial. Damit erreichte sie es, dass ihre Studenten den Unterricht als interessant und abwechslungsreich erlebten.

Der Videosprachkurs besteht aus zwei Videokassetten mit jeweils sechs Folgen bzw. Lektionen. Jede Folge ist etwa 15 Minuten lang und besteht aus drei Teilen: einem Spielfilmteil, in dem die Hauptpersonen diverse Detektivgeschichten, ja man kann sagen Abenteuer in ganz Deutschland erleben; einem ruhigeren Teil, in dem ein Deutschlehrer auftritt und aus Elementen, die im Spielfilmteil vorgekommen sind, einen kleinen Deutschkurs aufbaut; und schließlich einem landeskundlichen Teil, der sog. Reportage, in der ein Gebiet, eine Landschaft oder eine Stadt in Deutschland vorgestellt wird. Dieser letzte Teil, die Reportage, ist mit englischsprachigen Untertiteln versehen, und es bereitete den Universitätsstudenten gewisse Schwierigkeiten, die Untertitel zu verstehen. Dennoch haben sie dadurch nach eigener Auskunft viele interessante Informationen über Deutschland gewonnen.

Am beliebtesten war offenbar der Spielfilmteil. Die Studenten zeigten sich durch die spannenden und lustigen Geschichten beeindruckt, auch wenn sie gelegentlich etwas kindisch waren, und fanden es interessant, die Sprache sozusagen in Aktion zu erleben, also immer in speziellen, gleichsam natürlichen Situationen, was erheblich zur Motivation beitrug. Soweit zum universitären Deutschunterricht.

Ich dagegen entschied mich dazu, den Videosprachkurs in diesem Semester in meinen vier

Konversationskursen für die Abschlussklassen mit dem Hauptfach Deutsch einzusetzen. Im Unterschied zu Frau Sermens Studenten sollte man von diesen Schülern bereits gewisse grundlegende und weiterführende Sprachkenntnisse erwarten dürfen. Schließlich lernen sie bereits seit zwei Jahren Deutsch, und auch im 3. Jahrgang haben sie 5 oder mehr Stunden regulären Deutschunterricht pro Woche. Ich sehe diese meine Schüler allerdings nur einmal pro Woche, das waren abzüglich aller Feiertage und sonstiger Ausfälle in diesem Semester bis zu den *mid term exams* nur 5 (bei einer Klasse) bis 7 (beim Rest) Unterrichtstermine. (Da diese Prüfungen eine erhebliche Zäsur markieren – praktisch zwei Wochen und länger Unterrichtsausfall –, hatte ich zunächst nur soweit geplant.) Und davon muss man noch einen Tag abziehen, denn der erste Termin wird hauptsächlich zum Kennen lernen benutzt. Mir standen somit nur 4 bis 6 Einheiten à 50 Minuten zur Verfügung.

Mein erster Grund, die *Redaktion D*-Videos im Konversationsunterricht einzusetzen, war zunächst der, meinen Schülern etwas Abwechslungsreiches zu bieten, also etwas, das sowohl eine Wiederholung und Einübung bereits gelernter Ausdrücke und Regeln usw. darstellt, als es auch dennoch in gewisser Weise eine Herausforderung im Verstehen und in der Anwendung der deutschen Sprache bedeutet. Dazu schienen mir die *Redaktion D*-Videos sehr gut geeignet zu sein, da die Dialoge sehr einfach gestrickt sind und, insbesondere in den ersten Folgen, bis auf einige Ausdrücke nur Dinge enthalten, die meine Schüler längst gelernt hatten. Dennoch stellt das Verstehen der Geschichten und Dialoge eine Herausforderung dar, weil die Schüler allein auf Zuhören angewiesen waren – meist ist das Leseverstehen besser als das Hörverstehen. Sie hatten also keine Möglichkeit, die Dialoge, etwa mittels der Transkriptionen, nachzulesen.

Darüber hinaus hatte ich die Hoffnung, dass die Videos gleichsam von alleine ausreichend interessant sind, um einen dauerhaften Motivationsschub für den ganzen Konversationsunterricht zu liefern. Im Idealfall sollten die Schüler von alleine bestrebt sein, durch reines Zusehen und Zuhören zunächst die Geschichten als Ganze verstehen zu wollen und dann, beim zweiten Durchgang und bei der Nachbearbeitung, auch möglichst jedes Detail.
Und schließlich glaubte ich, dass diese Videos auch für diejenigen Schüler von Interesse sein könnten, die bereits einige Jahre in Deutschland gelebt haben und so etwas wie die „Experten“ im Unterricht sind. Diese Schülern können meist zwar akzentfrei sprechen, haben aber bereits viele deutsche Wörter vergessen, seitdem sie wieder zurück in Korea sind, und sind im Gebrauch von Artikeln, Verbflexionen und anderen „Kleinigkeiten“ auch nicht mehr ganz so sicher. Auch sie könnten also etwas von den Videos, speziell von den Dialogen, lernen, und auch der landeskundliche Teil dürfte ihr Interesse erregen.

Mein Ziel war also nicht (wie bei Frau Sermen an der Universität), den Schülern anhand der Videos und ergänzender Übungen die Sprache insgesamt beizubringen – schließlich lernen sie schon zwei Jahre Deutsch –, sondern zunächst nur, ihr Hörverständnis zu trainieren und ihnen dabei den Gebrauch bestimmter Ausdrücke und Redeweisen an konkreten Dialogbeispiel zu zeigen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Dialoge in den Videos trotz ihres einfachen Aufbaus vergleichsweise natürlich und realistisch klingen und daher ganz brauchbare Beispiele abgeben.

Organisation des Konversationsunterrichts
Da mir, wie gesagt, zunächst nur 4 bis 6 Unterrichtseinheiten zur Verfügung standen, konzentrierte ich mich auf den Spielfilmteil jeder Folge, was sich auch später, in den Schülerinterviews, als der interessanteste Teil herausstellte. Wir schafften in dieser Zeit die ersten 3 bis 4 Folgen, benötigten pro Folge also etwa eine bis anderthalb Unterrichtseinheiten. Den Spielfilm sahen wir uns mehrfach an, anschließend den Deutschkurs sowie die Reportage jeweils einmal. Dabei orientierte ich mich weitgehend an den Didaktisierungsvorschlägen, wie sie in den Lehrerhandreichungen zum Videosprachkurs angegeben sind. Diese Lehrerhandreichungen enthalten detaillierte Didaktisierungen sämtlicher Folgen mit sehr nützlichen Arbeitsblättern. Sie wurden mir freundlicherweise von Park Seong-U vom Goethe-Institut zur Verfügung gestellt.

Dabei zog ich in erster Linie die Aufgaben und Fragen heran, die zu jedem Film in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit gelöst werden sollen. Diese Aufgaben bestanden mal darin, einzelne Szenen in die richtige Reihenfolge zu bringen, ein andermal darin, bestimmte Personen mithilfe vorgegebener Adjektive zu charakterisieren oder die Sätze eines Dialogs den richtigen Personen zuzuordnen oder auch einfach nur darin, dass zu bestimmten Szenen gezielte Fragen gestellt wurden (Was passiert hier? Warum das? Wie sieht die Person aus? etc.).

Die Schüler hatten zunächst einige Minuten Gelegenheit, sich Gedanken und Notizen zu den Aufgaben zu machen und Rückfragen zu stellen, wenn etwas unklar war. Dann sollten die Ergebnisse und Antworten im Plenum vorgestellt werden. Auf die durchaus interessanten Vorschläge in den Lehrerhandreichungen, einzelne Szenen durchzuspielen, habe ich aus Zeitgründen aber verzichtet.

Nachdem die Aufgaben und Fragen zum Spielfilm mehr oder weniger zufriedenstellend gelöst wurden, sahen die Schüler quasi zur Entspannung die beiden anderen Teile, den Deutschkurs und die Reportage, ohne dass näher darauf eingegangen wurde.

Durchführung & Resultate

Die Ergebnisse waren allerdings, um es gleich zusammenzufassen, enttäuschend. Ich will hier nur von den ersten drei Folgen berichten, die Behandlung der 4. Folge ist aus Zeitmangel nicht zum Abschluss gekommen. Im Einzelnen liefen die Unterrichtseinheiten etwa folgendermaßen ab.

Folge 1 (*König Ludwig lebt 1*): Als Einstieg wählte ich eine Aufgabe, die sicherlich die einfachste des ganzen Kurses war, da die Schüler dazu nichts schreiben und auch keine eigenen Sätze formulieren mussten. Außerdem las ich die Sätze selbst vor und übersetzte sie ins Englische. [siehe „Lehrerhandreichungen“, Folge 1, Arbeitsblatt 2]
Die Sätze waren zuvor ausgeschnitten und die Aufgabe der Schüler war es nun, sie in die richtige, oder jedenfalls in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen. Dazu arbeiteten die Schüler in Kleingruppen von 2-4 Personen, und sie hatten einige Minuten Zeit, die Aufgabe zu lösen. Das lief ohne größere Schwierigkeiten ab, und sie sollte sich am Ende auch als die erfolgreichste Aufgabe heraus stellen.

Folge 2 (*König Ludwig lebt 2*): Hier wurden die Schüler gleich in zwei Gruppen eingeteilt, wobei jede Gruppe eine andere Aufgabe erhielt. Die erste Gruppe – das waren aus praktischen Gründen einfach die Jungs – hatte die Aufgabe, auf die Dialoge zu achten und genau zu notieren, wer was zu wem sagt. Die zweite Gruppe, die Mädchen, sollte mehr auf die unterschiedlichen Charaktere und die Beziehungen bestimmter Personen zueinander achten. Den Spielfilm sahen sie zweimal, und erst beim zweiten Mal sollten sie die Aufgabenzettel bearbeiten. [Folge 2, Arbeitsblatt 1.1./1.2.]

Bei der ersten Aufgabe (den Dialogen) zeigte sich, dass die Schüler, also vor allem die Jungs, teilweise große Schwierigkeiten hatten, die gehörten Sätze mit denen, die sie lesen konnten, in Verbindung zu bringen. Dazu ist zu sagen, dass nicht alle Sätze auf den Arbeitsblättern wiedergegeben sind, aber die meisten. Dennoch haben die Jungs oftmals anscheinend gar nicht mitgekriegt, gar nicht bemerkt, dass gerade ein für die Aufgabe relevanter Satz gesprochen wurde, und wenn sie einmal aus dem Rhythmus waren, konnten sie kaum wieder in die Aufgabe einsteigen. Die ganze Aufgabe lief dann darauf hinaus, dass einige wenige „Könner“ sich mehr oder weniger richtige Notizen machten und der Rest mehr und mehr damit beschäftigt war, von ihnen abzuschreiben, anstatt selber auf die Dialoge zu achten. Das erstaunlichste aber war, dass die Schüler niemals, nicht in einem einzigen Fall, Fragen stellten, obwohl sie viele Ausdrücke nicht verstanden, wie mir meine Rückfragen zeigten – z.B. zu „Bist du verrückt?“ oder „Märchenkönig“.
Anschließend sollten die Ergebnisse im Plenum vorgestellt werden. Es erwies sich allerdings als sehr frustrierend, die Schüler dazu zu bringen, ihre Ergebnisse selbst zu präsentieren, sodass es irgendwann darauf hinaus lief, dass ich ihnen quasi die richtigen Lösungen diktierte. [Folge 2, Arbeitsblatt 2.1./2.2.]

Besser lief es mit der Aufgabe für die Mädchen, obwohl sie die schwierigere Aufgabe hatten, da sie mit den meisten Adjektiven zunächst nichts anzufangen wussten, bevor ich sie ihnen übersetzte bzw. erklärte. Außerdem sind die Zuweisungen oftmals nicht eindeutig, weil die Personen sich in unterschiedlichen Situationen mal so, mal so verhalten. Mal ist Paul z.B. ängstlich, mal ist er es nicht; und mal ist Laura hektisch, mal ist sie es nicht. Dennoch spielten die Mädchen das Spiel besser mit als zuvor die Jungs und versuchten immerhin selbständig, sinnvolle (oder wenigstens witzige) Zuordnungen zu finden. Der zweite Teil für die Mädchen bestand darin, die Beziehung zwischen Paul und Laura mithilfe vorgegebener Sätze zu beschreiben, was sie auch fast mit Begeisterung machten. Hier war nun, anders als bei der Gruppe der Jungs, zu beobachten, dass sie bei unklaren Wörtern und Ausdrücken häufig nachfragten; offensichtlich waren sie sehr daran interessiert, zu verstehen, worum es hier geht. Interessanterweise wusste übrigens niemand, was „flirten“ bedeutet – und ich wusste auch nicht so recht, wie ich ihnen das jetzt erklären sollte. (Auf die schriftliche Aufgabe 3 habe ich verzichtet.) [Folge 2, Arbeitsblatt 3.1./3.2.]
Als Hausaufgabe gab ich ihnen das Blatt mit der Filmkritik, das sie soweit ausfüllen sollten, wie sie konnten. Das Resultat war allerdings eine einzige Blamage: nicht eine einzige Filmkritik habe ich jemals zurück erhalten.

Folge 3 (*Hexen im Schwarzwald*): Aus Zeitgründen (und weil die restlichen Kopien nur undeutliche Fotos enthielten) wählte ich bei dieser Folge nur das Arbeitsblatt mit den Fragen. Ich gab den Schülern vor dem Ansehen des Films die Fragen, die ich ihnen erklärte und übersetzte, damit sie schon mal eine Vorahnung davon hatten, dass etwas mit Laura und Paul passiert, um später genauer darauf zu achten. – Auch hier waren die kopierten Fotos allerdings nicht sehr hilfreich. Das liegt daran, dass sie im Original mehrfarbig sind, was in vergleichsweise undeutlichen schwarzweißen Fotokopien resultiert. [Folge 3, Arbeitsblatt 2]

Die Beantwortung der Fragen im Plenum stellte sich indessen als äußerst schwierig heraus. Erst dachte ich, das liegt einfach an mangelnden Sprachkenntnissen, aber selbst diejenigen, die schon einige Jahre in Deutschland gelebt haben und vergleichsweise gut Deutsch sprechen, hatten Schwierigkeiten, die Fragen zu beantworten. Ich war schon froh, wenn jemand wenigstens ein Stichwort nannte; daran anknüpfend konnte ich dann die Frage selbst beantworten.

Einzelinterviews
Wahrscheinlich liegt das einfach daran, dass die Schüler meist zu schüchtern sind, um sich im Plenum, also vor der ganzen Klasse, zu äußern. Ich habe deshalb im Anschluss an diesen Fragebogen kurze Einzelinterviews mit den Schülern geführt, um jeden einmal zum Sprechen zu bringen und ihre Meinungen über die Filme zu erfahren.
Ich habe sie unter anderem gefragt, (a) wie ihnen die Video-Reihe *Redaktion D* insgesamt gefällt, (b) welchen Teil sie am liebsten mögen, (c) ob sie alles verstehen, was gesagt wird, oder ob sie zumindest die Handlung nachvollziehen können, (d) wie ihnen der Deutschkurs im Film gefällt, ob er zu einfach oder zu schwer sei, und (e) ob die (englischsprachigen) Untertitel der Reportagen hilfreich waren.
Die Videos fanden eigentlich alle im Großen und Ganzen interessant. Am besten hat ihnen durchwegs der Spielfilmteil gefallen, nicht so sehr wegen der Geschichten, sondern vor allem wegen der Personen, allen voran Paul und Laura, den, wie man vielleicht sagen kann, flirtenden Kollegen. Die Dialoge hat außer den „Spezialisten“ keiner so richtig verstanden, aber alle meinten, dass ihnen aufgrund der Bilder und Handlungen der Ablauf der Geschichten durchaus klar wurde.
Den Deutschkurs fanden die meisten ganz amüsant, es war auch in manchen Klassen zu beobachten, wie die Schüler geschlossen alle Beispielausdrücke und -sätze nachsprachen. (Das dürften in den ersten 4 Folgen eigentlich nicht mehr als vokalistische Aufwärmübungen für sie sein.) Die meisten erklärten, dass sie den Deutschkurs für zu einfach hielten, aber einige fanden ihn vom Niveau her erstaunlicherweise ganz OK.
Die Reportage hingegen fand, für mich anfangs überraschend, nur wenige Freunde. Die meisten sagten, dass ihnen die englischen Un-

tertitel viel zu schnell waren und sie sich so stark darauf konzentrieren mussten, dass sie kaum noch auf die Bilder achten konnten. Und die gesprochene Stimme war ebenfalls viel zu schnell, es war unmöglich, sie zu verstehen. So verloren sie bedauerlicherweise sehr schnell das Interesse an den Reportagen. In der Tat war auch zu beobachten, dass bei den Reportagen die geringste Aufmerksamkeit herrschte.

Zusammenfassung und Analyse

Frau Sermen hat über sehr positive Erfahrungen mit dem Einsatz des Videosprachkurses *Redaktion D* in ihrem Deutschkurs berichtet. Ihre Studenten waren zwar nicht vorgebildet, dafür aber hoch motiviert und zu aktiver Beschäftigung bis hin zum kreativen Umgang mit dem Material bereit.

Der Videosprachkurs *Redaktion D* ist Bestandteil des gleichnamigen Multimedia-Sprachkurses, der primär für das Selbststudium konzipiert ist. Ebenso sind die Lehrerhandreichungen nicht darauf ausgerichtet, Pluralendungen und Verbformen u.ä. einzupauken, sondern eher darauf, spielerisch und kreativ mit dem Material umzugehen.
Der Einsatz dieses Materials hat sich im Konversationsunterricht an einer *High School* für die 3. Klasse, Hauptfach Deutsch, als Misserfolg erwiesen. Die Schüler zeigten zwar ein gewisses Interesse an den Filmen, waren dann aber oftmals nicht wirklich gewillt, aktiv mitzuarbeiten. Insgesamt waren sie eher passiv und wenig motiviert.

Warum ist das so? Das kann man zunächst einmal dem Lehrer anlasten: er hat es nicht geschafft, die Schüler ausreichend zu begeistern und zur Mitarbeit zu bewegen. Das ist sicherlich richtig, aber der arme Lehrer (also ich) hatte auch kaum Mittel in der Hand, um sie motivieren zu können. Vielmehr hatte er gehofft, die Filme könnten von alleine genügend motivierend sein, aber das war nur soweit richtig, als es ums passive Anschauen ging.
Lag es also am Unterrichtsmaterial selbst? Vielleicht ist der ganze Videosprachkurs denkbar ungeeignet für den Einsatz in einem Konversationsunterricht? Das mag sein; dennoch halte ich eine solche Schlussfolgerung für vorschnell. Man muss erst mal sehen, ob nicht doch noch irgendwie ein sinnvoller Konversationsunterricht damit gemacht werden kann. Vielleicht klappt es ja bei anderen Jahrgängen besser?
Ich will dementsprechend eine andere Erklärung vorschlagen, die den schwarzen Peter strukturellen Umständen zuschiebt. Erstens ist es kein Geheimnis, dass den Schülern des Abschlussjahrgangs die Punkte aus dem Deutsch-Konversationskurs ziemlich egal sind, denn diese können nur in Ausnahmefällen für die Uni-Aufnahmeprüfungen verwendet werden. Und was nichts wert ist, ist ihnen auch keine Anstrengung wert.

Zweitens dürfte der Unterricht den üblichen Gewohnheiten der Schüler ziemlich zuwider gelaufen sein, denn sie sind es offenbar nicht gewohnt, Lösungen selbständig zu erarbeiten, und noch weniger, diese dann im offenen Plenum zu präsentieren. Meist wird ihnen mehr oder weniger diktiert, wie etwas richtig zu sein und zu lauten hat. Sie sind daran gewöhnt und erwarten es auch nicht anders, dass ihnen die Lehrperson schon alles wichtige sagen wird. Anders ist es kaum zu erklären, warum sie meist darauf verzichten, nach dem Sinn unbekannter Wörter oder unklarer Ausdrücke zu fragen und es vorziehen, mit einer Verständnislücke weiterzuleben. Sie vertrauen anscheinend darauf, dass sie bestimmte Dinge auch nicht zu wissen brauchen, wenn ihnen die Lehrperson diese nicht von sich aus erklärt.
Und drittens kommt hinzu, dass die Schüler es nicht gewohnt sind, vor der ganzen Klasse zu sprechen. Selbst wenn jemand die richtige Antwort weiß, wagt er bzw. sie es kaum, die Stimme zu erheben. Man muss sie schon direkt ansprechen, am besten mit ihrem Namen, doch selbst dann ist die Antwort oft so leise, dass nur die unmittelbaren Nachbarn sie verstehen. In dieser Hinsicht sind koreanische *High-School*-SchülerInnen generell sehr schüchtern.

Wie kann der Videosprachkurs *Redaktion D* dennoch sinnvoll in einem Konversationsunterricht eingesetzt werden?
Zunächst wäre es sicherlich von großem Vorteil, mehr Zeit zur Verfügung zu haben. Dann könnte man sich intensiver mit einzelnen Dialogausschnitten beschäftigen und hätte auch

Zeit genug, einzelne Szenen von den Schülern nachspielen zu lassen. Die Zeitfrage ist aber abhängig von der Häufigkeit des Unterrichts; hier erhebt sich grundsätzlich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, für die 3. Klassen nur einmal pro Woche Konversationsunterricht anzubieten. Lehrer und Schüler haben kaum Zeit, sich oder auch nur die Namen halbwegs kennen zu lernen, und man weiß bis zum Schluss nicht, was man voneinander erwarten soll.
Ein anderer Punkt ist, dass die Aufgaben in den Lehrerhandreichungen zum Teil zu anspruchsvoll sind, insbesondere, was die eigenständige und auf Hörverstehen basierende Arbeit angeht. *High-School*-Schü-lerInnen sind nicht unbedingt daran gewöhnt. Man muss sie daher erst mal damit vertraut machen. Hier wäre sicherlich auch die Einbeziehung des „Begleitbuchs zum Selbststudium" nützlich, was am universitären Sprachkurs das Hauptarbeitsmittel war. Außerdem dürften die Aufgaben in den Lehrerhandreichungen für alle Jahrgänge unterhalb des Abschlussjahrgangs sicherlich vom Niveau her einfach zu schwer sein, sodass es hier zum Begleitbuch kaum eine Alternative gibt.

Im Vorwort zu den Lehrerhandreichungen wird erklärt, dass ein Grundstufenniveau vorausgesetzt wird. Hier geht es in den Aufgaben auch hauptsächlich darum, die Geschichten und Dialoge aufzuarbeiten und (besser) zu verstehen; im Begleitbuch dagegen geht es um viel grundsätzlicheres, nämlich darum, grundlegende Wörter und grammatische Regeln erst einmal zu lernen. Auch dürften die Transkriptionen der Spielfilm-Dialoge im hinteren Teil des Begleitbuchs sicherlich sehr nützlich sein.
Schließlich gibt es aber auch das generelle Problem, dass der Konversationsunterricht in den Abschlussklassen nicht sehr fruchtbar zu sein scheint. Auch bei Muttersprachlern anderer Fremdsprachen ist die Erfahrung gemacht worden, dass es immer sehr schwierig ist, speziell diese Schüler zum Arbeiten zu motivieren. Einige bezweifeln daher ganz den Sinn des Konversationsunterrichts im Abschlussjahrgang und meinen, es sollte am Anfang des Sprachenlernens mehr davon geben und am Ende weniger, also womöglich im letzten Jahrgang ganz wegfallen. Ich halte das aber nicht für sinnvoll, denn ich denke, der Konversationsunterricht gewinnt desto mehr, je mehr Sprachkenntnisse die Teilnehmer bereits mitbringen. Die Häufigkeit des Konversationsunterrichts sollte daher im Gegenteil zunehmen, und im Abschlussjahrgang sollte er mindestens 2 Wochenstunden umfassen. Dass die Punkte in diesem Fach für die Frage der Uni-Aufnahme nicht sehr relevant sind und daher vielen einfach egal ist, ist von schulischer Seite her sicherlich nicht zu ändern. Andererseits eröffnet das aber auch die Möglichkeit, einen vergleichsweise lockeren Unterricht zu gestalten, unabhängig vom Leistungsdruck und getragen vom Ziel, dass der Umgang mit der Sprache den Schülern in erster Linie Spaß machen soll. Dazu kann die Video-Reihe *Redaktion D* sicherlich nützlich sein; die beste Art, mit dem Material dann umzugehen, muss allerdings noch gefunden werden.

Nachwort 2006
Wenn es im obigen Text den Anschein hat, dass ich mich darüber beklage, dass die SchülerInnen eines *High-School*-Abschlussjahrgangs nur für die punkterelevanten Fächer lernen, muss ich doch klarstellen, dass ich mittlerweile mehr als Verständnis dafür habe. Sie durchlaufen in den drei Jahren an der *High School* (und schon vorher) einen unmenschlichen Drill im Auswendiglernen, das ganze dortige Schulleben ist auf den Dreh- und Angelpunkt der Zukunft, das *Suneung*, fixiert, sie haben nicht mal ausreichend Zeit, nachts zu schlafen (was viele dann in das ganze koreanische Bildungsideal karikierender Weise tagsüber in der Schule nachholen müssen). Da ist es kein großes Rätsel, warum sie einen Unterricht wie Deutsch-Konversation mehr zum Ausruhen als zum Leistung bringen nutzen. Als mir das nach einiger Zeit klar wurde, habe ich diese Schüler in meinem Unterricht nach Belieben Englisch und Mathe lernen, mit den Handys spielen oder, was viele vorzogen, einfach schlafen lassen. Dabei kam es immer wieder zu interessanten Gesprächen mit einzelnen SchülerInnen, ab und zu sogar auf bzw. unter Hinzunahme von Deutsch.

Wie im Text erwähnt war und bin ich der Meinung, dass muttersprachlicher Konversationsunterricht im späteren Stadium sinnvoller ist als zu Beginn des Sprachlernens. Leider ver-

steht sich aber selbst eine Fremdsprachenoberschule nicht primär als Ort zum Fremdsprachenlernen, sondern als Kaderschmiede zur Vorbereitung auf das *Suneung*, und da wird manche sprachdidaktisch sinnvolle Maßnahme auf dem Altar der Maximierung des durchschnittlichen *Suneung*-Punktestandes geopfert. So wurde ein halbes Jahr, nachdem ich diesen Bericht vorgetragen habe, der (nicht Punkte relevante) Deutsch-Konversationsunterricht für die Abschlussklassen ganz vom Stundenplan gestrichen. So kann noch mehr Zeit in das sture Auswendiglernen alter Prüfungsfragen investiert werden – auf Kosten eines lebensbereichernden Kennenlernens der Welt (also der Bildung).

Das Schlimme daran ist, dass eine derartige Maßnahme verlockend ist, denn sie bietet allen Beteiligten kurzfristig nur Vorteile: die SchülerInnen müssen sich nicht mehr im nutzlosen Unterricht langweilen, die Lehrperson verausgabt sich nicht mehr für die Katz', und die Schulleitung kann stolz noch mehr SchülerInnen auf die SKY-Unis (also ***S**eoul*-, ***K**orea*- oder ***Y**onsei*-Universität) schicken.
Wenn sich diese Verhältnisse dereinst ändern sollen, kann man ja noch einmal versuchen, ob *Redaktion D* oder irgendein anderes Lehrmaterial in einer *High-School*-Abschlussklasse nicht doch erfolgreich eingesetzt werden kann. Ich persönlich halte *Redaktion D* jedenfalls für eines der am interessantesten (im Sinne von *Entertainment*) gestalteten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Ob und wie gut oder schlecht bei aller Unterhaltung auch etwas Gelerntes hängen bleibt, weiß ich noch nicht.

Um schließlich ein Fazit aus der oben dokumentierten Erfahrung zu ziehen, würde ich sagen, dass selbst das interessanteste Lehrwerk nicht viel reißen kann, wenn die Motivation der TeilnehmerInnen auf dem Tiefpunkt liegt.

Kommunikation im Tourismus

Ein Deutsch-Lehrwerk für (angehende) Touristiker

Helene Polaczek

Lévy-Hillerich, Dorothea: *Kommunikation im Tourismus*. Kursbuch mit Glossar auf CD-ROM. Berlin, Fraus Verlag (Cornelsen Verlag), 2005. ISBN 3-464-21233-5, aktueller Ladenpreis 14,50 EUR

Stellen Sie sich vor, Sie sind Kellner in einem Restaurant. Ein Gast beschwert sich über „aufgewärmte Pommes Frites". Würden Sie die richtigen Worte finden? Deutschlerner, die in einem deutschsprachigen Land im Tourismus arbeiten oder eine einschlägige Ausbildung machen wollen, können sich mit dem Lehrwerk *Kommunikation im Tourismus* auf diese und andere einschlägige Situationen vorbereiten.

Das Lehrwerk ist nichts für Anfänger und geht davon aus, dass man das Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens schon erreicht hat. Die Zielgruppe sind also Lerner, die im Alltag auf Deutsch bereits problemlos kommunizieren können. Im Mittelpunkt des Buches steht auch nicht so sehr die Alltagskompetenz, sondern vielmehr die Fähigkeit, ganz bestimmte kommunikative Situationen zu meistern. Schwerpunkt des Buches ist dem entsprechend weniger das Lesen oder Schreiben, sondern mehr das Sprechen (und die schriftliche Vorbereitung darauf). Dialog-Übungen, Aufforderungen einen vorgegebenen Inhalt noch einmal, „höflich" zu sagen, und deren Vorbereitung (durch Lückentexte, Hörübungen) stehen neben Übungen zum Erwerb von

berufsspezifischen Vokabeln im Vordergrund. Verschiedene Tätigkeitsfelder werden dabei – in unterschiedlicher Tiefe – herausgegriffen und jeweils in einem Kapitel bearbeitet. Behandelt werden: Gespräche in der Rezeption, in der Küche, im Restaurant, im Reisebüro, auf Touristikmessen und im Weinbau. Ein Kapitel zum Thema Bewerbungen schließt das Buch ab.

Vorangestellt ist eine „Vorlektion". Die Autoren führen zuallererst ins Lernkonzept des Buches ein. Die Lerner lernen die verschiedenen Handlungsaufforderungen und deren Nutzen inklusive den dazugehörenden Piktogramme kennen.

Das Kursbuch wird durch ein Lehrerhandbuch, eine CD mit Hörtexten sowie eine DVD, die ein Glossar in verschiedenen europäischen Sprachen enthält, ergänzt.

Was ich an dem Buch gut finde: Das Buch liefert eine Fülle an Sprechanlässen, Musterdialogen, Handlungsanregungen für diverse Situationen im Tourismus. Der Praxisbezug wird groß geschrieben, ebenso die Aufforderung zum aktiven Tun, Formulierungen suchen, sich in Situationen versetzen. Durch viele Lückentexte, Tabellen zum Eintragen usw. wirkt das Buch in weiten Teilen mehr wie ein „Arbeitsbuch" denn ein „Kursbuch". Ich denke, dass den Lernern mit dem Buch nie langweilig wird, solange sie nicht überfordert sind. Die Gestaltung ist einfach (zweifarbig), aber trotzdem übersichtlich und ansprechend. Die Hörtexte auf der CD sind klar und langsam gesprochen. Das Lehrerhandbuch enthält alle Texte in Transkription und die Lösungen der Aufgaben.

Was ich an dem Buch verbesserungswürdig finde: Die Übungen sind vom Anspruchsniveau sehr unterschiedlich. Ein Hinweis, welche Übungen für fortgeschrittenere und welche für weniger fortgeschrittene Lerner geeignet sind, wäre hilfreich. Ebenso finde ich die Lektionen nicht gleich „gut". Lektionen zu Berufsfeldern, in denen die Sprechanlässe überschaubar sind wie z.B. „an der Rezeption" oder „im Restaurant" sind meiner Ansicht nach besser gelungen, praxisnäher und abwechslungsreicher als Lektionen, deren sachlicher Themenbereich schwerer greifbar ist wie „das Reisebüro" oder „Touristikmessen und -börsen". Zum Teil scheint der Aufbau sehr an Lehrbüchern von Tourismusschulen orientiert (Beispiel: „in der Küche"), wo Fachvokabel wie „dampfen", „backen", „braten" sogar für Muttersprachler noch einmal genau definiert werden. Ich frage mich, ob man – v.a. als Schüler einer entsprechenden Schule – hierzu eigene Übungen im Deutsch-Lehrbuch braucht. Zusätzliche Informationen z.B. „Was ist ein guter Standort für ein Reisebüro" oder „so telefoniert man effektiv" scheinen mir sehr von den rein fachlichen Lehrbüchern „abgeschaut", ohne zusätzlichen Nutzen für die Lerner zu haben. Die in der Vorselektion versprochenen „Bausteine" werden anschließend in den Lektionen nicht im entsprechenden Ausmaß geboten. Selektives Lesen, das in der Vorlektion extra erklärt ist, wird im ganzen Buch nur einmal gefordert, Sprachbaukästen mit geeigneten Redemitteln gibt es nur wenige, Grammatik wird kaum erklärt, „echte" Lerntipps sind selten.

Auch die Zusatzmaterialien sind ausbaufähig: Das Lehrerhandbuch enthält neben den Lösungen der Aufgaben und den Transkriptionen kaum weiterführende Hinweise oder Übungen. Das Glossar gibt es v.a. in gängigen europäischen Sprachen (und z.B. nicht in Koreanisch), die angekündigten Spiele auf der Homepage gibt es praktisch noch nicht (nur ein einziges „funktionierendes" Spiel habe ich gefunden).

Information zur Reihe:

Kommunikation im Tourismus gehört zur Lehrwerkreihe *Kommunikation im Beruf* die in der tschechischen Verlagsgruppe Fraus herausgegeben wird. Fraus ist zu 50 Prozent in Besitz des deutschen Cornelsen Verlages. Neben „Kommunikation im Tourismus" gibt es vier weitere Titel dieser Reihe. Sie widmen sich der Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen, in der Landwirtschaft, in der Metall- und Elektrotechnik und in Wirtschaft und Verwaltung. Die Reihe wird in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, München erstellt.

Konzentriert und erfrischend

Die Lernergrammatik *Deutsch Express*

Birke Dockhorn

Hans-Jürgen Heringer: *Deutsch Express. Lernergrammatik Deutsch als Fremdsprache.* Cornelsen Verlag, Berlin, 2002, 95 S. mit Illustrationen

Hans-Jürgen Heringer: *Deutsch Express. Lernergrammatik Deutsch als Fremdsprache (Arbeitsheft)*. Cornelsen Verlag, Berlin, 2003, 80 S. mit Illustrationen

Frisch, klar, leicht und fröhlich – das ist der erste Eindruck, den man von Hans Jürgen Heringers Lernergrammatik *Deutsch Express* bekommt. Seiteneinrahmung und Beispielsätze sind in einem hellen Blau, Merksatzpfeile und Tabellenüberschriften kontrastieren dazu in Pastelltönen von Orange bis Gelb, lustige Zeichnungen illustrieren oft das Thema oder einen Beispielsatz. Eine Lernergrammatik für junge Lerner des Deutschen als Fremd- oder Zweit-sprache also?

Im Klappentext ist von „Schülerinnen und Schülern" die Rede. Nehmen wir also an, dass die Grammatik vor allem für Schülerinnen und Schüler geeignet ist, aber auch – und meine Erfahrungen bestätigen das – für (fortgeschrittene) Studierende des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache. Oder vielleicht sogar für Lernende noch höheren Alters, die man trotzdem im vertraulichen Ton mit „du" anreden kann. Alle Lerner brauchen manchmal eine lernerfreundliche Beschreibung der Grammatik, mit der sie sich leicht einen Überblick über die Regeln der gelernten Sprache verschaffen können. Das ist auch das Ziel dieser „neuen systematischen Grammatik", die „das notwendige Basiswissen für das Zertifikat Deutsch in einfachen und anschaulichen Formulierungen" vermitteln soll.

Die Grammatik ist in drei Teile gegliedert: 1. Rund ums Verb, 2. Rund ums Nomen, 3. Der Satzbau. Außerdem hat sie noch einen Anhang, der Hinweise zu Aussprache und Intonation gibt. Das ist sehr übersichtlich und daran kann man sich gut orientieren. Innerhalb der einzelnen Teile gibt es Unterkapitel mit traditionellen Grammatiküberschriften. Doch ist manchmal auch etwas anders als man es von einer klassischen Grammatik gewohnt ist. Beispielsweise würde man wohl die trennbaren Verben ganz naiv unter „Rund ums Verb" suchen, und man findet sie dort auch – aber nur als kurze Erwähnung bei der Bildung des Partizips II. Keine Spur von den sonst üblichen expliziten Thematisierungen dieses Verbtyps und Gegenüberstellungen von trennbaren und untrennbaren Verben. In *Deutsch Express* wird Wissen um die Existenz der trennbaren Verben vorausgesetzt. Mehr Informationen dazu, welche Präfixe denn nun abtrennbar sind, findet man dann aber unter Satzbau bei der Wortstellung, noch genauer: bei der Satzklammer. Eigentlich ganz logisch.
Grammatiken sind ja nun ohnehin nicht dazu gedacht, sie von vorn bis hinten einmal durchzulesen. Alles hängt miteinander zusammen und lässt sich oft schwer isoliert betrachten. Deshalb gibt es selbstverständlich Verweise auf andere Kapitel. Diese Verweise, und das finde ich sehr positiv, sind dennoch sehr sparsam eingesetzt. Darüber hinaus gibt der Autor bei einzelnen Themen auch pragmatische Hinweise auf andere sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten. Besonders diese scheinbar nebensächlicheren Hinweise können für Lerner wichtige Antworten auf Fragen nach dem

Warum grammatischer Verwendungen geben, z.B. „Wenn klar ist, dass es um die Zukunft geht, genügt das Präsens: Nächstes Jahr mache ich Abitur.“ oder „Das Passiv kann auch anders ausgedrückt werden: ...“. Diese Erklärungen, die prägnanten Beispiele und vor allem die für Heringer so charakteristische knappe und präzise Sprache geben *Deutsch Express* etwas Kompaktes und gleichzeitig Leichtes.

Illustration zur Konjugation der Verben
(*Deutsch express*, S.10)

Positiv finde ich übrigens auch, dass Grammatik und Arbeitsbuch in zwei Bände getrennt wurden. Vielleicht sah das ganze Konzept ohnehin nicht von vornherein einen Übungsteil vor, aber die Trennung erleichtert den Umgang mit der Grammatik wesentlich. Vor allem denen, die an Regeln und Beispielen interessiert sind, ohne dabei seitenlange Übungsteile überblättern zu müssen.

Das Arbeitsbuch selbst folgt mit Rahmen, Merksatzpfeilen und Zeichnungen dem Layout der Grammatik und ist auch inhaltlich darauf abgestimmt. Die Merksätze sind allerdings nicht einfach der Grammatik entnommen, sondern sind oft umformuliert oder geben noch einmal zusätzliche Regeln zum Thema. Die Übungstypen sind sehr abwechslungsreich und reichen von klassischen Ergänzungs- und Transformationsübungen über die Arbeit an Texten („Unterstreiche die Artikel und Begleiter im Text mit Grün.“) bis hin zu Fehlerkorrekturen. Das Arbeitsbuch ohne die Grammatik zu verwenden bietet sich allerdings nicht an, denn die Aufgabenstellungen sind nicht immer lernergerecht formuliert und setzen zu sehr voraus, dass man mit dem Gedankengang und der Systematik des Autors vertraut ist (welche man aber anhand der Grammatik schnell nachvollziehen kann).

Ich könnte mir auch nicht vorstellen, *Deutsch Express* ohne Vorkenntnisse in traditioneller Grammatik zur Hand zu nehmen. Dafür ist sie auch nicht gedacht. Für den Anfänger ist natürlich eine systematische Lernergrammatik hilfreicher. Um hier beim Beispiel der trennbaren Verben zu bleiben: Eine Grammatik, die ihm schon beim Thema Verb eine Antwort darauf gibt, welche Verben trennbar sind und wie diese Trennbarkeit syntaktisch aussieht – egal, ob direkt dort oder auch als Verweis zur Syntax. Wenn man jedoch schon länger lernt, wenn man Muttersprachler ist oder auch Deutsch-Zweitsprachler, dann birgt *Deutsch Express* in aller Kürze einen z.T. neuen Blick auf das Regelwerk der deutschen Grammatik.

Um noch einmal den Klappentext zu zitieren: *Deutsch Express* „eignet sich sowohl zur gezielten Prüfungsvorbereitung als auch zum schnellen Nachschlagen und Überprüfen”. Meiner Erfahrung nach kann man auch einfach zum Vergnügen in der Grammatik herumlesen. Ihr Aussehen, ihre Prägnanz und nicht zuletzt die vielen Beispiele in Bildern, kurzen Sachtexten, Zitaten und Gedichten macht sie zu einem illustrativen und informativen Begleiter nicht nur für junge Lerner.

Sequenzen

Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache

Andrea König / Birke Dockhorn

Frey, Evelyn; Dittrich, Roland: *Sequenzen. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Cornelsen Verlag, Berlin, 2005, 200 S., Ill., mit Lösungsbuch und CD

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen soll europaweit die Lehrplanarbeit, Lehrwerk- und Prüfungsentwicklung und den Unterricht vereinheitlichen. Damit soll es möglich werden, Lernerniveaus besser zu bestimmen und Sprachzertifikate in verschiedenen Ländern vergleichbar zu machen.

Die Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen macht es einfacher, die Zielgruppe der Übungsgrammatik *Sequenzen* zu bestimmen. *Sequenzen* ist für Lerner der Stufen A1, A2 und B1 gedacht. Diese Stufen schließen mit den Prüfungen Start Deutsch 1 und 2 bzw. mit dem Zertifikat Deutsch ab. Die Lerner können sich mit dem Buch gezielt auf die jeweilige Prüfung vorbereiten, indem sie abschnittsweise die dafür notwendige Grammatik trainieren und – wenn sie ohne Lehrer arbeiten – ihre Ergebnisse mit den Lösungen im beiliegenden Lösungsschlüssel vergleichen. *Sequenzen* bringt also, wie der Name wohl sagen will, Grammatik in einzelnen Abschnitten oder Folgen. Und das nicht nach einer Wortarten- oder Satzbau-Systematik, wie in vielen anderen Grammatiken, sondern danach, was Lerner beim Spracherwerb schrittweise an Grammatik brauchen oder was sie selbst wiederholen wollen, denn die *Sequenzen* können auch unabhängig voneinander behandelt werden. Es gibt 8 Sequenzen für das Niveau A1, weitere 14 für das Niveau A2 und 16 für das Niveau B1, also insgesamt 38 Sequenzen.

Allerdings eignet sich *Sequenzen* nur für Lerner, die die Grammatik bereits gelernt haben. *Sequenzen* ist ein Grammatik*trainer*, die ersten Schritte muss der Lerner auf jeden Fall woanders gemacht haben. Es ist kein Lehrbuch, sondern ein Hilfsmittel bei der direkten Vorbereitung vor Prüfungen, sollte also insbesondere der Wiederholung dienen.

Jede Sequenz ist gleich aufgebaut. Sie umfasst jeweils 4 Seiten. Aufhänger sind ganzseitige, bebilderte, relativ lange „Geschichten aus dem Leben“ von Deutschen, in Form von Lese- bzw. Hörtexten (28 der 38 Texte sind auf der mitgelieferten CD zu finden). In diesen Einstiegstexten trifft man vornehmlich auf deutsche Ich-Erzähler oder Dialogpartner – und die zu übenden Grammatikformen. Die Texte sind kreativ, optisch variantenreich und ansprechend gestaltet. Die Zeilen sind praktischerweise durchnummeriert, was eine Arbeit an den teilweise sehr langen Texten erleichtern wird. Ein weiterer Pluspunkt ist die sehr gute Bebilderung, besonders die Fotos geben einen sehr guten Eindruck von Personen, Situationen und von den Personen oder Dingen, um die es in den Texten geht.

Im Anschluss an den Einstiegstext werden Fragen zum Text gestellt. Überraschend: Keine inhaltlichen Kontrollfragen, keine Grammatikfragen, sondern Fragen nach subjektiven Einschätzungen und Eindrücken des Lesers zu den Personen, die über ihr Leben oder ihren Alltag erzählen. Die meisten sprechen über ihren Beruf. Es gibt den Kaufhausdetektiv, die Psychologin, den Kneipenbesitzer, den Zehnkämpfer, die Köchin, den Fußballspieler, aber auch den Tramper, die Unzufriedene und Miriam mit ihren Männer-

geschichten. Der Lerner wird ermutigt, Spekulationen über die Personen oder den Ausgang der Geschichten anzustellen. Die ersten Aufgaben einer Sequenz lauten etwa: „Was soll Oliver machen? Geben Sie ihm einen Rat.“ (S. 79), „Was glauben Sie, was ist für Miriam am wichtigsten?“ (S. 83), „Wie sieht der Detektiv aus? Was glauben Sie?“ (S. 119). Die Fragen „Was glauben/meinen/denken Sie?“ oder „Wie finden Sie das?“ kommen in jeder Lektion vor und eine Antwort wird per Multiple-Choice-Auswahl vorgegeben – mit einer Leerstelle zum Einsetzen eines eigenen Vorschlags – für den phantasievolleren Lerner. Auf oben genannte Frage nach dem Aussehen des Detektivs sind folgende Antworten möglich:

O Schnurrbart
O karierte Jacke
O grüne Augen
O .....

Die Fragen haben offensichtlich noch nicht das Ziel, die Grammatik zu üben. Meistens taucht das Grammatikthema dann in der zweiten oder dritten Übung auf dieser Seite auf, wird aber noch nicht explizit thematisiert. Bei dem pensionierten Kaufhausdetektiv Willi geht es um das Perfekt. Um immer noch bei dem Detektiv Willi zu bleiben – die nächste Aufgabe lautet: „War Willi ein guter Detektiv? Was ist Ihre Meinung?“ Antwortmöglichkeiten sind:

O Ja, denn er hat die Menschen genau beobachtet.
O Nein, er wollte niemand erwischen.
O Dieser Beruf war für ihn unangenehm.
O Er hat seinen Beruf geliebt.
O .....

Bei koreanischen Studenten stießen diese Aufgaben zunächst einmal auf ein wenig Unverständnis. Wir wollten doch die Grammatik wiederholen! Der Drang nach Brauchbarkeit und Abfragbarkeit und Regeln ist immer wieder stark zu spüren. Man sollte diese Übungen am Anfang der Sequenzen jedoch als Lexikübung verstehen. Grammatik ist doch nur die halbe Miete. Und ein bisschen Kreativität kann bekanntlich beim Sprachen Lernen und Kommunizieren nicht schaden.

Den Spekulationsaufgaben folgt noch auf der zweiten Seite der Sequenz das „Grammatikprogramm“. Hier wird direkt am Text gearbeitet. Es gibt ein bis vier Fragen bzw. Aufgaben zur Grammatik im Text. Unterstreichungen, Markierungen und Systematisierungen sind gefragt. Und hier wird klar, dass die Lerner das Phänomen schon kennen müssen. Es wird auch auf Vorwissen zurückgegriffen, wenn gefragt wird: „Welche anderen Präpositionen/Wechselpräpositionen/Modalverben kennen Sie noch?“ (S. 123) Und es wird öfter zu induktiver Regelfindung ermutigt: „Wo steht das Verb? Wie ist die Regel?“ (S. 99 u.a.).

Dieser Thematisierung des zu wiederholenden Grammatikthemas schließen sich auf den nächsten zwei Seiten im Schnitt 5-6 Übungen an. Sie leiten teilweise zu einem zweiten Text der Sequenz über, der eine Weiterführung des Themas ist und bei dem die gelernten Strukturen in komplexerer Form verwendet werden sollen.
Neben Grammatik gibt es aber auch explizite Wortschatzübungen. Insgesamt sind die Übungen abwechslungsreich und es gibt keine stupiden *pattern drills*.

Und dann ist da noch Flynn! „Unser“ Flynn. Eine gezeichnete Figur, von der wir aber nur 5 verschiedene Porträts sehen. Flynn ist ein blonder, sportlicher Typ, der vom Vorwort an bis zum Glossar durch das Buch führt. Er taucht in verschiedenen Outfits auf, die aber nicht eindeutig bestimmten Sprechabsichten zuzuordnen sind. Wir haben versucht, ein System in den Farbwahl für r die Sprechblasen und den fünf verschiedenen Outfits zu finden – leider ohne Erfolg.
Flynn will kein Lehrer sein, sondern Ratgeber und Kumpel, er will motivieren, ermutigen, anregen, helfen. Und er gibt Tipps aus eigener Erfahrung, denn schließlich hat er selbst mal Deutsch gelernt. So sagt er in seinen Sprechblasen einmal was zu Grammatikregeln und macht ein andermal auf die Pragmatik aufmerksam (wann „du“ und wann „Sie“, S. 63). Flynn gibt auch Tipps, wie mit dem Buch umzugehen ist, so z.B. am Anfang: „Jetzt kommen ein paar Übungen. Ihr müsst nicht alle machen ...“. (S. 15) Und er fungiert manchmal

als Vermittler zwischen Autoren und Leser, etwa: „Jetzt kommt der Plural, und die Autoren wollten es ziemlich genau machen.“ (S. 23) oder (siehe folgende Abbildung): „Jetzt kommt was: der Dativ! ... ist halb so schlimm! Die Autoren helfen euch!“ (S. 47).

Meist sind seine kumpelhaften Ratschläge ganz nützlich, denn sie geben Hinweise auf Vereinfachungen oder Methoden. Man muss sich allerdings fragen, ob die Lerner gerade auf den Stufen A1 und A2 Flynn wirklich immer verstehen. Etwa in der ersten Sequenz: „Stellt euch die Person in eurer Fantasie vor.“ (S. 7) oder in Sequenz 5 „Jetzt kommt der Plural, und die Autoren wollten es möglichst genau machen. Es sieht aus wie ein Computerprogramm, aber ihr kriegt ein paar gute Regeln.“ (S.23)

Einen typischen Lerntipp gibt er in Sequenz 2 zum Genus und bestimmten Artikel. Denjenigen, die diese Strategie noch nicht kennen, schlägt er vor, die Substantive und ihre bestimmten Artikel mittels Farben zu lernen: „der Vogel“ ist blau, „das Gesicht“ ist grün, „die Blume“ ist gelb. Entsprechend soll man die Substantive markieren oder in eine farbige Box eintragen. Dieses an sich so gute System wird dann leider in einer Übung wieder durcheinander gebracht: In einer Box (S.13) stehen drei Substantive verschiedener Genera, denen man den farbig markierten Artikel zuordnen soll. Soweit so gut. Leider stehen aber das Messer, die Gabel und der Löffel alle zusammen auf blauem, also „männlichem“ Grund. Woran soll sich das Lernerhirn da halten, wenn es um das Erinnern geht? Aber abgesehen davon ist Flynn insgesamt schon ein recht netter Bursche.

Nun wollen wir noch einmal etwas näher auf die Einstiegstexte eingehen. Sie werden unglaublich langsam und geradezu theatralisch überartikuliert von ausschließlich standardsprachlichen, dialektfreien Sprechern gesprochen.Selbst der Schweizer Kellner im ICE 2005 Basel-Hamburg/Altona grüßt und verabschiedet sich lediglich mit Schweizerdeutsch. Der Text der Sequenz 30 (S. 122), der allerdings nur als Lesetext und nicht als Hörtext existiert, beginnt mit „Griaß di! Kumm, hock di her. Gei, heit is schee! Ah, du verstehst mich ned? Komm, setz dich zu mir. Schön ist es hier, oder?“. Ansonsten kommt Dialekt nur einmal noch in Form eines norddeutschen „Moin! Moin!“ vor.

Hört man sich alle Texte hintereinander an, bekommt man ein recht deprimierendes Deutschlandbild. Lauter frustrierte oder bemitleidenswerte Leute: Ein junger Mann lebt allein, hat keine Familie. Aber einmal im Jahr, ha!, im Sommer, da kümmert er sich um Hund, Katze und Vogel von Onkel, Tante und Nachbarn! (Und der Text trägt auch noch den Titel „*Meine* Tiere und ich“!) Eine Sekretärin schuftet sich den ganzen Tag für den Chef ab und am Ende war alles umsonst. Eine unentschlossene Person will weg oder nicht weg oder doch weg. Der verkappte Fußballstar war zu oft in Kneipen. Der Nachbar vom Lotteriegewinner Ernst Neumann hat zu Hause Probleme, viele Probleme. Ernst hat nur sein Auto (das er eben in der Lotterie gewonnen hat) und das macht keine Probleme. Eine Hotelfachfrau will nach Feierabend endlich ihre Ruhe haben nach all der aufgesetzten höflichen Freundlichkeit an der Rezeption. Der Zugkellner hat den ganzen Tag Mega-Stress. Dem Programmierer stürzt in der Präsentation das Programm ab, weil die Technik nicht funktioniert. Die Köchin muss sich den ganzen Tag vom Küchenchef rumkommandieren lassen. Der Hilfsarbeiter auf dem Bau hat furchtbare Angst auf Dächer zu steigen, er ist nämlich nicht schwindelfrei. Ein interviewter Azubi macht einen ganz genervten Eindruck, die Interviewerin auch. (Dies ist der schlimmste Hörtext! Sequenz 17). Lisa macht per E-Mail mit Oliver Schluss, weil der immer zu spät kommt und schlechte Ausreden hat. Ein Nachtwächter trifft nie Menschen. Eine junge Frau wird ständig von ihrer jüngeren

Schwester gestört. Ein Tramper findet trampen gut, aber der Text endet „nur einmal war's unangenehm, aber das erzähle ich lieber nicht...". Der nette Kneipier mit der gut laufenden Kneipe bleibt nach Ladenschluss allein. Der begabte Reporter findet einfach keine Story. Die Unzufriedene ist hat nur Pech im Leben, nichts klappt. Der Radiomoderator, ein leidenschaftlicher Radfahrer, muss den Hörern seiner Sendung „Autofahrer unterwegs" tagtäglich was vormachen. Eine Arbeitslose – na klar, die ist auch nicht glücklich und sieht auch keine Perspektive. Ja, wenn sie ein Mann wäre! (Sie ahnen, es ist die Lektion zum Konjunktiv II.) Nicht mal das Märchen für die Präteritum-Sequenz mit Prinzessin und Dummkopf geht gut aus. Wenigstens wird in der letzten Sequenz in einem Interview eine vergleichsweise erfrischende, pensionierte Lehrerin vorgestellt, voll Lebensdrang und Engagement. OK, das Leben ist kein Zuckerteller, aber muss denn in der Mehrzahl der Texte was Negatives eingebaut sein, selbst wenn es am Schluss meist noch einen Lichtblick gibt? Alle Texte hintereinander gehört (aber das macht man wahrscheinlich sowieso nur, wenn man eine Rezension schreiben muss), fragt man sich, warum die Selbstmordrate der Deutschen nicht höher liegt.

Ein weiterer Kritikpunkt an den Texten ist das geringe Vorkommen der zu übenden Grammatik. Während man aus vielen Lehrbüchern gekünstelte Text kennt, die von dem anzugehenden Grammatikthema geradezu überquellen, haben Texte in *Sequenzen* teilweise arg wenige Beispiele. Läse man einige Texte, ohne sich das Thema der Lektion anzuschauen, ließe sich nicht herausfinden, was geübt werden soll. Im Text zu den trennbaren Verben kommen auf 36 Sätze 10 trennbare Verben bzw. eigentlich nur vier: anrufen, ansprechen, weggehen und ansehen in verschiedenen Formen. Allerdings finden sich dann in den Übungen viele andere Beispiele.

Ja, wir wissen, DAS perfekte Lehrwerk gibt es nicht. Sequenzen hat eben auch seine Schwächen, aber auch viele gute Seiten. Zum Schluss seien noch einige bisher nicht erwähnte Pluspunkte dieses Buches genannt:

Im Anhang gibt es einen einfachen, kurz gehaltenen übersichtlichen Grammatikteil, die „Kleine Grammatik-Hilfe" zu jeder Sequenz. Ohne komplizierte Germanisten-Deutsch-Erklärungen, sondern anhand kurzer Sätze, einfacher Übersichten und guter Beispielsätze werden hier die Regeln noch einmal dargestellt.

Die deutsch-englischen Wörterlisten im Glossar sind nach Sequenzen geordnet und ermöglichen so eine schnelle Orientierung beim Nachschlagen unbekannter Wörter. Dabei ist darauf geachtet worden, dass es eine situationseingebettete Übersetzung gibt: „Wie schön!" wird also nicht mit „*How nice!*", sondern der Situation im Text entsprechend mit „*Great! Good to see you!*" übersetzt. (Sequenz 4, Glossar S. 191)

Clever ist, wie das Problem mit dem Duzen und Siezen gelöst wird: Die Arbeitsanweisungen sind durchweg in der Sie-From, aber Flynn duzt die Leser, bzw. er „ihrzt" sie.

Positiv zu bewerten ist weiterhin der Einbezug der Muttersprache der Lerner. So wird im „Grammatikprogramm" in vielen Sequenzen gefragt: „Wie heißt das in Ihrer Muttersprache?" oder „Gibt es das in Ihrer Sprache?" (z.B. den unbestimmten Artikel, Sequenz 12, S. 51)

Sequenzen hat ein ansprechendes Layout. Die Aufmachung ist übersichtlich und lernerfreundlich, die Abschnitte für die drei Niveaustufen sind farblich voneinander abgesetzt.

In den Einstiegstexten und durch Flynn erfährt der Lerner jede Menge lebendiges, natürliches Alltagsdeutsch mit Satzabbrüchen, Interjektionen und elliptischen Sätzen.

Für Lehrende bietet *Sequenzen* einen reichen Pool an Texten, trotz der erwähnten Schwachpunkte. Selten sind in einem Anfängerlehrbuch so viele längere, abwechslungsreiche Text beieinander zu finden.

Insgesamt bekommen Lerner und Lehrer ein gutes, modernes Lehrwerk in die Hand, das flexibel einsetzbar ist.

Sind Pressetexte angemessene Quellen für DaF-Lehrwerke?

Das Lehrwerk *Tangram*

Hans Jürgen Müller

Dallapiazza, Rosa M.; Jan, Eduard von; Schönherr, Til; u.a.: *Tangram.* Vierbändige Ausgabe. Max-Hueber-Verlag, Ismaning

Tangram ist ein Lehrwerk, das seit Ende der 1990er Jahre im Verlag Hueber erscheint. Mir liegt eine vierbändige Ausgabe vor, die ich seit eineinhalb Jahren im Unterricht in der zweiten und dritten Klassenstufe einsetze. In der Unterrichtspraxis hat sich das Werk von Anfang an bewährt, auch wenn es für die Studenten meiner Klassenstufen ein wenig zu schwierig ist. Ich benutze es daher mehr oder weniger als „Steinbruch", das heißt, ich wähle geeignete Texte und Aufgaben aus dem Lehrwerk aus und ergänze sie durch anderweitige Unterrichtsmaterialien. Die offene und flexible Struktur des Lehrwerks kommt diesem Vorgehen entgegen.

Die folgende Kritik bezieht sich nicht auf die didaktische und methodische Konzeption des Lehrwerks, sondern ich möchte nur der Frage nachgehen, inwieweit sich journalistische Textsorten für den Einsatz in DaF-Lehrwerken eignen. Dabei geht es mir weniger um eine streng wissenschaftliche Beweisführung als vielmehr um die Beleuchtung von einigen Problemstellen, die sich im Unterricht gezeigt haben. Ich versuche, diese Probleme mit einer „essayistischen" Darstellung zu illustrieren.

Die Konzeption des Lehrwerk entspricht den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Dazu gehört auch das Bestreben, möglichst authentische Texte im Buch zu präsentieren. Auf diese Weise sind viele Artikel aus Zeitungen und Publikumszeitschriften ins Lehrwerk gekommen. Das Quellenverzeichnis verweist auf *Spiegel*, *Stern*, *Brigitte*, *Süddeutsche Zeitung*, die *ARD* und viele andere. Als Textsorten gibt es zum Beispiel Berichte, Features und Service-Informationen. Weitere Elemente im Buch stammen wohl nicht aus der Presse, sie halten sich aber an die professionellen Standards der Medien. Das gilt insbesondere für Fotos und die dazugehörigen Bildunterschriften. Ich komme später noch darauf zurück.

Jedes Lehrwerk ist von der Zeit geprägt, in der es entsteht. Das ist auch hier der Fall. Wir befinden uns offenbar in der Mitte der 1990er Jahre. Es ist die Zeit der Globalisierung und der Standortdebatten. „Neue Märkte" beschäftigten die Fantasien der Börsenexperten. „Flexibilisierung" der Arbeitsverhältnisse, Abbau der Sozialsysteme und Arbeitslosigkeit belasteten auf der anderen Seite die Modernisierungsverlierer, und das waren viele.

Der „sozialstaatliche Kompromiss" der Nachkriegszeit, der zum Beispiel im Werk von Habermas eine theoretische Formulierung gefunden hatte, wurde abgelöst von einem harten Verteilungskampf, in dem die nach wie vor erzielten Zuwächse von einer winzigen Minderheit von Gewinnern abgeschöpft wurden, während die Masse der Bevölkerung leer ausging.

Es gab damals viele Illusionen. Es war den Menschen noch nicht bewusst, das es kein neues Gleichgewicht in der Gesellschaft mehr geben würde, sondern für die Verlierer nur den Abmarsch nach unten. Die bürgerliche Mitte, die bis dahin von den Nachkriegskonjunkturen profitiert hatte, glaubte sich noch sicher. Für die Illusionen sorgten Medienkampagnen im Stil der „Standortdebatten", die unablässig über das Land rollten, und die dem Publikum vorgaukelten, dass, wenn es „der Wirtschaft" gut ginge, dann auch wieder Zuwächse bei den Masseneinkommen möglich würden.

Das alles findet sich durch die Übernahme authentischer Pressetexte im Lehrwerk wieder. Wir finden die idealen Arbeitnehmer, wie sie damals propagiert wurden: flache Hierarchien mit größerer Verantwortung am Arbeitsplatz, aber auch überlange Arbeitszeiten und zunehmend unsicher werdende Beschäftigung. Man sieht den Luxuskonsum der 90er. Aber es ist nicht schwer, die Zeichen zu finden, dass die Bevölkerung unter Stress stand. Wer aufmerk-

sam war, der konnte schon damals „in stillen Nächten hören, wie der Boden unter den Füßen der Mittelklasse ins Rutschen gerät“ (Geoffrey Howe). Es war die Zeit der *Generation X*, die Douglas Coupland definiert hatte als die Generation, die zum ersten Mal seit der Nachkriegszeit den Lebensstandard der Eltern nicht mehr erreicht.

Nicht nur die Texte im Lehrwerk sind authentisch, sondern auch die auftretenden Personen. Hatte man es früher mit gewissermaßen „literarischen“ Lehrwerkspersonen zu tun, die dazu erfunden waren, den Lerner durch die Lektionen zu begleiten, so hat man es in *Tangram* mit realen, authentischen Menschen zu tun.

Wir treffen auf einen bemerkenswert vielfältigen Ausschnitt aus der Bevölkerung: Junge und Alte, Deutsche und Ausländer, Arbeitnehmer und Rentner. Die ganze Bandbreite der sozialen Milieus ist da: vom AIDS-Kranken bis zur Ärztin, die sich für die Dritte Welt engagiert, vom Obdachlosen mit Schäferhund bis zur Oberbürgermeisterin von Frankfurt. Überhaupt kommen zahlreiche Personen des öffentlichen Lebens zu Wort, wie zum Beispiel der seinerzeitige Präsident des Bundesverbands der Deutschen Industrie (BDI), Hans Olaf Henkel.

Allerdings fällt auf, dass die Personen im Lehrwerk mit wenigen Ausnahmen merkwürdig „flach“ bleiben. Man lernt sie nur sehr oberflächlich kennen, sie regen die Imagination nicht an.

Das ist ganz anders als zum Beispiel in den Koreanisch-Lehrwerken, die ich kenne. Da gibt es stets die obligate Liebesgeschichte: Yeong-Min liebt Han-Na. Das sind zwar keine authentischen Personen, aber die ganze Klasse verfolgt fröhlich, wie sich die Geschichte von den zarten Anfängen über verschiedene Klippen bis zum guten Ende entwickelt.

Solche „sympathischen“ Figuren vermisst man etwas in *Tangram*. Sie wirken alle etwas „offiziell“, distanziert, kühl. Ich fürchte, dass *Tangram* das Stereotyp vom effizienten, aber auch ein wenig steifen Deutschen nicht gerade abbauen wird.

Der Grund für diese eigentümliche Distanz zwischen dem Leser und den Personen im Buch dürfte sein, dass die Personen in der Regel nicht selbst zu Wort kommen, sondern gefiltert durch das Medium der Presse. Oft gestattet der Journalist den vorgestellten Menschen nur eine kurze „Sprechblase“, im Fernsehjargon „*sound bite*“ genannt. Allenfalls sogenannte „*Celebrities*“, wie etwa die Schauspielerin Iris Berben, dürfen etwas mehr sagen.

Eine kurze Erklärung zum Filtermechanismus der Presse: Er besteht aus zwei Teilen, aus den journalistischen Auswahlkriterien und den Darstellungsstandards. Es geht darum, wie Journalisten den Stoff für ihre Artikel auswählen und wie sie ihn dann im Artikel darstellen.

Die Auswahlkriterien lernt jeder angehende Journalist gleich am Anfang seiner Karriere. Stoffe werden wegen ihrer tatsächlichen Wichtigkeit („harte Themen“) oder wegen des Publikumsinteresses („weiche Themen“, englisch *human interests*) ausgewählt. Stoffe mit Publikumsinteresse beziehen sich auf aktuelle oder lokale Ereignisse, auf Prominente oder Konflikte, Sex, Sport, Unfälle, Tiere etc.

Die Darstellung von Pressetexten ist hoch standardisiert. Der Journalist schreibt keinen Essay, sondern er folgt genauen Regeln. Da gibt es zum Beispiel die fünf W-Fragen: *Wer? Was? Wann? Wo? Wie?*

Diese Kriterien und Regeln bilden einen Filter, der die Inhalte nicht unberührt lässt. Die Presse ist kein neutraler Vermittler von Botschaften, sondern prägt die Inhalte gemäß ihren spezifischen Arbeitstechniken. Bekannt ist die populäre These Marshall McLuhans: „The medium is the message“.

Betrachten wir zunächst einmal die Wirksamkeit der Auswahlkriterien am Lehrwerk. Beispiel ist eine Einstiegsseite in ein neues Kapitel im Kursbuch (nachfolgend kurz KB) 2B, S. 109. Thema: „Gemeinsinn statt Egoismus: Das gibt meinem Leben Sinn!“ Es werden sechs Personen mit Bild und einer knappen Bildunterschrift vorgestellt. Die sechs sind zwar alle mit Namen persönlich bezeichnet, aber es wird rasch klar, dass sie sechs „Typen“ sind. Sie zählen eigentlich nicht als Persönlichkeit, sondern nur als Repräsentanten bestimmter Lebenskonzepte oder Lebenslagen: *die junge Raverin*, *der Obdachlose*, *die engagierte Ärztin*, *die aufstrebende Selbständige, die Esoterikerin* und *der AIDS-Kranke*. Alle fallen irgendwie in den *human interest*-Bereich, besonders wohl der AIDS-Kranke.

Die sechs kommen mit einem ganz kurzen Statement in der Bildunterschrift zu Wort. Die Statements sind vermutlich nicht von ihnen selber, sondern von einem Bearbeiter formuliert worden. Betrachten wir einmal ein paar Fotos näher.
Von ihrem Schreibtisch lächelt uns Christine Berger entgegen, eine „selbständige Telefon-Trainerin“, Kurzhaarfrisur, grauer Blazer. Sie repräsentiert das neue gesellschaftliche Leitbild derjenigen, die ihre Chancen als Kleinstunternehmer suchen. Heute würde man das „Ich-AG“ nennen. Sie sagt: „Erfolg im Beruf – das macht einfach Spaß! Mein Kontostand gibt mir ein genaues Feedback“.
Spricht in Deutschland wirklich jemand solche Sätze? Ich denke nicht. Das ist reines Redaktions-Deutsch. Einem Profi fließt das in den Computer, während er ganz nebenbei die Volontärin an der Kaffeemaschine beobachtet. So etwas kann man in ein Faltblatt des Arbeitsamtes schreiben. Wir sind an diesen Sprachschutt so gewöhnt, dass er uns da schon gar nicht mehr auffallen würde. In einem Lehrbuch der deutschen Sprache stolpert man aber darüber.
Dabei lächelt die Frau Berger so freundlich hinter ihrem Schreibtisch hervor. Warum lässt man sie nicht in ganz einfachen Worten sagen, was sie uns in ihrer Situation wirklich sagen würde: „Schön, dass Sie vorbeigekommen sind. Hatten Sie eine gute Anfahrt?“
Dann der Sozialfall im Bild darüber, ein Berber von der Straße. Der Obdachlose sieht schlimm aus, aber sein Hund ist ein Prachtkerl. Hund ist immer gut in unserer Presse. „Hund“ ist viel besser als „Obdachloser“. Ohne den Hund wäre der Obdachlose gar nicht ins Bild gekommen.
Reporter lieben es, wenn Leute in Publikumsbefragungen irgendetwas Unbeholfenes oder Skurriles von sich geben, etwas, was jeder TV-Zuschauer als offensichtlichen Unsinn erkennt. Das gibt dem Zuschauer die Gelegenheit, sich überlegen zu fühlen. Dann kommt in der Regel irgendein medienerfahrener „Experte“, der milde lächelnd die Irrtümer berichtigt. Damit befördert man die Vorstellung, dass man die Politik besser den Experten überlässt, die alles besser wissen, während die Bevölkerung mit ihrem beschränkten Gesichtskreis besser bei ihrem Leisten bleibt.
So auch hier. Es wird eine „Schamanin“ aus Hamburg vorgestellt. Ihr *sound bite*: „Ich stelle den Kontakt zu den Geistern her. Von dort bekommen wir Rat und innere Kraft“. In Deutschland hält man so etwas wohl für eine Art von „Selbstfindung“, ich kenne mich da aber nicht aus. Die koreanischen Studenten wissen, was eine *Mudang* ist, und finden die Hamburger Schamanin ulkig. Mäßig amüsiert kichern sie ins High Tech-Handy: Schamanismus ist für sie etwas hoffnungslos Rückständiges.
Die Presse gibt durchaus kein vollständiges Bild der Lebenswelt, in der die Bevölkerung zu Hause ist. Im Gegenteil, sie hat viele „blinde Flecken“. Um diese zu erkennen, muss man fragen, was in der Presse *nicht* vorkommt.

Am Anfang dachte ich, es gäbe keine Ausländer im Lehrwerk, aber dann habe ich doch einige gefunden. Zum Beispiel Dr. Fahriborz Baghei (KB 2B, 76). Er ist Gynäkologe. Seval Yildirim ist Medienberaterin und Mohammed Laaguidi Nachrichtentechniker und Gastdozent bei der „Privaten Universität Witten/Herdecke“ (KB 2B, 94). Bei genauer Betrachtung stellt man fest: Es sind alles recht vorzeigbare Leute mit interessanten Berufen. Die Kreuzberger Türkin mit Kopftuch kommt dagegen nicht vor.
Gibt es den schlecht integrierten jugendlichen Ausländer von der Rütli-Schule? Es sieht so aus, auf Seite 98 im Arbeitsbuch (nachfolgend AB) 2B ist anscheinend einer: „Ich heiße Ricardo und bin 16 Jahre alt, Ich bin hier in Berlin geboren, auch wenn ich nicht so aussehe.“ Doch halt – die Mutter ist Japanerin, der Vater Bolivianer. Ricardo spricht drei Sprachen fließend: Deutsch, Spanisch, Japanisch. Nicht gerade einer, vor dem uns das Privatfernsehen immer warnt.
Kleinrentner, prekär Beschäftigte, Arbeitslose, kurz: alles, was man neuerdings die Klasse der „Zurückgebliebenen und Frustrierten“ (Edmund Stoiber) nennt, all das ist Tabu, obwohl es sich um einen beträchtlichen Teil der Bevölkerung handelt.
Und übrigens: Kinder habe ich im Lehrwerk auch nicht gefunden. Das ist auch nicht gut möglich, denn die Leute, die hier dargestellt werden, arbeiten von morgens bis abends und können sich Kinder gar nicht leisten.

Jetzt höre ich den Leser sagen: Es ist ein Leichtes, Dinge zu finden, die in einem Werk *nicht* vorkommen, mit dieser Methode kann man ja alles in Grund und Boden kritisieren. Das stimmt natürlich, aber hier geht es nicht darum, willkürlich Fehlrepräsentanzen zu finden, sondern der Punkt ist, dass man *systematische* Ungleichgewichte bei der Darstellung der Lebenswelt erhält, wenn man sich auf Pressetexte als vermeintlich authentische Quellen einlässt. Man teilt dann gewissermaßen die Blindheiten, aber auch die Stereotypen der Presse und reicht sie auch noch gleich an die Lerner weiter.

Diese systematischen Ungleichgewichte rühren von der Filterfunktion der Presse her. Ein Lehrbuchbearbeiter muss diese Verzerrungen kennen und durch andere Textsorten balancieren. Aber wenn man wirklich authentisch über das Leben der Deutschen berichten will, dann ist es am Besten, man lässt sie selbst zu Wort kommen.

Nun zu den Darstellungsstandards. Welche Folgen ergeben sich aus der standardisierten Form der Presseartikel im Lehrwerk?

Nehmen wir als Beispiel den Artikel über Nebenjobs im KB 2B, S. 90. Der Titel lautet: „Arbeiten bis zum Umfallen? Der Trend zum Nebenjob".

In den einleitenden Sätzen lernen wir eine junge Frau mit einem beeindruckenden Arbeitspensum kennen. „Endlich 16.30 Uhr. Feierabend. Wenn sich die Kollegen auf Familie, Hobbys oder aufs Faulenzen freuen, geht für Bauzeichnerin Stefanie Richter (27) der Stress erst richtig los: rein ins Auto, Tochter Marlies (5) vom Ganztagskindergarten abholen und zur Oma bringen. Sie braucht genau 90 Minuten, jeder Schritt ist bis auf die Sekunde durchgeplant. Um Punkt 18 Uhr beginnt die zweite Hälfte ihres Arbeitstages: In einer Konditorei verkauft sie an vier Abenden bis 20 Uhr Torten. Danach kümmert sie sich um Rechnungen und Bestellungen".

Damit beendet der Autor des Artikels den Auftritt von Frau Richter. Sie hat weiter nichts zu sagen, denn das Wort übernimmt sogleich ein als „Wirtschafts-Spezialist" vorgestellter Professor von der Universität Bayreuth. Er erklärt uns die Vorteile der Doppel-Jobber: Manche bessern damit den zu geringen Verdienst ihres Hauptjobs auf. Andere wollen sich Extra-Wünsche erfüllen, „zum Beispiel ein Traumauto". Wieder andere suchen einen „Ausgleich zum Hauptberuf". Die Arbeitgeber würden auch „hoch qualifizierte Kräfte" suchen.

Das sind die Kernaussagen des Artikels, der es insgesamt als etwas durchaus „Normales" darstellt, dass Arbeitnehmer heutzutage in mehreren Jobs arbeiten. Die Botschaft lautet: Nebenjobs liegen „im Trend".

Der soziale Hintergrund des Artikels dürfte sein, dass die Arbeitnehmer die Verlierer im gesellschaftlichen Verteilungskampf der 1990er Jahre waren. Die Lohnquote, d.h. der Anteil der Arbeitnehmer-Entgelte am Volkseinkommen, sank. Es gab weniger zu verteilen für die Bezieher von Masseneinkommen. Die Antwort der Interessengemeinschaft aus Wirtschaft, Politik, Medien und Wissenschaft an die Arbeitnehmer war: „Wenn ihr nicht mehr genug verdient, dann müsst ihr eben mehr arbeiten". Da die Botschaft in dieser Form aber Anstoß erregt hätte, tat man eben so – wie man es am vorliegenden Artikel studieren kann –, als ob es der eigene Wunsch der Arbeitnehmer sei, mehr zu arbeiten. Als ob der Nebenjob der neueste Mode-Trend sei.

Man muss kein Philologe sein und es bedarf auch keiner hermeneutischen *subtilitas intelligendi*, um die manipulativen Absichten des Artikels zu erkennen. Es ist leicht. Die PR-Strategen streben heute danach, „Begriffe zu besetzen". Das heißt, es kommt in der allgemeinen Publikumspresse viel weniger darauf an, dem Gang der Argumente zu folgen, als vielmehr darauf zu hören, in welchem Zusammenhang bestimmte Begriffe auftauchen.

Hier ist eine Übungsaufgabe für den Leser: Im vorliegenden Artikel werden die Normal-Arbeitenden und die Doppel-Jobber in folgenden Zusammenhängen genannt. Interpretieren Sie.

Normal-Arbeiter: Faulenzen

Doppel-Jobber: Trend, hoch qualifizierte Kräfte

Typisch ist der Aufbau des *Tangram*-Artikels insofern, als die Kernaussage des Berichts durch scheinbar kritische Einwürfe des Autors „eingerahmt" wird. Jeweils an den Anfang und an das Ende der Kerninformationen werden ein oder zwei Sätze gesetzt, die den Eindruck kritischer Stellungnahme vermitteln sollen. So ist der Titel: „Arbeiten bis zum Umfallen?", immerhin mit einem Fragezeichen versehen.

Und im Schlusssatz teilt der Journalist mit, dass es durchaus auch Bedenklichkeiten gebe: „Die Doppeljobber müssen aufpassen: Wer zu viel arbeitet und in seinem eigentlichen Beruf nicht mehr genug Leistung erbringt oder gar vor Müdigkeit einschläft, bekommt natürlich Ärger."
Journalisten bevorzugen diese „Sandwich-Struktur", wenn sie eine Botschaft transportieren wollen, die etwas Skandalöses enthält oder bei der sie Widerstände im Publikum vermuten. Die scheinkritischen Bemerkungen im Vor- und Abspann dienen nur dazu, die Kerninformationen zu „verpacken" und innere Widerstände der Leser erst einmal zu überwinden.
Diese Struktur kannte man früher nur von der Bild-Zeitung. Da wurde fantasievoll ausgemalt, wie der irre Serien-Mörder die Leiche beseitigte und nur am Anfang und am Ende des Artikels salvierte sich der Schreiber, indem er die feige und blutige Mordtat verurteilte. Von der Bild-Zeitung ist diese Technik längst in unsere Mainstream-Medien eingesickert.
Im Anschluss an den Text kommen Aufgaben für die Lerner. Es werden Statements präsentiert, die die Motive der Doppel-Jobber noch einmal zusammenfassen. Sie zeichnen ein beschönigendes Bild von ihrer Situation.
„Jürgen Kocher hat einfach bei seiner Tankstelle gefragt, ob die nicht eine Aushilfe brauchen. Jetzt braucht er sich um die Finanzierung seiner Weltreise keine Sorgen mehr zu machen". Ist es wirklich möglich, mit einem Tankstellen-Job eine Weltreise zu finanzieren? Ich fürchte, die koreanischen Studenten werden fantastische Vorstellungen von den deutschen Tankstellen entwickeln.
„Silke Behrens fehlte einfach was, sie brauchte einen Ausgleich". Im Hauptberuf ist sie Bürokauffrau, im Nebenjob arbeitet sie bei einer Wach-Firma. Den Rollenwechsel akzentuiert sie stilistisch dadurch, dass sie als *Security*-Frau einen Nasenring trägt. Aber abgesehen davon: Ich verstehe nicht, wie ein Nebenjob „Ausgleich" zum Hauptjob sein kann. Mehrarbeit als Ausgleich zu Arbeit?
Der nächste ist Gärtner. Abends legt er die Schürze ab und bindet sich rasch eine Krawatte um. „Jochen Freund braucht keine langen Vorbereitungen für seine Volkshochschulkurse. Das Unterrichten macht ihm Spaß, und das Extra-Geld kann er auch gut brauchen." Von dem zugehörigen Foto erhält man den Eindruck, dass der fixe Kollege ‚ohne lange Vorbereitungen' womöglich DaF-Kurse leitet.
Überhaupt ist festzustellen, dass Situationen aus dem modernen Arbeitsalltag das Lehrwerk stark prägen. Dagegen ist zunächst gar nichts einzuwenden, denn schließlich dürften junge Erwachsene die Hauptzielgruppe sein. Deren Interessen sind nun einmal Themen wie Bewerbung, Arbeitsplatz, berufliche Tätigkeiten etc.
Es fällt aber auf, dass das Denken und Handeln der Deutschen im Buch überaus stark von der Arbeit absorbiert zu sein scheint und sich unter anderem darum dreht, wie man den Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht wird, die als solche außerhalb der Kritik stehen.
Eine lange Reihe von Personalleitern gibt Service-Informationen, wie man sich richtig verhält. Die Lerner sollen mitdenken: „Wer hat die besten Chancen? Ergänzen Sie die Aussagen der Chefs" (AB 2B, 106). Es zählen Flexibilität, Sprachkenntnisse, Auslandsaufenhalte. Nicht alles ist tunlich: „wenn man ein Jahr nach Goa geht und sich dort an den Strand legt, ist das natürlich zu wenig" (AB 2B, 88).
Der deutsche Arbeitsalltag scheint im Übrigen nicht besonders erfreulich zu sein.
Im AB 2A, 39, wird eine Hotelchefin vorgestellt, die ihren Arbeitsplatz beschreibt. Ihre wichtigste Aufgabe ist es anscheinend, unfähige Mitarbeiter zu entlassen: „Ich muss alles unter Kontrolle haben: zuerst das Personal. Wir haben gute Leute, aber trotzdem muss ich sie ständig kontrollieren. Wenn jemand nicht gut ist, muss ich ihn entlassen. Dann das Gebäude. Wenn etwas nicht in Ordnung ist, muss ich es reparieren lassen. Und natürlich die Gäste."
Und so weiter. Vermutlich ist es ein Glück für die Gäste, dass sie erst an letzter Stelle in den Wahrnehmungsbereich der Chefin geraten. Unwillkürlich stellt man sich den Frühstücksraum vor, wenn die Chefin hindurcheilt. Verstummen die Gespräche? Blicken die Gäste geflissentlich ins Marmeladentöpfchen? Sie muss alles kontrollieren.
Dann ist da das Zimmermädchen, das unter der Arbeitsbelastung und der geringen Anerkennung leidet. „Wir Zimmermädchen sollen überall sein und alles erledigen", aber „an uns

Zimmermädchen denkt kaum jemand“. Sie sucht Trost bei ihrem Mann. „Reg dich nicht auf“, sagt der. „Ihr seid auch ein Teil des Hotels. Wenn man euch nicht bemerkt, macht ihr eure Arbeit gut“.
Wahrscheinlich lässt er dabei nicht einmal den Fernsehapparat aus dem Blick. Man erwartet natürlich nicht, dass der Ehemann Lösungen für das Problem der heutigen Arbeitsbelastung bereithält, aber wäre es nicht netter gewesen, wenn er gesagt hätte: „Jetzt mache ich uns erst mal einen schönen Tee, und dann sehen wir weiter. Vielleicht findet sich eine andere Stelle“. Irgendwas in dieser Richtung jedenfalls. Er würde dann selbst für uns und für die Studenten als empathiefähige Person erkennbar.
Es ist, als ob die meisten Personen im Buch von einer Werbeagentur erdacht worden wären, die den Auftrag hatte, typische Situationen moderner Arbeitnehmer zu illustrieren: professionell gemacht, aber auch ein bisschen kühl und ohne Anregung für Fantasie und innere Anteilnahme.
Es gibt aber auch Ausnahmen. Iris Berben begründet im KB 2B, 82 , warum sie gerne unsterblich wäre. Sie ist damit eine der wenigen, die den Horizont der stets vernünftigen und disziplinierten Deutschen überschreiten dürfen: „Wie wunderbar das wäre, wenn ich immer weiter schauen könnte“.
Ein anderer ist Hans Olaf Henkel, der Präsident des BDI von 1995 bis 2000 (KB 2B, 79f). Er schließt die Augen und träumt. Da sieht er ... Charlie Parker, den schwarzen Jazzer. Mit Saxofon. Dann hört er ein Geräusch: „ein Klopfen an der Tür. Er ist es selbst. Er drückt mir ein Saxofon in die Hand und sagt: Spiel es, hol alles aus ihm raus. Ich umarme mein Idol.“
Der Industriepräsident am Saxofon. Er wirkt zwar etwas drollig, wie er da den Blues aus sich rausholt, „denn irgendwie habe ich ihn auch, ich spüre es“. Aber er ist tatsächlich eine der wenigen Personen im Buch, die uns plastisch und mit menschlicher Tiefe entgegentreten.
Das heißt – wenn ich es mir genau überlege, beschleichen mich Zweifel, ob es mir zusteht, den Herrn Präsidenten des Bundesverbands der Deutschen Industrie als „drollig“ zu bezeichnen. Nein. Drollig ist Herr Henkel nur im Lehrwerk *Tangram*. In der Wirklichkeit ist er es selbstverständlich nicht!

Weltanschauliche Tendenzen in DaF-Unterrichtsmaterialien?

Gernot Haidorfer

1.) Begriffsklärung
Gibt es weltanschauliche Tendenzen in Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache? Auf diese Frage soll in dem vorliegenden Beitrag eine Antwort gefunden werden.

Zunächst zu den Begriffen. Als weltanschaulich werden in diesem Artikel Themenbereiche verstanden, zu denen es bestimmte Vorstellungen oder Ideen gibt. Diese wiederum sind nicht einheitlich, sondern es gibt kontroverse Meinungen über sie. Solche Themenbereiche sind z.B. Wirtschaft, Gesellschaft, Religion, Kultur oder nationale Identität. Weltanschauliche Tendenzen liegen dann vor, wenn solche kontroverse Meinungen unterschiedlich gewichtet werden, wenn eine Meinung oder die eine Meinung vertretende Person eher positiv oder eher negativ gezeichnet wird, wenn bestimmte Standpunkte weggelassen werden. Da es sich hier um didaktisches Material handelt, zählen auch die Arbeitsaufträge zum untersuchten Gegenstand. Sind Fragen lenkend oder werden in Aufgaben pejorative Formulierungen verwendet, ist auch dies weltanschaulich tendenziös. Die Definition von DaF-Materialien ist hier weit gefasst. Jedes gedruckte oder audiovisuelle Medium, das didaktisiert ist und das dem DaF-Unterricht dienen kann, zählt dazu. Aus einer Vielzahl von Lehrwerken

werden für den vorliegenden Artikel einige ausgewählt. Für das Thema werden exemplarische Fälle aus häufig verwendeten Lehrbüchern untersucht: *Tangram* und *Themen* vom Hueber Verlag, *Eurolingua* vom Cornelsen Verlag. Zudem werden ein Landeskundebogen und ein Themenheft des Goethe-Instituts betrachtet.
Weltanschauliches im DaF-Unterricht? Dazu noch eventuell tendenziös? Bei Unterrichtsthemen wie den Zahlen, dem Einkaufen, der Begrüßung, der Wohnungssuche?
Wohnungssuche? Betrachten wir dieses Thema einmal näher am Beispiel des Lehrbuches *Tangram*.

2.) Wohnungssuche

Eine solide Partnerschaft

Was Vermieter ihre Mieter so alles fragen – und umgekehrt

Vor ein paar Tagen hat ein Hausbesitzer einem wohnungssuchenden Ehepaar aus Frankfurt einen Fragebogen in die Hand gedrückt, der mit folgendem bemerkenswerten Satz beginnt: „Die Grundlage für eine solide Partnerschaft zwischen Vermieter und Mieter ist die Auskunftspflicht vor Abschluss des Mietvertrages."
Den üblichen Fragen zur Person (Geburtsort, -datum, Familienstand) folgen dann unter anderem folgende ebenfalls bemerkenswerte Fragen:

1) *Haben Sie Ihre Miete in den letzten zwei Jahren pünktlich gezahlt?*
2) *Sind Sie mit einer Nachfrage bei Ihrem jetzigen Vermieter einverstanden?*
3) *Wie hoch ist das Nettoeinkommen aller Familienmitglieder pro Monat?*
4) *Wie hoch sind Ihre festen monatlichen Kosten?*
5) *Haben Sie Schulden oder müssen Sie Kredite abbezahlen?*
6) *Besitzen Sie Wertsachen, Wertpapiere oder sonstiges Vermögen?*
7) *Sind Sie vorbestraft? Wenn ja, warum?*

Die Wohnungssuchenden sagten sich: Was für den einen Partner gilt (die Auskunftspflicht vor Abschluss des Mietvertrages), das sollte auch für den anderen gelten, und so schickten sie dem Hausbesitzer und Vermieter folgenden Fragebogen:

1) *Wie viele Häuser besitzen Sie?*
2) *Sind sie schon bezahlt?*
3) *Wie hoch ist das Einkommen aus diesen Mieten?*
4) *Ist Ihre Frau an dem Gewinn beziehungsweise an den Häusern beteiligt?*
5) *Sind Sie mit einer Nachfrage beim Finanzamt einverstanden?*
6) *Sind Sie vorbestraft? Wenn nein, warum nicht?*
7) *Ist Ihnen bewusst, dass Ihre Fragen unverschämt sind, weil sie gegen die Menschenwürde und den Datenschutz verstoßen?*

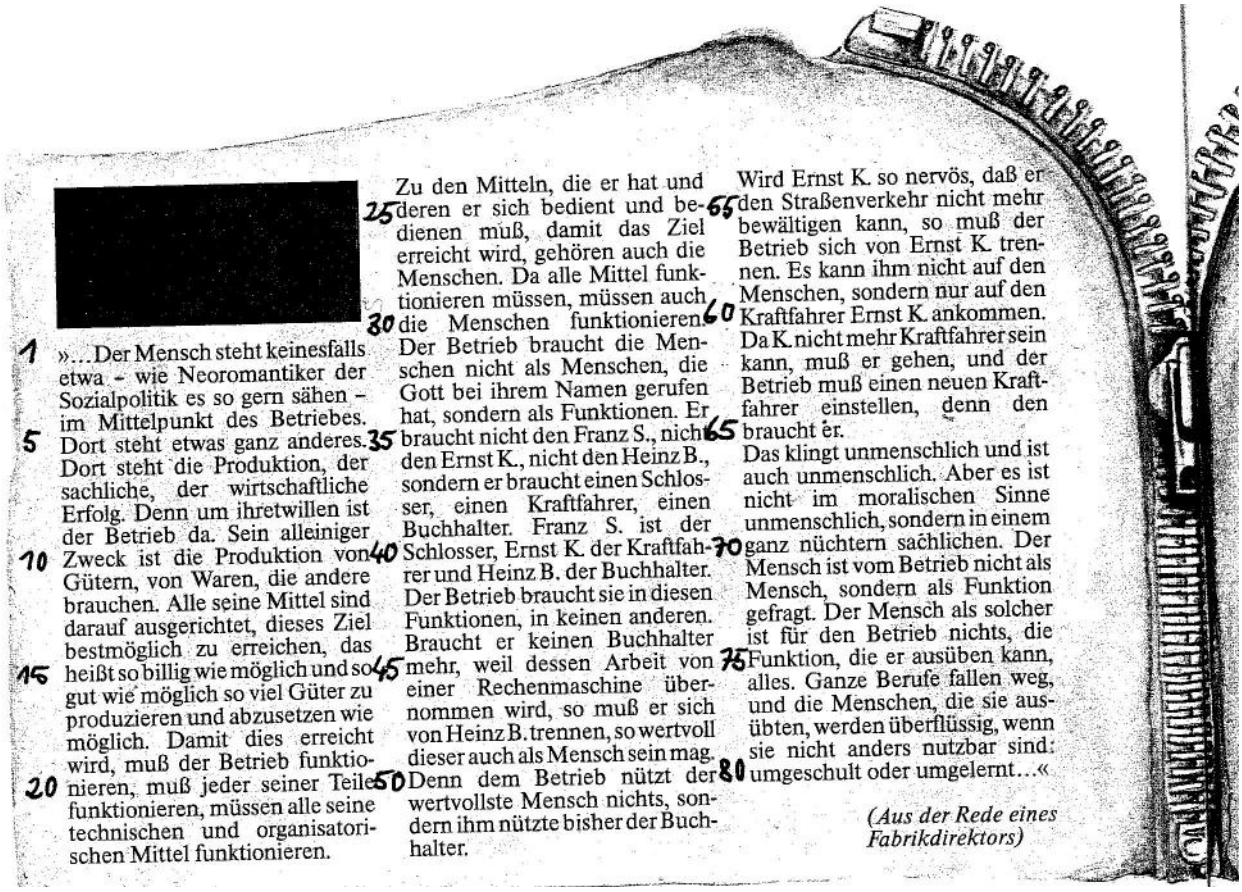
Bis heute haben die beiden Frankfurter von dem Hausbesitzer und „Partner" keine Antwort bekommen.

Welche Fragen sind bei Ihnen üblich? Welche nicht?
Hat Ihnen schon einmal ein Vermieter unverschämte Fragen gestellt? Berichten Sie.

(Auszug aus Tangram 2A, S. 4)

Die Verteilung der Rollen in Gut und Böse bedarf keiner Erläuterung. Im Lehrbuch gibt es zu diesem Thema kein ergänzendes oder differenzierendes Beispiel, etwa von säumigen Mietern oder einem freundlichen Vermieter. Der Lerner wird mit diesem negativen Fall eines unverschämten Vermieters allein gelassen. Die an den Text anschließende dritte Frage ist lenkend und ohne triftigen Grund geschlossen: Als Antwort ist nur Ja oder Nein möglich. Nicht einengend und didaktisch wesentlich besser wäre eine W-Frage, z.B.: Welche Fragen wurden Ihnen bei der Wohnungssuche gestellt?

3.) Rede eines Fabrikdirektors



»...Der Mensch steht keinesfalls etwa – wie Neoromantiker der Sozialpolitik es so gern sähen – im Mittelpunkt des Betriebes. Dort steht etwas ganz anderes. Dort steht die Produktion, der sachliche, der wirtschaftliche Erfolg. Denn um ihretwillen ist der Betrieb da. Sein alleiniger Zweck ist die Produktion von Gütern, von Waren, die andere brauchen. Alle seine Mittel sind darauf ausgerichtet, dieses Ziel bestmöglich zu erreichen, das heißt so billig wie möglich und so gut wie möglich so viel Güter zu produzieren und abzusetzen wie möglich. Damit dies erreicht wird, muß der Betrieb funktionieren, muß jeder seiner Teile funktionieren, müssen alle seine technischen und organisatorischen Mittel funktionieren.

Zu den Mitteln, die er hat und deren er sich bedient und bedienen muß, damit das Ziel erreicht wird, gehören auch die Menschen. Da alle Mittel funktionieren müssen, müssen auch die Menschen funktionieren. Der Betrieb braucht die Menschen nicht als Menschen, die Gott bei ihrem Namen gerufen hat, sondern als Funktionen. Er braucht nicht den Franz S., nicht den Ernst K., nicht den Heinz B., sondern er braucht einen Schlosser, einen Kraftfahrer, einen Buchhalter. Franz S. ist der Schlosser, Ernst K. der Kraftfahrer und Heinz B. der Buchhalter. Der Betrieb braucht sie in diesen Funktionen, in keinen anderen. Braucht er keinen Buchhalter mehr, weil dessen Arbeit von einer Rechenmaschine übernommen wird, so muß er sich von Heinz B. trennen, so wertvoll dieser auch als Mensch sein mag. Denn dem Betrieb nützt der wertvollste Mensch nichts, sondern ihm nützte bisher der Buchhalter.

Wird Ernst K. so nervös, daß er den Straßenverkehr nicht mehr bewältigen kann, so muß der Betrieb sich von Ernst K. trennen. Es kann ihm nicht auf den Menschen, sondern nur auf den Kraftfahrer Ernst K. ankommen. Da K. nicht mehr Kraftfahrer sein kann, muß er gehen, und der Betrieb muß einen neuen Kraftfahrer einstellen, denn den braucht er.
Das klingt unmenschlich und ist auch unmenschlich. Aber es ist nicht im moralischen Sinne unmenschlich, sondern in einem ganz nüchtern sachlichen. Der Mensch ist vom Betrieb nicht als Mensch, sondern als Funktion gefragt. Der Mensch als solcher ist für den Betrieb nichts, die Funktion, die er ausüben kann, alles. Ganze Berufe fallen weg, und die Menschen, die sie ausübten, werden überflüssig, wenn sie nicht anders nutzbar sind: umgeschult oder umgelernt...«

(Aus der Rede eines Fabrikdirektors)

(Auszug aus Themen 3, S. 40)

Besonders in den Zeilen 9 bis 12, 18 bis 23 und 28 bis 30 wird die Sicht des Unternehmers deutlich: Der Einzelne hat ein funktionierendes Rad im Getriebe der Firma zu sein. Seine Existenz und Qualität als Mensch ist unerheblich. Es zählt nur das Erreichen der Firmenziele: Erzielung von Profit und reibungsloses Funktionieren aller.

Zur Didaktisierung. Die erste Frage unter „2. Was meinen Sie?“ ist geschlossen. Die Antworten der Deutschlerner werden vermutlich nicht stark voneinander abweichen und erfordern auch keine große Mühe beim Nachdenken und Formulieren.

2. Was meinen Sie?

Arbeitet man besser, wenn man weiß, daß man vielleicht bald entlassen wird?
Ist das, was im Text gesagt wird, für jeden Produktionsbetrieb richtig? Gilt es auch für Angestellte in Führungspositionen?
Sollte sich der Staat zu seinen Angestellten auch so verhalten, wie es im Text beschrieben wird?

Auch hier fehlt ein Beispiel, das der Person gegenübergestellt wird. Z.B. von einem humanen und der Belegschaft gegenüber verantwortungsbewussten Unternehmer. Wer wird nach dem Lesen des Textes dem Fabrikdirektor gegenüber nicht negativ eingenommen sein? Welche Leser werden hier nicht verallgemeinern und damit Fabrikdirektoren in ihrer Gesamtheit als kalte Rationalisierer und Kapitalisten ansehen?

4.) Die Meinung deutscher Jugendlicher zu Weihnachten

2 Interview mit deutschen Jugendlichen

Reporter: „Hier kommen ein paar Jugendliche. Können Sie mir sagen, was Ihnen Weihnachten bedeutet und wie Sie es in diesem Jahr feiern wollen?"

„Ach, mir ist alles über. Das Religiöse spielt überhaupt keine Rolle mehr, auch bei meinen Eltern nicht. Die haben nur irgendwo gelesen, dass man am 24. Dezember recht nett sein soll. Also: weihnachtliches Getue, aufgezwungene Feierlichkeit, rührselige Stimmung!"

A

„Weihnachten bringt Urlaub und Geschenke, das ist das Schöne. Das lass ich mir gefallen. Bedeuten tut mir's sonst nichts. Ein Feiertag wie alle anderen: ordentlich faulenzen, essen, trinken und die Geschenke."

B

„Ich finde es gut, dass Weihnachten der Kontakt in der Familie noch enger ist als sonst, man hat richtig Zeit füreinander."

C

„Nein danke. Mir ist es unerträglich, weil alles nicht so gemeint ist. Meine Eltern und ich sehen uns sonst nur morgens und nach Feierabend. Gerade genug Zeit für ein paar unfreundliche Bemerkungen. Am Wochenende gehen wir uns dann etwas länger auf die Nerven. Und Weihnachten? Statt sich endlich mal in Ruhe auszusprechen, bloß ein scheinheiliger Trubel. Und am zweiten Feiertag geht dann der Ärger wieder los."

D

„Ja, da kann man nur gute Miene zum bösen Spiel machen. Meine Eltern meinen offenbar, dass sie mir den ganzen Zauber schuldig sind. Da will ich nicht Spielverderberin sein. Obwohl ich's saublöd finde."

E

„Ich hab nicht viel Zeit. Kann nur schnell sagen: Weihnachten abschaffen! Alles Theater! Glaubt doch keiner mehr dran!"

F

„So, nun wissen Sie, was wir denken. Ich sag's Ihnen noch deutlicher: Weihnachten ist Quatsch!"

G

(Auszug aus *Landeskundebogen Advent und Weihnachten*, S. 14)

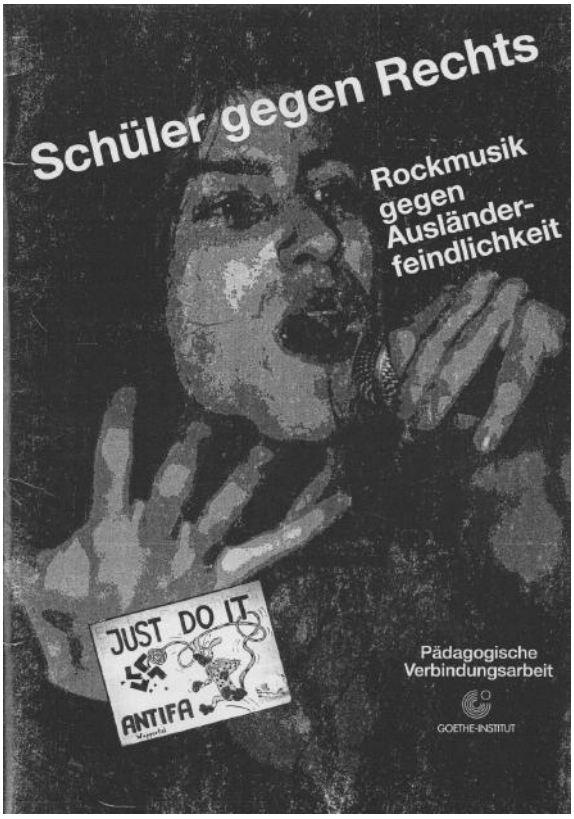
Fünf der sieben Jugendlichen (A, D bis G) äußern sich deutlich gegen Weihnachten, z.T. feindselig. Als Hauptkritikpunkte lassen sich zusammenfassen:
- an Weihnachten gibt es nur eine aufgesetzte und gespielte familiäre Idylle
- Weihnachten ist ein inhaltsleeres Fest

Die zwei eher positiven Äußerungen (B und C) beziehen sich auf die materiellen Aspekte von Weihnachten und auf Weihnachten als Familienfeier. Die religiöse Dimension des Weihnachtsfestes wird von den Jugendlichen negiert oder gar nicht erst angesprochen.
Sind diese Antworten repräsentativ für Jugendliche in Deutschland?
Für das junge Alter der Befragten – die Jugendlichen sind vermutlich zwischen 10 und 16 Jahre alt – sind relativ viele abgeklärte und beinahe altkluge Meinungen zur Aufgesetztheit und Oberflächlichkeit des Festes dabei. Es erinnert ein wenig an die Ablehnung des Muttertags durch 40jährige Schwiegersöhne: „Das ganze Jahr Ärger und mangelnder Respekt, und an einem Tag im Jahr eine Show und dann soll alles gut sein."
Zur Religion. Sicherlich hat für viele Jugendliche die christliche Bedeutung von Weihnachten abgenommen. Ein solches Umfrageergebnis ist in seiner säkularen Deutlichkeit trotzdem vermutlich eher für Großstädte wie Berlin oder die neuen Bundesländer repräsentativ. Im evangelischen Calw oder im katholischen Passau z.B. hätte man wahrscheinlich auch religiös geprägte Aussagen erhalten.
Didaktisch jedenfalls ist das Weglassen religiöser Äußerungen nicht klug. Man hätte eine Position mehr zur Identifikation bzw. Ablehnung der Lerner. Und wenn die Kursteilnehmer sprachlich gut genug sind, ist hier ein Transfer möglich: eine Diskussion im Erfahrungshorizont der Lerner. Z.B. darüber, welche Bedeutung landestypische religiöse Feiertage für sie persönlich haben: „Was bedeutet Buddhas Geburtstag für Sie/euch in Korea?"
Die Interview-Aussagen wirken – durch die Wiedergabe der direkten Rede, die auch Jugendsprache enthält – vermutlich sehr authentisch auf die Deutschlerner. Es ist zu vermuten, dass viele von ihnen nach der Lektüre glauben, dass Weihnachten in Deutschland ein bei Jugendlichen eher unbeliebtes Fest ist, das diesen nicht mehr viel bedeutet und das sie oft als verlogen ansehen.

5.) Weitere Beispiele
Bei manchen DaF-Materialien fällt auf, dass bestimmte Personen oder Personengruppen viel häufiger vorkommen als es ihrem Anteil in der Bevölkerung entspricht. Auch das Verhalten bestimmter Personen ist z.T. eher ungewöhnlich. Möglicherweise führt dies zu falschen Rückschlüssen der ausländischen Deutschlerner auf die deutsche Gesellschaft. So gibt es überproportional viele WG-Bewohner, Personen mit alternativen Lebensformen und Zivildienstleistende. Auch Personen aus Subkulturen kommen häufig vor, z.B. ein Punker, dem vom Arbeitsamt das Arbeitslosengeld wegen seines Aussehens verweigert wird – und der sein Äußeres trotzdem beibehält. In einem anderen Fall hat ein Mädchen zu Hause beim Frühstück seine Schuhe auf dem Tisch. Andere Personengruppen wiederum sind praktisch inexistent in den Lehrwerken – z.B. Wehrdienstleistende oder Geistliche.
V.a. bei den audiovisuellen Medien fällt auch auf, dass in den vergangenen Jahren Events, die hip und trendy sind, zunehmen und die offensichtlich piefigen und muffigen traditionellen Feste ablösen. Love Parade und Karneval der Kulturen statt Ostern und Fasnacht.

Zur Musik. Untersuchen wir in den Unterrichtsmaterialien Lieder und Interpreten auf ideologischen Gehalt, fällt auf, dass es neben unideologischen Liedern einige Lieder mit weltanschaulicher Ausrichtung gibt. In „Wozu sind Kriege da?" von Udo Lindenberg, der mit Liedern mehrfach in Lehrwerken erscheint, heißt es u.a.:
„…Viel Geld für die wenigen Bonzen
die Panzer und Raketen bau`n
und dann Gold und Brillianten kaufen
für ihre eleganten Frau`n
oder geht`s da nebenbei auch um so religiösen Mist…" (Auszug aus *Themen 3, S. 118*)

Weitere Beispiele sind im vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit der Antifa herausgegebenen Heft *Jugend gegen Rechts* zu finden. Die sehr gute Idee der Didaktisierung von Völkerfreundschaft und Kampf gegen Rechtsradikalismus wurde hier umgesetzt mit einem Themenheft, in dem jugendliche Rock- und Punkbands vorgestellt und einige ihrer Lieder abgedruckt werden. Die Texte zeugen von politischem Engagement, das manchmal aber ein wenig weit geht, z.B. dann, wenn Deutschland pauschal für fremdenfeindliche Fälle kritisiert wird oder sich die Textschreiber in der Ausdrucksweise vergreifen. So heißt es in der letzten Strophe von „Deutschland … fall nicht wieder!“ von der Gruppe „Last Try“: „…Deutschland, Deutschland, geh doch unter, so ein Deutschland will ich nicht!“



(Auszug aus *Schüler gegen Rechts*, S. 19)

Etwas zweifelhaft ist hier die Zusammenarbeit des Goethe-Instituts mit der Antifa zu sehen. Schon lange hat die Antifa ein ambivalentes Verhältnis zur Gewalt. Der Begriff „Antifaschismus“ wird von zahlreichen Antifa-Gruppen sehr weit gefasst. So gehören zu ihrem „Kampf gegen Faschismus“ auch Aktionen gegen Studentenverbindungen oder gegen die Bundeswehr. U.a. werden Gelöbnisse von Rekruten seit Jahren von Antifa-Anhängern gestört – nicht nur verbal.

6.) Was fehlt?

Ideologische Einseitigkeit in Unterrichtsmaterialien zeigt sich nicht nur daran, was und wie dargestellt wird. Sondern auch daran, was fehlt.

Es fehlt in den meisten Lehrwerken eine positive Identifikation mit dem deutschsprachigen Kulturraum. Viele Bücher wirken eigentümlich kühl und distanziert unserem Kulturraum gegenüber. Wenn man die ein oder andere Landkarte und die Sprache austauschen würde, könnten zahlreiche Bücher auch Dänisch-, Französisch- oder Polnisch-Lehrbücher sein. Schon der Einband ist häufig austauschbar: Photos gesichtsloser Innenstädte, schlendernde Jugendliche. Innen sieht es wenig anders aus. Wer Bilder vom Prater, vom Kölner Dom oder vom Vierwaldstättersee erwartet, wird i.d.R. enttäuscht.

Teilweise wird Identifikation mit dem eigenen Land oder nationale Identität geradezu abgestritten oder mit negativen Untertönen versehen, zumal wenn es um Deutschland geht. Ein Beispiel:

„Was heißt hier deutsch?

Die Deutschen stammen von mindestens fünf sehr unterschiedlichen germanischen Stämmen ab – Franken, Sachsen, Alemannen, Lothringer und Bayern. Die Preußen, Inbegriff deutscher Zucht und Ordnung, sind keine Germanen, sondern ein baltisches Volk, also eigentlich Ausländer. Wer Deutscher ist, lässt sich also nicht so genau sagen.

Ein Viertel aller „deutschen“ Wörter kommt aus anderen Sprachen. Das Auto ist zwar eine deutsche Erfindung, das Wort „Automobil“ ist aber halb Latein, halb Griechisch. …“

(Auszug aus *Eurolingua 3, S. 105*)

Ein weiterer Punkt: Die große Verbreitung und damit die Internationalität der deutschen Sprache wird in den DaF-Materialien fast gar nicht berücksichtigt. Eine Karte, auf der die deutschsprachigen Gebiete Europas abgebildet sind? Informationen zu deutschsprachigen Minderheiten außerhalb von D-A-CH? Die Erwähnung, dass im Elsass mehrere 100.000, in Ost- und Südosteuropa ebenfalls

mehrere 100.000, in Südtirol ca. 300.000, in Süd- und Nordamerika mehrere Millionen Menschen zu diesen Minderheiten gehören? Fehlanzeige.
Auch andere Möglichkeiten, die deutsche Sprache und Deutschland positiv oder wenigstens angemessen darzustellen, werden vertan. Die gerade in Ostasien – auch unter jungen Leuten – beliebten Volkslieder wie „Lorelei“ oder „Heideröslein“ gibt es in kaum einem Lehrwerk. Warum ist auch nirgends ein Abdruck der deutschen Nationalhymne zu finden?

Wie in dem Beitrag deutlich geworden sein dürfte, ist den Lehrbuchautoren doch sonst sehr an der Vermittlung eines modernen Deutschlandbildes gelegen. Mit dem „Lied der Deutschen“ könnte gezeigt werden, dass der Text mit seinem „Einigkeit und Recht und Freiheit“ der mit Abstand modernste aller bekannteren Nationalhymnen ist – Grundgesetz-kompatibel, friedlich, demokratisch. Ein weiterer Vorteil, v.a. beim Anhören oder Singen der Hymne: Der Wiedererkennungseffekt dürfte für die meisten Deutschlerner relativ groß sein. Bei Olympischen Spielen und Fußballturnieren wird das „Lied der Deutschen“ oft gespielt.

7.) Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurden Beispiele aus verschiedenen weltanschaulich sensiblen Themenbereichen untersucht – aus dem Bereich Wirtschaft und Soziales die Wohnungssuche und die Rede eines Fabrikdirektors, aus dem Bereich Religion die Meinung von Jugendlichen zu Weihnachten, aus dem Bereich Kultur die Auswahl von Liedtexten.
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei weltanschaulichen Themen in DaF-Unterrichtsmaterialien Meinungspluralismus, Repräsentativität der ausgewählten Beispiele und ausgewogene Darstellung nicht immer ausreichend berücksichtigt werden. Manche Lehrwerke enthalten also weltanschaulich tendenziöse Passagen. Arbeitsaufträge sind oft geschlossen und lenkend und engen dadurch den Spielraum für Meinungsäußerung und Kommunikation der Lerner erheblich ein. Die Ausgangsfrage vom Beginn des Artikels muss also mit Ja beantwortet werden.
Weitere Fragen, die allerdings den Rahmen eines Beitrags für die „DaF-Szene Korea“ sprengen, schließen sich an. Warum sind DaF-Lehrwerke z.T. tendenziös? Ist den Autoren ihre weltanschauliche Einseitigkeit bewusst? Wie stark werden Vorstellungen der Deutschlerner, z.B. ihr Deutschland-Bild, durch Unterrichtsmaterialien beeinflusst? Und schließlich: Welche Konsequenzen können die Lektoren und DaF-Lehrer aus diesen Ergebnissen für ihren Unterricht ziehen?

8.) Bibliographie

Aufderstraße, Hartmut et al.: *Themen 3*, Kursbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag 1986.

Dallapiazza, Rosa-Maria et al.: *Tangram 2A*. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.

König, Michael; Funk, Hermann: *Eurolingua Deutsch 3*. Frankfurt: Cornelsen Verlag 1999.

Simon-Pelanda, Hans: *Advent und Weihnachten, Landeskundebogen 4*. München: Goethe-Institut Inter Nationes 2002.

Waldinger, Karl-Georg: *Schüler gegen Rechts*. München: Goethe-Institut 1994.

Armin Kohz: Warum Deutsch lernen?

Kleines Kaleidoskop zum Verkehrswert der deutschen Sprache und zu einigen Aspekten der deutschsprachigen Kultur und der deutsch-koreanischen Beziehungen

Michael Menke

Am Anfang war eine Website des Goethe-Instituts, die den Titel trug "Warum Deutsch lernen". Diese Website gibt es inzwischen nicht mehr, man mag über die Gründe spekulieren. Stattdessen stößt man beim Surfen im Goethe-Web nun auf Seiten wie „JETZT Deutsch lernen", die Uni Bonn offeriert „Deutsch lernen und Tango tanzen", aus aktuellem Anlass titelte der STERN neulich gar: „Deutsch lernen oder ausweisen". Auf der Homepage des DAAD sind die ehemals zehn Gründe auf sieben geschrumpft (wobei man jeden einzelnen mühsam anklicken muss...). Die Deutsche Botschaft in Peking hat einen kleinen Teil der ursprünglichen Goethe-Seite vor dem Vergessen bewahrt, und erläutert nun unter dem Titel „Weshalb Deutsch lernen?" lediglich:

Wer Deutsch spricht, kann problemlos mit rund 100 Millionen Europäern in ihrer Muttersprache kommunizieren, denn Deutsch wird nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich, in weiten Teilen der Schweiz, in Liechtenstein, Luxemburg sowie Teilen Norditaliens, Ostbelgiens und Ostfrankreichs gesprochen. Neben Russisch ist Deutsch die am meisten gesprochene Muttersprache in Europa und gehört zu den zehn am häufigsten gesprochenen Sprachen der Welt.

Das war also der Stein, der alles ins Rollen brachte. Sicherlich waren all diese zehn Gründe richtig und wichtig, aber vielleicht auch etwas zu trocken, um besonders junge Menschen vom Sinn des Deutschlernens zu überzeugen. Auch Armin Kohz waren die zehn Punkte zu wenig ansprechend für Germanistik-Studenten und Deutsch-Schüler, denn die Frage „Warum sollen wir Deutsch lernen?" wurde ihm immer wieder gestellt, von Studenten, Deutsch-Lehrern und anderen Interessierten. So fing er an, Material zu den ursprünglichen „10 Gründen, Deutsch zu lernen" zu sammeln, um diese Frage sachlich, aber gleichzeitig anschaulich zu

Beispiele aus dem Bildmaterial:

Mamywoto, geb. nie. Zwerge werden nicht geboren, sie erscheinen einfach und verschwinden genauso wieder. Größe: 97 cm bis zur Spitze der Zipfelmütze. Nationalität: deutsch. Heimat: die Umgebung von Clausthal-Zellerfeld im Harz. Beruf: Generalist und Spezialist für den

deutschsprachigen Kulturraum (Vergleichen Sie dazu bitte das Kapitel über die koreanische Germanistik). Sprachen: alle. Zwerge können auch sonst alles, was sie wollen. Hobby: Reisen durch Deutschland. Er taucht in dieser Broschüre mehrfach unvermutet auf.

Wenn Sie Deutschland aus seiner Sicht näher kennen lernen wollen, besuchen Sie mal seine Webseite. Die finden sie unter www.mamywoto.com

Viel Spaß dabei!

beantworten. Mittlerweile ist ein stattliches Kompendium entstanden, das mit Texten, besonders aber mit umfangreichem Bildmaterial viele wichtige Aspekte der deutschen Kultur und der deutschsprachigen Länder vorstellt. Die eigentliche Bezeichnung „Broschüre“, welche die Sammlung an landeskundlichem Material momentan (noch) trägt, scheint aber nicht mehr ganz gerechtfertigt, denn der Umfang beträgt weit über 200 Seiten mit annähernd 400 Bildern und ist das Ergebnis von einigen Jahren des intensiven Sammelns und Zusammentragens.

Aus dem Grußwort des Deutschen Botschafters in Korea: „Das Kaleidoskop ist eine Fundgrube von Informationen zu Deutschland. Die Bedeutung der deutschen Sprache wird überzeugend begründet, die Frage ‘Warum Deutsch lernen?’ hinreichend beantwortet.“

Das Text- und Bildmaterial ist aufgeteilt in Themengruppen: Die deutsche Sprache in Europa und in der Welt, Englisch und Deutsch als Fremdsprachen, Deutsch lernen, Deutsch als Literatur-, Wissenschafts-, und Verhandlungssprache, deutsch-koreanische Beziehungen usw. Diese Themengruppen unterscheiden sich deutlich von anderen Informations-Materialien über Deutschland, denn sie greifen immer etwas über ihren Rahmen hinaus und machen damit das Lesen und Befassen mit dem Gelesenen interessant. Viele Fakten, die man vielleicht selbst schon mal irgendwo gehört hat und die etwas mit „Deutsch“ zu tun haben, sind hier versammelt, dass der russische Staatschef Putin Deutsch spricht, dass das Faxgerät früher einmal Hellschreiber hieß und eine deutsche Erfindung ist, dass die „Levis“-Jeans ihren Namen vom Schneider Levi Strauss bekommen haben, der in Buttenheim, Bayern geboren wurde, wo es heute ein Levi-Strauss-Museum gibt, dass Schneewittchen als Margarethe und Tochter des hessischen Grafen Philip von Wildungen tatsächlich gelebt hat und nur 21 Jahre alt wurde. Das sind alles Dinge, die man mit Interesse selbst lesen und die Bilder dazu betrachten kann, die man seinen Schülern oder Studenten zeigen sollte und die didaktisiert aufbereitet sicherlich ein hervorragendes Material für den Landeskunde- und den Sprachunterricht sind.

Das Bildmaterial hebt sich wohltuend vom einseitigen „Romantik-Klischee“ ab, die Deutsche Zentrale für Tourismus und andere Organisationen, Fotografen und Privatpersonen haben viele wunderschöne Fotos beigesteuert, von Haithabu bis Mainau, von Annett bis Zuse. Auch einige Cartoons, Grafiken und Tabellen runden den visuellen Aspekt sehr informativ ab.

Annett Louisan, geb. 1979, Stern am deutschen Schlagerhimmel. Sie studierte Malerei an der Kunsthochschule Hamburg. Inzwischen hat sie aber den Pinsel gegen das Mikrofon eingetauscht. Sie singt ‚alles zwischen Klassik und Trance’. 2005 wurde sie als Beste Nationale Künstlerin ausgezeichnet. (Foto: Jim Rakete)

Alle Texte sind auf der einen Seite auf Deutsch, auf der anderen auf Koreanisch abgedruckt. Damit ist diese „Broschüre“ von Anfang an zu verwenden, also auch für absolute Deutsch-Beginner und Leser, die kein Deutsch verstehen. Deutsch-Anfänger werden vielleicht zunächst nur auf Koreanisch lesen, aber, weil nicht immer alles spiegelgleich übersetzt wird, dann bald auch in den deutschen Text schauen.

Prof. Dr. Rhie Won-Yang, ehemals Präsident der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache und der Koreanischen Gesellschaft für Germanistik, bemerkt dazu: „Ich halte diese Broschüre für ausgezeichnet. Sie ist eine ansprechende Werbung für die deutsche Sprache und Kultur, für deutsche Universitäten und Deutschland als Studienort, für das Goethe-Institut, für die Einführung berufsbezogener Studiengänge in der koreanischen Germanistik, für deutsche Wirtschaftsunternehmen und nicht zuletzt für eine kulturelle, wissen-

schaftliche und wirtschaftliche Partnerschaft zwischen unseren beiden Ländern."

Zuse-Denkmal in Bad-Hersfeld. Konrad Zuse (1910 – 1995), der Vater des Computers, baute 1941 den ersten programmgesteuerten Rechner der Welt. Er hatte acht Ehrendoktortitel und zwei Ehrenprofessuren. Weniger bekannt ist er als Künstler und Maler.

Quelle: Wikipedia

Damit wird das Buch sicherlich nicht nur für Schüler und Studenten interessant sein, sondern für alle, die sich für die deutsche Sprache, die Kultur der deutschsprachigen Länder und die deutsch-koreanischen Beziehungen interessieren. Es ist vielleicht auch ein schönes Geschenk, z.B. für koreanische Geschäftspartner oder Freunde. Wie man an den Werbeanzeigen, mit denen der Band teilfinanziert wird, erkennen kann, zeigen auch deutsche und koreanische Unternehmen und der Deutsche Akademische Austauschdienst Interesse an diesem Projekt.

Zunächst ist geplant, die Broschüre in Korea einzusetzen, einiges von dem enthaltenen Material zu didaktisieren und somit verstärkt für den Deutschunterricht einzusetzen. Eine „internationale Ausgabe" wäre sicherlich auch interessant, dazu bedarf es natürlich einiger Änderungen.

Die große Stärke dieser Broschüre ist ihre Aktualität und aus diesem Grund möchte Armin Kohz den Band erst nach der Fußball-WM 2006 abschließen. Man kann diesem Kaleidoskop (oder Buch, oder Sammelband) nur eine große Verbreitung wünschen, denn es füllt eine Lücke, die wir alle oft empfinden: Vielseitige, anschauliche und aktuelle Informationen zur Bedeutung der deutschen Sprache und zur deutschsprachigen Kultur.

Vom Bild zur Kommunikation

Mit Bildern lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht

Andrea König

Scherling/Schuckall: *Mit Bildern lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, 2003 (8. Auflage)

Bitte ich koreanische Studenten um Bildbeschreibungen von einer Illustration aus dem Lehrbuch, bekomme ich oft nur Details beschrieben. Nicht selten sind die ersten Sätze trotz der Vorgabe, zuerst etwas über „Wo? Wer? Was passiert?" zu sagen, etwa „Er trägt eine Brille." oder „Das Bild hängt an der Wand." Ein wenig frustriert, dass einfach scheinende Bildbeschreibungen selbst nach regelmäßigem und häufigem Üben bei meinen Studenten nicht gelingen wollen, griff ich sofort zu, als mir das Buch *Mit Bildern lernen* in die Finger geriet.

(Das geschah übrigens hier in Seoul in der wohl einzigen Buchhandlung, die ein umfas-

sendes Sortiment an Deutschlehrwerken mit allen Komponenten wie CDs und Handbüchern sowie viel Zusatzliteratur für den DaF-Unterricht bereithält. Zu finden unter: Young Woo Trading Co; Sinjung-Dong, Yangcheon-Gu, (U-Bahnstation Sinjeong), 4F, YoungIn Bld. 916-14; Tel. 02-6998085.)
In jedem modernen Lehrwerk finden wir heute jede Menge Visualisierungen: Fotos, Illustrationen, Symbole, Collagen, Grafiken. *Mit Bildern lernen* zeigt viele Beispiele aus gängigen Sprachlehrbüchern – gelungene, aber auch weniger gute, um an letzteren zu erläutern, was schief läuft und warum. Scherling/Schuckall haben dabei einen kommunikativ orientierten Unterricht vor Augen. So stellen sie im Vorwort heraus, was sie unter kommunikativem Unterricht verstehen. Sprachliche Äußerungen sollen demnach „in offenen Situationen und Szenarien stattfinden, die von den Lernenden mit ausgesucht und mitgestaltet sind". Es soll „ein Reden über Bilder, Texte, Situationen, über Unterricht und Lernen, über Systematisierbarkeit, Merkbarkeit, Anwendbarkeit von Regeln" stattfinden. Materialien sollen Fragen aufwerfen. Die Interimssprache der Lernenden soll zugelassen und die Redelust und Neugier herausgefordert werden. (Einleitung S. 9)
Dem gegenüber stehen Lehrverfahren, die *nicht* der Kommunikation dienen, Verfahren, denen wir gerade hierzulande in Korea noch viel zu häufig begegnen; da wären, auf striktes Vermeiden von Fehlern ausgerichtet zu sein; fertige Lernpensen anzubieten, die anschließend abgefragt werden; Unterricht, der die Muttersprache der Lernenden ausschließt, in dem alle unter Effizienz- und Zeitdruck stehen und der nach einem starren Curriculum vorgeht. (ebenda)

Die Autoren haben viele Lehrbücher aus den letzten Jahrzehnten, ja Jahrhunderten (z.B. *Orbis pictus* von Amos Comenius von 1652) gesichtet, und veranschaulichen vor allem an weniger gelungen Beispielen, warum Bilder für die Spracharbeit nicht gut sind bzw. wie das selbe Sprachlernziel besser erreicht würde oder das Bild sinnvoller genutzt werden könnte. Zu oft orientierten sich Lehrbuchillustrationen an künstlerischen Werten von Bildgestaltung, wirken gestellt oder sind gar irreführend.

Im ersten der vier Kapitel thematisiert *Mit Bildern lernen* die Funktionen des Bildes im Unterricht (z.B. zur Vorentlastung von Texten) und die Wirkungsweise von Bildern und ihre didaktische Qualität. Das zweite Kapitel widmet sich dann auf über hundert reich bebilderten A4-Seiten der praktischen Arbeit mit Bildern im Unterricht. Zunächst werden ganz praktische Dinge abgeklärt. Die Autoren geben unzählige hilfreiche Tipps zur Arbeit mit Tageslichtprojektor, Tafel, Plakaten und Kopien. Weiter werden u.a. Bildgeschichten, die Dialogarbeit mit Bildern, freies Vertexten von Bildern, Spielen und Üben mit Bildern angesprochen.

Ein wichtiger Punkt ist Erklären und Verstehen, in dem auch interkulturelle Probleme des Erklärens und Schwierigkeiten beim Erklären von Wörtern behandelt werden. Im Unterpunkt *Techniken der Worterklärung* wird dann auch verdeutlicht, wo die Grenzen von Bildern bei der spontanen Worterklärung liegen. Tafelskizzen sind hier nur eine Möglichkeit von vielen. Manchmal funktioniert die Semantisierung eben gar nicht oder nur ungenügend mit Zeichnungen. Es werden Beispiele gegeben für Wörter, bei denen Zeichnungen kaum weiterhelfen und andere, bei denen eine Zeichnung viele Worte ersetzt und einfach besser ist. Zu den eher unmöglich durch Tafelskizzen zu erklärenden Wörtern werden folgende genannt:

Frühschoppen – dann doch lieber mit einem Foto und Erklärung
ablegen (die Jacke) – leichter durch Vormachen
Körperertüchtigung – mit Hilfe von Internationalismen wie
Geburtstag – über die Wortbildung oder die englische Entsprechung (S. 92f)

Wenn es dann doch eine Zeichnung ist, mit der am besten erklärt werden kann, kommen dem einen oder der anderen vielleicht Zweifel, ob der eigenen Zeichenkünste. Dabei muss man kein vollendeter Künstler sein! Ich mache immer wieder die Erfahrung, dass meine weniger gelungenen Skizzen zwar Lacher hervorrufen, aber – die Not zur Tugend gemacht – u.U. durchaus zur Kommunikation anregen: dann wird eben vermutet, was das sein soll und was

falsch ist. Mein kürzlich gemaltes Schaf gab so viele Interpretationsmöglichkeiten her, dass die Klasse locker die Bewohner eines halben Zoos zusammengefunden hat. Schöne Wiederholung! Ich sehe mich dann auch bekräftigt, wenn Schering/Schuckall sagen, dass auch zeichnerisch unperfekte Darstellungen zum Ziel führen und auch ungeübte Lehrerzeichnungen in den meisten Fällen eine effektive Semantisierung sind.

Wer denn aber ein bisschen an sich arbeiten möchte, dem geben Scherling/Schuckall einen Zeichenkurs mit in die Hand. Da wird systematisch gezeigt, wie sich Zeichnen üben lässt. Von Gesichtern, Gesichtsausdruck, Gestik über Körperhaltung und -bewegung bis zu komplexeren Situationen führt der kleine Zeichenkurs des Buches.

Meinem Ausgangspunkt der immer wieder misslingenden Bildbeschreibung konnte ich mich mit dem Handbuch nicht direkt nähern, dafür habe ich jedoch jede Menge Anregungen bekommen, wie man mit Visualisierungen den Unterricht gestalten kann.
Wenn die Autoren im Klappentext folgende Inhaltsangabe machen, so kann man in diesem Fall nur sagen, dass sie all das auch wirklich liefern.

Mit Bildern lernen
- ist eine theoretische und praktische Einführung in die Arbeit mit Bildern im Fremdsprachenunterricht
- beschreibt die unterschiedliche Wirkungsweise von Fotos, Zeichnungen und anderen Bildern für die Sprachvermittlung
- ist ein Schulung zur Wahrnehmung von Bildern
- bietet konkrete Hinweise für die praktische Arbeit mit fertigem oder selbsterstelltem Material
- beinhaltet einen kleinen Zeichenkurs für Lehrer
- enthält eine Sammlung von bildgesteuerten Übungen

Die Bibel im DaF-Unterricht

Kai Rohs

Vor kurzem fiel mir in einer Bibliothek eines Instituts in Seoul ein koreanisches Deutschlehrbuch mit dem Titel *Deutschlernen mit der Bibel* (in deutscher Übersetzung) von Cheong Kyung-Yang auf. Die Überraschung war groß. Ich erinnerte mich daran, dass ich vor einigen Jahren in einer größeren deutschen Buchhandlung meiner deutschen Heimatstadt für meine koreanischen Freunde die deutsche Bibel kaufen wollte. Als ich einer Angestellten meinen Wunsch äußerte, sah sie mich mit großen erstaunten Augen an, sie fragte einige Kolleginnen, in welcher Abteilung die Bibel denn zu finden sein könnte, wobei sich letztendlich herausstellte, dass die Bibel im Sortiment nicht vorhanden war.
Es kann dementsprechend auch nicht verwundern, dass in DaF-Lehrwerken zwar die ver-

schiedensten Themen des Alltags behandelt, biblische Inhalte jedoch nahezu ausgeklammert werden. Dieses ist zu kritisieren. Denn es ist ja nicht nur so, dass Deutschland ein christliches Land ist und dass die vornehme Zurückhaltung und Verlegenheit, die viele deutsche Christen bei der Weitergabe des Wortes Gottes an den Tag legen, mit dem Willen Gottes, wie er in der Schrift selbst niedergeschrieben ist, wohl kaum vereinbar sein dürfte. Hinzu kommt, dass die Bibel als das Wort Gottes im Gegensatz zu weltlichen Merkmalen und Tendenzen des Alltagslebens, die veränderlich und vergänglich sind, ewig und daher immer aktuell ist.

Im Folgenden möchte ich kurz das Lehrbuch *Deutschlernen mit der Bibel* bewerten, um dann einen Vorschlag zum Einsatz der Bibel im DaF-Unterricht zu machen.

Das Lehrbuch *Deutschlernen mit der Bibel* besticht vor allem durch seine Idee, die Bibel in den Unterricht mit einzubeziehen. Es dürfte – soweit ersichtlich – damit ein nahezu einzigartiges Lehrbuch sein. Es besteht inhaltlich aus ausgewählten Versen der Bibel, die entsprechend der Anordnung der Bibel ausgewählt sind, also vom ersten Buch Mose bis zur Offenbarung reichen. Unbekanntes Vokabular ist angegeben, auch die jeweiligen grammatischen Erscheinungen werden kurz genannt. Daran zeigt sich, dass das Lehrbuch für Lerner konzipiert ist, die bereits gute Grundkenntnisse im Deutschen haben.

Mein folgender Unterrichtsvorschlag ist dagegen eher für Lerner gedacht, die sich erste Kenntnisse in der Konversation aneignen wollen. Mein Beispiel bezieht sich auf das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, das bei Matthäus im 20. Kapitel, Verse 1-16 niedergeschrieben ist.

Zunächst lese ich mit den Studenten den Originalwortlaut der Bibel, zitiert nach der Übersetzung Martin Luthers:

„Denn das Himmelreich gleicht einem Hausherrn, der früh am Morgen ausging, um Arbeiter für seinen Weinberg einzustellen. **2**
Und als er mit den Arbeitern einig wurde über einen Silbergroschen als Tagelohn, sandte er sie in seinen Weinberg. **3**
Und er ging aus um die dritte Stunde und sah andere müßig auf dem Markt stehen **4**
und sprach zu ihnen: Geht ihr auch hin in den Weinberg; ich will euch geben, was recht ist. **5**
Und sie gingen hin. Abermals ging er aus um die sechste und um die neunte Stunde und tat dasselbe. **6**
Um die elfte Stunde aber ging er aus und fand andere und sprach zu ihnen: Was steht ihr den ganzen Tag müßig da? **7**
Sie sprachen zu ihm: Es hat uns niemand eingestellt. Er sprach zu ihnen: Geht ihr auch hin in den Weinberg. **8**
Als es nun Abend wurde, sprach der Herr des Weinbergs zu seinem Verwalter: Ruf die Arbeiter und gib ihnen den Lohn und fang an bei den letzten bis zu den ersten. **9**
Da kamen, die um die elfte Stunde eingestellt waren, und jeder empfing seinen Silbergroschen. **10**
Als aber die ersten kamen, meinten sie, sie würden mehr empfangen; und auch sie empfingen ein jeder seinen Silbergroschen. **11**
Und als sie den empfingen, murrten sie gegen den Hausherrn **12**
und sprachen: Diese letzten haben nur eine Stunde gearbeitet, doch du hast sie uns gleichgestellt, die wir des Tages Last und Hitze getragen haben. **13**
Er antwortete aber und sagte zu einem von ihnen: Mein Freund, ich tu dir nicht Unrecht. Bist du nicht mit mir einig geworden über einen Silbergroschen? **14**
Nimm, was dein ist, und geh! Ich will aber diesem letzten dasselbe geben wie dir. **15**
Oder habe ich nicht Macht zu tun, was ich will, mit dem, was mein ist? Siehst du scheel drein, weil ich so gütig bin? **16**
So werden die Letzten die Ersten und die Ersten die Letzten sein.“

Daraufhin lege ich den Studenten eine von mir verfasste vereinfachte Zusammenfassung der Darstellung des Geschehens vor:

„Ein Weinbergbesitzer braucht Erntehelfer in seinem Weinberg. Er geht früh morgens auf den Marktplatz. Dort warten gewöhnlich Männer auf eine Tagesarbeit. Er findet einige Männer, die für ihn in dem Weinberg arbeiten wollen. Für die Arbeit verspricht er ihnen als

Tageslohn ein Silberstück. Das ist der normale Lohn für die Arbeit in einem Weinberg.
Im Laufe des Tages geht der Weingärtner noch mehrmals auf den Marktplatz, und zwar um neun, zwölf und drei Uhr nachmittags. Denn er braucht noch mehr Erntehelfer. Auch diesen verspricht er als Tageslohn jeweils ein Silberstück.
Schließlich sieht er auch um fünf Uhr nachmittags noch Männer, die ohne Arbeit auf dem Marktplatz warten. Auch diesen möchte er ein Silberstück für die Arbeit im Weinberg geben.
Nach Arbeitsschluss um sechs Uhr abends bekommen zunächst die Erntehelfer ihren Lohn, die erst um fünf Uhr nachmittags gekommen sind. Zum Schluss werden die Erntehelfer bezahlt, die schon früh morgens mit ihrer Arbeit angefangen haben. Alle Arbeiter bekommen ein Silberstück.
Die Arbeiter, die schon früh morgens mit ihrer Arbeit angefangen haben, sind ärgerlich. Denn sie haben den ganzen Tag hart gearbeitet und bekommen genauso viel Geld wie die Arbeiter, die erst um fünf Uhr nachmittags gekommen sind.
Der Weinbergbesitzer kann den Ärger der Arbeiter nicht verstehen, weil er diesen Arbeitern genau den Lohn gegeben hat, den er ihnen früh morgens versprochen hatte."

Zunächst sollen die Studenten die Schlüsselwörter des Textes suchen, die dann an der Tafel festgehalten werden. Mit Hilfe dieser Schlüsselwörter sollen die Studenten den Inhalt des Textes zusammenfassen.

Als nächstes bekommen die Studenten die Aufgabe, das Geschehen auf dem Marktplatz und im Weinberg einmal aufzumalen. Zum einen dient das der Auflockerung des Unterrichtes, denn zumindest koreanische Studenten malen gern und gut – in den Grundschuljahren spielt das Malen bei der Leistungsbemessung eine wesentliche Rolle, sodass die Vielzahl der Eltern ihre Kinder nach dem Unterricht zur Übung in private Malinstitute schicken. Sinn dieser Aufgabe ist es aber vor allem, die Studenten auf die folgende Konversationsübung vorzubereiten.

Nunmehr werden die Studenten nämlich aufgefordert, in kleinen Gruppen Dialoge für die Geschehen auf dem Marktplatz und im Weinberg zu entwerfen. Diese Dialoge spielen die Studenten dann im Plenum vor.

Es folgt dann schließlich die Frage nach der Bedeutung des Weinbergs, des Weinbergbesitzers, der Weinbauern und der Arbeiter auf dem Marktplatz.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Idee von Cheong Kyung-Yang, mit der Bibel Deutsch zu lehren, wertvoll ist, aber leider heutzutage auch einzigartig erscheint. Die Bibel bietet eine Vielzahl von potentiellen Unterrichtsinhalten an – wie eine Umsetzung der Stoffe im DaF-Unterricht möglich sein könnte, habe ich mit meinem Unterrichtsvorschlag aufzuzeigen versucht.

Mit Witzen Deutsch lernen

Harald Gärber

Spier, Anne: *Mit Witzen Deutsch lernen. Eine Sammlung von 520 Witzen für den Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*. 168 Seiten. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2005.

Der Band enthält eine kurze Einführung in das Thema Kulturen und Humor, über die Themen des Witzes und nennt die Kriterien, nach denen die Witze ausgewählt wurden; so sollten sie etwa aus Lebensbereichen kommen, mit denen die meisten Menschen, gleich welcher Kultur, etwas anfangen können. Auf der anderen Seite wird begründet, warum eine Vielzahl von Witzen unberücksichtigt blieben, z.B. solche, die sich über Minderheiten lustig machen oder die spezielles Fachwissen erfordern, oder solche, die einfach für zu blöd befunden wurden. Insgesamt ist die Autorin dabei sehr vorsichtig; auch den Anmerkungen zu den einzelnen Witzen ist zu entnehmen, dass versucht wurde, ganz „political correct“ ja niemandem wehzutun.
Die Witze selbst, insgesamt 520, sind, unterteilt für die Grundstufe und für Fortgeschrittene, jeweils thematisch geordnet. Bei der Grundstufe gibt es unter jedem Witz einen Hinweis, welche sprachlichen Besonderheiten darin vorkommen, meist (leider nur) grammatikalischer Natur, (zu) selten auch zum Wortschatz. Die entsprechenden Ausdrücke im Witz sind dabei fett gedruckt. Manchmal folgt auch eine kurze Erläuterung oder Warnung, warum und mit welchen Lernern man hier vorsichtig sein müsse. Eine Sache, die leider völlig fehlt, sind Hinweise zu Betonung und Intonation, also zu zwei Aspekten, die zum Gelingen des Witzeerzählens und -verstehens entschieden beitragen dürften! Das Spektrum der Qualität der Witze selbst reicht von ziemlich mau bis erfrischend und tatsächlich lustig. Ähnlich ist es bei den Erläuterungen, manche sind hilfreich, andere nervig, weil für einen guten Lehrer selbstverständlich.
Typischerweise sieht das dann so aus (Nr. 267), wobei die Fettungen im Original nur halbfett, also weit weniger aufdringlich sind:

Die Frau sagt zu ihrem Mann: „Die Kinder sind **bei** Opa und Oma, die Katze **bei** Tante Frieda, den Hund versorgt Onkel Helmut, der Papagei ist **bei** den Nachbarn, (…), wieso **wollen** wir **eigentlich** noch **wegfahren**?“

Präposition **bei** + Dativ, Modalverb **wollen**, Partikel **eigentlich**, trennbares Verb **wegfahren**.
Nicht witzig für Teilnehmer aus Kulturen, in denen es selbstverständlich ist, dass man mit Familie verreist, oder in denen im Urlaub nicht verreist wird.

Zum Teil werden diese Witze also durchaus ernsthaft kommentiert, zumeist aufgrund der Sorge, was für welche Zielgruppe unter Umständen denn nicht witzig, sondern beleidigend sein könnte. Mindestens ebenso wichtig erscheint mir auch die Tatsache, dass sehr viel Kulturwissen notwendig ist, um derartige Witze zu verstehen, und dass sie natürlich auch als willkommener Anlass dienen können, interkulturelle Unterschiede anzusprechen, hier z.B. „Warum fahren die Deutschen so oft in den Urlaub? Was ist im Urlaub anders als sonst?“

Noch ein weiteres Beispiel, etwa Nr. 364:

Zwei Hunde **treffen sich** auf der Straße. Sagt der eine: Ich bin **adelig**, ich heiße „Hasso **vom** Schlosspark“. Und du? Der andere antwortet: Ich bin auch adelig, ich heiße „Runter **vom** Sofa“.

reziprok gebrauchtes Verb **sich treffen**;
Vorwissen: adelig, der Adel, Adelstitel als Namensbestandteil „von“, „vom“ usw.

Hilfreich wäre hier etwa ein kurzer Hinweis zur Rolle des Hundes in verschiedenen Kulturen, sei es Schoßtier, schmutziges Tier, Schimpfwort usw.

Im Anschluss an die Witzsammlung gibt es ein Nachwort über den Nutzen von Humor im Sprachunterricht und den Hinweis, dass man Witze sprachlich gut vorentlasten und lieber einen zu leichten als zu schweren wählen sollte, denn klar, nichts tötet einen Witz mehr als sein nachträgliches Erklären. Und genau hier, glaube ich, liegt eine entscheidende Schwierigkeit: Zu den sprachlich zumeist hohen Anforderungen und dem kulturellen Vorwissen (und überhaupt: was ist denn in welcher Kultur komisch?) gesellt sich meiner Meinung nach ein „Nacherzähltabu“, was dazu führen könnte, dass ein erzählter Witz schlimmstenfalls unverstanden verpufft. Im positiven Falle wäre ein Witz dann kommunikativ gelungen, wenn geschmunzelt oder gelacht wird, und zwar nicht nur pflichtschuldigst!

Es folgen einige weitere nützliche Vorschläge zum Arbeiten mit Witzen im Unterricht, zum Beispiel als Einstieg in ein neues Thema, oder zum Erzählen-Üben mit Aufnahme auf Kassette. Schließlich gibt es noch ein paar Sprichwörter und Definitionsversuche, eine kommentierte Bibliographie und ein Register, das vor allem trennbare Verben und grammatikalische Termini enthält.

Fazit: Eine, wenn man mit Bedacht auswählt, sehr brauchbare Sammlung mit ihren genannten kleinen Schwächen. Da man Witze wohl vornehmlich als Träger von Kulturellem betrachten muss, scheint mir im Vorfeld jedoch auch ausreichend kulturelles Wissen nötig zu sein.

Unterrichten mithilfe ‚falscher Freunde’

Heike Wildemann

Heringer, Hans Jürgen: *Fehlerlexikon - Deutsch als Fremdsprache. Aus Fehlern lernen: Beispiele und Diagnosen.* Cornelsen Verlag, 2001, 310 Seiten, einige Abbildungen, ISBN 3-464-20911-3.

Die Arbeit mit Fehlern im Unterricht schätze ich und finde sie wichtig. Dabei ist meiner Ansicht nach ein wichtiges Element, die Aufmerksamkeit und Sorgfalt für selbst produzierte Texte bei den LernerInnen zu erhöhen. Die Übungsformen, die ich bis jetzt benutzt habe, stammen dabei meist aus der eigenen Ideenkiste, und so weckte *Das Fehlerlexikon Deutsch als Fremdsprache* von Hans Jürgen Heringer (Cornelsen, 2001) mein Interesse.
Der Untertitel besagt: Aus Fehlern lernen: Beispiele und Diagnosen. Und das ist es auch, was den Großteil des Buches füllt: Eine Sammlung der häufigsten Fehler, die bei den häufigst benutzten deutschen Wörtern von DeutschlernerInnen aus dem Ausland gemacht werden.
In einem Projekt der Universität Augsburg ist hier ein Korpus zusammengetragen, bearbeitet und aufbereitet worden, der u.a. auf Fehlersammlungen aus der Arbeit von Goethe-Instituten weltweit zurückgreift.

Man findet, alphabetisch geordnet, auf 230 Seiten die erwiesenermaßen ‚gemeinsten’ Fallstricke auf dem Weg zum Erlernen des Deutschen: Wörter, die mit fehlerträchtiger Grammatik zu verknüpfen sind, Internationalismen, bei denen Interferenz droht, Wörter, die in verwirrender Bandbreite und unübersichtlichen Varianten existieren, konkurrierende Aus-

drücke, die schwer voneinander abzugrenzen sind.
Nun, mit solchen wohlbekannten ‚Monstern', besonders der Untergattung *dificilia koreanensis* ringen tapfere Deutschlektoren jeden Tag. Kann ihnen ein Fehlerlexikon helfen, das die typischen Fehler beim Lernen, ausgehend von diversen Ausgangssprachen, mischt und alphabetisch präsentiert: „ab_holen, abends, aber..." ?
Der Autor stellt sich vor, dass Studenten z.B. in diesem Buch schmökern und Fehler „auf Vorrat" (Zitat S. 4) vermeiden lernen, indem sie die exakte Fehlerdiagnose und Korrektur, jeweils mit Fachausdrücken erläutert und mit weiteren (übrigens anschaulichen) Beispielen versehen, lesen.
Von diesem Ansatz konnte der Autor mich nicht überzeugen. Auch eine von mir zu Rate gezogene Testperson, in ihrem Lernfortschritt etwa auf Zertifikat-Deutsch-Niveau, befand über den Lexikonteil: „Das ist alles viel zu schwierig für mich".
Und, wie ich hinzufügen möchte: Trocken präsentiert, für Nichtspezialisten unter Umständen erschlagend.

Das Buch verfügt allerdings noch über einen zweiten Teil, der auf knapp 70 Seiten eine systematisch erklärende Grammatik enthält, die aus all diesen Fehlern im positiven Umkehrschluss destilliert wurde. Hier sehe ich für Lehrer und Lerner einen vielversprechenderen Ansatz. Mit der Liste mehrdeutiger Funktionswörter z.B. könnte ich mir vorstellen, zum aktuellen Unterricht passende kontrastierende Übungsaufgaben zu entwickeln, zumal auch die gegebenen Beispiele durchwegs klar und einfach sind. Auch sehe ich die Möglichkeit, in der Unterrichtsvorbereitung hier für spezielle Hinweise nachzuschlagen.
Für nicht spezialisierte Studenten selbst ist allerdings auch dieses Kapitel vermutlich nur auszugsweise nutzbar. Sicher haben die Autoren ihr Sprachniveau mit Bedacht gewählt, schließen aber um den Preis professioneller Benennungen viele Benutzer aus. Als selbsterklärendes Beispiel diene hier der erste Satz von Grammatikpunkt 65 (S. 295):
„In deutschen Nominalgruppen kongruieren die Artikelmorpheme, die Adjektivmorpheme und die Nomenmorpheme in Numerus und Kasus, außerdem kongruieren das Artikelmorphem und das Adjektivmorphem im Genus mit dem Nomen."
„Eine kluge Frau, ein kluger Mann, alle klugen Frauen": Ach ja, das Problem kennen wir, aber inwieweit gibt diese Erläuterung nun einem suchenden Studenten praktische Hilfe? Das Angebot dieses Buches beschränkt sich auf verstandesmäßiges Erfassen grammatischer Regeln.

Zusammenfassend: Dieses Buch ist eine wissenschaftliche Arbeit und kann für die praktische Unterrichtsgestaltung nur bedingt empfohlen werden. Für Lerner auf Mittelstufen- und DSE-Niveau enthält es z.T. recht erhellende Hinweise, die aber didaktisch nicht aufbereitet wurden.
Ich werde nun also weiter mit meiner bewährten Fehlerarbeit im Unterricht fortfahren: z.B.
- Diktate ohne Namen von den Sitznachbarn korrigieren lassen, drei oder viermal in eine Richtung weitergeben und nach weiteren Fehlern suchen lassen.
- Texte mit anschaulichen Fehlern austeilen und gemeinsam besprechen, wie es richtig ist.
- Bei Tests eine Fehlercheckliste mit den üblichen Fehlern ausgeben und zur Selbstkorrektur vor der Abgabe ermutigen.

Ein Standardwerk über die praktische Arbeit mit Fehlern im DaF-Unterricht bleibt weiterhin zu schreiben...

Ohne schlechtes Gewissen frontal unterrichten

Andrea König

Herbert Gudjons: *Frontalunterricht – neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*, Klinkhardt, 2003

Frontalunterricht als stundenlange Ein-Weg-Kommunikation ist out. Frontalunterricht als *eine* Sozialform im Unterricht ist unabdingbar und effektiv. Gut gemachter Frontalunterricht allemal!

Gudjons' Bücher gehören wohl in eine jede gute Bibliothek für angehende als auch gestandene Pädagogen, denn der Hamburger Erziehungswissenschaftler versteht es, unterhaltsam und fundiert, pädagogisches Wissen zu vermitteln und Anregungen für einen lebendigen, abwechslungsreichen und durchdachten Unterricht zu geben.
Obwohl nicht in erster Linie für den Sprachunterricht – und schon gar nicht für den DaF-Unterricht im Ausland – geschrieben, und auch mehr mit Blick auf Schüler verschiedener Altersklassen als auf Studenten, sei hier Gudjons' Buch über den Fron-talunterricht besprochen; handelt es sich doch um eine kurzweilige und allgemein bildende Lektüre.
Eine der Stärken Gudjons' ist ganz klar die kurzweilige Sichtung der vorhandenen Fachliteratur und der gegenwärtigen Diskurse in der Didaktik. Viele aktuelle Problemstellungen in Didaktik und Methodik und im Unterrichten werden reflektiert und mit dem Schwerpunkt Frontalunterricht verbunden. Gudjons stellt kurz einordnend mehr und weniger namhafte Vertreter und Diskussionen vor und zitiert gekonnt, ohne den eigenen Text zu zerreißen oder auf Fußnotenmonster auszuweichen. Somit ist das Buch ein sehr guter Wegweiser durch die allgemeine Didaktik.
Beginnend mit dem Kapitel „Vom mittelalterlichen Haufen zum modernen Klassen-unterricht" nimmt Gudjons den Leser zunächst auf einem Streifzug durch die (euro-päische) Geschichte des Unterrichtens mit.
Im zweiten Kapitel listet der Autor zehn Argumente gegen den Frontalunterricht, um im dritten Kapitel Antworten zu finden auf die Frage „Warum ist Frontalunterricht so schön?". Hier nennt Gudjons Vorteile und didaktische Funktionen dieser Unterrichtsform.
Wer mehr auf praxisorientierte Betrachtungen aus ist, kann vor allem im vierten Kapitel „Guter Frontalunterricht: Methodische Möglichkeiten" und im fünften „Guter Frontalunterricht: Raumregie, Körpersprache und Interaktion" fündig werden.

Allemal bekommt jeder und jede hier Tipps und Denkanstöße für den eigenen Unterricht.
Gudjons will vor allem gegen das schlechte Gewissen, das viele Lehrer beim frontalen Unterrichten plagt, angehen. Dem Negativum Frontalunterricht setzt er eine neue Sichtweise und eine andere Definition entgegen und füllt diese so oft beschimpfte Form des Unterrichtens mit neuen Ideen.

Obwohl Gudjons durchaus Kritik an der gängigen Unterrichtspraxis übt, hat er auch Lob über. Er reiht sich nicht in allgemeine Klagegesänge gegen den Frontalunterricht, sondern übt konstruktive Kritik, legt Schwachstellen offen, hält den Finger auf die Wunde – und verordnet keine bittere Medizin, sondern gibt leicht nachvollziehbare Beispiele und hilfreiche Ratschläge. Hier wird nicht das Rad neu erfunden, vielmehr geht es um effektive Neudefinierung und Nachbesserung. Gudjons geht es nicht darum, den oftmals schlecht gemachten Frontalunterricht lediglich zu rechtfertigen oder anderen Lehrmethoden vorzuziehen. Er sieht stattdessen dessen wichtige und feste Funktion im Zusammenspiel der unterschiedlichen Sozialformen eines gut durchdachten und

strukturierten Unterrichts. Schnell wird herausgestellt, dass Frontalunterricht nicht als ein Gesamtkonzept begriffen, sondern als *eine* der Sozialformen des Unterrichts betrachtet werden muss und neben den Sozialformen Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit als unverzichtbar gilt.

Im vierten und fünften Kapitel werden Tipps für einen gut gestalteten Frontalunterricht gegeben oder besser gesagt: für die Unterrichtsphasen, die frontal gehalten werden. Themen sind z.B. die Sitzanordnung der Schüler, die Position der Lehrkraft im Raum, Körpersprache von Blickkontakt bis Körperhaltung etc. Klingt vielleicht banal, wird aber von Gudjons mit Beispielen, Diagrammen, Skizzen und Fotos anschaulich und auch für alte Hasen interessant vermittelt.
Sehr aufschlussreich ist z.B. das Aufzeigen der Parallele zwischen Klassenraum und Theaterbühne, wenn es um das Agieren im Raum und die Gewichtung und Wirkung des Stimmeinsatzes des Lehrers geht.
Konkrete Tipps sind u.a., dass der Lehrer während des Tafelanschriebs grundsätzlich nicht sprechen soll, denn „schweigt die Lehrkraft während oder nach dem Tafelanschrieb und wendet sich mit offenem Blick ohne Worte der Klasse zu, entsteht symbolisch ein Kommunikationskreis, bei dem sich ein verstärkter Kontakt zwischen Tafel (Sender) und Schüler (Empfänger) ergibt, der durch den Körper der Lehrkraft (=verstärkender Blick auf Schüler und Schü-lerinnen) unterstützt wird.“ (229).
Zu vermeiden hingegen ist ein Sich-anschleichen von hinten gerade bei puber-tierenden Jugendlichen, die auf Körpernähe sehr empfindlich reagieren können.
Weiter geht es zu günstigen Positionen des Lehrers im Klassenraum bei verschiedenen Unterrichts- bzw. Gesprächssituationen: das freie Stehen in der Nähe des Lehrertisches, wobei die ganze Körperlänge zu sehen sein sollte (228), außerdem „muss die Lage des Fensters bedacht werden“, damit die Schüler nicht etwa bei längeren Vorträgen oder wichtigen Mitteilungen gegen das Licht schauen müssen. (220)
Oder haben Sie sich schon Gedanken darüber gemacht, inwiefern das Prinzip des Goldenen Schnitts aus der darstellenden Kunst im Klassenraum für die Positionierung des Lehrers eine Rolle spielen könnte?
Bei all den Ratschlägen zum bewussten Einsatz von Körper und Stimme im Raum wird aber ausdrücklich angemerkt, dass die Originalität der Lehrpersönlichkeit keiner Künstlichkeit geopfert werden darf. (230).

Interessante Ausführungen werden über Interaktion insbesondere subjektive Theorien in der Interaktion gemacht. (232ff)
Hier fand ich ein Problem behandelt, mit dem sich jeder Lehrer im interkulturellen und kulturübergreifenden Unterrichten auseinandersetzen sollte. Es geht um subjektive Theorien der Lehrkräfte über ihre Schüler. Jene setzen sich zusammen aus Theoriebausteinen aus dem Studium, Gelesenem, aus Berufserfahrung, persönlichen Gedanken, eigenen Konstruktionen. Eine Folge ist, dass wir plausible Erklärungen für Unterrichtsgeschehen suchen und schlussfolgernd versuchen, den Vorgängen eine innere Logik zu geben, die uns dann wiederum zu bestimmten Handlungsmustern führt. „Auffällig ist, dass Schüler und Schülerinnen, die unserem Idealbild entsprechen, mehr gefördert werden als andere.“ (233u.)
Interessant in diesem Zusammenhang ist der „Pygmalion-Effekt“, dem zufolge unsere Erwartungen an einzelne Schüler oder Klassen Auswirkungen auf die tatsächliche Interaktion haben (234): favorisierte Schüler erfahren positive Zuwendung, schlechte werden oftmals abgestempelt; bei andauernder „voreingenommener“ Behandlung konnte eines nachgewiesen werden: gute Schüler werden besser, schlechte bleiben schlecht, d.h. die Leistung und das Verhalten des Schülers nähert sich den Erwar-tungen des Lehrers an.
Besonders gefährlich: Lehrer, die anfällig sind für *negative* Erwartungseffekte und sich entweder reaktiv verhalten, indem sie die betreffenden Schüler mehr oder weniger übergehen bzw. diese aktiv durch Vorführen der Schwächen behelligen.
Haben Sie schon einmal darauf geachtet, ob Sie Jungs oder Mädchen, bessere oder schwächere, ruhige oder aufgeweckte, sympathische oder unsympathische, vorn, mittig, hinten sitzende Schüler häufiger dran nehmen? Oder Schüler mit leicht zu merkenden Namen eher als die mit schwierige Namen?

Abschließend zu diesem Thema lässt sich feststellen, dass auf längere Sicht, gute Lernleistungen der gesamten Klasse grundsätzlich von der „Lehrersprache“ abhängig sind. Es gilt (und das explizit für den DaF-Lehrer) ein „Vermeiden unnötiger Fremdwörter [es sei denn es handelt sich um helfende Anglizismen oder Internationalismen; a.k.], klare Fragen, die Auswahl ge-eigneter Beispiele, Ansprechen der Schüler auf ihre Lernschwierigkeiten, die Anordnung des Stoffes, das Anknüpfen an die Lerngeschichte der Schüler“. (236)

Ein weiterer Punkt, auf den ich näher eingehen möchte, ist das Thema Rituale im Unterricht. (242) Nach kurzer Gegenüberstellung der Pro- und Kontraargumente ergreift Gudjons eindeutig Partei für Rituale sei es als Wochen- oder Schuljahreseinstieg oder am jeweiligen Ende von Einheiten oder in tageszeitlich bedingten Unterrichtssituationen.
„Regelmäßig wiederkehrende Formen schaffen Klarheit, geben Sicherheit, ... sind von großem Wert für Gemeinschaftsbildung in der Klasse.“ (246) Rituale „stiften das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Identität“. (248)
Wie wäre es mit einem Feedback per Daumenprobe am Stundenende?
Ein interessanter Vorschlag um nach lauten Phasen bei Gruppearbeit für Ruhe zu sorgen:
„Lehrkraft hebt die rechte Hand. Von jetzt ab hat jeder noch einige Minuten Zeit, Seitengespräche zu Ende zu bringen... Erst wenn der Schüler bereit ist zu schweigen, hebt er ebenfalls die rechte Hand. ... Nacheinander heben alle die Hand, bis Ruhe eingetreten ist. Die Zeit, die dieses Ritual kostet, wird aufgewogen durch die authentische Bereitschaft zu Ruhe und Konzentration.“ (246)
Statt der Lehrerstimme könnte man auch andere akustische Signale (z.B. mit Instrumenten, Klangkörpern) setzen für be-stimmte Situationen, Ende der Partner- oder Gruppenarbeit, Buch aufschlagen, zur Ruhe kommen, Stundenbeginn etc. – was auch die „ohnehin überbeanspruchte Stimme der Lehrkraft“ schont.

Im fünften Kapitel behandelt Gudjons auch das Thema Persönlichkeit der Lehrkraft und der Stil des Frontalunterrichtes. Dies ist völlig unabhängig von Schulsystem, Altersgruppe der Lerner, Kursformen und –inhal-ten. Es geht um vier Grundtendenzen der Persönlichkeit des Lehrers in der Beziehung zur Klasse: Distanz vs. Nähe und System, Ordnung und Dauer vs. Sehnsucht nach Freiheit und Spontaneität, kurz charakterisiert durch „Bleibt mir bloß vom Leib!“ vs. „Habt mich lieb!“ bzw. „Wohin kämen wir, wenn ...“ vs. „Jede Stunde ein Gag“.
In der Regel verfügt jede Lehrkraft über alle vier Tendenzen, aber sie sind unterschiedlich ausgeprägt vom „Distanzmen-schen“ bis zum „Ordnungsfanatiker“. Dabei sollte es auf eine grundsätzliche Ausgewogenheit ankommen. „Guter Frontalunter-richt zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrkraft ihre überdominanten Tendenzen kontrolliert und ihre unterentwickelten gezielt bearbeitet und verstärkt.“ (250)
Die Charakterisierung der vier Grundtendenzen regt zur Selbstreflektion und kriti-schen Betrachtung der eigenen Lehrpräsenz an. Welcher Typ bin ich, wo liegen meine Stärken und Schwächen?

Im letzten Kapitel formuliert Gudjons dann noch einmal die „Perspektive: Frontalunterricht in offene Unterrichtsformen integrie-ren“. „Viel wäre schon erreicht, wenn sich allein das quantitative Verhältnis von Frontalunterricht und offenen Unterrichtsformen verändern [...] (und) wenn der Frontalunterricht endlich nach neuesten Standards praktisch gestaltet würde.“ (255)

Abschließend seien die Situationen benannt, in denen frontales Unterrichten sinnvoll und nicht austauschbar ist; diese Funktionen des Frontalunterrichts sind (265f):

- Vorstellung und Planung gemeinsamer Vorhaben
- Vermittlung von notwendigem Sachwissen/Darbietung von Informationen
- Vernetzung des Lernstoffes beim Erarbeiten,
- Vermittlung von Methoden zum eigenständigen Lernen und zum Arbeiten in Gruppen
- Sammeln und Zusammentragen von Informationen
- Betonung des gemeinsamen Lernvorhabens

- Sicherung von Ergebnissen durch Unterrichtsgespräche oder Erläuterungen von Arbeitsblättern auch beim Üben und Wiederholen
- Organisation von Arbeitsschritten
- detaillierte Hilfestellung

Frontalunterricht – neu entdeckt ist lesenswerte Lektüre, ein Buch, das zeigt, wie guter Unterricht aussehen kann. Es werden neue Wege aufgezeigt und alt Bewährtes manchmal zu Unrecht Kritisiertes aufgewertet und mit neuen Ideen gefüllt.
Gudjons zeigt sich auch mit diesem Buch als ein Didaktiker, der Theorien und Praxis gekonnt miteinander verbindet und Lehrern gute Anregungen für die Optimierung des eigenen Unterrichts in die Hand gibt.

Herausforderung und Chance – Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan

Michael Menke

Petra Balmus/Guido Oebel/Rudolf Reinelt (Hg.): *Herausforderung und Chance – Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*, München 2005, iudicium, 20 Euro

Das hier vorliegende Buch ist zwar eigentlich in der Sparte „Fachliteratur“ einzu-stufen, passt in weiten Teilen aber durchaus auch zu unserem Hauptthema „Deutsch unterrichten – wie und womit?“. Zumindest einer der Autoren, Dr. Guido Oebel, ist auch in Korea kein Unbekannter, war er doch schon auf einem zurückliegenden LVK-Lektorenseminar Referent zum Thema „TestDaF in Japan“.

Die Situation der Germanistik in Japan ist ähnlich der in Korea, vielleicht in ihren negativen Aspekten wie Rückgang der Stu-denten und Deutsch-Lernerzahl schon etwas weitergeschritten. Dieser Sammelband von Aufsätzen betreibt jedoch keine Lamentation, sondern versucht, Möglichkeiten des Faches DaF zur Krisenbewältigung aufzuzeigen.
Die Relevanz dieses Bandes liegt vor allem darin, dass er sich – im Gegensatz zu vorwiegend theoretischen oder überwiegend praktischen Arbeiten – als ein Beispiel der Krisenbewältigung versteht und als solches auch für Fremdsprachenlehrende in anderen Ländern, die sich mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert sehen, durchaus von exemplarischer Bedeutung sein kann.
Eine weitere Parallele zwischen Japan und Korea ist die Hauptstadtlastigkeit, gegen die hier aus der „Provinz“ Westjapan angegangen werden soll. Initiator der „DaF-Werk-statt Westjapan“ ist übrigens Mathias Adelhoefer, in seiner koreanischen Zeit Gründer der LVK.

Der Sammelband ist in vier Bereiche aufgeteilt: Lernerinvolvierung, Deutschlandreise, Methoden und Sprachlerninstitutionen. In allen Bereichen geht es in den Aufsätzen darum, wie man im Fach DaF effektiver arbeiten kann, es werden Vorschläge zum Unterricht, zu Unterrichtseinheiten und zu Lernmethoden unterbreitet, die auch in Korea durchaus nachvollziehbar und in weiten Teilen übernommen werden können. Auch die Arbeit mit einzelnen Lehrwerken wird vorgestellt. Über allem steht die Frage: Was läuft gut im DaF-Unterricht, was kann man KollegInnen empfehlen und woran hapert es?

Ein wichtiges Fazit fand ich im Text zur Arbeit mit *Eurolingua*: „Denken Sie bei der Wahl des Lehrwerks auch an sich selbst und entscheiden Sie sich für ein Buch, mit dem Ihnen der Unterricht Spaß macht, ... so dass die eigene Motivation, den Unterricht mit Enthusiasmus anzugehen, nicht nachlässt.“

Eine Übung zum Deutsch sprechen

Die Umzugs-Übung

Maria Gabriela Schmidt

Wie bringt man koreanische Studenten zum Sprechen, die schüchtern sind, sich nicht richtig trauen und und und?

Meine Empfehlung: Probieren Sie doch mal die „Umzugs-Übung“.

Ich setze diese Übung zwei- bis dreimal pro Semester seit ca. 4 Jahren ein, als Auftakt, als Wiederholung, Auflockerung oder Abwechslung, vom Anfängerniveau des 1. Studienjahrs bis zu den fortgeschrittenen Studenten des 3.-4. Studienjahrs. Häufig auch, wenn es bei den Studenten Ermüdungserscheinungen gibt. Die Übung wurde bisher von studentischer Seite durchwegs als sehr positiv und erfrischend beurteilt.
Auch Studenten, die sich regelrecht geweigert haben, im Unterricht zu sprechen, haben nach dem dritten oder vierten Mal „Umziehen“ angefangen, irgendetwas zu sagen oder zu fragen. Da die Partner alle 3-4 Minuten wechseln, spielt es keine große Rolle, ob man einen guten oder schlechten Partner hat, da die Studenten interagieren sollen. Sie braucht keine Vorbereitung und kann spontan eingesetzt werden. Es gibt aber einige Aspekte, die zu beachten sind.

Voraussetzung ist lediglich ein Unterrichtsraum mit beweglichen Tischen, um die Tische paarweise gegenüber stellen zu können und mit einem Tisch zum „Pause“ machen. Es müssen keine Einzeltische sein, sie sollten aber beweglich, also drehbar sein. Der Tisch gibt den Gesprächspartnern einen gewissen Abstand und Schutz. Vielleicht geht es auch ohne Tisch, das habe ich jedoch nie ausprobiert.

Deutsch Hauptfach, 3. Studienjahr bei der Umzugs-Übung, Gruppe mit 7 Studenten

Teilnehmerzahl ab 5 Studenten, nach oben unbegrenzt. Am besten Gruppen mit ungerader Zahl bilden, mit 5 oder 7 Studenten; wenn es nicht aufgeht, macht der Lehrer mit, was den Studenten besonders gut gefällt. Eine ungerade Zahl der Teilnehmer gewährleistet, dass die Studenten mit jedem Mal „Umziehen“ einen anderen Partner haben und mit jedem Partner der Gruppe einmal sprechen können. Besonders gut gefällt ihnen auch die Pausen-Funktion, wo jeder einmal „Lehrer“ sein kann. Ist jede(r) wieder an seiner Ausgangsposition, hat er/sie mit 4 Partnern bzw. 6 Partnern gesprochen. Gruppen mit 3 Studenten sind etwas zu klein, mit 9 Teilnehmern dauert es zu lang.
Ein Gespräch dauert 3-4 Minuten (mit der Uhr (Eieruhr/Sanduhr) stoppen), d.h. über ein Thema mit dem gegenübersitzenden Partner sprechen, dann „Umziehen“ rufen und jeder rückt einen Stuhl weiter im Uhrzeigersinn. Dauer der ganzen Übung bei Gruppen mit 5 Teilnehmern ca. 15-20 Minuten, mit 7 ca. 25 Minuten. Der Zeit-rahmen ist ein ganz entscheidender

Faktor. 2 Minuten sind zu kurz und 5 Minuten können schon zu lang sein. Dauert es zu lang, läuft man Gefahr, dass das Ganze in ein Gequassel abgleitet. Der rasche Wechsel, die neue Frage, der neue Partner sind wesentlich bei der Übung und ihrem Belebungs-effekt.

Deutsch Hauptfach, 2. Studienjahr bei der Umzugs-Übung, Gruppe mit 5 Studenten

Niveau: ab Anfänger bis Oberstufe. Das Thema bzw. die erste Frage wird vom Lehrer oder von den Studenten zu Beginn eines 3-4-Minuten-Zyklus gegeben, je nach Leistungsniveau „Wo wohnen Sie?/Wo wohnst du?“, „Was isst du gern?“, „Was hast du gestern gemacht?“, „Was hast du in den Ferien vor?“, „Wo kaufst du deine Kleidung ein?“, „Welche Musik hörst du gern?“ ... etc. und kann den gerade durchgeführten Lerneinheiten angepasst werden. Nach der ersten Frage entwickelt sich das Gespräch entsprechend den Partnern.

Wichtig ist auch, dass die Studenten alle ihre Sachen vorher in die Tasche packen, möglichst auch kein Wörterbuch mitnehmen. Der Tisch vor ihnen ist leer. Sie sollen ihre Kommilitonen fragen, wenn sie etwas nicht wissen, oder es umschreiben. Wenn man in einer wirklichen Kommunikationssituation ist, hat man in der Regel auch nicht das Wörterbuch in der Hand.

Deutsch Hauptfach, 2. Studienjahr bei der Umzugs-Übung, Gruppe mit 5 Studenten

Ich wünsche Ihnen und Ihren Studenten viel Spaß mit der Umzugs-Übung!

Gesteuerte Kommunikation

Stäbchen-Fragen

Maria Gabriela Schmidt

Wie bringt man japanische Studenten zum Sprechen, unabhängig vom Lehrer, aber bezogen auf den Lernstoff?

Mit Stäbchen-Fragen! Die im Unterricht eingeführten Fragen, aber auch Vokabeln oder andere Lernschritte werden in großer Schrift auf festeres Papier gedruckt und dann in Streifen geschnitten. Diese Vorbereitung ist sehr, sehr zeitaufwändig und kann eventuell durch Mithilfe der Studenten beim Ausschneiden etwas erleichtert werden. Beim zweiten Einsatz stehen sie jedoch schon zur Verfügung und sind eine große Hilfe.

Die Studenten werden dann in Gruppen von 3 bis 6 Studenten eingeteilt, eine Zahl von 4 oder 5 hat sich als am effektivsten erwiesen. Die Klassengröße spielt bei dieser Übung keine Rolle. Diese Übung ist deshalb auch für große Klassen mit 40-60 Studenten sehr gut geeignet.

Jede Gruppe erhält einen Becher voll Stäbchenfragen und arbeitet die Fragen durch, wiederholt damit den Lernstoff, stellt Fragen, muss sie verstehen und darauf antworten. Auftretende Verständnisprobleme und sonstige Fragen werden von den Kommilitonen oder vom Lehrer jeweils in der Gruppe beantwortet. Die Übung ist besonders gut für Anfänger aber auch für die Mittelstufe (1. bis 3. Studienjahr) geeignet, kann aber auch in der Oberstufe, z. B. zur Vorentlastung von schwierigeren Texten oder Sachfragen, eingesetzt werden .

Die Mühe bei der Vorbereitung lohnt sich auf jeden Fall. Die Gruppen arbeiten im Unterricht autonom, je nach ihrem Können. Das Gespräch der Studenten untereinander über den Lehrstoff hat einen enormen Lerneffekt. Ich setze diese Übung als Einstieg, als Wiederholung und auch für die mündliche Prüfung ein- bis zweimal pro Semester ein.

Stäbchenfragen auch für die mündliche Prüfung

Die Studenten bekommen am Ende des Semesters die Stäbchenfragen zur Wiederholung des Stoffes, sodass sie mit der Übungsform vertraut sind. Für die mündliche Prüfung variieren die Fragen gegenüber denen der Übung.

Deutsch als 2. Fremdsprache, 1. Studienjahr, 3 Studenten: bei der Prüfung

Die Studenten müssen sich mit Partner (zu zweit oder zu dritt) zur mündlichen Prüfung anmelden. Bei der Prüfung muss jeder Partner insgesamt zwischen 6 und 10 Stäbchen aus verschiedenen Kategorien (Antworten Sie bitte? Wie heißt die Frage? Lesen Sie bitte die Zahlen? Buchstabieren Sie? Was ist das? (mit Bildmaterial), Wie heißt .... auf ...? je nach Unterrichtsstoff) ziehen, dem Partner die Frage vorlesen und der Partner antwortet. Das geht dann im Wechsel.
Da niemand vorher weiß, welche Frage kommt, ist das Fragenziehen wie eine Lotterie. Alle Fragen können dran kommen. Die Studenten sind immer sehr gespannt, ob sie die Frage verstehen, ob sie schwierig oder leicht ist, und sind dann ganz erleichtert, wenn sie darauf antworten konnten.
Der Lehrer protokolliert lediglich während der Prüfung und greift nur bei groben Missverständnissen ein. Diese Prüfungsform ist für Klassen mit geringer und großer Studentenzahl gleichermaßen geeignet. Sie bedarf zwar der genauen Planung und Vorbereitung, wird aber von allen Beteiligten dann im Ablauf als angenehm empfunden.

Wenn Sie Interesse an der Übung haben, kann ich Ihnen gern meine Listen mit Stäbchenfragen für das 1., 2. 3. und 4. Studienjahr zu verschiedenen Lehrwerken zur Verfügung stellen, wie z. B. Stufen International 1 und 2, Szenen 1 und 2, Farbkasten 1, Alles klar! u. a. m.

Hier ein Auszug mit Beispielen für Stäbchenfragen, die ich für das 1. Studienjahr im Sommersemester 2005 eingesetzt hatte:

Antworten Sie bitte!
- Woher kommen Sie?
- Wo wohnen Sie jetzt?
- Was studieren Sie?
- Wie heißt Ihr Vater?
- Was ist Ihre Mutter von Beruf?
- Woher kommt Ihr(e) Freund(in)?

Wie lautet die Frage?
- Aus Yokohama.
- Er ist Angestellter.
- Ich trinke gern Tee.
- Danke, es geht.

Wie heißt der Gruß auf Deutsch?
- …

Lesen Sie bitte!
- Zahlen 41 35 76
- Telefonnummer 029 853 4716
- Buchstabieren Sie bitte: N – E – W – Y – O – R – K

Wie heißt ...
- Wie heißt „*Tschüs*“ auf Japanisch?

Deutsch als 2. Fremdsprache, 2. Studienjahr bei der Wiederholung

Namen, Namen, Namen

Eine Phonetikübung für den Anfängerunterricht mit landeskundlichen Informationen

Andrea König

Anlass für diese Übung war, dass einige fortgeschrittene Lerner, besonders so sie noch nicht in Deutschland waren, relativ wenige deutsche Vornamen kannten bzw. kein Gefühl dafür hatten, was Vor- und was Familiennamen sind.

Daraufhin habe ich die folgende Übung entwickelt, die ich als ersten intensiven und überblicksmäßigen Kontakt mit deutschen Aussprachebesonderheiten eingesetzt habe. Die Übung ließe sich durchaus auch später als Wiederholung oder Vertiefungsübung denken.

Eigennamen eignen sich besonders für Phonetikübungen, weil die Lerner nicht durch unbekanntes, bedeutungsträchtiges Vokabular belastet bzw. abgelenkt werden und sie nicht etwa minutenlang Wörterbücher wälzen, um eine Übersetzung zu finden, anstatt sich mit dem vorgesehenen Lernziel zu beschäftigen.

Das Arbeitsblatt (siehe S.78) besteht aus zwei Teilen. Zunächst gibt es eine Liste mit 60 Namen, gefolgt von einer 4-spaltigen Tabelle mit Leerstellen.

Die Aufgabenstellung lautet, die Namen zu sortieren. Dazu gibt es drei durchnummerierte Spalten für Städte-, Männer- und Frauennamen. Durch die Nummerierung haben die Lerner eine erste Kontrollinstanz. Die vierte, unbetitelte Spalte ist kein Versehen! Wenn Sie sich die Liste genauer ansehen, werden Sie auch Namen von Städten finden, die nicht in Deutschland liegen. Schön, wenn die Lerner das selbst auch bemerken und in Folge für die vierte Spalte eine Überschrift finden!
Meine Kriterien für die Auswahl der Städte- und Vornamen waren

- spezifisch deutsche Eigenheiten der Buchstaben-Lautentsprechungen zu präsentieren.
- Eigennamen, bei denen aus Erfahrung Interferenzen aus dem Englischen oder anderen Fremdsprachen auftreten. Aus dem Englischen taucht erfahrungsgemäß bei koreanischen Lernern Transfer etwa bei Michael, Elisabeth, Berlin, Maria, Hannover und London, aus dem Französischen bei Paris auf.
- Muttersprachlich bedingte Probleme bei bestimmten Lauten sollten natürlich fokussiert werden. In meiner Liste für koreanische Studenten finden sich aus naheliegenden Gründen viele Eigennamen mit den Buchstaben b, p, w, f, sowie l und r. Dies heißt natürlich, dass die Liste der Namen für eine koreanische homogene Lernergruppe anders aussehen sollte als eine für Franzosen oder Finnen.
- Außerdem sollten folgende typisch deutsche Phänomene vertreten sein: die Umlaute und -ß, -ch in verschiedenen Laut-Umgebungen, -tz, -ck, langes i, Doppelkonsonanten und -vokale, Konsonatencluster, sch, sch, st, sp, z und s im An- und Auslaut, die Diphthonge, b/d/g im Auslaut und unbetontes e.
- Der Bekanntheitsgrad der Städte war mir hingegen nicht so wichtig. Allerdings habe ich versucht, Städtenamen auf -burg, -berg, -wald, -dorf, -hausen usw. einzubauen.
- Außerdem habe ich Vor- und Ortsnamen verwendet, mit denen ich persönlich etwas verbinde, etwa den Namen meines Bruders oder der besten Freundin, meiner Geburtsstadt oder wo ich studiert oder meinen Freund kennen gelernt habe, um mit kleinen privaten Bemerkungen am Rande die Übung aufzulockern oder mit etwas Landeskunde zu verbinden. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass persönliche Informationen gut ankommen.
- Um die Studenten zu interessieren und auf Vorwissen aufzubauen, sollten weiterhin

sowohl Vornamen aktueller Persönlichkeiten als auch in der Germanistik relevanter Damen und Herren Eingang in die Liste finden. Vielleicht ließen sich damit rechtzeitig Fehler wie die folgenden aus einem Test vermeiden: Nach berühmten Deutschen befragt wimmelte es kürzlich in den schriftlichen Antworten vor lauter Heinlichs, Olibers, Schuwerts und Lilkes.

Meine Liste ist also nur als Vorschlag zu verstehen, jeder sollte sein eigene erstellen und immer wieder auf die Zielgruppe zugeschnitten aktualisieren.
Nun zur Unterrichtsdurchführung. Als Sozialform habe ich Partner- oder Klein-gruppenarbeit gewählt. Es soll zu einem ersten lauten Lesen kommen, dabei korrigieren sich die Studenten schon gegenseitig. Immer wurden die Namen recht unvoreingenommen laut gelesen und es wurde mit Lautmustern „gespielt". Mit Stimmgewirr sollte man bei dieser Übung rechnen. Dabei kann man schon „im Vorbeigehen" hier und da die Aussprache korrigieren. Studenten werden auch von allein fragen, wie man dies oder jenes ausspricht.

Bei der Kontrolle im Plenum, bei der es zu mehrmaligem Vor- und Nachsprechen kommen sollte, muss man je nach Lernergruppe entscheiden, inwiefern man extensiv Aussprachegregeln formuliert oder es zunächst beim Vor- und Nachsprechen belässt. Absolute Anfänger wären in einer der ersten Stunden sicher mit der Einführung des Lautalphabets überfordert. Hier sollten nur die Schwerpunkte bzw. Problemstellen in dem jeweiligen Wort unterstrichen und die Betonung markiert werden, denn es geht um einen *ersten* Eindruck von der deutschen Lautung und Schreibung und nicht um eine Phonetikeinführung. Wie bereits bemerkt kann das gleiche Arbeitsblatt andererseits bei mehr fortgeschrittenen Lernern zu einer intensiven Übung für Regeln der deutschen Lautung mit Einführung der Lautschrift benutzt werden.

Als Anschlussübung oder parallel bietet sich an, die Städte auf der Landkarte zu finden, allerdings sollte man sich darauf selbst gut vorbereiten, zumal, wenn man sehr kleine, eher unbekannte Stadtnamen gewählt hat!

Für den Abdruck in diesem Heft habe ich eine relativ kleine Schrift verwendet. Auf dem Arbeitsblatt sollten die Namen größer und zweizeilig gedruckt werden, damit genügend Platz für handschriftliche Notizen und Markierungen ist.

Arbeitsblatt

Lübeck Achim Flensburg Franka Greifswald Anne Heiko Heinrich Stralsund Mainz Kopenhagen Michael Bärbel Volker Weimar Susanne London Johanna Stockholm Paderborn Stefanie Göttingen Anna Brandenburg Georg Angelika Augsburg Budapest Paul Werner Bernd Elisabeth Hannover Kiel Moritz Meißen Mario Stefan Pinneberg Prag Lisa Oliver Schwarzenberg Berlin Jana Madrid Warschau Otto Brigitte Amsterdam Peter Osnabrück Heike Bonn Stuttgart Paris Maria Brüssel Leipzig Paula

Stadt	Männername	Frauenname	.....
1. ..*Lübeck*.....	1. ...*Achim*.....	1. ....*Franka*....	1. .....
2.	2.	2.	2. .....
3.	3.	3.	3. .....
4.	4.	4.	4. .....
5.	5.	5.	5. .....
6.	6.	6.	6. .....
7.	7.	7.	7. .....
8.	8.	8.	8. .....
9.	9.	9.	9. .....
10.....	10.....	10.....	10.....
11.....	11.....	11.....	
12.....	12.....	12.....	
13.....	13.....	13.....	
14.....	14.....	14.....	
15.....	15.....	15.....	
16.....			
17.....			
18.....			
19.....			
20.....			

Hanbjols Spracherwerb

Ein Bericht zum bilingualen Spracherwerb (Koreanisch – Deutsch)

Frank Kostrzewa / Bok Ja Cheon-Kostrzewa

0. Bilingualismus

Nach Weinreich (1977, 15) können die Praxis der wechselweisen und ähnlich kom-petenten Verwendung zweier Sprachen als Bilingualismus und die diese Sprachen verwendenden Sprecher als bilingual bezeich-net werden. Einer der wichtigsten Aspekte des bilingualen Sprachgebrauchs ist die Fähigkeit bilingualer Sprecher zum Code-switching, d.h. zu einem schnellen und korrekten Wechsel in die jeweils andere Spra-che. Gelegentlich wird der Begriff „bilingual“ auf diejenigen Sprecher begrenzt, die strukturell sehr unterschiedliche Sprachen beherrschen, wie z.B. Deutsch – Japanisch, Deutsch – Russisch oder, in unserem Fall, Deutsch – Koreanisch. Typische bilinguale Sprecher fühlen sich in beiden Sprachen zu Hause. Trotz der erwähnten Fähigkeit zum Codeswitching verfügen bilinguale Sprecher in der Regel über eine schwache und eine starke Sprache. Die Gründe für die gute oder weniger gute Sprachbeherrschung können zum einen in der Intensität der Sprachverwendung, zum anderen aber auch in emotionalen, personalen und sozialen Faktoren gesehen werden. Für einen erfolgreichen bilingualen Spracherwerb ist es wichtig, dass Kinder zu beiden Sprachen Zugang in einer ähnlichen Intensität erlangen. Als Hauptprinzip sollte gelten, dass das Kind in der bilingualen Familiensituation einen Elternteil mit jeweils einer Sprache assoziiert. Jeder Elternteil sollte seine Muttersprache möglichst konsequent verwenden. Gelegentlich denken Eltern selbst negativ über den bilingualen Spracherwerb ihrer Kinder, weil sie entweder eine mentale Retardierung durch den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen befürchten oder aber von vornherein den sicheren Erwerb derjenigen Sprache mit dem höheren Sozialprestige bevorzugen. Kielhöfer/Jonekeit (1983, 70) berichten darüber, dass bilinguale Sprecher die von ihnen verwendeten Sprachen syntaktisch oftmals nicht auseinander halten können und die Lexis oftmals vermischen. Im phonetischen Bereich wird zudem die schwache Sprache häufig mit dem Akzent der starken Sprache artikuliert. Im Umgang mit dem Bilingualismus ihrer Kinder sollten Eltern nach Kielhöfer/Jonekeit (1983, 82) kein zu hohes Maß an Korrektheit an die Verwendung der schwachen Sprache anlegen. Fehler sollten toleriert und als Schritt hin zu weiterer Perfektion akzeptiert werden. Der bilinguale Spracherwerb hilft Kindern zu verstehen, dass Worte und Dinge nicht identisch sind. Schon früh wird auf diese Weise ein Verständnis von der Relativität der Sprache gefördert. Aus psycho-linguistischer Sichtweise ist es interessant zu fragen, wie beim bilingualen Sprecher die beiden Sprachen miteinander in Kontakt kommen und ob sie gemeinsam oder aber getrennt gespeichert werden. Von wissenschaftlichem Interesse ist auch die Fragestellung, ob sich die Sprachsysteme monolingualer und bilingualer Sprecher voneinander unterscheiden. In der folgenden Analyse beschäftigen wir uns mit dem bilingualen Spracherwerb (Koreanisch–Deutsch) unseres Sohnes. Unser Sohn Hanbjol wurde in Bielefeld geboren, wir zogen jedoch nach Korea um, als Hanbjol gerade fünf Wochen alt war. Hanbjols Mutter, Bok Ja, ist Koreanerin und hat in Deutschland Deutsch als Fremdsprache und Linguistik studiert. Ich bin Deutscher und habe ebenfalls Linguistik und Deutsch als Fremdsprache studiert. Zum Zeitpunkt unserer Übersiedlung nach Korea verfügte ich nur über geringe Koreanischkenntnisse. Meine Frau hingegen sprach sehr

gut Deutsch. Wir entschieden uns nach Korea zu gehen, weil ich dort eine Stelle als DAAD-Lektor an der Keimyung Universität in Taegu antreten wollte. In Deutschland und auch in Korea sprachen meine Frau und ich Deutsch miteinander. In Korea blieben wir von August 1993 bis Juli 1997. In dieser Zeit sprachen meine Frau und auch meine Schwiegermutter, die bei uns wohnte, Koreanisch mit Hanbjol. In den ersten zwei Jahren unseres Aufenthalts sprach ich konsequent Deutsch mit Hanbjol. Später jedoch, zum Teil bedingt durch mein Inte-resse an der koreanischen Sprache und Hanbjols sicherer Kompetenz im Koreanischen sowie aufgrund der dominant wirkenden Umgebungssprache erlag ich häufig der Versuchung, auch Koreanisch mit unserem Sohn zu sprechen. Als wir nach Deutschland zurückkehrten sprach Hanbjol fließend Koreanisch, seine Kenntnisse im Deutschen waren jedoch sehr begrenzt.
Die folgende Analyse beschreibt Hanbjols Sprachentwicklung in den ersten acht Wochen nach unserer Rückkehr nach Deutsch-land. In der Anfangsphase sprach Hanbjol vornehmlich Koreanisch und verwendete nur wenige deutsche Wörter. Diese Phase umfasste ungefähr fünf Wochen. Von der sechsten Woche an versuchte Hanbjol Deutsch zu sprechen. Seine ersten Äußerungen waren einfach und unvollständig. Von der achten Woche an versuchte Hanbjol sogar primär seine schwache Sprache Deutsch zu verwenden.

Hanbjols Sprachentwicklung

1. Die Anfangsphase

2. Woche

(Hanbjols Mutter spricht mit einer russisch-stämmigen Nachbarin auf Deutsch. Die Nachbarin ist die Mutter von Diana, einem sechsjährigen Mädchen.)

H.M. (Hanbjols Mutter):
Kann Diana Russisch sprechen?
N. (Nachbarin):
Nein, sie kann es nur verstehen, aber nicht sprechen. Bis sie zweieinhalb wurde, haben wir nur Russisch gesprochen. Dann dachten wir, sie muss bald zum Kindergarten und haben angefangen, Deutsch zu sprechen. Aber dann hat sie Russisch schnell verlernt.
H. (Hanbjol):
말 안해도 안 잊어버려.
(Wenn man eine Sprache nicht spricht, vergisst man sie.)

In dieser Anfangsphase zeigt Hanbjol eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und ist sehr aufgeschlossen, obwohl seine Sprachfertigkeiten weitgehend auf das Koreanische beschränkt sind.

2. Woche

H: Papa, hier oben.
얼음 만들래.
(Wollen wir Eis machen?)
H.V. (Hanbjols Vater):
Möchtest du Eis machen?
H: 아빠, 많이 만들래.
(Papa, bitte mach viel Eis.)
H.V.: Wir müssen warten, bis es fertig ist.
H: Ja, 아빠 밤에 자고 일어나면 얼음이 있 다.
(Ja, Papa, wenn wir am Morgen auf stehen, haben wir Eis.)
H.V.: Wenn wir geschlafen haben, dann gibt es Eis.
H: Ja.

2. Woche

(Auf dem Spielplatz hat Hanbjol einem Kind ein Spielzeug ausgeliehen.)

H: 엄마, 집에 갈 때 주라고 얘기해.
(Mama, sag ihm, dass er es zurückgeben muss, wenn wir nach Hause gehen.)

2. Woche

(Hanbjol spielt zu Hause mit Pia, einem Nachbarkind. Hanbjol möchte draußen spielen.)

H: Papa, draußen!
H.V: Ich muss mal Pia fragen. Möchtest du auch draußen spielen?
P: Ja.
H: Ich auch!
P: Raus?
H: Nein!
P: Ja! Draußen.
H: Ja. 엄마, 내가 독일말로 했어!
(Sehr stolz): Ja, Mama, ich habe gerade Deutsch gesprochen!

3. Woche

(Gestern gab es ein starkes Gewitter.)

H: 난 뜨거운 불 독일말로 뭔지 안다. Feuer.
(Ich weiß, wie dieses Licht auf Deutsch heißt: „Feuer")

H.M.: 그런데 번개는 다른 이름이 있어. Blitz.
(Aber es gibt noch ein anderes Wort: „Blitz“)

3. Woche
(Hanbjols Mutter erklärt Hanbjol, dass er mit ihr immer Koreanisch und mit seinem Vater immer Deutsch sprechen sollte, um beide Sprachen gut zu lernen. Er hält sich an diese Regel und ist auch sehr streng, wenn sein Vater diese Regel missachtet.)

H.V.: Möchtest du einen Joghurt essen?
H: Ja.
H.V.: Joghurt 먹고싶어?
(Möchtest du einen Joghurt essen?)
H: 한국말로 하지 마라. 독일말로 해라.
(Sprich nicht Koreanisch mit mir. Sprich deutsch!)
H.V.: Ja, gut. Wir müssen ganz viel deutsch sprechen.

5. Woche
H: Papa, deutsch! Deutsch!
Daddy, speak German!
엄마, 엄마랑 나랑은 한국말로 해야지.
(Mama und ich sprechen Koreanisch zu sammen.)

Vor einigen Tagen besuchte Hanbjol zum ersten Mal seinen Kindergarten. Er ist sich der Tatsache bewusst, dass die anderen Kindergartenkinder nicht Koreanisch sprechen.

5. Woche
H: Mama, Obstgarten (ein Spiel) spielen?
H.M.: Ja.
H.V.: Papa, fang.
H: 그래서 유치원에서 아이들하고 독일말 할 수 있게네.
(Aber im Kindergarten sprechen die anderen Kinder Deutsch.)
H.M.: 그래.
(Das stimmt.)
H: 난 한국말도 할 수 있고 독일말도 할 수 있는데. 그런데, 아이들은 독일말 밖에 못하기 때문에 내가 독일말로 해야 해. 선생님도 그래.
(Ich spreche Koreanisch und Deutsch, aber die anderen Kinder und auch die Kindergärtnerin sprechen nur Deutsch. Ich werde auch Deutsch mit ihnen sprechen.)

Momentan spricht Hanbjols Mutter ausschließlich Koreanisch mit Hanbjol. Wenn sie allerdings Deutsch spricht, wechselt auch Hanbjol unmittelbar ins Deutsche.

5. Woche
(H.M. und H.V. sprechen über den Dialekt in der Region und hierbei speziell über das Frageanhängsel „woll?“, das in dieser Gegend häufig verwendet wird. Hanbjol ist sich bereits der Tatsache bewusst, dass auch andere Frageanhängsel im Deutschen existieren.)

H: 어떤 땐 사람들이 nee? nee?' 하는데.
(Aber andere Leute sagen auch „nee”.)

5. Woche
(Hanbjols erster Tag im Kindergarten.)

H: B. (eine der Kindergärtnerinnen) 오늘 없었 어.
(B. war heute nicht da.)
H.V.: Kommt B. morgen?
H: B. 한 밤만 자면 온다고 선생님이 말했 어.
(Die andere Kindergärtnerin sagte, wir müssen einmal schlafen. Morgen ist sie wieder da.)

Konklusion: Die Anfangsphase in Hanbjols Sprachentwicklung ist sehr kurz (lediglich fünf Wochen). In dieser Phase versteht Hanbjol bereits relativ gut Deutsch, ohne es jedoch produktiv verwenden zu können. Seine typische Kommunikationsart in dieser Zeit ist, dass er entweder konsequent Koreanisch spricht oder aber einzelne deutsche Wörter in seine Äußerungen integriert.

2 Die Übergangsphase

In dieser Phase versucht Hanbjol auf Deutsch zu kommunizieren. Seine Äußerungen in diesem Stadium sind jedoch zumeist einfach und unvollständig, wie die folgenden Beispiele illustrieren.

A und B. böse
(6. Woche)

A. Auto gehen.
(6. Woche)

Komm oben, A.!
(6. Woche)

Hier mein Hause und Diana Hause hier.
(6. Woche)

Diana, das essen?
(6. Woche)

Ich Baby Löwe, Diana Mama.
(6. Woche)

(beim Kartenspielen) Wo ist dieser Hund? Hanbjol dieser brauchen.
(6. Woche)

Buch gib, Mama.
(6. Woche)

Maxi, mitkomm?
(6. Woche)

Papa, dieser gucken.
(7. Woche)

Papa, Hanbjol jetzt komm. Hanbjol ist jetzt komm.
(7. Woche)

Ja, Hanbjol Spinne gucken.
(7. Woche)

Hanbjol ist Löwe. Hier Löwe Hause brauchen.
(7. Woche)

In dieser Phase versucht Hanbjol auf Deutsch zu kommunizieren. Wenn er den intendierten Satz nicht produzieren kann, wechselt er ins Koreanische (Codeswitching).

7. Woche:

H: Dieses Spiel?
M: Nein.
H: Doch doch doch doch! 아빠, 한별이가 이 거 가지고 놀고싶은데 누나가 안 가지고 논대.
(Papa, ich möchte dieses Spiel spielen, aber Maxi will es nicht spielen.)

M: Fang Hanbjol
H: 그럼 Maxi 랑 Pia 랑 Diana 랑 있을 때 놀 아야지.
(Lass uns zusammen mit Maxi, Pia und Diana spielen.)

H: Mama, dieser gucken.
H.M: Was ist das?
H: Ein Flugzeug. 그런데 바퀴 필요 없어. 날 아갈 때는 이렇게 날아가.
(Es ist ein Flugzeug, aber es hat keine Räd er. Wenn es landen will, kommt es so her unter).

H: Diese Mama geben. Schenk.
(Ich möchte dies Mama geben.)
H.M.: Ah! Ist das ein Geschenk für Mama?
H: Ja. 내가 선물해줬어, 엄마.
(Ja, das ist ein Geschenk für dich, Mama.)

H: Diana Mutter erkälten.
H.M.: Ist Dianas Mutter erkältet?
H: 그래서 따뜻한 거 입에 입었더라.
(Ja, sie muss etwas Warmes tragen.)

H: Papa, komm. Hanbjol Papa schenk.
H.V.: Danke. Ist das ein Geschenk für Papa?
(Danke, ist das ein Geschenk für Papa?)
H: Hanbjol Schenk ist viele.
H.V.: Papa hat viele Geschenke?
H: Nein. Hanbjol viele Schenke. Hanbjol ist viele Schenk.

H: Papa, was ist das?
H.V.: Eine Batterie.
H: Papa, diese Batterie 고장나면 neue Batte rie brauchen.
(Papa, wenn diese Batterie leer ist, brau chen wir eine neue.)

Ab der siebten Woche kann festgestellt werden, dass neben den Strukturen ohne Verben und denen mit reinen Infinitivformen (brauchen, spielen etc.) die erste konjugierten Verben auftreten. Im Gebrauch der Zeiten ist Hanbjols Sprachverwendung noch auf das Präsens beschränkt.

H: Diese meine. Gib, gib!
P: Ist das deine?
H: Ja. Mama gib.
M: Hat Mama dir gegeben?
H: Ja, gestern.

Dieses Beispiel zeigt, dass Hanbjol trotz seiner Begrenzungen im Bereich der Zeiten bereits gut auf Deutsch kommunizieren kann, obwohl es Situationen gibt, in denen ein nicht erfolgreicher Kommunikationsversuch zu Frustrationen führt. Dies mag das folgende Beispiel illustrieren.

H: Nein, ich Freunde. Ich auch Freunde? Hm? Hm?
Nein, ich Freunde. Hm? Hm?
P: Er weint schon wieder, nur weil wir runter gehen.

Es ist nicht ganz klar, ob Hanbjol sagen möchte, dass er auch Freunde braucht, oder ob er fragen möchte, ob Pia auch seine Freundin ist. Es zeigt sich auch deutlich, dass Pia versucht, bestimmten Situationen zu entgehen, die für sie, aufgrund Hanbjols begrenzter Sprachkompetenz, unbefriedigend sind. Das folgende Beispiel zeigt, dass Hanbjol von der siebten Woche an häufig die dritte Person Singular verwendet, wenn er Verben benutzt. Gelegent-

lich jedoch fehlen die Verbstrukturen immer noch voll-ständig. Es ist interessant zu beobachten, dass Hanbjol häufig die Verben an das Ende eines Satzes stellt, genauso wie er es im Koreanischen tun würde (S-O-V-Struktur).

H.V.: Heute hat Hanbjol mit Pia und Diana ge spielt, nee?
H: Jetzt geht. Jetzt Hause.
H.V.: Ja, jetzt sind sie zu Hause.

Weitere Beispiele können die oben genannten Tendenzen illustrieren:

7. Woche:
H: Mama Schuhe kauft.
Diana Mutter erkälten.
Bambi ist Angst.
Hanbjol auch Buch gucken.
Papa und Pia mitkommt.
Diese (Eisenbahn) nicht stark.
Viele Platz brauchen, dieser auch brauchen.
H.V.: Guck mal, Hanbjol. Mamas und Papas Pa ris-fotos.
H: Ja, Hanbjol gerade guckt.

Die folgenden Beispiele zeigen zum einen Hanbjols typische Satzstrukturen und illustrieren zum anderen die interaktive Kor-rektur von Hanbjols Äußerungen.

7. Woche:
H: Diana, Pia Papa ist Krankenhaus.
D: Weiß ich.

H: Ich auch weiß.

D: Schnell essen, du kleiner Bambi.
H: Du ist Bambi. Du ist Bambi. Du ist Bambi.
H.M.: Ist Diana Bambi?
H: Ja. Du ist Bambi.
H.M.: Du bist Bambi.

H: Papa, so auch geht?
H.V.: Ja, so geht es auch.

H.V.: Fertig?
H.M.: Ich muss noch Jacke anziehen.
H: Ich auch Jacke brauchen nicht.

Die Beispiele illustrieren Hanbjols Satzstrukturen im Deutschen, die in vielen Fällen auf einer Wort-für-Wort-Übersetzung aus dem Koreanischen basieren. Ab der achten Woche kann der erste begrenzte Gebrauch des Perfekt festgestellt werden.

8. Woche:
H.V.: Oh! Was macht ihr Schönes?
H: Dieser Mama gemacht.

Weitere Beispiele sind:

8. Woche:
H: Nochmal Haus bauen oben. Das ist kaputt. Ich gemacht.
H: Papa und ich einmal Zirkus gebaut.
H: Hanbjol ist heute schnell gekommt.
.
H: Mama, Diana auch eine Schokolade essen.
H.M.: Aber es gibt keine mehr.
H: Doch, einen. Ich zwei gekauft.

Hanbjol wechselt jetzt nur noch sehr selten ins Koreanische, selbst dann, wenn er von seinem Vater oder seiner Mutter auf Koreanisch angesprochen wird.

H.V.: 한별아, 오늘 오치원에서 멈 마셨어?
(Hanbjol, was hast du heute im Kindergar ten getrunken?)
H: 오요. 오요 schmeckt besser.
(Milch, Milch schmeckt besser.)
Heute andere Freund Kakao trinkt.

H: Diana gesagt? Ich draußen spielen?
H.M.: 한별이 지금 한국말 했어? 독일말 했어?
(Hanbjol, hast du jetzt Deutsch oder Korea nisch gesprochen?)
H: 아이, 내가 독일말 했어. 잊어버렸어.
(Ich habe Deutsch gesprochen.)
난 아빠랑 독일말 하고, 엄마랑 한국말 하고싶어.
(Ich möchte mit Papa Deutsch sprechen und mit Mama Koreanisch.)

Das folgende Beispiel zeigt, wie Hanbjol im Gespräch mit seiner Mutter ins Koreanische wechselt und wie dieser Wechsel zur Klärung beitragen kann.

H: Ich bin schlä...
H.M.: 멈?
H: Ich bin schlä...
H.M: 멈라고, 한별이?
(Was sagst du, Hanbjol?)
H: 잠이 온다고.
(Ich bin müde.)
H.M: Ah! Ich bin schläfrig.
(Ah! Ich bin müde.)
H: 엄마 그런데, 자고 싶으면 왜 잠이 온다 고 말해, 한국말로?
(Mama, aber im Koreanischen sagt man „der Schlaf kommt", nicht wahr?)
H.M: 글쎄, 그렇게 말하네.
(Richtig, so sagt man das.)

3 Ausblick

Die vorliegende Analyse ist der Versuch, die Sprachentwicklung Hanbjols in den ersten acht Wochen nach einem vierjährigen Aufenthalt in Korea zu beschreiben. Es konnte aufgezeigt werden, dass in der Anfangsphase Koreanisch die starke und dominierende Sprache ist und dass es in der Übergangsphase zu einem wachsenden Einfluss der Umgebungssprache Deutsch kommt. Zudem wird deutlich, dass Han-bjols metasprachlichen Kommentare eine hohe sprachliche Sensibilität dokumentieren. Die Analyse umfasst nur einen geringen Teil einer insgesamt sehr umfangreichen Datenmenge. Die Arbeit daran wird fortgesetzt.

4 Literatur

Kielhöfer, B./Jonekeit, S.: *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen 1983.

Weinreich, U.: *Sprachen in Kontakt*. München 1977.

Ausgerechnet Korea

Stefan Carl

Wenn du reisen willst, verlange von der Gegend, in die du reist, alles: schöne Natur, den Komfort der Großstadt, kunstgeschichtliche Altertümer, billige Preise, Meer, Gebirge – also: vorn die Ostsee und hinten die Leipziger Straße.
(Kurt Tucholsky: „Die Kunst, falsch zu reisen“)

I

Zu meinen ersten Eindrücken, die mich kurz nach meiner Ankunft in Südkorea in Erstaunen versetzten, gehörte der Blick auf eine Freizeitbeschäftigung einiger Koreaner, die sich in einer Art Wüstenlandschaft am Rande einer Autobahn zwischen Incheon und Seoul abspielte und etwas zu viel Staub aufwirbelte. Meine hilfsbereite Kollegin hatte mich gerade vom Flughafen abgeholt und saß – gewissermaßen als begleitendes Lexikon – neben mir im Bus, auch um mir meine permanente Ratlosigkeit zu nehmen. Was die Menschen da machen, wollte ich von ihr wissen. Golf spielen, sehr populär hier, bekam ich als Antwort zu hören. Noch größeres Staunen. Ich vermisste irgendetwas Grünes auf dem Gelände, ein paar Bäume oder Sträucher, ein Stück Rasen oder wenigstens ein paar Büschel Gras. Stattdessen lag da nur Sand, durch den die Koreaner stapften und dabei ihre liebe Mühe hatten, die abgeschlagenen Golfbälle zu finden.

Später, bei der Einfahrt in Seoul, breitete sich das Steinmeer der Stadt aus: nicht enden wollende Straßenzüge, in Beton gegossene übergangslose Wohn-Arbeits-Vergnügungs-Viertel und an den Dächern und Hauswänden eine Flut von Reklametafeln, die jeden genaueren Blick auf die hässlichen Fassaden zu kaschieren versuchen. Das äußere Bild ändert sich schlagartig, sobald man ein Gebäude betritt. Kaum ein Café oder Geschäft, das nicht eine gewisse Eleganz ausstrahlt. Oft ist die Inneneinrichtung geschmackvoll und tröstet so über die schlecht gelaunte Stadtarchitektur hinweg.
Wie hart um die Gestaltung des öffentlichen Raums gerungen wird, zeigt auch das Beispiel des Cheonggyechon Kanals in Seoul. Ursprünglich gab es an dieser Stelle einen richtigen Fluss, der wohl im Zuge der wirtschaftlichen Aufholjagd Südkoreas zum Teil trockengelegt und von einem Highway überbaut wurde. Aber auch hier findet ein Umdenken statt. Natur und Erholung nehmen ansatzweise wieder einen höheren Stellenwert ein.

II

Seoul ist eine lichte Stadt. Die Reklametafeln erstrahlen bereits bei einsetzender Abenddämmerung und illuminieren das bis dahin vorherrschende Grau und tauchen es in buntes Licht. Auf den Straßen und in den Vierteln, in denen es nie dunkel wird und wo es keinen Unterschied macht, ob es Tag oder Nacht ist, weil es weder Ladenschlusszeiten noch geregelte Arbeitszeiten nach mitteleuropäischem Verständnis gibt, zeigt die Stadt unverstellt ihr Antlitz.

Irritierend sind nicht die Menschenmassen an sich, die sich auf den Bürgersteigen gegenseitig den Weg versperren, sondern die Hingabe, mit der allerorten und allzeit konsumiert wird. Der kleinste gemeinsame Nenner sind ein gutes Essen und ein gemeinsamer Bummel durch die Einkaufs-zentren, wenn man sich verabredet. Dabei kümmert sich niemand um die Uhrzeit, weil man sowieso zu spät kommt. Dann benutzt man sein Handy, ein unverzichtbares Werkzeug, mit dem das Leben erst lebenswert wird – und telefoniert in sehr vielen Fällen nur, um Termine zu verschieben oder sich für eine zu erwartende Verspätung vorab zu entschuldigen.

III

Gern würde ich auch ein richtiges Problem beschreiben. Über eitel Sonnenschein will schließlich niemand etwas lesen. Am Anfang bemühte ich mich ganz ernsthaft, irgendeine Schwierigkeit zu finden, die ich unbedingt erwähnen sollte. Als mir absolut nichts einfiel, dachte ich an dieses Zitat, dass ich über die Anpassungsschwierigkeiten eines Ausländers in China gehört hatte und das sinngemäß wie folgt lautete:

„Bist du eine Woche hier, möchtest du ein ganzes Buch darüber schreiben. Bist du einen Monat hier, möchtest du eine Kurzgeschichte schreiben. Bist du aber ein Jahr hier, dann fängst du an zu schweigen."

Die Anpassung an hiesige Um- und Zustände vollzieht sich so rasch. Und wie viele Dinge werden auf einmal so schnell selbstverständlich, dass man sie nicht mehr als etwas Besonderes wahrnimmt. Interessanter ist deshalb die Frage, wie lange man hier sein muss, ohne das Maß an täglicher Neugier zu verlieren.

IV

Wie kommt man eigentlich dazu, ausgerechnet in Südkorea leben und arbeiten zu wollen. Komischerweise bekam ich diesen Satz (als verstellte Frage) in den ersten Wochen nicht von Koreanern zu hören, sondern von Deutschen, die selbst schon einige Jahre in Süd-korea leben und wohl selbst immer noch nach einer Antwort darauf zu suchen scheinen. Dabei ist die Frage umso einfacher zu be-antworten, je länger man hier lebt. Die Tage hören nie auf, an denen es etwas Neues zu entdecken gibt.

Koreanische Literatur in deutscher Übersetzung

Dank der großzügigen koreanischen Übersetzungsförderung ist längst nur noch schwer zu überschauen, was an koreanischer Literatur ins Deutsche übertragen wurde, welche Qualität die Übersetzungen haben, welches die gesellschaftlich und historisch relevanten Texte sind. Das vorliegende, zur Frankfurter Buchmesse 2005 erschienene Buch soll einen solchen Überblick ermöglichen. Nach einer Einleitung, in der die wichtigsten Fakten der koreanischen Geschichte im 20. Jahrhundert genannt sind und auf Probleme des Übersetzens verwiesen ist, stellt der Autor die Texte gegliedert nach den Gattungen Drama, Prosa und Lyrik vor; die Neuerscheinungen zur Messe sind dabei zum größeren Teil noch berücksichtigt. Neben Aspekten literarischer Wertung – von Original und Übersetzung – interessiert ihn dabei besonders das Spannungsverhältnis von Tradition und Moderne: Welche überkommenen traditionalen Momente ragen in die koreanische Literatur der Moderne hinein? Wie werden traditionale Elemente eingesetzt, um moderne Konflikte zu bewältigen? Ebenso geht es um die Position des Autors: um den Autor als Gelehrten, der das Wahre verkündet, wie es im Kampf gegen die Militärdiktaturen sinnvoll war; aber auch um eine neue, subjektiver Erfahrung verpflichtete Autorposition, wie sie sich seit einem guten Jahrzehnt herausbildet und die es insbesondere erlaubt, Geschlechterkonflikte zu benennen. Insgesamt soll das Buch Lektüretipps mit einer historischen Einordnung verbinden.

Kai Köhler: *Aufbruch aus der Morgenstille. Koreanische Literatur in deutscher Übersetzung*. Literaturwissenschaft.de, Marburg 2005, 275 Seiten, 14,90 Euro

Termin : Mo., 28. 8. – Do., 31. 8. 2006
Tagungsort : Seoul National University (Seoul, Korea)
Veranstalter : Koreanische Gesellschaft für Germanistik

Generalthema: Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien

Aus der Themenbeschreibung:
„Angesichts der internationalen Entwicklung scheint es auch für die Germanistik in Asien längst an der Zeit zu sein, eine kulturwissenschaftliche Erweiterung sowohl ihres Gegenstandsbereichs als auch ihres theoretischen und methodischen Bezugsrahmens auf internationaler Ebene öffentlich und ohne zurückhaltende Umschreibung zu thematisieren.
...
Auf ihrer Suche nach Vorbildern befand sich die Germanistik in Asien also zunächst gewissermaßen in einem Dilemma: Während sie allein sprachlich nach wie vor weitgehend auf die althergebrachte Disziplin Germanistik der deutschsprachigen Länder angewiesen ist, kamen neue Anregungen nicht so verbindlich von der Fachgermanistik wie von einzelnen ForscherInnen und Instituten, die sich ihrerseits, wenn sie überhaupt von der Germanistik ausgegangen sind, von dieser institutionell verabschiedet haben. Diese Schwierigkeit scheint nunmehr weitgehend verschwunden zu sein. In den germanistischen Lehr- und Forschungsplänen fast jeder deutschen, österreichischen und schweizerischen Universität finden sich zunehmend kulturalistische Teile, die auch für die asiatische Germanistik ergiebig sein können.
...
Bei allen Unterschieden in den einzelnen Ländern ist die asiatische Germanistik als eine universitäre Fachdisziplin, auch wenn sie sich kulturwissenschaftlich erweitern oder umgestalten wollte, weiterhin an etwa vier Vorgaben gebunden: Deutschunterricht, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Landeskunde. Im Rahmen dieser tradierten Arbeitsfelder wollen wir die Profile der Fachdisziplin Germanistik schärfen und gleichzeitig eine kulturwissenschaftliche Perspektivierung vorantreiben, ohne dabei die Bedeutung bisheriger Forschungsergebnisse zu schmälern...“

Gäste
Prof. Dr. Hendrik Birus (München)
Prof. Dr. Jochen Rehbein (Hamburg)
Prof. Dr. Hans-Peter Bayerdörfer (München)
Prof. Dr. Bettine Menke (Erfurt)
Wiss. Dir. Dr. Herbert Arlt (INST, Wien)

Homepage: http://asia2006.german.or.kr/

Autorenverzeichnis

Stefan Carl: in Berlin geboren und aufgewachsen, Studium Deutsch als Fremdsprache, Kommunikationswissenschaften und Zivilrecht an der Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald, Boschlektor von 2002-2004 in Klaipeda/Litauen, danach DaF-Lektor in Berlin, seit März 2006 an der Korea Universität in Seoul.

Birke Dockhorn: Studium: Koreanistik, Anglistik, Germanistische Linguistik und DaF an der Humboldt-Universität Berlin, 2001-2004 Mitarbeiterin am Institut für Koreanistik in Tübingen und am Lehrstuhl DaF in Augsburg. Seit September 2004 Lektorin an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul. Interessengebiete: DaF, Hochschuldidaktik, Interkulturelle Kommunikation, Esperanto.

Harry Gärber: geb. 1969, seit März 2004 Lektor für DaF an der Sungshin Frauen-Universität, Seoul. Magisterstudium DaF, Germanistik, Romanistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Matthias Grünewald, Dr.: Arbeitet an der Matsuyama Universität (Shikoku, Japan). Forschungsgebiete: Landeskunde, Zweitsprachenerwerbsforschung, Didaktik und Methodik DaF.

Frank Grünert: Seoul National Universität. Stationen nach dem Studium der Germanistik an der J.-W.-Goethe Universität Frankfurt a.M., (M.A.): freier Journalist, Lektor in Gwangju, seit 1993 an der SNU. Arbeits- und Interessengebiete: DaF, Literatur- und Medienwissenschaften.

Gernot Haidorfer: geboren in Freiburg/Breisgau, Studium der Germanistik und Geschichte an den Universitäten Freiburg und Coimbra/Portugal, Referendariat an Gymnasien in Südbaden, Lehrer in der Schweiz, von März 2003 bis Februar 2006 DAAD-Lektor an der Pusan National-Universität, seit April 2006 Mitarbeiter in der Zentrale des Goethe-Instituts München.

Kai Köhler, Dr.: Seoul National University, College of Humanities, Studium der Germanistik, Romanistik und Politikwissenschaft an der Philipps-Universität Marburg (MA), Promotion ebenda mit einer Arbeit zur Geschichte der Germanistik im "Dritten Reich". Weitere Arbeitsschwerpunkte: Literatur und völkische Ideologien, DDR-Literatur, Literatur und Musik.

Andrea König: geb. 1970, Halberstadt, ostdeutsche Laufbahn bis zum Abitur 1989, Magisterstudium DaF / Anglistik / Skandinavistik an der Ernst-Moritz-Arndt-Uni Greifswald von 1997-2003 seit Sept. 2004 Deutschlektorin an der Korea Uni Seoul.

Frank Kostrzewa, Dr.: von 1993-1997 als DAAD-Lektor an der Keimyung Universität in Taegu, danach DAAD-Lektor in Budapest und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Rostock. Seit zwei Jahren Geschäftsführer des Lehrerbildungszentrums der Universität zu Köln.

Thomas Kuklinski-Rhee: Studienfächer: Philosophie, Psychologie, Soziologie, Studienorte: Würzburg, Heidelberg, Bielefeld, Arbeitsplatz: Seoul Foreign Language High School (seit 2002), Forschungsgebiete: Theorie der Rationalität; Sportphilosophie; Geschichte der Kampfkünste, besondere Interessen: betreibt seit 1989 aktiv Kampfsport, Taekwondo seit

1992, seit 2002 Taekwondo, Hapkido & Kumdo in Korea; 2. Dan Taekwondo, 1. Dan Hapkido.

Michael Menke: University of Incheon, Studium der Germanistik und Musikwissenschaften in Göttingen, Berlin und Wien. Journalist. Dissertationsprojekt im Fach Musikwissenschaft, Arbeits- und Interessensgebiet: Gegenwartsmusik, Verhältnis Musik und Sprache.

Hans-Jürgen Müller, Dr.: Lektor an der Chonnam National University in Gwangju.

Isabelle Ofner: Magister British Studies/ Vergleichende Religionswissenschaft, Zusatzausbildung DaF, Uni Regensburg. Seit August 2005 als Praktikantin an der Korea Universität in Seoul.

Helene Polaczek: Germanistik- und Geschichte-Studium in Wien, Lektorin an der Hankuk University of Foreign Studies.

Peter Rink: Studium der Germanistik und Slawistik in Berlin und München. 2001ß2004 Lektor in der Türkei, danach an einer Sprachschule in Berlin.

Kai Rohs: Studium der Rechtswissenschaft (Tübingen), Koreanistik (Bochum), Zusatzstudium "Deutsch als Fremdsprache" (Bochum). Von 2000-2004 Lektor an der Soongsil-Uni, zur Zeit Lektor für DaF an der Sogang-Uni, Dongduk-Frauenuni und am Sprachforum Humboldt -Zentrum für Deutsche Sprache und Kultur- in Seoul.

Gabriela Schmidt: 1986 MA (Philosophie), 1998 Dr. Phil. (Vgl. Sprachwissenschaft), 1986-1992 Wiss. Mitarbeiterin Uni Mainz, Februar 1993 bis März 1996 Gastprofessor an der Dankook-Universität, Cheonon-Campus/ Seoul-Campus, 1994 - 1995 Honorarlehrer am Goethe-Institut, Gründungsmitglied der LVK, seit Juli 1996 in Japan, 1998-2005 als Teilzeitlehrer (Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten, seit 2002 in der Redaktion des Lektorenrundbrief, seit April 2005 Hochschuldozentin an der Universität Tsukuba.

Holger Steidele, Dr.: Lektor an der Sungshin Women's Universität in Seoul seit September 2004. Studium Linguistik/Mediävistik/Geschichte in Münster und Tübingen (M.A.) und Promotion in Tübingen mit einer linguistischen Arbeit über Konjunktionen. Als DaF-Lehrer tätig seit 1994. Forschungsgebiete: Semantik, Sprachgeschichte, DaF.

Heike Wildemann: Ethnologin (FU Berlin), seit 2001 Deutschlektorin in Cheongju/ Chungbuk, zuvor Tätigkeit in einem DFG-Projekt in und über Westafrika.

Sandra Wyrwal: Magisterstudium der Germanistik, der Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft und der Psychologie an der TU Chemnitz (1997-2003), Lektorin an der Kunsan National Universität in Gunsan (2004-2005) und seit 2005 an der Chonbuk National Universität in Jeonju. Interessengebiete: Deutsche Literatur des Barock und der Romantik, Interkulturelle Literaturvergleiche, Sozialpsychologie.

Impressum

Herausgeber: **Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V.)**
Postanschrift: Dr. Reinhold Arnoldi / Prinzregentenstr. 7 / D-10717 Berlin
und
Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)
Postanschrift: C.P.O. Box 5447, 100-654 Seoul, Republik Korea.
Mail: lektorenvereinigung@yahoo.com

Vorstand FALK*:*

Dr. Reinhold Arnoldi (Geschäftsführer)
chrisarnoldi@hotmail.com

Christina Youn-Arnoldi
(Vorstandssprecherin)
chrisarnoldi@hotmail.com

Vorstand LVK:

Andrea König (Vorstandssprecherin)
☎++82 / 2 / 921-4102
andrea_kwien@yahoo.de

Michael Menke (Geschäftsführer)
☎++ 82 / 2 / 422-3511
mmenke@hotmail.com

Birke Dockhorn birke.dockhorn@gmail.com
Dr. Kai Köhler kaikoehler2001@yahoo.de
Kai Rohs kairohs@yahoo.co.kr
Markus Stein steinemd@cau.ac.kr

Homepage: Hans-Alexander Kneider, http://www.lvk-info.org

Bankverbindungen:
Deutschland: Deutsche Bank 24, BLZ 100 700 24, Konto 4108106
Südkorea: Kookmin-Bank, Konto-Nr. 795-21-0072-726
Kontoinhaber jeweils Michael Menke

Redaktion: Birke Dockhorn, Harry Gärber, Dr. Kai Köhler, Andrea König, Thomas Kuklinski-Rhee, Michael Menke, Helene Polaczek.
Anzeigenleitung: Michael Menke
Layout: Birke Dockhorn, Andrea König
Titelbild: Michael Menke

Die DaF-Szene Korea wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V.) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich im Mai und im November. Die DaF-Szene Korea bringt Themenhefte zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. Das Magazin bedient die Rubriken Unterrichtsentwürfe, Forum, Rezensionen und Konferenzberichte. Kulturfeuilletons und Berichte sollen Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind.
Auch wissenschaftliche Beiträge sind willkommen, dabei werden aber essayistische Arbeiten bevorzugt. Neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft werden in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die DaF-Szene Korea fördert insbesondere die wissenschaftlichen Diskussionen zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

Auflage: 600

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: 15. Oktober 2006. Bitte senden Sie Ihren Text als *attachment* per e-mail oder auf einer Diskette an unsere Postfachadresse. **Formatieren** Sie den Text bitte **nicht** und nehmen Sie auch keine Silbentrennung vor! Die Datei sollte eine *.txt*, *.doc*, oder *.rtf*-Datei sein. Beachten Sie bitte die Regeln der neuen Rechtschreibung.

Wir danken dem DAAD für die finanzielle Unterstützung und den Anzeigenkunden dieser Ausgabe!

ISSN 1860-4463

Kontakte

Goethe-Institut Seoul
Brigitta Grau-Günther, Leiterin der Spracharbeit, Mail: ls@seoul.goethe.org
Park, Seong-U, Pädagog. Verbindungsarbeit
Mail: pr@seoul.goethe.org
Tel. (02) 754-9831/2/3
Fax: (02) 754-9834

Informations- und Beratungszentrum des DAAD
Henning Hilbert
Tel 02-324-0655
FAX:02-324-0675
Mail: info@daad.or.kr
Home: http://www.daad.or.kr (auch Lageplan!)

DAAD Büro Tokio
Dr. Anne Gellert
Tel. +81 (3)3582-5962
Fax: +81 (3) 3582-5554
Mail: lekt@daadjp.com

Deutsche Botschaft Seoul
Peter Winkler
Leiter der Kultur- und Presseabteilung
Tel. (02) 748-4114/4132
Fax: (02) 748-4161
Mail: ku-1@seou.auswaertiges-amt.de
Monika Rättich, Kulturabteilung
Tel. (02) 748-4114/4128
Mail: ku-10@seou.auswaertiges-amt.de

Österreichische Botschaft Seoul
Elisabeth Köllich, Ressort Kultur
Tel.: (02) 732-9071/2
Fax (02) 732-9486
Mail: elisabeth.koellich@bmaa.gv.at

Schweizer Botschaft Seoul
Roland Viotti, Kulturabteilung,
Tel. (02) 3704-4725
Fax 737-9392
Mail: roland.viotti@eda.admin.ch

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG)
Dr. Cho Kyun, Präsident
Geschäftsstelle: Tel. / Fax: (02) 887-4274
Mail: kgg4274@kornet.net

Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF)
Dr. Hallan Kim, Präsidentin
Tel. (02) 920-7085
Mail: hallank@sungshin.ac.kr

Koreanischer Deutschlehrer-Verband
Kim, Il-Hwan, Präsident
Tel. 019 - 304-3261
Mail: ilhkim@unitel.co.kr

Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Dr. Hwang, Do-Saeng, Präsident
Tel. (043) 230-3533
Mail: dosfang@knue.ac.kr

Koreanische Gesellschaft für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft (KGD)
Prof. Dr. Rhie San-Uk (Präsident)
Tel. (051) 200-7095
Prof. Dr. Yang Taezong (Geschäftsführer)
Tel. 051- 200-7097
tzyang@daunet.donga.ac.kr

Seminar
„Informationen aus Lektorenhand“
Samstag, 3. Juni
Goethe-Institut Seoul
10.30 – ca. 17.00 Uhr

Zur Thematik:
Deutschsprachige LektorInnen an koreanischen Universitäten sind oftmals die ersten (und vielleicht manchmal die einzigen), die als Informationsquelle für ihr Land angesehen werden. Nicht nur die eigenen Germanistik-Studenten kommen mit Fragen zu ihnen, sondern auch diejenigen, die andere Fächer (Musik, Naturwissenschaften, Jura, Tourismus, ...) hier studiert haben und vielleicht im D-A-CH-Bereich weiter studieren möchten. Auch Professoren und Dozenten bitten um vielfältigen Rat, hier geht es eher um Stipendienprogramme oder Aufenthalte an Partneruniversitäten. Sicher hat es auch schon mancher erlebt, dass selbst „Normalbürger“ die Kontaktadresse des Lektors aus der Website der Uni bekommen und mit vielerlei Fragen kommen, von der Bahnfahrkarte zur „Jungfrau“ bis zum Wohnungsangebot in Herford.
Wir möchten in diesem Seminar versuchen, möglichst viele Quellen zu nennen, aus denen Lektoren diese Informationen beziehen können, und auch Personen und Institutionen vorstellen, die uns dabei hilfreich sein können.

Themen:
- Studieren in Deutschland, was, wo und wie? (Liane Garnatz, Henning Hilbert, DAAD)
- Studium in Österreich (Helene Polaczek, Bernhard Vierthaler, HUFS)
- Studium in der Schweiz (Roland Viotti, Schweizer Botschaft, Kulturabteilung)
- Allgemeine Informationen über das Goethe-Institut
- Wieviel Deutsch braucht man, notwendige Sprachprüfungen? (N.N. Goethe Institut)
- TestDaF (Andrea König, Korea-Uni)
- Studiengebühren (Liane Garnatz, Henning Hilbert)
- Schulabschlüsse, Studienabschlüsse (Liane Garnatz, Henning Hilbert, Monika Rättich, Deutsche Botschaft, Kulturabteilung)
- Stipendien (Liane Garnatz, Henning Hilbert, Monika Rättich)
- Praktika (David Shim, KOPRA)
- Visa-Fragen (Monika Rättich)
- Rund ums Studium (wohnen, arbeiten, Krankenversicherung, ...) (Liane Garnatz, Henning Hilbert)
- Sprachschulen, Sprachkurse in D-A-CH (Catherine Labitzke, Goethe-Institut, Michael Menke)
- Reisen in Deutschland, Österreich, Schweiz (N.N.)

- Drei Suchbeispiele (Plenum)

Im Anschluss an das Seminar ca. 40 Minuten **Versammlung der LVK** mit den Punkten
- Rechenschaftsbericht, Finanzbericht
- DaF-Szene Nr. 24
- Wahlen zum Vorstand
- Verschiedenes