

# Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht

Herausgegeben vom

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

Nr. 31, Juni 2010

ISSN 1860-4463

# DaF-Szene Korea

Nr. 31

„Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht“

herausgegeben von



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

und



Berlin & Seoul, Juni 2010

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

# Inhaltsverzeichnis

*Michael Menke* Vorwort ... 4

## **Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht**

*Moon-Sun Choi* Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht ... 5

*Annedore Hänel* Kinderliteratur in DaF-Grundstufenlehrwerken für Erwachsene? ... 11

*Dirk Schlottmann* Text und Didaktisierung „Der Mann auf der Insel“ ... 16

*Anne Binz* Text und Didaktisierung „Daheim“ ... 18

*Frank Grünert* Text und Didaktisierung „Der Granitblock im Kino“ ... 19

*Rainer Rippe* Text und Didaktisierung „Der Handydieb“ ... 22

*Kai Rohs* Text und Didaktisierung „Die alte Frau“ ... 23

*Michael Menke* Emil und die Detektive in Korea ... 26

*Donggyu Kim* Gedanken zu Momo ... 27

*Marc Herbermann* Lernen mit Kindern ... 28

## **Forum**

*Ingo Schöningh* Macht Denglisch Sinn? ... 34

*Kwang-Sook Lie* Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Aufklärung Koreas ... 42

*Florian Rogge* Aktuelle Landeskunde im DaF Unterricht ... 43

*Janina Schendel* Wie bringt man koreanische Studenten zum Sprechen? ... 47

*Rudolf Weinmann* Das Deutschblog ... 49

*Stefan Krämer* Videobotschaften im DaF-Unterricht ... 51

<i>Rainer Rippe</i>	Zweistellige Zahlen üben mithilfe des Würfelspiels „Meier“	... 53
<i>Frank Kostrzewa</i>	Höflichkeit und Formen ihrer Markierung	... 56
<i>Frank Kostrzewa</i>	Deixis – Formen und Funktionen im Sprachkontrast	... 63
<i>Dirk Schlottmann</i>	Sprachgebrauch und Politikverdrossenheit	... 73
<i>Dirk Schlottmann</i>	So Ssa-eum – traditioneller koreanischer Stierkampf	... 78
<b>Buchkritiken / Rezensionen</b>		
<i>Rainer Rippe</i>	Aussichten A1	... 83
<b>Seminare, Tagungen</b>		
<i>Marcus Stein</i>	Multikulturalität – Plurilingualismus – Deutsch als Fremdsprache, 13. Symposium der KGDaF	... 85
<i>Michael Menke</i>	Fotos vom LVK-Seminar und - Workshop	... 87
<b>diverses</b>		
	Autorenverzeichnis	... 90
	Kontakte	... 92
	Hinweis Goethe-Institute	... 93
	Impressum	... 96

# Vorwort

*Michael Menke*

Literarische Texte in DaF-Lehrwerken, besonders in denen der Anfängerstufen, sind selten. Zu schwieriger Satzbau, zu umfangreiches Vokabular, zu komplizierte Grammatik sind Hürden, die ein Deutschlernender auf dem Niveau A1 oder A2 kaum überwinden kann.

Es gibt löbliche Versuche der Lehrbuchverlage, Texte, die sprachlich einfach, aber dennoch inhaltlich interessant sind, herauszubringen, Lesekrimis, Geschichten für Jugendliche und ältere Leute, Bildergeschichten. Seit einigen Jahren hat man auch die Kinderliteratur entdeckt, die im Grunde genau die Merkmale aufweist, die verlangt werden: Einfache Inhaltsmuster, genaue, aber nicht zu komplizierte Satzstrukturen, oftmals kurze Texte und ein spannender Inhalt. Beispiele sind Geschichten oder Auszüge aus Romanen von Michael Ende (Momo), Johanna Spyri (Heidi), Erich Kästner (Emil und die Detektive, Das fliegende Klassenzimmer), Franz Hohler (kurze Geschichten), deutsche Volksmärchen und viele andere mehr. Manche dieser Texte sind bereits in der Muttersprache bekannt, denn gerade Kinder- und Jugendliteratur zählt zu den meist übersetzten Textgattungen.

Auch die DaF-Sekundärliteratur befasst sich zunehmend mit dem Genre, beispielsweise der Materialienband „Fremdsprache Deutsch – Kinder- und Jugendliteratur“ der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch (Heft 27/2002, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts) oder das Projekt an der Universität Frankfurt „105 Kinder- und Jugendbücher im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“ von Emer O’Sullivan, das in Kürze als Buch herauskommen wird. Eine weitere Fundgrube ist das Kinder- und Jugendbuchportal des Goethe-Instituts, das kompakte Informationen über deutschsprachige Kinder- und Jugendbuchautoren sowie Kinderbuchillustratoren der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts bietet - vorrangig für Vermittler von deutschsprachiger Literatur im Ausland.

In dieser DaF-Szene Korea finden Sie allgemeine Texte zum Thema, aber auch konkrete Didaktisierungsvorschläge, die auf unserem Seminar mit dem schweizerischen Schriftsteller Franz Hohler erarbeitet wurden. Weiterhin bietet der „Forum“-Teil Informationen und Meinungen zum Thema DaF in Korea, Koreanisches und Deutsches im Wechselspiel.

Wir danken den folgenden Institutionen, die uns bei unserem Seminar und damit auch inhaltlich für diese Ausgabe unterstützt haben:

schweizer kulturstiftung  
**prohelvetia**



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Schweizerische Botschaft in der Republik Korea



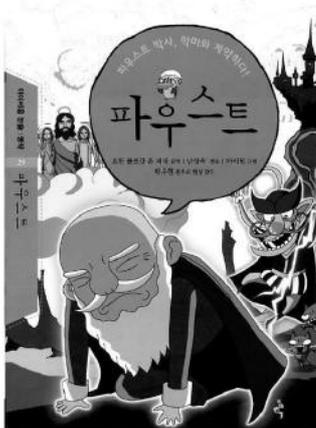
# Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht

ein Erfahrungsbericht aus koreanischer Sicht

Moon Sun Choi

Bevor ich im Folgenden über die Erfahrungen berichten möchte, die ich mit dem Einsatz deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur in meinem Unterricht an der Uni gemacht habe, will ich zunächst einige Definitionen vorwegschicken, die helfen sollen, den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur genauer zu beschreiben, und dann kurz auf die Rolle der KJL in Korea im allgemeinen eingehen.

Anfangen möchte ich aber mit der Frage, was Kinder- und Jugendliteratur eigentlich ist. Man würde zunächst sagen, dass damit die Bücher gemeint sind, die für Kinder und Jugendliche verfasst worden sind. Allerdings trifft das nicht immer zu, weil beispielsweise mehr und mehr Klassiker der Erwachsenenliteratur gekürzt oder vereinfacht in Ausgaben für Kinder veröffentlicht werden. Goethes *Faust* und Kafkas *Verwandlung* etwa sind in verschiedenen koreanischen Verlagen schon mehrfach als an Kinder adressierte Bilderbücher erschienen.



In diesem Zusammenhang kann man von „intentionaler Kinder- und Jugendliteratur“ sprechen. Darunter „ist die Gesamtheit der Texte zu verstehen, die von welchen Erwachsenen auch immer als geeignete potentielle Kinder- und Jugendlektüre angesehen werden. Es handelt sich teils um zur Lektüre bloß empfohlene, teils um für Kinder- und Jugendliche eigens publizierte Literatur.“ (18) (Diese und alle folgenden Definitionen sind zitiert nach dem Buch von Hans-Heino Ewers: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung.* München 2000. Die Zahlen in den Klammern beziehen sich auf die Seitenzahlen.)

Die Literatur, an die man normalerweise als erstes denkt, wenn von KJL die Rede ist, nämlich die KJL, die eigens für Kinder und Jugendliche hervorgebracht worden ist, bezeichnet man in der Literaturwissenschaft als „spezifische KJL“. Sie umfasst „all die Texte, die seitens ihrer Urheber von vornherein als potentielle Kinder- und Jugendlektüre gedacht waren.“(23)

Die spezifische KJL stellt also nur einen Teilbereich der intentionalen KJL dar.



Eine besondere Eigenschaft der KJL betrifft deren Doppeladressiertheit. Diese Eigenschaft ist umso bedeutender, je jünger die Leser sind, an die das Buch gerichtet ist. Kinder haben zumeist gar keine richtige Wahl, sich für ein bestimmtes Buch zu entscheiden. Sie sind darauf angewiesen, dass die Erwachsenen, zum Beispiel ihre Eltern, für sie schon eine Vorauswahl an Büchern treffen. Wenn die Kinder noch nicht lesen können, fungieren die Erwachsenen häufig auch als Vorleser von Büchern. Zwischen dem Buch und dem Kind steht also in der Regel ein erwachsener Vermittler. Und diesen Vermittler, den „Mitleser kinder- und jugendliterarischer Texte“ (121), können die Autoren und Verleger nicht einfach ignorieren, weil sie ohne ihn überhaupt keinen Zugang zu den eigentlichen Lesern, den Kindern, finden können. Darauf werde ich später noch einmal zurückkommen. Unter Doppeladressiertheit von KJL ist also der Umstand zu verstehen, „dass sich Titel nicht nur an Kinder und Jugendliche, sondern gleichzeitig auch an die erwachsenen Vermittler richten – hinsichtlich des zeitlichen Ablaufs der Kommunikation gar an erster Stelle.“ (103)

Davon zu unterscheiden ist ein Sonderfall innerhalb der KJL, die „doppel- oder mehrfachadressierte KJL“. Sie spricht „neben den Kindern und Jugendlichen noch andere Gruppen explizit als eigentliche Adressaten an; wir haben es hier mit einer Literatur zu tun, die mehrere intendierte (eigentliche) Leser aufweist.“ (122)

Das bekannteste Beispiel hierfür sind die *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm. Aber auch die Märchen *Nußknacker und Mausekönig* und *Das Fremde Kind* von E.T.A. Hoffmann sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Beide Texte sind zunächst 1816 in dem Band *Kinder-Märchen* publiziert worden, waren also speziell an Kinder adressiert. Dann aber erschienen sie auch 1819 in den *Serapionsbrüdern*, die ja ausdrücklich an Erwachsene gerichtet waren. Es kommt

nicht häufig vor, dass ein Werk innerhalb von wenigen Jahren durch unterschiedliche Publikationen mehrfach adressiert wird.

Der letzte Begriff, den ich an dieser Stelle erläutern möchte, ist der der doppelsinnigen KJL.

Damit sind Texte gemeint, „die zwei unterschiedliche Lektüren anbieten, eine exoterische für kindliche und jugendliche, eine esoterische für erwachsene Leser, die aber nicht ausdrücklich auch an Erwachsene, sondern nur an Kinder und Jugendliche als eigentliche Leser adressiert sind.“ (125)

*Nußknacker und Mausekönig* wäre ein Beispiel für mehrfachadressierte und zugleich doppelsinnige KJL. Erwachsene und Kinder können aus diesem Text zwei völlig unterschiedliche Geschichten herauslesen. Während das Märchen für Kinder möglicherweise mit einem happy-end endet, bei dem die Hauptperson Marie einen Prinzen heiratet und Königin im Puppenreich wird, liest ein Erwachsener den Schluss vielleicht so, dass Marie am Ende stirbt, nachdem sie vorher eine tiefe psychische Krise durchgemacht hat.

Ich glaube, es ist deutlich geworden, dass KJL, anders als der Name es zunächst vermuten lässt, sehr viel mit Erwachsenen zu tun hat. Meistens sind die Schreiber der KJL Erwachsene, ihre Käufer sehr häufig auch, diejenigen, die sie bewerten und kritisieren und ihr Preise verleihen sind ebenfalls Erwachsene, und diejenigen, die sie an den Unis erforschen, sowieso. Daraus resultieren dann unterschiedliche Meinungen und Erwartungen, wie KJL beschaffen sein sollte. Denn die eigentlichen Leser der KJL, besonders wenn sie sehr jung sind, haben kaum Einfluss auf Produktion und Vertrieb dieser Literatur. Weder Autoren, noch Kritiker, noch Verleger wissen aber, wie die Bücher den Kindern wirklich gefallen. Sie sind auf Vermutungen angewiesen und streiten miteinander darüber, was kindgemäß ist, was Kinder verstehen oder nicht verstehen können und was für Kinder möglicherweise schädlich ist. Dass man

diese Fragen als Erwachsener nicht wirklich beantworten kann, markiert m.E. eine Grenze für die KJLwissenschaftler, macht aber andererseits auch gerade die große Attraktivität von KJL aus.

Auf dem koreanischen Buchmarkt spielen Kinder- und Jugendbücher eine bedeutende Rolle. 2009 betrug der Anteil der Kinderbücher an der Zahl der gesamten Veröffentlichungen hinsichtlich der Auflage ca. 27%. Kinder- und Jugendbücher machen damit auf dem Buchmarkt die größte Quote aus. Die Bedeutung von KJL in Korea hängt eng mit der gesellschaftlichen Atmosphäre zusammen, in der aus konfuzianistischer Tradition großer Wert auf Bildung gelegt wird. Davon wird gleich noch die Rede sein.

Die Übersetzungen ausländischer Bücher machen ca. 30% des koreanischen Buchmarktes aus. Unter den Übersetzungen nehmen deutschsprachige Bücher den 5. Rang ein, nach den Übersetzungen aus Japan, den USA, England und Frankreich. Korea ist eins der Länder, die am meisten Lizenzen deutschsprachiger Bücher kaufen, genauer gesagt liegt Korea in dieser Statistik auf Rang 6. 2009 waren 2330 Bücher, das sind 29.5% der veröffentlichten Kinderbücher in Korea ausländische Werke. Davon kamen 740 aus den USA, 386 aus Japan, 350 aus England, 222 aus Frankreich und 153 aus Deutschland.

Ich komme nun zu meinen Erfahrungen mit dem Einsatz deutschsprachiger KJL im Unterricht.

Die Seminare, die ich an den koreanischen Universitäten anbiete, kommen normalerweise aus zwei Bereichen, und zwar aus dem Bereich „Deutsch für Anfänger“ und aus dem Bereich „KJL“, bzw. „Jugendkultur“. Letzteres hat an den koreanischen Universitäten außerhalb der pädagogischen Abteilungen und der Lehramtsstudiengänge keine große Tradition, aber immer mehr Universitäten bieten auf diesem Gebiet Veranstaltungen an. Die Germanistik-

Abteilungen gehörten zu den ersten, die KJL ernst genommen und entsprechende Seminare für Studenten eingeführt haben. Aber es gibt auch immer noch viele Professoren und Dozenten, die Probleme damit haben, dass Studenten im Seminar Kinderliteratur lesen. Jugendliteratur wird gerade noch akzeptiert, aber Kinderliteratur lesende Studenten erscheinen vielen Dozenten unpassend. Selbst viele Studenten denken so.

Wenn sie über ein deutsches Kinder- oder Jugendbuch ein Referat halten sollen, sagen sie, dass das Buch zu einfach zu verstehen war, und machen sich deswegen Sorgen, ob das Referat vielleicht auch zu einfach sein wird und sich die anderen Studenten nur langweilen werden. Ich glaube, viele missverstehen, dass, wenn der Text einfach zu verstehen ist, es gleichzeitig bedeutet, dass das Werk insgesamt auch einfach zu verstehen ist. Ich finde es aber sehr wichtig, dieses Vorurteil zu überwinden und dahin zu kommen, dass sich die Studenten ernsthaft mit Kinder- und Jugendbüchern auseinandersetzen.

Das ist meines Erachtens besonders in Korea von großer Bedeutung. Es ist bekannt, dass die koreanischen Kinder und Jugendlichen unter enormen Leistungsdruck lernen müssen. Die spätere Kindheit und die Jugend sind in Korea ganz dem Lernen gewidmet. Konflikte oder Probleme, die in dieser wichtigen Lebensphase auftreten, werden in der Regel nicht ausgetragen oder verarbeitet, sondern auf die Zeit nach dem Lernen verschoben. Und wenn man nun mit Studenten KJL liest, dann stellt man fest, dass das bei vielen ein Anlass ist, sich sozusagen nachträglich noch einmal mit bestimmten Jugendproblemen zu beschäftigen. Koreanische Studenten sind in gewissem Sinne immer noch Adoleszente. Dazu tragen natürlich auch das Uni-System und die besonders engen Eltern-Kind-Beziehungen in Korea bei. Insofern betreffen die Themen der deutschen Jugendliteratur junge koreanische Studenten oft sehr, besonders, wenn es um die Liebe geht.

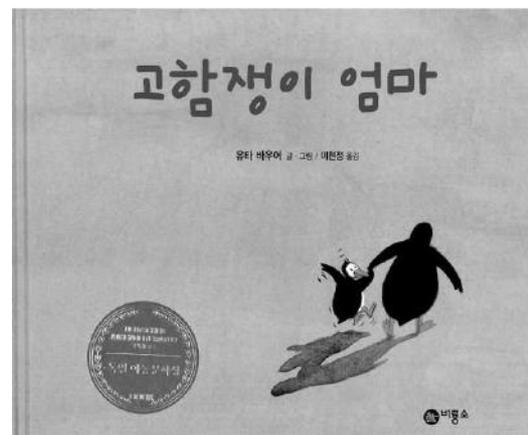
Ein Beispiel in diesem Zusammenhang ist, dass die Studenten, besonders die Studentinnen sehr negativ auf sexuelle Darstellungen in der deutschen KJL reagieren. Sie sagen häufig, der offene Umgang mit der Sexualität sei nicht kinder- und jugendgemäß. Wenn ich daraufhin deutsche Aufklärungsbücher und Aufklärungsbilderbücher zeige, etwa Janoschs *Mutter sag, wer macht die Kinder*, dann fragen sie, ob diese Bücher wirklich für Kinder geschrieben seien.



Und wenn ich im Internet auf die Bravo-Homepage gehe und ihnen die Doktor-Sommer-Rubrik zeige, dann fragen sie, ob diese Seite für Leute unter 19 Jahre zugänglich ist. Ich glaube, der offizielle konservative Umgang mit Sexualität in Korea hinterlässt bei den jungen Leuten einen starken Eindruck, und nicht nur die Erwachsenen sondern auch junge Koreaner wollen nicht akzeptieren und sich damit auseinandersetzen, was für Probleme für viele Schüler wirklich existieren. Zum Beispiel hat Korea zwar die niedrigste Geburtenrate auf der Welt, dafür aber fast die höchste Abtreibungsrate, und viele Abtreibungen betreffen schwangere Jugendliche.

Ich möchte nun einige konkrete Titel vorstellen, die ich im Unterricht, zunächst in meinen Seminaren zur KJL und zur Jugendkultur, einsetze.

Ein Bilderbuch, das sich sowohl in Deutschland als auch in Korea großer Beliebtheit erfreut ist *Schreimutter* von Jutta Bauer.



Die Gattung Bilderbuch ist meines Erachtens sehr attraktiv für Autoren, die erwachsenen Lesern eine versteckte Botschaft hinterlassen möchten. Es ist ein effektives Mittel, um erwachsene Leser zu erreichen, die eigentlich nicht gerne lesen. In Korea ist bekannt, dass auch diejenigen Erwachsenen für ihre Kinder fleißig Bücher kaufen und ihnen vorlesen, die sich sonst eher nicht für Literatur interessieren und für sich selbst kaum Bücher kaufen. Das Bilderbuch ist eine Gattung, die die Vermittler, die erwachsenen Mitleser sozusagen zwingt, den Text Wort für Wort genau zu lesen, wenn sie den Kindern vorlesen. Von daher kommt es oft vor, dass Bilderbücher unter die doppelsinnige KJL fallen. *Schreimutter* eignet sich sehr gut, um die Doppelsinnigkeit der KJL zu zeigen, ohne diesen Begriff genau erklären oder über-

haupt einführen zu müssen. Wenn die Studenten das Buch gelesen haben, dann verstehen sie sofort, was mit Doppelsinnigkeit gemeint ist. Nach meiner Erfahrung kann ich sagen, dass dieses Buch hilft, bei Studenten Vorurteile bezüglich Kinderbüchern zu überwinden.

Franz Hohlers Bilderbuch *Wenn ich mir etwas wünschen könnte* ist 2002 unter dem Titel *Mein Wunsch ist...* ins Koreanische übersetzt worden.



Die Protagonistin Barbara ist eine schlechte Schülerin, die keine Freunde hat und außerdem mit ihrem Aussehen unzufrieden ist. Da bekommt sie nachts dreimal Besuch von einer Fee, die ihr Wünsche erfüllt. Doch statt bessere Noten, Freunde oder Schönheit wünscht sich Barbara spontan aus dem Bauch heraus scheinbar belanglose Dinge: neue blaue Schuhe, statt der braunen, auf denen ihre Mutter bestanden hat, einen roten Kugelschreiber statt des schwarzen, den ihre Mutter gekauft hat, und einen Papagei. Allerdings erweisen sich diese Dinge als Glücksgriffe, denn Dank der Schuhe, des Kugelschreibers und des Papageis kann Barbara bald schneller laufen, besser schreiben und schöner singen, gewinnt Freunde und wird selbstbewusster.

Ich war sehr neugierig, wie die Studenten diese Geschichte lesen. Die Ausgangssituation hat in Korea eine besondere Bedeu-

tung, da der Druck, in der Schule gute Leistungen bringen zu müssen, in Korea besonders groß ist und viele koreanische Schüler darunter leiden. Die Studenten, denen das Buch übrigens gut gefallen hat, nahmen als Botschaft des Buches mit, dass Kinder auf ihre Wünsche und Gefühle hören und sie ernst nehmen sollten. Aber dann kam das Gespräch ziemlich schnell auf die Schulsituation zu sprechen. Eine Studentin meinte etwa, dass das happy-end in Korea kein richtiges happy-end sei, solange Barbara nicht auch gut in Mathe ist (das ist sie im Buch am Ende ausdrücklich nicht, weil „alles kann man nicht haben“), weil Mathe in Korea neben Koreanisch und Englisch eines der wichtigsten Schulfächer ist. Und die Studenten fragten sich, ob koreanische Kinder sich wohl ähnliche Dinge von der Fee gewünscht hätten, oder ob sie nicht doch den Zwang, gut in der Schule sein zu müssen, soweit verinnerlicht hätten, dass eben doch das ihr erster Wunsch gewesen wäre. Und sie erkannten auch, dass es offenbar Unterschiede in der Kinderbuchtradition in Europa und Korea gibt. Denn in diesem Buch hat die Mutter ja anscheinend einen Fehler gemacht, weil sie nicht auf die Wünsche von Barbara gehört hat und die Studenten meinten, in der koreanischen Kinderliteratur würden die Eltern selten Fehler machen.

Besonders gut kommt im Unterricht das Buch *Bitterschokolade* von Mirjam Pressler an. Nach dem Referat zu diesem Text wird immer am längsten diskutiert.



Was die koreanische Studenten überhaupt nicht mögen und nicht kindgerecht finden, ist *Struwelpeter*.



Auch wenn sie etwas über den Hintergrund der Entstehung und die damalige gesellschaftliche Lage erfahren haben, und darüber, dass auch die Erwachsenen in diesem Buch durchaus lächerlich dargestellt werden, ändern sie ihre Meinungen kaum. Bezüglich der Sprachkurse unterscheidet sich das, was die Muttersprachler mit den Studenten machen, natürlich sehr von dem, was ich den Studenten im Deutschunterricht beibringe. Normalerweise sind die Studenten in den Kursen der Muttersprachler viel besser als bei den koreanischen Dozenten. Die koreanischen Dozenten beginnen wirklich mit dem Alphabet und bringen den Studenten hauptsächlich Grammatik bei, was natürlich ganz schwer und langweilig ist. Und weil immer weniger Studenten Deutsch als zweite Fremdsprache lernen wollen, kommt es immer seltener vor, dass die Studenten die Fortgeschrittenkurse besuchen. Der Anfängerkurs für die zweite Fremdsprache ist an verschiedenen Unis ein Muss, deswegen kommen viele Studenten zum Anfängerkurs, aber die anschließenden Kurse sind wenig besucht. Von daher ist es schwierig, KJL im Unterricht einzusetzen, weil man Kinderbücher auch nur dann verstehen kann, wenn man gewisse Sprachkenntnisse hat. Viele Professoren benutzen Märchen, vor allem Grimms Märchen. Ich nehme an, das liegt daran, dass sie Grimms Märchen wissenschaftlich gesehen für akzeptabel halten, da es sich dabei ja nicht um reine Kinderliteratur handelt. Aber meines Erachtens sind Grimms Märchen für Anfän-

ger nicht sehr effektiv, um die deutsche Sprache zu lernen, weil allein schon der Wortschatz veraltet ist.

Für völlige Anfänger auf A1 Niveau ist es schwierig, passende Texte zu finden. Ich verwende beispielsweise *Vier Freunde vom Bauernhof* von Annet Rudolph.



Dieses Buch ist ausschließlich im Präsens geschrieben, was sehr selten vorkommt. Deswegen ist es gut geeignet, denn im Anfängerkurs kommt man nur sehr schwer bis zum Präteritum und Perfekt. Außerdem ist *Vier Freunde vom Bauernhof* sehr gut zum Üben der Modalverben. („Heini *will* spielen“, „Putte *möchte* seine Freunde einladen“ usw.). Ich habe dieses Buch mit den Studenten zusammen gelesen und sprachlich hat es gut geklappt, sie konnten es allein lesen und abgesehen von ein paar Wörtern gut verstehen. Ich glaube, sie waren sehr froh darüber, überhaupt ein ganzes Buch auf Deutsch lesen zu können, auch wenn es sich „nur“ um ein Kinderbuch handelt.

*Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.* von Werner Holzwarth/Wolf Erlbruch ist inhaltlich witzig und vor allem auch sehr schön, um den Relativsatz einzuführen.





Die Studenten wundern sich über den komplizierten Satzbau des Titels, weil der auf Koreanisch übersetzte Titel, „Wer hat auf meinen Kopf geschissen?“ natürlich längst nicht so kompliziert ist. Ich glaube übrigens, sprachlich und hinsichtlich des Wortschatzes sind die deutschen Kinderbücher insgesamt schwerer als die koreanischen.

Franz Hohlers *Wenn ich mir etwas wünschen könnte* würde ich einsetzen, um den Konjunktiv II zu üben, aber leider ist es im

Anfängerkurs unmöglich, so weit zu kommen.

Ansonsten kann ich die deutschsprachige KJL verwenden, um das Interesse der Studenten an Deutsch zu wecken. Ich greife dann auf bekannte deutsche KJL zurück. Es gibt viele berühmte Kinderbücher, die die Studenten schon kennen, von denen sie aber nicht wissen, dass es deutsche oder deutschsprachige Literatur ist.

Dass *Heidi* von Johanna Spyri auf Deutsch geschrieben wurde, wissen die Studenten beispielsweise nicht. Gleiches gilt für die *Biene Maja*, *Bambi*, *Momo* usw. Manche Studenten wissen gar nicht, dass es überhaupt entsprechende Bücher gibt, viele kennen die Geschichten nur als Film. Allein diese Information hilft, die Studenten zum Deutschlernen zu motivieren, weil der Gedanke, die vertrauten Geschichten in der Originalsprache lesen zu können, für sie durchaus reizvoll.

## Kinderliteratur in DaF-Grundstufenlehrwerken für Erwachsene?

Annedore Hänel

Macht man sich auf die Suche nach Kinderliteratur in DaF-Lehrwerken, so fällt einem schnell auf, dass es Lehrwerke gibt, die fast vollständig auf die Aufnahme von literarischen Texten und insbesondere von Texten, die der Kinder- und Jugendliteratur zugeordnet werden können, verzichten. Wiederum andere Lehrwerke geben trotz oder gar durch die Aufnahme von zahlreichen literarischen Texten ihrem Lehrwerk ein unverkennbares Gesicht, insbesondere auch durch beispielhafte Anregungen für

die Arbeit mit literarischen Texten generell. Die Ergebnisse der Suche, eine Präsentation und Diskussion ausgewählter Beispiele und ihrer Verwendungsangebote sind Thema dieses Beitrages.

Wenn man sich zunächst die Frage stellt, warum und seit wann kam es überhaupt zur Aufnahme von Kinderliteratur in die DaF-Lehrwerke, wird man sich nicht wundern, dass in dem Lehrwerk *Themen aktuell*, dem noch so mancher Lehrer die Treue

hält, keine literarischen Texte zu finden sind.

So wurde besonders in den Niederlanden Anfang der 80er-Jahre verstärkt die Diskussion über den Einsatz von Kinderliteratur in den DaF-Lehrwerken geführt. Eine Arbeitsgruppe von Dozenten in Amsterdam entwickelte einen Baustein für ein Curriculum, in dem die Hinwendung zur Jugendliteratur berücksichtigt wurde. Interessant daran ist, dass die Hinwendung zur Kinder- und Jugendliteratur als eine Gegenposition zur sogenannten kommunikativen Wende gesehen wurde, in deren Verständnis von kommunikativer Kompetenz der ästhetisch fiktionale Bereich unberücksichtigt blieb (vgl. O'Sullivan und Rösler 2002).

Die Aufnahme von Kinder- und Jugendliteratur sollte nun mehr Lernziele wie interkulturelle Kommunikation, Landeskunde, Genussfähigkeit und den Umgang mit Literatur fördern.

So verzichtete man folgerichtig noch bei *Themen aktuell* auf literarische Texte, allerdings wird man auch bei dem Lehrwerk *Delphin* und *Lagune* kaum fündig werden. In *Themen aktuell 2* findet man Kinderliteratur mit dem Titel des Kinderbuches von Freddy Hansmann „Wie Sonne und Mond.....Tag und Nacht“ nur als Genre-Beispiel mit einer Zuordnungsübung (vgl. *Themen aktuell 2*, S. 124).

Unverzichtbarer Bestandteil der Lehrwerk-konzeption scheint dagegen die Aufnahme von und die Arbeit mit literarischen Texten in den Lehrbüchern für die Autoren der Lehrwerke *Eurolingua* und *studio d* zu sein. Diese Lehrwerke sind wiederum Beispiele für den nennenswerten Umfang an und die Textsortenvielfalt von literarischen Texten und insbesondere von Texten aus dem breiten Spektrum der Kinder- und Jugendliteratur, die in die Lehrwerke aufgenommen worden sind. In diesen beiden Lehrwerken trifft man auf eine vielseitige Auswahl an Textsorten wie Gedichte, Prosatexte, Märchen, Hörspielszenen und Auszüge aus Kinderbüchern.

Gerade interkulturelle Kompetenz lässt sich mit Kinder- und Jugendliteratur fördern, wie später an einem Beispiel aus dem Lehrwerk *studio d* zu zeigen sein wird.

Stellt man zunächst die Textauswahl in den Mittelpunkt der Betrachtung so fällt auf, dass man in den beiden Lehrwerken sowohl Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur wie „Der Struwwelpeter“ (*Eurolingua 2*, S. 13/14), Märchen wie „Rotkäppchen“ (*Eurolingua 2*, S. 60-66), Schneewittchen“ (Ausschnitte in *Eurolingua 3*, S. 57 / 58) und auch „Momo“ (*studio D 3*, S.19) als auch Auszüge aus Kinder- und Jugendbüchern, die normalerweise als Lektüre Kindern vorbehalten bleiben, wie „Nur für einen Tag“ von Manfred Mai (*Eurolingua 1*, S. 149 / 1950) oder „Die blauen und die grauen Tage“ von Monika Feth (*Studio D 3*, S. 139 -141) findet.

Schließlich wurden Texte aufgenommen, die der Rubrik Kinder- und Jugendliteratur zugeordnet werden, aber dieser Lesergruppe nicht allein vorbehalten sind, wie etwa der Text „Die Erde ist rund“ von Peter Bichsel (*studio D 3*, S. 149) und auch der Text von Franz Hohler „Der Verkäufer und der Elch“ (*Eurolingua 2*, S. 154).

Wenn O'Sullivan und Rösler (2002) auf die Gefahr hinweisen, literarische Texte nicht mit einer sogenannten Sprungbrett-Didaktik zu besehen, damit ist eine Herangehensweise gemeint, die die literarischen Texte lediglich als Stichwort und Faktenlieferant für landeskundliche Themen oder als Übungsanlässe für sprachliche Lernbereiche betrachtet, so sind die obengenannten Lehrwerke weitestgehend diesem erhaben, ein eher positives Beispiel und nachahmenswert für den Umgang mit selbstgewählten literarischen Texten.

Die Lehrwerkautoren selber weisen bei einigen Texten bereits die Erarbeitung literarischer Texte als ein Lernziel (vgl. beispielsweise *Eurolingua 2*, S. 60) oder das Verstehen einer Hörscene aus einem Hörspiel hier aus *Momo* (vgl. *studio D 3*, S. 19) aus. Die thematische Zuordnung lässt

mindestens zwei Gruppen erkennen. Zum einen bilden beispielsweise das Genre *Märchen* selbst das Thema der Einheit 6: „Es war einmal....“ in *Eurolingua 2* und zum anderen sind die Texte thematisch in eine Einheit eingebunden wie der Text von Franz Hohler: „*Der Verkäufer und der Elch*“ thematisch der Einheit 16: „Arbeit ist das halbe Leben“ in *Eurolingua 2* zugeordnet wird.

Für die Beantwortung der Frage, welche Lerngegenstände und welche Fertigkeiten sich besonders gut mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur erarbeiten bzw. entwickeln lassen, kann nach der Durchsicht der beiden Lehrwerke geschlossen werden: so ziemlich alle.

Auffällig und bemerkenswert hierbei ist, dass fast allen ausgewählten literarischen Texten eine vor- entlastende, motivierende Einstiegsübung -seien es Bilder, Überschriften oder Übungen zum Wortschatz- vorangestellt worden sind. Das ist deshalb hervorhebenswert, weil sie das Einmaleins des Umgangs mit Texten darstellen, das aber nicht von allen Lehrenden wie beispielsweise Studierenden im Praktikum, die neu oder nicht ausgebildet in diesen Unterrichtsbetrieb einsteigen, beherrscht werden kann und bei weitem nicht selbstverständlich in Lehrwerken ist und dessen Nichtbeachtung oft zu folgenreichen Fehlern in der Unterrichtsarbeit mit Texten führen.

Die durch literarische Texte veranlassten Lernaktivitäten sind in den beiden Lehrwerken zumeist handlungs- und produktionsorientiert.

So wird der Lerner beispielsweise nach dem Lesen zur eigenen *Wortschatzarbeit* aufgefordert, indem er Wortkärtchen zu für ihn interessanten Wörtern aus dem Text „Der Struwelpeter“ anfertigt, oder indem er aus dem literarischen Text „Nur für einen Tag“ Wortfelder zum Thema „Schule“ erstellen soll. Außerdem wird nach dem Lesen bei zahlreichen Texten die *kreative Verarbeitung* angeregt, wenn der Lerner etwa nach der Lektüre des „Märchens vom

mageren Prinzen“ zum Schreiben von Theaterszenen oder aus dem Märchen „Rotkäppchen“ die Sicht der Geschehnisse aus den verschiedenen Perspektiven der Hauptpersonen erzählen soll.

Andere Texte werden zum Erkennen und Üben von *grammatischen und phonetischen Phänomenen* genutzt oder nach Erarbeitung zur *gelenkten Diskussion*.

Literarische Texte scheinen sich aber auf Grund ihrer Vielschichtigkeit besonders dafür zu eignen, sich Lese- und Hörstrategien üben anzueignen, um komplexere Texte auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens bewältigen zu können. Auch auf Grund dieser ist es möglich, bereits auf dem Niveau A 1 erfolgreich und freudvoll mit literarischen Texten zu arbeiten. Schließlich ist interkulturelles Lernen in Gang zu setzen wohl einer der spannendsten Momente des DaF-Unterrichtens und eine nie endende Lernmöglichkeit auch für den Lehrer.

Nur das in Gang setzen will nicht immer überzeugend gelingen. Literarische Texte können helfen, das Banale und oft nur subjektiv Gesehene in eine andere erhabene Stufe zu heben und durch die Konfliktlösung der literarischen Figuren Zusammenhänge in einem Land besser verstehbar zu machen.

Lernern vieler Kulturen erscheint beispielsweise der Umgang mit älteren Familienmitgliedern in Deutschland ein unmenschlicher, ein egoistischer zu sein, da das Auffangen der älteren Menschen im Familienverband aus ihrem Kulturverständnis heraus als selbstverständlich erachtet wird.

Die wunderbare Geschichte von Evi und ihrer Oma in „Die blauen und die grauen Tage“ von Monika Feth (*studio D 3*, S. 139-141) macht einen Teil der deutschen Wirklichkeit, in der beide Elternteile sich durch die Berufstätigkeit verwirklichen wollen, nachvollziehbarer und zeigt auf, dass sich der Konflikt auch anders lösen lässt, als das Oma in ein Heim geht ...

Das ist möglicherweise nachhaltiger, als wenn man beispielsweise nur einen sachorientierten Text zu dieser Problematik lesen lässt mit Aussagen wie: „Die Familie lebt, bunter als früher, und sie kümmert sich. Im europäischen Vergleich, so steht es im Altenbericht, ist in Deutschland die Bereitschaft zur ‚intergenerationalen Unterstützung‘ sehr hoch.<sup>1</sup>

Ist es doch auch die oft leider zu wenig beachtete Aufgabe des Deutschlehrers, die Studierenden zu interkulturell kompetenten Menschen auszubilden. Einen interkulturell kompetenten Menschen zeichnet unter anderem aus, sich in andere Menschen hineinzusetzen, sie zu verstehen und sich zu überlegen, was die andere Person dazu gebracht hat, sich auf bestimmte Art zu verhalten.<sup>2</sup>

Bei der Ausbildung dieser Kompetenz kann in der Tat die Literatur - und insbesondere die Kinder - und Jugendliteratur - eine bedeutende Rolle spielen.

In diesem Beitrag konnten natürlich nicht alle Grundstufenlehrwerke, die irgendeiner Form Kinder- und Jugendliteratur aufgenommen haben, vorgestellt werden. Beispielsweise findet man zu dem Lehrwerk *Tangram aktuell* zu jeder Lektion zusätzliches Material im Internet. In der Rubrik *Landeskunde* im Internet von Band 3 / Lektion 1 wurden zum Thema „Ein Freund, ein guter Freund,...“ Literatortipps von W. Busch wie seinem „Max und Moritz“, von Karl May und eine Adaption des Märchens „Die Bremer Stadtmusikanten“ aufgenommen.

Verallgemeinernd kann man wohl sagen, dass sich Beispiele der Textsorte *Märchen* - wenn überhaupt Kinderliteratur ins Lehrwerk aufgenommen worden ist - am häufigsten finden lässt.

---

1 Hardinghaus, B., Kneip, A., Krahe, D., Supp, B. (2010)

2 Anke Römer, Beruflich nach Babylon, In: Psychologie Heute, Heft 12, Dezember 2009, S. 53.

Hier handelt es sich in der Regel um Adaptionen. Wirft man nun abschließend einen Blick in das Korea an vielen Einrichtungen benutzte Lehrwerk *Schritte International*, dann kommt in *Schritte International 4* das Märchen „Hans im Glück“ zum Einsatz. Wie in *Eurolingua* und *Tangram aktuell* wird hier eine Adaption eines der Märchen der Brüder Grimm genutzt.

Der Einsatz von Adaptionen ist umstritten (vgl. O’Sullivan, Rösler 2002). So spricht gegen eine Adaption die Annahme, dass bearbeitete Texte automatisch an Qualität verlieren und sich der Lehrbuchsprache annähern. Das bedeutet auch, dass den Texten dann Authentizität und Qualität abgesprochen wird.

Nach Meinung von O’Sullivan und Rösler ist eine Ablehnung gegen Adaptionen dann angebracht, wenn es nicht gelingt, die Merkmale eines Originaltextes und die Textqualität beizubehalten.

Dieser Beitrag kann keine Textanalyse bieten, dennoch ist auffällig und eine kritische Würdigung wert, dass die Adaption des Märchens „Hans im Glück“ in *Schritte International 4* sehr stark von der historischen Vorlage abweicht, in dem zum einen auf Wortschatz zurückgegriffen wird wie in der Textstelle der Adaption als Hans dem Besitzer der Gans begegnet, auf das Wort *Polizist*, das in der Bedeutung nicht in die Entstehungszeit des Märchens passt:

„ ‚Das Schwein gehört nicht dem Metzger. Hast du das nicht gewusst?‘ Hans schüttelt den Kopf. ‚Es gehört dem Polizisten. Der sucht es schon.‘ “

Zum anderen wurde der Text in der Syntax stark verändert, so dass nicht nur der märchenhafte Erzählton verloren geht, sondern sich auch die Persönlichkeit von Hans ändert.

So wird aus der folgenden Stelle der Brüder Grimm:

„Hans lud den Stein auf und gieng mit vergnügtem Herzen weiter; seine Augen leuchteten vor Freude, ‚ich muß in einer Glückshaut geboren sein,‘ rief er aus, ‚alles

was ich wünsche trifft mir ein, wie einem Sonntagskind.' „<sup>3</sup>

in *Schritte International 4* (nachdem der Stein ins Wasser gefallen war):

„Na, prima!“, ruft Hans. „Jetzt muss ich ihn nicht mehr tragen! Bin ich nicht ein richtiges Sonntagskind? Was ich auch mache, immer wird alles gut!“<sup>4</sup>

Als Fazit des Streifzuges durch die Grundstufenlehrwerke kann abschließend festgehalten werden:

Literarische Texte sprechen den Leser nicht nur auf der mentalen, kognitiven Ebene an, sondern zusätzlich auf der emotionalen, affektiven. So ermöglichen literarische Texte durch ihren affektiven Umgang eine innere Beteiligung des Lesers, die durch Sachtexte nicht möglich ist. Sie gehören deshalb unbedingt bereits in den Grundstufenunterricht und damit auch in die Lehrwerke.

Auch in den Lehrwerken der jüngeren Generation ist die Aufnahme und der Umgang der Kinder- und Jugendliteratur sehr unterschiedlich.

Besonders empfehlenswert sind Lehrwerke wie *Eurolingua* und *studio d*. Sie sind zum einen als Quelle sehr nützlich, da die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur meist nicht zur Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrer gehört und zum anderen vorbildlich in der vorgeschlagenen Didaktisierung.<sup>5</sup>

## Literaturverzeichnis

- 1) Hardinghaus, B., Kneip, A., Krahe, D., Supp, B. (2010), Die zweite Kindheit, In: Der Spiegel, Heft 7 : S. 51.
- 2) O`Sullivan E., Rösler D. (2007), Kinder – und Jugendliteratur im Deutschunterricht, in: Fremdsprache Deutsch 27: S. 7.
- 3) Römer, A. (2009) Beruflich nach Babylon, In: Psychologie Heute, Heft 12: S. 53.
- 4) Lehrwerke:  
*Eurolingua* Deutsch 1- 3 (1999), Cornelsen Verlag Berlin.  
*studio d*, Deutsch als Fremdsprache(2005), A 1- B1 , Cornelsen Verlag Berlin.  
*Schritte international 4*, Lehrerhandbuch, Hueber.  
*Themen aktuell* Band 1 – 3, Hueber.

---

3 <http://www.maerchen.com/grimm/hans-im-glueck.php>

4 Schritte international 4, Lehrerhandbuch, Hueber 2007, S. 128.

5 O`Sullivan E., Rösler D. (2007)

## Texte und Didaktisierungen

*Am 29. Mai war der schweizerische Schriftsteller Franz Hohler Gast auf unserem Seminar zum Thema „Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht“. Nach der Lesung seiner Texte wurden in einem Workshop Didaktisierungsmodelle entwickelt. Fünf davon stellen wir hier vor. Fotos der Veranstaltung finden Sie im hinteren Teil dieses Heftes.*

# Der Mann auf der Insel

*Franz Hohler*

Es war einmal ein Mann, der lebte auf einer Insel. Eines Tages merkte er, dass die Insel unter ihm zu zittern begann.

"Sollte ich vielleicht etwas tun?" dachte er.

Aber dann beschloss er abzuwarten.

Wenig später fiel ein Stück seiner Insel ins Meer.

Der Mann war beunruhigt.

"Sollte ich vielleicht etwas tun?" dachte er.

Als aber die Insel zu zittern aufhörte, beschloss er abzuwarten.

"Bis jetzt" sagte er sich, "ist ja auch alles gut gegangen."

Es dauerte nicht lange, da versank die ganze Insel im Meer und mit ihr der Mann, der sie bewohnt hatte.

"Vielleicht hätte ich doch etwas tun sollen." war sein letzter Gedanke, bevor er ertrank.

## DER MANN AUF DER INSEL

Unterrichtsskizze für eine Klasse auf A2-Niveau.

Dauer: 2-3 Stunden

*Dirk Schlottmann (und Team)*

### A) Lesen der Geschichte und Klärung ALLER unbekanntem Wörter.

➤ Mann, Tag, Insel, Stück, Meer, Gedanke

= 6 Substantive

➤ lebte, merkte, sollte, beschloss, fiel, war beunruhigt, aufhörte, dachte, sagte, dauerte, versank, bewohnt hatte, ertrank

= 13 Verben der Vergangenheit.

- Das Präteritum (bzw. Plusquamperfekt) kann nicht unbedingt vorausgesetzt werden. Daher sollten die jeweiligen Infinitive an die Tafel geschrieben und erklärt werden.
- Die Infinitive 'zittern' und 'ab(zu)warten' werden ebenso erklärt wie die Bedeutung der Konjunktivform 'hätte sollen'.

## **B) Textverständnis**

Um sich mit dem Inhalt vertraut zu machen, sind folgende Fragen schriftlich zu beantworten:

- Wo lebt der Mann?
- Was passiert eines Tages?
- Wie reagiert der Mann?
- Warum reagiert er so?
- Was passiert danach (am Ende)?
- Was denkt der Mann?

## **C) Zum Inhalt**

Im Unterrichtsgespräch könnte die Situation verkürzt an der Tafel festgehalten werden.

- Eine Katastrophe beginnt (kündigt sich an).
- Man (der Mann) reagiert nicht auf diese Beginn der Katastrophe.
- Die Katastrophe findet statt (Untergang der Insel).

## **D) Erörterung**

Fragen an die Studenten:

- Könnt ihr ähnliche Beispiele (Situationen) nennen? (Hier sind Antworten aus Politik und Geschichte, Umwelt und Gesundheit oder zwischenmenschlichen Konflikten möglich.)
- Was hätte der Mann (man) tun können?
- Was hättet ihr an seiner Stelle getan?

# Daheim

*Franz Hohler*

Daheim bin ich, wenn ich in die richtige Höhe greife, um auf den Lichtschalter zu drücken.  
Daheim bin ich, wenn meine Füße die Anzahl der Treppenstufen von selbst kennen.  
Daheim bin ich, wenn ich mich über den Hund der Nachbarn ärgere, der bellt, wenn ich meinen eigenen Garten betrete.  
Würde er nicht bellen, würde mir etwas fehlen. Würden meine Füße die Treppenstufen nicht kennen, würde ich stürzen.  
Würde meine Hand den Schalter nicht finden, wäre es dunkel.

## Stundenentwurf zum Text „Daheim“

Anne Binz (und Team)

Stundenlänge: circa 90 Minuten Niveau: B1 bis B2

### 1. Erste **Vorentlastungsphase:**

Vorentlastung für den Begriff „**Daheim**“ durch das Anschreiben einer Mind map/ Wortigels mit dem Begriff „zu Hause“; anschließendes Sammeln von Assoziationen.

**Ersetzen** des Begriffs „zu Hause“ durch das Wort „Daheim“

### 2. Erste **Gruppenarbeit** in Gruppen mit je 4 Personen:

Alle Teilnehmer bekommen einen großen Papierstreifen mit dem Aufdruck: **Daheim bin ich, wenn ...** und ein großes **Plakat** ausgeteilt.

Aufgabe ist es diese Sätze individuell zu vervollständigen.

Dann werden die Sätze von den TN auf das Plakat selbständig angeordnet und aufgeklebt.

Die Plakate dann erst einmal zur Seite legen.

### 3. Zweite **Vorentlastungsphase:**

Vorentlastung des Wortschatzes im Text „Daheim“ durch Bilder, schwierige Worte könnten sein: „**Lichtschalter**“, „**Treppenstufe**“ und „**der Hund, der bellt**“

4. **Textarbeit:** Der **Originaltext** wird von der **Zeile 1- 4** ausgeteilt mit den **einzel**n ausgeschnittenen nachfolgenden **Zeilen 5, 6 und 7**.

Die TN sollen nun den Text alleine in eine sinnvolle Reihenfolge bringen

5. Die verschiedenen Möglichkeiten der Anordnung werden durch Vorlesen der Studenten miteinander verglichen

## 6. Zweite **Gruppenarbeit** :

Austeilen eines Papierstreifens mit dem Zeilenanfang des Textes „daheim“: **“Würde“** ...

Die TN der Gruppe sollen nun selbständig 4 Sätze orientiert an ihren eigenen Sätzen aus der ersten Gruppenarbeit formulieren und sie anschließend zu den ersten Sätzen auf das Plakat aufkleben.

7. Die **Plakate** der Studenten werden nun im Klassenraum **aufgehängt** und die Studenten können sich so die Arbeiten der anderen Gruppen ansehen.

## 8. **Diskussion** kulturkontrastiv:

Anschließend wird über Schwerpunkte bei der **koreanischen Version** von „Daheim“ und der von **Franz Hohler** gesprochen (dies soll den Studenten die kulturellen Unterschiede verdeutlichen, so wird beispielsweise kaum ein eigener Garten als Definition im koreanischen „Daheim“ benutzt werden usw.)

# Der Granitblock im Kino

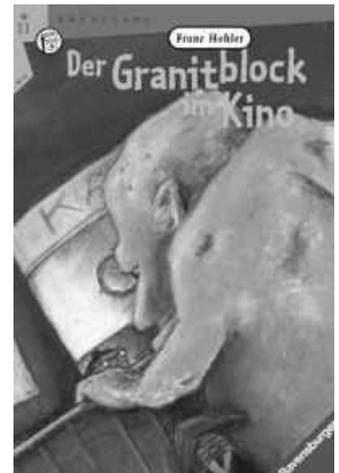
*Franz Hohler*

Ein Granitblock aus einem öffentlichen Park hatte lange gespart und wollte mit seinem Geld ins Kino, und zwar hatte er von einem lustigen Film gehört, "Zwei Tanten auf Abenteuer". Er ging also an die Kasse und verlangte fünf Plätze. Zuerst wollte sie ihm die Kassiererin nicht geben, doch da sagte der Granitblock bloss "oho", und schon hatte er die Billette. Er hatte erste Reihe gelöst, weil er seine Brille vergessen hatte. Als sich der Granitblock auf seine fünf Plätze setzte, krachten gleich alle Armlehnen zusammen, und dann fing das Vorprogramm an. Der Granitblock schaute interessiert zu und bestellte in der Pause zehn Eiscrèmes, die er sofort hinunterschluckte. Jetzt fing der Hauptfilm an, und der Granitblock amüsierte sich sehr. Da er an Humor nicht gewöhnt war, musste er schon über jede Kleinigkeit lachen, zum Beispiel wenn eine Tante zur andern sagte, na, altes Haus? Er schlug sich auf die Schenkel und lachte, dass das ganze Kino zitterte und die Leute durch die Notausgänge flüchteten. Als dann eine Tante der anderen mit dem Schirm eins über den Kopf haute, war der Granitblock nicht mehr zu halten. Er hüpfte jaulend auf und liess sich auf seine Sessel plumpsen, die sogleich zusammenbrachen, und damit nicht genug, stürzte er durch den Boden des Kinos in einen Keller und konnte den Rest des Films nicht mehr ansehen. Das Kino wurde vorübergehend geschlossen, der Granitblock musste mit einem Lastwagen in seinen Park zurückgebracht werden, und heute langweilen sich schon alle Spatzen, wenn er wieder mit seiner Geschichte von den Tanten kommt und kichernd erzählt, wie eine zur andern gesagt hat, na, altes Haus.

## Franz Hohler – Der Granitblock im Kino

Didaktisierung für zwei Doppelstunden:

Frank Grünert, Aruna Pego (und Team)



**Niveau: A1/2 – A2 Erste Doppelstunde:**

### 1. Vorentlastung:

**Arbeitsblatt** mit Buchcover „Der Granitblock im Kino“.

Wo ist der Granitblock? Was möchte er kaufen?

**Arbeitsblatt** mit Fotos und Wörtern (Nomen). Ordnen Sie die Wörter den Bildern zu:

z. B. Granitblock, Kino, Billett = Kinokarte, Armlehne, Spatzen, Notausgang

Arbeitsblatt zu: „Der Granitblock im Kino“ von Franz Hohler



der Spatz – die Spatzen

das Billett/ die Kinokarte

das Kino

die Armlehne

der Granitstein

der Notausgang

die Kasse

2. **Lesen Sie** den Text vom Anfang bis Zeile 4 „...da sagte der Granitblock “oho”

3. **Hypothesenbildung:**

Was wird die Kassiererin nun tun?

Bekommt der Granitblock eine Kinokarte oder nicht? Was meinen Sie? ( in Partnerarbeit)

4. **Lesen Sie** weiter bis zum Ende von Zeile 8 “...und der Granitblock amüsierte sich sehr.”

5. **Fertigen Sie einen Wortigel** zum Thema Kino an. Suchen Sie Wörter aus dem

Text!



6. **Lesen Sie** von Zeile 9-14 "... und damit nicht genug, ..."

7. **Hypothesenbildung**

Wie könnte es weiter gehen? Schreiben Sie zusammen mit Ihrem Partner ein Ende zur Geschichte.

8. Nun den Text **bis zum Ende lesen**.

### Zweite Doppelstunde:

1. **Hören Sie** den Text von Herrn Hohler gelesen

2. **A Grammatikübung** (für Fortgeschrittene)

Suchen Sie ab Zeile 8 die Verben heraus, die erläutern was der Granitblock macht.

(Die Verben, die Humor beschreiben)

Schreiben Sie diese in eine Tabelle (links Präteritum/ rechts setzen Sie das Verb ins Präsens)

z. B.

Präteritum	Präsens
amüsierte sich	amüsiert sich
er schlug sich auf die Schenkel	
lachte	
war nicht mehr zu halten	
hüpfte jaulend auf	
sich (in den Sessel) plumpsen	

(Der Lehrer erklärt/ demonstriert diese Ausdrücke des Humors)

**oder B Lückentext** (Anfänger)

z..B. Artikel weglassen oder die Begriffe, die zu Kino gehören (siehe Wortigel) einsetzen lassen

3. **Szenische Umsetzung** (Kleingruppenarbeit von 4-5 Personen)

Formen Sie den Text in einen Dialog um:

(Personen: Granitblock, Kassiererin, andere Kinogäste, Spatzen, die zwei Tanten im Film)

**Hausaufgabe:**

A) Schreiben Sie eine Nacherzählung:

Der Granitblock erzählt den Spatzen, was ihm gestern im Kino passiert ist.

In Ich-Form im Perfekt

B) Schreiben/ Erzählen Sie über/von ein/em lustiges/n Kinoerlebnis!

## **Der Handydieb**

(nach einem chinesisches Märchen)

*Franz Hohler*

Ein Mann vermisste einmal sein Handy. Er schaute unter dem Bett nach, auf seinem Schreibtisch und auf der Kommode des Badezimmers. Als er es an keinem dieser Orte fand, kam ihm der Verdacht, es könnte gestohlen worden sein. Er wusste auch sofort, wer sein Handy gestohlen haben musste, nämlich der junge Mann im oberen Stock. Er begann ihn zu beobachten, und er sah ganz klar, dass der junge Mann die Bewegungen eines Handydiebes hatte. Auch seine Blicke waren die eines Handydiebes, und erst seine Kleider - es waren die typischen Kleider eines Handydiebes!

Die Frage war jetzt nur noch, wie er ihm diesen Diebstahl beweisen konnte. „Das Beste wäre“, dachte der Mann, „ich warte, bis er fort ist, dringe dann in seine Wohnung ein und durchsuche alles.“ Der Mann wollte sich zu diesem Zwecke Handschuhe anziehen, öffnete seinen Kleiderschrank und fand dort sein Handy, das in der Tasche seines Sonntagsanzuges steckte.

Und seltsam, als er den jungen Mann im Treppenhaus das nächste Mal anschaute, hatte dieser plötzlich nicht mehr die Bewegungen eines Handydiebes. Auch seine Blicke waren überhaupt nicht die eines Handydiebes, und Kleider wie er trug eigentlich heute fast jeder jüngere Mensch. Der junge Mensch aber wunderte sich, dass ihn der Mann aus dem unteren Stock so anschaute. „Der blickt mich ja an“, dachte er, „als hätte er mich bestohlen.“ Er vermisste nämlich seit gestern sein Handy.

### **Didaktisierung von Franz Hohlers „Der Handydieb“**

*Rainer Rippe (und Team)*

Welche Wörter fallen Ihnen spontan zu dem Wort „Handydieb“ ein? Stehlen, eindringen, durchsuchen? Alles Wörter, die man nicht unbedingt in gängigen DaF-Lehrbüchern findet. Aus Sicht unseres Teams (Park Seong-U, Janna Helmers und Rainer Rippe) sollte man also zunächst Wörter zum Thema Diebstahl sammeln und erläutern, bevor man diese Geschichte von Franz Hohler liest.

Uns fiel auf, dass sich in dem Text einige Vokabeln zum Thema Möbel (z. B. Bett, Schreibtisch, Kommode etc.) und zum Thema Kleidung finden. Letztere sind eher selten: Handschuhe und Sonntagsanzug. Es bietet sich also erneut an, diese Wörter zu erläutern und bereits bekannte Wörter aus dem Bereich Kleidung zu sammeln.

Die spannende Frage ist dann: Welche Kleidung trägt eigentlich ein typischer Handydieb? Trägt er einen Anzug oder doch eher einen Trainingsanzug? Ist seine Kleidung unauffällig schwarz oder auffällig bunt? Die Sprachschüler haben hier die Gelegenheit, Kleidungsstücke ausführlich zu beschreiben und dabei Farben zu verwenden, z. B. die Schuhe sind weiß, die Hose ist blau usw. Wer mag, kann auch einen Handydieb zeichnen.

Außerdem hat uns brennend interessiert, wie sich ein Handydieb wohl bewegt. Diese Bewegungen vormachen zu lassen übt zwar nicht das Sprachvermögen, aktiviert aber müde Sprachschüler und sorgt bestimmt für Heiterkeit.

Danach kann man zu einer Sprechübung übergehen: Jeder von uns hat schon einmal etwas vermisst, vergessen oder verloren. Die Lernenden sollen beschreiben, was sie wo vermisst, vergessen oder verloren haben, und ob sie es wiedergefunden bzw. zurückbekommen haben.

Zum Abschluss der Stunde sollen die vermissten, vergessenen bzw. verlorenen Gegenstände beschrieben werden, z. B. das Handy war modern, der Regenschirm war klein und grün usw. Dann soll daraus ein Aushang gemacht werden, z. B.: Ich vermisse mein Handy. Das Handy ist neu und weiß. Es ist von Samsung. Meine Telefonnummer ist ... usw.

Wenn die Lernenden nun noch ihre Aushänge vorlesen, haben sie in dieser Unterrichtseinheit Hören (der Lehrende liest die Geschichte vor), Sprechen, Schreiben und Lesen geübt.

Die Geschichte vom Handydieb kann man bereits mit Studentinnen und Studenten auf dem Niveau A2 durchführen, insbesondere um das Präteritum und den Konjunktiv II zu üben. Darüber hinaus bietet sich eine Diskussion über das Thema Vorurteile an.

## Die alte Frau

*Franz Hohler*

Eine alte Frau lebte ganz allein und war immer traurig.

Sie hatte keine Kinder, und alle Menschen, die sie gerne gehabt hatte, waren gestorben. Den ganzen Tag saß sie am Fenster ihres Zimmers und schaute hinaus.

"Ach", dachte sie oft, "wenn ich doch ein Vogel wäre und fliegen könnte."

Eines Tages, als sie das Fenster geöffnet hatte und die Sonnenstrahlen hereinschienen und sie draußen die Vögel zwitschern hörte, dachte sie wieder: "Ach, wenn ich doch ein Vogel wäre und fliegen könnte." Und auf einmal war sie nicht mehr eine alte Frau, sondern eine schöne weiße Möwe, die sich von ihrem Fenstersims in die Luft erhob. Sie flog über die ganze Stadt, machte einen langen Bogen über den See, setzte sich auf viele Kirchturmspitzen und Brückengeländer und schnappte fröhlich krähend nach Brotstücklein, die ihr von Großmüttern und deren Enkeln am Seeufer zugeworfen wurden, bis sie am Abend wieder nach Hause flatterte, zu ihrem Fenster hinein auf den Stuhl hüpfte und dort die alte Frau wurde, die sie am Morgen gewesen war. "Das war aber schön", dachte sie, und am nächsten Morgen öffnete sie wieder das Fenster und schwang sich vom Sims als Möwe davon, und so machte sie es fortan jeden Tag, bis sie einmal so hoch und so weit fortflug, dass sie nicht mehr zurückkam.

## Didaktisierungsvorschlag „Die alte Frau“

Roland Trelenberg, Eunsuk Bae, Kai Rohs

### 1. der Einstieg

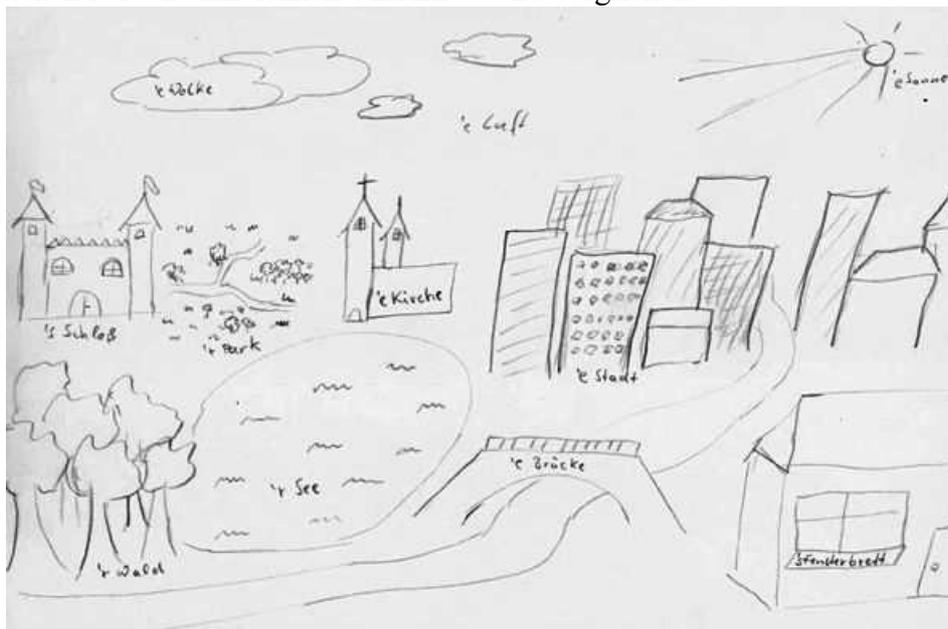
Passend zum Inhalt des Textes bietet es sich an, die Lernenden das deutsche Volkslied „Wenn ich ein Vöglein wär“ vortragen zu lassen. Koreanische Lernende singen – auch im Unterricht – sehr gern, und deutsche Volkslieder kommen gerade bei jungen Leuten in Korea besser an als bei Gleichaltrigen in deutschen Ländern. Man könnte den Lernenden zu Unterrichtsbeginn ein Blatt mit der ersten Strophe des Liedes samt Noten aushändigen und dann als Lehrer das Lied einmal der Klasse vorsingen. Mir scheint dabei weniger musikalische Begabung als etwas Selbstvertrauen notwendig zu sein. Sicher dürfte jedoch sein, dass das Vortragen durch den Lehrer selbst die Studenten eher zum Mitsingen veranlassen wird als das Vorspielen des Liedes auf einer CD.

Nach dem Vortrag durch den Lehrer wäre es dann angebracht, das Lied mehrmals mit den Studenten durchzusingen.

### 2. Übung mit lokalen Präpositionen

Der Text beschreibt den Weg einer Möwe, die auf ihrem Flug verschiedene Örtlichkeiten, wie zum Beispiel eine Kirche, ein Schloss oder auch einen See streift. In der Unterrichtsvorbereitung könnte der Lehrer daher eine einfache Skizze einer Landschaft anfertigen, in der neben den Örtlichkeiten, die im Text erwähnt werden, noch weitere vorkommen, wobei die neue Lexik aus dem Text teilweise vorgegeben wird.

Die Lernenden sollten in dieser Landschaft einen Weg beschreiben, Ausgangspunkt ist dabei der Anfang des bereits vorgetragenen Liedes „Wenn ich ein Vöglein wär, flög‘ ich ...“. Dazu werden die Lernenden in Kleingruppen aufgeteilt. Jeder Lerner bekommt ein Blatt mit dem Landschaftsbild und zeichnet den Weg ein, der sich etwa über sechs Örtlichkeiten erstrecken sollte. Ein Lerner beschreibt dann den Weg, während die anderen Lerner den Weg jeweils in unterschiedlichen Farben einzeichnen. Am Ende wird verglichen.



Im Anschluss wird der Text „Die alte Frau“ ausgegeben, die Lerner markieren alle lokalen Präpositionen. In den Kleingruppen werden dann die im Text erwähnten Orte markiert und

zum Schluss durch eine Gruppe im Plenum präsentiert. Dies kann durch anhand von Bildern geschehen, die durch den Lehrer an die Tafel geheftet werden oder – dem Trend der Zeit entsprechend – womöglich auch durch eine Powerpoint-Präsentation.

### 3. Textarbeit

Nachdem der Text nunmehr den Lernern teilweise durch die durchgeführte Übung zu den lokalen Präpositionen vertraut ist, trägt der Lehrer den Text nunmehr noch einmal in seiner Gesamtheit ausdrucksvoll vor, wobei er sich bemühen sollte, zum besseren Textverständnis das Geschehen mit viel Gestik nachzuspielen. Zuvor werden den Lernern Karten verteilt, auf denen jeweils ein Verb des Textes geschrieben steht. Dabei handelt es sich um Verben wie *hereinscheinen*, *zwitschern*, *schnappen*, *zuwerfen*, *flattern*, *hüpfen*, *davonschwingen* oder *fortfliegen*. Dabei ist es ohne Belang, dass die Verben im Text nicht im Infinitiv, sondern konjugiert und im Präteritum erscheinen. Denn es geht hier in dieser Übung um das Textverständnis. Dies kann aber auch dann gegeben sein, wenn den Lernen grammatische Phänomene wie hier das Präteritum noch unbekannt sind, gerade der Umgang mit Wissenslücken ist eine wichtige Erkenntnis des optimierten Erschließens eines Textes.

### 4. kreatives Schreiben

Das Ende des Textes offen. Hier bietet es sich also geradezu an, dass die Lerner in Kleingruppenarbeit darüber diskutieren, was passiert sein könnte. Da koreanische Studenten äußerst kreativ und humorvoll sein können, sind einige interessante Ideen zu erwarten. Um diese Übung zeitlich zu begrenzen, sollte jede Gruppe zwei bis drei Ideen sammeln und schriftlich festhalten. Diese Ideen werden dann im Plenum vorgetragen. Um die Aufmerksamkeit der gerade nicht beteiligten Gruppen zu sichern, sollte jeweils eine der nicht beteiligten Gruppen aufgefordert werden, die Ideen der vortragenden Gruppe zu wiederholen.

# Emil und die Detektive in Korea

Michael Menke

Alles beginnt mit einer Briefmarke. Sie ist zu finden in dem DaF-Lehrbuch „Passwort Deutsch 2“, Lektion 12, und zeigt ...



Das ist schon die erste Aufgabe, mit der die Geschichte um den Jungen Emil eingeführt wird. Was machen die beiden Jungen hinter der Litfasssäule, warum beobachten Sie den Mann?

Der Roman *Emil und die Detektive* von Erich Kästner, erschienen 1929, zählt zur international erfolgreichen deutschen Kinderliteratur. Das Buch wurde nicht nur in etliche Sprachen übersetzt, es gab Verfilmungen u.a. in Großbritannien, USA, Brasilien oder Japan. Auch in Korea ist der Text relativ bekannt. 1995 kam eine Übersetzung heraus, in der sogar die Zeichnungen „koreanisiert“ wurden.



Der Handlungsablauf der Geschichte ist relativ einfach: Ein Junge verreiselt, wird im Zug bestohlen und kann mithilfe anderer Kinder den Dieb überführen und sein Geld zurückbekommen. Es gibt den Bösen und die Guten, die am Ende natürlich siegen. Mögen Satzbau und Wortwahl des Textes in weiten Bereichen auch relativ anspruchsvoll sein, so kann man doch bereits aus einzelnen Textteilen leicht verstehen, wie die Handlung verläuft. Es ist kein Wunder, dass diese Geschichte Einzug gefunden hat in DaF-Unterrichtsbücher, als Lesetext und Schreibübung auf dem Niveau A2.

„Passwort Deutsch“ beginnt mit einem Zitat: *„Die Stadt war so groß. Und Emil war so klein. Und kein Mensch wollte wissen, warum er kein Geld hatte und warum er nicht wusste, wo er aussteigen sollte. Vier Millionen Menschen lebten in Berlin. ...“*

Bereits aus diesen Sätzen kann man jede Menge Stoff für den Unterricht ziehen. Ein Gesprächsanlass ergibt sich quasi mit jeder Zeile.

Warum Emil kein Geld hat, wird aus der folgenden Zeichnung deutlich:



Auch hier kann man wieder mit einfachen Mitteln und einer kurzen vorgegebenen Wörterliste viel erzählen, mutmaßen oder raten. Beispiel aus meinem Unterricht:

- *Emil ist Schüler. Er ist immer sehr müde. Im Zug schläft er. Ein Dieb nimmt sein Geld.*

oder

- *Ein Dieb gibt Emil viel Bier. Dann raubt er das Geld. Der Dieb steigt aus.*

Im Verlauf der Lektion gibt es noch weitere Textbeispiele, einen Lückentext und eine Übung, in der Sätze geordnet und zu einem Text geformt werden sollen.

Im Anschluss habe ich den Spielfilm „Emil und die Detektive“ aus dem Jahr 1954 gezeigt. Der Ton ist wesentlich besser als in der ersten Version 1931, wenngleich die

Handlung etwas verschachtelter ist. Aber man erkennt vieles aus den kleinen Textpassagen wieder, die man gelesen hat. Außerdem - kleine Notiz am Rande -, taucht in einer kurzen Szene der Autor Erich Kästner persönlich auf (ebenso wie 1931). Den kann man vorher als Foto zeigen und dann die Suchaufgabe geben: Wo sehen Sie Erich Kästner?

Eine weitere Möglichkeit ist, Szenenbilder aus dem Film von der Website „filmportal.de“ herunterzuladen und von den Studenten beschreiben zu lassen. Danach kann man die entsprechenden Textteile aus dem Buch lesen und vergleichen.

*Emil und die Detektive* bietet viele andere Möglichkeiten der Didaktisierung, außerdem kann man etliche Unterrichtsbeispiele über „Google“ finden.

## Gedanken zu Momo

*Donggyu Kim*

In der Geschichte „Momo oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte“ von Michael Ende geht es um ein kleines Mädchen, das Momo heißt und das in einem Amphitheater wohnt. Momo ist ein Waisenkind, aber sie hat zwei beste Freunde, denen sie sehr gut zuhören kann. Ihre besten Freunde sind Beppo Straßenkehrer und Gigi Fremdenführer. Beppo ist ein bedächtiger Mann, der sehr lange über eine Antwort auf eine Frage nachdenkt. Gigi ist der andere beste

Freund. Er ist Geschichtenerzähler und Fremdenführer.

In der Welt von Momo erscheinen plötzlich die Grauen Herren und reden den Leuten ein, dass sie Zeit sparen sollen. Ein Grauer Mann kommt zu Momo und versucht, ihr viele Geschenke zu geben. Momo lehnt ab. Dadurch werden die Grauen Herren auf Momo aufmerksam. Eines Tages kommt Kassiopeia, die Schildkröte von Meister Hora, zu Momo. Momo besucht mit Kassiopeia ein Haus, in dem der Meister Hora wohnt. Secundus Minutis Hora weiß alles, was passiert ist.

Momo erfährt, dass die Kinder in die Fänge der Grauen Herren geraten sind. Nachdem Momo eine Stundenblume von Hora erhalten hat, befreit sie die Menschen aus der Gefahr der Grauen Herren. Schließlich gelingt es ihr, den Menschen die Zeit zurückzubringen.

Ich finde, dass der Roman „Momo“ sehr interessant ist. Insbesondere die Figur Momo hat mir sehr gut gefallen, weil sie sehr lieb und freundlich ist. Wenn es Streit unter den Leuten gab, wurden diese Probleme mit Momos Hilfe gelöst. Meiner Meinung nach ist das Thema des Buchs „die Lebenszeit“ ein sehr wichtiges und aktuelles Thema in Korea. Michael Ende schrieb den Roman im Jahr 1970 und er wollte durch den Roman „Momo“ die Zeit in einer Fantasiewelt darstellen. Ich finde, dass man die Zeit wichtig nehmen und achten soll. Zeit ist das eigene Leben. Es ist schwer zu sagen, wie man die Zeit am besten sparen kann, da Zeit nicht mehr zurückkehrt, wenn sie einmal vergangen ist. Soll man Zeit sparen? Darf man Zeit vergeuden? Durch das Buch konnte ich das

eigene Leben reflektieren. Das Buch fordert dazu auf, dass man die Zeit mit anderen Leuten verbringen sollte.

Die Konstruktion der Erzählung ist sehr deutsch, weil die Geschichte schlicht und klar geschrieben ist. Es gibt keine Fantasiefiguren, sondern die Hauptrolle spielt ein kleines Mädchen mit einer Schildkröte und die Grauen Herren. Die Geschichte ist auch für Koreaner lehrreich, insbesondere in der heutigen Zeit. Man vergisst vor Stress, das Leben zu genießen. Deshalb könnten auch Koreaner mit Hilfe dieses Buchs zur Besinnung kommen. Es gibt keine ähnliche Geschichte in Korea. Aber es gibt einen anderen Roman von Michael Ende in Deutschland, der "Die unendliche Geschichte" heißt und sehr fantasievoll geschrieben ist.

Ich glaube, dass das Buch ein guter Märchenroman für Erwachsene ist. Die Moral dieses Märchen ist sehr stark und nach dem Lesen dieses Buch möchte auch ich gerne ein Freund werden, der anderen zuhört.

## Lernen mit Kindern

*Marc Herbermann*

Eltern und Lehrer wollen Kindern etwas beibringen. Nicht wenige wollen auf diese Weise bei jüngeren Menschen das gerade biegen, was bei ihnen selbst krumm ist. Erwachsene Menschen glauben oft, sie wüssten und könnten a priori alles besser als ihre jungen Schützlinge. Dies ist aber eine falsche Annahme. Denn auch Kinder

leben in einer besonderen Lebenswelt, zu der nur sie einen eigenen Zugang haben. Erwachsene, die Kinder unterrichten, tun daher gut daran, sich selbst genau zu kennen und die Welt ihrer Schützlinge zu (be-)achten.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Zur Rolle der Selbsterkenntnis des Erziehenden

Je älter die Kinder und je spezialisierter das zu vermittelnde Wissen ist, desto mehr tritt die Person des Lehrenden in den Hintergrund. Das Umgekehrte gilt für die erste Lebensperiode des Kindes: Vor dem Zahnwechsel „hat das“, schreibt Rudolf Steiner, „was ich gelernt habe [an Faktenwissen erworben habe M.H.], in Bezug auf Lehren und Erziehen an dem Kinde die allergeringste Bedeutung. Da hat die allergrößte Bedeutung, was ich für ein Mensch bin, welche Eindrücke es durch mich bekommt, ob es mich nachahmen kann“.<sup>7</sup> Lange dauert es, bis das Kind in der Schule dazu fähig ist, aus eigenem Antrieb oder aus Interesse an der Sache zu lernen. Manche Menschen erwarten ihr ganzes Leben, dass andere ihnen die Richtung und die Inhalte ihres Lernens vorgeben.

### Wenig Raum zur Selbsterfahrung

Koreanische Schüler haben wegen ihres intensiven, durchorganisierten und fremdbestimmten Schulalltages, verglichen mit ihren europäischen Altersgenossen, wenig Gelegenheit zum Experimentieren und zu sozialen Erfahrungen. Sie hinken in der sozialen Entwicklung ihren europäischen Altersgenossen oft hinterher. Deshalb meine ich behaupten zu können, dass in Korea viele Studenten aus westlicher Sicht psychisch noch Kinder sind, zumindest legen einige Verhaltensweisen koreanischer Studenten in der Frühphase ihres Studiums diesen Schluss nahe.<sup>8</sup>

---

siehe auch die Aufsätze von Carl Gustav Jung und Alfred Adler (Literaturverzeichnis).

<sup>7</sup> Steiner, S. 58

<sup>8</sup> Eigenständig beginnen koreanische Studierende sich später mit einer Thematik zu befassen als ihre europäischen Kommilitonen. Viele warten stets auf eine Aufforderung ihres Dozenten. So schmal wie der Planungshorizont des koreanischen Bildungssystems, das von Reform zu Reform eilt, ist auch der der Studierenden. In der Regel wird die Lernmethodik aus der Schule beibehalten: So beginnt man erst wenige Tage vor einer Prüfung mit den Prüfungsvorbereitungen. Ein weiteres Beispiel spricht nicht unbedingt für eine rationale

Das Kind ist ein guter Lehrer, nicht in Bezug auf die Vermittlung von Faktenwissen oder technischen Fertigkeiten. Das Kind kann aber das Verhalten und die Affekte des Erwachsenen zutreffend spiegeln.<sup>9</sup> Wer mit ihm zurechtkommen will, muss schnell, situationsgerecht und flexibel re-agieren. Aus rohem Holz geschnitzt, oftmals ein Taktiker, aber noch kein guter Diplomat oder Stratege, noch wenig in der Zwangsjacke der Zivilisation, drückt es meistens sehr genau und rasch seine Gefühle und Vorlieben aus. Manchmal ist dieser Ausdruck lediglich binär codiert: Dieses macht mir Spaß, jenes nicht.

Diese entwaffnende Ehrlichkeit kann den Lehrenden bestätigen und erfreuen, sie kann ihn aber auch herausfordern und frustrieren. Dann fällt der ungebildete Lehrer nur allzu leicht selbst in die Rolle des Kindes. Transaktionsanalytisch gesprochen kommt in solchen Situationen das „Kindheits-Ich“ des Betreuenden oder Lehrenden zum Vorschein: „Immer haben andere an mir etwas auszusetzen“, „niemand mag mich“ und verbittert oder schmollend zieht er sich in sein Schneckenhaus zurück.<sup>10</sup> Stellen wir uns vor, der Geräuschpegel in

---

Planung eines Hochschulstudiums. Befragt nach dem Grund, warum sie im Ausland studieren wollen, antworten nicht wenige Studierende in Auswahlgesprächen: „weil ich dort neue Freunde kennen lernen möchte“. Dieses Verhalten ist vermutlich kulturell bedingt und typisch für Länder mit „hoher Machtdistanz“ (dazu auch Polap).

<sup>9</sup> Es ist ihm oft an Herzensbildung überlegen und kann ihm spirituell den Weg weisen. Der japanische Zen-Meister Dogen (1200 - 1250) zitiert in seinem Hauptwerk, dem Shobogenzo, den chinesischen Meister Jōshū Shinsai (S. 92). Dieser befand sich zu jener Zeit auf einer Pilgerreise und meinte: „Even though it be someone seven years old, if he or she is spiritually my superior, I will ask that person to instruct me. Even though it be someone a hundred years old, if he or she is spiritually less advanced than I, I will give him or her instruction.“

<sup>10</sup> Als Einführungstexte in die Transaktionsanalyse eignen sich die Bücher von Eric Berne und Thomas A. Harris.

einer koreanischen Schulklasse sei hoch, einige Schüler unterhalten sich, andere schlafen.

### **Ganz ohne Theaterspielen geht es nicht**

Eine nicht seltene Situation in koreanischen Klassen, bedenkt man das Lernprogramm der Kinder, das oftmals bis tief in die Nacht ragt. Die Lehrerin kann nun nicht die Schüler dazu bewegen, ihrem Unterricht zu folgen, ihre Appelle stoßen auf taube Ohren. Friedemann Schulz von Thun rät in solch kritischen Situationen, mit der Anempfehlung des Gegenteils zu arbeiten.<sup>11</sup> Ich bezweifle, ob seine Anregung, zu einer lärmenden Schülerschar zu sagen: „Nun tobt euch einmal richtig aus!“ zum Verstummen der Schulklasse führt. Dagegen ist mir tatsächlich aufgefallen, dass bei eher gleichgültigen Kindern das geschickte und kritische Hinterfragen der Kompetenz durchaus die betreffende Person dazu anspornt, ihr Können unter Beweis zu stellen: „Doch, das kann ich!“ Aus Märchen ist die Wirkungsweise von paradoxen Appellen wohl bekannt. Wer dort Verbote aufstellt, muss mit ihrer Übertretung rechnen. Eine der bekannten Figuren Mark Twains bewegte einmal seinen Kameraden durch das Zeigen von Desinteresse eine unliebsame Aufgabe zu erledigen. Tom Sawyer soll einen Zaun streichen. Das hasst er. Dennoch vermittelt er den Eindruck, konzentriert sein Werk zu tun. Dabei beachtet er nicht seinen heranstampfenden Kameraden Ben Rogers. Eigentlich hätte dieser, lautstark einen Schaufelraddampfer imitierend, alle Beachtung verdient: Was aber kann Tom so fesseln, dass er sogar mich nicht beachtet? Tom demonstriert mit aller Akribie, dass er eine wichtige Aufgabe habe, sträubt sich sogar, den Pinsel dem zu geben, „der das nicht ordentlich genug“ macht. Für Ben wird es nun immer attraktiver zu streichen. Daraufhin ist es für Tom ein leichtes, sei-

---

<sup>11</sup> Schulz von Thun 1, S. 237ff

nem Spielgefährten den Pinsel in die Hand zu drücken und ihn das Werk vollenden zu lassen.<sup>12</sup> Es gelingt also auch durch Schauspielerei und Verstellung für eine Arbeit zu gewinnen.

Aber Kinder merken doch recht schnell, wenn man ihnen etwas vorspielt? Dieser Einwand ist teils richtig. Ich würde ihn aber modifizieren. Ohne das Spiel der Gebärden, ohne eine heitere, ernste oder entspannte Mimik - je nach Situation, ohne das Heben oder Senken der Stimme und das - für alltägliche Verhältnisse - übertriebene Betonen bestimmter Wörter oder Ausdrücke, würde der Unterricht schnell in Monotonie erstarren. Ein wenig Schauspielerei ist also wichtig. Andererseits merken Kinder recht schnell, wenn ihnen der Betreuende oder Lehrende etwas vorspielt, was gekünstelt ist, was nicht zu ihm oder ihr passt.

### **Bedingungen des Lehrens**

Kinder brauchen Aufmerksamkeit, wie alle Menschen. Sie haben ein sehr feines Gespür dafür, ob man ihnen Aufmerksamkeit schenkt oder nicht. Der Unterschied zwischen einem Kind und einem Erwachsenen besteht aber darin, dass der Erwachsene oft später reagiert. Er mag ein despektierliches Wort zunächst herunterspielen oder sich nicht eingestehen, dass andere ihn nicht beachtet haben. Das kann bei ihm einen faden, nagenden Geschmack hinterlassen, der sich aber zunächst nicht nach außen hin artikuliert. Kinder beginnen dagegen schnell ihr Unbehagen auszudrücken, sie erwidern fehlende Beachtung prompt durch Rückzug, Lautstärke oder Rebellion. Beachtung ist zwar eine notwendige Vo-

---

<sup>12</sup> „Tom gave up the brush with reluctance in his face but alacrity in his heart. And while the late steamer 'Big Missouri' worked and sweated in the sun, the retired artist sat on a barrel in the shade close by, dangled his legs, munched his apple, and planned the slaughter of more innocent“ (Twain, Mark: The Adventures of Tom Sawyer. vgl. Twain-Works, vol. 4, S. 49).

raussetzung des Unterrichtens, aber kein Zaubermittel. Immer wieder kommt es vor, dass alle gutgemeinten Versuche, jemanden in das Geschehen einzubinden, nicht fruchten.

Das kann an dem Unvermögen liegen, für eine Sache zu begeistern und an fehlenden pädagogischen Fähigkeiten. Es kann aber auch in unrealistischen Vorgaben begründet sein - gehen diese nun aus von der Institution, für die der Lehrer tätig ist oder von ihm selbst. Schließlich können die Versuche, das Kind einzubinden, an den Verhaltensweisen des Kindes scheitern. Denn einige Kinder klinken sich schlicht geistig aus, andere sabotieren jeden Ansatz des Lehrers.<sup>13</sup>

Der Grund für solch destruktive Verhaltensweisen liegt oft bei den Erwachsenen oder in der Umgebung des Kindes. Erwachsene, die sich wenig mit ihren Schützlingen beschäftigen, sie aber mit Materie, überspannten Erwartungen oder ihren eigenen Problemen überhäufen, legen den Grundstein für spätere Schwierigkeiten. Gerade in Korea scheinen die Erwartungen an Kinder in den Himmel zu wachsen.

Damit steigen die Anforderungen an die Lehrer. Die Leitung von Schulen und privaten Instituten legt ihren Lehrenden oft einen eher nachsichtigen Stil nahe - schließlich sollen die (zahlenden) Eltern bei der Stange gehalten werden. Dennoch halte ich es für angebracht, wenn alle vorhergehenden Appelle, Gespräche oder Versuche fruchtlos waren und wenn die Ursachen für kindliche Störmanöver nur sehr begrenzt im Lehrerverhalten zu lokalisieren sind, bestimmte Strafen nicht nur anzukündigen, sondern auch tatsächlich zu verhängen. Das dient nicht zuletzt der Selbstachtung des Lehrenden, der nicht alles mit sich machen lassen darf. Die Eltern sollten in diesen Prozess miteinbezogen werden. Manchmal hilft nur noch der Ausschluss des Kindes von der

Schule, ein Schritt, den leider viele Lehrinstitute aus falsch verstandener Rücksicht auf ihre „Kunden“ nicht wagen. Lieber schleppen sie einzelne, tonnenschwere Gepäckstücke zahlender Kunden mit und verdrängen, dass dabei so manche Klasse untergeht.

Das Lernen mit Kindern verlangt eine gründlichere Vorbereitung als das Lernen mit Jugendlichen. Je jünger die zu unterrichtenden Kinder, desto mehr Vorbereitungszeit ist notwendig. Bei begrenzten zeitlichen Ressourcen und einem nicht gerade königlichen Gehalt muss jeder Lehrer schnell lernen, seine Vorbereitungszeit auf das Wesentliche zu begrenzen.

Kinder wollen stets Anregungen, fehlen diese, werden sie unruhig. Der klassische Lehrer kann solche Anregungen nur begrenzt bieten. Frontalunterricht mag bei Zwölfjährigen, die schon ein gewisses Maß an Schulsozialisation hinter sich haben, möglich sein. Wirkungslos verpufft bei Achtjährigen oder Jüngeren ein fortwährendes Dozieren ex cathedra oder eine Katechese, ein Unterricht mit Lehrerfrage und Schülerantwort, die den Schüler sehr kurz am Zügel führt.<sup>14</sup> Kinder, die gerade ihre Schullaufbahn beginnen, haben keinen Begriff vom getakteten Lehren und Lernen in einer Klassenraumatmosfera. Sie wollen sich am liebsten spielerisch mit sich selbst oder mit ihren Freunden beschäftigen.

Wenn der Lehrende also eine Verbindung zu Kindern herstellen möchte, muss er in ihre Lebenswelt eintauchen. Leider hat er manchmal nur einen begrenzten Spielraum, seinen Unterricht zu gestalten. Denn die Vorgaben der Schule, des privaten Lehrinstitutes oder der Eltern können ihn beengen. So legen viele Lehrinstitute, die Verträge mit Lehrbuchverlagen abgeschlossen haben, Wert auf das schnelle Durcharbeiten von Lehrmaterialien. Das Verwenden eines neuen Lehrbuches signalisiert den Eltern oft fälschlicherweise, dass die Klasse das

---

<sup>13</sup> Eine Liste von recht schaurigen Beispielen findet sich im Beitrag von Chul-ho Shin.

---

<sup>14</sup> Dazu auch Aebli, S. 55

alte Buch durchgearbeitet und verstanden hat.

### Vom künstlerischen und musikalischen Gestalten zum Begriff

Wie kann der Lehrende Kontakt zu seinen Schülern herstellen? In einem Land wie Korea, in dem Dutzende von Quizshows das tägliche Fernsehprogramm und damit den Alltag von Kindern „bereichern“, sollte er öfters in die Rolle des unterrichtenden Entertainers schlüpfen. Weniger Extravertierte können den unterstützenden Animator mimen; das ist allerdings aufwendiger: Für den Deutschunterricht können sie etwa Rollenspiele ausdenken, Rate- oder Bewegungs-Spiele vorbereiten oder anregende Accessoires zusammenstellen.<sup>15</sup> Der durchschnittliche Koreaner beherrscht ein großes Liedrepertoire. Er ist vermutlich musikalischer als der durchschnittliche Europäer. Aus diesem Grunde lassen sich im Unterricht auch gut Lieder inhaltlich vorbereiten und miteinander einstudieren.<sup>16</sup> Kinder befassen sich gerne mit Quartettkarten zu bestimmten Wortgruppen.<sup>17</sup> Zu größeren Wortfeldern kann man mit ihnen Bingo spielen.<sup>18</sup> „Simons says“ ermöglicht, Ausdrücke anschaulich

nachzuvollziehen.<sup>19</sup> Beliebte Spiele sind auch „Schiffe versenken“, gespielt mit Wörtern<sup>20</sup> oder „Galgenmännchen“.

Diese Hilfsmittel, von denen ich nur wenige erwähnt habe, muss der Lehrende natürlich auf die jeweilige Altersstufe und die Persönlichkeitstypen seiner Schüler anpassen. Auf diese Weise kommen hunderte von Kombinationen zustande. Doch es ist gar nicht notwendig, all diese Kombinationen zu studieren. Ich glaube, dass Rudolf Steiners Unterscheidung zweier Altersstufen immer noch hilfreich ist: Kinder bis zum Zahnwechsel und Kinder nach dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Auf beiden Altersstufen sei Lehren mehr als das bloße Vermitteln von Faktenwissen. In der ersten Lebensphase sei es so etwas wie eine Art religiöse Handlung.<sup>21</sup>

Man mag über Steiners metaphysische Anschauungen geteilter Meinung sein. Doch seine Gedanken über die Methode zu lehren und zu lernen sind heute immer noch aktuell: künstlerische Betätigung, insbesondere in der ersten Lebensphase, und musikalische Erziehung, beginnend in der zweiten Lebensphase. Denn das moderne Bildungssystem, gerade auch das koreanische, legt den Schwerpunkt auf die

<sup>15</sup> Gute Anregungen für eine künstlerische Gestaltung des Deutsch-Unterrichtes gibt Heft 13 der Zeitschrift „Frühes Deutsch“: Kuhle Kunst für Kinder. Kreative Ansätze für frühes Sprachenlernen. 17. Jahrgang, April 2008.

<sup>16</sup> Oder diese lassen sich zum Ausgang für eine Beschäftigung mit verschiedenen Wortfeldern nehmen. Alma Tallé beschreibt sehr schön, wie sie das Lied „Es war eine Mutter“ bei Kindern einsetzt: Die Kinder sollen zu den einzelnen Strophen, die verschiedene Jahreszeiten ausdrücken, Wörter sammeln und den Rhythmus des Liedes durch das Klopfen mit Essstäbchen nachahmen.

<sup>17</sup> Etwa zu Möbeln (Schrank, Tisch, Stuhl, Sessel) zu Arten von Lebensmitteln (Tomaten, Kartoffeln, Kohl, Spinat), zu den Gestalten in bestimmten Märchen (Prinzessin, Hexe, Stiefmutter, Zwerg).

<sup>18</sup> Als Wortfelder dienen beispielsweise Tiere, bei Jugendlichen Länder oder Städte

<sup>19</sup> Dieses, besonders in Englisch-Klassen beliebte Spiel fängt damit an, dass der Lehrer das Gesicht des Königs Simon und eine Sprechblase auf die Tafel malt. Der Lehrer erklärt, dass der König sehr mächtig ist, so dass jeder das machen muss, was der König wünscht. In die Sprechblase schreibt der Lehrer dann nach einander verschiedene Wünsche oder Befehle, die die Schüler ausführen sollen, wie: „Fass' dich an die Nase!“ „Setz' dich auf den Tisch!“ „Berühre das linke Ohr deines rechten Nachbarn!“ (vgl. Claire 1998, S. 53ff).

<sup>20</sup> Auch bekannt unter dem Namen „Buchstabensuppe“. Siehe hierzu: <http://www.lernado.com/unterrichtsmaterialien/spiele/>

<sup>21</sup> Denn es helfe bei der Entwicklung eines verborgenen Persönlichkeitsanteiles, des Ätherleibes. Dieser bilde sich neben dem ererbten physischen Leib heraus und unterstütze dessen Eingliederung in das „Weltganze“, ebd. S. 20, 35

Vermittlung von empirischen Daten, auf das Abspeichern von abstrakt-begrifflichem Faktenwissen. Dieses versprachlichte Faktenwissen wird aber selten in ein größeres Ganzes eingeordnet; es hat keinen rechten Halt in der Anschauung, im künstlerischen und musikalischen Erleben.

Kinder lernen aber wenig durch die Darlegung eines Sachverhaltes mit verstandesmäßigen, nüchternen Begriffen. In der ersten Phase ihres Lebens lernen sie nicht durch Lesen. Dagegen nehmen sie Neues auf durch Bilder, Gleichnisse, Geschichten und durch das Erleben im Spiel.

## Literatur

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation. Der Lernzyklus. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993

Adler, Alfred: Zur Erziehung der Eltern, 1912.  
<http://www.textlog.de/adler-psychologie-erziehung-eltern.html>

Eric Berne: Spiele der Erwachsenen, Psychologie der menschlichen Beziehungen. Reinbeck: Rowohlt, 1999. Originalausgabe: "Games People Play". New York: Grove, 1964.

Claire, Elizabeth: ESL Teacher's Activities Kit. Prentice Hall. Englewood Cliffs, New Jersey, 1998.

Dogen Zenji: Shobogenzo: The Treasure House of the Eye of the True Teaching. A Trainee's Translation of Great Master Dogen's Spiritual Masterpiece. First edition. Übersetzt von: Rev. Hubert Nearman. Mount Shasta, California: Shasta Abbey, 2007.

Harris, Thomas A.: Ich bin o.k. Du bist o.k. 43. Auflage. Reinbeck: Rowohlt, 2010, erste Auflage der englischen Originalfassung 1969.

Polap, Klaus: "Lokales Lehren, oder: warum das koreanische Bildungssystem so ist, wie es ist. In: DaF-Szene Korea, Nr. 18, 2003, <http://www.lvk-info.org/nr18/lvk-18polap.htm>

Schulz von Thun, Friedemann: 1. Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Psychologie der Kommunikation. Einmalige Sonderausgabe. Reinbeck: Rowohlt, 1999 [1981/89]

Jung C.G.: Die Bedeutung der analytischen Psychologie für die Erziehung. Gesammelte Werke XVII, Olten: Walter 1978

Steiner, Rudolf: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft / Die Methodik des Lernens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Vorträge, gehalten 1924. Zweite Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1965 [1961]

Shin Chul-ho: „What's Happening Now in Classrooms?“ In: Korea Times, 27. Februar 2009.  
Tallé, Alma: „Mit Musik lernt es sich leicht - DAF-Unterricht in Frankreich.“ In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. 15. Jahrgang, Dezember 2006, Heft 9, S. 21-23

# Anmerkungen zur Kritik aktueller Entwicklungen der deutschen Sprache

Ingo Schöningh

## Einleitung

Die Sprache, so die Präsidentin des Goethe-Instituts von 2002 bis 2008, Jutta Limbach, „scheint von allen Seiten bedroht, sowohl was Ihren Gehalt als auch was ihre Geltung angeht. Nicht nur internationaler, auch ihr nationaler Gebrauch ist nicht frei von Tadel“ (Limbach 2008:14), und weiter: „unsere Muttersprache [ist] ein beliebter Gegenstand kulturpessimistischen Jammerns. Die Klage über ihren Verfall hat gegenwärtig wieder einmal Hochkonjunktur. Kein Magazin, keine Zeitschrift lässt sich dieses Thema entgehen“ (Limbach 2009:30). So meldet beispielsweise die Süddeutsche Zeitung schon 1995, dass man dabei sei, „uns die Identität zu nehmen, das Volk zu einem multikulturellen Brei umzugestalten“ (SZ 23.02.1995), und auch die Badische Zeitung mahnt: „Ein Volk, das seine Sprache verwässert oder sogar aufgibt, verliert seine Identität und ist bald von der Bildfläche verschwunden“ (BZ 07.10.1998). Limbach hingegen konstatiert solchen Glossen einen „Mangel an Humor und de[n] Hang zum Moralisieren“ (2008:32).

Wie steht es nun um die deutsche Sprache, welche Einflüsse breiten sich aus und wie entwickeln sich diese? Beginnen wir zunächst mit einem generellen Urteil über reine Existenz der aktuellen Sprachkritik, denn es bedarf keiner großen dialektischen Anstrengung, um in dem latenten Pessimismus einen immanenten Widerspruch zu identifizieren: Solange alle drüber reden, dann kann's so schlimm noch nicht sein.

Und derzeit wird eifrig der Niedergang des Deutschen beschworen, insbesondere im vergangenen Weihnachtsgeschäft „boomte“ das Geschäft der Kulturpessimisten. Zur Vorbereitung dieses Vortrags fand sich benötigte Lektüre nicht etwa überwiegend in der Fachabteilung Germanistik, sondern im Eingangsbereich der großen Buchsupermärkte, werbewirksam platziert und als Bestseller angepriesen. Vor allem seien hier zwei Autoren erwähnt, welche den Markt der populärwissenschaftlichen Sprachkritik im Jahr 2009 unter sich aufgeteilt haben: Zum einen der *Spiegel-Online*-Redakteur Bastian Sick mit seinen inzwischen in vier Bücher gepressten und um die 1000 Seiten umfassenden *Ziebfisch*-Kolumnen „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“ (Sick 2009a, b). Ein Ende dieser Reihe ist nicht abzusehen.

Der ehemalige Leiter der Hamburger Journalistenschule und Autor der einschlägigen Klassiker „Wörter machen Leute – Magie und Macht der Sprache“ (1976) und „Deutsch für Profis“ (1982), Wolf Schneider, präsentiert sich auf den Gabentischen vor allem mit den Büchern „Speak German“ (2009a) und „Gewönne doch der Konjunktiv“ (2009b). Dabei handelt es sich im ersten Fall um eine Polemik gegen englische Wörter im Deutschen, die zweite Publikation trägt den Untertitel „Sprachwitz in 66 Lektionen“ und ist eben dies: Eine Kolumnensammlung aus der Neuen Zürcher Zeitung.

Zwar mag man der Sick'schen Gärtnerei im deutschen Sprachgarten allmählich et-

was überdrüssig sein, doch scheint es mir ein nicht ganz unproblematisches Mittel der Kritik, ihm einerseits eigene Fehler und andererseits Pedanterie vorzuwerfen – wirken doch diese Vorwürfe selbst recht pedantisch. Die Kolumnen als „Feiern der Irrelevanz“, wie Claudius Seidl schon 2006 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung schrieb, zu brandmarken, übersieht meines Ermessens, was hier gefeiert wird: Nämlich ein Diskurs über die Norm der geschriebenen Standardsprache. Und ein solcher Diskurs kann auch dann fruchtbar sein, wenn im Detail noch Fehler liegen, zumindest als Quelle der Anregung taugt SICK durchaus.

Verglichen mit SICK, ist der im selben FAZ-Artikel als „große[r] Sprachkritiker der vergangenen Jahrzehnte“ bezeichnete Wolf Schneider zumindest in seinen jüngsten Publikationen wesentlich strenger mit uns Sprechern und klagt weitaus vernehmbarer über „Marotten, Wortverdrehungen und sinnlose Anglizismen“, so der Buchrückchen seiner neuesten Publikation „Gewöhne doch der Konjunktiv“. Zur exemplarischen Darstellung gefährdeter Bereiche der deutschen Sprache jenseits von Genitiv (siehe SICK) und Konjunktiv (siehe W. Schneider) werde ich im Folgenden kurz unterschiedliche Positionen zu einem weiteren modischen Thema, nämlich der Verdrängung deutscher Ausdrücke durch Anglizismen und Amerikanismen darstellen. Abschließend möchte ich darauf eingehen, wie sich Sprachwandel vollzieht und auf welchen Ebenen vollzogener Sprachwandel sinnvoller Weise bewertet werden kann.

### **Bestandsaufnahme: Macht Denglisch Sinn?**

Orientiert man sich an den erwähnten aktuellen Bestsellern, dann blasen derzeit einerseits englische Fremdwörter, andererseits am englischen Vorbild orientierte Kollokationen und entlehnte Phrasen zum „Angriff“ auf das sortenreine Deutsch. Befragt man jedoch die aktuelle linguistische Empirie zum Thema, dann wird

glaubwürdig versichert, dass man Entwarnung geben kann. Der Anglist Ulrich Busse fasst seine diesbezüglichen Studien in der Aussage zusammen, dass „der Einfluss des Englischen rein quantitativ betrachtet nach wie vor als gering zu veranschlagen sei“ (Spitzmüller 2009:36), und der Vorsitzende der *Gesellschaft für deutsche Sprache*, Rudolph Hoberg, rät, die Entlehnungen „zunächst einmal als Bereicherung an[zu]sehen, zumal sich Fremdwörter, wenn sie in unserer Sprache heimisch werden, semantisch und grammatisch dem deutschen Sprachsystem eingliedern“ (ebd.). Unsere Sprache wird also nicht – bzw. „nicht wirklich“ – bedroht. Wenn überhaupt, dann verfällt sie als Autoimmunreaktion:

Die Verdrängung des Deutschen durch Englisch ist weder aufgrund von dessen Wertstellung noch aufgrund des allgemeinen Englischlernens zwingend. Sie kann nur eintreten durch eigenen Verzicht der Deutschsprachigen auf den konsequenten Gebrauch ihrer Sprache. (Ammon 2009:20f.)

Ähnlich warnt auch Limbach vor einem pseudoelitären Sprachbegriff, der einer optimistischen, weltoffenen Sprachverbreitungspolitik entgegenlaufe:

Deuschtümeleien, Anglizismenallergie und Widerwille gegen multikulturellen Sprachmix werden einer über die Landesgrenzen hinaus denkenden Sprachpolitik nicht dienlich sein. [...] Man erntet Mitleid, wo Enthusiasmus gebraucht wird. (Limbach 2008:91)

Doch wie verhält es sich mit dem häufig zitierten Eindruck, dass die Sprachentlehnungen in neuester Zeit geradezu exponentiell ansteigen? Vielleicht ist es nicht die derzeitige Anzahl an neuen Lehnwörtern, die bedrohlich ist, sondern die Geschwindigkeit, mit der neuerdings die Entlehnung um sich greift. Spitzmüller beschreibt die Frequenz der Entlehnungen anhand des sogenannten *Piotrowski-Gesetzes*:

Nach anfänglich zögerlicher Ausbreitung steigt die Frequenz der Entlehnungen rapide an, lässt dann aber zu einem gewissen Zeitpunkt wieder nach und nähert sich einem Grenzwert an. Nach allem, was man derzeit, angesichts des vergleichsweise jungen Prozesses, sagen kann, folgt auch der Sprachkontakt zum Englischen genau diesem Muster. (Spitzmüller 2009:38)

Die Differenz zwischen dem gefühlten Einfluss der englischen Sprache auf das Deutsche und den empirischen Fakten lässt sich analog zur Diskrepanz der „gefühlten“ und der wissenschaftlich messbaren Temperatur in der Meteorologie erklären (vgl. Spitzmüller 2009:26): Beide sind faktisch begründet und resultieren aus einer „unterschiedlichen Positionierung zum Gegenstand“ (ebd.). Mit Rainer Wimmer erscheint mir daher auch der Vorwurf seitens der populären Sprachkritik, dass nämlich die Sprachwissenschaft jeglichen Sprachnormen aus „wissenschaftsideologischen Gründen skeptisch gegenüber[stünde]“ (Wimmer 2009:6) ungerne rechtfertigt. Tatsächlich haben „die allermeisten Linguisten [...] Sprachkritik seit jeher als Teil ihres Geschäfts angesehen“ (ebd.). Auf diesen Aspekt werde ich im zweiten Teil des Vortrags noch einmal zu sprechen kommen, doch betrachten wir zunächst den Gegenstand aus der Perspektive der populären Sprachkritiker.

Nach Sick (2009a:582) dürfen Begriffe wie *Fastfood*, *Cornflakes* und *Skateboard* inzwischen als nahezu heimisch gelten, während der Autor bei *Event*, *shoppen* und *Meeting* noch etwas fremdelt. Als Grund für diese Abneigung identifiziert er: „Was uns in Wahrheit an den Importvokabeln stört, ist nicht die Tatsache, dass sie englisch sind, sondern dass wir sie nicht kennen“ (Sick 2009a:581f.).

Damit erweist sich Sick, entgegen den Verdächtigungen zahlreicher Kritiker, als durchaus zur Selbstironie fähig, und wird beispielsweise von der Endmark-Unter-

suchung bestätigt.<sup>22</sup> Zwar listet er „100 englische Fremdwörter und was man stattdessen sagen könnte“, doch sind diese Alternativen als Vorschläge zu verstehen. Sofern die Fremdwörter im Deutschen richtig flektiert werden: *Ich designe eine Kaffeekanne, [...] du recycelst Plastik* (Sick 2009a:151f.) – ist gegen die Einbürgerung nichts einzuwenden. Einzig immer wieder *gedisst*<sup>23</sup> – und so auch hier – wird lediglich das Wort *gedownloadet*, da es „richtig“ *heruntergeladen* heißen müsste.<sup>24</sup> Auch im Hinblick auf die Lehnübersetzungen hält sich Sick mit bewertenden Äußerungen eher zurück. So belegen Äußerungen wie *ich erinnere das nicht, nicht wirklich* oder *das macht Sinn* (Sick 2009a:160) als Beispiele für derartige Übersetzungs-Amerikanismen:

---

<sup>22</sup> In der zitierten Endmark-Untersuchung wurde um Übersetzungen für englischsprachige Werbesprüche in Deutschland gebeten. Dabei stellte sich beispielsweise heraus, dass der damalige Werbespruch von Sat 1 – *powered by emotion* – von lediglich 33% der Befragten verstanden wurde; alternative Fehlübersetzungen waren *Macht und Emotion* und *Kraft durch Freude* (vgl. Pape 2009, Schneider 2009a:62ff.). Spitzmüller merkt allerdings in diesem Zusammenhang an, dass „Verständlichkeit [...] kein vordringliches Ziel von Slogans und Markennamen [ist], die ja nicht primär Informationen, sondern Emotionen und Appelle vermitteln wollen“ (Spitzmüller 2009:39).

<sup>23</sup> *Dissen* (Slang) nach Wikipedia: „Das umgangssprachliche Verb *dissen* (von engl. *disrespect*, *discriminate* oder *discredit* und als Abkürzung für diskreditieren oder diskriminieren), hauptsächlich von Jugendlichen verwendet, bedeutet jemanden schlechtmachen, jemanden schräg anmachen, respektlos behandeln oder jemanden schmähen (url: [http://de.wikipedia.org/wiki/Dissen\\_\(Slang\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Dissen_(Slang)); eingesehen am 15.12.2009).

<sup>24</sup> Hier sei vermerkt, dass mein Word-Korrekturprogramm für Deutsch da anderer Ansicht ist: Während *heruntergeladen* als fehlerhaft markiert wird, akzeptiert Word *gedownloadet* anstandslos.

Ob wir es wollen oder nicht, das amerikanische Englisch verändert unsere Sprache. Ob zum Guten oder Schlechten, das sei dahingestellt. Vielleicht sind reflexive Verben zu umständlich, um auf Dauer in der deutschen Sprache überleben zu können. Vielleicht sind die glatten amerikanischen Strukturen gegenüber manch holpriger deutschen Konstruktion tatsächlich im Vorteil. Jedem steht es frei, sich seine Wörter und seine Syntax selbst zu wählen. Und wenn er die amerikanische Version bevorzugt – warum nicht. Es kann nur nicht schaden zu wissen, wie es auf Deutsch eigentlich heißt oder mal geheißen hat. (Sick 2009a:164)

Abgesehen vom Sprachgebrauch des „Eigentlichen“ – denn wie heißt es „uneigentlich“ auf deutsch? – scheinen mir diese Ausführungen durchaus konsensfähig. Kritischer bewertet werden dürften hingegen einige Thesen von Schneider, der beispielsweise das „geblähte Modewort“ *Kreativität* lieber durch *Phantasie* ersetzen möchte (Schneider 2009a:69). Diese ließe sich freilich noch zur wahrhaft deutschen *Einbildungskraft* zuspitzen. Andererseits protegiert Schneider die Wendung *Das hat keinen Sinn* – als „richtige“ Alternative zur „nachäffenden Übersetzung“ *Das macht keinen Sinn* (Schneider 2009a:47) – und verzichtet darauf, auf das stilistisch elegantere *das ist sinnlos* hinzuweisen. Immerhin gönnt Schneider den deutschen Sprechern das Englische dort, wo es „[g]roßartig an Kürze und Kraft“ (Schneider 2009a:16) ist, nämlich bei den präzisen einsilbigen Lehnwörtern *Bar, Drops, Grill, fair, Fan, fit, Flirt, Flop, Hit, Job, Lift, Sex, Sport, Spurt, Star, Start, Steak, Stop, Team, Test, Tip, Toast, Trip, Trick*.

Diesem Argument der Spracheffizienz kann man noch bedenkenlos folgen, zumindest, solange es nicht mit dem Argument der phonetischen Einfachheit vermengt wird. Schwieriger wird es, wenn Schneider Fachsprachen auf's Korn nimmt, so z.B. bei der Typisierung von speziellen Fahrrädern: Wenn das *Mountainbike* nun

*Bergrad* (Schneider 2009a:60) heißen soll und das *Dirtbike* zum *Dreckrad* (ebd.) wird, dann übersieht der Journalist, dass Sprache eben auch der sozialen Profilierung dient (Bühler nannte dies die „Ausdrucksfunktion der Sprache“). Spitzmüller weist mit Keller (2004) darauf hin, dass eben diese Ausdrucksfunktion keineswegs ein Randphänomen ist, sondern zum „kommunikative[n] Kerngeschäft“ (Spitzmüller 2009:41) zählt. Bestes Beispiel hierfür sind unsere puristischen Sprachkritiker, die ihre Kritik letztlich auch zur Abgrenzung von anderen sozialen Gruppen verwenden. Es ist eben überhaupt nicht verwerflich, lieber auf einem *Dirtbike* durch die Tundra zu *cruisen*, als das Gesäß auf dem *Dreckrad* zu balancieren. Nebenbei sei bemerkt, dass keineswegs immer der englische Terminus höheren Status verspricht. Denn vom ebenfalls zitierten *Single Speed*<sup>25</sup> zu sprechen, weist nach den Aussagen eines in diesen Kreisen versierten Freundes eher den Dilettanten aus, weitaus mehr *Credits* gibt's für den schlichten Ausdruck *Fixie* (von *fixed gear*), *Bahnrad* oder – und dahin verlinkt auch Wikipedia bei einer Suche nach *Single Speed* – dem noch beschreibungsgenaueren Wort *Eingangrad*. Dies signalisiert Trennschärfe (und sei es auch nur die soziale Trennung zwischen einer *In-* und einer *Outgroup*), und steht damit im Dienst der Bedeutungs differenzierung.

Zur wissenschaftlichen Beschreibung solcher Gruppensprachen bedient sich die Linguistik der Begriffe *Register* und *Varietät*, auf die ich im abschließenden Teil dieses Vortrags noch eingehen möchte, da sie einige, m.E. maßgebliche Aspekte des Sprachwandels einzuordnen helfen.

### Varietäten und Register

“Evolution in der Sprache” ist zumeist motiviert durch das Streben nach Prestige (soziale Abgrenzung), nach Sprachökonomie (Effizienz), ferner kommt es zu Neu-

<sup>25</sup> Bezeichnung für ein Fahrrad mit nur einem „starrten“ Gang und ohne Rücktrittbremse, das seinen Ursprung in Bahnrennen hat.

bildungen aufgrund von Innovationen und einigen zufälligen Variationen. Werden die so entstandenen Neuschöpfungen und Entlehnungen konventionalisiert, dann besteht die Chance, dass sie in die Standardsprache eindringen und geläufig werden. Als Konventionalisierung wird dabei der Prozess bezeichnet „by which members of a community somehow come to share the sound-meaning pairings that constitute their means of verbal communication.“

Nun „materialisiert“ sich eine innovative Äußerung nicht eo ipso im Wörterbuch, sondern zunächst in einem situativ gebundenen Sprachgebrauch. Dieser lässt sich als ein Register beschreiben. Eine Varietät – z.B. das Bundesdeutsche Hochdeutsch – umfasst zumeist mehrere Register (vgl. Ammon 1986:15). Dem Register liegt somit die Gebrauchssituation zugrunde, es wird im Hinblick auf die Situation als Stilebene gewählt. Damit wäre evtl. auch der Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache als Registerunterschied zu verstehen (und nicht als unterschiedliche Varietäten; vgl. ebd.). Registervariation referiert auf Unterschiede, die in Bezug auf die Sprecher davon abhängig sind, whether they are addressing someone older or younger, of the same sex or opposite sex, of the same or higher or lower status, and so on; whether they are speaking on a formal occasion or casually; whether they are participating in a religious ritual, a sports event, or a courtroom scene. (Ferguson 1994:16)

Hier zählen auch die Fachsprachen, sofern sie nicht (nur) fachspezifischer Jargon sind: Die im vorigen Abschnitt dieses Vortrags angeführten Anglizismen und Amerikanismen, beispielsweise zur Benennung unterschiedlicher Fahrradtypen, sind Bestandteile spezifischer Register und dienen der Profilierung in bestimmten Situationen. Hartung konstatierte bereits vor fast 30 Jahren, dass eine auf sozialen Unterschieden basierende sprachliche Differenz von einerseits Dialekt und andererseits Literatursprache zunehmend abgelöst wird durch

eine wertfreiere Differenz Literatur- und Nicht-Literatursprache:

Offensichtlich haben die Unterschiede, und damit die Variation auf der Achse Literatursprache – Nicht-Literatursprache, eine kommunikative Funktion. Mit dem Zurückgehen der Dialekte verändert sich auch der Gegensatz Dialekt : Literatursprache. Er weitet sich zu einem Gegensatz Literatursprache: Nicht-Literatursprache aus [...]. Damit schwächen sich aber auch entsprechende stützende Wertungen ab, die etwa an den Gegensatz von Stadt und Land oder von Bildung und Nicht-Bildung gebunden waren. Der Weg wird frei, statt der sozialen situative Unterschiede hervorzuheben. (Hartung 1981:91)

Dies ist m.E. durchaus als Appell zu interpretieren, in einer Äußerung stärker die Dimension der Selbstdarstellung zugunsten der in ihr enthaltenen Selbstoffenbarung zu gewichten.<sup>26</sup>

Freilich sind Äußerungen im Rahmen situativer Register keineswegs zwangsläufig Bestandteil einer normierten Standardvarietät, die es, zumindest bezogen auf das Bundesdeutsche Hochdeutsch, auch gar nicht gibt, obwohl sich – entgegen zahlreicher Mutmaßungen der populärwissenschaftlichen Sprachkritik, s.o. – die Linguistik seit jeher nicht nur mit Beschreibungen, sondern auch mit Normierungen befasst.<sup>27</sup> Solche Normierungen der Hochsprache liegen spätestens seit den Wörterbüchern von Adelung (1781), seit Grimm (1852) und dem Duden (1880) vor. Ammon weist jedoch in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich beispielsweise Adelungs Standardisierung „entirely on the usage of the upper social classes in sou-

---

<sup>26</sup> Bühler würde dies zur Ausdrucksfunktion der Sprache zählen, welche die „Innerlichkeit des Senders“ beschreibt (vgl. Bussmann 1990:549); bei Schulz von Thun umfasst die Selbstkundgabe sowohl die Selbstdarstellung als auch die unfreiwillige Selbstenthüllung (vgl. Schulz von Thun/Ruppel/Stratmann 2004:37).

<sup>27</sup> So schreiben Linguisten Wörterbücher, Grammatiken und nicht zuletzt Lehrbücher der deutschen Gegenwartssprache.

thern Saxony“ beschränkt habe (Ammon 1987:325); eine derart lokal begrenzte Definition wäre heute wenig ergiebig. Ebenfalls problematisch ist die Anbindung der Standardvarietät an vermeintlich synonyme Termini, wie z.B.

- |                    |                               |
|--------------------|-------------------------------|
| • Literatursprache | • Hochsprache                 |
| • Kultursprache    | • Ausbausprache <sup>28</sup> |
| • Schriftsprache   | • überdachende Varietät       |

(Ammon 1987:316)

Um diese Begriffsverirrung jedoch ein wenig aufzulösen, bietet sich die Beschreibung mittels bestimmter Merkmale an, z.B.

- |                   |               |
|-------------------|---------------|
| • überregional    | • ausgebaut   |
| • oberschichtlich | • geschrieben |
| • invariant       | • kodifiziert |

(vgl. Ammon 1986:1)

Ergänzen lässt sich diese Merkmalsliste noch mit Merkmalen zu dem benutzen Medium: Handelt es sich um ein *face-to-face*-Gespräch, um ein Telefonat oder um einen handschriftlichen Brief (vgl. Wimmer 2009:8)? So lässt sich nun auch diejenige Varietät abgrenzen, welche von populärer Sprachkritik ins Visier genommen wird – nämlich das geschriebene, bundesdeutsche Standardhochdeutsch. Kontrastiert man dessen Regeln mit gesprochenem Alltagsdeutsch, eingesammelt als „Gesprächsfetzen aus einer großstädtischen Grünanlage“ (Schneider 2009b:234), dann gewinnt man zwar eine Pointe, aber nicht notwendigerweise eine Erkenntnis, sondern gelangt zu „sehr allgemeinen, häufig unzutreffenden oder verkürzten Urteilen und zu unangemessenen, stark normativen Wertungen“ (Schneider, J. G. 2009:23).

## Resüme

Nach diesem Plädoyer für Toleranz gegenüber Lehnwörtern in der deutschen Spra-

<sup>28</sup> „Damit ist grob gesprochen gemeint, dass eine einzelne Varietät vor allem aufgrund ihrer Verwendung, z.B. im Schrifttum, oder aufgrund eines hohen Sozialprestiges oder aufgrund von Standardisierung selber zu einer „Sprache“ wird (Ammon 1986:14).

che möchte ich abschließend noch auf den von mir persönlich favorisierten Bereich der fremdsprachlichen Ergänzungen hinweisen, ein Bereich in dem gerade das Deutsche beachtliche Erfolge gefeiert hat, wie folgende Wörter belegen:

- |                        |                  |
|------------------------|------------------|
| • bildungsbürger       | • leitmotiv      |
| • ding an sich         | • überkritisch   |
| • entscheidungsproblem | • zechpreller    |
| • gemütlichkeit        | • waldeinsamkeit |
| • gesamtkunstwerk      | • weltgeist      |
| • hassliebe            | • weltschmerz    |

(Schneider 2009a:25ff.)

Diese kleine Auswahl aus einer Liste von „107 deutsche[n] Wörtern aus Amerika“ – also nicht „denglisch“, sondern „edeutsch“ (oder, vielleicht besser, *english-german*) haben wir ebenfalls Wolf Schneider zu verdanken. Es dürfte sich bei ihnen, nach einem Konzept der Linguistin Anna Wierzbicka, um sogenannte „kulturelle Schlüsselwörter“ handeln, also Begriffe, welche über Bedeutungsnuancen verfügen, die nur sehr schwierig in andere Sprachen übersetzbar sind. Zwar merkt Wierzbicka zur Identifikation solcher Schlüsselwörter an, dass "[t]here is no finite set of such words in a language, and there is no 'objective discovery procedure' for identifying them" (Wierzbicka 1997:16), doch liegt man häufig dann richtig, wenn man die Begriffe hochfrequent in einem speziellen semantischen Feld findet und wenn sie im Zentrum eines phraseologischen Clusters stehen; häufig stammen derartige Wörter aus dem Bereich der Emotionen (vgl. ebd.). Sie finden sich in jeder Kultursprache; im Koreanischen könnte man vielleicht das nur unzulänglich mit „Stimmung“ übersetzbare [gibun] dazuzählen, ebenfalls [punuigi] („Atmosphäre“) und [mot] („Anmut, Reiz, Esprit, Geschmack“).

Zum Abschluss dieses Vortrags sei noch einmal Jutta Limbach zitiert, mit einer Anekdote aus Südkorea:

Wie häufig ist mir auf Reisen vor allem in Osteuropa und Asien Eichendorfs Mondnacht oder Heinrich Heines Loreley aufge-

sagt worden, vom jüngst gewählten Staatspräsidenten Südkoreas sogar gesungen“ (Limbach 2008:92).

Trotz allen pessimistischen Unkenrufen über die abnehmende Bedeutung des Deutschen in der Welt und besonders in Ostasien – Hintergrund ist, das Deutsch zunehmend vom Chinesischen als zweite Fremdsprache verdrängt wird – belegt diese Darbietung, dass die Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, bis heute im Ausland und insbe-

sondere in Südkorea als Ausweis profunder Geistesbildung wahrgenommen wird. Allerdings bedarf es dazu der Räume, in denen dem Deutschen die Wertschätzung zukommt, die es – wie auch alle anderen Sprachen der Welt – verdient hat. Ich bin sehr froh, mich hier in einem solchen Raum – nämlich dem Goethe-Institut – zu befinden, und wünsche uns, auf „gut deutsch“, eine hervorragende „punuigi“!

## **Literatur:**

Ammon, Ulrich (1987): 44. Language – Variety/Standard Variety – Dialect.” In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (edd.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook on the Science of language and Society. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. 316-335.

Ammon, Ulrich (2009): „Wird die deutsche Sprache (von anderen Sprachen, vor allem Englisch) verdrängt?“ In: Schlobinski, Peter (ed.): Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. 5/2009. 14-21.

Ammon, Ulrich (1986): “Explikation der Begriffe ‘Standardvarietät’ und ‘Standardsprache’ auf normtheoretischer Grundlage”. In: Holtus, Günter/Radtke, Edgar: Sprachlicher Substandard. Tübingen: Niemeyer. 1 – 63.

Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.  
BZ (07.10.1998): Badische Zeitung, zit. nach Spitzmüller (2009). 35.

Ferguson, Charles A. (1994): “Dialect, Register, and Genre: Working Assumptions About Conventionalization”. In: Biber, Douglas/Finegan, Edward (ed.): Sociolinguistic Perspectives on Register. New York, Oxford: Oxford University Press.

Hartung, Wolfdietrich (1981): “Sprachvariation und ihre linguistische Widerspiegelung”. In: Hartung, Wolfdietrich/Schönfeld, Helmut (ed.): Kommunikation und Sprachvariation. Berlin: Akademie-Verlag. 72-105.

Limbach, Jutta (2008): Hat Deutsch eine Zukunft? Unsere Sprache in der globalisierten Welt. München: C. H. Beck.

Ludwig, Otto (1983): „Writing Systems and written language“. In: Coulmas, Florian/Ehlich, Norbert (ed.): Writing in Focus. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton. 31-43.

Pape, Mirja (2009): Unverständliche Werbeslogans: „Geschmack dreht dich um“. Url: [http://www.endmark.de/fileadmin/endmark/PDF-Dokumente/Endmark\\_Presse\\_Geschmack\\_dreht\\_dich\\_um\\_Spiegel\\_Online.pdf](http://www.endmark.de/fileadmin/endmark/PDF-Dokumente/Endmark_Presse_Geschmack_dreht_dich_um_Spiegel_Online.pdf) (eingesehen am 17.12.2009).

Schneider, Jan Georg (2009): „Was ist richtiges und gutes Deutsch? Sprachratgeber auf dem Prüfstand. In: Schlobinski, Peter (ed.): Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. 5/2009. 14-21.

Schneider, Wolf (2009a): Speak German! Warum Deutsch manchmal besser ist. Reinbeck: Rowohlt

Schneider, Wolf (2009b): Gewönne doch der Konjunktiv! Sprachwitz in 66 Lektionen. Reinbeck: Rowohlt..

Schulz von Thun, Friedemann/Ruppel, Johannes/Stratmann, Roswitha (2004): Miteinander Reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbeck: Rowohlt.

Seidl, Claudius (2006): „Der Zwiebfisch stinkt vom Kopf her“. Rezension in der faz (05.11.2006), online unter <http://www.faz.net/s/RubC17179D529AB4E2BBEDB095D7C41F468/Doc~EF921B8E1C4DC4FBE967F64D58A920784~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (eingesehen am 16.12.2009).

Sick, Bastian (2009a): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Folge 1-3. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Sick, Bastian (2009b): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Das Allerneueste aus dem Irrgarten der deutschen Sprache. Folge 4. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Spitzmüller, Jürgen (2009): „’Armes Deutsch – ,reiche’ Sprache. Linguistische Überlegungen zur ‚Denglisch’-Debatte“. In: Schlobinski, Peter (ed.): Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. 5/2009. 35-43.

SZ (23.02.1995): Süddeutsche Zeitung, zit. nach Spitzmüller (2009). 35.

Wierzbicka, Anna (1997): Understanding cultures through their key words. English, Russian, Polish, German, and Japanese. New York: Oxford University Press (Oxford studies in anthropological linguistics, 8).

Wimmer, Rainer (2009): „Sprachkultur, Sprachkritik, Sprachverfall“. In: Schlobinski, Peter (ed.): Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. 5/2009.4-13.

# Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Aufklärung Koreas

*Kwang-Sook Lie*

Ende des 19. Jahrhunderts begann eine Reformbewegung in Korea. Mit der Auflösung der bisherigen Abschottungspolitik öffnete das Land das Tor zum Ausland. Das Abschließen der Verträge und Abkommen mit den USA über Handel (1882) war der Ansatzpunkt zur Kontaktaufnahme zu anderen europäischen Ländern wie Deutschland, England, Frankreich.

P.G. v. Möllendorff, der 1882 von China zum Seezollamt in Korea geschickt wurde, empfahl der Regierung, Ausbildungsstätten für den Fremdsprachenunterricht zu gründen. So entstand 1883 das erste Institut zum Dolmetschen der englischen Sprache (Dongmunhak), und es galt als erste Bildungsanstalt für die westlichen Sprachen. Bis jetzt war der Kontakt auf die Sprachen des Ostens beschränkt wie Chinesisch, Japanisch, Mongolisch. Die Regierung errichtete 1886 eine ordentliche Schule (Yukyeong Gongwon) nach westlichem Vorbild und löste das genannte Institut ab, wobei der Englischunterricht mit englischsprachenden Kräften und entsprechenden Unterrichtsmaterialien ausgeführt wurde. Die Schule hatte jedoch letzten Endes wenig Erfolg, denn sie war zuerst für Kinder aus höherer Gesellschaft. Diese waren an Ordnung und Disziplin im westlichen Sinne nicht gewohnt und es kam immer wieder zu Auseinandersetzungen zwischen den Lernern und der Institution. Die Schule wurde 1893 in Englischschule umbenannt, musste aber dann 1894 schließen.

1895 gab die Regierung eine Regelung heraus, Fremdsprachenschulen für Englisch, Japanisch, Chinesisch, Französisch, Russisch und Deutsch zu gründen. Die deutsche Schule war 1898 unter den Schu-

len zuletzt gegründet. Die Schulen wurden anfangs getrennt geführt, aber 1908 alle zusammengeschlossen und an einem Ort versammelt.

Die Zeiträume (1895-1911), in denen die Fremdsprachenschulen bestanden, sind aufgrund dem Wandel der Regelungen in drei Phasen einzuteilen: die erste (1895-1906), die zweite (1906-1907) und die dritte (1908-1911). Die Schulen mussten 1911 schließen, nachdem Korea von Japan annektiert wurde (1910). Im Bezug auf Ziel, Inhalt, Lehrmaterialien und Eintrittsvoraussetzung änderten sich die Regelungen mehrmals.

Die Schulen hatten den Zweck, Fremdsprachen zu unterrichten und diejenigen auszubilden, die geeignet waren für Dienstleistungen. In der ersten Phase war Jugendlichen im Alter von 15 bis 23 Jahren der Eintritt in die Schulen erlaubt. Sie mussten die Eintrittsprüfung machen, die aus Lesen und Schreiben auf Koreanisch und Chinesisch bestand. Lehrkräfte kamen aus den betreffenden Ländern und die Unterrichtssprache war dementsprechend. Der Lehrinhalt umfasste sprachliche und außersprachliche Fächer. Es gab Frühlings- und Herbstsemester, und man hatte 30 Wochenstunden Unterricht. Die Dauer des Schulbesuchs war für Japanisch und Chinesisch auf drei Jahre angesetzt, für andere Sprachen auf fünf Jahre festgelegt. All diese Regelungen änderten sich in der dritten Phase und waren mehr unter Kontrolle des Ministeriums gezogen.

Die deutsche Schule hatte die ganze Zeit hindurch trotz des Andrangs von 70 Schülern am Anfang weniger Schüler als andere. 1909 waren die Schüler der deutschen Schule insgesamt 18, während die Zahl der

japanischen 249 und die der englischen 119 betrug. Bolljahn, der in Japan beinahe zehn Jahre erfolgreich Unterrichtserfahrungen mit Deutsch hatte, wurde 1898 als Lehrkraft für die deutsche Schule Koreas ernannt und bekam später den Dienstvertrag zweimal (im Jahre von 1905 und 1909) verlängert. Er gab sich sehr viel Mühe für die Schule, unterrichtete jeden Tag vier Stunden, aber sah wegen der unruhigen politischen Lage Koreas die Zukunft der Schule eher skeptisch an. Die Unterrichtsfächer bestanden aus Übungen zum Lesen, Schreiben, Diktat, Sprechen. Rechnen, Geografie, Geschichte und Naturwissenschaft wurden auch unterrichtet. Er benutzte nur Deutsch für den Unterricht, wobei ein koreanischer Hilfslehrer, der die

englische Schule besuchte, für die Erklärung schwieriger Sachen übersetzen musste, und zwar vom Englischen ins Koreanische. Bolljahn kommunizierte mit ihm auf Englisch. Im Vergleich zu anderen Schulen war es charakteristisch, dass die deutsche Schule deutsche Dichtung und deutsche Orthographie unterrichtete. In der ersten Phase wurden wohl die Lehrmaterialien aus Deutschland benutzt, aber man benutzte in der dritten Phase die vom Ministerium ausgewählten.

Die Abgänger der deutschen Schule fanden Dienst als Hilfsdolmetscher im koreanischen Palast, als Hilfe beim deutschen Kapellmeister und als Angestellte im deutschen Gold-Bergbau in Seonsan.

## **Aktuelle Landeskunde im DaF Unterricht**

Eine Unterrichtseinheit zu deutschen Studentenprotesten von 2009

*Florian Rogge*

Als Austauschstudent der Uni Hannover habe ich das Herbstsemester 2009 -2010 an der Pusan National University (PNU) verbracht. In Hannover studiere ich Deutsch und Politikwissenschaften und strebe für das Jahr 2011 meinen Bachelorabschluss an. Da mich in der Germanistik vor allem der DaF-Bereich interessiert, habe ich mich im Frühjahr letzten Jahres auf ein DAAD Stipendium beworben, dass es mir schon während meines Studiums ermöglichen würde, DaF-Unterrichtserfahrung im Ausland zu erwerben.

Seit 2006 unterhält das Germanistische Institut der Uni Hannover ein Austauschprogramm mit der PNU in Busan. Jedes Jahr kommt eine Gruppe koreanischer Germanistikstudenten für wahlweise ein oder zwei Semester nach Hannover und im

Gegenzug erhalten jeden Herbst einige Hannoveraner Studenten die Möglichkeit, für ein Semester an die PNU zu gehen. Dort nehmen sie als Studenten an ausgewählten koreanischen Germanistikseminaren teil, hospitieren und unterrichten während des Semesters zugleich auch selbst Deutsch als Fremdsprache. Dieses Programm wird vom DAAD durch Stipendien unterstützt.

Gemeinsam mit einer Kommilitonin hatte ich dann im Januar, als das Semester bereits offiziell zu Ende war, noch die besondere Gelegenheit, ein zusätzliches vierwöchiges Unterrichtspraktikum zu leisten, das von der derzeitigen DAAD-Lektorin an der PNU den gesamten Zeitraum über fachlich betreut wurde. Hierbei handelte es sich um die selbstständige Vorbereitung

und Durchführung eines Sprachintensivkurses für die zehn koreanischen Studenten, die im März 2010 ihren Austauschaufenthalt in Hannover begannen. Gleichzeitig sollte dieser Kurs über die sprachlichen Inhalte hinaus auch als allgemeiner Vorbereitungskurs für den Aufenthalt in Deutschland dienen und somit auch interkulturelle und landeskundliche Inhalte vermitteln.

Da die Teilnahme an diesem Kurs, der ja in den Semesterferien stattfand, für die Studenten nicht verpflichtend war, war uns bewusst, dass der Erfolg des Kurses allein davon abhängig war, ob es uns gelingen würde, die Studenten zur Mitarbeit zu motivieren. Die Auswahl der Themen war also eine wichtige Herausforderung und wir beschlossen den Kurs thematisch so konkret wie möglich an den tatsächlichen Interessen der Studenten, die bald nach Hannover fahren würden, auszurichten.

Dementsprechend entwickelten wir unter Leitung der DAAD-Lektorin das Konzept des Lernens anhand authentischer Materialien. Einerseits konnten wir auf diese Weise sprachliche Fertigkeiten vermitteln, wie zum Beispiel das Verfassen formeller Emails im Umfeld der Uni Hannover. Gleichzeitig transportierten diese Übungen konkrete landeskundliche Informationen: So bewarben sich einige Studenten mit den gängigen Bewerbungsunterlagen für einen Platz im Studentenwohnheim.

Um den Kursteilnehmern einen Eindruck davon zu geben, was sich in diesen Monaten an vielen deutschen Universitäten, unter anderem auch in Hannover abspielt, wurden auch die unter dem Slogan „Bildungsstreik“ bekannt gewordenen bundesweiten Studentenproteste vom Herbst 2009 im Kurs thematisiert. Im Folgenden soll diese Unterrichtseinheit näher beschrieben werden, als ein Beispiel dafür, wie aktuelle landeskundliche Themen in den DaF-Unterricht einbezogen werden können.

Das Ziel der Unterrichtseinheit zu den Studentenprotesten bestand nicht darin, den koreanischen Studenten eine detaillierte

Erklärung der politischen Hintergründe zu liefern. Einerseits wäre ein solcher Ansatz inhaltlich zu komplex gewesen, und auch aus sprachlicher Sicht wäre er dem Niveau der Kursteilnehmer (A2 bis B1) nicht angemessen gewesen.

Stattdessen sollten die Teilnehmer auf ein aktuelles landeskundliches Thema aufmerksam gemacht werden, mit dem sie während ihres Deutschlandaufenthaltes, der zu diesem Zeitpunkt anstand, auch selbst hätten konfrontiert werden können. Die Thematisierung der Studentenproteste sollte die Austauschstudenten also auf den Studentenalltag in Deutschland vorbereiten und für die aktuelle Situation an der Universität Hannover sensibilisieren.

Bei der Vorbereitung dieser Einheit habe ich gemerkt, dass ein ausgewogenes Verhältnis von themenbezogenen Inhalten auf der einen, und DaF-Inhalten auf der anderen Seite, sehr wichtig ist, um der wesentlichen Erwartung der Studenten – Deutsch zu lernen - gerecht zu werden. Da ich selber im Nebenfach Politikwissenschaften studiere, hatte ich zu Beginn der Unterrichtsvorbereitung ziemlich ehrgeizige Ambitionen hinsichtlich der Vermittlung politischer Inhalte. Im Laufe der Vorbereitung habe ich die politischen Inhalte dann kontinuierlich immer weiter auf das absolut Wesentliche reduziert, denn schließlich sollte diese landeskundliche Einheit den Sprachunterricht nicht ersetzen, sondern in ihm eingebettet sein.

Um die Teilnehmer zu Beginn nicht mit dem, für Fremdsprachenlerner recht komplizierten politischen Fachvokabular zu verschrecken, das aber für eine fundierte Auseinandersetzung mit den Protesten dennoch unumgänglich ist, habe ich mir einen Einstieg überlegt, der es den Teilnehmern ermöglichen sollte, sich den notwendigen Wortschatz selbst zu erschließen und zugleich eine emotionale Verbindung zu dem Thema aufzubauen.

Insgesamt erstreckte sich die im Folgenden beschriebene Einheit über sechs Zeitstunden.

### **Eine aktuelle Ausstellung**

Im Internet habe ich besonders aussagekräftiges Bildmaterial der Proteste herausgesucht, zum Beispiel von großen Demonstrationen oder Hörsaalbesetzungen. Auch Plakate, Flyer und andere Aufrufe zu Blockaden, Demonstrationen und Besetzungen waren im Internet abrufbar. Die Authentizität dieses Materials, erkennbar etwa an den genauen Zeit- und Ortsangaben, erwies sich als sehr förderlich, um das Interesse der Teilnehmer zu wecken.

Ergänzt wurde dieses Bildmaterial noch durch einen gekürzten Ausdruck eines Schreibens, das der Präsident der Uni Hannover auf dem Höhepunkt der Proteste per Mail an alle Studenten seiner Universität versandte, und in dem von Dialogbereitschaft und einem möglichen Polizeieinsatz die Rede war.

Das Material, abgedruckt auf 15 farbigen DIN A 4 Blättern wurde vor Unterrichtsbeginn an allen vier Wänden verteilt, so dass sich die Teilnehmer beim Betreten des Seminarraumes in einer Ausstellung wiederfanden.

Zum Einstieg bekamen sie nun die Aufgabe durch den Raum zu gehen, die Bilder zu betrachten und sich Notizen zu ihren Eindrücken zu machen. Zudem sollten sie alle Wörter notieren, von denen sie meinten, sie könnten für das Thema der Ausstellung relevant sein.

Die Teilnehmer erkannten schnell, dass es sich bei den Personen auf den Bildern um protestierende Studenten handelte. Der Wortschatz, den sie dem Material entnommen hatten, beispielsweise die auf Transparenten und Aufrufen lesbaren Parolen und Forderungen, wurden an der Tafel zusammengetragen.

Im Verlauf der Unterrichtseinheit spielte die Wortschatzarbeit eine wichtige Rolle. Außer unmittelbar themenbezogenem Vokabular wie „Besetzung“ oder „Demonstrant“ wurden auch alltagssprachliche Ausdrücke wie „für etwas auf die Straße gehen“ und feste sprachliche Wendungen,

wie beispielsweise „Forderungen stellen“ vermittelt.

### **Authentische Unterrichtsmaterialien**

Die Qualität des Materials ist natürlich immer ein wesentlicher Faktor des DaF-Unterrichts. Qualität ist nun wiederum ein vielseitiger Begriff, der in diesem Zusammenhang ganz verschiedene Faktoren wie Relevanz, Didaktisierung, Attraktivität usw. umfasst. Bei landeskundlichen Inhalten habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Authentizität des Materials von großer Bedeutung ist. Je authentischer das Material ist, desto einfacher ist es die Teilnehmer zur Auseinandersetzung mit diesem Material zu motivieren.

### **Einsatz von Medien**

Die umfangreiche Berichterstattung der deutschen Medien über die Proteste bot auch geeignetes Material für eine authentische Übung zum Hörverstehen. Sowohl ARD als auch ZDF bieten auf ihren Internetseiten umfangreiche Archive ihrer Nachrichtensendungen an.

Anhand eines Beitrags aus dem *heute Journal* des ZDF sollten die Teilnehmer einige Fragen beantworten. Diese Übung war vor allem auf das detaillierte Hören gerichtet. So sollte dem Beitrag beispielsweise entnommen werden, wie viele Studenten sich an den Protesten beteiligt hatten, und in welcher Stadt die gezeigte Demonstration stattfand.

Diese Übung stellte für die Teilnehmer eine echte Herausforderung dar, da die Sprecher des *heute Journal* natürlich keine DaF-Lehrer sind und deshalb in Wortwahl und Sprechgeschwindigkeit keinerlei Rücksicht auf DaF-Lerner nehmen. Nach mehrmaligem Ansehen des Beitrags konnten die Teilnehmer dennoch die vorab gestellten Fragen beantworten.

Der Verlauf der oben beschriebenen Übung hat mich in meiner Auffassung bestätigt, dass sich ausgewählte Ausschnitte aus Nachrichtensendungen gut im DaF-Unterricht verwenden lassen, da sie zu-

gleich das Hörverstehen der Lerner schulen und ihnen zudem einen authentischen Einblick in die deutsche Alltags- und Medienkultur gewähren. Darüber hinaus habe ich die Erfahrung gemacht, dass der Einsatz multimedialer Mittel bei koreanischen Teilnehmern generell recht gut anzukommen scheint, was sich etwa in Motivation und Leistungsbereitschaft widerspiegeln kann.

### **Leseverstehen**

Um das Leseverständnis der Teilnehmer zu trainieren, habe ich, ebenfalls im Internet, einen Artikel der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung über die studentische Besetzung des Audimax herausgesucht und im Kurs verteilt.

Mithilfe dieses Artikels konnte sowohl weitere Wortschatzarbeit als auch eine inhaltliche Differenzierung des Themas geleistet werden. Durch das Zusammenfassen in eigenen Worten stellten die Teilnehmer die Merkmale einer Hörsaalbesetzung heraus, um diese anschließend im freien Gespräch mit der Demonstration aus dem Fernsehbeitrag zu vergleichen.

Auf diese Weise erschlossen sich die Teilnehmer zwei gegenwärtig verbreitete Formen deutscher Protestkultur, denen sie während ihres Studiums in Hannover auch tatsächlich begegnen können.

Anhand einer Textstelle, die einen Bezug zum Jahr 1968 herstellte, wurde auch die besondere Bedeutung von Studentenbewegungen in der Bundesrepublik thematisiert. Dieser Kontext stellte sprachlich gesehen eine Herausforderung dar und wurde daher auch visuell transportiert: Sämtliche Materialien der Ausstellung waren auf farbigem Papier gedruckt, lediglich ein Foto von einer Anti-Vietnamkriegsdemonstration hatte weißes Papier als Untergrund.

Während der ganzen Unterrichtseinheit wurden immer wieder Bezüge zu dem Bildmaterial der Ausstellung hergestellt, welche die ganze Zeit über aufrecht erhalten wurde. Diese kontinuierliche Nutzung

des Raumes erzeugte eine angenehme und rege Arbeitsatmosphäre.

### **Hörverstehen und Formulieren**

Ausgehend von dem erarbeiteten Wissen über die Formen der Studentenproteste, ging es im nächsten Teil der Unterrichtseinheit um die Gründe. Warum protestieren die deutschen Studenten? Gibt es in Deutschland auch Studenten, die nicht mit den Protesten und dem damit verbundenen Ausfall von Lehrveranstaltungen einverstanden sind? Hierzu verfasste ich zwei fiktive Erfahrungsberichte. Einmal kam eine Protestbefürworterin, einmal ein Gegner des Protestes zu Wort.

Die beiden „Erfahrungsberichte“ wurden von meiner deutschen Kommilitonin und mir vorgelesen. Die Teilnehmer bekamen den Auftrag die präsentierten Meinungen und Argumente zu erkennen und zunächst in Stichpunkten und später an der Tafel festzuhalten.

Auf diese Weise wurde außer dem Hörverstehen zugleich auch das Formulierungs- und Umformulierungsvermögen trainiert. Zudem stellte diese Phase den Übergang zum abschließenden interkulturellen Vergleich zwischen Deutschland und Korea dar.

### **Interkultureller Vergleich**

Nach einem kurzen Unterrichtsgespräch über die historische Bedeutung von Studentenprotesten in Korea (in den 80er Jahren spielte die Studentenschaft eine tragende Rolle bei den Protesten gegen die Militärdiktatur) erstellten die Teilnehmer in Gruppenarbeit eine kurze Übersicht über die aktuelle Situation koreanischer Studenten und ihrer Probleme.

Im Anschluss daran sollten sie dazu Stellung nehmen, ob Proteste wie in Deutschland auch in Korea funktionieren könnten und sie sollten kurz die heutzutage üblichen Formen koreanischer Studentenproteste (Demonstrationen, Tänze, Lichterketten) skizzieren. Diese Übung erfolgte im Plenum, so dass die Teilnehmer noch ein-

mal die Möglichkeiten erhielten ihren - im Laufe der Unterrichtseinheit erarbeiteten - Wortschatz in der freien Diskussion zu benutzen.

Zum endgültigen Abschluss der Einheit hörten wir gemeinsam einen derzeit in Deutschland sehr beliebten Song der Pop-Band „Die Ärzte“. Das Lied heißt „Es ist nicht Deine Schuld“; es fordert dazu auf, gegen Ungerechtigkeit zu protestieren und

für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen. In Deutschland wird das Lied oft auf Demonstrationen, aber auch auf Partys gespielt. Daher eignet es sich, über das sprachlich interessante und kontextuell passende Textmaterial hinaus, vorzüglich dazu, den koreanischen Studenten einen Eindruck von aktueller deutscher Jugendkultur zu geben.

## Wie bringt man koreanische Studenten zum Sprechen?

Aspekte einer erfolgreichen Diskussionsphase

*Janina Schendel*

Als Studentin in einem vom DAAD geförderten Austauschprogramm zwischen der Leibniz Universität Hannover und der Pusan National University kam ich im August letzten Jahres nach Korea, um meine ersten Erfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache in der Praxis zu machen. Bereits in Deutschland wurde ich auf die Zielgruppe „koreanische Studenten“ mit den Vorurteilen, Koreaner seien schüchtern, nicht kommunikativ, würden sich in der Grammatik am „wohlsten fühlen“ und könnten keine Diskussionen im Fremdsprachenunterricht durchführen, vorbereitet. Demnach sei es das Beste, man verlasse sich nicht auf intensive kommunikative Phasen mit koreanischen Studenten, sondern plane den Unterricht dementsprechend nur mit sehr kurzen oder keinen Diskussionsphasen.

In Korea angekommen wurden diese Vorurteile zunächst bestätigt, denn das Potenzial einer relativ freien Konversation im „Konversationskurs“ war oftmals nach wenigen Minuten erschöpft. Was nun? In DaF-Seminaren an der Uni wird einem beigebracht, dass kommunikativer Unter-

richt „in“ und Grammatik-Übersetzungsmethode „out“ ist - zumindest in Deutschland. Und wie soll das in Korea funktionieren?

Nach Beendigung meines Praktikums sechs Monate später und um etwas Erfahrung mit koreanischen Studenten reicher ziehe ich nun ein Resümee: irgendwie hat es doch funktioniert! Im Folgenden möchte ich daher die Aspekte, die meines Erachtens für eine gelungene kommunikative Phase beispielsweise mit einer Diskussionsübung im DaF-Unterricht mit koreanischen Studenten notwendig sind, schildern. Ich beziehe mich hierbei auf die Erfahrungen, die ich während eines Sprachintensivkurses mit maximal 10 Teilnehmern, 20-26 Jahre alt, auf der Niveaustufe A2-B1 gemacht habe.

Im Laufe der Praktikumszeit wurde immer wieder deutlich, dass koreanische Studenten ein sehr hohes Bedürfnis haben, korrekt zu sprechen. Übungen, bei denen typische Fehler korrigiert werden, fanden eine sehr positive Resonanz, wie beispielsweise eine

Warming-up-Übung, bei der typische fehlerhafte Sätze der Studenten aus vorangegangenen Stunden korrigiert werden sollten. Diese Sätze wurden groß auf verschiedenfarbige Blätter, nach drei Schwierigkeitsgraden sortiert, geschrieben und umgedreht auf den Boden oder, je nach Möglichkeiten im Raum, auf Tische gelegt. Die Studenten zogen nacheinander einen Satz und sollten diesen mit einem Rotstift korrigieren. Dabei durften alle Teilnehmer mitüberlegen, was falsch sein könnte. Die korrigierten Sätze wurden anschließend im Raum an einer gut sichtbaren Stelle aufgehängt. Es war sehr auffällig, dass die Studenten im weiteren Verlauf des Unterrichts immer wieder zu den korrekten und so visualisierten Sätzen schauten und diese als Hilfestellung verwendeten.

Der unerwartete Erfolg dieser Korrektur-Übung zeigt, wie groß das Bedürfnis der koreanischen Studenten nach Korrektur und wie groß das Verlangen, korrekt sprechen zu können, ist. Zudem zeigt er, dass banal scheinende Visualisierungen eine große Hilfe für die Studenten sein können. Um eine gelungene Kommunikationsphase während einer Unterrichtsstunde zu gestalten, ist es also unabdingbar, den Studenten Sicherheit zu geben, beispielsweise Sicherheit im für die Diskussionsübung relevanten Wortschatz durch Visualisierungen.

Diese Sicherheit wird zum Beispiel dadurch erreicht, dass der in vorangegangenen Stunden eingeführte Wortschatz zum Unterrichtsthema in einer Wiederholungsübung an der Tafel entwickelt wird. Dies kann beispielsweise durch ein Spiel, bei dem ein großes „Silbenchaos“ mit Zetteln an der Tafel vorbereitet wird, geschehen. Die Studenten sollen aus diesen Silben dann die wichtigsten Wörter zum Unterrichtsthema, Funktionsverbgefüge oder auch Redewendungen, an der Tafel zusammensetzen und mit dem richtigen Artikel ergänzen. Dieses Spiel ist gut als Wiederholungsübung geeignet und hat den Vorteil, dass die relevanten Wörter nun

von den Studenten selbst an die Tafel gebracht werden und damit visualisiert werden. Während einer Unterrichtsstunde, in der das Silbenspiel als Wiederholungsübung eingesetzt wurde, war immer wieder zu beobachten, dass die Studenten während der anschließenden Kommunikationsübung öfter zur Tafel schauten, um sich zu vergewissern und abzusichern. Man schafft durch die so gegebene Sicherheit im Wortschatz bei den Studenten das Selbstvertrauen, die relevanten Wörter in einer Kommunikationsübung auch frei anzuwenden.

Das so verstärkte Selbstvertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten reicht allerdings noch nicht aus, um eine Diskussionsübung zu einer erfolgreichen Phase einer Unterrichtsstunde zu machen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Lenken der Diskussion. Überlässt man die Studenten komplett sich selbst, mit Frageformen wie „Was denkst du darüber?“ oder „Wie ist deine Meinung dazu?“, in der Hoffnung, dass sich daraus eine Diskussion entwickeln kann, ist eine solche Diskussionsübung schnell erschöpft. Nach meiner Erfahrung fühlen sich koreanische Studenten oft „übereumpelt“, wenn man sie direkt nach der eigenen Meinung fragt. Ein Rezept zur Vorbeugung solcher misslungener Phasen sind meines Erachtens Rollenkarten! Diese haben zwar den Nachteil, dass die Studenten nicht sich selbst, sondern eine andere Person darstellen, haben aber auch den unschlagbaren Vorteil, dass sie den Studenten die Angst nehmen, etwas inhaltlich „Falsches“ zu sagen. Auf einer Rollenkarte stehen dann kurze Angaben zur Person und ein Statement, das die Meinung der Person zum Unterrichtsthema ausdrückt.

Es lohnt sich sehr, den Studenten fünf Minuten Zeit zu geben, sich mit ihrer Rolle vertraut zu machen und weitere Statements als Vorbereitung formulieren zu können, bevor die Diskussionsübung beginnt. Zur Steigerung der Motivation ist es ratsam,

eine spielerische Situation für den Meinungsaustausch zu schaffen, beispielsweise durch eine gespielte Talk-Show, die in einem Stuhlkreis umgesetzt wird. Zuvor kann dann zudem mit den Studenten ein Moderator gewählt werden, der die nachfolgende Diskussion leitet. Wenn vor der Wahl des Moderators seine Aufgaben an der Tafel entwickelt werden, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass ein sprachlich guter Student diese Rolle bekommt, was für das Gelingen der Talk-Show sehr förderlich ist. Es ist zudem ratsam, dass für den Moderator eine Gästeliste vorbereitet wird, damit dieser die Gäste vorstellen sowie direkt ansprechen kann. Die Teilnehmer arbeiten mit einem Studenten als Moderator dann innerhalb der Diskussion völlig autonom. Ein Eingreifen der Lehrperson ist oft nicht notwendig.

Eine auf diese Weise durchgeführte Diskussion wurde von den Studenten sehr gut angenommen und bereitete ihnen viel Spaß. Nach meinen Erfahrungen haben sich in einer so eingeleiteten kommunikativen Phase auch sonst eher „unkommunikative“ Studenten eingebracht.

Abschließend ist es allerdings wichtig, den Studenten Raum für die Äußerung der eigenen Meinung zu geben. Die vorangegangene Phase, in der verschiedene Mei-

nungen zu einem Thema dargestellt werden, hilft den Studenten, mit Selbstvertrauen die eigene Meinung zu formulieren. Auch hier sollte dem Bedürfnis nach korrekter Sprache entgegengekommen werden, indem beispielsweise nützliche Redemittel zur Meinungsformulierung wiederholt werden. Mit der Aufgabe, einen Satz zu der eigenen Meinung zu formulieren, werden die Teilnehmer in die letzte Phase der Unterrichtsstunde geschickt. Erstaunlicherweise wurde diese Phase aber nach meiner Erfahrung so sehr angenommen, dass die wenigsten Studenten wirklich nur einen Satz von sich gaben, sondern mehr sprachen und auch den anderen Studenten sehr aufmerksam zuhörten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Diskussionsübungen und relativ freie kommunikative Phasen durchaus auch mit koreanischen Studenten erfolgreich durchgeführt werden können. Um dies zu erreichen, ist es aber wichtig, den Studenten Sicherheit in dem zu geben, „was“ gesagt wird, und aber auch, „wie“ etwas gesagt wird. Diese Sicherheiten werden beispielsweise durch Visualisierung des relevanten Wortschatzes und das Arbeiten mit Rollenkarten, bevor die eigene Meinung formuliert wird, geschaffen.

## **Das *Deutsch-Blog*: ein Internet-basiertes Instrument des DaF-Unterrichts**

*Rudolf Weinmann*

*Konkurrenz belebt das Geschäft* – gelegentlich auch im Fremdsprachenunterricht. An unserer Uni gibt es eine professionell gemachte studentische Zeitschrift (in Englisch) mit dem klangvollen Namen

*Mokwon Chimes*. Diese regte mich zu der Überlegung an, ob die Deutsch-Abteilung nicht etwas Ähnliches zustande bringen könnte. Organisatorische Probleme sowie die vergleichsweise kleine potentielle Le-

erschaft eines deutschsprachigen „Glückenspiels“ ließen mich davon bald wieder Abstand nehmen. Da ich regelmäßig Internet-bezogene Kurse abhalte, kam mir irgendwann die Idee einer Online-Version eines Deutsch-Magazins. Statt durch ein Redaktionsteam würde es von einem fortgeschrittenen Kurs unter meiner Anleitung gestaltet. Zugleich könnte ich es als eine Art *virtuelles Blackboard* für den Unterricht nutzen sowie als Medium für meine eigenen, darüber hinausgehenden Beiträge. Um meine noch etwas vagen Vorstellungen zu konkretisieren, informierte ich mich über diverse Formen der Internet-Publikation, die sich für meinen speziellen Zweck eignen würden: Blogs und Wikis sowie Schul-, Klassen- und Projekthomepages mit fremdsprachlichem Bezug. Auch die Möglichkeiten einiger Lernplattformen sah ich mir etwas genauer an. Schon bald bemerkte ich, dass für mich am ehesten ein Blog in Frage kam – technisch einfach zu realisieren und zu handhaben sowie dem jeweiligen Bedarf flexibel anzupassen. So richtete ich schließlich auf [www.blogger.de](http://www.blogger.de) meinen *Mokwon-Deutschblog* (<http://mokwon-deutschblog.blogspot.com>) ein; zuvor musste ich ein Google-Konto eröffnen. Als Administrator des Blogs kann ich andere Blog-Autoren zur Mitarbeit einladen und sämtliche Beiträge redigieren; die Mitarbeitenden müssen sich ebenfalls bei Google registrieren. Ferner gibt es die Möglichkeit, das Blog auf eingeladene Leser oder die Blog-Autoren selbst zu begrenzen; aus Gründen der Motivation der Kursteilnehmer/-innen (KT) entschied ich mich aber dafür, es von Anfang an für die Allgemeinheit zu öffnen.

Das Deutschblog dient zunächst einmal als Plattform für die gemeinsame Arbeit im Kurs *Deutsch in Bildern*, bei dem es schwerpunktmäßig um die Vermittlung landeskundlicher Inhalte durch moderne Medien geht. So stelle ich als Vorbereitung einen kurzen Abriss der jeweils folgenden Stunde ins Blog. Auch die Hausaufgabe,

die in der Regel darin besteht, einen eigenen Text (wenn möglich mit Bild) zu verfassen und in das Blog hochzuladen, künde ich an dieser Stelle an. Dieser Blog-eintrag soll die KT vorab informieren und die Unterrichtsstunde gliedern. Aus Gründen des Urheberrechts empfehle ich den KT, Bilder von Wikipedia hochzuladen, die in der Regel unter Angabe des Urhebers und der Lizenz verwendet werden dürfen, wenn sie nicht ohnehin gemeinfrei sind. Videos können bis auf Weiteres nicht direkt eingestellt, sondern nur verlinkt werden; davon habe ich bislang allerdings nur sparsamen Gebrauch gemacht.

Im Weiteren bildet das Blog das Rückgrat der Arbeit im Kurs. Gleich zu Stundenbeginn korrigieren wir gemeinsam die als Hausaufgabe hochgeladenen Beiträge. Ferner können die KT die Ergebnisse von Internet-Recherchen, etwa zum Thema *Auto* oder *Museum*, dort (vorübergehend) festhalten: Das (durch den Beamer projizierte) Blog übernimmt hier die Rolle der Tafel. Im Kurs verfasste Texte können *ad hoc* veröffentlicht werden: So haben die Studierenden zur Veranschaulichung einer Redewendung jeweils einen kurzen Dialog geschrieben, den sie anschließend szenisch umsetzten. Um den KT ein Feedback zu geben, nahm ich die Szenen mit der Digitalkamera auf. Mein Vorschlag, diese Video-Sequenzen ebenfalls hochzuladen, scheiterte allerdings am Einspruch einer Studentin, die das „Copyright auf ihr Gesicht“ gewahrt wissen wollte.

Neben der eigentlichen Kurs-Arbeit greife ich in weiteren Postings etwa Fragen von Studierenden noch einmal auf und füge allgemeine Infos und Links hinzu. So verfasste ich kurze Beiträge über den Rapper Bushido (mit Link zu einem Musik-Video) oder über die Berufsmöglichkeiten nach einem Pädagogikstudium in Deutschland. Darüber hinaus publiziere ich Artikel, die von allgemeinerem Interesse sein könnten; auch darauf kann ich bei Bedarf im Unterricht zurückgreifen. In diesem Zusammenhang stellte ich die Berlinale mit dem dies-

jährigen Preisträger-Film vor oder kommentierte einen *Newsweek*-Artikel, der für eine südkoreanische *Nordpolitik* in Anlehnung an Willy Brandts *Ostpolitik* eintritt. Auch ein Rätselgedicht von Friedrich Schiller zum gelegentlichen Einsatz als Quiz gehört in diese Kategorie. Als Gadget habe ich [www.stern.de](http://www.stern.de) eingebunden: Die aktuellen Bilder, Videos und Nachrichten lassen sich jeweils ganz kurzfristig in den Unterricht integrieren. Als Verständnishilfe, v.a. für die Studierenden, füge ich in meinen Postings bei Schlüsselbegriffen die koreanische Übersetzung an.

Bislang hat sich das Deutsch-Blog als Arbeitsgrundlage bewährt: Die KT beteiligen sich konzentriert und hoch motiviert daran; die Anfertigung von Hausaufgaben, die bisher bei den Studierenden des 4. Jahrgangs – vorsichtig ausgedrückt – nicht sehr weit oben auf der Prioritätenliste stand, bildet nun plötzlich gar kein Problem mehr... Die Motivation der Studierenden

hat meiner Ansicht nach mehrere Ursachen: einmal die Arbeit mit dem Medium Internet an sich; dann die Wahl der Themen (durch die Auswertung früherer Kurse sowie Gespräche mit den Studierenden bin ich über ihre Interessen ganz gut informiert). Außerdem sind die KT – obwohl sie das nicht thematisiert haben – sicher auch etwas stolz darauf, ihre Leistungen nicht nur im Kurs, sondern in der Öffentlichkeit präsentieren zu können und dabei gewissermaßen als Aushängeschild für die Deutsch-Abteilung zu fungieren. Aufbauend auf den bisherigen Erfahrungen plane ich, das Blog sowohl inhaltlich (etwa durch stärkere literarische oder kulturgeschichtliche Bezüge) als auch technisch (z.B. durch den Einsatz zusätzlicher Mittel der grafischen Gestaltung oder die Produktion von Audio-Beiträgen) weiterzuentwickeln. Falls jemand ein ähnliches Projekt plant oder durchführt, wäre ich an einem Gedanken- bzw. Erfahrungsaustausch interessiert.

## Videobotschaften im DaF-Unterricht

Wie kann man Lerngruppen durch Videoaufnahmen lebendig vernetzen?

*Stefan Krämer*

Spätestens nach einem Jahr DaF-Unterricht haben Deutschlernende ein Niveau erreicht, das es ihnen ermöglicht, die Sprache in praktischen Zusammenhängen zu gebrauchen. Darum ist es schade, dass in Korea nur so wenige Möglichkeiten bestehen, die deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts einzusetzen. Engagierte Deutschlernende suchen sich über das Internet Freunde aus dem deutschen Sprachraum, die meisten aber verbringen Jahre mit dem Erlernen der deutschen Sprache, ohne jemals das Gefühl gehabt zu haben, dass sie

ihnen die Möglichkeiten eröffnet, Kontakte außerhalb ihres Sprachraums zu knüpfen.

Dies trifft nicht nur auf Deutschlernende in Korea zu. Ein Freund, der an einer japanischen Universität Deutsch unterrichtet, berichtete mir ähnliches von seinen Studierenden. So entstand die Idee, zwei unserer Klassen mit Hilfe von Videoaufnahmen miteinander zu vernetzen. Mit dieser Idee experimentieren wir nun seit drei Semestern und haben inzwischen eine praktikable Lösung gefunden, die nicht zu aufwendig ist, um sie in den universitären Alltag zu integrieren. Dieses Konzept möchte ich in

diesem Artikel vorstellen und dazu anregen, es auch in anderen Klassen umzusetzen und weiterzuentwickeln.

**Schritt 1:** Man nehme eine Lerngruppe, die sich der deutschen Sprache auf einem fortgeschrittenen Niveau bedienen kann. Man suche eine ebensolche Lerngruppe in der eigenen Schule bzw. der eigenen Universität, in einer anderen Institution oder in einem anderen Land. Diese sollte von einer Lehrkraft unterrichtet werden, die sich für ein Austauschprojekt gewinnen lässt. Mit dieser spricht man zunächst ab, wann die einzelnen Phasen des Projektes umgesetzt werden.

**Schritt 2:** Man stellt der Lerngruppe das Austauschprojekt vor und fragt, ob sie sich daran beteiligen möchte. Falls ja, fordert man die Lernenden auf, schriftlich jeweils eine Frage auf Deutsch zu formulieren, die der anderen Lerngruppe gestellt werden soll. Diese Fragen sammelt man an der Tafel oder an der Leinwand. Man bittet die Lernenden, Fragen, die doppelt oder unpassend sind, durch neue Fragen zu ersetzen. Gemeinsam korrigiert man die sprachliche Form der Fragen und gibt die Hausaufgabe, sie bis zur nächsten Stunde auswendig zu lernen.

**Schritt 3:** In der nächsten Stunde bringt man eine Videokamera mit und nimmt die Fragen auf. Die Fragen sollten zu Fragegruppen zusammengefasst werden, da die Lernenden sich deutlich wohler fühlen, wenn sie in Paaren oder Dreiergruppen vor der Kamera stehen. Um das Video interessanter zu gestalten, bietet es sich an, verschiedene Drehorte zu wählen, welche in der Videoaufnahme präsentiert werden können. Da manchmal Ton-Probleme auftreten, empfiehlt es sich, die einzelnen Fragensets mehrfach aufzunehmen.

**Schritt 4:** Die entstandene Aufnahme schneidet man zu einem kompakten Video zusammen. Hierzu ist keine teure Software

notwendig. Das in neueren Windowsversionen enthaltene Programm "Windows Movie Maker" bietet ausreichend Möglichkeiten der Bearbeitung - von Überblendeffekten bis zur Musikuntermalung. Man speichert das Video in einem Format mit hoher Bild- und Tonqualität und stellt es der Lerngruppe vor.

**Schritt 5:** Man vergewissert sich, dass die andere Lerngruppe ebenfalls ein versandfertigtes Video erstellt hat, und sendet das eigene Video an den Lehrenden der anderen Lerngruppe. Dies kann entweder auf einer CD per Post oder auf digitalem Wege geschehen. Einfache Möglichkeiten, große Dateien zu senden, bieten viele Internetservices, Instant-Messenger-Programme und die unter Deutschlehrenden im Ausland sehr verbreitete Telefonsoftware Skype.

**Schritt 6:** Man präsentiert das Video der anderen Lerngruppe der eigenen. Die erste Aufgabe besteht darin, die Fragen im Video zu verschriftlichen. Jeder Lernende wählt dann eine Frage aus, um sie in Form eines Briefes ausführlich zu beantworten. Die Briefe korrigiert man so, dass sie sprachlich einwandfrei sind, und lässt sie erneut in einer korrigierten Fassung schreiben. Man bittet die Lerngruppe, die korrigierte Fassung und Süßigkeiten zur nächsten Unterrichtsstunde mitzubringen.

**Schritt 7:** Zusammen mit der Lerngruppe packt man die Süßigkeiten und die Briefe in ein Paket. Man vergewissert sich, dass das Paket der anderen Lerngruppe ebenfalls versandbereit ist. Dann schickt man das eigene Paket los. Erhält man das Paket der anderen Lerngruppe, bringt man es in den Unterricht. Man öffnet es gemeinsam, hilft beim Entziffern der Briefe, verputzt die im Paket enthaltenden Süßigkeiten und denkt darüber nach, ob der Zeitplan des Schuljahres bzw. des Semesters eine weitere Austauschrunde zulässt.

# Zweistellige Zahlen üben mithilfe des Würfelspiels „Meier“

*Rainer Rippe*

In den 1980er Jahren eroberte eine langnasige Comicfigur Deutschland: Werner, der Motorrad fahrende und Bölkstoff trinkende Installateurlehrling aus dem hohen Norden. Die von Rötger sel<sup>1</sup> Feldmann gezeichneten, autobiografisch geprägten Geschichten erreichten nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen rasch Kultstatus. In dem 1987 erschienenen fünften Band „Werner – Normal ja“<sup>1</sup> verarbeitete Brösel eine Urlaubsreise, die ihn und seine Kumpane im Jahr zuvor nach Korsika geführt hatte.

Auf der Fahrt dorthin wurde unter den Reisenden in regelmäßigen Abständen ein neuer „König“ ausgewürfelt, der über den weiteren Reiseverlauf bestimmen durfte, und zwar mittels des Würfelspiels „Meier“, das in manchen Gegenden auch als „Mäxchen“ bekannt ist. Dieses Würfelspiel eignet sich hervorragend, um auf spielerische Weise zweistellige Zahlen im DaF-Unterricht zu üben und ist vor allem für Anfänger auf dem Niveau A1 geeignet.

Man benötigt für eine Runde mit 3 bis 6 Teilnehmern: einen Würfelbecher, zwei Würfel und einen Bierdeckel – für eine ganze Klasse entsprechend mehr. Würfelbecher aus Leder und Würfel in der in Deutschland üblichen Größe habe ich in Korea bisher vergeblich gesucht, aber undurchsichtige Trinkbecher aus Plastik und Würfel, die darin nicht steckenbleiben, erfüllen auch ihren Zweck.

Bei zwei Würfeln ergeben sich folgende Kombinationsmöglichkeiten, die man zu-

nächst in dieser Form an die Tafel schreiben kann. Notiert sind jeweils die erste und die zweite Augenzahl des Würfels nebeneinander:

				65	55
			54	64	44
		43	53	63	33
	32	42	52	62	22
21	31	41	51	61	11

Für die Würfelpaare mit ungleichen Zahlen gilt: Links und unten in dieser Aufstellung stehen die Würfelpaare, die den geringsten Wert haben. Je höher und je weiter rechts ein Paar platziert ist, desto wertvoller ist es. Der niedrigste Wurf ist also die 21, gefolgt von der 31, 32, 41, 42, 43, 51 usw. bis hin zur 65.

Pässe, also zwei gleiche Zahlen, sind besser als Kombinationen aus zwei verschiedenen Zahlen. 65 wird also vom Einerpasch übertroffen und der beste Wurf ist folglich ein Sechserpasch. Da die Lerner Zahlen üben sollen, empfiehlt es sich, die Vokabel „Pasch“ wegzulassen und für diese Würfe stattdessen die Zahlen elf, zweiundzwanzig usw. zu verwenden.

Mit Verweis auf das Bibelwort „Die Letzten werden die Ersten sein“<sup>2</sup> kann man dann die 21 ganz links wegwischen und sie rechts neben die Pässe schreiben. So wird deutlich, warum aus dem ehemals niedrigsten Wurf der höchste Wurf wird – der Meier (bzw. das Mäxchen):

<sup>1</sup> Brösel, Werner – Normal ja, Kiel 1987.

<sup>2</sup> Die Bibel, Matthäus 19, 30.

				66
			65	55
		54	64	44
	43	53	63	33
32	42	52	62	22
31	41	51	61	11
				21
				(Meier)

Natürlich kann man die Reihenfolge auch gleich in dieser Form an die Tafel schreiben.

Nun kann das Spiel beginnen. Die Regeln sind ganz einfach: Man muss immer mehr würfeln als sein Vorgänger. Gelingt einem das nicht, lügt man eben. Entscheidend ist nicht, was man wirklich gewürfelt hat, sondern was einem der nächste Spieler glaubt. Der Spaß am Spiel besteht im Bluffen und im Deuten der Mimik der anderen Spieler.

Beispiel: Spieler A würfelt und hebt dann den Würfelbecher gerade so weit an, dass nur er die auf dem Bierdeckel liegenden Würfel sehen kann. Er hat eine 4 und eine 1 gewürfelt und sagt folglich: „Einundvierzig.“ Spieler B kann Spieler A nun glauben oder nicht.

Glaubt er ihm nicht, sagt er: „Du lügst!“ und hebt den Würfelbecher an. Wird ein Spieler beim Lügen erappt, verliert der Lügner eins von fünf Leben, die jeder zu Beginn des Spiels hat. Hat ein Spieler hingegen die Wahrheit gesagt, verliert der Spieler, der ihn zu Unrecht der Lüge bezichtigt hat, ein Leben.

Da 41 ein niedriger Wurf ist, ist es unwahrscheinlich, dass Spieler A gelogen hat und Spieler B geht nur ein sehr geringes Risiko ein, wenn er versucht, diesen Wurf zu überbieten. Spieler B muss nun mindestens eine 42 würfeln. Auch er lässt niemanden sehen, dass er eine 5 und eine 3 gewürfelt und sagt: „Dreiundfünfzig.“

Spieler C glaubt Spieler B und muss nun mindestens 54 Augen werfen. Dummer-

weise würfelt er aber nur eine 32. Spieler C setzt ein Pokerface auf und behauptet treuherzig: „Zweiundsechzig.“ Spieler D schaut Spieler C tief in die Augen und entscheidet sich, ihm zu glauben. Er würfelt und damit ist Spieler C gerettet. Seine Mitspieler werden nie erfahren, dass er gelogen hat.

Spieler D braucht nun mindestens eine 63, aber leider würfelt er nur eine 62. Auch er versucht zu bluffen und sagt: „Elf.“ Spieler E glaubt ihm nicht und hebt den Becher hoch. Jetzt hat Spieler D nur noch vier Leben und eine neue Runde beginnt. Der Verlierer fängt an und das Spiel dauert so lange, bis nur noch ein Spieler „lebt“.

Wird von einem Spieler ein Meier geworfen, kann der nachfolgende Spieler nicht versuchen, ihn zu überbieten, sondern nur abheben. Liegen dort wirklich eine 2 und eine 1, verliert der Abhebende zwei Leben. Hat der Würfler gelogen, verliert er zwei Leben. „Meier“ sollte man also nur sagen, wenn man auch wirklich einen Meier gewürfelt hat.

Für eine Klasse mit ca. 20 Schülern oder Studenten empfiehlt es sich, die Tische so zusammenzustellen, dass man vier bis fünf Spielgruppen hat. Erfahrungsgemäß dauert es ein paar Runden, bis alle Spieler mit den Regeln vertraut sind, aber dann gibt es kein Halten mehr und man muss nur noch aufpassen, dass die Zahlen auch wirklich auf Deutsch gesagt werden. Es bietet sich an, von Tisch zu Tisch zu gehen und dabei die Aussprache der Zahlen zu korrigieren.

Es gibt eine Reihe von Variationen der Grundregeln, die man bei Wikipedia<sup>3</sup> nachlesen kann, welche aber aus Zeitgründen im Unterricht nicht eingeführt werden sollten, da sie vom Wesentlichen ablenken und bei den Lernenden zu Diskussionen in

<sup>3</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Meiern> – besucht am 26. April 2010.

ihrer Muttersprache führen können. Einzige Ausnahme: Nur übertreiben ist gelogen, untertreiben ist erlaubt. Diese Regel kommt Spielern zugute, die nicht gut bluffen können.

Beispiel: Spieler A würfelt und gibt den Becher ohne darunterzuschauen an Spieler B weiter und sagt z. B.: „Einundsechzig.“ Er weiß nun selbst nicht, ob er gelogen hat oder nicht und Spieler B muss sich allein aufgrund der Wahrscheinlichkeit, etwas Höheres zu werfen, dafür entscheiden, abzuheben oder nicht. (Wie hoch diese ist, kann man auf der englischen Seite von Wikipedia<sup>4</sup> nachlesen.) Nehmen wir an, Spieler B deckt auf. Spieler A hat eine 64 gewürfelt, also mit seiner Ansage „einundsechzig“ untertrieben. Da nur übertreiben gelogen ist, verliert Spieler B ein Leben und nicht Spieler A.

Die sonst trockenen und langweiligen deutschen Zahlen machen den Lernern beim Meiern viel Spaß, daher kann ich dieses Spiel zum Üben von Zahlen sehr empfehlen.



---

4 [http://en.wikipedia.org/wiki/Mia\\_\(game\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Mia_(game)) – besucht am 26. April 2010.

# Höflichkeit und Formen ihrer Markierung

*Frank Kostrzewa*

## 1.0 Einleitung

In ihrer interkulturell angelegten Studie zur Höflichkeit im Englischen, Deutschen und Russischen stellt Nixdorf (2002, 7) in einer Analyse von Ablehnungen und Komplimenterwiderungen fest, dass die höfliche Art und Weise der Konversation einen äußerst wichtigen Aspekt der menschlichen Kommunikation ausmacht. Sie sei sowohl für den Kommunikationserfolg als auch für die daraus entstehenden sozialen Beziehungen von ausschlaggebender Bedeutung. Werde der Aspekt der Höflichkeit von den Kommunikationsteilnehmern nur unzureichend berücksichtigt, so komme es zu einem „Kommunikationsmangel“, der zu einem Abbruch der Kommunikation (communication breakdown) oder zu einer Störung des Vertrauensverhältnisses zwischen den Beziehungspartnern führen könne.

Fraser/Nolen (1981) betrachten die Höflichkeit als ein strategisches Verhalten, das in der Beachtung eines Konversationskontrakts bestehe, der sich aus Rechten und Pflichten der Konversationsteilnehmer zusammensetze. Nach Kienpointner (o. J.) ist die Höflichkeit als ein Sicherheitsnetz der Kommunikation zu betrachten, dessen wesentliche Bestandteile Strategien und Kommunikationstechniken seien, um die persönliche Begegnung zwischen Menschen so reibungslos und angenehm wie möglich zu gestalten. Höflichkeit drücke gegenseitigen Respekt und Toleranz aus und Sorge für eine gute Grundstimmung in der Kommunikation. In diesem Zusammenhang seien auch kleine Notlügen nicht zu verteufeln. Niemand würde in einer Welt der völligen Aufrichtigkeit leben wollen. Die Höflichkeit als Strategie der Konfliktvermeidung sei zudem ein offenbar universelles Prinzip und diene der Vermeidung und Minimierung potenzieller Konflikte, die jeglicher zwischenmenschlicher Interaktion inhärent seien.

Im vorliegenden Beitrag sollen die Möglichkeiten der Höflichkeitsmarkierung in verschiedenen Sprachen beschrieben und analysiert und dabei eine kulturvergleichende Perspektive eingenommen werden.

## 2.0 Höflichkeitsmarkierungen im Koreanischen

Das Koreanische bedient sich zur Höflichkeitsmarkierung eines komplexen Honorativsystems, das mit seinen differenzierten Formen der Herstellung des sozialen Kontextes zwischen den Sprechern dient. Das Honorativsystem kann als ein wesentliches Charakteristikum des Koreanischen betrachtet werden und das Koreanische insgesamt als eine Sprache, in der der Honorativ als am weitesten entwickelt gelten kann. Zur Wahl der geeigneten Höflichkeitsstufe muss der Sprecher die Komponenten Sprecher, Hörer und Situation angemessen berücksichtigen und in Relation zueinander setzen, d.h. er muss bei der Wahl der treffenden Honorativform sowohl Alter und Status des Gesprächspartners und die Vertrautheit mit diesem als auch den Grad der Formalität der Situation angemessen beachten. Der formelle bzw. informelle Adressatenbezug wird dabei über die Verbkonjugation sowie über Honorativinfixe, Hilfspartikeln und honorativ markierte Nomen hergestellt. Lewin (1970, 15) unterscheidet zwischen einem stoffbezogenen und einem partnerbezogenen Honorativ. Während der stoffbezogene Honorativ die ehrerbietige Kennzeichnung von Handlungen und

Sachverhalten der in den Redekontext eingeschlossenen Personen kennzeichne, diene der partnerbezogene Honorativ der Markierung der unterschiedlichen Sozitivstufen der Gesprächspartner und manifestiere sich insbesondere in der Wahl der geeigneten Terminalformen. Hinsichtlich der Honorativstämme differenziert Lewin (ebd.) zwischen einem Stamm zur Ehrung des personalen Subjekts und einem weiteren zur Ehrung des personalen Objekts. Während der erstgenannte stets stoffbezogen sei, tendiere letzterer zum Übergang in die Partnerbezogenheit und gehe von der honorativen Bezeichnung der besprochenen Objektperson zur honorativen Bezeichnung der angesprochenen Person über.

Lewin (ebd.) betont, dass der subjektbezogene Honorativstamm zur Ehrung der anderen handelnden Person stets an einen Handlungsträger der nichtersten Person gebunden sei und durch das Morphem *si* gekennzeichnet werde, das unmittelbar an die Verbalbasis trete. Der objektbezogene Honorativstamm werde dagegen in denjenigen Fällen eingesetzt, in denen eine Handlung gegenüber dem zu ehrenden personalen Objekt der Rede oder gegenüber dem Gesprächspartner in bescheidener Weise dargestellt werden solle. Es könnten unterschiedliche Honorativmorpheme wie *sup* oder *op* verwendet werden.

Bei der Wahl der geeigneten Honorativformen im Koreanischen sind also, zusammenfassend betrachtet, die folgenden Fragestellungen relevant:

- Ist die Situation formell oder informell?
- Welchen gesellschaftlichen Status hat der Gesprächspartner?
- Wie alt ist der Gesprächspartner?
- Wie eng ist die Beziehung zu dem Gesprächspartner?

Während die formelle Höflichkeit durch die Verwendung der Kopula *innida* am Satzende markiert wird und entsprechend in formellen Situationen und in den Medien zur Anwendung kommt, wird die informelle Höflichkeit, die in der Umgangssprache gebräuchlich ist, durch die Morpheme *ajo* bzw. *oyo* markiert. Eine höhere Stufe der Höflichkeitsmarkierung wird von einem Sprecher in der Regel dann verwendet, wenn er sich an einen Gesprächspartner von höherem gesellschaftlichem Rang oder aber an eine ältere Person wendet.

O (2005, 260) diskutiert die Höflichkeitsmarkierungen im Koreanischen hinsichtlich der Anredeformen und der Verwendung des Namens bei der Anrede. Während im Deutschen bei zunehmender Vertrautheit der Gesprächspartner im Allgemeinen der Ältere dem Jüngeren einen Wechsel der Anredeformen anbiete, vollziehe sich der Wechsel des Formalitätsgrades im Koreanischen dadurch, dass der Jüngere den Älteren auffordere, in der Anrede ihm gegenüber auf die Verwendung honorativer Formen zu verzichten. Divergenzen in den Höflichkeitsmarkierungen im Deutschen und Koreanischen zeigen sich nach O (ebd.) insbesondere aber auch in der direkten Verwendung des Namens des Gesprächspartners. Im Deutschen diene die Erwähnung des Namens in der Anrede dazu, eine soziale Beziehung herzustellen oder aber eine bestehende Beziehung zu verstärken, während die Erwähnung des Namens im Koreanischen in asymmetrischen Beziehungen nicht gestattet sei und als unhöflich gelte. O (ebd.) hält den divergierenden Gebrauch der Anrede- und Höflichkeitsformen für eine potenzielle Quelle interkultureller Missverständnisse und rät zu einer besonderen Beachtung dieses Themas im Fremdsprachenunterricht.

## 2.1 Höflichkeitsmarkierungen im Japanischen

Auch im japanischen Höflichkeitssystem, dem sogenannten Keigo, kann nach Yamashita (2001, 320) zwischen einer partnerbezogenen Höflichkeit, dem Teinei-Hyoogen, und einer stoffbezogenen Höflichkeit, dem Sonkei-Hyoogen, differenziert werden. In der partnerbezo-

genen Höflichkeit verhalte sich der Sprecher gegenüber seinem Gesprächspartner in besonderer Weise wohlgezogen und formell, während es in der stoffbezogenen Höflichkeit vor allem darum gehe, gegenüber dem Gesprächspartner dessen höhere soziale Stellung zu markieren. Im Japanischen überwiege die partnerbezogene Höflichkeit, die, wie auch die stoffbezogene, durch Höflichkeitskopula (*desu*), Höflichkeitspräfixe (*o* und *go*) und Hilfsverben (*masu*) markiert werden könne. Die unterschiedlichen Höflichkeitsgrade im Japanischen ließen sich nach Yamashita (ebd.) anhand der Verwendung der Höflichkeitskopula illustrieren:

Kyoo wa doyoobi da.  
(Heute-TOPIC-Samstag-Kopula-neutral)

Kyoo wa doyoobi desu.  
(Heute-TOPIC-Samstag-Kopula-höflich)

Kyoo wa doyoobi degozaimasu.  
(Heute-TOPIC-Samstag-Kopula-sehr höflich)

In den genannten Beispielen erweist sich insbesondere die Verwendung der Kopula *desu* und des Hilfsverbs *masu* in Terminalposition als Kennzeichen besonderer Höflichkeit.

Bezüglich der Höflichkeitspräfixe *o* und *go* gelte, dass in neutralen Kommunikationssituationen auf die Verwendung dieser Präfixe verzichtet werden könne. In diesen Fällen würden die unmarkierten Formen *yasui* (billig), *kimono* (Kleidung) oder *hujin* (Frau) verwendet. In Situationen, die jedoch der Markierung besonderer Höflichkeit bedürften, wie z.B. in einem Kundengespräch, seien die Honorativformen *o yasui*, *o kimono* bzw. *go hujin no kata* zu verwenden.

Yamashita (2001, 333) stellt zudem eine Interdependenz und Korrelation der Variablen *Höflichkeitsstil*, *Äußerungslänge* und *Hörersignalfrequenz* fest. Die Höflichkeit könne im Japanischen zudem durch humorvolle Äußerungen unterstützt werden. Während sich jedoch im Deutschen humorvolle Äußerungen häufig erst im Verlaufe eines Gesprächs ergäben, würden im Japanischen anekdotenhafte Kommentare den eigentlichen Redebeiträgen voran- oder nachgestellt.

## 2.2 Höflichkeitsmarkierungen im Mongolischen

Ochirku (2008) untersuchte die Höflichkeitsformen im Deutschen und im Mongolischen unter linguistischen und kulturellen Aspekten. In einem Assoziationstest stellte sie fest, welche weiteren Wörter deutsche und mongolische Muttersprachler mit dem Wort „Höflichkeit“ verbinden. Während die deutschen Muttersprachler vor allem die *Freundlichkeit* mit der *Höflichkeit* assoziierten, nannten die mongolischen Muttersprachler insbesondere den *Respekt*, das *kultivierte Verhalten* und das *gute Benehmen*.

Ochirku (2008, 232) befragte die mongolischen Muttersprachler auch nach von ihnen als unhöflich empfundenen Situationen. In diesem Untersuchungsteil zeigte sich, dass vor allem das *sich vordrängeln* und das *Streiten mit älteren Menschen* als äußerst unhöflich erlebt wird. Als Tabuthemen gelten unter mongolischen Muttersprachlern die Themen *Trauer*, *Sterben* und *Tod* sowie die *Sexualität*, während für deutsche Muttersprachler neben der *Sexualität* insbesondere die Themen *politische Einstellung* und *Religion* tabuisiert sind.

Bezüglich der Höflichkeit von Fragen konnte Ochirku (2008, 231) nachweisen, dass die Höflichkeit in den Fragen mongolischer Muttersprachler zumeist durch die Verwendung soge-

nannter Vorbitten entsteht. Als Beispiele für Vorbitten präsentiert Ochirku (ebd.) die folgenden Sätze:

*Entschuldigen Sie, darf ich Sie bitte etwas fragen? Könnten Sie mir bitte sagen, wo die nächste Post ist?*

*Ich möchte Sie gerne etwas fragen ...*

Eine genauere Untersuchung des Kritisierens von deutschen Muttersprachlern in Deutschland bzw. von mongolischen Muttersprachlern in Deutschland und der Mongolei ergab, dass die Dimension der Höflichkeit für mongolische Muttersprachler eng an die indirekte Äußerung von Kritik gebunden ist. Während Muttersprachler des Deutschen und mongolische Muttersprachler in Deutschland eine offene Kritik mit direktem Bezug auf einen Sachverhalt favorisierten, sei die von mongolischen Muttersprachlern in der Mongolei geäußerte Kritik eher indirekter Natur. Statt offener Kritik am Verhalten des Gegenübers würden indirekte Hinweise auf die Konsequenzen seines Verhaltens geäußert.

### 2.3 Höflichkeitsmarkierungen im Englischen

Die Direktheit bzw. Indirektheit der Kommunikation korreliert nach Nixdorf (2002, 212f.) auch für das Englische signifikant mit der Kategorie der Höflichkeit. So weist Nixdorf (ebd.) darauf hin, dass die Direktheit zur Wahrung der Höflichkeit möglichst vermieden und die bewusste Explizierung des eigenen Handlungsziels gedämpft werden sollten. In einem direktiven Sprechakt bestehe die Gefahr, dass die Direktheit dem Hörer gegenüber Rücksichtslosigkeit, Respektlosigkeit, Aufdrängung oder einen hohen Status- oder Machtanspruch impliziere.

Als wesentliche Faktoren der Realisierung eines höflichen Sprechakts können nach Nixdorf (2002, 28ff.) vor allem die Formulierung von Komplimenten und die Komplimenterwiderung betrachtet werden. Dabei sei für das Englische eine auffällige Formelhaftigkeit der Äußerung von Komplimenten feststellbar. So wiesen drei Viertel aller Komplimente insgesamt lediglich drei verschiedene syntaktische Muster auf:

*NP is/looks (really) ADJ* (“*Your blouse is beautiful*“.)

*I (really) like/love NP* (“*I like your car*“.)

*PRO is (really) (a) ADJ NP* (“*That’s a nice wall hanging*“.)

Hinsichtlich der in Komplimenten verwendeten Wortklassen falle auf, dass in 96% aller Komplimente lediglich fünf verschiedene Adjektive und in 86% aller Komplimente lediglich zwei verschiedene Verben verwendet würden. Komplimente und Komplimenterwiderungen bildeten im diskursanalytischen Sinne ein Nachbarschaftspaar (adjacency pair), worunter die sequentielle und inhaltliche Abhängigkeit der Komplimenterwiderung vom Kompliment zu verstehen sei (Nixdorf 2002, 28). Die Komplimenterwiderung stelle das Respondieren einer im Kompliment ausgedrückten Proposition dar. Nach Holmes (1988, 486) hat die Komplimenterwiderung die Funktion „to increase or consolidate the solidarity between the speaker and the addressee“.

Die Möglichkeiten der Komplimenterwiderung lassen sich nach Nixdorf (2002, 37) folgendermaßen zusammenfassen:

1. Thanking (sich bedanken)
2. Agreeing (zustimmen)
3. Expressing gladness (sich freuen)
4. Joking (scherzen)
5. Returning (zurückgeben)
6. Offering (anbieten)
7. Encouraging (aufmuntern)
8. Explaining (erklären)
9. Doubting (zweifeln)
10. Rejecting (ablehnen)

Nixdorf (2002, 91) weist darauf hin, dass hinsichtlich der Annahme bzw. Ablehnung eines Kompliments geschlechtsspezifische Unterschiede dergestalt feststellbar seien, dass Männer ein Kompliment häufiger zurückwiesen oder es als unangenehm und peinlich („embarassing“) empfänden, während Frauen ein Kompliment häufiger akzeptierten und sich erfreut darüber zeigten. Wiesen Frauen ein Kompliment zurück, so sei die Zurückweisung im Allgemeinen weniger stark als bei Männern und erfolge zumeist im Sinne eines „credit shift“ („My mother knitted it“). Ablehnungen von Komplimenten sind nach Nixdorf (2002, 28) als problematisch („delicate interpersonal negotiation“) zu verstehen, da sie den Gesprächspartner nicht in seiner Intention unterstützen und von einer „noncompliant nature“ sind.

#### 2.4 Höflichkeitsmarkierungen im Deutschen

Nach Franck (1980, 190) kann die Höflichkeit als die Gesamtheit der Maßnahmen verstanden werden, die von den Interaktanten eingesetzt werden, um gesichtsverletzende Akte zu vermeiden, zu neutralisieren oder zu mindern. Auf der sprachlichen Ebene scheinen nach Helbig (1990) insbesondere die Modalpartikeln geeignet, Höflichkeit und Emotionalität zu markieren. Dies sei im Übrigen auch Lernerinnen und Lernern des Deutschen weitgehend bekannt, die die Partikelverwendung mit Kategorien wie Freundlichkeit, Menschlichkeit und Emotionalität in Zusammenhang brächten. Die Höflichkeitsmarkierung durch Modalpartikeln illustriert Helbig (1990, 113) anhand der Partikel *doch* in Aufforderungssätzen, durch deren Verwendung die Erlaubnis zu einer Handlung erteilt werde. So signalisierten Sätze wie *Nehmen Sie doch noch ein Stück Kuchen!* oder *Setzen Sie sich doch bitte!* dass der Gesprächspartner nunmehr autorisiert sei, am Eigentum bzw. am Territorium des Sprechers zu partizipieren. Auch Weydt stellt in einem Beitrag aus dem Jahre 2003 die Frage (*Warum*) *spricht man mit Partikeln überhaupt höflich?* Die imperativistische Aufforderung *Gib mir das Brot!* wirke unhöflich, könne aber durch den Einsatz von Konditionalgefügen, Fragen, Modalverben, hedged performances sowie Partikeln und Satzadverbien freundlicher gestaltet werden:

Konditionalgefüge: *Ich wäre dir dankbar, wenn du mir das Brot reichen würdest.*

Frage, die auf das Auffordern abzielt: *Reichst du mir das Brot?*

Zweigliedrige Frageform: *Wärst du so lieb, mir das Brot zu reichen?*

Modalverb im Konjunktiv: *Könntest du mir das Brot reichen?*

Hedged performance: *Ich wollte dich bitten, mir das Brot zu reichen.*

Partikel: *Könntest du mir mal das Brot reichen?*

Satzadverb: *Vielleicht reichst du mir ja mal das Brot?*

(Weydt 2003, 15)

Im Duden (Band 4: 2006, 527) wird darauf hingewiesen, dass der Konjunktiv II „häufig in den Dienst der Höflichkeit genommen“ werde. Durch die Verwendung des Konjunktivs II könne eine direkte Aufforderung vermieden oder eine Feststellung getroffen werden, die den Gesprächspartner nicht vor den Kopf stoße. Die Konjunktiv II-Formen wirkten in vielen Fällen vorsichtiger und zurückhaltender:

*Würden Sie bitte hereinkommen?*

*Wären Sie so freundlich, das für mich zu erledigen?*

*Ich wünschte, Sie gäben nach.*

*Ich würde Ihnen empfehlen, dieses Buch zu kaufen.*

*Wir würden uns freuen, wenn Sie das Geld überwiesen.*

*Ich wüsste wohl, was zu tun wäre.*

(Duden Band 4: 2006, 527)

In all diesen Fällen wirke der Indikativ deutlich härter und schroffer. Auffällig sei bei den verwendeten Konjunktiv II-Formen deren häufige Formelhaftigkeit, die sich anhand folgender Beispiele illustrieren ließe:

*Ich würde sagen/meinen, dass ...*

*Ich würde/möchte Sie gern einmal sprechen.*

*Ich hätte Sie gern einmal gesprochen.*

*Ich hätte gern einen Silvaner, bitte.*

*Das wäre mir recht.*

(Duden Band 4: 2006, 527)

Im Bereich des höflichen Konjunktivs II seien die periphrastischen und nicht-periphrastischen Konjunktiv II-Formen häufig nicht gegeneinander austauschbar. So existiere beispielsweise die periphrastische Frageform *Würden Sie bitte hereinkommen?* Die nicht-periphrastische Form *Kämen Sie bitte herein?* sei in diesem Fall jedoch nicht verwendbar.

Interessant ist der Versuch von Simon (2003) im Deutschen eine grammatische Kategorie des Respekts auszumachen. Die höfliche Anrede *Sie* sei grammatisch betrachtet die dritte Person Plural und markiere eine höfliche Distanz gegenüber einer oder mehreren angesprochenen Personen. Diese Pluralform sei, wie auch das französische *vous* geeignet, dem Gegenüber

Größe und Bedeutsamkeit zuzuschreiben. Gelegentlich erscheine die Merkmalskombination 3. Person Plural am finiten Verb sogar ohne das entsprechende Pronomen. In Beispielen wie *Guten Tag, was wünschen die Dame?* oder *Wollen der Herr noch eine Tasse Kaffee?* werde das Pronomen aber durch die entsprechenden Anredeformen ersetzt.

### 3.0 Zusammenfassung

Die Markierung von Höflichkeit in der Sprache trägt wesentlich zum Gelingen von Kommunikation bei. Dabei kann festgestellt werden, dass die Einschätzung der Höflichkeit an gruppen- und kulturspezifische Normen geknüpft ist und in verschiedenen Sprachen (z.B. europäische Sprachen vs. ural-altaische Sprachen) und Sprachstrukturen (z.B. flektierende vs. agglutinierende Sprachen) unterschiedliche Formen der Höflichkeitsmarkierung vorliegen.

So existiert in den S-O-V-Sprachen des Koreanischen und Japanischen ein ausgeprägtes Honorativsystem, in dem Höflichkeit und Anerkennung des Gesprächspartners durch die Verwendung von Suffixen, Infixen, Hilfspartikeln und honorativen Nominalformen markiert werden können. Eine besondere Rolle spielen in der Höflichkeitsmarkierung dabei auch die Kopula *innida* (für das Koreanische) bzw. *desu* (für das Japanische). Während stoffbezogene Honorativformen der besonderen Kennzeichnung von Handlungen und Sachverhalten dienen, wird der partnerbezogene Honorativ zur Markierung der Soziativstufen verwendet.

Im Mongolischen fällt die Indirektheit der Kommunikation in Interrogativformen auf. Sogenannte Vorbitten dienen dazu, eine Frage höflich zu modifizieren. Auch in der Äußerung von Kritik wird von mongolischen Muttersprachlern eine indirekte Form der Kritik einer offenen Kritik mit direktem Bezug auf einen Sachverhalt vorgezogen.

Im Englischen ist ebenfalls feststellbar, dass die Indirektheit der Kommunikation mit der Kategorie der Höflichkeit verknüpft ist. Direktive Sprechakte dagegen implizieren häufig Respektlosigkeit und Statusansprüche gegenüber dem Gesprächspartner. Höfliche Sprechakte realisieren sich dabei unter anderem in der Verwendung von Komplimenten und Komplimenterwiderungen, denen zumeist eine auffällige Formelhaftigkeit anhaftet. Die Zurückweisung von Komplimenten kann in der Kommunikation als problematisch erlebt werden, da sich der zurückweisende Sprecher nicht kooperativ im Sinne der Intention seines Gesprächspartners verhält.

Im Deutschen dienen unter anderem Modalpartikeln dazu, Höflichkeit, Freundlichkeit und Emotionalität zu markieren. Das Wissen um die höflichkeitsmarkierende Funktion der Partikeln scheint dabei auch Lernern des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache bewusst zu sein. Zur Vermeidung direkter Aufforderungen werden zudem Konjunktiv II-Formen eingesetzt, die eine Aufforderung des Sprechers vorsichtiger und zurückhaltender erscheinen lassen. Hinsichtlich der verwendeten Konjunktiv II-Formen ist eine Tendenz zur Formelhaftigkeit feststellbar, wobei periphrastische und nicht-periphrastische Konjunktiv II-Formen in vielen Fällen nicht gegeneinander austauschbar sind.

Die höfliche Anrede *Sie* kann grammatisch betrachtet als dritte Person Plural gelten und ist geeignet, zum Gesprächspartner einerseits höfliche Distanz zu wahren und ihm andererseits Größe und Bedeutsamkeit zu attribuieren.

### 4.0 Literatur

Duden Band 4: Die Grammatik. Mannheim 2006.

Franck, Dorothea: Grammatik und Konversation. Königstein/Taunus 1980.

Fraser, Bruce/Nolen, William: „The association of deference with linguistic form“. In: International Journal of the Sociology of Language 1981, 93-109.

Helbig, Gerhard: Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig 1990.

Holmes, Janet: „Paying Compliments: A sex-preferential Positive Politeness Strategy“. In: Journal of Pragmatics 12 (1988), 445-465.

Kienpointner, Manfred: „Über den höflichen Umgang mit Menschen“. In: [dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/uber-den-hoflichen-umgang-mit-menschen/367.html](http://dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/uber-den-hoflichen-umgang-mit-menschen/367.html)

Lewin, Bruno: Morphologie des koreanischen Verbs. Wiesbaden 1970.

Nixdorf, Nina: Höflichkeit im Englischen, Deutschen, Russischen - Ein interkultureller Vergleich am Beispiel von Ablehnungen und Komplimenterwiderungen. Marburg 2002.

O, Sang-Yi: „Anrede- und Höflichkeitsformen im Koreanischen und im Deutschen - Aus kulturkontrastiver Perspektive“. In: Deutsche Sprache und Literatur 29 (2005), 243-262.

Ochirku, Alta: „Höflichkeit im Deutschen und im Mongolischen - Vergleich unterschiedlicher Kulturen“. In: Muttersprache 3 (2008), 228-242.

Simon, Horst: Für eine grammatische Kategorie „Respekt“ im Deutschen. Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomina. Tübingen 2003.

Weydt, Harald: „Warum spricht man mit Partikeln überhaupt höflich?“. In: Gudrun Held (Hrsg.): Partikeln und Höflichkeit. Frankfurt am Main 2003, 13-39.

Yamashita, Hitoshi: „Höflichkeitsstile im Deutschen und Japanischen“. In: Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.): Höflichkeitsstile. Frankfurt am Main 2001, 315-334.

## **Deixis – Formen und Funktionen im Sprachkontrast**

*Frank Kostrzewa*

### 1.0 Einleitung

Nach Bußmann (1983, 83) handelt es sich bei deiktischen Ausdrücken (auch: egocentric particulars, indexikalische Ausdrücke, Indikatoren, shifters oder token reflexive words) um sprachliche Formen, die sich auf die Raum-Person-Zeitdimension einer Äußerung beziehen. So enthalte der Satz *Er ist jetzt dort* mehrere deiktische Ausdrücke, die den Sprech- und Handlungskontext der Sprechsituation verdeutlichen. Deiktische Ausdrücke, zu denen u.a.

die Personalpronomen (ich, du), Adverbialausdrücke (hier, dort) und Demonstrativpronomen (dieser, jener) zu zählen sind, verweisen nach Bußmann (ebd.) auf Situationselemente bzw. Sachverhalte der Realität. Bußmann (1983, 84) beschreibt die Deixis als Grenzbereich zwischen Semantik und Pragmatik, da deiktische Ausdrücke erst aus der pragmatisch zu interpretierenden Situation heraus ihre Bedeutung erhielten.

Im Duden (2005, 1226) wird insbesondere die Bedeutung deiktischer Ausdrücke für das Verstehen und die Teilhabe an einer Situation hervorgehoben. Das Verstehen deiktischer Ausdrücke setze voraus, dass man wisse, wer sie wo und wann verwende und knüpfe somit an das Ich-jetzt-hier-Origo sprachlicher Äußerungen an. Anders als in der gesprochenen Sprache könnten deiktische Ausdrücke in der geschriebenen Sprache jedoch nicht voraussetzungsfrei verwendet werden, sondern seien vielmehr sprachlich zu explizieren.

Lewandowski (1984, 198) betrachtet die Kategorie *ich* als das Zentrum deiktischer Ausdrücke, zu dem alle anderen Personen und Gegenstände raumzeitlich in Relation gebracht würden. Auch Lyons (1984, 280) geht davon aus, dass die typische Situation einer Äußerung immer egozentrisch sei. Der Sprecher stehe im Mittelpunkt der Situation, in der eine bestimmte Äußerung gemacht werde. Wechsele die Rolle von einem Sprecher zu einem anderen, so ändere sich auch das Zentrum des deiktischen Systems. Lee (1996, 23) betont, dass sich mit dem Sprecher und seiner Position in Raum und Zeit auch die Bedeutung deiktischer Ausdrücke verändere. So ändere sich mit einer Vertauschung der Rollen von Sprecher und Angesprochenem die Bedeutung der Personalpronomen *ich* und *du* und eine Veränderung des Sprechers im Raum führe zu einer veränderten Bedeutung der Lokaladverbien *hier* und *dort*. Zudem habe das temporale Adverb *jetzt* in zwei zu unterschiedlichen Zeitpunkten getätigten Äußerungen zwei voneinander verschiedene Bedeutungen. Mithin könne daher die Bedeutung eines deiktischen Ausdrucks niemals losgelöst von dessen Verwendung beschrieben werden, sondern müsse im Kontext der Sprechsituation betrachtet werden.

Hinsichtlich der Kategorien deiktischer Ausdrücke differenziert Lewandowski (1984, 199) zwischen personaler (ich, du, wir, dieser, jener), lokaler (hier, dort, dieses, jenes), temporaler (heute, gestern, jetzt) und innertextlicher Deixis, wobei zu letzterer Anaphern und Kataphern gerechnet werden.

Maas/Wunderlich (1972, 103) betrachten die lokale Deixis als die ursprüngliche Form der Deixis, die deutlich konkreter als die temporale Deixis sei und von Kindern erst zu einem späteren Zeitpunkt erworben werde. Der spätere Erwerb der temporalen Deixis hänge insbesondere auch mit dem komplexen Formensystem zusammen, mit denen zeitliche Relationen zum Ausdruck gebracht würden. Dieses umfasse neben Adverbien (gleich, bald, neulich) und präpositionalen Verbindungen (in einer Stunde, vor ein paar Minuten) auch die Temporalformen des Verbs wie das Präteritum oder Futur. Maas/Wunderlich (1972, 104) betonen, dass sich die soziale Dimension der Sprache erst über die personale Deixis entfalte. So könne man unter Verwendung deiktischer Ausdrücke über sich selbst in Relation zu anderen Personen sprechen und seine Rollenbeziehung verdeutlichen.

## 2.0 Die personale Deixis im Japanischen und Koreanischen

Abraham (1994) beschreibt das Japanische und das Koreanische als zwei Sprachen, die eine kritische Rolle insbesondere im Hinblick auf die personale Deixis spielen. Beide Sprachen können nach Abraham (1994, 2) als „honorige Sprachen“ bezeichnet werden, da sie ein differenziertes Honorativsystem voll grammatisch konventionalisierter Respekt- und Unterwürfigkeitssignale ausgebildet haben. Green (1989, 148) betrachtet diese Signale als „Signale zur Milderung von gesichtsbedrohlichen Situationen, [durch die] das Ego des Angesprochenen dadurch gestärkt wird, dass sein Überlegenheitsstatus, seine Autorität explizit anerkannt wird“.

Diese Signale würden als Suffixe sowohl bei Verben und Nomen gebraucht und implizierten, dass der Angesprochene dem Sprecher hinsichtlich seines Status so überlegen sei, dass er nicht zu einer Reaktion oder einer Antwort gezwungen werden könne.

Abraham (1994, 3) illustriert die Bedeutung der Honorativformen anhand des folgenden Beispiels aus dem Koreanischen:

Ce-uy	atuli	tangsin-uy	halabu-nim-kkese
Ich-HUM-GEN	Sohn-NOM	Sie-GEN	Großvater-Titel-NOM (HON)

Ssu-si-n	choek-ul	phyoncipja-eke	ponae-ryoko
Schreiben-HON-REL	Buch-AKK	Herausgeber-DAT	schicken-AUX

hamnita.

Tun (FORMELL)

NOM: Nominativ

GEN: Genitiv

DAT: Dativ

AKK: Akkusativ

HUM: Humility (Bescheidenheit, Unterwürfigkeit)

HON: Honorativ

REL: Relativpronomen

AUX: Auxiliar

In diesem Satz, dessen deutsche Übersetzung *Mein Sohn plante, dem Herausgeber das Buch zu schicken, das Ihr Großvater schrieb* lautet, signalisiere das Verb *hamnita*, dass der Sprecher dem Angesprochenen gegenüber seinen Respekt bezeuge, während der Titel *nim* und das Nominativmorphem *kkese* Respekt gegenüber dem Großvater des Angesprochenen bezeugten. Zudem signalisiere die Form *ce* der ersten Person des Personalpronomens die Unterwürfigkeit des Sprechers.

Das Signalisieren von Unterwürfigkeit und Respekt erfolgt im Japanischen nach demselben Prinzip, wie der folgende Satz verdeutlichen mag (vgl. Abraham 1994, 3):

Watashi-no	gusoku-ga	anata-sama-ni	shachoo-no
Ich-GEN	Sohn (HUM)-NOM	du-HON-DAT	Präsident-GEN

go-shisoku-ni	o-kome-o	o-okuri-shite-itadaki-tai
HON-Sohn-DAT	HON-Reis-AKK	schicken-HUM-haben (HUM)-woll

to	mooshite	ori-mas-u.
dass	sagen (HUM)	PROGRESSIV (HUM)-FORMELL-Präsens

Nach Abraham (ebd.) wird in diesem Satz, dessen deutsche Übersetzung *Mein Sohn (sagt er) will, dass du dem Präsidentensohn Reis schickst* lautet, das Präfix *go* zu *shisoku* als Respektbezeugung für *shachoo*, den Vater des Sohnes verwendet. Der Angesprochene wird durch die Verwendung des Präfix *o* vor dem Wort *kome* (Reis) und durch das Verbsuffix *mas* geehrt. Auch das Suffix *sama* verdeutliche, dass der Angesprochene *anata*, verehrungswürdig, sei. Zur Erhöhung des Angesprochenen dienten darüber hinaus auch die Unterwürfigkeitsformen *mooshite*, *orimasu* sowie das Zirkumfix *o-shite* zu „schicken“. Die implizite Erhöhung des

Angesprochenen erfolge in diesen Fällen durch eine Erniedrigung des Sprechers. Dieselbe Funktion habe auch die Verwendung der Lexeme für „Sohn“ (*gusoku*) und „haben“ (*itadaki*). Die Honorativformen zur Markierung der personalen Deixis dienen im Koreanischen und Japanischen zur Markierung eines besonderen Grades an Höflichkeit gegenüber dem Angesprochenen. Das Koreanische bedient sich zur Höflichkeitsmarkierung eines komplexen Honorativsystems, das mit seinen differenzierten Formen der Herstellung des sozialen Kontextes zwischen den Sprechern dient. Das Honorativsystem kann als ein wesentliches Charakteristikum des Koreanischen betrachtet werden und das Koreanische insgesamt als eine Sprache, in der der Honorativ als am weitesten entwickelt gelten kann. Zur Wahl der geeigneten Höflichkeitsstufe muss der Sprecher die Komponenten Sprecher, Hörer und Situation angemessen berücksichtigen und in Relation zueinander setzen, d.h. er muss bei der Wahl der treffenden Honorativform sowohl Alter und Status des Gesprächspartners und die Vertrautheit mit diesem als auch den Grad der Formalität der Situation angemessen beachten. Der formelle bzw. informelle Adressatenbezug wird dabei über die Verbkonjugation sowie über Honorativinfixe, Hilfspartikeln und honorativ markierte Nomen hergestellt. Lewin (1970, 15) unterscheidet zwischen einem stoffbezogenen und einem partnerbezogenen Honorativ. Während der stoffbezogene Honorativ die ehrerbietige Kennzeichnung von Handlungen und Sachverhalten der in den Redekontext eingeschlossenen Personen kennzeichne, diene der partnerbezogene Honorativ der Markierung der unterschiedlichen Sozitivstufen der Gesprächspartner und manifestiere sich insbesondere in der Wahl der geeigneten Terminalformen. Hinsichtlich der Honorativstämme differenziert Lewin (ebd.) zwischen einem Stamm zur Ehrung des personalen Subjekts und einem weiteren zur Ehrung des personalen Objekts. Während der erstgenannte stets stoffbezogen sei, tendiere letzterer zum Übergang in die Partnerbezogenheit und gehe von der honorativen Bezeichnung der besprochenen Objektperson zur honorativen Bezeichnung der angesprochenen Person über.

Lewin (ebd.) betont, dass der subjektbezogene Honorativstamm zur Ehrung der anderen handelnden Person stets an einen Handlungsträger der nichtersten Person gebunden sei und durch das Morphem *si* gekennzeichnet werde, das unmittelbar an die Verbalbasis trete. Der objektbezogene Honorativstamm werde dagegen in denjenigen Fällen eingesetzt, in denen eine Handlung gegenüber dem zu ehrenden personalen Objekt der Rede oder gegenüber dem Gesprächspartner in bescheidener Weise dargestellt werden solle. Es könnten unterschiedliche Honorativmorpheme wie *sup* oder *op* verwendet werden.

Bei der Wahl der geeigneten Honorativformen im Koreanischen sind also, zusammenfassend betrachtet, die folgenden Fragestellungen relevant:

- a) Ist die Situation formell oder informell?
- b) Welchen gesellschaftlichen Status hat der Gesprächspartner?
- c) Wie alt ist der Gesprächspartner?
- d) Wie eng ist die Beziehung zu dem Gesprächspartner?

Während die formelle Höflichkeit durch die Verwendung der Kopula *innida* am Satzende markiert wird und entsprechend in formellen Situationen und in den Medien zur Anwendung kommt, wird die informelle Höflichkeit, die in der Umgangssprache gebräuchlich ist, durch die Morpheme *ajo* bzw. *oyo* markiert. Eine höhere Stufe der Höflichkeitsmarkierung wird von einem Sprecher in der Regel dann verwendet, wenn er sich an einen Gesprächspartner von höherem gesellschaftlichem Rang oder aber an eine ältere Person wendet.

O (2005, 260) diskutiert die Höflichkeitsmarkierungen im Koreanischen hinsichtlich der Anredeformen und der Verwendung des Namens bei der Anrede. Während im Deutschen bei zunehmender Vertrautheit der Gesprächspartner im Allgemeinen der Ältere dem Jüngeren

einen Wechsel der Anredeformen anbiete, vollziehe sich der Wechsel des Formalitätsgrades im Koreanischen dadurch, dass der Jüngere den Älteren auffordere, in der Anrede ihm gegenüber auf die Verwendung honorativer Formen zu verzichten. Divergenzen in den Höflichkeitsmarkierungen im Deutschen und Koreanischen zeigen sich nach O (ebd.) insbesondere aber auch in der direkten Verwendung des Namens des Gesprächspartners. Im Deutschen diene die Erwähnung des Namens in der Anrede dazu, eine soziale Beziehung herzustellen oder aber eine bestehende Beziehung zu verstärken, während die Erwähnung des Namens im Koreanischen in asymmetrischen Beziehungen nicht gestattet sei und als unhöflich gelte. O (ebd.) hält den divergierenden Gebrauch der Anrede- und Höflichkeitsformen für eine potenzielle Quelle interkultureller Missverständnisse und rät zu einer besonderen Beachtung dieses Themas im Fremdsprachenunterricht.

Auch im japanischen Höflichkeitssystem, dem sogenannten Keigo, kann nach Yamashita (2001, 320) zwischen einer partnerbezogenen Höflichkeit, dem Teinei-Hyoogen, und einer stoffbezogenen Höflichkeit, dem Sonkei-Hyoogen, differenziert werden. In der partnerbezogenen Höflichkeit verhalte sich der Sprecher gegenüber seinem Gesprächspartner in besonderer Weise wohlzugen und formell, während es in der stoffbezogenen Höflichkeit vor allem darum gehe, gegenüber dem Gesprächspartner dessen höhere soziale Stellung zu markieren. Im Japanischen überwiege die partnerbezogene Höflichkeit, die, wie auch die stoffbezogene, durch Höflichkeitskopula (*desu*), Höflichkeitspräfixe (*o* und *go*) und Hilfsverben (*masu*) markiert werden könne. Die unterschiedlichen Höflichkeitsgrade im Japanischen ließen sich nach Yamashita (ebd.) anhand der Verwendung der Höflichkeitskopula illustrieren:

Kyoo wa doyoobi da.  
(Heute-TOPIC-Samstag-Kopula-neutral)  
Kyoo wa doyoobi desu.  
(Heute-TOPIC-Samstag-Kopula-höflich)

Kyoo wa doyoobi degozaimasu.  
(Heute-TOPIC-Samstag-Kopula-sehr höflich)

In den genannten Beispielen erweist sich insbesondere die Verwendung der Kopula *desu* und des Hilfsverbs *masu* in Terminalposition als Kennzeichen besonderer Höflichkeit.

Bezüglich der Höflichkeitspräfixe *o* und *go* gelte, dass in neutralen Kommunikationssituationen auf die Verwendung dieser Präfixe verzichtet werden könne. In diesen Fällen würden die unmarkierten Formen *yasui* (billig), *kimono* (Kleidung) oder *hujin* (Frau) verwendet. In Situationen, die jedoch der Markierung besonderer Höflichkeit bedürften, wie z.B. in einem Kundengespräch, seien die Honorativformen *o yasui*, *o kimono* bzw. *go hujin no kata* zu verwenden.

Yamashita (2001, 333) stellt zudem eine Interdependenz und Korrelation der Variablen *Höflichkeitsstil*, *Äußerungslänge* und *Hörersignalfrequenz* fest. Die Höflichkeit könne im Japanischen zudem durch humorvolle Äußerungen unterstützt werden. Während sich jedoch im Deutschen humorvolle Äußerungen häufig erst im Verlaufe eines Gesprächs ergäben, würden im Japanischen anekdotenhafte Kommentare den eigentlichen Redebeiträgen voran- oder nachgestellt.

### 3.0 Die lokale Deixis im Japanischen und Koreanischen

Die lokale Deixis dient dem Ausdruck der Raumdimension einer Sprechsituation. Durch die Verwendung indexikalischer Ausdrücke (hier, dort, da) kann der Sprecher seine Position im

Raum und seine räumliche Beziehung zu anderen Personen oder Gegenständen markieren. Dabei ist feststellbar, dass das System der Lokaldeixis in den verschiedenen Sprachen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Insbesondere hinsichtlich der Nähe-Ferne-Grade finden sich unterschiedliche Realisierungen. Während im Deutschen oder Englischen eine duale Gliederung der Lokaldeixis vorliegt (hier-dort, oben-unten, vorn-hinten), besteht in einigen agglutinierenden Sprachen der ural-altaischen Sprachfamilie (Japanisch, Koreanisch) ein Triadensystem, in dem zwischen Proximaldeixis, Medialdeixis und Distaldeixis unterschieden wird.

Mit Hilfe lokaldeiktischer Ausdrücke verweist der Sprecher im Rahmen der Proximaldeixis auf Personen oder Gegenstände, die sich in seiner unmittelbaren Nähe befinden. Mit Ausdrücken zur Markierung der Medialdeixis wird auf Personen und Gegenstände verwiesen, die sich in „mittelnaher“ (Lewin 1975, 38) Nähe zum Sprecher befinden, während indexikalische Ausdrücke zur Markierung der distalen Deixis zur Relationierung von Personen und Gegenständen verwendet werden, die sich weder in der Nähe des Sprechers noch in der des Angesprochenen befinden.

Lewin (1975, 22) beschreibt das triadische japanische System als *Ko-So-A*-System, in dem die Morpheme *Ko*, *So* und *A* zur Markierung der räumlichen Distanz verwendet werden. Diese Morpheme können durch Einfügung weiterer Morpheme zu Komposita in den Bereichen Modus, Tempus, Prädikation etc. kombiniert werden. Während sich das *Ko*-Morphem auf einen Gegenstand bezieht, der dem Sprecher nahe liegt (proximale Deixis), verweist das *So*-Morphem auf einen etwas entfernten oder aber auf einen bereits zuvor genannten Gegenstand (mediale Deixis). Das *A*-Morphem markiert Gegenstände, die weit vom Sprecher entfernt liegen (distale Deixis). Ein weiteres Morphem, das *Do*-Morphem, kann zur Referenz auf Gegenstände verwendet werden, die dem Sprecher unbekannt sind.

Ono (1983, 171) sieht die triadische Gliederung der *Ko-So-A*-Morpheme in enger Relation zur Dualität des *uchi* (innen) und *soto* (außen). Während zum *uchi* der eigene Bereich gehöre, in dem die Familie ansässig sei, gehöre zum *soto* alles Übrige, was zu dem *uchi* in keinerlei Beziehung stehe.

Ono (ebd.) sieht die *Ko*-Deixis im Bereich des inneren Kreises (*uchi*) angesiedelt, während sich die *So*- und *A*-Deixis im Bereich des äußeren Kreises (*soto*) befänden. Die *So*- und *A*-Deixis bezögen sich mithin auf einen Punkt im *soto*, der dem *uchi* gegenüber liege.

Lee (1996, 40) beschreibt das System der *Ko-So-A*-Deixis auf der Basis einer Verkaufssituation, in der ein Verkäufer mit einem Kunden über eine Uhr spricht:

Ko-no	tokei	wa	san man	Yen	desu.
Diese-GEN	Uhr	NOM	drei zehn tausend	Yen	IND

IND = Indikativ

So-no	tokei	wa	ikura	desu-ka?
das-GEN	Uhr	NOM	wie viel	sein-INT

NOM = Nominativmarker

GEN = Genitivmarker

INT = Interrogativmarker

Lee (1996, 40) interpretiert die Verwendung des *Ko*-Morphems dahingehend, dass der Sprecher durch die Verwendung dieses Morphems auf einen Gegenstand verweise, dessen

Position durch ihn selbst determiniert werde, während die Verwendung des *So*-Morphems markiere, dass sich der thematisierte Gegenstand in der Nähe des Angesprochenen befinde.  
Die Verwendung des *A*-Morphems in dem Satz

A-no	tokei	o	misete	kudasai.
Jene-GEN	Uhr	AKK	zeigen	geben

→ (Zeigen Sie mir die Uhr da drüben, bitte.)

weist nach Lee (1996, 41) darauf hin, dass die in der Äußerung thematisierte Uhr sich sowohl vom Kunden als auch vom Verkäufer entfernt, außerhalb des Bereichs der Sprechsituation befindet.

Dem japanischen *Ko-So-A*-System entspricht das ebenfalls triadische *i-ku-ce*-System des Koreanischen. Während das *i*-Morphem auf die Position des Sprechers verweist, ist die *ku*-Deixis auf die Position des Angesprochenen bezogen (vgl. Lee 1996, 44). Die *ce*-Deixis befindet sich, analog zur *A*-Deixis im Japanischen, außerhalb des Bereichs der Sprechsituation, aber innerhalb des Blickfelds von Sprecher und Hörer. Lee (1996, 46) illustriert das System der koreanischen Lokaldeixis anhand der folgenden Beispiele:

Emma i	kkoch ul	kacye	kayo.
Mutti diese	Blume AKK	mitnehmen	gehen.

→ Mutti, gehen wir und nehmen diese Blume mit.

Aniya i	kkoch un	yeki ey	twugo kaca.
Nein diese	Blume TM	hier LOK	lassen gehen

TM: Themenmarker

LOK: Lokativ

→ Nein, lassen wir diese Blume hier liegen und gehen.

Lee (ebd.) interpretiert die Daten dahingehend, dass sowohl der Sprecher als auch der Angesprochene den thematisierten Gegenstand (Blume) als zu ihrer Person näher liegend betrachten und daher auf das *i*-Morphem zur Markierung proximaler Deixis zurückgreifen. Die *ku*- und *ce*-Deixis wird von Lee (1996, 47f.) anhand der folgenden Beispiele thematisiert:

Ce	salam	com	pwulecwusey yo.
Jener	Mensch	bitte	rufen HON

HON: Honorativmarker

→ Rufen Sie bitte jene Person.

Ku	salam	ul	oway ?
Dieser	Mensch	AKK	wieso

→ Wieso denn diese Person?

Nach Lee (1996, 48) greift der Angesprochene unter Verwendung der *ku*-Deixis einen vom Sprecher *ce*-deiktisch eingeführten Gesprächsgegenstand auf und ratifiziert diesen. Der thematisierte Gegenstand befinde sich zunächst außerhalb des Blickfelds von Sprecher und Angesprochenem. Gelange er jedoch in das Blickfeld, so werde er per proximaler *ku*-Deixis wieder aufgenommen.

#### 4.0 Die temporale Deixis im Sprachkontrast

Mit Hilfe temporaldeiktischer Ausdrücke (*jetzt, dann, heute, gestern, morgen*) wird die zeitliche Dimension einer Sprechsituation markiert und ein Bezug zum Äußerungszeitpunkt hergestellt. Die Tempussysteme der natürlichen Sprachen, einschließlich der Tempusformen der Verben, können mithin als deiktische Systeme verstanden werden, denen ein weitgehend subjektiver Zeitbegriff zugrunde liegt. Nach Maas/Wunderlich (1972, 103) können die durch temporaldeiktische Ausdrücke realisierten zeitlichen Relationen als deutlich abstrakter gelten als die lokaldeiktisch realisierten räumlichen Relationen, da sie sich der gestischen Darstellung entziehen. Die den meisten natürlichen Sprachen zugrunde liegenden zeitlichen Relationen sind die der Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit, die durch absolute bzw. relative Tempora realisiert werden können. Während sich die absoluten Tempora direkt auf den Zeitpunkt des Sprechaktes beziehen, beziehen sich die relativen Tempora unmittelbar auf andere Tempora und nur indirekt auf den Zeitpunkt des Sprechaktes.

Ahn (2002, 140) verweist auf die Besonderheit temporaldeiktischer Markierungen in erzählenden Texten. In dem Beispiel *Morgen war Weihnachten* aus Christian Morgensterns Erzählung werde das Zeitadverb *morgen* in der Zeitlosigkeit des epischen Präteritums als Versetzungsdeixis verwendet, da das Grundtempus der Erzählung das Präsens sei, zu dem das Zeitadverb *morgen* temporaldeiktisch relationiert werde. In dem genannten Beispiel aus Morgensterns Erzählung könnte das temporaldeiktische *morgen* anaphorisch durch *am nächsten Tag* substituiert werden.

Abraham (1994, 8) diskutiert die Temporaldeixis auf der Basis der temporalen Konzepte der Verben *kommen* und *gehen* in ihren Realisierungen im Deutschen, Englischen, Japanischen und Koreanischen.

D: Herr Schmidt überredete mich zu der langweiligen Sitzung zu *kommen/gehen*, die er leitet.

E: Mr. Smith persuaded me to *come/go* to the boring meeting which he chairs.

J:	Suzukisan	wa	sikai-wo	siteituru	tumuranai	kaigou-ni
	H. Suzuki	TOP	Vorsitz		langweilig	Sitzung LOK
	watasi-mo	<i>kuru/ikuyouni</i>		set tokusitandesuyo.		
	ich auch	kommen/gehen		überredete.		

K:	Mr. Kim	gu-ga	chuja	hanun chiruhan	moime
	Mr. Kim	TOP (NOM)	Vorsitz	Kopula langweilig	Sitzung-LOK

na-rul	<i>o/ga</i>	dorok suldukhatda.
Ich-AKK	kommen/gehen	überredete.

AKK: Akkusativ  
LOK: Lokativ  
NOM: Nominativ  
TOP: Topikmarker

Nach Abraham (1994, 8) können die Verben *gehen/go* dann verwendet werden, wenn die Sprechaktzeit und die Referenzzeit zeitlich nicht zusammenfallen. Beim Vorliegen einer Zeitidentität von Sprechaktzeit und Referenzzeit werden im Deutschen und Englischen die Verben *kommen/come* verwendet. Abraham (1994, 9) weist darauf hin, dass im Deutschen das Verb *gehen* an spezifischere Bedingungen geknüpft ist, während das Verb *kommen* allgemeiner einsetzbar ist. Im Koreanischen sei dagegen die Verwendung des Verbs *oda* (*kommen*) an spezifische Bedingungen derart gekoppelt, dass der Sprecher dieses Verb nur dann einsetzen könne, wenn er sich zur Sprechaktzeit bereits am Zielort der Fortbewegung befinde. Auch im Japanischen markiere der Sprecher durch die Verwendung des Verbs *kita* (*kommen*), dass er sich, entweder zum Zeitpunkt der Sprechaktzeit oder aber zum Zeitpunkt der Referenzzeit, bereits am Zielort der Fortbewegung befinde.

## 5.0 Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurden die Formen und Funktionen deiktischer Ausdrücke unter Einnahme einer sprachkontrastiven Perspektive thematisiert. Hierbei wurde zwischen der personalen, lokalen und temporalen Deixis unterschieden.

Es konnte aufgezeigt werden, dass die personale Deixis insbesondere in den ural-altaischen Sprachen des Koreanischen und Japanischen mit ihren ausgeprägten Honorativsystemen von zentraler Bedeutung ist. In diesen Sprachen wird zwischen einem personen- und einem sachbezogenen Honorativsystem differenziert. Es konnte deutlich gemacht werden, dass die verschiedenen Honorativformen (Suffixe, Infixe, Hilfspartikeln etc.) zum einen zur expliziten bzw. impliziten Erhöhung des Angesprochenen dienen und zum anderen zur Erniedrigung des Sprechers. Beide Formen der Honorativmarkierung stehen im Dienste eines Höflichkeitssystems, in dem der Jüngere dem Älteren gegenüber seinen Respekt durch die Verwendung von Honorativformen erweist und Nähe und Vertrautheit mit diesem herzustellen vermag, indem er ihn auffordert, ihm gegenüber auf die Verwendung honorativ markierter Formen zu verzichten.

Hinsichtlich der Markierung der lokalen Deixis konnte festgestellt werden, dass dem dualen System der Nähe-Ferne-Gliederung im Deutschen und Englischen ein Triadensystem im Japanischen und Koreanischen gegenüber steht, in dem zwischen Proximaldeixis, Medialdeixis und Distaldeixis differenziert wird. Während mit proximaldeiktischen Ausdrücken auf die Nähe eines Objekts zum Sprecher verwiesen wird, verweist die mediale Deixismarkierung auf eine „mittelnah“ Entfernung eines Objekts zum Sprecher. Distaldeiktisch wird auf ein Objekt verwiesen, das sich weder in der Nähe des Sprechers noch in der des Angesprochenen befindet. Lewin (1975) bezeichnete das triadische System des Japanischen als *Ko-So-A*-System, dem das ebenfalls triadische *i-ku-ce*-System des Koreanischen gegenübersteht.

Im Bereich der Temporaldeixis konnte aufgezeigt werden, wie temporaldeiktische Ausdrücke zur Realisierung zeitlicher Relationen verwendet werden. Hierbei wurde zwischen den zeitlichen Relationen der Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit differenziert und zwischen relativen und absoluten Tempora unterschieden. In Anlehnung an Ahn (2002) wurde dargestellt, welche Bedeutung temporaldeiktische Ausdrücke insbesondere auch in erzählenden Texten haben können.

Eine kontrastive Perspektive hinsichtlich der Temporaldeixis wurde mit Abraham (1994) bezüglich eines Vergleichs der temporalen Konzepte der Verben *kommen* und *gehen* im Deutschen, Englischen, Japanischen und Koreanischen eingenommen.

## 6.0 Literatur

Abraham, Werner: „Zweitspracherwerb und Deixis. Die Interaktion von Pragmatik und Syntax im universellen Grundmuster der Verben *kommen* und *gehen*“. In: Grazer Linguistische Studien 41 (1994), 1-18.

Ahn, In-kyoung: „Die Perspektivik der Gleichzeitigkeit und Gleichortigkeit in erzählenden Texten.“ Hankuk University of Foreign Studies 2002, 135-51.

Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1983.

Duden Band 4. Die Grammatik. Mannheim 2005.

Green, G.M.: Pragmatics and natural language understanding. Hillsdale/New Jersey 1989.

Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch. Band 1. Heidelberg 1984.

Lewin, Bruno: Morphologie des koreanischen Verbs. Wiesbaden 1970.

Lewin, Bruno: Abriss der japanischen Grammatik auf der Grundlage der klassischen Schriftsprache. 2. verbesserte Auflage, Wiesbaden 1975.

Lyons, John: Einführung in die moderne Linguistik. München 6. Auflage 1984.

Lee, Nam-Seok: Deixis und Honorifica. Allgemeine deiktische Phänomene und die pragmatische Komponente des Koreanischen. Tübingen 1996.

Maas, Utz/Wunderlich, Dieter: Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt am Main 1972.

O, Sang-Yi: „Anrede- und Höflichkeitsformen im Koreanischen und im Deutschen - Aus kulturkontrastiver Perspektive“. In: Deutsche Sprache und Literatur 29 (2005), 243-262.

Ono, Susumo: Nihongo o sakanoboru. Tokyo 1983.

Yamashita, Hitoshi: „Höflichkeitsstile im Deutschen und Japanischen“. In: Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.): Höflichkeitsstile. Frankfurt am Main 2001, 315-334.

# Sprachgebrauch und Politikverdrossenheit

Dirk Schlottmann

In den letzten Wochen sind mir zwei Artikel aufgefallen, die, auf den ersten Blick, wenig miteinander zu tun haben und die doch, unter sprachlichen Aspekten, eine Fehlentwicklung verdeutlichen, die mich dazu veranlasst, dieses kleine Essay zur Thematik zu verfassen.

Der erste Artikel wurde bei *Spiegel online* am 25. März unter dem Titel "Schwarz-Gelb steht auf Schwarz-Rot-Gold" publiziert. Es scheint, dass, losgelöst von der "großen Politik" zwischen den Koalitionspartnern Einigkeit herrscht, wenn es um das Thema "deutsche Sprache" geht. Wie Herr Westerwelle ja bereits bei Dienstantritt verdeutlichte, ist die Wiederbelebung der deutschen Sprache ein Thema, dem er sich zu widmen gedenkt.

In das gleiche Horn blies dann auch der Bundesverkehrsminister Peter Ramsauer, der seinen Beamten den Gebrauch des "Denglischen" in seinem Ministerium verbot, da er zunehmend davon genervt war. Vorrangig ging es ihm nach eigener Aussage darum, die Verständlichkeit (Transparenz) der Arbeitsvorgänge für den Bürger zu optimieren:

"Kein Bürger kann verstehen, wenn er mit einem inhouse meeting für outsourcing konfrontiert wird."

Da der wichtigtuersche Gebrauch des Denglischen mittlerweile ja fast schon zu den "soft skills" eines Arbeitnehmers zählt und im alltäglichen Sprachgebrauch nicht mehr wegzudenken ist, insbesondere dann, wenn man Dinge und Sachverhalte besser aussehen lassen will als sie sind, ist dieser Gedanke, insbesondere für eine öffentliche Institution, ein Schritt in die richtige Richtung.

Betrachtet man sich allerdings das oft unverständliche, nicht weniger wichtigtuersche Geschwätz einiger Politiker, wird man feststellen, dass das Denglische eine untergeordnete Rolle im Sprachgebrauch der Volksvertreter spielt und mit der Abschaffung des Denglischen in Ministerien und in der Politik, die Deutlichkeit der Aussagen kaum an Kontur gewinnen würde.

Ein Beispiel aktueller Natur, ist die am 04.04.2010 in verschiedenen Zeitschriften und Journalen veröffentlichte Aussage des Verteidigungsministers, dass man in Afghanistan bei der Realität in der Region "umgangssprachlich von Krieg reden kann". In *Spiegel online* lobt man diese Formulierung als "Tabubruch", da sein Vorgängers Franz Josef Jung den Begriff "Stabilisierungseinsatz" bevorzugte und Karl-Theodor zu Guttenberg bis zu diesem Zeitpunkt um den heißen Brei herum-schlich, indem er von "kriegsähnliche Zuständen" sprach. Lobenswert erscheint mir in diesem Zusammenhang einzig, dass der Einfallsreichtum für verwaschene Formulierungen in den Reihen der meisten deutschen Politiker ungebrochen ist, die bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich von einem "bewaffneten Konflikt" sprachen.

Was aber verbirgt sich nun hinter der Aussage, dass wir „umgangssprachlich“ im Krieg mit Afghanistan sind? Was ist so besonders an dieser Formulierung, dass man sogar einen "Tabubruch" zelebriert?

Der Tabubruch, speziell bei dieser Formulierung, ist nicht, wie die Schreiberlinge des Spiegels suggerieren möchten. in dem Wort "Krieg" verborgen, das bedrohlich ins Auge springt und Ängste schürt, die für die Angehörigen deutscher Soldaten nun bittere Realität geworden sind, sondern der

Zauber liegt in dem Wort „umgangssprachlich“.

Mit dieser Formulierung wird dem Bürger ganz offensichtlich nur noch eine Art Grundvokabular zugestanden, dass, wollte man Böses unterstellen, an das Orwellsche „Neusprech“ erinnert. Mit dieser seltsamen Aussage demonstriert uns der Verteidigungsminister einerseits stolz, dass er in der neuen globalisierten Welt angekommen ist, die so vielschichtig und komplex scheint, dass das deutsche Sprachinventar dem Facettenreichtum juristischer, wissenschaftlicher und politischer Inhalte nicht mehr gerecht wird und andererseits unterstreicht er, dass „Nichtfachleute“ bei diesem Thema nur bedingt mitreden können, d.h. auf einem umgangssprachlichen Niveau, das der Wichtigkeit des Themas nicht gerecht werden kann und mit viel Wohlwollen gerade noch über dem Stammtischgeplänkel anzusiedeln ist.

Greift man hier den Gedanken des „Neusprech“ auf, dann stellt man fest, dass der deutsche Wortschatz nicht reduziert wird, damit ein differenziertes Denken unmöglich wird, sondern dass der deutsche Wortschatz in den letzten Jahren mit Vokabular bereichert worden ist, um Sachverhalte zu vernebeln und brisante Themen zu umschiffen. Getreu der Aussage von Mephistopheles in Goethes „Faust“, „Gewöhnlich glaubt der Mensch, wenn er nur Worte hört, es müsse sich dabei doch auch was denken lassen“ werden Euphemismen, politisch korrekte Wortkreationen und Halbwahrheiten aus dem Hut gezogen. In Anlehnung an die Thesen von Edward Sapir<sup>29</sup>, dass Denkprozesse des Menschen durch die Eigenheiten der Sprache, die er spricht, strukturiert und bis zu einem gewissen Grad sogar gesteuert werden und dass Denkweisen und Einstellungen bestimmter Gruppen die Resultate der spezifischen Sprechweisen sind, ist der Versuch mit cleveren Wortgewändern, alles relativierenden Aussagen und unver-

ständlichen Detaildebatten das Interesse am Mitdenken lahm zu legen, ein Eingriff in die demokratische Grundidee, der leider auch noch von der Presse mitgetragen und transportiert wird.

Beispiele für das „politische Neusprech“ gibt es massenweise und so beschränke ich mich in diesem Beitrag auf einige wenige, favorisierte Euphemismen, Bezeichnungen oder Aussagen.

Weniger aktuell, aber in seiner Schamlosigkeit kaum übertroffen war die Einführung eines „Superministers“ im Jahr 2002 (inoffizieller Begriff für den damaligen Bundesminister für Wirtschaft und für Arbeit). Diese Bezeichnung ist nicht neu gewesen, wurde aber als Entbürokratisierungsprozess und Beitrag zur Sparpolitik in Deutschland präsentiert. Der Tatsache, dass sich hinter dieser Umbenennung letztendlich nur Pöstchenschieberei im politischen Ränkepiel verbarg und die genauen Funktionen und Kompetenzen dieses neuen Ministers nur „Eingeweihten“ vorbehalten blieb, ist auch nach dem Ende der Regierungszeit nie Rechnung getragen worden.

Eine weitere seltsame Gruppe von Fachleuten, die in der Presse immer wieder zitiert wird, und die seit Jahren das ökonomische Horoskop schreibt, sind die „Wirtschaftsweisen“. Die meist bedrohlichen Szenarien der Analysen zur Wirtschaft füttern die ohnehin schwelenden Existenzängste der deutschen Bevölkerung mit heißer Luft. Dass in den Aussagen wenig Weisheit zu finden ist und die Trefferquote der Aussagen eher bescheiden ist, spielt in der politischen Diskussion kaum eine Rolle, wenn es unseren Talkshowschwadroneuren darum geht mit Zahlen und „Fakten“ zu glänzen. Wichtiger als der Inhalt ist das Etikett.

Das diese Philosophie auch das Credo der Bildungsministerin ist, zeigt sich an den neuen Elite-Schulklassen und Elite-Schulen, die wie Pilze aus dem Boden schießen, um ihre Begabten und Begüter-

<sup>29</sup> US-amerikanischer Ethnologe, Linguist

ten dann an die Elite-Universitäten des Landes zu schicken.

Wenn diese geschäftige Augenwischerei ein Ende hat, werden zumindest die Begüterten noch an Elite-Universitäten studieren ... im Ausland.

Wie verinnerlicht diese oberflächlichen Problemlösungsstrategien in der deutschen Politik sind, hat die ehemalige Familienministerin bei Antritt ihres neuen Posten als Arbeitsministerin besonders schön zum Ausdruck gebracht. Sinngemäß gab sie von sich, dass HartzVI, das politisch heftig debattierte Thema und der Sargnagel der SPD, in der Bevölkerung nicht gut ankommen würde, und das deshalb Reformen anzudenken seien. Die erste Idee einer Reform von Frau von der Leyen war eine Umbenennung von HartzVI. Leider ist bis dato weder reformiert noch umbenannt worden. Es hätte diesem Artikel sicher eine heitere Note gegeben, wenn die ehemalige Familienministerin so etwas wie „Herz 5“ vorgeschlagen hätte, um die neue deutsche Unterschicht zu beglücken.

Die letzten Zeilen werden den eine oder anderen Leser unangenehm berühren, wenn Sie über das Wort „Unterschicht“ stolpern. Darf man so etwas heute überhaupt noch schreiben?

Im deutschen politischen Neusprech gibt es Tabuzonen, die für den Laien nur schwer zu verstehen sind und die jedem publikationswilligen Menschen, der sich in der Öffentlichkeit zu brisanten Themen äußert, einen „Tanz auf dem Eis“ garantieren.

Spätestens seit der Wiederbelebung des Begriffs „Prekariat“ (im korrekten Soziologendeutsch „abgehängtes“ oder „neues Prekariat“), ist auch Political Correctness wieder ein Thema. Die ursprünglich gute Idee, im Sprachgebrauch die Benachteiligung verschiedener sozialer Gruppen aufzuheben und so einen Bewusstseinswandel herbeizuführen, der wiederum zu einer kulturellen Veränderung und der realen Aufhebung von Diskriminierungen führen soll, ist im politischen Neusprech leider abhanden gekommen. Stattdessen hat sich

eine parteilinientreue Empörungswirtschaft entwickelt, die insbesondere vor jeder Wahl, beim Gegner nach Fehlformulierungen sucht, wenn sich in politisch strittiges Terrain gewagt wird. Da schwingen im deutschen Gesinnungsjournalismus die „Gutmenschen“ mit der „Nazikeule“ wenn neoliberales Gedankengut (Reformen) von den „ewig Gestrigen“ kritisiert wird, „Träumer“ werden geortet, wenn die Forderung nach einem „Mindestlohn“ im Raum steht und ganz Ostdeutschland steht immer wieder einmal unter Generalverdacht, wenn der Begriff „soziale Marktwirtschaft“ zu sehr strapaziert wird. Diffuse Vorstellungen von „denen da oben“ die sich „schamlos bedienen“ werden ebenso geschürt wie die Angst vor den „neuen Asozialen“ die in ihrer Gier die Grundlagen unserer demokratischen Ordnung gefährden.

Bewusst greifen die Vertreter der Empörungswirtschaft, zu der jeder gehört, der mit inszenierter Empörung Wählerstimmen, Auflagen oder Einschaltquoten gewinnen will, einzelne Phrasen oder Wörter aus einer Debatte heraus und stellen sie kontextfrei oder, noch schlimmer, kontextverändert zur Debatte. Durch die kontextfreie Bewertung der Sprache spielen die Bemühungen um die Einhaltung der sprachlichen Grundregeln, die Basis jeder sinnvollen Kommunikation sein sollten, für die Verständigung kaum mehr eine Rolle.

Jede Aussage kann von Lobbyjournalisten, die mehr und mehr Posten in der Presse besetzen, in einem fast beliebigen Kontext neu bewertet und willentlich fehlinterpretiert werden. Wer sich gelegentlich eine der Talkshows zu politischen Themen im deutschen Fernsehen anschaut, wird feststellen, dass die Teilnehmer sich mit politisch korrekten Mantras umgurren und jeder Versuch, dieses Ritual zu umgehen, zu dem oben zitierten „Tanz auf dem Eis“ wird.

Der politische Schlagabtausch, bei dem sich die Kontrahenten in der Öffentlichkeit positionieren und ihre Ideen vertreten, ist

nur noch selten zu beobachten. Ein Streitesgespräch oder gar ein Dialog im klassischen Sinne sind so gut wie gar nicht mehr zu finden. Der Versuch allen Kritikern den Wind aus den Segeln zu nehmen, bevor überhaupt Kritik laut werden kann, zeigt sich in einer Anhäufung von Euphemismen, die dazu dienen, der Forderung nach Political Correctness in vorauseilendem Gehorsam gerecht zu werden und den "Beobachter" zu täuschen.

Das liegt schon in der Natur des Begriffs "Euphemismus" der aus dem griechischen

Präfix *eu-* „gut, wohl“ und dem griechischen Stamm *pheme* „Aussprache, Kunde, Gerücht“ besteht. Das griechische Substantiv *euphemismós* steht für die Bezeichnung einer unangenehmen, schlimmen Sache durch einen mildernden Ausdruck. Alle Euphemismen, ob sie nun durch Tabus, Konventionen oder politische Machtinteressen motiviert sind, enthalten Elemente der bewussten Täuschung. Einige Beispiele aus dem politischen Neusprech:

Freisetzung  
Reformen  
Gewinnwarnung  
globale Konkurrenzfähigkeit erhöhen  
negativer Ertragsüberschuss  
Synergie-Effekt

Beitragsanpassung  
Aufstocker, Ein-Euro-Jobber, Hartzvierler

Zeitarbeitsfirmen

aktivierender Sozialstaat  
Allianz der Willigen

Kollateralschäden  
intelligente Wirksysteme  
Freisetzung von Radioaktivität  
Gesundheitskasse  
asymmetrische Bedrohungslage  
kommunikative Unschärfe

Entlassung, Kündigung  
Sozialabbau, Einsparungen  
Verlustankündigung  
Lohnsenkung  
Verlust  
Einspareffekt bei Zusammenlegung von Unternehmen, der in der Regel Entlassung von Angestellten zur Folge hat  
Beitragserhöhung  
moderner Leibeigener mit eingeschränkten Bürgerrechten  
mittlerweile Firmen, die Arbeitnehmer in Deutschland obszön ausnutzen  
Sozialabbau mit Verfolgungsbetreuung  
Befehlsempfänger der USA

Tötung von Zivilisten  
Waffen und Streubomben  
unkontrollierter Austritt von Radioaktivität  
Krankenkasse  
Gefahr durch Terroristen  
Missverständnis, Lüge

Die Liste der Euphemismen ist unendlich lang und wird fast täglich um neue Kreationen bereichert, was als Beleg für den ungebrochenen Manipulationswillen von Wirtschaft, Lobbyisten und Politikern verstanden werden darf.

Im Wettstreit um die Gunst der Wähler müssen Parteien und Politiker auf eine vorteilhafte Selbstdarstellung ihrer Person

und ihrer Parteidogmen achten. In den letzten Dekaden hat sich dabei offensichtlich die Vorstellung durchgesetzt, dass es für alle Probleme immer nur eine Lösung zu geben scheint (Wachstum!) und dass es aus diesem Grund gar nicht mehr nötig ist, mit dem politischen Gegner oder der Bevölkerung (dem Wahlvolk) zu debattieren. Koalitionsverhandlungen werden in bestimmten Konstellationen per se ausge-

schlossen und damit die Wünsche und Hoffnungen der Wähler missachtet. Kompromiss- oder Dialogbereitschaft gilt in modernen politischen Kreisen fast als Verrat. Es wird nicht miteinander gesprochen. Die politische Kaste setzt auf moderne öffentliche- politische Kommunikation, die "Sachzwänge" (die negativen Aspekte ihres politischen Handelns) beschönigen. Für den Erfolg der Kommunikation ist häufig wichtiger, wie etwas gesagt wird, als was damit gesagt wird. Das gilt allerdings nicht nur im positiven, beschönigenden Sinne. Die Kombination aus Euphemismen, PC und modernen Medien hat neue funktionale Kommunikationsstrategien in den Massenmedien entstehen lassen.

In der Hoffnung, dass in der schnelllebigen Medienwelt beim politischen Gegner ein Makel hängen bleibt, ist in der politischen Debatte eine Scham- und Hirnlosigkeit und ein stiller Umgang im Miteinander zur Selbstverständlichkeit geworden, der nur zur Sprachlosigkeit (beim Zuschauer) führen kann. Da ist sich ein altverdienter Bundeskanzler nicht zu dumm einen ehemaligen Parteimitglied in einem Atemzug mit Adolf Hitler zu nennen, der Ministerpräsident Christian Wulff vergleicht die

berechtigte Kritik an Managergehältern und dem Umgang mit der Finanzkrise in der deutschen Bevölkerung als "Pogromstimmung" und eine Bundespräsidentin in spe soll sich öffentlich entschuldigen, weil sie mit der Wortwahl "Unrechtsstaat" nicht einverstanden ist.

Der Sprachgebrauch in den Medien ist Ausdruck eines neuen Politikverständnisses, das nur noch vorgibt, die demokratische Idee zu vertreten. Unermüdliche Presseerklärungen und Reformvorschläge, die in Talkshowscheingefechten debatiert werden, täuschen kaum über die inhaltliche und die damit verbundene verbale Leere hinweg. Da sich in der Presse wenig Journalisten finden, die kritisch hinterfragen, wäre es an der Zeit, dass die Geisteswissenschaftler im Land endlich aus ihrer Duldungsstarre erwachen und sich vermehrt um "klare Worte" bemühen.

Denn letztendlich ist das Wort Politikverdrossenheit auch nichts anderes als ein Euphemismus, der benutzt wird, um zu suggerieren die Mehrheit der Bürger hätte kein Interesse mehr an Politik. Der Grund, dass immer weniger Menschen den Gang zur Wahlurne für sinnvoll halten, ist aber Politikerverdrossenheit.

## **Literatur:**

Burkhardt, Armin. 2003

Politik, Sprache und Glaubwürdigkeit. Linguistik des politischen Skandals.  
Wiesbaden: Vandenhoeck & Ruprecht

Czerwick, Edwin. 1996

Politikverdrossenheit – politische Selbstreferenz und die "Stimme des Volkes"

In: Sprachstrategien und Dialogblockaden

Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation

Hrsg. v. Klein, Josef / Diekmannshenke, Hajo.

Leinfellner, Elisabeth. 1971

Der Euphemismus in der politischen Sprache.

Berlin: Duncker & Humblot

# So Ssa-eum – traditioneller koreanischer Stierkampf

Dirk Schlottmann

Das “Cheongdo Bullfight Festival” hat sich im Laufe der letzten Dekaden von einem traditionellen dörflichen Fest zu einem touristischen Sportereignis entwickelt, dass in erfolgreichen Jahren bis zu 500.000 Besucher anlockt.

Spätestens 1995, als das Stierkampffest, dass damals noch “Yeognam Folk Bullfight Competition” hieß, zu einem der “Ten Outstanding Korean Regional Culture and Tourism Festivals” ernannt wurde, hat sich der Rahmen der Veranstaltung und damit letztendlich auch das Publikum, wesentlich verändert.

Bis Mitte der 30er Jahre des letzten Jahrhunderts fand der Stierkampf in Cheongdo an den Ufern eines kleinen Flusses statt. An *Chuseok* (15.Tag des 8. Monats im Mondjahr) trafen sich die Einwohner von zwei Dörfern an den Ufern des Flusses. Begleitet von Musikern und Schaulustigen wurden die zwei auserwählten Kampfbulen zum Ufer gebracht. Unter lauten Anfeuerungsrufen und der bis heute üblichen Motivationstaktik des Bullenbesitzers, der laut schreiend in unmittelbarer Nähe des Stiers oft wild gestikulierend seine Kommandos brüllt, rangen die tierischen Dorfvertreter um die jährlichen Siege und die Ehre des Dorfes.

Mittlerweile ist der Ort des Kampfeschehens eine moderne Arena etwas außerhalb der Stadt. Ausgerüstet mit mehreren Bildschirmen können die Zuschauer sowohl in, als auch außerhalb der Arena, die muskelbepackten tierischen Kontrahenten beobachten. Der Stierkampf ist eingebettet in eine mehrtägiges Rahmenprogramm, bei dem Rodeoreiter, Sängerinnen, koreanische Tanz- und Ballettgruppen und die un-

verzichtbaren Karaokearbeiten genauso zum Programm gehören wie die kulinarischen Besonderheiten der Region. Das Publikum ist internationaler geworden und so erstaunt es nicht, dass Touristenbusse aus Seoul ganze Ladungen von ausländischen Schaulustigen mit dickem Kameraequipment nach Cheongdo bringen.

Wesentlich ruhiger und beschaulicher ist dagegen das Stierkampffest in Uiryeong (Gyeongsangnam-do). Hier verirrt sich kaum ein Tourist auf die Ränge der deutlich kleineren Arena, die allerdings nicht weniger neu ist und Zielsetzungen erahnen lässt, die in dem Wunsch wurzeln, dass der lokale Stierkampf ähnlich viel Aufmerksamkeit erfährt, wie beim berühmten Nachbarn.

Die Nähe zum Kampfeschehen erfordert keine Bildschirme und der Zuschauer kann hören, riechen und sehen, wie die Kraftpakete um den Sieg ringen. Wer sich für das Kampfeschehen und weniger für Festivalatmosphäre interessiert ist in Uiryeong am richtigen Ort.

Im Unterschied zum spanischen Stierkampf, bei dem die Hauptfigur der *Mataador de Toros* (span.: „Stiertöter“) die Arena betritt, um in einem ritualisierten Akt den Stier formgerecht und erwartungsgemäß zu töten, ist der koreanische Stierkampf ein geradezu harmloses Schauspiel, bei dem zwei Bullen um den Sieg buhlen. Ein tödlicher Ausgang ist sehr selten und auch keineswegs Zielsetzung des Kampfes.

Die Zuschauer scheint dieser “Mangel” an archaischer Symbolik allerdings wenig zu stören. Die Begeisterung, die bei dem ein oder anderen Gast sicherlich auch mir den halblegalen Wetteinsätzen zu tun hat, ent-

lädt und steigert sich während des schweißtreibenden Ringens um den Sieg. Meistens beginnen die Kämpfe sehr aktiv und man spürt die Nervosität der Kontrahenten. Angefeuert durch die Besitzer, die ihre Schützlinge zu Höchstleistungen anstacheln wollen und die in der Arena an der Seite der Bullen mit ihrem Gebaren gelegentlich zum Amüsement der Zuschauer beitragen, prallen in der "Schwergewichtsklasse" (ab 730 Kilo) 1,5 Tonnen aufeinander. Ähnlich wie bei Schwergewichtskämpfen im Boxen, ist dieses kleine Auftaktfeuerwerk schnell verpufft und weicht einer ruhigeren Gangart. Die Stiere drücken, schieben und pressen sich durch die Arena. Jede kleinste Veränderung, jede Bewegung oder Verletzung wird von einem Sprecher im Stadion lautstark kommentiert. Bei ebenbürtigen Gegnern scheint es streckenweise zum Stillstand des Geschehens zu kommen. Nur die zitternden Muskeln verraten, dass hier Kolosse um den Sieg erbittert streiten. Kondition und Technik sind in dieser Phase des Kampfes der Schlüssel zum Erfolg.

Die Bullen werden für diese Situation lange vorbereitet. Der *Utschu* (Bullenbesitzer

und Trainer) beginnt, nachdem ein geeigneter Bulle in jungen Jahren erkannt wurde, mit einem Training, das Kondition und Muskelbildung (insbesondere in den Vorderbeinen) entwickeln soll. Die Tiere steigen auf Berge, müssen Gewichte ziehen (oft Autoreifen), rennen mit Sandsäcken behangen mehrere Kilometer oder stehen mit diesen Gewichten an Berghängen. In Kombination mit einem angepassten Speiseplan (Sojabohnen, Kürbis, Getreide und gelegentlich sogar Eier) sollen so optimale Bedingungen für die anstrengende Ausdauerphase des Kampfes geschaffen werden. Nach 2-4 Jahren ist ein neuer Kämpfer geboren, der sich bei einem ersten Turnier präsentieren und seine ersten Sporen verdienen kann.

Unabhängig von dem Konditions- und Krafttraining entwickeln erfahrene Bullen auch kampftechnische Fähigkeiten, die von den Zuschauern aufmerksam verfolgt und mit Applaus honoriert werden.

Die folgenden Fotografien demonstrieren die unterschiedlichen Kampfpositionen und offenbaren, dass es unerwartet viele Strategien zu geben scheint, die im traditionellen koreanischen Stierkampf zum Tragen kommen.

### **1. Pushing**

Die Bullen versuchen sich Kopf an Kopf durch die Arena zu schieben.





## 2. *Kopfstoß*

Ein Bulle attackiert den Kopf des Gegners direkt mit seinem Kopf.



## 3. *Nackenstoß*

Mit einer Seitwärtsbewegung versucht der Bulle den Gegner im Nacken zu treffen.



## 4. *Flankenstoß* (Richtung Bauch)

Der Gegner stößt seinem Kontrahenten den Kopf und die Hörner in die Flanken. Diese Attacke leitet meist das Ende eines Kampfes ein.

## 5. *Hornattacke*

Ein Bulle versucht seinen Kontrahenten Horn an Horn mit dem Kopf auf den Boden zu drücken.





**6. *Hornstoß***  
Stoß Horn gegen Horn

**7. *Hangend and striking***

Durch eine anhaltende Seitwärtsbewegung versuchen die Bullen beim Pushing den Gegner am Kopf zu erwischen.



**8. *Wiederholungsstoß***  
Verschieden Stoßtechniken in Folge

Die Kämpfe dauern unterschiedlich lange. In der Regel scheinen nach einer halben Stunde die Würfel zu fallen. Mit heraushängender Zunge und zitternden Flanken rafft sich der stärkere Bulle zu einem finalen Angriff auf. Plötzlich kommt noch einmal Bewegung in den Wettstreit. Der Verlierer strauchelt und stemmt sich ein letztes Mal gegen die drohende Niederlage. Mit erstaunlicher Beweglichkeit scheinen die Tiere wieder zu erwachen aber schließlich wendet sich der Verlierer ab und rennt davon.

Der Verfolger, der meist halbherzig dem Flüchtling hinterherjagt, wird von dem Schiedsrichter oder dem Besitzer aufgehal-

ten und unter dem Jubel des Publikums zu den Stallungen zurückgebracht. Der Verlierer hat keine Sanktionen zu fürchten und wird weder "geopfert" noch auf den Speiseplan gesetzt.

Der koreanische Stierkampf ist nicht mit religiösen oder spirituellen Symbolen verwoben. Die Attraktion ist der Kampf und das Kampfgeschehen. Die Atmosphäre bei traditionellen Stierkämpfen ist aufgeregt aber nicht angespannt. Es gibt keine Diskussionen und Rechteilen um Sieg oder Kampfbedingungen. Der Verlierer wird nicht gedemütigt oder bestraft. In diesem Sinn ist der koreanische Stierkampf viel-

leicht doch auch als eine Metapher für traditionelle Konfliktlösungsstrategien zu verstehen, die im gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahre in Vergessenheit geraten sind.



## Aussichten A1.1

*Rainer Rippe*

„Aussichten“ ist ein neues DaF-Lehrwerk für Erwachsene ohne Vorkenntnisse aus dem Klett-Verlag. Der erste Teilband A1.1 (Lektion 1–5) erschien im Juli 2009, der Nachfolgebund A1.2 (Lektion 6–10) ist seit März d. J. erhältlich und A2.1 kommt im September in die Buchläden. Insgesamt sind 6 Teilbände bzw. 3 Bände für die Niveaustufen A1, A2 und B1 geplant. Man kann also für jede Niveaustufe entweder zwei nach Lektionen getrennte Teilbände – bestehend aus einem Kurs- und Arbeitsbuch – kaufen, oder ein alle Lektionen umfassendes Kursbuch und ein entsprechendes Arbeitsbuch separat voneinander. Diese Rezension behandelt ausschließlich den ersten Teilband.



Am auffälligsten ist, dass Aussichten A1.1 nicht nur mit je einer Audio-CD zum Kurs- und zum Arbeitsbuch, sondern auch mit einer DVD geliefert wird. Auf der DVD stellen vier Deutsche sich, ihre Wohnung,

ihre Arbeit und ihr Hobby vor. Die Vorstellungen kann man sich praktischerweise mit und ohne Untertitel ansehen. Begleitend dazu gibt es im Arbeitsbuch Aufgaben zu jeder Person. Nicht ganz einsichtig ist, warum gleich zwei Personen aus Baden-Württemberg kommen, aber keine aus dem Osten Deutschlands. Abgesehen davon ist die DVD sehr gut gemacht und vermittelt den Lernenden einen authentischen Eindruck vom Alltagsleben in Deutschland.

Neben diesen realen Personen begleitet uns die ansprechend gezeichnete Familie Vogel durch das Buch. Sie besteht aus den Eltern Lisa und Lukas sowie ihrem Sohn Max. Besonders Lernern, die selbst Kinder haben, dürften viele Situationen bekannt vorkommen. Gut gefallen haben mir auch die Fotos, das Design und das übersichtliche Layout des Buches. Im Gegensatz zu einigen anderen Büchern sind die Seiten nicht überfrachtet.

Am Anfang jeder Lektion des Kursbuchs sind die darin enthaltenen kommunikativen Lernziele sowie Wortschatz und Strukturen aufgeführt. Den Wortschatz und die Strukturen findet man dann im Arbeitsbuch in ausführlicher Form wieder. Die Lektionen bestehen aus drei thematischen Einheiten, die in den Handlungsfeldern privat – beruflich – öffentlich spielen.

Ein Pluspunkt ist der Strategieteil zwischen dem Kurs- und dem Arbeitsbuch. Darin werden z. B. Tipps für die alltägliche Kommunikation sowie zum Lese- und

Hörverständnis gegeben. Am Ende des Buches befinden sich die Lösungen zu allen Aufgaben – für disziplinierte, erwachsene Lerner sicher eher ein Vorteil als eine Versuchung.

Die Sprecher auf der CD haben alle eine angenehme Stimme und sind fast immer gut zu verstehen, sprechen allerdings oft in normalem Sprechtempo, was für Anfänger nicht immer ganz einfach zu verfolgen ist. Auch beschränken sich die Hörspiele nicht auf Wörter, die den Lernern bereits bekannt sind und die Endung -e in der 1. Person Singular wird mitunter weggelassen. Das ist zwar ebenso authentisch, wie der Berliner Dialekt in einer Übung gegen Ende von Kapitel 5, aber ich finde es besser, wenn man sich im Anfangsstadium auf korrektes Hochdeutsch beschränkt. Positiv ist, dass die Hörübungen nicht zu lang sind – meist zwischen 30 Sekunden und 2 Minuten. Dadurch werden Anfänger nicht überfordert. Anders als auf der Rückseite des Buches versprochen sind die Hörspiele nicht sonderlich humorvoll, es sei denn, man findet z. B. ein Missverständnis, das

auf den Wörtern „Opa“ und „Au-Pair“ basiert, lustig.

Sehr hilfreich finde ich, dass die Vokabeln auf den Wortschatzseiten nach Nomen, Verben, Adjektiven etc. sortiert und ihre Akzente mit Punkten bzw. Strichen markiert sind. Neben jeder Vokabel ist Platz für einen Beispielsatz, was ebenfalls eine gute Idee ist.

Das Lehrwerk „Aussichten“ bereitet auf die Prüfungen Start Deutsch 1 und 2, den Deutsch-Test für Zuwanderer und das Zertifikat Deutsch vor. Das Buch ist zwar – wie die meisten anderen Bücher auch – in erster Linie für den Einsatz in Deutschland konzipiert, dennoch ist es – besonders wenn man erwachsene Lerner unterrichtet – auch in Korea eine lohnenswerte Alternative zu den bisher auf dem Markt erhältlichen Lehrwerken und man darf auf die Folgebände gespannt sein.

## Multikulturalität – Plurilingualismus – Deutsch als Fremdsprache

13. Internationales Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache, 10. - 11. 04. 2010

*Marcus Stein*

Das diesjährige Internationale Symposium der KGDaF widmete sich den in Zeiten der weit fortgeschrittenen Globalisierung immer drängenderen Fragen nach der Positionierung des Faches Deutsch als Fremdsprache in einer auch in Korea zunehmend von kulturellen Hybridisierungstendenzen geprägten gesellschaftlichen Umgebung. Die Leitung des Symposiums war mit Hiltraud Caspar-Hehne (Universität Göttingen) einer anerkannten und durch zahlreiche Veröffentlichungen zur interkulturellen Thematik einschlägig hervorgetretenen Vertreterin des Faches DaF übertragen worden.

Nach der Begrüßung der TeilnehmerInnen durch die Präsidentin der KGDaF, Frau Hong Myung-Soon, sowie einem Grußwort des Leiters der Spracharbeit im mitveranstaltenden Goethe-Institut Seoul, Ingo Schöningh, gab Frau Caspar-Hehne einen kurzen, aber breit angelegten allgemeinen Überblick über Entwicklung und Stand der Forschung zu Fragen der interkulturellen Kommunikation, die vor allem mit interkulturellen Missverständnissen befasst gewesen sei. Dabei wurde klar, dass keiner der dargestellten Forschungsansätze in der Lage zu sein scheint, der immensen Komplexität des Feldes auch nur annähernd gerecht zu werden. Kritisch kommentierte Frau Caspar-Hehne vor allem den meist homogenisierenden Kulturbegriff, der bisher den allermeisten Studien zugrundeliegt und der nicht nur die internen, die Binnendifferenzierungen ausblen-

det, die – zumindest - für moderne Kulturformationen typisch sind, sondern der auch die zunehmenden Hybridisierungen vernachlässigt, denen alles kulturelle Geschehen in steigendem Maße unterliegt. Weitere Kritikpunkte bildeten die folgenden drei Tendenzen: 1. Eine reifizierende Sicht der Kultur als vorgegebener Realität statt der Rekonstruktion von „Kultur“ bzw. kulturelle Identitäten konstituierenden Konstruktionsprozessen 2. Die Vernachlässigung anderer als kultureller Erklärungen der beobachteten Phänomene (Kulturalisierung) und 3. Die mangelnde Berücksichtigung von Aushandlungsprozessen, die zu emergenten interkulturellen Interaktionspraktiken führen. Anhand von Fallbeispielen zeigte Frau Caspar-Hehne wie im Rahmen von polystratal konzipierten Interaktionsuntersuchungen, die von vornherein ein breites Spektrum an situativ wirksamen Faktoren berücksichtigen, kulturspezifische Muster rekonstruiert werden können, die zwar nicht für ganze Gesellschaften, wohl aber für spezifische, abgrenzbare Interaktionsräume kennzeichnend sind. Abschließend warnte Frau Caspar-Hehne angesichts der dargestellten Schwächen bisheriger Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation vor voreiliger Übernahme vorliegender Forschungsergebnisse in didaktische Konzeptionen. Eine interkulturelle Didaktik stehe derzeit noch aus. Wie reifizierende „Interkulturelle Alltagstheorien“ der Beteiligten die Interaktion zunächst deutlich prägen können,

gleichzeitig aber auch Aushandlungsprozesse auf die Wirksamkeit solcher Orientierungen die Dauer aufzulösen und Ad-hoc-„Interkultur“-Praktiken auszubilden vermögen, zeigte Frau Caspar-Hehne in einem weiteren Vortrag anhand der Diskussion eines konkreten Fallbeispiels aus der deutsch-chinesischen Wissenschaftskommunikation.

Viele der nachfolgenden Beiträge samt der sich anschließenden Fragen und Diskussionen umkreisten bzw. berührten unter verschiedenen Aspekten die im Einführungsvortrag entfalteten Problemkreise: Prof. Dr. Keiichi Aizawa (Tsukuba-Universität, Japan) führte nicht nur die derzeit kritische Situation der Germanistik und der (akademischen) DaF-Lehre – auch - auf die zunehmende Interkulturalisierung der modernen Gesellschaften zurück. Er benannte auch kulturbedingte Probleme bei der Arbeit an Image und Vermittlung des Deutschen: Abgesehen davon, dass immer noch von vielen Vertretern der deutschen Wirtschaft und Wissenschaft dem Englischen das Feld überlassen werde, spreche einerseits die häufig auf ökonomisch-technische und demografische Argumente abhebende Bewerbung des Deutschen von deutscher Seite aus die quantitativ nicht unerhebliche potentielle japanische Lernerchaft kaum an, die eher durch kulturelle Argumente zu erreichen sei. Andererseits gehe die über Lehrmaterial und didaktische Konzepte von deutsch-österreichisch-schweizerischer Seite vermittelte alltags—und berufspraktische Orientierung des DaF-Unterrichts an einer großen Zahl japanischer Lerner vorbei, die eher an der Erschließung kultureller „Produkte“ interessiert sei. Die Diskussion zeigte, dass ähnliche Probleme auch für Korea benennbar sind und dass Lösungen einerseits in einem ausgewogeneren Dialog zwischen Fachvertretern der nachfragenden und der anbietenden Länder sowie in einer daraus resultierenden konsequenten Regionalisierung von didaktischen Konzepten sowie Werbe- und Lehrmaterialien zu suchen wären.

Beiträge, die sich ganz unmittelbar mit Fragen der interkulturellen Didaktik des DaF-Unterrichts beschäftigten, bildeten der Vorschlag das Konzept der „Kritischen Interaktionssituationen“ (Thomas) für die Bewusstmachung kultureller Differenzen einzusetzen (Kim Mi-Yeon, Staatliche Universität Kyungpook), weiterhin „didaktisch-methodische Überlegungen zum interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ (Chang Young-Ick, Korea-Universität) sowie die von Holger Steidele (Yeungnam-Universität) vorgetragenen Thesen zur Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen im koreanischen Deutschunterricht. Michael Weitz wies auf die Konvergenz neuester neurowissenschaftlicher Erkenntnisse mit weitverbreitetem pädagogisch-didaktischen Erfahrungswissen hin und machte deutlich, dass auch der Umgang mit Fremdem und entsprechende Lernprozesse den in diesen Disziplinen jeweils beschriebenen Bedingungen unterliegen und daher entsprechend zu gestalten sind. Welche Probleme – unabhängig von interkulturellen Lernzielen - bestimmte kulturelle Differenzen bei der konkreten Spracharbeit im Detail auftreten können, z. B. bei der Lektüre einfacher Texte oder auch bei einfachen Schreibaufgaben z. B. im Rahmen der ZD-Prüfungen des Goethe-Instituts, machte Frau Min Hyang-Ki (Hannam-Universität) deutlich. Bruno Roßbach stellte mit dem Modell der Marburger Narrativik eine semiotisch-textlinguistisch fundierte Erzähltheorie vor, die - auch im interkulturellen Raum – als Mittel der Erzähltextanalyse und Interpretation gewinnbringend einsetzbar sei. Kwan Yeong-Sook berichtete von ihrer Arbeit mit dem Europäischen Sprachportfolio im Deutschunterricht am Presbyterian College and Theological Seminary, die sichtbar nicht nur deutliche positive motivationale Effekte bei den Lernenden auslöste, sondern auch geeignet scheint, die Reflexion von kulturellen Differenzen zu fördern. Die häufig vorgetragene Forderung, dass interkulturelles Ler-

nen vor allem auch eine performative Dimension aufweisen müsse, nahmen Kim Ok-Seon (Chosun-Universität) und Choi Young-Jin (Staatliche Universität Seoul) in ihrem Beitrag zum interkulturellen Lernen im DaF-Unterricht ernst und präsentierten ein (noch nicht abgeschlossenes) beispielhaftes Unterrichtsprojekt, im Verlauf dessen in Deutschland Koreanisch lernende Deutsche einerseits und in Korea Deutsch lernende Koreaner andererseits mittels aller Möglichkeiten, die die internetbasierte Multimedia-Lernplattform Moodle bietet, miteinander in Kontakt gebracht wurden und sich nun intensiv und bilingual über diverse zuvor festgelegte Themen austauschen. Ziel ist es, durch die direkte Konfrontation mit Vertretern der Partnerkulturen vorgeprägte Deutungs- und Orientierungsmuster zu hinterfragen, aufzuweichen, ausdifferenzieren und weiterzuentwickeln und so den reflexiven Umgang mit der jeweiligen Partnerkultur zu fördern, die Perspektiven auf diese Kultur zu erweitern und nicht zuletzt auch Selbstreflexion anzuregen. Gleichzeitig hilft die durch das Projektsetting hergestellte – wenn auch medial vermittelte – authentische Kommu-

nikation zwischen Lernenden aus beiden Kulturen, begrenzt auch interkulturelle Kompetenzen aufzubauen.

Das Symposium wurde abgeschlossen durch einen von Frau Caspar-Hehne geleiteten Workshop, bei dem noch einmal die im Einführungsvortrag angesprochenen und in weiteren Vorträgen, Diskussionen und Gesprächen am Rande immer wieder zur Sprache gekommenen komplexen Konstitutionsbedingungen interkultureller Kommunikation in den Fokus gerückt wurden: Anhand von Transkriptionen konkreter Gespräche zwischen chinesischen und deutschen Studenten wurden gemeinsam verschiedene interaktionale Phänomene diskutiert und Deutungsstrategien ausprobiert und in ihrer Kontingenz erfahrbar gemacht.

Das von intensiven, interessanten und instruktiven Beiträgen, Diskussionen und Gesprächen in freundlicher und anregender Atmosphäre begleitete Symposium endete mit einer von Frau Caspar-Hehne vorgebrachten positiven Bilanz, die aus dem Plenum eindeutige und vielstimmige Zustimmung erfuhr.

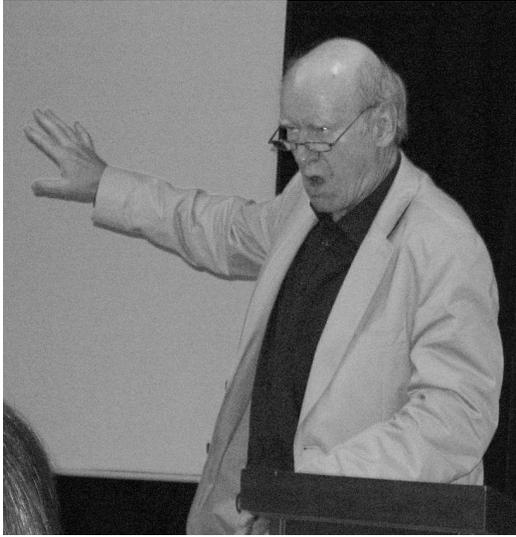
## Fotos vom LVK-Seminar und Workshop

„Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht“, 29.5.2010

*Michael Menke*

Ergebnisse des Workshops wurden bereits im ersten Teil dieses Heftes präsentiert, hier noch einige Bilder der Veranstaltung





**Lesung von Franz Hohler**





**Arbeitsgruppen im Workshop**



mit Unterstützung von

schweizer kulturstiftung

**prohelvetia**

 Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Schweizerische Botschaft in der Republik Korea

**DAAD**  
Deutscher Akademischer Austausch Dienst  
German Academic Exchange Service



# Autorenhinweise

**Anne Binz:** Lektorin für DaF an der Korea-Universität in Seoul, Ausbildungserfahrung, Training, Coaching, Übersetzungen ins Deutsche, Projektmanagement

**Moon Sun Choi, Dr.:** Studium der Germanistik an der Sogang-Universität Seoul. Promotion am Institut für Jugendbuchforschung der Uni Frankfurt a.M. 2006. Zur Zeit Lehrbeauftragte an der Sogang-Universität und der Hongik-Universität.

**Sigrid Gaffal:** Studium der Kunstgeschichte, Germanistik und Klassischen Archäologie an der Uni Heidelberg und an der FU Berlin, dort auch Koreanistik. Lektorin an der Dankuk-Universität, Chonan. Dissertationsprojekt über koreanische Literatengärten in Ost-Asiatischer Kunstgeschichte, FU Berlin. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Koreanische Kultur der Joseon-Dynastie, Konfuzianismus, Taoismus, koreanische Filme, Musik.

**Frank Grünert:** Studium der Germanistik an der J.W. Goethe-Universität in Frankfurt am Main, Freier Journalist, danach Lektor in Gwangju, dann Seoul National Universität, derzeit Korea National University of Education.

**Annedore Hänel, Dr.:** hat an der Universität Leipzig studiert und promoviert. Von 1996-1999 war sie als DAAD-Lektorin an der Hokkaido-University in Japan. Sie ist seit August 2000 wissenschaftliche Angestellte am Sprachenzentrum der RWTH in Aachen. Seit März 2009 ist sie beurlaubt, um an der Pusan National University ein DAAD-Lektorat wahrzunehmen.

**Marc Herbermann:** Diplom Soziologe und gelernter Bankkaufmann, lebt seit April 2005 in Korea. Lektor für den Fachbereich Germanistik der Dongduk-Frauen Universität. Tätig in der Erwachsenenbildung, als Lehrbeauftragter, Journalist und Sozialwissenschaftler. In den achtziger Jahren war er Jugendgruppenleiter im In- und Ausland. Nach Abschluss des Studiums unterrichtete er an einem privaten Lehrinstitut, in Korea gab er ein Jahr Englisch-Unterricht an einem Hagwon und betreute dabei die Kindergartenklasse.

**Franz Hohler:** Schweizer Autor, fünf Semester Germanistik und Romanistik in Zürich, ab dann freischaffender Kabarettist und Schriftsteller, wohnhaft in Zürich. Viele Auftritte, viele Preise ...

**Donggyu Kim,** studiert im 4. Semester an der Konkuk Universität im Institut für Deutsche Sprache und Literatur.

**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.

**Stefan Krämer:** Examinierter Philosophie- und Sozialwissenschaftenlehrer. Erstes Staatsexamen für die Sekundarstufe I und II an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Zweijähriges Referendariat am Studienseminar Aachen und Abschluss mit dem zweiten Staatsexamen. Zwischen Studium und Referendariat ein Jahr lang Intensivkurs Koreanisch an der Kyunghee-Universität in Seoul. Eineinhalb Jahre lang Deutschunterricht an der Seoul Foreign Language Highschool. Seit März 2009 unterrichtet er Sprachkurse der Abteilung für deutsches Dolmetschen und Übersetzen an der Hankuk-University of Foreign Studies, Yongin-Campus.

Interessen: Migrationsgeschichte und Fremdsprachenerwerb, koreanische Sprache und Kulturgeschichte.

**Kwang-Sook Lie, Dr.:** Professorin an der Seoul National Universität, College of Education, German Department

**Michael Menke:** Germanistik und European Trade an der 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.

**Aruna Pego:** Diplom-Sozialpädagogin, 1996-1999 an der Germanistik-Abteilung der Korea-Universität in Chochiwon, jetzt tätig als Englisch-Lehrerin.

**Rainer Rippe:** Studium der Politikwissenschaft an der Universität Bremen und an der Freien Universität Berlin. Während des Studiums zahlreiche Einsätze als Jugendsprachreiseleiter in Großbritannien. Nach dem Studium zunächst verschiedene Tätigkeiten in der Politik. Seit 2008 in Korea. Lektor am Department of German Interpretation and Translation der Hankuk University of Foreign Studies in Yongin. Forschungsgebiete: DDR-Literatur, Deutsche Teilung / Deutsche Einheit sowie politische Reden.

**Florian Rogge:** Als Austauschstudent der Uni Hannover im Herbstsemester 2009 -2010 an der Pusan National University (PNU). In Hannover Studium Deutsch und Politikwissenschaften

**Kai Rohs:** Studium der Rechtswissenschaft (Tübingen), Koreanistik (Bochum), Zusatzstudium „Deutsch als Fremdsprache (Bochum), Bis 2004 Lektor an der Soongshil-Universität in Seoul, seitdem an der Sogang-Universität und der Dongduk Frauen-Universität in Seoul.

**Janina Schendel** ist Germanistik-Studentin an der Leibniz Universität Hannover und hat von August 2009 bis Februar 2010 an einem vom DAAD geförderten Austauschprogramm zwischen der Universität Hannover und der Pusan National University teilgenommen. Ziel dieses Austauschprogrammes ist es, den deutschen Studenten erste Praxis-Erfahrungen mit DaF an der Pusan National University, betreut durch den DAAD-Lektor vor Ort, und den koreanischen Studenten Deutsch-Sprachkurse an der Leibniz Universität Hannover zu ermöglichen.

**Dirk Schlottmann, Dr.:** Teaching Professor an der Konkuk University (Chungju Campus)/ South Korea, Studium der Ethnologie, afrikanischen Philologie und Germanistik an der Johannes Gutenberg Universität-Mainz (MA), 2002-2004 Feldforschungstipendium DAAD zum Thema „Koreanischer Schamanismus im neuen Millennium“, anschließend Promotion an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt im Bereich historische Ethnologie; weitere Arbeitsschwerpunkte u.a.: visuelle Anthropologie, Spiritualität in Ostasien, Globalisierung und Identität, Kunst und Kultur.

**Ingo Schöningh, Dr.:** Studium der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Psychologie (Bonn); Zertifikat DaF (Bonn); Promotion (Frankfurt (Oder)). 2002 - 2006 DAAD-Lektorat in Hanoi/Vietnam, seit 2010 Leiter der Spracharbeit am Goethe-Institut Korea.

**Rudolf Weinmann, Dr.:** in München und Berlin Geschichte und Philosophie studiert und an der FU Berlin in Neuer Geschichte promoviert. Zusatzausbildung für DaF beim Goethe-Institut. Seit fast sieben Jahren in Korea, zuerst drei Jahre an der Konkuk Universität / Chungju-Campus, seither an der Mokwon Uni in Daejeon.

# Kontakte

## **Informations- und Beratungszentrum des DAAD in Seoul**

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

## **Goethe-Institut Seoul**

Dr. Ingo Schöningh, Leiter der Spracharbeit  
ls@seoul.goethe.org

Park, Seong-U  
Bildungskooperation Deutsch  
pv@seoul.goethe.org  
Tel. (02) 754-9831/2/3  
Fax (02) 754-9834  
www.goethe.de/ins/kr/seo/deindex.htm

## **Deutsche Botschaft Seoul**

www.seoul.diplo.de/

Alexander Nowak  
Leiter der Kultur- und Wissenschaftsabteilung  
Tel. (02) 748-4117  
Fax (02) 748-4171  
ku-1@seou.diplo.de

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

## **Schweizer Botschaft Seoul**

Raoul Imbach, Kulturabteilung  
Tel. (02) 3704-4725  
Fax 737-9392  
Raoul.Imbach@EDA.admin.ch  
http://www.eda.admin.ch/seoul

## **Österreichische Botschaft Seoul**

Wolfgang Egger, Ressort Kultur  
Wolfgang.Egger@bmeia.gv.at  
Tel. (02) 732-9071/2  
Fax (02) 732-9486

www.austria.or.kr/

## **Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF)**

Prof. Dr. Hong, Myung-Soon, Präsidentin  
HongMyungSoon@kaist.ac.kr  
http://daf.german.or.kr/

## **Koreanische Gesellschaft für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft (KGD)**

Dr. Rhie, San-Uk, Präsident  
Tel. (051) 200-7095  
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  
sunim@chonnam.ac.kr  
http://du.german.or.kr/

## **Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG)**

Prof. Dr. Hallan Kim, Präsidentin  
Tel: (02) 920-7085  
hallank@sungshin.ac.kr  
http://kgg.german.or.kr

## **Koreanischer Deutschlehrer-Verband**

Bae, Eui-Suk, Präsidentin  
baees21c@hanmail.net  
www.kdv.or.kr

## **DAAD Büro Tokio**

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

## Die Goethe-Institute in Deutschland

Die 13 Goethe-Institute in Deutschland sind Marktführer in Deutsch als Fremdsprache. Das umfassende Angebot an Deutschkursen, Fortbildungsseminaren und weltweit anerkannten Prüfungen für alle Ziel-, Alters- und Berufsgruppen versteht sich als komplementär zu den Angeboten der Goethe-Institute weltweit.

Es werden ganzjährig Deutschkurse und Prüfungen auf allen Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens angeboten. Für Privat- und Geschäftskunden werden maßgeschneiderte Kleingruppen- und Individualkurse konzipiert. Hinzu kommen themenspezifische Spezialkurse mit berufssprachlichem Fokus (Deutsch für Juristen, Deutsch für Mediziner) sowie Deutschkurse für Lehrer. Für Kinder und Jugendliche aus aller Welt zwischen 9 und 21 Jahren werden in ausgewählten Internaten Deutschkurse in Kombination mit einem spannenden Freizeitprogramm angeboten. Darüber hinaus gibt es Schulklassenkurse. Das Deutschkursangebot in allen Sprachkursen wird begleitet von einem reichhaltigen Kulturprogramm (Exkursionen, Kulturveranstaltungen, Sport). An allen Standorten steht den Kursteilnehmern die institutseigene moderne Mediothek (Bibliothek, Mediathek, Selbstlernzentrum) zur Verfügung. Auf Wunsch werden den Kursteilnehmern Unterkünfte vermittelt.

Zu den wichtigsten Zielgruppen der Goethe-Institute in Deutschland zählen weltweit

- Studierende, die Deutsch für ihr Studium im Heimatland benötigen oder die sich auf ein Studium in Deutschland vorbereiten,
- Deutschlehrer,
- Mehrsprachigkeitsmotivierte: Lerner, die die Fremdsprache Deutsch als wichtiges berufliches oder privates Asset begreifen
- Deutschland- und Kulturinteressierte: Lernergruppen, die aus kulturellen Interessen die Sprache und das Land intensiver kennenlernen wollen,
- Firmenangehörige, die vorübergehend in Deutschland arbeiten und die die deutsche Sprache aus beruflichen Gründen lernen bzw. auffrischen wollen.
- Kinder und Jugendliche als Teilnehmer an Schulklassenkursen sowie an den Jugend- und Kinderkursen in den Sommermonaten.

Im Jahre 2009 nahmen an den 13 Goethe-Instituten in Deutschland knapp 25.000 Teilnehmer an rund 4.000 Deutschkursen teil.

An Hauptgründen, warum sich Deutschlerner für die Goethe-Institute in Deutschland entscheiden, nennt die Mehrheit der Kursteilnehmer:

- Hohe Qualität des Unterrichts
- Exzellenter Ruf des Goethe-Instituts
- Große Auswahl an Kursorten
- Interessantes und betreutes Kultur- und Freizeitprogramm
- Möglichkeit, zum Deutschkurs auch eine Unterkunft zu buchen

Folgende Charakteristika runden das Bild ab:

- Eigene Curricula, die sich an den Niveaustufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* orientieren
- Das modular aufgebaute Kurssystem, welches einen nahtlosen Wechsel zwischen verschiedenen Goethe-Standorten im In- und Ausland ermöglicht
- Die qualifizierte und individuelle Einstufung zu Beginn des Kurses, die kursbegleitende individualisierte Lernbegleitung und Lernberatung durch die pädagogische Leitung
- Die fundierte Landeskunde als integraler Bestandteil des Unterrichts

Die Goethe-Institute in Deutschland sind auf jedes Lernerniveau eingestellt und erfüllen individuelle Wünsche mit maßgeschneiderten Angeboten. Die Kursteilnehmer entscheiden, wie lange Sie Deutsch lernen wollen. Die Kurse sind modular aufgebaut und können jederzeit an einem anderen Goethe-Institut in Deutschland oder an einem Goethe-Institut im Ausland fortgesetzt werden. Die Kursteilnehmer werden zielgerecht auf weltweit anerkannte Prüfungen vorbereitet und können diese auch am Goethe-Institut ablegen.

Die Goethe-Institute in Deutschland vermitteln ein aktuelles Bild der deutschen Politik, Gesellschaft und Kultur und bieten neben dem Sprachkurs viele Extras (Kultur- und Freizeitprogramm, Mediothek) an. Sie beraten und betreuen in vielen Alltagsfragen. Sie bleiben auch nach dem Deutschkurs mit ihren ehemaligen Teilnehmern in Kontakt.