

☞ DaF-Szene Korea ☜



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



Nr. 42, Dezember 2015

DaF-Szene Korea
Nr. 42
Rund um DaF

herausgegeben von



**FREUNDES- UND ARBEITSKREIS
DER LEKTOREN-VEREINIGUNG KOREA
FALK E. V.**

und



Berlin & Seoul, Dezember 2015

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhaltsverzeichnis

Michael Menke Vorwort ... 5

Rund um DaF

Anja Scherpinski Plädoyer für einen intensiveren Einsatz von Videoclips im Fremdsprachenunterricht ... 6

Frank Kostrzewa Der Relativsatz im Sprachkontrast ... 17

Frank Kostrzewa Jugendsprache ... 25

Reinhold Rauh Das Herstellen von Filmen im DaF-Unterricht ... 31

Tobias Lehmann Das Ortslektorenseminar „Orte deutscher Geschichte in Berlin“ ... 41

Jan-Philipp Holzapfel Sommerakademie zur Wiedervereinigung und Deutsch-Koreanisches Junior-Forum ... 44

Michael Menke 20 + 20 ... 46

Jan-Philipp Holzapfel „Tag der deutschen Sprache“ am 14. November 2015 im Goethe-Institut Seoul ... 49

Koreanische Gesellschaft für Germanistik Asiatische Germanistentagung 2016 ... 51

Forum Korea

Gerd Jendraschek Koreanisch lernen ... 53

Reinhold Rauh Das koreanische „Sahak-Yongum“- oder „Teacher’s Pension“-System ... 62

Rezensionen

Andreas Wisthoff Udo O.H. Jung: Deutsche SchildbürgerKunde. Das ausgestellte Gedächtnis der Nation ... 65

Holger Steidele Von Menschen und ihrem Wirken ... 67

Thomas Kuklinski-Rhee Nordkorea verstehen. Rüdiger Frank: Nordkorea. Innenansichten eines verschlossenen Staates ... 76

Hinweise

Autorenverzeichnis	... 81
Kontakte	... 83
Impressum	... 84

Vorwort

Michael Menke

Eigentlich sollte diese Ausgabe wiederum (oder zum dritten Mal) ein Informationsheft mit Texten über Visaregelungen, Arbeitsbedingungen oder Tipps zur Wohnungssuche in Korea werden, aber zum einen kamen uns in diesem Herbst viele Veranstaltungen zum Thema Deutsch in Korea „in die Quere“, zum anderen haben wir gesehen, dass wir dafür doch etwas mehr Vorbereitungszeit brauchen als für ein „normales“ Themenheft. Und so haben wir uns in dieser Ausgabe darauf beschränkt, den Blick im Wesentlichen auf den Bereich „DaF“ und „DaF in Korea“ zu lenken und hoffen, damit auch einen guten Überblick zu bieten.

Auch einige Rückblicke auf Veranstaltungen sind in dieser Ausgabe zu finden, denn 2015 war ein Jahr der Jubiläen (LVK und KGDaF), aber auch der Seminare und Veranstaltungen zur deutschen Sprache.

Deshalb haben wir dem nicht auch noch eine weitere Veranstaltung hinzugefügt, sondern möchten unser nächstes Lektorentreffen relativ zeitnah am Beginn des nächsten Semesters abhalten. Mehr dazu erfahren unsere Mitglieder über E-Mail und alle anderen Interessierten auf unserer Webseite.

2015 war auch ein Jahr des Wechsels, am Goethe-Institut in Korea und an den Botschaften der deutschsprachigen Länder sind einige für uns wichtige Positionen neu besetzt worden, und auch einige KollegInnen haben uns verlassen, andere werden hoffentlich im neuen Jahr wieder nachrücken.

Angaben zu den Kontaktadressen finden Sie wieder hinten im Heft, alles andere auch auf unserer Homepage.

So hoffen wir, dass es nach der Winterpause wieder aktiv weitergeht und wünschen jetzt schon mal schöne Ferien, ein gutes neues Jahr und natürlich anregende Lektüre.

Plädoyer für einen intensiveren Einsatz von Videoclips im Fremdsprachenunterricht

Anja Scherpinski

Wirft man einen Blick auf aktuelle Lehrwerkskonzeptionen, so fällt auf, dass kaum ein Lehrwerk mehr ohne dazugehörige DVD angeboten wird. Auch in der Didaktikforschung wird die Bedeutung des Hör-Sehverstehens für das Fremdsprachenlernen (wieder) affirmativ diskutiert.¹ Im Folgenden werden Gründe für einen aktiveren Einsatz von audiovisuellem Material im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Dafür soll erstens ein Blick auf Ergebnisse einer Umfrage zur Arbeit mit den Videoclips aus der Lehrwerksreihe „Aussichten“² geworfen werden. Zweitens werden Daten präsentiert, die aus einer vergleichenden quantitativen Untersuchung zum Hör-Sehverstehen gewonnen wurden, die die Autorin an der Hankuk Fremdsprachenuniversität mit Germanistikstudierenden durchgeführt hat. Abschließend werden unterrichtspraktische Möglichkeiten für die Weiterarbeit mit Videomaterial knapp erläutert sowie erfolgreiche studentische Arbeiten überblicksartig aufgezeigt.

1. Didaktische Vorüberlegungen zum Einsatz von Videomaterial im Fremdsprachenunterricht

Bilder im Fremdsprachenunterricht gewinnen im Zuge der „visuellen Wende“ (Ballstaedt 2004) zunehmend an Bedeutung: In Lehrwerken stellen Fotos, Abbildungen, Zeichnungen etc. nicht nur dekoratives oder illustrierendes Beiwerk dar, sondern erhalten eine epistemische Funktion, was sie für den Wissens- und Spracherwerb konstitutiv machen. Ebenso verhält es sich mit Bewegtbildern wie Videoclips, die heutzutage zu den meisten Lehrwerken angeboten werden. Eine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts besteht demzufolge darin, das Verstehenlernen dieser Bilder aktiver in die Unterrichtspraxis einzubeziehen. Bei der Arbeit mit Videomaterial bedeutet das, die Fertigkeit des Hör-Sehverstehens neben den herkömmlichen vier Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen gleichermaßen auszubilden. Das Hör-Sehverstehen zielt dabei auf

„das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der [in Film dargestellten] kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d.h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation“ (Biechele 2010a:118).

Besonders wichtig erscheint ein intensiver Einbezug von authentischem Filmmaterial gerade in geografisch fernen Ländern wie Korea, denn für viele Studierende stellen Filme und Vi-

¹ Die Annahme, dass Bewegtbilder das Fremdsprachenlernen positiv beeinflussen, wurde bereits durch die Audiovisuelle Methode theoretisch begründet. Weitere empirische Forschung zu lernpsychologischen Effekten stellen allerdings immer noch ein „dringendes Desiderat“ (Porsch et al. 2010:184) dar.

² Vgl. Lourdes Ros-El Hosni et al. (2012): „Aussichten“. Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-DCs und DVD. Stuttgart: Klett (für die Niveaustufen A1 bis B1 nach dem GER).

deos die erste und mitunter oft auch einzige Möglichkeit dar, die zu erlernende Fremdsprache Deutsch außerhalb des Sprachunterrichts in realer Verwendung zu erleben und Deutschsprechende und Zielkultur etwas näher kennenzulernen. Dabei dient die Arbeit mit Filmmaterial im Rahmen des Fremdsprachenlernens nicht nur der Förderung des Hörverstehens, sondern bildet auch gleichzeitig „visuelle Lesefähigkeit“ bzw. „visuelle Literalität“ (*visual literacy*) aus. Visuelle Literalität bedeutet im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, Lernende „auf das Verstehen und die aktive Erzeugung eines Zusammenspiels verschiedener Medien und Modi“ (Hallet 2010:20) aus dem Zielsprachenland vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen, Zusammenhänge zwischen gesprochenem Wort und Bildimpuls (Medien) effektiver zu erfassen und im Bildmaterial enthaltende Botschaften, Intentionen und Interpretationshintergründe (Modi) angemessen zu erkennen. Aus inhaltlicher Sicht heißt das, Visuelles und Audiovisuelles als „Kommunikationsprodukte“ (Hallet 2010: 32) aus der Zielkultur zu betrachten, die sprachliches, landeskundliches, kulturelles Wissen und Normalitätsannahmen transportieren und somit auch zum interkulturellen Lernen³ und zur Praxis eines „kulturellen Sehens“⁴ beitragen. Aus spracherwerbstheoretischer Sicht bedeutet das, Bilder und Bewegtbilder als „Verstehenshilfe“ (Lay 2009:2; Abraham 2009:27) wahrzunehmen, die das Hörverstehen unterstützen und erleichtern. Aus sprachhandlungsorientierter Sicht wiederum ist authentischer mündlicher Sprachinput essentiell für die Produktion von kommunikativem Output (Tschirner 2011:25; Bell/Lütge 2008:128).

2. Subjektive Umfrageergebnisse zur Lehrwerks-DVD „Aussichten A2.2 bis B1.2“

In den letzten Jahren erscheinen in der Fachliteratur immer wieder Arbeiten, die sich mit der Bedeutung von Film und Video für das Fremdsprachenlernen beschäftigen und die Vorteile von audiovisuellen Texten gegenüber den herkömmlich verwendeten rein auditiven Lehrwerk-Hörtexten hervorheben. Doch was halten Deutschlerner selbst von der Arbeit mit Video im Unterrichtskontext? Zu dieser Frage hat die Autorin jeweils zu Semesterende eine Umfrage unter Studierenden an der Germanistikabteilung der Hankuk Fremdsprachenuniversität/Seoul durchgeführt, die in verschiedenen Mittelstufenkursen während des gesamten Semesters regelmäßig mit Videomaterial gearbeitet hatten. Die Deutschausbildung erfolgt hier, neben einer Vielzahl weiterer fakultativer Kurse, im Wesentlichen in vier Kursstufen – den sogenannten „Übung 1, 2, 3 und 4-Sprachkursen“, wobei durch den Besuch dieser Kurse die Niveaustufen A1 bis B1+ erreicht werden sollen. Diese Sprachkurse erfolgen mit 8 Unterrichtseinheiten pro Woche im deutsch-koreanischen Teamteaching. Seit dem Sommersemester 2012 werden diese Kurse mit Lehrmaterialien der Reihe „Aussichten“ A1.1 bis B1.2 (Klett Verlag 2012) gestaltet. Die einzelnen Lehrwerke erscheinen mit einer zugehörigen DVD, die zu jeder Lehrwerkslektion einen thematisch abschließenden Videoclip anbietet. Bei diesen Clips handelt es sich um etwa drei- bis siebenminütige authentische Personenporträts, die Menschen in ihrem Privat- und Berufsleben vorstellen. Zu den einzelnen Clips gibt es im Arbeitsbuch vorentlastende Sprechimpulse und sowohl bildgestützte als auch sprachfokussierte

³ Das Unterrichtsziel „interkulturelles Lernen“ erläutert Biechle wie folgt: „Filme zeigen Menschen, die sich kulturbedingt in konkreten Situationen in bestimmter Weise verhalten. [...] Durch die Auseinandersetzung des Rezipienten mit Film entstehen Konstruktionen, in denen eigenkulturelle Erfahrungen mit fremdkulturellen Aspekten ins Verhältnis gebracht werden. Arbeit mit Film aus einer anderen Kultur im Unterricht ist per se interkulturelle Kommunikation“ (2011:21).

⁴ Hallet legt „kulturelles Sehen“ wie folgt dar: „Wir verleihen auf der Grundlage kultureller Codes und individueller Erfahrung dem visuell Wahrgenommenen eine Bedeutung. [...] Codes sind also kulturkonstitutiv und kulturspezifisch; aber gerade darum ist es so wichtig, dass ihre Benutzerinnen und Benutzer, wenn sie täglich und minütlich davon Gebrauch machen, auch eine entsprechende Kodierungs- und Dekodierungskompetenz entwickeln“ (2010:41ff.).

Verstehensfragen, die u.a. im Rahmen eines Personen-Steckbriefs bearbeitet werden sollen. Außerdem werden Links und Extrainformationen zum Thema angeboten. Die Arbeit an einem Clip nimmt etwa eine fünfzigminütige Unterrichtseinheit in Anspruch.

Bei der Arbeit mit den Videoclips in eigenen Kursen hat die Autorin den Eindruck gewonnen, dass Studierende bei der Beschäftigung mit den Clips entspannter, motivierter und konzentrierter an den Textverstehensprozess herangehen als bei bloßen Lehrbuch-Hörtexten. Insgesamt schienen die Videos die Kursteilnehmer thematisch und präsentationstechnisch anzusprechen. Diese Beobachtung wird durch die Umfrageergebnisse bestätigt: Die allgemeine Bewertung der Videoclips fiel recht positiv aus, wie die folgende Grafik illustriert:

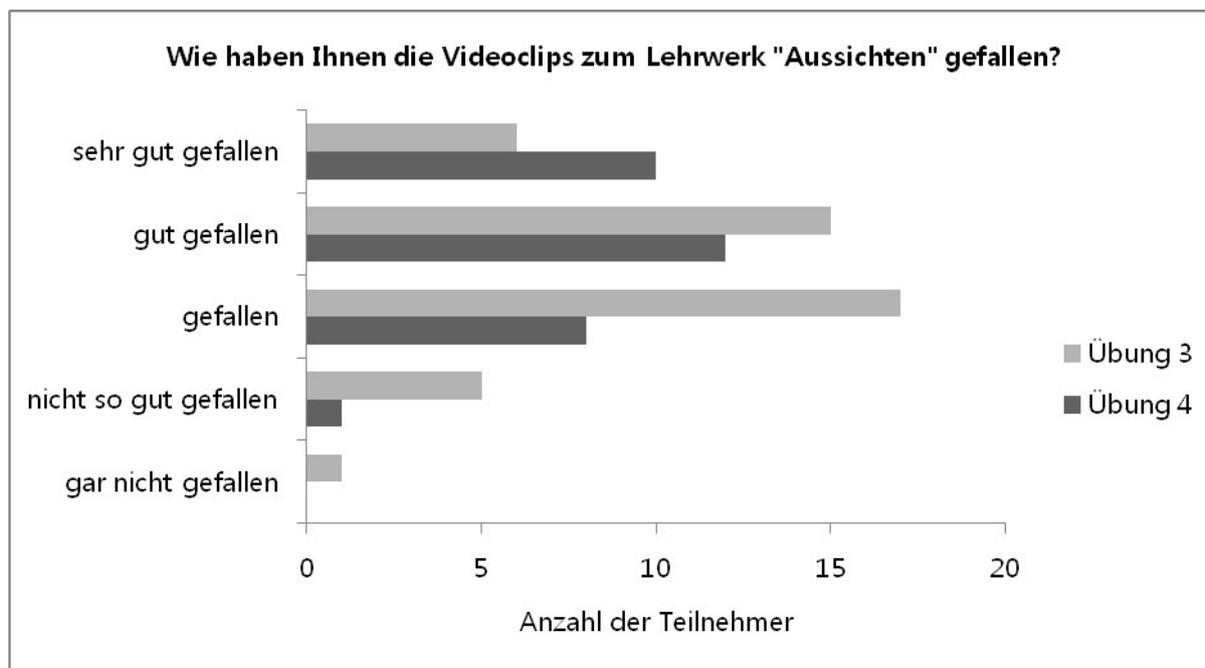


Abb. 1 Subjektive Bewertung der Videoclips zum Lehrwerk „Aussichten“ [Niveaustufe: Band A2.2/B1.1; Kursbezeichnung: Übung 3; N = 44; Umfrage erfolgte im Juni 2013] und [Niveaustufe: Band B1.1/B1.2; Kursbezeichnung: Übung 4; N = 31; Umfrage erfolgte im Dezember 2013]

Beleuchtet man die Frage, welchen Sinn und Zweck Studierende bei der Beschäftigung mit Videomaterial im Unterricht verfolgten, so wird klar deutlich, dass viele Studierende das Videomaterial tatsächlich auch als Angebot zum Hörverstehenstraining wahrgenommen haben. Bei der Frage, welche Textform – rein auditive Lehrbuch-Hörtexte oder audiovisuelle Videotexte – sie für leichter verständlich halten und im Unterricht bevorzugen, entschied sich die Mehrheit für die Videotexte (Übung 3: 59% der Teilnehmer; Übung 4: 71% der Teilnehmer). Dieses Ergebnis stützt auch die Ausgangsprämisse vieler Didaktiker, beim Hör-Sehverstehen handle es sich im Gegensatz zum Hörverstehen um ein „natürlicheres Verstehen“: Ein reines Hörverstehen ist im Alltag, abgesehen von Telefonaten, Lautsprecherdurchsagen oder Radiomeldungen, kaum notwendig. Daher sollte auch der Fremdsprachenunterricht einem natürlichen, bildgestützten Hörverstehen den notwendigen Raum einräumen (vgl. Harms 2005:248; Blell/Lütge 2008:128; Biechele 2011:15; Hallet 2010:27).

Ebenso wichtig wie das Angebot zum Hörverstehenstraining erschien vielen Kursteilnehmern die inhaltliche Dimension, die Videomaterial birgt; nämlich die Möglichkeit, Einblicke in den aktuellen, authentischen deutschsprachigen Alltag zu erhalten und gesprochene deutsche Sprache in ihrer realen Verwendungsform zu erleben. Interessant ist an dieser Stelle auch die

relativ häufige Nennung, die Arbeit mit Videomaterial unterscheide sich von „normalem“ Unterricht: Der Einsatz von authentischem Filmmaterial scheint demzufolge tatsächlich zu einem interessanteren, spannenderen Sprachunterricht beizutragen und Textverstehensprozesse positiv zu beeinflussen. Die folgende Grafik soll diese Ergebnisse nochmals im Einzelnen darstellen:

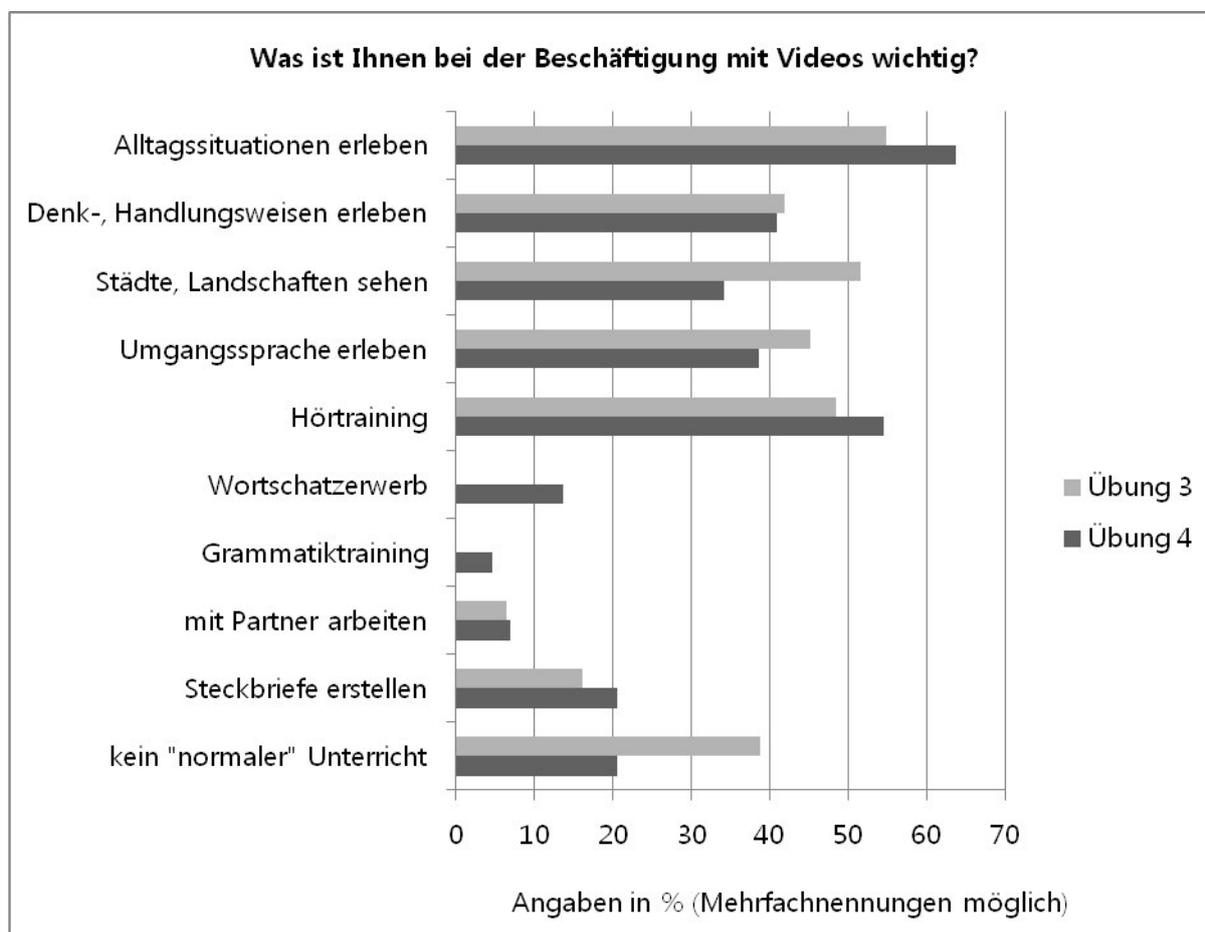


Abb. 2 Ziele bei der Arbeit mit Videoclips zum Lehrwerk „Aussichten“ [Niveaustufe: Band A2.2/B1.1; Kursbezeichnung: Übung 3; N = 44; Umfrage erfolgte im Juni 2013] und [Niveaustufe: Band B1.1/B1.2; Kursbezeichnung: Übung 4; N = 31; Umfrage erfolgte im Dezember 2013]

3. Ergebnisse aus einer vergleichenden quantitativen Untersuchung zu Unterschieden zwischen Leistungen beim Hörverstehen und Hör-Sehverstehen

Aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Lerner die Arbeit mit Video durchaus begrüßen und sie mehrheitlich der Arbeit mit bloßen Hörtexten vorziehen. Verhelfen jedoch audiovisuelle Texte im Gegensatz zu rein auditiven Texten auch zu einem besseren Textverständnis? Diese Frage gab Anlass zu einer vergleichenden quantitativen Untersuchung⁵, die die Autorin ebenfalls mit Germanistikstudierenden der Hankuk Fremdsprachenuniversität (N = 143) im Wintersemester 2013 durchführte. Das Untersuchungsziel bestand darin, Unterschiede zwischen Hörverstehensleistungen bei der Beschäfti-

⁵ Die im Folgenden verknüpft wiedergegebenen Daten sind nochmals ausführlich nachzulesen in Scherpinski (2014): Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen.

gung mit einem auditiven Text und Leistungen beim Hör-Sehverstehen eines audiovisuellen Videoclips zu ermitteln. Dazu wurden in verschiedenen Deutschsprachkursen des Mittelstufenniveaus (B1 bis B2) einem Teil der Studierenden ($N_1 = 81$) ein Videoclip von 3:30 Minuten Laufzeit zweimal präsentiert. Einem anderen Teil der Studierenden ($N_2 = 62$) wurde nur die Tonspur desselben Videos zweimal vorgespielt. Beide Gruppen erhielten ein identisches Aufgabenblatt mit offenen Fragen zum Textverständnis. Durch Notizen zu den Textfragen sollten die Testteilnehmer ihre Verständnisleistung beweisen. Die Daten zeigen, dass bei der audiovisuellen Rezeption signifikant höhere Verstehensleistungen ($p < 0,0001$) zustande kommen als bei der rein auditiven Rezeption. Die folgende Grafik illustriert die Gesamtergebnisse der Studie:

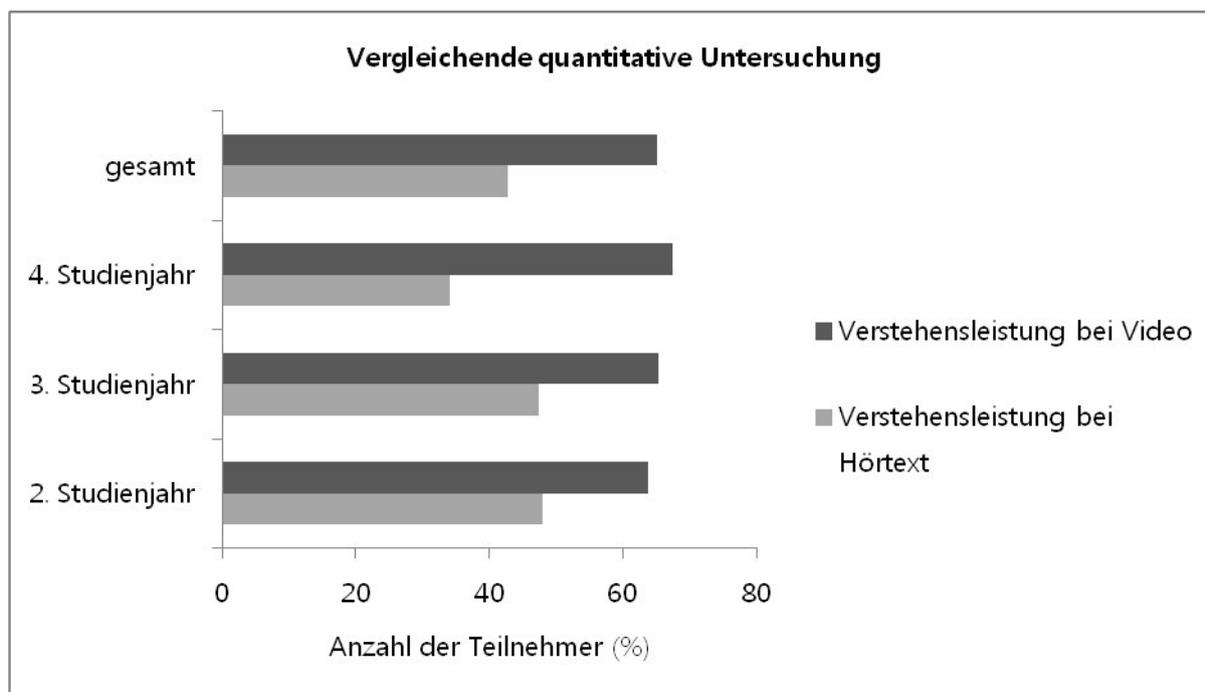


Abb. 3 Vergleich der erzielten Verstehensleistung bei der Rezeption von audiovisuellem und auditivem Input (nach Studienjahr) $N_1 = 81$, $N_2 = 62$; p -Wert $< 0,0001$ [Permutationstest mittels *R Development Core Team (2012): A language and environment for statistical computing. R Foundation für Statistical Computing. Wien*]

Die einzelnen Antworten zu den Textfragen aus der Video-Gruppe wurden nochmals eingehender analysiert, wobei herausgestellt werden konnte, dass doppelt kodierte Informationen, d.h. audiovisueller Input, bei dem eine sprachliche Information mit einem simultan gekoppelten Bildimpuls auftritt, durchgängig besser verstanden wurden als rein auditiver Input, d.h. Informationen, die ohne zugehörigen Bildimpuls nur durch Hören entnommen werden konnten. Diese Ergebnisse bestätigen die Annahmen aus der Didaktikforschung, dass Bewegtbilder zu einem schnelleren, tieferen Textverständnis verhelfen als reine Hörtexte: Bilder unterstützen den Rezipienten beim (Wieder)erkennen von Wortschatz und modifizieren bzw. konkretisieren sprachliche Informationen. Umgekehrt trägt sprachlicher Input dazu bei, die Bedeutung der Bilder zu generieren und zu konkretisieren. In diesem Sinne beeinflussen sich beide Informationsträger gegenseitig positiv (Rauh 2012:114; Biechele 2007:200, 2011:19).

Auch beim Vergleich der Antworten zu denjenigen Textfragen, die für beide Testgruppen nur auditiv wahrnehmbar waren, zeigte sich, dass auch solche Informationen, die ohne gekoppelten Bildimpuls präsentiert wurden, von der Video-Gruppe durchgängig besser verstanden wurden. Diese Ergebnisse lassen die Annahme zu, dass Filmmaterial allgemein als visuelle

Verstehenshilfe dient, da der Rezipient durch die Bilder im Video automatisch inhaltlich „weitergetragen“ wird: Film macht dem Rezipienten sofort die Textsorte (Interview, Werbefilm, Nachrichten usw.) erkenntlich, zeigt die beteiligten Sprechenden, Sprecherwechsel und die Sprechsituation, macht prosodische Informationen sichtbar und zeigt Paraverbales und Nonverbales (Aussehen, Emotionen, Gestik, Mimik der Sprecher etc.). Diese Informationen kann der Rezipient eines Hörtextes lediglich auditiv und mitunter erst zeitlich verzögert entnehmen. Anders als ein reiner Hörtext liefert Filmmaterial also prompte visuelle inhaltsgenerierende Hinweise, die das Hörverstehen positiv unterstützen und somit die kognitiven Anstrengungen des Textverstehensprozesses entlasten. Dadurch verhelfen Bewegtbilder zu einem tieferen Globalverständnis des Textes (Biechele 2010:21, 2011:16).

Eine weitere Analyse wurde zu Unterschieden zwischen Antizipations- und Inferenzleistungen⁶ in beiden Testgruppen angestellt. Zur Frage stand hier, inwiefern die Testteilnehmer aus beiden Gruppen bei der auditiven bzw. audiovisuellen Präsentation des Texts in der Lage waren, dem inhaltlichen Textfluss zu folgen, semantische Leerstellen zu überbrücken (Inferenz) und passende Schlussfolgerungen über den weiteren Textverlauf anzustellen (Antizipation). Hier zeigte sich wieder, dass die Hör-Sehverstehens-Gruppe der Hörverstehens-Gruppe eindeutig überlegen war: Unabhängig davon, ob der sprachliche Input bildlich gestützt erfolgte oder nicht, waren die Testteilnehmer dieser Gruppe eher in der Lage, Leerstellen sinnvoll zu füllen, adäquate Schlussfolgerungen zu ziehen und somit inhaltliche Textkohärenz herzustellen. Das bedeutet, dass Filmmaterial durch sein Abbildungsspektrum in Bild und Ton mehr Potential besitzt als bloße Hörtexte, kognitives Verstehen so zu steuern, dass Textverstehensprozesse (*top-down*- und *bottom-up*-Prozesse bzw. Inferenz und Antizipation) optimiert werden können.⁷

Nach der Testdurchführung wurden beide Testgruppen gebeten, ihr Textverständnis auf einer Skala von Null bis 100 Prozent einzuschätzen. Auch die subjektive Einschätzung der eigenen Verstehensleistung ergab gravierende Unterschiede zwischen der Hörverstehens-Gruppe und der Hör-Sehverstehens-Gruppe:

⁶ Die Verarbeitung filmischer Bilder ist, wie auch das Lese- und Hörverstehen, ein aktiver kognitiv-konstruktivistischer Prozess, bei dem Stimuli aus dem Text aufgenommen werden (*bottom-up*) und mit dem Vorwissen des Rezipienten interagieren (*top-down*). Zu diesem Wissen zählt auch das bereits Rezipierte, so also auch das Wissen über die Textsorte sowie inhaltliche Informationen, die dem Film schon entnommen wurden. Mittels dieser Wissensstrukturen kann sich der Rezipient sich innerhalb des Textverlaufs bzw. der Filmhandlung orientieren, semantische Leerstellen logisch füllen (Inferenzen bilden) und inhaltliche Schlussfolgerungen über den weiteren Textverlauf bilden (Antizipieren). Die so gewonnenen Informationen bilden also eine Interpretationsbasis, auf der fehlende Textinhalte ergänzt und folgende Textinhalte vorausgeahnt werden. Im weiteren Textverstehensprozess muss der Rezipient seine hypothetischen Vermutungen, die er an den fortlaufenden Text stellt, beständig prüfen, gegebenenfalls revidieren und so inhaltliche Kohärenz herstellen. Inferenz und Antizipation machen Textverstehen überhaupt erst möglich. Nur durch die Nutzung vorhandenen Wissens und das Anknüpfen daran wird Verstehen von Neuem und dessen Integration ins Wissensnetz des Langzeitgedächtnisses möglich (Solmecke 1993: 18ff.).

⁷ Eine ausführlicher Überblick von Potenzfeldern des Hör-Sehverstehens in Gegenüberstellung zu Problemfeldern des Hörverstehens findet sich bei Biechele (2010:21f.) sowie dies. (2011:16).

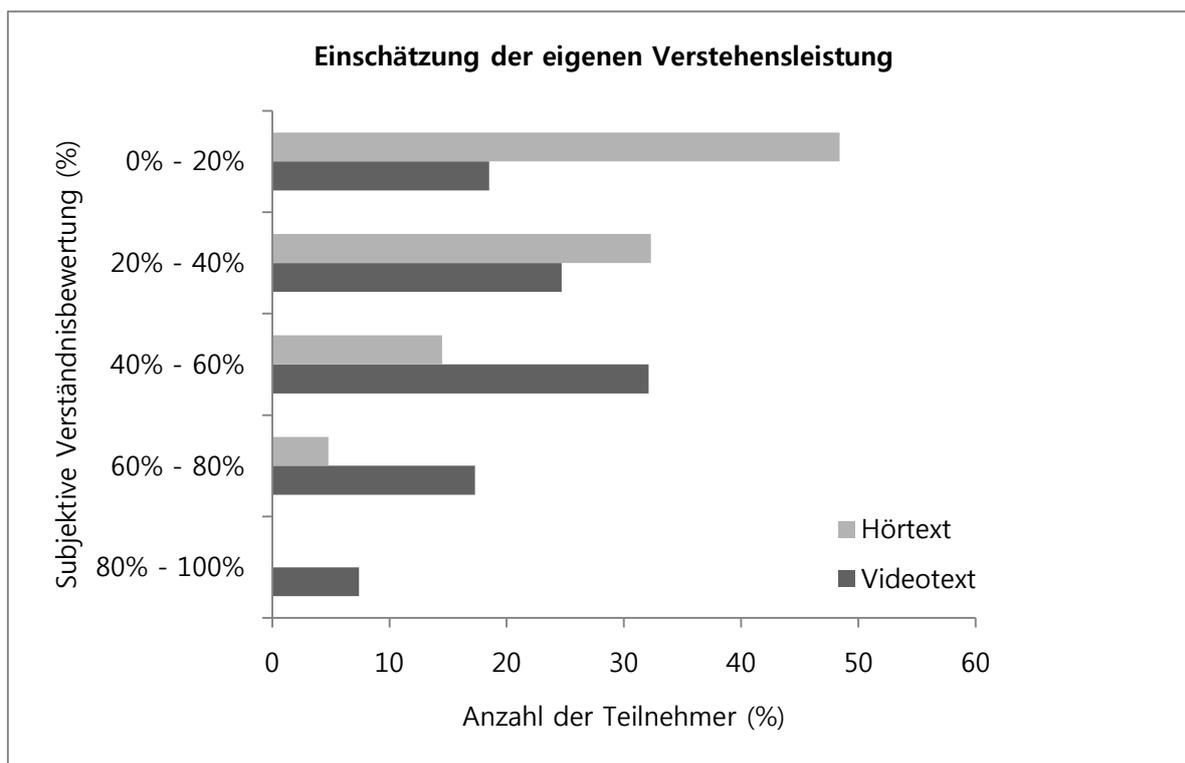


Abb. 4 Subjektive Verständnisbewertung (%) nach der Durchführung des Hörverständnis- bzw. Hörsehverständnistests

Beim bloßen Hören eines Textes schien große Unsicherheit in Bezug auf die eigene Leistung zu bestehen: Knapp die Hälfte der Teilnehmer schätzte ihr eigenes Verständnis zwischen Null und 20% ein und etwa ein Fünftel zwischen 20% bis 40%. Optimistischer schienen die Teilnehmer, die ihre Verständnisleistung nach dem Sehen des Videos bewerteten: Immerhin ging ein Fünftel der Testteilnehmer davon aus, zwischen 20% und 40% verstanden zu haben und fast zwei Drittel bewerteten ihre Leistung zwischen 40% und 60%. Während bei der Hörtextgruppe kein einziger Teilnehmer das eigene Hörverstehen mit 80% bis 100% bewertete, so taten dies bei der Hör-Sehverstehensgruppe immerhin 7,4%.

Die Beschäftigung mit Filmmaterial als Alternative zu bloßen Hörtexten scheint also für Lerner nicht nur abwechslungsreicher und interessanter zu sein, sondern wirkt sich auch positiv auf das Selbstvertrauen in eigene Sprachkenntnisse und Verstehensfähigkeit aus. Bei einem verstärkten Einsatz von Filmmaterial anstelle des herkömmlichen Hörtrainings mittels reiner Hörtexte kann dadurch letztendlich sicherlich auch eine allgemeine Steigerung der Lernmotivation erwirkt werden.

4. Produktive Weiterarbeit mit Videomaterial

Neben dem rezeptiven Fertigkeitstraining beeinflusst die Beschäftigung mit Videomaterial auch die Ausbildung produktiver Fertigkeiten positiv.⁸ Dieser Zusammenhang soll im Folgenden vorerst eingehender erläutert werden. Anschließend werden Ergebnisse vorgestellt, die aus der Arbeit mit den Videoclips aus dem Lehrwerk „Aussichten“ in Mittelstufenkursen entstanden sind.

⁸ Tschirner beispielsweise betont: „Audio and video are very important media when it comes to the acquisition of oral proficiency“ (2011:25).

Sprachlicher Input und die Möglichkeit für sprachlichen Output sind essentiell für den Fremdsprachenerwerb. Insbesondere für die Förderung der Hörverstehens- und Sprechfähigkeit muss sprachlicher Input in *mündlicher* Form erfolgen (Tschirner 2011:26). Dabei spielt authentische gesprochene Sprache, wie sie z.B. in Video- bzw. Filmmaterial vorkommt, eine bedeutende Rolle, denn durch das schrittweise Verstehen wird kontextbezogenes, implizites, natürliches Lernen (ebd.:27) initiiert. Lerner erhalten beim Hör-Sehen von Videos die Gelegenheit, authentische Phonetik und Intonationsmuster zu erleben, bisher (theoretisch) erlernte Grammatikstrukturen in ihrer realen Verwendung im deutschsprachigen Alltag wiederzuerkennen und bildgestützt Wortschatz zu generieren bzw. neu zu erlernen.

Allgemein empfiehlt sich bei der Arbeit mit Film ein Dreierschritt, der sich in 1.) inhalts- und sprachvorentlastende Aufgaben vor dem Sehen, 2.) Beobachtungs- und Hörverstehensaufgaben während des Sehens und 3.) vertiefende Transferaufgaben nach dem Sehen gliedert, wobei besonders an dieser Stelle die Produktion von sprachlichem Output in den Vordergrund rückt⁹: In Verbindung mit Video- bzw. Filmarbeit müssen für Lerner Möglichkeiten geschaffen werden, die beim Hör-Sehen wahrgenommenen Merkmale von Sprache in produktive Fähigkeiten umzuwandeln. Dies geschieht einerseits bereits während der Arbeit am Video durch kommunikative Partner-, Gruppen- und Plenararbeit.¹⁰ Darüber hinaus bietet es sich an, Lerner selbst Videomaterial erstellen zu lassen, denn, so Hallet:

„Die Fähigkeit aktiver Teilnahme an fremdsprachigen Diskursen beruht heute nicht mehr nur auf der Nutzung verbal-sprachlicher Kommunikationsmittel. [...] Lernende müssen in die Lage versetzt werden, in der Alltagskommunikation außer fremdsprachlichen Äußerungen auch andere Darstellungsformen und Symbolisierungen anzuwenden, zuvorderst natürlich Bilder und visuelle Darstellungen aller Art“ (2010:29).

Diese Vorgehensweise wird in der letzten Lektion, die die Lehrwerksreihe „Aussichten“ abschließt, vorgeschlagen. Lerner erhalten hier die Aufgabe, in Anlehnung an die lektionsbegleitenden Videoclips selbst in Partnerarbeit einen Kurzfilm oder ein Personenporträt mit geeigneten Hör- und Beobachtungsaufgaben zu produzieren. Die Themenbereiche und Präsentationsformen, die von den Kursteilnehmern gewählt worden, soll der folgende Überblick zeigen:

Thema	Präsentationsform
„Bildungssystem in Deutschland und Korea – ein Vergleich“	monologische Präsentation und Interview mit einer in Deutschland aufgewachsenen koreanischen Studentin
„Der Weihnachtsmarkt in Seoul“	dokumentarische Vorstellung verschiedener Gerichte und Getränke, Interview mit einem Marktbudenbetreiber, Interview mit einem deutschen Austauschstudenten, der den Markt besuchte
„Deutsche Restaurants und Bäckereien in Seoul“	dokumentarische Vorstellung, Interview mit dem Restaurantchef und dem Bäcker

⁹ Ein aktueller Überblick zur Spannweite von Aktivitäten für die Arbeit mit Filmmaterial findet sich bei Scherpinski (2013:284).

¹⁰ Hierzu auch die Ausführungen von Faistauer zu Prinzipien eines erfolgreichen Sprachunterrichts (vgl. 2010:33ff.)

„Deutsche Produkte in Korea“	dokumentarische Vorstellung von Produkten wie „Ritter Sport“, Baumkuchen, Schneeballen, gegenseitige Interviews zum Geschmack
„Berühmte Plätze in Seoul für Ausländer“	dokumentarische Stadttour
„Son Ki Chung und die Olympischen Spiele 1936 in Berlin“	dokumentarische Vorstellung des Son Ki Chung-Parks, monologische Präsentation geschichtlicher Hintergründe
„Deutsche Filme“	monologische Präsentation verschiedener Regisseure und Filme
„Kartoffelsalat“	dialogische Koch-Dokumentation
„Glühwein“	dialogische Koch-Dokumentation
„Schweizer Rösti“	dialogische Koch-Dokumentation
„Schneeballen“	dialogische Koch-Dokumentation
„Austauschsemester in Deutschland“	Interviews mit ehemaligen Austauschstudenten

Aus der thematischen Spannweite ist bereits erkennbar, dass die Kursteilnehmer bemüht waren, inhaltliche Schwerpunkte so zu wählen, dass sie ihren Mitstudierenden möglichst neues und auch in Bezug auf deutsche Kultur relevantes Wissen vermitteln konnten. Auch in Bezug auf die Präsentationsformen waren sie bestrebt, die filmtechnische Gestaltung der Videoclips im Lehrwerk „Aussichten“ nachzuahmen. Die circa zehnminütigen Videoclips wurden von den Studenten im Unterricht vor den restlichen Kursteilnehmern präsentiert. Somit wurde zum einen eine authentische Kommunikationssituation vor einem realen Publikum geschaffen. Zu den einzelnen Clips erstellten die Studenten einen Steckbrief oder ein Arbeitsblatt mit Höraufgaben sowie Diskussionsanregungen. Somit dienten die Clips zum anderen gleichzeitig wieder als Sprachinput¹¹. In diesem Sinne lässt sich im Unterricht, der aktiv mit Video und Film arbeitet, eine kognitiv-konstruktivistische Orientierung verwirklichen, bei der Lerner authentische Texte aus der Zielkultur auf „natürliche Weise“ rezipieren und mittels kooperativen Lernens authentische Aufgaben bewältigen.¹²

5. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden Vorteile des Einsatzes von audiovisuellem Videomaterial anstelle der herkömmlichen rein auditiven Lehrbuch-Hörtexte im Fremdsprachenunterricht Deutsch diskutiert. Sowohl aus kognitiv-lernpsychologischer Sicht als auch aus didaktischer Sicht und nicht zuletzt aus Sicht der Deutschlernenden selbst lässt sich eine Reihe von Vorteilen belegen, die im Folgenden nochmals abschließend zusammengefasst werden sollen.

Aus kognitiv-lernpsychologischer Perspektive:

- Ein bildgestütztes Hörverstehen ist natürlicher als ein rein auditives Hörverstehen.
- Bewegtbilder stellen eine Verstehenshilfe für das Hörverstehen dar, da sie die Wort(wieder)erkennung positiv beeinflussen, Wortschatz modifizieren und konkretisieren.

¹¹ So argumentiert Tschirner: „Speaking is a powerful tool to learn a foreign language. In fact, speaking has traditionally been the most important source of input. When learners listen to what they say, their output is also their input“ (2011:33).

¹² Zu kognitiv-konstruktivistischen Prinzipien für die Arbeit mit Filmmaterial im Sprachunterricht nochmals konkreter bei Biechle (2011:19f.) und Faistauer (2010:37ff.). Eine Auflistung aktueller Berichte aus der Unterrichtspraxis zur produktiven Videoarbeit findet sich bei Timmermann (2012:5ff.).

- Die Beschäftigung mit Video kann zu mehr inhaltlicher Textkohärenz verhelfen als die Beschäftigung mit bloßen Hörtexten, da Antizipations- und Inferenzprozesse positiv beeinflusst werden.

Aus didaktischer Perspektive:

- Die Beschäftigung mit audiovisuellen Materialien ermöglicht interkulturelles Lernen und die Ausbildung eines „kulturellen Sehens“.
- Authentischer mündlicher Input ist essentiell für die Produktion von mündlichem Output.
- Die Beschäftigung mit Video ist lebensnah und eröffnet Möglichkeiten für authentische, relevante Kommunikationssituationen sowie produktive Projektarbeit.

Aus der Lernerperspektive:

- Videomaterial ermöglicht authentische Einblicke in den fremdkulturellen Alltag und macht die zu erlernende Sprache in ihrer realen Verwendung erlebbar.
- Das Rezipieren eines Videoclips ist spannender und interessanter als das Hören eines Hörtexts.
- Ein audiovisueller Videoclip lässt sich insgesamt inhaltlich leichter verstehen als ein Hörtext.

Literatur

Abraham, Ulf (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Ballstaedt, Steffen-Peter (2004): Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, H.-D./Elling, E. (Hrsg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [Online: www.bpb.de/files/HA65KC.pdf 28.12.2013]

Biechele, Barbara (2007): „Ich sehe was, was du nicht siehst“ – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Esser, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: Iudicium, S. 194-205.

Biechele, Barbara (2010a): Eintrag zu *Hör-Seh-Verstehen*. In: Barkowski Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, S. 118.

Biechele, Barbara (2010b): Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen*. Wien: Praesens, S. 13-32.

Biechele, Barbara (2011): Bewegte Bilder sehen lernen heißt fremde Sprache und Kultur verstehen. In: Hahn, Martin; Wazel, Gerhard (Hrsg.): *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute*. Frankfurt: Lang, S. 11-34.

Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, S. 124-140.

Faistauer, Renate (2010): Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?! In: Welke Tina/Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen*. Wien: Praesens, S. 33-45.

Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, S. 26-54.

Harms, Michael (2005): Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara. (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger*. Tübingen: Narr, S. 245-256.

Lay, Tristan (2009): Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschunterricht Taiwan. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14/1, S. 107-153.

Porsch, Raphaela; Grotjahn, Rüdiger; Tesch, Bernd (2010): Hörverstehen und Hörsehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21/2, S. 143-189.

Rauh, Reinhold (2012): Die Verstehensfähigkeit koreanischer Studenten bei der Rezeption von deutschen Spielfilmen. Eine empirische Untersuchung. In: *한국독일어문학회(Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft)* 56/20/1, S. 97-120.

Scherpinski, Anja (2013): Förderung der fünf Fertigkeiten im DaF-Unterricht durch die Arbeit mit Film – Arbeitsmaterialien zum Spielfilm „Das Leben der Anderen“ für den aktiven Sprachunterricht auf Mittelstufenniveau. In: *독일문학(Koreanische Zeitschrift für Germanistik)* 54/1, S. 277-305.

Scherpinski, Anja (2014): Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen – eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zur Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19/2, S. 171-186.

Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheidt.

Timmermann, Waldtraut (2012): Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/1, S. 1-15.

Tschirner, Erwin (2011): Video Clips, Input Processing and Language Learning. In: Chan, Wei Meng; Chin, Kwee Nyet; Nagami, Masanori; Suthiwan, Titima (Hrsg.): *Media in Foreign Language Teaching and Learning*. Berlin: De Gruyter, S. 25-42.

Der Relativsatz im Sprachkontrast

Frank Kostrzewa

1.0 Einleitung

Bußmann (1983, 435) definiert den Relativsatz als einen von einem Hauptsatz abhängigen Nebensatz, der durch ein Relativpronomen (der, die, das, welcher, welche, welches) oder ein Relativadverb (wo, wenn, da, so) eingeleitet wird.

Ein Relativsatz könne sich dabei auf alle Satzglieder, außer dem Prädikat, oder sogar auf einen ganzen Satz beziehen. In letzterem Fall sei von einem weiterführenden Relativsatz die Rede. Eine Differenzierung zwischen restriktiven und nicht-restriktiven Relativsätzen könne auf der Basis der jeweiligen semantischen und pragmatischen Funktionen erfolgen. Während ein restriktiver Relativsatz, der immer Teil einer Kennzeichnung sei (defining relative clause), die Menge der möglichen Referenzobjekte des durch den Relativsatz spezifizierten Nomens einschränke („Hier ist das Buch, das du gesucht hast (und kein anderes Buch als dieses)“), spezifiziere ein nicht-restriktiver, explikativer Relativsatz (amplifying relative clause) ein Bezugsnomen genauer („Napoleon, der bekanntlich aus Korsika stammt, wurde nach Elba verbannt“).

Typisch für restriktive Relativsätze sei die Hervorhebung des Bezugswortes durch ein Demonstrativpronomen (dasjenige Buch, das). In nicht-restriktiven Relativsätzen dagegen sei das Bezugswort häufig ein Eigennamen oder ein Personalpronomen. Der attributive Charakter eines nicht-restriktiven Relativsatzes lasse sich durch Zusätze wie *bekanntlich* oder *offenbar* unterstreichen.

Nach Hoberg/Hoberg (2009, 417) gilt für die restriktiven Relativsätze, dass ohne die in solchen Sätzen vorgenommenen Einschränkungen oftmals Sinnveränderungen entstünden. So gelte das Prädikat *besonders gut* in dem Satz *Das Brot, das Florian backt, ist besonders gut* ausschließlich für das von Florian gebackene Brot. Ähnliche Restriktionen bestünden auch in folgenden Sätzen:

Jeder, der das 18. Lebensjahr vollendet hat, kann teilnehmen.

Artikel, die im Preis herabgesetzt sind, werden nicht umgetauscht.

Es gibt immer noch einige, die das nicht einsehen wollen: Hunde, die bellen, beißen nicht.

Hoberg/Hoberg (2009, 417)

Bei den Informationen in nicht-restriktiven Relativsätzen handele es sich hingegen lediglich um zusätzliche Erläuterungen. Die Aussage eines Hauptsatzes sei mit oder ohne (nicht-restriktiven) Relativsatz die gleiche:

Meine Eltern, die jetzt in Frankfurt wohnen, kommen uns am Wochenende besuchen.

Simon, der sonst nie krank ist, musste plötzlich operiert werden.

Hoberg/Hoberg (2009, 417)

Hoberg/Hoberg (2009, 416) fügen hinzu, dass das Relativpronomen von seinem Bezugsnomen das Genus und den Numerus übernehme. Der Kasus eines Relativpronomens richte sich nach der Funktion, die ein Relativpronomen in einem Relativsatz besitze.

Ich kenne den Mann nicht, der dort steht. → Subjekt

Ich kenne den Mann nicht, dem Anja gerade zulächelt. → Dativergänzung
Ich kenne den Mann nicht, den du mir gezeigt hast. → Akkusativergänzung
Ich kenne den Mann nicht, mit dem Stefan spricht. → präpositionale Ergänzung
Hoberg/Hoberg (2009, 416)

In weiterführenden Relativsätzen, die sich nicht auf eine Nominal- oder Pronominalphrase, sondern auf den Satz beziehen, an den sie angeschlossen sind, bestimmt der Relativsatz nicht etwa einen Gegenstand näher, sondern diene zum Ausdruck eines neuen Sachverhalts. Weiterführende Sätze dieses Typs könnten jedoch nur dann relativisch angeschlossen werden, wenn die Eigenständigkeit des Nebensatzes durch Wörter wie *aber*, *jedoch*, *dann*, *auch* markiert werde.

Er machte noch einen Versuch, der aber restlos scheiterte.
Es wurden schon viele Waffenruhen vereinbart, die jedoch nicht hielten.
Sie suchte überall nach ihrem Freund, den sie dann auch endlich fand.
Hoberg/Hoberg (2009, 417)

Hoberg/Hoberg (2009, 418) betonen, dass neben sogenannten *w-Wörtern* wie *was*, *wie*, *wofür* oder *woran*, insbesondere auch in Dialekten, durch *wo* ein Relativanschluss hergestellt werden könne. Auf diese Art und Weise werde ein Bezug zu Personen oder Gegenständen konstituiert, der standardsprachlich jedoch im Allgemeinen als inkorrekt gelte.

Die Kinder, wo noch nicht zur Schule gehen
Die Kinder, die noch nicht zur Schule gehen
Das Geld, wo auf der Bank liegt
Das Geld, das auf der Bank liegt
Hoberg/Hoberg (2009, 418)

Fleischer (2005, 1ff.) kam im Rahmen einer typologisierenden und vergleichenden Studie zu Relativsätzen in den Dialekten des Deutschen zu dem Ergebnis, dass die Frequenz von Relativsätzen in dialektalen Korpora insgesamt gering ist. In einer Untersuchung bayerischer Dialekte in Österreich bezifferte Patocka (2000, 303) die Häufigkeit attributiver Nebensätze, von denen die Relativsätze eine Teilmenge darstellen, auf lediglich 8%.

2.0 Der Relativsatz im Koreanischen

Nach Kim-Renaud (2009, 200) kann ein Nomen, statt durch ein Wort oder eine Phrase, auch durch einen ganzen Satz modifiziert werden. Dient ein Satz der Modifikation, ist von einer Relativierung die Rede und in dem Fall der Modifikation eines Nomens in einer Nominalphrase durch einen Satz von einem Relativsatz. Dabei folgt der Relativsatz im Allgemeinen dem zu modifizierenden Nomen.

In der erweiterten Nominalphrase (a woman who dances) werde die Nominalphrase (a woman) von einem Satz modifiziert. Dieser habe die folgende Struktur:

[[a woman]NPi [[a woman]]NPi dances]S]NP
Kim-Renaud (2009, 200)

Der eingebettete Satz (a woman dances) beschreibe das Nomen (woman) genauer und folge diesem. Das wiederholte Nomen (a woman) werde durch das Relativpronomen *who* ersetzt. Insgesamt entspreche der Prozess der Relativierung im Koreanischen weitgehend dem im Englischen.

Der koreanische Satz 춤추-는 여자 ([[ch'umch'-nun]S [yoja]NP]NP) korrespondiere mit dem englischen Satz *A woman who dances*. Das Wort 여자 (yoja) werde durch den eingebetteten Satz spezifiziert. Analog der Struktur im Englischen werde das identische Nomen in dem modifizierenden Satz getilgt. Dennoch existierten einige entscheidende Unterschiede zwischen der Relativierung im Koreanischen und im Englischen. Die zu modifizierende Nominalphrase 여자-가 춤추-ㄴ-다 ([[yoja]NPi - ka ch'umch'u-n-ta]S [yoja]NPi]NP) werde einer Relativierung unterworfen, die in einen Satz mit Satzmodifikation münde (춤추-는 여자 ([[ch'umch'-nun]S [yoja]NP]NP)).

Im Falle der Einfügung einer Satzmodifikation in eine Nominalphrase werde das Nomen, entsprechend dem *Kopf-Letzt-Prinzip im Koreanischen, nach dem modifizierenden Satz (Relativsatz) platziert*.

Kim (2009, 201) betont, dass bei der Übersetzung englischer Adjektive ins Koreanische, aufgrund des Fehlens echter Adjektive im Koreanischen, häufig auf Satzmodifikationen zurückgegriffen werde. So würde der englische Satz a good woman im Koreanischen mit der Struktur a woman who is good (ch'akhan yoja: 착한 여자) wiedergegeben.

Weitere Nominalphrasen, die eine Satzmodifikation erfahren, sind, differenziert nach Verbar-ten und Tempora, die folgenden:

Action verbs:

Present:

-nun 는

mok-nun (먹-는): N that X eats

Past:

-un 은

mok-un (먹은): N that X ate

Retrospective:

-ton 던

mok-ton (먹-던): N that X used to eat

Future:

-ul 을

mok-ul (먹-을): N that X will eat

Stative verbs:

Present:

-un 은

nop-un (높-은): N that is high

Past:

non-existent

Retrospective:

nop-ton (높-던): N that used to be high

Future:

-ul 을

ttoktokhal (똑똑할): N that will be smart

Kim-Renaud (2009, 202)

Die existentiellen Verben *sein* (“iss-ta” (있-다)) und *nicht-sein* (“ops-ta” (없-다)), und zunehmend auch die honorative Form von *sein* (“kyesi-ta” (계시-다)), werden, obwohl es sich um statische Verben handelt, durch die Endung *-nun* modifiziert. Werden statische Verben mit einer Präteritumsendung modifiziert, so ist in der Regel eine Kombination mit dem Retrospektivmarker *-to* (도) erforderlich.

Die Vorgehensweise bei der Modifikation der koreanischen Nominalphrasen kann anhand der folgenden Beispiele illustriert werden:

pappun saram 바쁜 사람 → “a busy person”: pappu-ta 바쁘-다 (be busy); saram 사람 (person)

oje pon yonghwa 어제 본 영화 → “the movie I saw yesterday”: oje 어제 (yesterday); po-ta 보-다 (see); yonghwa 영화 (movie)

naega taninun hakkyo 내가 다니는 학교 → “the school I attend”: nae-ka 내-가 (I-subject); tani-ta 다니-다 (attend); hakkyo 학교 (school)

naeil mogul pap 내일 먹을 밥 → “the rice/food I will eat tomorrow”: naeil 내일 (tomorrow); mok-ta 먹-다 (eat); pap 밥 (cooked rice/food)

hawaieso ibul ot 하와이에서 입을 옷 → “the clothes that would be worn in Hawaii”: ip-ta 입-다 (wear); ot 옷 (clothes)

Kim-Renaud (2009, 202)

Wird eine Nominalphrase durch einen Satz modifiziert, so kann sie jegliche Satzpositionen einnehmen, die andere, nicht modifizierte Nominalphrasen einnehmen können und dabei als Subjekt oder Objekt eines Satzes fungieren:

[[ch’umch’u-nun]S [yoja]NP]NP wihomha-ta.

춤추-는 여자는 위험하-다

dance-Modifier/Present Tense woman-Topic be dangerous-Declarative/Plain

“A dancing woman is dangerous”. [“A woman who dances is dangerous”].

Kim-Renaud (2009, 202)

[[ch’umch’u-nun]S [yoja]NP]NP lul chohaha-n-ta.

dance-Modifier/Present Tense woman-Object like-Present Tense-Declarative/Plain

“I like a dancing woman”.

춤추-는 여자-를 좋아하-ㄴ-다

Kim-Renaud (2009, 202)

3.0 Der Relativsatz im Japanischen

Lehmann (1984, 70) beschreibt das Japanische als eine suffigierend-agglutinierende SOV-Sprache. Ein Satz ende mit dem Verb und alle Modifikationen sowie der Objektsatz würden vorangestellt. Anstelle von Präpositionen existierten Postpositionen, und Konjunktionen würden ebenfalls nachgestellt. Die Kasusmorpheme könnten auch enklitisch an eingebettete Sätze

angeschlossen werden. Die Satzkonstruktion sei weitgehend akkusativisch und das Verb flektiere nach Honorativstufen (Honorifika).

Die Einbettung eines Relativsatzes sei durch seine Stellung vor dem Bezugsnomen bezeichnet:

Ano hito-ga hon-o kai-ta.
 D3 Mensch-NOM Buch-AKK schreib-PRT
 → Der Mann da hat ein Buch geschrieben.

Kore-wa ano hito-ga kai-ta hon desu.
 D1-TOP [D3 Mensch-NOM schreib-PRT] Buch KOP
 → Dies ist das Buch, das jener Mann geschrieben hat.
 Kore-wa hon-o kai-ta hito desu.
 D1-TOP [Buch-AKK schreib PRT] Mensch KOP
 → Dies ist der Mann, der ein Buch geschrieben hat.
 (Lehmann 1984, 70)

Für den Nukleus gelte, dass dieser im Allgemeinen keinen Repräsentanten im Nebensatz aufweise und die syntaktische Funktion im Relativsatz nicht ausgedrückt werden könne.

Mary-ga sono naihu-de John-o sisi-ta.
 Mary-NOM D2 Messer-INST John-AKK erstech-PRT
 → Maria erstach Hans mit diesem Messer.
 Mary-ga John-o sisi-ta naihu
 → Messer, mit dem Maria Hans erstach.
 John-ga Mary-o sono isya-ni syookaisi-ta.
 John-NOM Mary-AKK D2 Arzt-DAT vorstell-PRT
 → Hans stellte Maria diesem Arzt vor.
 John-ga Mary-o syookaisi-ta isya
 → Arzt, dem Hans Maria vorstellte.
 (Lehmann 1984, 70)

Im Relativsatz könne der Nukleus allerdings dann in Gestalt eines Determinators vertreten sein, wenn er als Genitivattribut auftrete.

Yane-ga akai ie
 [Dach-NOM rot (sein)] Haus
 → Haus, dessen Dach rot ist.

Tom-ga sono tomodati-ni at-ta Mary-wa asoko da.
 [Tom-NOM D2 Freund-DAT treff-PRT] Mary-TOP dort KOP
 → Maria, deren Freund Thomas traf, ist dort.
 (Lehmann 1984, 70)

Eine zweite Möglichkeit des Auftretens eines Nukleus in Gestalt eines Determinators bestehe in seinem Vorkommen als Komplement eines Postpositionalsyntagmas.

(Sono) mawari-ni kodomo-ga atumatte-itta doobutu
 [D2 drumherum-LOK Kind-NOM sich angesammelt hatte] Tier

4.0 Der Relativsatz im Chinesischen

Nach Lehmann (1984, 63) ist die Satzstruktur des Mandarin-Chinesischen stark der Thema-Rhema-Gliederung unterworfen. Während die Hauptkonstituentenstellung der SVO-Struktur folge, komme die SOV-Struktur gehäuft in denjenigen Fällen vor, in denen das Objekt finit sei. Die Konstruktion einer SOV-Struktur erfordere jedoch die Zuhilfenahme des pränominalen Kasusmorphems *bǎ* (nehmen).

Bezüglich der syntaktischen Besonderheiten des Chinesischen gelte, dass Präpositionen stets vor Postpositionen stünden und die nominalen Modifikatoren den verbalen vorangingen. Die Morphologie des Chinesischen beschränke sich im Wesentlichen auf die Komposition. Die Frequenz von Derivations- und Flexionsphänomenen sei gering.

Die Relativsatzbildung erfolge nach dem folgenden Muster:

Wǒ bǎ nǐ gěi wǒ de shū diūdiào-le.
Ich AKK [du geb ich NR] Buch verlier-PRF
→ Ich habe das Buch, das du mir gabst, verloren.
AKK: Akkusativ (nominales Element)
NR: Nominalisator
PRF: Perfekt(iv)
(Lehmann 1984, 64)

Der Nukleus sei im Chinesischen gewöhnlich nicht im Relativsatz repräsentiert. Die Akkusativpartikel beziehe sich nicht auf die Funktion des Nukleus im Relativsatz, sondern vornehmlich auf die des höheren Nebensatzsyntagmas im Matrixsatz.

Eine Präposition könne im Chinesischen nicht ohne ihr Komplement stehen. Sei der Nukleus jedoch Komplement einer Präposition, könne die Präposition entfallen und die syntaktische Rolle des Nukleus unausgedrückt bleiben. Im Relativsatz erscheine die Präposition und werde dort von einem den Nukleus vertretenden Personalpronomen gefolgt.

In dem folgenden Beispiel entfallende die Präposition und die syntaktische Rolle des Nukleus bleibe unausgedrückt:

Wǒ lái de dìfāng
[ich komm NR] Ort
→ Ort, von dem ich komme
(Lehmann 1984, 65)

Die syntaktische Rolle des Nukleus könne insbesondere auch dann unausgedrückt bleiben, wenn der Nukleus ein Instrument ist:

Wǒ yòng jiǎn dao jiǎn zhǐ.
Ich mit Schere schneid Papier
→ Schere, mit der ich Papier schneide
(Lehmann 1984, 65)

Lehmann (1984, 66) betont, dass im Chinesischen ein Relativsatz auch ohne Bezugsnomen gebildet werden könne.

Chī hūn de bǐ chī sù de róngyì dé bìng.
[ess Fleischkost NR] vergleich [ess veget. Kost NR] leicht wird krank
→ Derjenige, der sich von Fleischkost ernährt wird leichter krank als der, der vegetarisch lebt.

Wǒ zuì bù néng wàngjì de shì tā de wēi xiào.
 [ich höchst NEG könn vergess NR] KOP sie AT leicht lach
 → Das, was ich überhaupt nicht vergessen kann, ist ihr Lächeln.
 (Lehmann 1984, 66)

Auch die Bildung der Nomina Agentis folge diesem Prinzip:

dài yǎnjìng de
 trag Brille NR
 → Brillenträger
 mài bào de
 verkauf Zeitung NR
 → Zeitungsverkäufer
 (Lehmann 1984, 66)

Zusammenfassend lasse sich bezüglich des chinesischen Relativsatzes feststellen, dass dieser keine besondere Beziehung zum Substantivsatz aufweise, da er keinerlei Zeichen einer Subordination in sich trage. Er sei nur deshalb als subordiniert aufzufassen, weil er die Stelle eines Nominalsyntaxmas im Matrixsatz vertrete.

5.0 Fazit

Bei den Relativsätzen handelt es sich um abhängige Nebensätze, die sich auf einzelne Satzglieder oder einen ganzen Satz beziehen. Semantisch-pragmatisch kann eine Differenzierung zwischen restriktiven und nicht-restriktiven Relativsätzen vorgenommen werden. Während restriktive Relativsätze der Einschränkung eines durch den Relativsatz spezifizierten Nomens dienen, werden in nicht-restriktiven Relativsätzen lediglich zusätzliche aber entbehrliche Erläuterungen vorgenommen.

Relativische Satzanschlüsse werden zumeist durch sogenannte *w-Wörter* hergestellt, jedoch gilt ein Relativanschluss durch *wo* als abweichend von der Standardsprache.

Auch im Koreanischen kann eine Nominalphrase durch einen Satz modifiziert werden. Wenngleich der Prozess der Relativierung im Koreanischen weitgehend dem im Englischen entspricht, ergeben sich Besonderheiten der Satzmodifikation durch das Kopf-Letzt-Prinzip im Koreanischen als einer suffigierend-agglutinierenden Sprache.

Wegen des Fehlens echter Adjektive im Koreanischen wird in der Übersetzung englischer Adjektive häufig auf Satzmodifikationen zurückgegriffen. Durch einen Satz modifizierte Nominalphrasen können jegliche Satzpositionen nicht-modifizierter Nominalphrasen einnehmen. Bezeichnend für die Relativsätze im Japanischen ist ihre Positionierung vor dem Bezugsnamen. Der Nukleus ist im Relativsatz nur dann repräsentiert, wenn er in Gestalt eines Determinators als Genitivattribut oder aber als Komplement eines Postpositionalsyntaxmas auftritt.

Die Satzstruktur des Chinesischen ist stark an der Thema-Rhema-Gliederung orientiert und folgt im Wesentlichen einer SVO-Struktur. Bei der Relativsatzbildung ist der Nukleus in der Regel nicht im Relativsatz repräsentiert. Tritt eine Akkusativpartikel auf, so bezieht sich diese im Allgemeinen auf den Nukleus des Nebensatzsyntaxmas im Matrixsatz und nicht auf die Funktion des Nukleus im Relativsatz. Im Relativsatz auftretende Präpositionen werden von einem den Nukleus vertretenden Personalpronomen gefolgt.

Insgesamt weist der chinesische Relativsatz nur geringe Merkmale einer Subordination auf.

6.0 Literatur

Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1983.

Fleischer, Jürg: Relativsätze in den Dialekten des Deutschen: Vergleich und Typologie. In: Linguistik online 24 (3), 2005, 1-11.

Hoberg, Ursula/Hoberg, Rudolf: Der kleine Duden. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Mannheim 2009.

Kim-Renaud, Young-Key: Korean - An essential grammar. New York 2009.

Lehmann, Christian: Der Relativsatz: Typologie seiner Strukturen; Theorie seiner Funktionen; Kompendium seiner Grammatik. Tübingen 1984. (Language universals series Volume 3).

Patočka, Franz: „Anmerkungen zum dialektalen Gebrauch attributiver Nebensätze“. In: Pohl, Heinz-Dieter (Hrsg.): Sprache und Name in Mitteleuropa. Festschrift für Maria Hornung. Wien: (2000), 303-311.

Ulrich, Winfried: Linguistische Grundbegriffe. 2. Auflage, Kiel 1975.

Jugendsprache

Frank Kostrzewa

1. Einleitung

Androutsopoulos (1998, 33) betrachtet die Jugendsprache als einen „Soziolekt, der durch verschiedene Gruppen Jugendlicher getragen wird und im Varietätenraum Umgangssprache anzusiedeln ist.“ Die Verwendung der Jugendsprache diene zur sozialen Abgrenzung gegenüber anderen Jugendlichen oder den Erwachsenen. Dennoch dürfe sie (vgl. u.a. Bucher et al. 1985) nicht als ein homogenes Konstrukt verstanden werden, da auch *die* Jugend als homogene Gruppe nicht existiere. Man könne eher vom *Sprechen von Jugendlichen* als von der *Jugendsprache* reden (Bucher et al. 1985, 116).

Henne (1986, 208) betrachtet die jugendlichen Gruppensprachen als „Existenzformen, die jugendliches Lebensgefühl und Bewusstsein aufnehmen, gegen die vorgegebene und von den Erwachsenen geprägte Standardsprache.“ Dennoch setze die Jugendsprache die Existenz dieser Standardsprache voraus. Die Jugendsprache wandle die Standardsprache jedoch schöpferisch ab, stereotypisiere sie und pflege „spezifische Formen ihres sprachlichen Stils“ (Henne 1986, 208).

Die Spezifika jugendsprachlichen Sprachgebrauchs manifestieren sich, linguistisch betrachtet, vorwiegend auf den Ebenen der Lexik und der Morphosyntax. Im Bereich der Lexik sind nach Neuland (2007, 12) jugendsprachliche Besonderheiten insbesondere in den Kategorien *Neubildungen*, *Entlehnungen* und *Wortfelder* feststellbar. Beispiele für Neologismen seien Wortschöpfungen wie *Tussi* oder *Proll*. Entlehnungen seien zumeist am anglo-amerikanischen Sprachvorbild orientiert ((*un*) *cool*, *ausgeflippt*, *Nullchecker*, *Durchchecker*). In der Kategorie *Wortfelder* ließen sich Adjektive wie *cool*, *geil*, *krass* oder *fett* ausmachen, die der Wertung von Gegenständen und Personen dienen.

In die jugendsprachlichen Wortbildungen sind nach Neuland (2007, 12) die Prozesse der Derivation (*ab-*, *rum-*, *durchhängen*, *Schlaffi*, *Prolo*), der Kurzformen (*Bib*, *Prof*), der Komposition (*oberaffengeil*) und des Wortklassenwandels (*der Bringer*, *der (Durch-)blicker*, (*rum*)*zicken*, (*dumm*) *sülzen*) involviert. Syntaktische Besonderheiten sind nach Androutsopoulos (1998, 276ff.) die Verwendung von Determinierern (*so* bzw. *so ein*: *Das Teil ist eher was für so Orchesterfreaks*) und Definitartikeln bei Personennamen (**Der** *X war schon immer ein Weichei*). Auch die Aufspaltung von Pronominaladverbien (*damit* vs. *da (...)* mit: **Da** *kann ich eben mal nix mit anfangen*) und die Verwendung von Konjunktionen (*weil*, *obwohl*) ohne Verbendstellung (*weil, das hat für mich immer was mit Satanismus zu tun*) sind typische Merkmale jugendsprachlicher Varietäten.

Jugendsprachliche Satzmuster sind darüber hinaus auch durch einen elliptischen Sprachgebrauch (*Aus Konsequenz* (.) *erstma zum türken nebenan* (.) *und* (.) *bier gekauft*) und die Verwendung der Verlaufsform *am*+Infinitiv+*sein* (rheinische Verlaufsform) gekennzeichnet (*X, der gerade am rumtelefonieren wegen des Gigs am nächsten Tag war*).

2. Die Verwendung des Diskursmarkers „uallah (.) ich schwöre“ durch jugendliche Sprecher

Dittmar (2009) konnte bei den von ihm im Rahmen der Berliner JuSpiL-Studie untersuchten Jugendlichen ein vermehrtes Auftreten des Diskursmarkers *uallah* (.) *ich schwöre* feststellen. Die von ihm durchgeführte Form- und Funktionsanalyse von *schwöre(n)* und *uallah* im JuSpiL-Korpus ergab folgende Distribution der Evidenzen:

Schwören trat zum einen in der ersten Person Singular Präsens in der Form von *ich schwöre* bzw. *isch schwöre* auf (*isch schwöre* (.) *er will nua aufmerksamkeit; isch schwör mach das ma dann geht's uns dreckich*) und zum anderen in der ersten Person Singular mit Akkusativobjekt bzw. *es* als formalem Akkusativobjekt (*ich schwöre respekt bruda mach weita so*). Weitere Evidenzen von *ich schwöre* sind das Vorkommen mit Dativ- und Präpositionalobjekt (*ich schwöre dir bei gott*) sowie das Auftreten mit Präpositionalobjekt aber ohne Artikel (*ich schwöre auf koran*). Veralbernd und andere Jugendliche imitierend wurden von den untersuchten jugendlichen Sprechern auch die Formen *ich schwöre auf hurensohn* und *ich schwöre auf alles* verwendet. Bei der Form *schwör* handelt es sich in vielen Fällen nicht um einen Imperativ, sondern um die erste Person Singular Präsens unter Tilgung des Personalpronomens. Für das Auftreten dieser Form sind im Wesentlichen sprachökonomische Gründe verantwortlich. Das Vorkommen der inversen Form *schwörst du* findet sich zum einen als Interrogativsatz mit steigender Intonation und zum anderen ohne steigende Intonation als Aufforderungssatz. Letztere Form wird insbesondere dann verwendet, wenn der Aufforderung besonderer Nachdruck verliehen werden soll. Die auf diese Weise adressierte Person wird in nachdrücklicher Art und Weise exponiert.

Gelegentlich trat in den von Dittmar et al. (2009) untersuchten Daten auch eine Kombination des Arabischen *uallah* (*ich schwöre auf/bei Gott*) und der deutschen Form *ich schwöre* auf. Die so entstehende Form *uallah ich schwöre* wurde in den Kontexten *uallah ich schwöre respekt* bzw. *uallah* (.) *du bist so geil isch = schwöre auf koran* verwendet.

Das Verb *schwören* in der Form von *ich schör so* dient zumeist als Zitatmarker und ließ sich in den von Dittmar (ebd.) untersuchten Daten in den Formen *ich schwör so* (.) *is voll genial*, *ich schwör so* (.) *halt mal die fresse* und *gestan* (.) *ich schwör so* (.) *es gibt ärga* ausmachen.

Die von Dittmar et al. (2009) zu den Gründen für die Verwendung von *uallah* (.) *ich schwöre* befragten Probanden gaben an, diese Formen zu verwenden, *weil es alle machen* bzw. *weil es cool* oder *gangster* sei bzw. *immer passe*.

Zu den Positionierungen von *schwöre(n)* bzw. *uallah* und weiteren Varianten stellten Dittmar et al. (2009) die folgenden Evidenzen fest:

Die Form *ich schwöre* kam in den untersuchten Daten nicht im Vorfeld, allerdings 55-mal in der linken Satzklammer und 32-mal im Nachfeld vor. Das Verb *schwör* trat 10-mal im Vorfeld, 23-mal in der linken Satzklammer, aber nicht im Nachfeld auf. Das Auftreten der Form *ich schwöre auf koran* beschränkte sich auf die linke Satzklammer (15-mal) und das Nachfeld (2-mal). Ein Vorkommen dieser Form im Vorfeld war nicht zu beobachten.

Die arabische Form *uallah* trat ausschließlich im Vorfeld (5-mal), nicht jedoch in der linken Satzklammer oder im Nachfeld auf. Die Varianten *ich schwöre auf hurensohn* und *ich schwöre auf alles* traten ausschließlich in der linken Satzklammer auf (insgesamt 5-mal). Fundstellen im Vorfeld und Nachfeld waren dagegen nicht auszumachen. Die Interrogativform *schwörst du?* trat jeweils 2-mal in der linken Satzklammer und im Nachfeld, nicht jedoch im Vorfeld auf.

Marossek (vgl. Medieninformation Nr. 146/2014 der TU Berlin) stellte in einer empirischen Untersuchung zum Sprachgebrauch von Jugendlichen an Berliner Schulen fest, dass grammatikalische Konstruktionen wie die von Dittmar genannten, im sogenannten *Türkendeutsch* (auch: *Ghettosprache*, *Kiezdeutsch*) weit verbreitet sind. Auf lange Sicht könne das Türkendeutsch aber auch Eingang in die Berliner Umgangssprache finden. Charakteristisch für das Türkendeutsch sei vor allem das Weglassen von Artikeln und Präpositionen. Die diesbezüglichen Ähnlichkeiten zwischen Dialekt und Ethnolekt scheinen eine Übernahme ethnolektalen Sprachgebrauchs in den Dialekt zu begünstigen.

Marossek (ebd.) konnte auch bei den von ihr untersuchten Jugendlichen ohne Migrationshintergrund die Tendenz zur Übernahme eines artikel- und präpositionslosen Sprachgebrauchs

feststellen. Diese Tendenz scheint in der Profilierung der Jugendlichen und ihrer gruppenspezifischen Imagepflege begründet zu sein.

3. Die Verwendung des Wortes *so* in Telefongesprächen von Jugendlichen

Lüchtenberg (2010) untersuchte die Verwendung des Wortes *so* in den Telefongesprächen jugendlicher Mädchen im südwestdeutschen Sprachraum. Die Autorin erwartete einen hohen Anteil an *so*-Konstruktionen, da Studien von Kotthoff (2008, 18) ergeben hatten, dass ca. 80% der Redewiedergabe in Telefongesprächen über eine *so*-Konstruktion eingeleitet werden. *So* werde in diesen Fällen zumeist als quotative Partikel bei gleichzeitigem Fehlen eines Verbums *dicendi* verwendet. Funktional gesehen diene die Verwendung der Partikel dazu, einen Hörer aktiv in eine geschilderte Erzählung einzubeziehen (Kotthoff 2008, 19).

Quotative *so*-Konstruktionen sind nach Lüchtenberg (ebd.) und Kotthoff (2008, 19) hauptsächlich in der Jugendsprache zu finden und charakterisieren somit die Sprachverwendung einer Gesellschaftsgruppe.

Lüchtenberg (ebd.) konnte in den von ihr untersuchten Telefongesprächen feststellen, dass einige Jugendliche ausschließlich *so*-Konstruktionen verwenden, während sich andere der *Verba dicendi* *sagte*, *meinte* und *erzählte* bedienen. In der detaillierten Analyse der von den untersuchten Jugendlichen verwendeten *so*-Konstruktionen konnte Lüchtenberg (ebd.) ein gehäuftes Vorkommen von *so* in **Pronomen + *so*-Konstruktionen** nach dem Muster *ich so HALlo*: feststellen. Allerdings traten auch Mischformen unter Einsatz eines Verbums *dicendi* auf und dann (.) *ehm hat sie so gesagt, ja ja ham*.

In Lüchtenbergs Korpus (ebd.) fanden sich auch Evidenzen für den Einsatz von *so* zur Einleitung von Imitationen *so (imitierend)schwö::r schwö::r (.)* Lüchtenberg (ebd.) konnte darüber hinaus auch Evidenzen der Kombination *weisch so* im jugendlichen Sprachgebrauch feststellen. Durch die Verwendung dieser Kombination scheint ein Sprecher einen Gesprächspartner zum genauen Zuhören und Mitdenken über den geschilderten Sachverhalt animieren zu wollen.

Mithilfe des Rahmen-Adverbs *so* kann auch eine besondere Hervorhebung eines Adjektivs erfolgen. Durch diese Fokussierung wird zum einen an die Erfahrung und Vorstellungskraft eines Zuhörers appelliert und zum anderen die Aufmerksamkeit auf die Kernaussage eines Satzes gelenkt. Dabei können starke emotionale Ausdrücke, die sich auf Objekte oder Personen beziehen, unterstrichen und verdeutlicht werden. In dem von Lüchtenberg (ebd.) präsentierten Beispiel wird das Rahmen-Adverb *so* zur Unterstreichung des Adjektivs *lieb* verwendet:

ja was wa:r jetzt eigentlich?

warum haben eigentlich alle FRANcio so lieb?

Ehlich (2007, 151) hebt hervor, dass die Verwendung des Rahmen-Adverbs *so* häufig mit bestimmten tonalen Verläufen einhergeht. Dabei könne von einer „emphatischen Längung des Adverbvokals“ gesprochen werden.

Ehlich (ebd.) stellt zudem fest, dass die Verwendung des Rahmen-Adverbs *so* in den Fällen, in denen sich die Gesprächspartner in einer Unterhaltung direkt gegenüber stehen, durch eine entsprechende Gestik unterstützt werden kann. Dabei würden Zeigefinger und Daumen parallel übereinander oder beide Hände mit den Handflächen zueinander zeigend parallel gehalten. *So*-Verbindungen, durch die keine Rahmung eines Inhalts erfolgt, werden von Weinrich (2003, 586) als Vagheitsmarker bezeichnet. Schwitalla (1997, 173) spricht in diesem Zusammenhang auch von Heckenausdrücken. Vagheitsmarker würden in Situationen eingesetzt, in denen ein schwieriger Sachverhalt wiedergegeben oder erklärt oder aber ein Sachverhalt entschärft werden solle. Dies sei z.B. bei Kompromissfindungen oder Streitschlichtungen der Fall. Gelegentlich sei sich auch der Erzählende seines Redeanteils oder Redeinhalts nicht si-

cher oder könne sich nicht mehr genau an die Situation erinnern, die er seinem Gegenüber schildern wolle.

Nach Ehlich (2007, 162) kann das Adverb *so* auch zur Markierung des Neubeginns einer Handlung verwendet werden. Dies sei insbesondere im schulischen Diskurs der Fall, bei dem *so* als Signalwort zur didaktischen Be- und Verarbeitung eines Themas eingesetzt werden könne. Auch in Gesprächen von Jugendlichen wird nach Lüchtenberg (ebd.) *so* zur Markierung des Neubeginns einer Handlung verwendet, wenngleich dieser Verwendungskontext eher selten auftrete:

A: so jetzt erzähl' mir mal was über sonja? (.h)(h)
B: °°also ich bin da platt°°

In dem aufgeführten Beispiel mache A gegenüber ihrer Gesprächspartnerin B deutlich, dass das vorangegangene Gesprächsthema beendet sei und sie stattdessen nähere Informationen über Sonja erhalten möchte. *So* nehme an dieser Stelle die Funktion einer Abschlusskennzeichnung des vorangegangenen Themas ein und zeige den Neubeginn der nachfolgenden Handlung.

Nach (Auer 2007, 22) können *so*-Konstruktionen auch in Verbindung mit Nomen zum Einsatz kommen. In diesen Fällen werde das Nomen durch das Adverb modifiziert. Dies könne auch zu einer Verschmelzung mit einer Artikelform (*son*) führen.

also ich hab so=n problem mit
(Beispiel: vgl. Lüchtenberg 2010)

Auer (2007, 22) sieht in dieser Form der *so*-Konstruktion eine Selbstpositionierung einer Person, die zumeist der Erzähler selbst sei. Im süddeutschen Raum werde der Artikel *einen* häufig zu *en* verkürzt.

und weisch du:, ich hab so en schock kriegt
(Beispiel: vgl. Lüchtenberg 2010)

Nach Auer (ebd.) kann *so* vor Nomen auch als Vagheitsmarker fungieren.

und dann (.) ehm ham eh hat so einer aus ihrer klasse
(Beispiel: vgl. Lüchtenberg 2010)

In diesem Beispiel werde die Person, über die gesprochen wird, nicht näher erläutert. Der Person selbst werde auch keine größere Bedeutung beigemessen. Wichtiger sei vielmehr der geschilderte Sachverhalt.

Auer (ebd.) weist darauf hin, dass die *so*-Konstruktion vor Nomen auch zur Positionierung der eigenen Person in Bezug auf eine jeweilige Situation oder einen jeweiligen Sachverhalt verwendet werden kann.

wir ham doch so ne behindertenklasse
(Beispiel: vgl. Lüchtenberg 2010)

In dem aufgeführten Beispiel verdeutliche die Sprecherin mit Hilfe der *so*-Konstruktion ihre starke Abneigung gegenüber der Klasse.

Schwitalla (1997, 172) ordnet die *halt-so*-Konstruktionen einer bestimmten Region zu. Das Wort sei ursprünglich hauptsächlich im süddeutschen Raum vertreten gewesen, dringe aber mittlerweile in den Norden vor und werde auch in der Jugendsprache verwendet.

ja und weißte jetzt, wer alles kommt am SAMSCHtag?
°ja halt so halt die ganzen leut halt.
(Beispiel: vgl. Lüchtenberg 2010)

So werde in diesem Beispiel als Vagheitsmarker eingesetzt, stehe aber, anders als in den meisten Fällen, zunächst nicht am Ende des Satzes. Durch *halt so* werde eine gewisse Unsicherheit eines Sprechers markiert.

4. Fazit

Die Jugendsprache, die den Jugendlichen zur Abgrenzung gegenüber den Erwachsenen oder anderen Jugendlichen dient, muss als ein heterogenes Phänomen betrachtet werden, das in seiner sprachlichen Heterogenität mit der Vielfalt jugendlicher Existenzformen korrespondiert. Der jugendliche Sprachgebrauch ist an der Standardsprache orientiert, die er jedoch schöpferisch und spielerisch abwandelt. Linguistische Besonderheiten der Jugendsprache zeigen sich vor allem auf der lexikalischen und morphosyntaktischen Ebene. Hierbei fallen neben Neologismen und Entlehnungen auch Derivationen und Kompositionen auf. Auch die Verwendung von Determinierern und Definitartikeln bei Pronominaladverbien ist auffällig.

Dittmar (2009) konnte im Rahmen der von ihm durchgeführten Berliner JuSpiL-Studie ein vermehrtes Auftreten des Diskursmarkers *ich schwöre* feststellen. Dieser trat auch in einer Kombination mit dem Arabischen *uallah* als *uallah (.) ich schwöre* auf. Syntaktisch betrachtet war das Auftreten des Diskursmarkers äußerst heterogen. Er trat mit Akkusativobjekt bzw. *es* als formalem Akkusativobjekt auf, als Dativ- und Präpositionalobjekt, in Interrogativsätzen und (vermeintlichen) Imperativen.

Die Form *ich schwöre* trat zudem als Zitatmarker auf. Hinsichtlich der Positionierungen der Form *ich schwöre* und ihrer Varianten dominierte das Auftreten in der linken Satzklammer und im Nachfeld.

Mit Marossek (2014) konnte festgestellt werden, dass einige Charakteristika des sogenannten Türkendeutsch mit Elementen der Berliner Umgangssprache korrespondieren. Sprachliche Gemeinsamkeiten wie der Wegfall von Artikeln und Präpositionen scheinen eine Übernahme ethnolektalen Sprachgebrauchs in den Dialekt zu begünstigen.

Lüchtenberg (2010) konnte eine vermehrte Verwendung des Wortes *so* in Telefongesprächen jugendlicher Mädchen im südwestdeutschen Sprachraum feststellen. Die Redewiedergabe in Telefongesprächen erfolge zu einem hohen Prozentsatz über *so*-Konstruktionen. Einige der von Lüchtenberg (ebd.) untersuchten Mädchen verwendeten ausschließlich *so*-Konstruktionen, während sich andere der Verba dicendi *sagte*, *meinte* und *erzählte* bedienten.

Die von Lüchtenberg (ebd.) festgestellten Evidenzen umfassten ein gehäuftes Vorkommen von *so* in „Pronomen und *so*-Konstruktionen sowie eine Positionierung des Rahmen-Adverbs *so* vor Adjektiven und Nomen. In einigen Fällen wurde *so* auch als Vagheitsmarker (Heckenausdruck) verwendet. Mit Auer (2007) konnte festgestellt werden, dass *so*-Konstruktionen auch der Selbstpositionierung einer Person in Bezug auf eine jeweilige Situation oder einen jeweiligen Sachverhalt dienen können.

5. Literatur

Androutsopoulos, Jannis K. (1998): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.

Auer, Peter (2007): Syntax als Prozess. In: Heiko Hausendorf (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, 95-142.

Bucher, Hans-Jürgen/ Cailleux, Michel/ Gloy, Klaus (1985): Die sprachlich-kulturelle Arbeit von Jugendlichen oder vom Wert der Veränderung. Zum Zusammenhang von sozialem Wandel und Sprachwandel. In: Ermert, Karl (Hrsg.) 1985, 115-120.

Dittmar, Norbert et al. (2009): „uallah (.) ich schwöre“ - nur was und warum? Ein jugendsprachlicher Diskursmarker auf dem Prüfstand.
http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/jugendsprache/Arbeitspapiere/bahlo_-uallah_ich_schw__re.pdf

Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln - Prozeduren des sprachlichen Handelns. Berlin: Walter de Gruyter, 141-167.

Henne, Helmut (1986): Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik. Berlin; New York: de Gruyter.

Kotthoff, Helga (2008): Constructions of the Romantic Market in Girls' Talk. Fifth International Conference on Youth Language. Copenhagen.

Lüchtenberg, Milena (2010): Die Verwendung des Wortes *so* in Telefongesprächen jugendlicher Mädchen. (Universität Freiburg).
<https://portal.uni-freiburg.de/sdd/personen/.../luechtenberg-ha-so.pdf>

Neuland, Eva (Hrsg.) (2007): Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv - interkulturell. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.

Schwitalla, Johannes (1997): Gesprochenes Deutsch - eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Technische Universität Berlin (2014): Medieninformation Nr. 146.

Weinrich, Harald (2003): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 583-586.

Das Herstellen von Filmen im DaF-Unterricht¹³

Reinhold Rauh

I. Einleitung

Drehbücher, Treatments und sonstige sprachlich vorgefasste Konzepte sind Dreh- und Angelpunkt bei der Herstellung von Spielfilmen¹⁴. Wie das insbesondere für Literaturverfilmungen der Fall ist, drängt das Sprachliche geradezu zur audiovisuellen Umsetzung im Film. Mit der sprachlichen Form sind visuelle Assoziationen verbunden, die der fertige Film einlösen soll. Umgekehrt macht das sprachliche Konzept für Produzenten und Regisseure die Herstellung von Filmen kontrollier- und steuerbar.

Der Weg vom (zumeist) schriftlich Sprachlichen zum Audiovisuellen ist aber nie eindeutig festgelegt. Wie das wiederum die Literaturverfilmung zeigt, die auf Seiten der Rezipienten rituell mit dem Vergleich von literarischer Vorlage und Film beginnt und in verschiedensten Geschmacksurteilen endet, gibt es unterschiedliche audiovisuelle Lesarten, die allerdings kaum beliebig sein können, sondern durch mögliche bildliche Assoziationen und begriffliche Konnotationen des vorgegebenen Sprachlichen kanalisiert werden.

II. Filme im DaF-Unterricht

Auch im DaF-Unterricht können Filme eingesetzt werden, und auch in diesem Fall empfiehlt es sich, vom Verstehen des (in Drehbuch, Dialogliste oder Protokoll fixierten) schriftlich Sprachlichen in geplanten Schritten zum Verstehen des audiovisuellen Films hinzuzuführen.¹⁵

Idealerweise geschieht dies in einem ersten Schritt durch Einübung in den schriftlichen Text, also durch Erschließen von Lexik und Grammatik. Mittels des Textes kann insbesondere bei Fortgeschrittenen bereits vorhandenes lexikalisches und grammatisches Wissen verfestigt und möglicherweise verbessert werden; mittels des Textes kann aber auch insbesondere bei Anfängern erstmals in lexikalisches und grammatisches Wissen eingeführt und dessen Anwendung gelehrt werden. In jedem Fall ist hier beim pädagogischen und didaktischen Vorgehen das Niveau der Lerner und das Niveau des sprachlichen Textes differenziert zu berücksichtigen.

In einem zweiten Schritt ist zu empfehlen, das Verstehen des Textes seitens der Lerner durch gezielte Fragen des Lehrenden sicherzustellen. Da die Lerner im Gegensatz zum Lehrenden in diesem Stadium den fertigen Film noch nicht gesehen und gehört haben, sollten die Fragen gezielt auf mögliche Probleme, Peripetien oder den Plot der Handlung gerichtet sein, auf besondere Charakteristika der dramatis personae. Die Fragen können schriftlich oder mündlich erfolgen und sollten, um einen mehr kommunikativen Unterricht zu ermöglichen, nur mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantwortende W-Fragen eher vermeiden.¹⁶

¹³ Bei diesem Artikel handelt es sich um eine leicht veränderte Version aus der Zeitschrift „Dogilomunhak“ vom September 2015, S.287-304, der von der Redaktion dieser Zeitschrift auch als bester Artikel des Jahres 2015 prämiert wurde.

¹⁴ Dokumentarfilme sollen im Folgenden vernachlässigt werden, weil sie im DaF-Unterricht nur sehr aufwändig herstellbar sind.

¹⁵ Zur näheren Beschreibung dieses Verfahrens vgl. Rauh 2014. Zur Kritik der gängigen Verfahren vgl. Rauh 2013

¹⁶ Dieses Vorgehen kann, was insbesondere den ersten Schritt betrifft, mit den aus den üblichen Lehrbüchern bekannten Lückentests, Satzteilzuordnungen oder einfachen grammatischen Übungen komplettiert werden. Was besonders den zweiten Schritt betrifft, so können auch anhand eines et-

Mit diesem vom Sprachlichen ausgehenden Vorgehen ergibt sich seitens der Lerner ein besonders für den DaF-Unterricht nützlicher Spannungsbogen. Das abstrakt Sprachliche führt zu Assoziationen, Antizipationen oder Imaginationen in Bezug auf den konkreten audiovisuellen Film. Kurz: Es wird unbewusst sublim oder bewusst rätselhaft Neugierde auf den Film erzeugt. Beim Zeigen des Films können diese Vorerwartungen bestätigt, enttäuscht oder verbessert werden, und es kann somit ein sinnlich-emotionales Verhältnis zum Gegenstand des Unterrichts erzeugt werden. Der Mehrwert eines Films gegenüber Texten aus reinen Lehrbüchern ist somit für den DaF-Unterricht gewährleistet.

III. Filmproduktion im DaF-Unterricht

Ein anderes Vorgehen, das entweder alternativ zu den genannten zwei Schritten oder kombiniert damit gewählt werden kann, soll im Folgenden ausführlicher und gründlicher dar- und vorgestellt werden. Es handelt sich um das Produzieren eines Videofilms durch die Lerner basierend auf der Dialogliste, möglicherweise auch auf dem Drehbuch oder sogar Protokoll eines bestehenden Films.

Vor fünfzig Jahren wäre das Produzieren eines Films ausgerechnet im DaF-Unterricht völlig unvorstellbar gewesen. Vor etwa zwanzig Jahren wäre es angesichts der technischen Fortschritte in der Videotechnik möglich, aber immer noch höchst aufwändig und umständlich gewesen. Heute ist es wortwörtlich ein Kinderspiel. Mehr noch als anderswo gehört in Korea das Smartphone zum alltäglichen Lebensmittelpunkt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Von den technischen Möglichkeiten her ist das Produzieren eines Films höchst simpel.

Es ergibt sich hiermit die Möglichkeit, das in Korea (zurecht oder zu unrecht) kompliziert eingeschätzte Erlernen der deutschen Sprache mit der Alltagswirklichkeit der Studenten zu verbinden. Die Ankündigung der Möglichkeit, im Rahmen des DaF-Unterrichts einen Film drehen zu können, trifft uneingeschränkt auf Neugier und fast immer auf höchsten Enthusiasmus.

Dies sollte aber im Sinn des im vorigen skizzierten Verfahrens zielgerichtet erfolgen. Sicherlich kann man Studenten zum beliebigen Drehen von Filmen in deutscher Sprache motivieren. Besser ist es, wenn ein bestimmter Film schon im Vorhinein Gegenstand des Unterrichts ist und den Lernern die Aufgabe gestellt wird, mittels Dialogliste etc. genau dieses Films einen eigenen Film zu erstellen, ohne dass sie anfänglich den Film zu sehen und zu hören bekommen. Letztendlich können dann der Lerner-Film und der (zumeist professionell hergestellte) deutsche Beispielfilm verglichen werden.

Hierbei handelt es sich um eine Variante des im Vorangehenden dargestellten Procedere.

Die Imaginationen, die aus einem sprachlichen Text entstehen, werden hierbei nicht in einem un- oder vorbewusstem Raum belassen, sondern sie müssen mittels Videotechnik, Schauspieltechnik und Set-Hintergrund konkret und audiovisuell umgesetzt werden. Dies heißt in einem weiteren Schritt, dass die Produzenten des Films und auch die anwesenden Rezipienten am Ende zwei Versionen eines Films vergleichen können und müssen, die jeweils von der gleichen sprachlichen Basis ausgehen. Dabei geht es nicht notwendigerweise um Wertung, sondern hauptsächlich um Vergleich eines Films, der einmal von kulturfremden Lernern einer Fremdsprache, zum anderen von kulturintegrierten, in vorliegendem Fall professionellen deutschen Produzenten eines Films stammt.

waigen Titels Assoziationen der Lerner zum Gesamtfilm abgefragt werden, es kann im DaF-Unterricht in etwaige (spezifisch deutsche) kulturelle oder historische Hintergründe eingeführt werden, oder es können Text-Teile aus dem Drehbuch in eine narrativ logische Reihenfolge gebracht werden. In jedem Fall sollte das sprachliche Vorverständnis des Filmes gesichert sein.

Der erste Schritt bei der Filmproduktion ist das exakte Verstehen des vorgegebenen sprachlichen Textes. Ohne Bemühen um Verstehen der semantischen, pragmatischen und syntaktischen Besonderheiten des Textes kann im schlimmsten Fall nur ein beliebiger Film, in weniger schlimmen, eher üblichen Fällen ein punktuell ungenauer Film zustande kommen. Die Erfassung der grammatischen und lexikalischen Besonderheiten des Textes erfolgt dabei nicht notwendigerweise durch die Hilfe des Lehrers, sondern ist eher durch die Lerner zu leisten – auch wenn dies nicht immer so sein muss. Ein richtig verstandener und richtig umgesetzter Text setzt also bereits einen Lernfortschritt voraus, ohne dass dies über ein mögliches Lob hinaus noch eigens im Unterricht zu thematisieren wäre.

Es ergeben sich zwei logische Schlussfolgerungen: a) der Text wurde global oder punktuell nicht oder falsch verstanden, also inadäquat¹⁷ umgesetzt; b) der Text wurde richtig verstanden und entsprechend einer bestimmten Interpretation adäquat filmisch umgesetzt.

1. Inadäquate Verfilmung

Fehler im Verständnis des Textes können durch Vergleich mit dem anderen, vorgegebenen deutschsprachigen Film aufgezeigt werden bzw. sind im Vergleich offen sichtbar und hörbar. Die in jedem DaF-Unterricht notwendige nachträgliche Kontrolle über den Stand des Lernerfolgs erfolgt also nicht durch einen etwaigen Test, sondern durch den fertigen Film. Es liegt nahe, im Unterricht diese Fehler nochmals eigens zu thematisieren bzw. konkret benennen zu lassen. Das Lernen der fremden Sprache erfolgt in jedem Fall nicht in einem abstrakten Raum, sondern ist an eine Aufgabe gebunden, die mit kreativen Mitteln gelöst sein will.

2. Adäquate Verfilmung

Wenn der Film adäquat zu den impliziten und expliziten Vorgaben des Textes umgesetzt worden ist, wird es immer noch Unterschiede zwischen dem Film der Lerner und dem vorgegebenen Film aus deutscher Produktion geben.

2.1 Der filmische Raum

Der offensichtlichste Unterschied liegt üblicherweise im visuell erfahrbaren Raum begründet, meistens der Film-Set, in den bei Spielfilmen die Handlung eingelassen ist. Bei diesem Raum ist eine semantische und eine syntaktische Komponente unterscheidbar.

2.1.1 Die semantische Komponente

Der visuelle Raum ist in seiner semantischen Komponente in den vorgegebenen sprachlichen Anweisungen nie in völliger Totalität vorbestimmbar, höchstens marginal. Üblicherweise sind einzelne Bestandteile dieses Raums durch deiktische¹⁸ Verweise des Gesprochenen bestimmbar, wenn also implizit oder explizit auf Gegenstände oder Personen hingewiesen wird, oder wenn sie in einem Drehbuch eigens beschrieben sind. Gewöhnlich wird der endgültig gezeigte, filmische Raum immer eine Erweiterung gegenüber dem Sprachlichen darstellen und ist daraus nicht direkt deduzierbar. Gerade für Angehörige fremder Kulturen mag unter Umständen aber das, was über die Textanweisungen hinaus aus einem möglicherweise typisch deutschen Milieu sinnlich erfahrbar wird, befremdlich, exotisch oder interessant, in jedem Fall signifikant verschieden vom eigenen Milieu erscheinen - das im übrigen im Lerner-Film ebenfalls ausgestellt ist. Im Unterricht kann das im Weiteren zur Erörterung etwaiger landeskundlicher, historischer oder sonstiger kultureller Themenstellungen führen.

¹⁷ Zur adäquaten und inadäquaten Literaturverfilmung vgl. Kanzog 1997

¹⁸ Zur ausführlichen Thematisierung des Begriffs Deixis vgl. Rauh, G. 1978

2.1.2 Die syntaktische Komponente

Die syntaktische Seite ist dadurch bestimmt, dass in einem Film der Raum nur selten durch eine einzige Einstellung dargestellt, sondern üblicherweise in einer Vielzahl von Einstellungen in der filmischen Zeit entwickelt wird, die wiederum, was Aufnahmegröße, Aufnahmewinkel oder Einsetzen von Schwenks oder Zooms betrifft, verschieden sind. Diese Einzelleistungen müssen im weiteren entsprechend einer bestimmten Logik, etwa im Sinn von Schuss-Gegenschuss, Establishing-Shot oder point-of-view, ineinander montiert werden.¹⁹ Wenn in einem Film verschiedene Räume nacheinander dargestellt werden, hat man es üblicherweise mit Sequenzen zu tun, wenn auch umgekehrt nicht jede Sequenz mit einer Veränderung der Räume identisch sein muss.²⁰ Diese einzelnen Schritte sind meistens nur bei sehr aufwändigen und teuren Produktionen im Sinn des Storyboards²¹ bis ins einzelste Detail vorgeplant. Zumeist lässt die schriftliche Vorgabe große Freiheiten für die Verfilmung und kann bei einer reinen Dialogliste spontan umgesetzt werden.

Wenn im Rahmen eines DaF-Unterrichts Filme produziert werden sollen, dann empfiehlt es sich für die zumeist unerfahrenen Lerner eine kurze Einführung in Kamera- und Schnitttechnik zu geben, die von diesen dann intuitiv bei der Filmproduktion umgesetzt werden kann. Ebenso empfiehlt es sich, mit Dialoglisten zu arbeiten, weil sie bei der Verfilmung größtmögliche Freiheit lassen.

Beim Vergleich eines so entstandenen Films von DaF-Lernern mit zumeist professionell hergestellten Produktionen werden sich gerade in der syntaktischen Komponente große Unterschiede feststellen lassen. Eher in Ausnahmefällen können diese Unterschiede kulturell und auch sprachlich bedingt sein, etwa durch die vorherrschende Rechts-Links-Richtung des japanischen Schriftsystems oder durch die im arabischen Raum oft anzutreffende Blickadressierung des Sprechers an die Kamera. Sehr oft wird es aber so sein, dass bei einem falschen Verständnis des Sprachlichen sich gravierende Fehler im Aufbau des Films einstellen, was aber eher zum vorher angesprochenen Punkt „inadäquate Verfilmungen“ gehört.

2.2 Nonverbales

Gerade bei spielfilmartigen Formen ist auch das mimische, gestische oder proxemische, also nonverbale Verhalten der Darsteller wichtig, genauer gesagt, die im vorgegebenen Text nicht eindeutig bestimmbareren Situationspräsuppositionen²². Den Schauspielern der vorgegebenen Rollen werden Fähigkeiten zur Identifikation mit einer bestimmten Rolle abverlangt. Gerade auf Seiten von Deutschlernern, die in einem Film bestimmte Rollen verkörpern müssen, kann es aufschlussreich oder nur einfach emotional berührend sein, die eigene, möglicherweise kulturell vorbestimmte Interpretation eines Textes mit der des genuin deutschen Schauspielers zu vergleichen. Es tritt nicht nur die fremde Sprache, sondern auch die Gesellschaft und Kultur, in die diese Sprache eingelassen ist, in den Fokus der Aufmerksamkeit und kann gerade im Fortgeschrittenen-Unterricht auch so thematisiert werden.

2.3 Phonetik

Des weiteren bietet die Produktion eines Films im DaF-Unterricht den nicht zu unterschätzenden Vorteil, dass die Lerner den Text auswendig lernen und ihn entsprechend den phonetischen Bedingungen der Zielsprache möglichst exakt reproduzieren müssen. Auch hier kann

¹⁹ Einstellungsgröße, Blickwinkel, point-of-view gehören zum begrifflichen Repertoire der sogenannten Filmanalyse. Unter den zahlreichen deutschen Büchern zu diesem Thema vgl. insbesondere das Standardwerk Hickethier 2012

²⁰ Am systematischsten ist die „Sequenzen-Theorie“ nach wie vor bei Metz 1973 dargestellt.

²¹ Vgl. Henkel / Jaspers / Mänz 2012

²² Vgl. Schmidt 1976, 104ff. oder Rauh 1987, 92-124

der Vergleich mit einem deutschen Muttersprachler spontan aufschlussreich sein bzw. Abweichungen oder gar Fehler in der Aussprache bewusst werden lassen. Phonetische Übungen können in einem weiteren Schritt Gegenstand des Unterrichts werden. Auf jeden Fall werden auf Seiten der DaF-Lerner phonetische Abweichungen und Eigentümlichkeiten und erst recht phonetische Fehler, was wiederum mehr zu den „inadäquaten Verfilmungen“ gehört, sinnlich erfahrbar und müssen im letzteren Fall korrigiert werden.

IV. Beispiele

Im folgenden sollen ein paar Beispiele vorgestellt werden, die auf oben beschriebener Methode basieren. Die DaF-Lerner waren Studenten der Chosun-Universität im zweiten Studienjahr eher auf A1-A2- als auf B1-Niveau. Allein schon auf Grund des Sprachniveaus konnte beim Film- und Textmaterial schlecht auf kompliziertere Filmformen und erst recht nicht auf komplexe Spielfilme zurückgegriffen werden. Sehr geeignet erschienen dagegen die zumeist szenisch, seltenst sequenziell angelegten „Mini-Filme“, in denen im Fernsehsprachkurs „Alles Gute“²³ grammatische Sprachmittel eingeübt werden sollen. Diese Filme haben zwar den Nachteil, dass sie im Studio zumeist mit Bluescreen-Effekten bzw. -Verfremdungen produziert worden sind und im Hintergrund nur wenig deutsche Alltagswirklichkeit visualisiert ist. Genug Rudimente davon sind aber immer noch auszumachen.

Die verwendeten Texte waren mit den Dialoglisten identisch. Die Studentenfilme (im folgenden gleich *Film A*) und ebenso die vorgegebenen professionellen Filme (im folgenden gleich *Film B*) sind im Internet aus einer Cloud abrufbar und per Computer einsehbar unter:

<https://www.dropbox.com/s/3j026r6096e4u17/AllesGute.mp4?dl=0>

1. Folge 9 aus „Alles Gute!“

Für den Film waren folgende drei Dialoge vorgegeben, die filmisch jeweils in eine Szene umzusetzen waren:

1. Szene

Martin: Guten Tag, meine Damen und Herren. Ich... Wer lacht denn da? Ah Max! Hast du gelacht?
Max: Ich? Nein, ich nicht. Ich habe nicht gelacht.
Martin: Amelie! Hast du gelacht?
Amelie: Ich? Nein, ich nicht. Ich habe nicht gelacht.
Max: Schau mal! Die haben gelacht!

3. Szene

Max: Fräulein!
Melanie: Hier bitte, die Speisekarte!
Max: Können Sie mir bitte eine Zeitung bringen?
Melanie: Ich bringe Ihnen sofort eine Zeitung. Hier die Zeitung!
Max: Oh, danke! Ach bitte, bringen Sie mir auch einen Aschenbecher!
Melanie: Einen Aschenbecher! Ich bringe Ihnen sofort einen Aschenbecher. Hier bringe ich Ihnen einen Aschenbecher.
Max: Oh, danke! Ach bitte, bringen Sie mir auch Zündhölzer!
Melanie: Hier! – Zündhölzer!
Max: Oh bitte! Geben Sie mir auch Feuer?
Melanie: Aber bitte! – Au! Und hier – die Speisekarte!
Max: Danke!

²³ Vgl. Baltzer / Stenzel / Strauss 1991

Als erstes fällt beim Studentenfilm A global auf, dass die Text-Vorlage sehr statuarisch umgesetzt wird. Der Hintergrund ist zumeist eine weiße Wand, vor der der Text von den Laiendarstellern²⁴ ohne jegliche schauspielerische Dramatisierung „aufgesagt“ wird. Außer in der 1. Szene wird auf erkennbare Schnitte verzichtet. Es handelt sich um eine eher phantasielose filmische Umsetzung des Textes, die dann auch noch gravierende Fehler aufweist.

Bei der 1. Szene wird z.B. das genannte Lachen kurz vor dem ersten Schnitt in einer akustisch kaum verständlichen Weise umgesetzt, womit auch der darauffolgende Dialog kaum sinnhaft verstehbar ist. Am Ende wird das deiktische „Die“ in „Die haben gelacht.“ nicht visualisiert. Offensichtlich sind die Nuancen des eigentlich recht einfachen Textes, insbesondere die Verwendung des Plural-Artikels „Die“, nicht erkannt worden.

Der professionelle Film ist viel aufwändiger. Die Dialog-Szene ist in die Darbietung eines Tango-Tanzes eingebettet, was aber nicht notwendigerweise aus der Dialogliste hervorgeht. Ebenso wenig kann man aus dem Dialog notwendig erschließen, dass sich das „die“ auf die per Trick eingefügten Fotos bezieht. Aber in jedem Fall sind die im professionellen Film vermittelten Informationen, eben Assoziationen und Erweiterungen zum Text in viel größerer Dichte als im Studentenfilm angelegt. Besonders die Mimik der Darsteller in Film B, ebenso die Prosodie des Gesagten ist sehr viel differenzierter und reichhaltiger entwickelt als in Film A. Zwar weist Film A in der Schnitttechnik einen Achsensprung auf (wobei die angesprochenen Amelie und Max anscheinend nicht dem filmisch etablierten Raum zugehören), aber Film A kann auch in dieser Hinsicht kaum mit Film B konkurrieren.

Film A aus Szene 1 ist ein Beispiel für sehr sparsame Assoziationen zu einem sprachlichen Text, die filmisch hölzern und phantasielos umgesetzt werden, noch dazu von Fehlern durchsetzt, und ganz sicher Erstaunen bei den studentischen Produzenten, aber auch sonstigen Rezipienten hervorrufen, wenn sie mit der filmischen Auflösung des Textes in Film B konfrontiert werden.

Besonders aufschlussreich ist der Vergleich von Film A und B zu Szene 3. Auch hier herrscht bei Film A das „statuarische“ Prinzip vor, also Aufsagen eines Textes vor weißer Wand. Requisiten, wie die benannten „Aschenbecher“ oder „Zigarette“ werden nur symbolisch durch Schrifttafeln dargestellt, was aber immer noch als eine legitime filmische Umsetzung eingeschätzt werden kann.

Der Unterschied in der Mimik der Darsteller ist bemerkenswert. Im Fall von Film A tendiert sie zum Maskenhaften, dem Dialog gegenüber Neutralen, eher schon Unangemessenen, im Fall Film B wirkt dagegen die Darstellerin der Amelie sehr „genervt“, was dem von Max Gesagten und Geforderten auch völlig angemessen sein kann. Die Produzenten von Film A haben die Implikationen der jeweiligen Sprechakte nicht richtig verstanden, wobei allerdings auch in Rechnung zu stellen ist, dass in der koreanischen Service-Kultur die blanke Ablehnung des Gastes durch den Ober kaum vorstellbar ist, sondern zumeist hinter einem (zumeist nichtsagenden) Lächeln verborgen bleibt.

Beim Unverständnis des Textes in Film A ist noch folgendes besonders herauszustellen: Dem Text folgend soll Amelie Max mit den Zündhölzern Feuer geben, was übrigens auch nicht umgesetzt wird. Dann sagt Amelie: „Au!“ Genau das sagt auch im Film A die Darstellerin der Amelie, allerdings völlig emotionslos, um sogleich mit dem Dialog fortzufahren. Offen hörbar und sichtbar war für die Produzenten von Film A die Exklamation „Au!“ nicht verständ-

²⁴ In den Filmdialogen sind per Namen männliche und weibliche Darsteller vorgegeben. Dass in den Beispielfilmen A Männer von Frauen gespielt werden, hat hauptsächlich damit zu tun, dass die den Videofilm herstellenden Gruppen hauptsächlich aus Frauen bestanden, also Frauen notwendigerweise Männer spielen mussten. Dieser offensichtliche Unterschied zwischen Text und Verfilmung soll im Weiteren nicht berücksichtigt werden.

lich. In Film B ist Amelie dagegen zu sehen, wie sie sich beim „Feuer-Geben“ die Finger verbrennt und deshalb vor Schmerzen „Au!“ aufschreit.

Gewöhnliche deutsche Muttersprachler werden „Au!“ als spontanen und interkulturell angelegten Schmerzensschrei auffassen. Das Gegenteil ist der Fall. Im Deutsch-Koreanischen Wörterbuch wird „Au“ mit „aja“ oder „apo“ übersetzt. Zutreffender wären im Fall von Verbrennungen eher „Addugo“ oder auch „Omona“. Genau die umgekehrte Unkenntnis über die deutsche Sprache bringt koreanische Studenten dazu, unter „Au!“ nur eine bedeutungslose phonetische Lautfolge zu verstehen, was sich auch in der filmischen Umsetzung ausdrückt. Interkulturelle Differenzen sind in Szene 3 in vielfacher Weise auszumachen. Um nur einige zu nennen.

Die Bedeutung des (mittlerweile verpönten) Wortes „Fräulein“ wurde von den koreanischen Studenten zwar korrekt erfasst, auch wenn im Koreanischen keine direkte Entsprechung existiert: Eine Essensbestellung wird im Koreanischen nicht durch Adressierung an den „Ober“, „Kellner“ oder eben das „Fräulein“ eingeleitet, sondern zumeist durch ein „Hier“, also „Jogio“. Was koreanische Rezipienten im Vergleich von Film A und B aber mit Sicherheit überraschen wird, ist, dass die mit „Fräulein!“ Adressierte mit einer weißen bis zu den Schuhen reichenden Schürze eingehüllt ist. Für koreanische Augen gleicht das „Fräulein“ einer Krankenschwester, während im deutschen Kulturraum diese Kostümierung als Zeichen gehobener Gastronomie gilt.

Letztlich soll auch noch kurz auf die kulturelle Bedeutung des Wortes „Zigarette“ eingegangen werden, so wie es jedenfalls im Text verwendet wird. Der Film „Alles Gute!“ ist Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre entstanden. Seit dieser Zeit hat sich auch in Deutschland die Bewertung von Nikotin sehr geändert. Dennoch ist es in Deutschland zumindest erinnerbar, wenn auch kaum mehr aktuell vorstellbar, dass sich ein Gast im Restaurant Zigaretten bestellt. In Korea ist dieser Service weder erinnerbar noch vorstellbar.

Die Produzenten von Film A sind sich vermutlich dieser Unvereinbarkeiten kaum bewusst gewesen. Film B hinterlässt dagegen bei koreanischen Rezipienten völliges Unverständnis über deutsche Usancen.

Raum für Unverständnis gibt es in diesem Mini-Film in Hülle und Fülle. Ohne hier noch ins Detail zu gehen, ist es z.B. für deutsche Rezipienten, die auch noch mit gehobener Gastronomie vertraut sind, gerade noch tolerierbar, dass sich in einem Film der Gast frech erst Zeitung, dann Zigaretten, dann Zündhölzer bringen lässt. In Korea wäre das völlig unvorstellbar.

Film A und B zu Szene 3 sind abgesehen von der Bedeutung des Schmerzensschreis „Au!“ mögliche filmische Umsetzungen des vorgegebenen sprachlichen Textes. Dennoch werden Rezipienten aus einem deutschfremden Raum vermutlich entschieden andere Assoziationen als deutsche Muttersprachler haben. Genau das wird im Fall der Konfrontation von Film A und B sinnlich und möglicherweise kognitiv erfahrbar und kann Thema des DaF-Unterrichts werden.

Folge 9 aus „Alles Gute!“ wurde aus zahlreichen zur Verfügung stehenden Beispielen deshalb ausgewählt, weil es sich um ein besonders schlechtes Beispiel für die filmische Umsetzung eines sprachlichen Textes handelt. Was in filmästhetischer Hinsicht als negativ einzuschätzen ist, kann aber in Hinsicht auf den DaF-Unterricht höchst positiv sein. Ohne dass dies hier im Detail ausgeführt werden muss, sind gerade Fehler, Unstimmigkeiten und Differenzen bei der filmischen Umsetzung des deutschen Textes seitens der Lerner Ausgangspunkte für deren Korrektur, Richtigstellung und Einführung in die fremde Sprache und fremde Kultur.

2. Folge 16, 2. Szene

Der 2. Szene aus Folge 16 ist folgender Monolog unterlegt:

Max: Ich öffne jetzt die Tür. Ha, ha! Ich habe die Tür geöffnet. Ich rieche einen Käse. Bitte!
– Ein Käse! Ich nehme jetzt den Käse. Ich habe den Käse genommen. Ich schließe jetzt die
Tür. So! – Ich habe die Tür geschlossen. Ich habe den Käse genommen.
Ich habe den Käse genommen.

Der Vergleich von Film A und B zeigt, dass der sprachliche Text mit völlig verschiedenen Handlungen verbunden worden ist. Im Fall von Film A geht es um eine Person namens Max, die ein Zimmer betritt, einen Käse an sich nimmt und das Zimmer wieder verlässt. In Film B ist Max als Einbrecher kostümiert, der einen Safe aufschließt, den Käse entwendet und nach Schließen des Safes hinter Gitter kommt.

Dennoch sind Film A und Film B adäquate Verfilmungen des vorgegebenen Textes.

Der gravierendste Unterschied besteht darin, dass in Film A unter „Tür“ eine Zimmertür verstanden wurde, was auch naheliegend ist. In Film B wird unter „Tür“ die Tür eines Safes verstanden. Beides ist vom Text aus gesehen legitim.

Dass Film B viel professioneller und mit größeren Schauwerten ausgestattet ist als Film A steht außer Zweifel. Wenn man allerdings den Vergleich von Film A aus Folge 16 zu den bereits besprochenen Filmen A aus Folge 9 zieht, dann fällt auf, dass der Text, was Mimik, Gestik und auch sprachliche Betonung betrifft, in ersterem viel lebendiger umgesetzt wird. Ebenso gibt es im Film markante Schnitte. Die Tür wird nicht, wie es naheliegend wäre, durch Druck auf die Türklinke geöffnet, sondern durch Schnipsen mit den Fingern, was noch einmal durch den Zoom besonders markiert wird.

Für die Produzenten von Film A und auch für die Rezipienten im Plenum war es dennoch höchst überraschend, den Text bei Film B in eine Kriminalgeschichte integriert zu sehen.

Es gibt allerdings bei Film A einen kleinen Fehler. Max sagt hier: „Ich leiche einen Käse.“

Offensichtlich handelt es sich bei „leiche“ (statt: „rieche“) erstens um die auch bei Koreanern beliebte Verwechslung von „l“ und „r“, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass der „Liúl“ je nach Platzierung im Wort entsprechend dem deutschen „l“ oder „r“ phonetisch umsetzbar ist. Im Übrigen gehört die Verwechslung von „l“ und „r“ zum Standardreservoir deutscher China-Witze. Ebenso ist die Verwechslung von „ie“ und „ei“ oft bei koreanischen Muttersprachlern anzutreffen.

Der Film könnte also im Unterricht zum Ausgangspunkt für phonetische Übungen oder auch für die Thematisierung deutscher Voreingenommenheiten gegenüber Ostasien werden.

3. Folge 16, 1. Szene

Die Szene am Anfang von Folge 16 beruht auf folgendem Dialog:

Martin: Guten Tag, meine Damen und Herren! Das ist ein Wetter heute, nicht wahr?
Ich bin eben im Wasser gewesen. Bist du auch im Wasser gewesen, Max? He
Max! Bist du auch im Wasser gewesen?
Max: Nein, ich kann nicht schwimmen.
Martin: Schade! Wo ist Melanie?
Max: Ich weiß es nicht. Sie ist eben noch hier gewesen.
Melanie: Du kannst nicht schwimmen, Max? Aber ich bin eben ins Meer
hinausgeschwommen.
Max: Aber ich kann fliegen.
Melanie: Nein! Das kannst du nicht.
Max: Doch! Ich fliege jetzt über das Wasser.
Melanie: Max! Max!
Max: Siehst du, ich fliege über das Wasser. Na, was sagst du jetzt? Ich bin über das
Wasser geflogen.

Auch im Fall von Film A aus Szene 1 von Folge 16 handelt es sich um eine adäquate Verfilmung des grundlegenden Textes. Im Gegensatz etwa zu Film A aus Folge 9 wird hier nicht nur vor weißer Wand gespielt, sondern eben diese ist mit Kulissen drapiert, die Meer, Sonne und Strand symbolisieren sollen. Sie werden bei Nennung etwa von „Wasser“ mit Zeigegesten auch noch besonders hervorgehoben. Ebenso ist der Dialog durch Schnitte filmisch gegliedert. Das erste Auftreten von Melanie wirkt allerdings etwas unbeholfen. Bei der Umsetzung des Textes in den Film sind bis auf einen kleinen Punkt keine gravierenden Fehler zu erkennen.

Wenn man nämlich Film A und B vergleicht, wird klar, dass die Kleidung sehr differiert: Im Wasser schwimmt man gewöhnlich mit Badekleidung, keinesfalls im Wintermantel. Dies dürfte den studentischen Darstellerinnen in Film A auch bewusst gewesen sein, wurde aber aus verständlichen Scham-Gründen und auch vermutlich aus mit der Außentemperatur verbundenen Gründen nicht umgesetzt.

Die Badekleidung und damit verbundene kulturelle Unterschiede zwischen Korea und Deutschland sind noch in einer anderen Hinsicht signifikant. Die Badekleidung der Darsteller in Film B, insbesondere die kurze Badehose des Darstellers von Max hat für koreanische Augen etwas leicht Schockierendes. Die europäische Bademode, insbesondere Bikini oder kurze Badehose, ist in Korea immer noch nicht angekommen, sieht man einmal von Haeundae in Pusan ab. Gewöhnlich werden T-Shirts und Shorts getragen. Im Weiteren ist es in Korea immer noch wie seit vielen Generationen so, dass die meisten nicht schwimmen können. Baden im Meer spielt sich für gewöhnlich im seichten Uferwasser ab. Den wenigsten ist es allein schon wegen der Strandwärter vergönnt, „ins Meer hinauszuschwimmen“.

Genau die Thematisierung dieser kulturellen Unterschiede können im Weiteren in den DaF-Unterricht eingebaut werden, bzw. sie ergibt sich im Vergleich von Film A und B.

V. Zusammenfassung

In diesem Aufsatz wurde versucht, ein neues Verfahren zum Verwenden von Filmen im DaF-Unterricht vorzustellen: Das Herstellen eigener Filme seitens der Lerner mit Hilfe des schriftlichen Ausgangsmaterial eines bereits bestehenden Films. Um diesen Film herstellen zu können, muss ein detailliertes, grammatisches und lexikalisches Verständnis des schriftlichen Textes erarbeitet werden. Dabei auftretende Fehler können durch Vergleich mit dem anderen, bereits vorgegebenen Film korrigiert werden, und es kann somit im Detail zum besseren Verständnis der deutschen Sprache und Kultur beigetragen werden.

Aber auch bei adäquaten Umsetzungen des Textes in einen Film ist es eher wahrscheinlich, dass die sich aus dem schriftlichen Material ergebenden Assoziationen, Konnotationen und Erweiterungen, kulturell bedingt, sehr verschieden sind. Es ergibt sich somit im Gegensatz zur eigenen Kultur der Lerner ein sinnlich anschaulich vermitteltes Verständnis der fremden (deutschen) Kultur, das im weiteren im Unterricht thematisiert und rationalisiert werden kann.

VI. Literaturverzeichnis

- Baltzer, Ralf / Stenzel, Barbara / Strauss, Dieter (1991): Alles Gute! Ein deutscher Fernsehsprachkurs, Berlin
- Henkel, Katharina / Jaspers, Kristina / Mänz, Peter (Hrsg.) (2012): Zwischen Film und Kunst. Storyboards von Hitchcock bis Spielberg, Bielefeld
- Hickethier, Knut (2012): Film- und Fernsehanalyse, Stuttgart
- Kanzog, Klaus (Hrsg.) (1997): Einführung in die Filmphilologie. Mit Beiträgen von Kirsten Burghardt, Ludwig Bauer u. Michael Schaudig (= diskurs film 4), München 1997
- Metz, Christian (1973): Sprache und Film, Frankfurt
- Rauh, Gisa (1978): Linguistische Beschreibung deiktischer Komplexität, Tübingen

Rauh, Reinhold (1987): Sprache im Film. Die Kombination von Wort und Bild im Spielfilm, Münster 1987

Rauh, Reinhold (2013): Zum Vergehen von Hören und Sehen, In: DaF-Szene Korea, Texte und Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht, Nr.38, Dezember 2013, S.96-101

Rauh, Reinhold (2014): Film im DaF-Unterricht, In: Dogilomunhak. Zeitschrift der koreanischen Gesellschaft für Sprach- und Literaturwissenschaft, Nr.67, Winter 2014, S.405-425

Schmidt, Siegfried J. (1976): Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation, München

Materialien:

<https://www.dropbox.com/s/3j026r6096e4u17/AllesGute.mp4?dl=0>

Das Ortslektorenseminar „Orte deutscher Geschichte in Berlin“

Tobias Lehmann

Vom 9. bis 14. August dieses Jahres fand in Berlin das landeskundliche Sommerseminar des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) für Ortslektoren statt. Thema in diesem Jahr waren „Orte deutscher Geschichte in Berlin“. Die Teilnehmer des Seminars waren deutsche Ortslektoren, Hochschuldozenten und Professoren, tätig in der gesamten Welt, spezialisiert auf die Vermittlung der deutschen Sprache, Literatur und Geschichte. Austragungsort des Seminars war das Wissenschaftsforum am Gendarmenmarkt.

Das Seminar wurde von der Seminarleiterin des DAAD, Elke Hanusch, organisiert. Ihr ist es gelungen, eine gesunde Abwechslung aus Besuchen und Exkursionen zu historischen Stätten in Berlin und Vorträgen zusammen zu stellen, die sich mit den historischen Stätten beschäftigen sollten. Am Montag, dem ersten Tag des Seminars, haben wir, die Teilnehmer, unter der Führung der hervorragenden Reiseleiterin, Nadin Middell, eine zeithistorische Stadtrundfahrt durch Berlin gemacht, bei der wir uns einen Überblick über die lange Geschichte der Stadt verschafften. Ausgangspunkt der Stadtrundfahrt war der Gendarmenmarkt. Dann sind wir zum bis dato den Teilnehmern eher unbekanntem Hausvogteiplatz gelaufen, ein kleiner, schräg-dreieckiger Platz, der auf einer ehemaligen Festungsanlage entstand. 1789 erhielt er seinen heutigen Namen, den er dem königlichen Hofgericht verdankt, das 1750 unter dem Alten Fritz an die Ostseite des Platzes verlegt worden war, der so genannten Hausvogtei. Anschließend sind wir weiter zum Berliner Dom am Lustgarten gefahren, wo der Schlossplatz mit der Museumsinsel liegt. Nach einem kurzen Intermezzo an der Humboldt Universität sind wir, vorbei am Tränenpalast in der Friedrichstraße, entlang der Bernauer Straße gelaufen und haben uns die traurige Geschichte der Berliner Mauer nochmals vor Augen geführt. Weiter ging es über die Bornholmer Brücke über die East-Side Gallery zum Treptower Park mit dem sowjetischen Ehrenmal. Letzte Station war der ehemalige Flughafen Tempelhof am Platz der Luftbrücke.

An den weiteren Seminartagen von Dienstag bis Donnerstag standen Vorträge sowie interaktive, didaktisch aufbereitete Präsentationen zu verschiedenen Themen im Mittelpunkt. Eine breite Palette von Vorträgen haben die Teilnehmer aus der Perspektive des Landes, in dem sie tätig sind, angeboten. Hierin bestand ein wenig die Krux des Seminars. Die Teilnehmer haben vorrangig aus ihren eigenen Forschungsgebieten berichtet und referiert, die jedoch zum Teil nicht direkt mit dem Thema des Seminars übereinstimmten. Vorträge beispielsweise zum Berliner Stadtschloss oder zur Architektur und Stadtplanung in Berlin passten mit Sicherheit sehr gut hinein, andere Themen wie „Deutschunterricht im ecuadorianischen Kontext“, interkulturelle Auslandsstudienvorbereitung in Japan oder „Online-Datenbanken und Schlüsselwörter der deutschen Geschichte“, die jedoch nur am Rande vorkamen, sprengten den Rahmen und gingen meines Erachtens über die Spannbreite eines landeskundlichen Seminars, das Geschichte im Titel auswies, hinaus. Trotzdem waren gerade diese Vorträge stets interessant, haben die Neugierde der Teilnehmer auf neue Lernmethoden geweckt und dabei einen Einblick in das Leben und in die Arbeit der einzelnen Lektoren in ihren Ländern geboten, den man auf einer wissenschaftlichen Vortragsreihe so nicht bekommt. Darüber hinaus hatten wir genügend Gelegenheiten uns in verschiedenen Gesprächen über Lehrmaterialien, interkulturelle Methoden im DaF- Unterricht und Didaktik auszutauschen.

Die Beiträge, Diskussionen und Vorträge waren durchgängig interessant und haben meine Neugierde geweckt, mich weiter mit den von den Referenten angebotenen Themen zu beschäftigen. Die Vorträge sollten jedoch zumindest einen indirekten Bezug zum Thema des Seminars behalten. Natürlich ist es in einem Ortslektoren-Seminar notwendig, didaktisch-methodische Ansätze für den praktischen Unterricht zu integrieren oder in den Mittelpunkt selbst eines historischen Seminars zu stellen, doch darf der Bezug, in unserem Fall Geschichte, nicht vollständig verloren gehen. Entscheidend bei derartigen Landeskunde-Seminaren ist die gesunde Abwechslung bei den Beiträgen, die nicht notwendigerweise einen akademischen Bezug haben müssen (aber können), doch stets mit dem Titel und Thema des Seminars in Einklang stehen sollten. Die Attraktivität eines solchen Ortslektoren-Seminars mit Landeskunde Schwerpunkt besteht darin, die Didaktik und Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien zur Geschichte Berlins mit Analysen und (zeit)historischen Debatten so zu verknüpfen, dass sich die Seminaransätze dann idealerweise auch in der Auslandsgermanistik oder im DaF-Unterricht niederschlagen.

Trotz dieser leichten Kritik, die im positiven Sinne stimulierend als Anregung für kommende Seminare dienen mag, hat allen Teilnehmern das Seminar gefallen. Nicht zuletzt war es für viele von uns die Gelegenheit, Berlin nochmals neu zu entdecken oder kennen zu lernen. Der reibungslose Ablauf des Seminars machte diese sechs Tage in Berlin zu einem großen, unvergesslichen Abenteuer, eine Exkursion in unsere Hauptstadt, die in den Augen der Teilnehmer „Lust auf Mehr“ machte – Lust auf mehr historische, politische und kulturelle Erkundigungen, die uns alle den Wandel dieser früher geteilten Stadt zu einer der beliebtesten Großstädte in Europa vor Augen führte. Genau dieser Wandel ist es, der den Charme der Stadt, der in den Jahren der Teilung niemals verloren ging, ausmacht. Um diesem Charme auf die Spur zu kommen, hatten wir am vierten Seminartag ausreichend Möglichkeiten. Nach einem Vortrag am frühen Morgen über die frühere STASI-Untersuchungshaftanstalt in Hohenschönhausen, der uns die Verfolgung von Dissidenten in der geteilten Stadt vorführte, konnten wir auf eigene Faust entweder diese Gedenkstätte oder weitere Sehenswürdigkeiten besuchen, die bei der Stadtrundfahrt am Montag noch zu kurz gekommen sind.

Doch nicht nur die Vorträge und vielfältigen Exkursionen machten den Reiz des Seminars aus. Für viele Teilnehmer, die schon seit Jahren keine Gelegenheit mehr hatten nach Berlin zu kommen, war der Besuch des Reichstagsgebäudes und der Aufstieg auf die Glaskuppel trotz der sommerlichen Hitze einer der Höhepunkte des Seminars. Zudem hatten wir zuvor die Möglichkeit, einem Vortrag auf der Besuchertribüne im Plenarsaal des Deutschen Bundestages zu lauschen, bei dem wir wertvolle Informationen über das Gebäude und die Konstituierung des Bundestages erhielten, sowie im Unterricht verwertbare Materialien den Gang durch das historische Rondell abrundeten.

Am letzten Seminartag hat uns Ulrich Grothus, stellvertretender Generalsekretär des DAAD und Leiter des DAAD Büro Berlin, über die nunmehr 90-jährige Geschichte des DAAD informiert. Danach haben wir uns vom Tagungsort, dem Wissenschaftsforum, verabschiedet und haben zu Fuß unsere letzte Station und gleichzeitigen Höhepunkt des Seminars angesteuert – das Auswärtige Amt. Wir haben an einer von Nicole Menzenbach, Leiterin des Referats für Wissenschaft und Forschung, moderierten Gesprächsrunde teilgenommen. Hier informierten wir uns und diskutierten über die Situation der Ortslektoren. Einige Teilnehmer haben Verbesserungsvorschläge bei der Zusammenarbeit von Ortslektoren, DAAD und Auswärtigem Amt gemacht. Weitere Unterstützung durch Verbindungslektoren oder Informationsbüros wurde uns zugesagt. Zudem machte sich Frau Menzenbach für eine stärkere Rolle der Botschaften stark, die mehr Verantwortung bei der Koordination des Sprachunterrichts tragen sollten. Gerade hier stellte sie die Bedeutung der Ortslektoren dar, an denen es selbst liegt, eine engere Zusammenarbeit mit der Kulturabteilung der Botschaft zu initiieren. In die-

sem Zusammenhang machte sie deutlich, dass die Ortslektoren die ersten Repräsentanten deutscher Sprach- und Kulturvermittlung vor Ort sind.

Im Anschluss haben wir noch eine Führung durch die historischen Gemäuer des Auswärtigen Amtes genießen dürfen und auf dem Balkon, zu dem uns der höchste Paternoster Europas geführt hat, historische Luft geschnuppert. Nach einem letzten gemeinsamen Mittagessen im Auswärtigen Amt haben wir uns verabschiedet und uns versichert, dass dieses Seminar erst der Beginn einer langen und engen Zusammenarbeit zwischen Ortslektoren auf der einen Seite und Ortslektoren und DAAD auf der anderen Seite sein wird.

Abschließend kann ich jedem Lektor nur empfehlen, an einem Ortslektorenseminar teilzunehmen, um seinen landeskundlichen sowie didaktischen Horizont zu erweitern, Kontakte zu knüpfen, ein Netzwerk Gleichgesinnter aufzubauen und zu erweitern sowie mit frischen Ideen aus dem Sommerseminar das kommende Semester in Angriff zu nehmen.

Sommerakademie zur Wiedervereinigung und Deutsch-Koreanisches Junior-Forum

Jan-Philipp Holzapfel

Vom 01. bis zum 15. Juli 2015 fand in Rostock unter der Leitung von Prof. Dr. Jörn Dosch (Politikwissenschaft) und Prof. Dr. Stefan Kreuzberger (Geschichte) erstmals die „Summer Academy (Re-)Unification“ (SARU) statt. An der durch den DAAD geförderten und in enger Abstimmung mit der Ewha Womans University organisierten Sommerakademie nahmen neben Studierenden aus China, den USA, Kanada, Russland und Lettland auch 15 Studentinnen aus Südkorea teil, um sich im Rahmen von Seminaren, Vorlesungen und Exkursionen mit unterschiedlichen Aspekten der deutschen Wiedervereinigung auseinanderzusetzen. Eine zentrale, immer wieder aus unterschiedlicher Perspektive in den Blick genommene Frage war dabei, inwieweit die Überwindung der innerdeutschen Teilung als Modell für Korea dienen kann.



Für die SARU konnten neben Rostocker Hochschullehrern auch einschlägig ausgewiesene externe Referenten gewonnen werden. Einen bleibenden Eindruck bei den Studierenden hinterließ der ehemalige deutsche UN-Botschafter Gunter Pleuger, der im Zusammenhang mit dem Mauerfall und der deutschen Wiedervereinigung interessante Anekdoten zu erzählen wusste. Eigens für ihre Referate aus Korea angereist waren Prof. Dr. Seok-hyang Kim von der Abteilung für Nordkoreastudien und Prof. Dr. Ihn-hwi Park von der Graduate School of International Studies (GSIS) der Ewha Womans University. Prof. Kim beleuchtete in ihrem Vortrag den Alltag in Nordkorea unter Genderaspekten, wohingegen Prof. Park sicherheitspolitische Fragestellungen im Zusammenhang mit einer möglichen Wiedervereinigung Koreas diskutierte. In Ergänzung zu den Seminaren und Fachvorträgen boten Exkursionen

nach Kühlungsborn und nach Berlin die Möglichkeit, Schauplätze der deutschen Teilung unmittelbar und aus nächster Nähe zu erleben.

Das Fazit der koreanischen Teilnehmerinnen an der Sommerakademie fiel insgesamt sehr positiv aus. Wünschenswert wäre in ihren Augen jedoch, wenn zukünftig auch deutsche Studierende zu den Teilnehmern zählten und die Diskussionen um ihre Perspektive ergänzten. Direkt im Anschluss an die SARU fand in Rostock vom 15. bis zum 17. Juli 2015 das 14. Deutsch-Koreanische Forum statt, in dessen Rahmen auch, inzwischen zum vierten Mal, das so genannte „Junior-Forum“ tagte. Dieses soll jungen Deutschen und Koreanern als Plattform dienen, um sich über Fragen und Themen auszutauschen, die die junge Generation bewegen. Organisiert wurde das Junior-Forum in diesem Jahr vom Institut für Koreastudien der FU Berlin in enger Zusammenarbeit mit der Ewha GSIS. Aufgrund einer großzügigen finanziellen Förderung durch die Robert Bosch Stiftung konnte insgesamt zehn koreanischen Studierenden die Teilnahme am Junior-Forum ermöglicht werden. Auf der Agenda standen in diesem Jahr die Themen „Menschenrechte“, „Meinungsfreiheit“, „Friedens- und Sicherheitspolitik“ und „Lebensmittelsicherheit“. Die gemeinsam erarbeiteten Politikempfehlungen des Junior-Forums wurden von den beiden Studentinnen Jin-Hye Yoon und Sanja Ströh im Rahmen des Abschlussplenums den Teilnehmern des Deutsch-Koreanischen Forums vorgestellt und anschließend den Regierungsoberhäuptern beider Länder zugesandt.



Die nächste SARU findet Anfang Juli 2016 an der Ewha Womans University in Seoul statt und das nächste Deutsch-Koreanische Forum im Oktober 2016 in Gyeongju.

Foto: © IT- und Medienzentrum, Universität Rostock

20 + 20

Michael Menke

2015 feierten zwei DaF-Organisationen in Korea ihr zwanzigjähriges Jubiläum. Am 23. und 24. Mai die Lektoren-Vereinigung Korea (LVK), und am 11. und 12. September die Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF).

Das Gründungsjahr 1995 war gekennzeichnet durch große Veränderungen bei den zweiten Fremdsprachen in Korea, diese Umstrukturierung und Reformen waren damals sicherlich Ursachen für einen Zusammenschluss der deutschsprachigen Lektoren und der koreanischen Germanisten und Dafler. Entsprechend waren auch die Themen beider Veranstaltungen einerseits Rückblicke, beschrieben andererseits aber auch Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache in Korea.



Zum Jubiläums-Lektorentreffen der LVK kamen nicht nur Referenten und Gäste aus dem Kreis der Universitäts-LektorInnen, sondern auch Vertreter von anderen Organisationen, die mit dem Thema DaF befasst sind. Nach den Grußworten aus der Deutschen Botschaft und dem Goethe-Institut hielt Michael Menke einen Rückblick auf die Entwicklung von Deutsch in Korea, dass vor 20 Jahren noch auf über eine halbe Million Schüler und Studenten zurück-

greifen konnte, derzeit aber nur noch von einigen Tausend gelernt wird.

Prof. Lee Sung-Eun (Seoul National-Universität), sprechend für die Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG), erläuterte aus seiner eigenen, aber auch der Sicht koreanischer Germanisten die Zukunft des Deutschen in Korea, die derzeit nicht sehr positiv zu sehen ist, aber vielleicht durch die Bemühungen um guten DaF-Unterricht aufgefangen werden kann.

Für die Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF) trug Frau Dr. Eun-Mi Hwang einige Gedanken des Vorsitzenden Prof. Dr. Shin, Hyung-Uk (beide HUFSS Seoul), vor, mit dem Lösungsansatz „Ausbildung qualifizierter Deutschlehrer: ein Weg zur Wiederbelebung von DaF in Korea“.



Herr Bae, Yoon-Sung von Siemens-Korea stellte aus seiner Sicht die Situation von Deutsch in der koreanischen Wirtschaft vor. Deutsch sei zwar keine Grundvoraussetzung für eine Tätigkeit, könne einem Mitarbeiter aber in vielen Situationen seiner Arbeit und für seine Kontakte mit Deutschland helfen.

Die Deutsche Botschaft Seoul war durch den Kultur-

attaché Michael Ahrens vertreten, er berichtete über Aktivitäten zur Belebung von Deutsch in Korea, besonders über das „Netzwerk Deutsch“ und die „Tage der deutschen Sprache“, die auch in diesem Jahr wieder stattfanden.

Im Gegensatz zu Schulen und Universitäten hat das Goethe-Institut Korea keine Probleme Schüler und Prüfungsteilnehmer zu finden. Eberhard Weller, Leiter der Sprachabteilung berichtete, dass DaF an den Goethe-Instituten in Korea noch nie so beliebt war wie heute und man hier, ganz anders als an Schulen und Hochschulen, gar nicht alle Anmeldungen berücksichtigen kann.

Frau Dr. Miyoung Lee vom Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE) erläuterte noch einmal deutlich die Entwicklung der Zahlen und Fakten zu DaF in Korea, und erklärte auch den Hintergrund dazu, dass z.B. die zweiten Fremdsprachen bei der ersten Suneung-Prüfung 1994 nicht Prüfungsteil waren, aber auch nach deren Wiedereingliederung nur noch freiwilliger Bestandteil sind und derzeit von wesentlich einfacheren Testteilen wie Arabisch oder Vietnamesisch verdrängt werden.

Als abschließende Referentin des Tages erläuterte Frau Elke Hanusch vom DAAD in Bonn die Förderung von DaF im Ausland/in Korea. Sie verwies dabei auf die besondere Rolle der OrtslektorInnen, die im Wesentlichen durch die Lektoren-Vereinigung Korea repräsentiert werden. (Dieses Thema wurde am folgenden Sonntag noch einmal in Gesprächen mit den LektorInnen aufgenommen.)



Der Abschluss des Tages war das Jubiläums-Buffer, für das uns das Goethe-Institut Seoul dankenswerterweise die Räumlichkeiten zur Verfügung stellte.

KGDaF

Nur einige Monate jünger als die LVK ist unsere koreanische Partner-Organisation, die Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF). Anlässlich ihres 20jährigen Gründungsjubiläums hielt sie im September ihr 16. Internationales Symposi-

um zum Thema „Lehrkompetenzen für einen erfolgreichen DaF-Unterricht“ ab. Die Leitung hatte Prof. (em.) Dr. Hans-Jürgen Krumm von der Universität Wien, der sicherlich vielen Kollegen von früheren Vorträgen und Besuchen in Korea bekannt ist. Wie das Thema schon andeutet, ging es auf dieser Veranstaltung im Wesentlichen um die Rolle des DaF-Lehrers.

Nach der Eröffnung und Grußworten des deutschen Botschafters Rolf Mafael, des Leiters der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Eberhard Weller und der Geschäftsführerin des Internationalen Deutschlehrer-Verbands (IDV) Puneet Kaur aus New Delhi verdeutlichte Hans-Jürgen Krumm das Thema des Symposiums in einem Einführungsvortrag. Puneet Kaur vom Goethe-Institut in New Delhi legte ihren Schwerpunkt auf den Unterricht mit asiatischen Lernergruppen, wobei in der anschließenden Diskussion klar wurde, dass auch der Begriff „asiatisch“ durchaus vielfältig und uneinheitlich ist, denn Lerner in Indien oder China sind anders und haben andere Lerntraditionen als z.B. in Korea. Michael Schart aus Tokio stellte ein eigenes Konzept des Unterrichts vor, in dem der Lehrer eine geringere oder keine Dominanz über seine Studenten ausübt. Das Resultat war demgemäß nicht nur Erfolg beim Lernen, sondern auch viel Spaß, wie man an konkreten Beispielen sehen konnte. Spaß und Erfolg sah man auch beim Abschlussteil des ersten Tages: Zur Preisverleihung des Deutschlehrerwettbewerbs, zu dem deutsche und koreanische Kollegen gemeinsam eine Unterrichtseinheit gestaltet hatten, wurden einige der eingesandten Videobeiträge gezeigt.

Auch der zweite Tag des Symposiums hatte den Schwerpunkt DaF-Unterricht mit Bezug auf die lehrende Person. Die Themen waren „Problem based Learning“ und „Deutsch Lehren Lernen“, das von Axel Grippe vom GI Tokio erläutert wurde. Ein Beitrag aus Japan von Tatsuya Ohta beschäftigte sich mit Fehlerkorrektur und Holger Steidele aus Taiwan erklärte sein „Einmaleins der Lehrkompetenz“, zu dem er seine Erfahrungen aus Korea und Taiwan einbrachte.

Mikyung Lee vom koreanischen Institut für Curriculum und Evaluation (KICE) erläuterte, was aus der Sicht koreanischer Deutschlehrer ein erfolgreicher Unterricht sei, und Mikyung Chu stellte ein praxisorientiertes Modell aus ihrem DaF-Unterricht vor.

Der letzte Teil des Symposiums setzte sich mit Bereichen am Rande des DaF-Unterrichts auseinander, die aber durchaus auch wichtig für die DaF-Forschung sein können. Fujiko Ogasawara aus Tokio erklärte, welche Erfahrungen sie aus dem eigenen Erlernen einer Fremdsprache (Koreanisch) für ihren DaF-Unterricht einsetzen kann, und Gerd Jendraschek aus Seoul berichtete mit vielen Fotos von seiner völkerkundlichen Feldforschung in Papua-Neuguinea, auf der er Sprachen der dortigen Völker gelernt und untersucht hatte, und wie Aspekte aus dieser Forschung in seine DaF-Lehrtätigkeit einfließen.

Neben den fachlichen Vorträgen wurde natürlich nicht der eigentliche Anlass dieser Veranstaltung vergessen, und so kamen Gratulationen zum 20. Jubiläum der KGDaF von vielen Seiten, z.B. auch von Prof. Hermann Funk aus Jena per Videoeinspielung. Außerdem wurde der Abend auch zum Abschied von Eberhard Weller/GI Seoul, so dass reichlich Anlass für ein opulentes Abendbuffet gegeben war.

„Tag der deutschen Sprache“ am 14. November 2015 im Goethe-Institut Seoul

Jan-Philipp Holzapfel



Der „Tag der deutschen Sprache“ stand dieses Jahr ganz im Zeichen von Märchen, Sagen und Legenden aus den deutschsprachigen Ländern. Unter dem D-A-CH der Botschaften Österreichs, der Schweiz und Deutschlands hatten insgesamt 14 Partnerorganisationen in das Goethe-Institut eingeladen, darunter auch die Lektoren-Vereinigung Korea und der DAAD. Im Vergleich zum Vorjahr hatte sich das Publikum deutlich verjüngt: Trotz des Herbstwetters, das den Namsan in dichten Nebel hüllte, waren viele junge Familien der Einladung gefolgt, um sich von Märchen und Musik verzaubern zu lassen.

Den Auftakt des Programms bildete ein kurzweiliger Vortrag zur literarischen Gattung des Märchens von Prof. Dr. Roman Lach von der Keimyung University in Daegu. Bei der anschließenden Märchenstunde schlüpfen Isabel Lorenz von der Deutschen Botschaft, Doris Wälchli Giraud von der Schweizerischen Botschaft und die österreichische Botschafterin Dr. Elisabeth Bertagnoli jeweils in die Rolle der Märchenerzählerin. Unterstützt wurden sie dabei von Studierenden der Korea National University of Education in Cheongju, der Kyungpook National University in Daegu und der Keimyung University, die zusammen mit ihren Dozenten Dirk Schlottmann, Lioba Choi und Roman Lach nach Seoul gereist waren, um zentrale Szenen aus den gelesenen Texten auf der Bühne darzustellen. Die liebevoll und detailreich inszenierten lebenden Bilder zogen insbesondere die ganz jungen Besucher in ihren Bann. Ihr neu erworbenes Märchenwissen konnten die Kinder dann auch gleich in einem Quiz unter Beweis stellen, bei dem es attraktive Preise zu gewinnen gab.



Den musikalischen Abschluss der Veranstaltung bildete ein interaktives Jazzkonzert des österreichischen Tenorsaxophonisten Lukas Gabric, der von den in Seoul ansässigen Musikern Sean Pentland am Kontrabass und Manuel Weyand am Schlagzeug unterstützt wurde. Das gut aufgelegte Trio animierte das Publikum immer wieder zum Mitmachen und führte es so spielerisch in die Geheimnisse des Jazz ein.



Germanistik in Zeiten des großen Wandels
– Tradition, Identität, Orientierung
Asiatische Germanistentagung 2016
in Seoul

23. - 26. August 2016
Chung-Ang Universität (Republik Korea)

Gegenwärtig findet angesichts der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise weltweit ein großes Umdenken statt, das sich nicht zuletzt auch im Motto des Weltwirtschaftsforums in Davos im Januar 2012 niedergeschlagen hat. Dieser „große Wandel“, der längst auch die Wissenschaft erfasst hat, äußert sich in dem Bestreben, das durch den Neoliberalismus zugespitzte Paradigma individualistischer Konkurrenz durch das Paradigma gemeinschaftsorientierter kreativer Kollaborativität zu ersetzen. Damit - wie auch angesichts anderer grundlegender Veränderungen im neuen Jahrtausend – wächst den Geisteswissenschaften eine zentrale Rolle zu, die sie vor neue Herausforderungen stellt.

Doch anders als angesichts des angekündigten Paradigmenwechsels und der zahlreichen Herausforderungen zu erwarten stünde, erlebt gerade die Germanistik eine beständige Schwächung ihrer Existenzgrundlage - und dies trotz der gewachsenen internationalen Bedeutung Deutschlands.

Wir, die Germanisten weltweit, sind also aufgefordert, Antworten zu finden, auf die drängende Frage danach, wie wir dieser paradoxen Situation begegnen können und sollen. Die Asiatische Germanistentagung 2016 in Seoul widmet sich mit ihrem Leitthema genau dieser Frage. Es wird darauf ankommen, die Grundthemen der Humanwissenschaften gemäß den Forderungen der Zeit zu rekontextualisieren und der Germanistik eine neue Orientierung zu geben. Die Aufgabe der Tagung besteht somit darin, die Grundthemen der Geisteswissenschaften auf der Basis eines neuen, dem ‘großen Wandel’ Rechnung tragenden Denkens zu entfalten und ihnen damit eine vitale Aktualität zu verleihen.

Im Rahmen dieser Perspektivierung schlagen wir folgende Einzelthemen vor, die an konkreten Beispielen zu beleuchten wären. Der ‘große Wandel’ lässt Raum für viele unterschiedliche und komplexe Fragestellungen. Zum einen sollten die traditionellen Koordinaten menschlicher Welterfassung, nämlich Zeit, Raum und Mensch neu beleuchtet werden. Zeit und Raum sind sowohl eine Bedingung der menschlichen Existenz als auch ein Produkt der kulturellen Handelns und bestimmen so unsere Wahrnehmungsstruktur wie auch unsere Verhaltensweisen. Leitende Fragestellungen dabei könnten sein: Können wir die Konzepte von natürlicher Zeit und Kulturzeit in den verschiedenen Wissensdisziplinen weiter wie bisher untersuchen? Können wir im digitalen Zeitalter noch von einer allgemein-anthropologischen Konstante der Erfahrung, des Erlebens und des Bewusstwerdens von Zeit sprechen? Müssen wir uns heute das Zeitgerüst anders als in Zeiten linearen Denkens vorstellen? Können die raumbezogenen Ansätze in der Literaturwissenschaft, nämlich die semiotische Annäherung an die räumlichen Ansätze der Sprache und der Textstruktur, die Studien zur Geopolitik der Literatur, zur Literaturgeographie oder zur Geopoetik usw. die Tendenzen der neuen Raumforschung aufnehmen? Und welche semantische Erweiterung erlebt das Raumkonzept seit der Globalisierung oder angesichts der weltweiten Flüchtlingsbewegungen? Indem wir diese Fragen zu beantworten versuchen, werfen wir zugleich die Frage nach dem Menschen, seinem Körper, Verhalten und Empfinden auf, die nach wie vor die kardinalen Themen der Geisteswissenschaft-

ten darstellen. Das Interesse an der Beziehung von Mensch und Tier dehnt sich auf Vorstellungen des Posthumanen aus, die Mensch, Tier und Maschine zusammensehen und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordern. Ein großes Thema bleibt ebenfalls der Komplex von Körper und Seele, und zwar sowohl philosophisch und ethisch als auch kognitionswissenschaftlich betrachtet sowie unter genderspezifischen Gesichtspunkten.

Andererseits spiegelt unsere Themenliste aber auch den aktuellen Stand verschiedener anderer Diskurse wider, die den oben genannten Themenkomplexen in keiner Weise nachstehen sollen. Sie umfasst solche Themen wie den Wandel der Kunst und Wissensformen, den Medial Turn, Sprachwandel und den Wandel in der Didaktik. Die Entwicklung digitaler Technologien brachte einen großen medialen Wandel mit sich, und die neuen Medien verändern die Form der Kunst und auch der ästhetischen Wahrnehmung. In Bezug auf die neue Technik hat der Kulturbetrieb auch die Rolle des Künstlers und Wissenschaftlers deutlich verändert. Angesichts dieser Lage werden Fragen aufgeworfen wie die, inwiefern Binärcode und Algorithmen die alte Kunst ersetzen, wie in dieser neuen Kunst Kreativität entsteht und was sie bedeutet. Ferner, ob Kunst bzw. Literatur noch weiter die kritische Funktion innehaben können, die lange als ihre Aufgabe erachtet wurde. Angesichts des Medial Turn ist es weiterhin nötig, uns in Bezug auf die neue mediale Umgebung mit neuen, aktuellen Tendenzen zu beschäftigen. Denn der mediale Wandel stellt uns ständig neue Themen bereit, wie die Verknüpfung von Medientheorie und Literatur, kulturelle Phänomene wie Webcomics und Social Media, die Verwischung der Grenze zwischen Fiktion und Realität, Demokratisierung der Kultur, Narrative bzw. Storytelling in Digitalmedien.

Einen weiteren Schwerpunkt bilden die linguistischen Phänomene in Bezug auf den Sprachwandel und die damit verbundene Didaktik des DaF-Unterrichts im digitalen Zeitalter. Sprachgebrauch unterliegt einer permanenten Veränderung. Gerade der interaktionale, informelle Sprachgebrauch ist dabei ein wichtiger Auslöser für Sprachwandel. Bei der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache wird allerdings zumeist eine Grammatik gewählt, die sich an der Norm der konzeptionell schriftlichen, eher formellen Sprache orientiert. In den letzten Jahren ist im Bereich der Didaktik des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts eine Diskussion entstanden, den Fokus von der Fokussierung auf die formale, grammatische Korrektheit schriftlicher und mündlicher Äußerungen auf die soziale und interaktionale Dimension von Sprache und Kommunikation zu verschieben. Dabei spiegelt die Fremdsprachendidaktik letztendlich die Refokussierung wider, die bereits zuvor in der Linguistik vollzogen wurde, als man seit den 60er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts verstärkt die pragmatischen, handlungsbezogenen und interaktionalen Komponenten authentischen Sprechens und Schreibens in den Blick nahm. Wie spiegelt sich der Gesellschaftswandel im Sprachwandel wider? Wie lässt sich authentische schriftliche und mündliche Alltagssprache im DaF-Unterricht thematisieren?

Angesichts dieser grob umrissenen Lage soll die Konferenz dazu beitragen, Erfahrungen und bisherige Ergebnisse aus den vielfältigen Themenbereichen auszutauschen und neue Konzepte für die künftige Lehre und Forschung zu entwickeln.

Im Internet: <http://agt2016.nayana.kr/>

Anmeldung bis 31. Januar 2016

Koreanisch lernen

Gerd Jendraschek

1. Einleitung

Koreanisch liegt mit seinen knapp 80 Millionen Muttersprachlern unter rund 7000 Sprachen weltweit auf Platz 13 und damit ziemlich gleichauf mit dem Deutschen [1]. Die genealogische Zugehörigkeit ist nicht eindeutig zu klären, aber eine Verwandtschaft mit Sprachen wie Japanisch, Türkisch und Mongolisch ist naheliegend (Song 2005: 15-17). Insbesondere zum Japanischen bestand seit Jahrtausenden auch ein enger geografischer Kontakt und Austausch mit dem Ergebnis, dass sich die Sprachen in ihrer Struktur recht ähnlich sind, sodass oft eine Wort-für-Wort Übersetzung möglich ist. Hat man also eine der beiden Sprachen gelernt, ist das Erlernen der anderen Sprache um einiges einfacher.

Wenn es in der folgenden Darstellung um das Erlernen der koreanischen Sprache geht, so ist zu berücksichtigen, dass die primäre Zielgruppe Muttersprachler des Deutschen sind, die in Süd-Korea beruflich ihre eigene Muttersprache unterrichten. Es ergibt sich daraus, dass bei der Zielgruppe Kenntnisse grundlegender linguistischer Terminologie und ein Bewusstsein für die Herausforderungen des Fremdspracherwerbs vorhanden sind. Zudem handelt es sich um eine Gruppe, die meist mehrere Jahre in Korea lebt und arbeitet, sodass eine langfristig angelegte Herangehensweise möglich und sinnvoll ist.

In Abschnitt 2 werden Gründe dafür präsentiert, warum für die genannte Zielgruppe Koreanischkenntnisse notwendig sind. In Abschnitt 3 werden kontrastiv einige Bereiche der koreanischen Sprache beleuchtet, die einfacher als im Deutschen sind, bevor wir uns dann in Abschnitt 4 den besonderen Komplexitäten des Koreanischen zuwenden. Abschnitt 5 und 6 betrachten sodann zwei Möglichkeiten, Koreanisch zu lernen, entweder im Rahmen eines Sprachkurses oder im Selbststudium.

Quellen aus dem Internet werden der besseren Lesbarkeit halber am Ende aufgeführt. Im Text verweist eine Nummer auf die jeweilige Quelle. Veröffentlichte Quellen stehen im Literaturverzeichnis. Koreanische Beispiele werden in der Romanisierung des Nationalen Instituts der Koreanischen Sprache geschrieben [2].

2. Gründe und Zwänge, Koreanisch zu lernen

Koreanisch ist die alleinige Amtssprache der Republik Korea und die Muttersprache der gesamten autochthonen Bevölkerung. Für die Kommunikation im Alltag (Einkauf, Wohnung, Freizeit, Kollegen außerhalb der Germanistik usw.) sind Kenntnisse des Koreanischen somit unerlässlich. Anders als an Orten Asiens wie Singapur, Hongkong oder den Philippinen, an denen sich infolge kolonialer Vergangenheit Englisch auch im Alltag etabliert hat, bleibt Englisch in Korea eine Fremdsprache, die der Großteil der Bevölkerung im Alltag kaum verwendet. Lediglich an Orten, an denen viele Touristen verkehren (Flughafen, Hotels, gehobene Restaurants oder Ähnliches) kann mit ausreichenden Englischkenntnissen gerechnet werden. Ansonsten wird man in der Öffentlichkeit jedoch auch als sichtbarer Ausländer meist auf Koreanisch angesprochen.

Darüber hinaus ist Koreanisch auch für manche administrativen Vorgänge erforderlich, da z. B. viele Formulare nur auf Koreanisch existieren oder Info-Rundmails nur auf Koreanisch verschickt werden. Nicht zuletzt brauchen Fremdsprachenlektoren auch Kenntnisse der Muttersprache ihrer Studenten, um mit ihnen in den ersten Semestern überhaupt kommunizieren zu können. Zudem stehen Lektoren, die Koreanisch erlernen, neue Möglichkeiten bilingualer Unterrichtsgestaltung offen (vgl. Butzkamm/Caldwell 2009).

Trotz dieser offensichtlichen Unverzichtbarkeit von Kenntnissen der Landessprache verfügen viele Lektoren auch nach jahrelangem Aufenthalt kaum über nennenswerte Koreanischkenntnisse. Meist scheint es schlicht daran zu liegen, dass sie sich in Strategien eingerichtet haben, die darauf ausgerichtet sind, die oben aufgeführten Situationen zu umgehen, ähnlich den Ausweichstrategien, wie sie Analphabeten entwickeln, um selbst in einer durchbürokratisierten Gesellschaft auch ohne Kenntnisse der Schriftsprache überleben zu können.

Davor kann hier nur gewarnt werden. Der Erwerb von Kenntnissen der Landessprache sollte von Anfang an eine der obersten Prioritäten sein. Natürlich ist das, insbesondere bei einer Sprache wie dem Koreanischen, ein jahrelanger, ja eigentlich ein nie endender Prozess. Wie im nächsten Abschnitt beschrieben, mag Koreanisch anfangs gar nicht so schwierig erscheinen. Allerdings stellt sich nach der Flitterwochenphase oft heraus, dass der Weg steiler wird als gedacht. Die Gründe hierfür werden in Abschnitt 4 behandelt. Die Tatsache, dass Abschnitt 4 länger ist als Abschnitt 3 soll auch nicht so interpretiert werden, dass die Schwierigkeiten überwiegen. Es liegt lediglich daran, dass Schwierigkeiten mehr Erläuterung erforderlich machen als Eigenschaften, die das Koreanischlernen erleichtern.

Der Zweck von Abschnitt 4 ist also keinesfalls zu entmutigen, sondern vielmehr frustrierende Momente vorauszusagen, um sie so vorbereitet leichter überwinden zu können. Auch sollen die nächsten beiden Abschnitte keine umfassenden Beschreibungen des Koreanischen werden, sondern lediglich auf Bereiche aufmerksam machen, die für beginnende Lerner im Vergleich mit dem Deutschen besonders relevant scheinen. Daraus lassen sich dann auch einige der Empfehlungen zum Selbststudium in Abschnitt 6 ableiten.

3. Warum Koreanisch gar nicht so schwer ist

Anders als die Nachbarsprachen Chinesisch und Japanisch benutzt Koreanisch eine reine Alphabetschrift, die in relativ kurzer Zeit zu erlernen ist. Die 24 Buchstaben werden allerdings anders als in Latein-basierten Alphabeten nicht linear hintereinander geschrieben, sondern zu Silbenblöcken zusammengefügt. Anders als in europäischen Alphabeten gibt es keine Groß-Klein-Schreibung. Ein weiterer Vorteil gegenüber vielen asiatischen Sprachen ist das Fehlen tonaler Unterschiede. Auch die in vielen europäischen Sprachen zentrale Unterscheidung in betonte und unbetonte Silben ist im Koreanischen eher schwach ausgeprägt. Nasale Vokale wie im Französischen, Portugiesischen oder Polnischen gibt es im Koreanischen auch nicht. Die Phonotaktik (Kombinationsmöglichkeiten der Laute zu Wörtern) ist einfacher als in den meisten europäischen Sprachen, weshalb aus dem zweisilbigen *Frankfurt* auch ein sechssilbiges *peurangkeupureuteu* wird.

Anders als in vielen europäischen Sprachen gibt es im Koreanischen auch keine Genusunterscheidung bei Substantiven. Kasus- und Numerusmarkierung sind agglutinierend und somit transparent. Ebenso gibt es keine nennenswerten Unregelmäßigkeiten bei der Konjugation der Verben. Auch die Wortstellung ist vor allem im Vergleich zum Deutschen relativ unproblematisch.

4. Warum Koreanisch nicht ganz einfach ist

So weit, so einfach. Auch wenn das Lesenlernen im Koreanischen zu weit schnelleren Erfolgserlebnissen als im Chinesischen oder Japanischen führt, so bleibt es doch ein fremdes Alphabet, das nie so vertraut wird wie das in der Grundschule erlernte. Fortgeschrittenen Lernern wird mit der Zeit der Unterschied zwischen Entziffern und flüssigem Lesen bewusst, da letzteres den Schritt von der sequentiellen Erfassung einzelner Buchstaben zur Wortgruppen-erkennung voraussetzt. Dies wird beispielsweise relevant, wenn Anzeigetafeln oder Untertitel bereits den nächsten Satz zeigen, obwohl man erst beim zweiten oder dritten Wort des ersten Satzes angekommen war. Es dauert also wesentlich länger und ist ermüdender, längere Texte zu lesen, was wiederum die Gewöhnung an die Sprache durch extensives Lesen erschwert.

Bei der Aussprache sowie bei der Identifikation gehörter Wörter ist die dreifache Unterscheidung bei Plosiven ungewohnt. Bei europäischen Sprachen wird der Unterschied zwischen /b/ und /p/ gewöhnlich so erklärt, dass ersteres stimmhaft ist. Im Koreanischen ist /b/ jedoch im Anlaut stimmlos, der Unterschied zu /p/ liegt in der geringeren Aspiration, d. h. nach /p/ setzt die Stimmhaftigkeit des folgenden Vokals später ein. Das koreanische /p/ ist somit dem relativ stark aspirierten deutschen oder englischen /p/ ähnlich, während das koreanische /b/ dem relativ schwach aspirierten französischen, italienischen oder spanischen /p/ ähnelt. Das koreanische /b/ wird jedoch wie das deutsche /b/ stimmhaft ausgesprochen, wenn es im Wort zwischen stimmhaften Lauten steht. So wird z. B. /babo/ „Dummkopf“ wie [pabo] ausgesprochen, da das /b/ im Anlaut stimmlos, das im Wortinneren stimmhaft gesprochen wird (Sohn 1999: 154). Das dritte Mitglied der Opposition sind die Doppelkonsonanten, die mit geringer Aspiration, aber längerem Verschluss und größerem Druck artikuliert werden. Das Resultat im Fall der bilabialen Okklusive ist dem doppelten /b/ in *abbeissen* ähnlich (was ja weder *apeissen* noch *abeissen* ausgesprochen wird). Ein Wort wie /ppalli/ „schnell“ kann also einigermaßen imitiert werden, indem man für den Anlaut auf das /bb/ aus *abbeissen* ohne das initiale /a/ zurückgreift. Durch die Dreifachopposition ergeben sich Minimaltrios wie *bul* „Feuer“, *pul* „Gras“ und *ppul* „Horn“ (Sohn 1999: 154).

Bei den Vokalphonemen ist für Sprecher des Deutschen besonders der Unterschied zwischen /o/ und /eo/ schwierig. Während die Artikulationsstellen ungefähr denen von *hoch* vs. *doch* entsprechen, korreliert anders als im Deutschen der geringere Öffnungsgrad von /o/ nicht mit Vokallänge, sodass /ilbon/ „Japan“ und /ilbeon/ „Nummer eins“ für deutsche Ohren schwer zu unterscheiden sind. Der Unterschied zwischen /e/ und /ae/ wird aber auch von Muttersprachlern zunehmend neutralisiert, sodass für viele Sprecher *ke* „Krabbe“ und *kae* „Hund“ homonym geworden sind. Vokallänge ist für konservative Sprecher distinktiv, wird aber auch zunehmend neutralisiert. Schließlich sind zahlreiche phonologische Prozesse zu beachten, insbesondere an der Silbengrenze und im Auslaut. So werden beispielsweise *daehak* „Universität“ und *ro* „Straße“ bei der Komposition zu *daehangno* „Universitätsstraße“.

Im Bereich der Morphologie fällt die hohe Zahl gebundener grammatischer Morpheme auf. Allein für die Verknüpfung von Sätzen, die im Deutschen meist mit Konjunktionen wie *und*, *oder*, *weil* usw. erfolgt, gibt es um die hundert Suffixe, die an das Verb des ersten Satzes gehängt werden können. Ein besonderes Problem sind auch die ausgeprägten Registerunterschiede. So gibt es zum Beispiel zwei Formen des Pronomens der ersten Person Singular, *na* und *jeo*, wobei die erste neutral und die zweite besonders bescheiden und höflich ist. Und während das Deutsche und andere europäische Sprachen zwar die Unterscheidung der Anredepronomen in „du“ vs. „Sie“ (T/V-Unterscheidung) kennen, hat ein entsprechender Unterschied im Koreanischen viel größere morphologische und lexikalische Konsequenzen. „Iss!“ wäre im Koreanischen *meogeo*, „Essen Sie!“ ist hingegen *deuseyo*, „schlaf!“ ist *ja*,

„schlafen Sie!“ ist *jumuseyo*. Zudem ist das koreanische Äquivalent der T/V-Unterscheidung nicht nur bei den Personalpronomen und Verbformen der zweiten Person, sondern bei jedem Satz für die Flexion relevant. Ein Satz wie „es regnet“ kann beispielsweise je nach Verhältnis zum Angesprochenen und Formalität der Situation als *biga wa*, *biga wayo*, *biga onda*, oder *biga omnida* übersetzt werden.

Die bei weitem zeitaufwendigste Herausforderung beim Erlernen des Koreanischen ist jedoch der scheinbar endlose chinesische Lehnwortschatz, genannt *Hanja* aufgrund der Tatsache, dass er mit chinesischen Schriftzeichen geschrieben werden kann (aber heutzutage kaum noch wird). Obwohl Koreanisch und Chinesisch nicht verwandt und im Bereich der Phonologie und Morphosyntax ziemlich verschieden sind, ist doch der Großteil des koreanischen Lexikons in Wirklichkeit chinesischen Ursprungs. Insbesondere durch den Verlust der im Chinesischen distinktiven Töne sind im Koreanischen viele Homonyme entstanden. So führt das Hanja-Wörterbuch von NAVER beispielsweise 267 Bedeutungen für *jeong* und 369 für *su* auf [3]. Die Mehrdeutigkeit wird dadurch ein wenig reduziert, dass nicht alle Kombinationen lexikalisiert sind, aber die Kombination *jeongsu* erzielt immerhin noch 23 Treffer. Manche davon sind recht häufig, andere davon nahezu ungebräuchlich, und schließlich muss man die im Kontext plausibelste Bedeutung auswählen.

Doch nicht nur Homonymie, auch scheinbare Synonymie ist ein Problem. So können die sino-koreanischen Wörter *daedap*, *haedap*, *hoedap*, *hoesin* und *dapbyeon* alle mit „Antwort“ übersetzt werden. Die Auswahl des passendsten Lexems erfordert also Vertrautheit mit den Kontexten, in denen die verschiedenen Optionen vorkommen.

Der Einfluss des Chinesischen erstreckt sich bis in die Zahlensysteme, wo die koreanischen Bezeichnungen der Zahlen mittlerweile nur bis 99 benutzt werden können, während ab 100 nur noch chinesische Numeralia zur Anwendung kommen. Im Bereich der niedrigen Zahlen herrscht teils Konkurrenz, teils komplementäre Verteilung: „10 Uhr 10 Minuten“ heißt auf Koreanisch *yeol si sip bun*, wobei die Stunden mit koreanischen Lexemen (hier *yeol* „zehn“), die Minuten hingegen mit chinesischen Lexemen (hier *sip* „zehn“) gezählt werden.

5. Koreanisch lernen I: Teilnahme an Kursen

Wer genug Zeit und Geld hat, dem seien die regulären Koreanischkurse empfohlen, die an vielen Universitäten angeboten werden. Ein weit verbreitetes Format umfasst vier Unterrichtsstunden am Tag, Montag bis Freitag, zehn Wochen pro Stufe, also insgesamt 200 Unterrichtsstunden. Wenn man Feiertage und kurze Ferien hinzuaddiert, kommt man so pro Stufe auf eine Kursdauer von drei Monaten. Wenn man auch nach jeder Stufe aussteigen kann, werden bis zu einem Abschluss sechs Stufen benötigt, die somit in insgesamt anderthalb Jahren absolviert werden können. Allerdings ist zu beachten, dass der Grenznutzen der Kurse mit zunehmendem Fortschritt abnimmt. Während in den unteren Stufen abwechslungsreiche Alltagssituationen behandelt werden, besteht die Herausforderung in den Fortgeschrittenenkursen überwiegend darin, unverdaubare Mengen gehobenen Vokabulars zu absorbieren.

Zu den vier täglichen Unterrichtsstunden kommen noch mehrere Stunden für Hausaufgaben, Vor- und Nachbereitung des Unterrichtsstoffs, sowie umfangreiche Prüfungsvorbereitungen achtmal pro Jahr (je eine Zwischen- und Abschlussprüfung pro Stufe). Die Teilnahme an diesen Kursen ist also eine Vollzeitbeschäftigung, die nur schwer nebenher bewältigt werden kann. Neben den regulären Kursen gibt es auch kürzere Formate von drei bis fünf Wochen oder Abendkurse. Bekannt sind die Spracheninstitute der Universitäten Sogang [4] und

Yonsei [5], auf deren Webseiten nähere Informationen verfügbar sind. Schließlich sei noch auf die kostenlosen Kurse der Korea-Stiftung hingewiesen [6].

Die Teilnahme an Sprachkursen hat gegenüber dem Selbststudium einige Vorteile, so wie das vorgegebene Tempo, das Durchnehmen eines vorgegebenen Pakets an Lehrmaterialien, die Anleitung durch erfahrene Lehrkräfte, die motivierende Atmosphäre einer Klassengemeinschaft, die anspornende Fortschrittskontrolle durch regelmäßige Prüfungen und bei denen, die das gesamte anderthalbjährige Programm durchlaufen, die Aussicht auf einen anerkannten Abschluss. Allerdings ist die Teilnahme an Kursen nur schwer mit einer Vollzeitbeschäftigung als Lektor vereinbar. Daher will ich im nächsten Abschnitt einige Empfehlungen für das Selbststudium geben.

6. Koreanisch lernen II: Selbststudium

Noch vor wenigen Jahren bestand das Selbststudium einer Fremdsprache meist aus einem Lehrbuch und einer dazugehörigen CD mit den Lektionstexten und manchmal auch einigen Hör- und Sprechübungen. Zum Glück ist das Angebot in den letzten Jahren reichhaltiger und somit individuell zuschneidbarer geworden. Während Sprachkurse mit vorgefertigten Lektionen am Anfang eine Stütze darstellen mögen, sind sie mit der Zeit doch wenig motivierend und eher auf Klassensituationen zugeschnitten. Gerade beim Selbststudium ist es besonders wichtig, die individuellen Bedürfnisse und Interessen zur Grundlage des Lernvorgangs zu machen, um das Fehlen eines antreibenden und die Organisation übernehmenden Lehrers zu kompensieren.

Doch für alle Lernwilligen gilt zunächst, sich das koreanische Alphabet und eine verständliche Aussprache anzueignen. Eine Übersicht über das koreanische Alphabet ist im Internet schnell zu finden. Besonders übersichtlich ist die Seite des Nationalen Instituts der Koreanischen Sprache [7]. Empfehlenswert sind auch Anleitungen im Internet, zum Beispiel [8], wo man eine ganze Serie kurzer Videos zum Erlernen des koreanischen Alphabets vorfinden kann. Gerade am Anfang ist es auch wichtig, sich jedes neue Wort einmal anzuhören und vor allem auch die in Abschnitt 4 erwähnten Minimalpaare und -trios zu vergleichen. Dies kann man auf den Seiten einiger koreanischer Online-Wörterbücher tun, z. B. dem von NAVER [9]. Man gibt einfach das Wort in koreanischer Schrift im grünen Feld ein, drückt die Eingabetaste und klickt dann auf das blaue Lautsprechersymbol neben dem Stichwort. Wenn man erst das Stichwort selbst anklickt, erscheint auch eine Option für wiederholtes Hören mit Pausen zum Nachsprechen. Wenn man dann noch den Tab mit dem Wörterbuch dupliziert, also das Wörterbuch zweimal nebeneinander öffnet, kann man die Aussprache von Minimalpaaren direkt miteinander vergleichen.

Der nächste Schritt ist dann das Lesen von Sätzen. Die koreanische Aussprache des Übersetzers von Google [10] ist recht zufriedenstellend, sodass man sich einen eingegebenen oder hineinkopierten Satz erst schnell, dann langsam anhören kann. Natürlich kann man auch gelegentlich Muttersprachler bitten, schwierige Wörter und Sätze vorzusprechen, aber das Internet ist im Allgemeinen geduldiger, hat immer Zeit, und erlaubt das Anschließen von Kopfhörern.

Nach einer Einführung in Alphabet und Aussprache stellt sich die Frage, welche Wörter und Sätze, und welche Bereiche der Grammatik zunächst erlernt werden sollen. Hier zeigen sich gerade die Vorzüge und Nachteile des Selbststudiums: Vorzug deshalb, weil das Lernmaterial auf die individuelle Lebens- und Lernsituation zugeschnitten werden kann; Nachteil, weil der Klassenverband fehlt, in dessen Rahmen das Gelernte eingeübt werden kann. Material, das gelernt, aber dann nicht angewendet werden kann, bleibt jedoch totes Material und ist meist

wieder schnell vergessen. Es ist also nötig, sich bei der Auswahl von Wörtern, Wendungen und Sätzen in der nahen Zukunft auftretende Kommunikationssituationen vorzustellen. Plane ich in nächster Zeit, am Schalter eine Zugfahrkarte zu kaufen? Oder würde ich gerne etwas über mich selbst erzählen? Oder Fragen stellen, um mehr über andere erfahren? Will ich möglichst bald über das Wetter reden können? Oder das Leben in Korea und Deutschland vergleichen?

Als erstes sind freilich Grüße und andere soziale Formeln („Danke!“, „Entschuldigung!“ u. Ä.) zu lernen. Als Einstieg bieten sich daher Sprachführer an, empfehlenswert ist zum Beispiel *Lonely Planet Korean* [11], dessen größter Pluspunkt die durchgängige Verwendung der koreanischen Schrift ist. Wichtig ist bei der Arbeit mit einem Sprachführer, dass man sich nur die Sätze einprägt, die im Moment für einen selbst relevant scheinen und den großen Rest ignoriert. Später können immer noch weitere Sätze zum individuellen „Satzschatz“ hinzugefügt werden. Google Übersetzer [12] kann bei der Analyse der Sätze helfen, indem im Eingabefeld einfach ein Absatz zwischen die Wörter eingefügt wird, denn ein Satz lässt sich leichter einprägen, wenn die Struktur und die Bedeutung der einzelnen Wörter klar sind. Das Auswendiglernen von Sätzen ist dem getrennten Lernen von Wortschatz und Grammatik vorzuziehen, da die vorgefertigten Sätze eines Sprachführers bereits in einem natürlichen und angemessenen Register verfasst sind. Wortschatz und Grammatik werden vielmehr nach und nach durch den Vergleich und die Analyse solcher Modellsätze erschlossen.

Fängt man erst einmal an, die koreanische Sprache in den eigenen Alltag einzubauen, erkennt man auch schnell, welche Lücken am dringendsten gefüllt werden müssen. Nachdem man sich so einen Grundstock an Sätzen angeeignet hat, können die Lern- und Übungsmethoden je nach persönlicher Neigung diversifiziert werden. Manche Lerner werden am Sprachaustausch Gefallen finden (an einer Germanistikabteilung praktisch informell beim Mittagessen möglich), für andere ist zunächst das Hören einfacher Texte interessanter, wie zum Beispiel die kostenlos herunterladbaren von Routledge [13]. Weitere Möglichkeiten sind das Schreiben kurzer Texte und E-Mails, SMS bzw. Kurzmitteilungen (Kakaotalk ist eine in Korea verbreitete App), oder das Lernen von Wortfeldern (je nach persönlichem Interesse z. B. Obst, Tiere, Kleidung usw.) mit Hilfe von Gedächtnisstützen [14], [15]. Am besten ist es, anfangs verschiedene Dinge auszuprobieren, und dann den Schwerpunkt auf die zu legen, die den individuellen Vorlieben entsprechen.

Reicht es am Anfang, Grundlagen der Grammatik durch das Auswendiglernen vorgefertigter Sätze zu erwerben, hat der fortgeschrittene Lerner doch viele Fragen, für die eine gute Nachschlagegrammatik nützlich ist. Besonders empfehlenswert ist Yeon/Brown 2011 [16], das neben ausführlichen Erklärungen zahlreiche Beispielsätze in koreanischer Schrift und mit englischer Übersetzung enthält. Die Grammatik wird am besten bei der Analyse von Sätzen und kurzen Texten als Nachschlagewerk benutzt, da sie auch zwei Indizes (jeweils vom Koreanischen und Englischen ausgehend) enthält, sodass grammatische Suffixe leicht nachgeschlagen werden können. Für die Zukunft nützlich scheinende Beispielsätze aus der Grammatik können dann dem individuellen Satzschatz hinzugefügt werden. Als Einstieg in die Grammatikanalyse bietet sich auch die 17-seitige Zusammenfassung der koreanischen Grammatik im *Lonely Planet Korean* an.

Wie oben dargestellt, bietet das Selbststudium die Chance, dem eigenen Lernertyp angepasste Methoden zu verfolgen. Aus den oben beispielhaft angeführten Aktivitäten sollten daher vorrangig die ausgewählt werden, die man mit Freude möglichst regelmäßig machen kann. Neben dem Erwerb neuer Sätze, Wörter und Strukturen ist das Auffrischen bereits gelernter Ma-

terials unerlässlich. Hierzu muss der Satzschatz in einer Datei gesammelt werden, sodass er archiviert und bei Bedarf wiederholt und reaktiviert werden kann. Ein beliebtes Programm hierfür ist Anki [17], [18], [19], das den Vorzug bietet, dass Eingabe und Lernen am PC oder Smartphone möglich sind und verschiedene Plattformen synchronisiert werden können. Da das Reaktivieren ganzer Sätze langfristig eine zu große Bürde für das Gedächtnis darstellt, ist ein lernerfreundlicheres Format, auf der Vorderseite den koreanischen Satz mit einer Lücke zu haben, und darunter eine deutsche oder englische Übersetzung des gesamten Satzes. Die Rückseite enthält immer den kompletten koreanischen Satz. Ich illustriere das einmal am Sprachpaar Englisch-Deutsch:

Karte 1, Vorderseite
++ is Wednesday.
Heute ist Mittwoch.

Karte 1, Rückseite
Today is Wednesday.

Karte 2, Vorderseite
Today ++ Wednesday.
Heute ist Mittwoch.

Karte 2, Rückseite
Today is Wednesday.

Karte 3, Vorderseite
Today is ++.
Heute ist Mittwoch.

Karte 3, Rückseite
Today is Wednesday.

Durch diese Art der Auffrischung wird man immer wieder an den Satz erinnert, kann sich aber beim Beantworten der Karte auf jeweils einen Teil konzentrieren. Die Wörter werden so immer im Kontext präsentiert. Wie oben erläutert, ist dies ja besonders beim chinesischen Lehnwortschatz ein wichtiger Faktor für die Wahl des passenden Wortes.

Für fortgeschrittenere Lerner werden dann die zahlreichen Dramaserien und Filme der koreanischen Welle interessant. Viele Serien und Filme sind auf YouTube verfügbar, sodass man sich einzelne Passagen mehrfach anhören kann. Auch nach Jahren wird man kaum in der Lage sein, alles zu verstehen, die Aufgabe besteht vielmehr darin, einzelne Wörter und Wendungen wiederzuerkennen und sich einige neue Wörter und Wendungen im Kontext einer Geschichte anzueignen. Einfacher als Filme sind Musikvideos, da hier auch der Text und englische Übersetzungen hinzugezogen werden können. Die Krönung für das Hörverständnis stellen Nachrichten dar. Insbesondere bei Nachrichten ist zu berücksichtigen, dass sie ein sehr differenziertes Vokabular verwenden, das im Alltag kaum anzutreffen ist. Ein besonderer Bonus ist hierbei aber, dass koreanische Sender meist einzelne kurze Videos zusammen mit einer fast wortgleichen Transkription ihrer Nachrichtenvideos ins Netz stellen, sodass man sein Hörverständnis überprüfen kann (z. B. SBS News [20]). Für weniger fortgeschrittene Lerner bieten sich die Wettervorhersagen am Ende der Nachrichtensendungen an.

Wer nach längerem Lernen seinen Kenntnisstand einschätzen lassen möchte, kann das bei einer offiziellen Koreanischprüfung tun. Solche Prüfungen finden mehrmals im Jahr an vielen Orten in Korea statt. Anmelden kann man sich unter [21], Materialien zur Prüfungsvorbereitung finden sich bei [22].

7. Schlussbemerkungen

Zum Schluss möchte ich noch davor warnen zu denken, man könne Koreanisch ohne regelmäßiges Lernen einfach so „aufschnappen“. So eine Immersion mag gelingen, wenn die zu lernende Sprache der Muttersprache oder anderen bereits erlernten Sprachen ähnlich ist, wie z. B. bei Deutschen, die Spanisch lernen. Im globalen Maßstab haben diese beiden Sprachen eine recht ähnliche grammatische Struktur und einen in die Tausende gehenden gemeinsamen Wortschatz (z. B. „Information“, „Nation“, „Demokratie“, „Problem“), sodass nur noch Lücken gefüllt und Unterschiede erkannt werden müssen. Derartige Anknüpfungspunkte bestehen beim Koreanischen nicht, sodass die Wahrscheinlichkeit überwiegt, dass die Sprache auch nach jahrzehntelanger Immersion unverständlich bleibt. Wichtig ist es jedoch, mit einigen Kontaktpersonen gleich von Anfang an Koreanisch als gemeinsame Sprache zu etablieren. Die anfangs zur Kommunikation gewählte Sprache bekommt ein Teil dieser persönlichen Beziehung und kann später nicht mehr gewechselt werden, da sich bei einem Sprachwechsel gleichzeitig auch das persönliche Verhältnis verändern würde. Ein späterer Wechsel der in der Kommunikation mit dieser Person verwendeten Sprache ist dann meist nicht durchzuhalten oder wirkt wenig authentisch. Sprache ist kein reines Verständigungswerkzeug, das beliebig ausgewechselt werden kann, sondern ein zentraler Teil unserer sozialen Einbettung.

Insbesondere beim Selbststudium darf man sich von langsamen Fortschritten nicht entmutigen lassen. Man darf nicht vergessen, dass ein regulärer Sprachkurs mindestens eine 40-Stunden-Woche erfordert. Investiert man die gleiche Zeit ins Selbststudium, kann man durchaus vergleichbare Fortschritte erzielen. Allerdings wäre ein solches Tempo wohl nur bei wenigen Lernern langfristig aufrechtzuhalten. Entscheidend ist, dass man mit kleinen Schritten, aber mit Leidenschaft und Ausdauer am Ball bleibt und sich an das koreanische Sprichwort *gosaeng kkeute nagi onda* erinnert: „Am Ende der Mühe kommt die Freude“.

Internetadressen

- [1] <https://www.ethnologue.com/statistics/size>
- [2] http://www.korean.go.kr/front_eng/roman/roman_01.do].
- [3] <http://hanja.naver.com>
- [4] <https://klec.sogang.ac.kr/2000/1000.php>]
- [5] http://www.yskli.com/_en/proc/p1.asp
- [6] <https://en.kf.or.kr/?menuno=632>].
- [7] http://www.korean.go.kr/front_eng/roman/roman_01.do
- [8] <https://www.youtube.com/watch?v=KN4mysljHYc>
- [9] <http://krdic.naver.com>
- [10] <https://translate.google.com/#ko>
- [11] <http://shop.lonelyplanet.com/south-korea/korean-phrasebook-5>
- [12] <https://translate.google.com/#ko>
- [13] <http://www.routledgetextbooks.com/textbooks/colloquial/korean.php>
- [14] <https://de.wikipedia.org/wiki/Mnemotechnik>
- [15] <http://www.buildyourmemory.com/foreignlanguage.php>
- [16] <https://www.routledge.com/products/9780415603850>
- [17] <https://ankiweb.net/study>
- [18] <http://ankisrs.net>

- [19] <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ichi2.anki&hl=en>
[20] http://news.sbs.co.kr/news/programMain.do?prog_cd=R1
[21] <http://www.topik.go.kr/>
[22] <http://www.topikguide.com/previous-papers>

Literaturverzeichnis

- Butzkamm, Wolfgang/Caldwell, John A.W. 2009. *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Mertens, Annelies 2012. *Korean phrasebook & dictionary*. Lonely Planet publications.
- Sohn, Ho-Min 1999. *The Korean language*. Cambridge University Press.
- Song, Jae Jung 2005. *The Korean language. Structure, use and context*. London/New York: Routledge.
- Yeon, Jaehoon/Brown, Lucien 2011. *Korean. A comprehensive grammar*. London/New York: Routledge.

Das koreanische „Sahak-Yongum“- oder „Teacher’s Pension“-System

Reinhold Rauh

Deutsche, die privat oder im staatlichen Auftrag im Ausland tätig sind, beliebten ihre Tätigkeiten gerne mit Verweisen auf deutsche Marken zu untermauern, auch wenn sie selbst keinerlei Verbindung zu „Mercedes“, „Adidas“, „Siemens“, „Bayern München“, „Allianz“, oder „Volkswagen“ haben. Die letztgenannte Marke ist nun schon einmal vom Tableau. Eine deutsche Marke taucht nie auf, obwohl sie am grundlegendsten die gesamte Welt revolutioniert hat. Seit 1889, als z.B. in Japan die unnützen Alten noch zum Sterben ins verschneite Hochgebirge gebracht wurden, gibt es die deutsche „Altersversicherung“, noch von Bismarck in Konkurrenz zu den Sozialisten durchgesetzt und stilbildend für alle diesbezüglichen internationalen Gesetzgebungen.

In Korea ist sie nach mittlerweile 126 Jahren leider immer noch nicht ganz angekommen. Dies sollte insbesondere Deutschen, die an koreanischen Universitäten unterrichten, bewusst sein.

Seit 2001 sind in Korea die meisten an Universitäten unterrichtenden Ausländer ohne Angaben von Gründen verpflichtet worden, mit ihrer Rentenversicherung von der allgemein vorherrschenden Kookmin-Versicherung, auch National Pension (=NP) genannt, in die Sahak-Versicherung, auch Teacher’s Pension (=TP) genannt, zu wechseln. Wer zum damaligen Zeitpunkt an koreanischen Universitäten tätig war, kann sich erinnern, dass die damalige Umstellung eine angenehm empfundene, vorzeitige Auszahlung aus den Einlagen im Kookmin-System darstellte.

Was vermutlich die wenigsten wissen, ist, dass damit das im Jahr 2000 verabschiedete deutsch-koreanische Sozialversicherungs-Abkommen unterlaufen wurde.

Entsprechend diesem Sozialversicherungs-Abkommen (vgl. Deutsche Rentenversicherung (Hrsg.): Arbeiten in Deutschland und in der Republik Korea, Nr.764, Berlin 2013) wurde es nämlich für Deutsche wie für Koreaner möglich, sich die Versicherungs-Zeiten, die sie in der eigenen Heimat erzielt hatten, auf die Zeiten anzurechnen, die sie im Ausland tätig waren. Insbesondere für koreanische Krankenschwestern, die in diesen Monaten und Jahren zu Hunderten und Tausenden wieder nach Korea zurückkehren, ist dieses Abkommen eine Basis, um in ihrem wohlverdienten Ruhestand finanziell abgesichert leben zu können.

Für Deutsche, die an koreanischen Universitäten tätig sind, gilt dies nicht, da das Sahak-System von sich behauptet, vergleichbar Mirae Asset oder Allianz, eine rein private Organisation zu sein, obwohl sie in Staatsbesitz ist. Im Gegensatz zu Kookmin fühlt man sich nicht an das Sozialabkommen gebunden. Zudem konnte man bisher (!) im Sahak-System nur nach 20-jähriger Beitragszeit Rente beantragen, während im Kookmin-System seit je eine 10-jährige Beitragszeit vorgesehen war.

So war es bisher, also bis zur Fertigstellung dieser Zeilen.

Nach Auskunft des Sahak-Hauptquartiers, das seit neuestem im Rahmen der Umsiedlung staatstragender Organisationen (von Seoul) in Naju (Chollanamdo) beheimatet ist, soll es Ende 2015 oder Anfang 2016 eine neue Regelung geben, die nur noch eine 10-jährige Beitragszeit vorsieht. Diese neue Regelung soll in der genannten Zeit vom koreanischen Parlament beschlossen werden.

Damit tritt für alle in Korea im Unterrichtsbereich tätigen Ausländer eine entscheidende Besserung ein.

Allerdings ist dabei zu bedenken, dass Renten (koreanisch: Yongum; englisch: pension) im Vergleich zu Deutschland (in Deutschland liegt die Rente bei etwa 46% des letzten Bruttoverdiensts bei allerdings über 40jähriger Beitragszeit und einem Beitragssatz von 18,7% des Bruttoverdiensts), wo insbesondere die Wenigverdiener auch nicht auf Rosen gebettet sind, in Korea traditionsgemäß sehr bescheiden ausfallen. Man kann in etwa mit einem Drittel des letzten Nettolohns oder einem Viertel des Bruttolohns rechnen, was sich allerdings bei einer langen, weit über 20 Jahre hinausgehenden Beitragszeit steigern lassen sollte. Dies hat zum einen damit zu tun, dass auch die Grundbeiträge der Versicherten sehr gering sind. Zum anderen wird in Korea versucht, anders als in Deutschland und entsprechend dem US-amerikanischen System, mit Risiko aus Wertpapieren, Fonds-Beteiligungen oder Immobilien-Spekulationen zusätzlichen Gewinn zu erwirtschaften – was bei den immer öfter auftretenden Finanzkatastrophen auch zu gewaltigen Verlusten führen kann.

Eine andere Möglichkeit, die der koreanische Gesetzgeber vorsieht, ist die einmalige Auszahlung einer Geldsumme entsprechend dem amerikanischen „lump-sum“-System.

Zu den Bedingungen kann man bisher (!) auf der englischsprachigen Version der tp-Internetseite (http://www.tp.or.kr:8088/tp/ENG/pension/pension_faq.jsp#a1) folgendes lesen:

The lump-sum retirement grant is paid to a retired person whose life-long career is less than 20 years.

Service Period Less than 5 years	$\text{standard monthly income} \times \frac{\text{the number of service period months}}{12} \times \frac{78}{100}$
Service Period Over 5 years (and less than 20 years)	$(\text{standard monthly income} \times \frac{\text{the number of service period months}}{12} \times \frac{975}{1,000}) + \{ \text{standard monthly income} \times \frac{\text{the number of service period months}}{12} \times (\frac{\text{the period of one's service} - 60}{12} \times \frac{65}{10,000}) \}$

Retirement Allowance

The retirement allowance is paid to a retired or deceased person whose service length is greater than 1 year (paid separately from a retirement benefit).

Standard Monthly Income × the number of service period months/12 × Retirement Allowance Payment Ratio	Over Less	Retirement Allowance Payment Ra- tio
		1 yr - 5 yrs
	5 yrs - 10 yrs	22.75%
	10 yrs - 15 yrs	29.25%
	15 yrs - 20 yrs	32.50%
	20 yrs -	39.00%

Zu beachten ist, dass hier (Stand:12.11.2015) noch von einer 1-20-jährigen Beitrags-Zahlung die Rede ist, was vermutlich in den nächsten Monaten geändert wird. Zu beachten ist auch, dass die oben zitierten Berechnungsformeln in der „FAQ“-Rubrik unter folgender Überschrift stehen:

„My retirement benefits is less than I expected. How it can be calculated?“

Die finanziellen Erwartungen können also getrost weit heruntergeschraubt werden. Man kann sich die komplizierte individuelle Berechnung nach oben genanntem Schlüssel auch ersparen, wobei „Standard Monthly Income“ etwa einem Zwölftel des Brutto-Jahres-Verdiensts entspricht. Die diversen Zweigstellen von Sahak-Yongum und ebenso die zuständigen Stellen an Universitäten und Schulen sind behilflich, die in Aussicht stehende Abfindung auszurechnen. Es empfiehlt sich dann auf jeden Fall, die Abfindungssumme mit den eingezahlten Beträgen zu vergleichen.

Dass man weniger bekommt als erwartet, hat vor allem mit folgendem zu tun: Wie in Deutschland zahlen auch in Korea Versicherter und Arbeitgeber jeweils 50% zur Gesamtversicherung ein. Im Fall einer einmaligen Auszahlung wird aber der Arbeitgeber-Anteil nicht ausgezahlt. Nach Angaben von Zuständigen von Sahak ist der Arbeitgeber-Anteil nur dafür gedacht, eine fortgehende Rentenzahlung zu garantieren. Wer also statt für eine Rente für eine einmalige Auszahlung optiert, wird vermutlich mit größeren Enttäuschungen konfrontiert werden. Ebenso sollten auch diejenigen, die keine zehn Jahre in Korea gearbeitet und den Aufenthalt hier nur als Zwischenschritt ihrer Karriere eingeplant haben, ihre finanziellen Erwartungen niedrig halten. Wer mit voraussichtlich weniger als zehnjähriger Beitragszeit in Korea und längeren Beitragszeiten in Deutschland dennoch eine Rente in Anspruch nehmen will, sollte das Kookmin-System in Betracht ziehen, falls es überhaupt zur Wahl steht.

Anders als in Deutschland setzt sich die zuständige Behörde mit den Versicherten nur äußerst selten in Verbindung. Wer also mehr Sicherheit für seine finanzielle Zukunft haben will, sollte sich direkt mit den diversen Zweigstellen von Sahak (siehe: http://www.tp.or.kr:8088/tp/ENG/contactus/contactus_introduction.jsp) in Verbindung setzen und möglichst auf einer englisch-sprachlichen Beratung bestehen. Selbst wer sehr gut Koreanisch spricht, muss möglicherweise sehr schnell vor dem in dieser Behörde üblichen Juristenkoreanisch kapitulieren.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass man sich für seine Lebensplanung keinesfalls allein auf die Sahak-Pension verlassen und anderweitig und privat vorsorgen sollte. Überlegenswert ist auch, in die deutsche Rentenversicherung weiter einzuzahlen, selbst wenn hierfür der Arbeitgeberanteil entfällt.

Zum Abschluss ein Zitat aus der Korea Times vom 14.5.2015, das noch einmal einen Grund für die eher bescheidenen Renten- und Abfindungserwartungen verdeutlicht: „To keep the funds available after 2060, there should be a gradual increase in insurance premiums. Korea ranks the lowest among 34 Organization for Economic Cooperation and Development member countries in terms of insurance premiums for the national pension plan.“ Der Verfasser muss es wissen. Es ist Jun Kwang-Woo, der frühere Vorsitzende der Kookmin-Versicherung. Und was für die Kookmin-Versicherung gilt, gilt erst recht für die Sahak-Versicherung.

Nützliche Hinweise in:

<http://www.tp.or.kr:8088/tp/ENG/main/main.jsp>

Deutsche Rentenversicherung (Hrsg.): Arbeiten in Deutschland und in der Republik Korea, Nr.764, Berlin 2013

Kostenlos zu beziehen unter: Deutsche Rentenversicherung Bund. Geschäftsbereich Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Kommunikation
Ruhrstr.2, 10704 Berlin, Tel.: 030-865-0

Das Deutschlandbild der Straßennamen

Andreas Wistoff

Um es gleich vorweg zu sagen: Es handelt sich beim vorliegenden Werk um ein lesenswertes, lehrreiches und – was bei der Fragestellung nicht selbstverständlich ist: unterhaltsames Buch. Untersucht wird darin, welches Personen-Gedächtnis die in Deutschland verwendeten Straßennamen vermitteln. An wen wird mittels des Straßennamens oft, an wen selten, an wen fast gar nicht erinnert? Mit untersucht werden geographische Nennungen (Orte, Landschaften, Flüsse), historische (Stämme und Herrscherhäuser) sowie die Namen von Tieren, Pflanzen und Märchenfiguren.

Hauptfragestellungen lauten: Welche Veränderungen erfuhren die Benennungen deutscher Straßen in den letzten Jahrzehnten, v.a. nach der deutschen Wiedervereinigung? Ferner, welche älteren Namensänderungen seit dem Ende des 2. Weltkriegs sind bemerkbar? Welches Gedächtnis charakterisieren die deutschen Straßennamen?

Der Autor untersucht zusammen mit DaF- und DaZ-Studierenden die deutschen Straßennamen auf der Basis zweier elektronischer Verzeichnisse (dem der Post und dem des Unternehmens Klicktel), die ganz Deutschland einschließen.

Die Lesererwartung liegt nahe, eine Reihe von Tabellen vorzufinden, die Gruppen und Listen von Straßennamen bieten, sortiert und quantifiziert – und ja, tatsächlich liegen fast 40 davon vor, die meisten enthalten Personen und verzeichnen mit Namen von Künstlern, Wissenschaftlern, Politikern, jeweils sortiert nach deren Häufigkeit. Da ist zunächst zu bemerken, dass die deutschen Ortschaften in ihrer Summe nicht viel originellere Straßennamen haben als das Monopoly-Spielbrett. Goethe, Schiller und Luther, Kant und Dürer, Mozart und Beethoven dominieren die Rankings. Auch das Mittelfeld ist insgesamt ein kaum verblüffendes Wiederentdecken der bekannten Vertreter ihrer Zunft. Bemerkenswerter sind die Ränder, die die originelleren Namen enthalten, in regionaler und epochaler Sicht. Ein derartiges Ergebnis konnte erwartet werden, und seine Bestätigung ist auf wenigen Seiten ablesbar.

Die Studie bietet indes auf 270 Seiten weit mehr und viel Interessantes. Zunächst gleich in den Tabellen: Dort gibt es zunächst eine Unterteilung in die Gebiete der ehemaligen BRD und DDR, die nicht nur die Häufigkeit der Nennungen nebeneinanderstellt, sondern besonders anschaulich auch die Hochrechnung der Werte der DDR auf die Quantität der BRD bietet. So wird sichtbar, welche Straßennamen in der DDR relativ häufiger oder seltener waren als in der BRD. Zwei Beispiele dazu: Die NS-treue Schriftstellerin Agnes Miegel hätte es bei 98 westdeutschen Nennungen auf 29 ostdeutsche bringen müssen, um gleichauf repräsentiert zu sein, tatsächlich erreichte sie aber im Osten den Wert Null. Heinrich Heine hätte 183 DDR-Nennungen gebraucht, um ebenso häufig zu erscheinen wie in der BRD, doch bringt er es in Ostdeutschland auf doppelt so viele, nämlich 370 Straßenschilder. Bei den Tabellen, die jede für sich NS-Getreue, NS-Gegner, Emigranten, Widerständler, Politiker, Militärs, „entartete“ Künstler verzeichnen, ist die Aussagekraft erheblich und zeigt eine Reihe signifikanter Charakteristika und Gegensätze in den beiden deutschen Teilen. Soweit zum tabellarischen Teil der Studie.

Der weitaus größte Teil der Arbeit, mehr als 200 Seiten, besteht aus 23 Kapiteln, beginnend mit einer kleinen Geschichte der Straßennamen und ihrer vielschichtigen Funktionen, die sich den einzelnen Personen- und Sachgruppen widmen, diese Gruppen beschreibt, kommentiert und interpretiert, mitunter zu mehreren verbunden oder einander gegenübergestellt. In dieser Darstellung liegt der Erkenntnisgewinn und Wert der Studie.

Der Autor beginnt bei der nationalsozialistischen Vergangenheit, wendet sich in Richtung Ostdeutschland und Sozialismus, flaniert zum Bereich der Frauenemanzipation, von dort weiter zu Militärs, Pazifisten und Revolutionären, kehrt allmählich zurück zur Geschichte des frühen 20. Jahrhundert, zur Weimarer Republik, zum NS-Widerstand, sodann in die Bereiche der Kunst und Musik bis zu den geographischen und biologischen Namen, um schließlich zu den Märchen- und Sagenfiguren zu gelangen.

Wir haben es hier mit keiner exakten empirischen Studie zu tun, obwohl die Gesamtmenge mit über einer Million Nennungen gewaltig ist und sich auf das gesamte Gebiet Deutschlands erstreckt. Es wäre schlicht die Fehleranfälligkeit zu hoch: Bereits eingangs verweist der Autor auf Doppelungen, Varianten und Unvollständigkeiten in der Verwendung der Straßennamen (z.B. Bertha-/Berta-v./von-Suttner neben Von-Suttner und Suttner...), ferner Namensvettern oder sogar Unklarheiten, weswegen die Stadtverwaltungen mehr oder weniger lohnend um Auskunft gefragt wurden. Eine Analyse und Interpretation mit streng statistischer Methode wurde verworfen, zum Glück für die Studie und den Leser, denn der Autor geht klüger und nutzbringender vor, indem er essayistisch, subjektiv und genussvoll bummelnd vorgeht, plaudernd und unterhaltend, elegant moderierend, dann wieder an Details länger verweilend. Diese erzählerische Souveränität bedarf keiner Marginalien und Fußnoten, um einzuleuchten. Der Leser darf teilhaben am Assoziationsreichtums eines erfahrenen Hochschullehrers, an dessen persönlichen Priorisierungen von Personen, Ereignissen und Zusammenhängen, und vor allem an seiner Gelehrsamkeit, mit der Namen, Daten und Hintergründe zu einer Collage deutscher Geschichte und ihrer offiziellen Darstellung zusammengefügt werden, ergänzt durch graphische Darstellungen und Illustrationen. Mit dieser Methode wird der Blick des Lesers gelenkt auf eine Fülle von Ergebnissen und Ableitungen, die geschickt freigelegt werden. Dies alles wird in pädagogisch erprobter Leichtigkeit und mit einigem Humor dargeboten, so dass die Lektüre jederzeit vergnüglich von statten geht.

Wem dieses Verfahren nicht hinreichend ernst erscheint, um dem gebotenen deutschen Ernst wissenschaftlicher Arbeit zu genügen, wer in mancher flotten Formulierung Oberflächlichkeit oder Unschärfe moniert, kann sich an der Fülle der Quellen laben, die auf 16 eng bedruckten Seiten der Studie beigegeben sind und zur eigenen Weiterarbeit einladen.

Die Lektüre lohnt sich sehr für alle Interessenten am Thema, besonders für Leser, die im Bereich Landeskunde, Kulturelles Gedächtnis, deutsche Wiedervereinigung, Vergangenheitsbearbeitung tätig sind.

Udo O.H. Jung: Deutsche SchildBürgerKunde.
Das ausgestellte Gedächtnis der Nation.
München (Iudicium) 2014. 270 Seiten
48.- €



Von Menschen und ihrem Wirken

Holger Steidele

0. Vorbemerkung

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit den Anwendungsmöglichkeiten des in Korea erschienenen Lehrbuchs *Menschen Leben Wege*²⁵ im universitären Deutschunterricht. Dabei handelt es sich nicht um eine Rezension des Buches, da der Verfasser des vorliegenden Artikels zugleich dessen Co-Autor ist und sein eigenes Mit-Werk nicht vorurteilsfrei bewerten kann. Die hier geäußerten Ansichten über das Buch und seine Einsatzmöglichkeiten müssen keineswegs den Ansichten der anderen Co-Autoren entsprechen.

1. Einleitung

Am Beispiel zweier im WS 2014/15 gleich gestalteter Aufsatzkurse des dritten Jahrgangs im Fachbereich Germanistik an der Tamkang-Universität in Taiwan soll ein möglicher inhaltlicher Einsatz des Lehrwerks *Menschen Leben Wege* demonstriert werden, ohne dabei auf die andere Komponente der Aufsatzkurse, nämlich das Schreiben und das Erlernen der Textproduktion, näher einzugehen. Damit beschränkt sich der Verfasser auf den inhaltlichen Input, den das Buch zu geben vermag, und verzichtet auf eine vollständige Beschreibung der durchgeführten Seminare. Dennoch ist es zunächst nötig, die Seminare im Rahmen des Deutschstudiums an der Tamkang-Universität zu verorten (Kap.2). Daraufhin wird das Lehrwerk in Hinblick auf seinen Inhalt und seine Reichweite für eine Unterrichtskonzeption betrachtet, die der Verfasser im zielsprachenfernen Ausland für notwendig erachtet (Kap.3). In Kap.4 folgt die Vorstellung des Unterrichts in Bezug auf den inhaltlichen Input mittels des Buches. Unterrichtsevaluationen von Seiten der Studenten werden in Kap.5 dargestellt. Abschließend werden Grenzen und Chancen der hier vorgestellten Unterrichtskonzeption und offene Fragen angesprochen (Kap.6).

2. Zum Aufsatzunterricht in Taiwan

Der Aufsatzunterricht gehört an der Deutschen Abteilung der Tamkang-Universität – wie an jeder anderen deutschen Abteilung in Taiwan – zu den obligatorischen Bestandteilen des Deutschstudiums; ein entsprechender einjähriger Kurs muss an der Tamkang-Universität im zweiten, dritten und vierten Studienjahr belegt und bestanden werden. Die strikte Trennung zwischen Konversationskursen und Aufsatzkursen hat eine lange Tradition; sie lässt sich schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts in China belegen. Ob dies eine sinnvolle Trennung darstellt, ist an der Deutschen Abteilung der Tamkang-Universität wie auch andernorts umstritten. Eine Umstrukturierung der Kurstypen ist jedoch in näherer Zukunft nicht zu erwarten.

Im Gegensatz zu anderen Kursen im Rahmen des Deutschstudiums (Literaturgeschichte, Geschichte, Konversation im ersten Studienjahr, Wirtschaftsdeutsch etc.) wird an der Tamkang-Universität kein spezielles Lehrwerk für den Aufsatzunterricht herangezogen, und im Gegensatz zu den meisten Kursen existiert noch nicht einmal eine inhaltliche Vorgabe, welche Art von (Schreib-)Kompetenz vermittelt oder erworben werden sollte. In dieser Hinsicht lässt sich der Aufsatzunterricht am ehesten mit dem Übersetzungsunterricht vergleichen, bei dem ebenfalls weder ein Lehrbuch verwendet wird noch eine klare Vorstellung darüber besteht, welche

²⁵ Hyun, Hee/ Gärber, Harald/ Steidele, Holger (2014): *Menschen Leben Wege. Ein Lesebuch für junge Deutschlerner mit 50 Biographien interessanter Persönlichkeiten aus dem deutschsprachigen Raum.* Seoul: SNU Press. – Alle Seitenangaben im vorliegenden Beitrag beziehen sich auf dieses Buch.

Art von Texten Gegenstand des Übersetzens zu sein hätte. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Übersetzungs- und Aufsatzkursen besteht darin, dass erstere stets von einheimischen Lehrkräften und letztere stets von deutschmuttersprachlichen Lehrkräften abzuhalten sind, während alle anderen Kurse grundsätzlich von jedem Lehrer übernommen werden können.

Für den deutschmuttersprachlichen Lehrer stellt sich also in Bezug auf den Aufsatzunterricht von vornherein die grundsätzliche Frage nach geeigneten Lehrmaterialien und nach niveauadäquaten Lehrzielen. Der Verfasser geht dabei – ohne hier im Detail auf seinen didaktisch-methodischen Ansatz²⁶ näher eingehen zu können – davon aus, dass es im universitären Deutschunterricht im Rahmen germanistischer Studiengänge vor allem darum gehen sollte, die Studenten auch in den Kursen, in denen es nicht explizit um Literatur, Linguistik oder Landeskunde geht, mit ernsthaften Themen aus den Bereichen Literatur, Linguistik und Landeskunde zu konfrontieren, sie zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit Themen im Gespräch (im Konversationsunterricht) bzw. in der schriftlichen Abfassung ihrer eigenen Gedanken und fremder Gedanken (im Aufsatzunterricht) zu bewegen. Banaler Alltagskommunikation hingegen („Smalltalk“) und Texten privaten Inhalts („private Briefe“, „Emails“) oder solchen, die lediglich formelhafte Anweisungen geben („Kochrezepte“), stark standardisiert sind, nur in bestimmten Lebenszusammenhängen auftreten („Lebenslauf“) und über die man gemeinhin nicht ernsthaft diskutiert (es sei denn, man lernt beispielsweise an einer Kochschule, bewirbt sich gerade etc.), sollte eher weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das bedeutet, dass bei der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit eine eher erörternde, analysierende und interpretierende Perspektive anvisiert werden sollte, die fremde und eigene Gedanken berücksichtigt und dazu beiträgt, das Fremde und das Eigene kritisch zu hinterfragen, die eigene Weltperspektive um Alternativen zu erweitern und interkulturell mündig zu werden. Wer einwendet, dass man doch auch über die mündliche und schriftliche Auseinandersetzung mit Kochrezepten, Lebensläufen und Strukturen privater Briefe seine interkulturelle Kompetenz erweitern könne, hat Recht, aber das gilt nur, wenn man nicht bei der Rezeption oder Produktion alltagssprachlicher, kontextspezifischer Strukturen stehen bleibt, sondern ernsthaft über diese Strukturen in erörternder, analysierender und interpretierender Perspektive spricht oder schreibt – was in den genannten Beispielen eine nicht unerhebliche linguistische Kompetenz und ein nicht unerhebliches spezifisches Wissen voraussetzt.

Bei der Auswahl geeigneter Materialien ist somit in einer inhaltlichen Perspektive zu beachten, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit studienrelevanten Themen möglich ist. Im WS 2014/15 hat sich der Verfasser entschlossen, für die Aufsatzkurse des dritten Jahrgangs, der sich stets ungefähr auf dem Niveau B1 befindet, das Lehrwerk *Menschen Leben Wege* heranzuziehen, weil eine Beschäftigung mit Biografien unterschiedlicher deutschsprachiger Menschen mit unterschiedlichen Berufen und Lebenseinstellungen dazu geeignet zu sein scheint, das Thema Landeskunde von einer anderen Seite anzugehen, als dies oft geschieht. Ein weiterer Grund kommt hinzu: Nach langjähriger Lehrerfahrung ist immer wieder festzustellen, dass die Germanistikstudenten nur wenige deutschsprachige Persönlichkeiten jenseits weltweit bekannter Komponisten (Beethoven, Mozart, Bach) oder anderer einflussreicher Personen (Hitler, Luther, Marx) kennen.

²⁶ Dazu vgl. Steidele, Holger (2015, im Druck): *Sinnvoll(es) Deutsch lernen und lehren. Ein kritischer Beitrag zum universitären Deutschunterricht im zielsprachenfernen Ausland unter besonderer Berücksichtigung der Lehr- und Lernsituation Koreas und Taiwans*. München: Iudicium.

3. Menschen Leben Wege

Das Lehrwerk *Menschen Leben Wege* stellt 50 Biografien deutschsprachiger Personen oder Personenpaare (wie die Brüder Grimm) vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart auf unterschiedlichen Sprachniveaus vor. Es verzichtet absichtsvoll auf die bekannten oben genannten Persönlichkeiten wie Luther und Marx; zum einen dürften diese auch koreanischen und taiwanesischen Studenten bekannt sein, und zum anderen erscheint es dem Verfasser nicht möglich, ein auch nur halbwegs angemessenes Bild von ihnen in Kürze, auf zwei bis drei Seiten, zu zeichnen. Ihre Bedeutung könnte nicht ansatzweise objektiv aufgezeigt werden. Die Personen, die stattdessen behandelt werden, sind Erfinder (wie Siemens), Wissenschaftler (wie Nüsslein-Volhard), Unternehmer (wie Melitta Bentz), Manager (wie Ackermann), Künstler (wie Klee), Sportler (wie Timo Boll), Entertainer (wie Harald Schmidt), Modedesigner (wie Lagerfeld), Politiker (wie Brandt), Funktionäre (wie Blatter), Sänger (wie Falco), Schauspieler (wie Marlene Dietrich), Architekten (wie Bonatz), Regisseure (wie Zinnemann), Theologen (wie Küng), Schriftsteller (wie Jelinek), Kritiker (wie Reich-Ranicki), Umweltaktivisten (wie Gründler) und anderes mehr. Es sind Personen, die in irgendeiner Weise ebenfalls „bedeutsam waren oder sind“ (S.5), zumindest in den Augen der Autoren. Dass auch lebende Personen wie Heidi Klum oder Timo Boll in das Buch aufgenommen worden sind, mag vielleicht manchen überraschen, ist doch überhaupt nicht absehbar, welche Rolle sie in der Zukunft spielen werden; und dass Telemann gleichermaßen behandelt wird wie Bill Kaulitz, mag ebenso manchen befremden. Es handelt sich freilich um eine subjektive Auswahl, die dem Umstand einer möglichst großen Varianz geschuldet ist und keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit in irgendeiner Hinsicht erhebt. Immerhin wurde ab dem fünften Text (Siemens) darauf geachtet, dass die Geburtsjahre der Personen nahezu jedes Jahrzehnt bis zu den 80er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts abdecken.

Neben den Biografien selbst bietet das Buch eine Einleitung auf Deutsch, Chinesisch (traditionell) und Koreanisch, so dass sich die koreanischen und taiwanesischen Lerner ein Bild von der Intention der Autoren machen können. Im Anschluss an jede Biografie, welche ihrerseits auch Worterklärungen bietet, finden sich unter dem Stichwort „Überlegungen“ Fragen zum jeweiligen Text, die dazu anregen sollen, sich (als Selbstlerner) eigenständig Gedanken zu machen oder sich im Rahmen einer Gruppe oder eines Kurses mit anderen über die Texte auszutauschen. Diese Fragen betreffen zum Teil das Textverständnis, sie beinhalten aber oftmals auch Recherche-Aufträge, die zu einer weiteren Beschäftigung mit der besprochenen Person oder auch mit weiterführenden Themen anregen sollen. Es sind vor allem diese offenen und diskussionswürdigen Fragen, die für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Inhalten wichtig sind und die Vergleiche zwischen den Kulturen zulassen.

4. Unterrichtsinhalte

Das hier diskutierte Lehrwerk bildete lediglich die Grundlage für die Aufsatzkurse im ersten Semester des dritten Studienjahres. Im zweiten Semester wurde ebenfalls über Biografien gesprochen, allerdings anhand von ZDF-Fernsehdokumentationen mit dem Obertitel „Die Deutschen“ aus den Jahren 2008 und 2010 über die deutsche Geschichte; die Persönlichkeiten im zweiten Semester waren dementsprechend solche, die in politischer Hinsicht großen Einfluss ausübten (wie Karl der Große, Napoleon, Bismarck etc.) und in *Menschen Leben Wege* gerade nicht behandelt werden. Während im WS 2014/15 also vor allem geschriebene Texte als inhaltlicher Input dienten, wurde im SS 2015 vor allem das Hörverstehen mit trainiert. Es ist dem Verfasser wichtig, dass auch in einem Aufsatzkurs andere Fertigkeiten geübt werden als das bloße Schreiben. Sinnvoll und ernsthaft schreiben lernen kann man nur auf der Grundlage eines inhaltsreichen Inputs, der nach der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und auf der Grundlage gedanklicher und am besten auch mündlicher Auseinandersetzung schriftlich verarbeitet wird.

Ein Semester umfasst in Taiwan 18 Wochen inklusive der schriftlichen Prüfungen, die in der 10. Woche und in der 18. Woche stattfinden. Damit bleiben im Falle eines Aufsatzkurses maximal 16 Wochen, in denen Unterricht stattfinden kann, sofern nicht Feiertage oder die Frühlingsferien die Stundenzahl weiter reduzieren.

Das inhaltliche Programm sah im WS 2014/15 folgendermaßen aus:

- (i) Themenschwerpunkt „Musik“: Dieter Bohlen (S.119-120), Falco (S.124-125), Till Lindemann (S.128-130);
- (ii) Themenschwerpunkt „Kunst“: Fred Zinnemann (S.67-68), Gerhard Richter (S.92-93), Paul Bonatz (S.51-52);
- (iii) Themenschwerpunkt „Literatur“: Erika Fuchs (S.64-66), Marcel Reich-Ranicki (S.71-73), Günter Grass (S.76-78);
- (iv) Themenschwerpunkt „Religion“: Joseph Ratzinger (S.79-81), Hans Küng (S.82-84);
- (v) Themenschwerpunkt „Kritische Geister“: Alice Schwarzer (S.104-105), Hartmut Gründler (S.89-91), Sophie Scholl (S.74-75), Willy Brandt (S.69-70), Albert Einstein (S.53-55);
- (vi) Themenschwerpunkt „Erfindungen und Entdeckungen“: Lothar Meyer (S.34-36), Felix Hoffmann (S.45-46), Melitta Bentz (S.47-48)

Angesichts der knapp bemessenen Stundenzahl von 2 Semesterwochenstunden und nur 16 Wochen Unterricht und an Betrachtung der Notwendigkeit, in einem Aufsatzkurs auch spezifische Übungen durchzuführen, Texte zu besprechen und dergleichen, ist das Programm mit den sechs Themenschwerpunkten ‚dicht‘ zu nennen. Da die einzelnen Biografien jedoch kurz sind und in der Regel nicht mehr als zwei Buchseiten umfassen, sind sie idealerweise dafür geeignet, als Hausaufgabe vorbereitet zu werden, so dass der Unterricht selbst weit über den jeweiligen Text als solchen hinausführen kann. In den durchgeführten Seminaren haben die Studenten denn auch stets häusliche Leseaufgaben bekommen, um im Unterricht selbst Gelegenheit zur inhaltlichen Aufarbeitung zu haben. Die Funktion der einzelnen Texte bestand dabei darin, den Studenten

- einen Input zu geben für die Beschäftigung mit einem Leben zu einer bestimmten Zeit im gesellschaftlichen Rahmen eines deutschsprachigen Landes;
- möglichst verschiedene Zugänge zu der Zielkultur zu ermöglichen;
- ein Verstehen der Menschen und ihres Handelns in ihrer Zeit zu ermöglichen, dabei zugleich die spezifischen Probleme, die diese Person gesehen oder mit denen sie gekämpft oder die sie verursacht hat, zu verstehen, ohne dabei eine Glorifizierung dieser Person vorzunehmen;
- einen Input zu liefern für eine Beschäftigung mit der eigenen Gesellschaft, den eigenen Befindlichkeiten und Problemen.

Die Informationen, welche die Studenten durch die Biografien bekommen, sollten selbstredend nicht für sich alleine stehenbleiben. Es bietet sich nicht nur an, sondern es ist geradezu als ein Muss zu betrachten, die Biografien um authentische Zusatzmaterialien zu ergänzen. In den Seminaren im WS 2014/15 wurden folgende Zusatzmaterialien verwendet:

Zu (i): ein Fernsehausschnitt mit Dieter Bohlen und eine Sammlung seiner „Sprüche“; die Videos zu Falcos Liedern „Der Kommissar“ und „Jeanny“; ein Video mit einem Konzertbeginn der Gruppe Rammstein; Videos zu den Rammstein-Liedern „Dalai Lama“ und „Hilf mir“; Goethes „Erlkönig“; Hoffmanns Kindergeschichte „Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug“ aus dem Struwwelpeter

Zu (ii): der Film „12 Uhr mittags“ (1952); Fotos und Poster von Werken Gerhard Richters; der Wikipedia-Artikel zum „Kunstkompass“; Fotos von Bauwerken des Architekten Bonatz; Zeitungsartikel zu den Umbauarbeiten des Stuttgarter Hauptbahnhofs

Zu (iii): ein Comic-Ausschnitt aus der Micky Maus; ein Fernsehausschnitt vom Literarischen Quartett; Grass‘ Gedicht „Was gesagt werden muss“ (2012)

Zu (iv): ein Fernsehausschnitt von Ratzingers Bundestagsrede (2011)

Zu (v): der Film „Sophie Scholl – Die letzten Tage“ (2005); der Wikipedia-Artikel zur „Walhalla“ in Regensburg; eine Fernsehaufzeichnung von Brandts Kniefall; Einsteins Text „Warum Sozialismus?“ (1949)

Zu (vi): ein Video des Goethe-Instituts über „deutsche Erfindungen“

Die Zusatzmaterialien zu den Texten in *Menschen Leben Wege* fielen unterschiedlich vielfältig aus, was unter anderem an den Schreibaufgaben lag, die zu bewältigen waren. Beispielsweise bestand die Aufgabe der Zwischenprüfung darin, das im Unterricht zuvor besprochene Gedicht von Grass zu analysieren. In anderen Fällen (z.B. bei den Themen Schwarzer und Gründler) wurden Referate verteilt, in denen die Studenten eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen konnten. Der Verfasser legt grundsätzlich Wert darauf, den Studenten möglichst großen Freiraum bezüglich eigener Gedankenwege zu gestatten und eigene Interessen, Fragen und Probleme formulieren zu lernen. Der durch die authentischen Materialien gegebene Input soll schließlich zu selbständigem Arbeiten und Denken anregen und nicht dazu genutzt werden, als Inhalt gelernt und abgehakt zu werden.

Die einzelnen Biografien ermöglichen im Zusammenhang mit weiteren Materialien vielfältige gedankliche Wege. Beim Themenschwerpunkt „Musik“ fand beispielsweise das öffentliche Bashing der DSDS-Show große Aufmerksamkeit, was dem Umstand geschuldet sein dürfte, dass in Taiwan sehr offen und direkt kritisiert werden darf, wer in der Öffentlichkeit steht; die Schimpfwörter, mit denen zum Beispiel Politiker in Taiwan von Seiten der Medien bedacht werden, fielen in Deutschland in die Kategorie „unter der Gürtellinie“. In dieser Hinsicht waren die Vergleichsmöglichkeiten bezüglich des Umgangs mit öffentlicher Kritik ein anregendes Diskussionsthema. In Bezug auf den Themenschwerpunkt „Kunst“ lieferte der Film „Zwölf Uhr mittags“ den in aller Regel filmbegeisterten Studenten viele Anregungen, in inhaltlicher Hinsicht und auch in formaler Hinsicht bezüglich der Erzähltechnik. Im Vordergrund stand vor allem die Konfrontation mit einer ungewohnten Art der Inszenierung der Wirklichkeit – was dann auch Parallelen zu manchen Werken Gerhard Richters fand. Für eine rege Diskussion sorgte auch der in Bezug auf Bonatz thematisierte Stuttgarter Hauptbahnhof, der Umgang mit denkmalgeschützten Gebäuden und damit verbundene gesellschaftliche Diskussionen. Der Themenschwerpunkt „Literatur“ bot in vieler Hinsicht Anlass für Verwunderung; der öffentliche Umgang mit Literatur im Literarischen Quartett ist ein in Taiwan vollkommen unbekanntes Phänomen, und in Tageszeitungen publizierte politische Literatur wie im Falle von Grass' Gedicht „Was gesagt werden muss“ stellt ebenfalls eine Erscheinung dar, die in Taiwan eher ungewöhnlich zu nennen ist. Dafür stießen die behandelten Comics in der Übersetzung von Erika Fuchs auf mehr Verständnis; hier verwunderte allenfalls die Verarbeitung klassischer deutscher Literatur in den Micky-Maus-Heften – wie dies auch schon der Fall war bei der Besprechung der in Themenschwerpunkt (i) behandelten Verarbeitung klassischer Literatur in Rammsteins Werk. Der Themenschwerpunkt „Religion“ ließ die Studenten hingegen weitgehend verstummen. Die Thematik ist den taiwanesischen Studenten so fremd, dass es ihnen schwer fiel, Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt zu finden. Dies hat den Verfasser dazu bewogen, im zweiten Semester bei der Behandlung der deutschen Geschichte mittels der genannten Fernsehdokumentationen besonders auf die Bedeutung der Religion einzugehen und die Studenten für deren gesellschaftliche Relevanz zu sensibilisieren. Ganz anders war die Reaktion auf den Themenschwerpunkt „Kritische Geister“. Mit Alice Schwarzer, Hartmut Gründler, Sophie Scholl, Willy Brandt und Albert Einstein waren Persönlichkeiten zu diskutieren, die eine stark affektive Wirkung auf die Studenten ausübten. Fragen nach Emanzipation und Frauenrechten, nach Umweltschutz und den Gefahren durch Kernkraftwerke, nach politischem Widerstand, Entspannungspolitik und einer besseren Weltordnung sind Fragen, die auch junge Taiwaner gerne problematisieren. Einen besonderen Eindruck machte offensichtlich der Film über Sophie Scholl. Der letzte Themenschwerpunkt „Erfin-

dungen und Entdeckungen“ veranlasste die Studenten, über Alltagsgegenstände und ihre Bedeutung für das tägliche Leben nachzudenken.

Im Nachhinein hat es sich als sinnvoll erwiesen, stets mehrere Personen aus dem Biografien-Buch in thematische Blöcke zusammenzufassen. Einerseits wird das Thema nicht auf eine einzelne Person und eine einzelne Perspektive verengt, andererseits können Verbindungen betrachtet werden, die eine Basis für einen ernsthaften Gedankenaustausch darstellen können. In Bezug auf Themenschwerpunkt (i) kann beispielsweise die Provokation zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden, ihre gesellschaftliche Funktion, ihre Reichweite und ihre Grenzen in Bezug auf das dem Publikum Zumutbare. Das ist ein spannendes interkulturelles Thema, das viele Vergleichsmöglichkeiten und einen ernsthaften Austausch zwischen Lernern und Lehrer gestattet, auch und gerade wenn zusätzlich eine historische Dimension hinzukommt wie im Falle von Falco und seinen Songs in den 80er Jahren. Damals in der deutschen Gesellschaft diskutierte Grenzüberschreitungen des Künstlers würden heutzutage in Deutschland oder in Österreich sicher anders beurteilt werden. Historische Inhalte bieten den Vorteil, neben der ausgangskulturellen und der gegenwärtigen zielkulturellen Perspektive auch eine für den heutigen Lehrer verfremdete oder als fremd wahrgenommene Perspektive in die Diskussion mit einzubeziehen. Lerner und Lehrer sind somit gezwungen, ihren Blick zu erweitern. Dies ist insbesondere der Fall bei alten Filmen („12 Uhr mittags“), bei politischen Äußerungen vergangener Tage (Einsteins Text „Warum Sozialismus?“), bei politisch motivierten Handlungen einzelner Akteure vergangener Tage (Scholl, Brandt, Gründler) oder bei religiösen Fragen (Ratzinger, Küng).

5. Unterrichtsevaluation

Für den Verfasser verläuft der Aufsatzunterricht dann erfolgreich, wenn die Studenten durch einen inhaltlichen Input dazu gebracht werden, über einen Sachverhalt nachzudenken, diesen mit anderen Kommilitonen zu besprechen, fremde und eigene Perspektiven mit dem Lehrer auszutauschen, diesen mit selbständigen Ideen zu bereichern, im Gespräch sich ebenso bereichern zu lassen, und darauf aufbauend einen Text verfassen, der klar und verständlich (auf dem jeweiligen Sprachniveau) eine bestimmte Schreibaufgabe behandelt; diese sollte, wie in Kap.2 erwähnt, in der Regel eine eher erörternde, analysierende oder interpretierende Perspektive aufweisen als beispielsweise eine rein beschreibende, der eine eher vorbereitende Übungsfunktion zukommt. Im besten Fall setzt sich der Student mit germanistischen Inhalten auseinander, also mit Themen, die Literatur, Linguistik oder Landeskunde betreffen, und stellt einen interkulturellen Vergleich an oder erweitert seinen Horizont über den deutschen Teller- rand hinaus, indem eine europäische, asiatische oder internationale Perspektive einbezogen wird. Man mag nun einwenden, das alles sei doch recht viel und, wenn man jeden einzelnen Studenten fokussiert, utopisch. Eine Entgegnung auf diesen Einwand kann lauten: Je nachdem. Denn einerseits hängt vieles im Unterricht schlicht vom Lehrer ab, von seinem Vorgehen und seinem Input, den er zu geben vermag, und andererseits steht er – zumindest im universitären oder schulischen Kontext – nicht einem Individuum gegenüber, sondern einer Gruppe. Was den kommunikativen Austausch im Unterricht betrifft, ist es also sehr wohl möglich, dass ein Lehrer zufrieden aus dem Unterricht herauskommt. Was das Abfassen von Gedanken in schriftlicher Form anbelangt, steht klarerweise das Individuum im Zentrum des Geschehens, und dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, dem jeweiligen Studenten beim Formulieren der jeweils spezifischen Gedanken zu begleiten. Das ist ein hoher Aufwand, der nur zum Teil Früchte trägt, weil die Einflussmöglichkeiten des Lehrers begrenzt sind. Die Texte der einzelnen Studenten fallen dementsprechend außerordentlich heterogen aus. Alles in allem kann aber zuversichtlich angenommen werden, dass die Qualität der einzelnen Texte im Laufe der Zeit zunimmt und dass Fortschritte in dem Maße zu verzeichnen sind, in dem es dem Lehrer gelingt, die Studenten von der Sache zu begeistern.

Auf der Studentenseite stehen freilich oftmals andere Perspektiven im Vordergrund, beispielsweise die Noten und der Arbeitsaufwand. Wenn der Verfasser immer wieder Aufsätze überarbeiten lässt, bevor ein Text endgültig bewertet wird, dann bedeutet das für den einzelnen Studenten erst einmal viel und zum Teil mühevollen Arbeit. Schreiben kann man allerdings nur durch das Schreiben lernen, und an Überarbeitungen einzelner Texte führt kein Weg vorbei. Begreifen die Studenten die Unterrichtsinhalte jedoch als relevant, ist davon auszugehen, dass ihnen auch eine schriftliche Auseinandersetzung mit einem Thema weniger schwerfällt.

Wie haben die Studenten nun die Arbeit mit dem Lehrbuch *Menschen Leben Wege* in inhaltlicher Hinsicht beurteilt? Am Ende eines jeden Semesters führt der Verfasser in jedem Kurs eine Evaluation durch. Zu den beiden hier diskutierten Aufsatzkursen liegen somit Daten vor, die sich mit denen aus dem nachfolgenden Semester vergleichen lassen. Die Studenten konnten – neben frei formulierbarer Kritik – die sechs Aussagen

- (i) Das Thema war interessant.
 - (ii) Ich habe Dinge erfahren, die ich vorher nicht gewusst habe.
 - (iii) Der Unterricht hat meine Deutschkenntnisse verbessert.
 - (iv) Der Unterricht hat meine Kenntnisse über die deutsche Kultur erweitert.
 - (v) Der Unterricht hat meine Schreibfähigkeit verbessert.
 - (vi) Ich möchte mich mit dem Thema weiter beschäftigen.
- in Bezug auf die einzelnen in Kap.4 genannten Themenschwerpunkte bewerten, von 0 („ich stimme gar nicht zu“) bis 6 („ich stimme voll und ganz zu“). Im WS 2014/15 lagen sechs Themenschwerpunkte vor, im SS 2015 waren es acht Themenschwerpunkte.

Die für unsere Zusammenhänge relevanten Antworten auf die Fragen (i) und (vi) zeigen folgende Ergebnisse:²⁷

WS 2014/15 („Biografien“ mit *Menschen Leben Wege*)

„Das Thema war interessant.“

Musik: 159 (4,4)

Kunst: 150 (4,2)

Literatur: 144 (4,0)

Religion: 125 (3,5)

Kritische Geister: 181 (5,0)

Erfindungen/Entdeckungen: 169 (4,7)

Total: 4,3

„Ich möchte mich mit dem Thema weiter beschäftigen.“

Musik: 155 (4,3)

Kunst: 143 (4,0)

Literatur: 144 (4,0)

Religion: 111 (3,1)

Kritische Geister: 178 (5,0)

Erfindungen/Entdeckungen: 160 (4,4)

Total: 4,1

²⁷ Angegeben ist hier jeweils die Summe der gegebenen Punkte in beiden Parallelkursen zusammen und in Klammern die durchschnittliche Punktzahl. Für das WS 2014/15 sind 36 und für das SS 2015 sind 33 Studenten, jeweils für beide Parallelkurse zusammen, erfasst. Die erfassten Studenten entsprechen nicht der Gesamtteilnehmerzahl.

SS 2015 („Biografien“ mit der ZDF-Dokumentationsreihe „Die Deutschen“)

„Das Thema war interessant.“

Karl der Große: 146 (4,4)

Friedrich II.: 115 (3,5)

Luther: 144 (4,4)

Wallenstein: 103 (3,1)

Napoleon: 151 (4,6)

Marx: 123 (3,7)

Bismarck: 157 (4,8)

Wilhelm II.: 118 (3,6)

Total: 4,0

„Ich möchte mich mit dem Thema weiter beschäftigen.“

Karl der Große: 138 (4,2)

Friedrich II.: 112 (3,4)

Luther: 136 (4,1)

Wallenstein: 102 (3,1)

Napoleon: 149 (4,5)

Marx: 131 (4,0)

Bismarck: 156 (4,7)

Wilhelm II.: 120 (3,6)

Total: 4,0

Wenig überraschend fallen die frei formulierten Anregungen und Kritikpunkte der Studenten äußerst unterschiedlich aus: Manchen gefiel das Thema „Literatur“, manchen der Film „Sophie Scholl“, anderen gefiel gerade das nicht. Einzelnen Kritikpunkten ist daher vor allem dann Aufmerksamkeit zu schenken, wenn die Zahlen für den Gesamtkurs diese bestätigen: So sei beispielsweise „das Thema Religion zu schwer für uns“, „Religion und Literatur waren relativ schwer“, „ich kenne Religion nicht“, „Literatur ist zu schwer“ – das sind Aussagen, die sich im Gesamtergebnis spiegeln. Die Themenschwerpunkte, die eine hohe Punktzahl erhielten (Kritische Geister, Erfindungen/Entdeckungen/Musik) werden auf der anderen Seite gelobt: „Das Thema Musik war besonders interessant für mich“ etc. Freilich muss man bedenken, dass einzelne Schreibaufgaben sich negativ auf die einzelnen Bewertungen der Themenschwerpunkte ausgewirkt haben könnten. Das Gleiche gilt für das zweite Semester dieses Kurses. Erfreulich sind Aussagen der Studenten wie „Alle Themen sind sinnvoll“ oder „diese Dokumentationen sind gute (sic) Unterrichtsmaterial“, aber das darf natürlich nicht verabsolutiert werden. Grundsätzlich bemängelt wurden vor allem fehlende Untertitel zu den Dokumentationen. Ansonsten zeigte sich wie bei der Beurteilung der Themenschwerpunkte zu *Menschen Leben Wege*, dass Themen als schwer bezeichnet wurden, die von der Lebenswelt der Studenten stark abweichen: „Historische Themen sind schwer und besonders alte deutsche Geschichte (wie z.B. Karl der Große und Friedrich der Zweite).“ Zuweilen wurde kritisiert, dass aktuelle Ereignisse zu wenig berücksichtigt worden seien. Betrachtet man die Gesamtzustimmungsquote beider Semester, liegt der inhaltliche Input durch die Materialien *Menschen Leben Wege* inklusive der Zusatzmaterialien knapp vor dem Input durch die ZDF-Fernsehdokumentationen. Auch der einzelne Spitzenwert (Kritische Geister: 5,0) ist bezeichnend für die Zustimmung zu einem Themenschwerpunkt im ersten Semester. Die untere Zustimmungsgrenze ist hingegen auf beide Semester gleichermaßen verteilt (Religion: 3,5/3,1; Wallenstein: 3,1/3,1).

Unabhängig davon, wie die Studenten ihren eigenen Fortschritt hinsichtlich ihrer Schreibkompetenz bewertet haben, bleibt festzuhalten, dass das Lehrwerk *Menschen Leben Wege*

eine leicht höhere Zustimmungsquote erhalten hat als das Infotainment mittels der Fernsehdokumentationen. Ein Grund dafür könnte darin gesehen werden, dass das Zusatzmaterial zum Lehrbuch in weitaus stärkerem Maße Gegenwartsbezüge hergestellt hat. Da es sich im gesamten Studienjahr um denselben Lehrer und dieselbe Unterrichtsmethode gehandelt hat, ist freilich eine große Diskrepanz bei der studentischen Beurteilung beider Semester nicht zu erwarten gewesen.

6. Fazit und offene Fragen

Nicht alle Biografien in *Menschen Leben Wege* werden gleichermaßen dafür geeignet sein, einen Deutschunterricht so zu gestalten, wie er im vorliegenden Beitrag skizziert wurde. Das liegt schlicht daran, dass nicht alle Texte in gleichem Maße ernsthaft thematisiert werden können. Freilich ist dies abhängig von der individuellen Vorstellungskraft des Lehrers. Darüber hinaus lassen sich nicht in jedem Fall gute Anknüpfungspunkte an die Lebenswirklichkeit der Studenten finden. Das muss nicht unbedingt ein Nachteil sein, weil es ja im Unterricht auch darum geht, neue Perspektiven aufzuzeigen, die in der Ausgangskultur der Lerner nicht existieren. Man sollte sich als Lehrer jedoch in jedem Fall davor hüten, bei anderen etwas als Selbstverständlichkeit vorauszusetzen, was einem selbst als Selbstverständlichkeit erscheint.

Aus dem vergangenen Studienjahr hat der Verfasser gelernt, dass den Studenten mehr Zeit eingeräumt werden muss, um neue Informationen zu verarbeiten, diese zu besprechen und sich schriftlich mit ihnen auseinanderzusetzen. Er hat sich daher im laufenden Studienjahr dazu entschlossen, die Arbeit mit *Menschen Leben Wege* auf zwei Semester auszudehnen, damit die einzelnen Themenschwerpunkte noch gründlicher und entspannter behandelt werden können. Ein weiterer Grund für die Streckung liegt darin, dass der jetzige Jahrgang im dritten Studienjahr sprachlich schwächer ist als der vorangegangene, so dass sprachlichen Strukturen eine größere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Im gegenwärtigen WS 2015/16 sind die Themenschwerpunkte Erfindungen/Entdeckungen, Kunst, Musik und Politik, und im SS 2016 sind Wissenschaft, Literatur und Kritische Geister geplant. Hinzu kommen jeweils sprachliche Themenschwerpunkte in Bezug auf Argumentationen und in Bezug auf den Ausdruck eigener und fremder Gedanken.

Wer sich für den Einsatz des Lehrwerks *Menschen Leben Wege* entschließt, wird sicherlich auch der einen oder anderen Persönlichkeit begegnen, die er oder sie nicht so gut oder sogar gar nicht kennt. Auch das muss kein Nachteil sein, sondern sollte als Chance begriffen werden, selbst Neues zu entdecken und sich mit Neuem auseinanderzusetzen. Gerade weil das Lehrbuch so unterschiedliche Personen behandelt, besteht die Möglichkeit, sich in Lebenszusammenhänge hineinzudenken, die einem im täglichen Leben fremd sind.

Der hier thematisierte Einsatz des Lehrwerks im Rahmen eines Aufsatzunterrichts ist selbstverständlich nur eine Möglichkeit, mit dem Buch zu arbeiten. Es könnte im ganz anderen Rahmen ebenso als Materialsammlung für Leseübungen oder im Grammatikunterricht als Anschauungsmaterial Anwendung finden. Dem Verfasser erscheint jedoch das inhaltliche Potential des Buches am bedeutsamsten, und von daher wäre es schade, die Möglichkeit einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den im Buch behandelten Personen zu verschenken.

Hyun, Hee/ Gärber, Harald/ Steidele, Holger Menschen Leben Wege. Ein Lesebuch für junge Deutschlerner mit 50 Biographien interessanter Persönlichkeiten aus dem deutschsprachigen Raum. Seoul: SNU Press (2014)
--

Nordkorea verstehen

Thomas Kuklinski

Der renommierte Nordkorea-Experte Rüdiger Frank, Leiter des Ostasien-Instituts an der Universität Wien, hat seine Sichtweise über Nordkorea veröffentlicht, die den Kenntnisstand und die Entwicklungen bis etwa Sommer 2014 berücksichtigt. Höchste Zeit also, sich seine Darstellungen und Thesen einmal anzusehen.

Das Buch behandelt in neun Kapiteln Geschichte, Ideologie und Führersystem, politisches System (Partei, Verfassung, Militär), Wirtschaft, gescheiterte und mögliche Reformen, Sonderwirtschaftszonen, Kim Jong-Un, das jährliche Massenspektakel Arirang sowie Franks Überlegungen zur Wiedervereinigung Koreas. Der historische Überblick im Anfangskapitel ist erfreulich knapp gehalten und hält sich nicht lange mit vergangenen Königreichen auf, sondern konzentriert sich auf die Aspekte, die der Autor für das Verständnis des heutigen Nordkorea für bedeutsam hält: (Neo-)Konfuzianismus, japanische Kolonialzeit, Kim Il-Sungs Sich-Durchsetzen gegen politische Gegner, der Koreakrieg, chinesische und sowjetische Einflüsse sowie die Alleinherrschaft der Kim-Familie. Hier und in den nachfolgenden Kapiteln beansprucht der Autor nicht, letzte Wahrheiten zu verkünden, sondern schreibt über Nordkorea, „wie es sich [ihm] darstellt“ (S. 11) und berichtet folglich häufig in der Ich-Form. Das Buch ist also explizit an ein allgemeines Publikum gerichtet. Das fällt besonders bei der Beschreibung und Interpretation der 90-minütigen Arirang-Aufführung aus Zuschauersicht auf, die eher für Augenzeugen der Show von Gewinn sein dürfte, obschon der Autor beim Vergleich verschiedener Inszenierungen über ein knappes Jahrzehnt hinweg gewisse Bestätigungen seiner Thesen erkennt. Die wichtigsten dieser Thesen seien hier vorgestellt.

Durch das ganze Buch hindurch zieht sich die Hauptthese Franks, „dass Nordkorea sich entwickelt“ (363), und zwar zum Positiven hin. Selbst aufgewachsen im ostdeutschen Realsozialismus mit einem knapp fünfjährigen Intermezzo in der Sowjetunion kam der Autor erstmals 1991 zu Studienzwecken nach Pjöngjang und empfand „den Einstieg in eine fremde, bizarre, unwirkliche und bald auch frustrierende Welt“ damals als „Schock“ (9). Inzwischen scheint sich das Bild radikal geändert zu haben, denn der Autor „kann (...) nicht anders, als mit Enthusiasmus über das heutige Erscheinungsbild Nordkoreas zu berichten.“ (289) Zur besseren Illustration befinden sich im Mittelteil sechzehn Seiten mit mehreren Dutzend älterer und jüngerer Farbfotos, die verschiedene Aspekte dieser Veränderung dokumentieren. So steht etwa ein leerer Straßenzug von damals der geschäftigen Betriebsamkeit auf einem neueren Foto gegenüber, man sieht das berüchtigte, 330 Meter hohe Ryugyong-Hotel in Pjöngjang einmal als erbärmliche Bauruine von 1992 und dann als strahlendes neues Wahrzeichen der Hauptstadt, und anstelle auf Telefonzellen von einst startt eine Koreanerin heutzutage, ein bekanntes Bild, auf ihr Smartphone. Ferner dürfen wir Abbildungen des nordkoreanischen Tabletcomputers Samjiyeon, eine ganze Reihe Nordkoreaner an Spielautomaten sowie das reichhaltigen Angebots an Schreib-, Spiel- und Kurzwaren in einem U-Bahn-Kiosk bestaunen. Diese Veränderungen hätten, so eine weitere zentrale These des Autors, zumindest in der Hauptstadt bereits so etwas wie eine Mittelschicht hervorgebracht, also „eine Gruppe“ jenseits der alten politischen Elite, „die über Geld verfügt“ (218), erkennbar etwa an der wachsenden Verbreitung von Handys und privat benutzter Autos, am Bezahlen mit Geldkarten und Devisen, an Fitnessstudios und halbvoll zurückgelassenen Tellern in Restaurants (247), an der Kleidung „und nicht zuletzt auch an der selbstbewussten Körpersprache“ (299).

Ausgelöst wurden diese Veränderungen, so der Autor, durch eine „Beinahe-Reform“ (200) im Juli 2002. Im warmen Rückenwind der Sonnenscheinpolitik Kim Dae-Jungs brachte Kim Jong-Il wirtschaftspolitische Maßnahmen auf den Weg, um „die Wirtschaft auf neue Grundlagen zu stellen oder zumindest den Weg dafür zu bereiten“ (ebd.), darunter Preisanpassungen, Abbau von Subventionen, Lohnerhöhungen und die Abwertung des nordkoreanischen Won gegenüber dem US-Dollar um, nach Franks eigenen Berechnungen, „nicht weniger als 6800 [sic!] Prozent“ (ebd.). Als eine echte Reform will der Autor die Maßnahmen nicht anerkennen, denn dazu müsste der Staat „Privateigentum an Produktionsmitteln zulassen, damit den Wettbewerb fördern und das Anreizsystem verändern“ (186), was niemals geschehen sei. Seiner Ansicht nach handelte es sich dabei aber „tatsächlich um ein frühzeitig beendetes Reformexperiment“ (220). Letztendlich sei diese Beinahe-Reform aus internen wie externen Gründen zum Scheitern verurteilt gewesen. Die marktwirtschaftlich unerfahrenen Planwirtschaftler unterschätzten die Gefahr der Inflation, die nach Berechnungen des Autors „in den ersten zwei Jahren nach den Juli-Maßnahmen atemberaubende 200 Prozent jährlich erreicht haben muss“ (212). Eine von Japan erhoffte Milliardenunterstützung nach dem japanisch-nordkoreanischen Gipfeltreffen im September 2002 blieb aus, nachdem die japanische Öffentlichkeit nicht wie erhofft begeistert, sondern vollkommen eingeschnappt auf die Freilassung ehemals entführter Japaner und Japanerinnen reagierte. Den letzten internationalen Kredit hatte Nordkorea verspielt, nachdem die Amerikaner am 15. Oktober 2002 erklärten, dass das seit dem 11. September 2001 zur berüchtigten Bösen Achse gehörige Land sein Atomwaffenprogramm entgegen der Vereinbarungen von 1994 wieder aufgenommen habe. Ebenfalls vom Oktober 2002 datiert das Scheitern einer geplanten nordkoreanisch-chinesischen Sonderwirtschaftszone. Aus diesen und weiteren Gründen ist Frank „heute noch der Meinung, dass der Westen eine seltene Chance hat verstreichen lassen, Nordkorea auf dem Weg der Reformen zu unterstützen.“ (221)

Den Einschätzungen des Autors zufolge habe Nordkorea „von etwa 2005 an“ (224) versucht, die reformartigen Wirtschaftsmaßnahmen zurückzufahren. In den Jahren darauf folgten die ersten beiden Atombombentests und (vermutlich) ein Schlaganfall Kim Jong-Ils. Die politische Priorität verlagerte sich also offenbar auf die militärische Aufrüstung (gegen Amerika) und die Suche nach einem Nachfolger für den angeschlagenen Machthaber. Innenpolitisch wurde im November 2009 „in einer offenbar schlecht durchdachten, verzweifelt wirkenden Nacht-und-Nebel-Aktion“ (228) eine kostspielige Währungsreform durchgesetzt, offenbar mit dem hauptsächlichen Ziel der „Vernichtung eines großen Teils der in den Jahren seit den Juli-Maßnahmen von 2002 angehäuften Guthaben“ (229). Eine Reihe weiterer Indizien lassen Frank zu dem Schluss kommen, dass Nordkorea am Ende der Ära Kim Jong-il zu einem „neoorthodoxen Sozialismus“ (220) zurückfinden wollte, um die „eben noch gelockerte absolute Kontrolle wiederzuerlangen“ (222).

Erst auf die Machtübergabe an Kim Jong-Un folgte eine erneute Richtungsänderung. Innerhalb von zwei Jahren wurde sein vermutlich jüngster Sohn eilig als eine Art Nachfolger positioniert, musste im Dezember 2011 das Erbe seines Vaters antreten und wurde kurz darauf offiziell von der Partei zum „Obersten Führer“ (85) gemacht. Ende März 2013 verkündete der junge Kim seine neue *byungjin*-Politik, also die gleichzeitige wirtschaftliche sowie atomare Weiterentwicklung. Frank sieht diesen Schritt „als Ende der Militär-Zuerst-Politik“ Kim Jong-Ils aus den 1990er Jahren, „da nun die Entwicklung der Wirtschaft einem militärischen Ziel gleichgestellt“ (141) sei. Das aber stelle nichts anderes als einen Eingriff in die herrschende Ideologie dar, immerhin die wichtigste Einrichtung, die „das Land im Innersten zusammenhält“ (51). Schon das Militär-Zuerst-Programm (*seongun*) Kim Jong-Ils war für den Autor eine gravierende ideologische Weiterentwicklung, „der zweite Schritt in der Loslösung Nordkoreas von den Grundlagen des Marxismus-Leninismus“ (105), da als „Hauptkraft der Revolution“ (ebd.) seitdem nicht mehr die Arbeiterklasse oder die Partei, sondern das Militär

gelte. Der erste Schritt war die Erhebung des *juche*-Konzepts zur offiziellen Ideologie seit den 1960er Jahren, die ursprünglich, so Frank, aus außenpolitischen Gründen als „ideologische Unabhängigkeitserklärung“ (101) eingeführt wurde, um sich gegen die Volksrepublik China und die Sowjetunion zu behaupten. Inzwischen dominiere dabei aber „die vielen Nordkoreanern untrennbar scheinende Verbindung von Sozialismus, Führer und Nationalismus“ (ebd.). Mit diesem forschen Schritt habe Kim Il-Sung Hegel, den Marx nach Engels’ berühmtem Diktum vom Kopf auf die Füße gestellt hatte, „zurück“ (98) auf den Kopf gestellt, denn die *juche*-Lehre sei „bei näherem Hinsehen ein frontaler Angriff auf Marx“ (ebd.), dessen als wissenschaftlich gelabelter Dialektischer Materialismus mit seiner postulierten gesetzmäßigen Entwicklung zur kommunistischen Gesellschaft im Handstreich durch die Erkenntnis ersetzt worden sei: „Alles ist möglich, wenn es der Mensch nur will.“ (99) Sohn Jong-il verlagerte den Fokus später von der Arbeiterklasse auf das Militär, denn die „Zugehörigkeit zu dieser neuen Gruppe der Auserwählten kann also nahezu willkürlich, oder sagen wir flexibel und kreativ, durch die politische Führung geregelt werden“ (108), was das Dilemma zwischen der „Herausbildung einer Unternehmerschicht“ (ebd.) und der Entstehung einer Bourgeoisie „genial nach Manier der Zerschlagung des gordischen Knotens“ (107) löse. Der viel geschmähte und belächelte *Juche*-Militärsozialismus, offiziell „Kimilsungismus-Kimjongilismus“ (85) genannt, steht nach Ansicht des Autors einem Wirtschaftswunder am Taedong-gang also prinzipiell nicht im Weg. Und Kim Jong-uns neue *byungjin*-Politik sollte diesen Weg nach Franks Einschätzung eher noch gezielter verfolgen können.

Trotz anfänglicher Bedenken, der neue Kim könne eine Art Marionette in der Hand mächtigerer Strippenzieher im Hintergrund sein, versteht der Autor die Entmachtung wichtiger Mentoren wie Ri Yong-Ho (2012) und Jang Song-Thaek (2013) als starke Indizien dafür, dass der Enkel „mit Stand von Mitte 2014 die Macht weitgehend in den eigenen Händen“ (93) halte. Angesichts zahlreicher öffentlichkeitswirksam inszenierter Neuerungen in den letzten Jahren, „die man wohl am ehesten mit ‚Brot und Spiele‘ beschreiben kann“ (88), gewährt er ihm einen gewissen Optimismuskredit bei der weiteren Entwicklung des Landes. Andere wie etwa Robert A. Manning sehen die Lage weitaus skeptischer, denn diejenigen, die von der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes letztlich profitieren, seien sicherlich an der Erhaltung des Status Quo interessiert und fürchteten sich vor Veränderungen (Korea Joongang Daily, 5.11.2015, S. 9).

Letztlich bleibt Frank in dieser Frage nach der Zukunft Nordkoreas ambivalent. Einerseits scheint er zu befürchten, dass der neue Machthaber das rigorose Führersystem seiner Vorgänger beibehalten wird, denn inzwischen „lassen sich auch Anfänge eines Personenkults um Kim Jong-Un beobachten“ (93). Andererseits ist er „der Ansicht (...), dass langfristig nur eine kollektive Führung die politische Stabilität sichern“ (74) könne, und das würde nun einmal „eine Abweichung vom System des lebenden Führers“ (ebd.) bedeuten, was ein gravierender Eingriff in die herrschende Ideologie wäre, auch wenn „es durchaus denkbar wäre, das Führersystem auf Basis der *verstorbenen* Führer aufrechtzuerhalten und gleichzeitig die Verantwortung für das Land auf mehrere Schultern zu verteilen“ (74f.; Hervorhebung im Original). So ist der Autor etwa bezüglich realistischerer Wirtschaftswachstumsraten durch Kim Jong-Un „oder von ihm ausgewählter Funktionäre (...) bezüglich des Realitätssinns und Pragmatismus der neuen Führung optimistisch“ (158). Ohne dies näher zu erläutern, habe er „Grund zu der Annahme, dass es in absehbarer Zeit einen weiteren Reformversuch geben könnte.“ (221) Dagegen erwähnt er an anderer Stelle seine „Zweifel, ob die gegenwärtige Führung um Kim Jong-Un bereits verstanden hat, dass zur Erreichung ihrer ehrgeizigen wirtschaftspolitischen Ziele an der grundlegenden Reform von Eigentumsverhältnissen und Koordinationsmechanismen kein Weg vorbeiführt.“ (189)

Als realistische Möglichkeit für Nordkoreas Zukunft favorisiert der Autor ein Modell ähnlich der Entwicklungsdiktatur Südkoreas in den 1960er und 70er Jahren unter Park Chung-Hee

„mit einem starken Staat und einer Militärdiktatur, aber einer im Prinzip privaten Wirtschaft“, denn dies könnte, so eine weitere These, „ein sowohl ökonomisch sinnvolles wie auch politisch machbares Entwicklungskonzept für Nordkorea“ darstellen (208). Allerdings offenbar nicht in der derzeitigen politischen Wetterlage, wo dessen Tochter Park Geun-Hye den politischen Kurs Südkoreas lenkt. Frank ist ein waschechter Fan der Sonnenscheinpolitik, also einer bedingungslosen Annäherung Südkoreas an Nordkorea, und es springt wiederholt ins Auge, dass er sich eine Rückkehr zu einer derartigen Politik wünschen würde. Seine Kritik am Vorgehen Kim Dae-Jungs und seiner Strategen beschränkt sich darauf, dass die „ohne jeden Zweifel vorhandenen Erfolge von zehn Jahren Sonnenschein (...) nicht ausreichend kommuniziert“ wurden (243).

Diesen Vorwurf muss sich allerdings auch der Autor beim für die meisten Westler in Bezug auf Nordkorea sicherlich wichtigsten Thema gefallen lassen, bei der Frage nach den Menschenrechten. So erklärt er zwar, dass die „typisch nordkoreanische Haltung in der Menschenrechtsfrage (...) die westliche Definition der Menschenrechte in Frage“ (113) stelle und das Land seinerseits den USA vorwerfe, „der weltweit größte Menschenrechtsverletzer zu sein“ (114). Frank versäumt es dann aber, zu dieser Ansicht Stellung zu nehmen, eine mögliche nordkoreanische Definition von „Menschenrecht“, etwa in Abgrenzung zu „Klassenrechten“, zu eruieren oder sich gar von dieser Haltung explizit zu distanzieren. Auch beim anderen mit Nordkorea meist assoziierten Problemthema deutet er eine abenteuerliche These an. Üblicherweise sieht man als „Zweck des Atomprogramms“ den „Schutz vor Südkorea und den USA“ (277), doch als Westler solle man nicht vergessen: „Wirtschaftlich, politisch, militärisch und in gewissem Sinne auch ideologisch ist das riesige Nachbarland mit dem 80 Mal größeren Territorium und der 54 Mal größeren Bevölkerung eine massive und unmittelbare Herausforderung für (Nord-) Korea.“ (ebd.) Japan ist damit sicherlich nicht gemeint. Angesichts dieser Dimensionen ist der Autor äußerst skeptisch, dass „Wirtschaftshilfen allein, egal wie großzügig diese ausfallen“ (278), das nordkoreanische Atomprogramm werden stoppen können. Sanktionen sieht er ohnehin sehr kritisch, denn sie können nicht nur „offensichtlich die Weiterentwicklung der neuen Waffensysteme nicht grundsätzlich verhindern“ (174), sondern haben seiner Ansicht nach noch einen weiteren gravierenden Nachteil: „die Armen und Schwachen trifft es zuerst, die Machthaber zuletzt.“ (175)

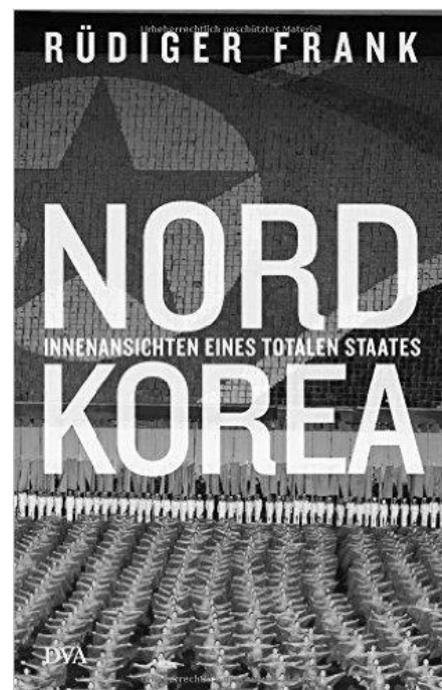
Was die Frage nach der koreanischen Wiedervereinigung im letzten Kapitel angeht, so warnt der Autor nachdrücklich vor unserer Tendenz, nach Parallelen zur Wende in der DDR und zu unserer eigenen Wiedervereinigung zu suchen: „Die Fälle des geteilten Deutschlands und des geteilten Koreas sind in so gut wie jeder denkbaren Hinsicht viel zu verschieden für einen sinnvollen Vergleich.“ (347) Eine eventuelle Wiedervereinigung wird daher auch ganz anders ablaufen, als wir es erlebt haben, kluge Ratschläge werden wir daher kaum geben können, falls es einmal dazu kommt. Grundsätzlich ist Frank aber „der festen Überzeugung, dass Nord- und Südkorea eines Tages wieder eine Einheit bilden werden“ (386), obwohl China „kein Interesse an einem vereinigten Korea“ als „Verbündeter der USA“ (382) habe, Japan „bei einer koreanischen Vereinigung am meisten verlieren würde“ (383), Russland „sowohl Chancen als auch Risiken“ dabei sähe (384) und auch die USA „eine koreanische Wiedervereinigung nicht ausschließlich positiv sehen“ dürften (ebd.). Der vielversprechendste Weg dahin wäre für den Autor eine „Einbindung beider Koreas in eine ostasiatische Union, etwa nach dem Vorbild der ASEAN, der weder die USA noch China angehörten.“ (385) Dazu bräuchte es allerdings, wie erwähnt, Ideologie- und Wirtschaftsreformen in Nordkorea sowie eine andere Nordkorea-Politik in Südkorea. Damit ist am Ende alles klar: In Korea müsste alles gar nicht so schlecht sein, wenn nur alles anders wäre. Wer dem Autor darin folgen mag, darf sich also Hoffnungen machen.

Der Text besteht aus stringenten, pointiert formulierten Gedankengängen in wenig verschachtelten Sätzen, die sich flüssig herunterlesen ließen, wenn man nicht ständig durch das Nach-

schlagen von Anmerkungen am Ende des Buches aufgehoben würde. Der Text ist gespickt mit Daten und Beispielen, der Autor greift auf eigene Erfahrungen, Erhebungen, Auswertungen und selbst erstellte Diagramme zurück, er präsentiert auf rund zwanzig Seiten (ab S. 109) eine Einführung in den Text der nordkoreanischen Verfassung und man kann Dank eines brauchbaren Registers systematisch die Stichworte nachschlagen, die man gerade sucht. Allerdings fehlt eine systematische Auflistung der Literaturangaben, die muss man sich in den Anmerkungen selbst zusammensuchen. Dort gibt es interessante und nützliche Sachen zu entdecken, etwa ein Gütekriterium zur Abschätzung der Qualität von Berichten über Nordkorea: „Wer heute noch ‚Geliebter Führer‘ beziehungsweise ‚Dear Leader‘ [als Titel für Kim Jong-Il] schreibt, hat sich offenbar die Mühe erspart, eine nordkoreanische Publikation im Original zu lesen.“ (S. 392, Anm. 2 zu Kapitel 2) Richtig wäre stattdessen „Großer Führer“ (75f.). Mit den Anmerkungen hängt allerdings auch das einzig richtig Schlechte an dem ganzen Buch zusammen, denn bei den letzten vier Anmerkungen kommen die Nummerierungen (im Text) leider durcheinander. Darüber hinaus sind dem Rezensenten eine knappe Handvoll Schreib- oder Druckfehler im Text aufgefallen. Derlei Dinge sind aber eher dem Lektorat oder Verlag zuzuschreiben und sollen angesichts der Fülle von Informationen den positiven Gesamteindruck des Buches am Ende nicht schmälern, da sie sich nicht störend im Gedächtnis festsetzen.

Fazit: Rüdiger Frank erklärt in seinem Buch, wie man Nordkorea verstehen kann. Das ist eine beachtliche Leistung, denn in Medienberichten ist üblicherweise von verrückten Leuten in einem verrückten Land im Griff eines verrückten Gewaltherrschers die Rede. Verstehen bedeutet nicht, erklärte er in einem Interview, dass man damit alles akzeptiert. Das hätte er in seinem Buch an der einen oder anderen Stelle etwas deutlicher ausdrücken können. Ein vergleichbares, aktuelles Werk zu dem Thema gibt es im deutschen Sprachbereich nicht. Bis zur koreanischen Wiedervereinigung (oder, was wir nicht hoffen, bis zur nächsten Katastrophe) darf dieses Buch als Standardwerk gelten. Es sei daher jedem an Korea Interessierten ans Herz gelegt. Im Goethe-Institut Seoul kann man es unter der Signatur „908 (519) FRA“ finden.

Rüdiger Frank, Nordkorea. Innenansichten eines verschlossenen Staates, München, DVA, 2014, 428 S., 16 farbige Fotoseiten. ISBN: 978-3-421-04641-3



Autorenhinweise

Jan-Philipp Holzapfel: Studium der Germanistik, Skandinavistik und Anglistik in Freiburg, Durham (UK) und Göteborg. Von 2009 bis 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Freiburg. Als DAAD-Verbindungslektor seit Herbst 2013 Betreuung der deutschen Dozentinnen und Dozenten der Germanistik an koreanischen Hochschulen sowie Unterrichtstätigkeit an der Ewha Womans University in Seoul. Forschungsinteressen: Literatur und Medien um 1900, Audioarchive.

Gerd Jendraschek, Dr. habil.: seit März 2014 Assistenzprofessor an der germanistischen Abteilung der Sangmyung-Universität in Cheonan, Süd-Korea. Auf den Magister in Linguistik, Französisch und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bielefeld folgte eine Promotion in Linguistik an der Universität Toulouse-Le Mirail (Frankreich) und eine Habilitation im Fach Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft an der Universität Regensburg. Er war Charles La Trobe Research Fellow an der La Trobe University (Melbourne, Australien), Akademischer Rat an der Universität Regensburg und Korea Foundation Fellow an der Sogang-Universität (Seoul, Süd-Korea). Sein Hauptinteresse gilt dem Lernen, Lehren und Beschreiben von Sprachen.

Frank Kostrzewa, Dr.: Von 1993-1997 als DAAD-Lektor an der Keimyung Universität in Daegu/Korea, danach DAAD-Lektor in Budapest und wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Rostock und Köln. Seit 2007 als Professor für Linguistik und Sprachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Institut für deutsche Sprache und Literatur, tätig.

Thomas Kuklinski-Rhee, Ph.D.: Studium der Philosophie und Sportgeschichte, lebt und arbeitet seit 13 Jahren in Südkorea.

Tobias Lehmann, M.A.: von 2002 bis 2006 Studium an der Universität Erfurt, Geschichte, Politik und Linguistik. Danach von 2006 bis 2009 Studium an der Sogang Universität, Ostasi-enwissenschaft mit Schwerpunkt Korea und außerdem Koreanisch am Spracheninstitut der Universität. Nach dem Abschluss Deutsch-Lehrer und -Lektor u.a. an der Seoul Fremdsprachenoberschule und an der Korea Universität (Sejong Campus). Seit August 2011 als Deutsch-Lektor tätig an der Kongju Nationaluniversität.

Michael Menke: University of Incheon, Studium der Germanistik, Publizistik und Musikwissenschaften in Göttingen, Berlin und Wien. Bis 1991 Journalist. Arbeits- und Interessensgebiet: Gegenwartsmusik, Verhältnis Musik und Sprache.

Reinhold Rauh, Dr.: Autor von „Sprache im Film. Die Kombination von Wort und Bild im Spielfilm“ (1987) oder „Kommunikative und ästhetische Leistungen der Sprache im Film“ (2002). Seit 1996 Professor für German Studies an der Chosun-Universität, Gwangju.

Anja Scherpinski-Lee: Magisterabschluss DaF, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Anglistische Literaturwissenschaft an der FSU Jena. Seit 2007 als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache in Korea tätig; derzeit an der Hankuk Fremdsprachenuniversität in Seoul.

Interessengebiete: Sprache und Kultur Koreas, Cultural Studies, Didaktik und Methodik DaF, bes. Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht.

Holger Steidle, Dr.: Studium Linguistik, Mediävistik und Geschichte in Münster und Tübingen. Promotion mit einer linguistischen Arbeit über Konjunktionen. Nach Stationen an der Sungshin Women's University in Seoul (2004-2007) und an der Yeugnam University in Gyeongsan (2007-2011) seit 2011 an der Tamkang University in Taiwan tätig. Forschungsgebiete: Semantik, Sprachgeschichte, DaF.

Andreas Wisthoff, Dr.: Germanist, Biologe, Pädagoge (Uni Bonn). Von 1991 bis 2001 Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Schiller-Nationalausgabe, von 2002 bis 2005 Prüfer an der Akademischen Prüfstelle Deutsche Botschaft Peking, von 2005 bis 2012 DAAD-Lektor zbV Peking, seitdem Lehrkraft für fächerübergreifende Aufgaben Deutsch an der Deutschen Botschaftsschule Peking.

Kontakte

Informations- und Beratungszentrum des DAAD in Seoul

Christoph Pollmann
Tel. (02) 324-0655
Fax (02) 02-324-0675
ic.seoul@gmail.com
www.daad.or.kr

DAAD-Verbindungslektorat für Korea

Jan-Philipp Holzapfel
Tel. (02) 3277-3940
Fax (02) 3277-3572
holzapfel@ewha.ac.kr

Goethe-Institut Seoul

Ulrike Drißner, Leiterin der Spracharbeit
Tel. (02) 754-9831/2/3
Fax (02) 754-9834
ls@seoul.goethe.org
www.goethe.de/ins/kr/seo/deindex.htm

Deutsche Botschaft Seoul

Isabel Lorenz, Leiterin der
Kultur- u. Wissenschaftsabteilung
Tel. (02) 748-4117
Fax (02) 748-4171
ku-1@seou.diplo.de
www.seoul.diplo.de/

Hana Cha, Kulturabteilung

Tel. (02) 748-4114
direkt: Tel. (02) 748-4128
Fax (02) 748-4161
ku-10@seou.diplo.de

Schweizer Botschaft Seoul

Doris Wälchli Giraud, Kulturabteilung
Tel. (02) 3704-4725
Fax 737-9392
doris.waelchligiraud@eda.admin.ch
www.eda.admin.ch/seoul

Österreichische Botschaft Seoul

Barbara Biller-Jisa, Assistant Attachée
Tel. (02) 732-9071
Fax (02) 732-9486
barbara.biller-jisa@bmeia.gv.at
www.austria.or.kr

Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF)

Prof. Dr. Hyung-Uk Shin, Präsident
shinhyuk@hufs.ac.kr
www.kgdaf.or.kr/

Koreanische Gesellschaft für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft (KGD)

Dr. Yang Taezong, Geschäftsführer
Tel. (051) 200-7097
tzyang@daunet.donga.ac.kr

Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Dr. Kim, Su-Im
Tel. (062) 530-3181
http://dugerman.or.kr/

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG)

Prof. Dr. Jang, Eun-Soo, Präsidentin
jaes@hufs.ac.kr
http://kggerman.or.kr

Koreanischer Deutschlehrer-Verband

Young-Il Han
Tel. 010 7273 7208
kontakt@dreamwiz.com
www.kdv.or.kr

DAAD Büro Tokio

Dr. Wieland Eins
Akasaka 7-5-56, Minato-ku
Tokyo 107-0052
Tel. +81 (3) 3582-5962
Fax +81 (3) 3582-5554
lekt@daadjp.com
www.tokyo.daad.de

DAAD Bonn

Elke Hanusch
Ortslektorenprogramm / S 14
Kennedyallee 50, 53175 Bonn
Tel. +49 228 882 836
hanusch@daad.de
www.daad.de/ortslektoren

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: Songpa-gu, Samjeon-ro 4gil, 138-838 Seoul, Republik Korea.
Mail: lektorenvereinigung@yahoo.com

Vorstand FALK:

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

Christina Youn-Arnoldi
(stellvertr. Geschäftsführerin)
chrisarnoldi@hotmail.com

Vorstand LVK:

Jan-Philipp Holzapfel (DAAD-Verbindungslektor)
holzapfel@ewha.ac.kr

Michael Menke (Geschäftsführer)
mmenke@hotmail.com

Marcus Stein
steinemd@cau.ac.kr

Homepage: Hans-Alexander Kneider, <http://www.lvk-info.org>
Redaktion: Jan-Philipp Holzapfel, Michael Menke, Marcus Stein.
Layout, Anzeigen: Michael Menke

Konto Korea: Kookmin-Bank, 795-21-0072-726 (Michael Menke)
Konto Deutschland: Deutsche Bank 24, IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00
BIC (SWIFT) DEUTDEDBBER (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. Sprache der Aufsätze ist i.d.R. Deutsch. 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.

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: 15. April 2016. 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 .rtf- oder .doc(x)-Datei (MS Office) sein. Beachten Sie bitte die Regeln der neuen Rechtschreibung.

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