

DaF-Szene Korea

gehörten zu den ersten, die diesen Fragenkreis systematisch angien. Sie kultivierten Pflanzen unter unterschiedlichen, aber kontrollierten Kohlendioxid-Konzentrationen, unterschiedlichen Lichtintensitäten und unterschiedlichen Temperaturen und registrierten die Auswirkungen dieser einzelnen Parameter auf die Photosyntheserate. Dabei ergaben sich zwei entscheidende Aspekte. Unter Starklichtbedingungen (bei ausreichender Lichtmenge) und konstanten Kohlendioxid-Konzentrationen war die Photosyntheserate temperaturabhängig. Das verdeutlichte, daß die Kohlendioxid-Verwertung (Fixierung) auf normalen temperaturabhängigen biochemischen Reaktionen beruht. Bei Kohlendioxid-Überschuß und nicht ausreichender Lichtmenge zeigte keine Temperaturabhängigkeit. Diese wiederum weist darauf hin, daß die lichtinduzierten Reaktionen temperaturunabhängig sind. Diese Aussage gilt ganz allgemein für photosynthetische Reaktionen.

2. Die besondere Äquivalenz

Jede Ware, Rock, Tee, Weizen, Eisen usw., gilt im Wertausdruck der Leinwand als Äquivalent und daher als Wertkörper. Die bestimmte Naturalform Äquivalentform ist jetzt eine besondere Äquivalenz, die vielen anderen Eisenso gelten die mannigfaltigen in den verschiedenen Warenkörpern enthaltenen bestimmten konkreten, nützlichen Arbeitsarten- oder ebenso viele besondere Verwirklichungs- oder Erscheinungsformen menschlicher Arbeit bilden.

(1) Verschweigt der Schenker arglistig einen Fehler der verschenkten Sache, so ist er verpflichtet, dem Beschenkten den daraus entstehenden Schaden zu ersetzen.
(2) Hatte der Schenker die Leistung einer nur der Gattung nach bestimmten Sache versprochen, die er erst erwerben sollte, so kann der Beschenkte, wenn die geleistete Sache fehlerhaft und der Mangel dem Schenker bei dem Erwerb der Sache bekannt gewesen oder infolge grober Fahrlässigkeit unbekannt geblieben ist, verlangen, dass ihm anstelle der fehlerhaften Sache eine fehlerfreie geliefert wird. Hat der Schenker den Fehler arglistig verschwiegen, so kann der Beschenkte statt der Lieferung einer fehlerfreien Sache Schadensersatz wegen Nichterfüllung verlangen. Auf diese Ansprüche finden die für die Gewährleistung wegen Fehler einer verkauften Sache geltenden Vorschriften entsprechende Anwendung.

Arr, di Arr; di
Arckituckn -
Arckituckn -
Pauhn onz euburoll
Quaduren,
vo se gurrnucht
henggehuren.
Vn demm Hurz büsz ze
denn Ullpn
snd di Häusur steitz
di sullpn.

Herausgegeben vom
Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V. / Berlin)
und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK / Seoul)
Nr. 33, Mai 2011
ISSN 1860-4463

DaF-Szene Korea
Nr. 33
„Inhaltsbasierter DaF-Unterricht“

herausgegeben von



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

und



Berlin & Seoul, Mai 2011

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhaltsverzeichnis

<i>Michael Menke</i>	Vorwort	... 4
----------------------	---------	-------

Inhaltsbasierter DaF-Unterricht

<i>Marcus Stein</i>	Inhaltsbasierter Fremdsprachenunterricht - eine Einführung	... 5
<i>Marc Herbermann</i>	Deutsch als Sprache der Wirtschaft	... 15
<i>Rainer Rippe</i>	Musikvideos im Deutschunterricht	... 21
<i>Dirk Schlottmann</i>	Facebook im DaF-Unterricht	... 22
<i>Tina Stubenrauch</i>	Landeskunde zu Fuß und mit allen Sinnen	... 28
<i>Kai Rohs</i>	Das deutsche Lobpreistreffen der germanistischen Abteilung	... 34

Inhaltsbasierte Bücher und Unterrichtsmaterial

<i>Michael Menke</i>	Lehrwerke und Unterrichtsmaterial zu „Fachdeutsch“	... 37
<i>Marc Herbermann</i>	Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Grundstufe	... 49
<i>Dirk Schlottmann</i>	Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Aufbaustufe	... 51
<i>W. Günther Rohr</i>	DaF Lernkrimis	... 53

Forum

<i>Frank Kostrzewa</i>	Hirnphysiologische und kognitionspsychologische Aspekte der Sprachverarbeitung	... 56
------------------------	--	--------

Buchkritiken und Rezensionen

<i>Cornelia Springer</i>	Berlin, Berlin. Lehrerhandreichung	... 61
<i>Michael Menke</i>	Deutsch kompakt	... 62
<i>Maria Gabriela Schmidt</i>	Anna Olejarka: Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache.	... 64
<i>W. Günther Rohr</i>	Arno Geiger: Der alte König in seinem Exil	... 66

Seminare und Tagungen

„Inhaltsbasierter DaF-Unterricht“ Seminar und Lektorentreffen der LVK	... 68
14. Internationales Symposium der KGDaF: „Aktuelle Aspekte des DaF-Unterrichts in Korea“	... 69

Diverses

Autorenverzeichnis	... 71
Kontakte	... 73
Impressum	... 74

Vorwort

Michael Menke

Das Thema „inhaltsbasierter DaF-Unterricht“ dürfte in Korea wahrscheinlich nicht allzu gegenwärtig sein. In gängigen Lehrwerken, mit denen in Korea Deutsch unterrichtet wird, zeigt sich als wesentlicher roter Faden die grammatische Progression, die sich in den letzten Jahren vor allem am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientiert hat. Im Unterricht bildet die Grammatik die Basis, auf der alles aufgebaut ist und an die sich die inhaltlichen Themen anpassen müssen. Zwar geht es auch immer wieder in einzelnen Lektionen scheinbar um Inhalte, z.B. „Deutsch am Bankschalter“, „Bewerbung und Lebenslauf“ oder „mein Computer“, aber darüber schwebt dann bei genauerer Hinsicht doch wieder das bewährte oder gewohnte sprachliche Regelwerk. Grammatik steht also an erster Stelle, alles andere folgt danach.

Dass diese Form des Sprachenlernens nicht unbedingt die einzig mögliche sein muss, darauf sollen die Beiträge zum Thema „Inhaltsbasierter DaF-Unterricht“ dieser Ausgabe der *DaF-Szene Korea* hinweisen. Es geht darum, dass man sprachdidaktisch auch in der anderen Richtung arbeiten kann, also zuerst Inhalte lernen und verstehen, und dann das Regelwerk herum anfügen oder damit verbinden. Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen formuliert neben der grammatischen Progression diverse weitgefasste Themenfelder, über die ein Lernender ab einer bestimmten erreichten Niveaustufe sprachlich verfügen kann, die auch relevant für das Beherrschen einer Sprache sind, z.B. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. (Hörverständnis B1). Die meisten Standard-Lehrbücher passen sich diesen Forderungen durch vereinzelt eingestreute Original-Texte oder grammatisch bearbeitete Textbeispiele an.

Die berufliche Notwendigkeit sich nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich zu spezialisieren, spiegelt sich mittlerweile im Unterrichtsmaterial für Deutsch wider. Neben den regulären Deutsch-Lehrbüchern für Schüler, Studenten oder Erwachsene sind in den letzten Jahren etliche spezialisierte Lehrwerke erschienen, die einen bestimmten Bereich sprachlich abdecken sollen, sei dieser beruflich, fachlich oder inhaltlich eingegrenzt. So gibt es von deutschen Verlagen Unterrichts-Werke zu Wirtschaftsdeutsch, Deutsch im Arbeitsalltag oder Deutsch im Hotel. Aber „Fachsprache“ muss nicht unbedingt nur beruflich orientiert sein. Es kann auch der Kriminalroman sein oder Dialoge und Wortschatz bei einer Stadtführung.

Betrachtet man den koreanischen Lehrbuch-Markt, so spannt sich hier die Fächerung noch breiter. Bei Durchsicht der Deutsch-Lehrbücher in einer großen Seouler Buchhandlung fallen viele andere Sparten auf, die Hinweise geben, wer das Zielpublikum ist: „Neueste Übersetzungstechnik für den deutschen Brief“, „Deutsch lernen mit der Bibel“, „Deutsch für Musiker“, „Deutsch für die Reise“ und so weiter.

In dieser Ausgabe der DaF-Szene Korea geht es einmal darum, den Begriff des inhaltsbasierten Lernens zu klären. Beispiele für den Unterricht mit bestimmten Themen und Inhalten weisen auf die Notwendigkeit des inhaltlich bestimmten Lernens hin. Ein Überblick zu einigen Fach-Deutsch-Lehrbüchern ergänzt unseren Thementeil.

Inhaltsbasierter Fremdsprachenunterricht

eine Einführung

Marcus Stein

0. Wer mit dem Begriff des *inhaltsbasierten Fremdsprachenunterrichts*, der das Thema dieser Ausgabe der DaF-Szene Korea bildet, nicht auf Anhieb etwas verbindet, muss sich nicht gleich Sorgen über die Qualität seiner fremdsprachendidaktischen Fachkompetenz machen: Man stößt auf diesen Begriff - in der deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Literatur - nicht eben häufig. Beispielsweise wird man beim Nachschlagen in der jüngst (2010) erschienenen Neubearbeitung des HSK-Handbuchs „Deutsch als Fremdsprache“ weder im Inhaltsverzeichnis noch im Index fündig. Und das Ergebnis weiterer Nachforschungen bleibt ebenfalls dürftig: Ich bin – in einer allerdings nicht wirklich erschöpfenden Recherche – auf nicht mehr als einen einzigen Aufsatztitel gestoßen (De Florio-Hansen 2003).

Dennoch handelt es sich bei der Bezeichnung *inhaltsbasierter Unterricht* keineswegs um eine obskure winkeldidaktische Rezeptur des fremdsprachlichen Unterrichtens noch gar um eine Erfindung der Redaktion der DaF-Szene Korea: Es handelt sich schlicht um die Übersetzung einer in Nordamerika häufigeren Bezeichnung eines fremdsprachendidaktischen Ansatzes – oder genauer: eines Typs fremdsprachendidaktischer Ansätze, der in der europäischen, speziell der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik zwar seine Entsprechung hat, der aber – auch wegen seiner etwas abweichenden Extension - nicht oder nur selten unter dieser Bezeichnung behandelt wird.¹

Beim *inhaltsbasierten Fremdsprachenunterricht*, oder wie die ursprüngliche englische Bezeichnung lautet: *Content-Based Instruction (CBI)* handelt es sich - sehr allgemein beschrieben – um eine Form des Fremdsprachenunterrichts, die das gängigen Fremdsprachenlehrwerken zugrundeliegende methodische Konzept gewissermaßen auf den Kopf stellt: Statt in allgemeinen Notionen, Situationen und Funktionen sowie den ihnen zuzuordnenden sprachlichen Formen und Strukturen den konstitutiven „Stoff“ und das prägende Organisationsprinzip des Fremdsprachenunterrichts zu suchen², dem – manchmal nicht ohne gewisse Verrenkungen – ein passender inhaltlich-thematischer Rahmen aufgesetzt wird, setzen Konzepte inhaltsbasierten Lernens in ihrer reinsten Form radikal an der inhaltlich-thematischen Dimension an: Statt Inhalte für das Sprachlernen zu instrumentalisieren, wird die Fremdsprache als Medium eines primär inhaltlichen (meist Sachfach-) Lernens eingesetzt und als – sei es phonologische, lexikalische, morpho-syntaktische usw. - *Form* tendenziell nur dort zum Gegenstand gemacht, wo Probleme mit der sprachlichen Form das inhaltliche Lernen zu behindern drohen. Mit dem Konzept des

¹ Gemeint sind die unter der englischen Bezeichnung *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* zusammengefassten und in den letzten Jahren viel diskutierten Formen, Fremdsprachenlernen mit dem Lernen in Sachfächern zu verknüpfen.

² Oberflächlich betrachtet scheinen – ganz dem theoretischen Programm der kommunikativen Didaktik entsprechend – Themen, Notionen, Situationen, Formen/Redemittel und Funktionen/Sprechintentionen in den Syllabi der gängigen Lehrwerke mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander zu stehen. Ohne dies hier konkret nachweisen zu können, möchte ich die These vertreten, dass in Lehrwerken stellenweise immer noch die Orientierung an einem Katalog sprachlicher Formen und Strukturen in unangemessener Weise Dominanz gewinnt.

inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterrichts wird also der Versuch gemacht, dem Fremdsprachenunterricht etwas wiederzugeben, wovon er sich – im Laufe seiner Emanzipation als eigenständiges Unterrichtsfach – zunehmend entfernt hat: ihren natürlichen, authentischen Kontext. Dieses Bemühen kennzeichnet nicht allein Formen des *inhaltsbasierten Unterrichts*: Mit anderen Akzentsetzungen verfolgen auch andere verwandte Konzeptionen das Ziel, die Verflechtung sprachlicher Mittel mit Situation, Kontext und Interaktionszusammenhang ernst zu nehmen und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen.

Ich werde im Folgenden versuchen, zunächst einige wichtige Formen inhaltsbasierten Unterrichts darzustellen, um dann die Herausbildung der grundlegenden Charakteristika der Konzeption inhaltsbasierten Fremdsprachenunterrichts im Kontext verwandter Ansätze zu verdeutlichen. Anschließend bespreche ich noch einige Modelle des inhaltsbasierten Fremdsprachenunterrichts, bevor ich zu einer abschließenden Zusammenstellung von Aussichten und Problemen komme, die sich mit diesen Ansätzen verbinden.

1. Entstehung, Kontext und Grundlagen des Konzepts - CBI und CLIL

Die dem Konzept des inhaltsbasierten Fremdsprachenunterrichts zugrundeliegende Vorstellung, dass die sinnvolle Auseinandersetzung mit durch Sprache repräsentierten Inhalten konstitutiv für den (Fremd-)Spracherwerb ist, hat eine lange Tradition (Haataja 2010), in die sich nicht zuerst und nicht zuletzt auch Augustinus mit seiner These vom Primat des Begriffsverstehens (Inhalt) vor dem Wortlernen(sprachliche Form) einreihen lässt (Brinton et al. 2003, 4).

Praktische Beispiele für ein primär an und auf der Basis von Inhalten betriebenes Fremdsprachenlernen finden sich ebenfalls: Der meist lateinischsprachige Fachunterricht, wie er im Mittelalter in den Schulen, insbesondere auch den Klosterschulen sowie an den Universitäten gang und gäbe war, bildet ein Beispiel, ein zweites die in den oberen Schichten der europäischen Gesellschaften jahrhundertlang geübte Praxis, die eigenen Sprösslinge auch zu Spracherwerbszwecken ins Ausland zu schicken oder von dort Hauslehrer(innen) zu importieren, die so gut wie die gesamte Erziehung und Bildung der Kinder in allen Bereichen in einer Fremdsprache versorgten (Brinton et al. 2003, 4; Wolff 2009, Haataja 2010). Doch auch einfache Leute, ob Söldner, Händler, Immigranten, Bewohner von Grenzregionen, Kriegsgefangene, wandernde Handwerker und Studenten, lernten Fremdsprachen i. W. über die praktische Befassung mit den inhaltlichen Notwendigkeiten des Lebens (Brinton et al. 2003, 4).

Seit ca. Mitte der 60er Jahre werden nun zunehmend Zielvorstellungen und methodische Formen des Fremdsprachenlernens ausartikuliert, die die Beherrschung spezifischer Inhalte als integrales Element fremdsprachlicher Kompetenz zugrundelegen: Fremdsprachenerwerb – so die dahinterstehende Erfahrung – kann sich nämlich durchaus ereignen, wo die Fremdsprache lediglich als Medium von inhaltlich-sachlichen Lernprozessen und nicht als eigentlicher Lerngegenstand behandelt wird (Brinton et al. 2003, 5).

Einen wesentlichen Impulsgeber für das inhaltsbasierte Fremdsprachenlernen bildet zunächst die britische ersprachendidaktische Initiative des *Language Across the Curriculum (LAC)*, die einem Regierungsbericht über die Lage des Englischunterrichts an den britischen Schulen folgte und erkannte, dass ein intensives Training sprachlicher Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Verstehens und Sprechens den Erfolg des Fachunterrichts wesentlich fördert. Entsprechend den Empfehlungen des Berichts wurden Programme aufgelegt, die das Training sprachlicher Kompetenzen in einen engen Zusammenhang mit dem Unterricht in allen Sachfächern brachten. Dafür bedurfte es u. A. einer guten Kooperation zwischen Sprach- und Sachfachlehrern sowie

der Entwicklung von geeigneten Lehrmaterialien und Lehreraus- und -fortbildungsprogrammen. Die theoretische und praktische Arbeit, die bei der Entwicklung der erstsprachbezogenen LAC-Programme im Sekundar- und Hochschulbereich geleistet wurde, beeinflusste dabei nicht unwesentlich auch die fremdsprachendidaktische Diskussion (Brinton et al. 2003, 5f.): Tatsächlich nehmen Stryker und Leaver in ihre Anthologie zum inhaltsbasierten Fremdsprachenunterricht (Stryker/Leaver 1997) unter dem Begriff *Foreign Languages across the Curriculum (FLAC)* zwei Beiträge auf, die sich mit Unterrichtsmodellen beschäftigen, in denen gleichzeitig mehrere Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden (Straight 1997; Shaw 1997).

Im fremdsprachenpädagogischen Kontext ist es zunächst der fremdsprachliche Fachsprachenunterricht, der in besonderer Weise sowohl mit der inhaltlichen Dimension als auch mit praktischen Zielen, insbesondere den beruflichen Anwendungen des Lernens befasst ist. Analysen des fremdsprachlichen Bedarfsprofils der jeweiligen Lerner bilden den Ausgangspunkt für Lernzielkataloge und daran anknüpfende Lehr- und Lernmaterialien. Fachsprachenunterricht impliziert aber trotz seiner strikten Lerner-, Bedarfs- und Inhaltsorientierung nicht notwendig ein methodisches Vorgehen, das im Wesentlichen in der Darstellung von Fach- und Sachinhalten besteht und Sprache – wenn überhaupt – erst sekundär thematisiert: Fachsprachenkurse, in denen der ermittelte sprachliche Bedarf losgelöst von der eigentlichen Fachlehre vermittelt und beispielsweise nach Gesichtspunkten einer sprachlich-strukturellen oder sprachlich-funktionalen Systematik gegliedert präsentiert wird, sind ein durchaus geläufiges Modell. Hierin unterscheidet sich die fremdsprachliche Fachsprachenlehre fundamental von inhaltsbasierten Unterrichtsmodellen (Brinton et al. 2003, 6f.).

Die vielleicht entscheidensten Anregungen für Konzepte des *inhaltsbasierten Fremdsprachenunterrichts* gehen daher sicher von den kanadischen, später auch US-amerikanischen Immersionsprogrammen aus, die 1965 mit einem sehr erfolgreichen Projekt starteten, zwanzig Jahre später zu einem breiten Angebot in verschiedenen Sprachen für verschiedene Altersstufen ausgebaut waren und sich auch heute noch großer Popularität erfreuen (Brinton 2003, 7ff.). Immersionsprogramme sind dabei gekennzeichnet durch zwei Merkmale: (1) Intensiver Kontakt mit der Zielsprache in natürlicher Kommunikation mit Muttersprachlern in (2) einem frühen Lebensalter (vom Kindergarten- bis zum frühen Sekundarschulalter).³ In klassischen Immersionskursen wird Sprache selbst nur in geringem Maße thematisiert (etwa in der Weise, wie das im normalen muttersprachlichen Unterricht geschieht), sprachliches Lernen vollzieht sich zum weit überwiegenden Teil quasi-ungesteuert. Obwohl Immersionsprogramme als Erfolgsmodell gelten, sind Einschränkungen zu machen: Während Teilnehmer an Immersionsprogrammen oft nahezu muttersprachliche Kompetenzen in rezeptiven Fertigkeiten erlangen, bleiben produktive (Schreib- und Sprech-) Fertigkeiten deutlich dahinter zurück, auch wenn sie dabei immer noch Lerner aus anderen Fremdsprachenunterrichtskontexten bei Weitem übertreffen (de Graaff 2009). Weiterhin funktionieren Immersionsprogramme offenbar nur in einem gesellschaftlichen Kontext, in dem die Erstsprache der Lerner eine unangefochtene Majoritätensprache bildet und diese auch durch Erstsprachenunterricht kontinuierlich weitergelernt wird. Angehörige von Minoritätensprachen (beispielsweise Immigranten) profitieren von Immersionsprogramme in der Sprache der sprachlichen Majorität nicht oder allenfalls bei kontinuierlichem Weiterlernen der Muttersprache (Brinton et al. 2003, 8).

Aktuell gehen inzwischen die wesentlichsten Impulse für inhaltsbasierte Fremdsprachenunterrichtsformen wohl von Europa aus: Im Rahmen ihrer Mehrsprachigkeitspolitik propagiert und fördert die EU auch an praktischen (beruflichen) Zwecken ausgerichtete Formen der Integration

³ Es gibt allerdings auch einige Immersionsprogramme, die den späteren Sekundarbereich und den Postsekundarbereich miteinbeziehen (Brinton et al. 2003, 9).

von Fremdsprachen- und Fachsachunterricht sowohl im Sekundar- als auch im Hochschulbereich, so dass inzwischen auch im Bereich DaF eine breite Fachdiskussion eingesetzt hat, die sich mit den verschiedensten Formen von inhaltsbasiertem Fremdsprachenunterricht unter der englischen Dachbezeichnung Content and Language Integrated Learning (CLIL) beschäftigt und die zunehmend begleitet wird durch entsprechende praktische Unterrichtsprojekte in Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen (Haataja 2010, Wolff 2009, Mitchell 2009).

2. Grundprinzipien des *inhaltsbasierten Fremdsprachenunterrichts* und Berührungspunkte mit verwandten Konzepten

Eines der Grundmotive vieler aktueller fremdsprachendidaktischer Ansätze bildet die Auffassung, dass praktische (auch fremd-) sprachliche Sprachkompetenz sich in hohem Maße unabhängig von der Steuerung durch Unterrichtsprozesse entwickelt. Eine radikale Version dieser These vertrat Stephen Krashen mit seinem seit Mitte der 1970er Jahre entwickelten „Natural Approach“, der auf der Annahme basiert, dass Spracherwerb im Sinne des Erwerbs sprachpraktischer Kompetenz grundsätzlich nicht durch die explizite Thematisierung von Regelmäßigkeiten und deren sukzessive Einübung, sondern ausschließlich durch die Konfrontation mit Sprache in ihrer natürlichen Erscheinungsweise, dem authentischen Sprachgebrauch, zu erwerben sei (Krashen 1982). Krashen bezog dabei den für seine Konzeption zentralen Begriff der „Natürlichkeit“ einerseits auf den Erwerbsprozess, andererseits aber durchaus auch auf die Merkmale der Erwerbssituation und des sprachlichen Materials, mit dem die Lernenden konfrontiert werden. Insbesondere die Forderung nach Natürlichkeit der Erwerbssituation wurde kurze Zeit später von der entstehenden kommunikativen Didaktik aufgenommen und weitergehend interpretiert, indem nun die funktionalen Eigenschaften der Sprache ins Auge gefasst werden, die sich dem Lernenden tatsächlich erst in natürlichen Situationen des authentischen Sprachgebrauchs erschließen können. Damit wurde eine ganz neue Agenda des Fremdsprachenunterrichts projiziert: Lerngegenstand wurden nun die kommunikativen Funktionen von sprachlichen Formen, die am authentischen sprachlichen Material im Rahmen seines Einsatzes in natürlichen Kommunikationssituationen einerseits erfahren und erwiesen, andererseits aber auch eingeübt werden mussten. Während die kommunikative Didaktik zwar schwerpunktmäßig die funktionalen Kategorien eines situierten Sprachgebrauchs betonte, lag es aber durchaus nahe, dass auch inhaltliche Gesichtspunkte in den Blick kamen: Sprachliche Kommunikation ist ganz wesentlich – darin unterscheidet sie sich von andern Formen der Interaktion – darstellungsorientiert. So entwickelte Widdowson bereits in seiner klassischen Einführung in die kommunikative Fremdsprachendidaktik aus dem Jahr 1978 den Vorschlag, Sprachkursen (inhaltsbasiert!) eine Sammlung von Themen aus verschiedenen Sachfächern zugrunde zu legen: Beschreibungen einfacher physikalischer und chemischer Experimente, biologischer Vorgänge bei Pflanzen und Tieren, Beschreibungen historischer Ereignisse usw. (Rodgers 2009).

Ein weiterer wichtiger Ansatz, der für die Entwicklung inhaltsbasierter Formen des Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung war, bildete das auf der kommunikativen Didaktik fußende und diese präzisierende Prinzip der Aufgabenorientierung (*task-based language teaching*). Im Rahmen dieses Konzepts wird nicht mehr nur wie ursprünglich in der kommunikativen Didaktik die reale, außerunterrichtliche Welt der Kommunikation als Bezugsgröße fokussiert, während die Unterrichtssituation sie in den meisten Fällen zu Demonstrations-, Präsentations- und Übungszwecken nur nachstellt: Aufgabenorientierung bedeutet, dass die Unterrichtssituation selbst als kommunikative Aktivität gestaltet wird, indem die Lernenden durch geeignete Aufgabenstellungen in inhaltsorientierte praktische Problemlösungsaktivitäten verwickelt werden,

im Rahmen derer sie kommunizieren und zu diesem Zweck sprachliche Mittel erschließen und einsetzen müssen, so dass diese gewissermaßen „nebenbei“ erworben werden (Rodgers 2009).

Inhaltsbasierter Fremdsprachenunterricht geht schließlich noch einen Schritt weiter, indem er nicht erst zum Zweck des Spracherwerbs die Konstruktion von Inhalten über Aufgaben übernimmt, sondern die inhaltlichen und thematischen Vorgaben, den Lernstoff und seine Sequenzierung sowie das grundlegende Lehr-/Lernmaterial von der Unterrichtskonzeption in den jeweiligen Sachfächern übernimmt, in die das Fremdsprachenlernen eingebettet wird (Rogers 2009, Johnson 2009).

Einige der Grundprinzipien des inhaltsbasierten Fremdsprachenunterrichts lassen sich also in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Betonung impliziter, „natürlicher“ Prozesse des Fremdspracherwerbs: zentraler Fokus auf Inhalt statt auf Form
- Betonung der kommunikativen Funktionen sprachlicher Mittel
- Betonung der notwendigen Situiertheit authentischer sprachlicher Kommunikation in Handlungszusammenhängen und sich daraus ergebende Problemlösungsaktivitäten
- Betonung des Gebots der Authentizität von Fremdsprachenlernsituationen und ihren einzelnen Komponenten (Sachfachunterricht als authentischer Handlungszusammenhang)
- Betonung der spezifischen fachlich-beruflichen Bedürfnisse von Lernenden

Viele dieser Prinzipien teilen inhaltsbasierte Fremdsprachenunterrichtskonzepte mit anderen fremdsprachenpädagogischen Ansätzen wie der kommunikativen Didaktik und ihren verschiedenen Weiterentwicklungen, insbesondere der aufgabenorientierten Fremdsprachendidaktik, gleichzeitig sind inhaltsbasierte Ansätze auch stark inspiriert von Konzepten aus der Erstsprachendidaktik, insbesondere dem Programm der *language across the curriculum*-Bewegung.

3. Modelle und Methoden inhaltsbasierten Fremdsprachenunterrichts

Was die Umsetzung der oben genannten Grundprinzipien inhaltsbasierter Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der konkreten Unterrichtspraxis angeht, so findet sich – auch geschuldet den je anderen regionalen und institutionellen Verhältnissen – ein breites Spektrum unterschiedlichster Modelle, die von einfacher Orientierung einer prinzipiell vom Fachunterricht unabhängigen Sprachlehre an Fachinhalten (Hyland 2009) bis hin zu immersionsartigen Unterrichtsformen reicht, in denen die explizite Thematisierung von Sprache als Lerngegenstand eine fast marginale Rolle spielt.⁴

Von Brinton et al. stammen eine häufig zitierte Typologie von inhaltsbasierten Unterrichtsmodellen für den Unterricht an Hochschulen. Diese unterscheidet zwischen drei Formen (Brinton et al. 2003, 14-23):

- Im **themenbasierten Fremdsprachenunterricht** werden entweder verschiedene Themen aus unterschiedlichen - oder auch nur einem - Sachfachgebiet behandelt oder es wird ein

⁴ Der europäische Begriff des Content and Language Integrated Learning (CLIL) wird etwas restriktiver verwendet: Hier gilt der Einsatz der Fremdsprache als Medium des Sachfachunterrichts ebenso als konstitutiv wie die – wenn auch der Inhaltsvermittlung klar untergeordnete, so doch prinzipiell vorgesehene, eigenständige Thematisierung von Sprache als Lerngegenstand (Wolff 2009).

allgemeines Hauptthema unterteilt in verschiedene Unterthemen zum Ausgangspunkt genommen und anhand von Lese- oder Hörtexten, Bildern oder Videomaterialien eingeführt. Die in ihnen enthaltenen sprachlichen Mittel werden erschlossen und systematisiert, mit den Materialien wird dann im Rahmen verschiedener Sprech- und Schreib- aber auch weiterer Lese- und Höraktivitäten inhaltlich weitergearbeitet, wobei die zuvor analysierten sprachlichen Mittel praktisch eingesetzt und geübt werden.

- Im **Förder- bzw. Sonderunterricht** (*sheltered content instruction*) erhalten Zweit- bzw. Fremdsprachenlerner Fachunterricht in der Zweit-/Fremdsprache, und zwar getrennt von Muttersprachlern. Der Unterricht wird von Fachleuten übernommen, nach Möglichkeiten solchen, die die jeweilige Zweit-/Fremdsprache als Muttersprache sprechen. Sinn dieses Modells ist es, eine angstfreie Unterrichtssituation für Nichtmuttersprachler zu schaffen, in der die zweit-/fremdsprachlichen Verständigungsprozesse anders als in einer gemischten Gruppe den speziellen sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden in natürlicher Weise Rechnung tragen: Durch Vereinfachung, intensivere Verständigungssicherung, erhöhte Redundanz, verstärkten Einsatz von nicht- oder parasprachlichen Mitteln der Verständigung, spezifische Auswahl von Texten und Lehrmaterialien usw. werden die Lehrenden – so die Unterstellung – sich in spezifischer Weise auf die Lernenden einstellen und ihnen die sprachliche Bewältigung des Stoffes ebenso wie den Zugang zur Zweit-/Fremdsprache erleichtern.
- Der **Koordinierte Sprach- und Sachfachunterricht** (*adjunct language instruction*) zeichnet sich dadurch aus, dass ein von Muttersprachlern und Zweit-/Fremdsprachenlernern gemeinsam besuchter Sachfachkurs begleitet wird von einem exklusiv für Zweit-/Fremdsprachenlerner unterrichteten ergänzendem Sprachkurs. Sprach- und Fachkurs werden dabei so integriert, dass sie sich an derselben inhaltlichen Basis orientieren und sich in ihren Aufgabenstellungen komplementär ergänzen. Dies erfordert nicht nur ein hohes Maß an spezieller Vorbereitung (bereits vorgängig bestehende Fachkurse müssen entsprechend modifiziert werden, Materialien für den Sprachkurs müssen passend zu den Fachkursinhalten i. d. R. völlig neu konzipiert und erstellt werden), gleichzeitig bedarf es eines hohen Aufwands an Koordination sowohl in der Vorbereitung als auch während der Durchführung. Kurse dieser Art sind daher nicht leicht zu realisieren. Johnson schlägt deswegen eine Variante (*Contiguous Component Solution*) vor, die auf eine Koordination von Sprach- und Fachkurs verzichtet und den Sprachkurs eher formfokussiert anlegt. Diese Variante setzt darauf, dass ohnehin ein tatsächlicher Erwerb sprachpraktischer Kompetenz nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Präsentation und Übung jeweils thematisierter sprachlicher Mittel erfolgt, sondern im Unterricht „Gelerntes“ erst durch wiederholte Anwendungsversuche sukzessive in die Kompetenz inkorporiert wird und somit ein Transfer des sprachlichen Lernstoffs in die sachfachlichen Aktivitäten auch ohne enge Koordination von Sprach- und Sachfach möglich ist (Johnson 2009).

Hyland (2009) nennt ein weiteres Modell, das eine noch stärkere Verknüpfung von Sprach- und Sachfach ermöglicht: Hier wird durch Team-Teaching von Sprach- und Fachlehrern eine enge Zusammenarbeit bis in den Unterricht hinein etabliert. Allerdings dürfte dieses Modell im Hinblick auf das oft prekäre Verhältnis zwischen Sprach- und Fachlehrern auch das heikelste sein (s. u.).

Wolff (2009) unterscheidet für den Bereich des *Content and Language Integrated Learning* weitere Varianten: In Primarschulen und im Vorschulbereich wird oft für die gesamte Unterrichts- und Aktivitätspalette eine der dominanteren Minoritätensprachen oder eine der bedeutenderen europäischen Verkehrssprachen als Instruktionssprache verwendet, während im Sekundarschulbereich i. d. R. nur einzelne Fächer und dann meist aus dem human- und sozial-

wissenschaftlichen Bereich in einer der „großen“ europäischen Sprachen (Englisch, Französisch, Deutsch erst an dritter Stelle) unterrichtet werden. Darüber hinaus variieren länderspezifisch die Modelle für den inhaltsbasierten Unterricht recht stark: Einerseits liegt diesen Modellen ein jeweils unterschiedliches Verständnis der Integration von Fremd- und Sachfachunterricht zugrunde: Während der Unterricht einerseits als im Wesentlichen als autonomes Sprachunterrichtsangebot betrachtet werden kann, das sich didaktisch i. W. an der etablierten Fremdsprachendidaktik orientiert (vgl. das themenbasierte Modell bei Brinton et al. 2003), kann er andererseits auch als i. W. fremdsprachenvermittelter Fachunterricht verstanden werden, der sich dementsprechend vornehmlich an der muttersprachlichen Fachdidaktik ausrichtet.

Eine spezifisch europäische Version des inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterrichts besteht im Modell des sogenannten *modularen Content and Language Integrated Learning*: Danach werden integrierte Fremdsprachen-/Sachfachmodule, die ausschließlich bestimmte abgeschlossene thematische Einheiten behandeln, über einen begrenzten Zeitraum durchgeführt. Die Einführung solcher Module kann schnell und kostengünstig erfolgen und ist insbesondere an deutschen Sekundarschulen relativ geläufig, da hier aufgrund des deutschen Lehrer-Ausbildungssystems fachlich und fremdsprachlich doppelqualifizierte Lehrkräfte häufig sind, so dass Konzeption, Vorbereitung und Durchführung eines Moduls aus einer Hand und ohne zeitaufwendige Abstimmungsprozesse erfolgen können (Wolff 2009).

4. Chancen und Probleme

Es liegt auf der Hand, dass in einer Welt, die gekennzeichnet ist von sprunghaft steigender grenzüberschreitender Mobilität - gerade auch im Bereich des Studien-, Berufs- und Arbeitslebens - der Bedarf an fachbezogenen Fremdsprachenkenntnissen steigt. Dies gilt in besonderem Maße für die EU, die zumindest potentiell, zunehmend aber auch real über einen multinationalen, freien Arbeitsmarkt verfügt. In diesem Kontext sind Modelle gefragt, die auf effektive Weise zu einer signifikanten Steigerung der fremdsprachlichen Kompetenzen auf einem hohen Niveau bei gleichzeitiger Fachorientierung beitragen können. In der EU wird daher von administrativer Seite mit beträchtlichem Druck die Einführung von CLIL-Programmen auf allen Ebenen gefördert.

Gründe für die starke Beachtung, die inhaltsbasierte Fremdsprachenunterrichtsprogramme in letzter Zeit genießen, bilden einmal die beachtlichen Erfolge der nordamerikanischen Immersionsprogramme, die die eher bescheidenen Effekte des üblichen (auch des kommunikativen) Fremdsprachenunterrichts in den Schulen deutlich in den Schatten stellen (Mitchell 2009; Wolff 2009). Diese Erfolge werden u. a. dem Spezifikum der meisten inhaltsbasierten Fremdsprachenunterrichtsformen zugerechnet, das in der Nutzbarmachung des Sachfachunterrichts als natürlicher fremdsprachlicher Kommunikationssituation besteht (Haataja 2010).

Dabei verspricht man sich durch eine möglichst enge Verbindung von Fremdsprach- und Sachfachunterricht natürlich auch erhebliche Synergieeffekte: Immerhin entfallen damit bei gleicher Gesamtunterrichtszeit für beide Bereiche jeweils deutlich mehr Unterrichtsstunden. Gleichzeitig ist das Grundmodell auf alle Stufen des schulischen Lernens anwendbar, da von der Primär- bis zur Tertiärpädagogik alle Fachcurricula mehr oder weniger direkt durch akademische Inhalte geprägt sind (Wolff 2009).

Häufig wird als einer der großen Vorteile des inhaltsbasierten Lernens auch der motivationsfördernde Effekt betont, den man sich von der dominanten fachlichen Verankerung der fremd-

sprachlichen Lehre und der damit einhergehenden Anpasstheit an den kognitiven Entwicklungsstand und die kognitiven Bedürfnisse der Lernenden verspricht (Wolff 2009).

Mit den Konzepten inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterrichts verbinden sich neben diesen Aussichten und Chancen jedoch auch eine Reihe von Problemen, von denen hier einige kurz aufgezählt werden sollen:

1. Eine Gefahr liegt darin, dass die Möglichkeit von Fremdspracherwerb außerhalb formaler Instruktionkontexte und ohne explizite Thematisierung von Aspekten der sprachlichen Form pauschalisiert wird und zu der illusorischen Annahme verkürzt wird, Spracherwerb ergebe sich automatisch als Nebeneffekt von inhaltlicher Arbeit. Dies ist so allgemein formuliert aber mitnichten der Fall (Rodgers 2009).
2. Zu beachten ist im Rahmen des integrierten Fremdsprach- und Sachfachunterrichts auch immer die Frage der muttersprachlichen Entwicklung: Diese darf nicht zugunsten der fremdsprachlichen Ausbildung vernachlässigt werden, sondern muss u. U. bei der Konzeption solcher Programme durch ein eigenes Angebot und/oder beispielsweise durch ein kontrastives Vorgehen im Unterricht berücksichtigt werden. Insbesondere bei Migrantenkindern der zweiten und dritten Generation besteht oft das Problem eines Semi-Bilingualismus, der einen Erfolg von integriertem Fremdsprach- und Sachfachunterricht verhindert. Hier muss die Herkunftssprache durch begleitende Angebote intensiv gefördert werden, um die Voraussetzungen für erfolgreiches Fachlernen ebenso wie für den Ausbau zweitsprachlicher Kompetenzen zu schaffen.
3. Effektive, gut koordinierte Fremdsprachen-/Sachfachunterrichtsangebote bedürfen recht aufwendiger Vorbereitung, für die im pädagogischen Alltag keineswegs überall Zeit und Ressourcen frei sind (Rodgers 2009).
4. Das Deutsche als Fremd- bzw. Zweitsprache wurde bisher nur relativ wenig bei Entwicklungs- und Forschungsmaßnahmen berücksichtigt (Haataja 2010).
5. Es existieren bisher noch keine ausgearbeiteten methodologischen Konzepte zum inhaltsbasierten Fremdsprachenunterricht. Es wird allerdings bereits in verschiedenen Bereichen an solchen Methodologien gearbeitet. Auch Lehrmaterialien müssen bisher von den Lehrkräften selbst erstellt oder aus verfügbaren Materialien für den muttersprachlichen Unterricht adaptiert werden (Wolff 2009).
6. Inhaltsbasierte Fremdsprachenunterrichtskonzepte werden bisher in der Lehrerbildung kaum berücksichtigt; in der Lehrerfortbildung bestimmen mangelnde Kooperation zwischen Ausbildungsträgern, Forschung und Schulpraxis das Bild (Haataja 2009, vgl. auch Rodgers 2009).
7. Einen weiteren Problemkomplex bildet schließlich das Verhältnis von Sprach- und Fachlehrenden in der schulischen, v. a. aber in der universitären Praxis. Unterschiedliche Wissens- und Vermittlungskulturen erschweren die Verständigung, gleichzeitig sehen sich die Sprachlehrenden mit dem Problem ihrer in aller Regel mangelnden Sachkompetenz konfrontiert, das nicht selten auch das Bild der Fachlehrenden von ihren sprachlehrenden Kollegen bewusst oder unbewusst prägt. Umgekehrt sind natürlich auch die Fachlehrer nicht ausreichend qualifiziert, um die besonderen Erfordernisse des sachfachorientierten Sprachunterrichts zu verstehen und von fachlicher Seite her optimal zu berücksichtigen (Rodgers 2009).

5. Inhaltsbasierter Fremdsprachenunterricht für DaF an Universitäten in Korea?

Es dürfte klar geworden sein, dass die meisten – und eben die attraktivsten - Formen des inhaltsbasierten Lernens eine Unterordnung der Fremdsprachenlehre unter die Lehre in einem oder mehreren Sachfächern beinhalten. Ein solches Konzept an koreanischen Hochschulen zu verwirklichen scheint bei Licht betrachtet eine erhebliche Herausforderung zu bilden, und zwar aus organisatorischen Gründen ebenso wie aus Gründen der Unterrichtskultur an koreanischen Universitäten: Organisatorisch wäre die Koppelung zweier Unterrichtsmodule in der Hochschulbürokratie ein absolutes Novum: Studenten belegen prinzipiell nur einzelne Kurse, die einen maximalen Stundenumfang von 4 Semesterwochenstunden haben können – ohnehin für einen ernsthaften Sprachunterricht nicht eben viel. Die Belegung eines Kurspaares (zweier miteinander verkoppelter Module) ist verbindlich nicht vorzuschreiben und es gibt diverse organisatorisch-technische Gründe dafür, solche Vorschriften auch nicht einzuführen. Dieses organisatorische Hindernis wird durch die gegenwärtige Unterrichtskultur noch verstärkt, die bestimmt ist durch eine starke Abneigung gegen kooperative Formen des Unterrichts (wie überhaupt gegen jeden Eingriff in das Seminargeschehen von außen): Wo sie wie in vielen Sprachfächern auf dem Papier existieren (zum Beispiel bei der Aufgabenteilung zwischen muttersprachlichen und koreanischen Sprachlehrkräften) wird sie in der Praxis selten durchgehalten. Von einer durchgehenden Koordination zweier Kurse ist man in aller Regel recht weit entfernt.

Einige weitere Umstände machen den Einsatz inhaltsbasierter Formen des Fremdsprachenunterrichts zum Problem: Die Auswahl an Sachinhalten, an die man ein solches Konzept knüpfen könnte, muss sich mangels fachlicher Kompetenzen in anderen Bereichen in der Regel auf das Spektrum germanistisch-kulturwissenschaftlicher Themen beschränken. Dies wäre nun an sich in der germanistischen Lehre durchaus legitimierbar, auch wenn eine stärkere interdisziplinäre Ausrichtung für die Studierenden u. U. bereichernder und motivierender sein könnte. Problematisch ist jedoch, dass gerade germanistisch-kulturwissenschaftliche Themen an der Universität nicht auf dem Niveau des Deutschunterrichts an Primarschulen, also auf einem Niveau einsetzen müssten, denen die meist sehr wenig fortgeschrittenen Sprachkenntnisse der Studenten im Deutschen nicht einmal annäherungsweise entsprechen. Diese Diskrepanz bildet vermutlich an vielen germanistischen Abteilungen das Haupthindernis für den Einsatz inhaltsbasierter Unterrichtsformen.

Die Aussichten für eine Verwirklichung inhaltsbasierter Fremdsprachenunterrichtskonzepte an germanistischen Abteilungen sind also, wenn man diese Umstände berücksichtigt, nicht eben vorteilhaft. Dennoch wird es zumindest „Nischen“ – besondere, vielleicht zufällige, einmalige Gelegenheiten und Konstellationen geben, die einen Spielraum dafür eröffnen. Vermutlich eher von solchen Gelegenheitskonzepten als von Modellen, die auf breiter Basis nachgeahmt werden können, handeln die meisten der nachfolgenden Beiträge.

Literatur:

- Brinton, Donna M./Snow, Marguerite A./Wesche, Marjorie (2003): *Content-based language instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- De Florio-Hansen, Inez (2003): „Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50, 11-19.
- Long, Michael H./Doughty, Catherine D. (2009): „Investigating the effects of L2 instruction.“ In: dies. (Hrsg.): *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 726-755.
- Haataja, Kim (2010): „Fach- und sprachintegrierter Unterricht.“ In: Krumm, Hans-

- Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 1047-1052.
- Long, Michael H./Doughty, Catherine D (2009): „Specific purpose programs.“ In: dies. (Hrsg.): *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 201-217.
- Johnson, Keith/Johnson, Helen (2009): „Foreign language course design.“ In: Long, Michael H./Doughty, Catherine D.: (Hrsg.): *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 309-340.
- Knapp, Karlfried/Seidlhofer, Barbara/Widdowson, Henry (2009): „Introduction: Developing foreign language communication: principles and practices.“ In: dies. (Hrsg.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin, New York: de Gruyter, 1-18.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford Pergamon.
- Mitchell, Rosamund (2009): „Foreign language teaching and educational policy.“ In: Knapp, Karlfried/Seidlhofer, Barbara/Widdowson, Henry (Hrsg.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin, New York: de Gruyter, 79-108.
- Rodgers, Theodore (2009): „The methodology of foreign language teaching: Methods, approaches, principles.“ In: Knapp, Karlfried/Seidlhofer, Barbara/Widdowson, Henry (Hrsg.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin, New York: de Gruyter, 341-373.
- Stryker, Stephen B./Leaver, Betty L. (1997) (Hrsg.): *Content-based instruction in foreign language education. Models and methods*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Wolff, Dieter (2009): „Content and language integrated teaching.“ In: Knapp, Karlfried/Seidlhofer, Barbara/Widdowson, Henry (Hrsg.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin, New York: de Gruyter, 545-572.

Deutsch als Sprache der Wirtschaft

Marc Herbermann

Die derzeitige koreanische Regierung strebt danach, das koreanische Bildungssystem weiter an internationale Entwicklungen in der Wirtschaft und im Bildungswesen anzupassen, auch will sie den Hochtechnologiesektor gezielt ausbauen.⁵ Auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen steigt in Korea die Nachfrage nach technischen und wirtschaftlichen Studienfächern und natürlich gewinnt auch das Studium der englischen Sprache weiter an Attraktivität.

Wie können sich Deutschlektoren auf diese Entwicklungen einstellen? Die Antwort kann nicht nur darin bestehen, den Unterricht möglichst abwechslungsreich und interessant zu machen oder die Anforderungen so weit herunter zu schrauben, dass auch der geringste Lernaufwand mit einer sehr guten Zensur einhergeht. Lernen soll natürlich Spaß machen, soll unterhaltsam und inhaltlich anregend sein. Doch es greift m.E. zu kurz, lediglich die Lieblingsthemen der Studierenden zu bedienen. Ein verantwortliches Unterrichten sollte auch zur Beschäftigung mit Inhalten anregen, die eine hohe Relevanz für die berufliche Zukunft der Lernenden haben.

Im zweiten Semester des Jahres 2010 betreute ich daher zwei Kurse an der Dongduk Frauenuniversität, die sensibilisieren sollten für alltägliche wirtschaftliche Fragestellungen, den Arbeitsmarkt und eine spätere Berufswahl oder Stellensuche. Bestandteil des Kurses 경력개발 직업탐방 및 특강 waren Kontakte zu in Korea ansässigen deutschen Firmen. Am Anfang dieses Kurses sammelten wir verschiedene Ideen darüber, wie eine Begegnung mit einer deutschen Firma oder Institution aussehen könnte. In einer Abstimmung sprachen sich die Studentinnen für ein Gespräch mit einem deutschen Personalverantwortlichen aus. Dieses kam allerdings nicht zustande. Stattdessen referierte eine koreanische Vertreterin von Boehringer Ingelheim⁶, eine ehemalige Germanistikstudentin, an der Dongduk Frauenuniversität und informierte die Teilnehmerinnen des Seminars über Laufbahnen in ihrem Konzern. Schließlich besuchten die Seminarteilnehmerinnen die Firma Carl Zeiss Korea in Seoul⁷. Bei diesem Besuch stellten sie der anwesenden HR-Managerin auch vorher im Kurs behandelte Fragen: Wie bewirbt man sich am besten bei internationalen Unternehmen? Welche Qualifikationen sind wichtig? Kann man in Ihrer Firma ein Praktikum absolvieren? Haben auch Geisteswissenschaftler, also Personen, die kein ingenieurwissenschaftliches oder betriebswirtschaftliches Fach studiert haben, bei Ihnen eine Chance?

In dem Kurs 경력개발 직업탐방 및 특강 hatten die Studierenden zudem die Möglichkeit, im Rahmen von kleinen Projekten (schriftliche Hausarbeiten oder Recherchen, Erstellen von Videofilmen) verschiedene berufsrelevante Themen zu bearbeiten - etwa die Simulation eines Vorstellungsgespräches bei der Lufthansa, die Untersuchung der Relevanz betriebswirtschaftlicher Kenntnisse bei der Stellensuche oder die Bedeutung von Praktika für die berufliche Entwicklung.

⁵ Vgl. Terri Kim: „Higher Education Reforms in South Korea: Towards ethnocentric internationalisation or global commercialisation of higher education?“ Presentation at the South West Higher, Education Network Seminar Graduate School of Education, University of Bristol, 4. Juni 2010.

⁶ <http://www.bikr.co.kr/>

⁷ <http://www.zeiss.co.kr>

Werbung und Bewerbung

Im Folgenden möchte ich aber nicht dieses, sondern das andere der beiden Seminare beschreiben: 실습 및 응용 독일어. Zunächst erarbeiteten wir in dieser Veranstaltung grundlegende themenbezogene Vokabeln (siehe Abbildung 1). In der dritten Woche erforschten die Studierenden - auch mit einem eigens dazu entwickelten Test – ihre Fähigkeiten und Interessen. Darauf aufbauend ergab sich eine Diskussion darüber, ob bei der Berufswahl einem analytisch-systematischen Verfahren der Vorzug zu geben ist, oder ob es erfolgversprechender ist, seiner Intuition und seinen Gefühlen zu folgen.⁸ Weiterhin erarbeiteten wir in diesem Kurs verschiedene Berufsbilder und stellten ausgehend von einigen typischen und lustigen Werbeclips heraus, warum Werbung erfolgreich ist.⁹ Die Analyse dieser Videos (warum wirken bestimmte Methoden?) führte uns zum Thema „Be-Werbung“.

Ich möchte im Folgenden nicht auf alle der in Abbildung 1 genannten Themen eingehen, sondern das Thema „Arbeitszeugnisse: Informationen und Geheimsprache“ herausgreifen. Dieses Thema ist gerade für den Deutschunterricht interessant. Denn mit betriebswirtschaftlichen Kenntnissen alleine kann man Arbeitszeugnisse nicht verstehen. Notwendig hierfür ist vielmehr ein Verständnis sozialer Interaktionen. Sprachunterricht eignet sich daher, die in Zeugnissen hervortretenden Bedeutungsnuancen von Wörtern und Aussagen zu hinterfragen. Eine Analyse der verwendeten Prädikate kann auch verdeutlichen, dass das Sprachverständnis von einigen Personalverantwortlichen unzureichend ist: So wie ein Glas nicht voller als voll sein kann, macht es auch keinen Sinn, die Floskel „zu unserer vollsten Zufriedenheit“ zu verwenden - dennoch ist diese Einschätzung Bestandteil zahlreicher Zeugnisse. Außerdem schafft das oben genannte Thema Neugier und Interesse bei den Studierenden. Denn nach der anfänglichen Überraschung, dass nicht alles Gold ist, was glänzt, wird mit der Entzifferung der „Geheimsprache“ deutlich, warum dies so ist.

Abbildung 1: 실습 및 응용 독일어 (2010 2 학기)

Woche	Thema
1	Lerntipps für Wortschatz und Aussprache, grundlegende Wörter zu den Themenbereichen Wirtschaft, Verwaltung und Beruf
2	Partnerinterviews ¹⁰ , Ausbildung in Deutschland, Berufe gestern und heute
3	Was kann ich? Was will ich? Welcher Lerntyp bin ich? Meine Interessen und Fähigkeiten erkunden
4	Berufsbilder oder „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ (gemeinsames Singen) Flugbegleiterin, selbstständige Übersetzerin, Webdesigner,

⁸ Ein Vertreter der letztgenannten Auffassung ist Carl Schroebeler. Er erklärt seine Position mit einfachen Worten in einem Videofilm, den wir im Kurs besprachen, vgl. www.Traum Beruf24.com.

⁹ In einigen Werbeclips kommt der gesprochenen Sprache nur eine untergeordnete oder gar keine Bedeutung bei. Rasche Bildfolgen und eine stimmungsvolle Musik erzählen eine Geschichte, die den Betrachter schnell gefangen nimmt. Gerade eine solche Geschichte in eigenen Worten wieder zu geben fiel den Studentinnen nicht leicht.

¹⁰ Was sind ihre Hobbys? Wohin fahren Sie gerne in den Urlaub? Was möchten Sie in fünf Jahren machen? Was ist Ihnen wichtiger: viel Zeit oder viel Geld? Wie sieht Ihr Traumjob aus? Das Interview besteht in einer schrittweisen und lockeren Hinführung zum Thema.

	Ergotherapeutin, Hotelkaufmann / Hotelkauffrau
5	Anfragen schreiben und Termine vereinbaren, Redewendungen und Rollenspiele
6	Werbung im Fernsehen verstehen
7	Bewerbungen: Was ist wichtig, wie bewerben? - Recherche - Bewerbungsschreiben - Vorstellungsgespräch
8	【중간고사】
9	Praktikum und „Erfahrungen sammeln“ (Ort, Inhalte / Planung) ?
10	Planen und Vorbereiten (Urlaubs- / Reiseplanung, Tagesplanung) Referate
11	Etikette, Höflichkeit und Benimmregeln
12	Konflikte und Mobbing
13	Arbeitszeugnisse: Informationen und Geheimsprache
14	Briefe an Behörden: Ich suche einen Platz im Studentenwohnheim
15	Wiederholen, Vorbereiten der Abschlussprüfung
16	【기말고사】

Abbildung 2

SteinmannΩ GmbH

Ihr Partner für Büromaschinen
Luxemburger Str. 60

50674 Köln

Arbeitszeugnis für Herrn Peter Müller

Herr Müller war zwischen dem 1. August 2008 und dem 4. August 2010 als Sachbearbeiter in der Buchhaltung in unserem Hause beschäftigt.

Er hat sich bemüht, die übertragenen Arbeiten zu unserer Zufriedenheit zu erledigen. Er hat alle Arbeiten ordnungsgemäß erledigt und zeigte dabei für seine Arbeit Verständnis.

Herr Müller kam stets pünktlich zum Dienst. Mit seinen Vorgesetzten kam er gut zurecht. Dabei gab er nie Anlass zu Klagen. Die Mitarbeiter lernten ihn als umgänglichen Kollegen kennen. Denn er war oft gesellig und freundlich. Oft bewies er dabei Einfühlungsvermögen für seine Kollegen.

Wir haben uns im gegenseitigen Einvernehmen von Herrn Müller getrennt. Wir wünschen ihm auf seinem weiteren Weg in einem anderen Unternehmen viel Erfolg.

Kurt Steinmann

(Prokurist)

Köln, 8. August 2010

Die Unterrichtseinheit bestand aus vier Schritten. Die Studentinnen erhielten zunächst das oben abgebildete Arbeitszeugnis für Herrn Peter Müller. Wir lasen das Zeugnis kurz zusammen durch und ich stellte sowohl fortgeschrittenen als auch weniger fortgeschrittenen Studentinnen die Frage, was sie von diesem Zeugnis halten, ob darin Herr Müller vorteilhaft bewertet sei. Nach allgemeiner Ansicht der Studentinnen erhielt Herr Müller von seinem Vorgesetzten ein gutes Zeugnis.

Die Überraschung war dann groß als ich den Studierenden erklärte, dass dieses Zeugnis zwar aus „positiven“ Aussagen besteht, Herr Müller aber große Schwierigkeiten haben wird, eine neue Stelle damit zu finden. Ich möchte an dieser Stelle nicht alle positiv formulierten Negativ-Botschaften entschlüsseln. Nur zwei Punkte, die wir in einem zweiten Schritt behandelten, sollen hier zur Sprache kommen: Das Zeugnis beschreibt mit keinem Wort Herrn Müllers Tätigkeitsgebiet. Andererseits „bemühte“ sich Herr Müller nur; die Auflistung von Selbstverständlichkeiten und das Erwähnen seiner besonderen sozialen Fähigkeiten („Einfühlungsvermögen“) zeigen, dass er als Sachbearbeiter in der Buchhaltung vielleicht „Verständnis“ hatte, aber nichts zuwege brachte; diese Aussagen stellen somit vernichtende Urteile dar.

Nachdem wir die Geheimsprache dieses Zeugnisses entsiegelt hatten, sprachen wir über ein weiteres Zeugnis, das sowohl vorteilhaft formuliert war als auch günstige Konnotationen transportierte. Der vierte Schritt (Hausaufgabe) bestand darin, dass jede der Kursteilnehmerinnen sich in die Lage versetzt, ein Praktikum absolviert zu haben oder einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen zu sein, und sich dann selbst ein Zeugnis über ihre diesbezügliche Tätigkeit ausstellt.

Betriebswirtschaftliche Kenntnisse sind unzureichend

Welche Schlüsse lassen sich nun aus den oben dargestellten Erfahrungen für das Lehren und Lernen der deutschen Sprache in Korea ableiten? Der Deutschunterricht kann und soll natürlich kein Studium der Betriebswirtschaft ersetzen. Allerdings lassen sich im Rahmen des Deutschunterrichtes durchaus einige praxisrelevante Aspekte des Wirtschaftslebens und der Berufswelt behandeln, die normalerweise in den hoch formalisierten wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen zu kurz kommen.

Es geht somit insbesondere um alltägliche Konzepte und Begriffe - und nicht nur um Wörter! Die Konzepte „Bank“, „Bewerbung“, „Bilanz“, „Geld“, „Gewinn“ oder „Kredit“ haben ähnliche Merkmalsdimensionen in der internationalen Wirtschaftswelt, sie müssen konvertibel sein, obwohl natürlich verschiedene Länder dafür unterschiedliche Wörter verwenden. Man kann auch auf einer recht basalen Ebene mit diesen Begriffen arbeiten, etwa gemeinsam ein Überweisungsformular ausfüllen oder lernen, wann bei einem Vorstellungsgespräch die Körpersprache wichtig ist. Ein solches Seminar soll also nicht nur das Lernen von Vokabeln oder Satzstrukturen ermöglichen, sondern es soll auch dazu dienen, alltägliche, wirtschafts- und berufsrelevante Inhalte zu erlernen.

Die Studentinnen zeigten Interesse an den zur Sprache kommenden berufsbezogenen Themen, zumal einige der Teilnehmerinnen das Fach Betriebswirtschaft belegt haben und somit generell berufsorientierter studieren als ihre Kolleginnen aus der Germanistik. Studierende aus der germanistischen Abteilung, auf der anderen Seite, erfahren auf diese Weise eine gewisse Desillusionierung. Ich meine, dass eine solche Ernüchterung im Studium hilfreicher ist als nach dem Studium. Ein Germanistikstudium ermöglicht zwar das Arbeiten in verschiedenen Tätigkeitsfeldern, eignet sich aber erst mit Zusatzqualifikationen für einen konkreten Beruf in der Wirt-

schaft.¹¹ Studierende der Germanistik sollten nicht die unrealistische Erwartung hegen, ihr Studium sei ein wesentliches Einstellungskriterium bei deutschen Firmen. Natürlich haben Bewerber mit Deutschkenntnissen Vorteile bei deutschen, in Korea ansässigen Unternehmen. Deutsch kann in solchen Firmen nützlich sein, etwa dann, wenn vertrauliche Gespräche mit deutschen Vorgesetzten anstehen oder wenn jene schwierige technische Fachfragen klären wollen. Wesentlicher als Deutschkenntnisse sind aber im Rahmen von Bewerbungen bei international agierenden Firmen, dass die Bewerber ein bestimmtes wirtschafts- oder techniknahes Fachgebiet beherrschen und dass sie sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der englischen Sprache kompetent sind. Nicht selten vernachlässigen deutsche Manager in Korea leider ihre Muttersprache und bedienen sich oft nur allzu unmotiviert des Englischen.¹²

Bevor jemand allerdings seine Deutschkenntnisse in einem deutschen Unternehmen anwenden kann, muss er oder sie natürlich erst den Weg in das Unternehmen finden und vorher dafür die entsprechenden Weichen stellen. Korea ist einerseits ein recht traditions- und familiengesteuertes Land, andererseits ist es eines der individualistischsten Länder Asiens.¹³ Familien und Lehrer entscheiden also erheblich bei der Berufswahl mit. Die Berufswahl erfolgt also zum Teil „fremdgesteuert“, aber auf der anderen Seite versuchen Individuen Berufswünsche durchzusetzen, die oft den bestehenden sozialen Erwartungen widersprechen. Daher glaube ich, kann es der Entwicklung des Selbstbewusstseins von Deutsch lernenden Koreanern („Diese Fähigkeiten bringe ich mit, das möchte ich gerne realisieren“) dienlich sein, die Frage der Berufswahl auch im Deutschunterricht zu behandeln.

Die oben erörterten Themen wurden für einen Berufsverband, in einer journalistischen Tätigkeit und in verschiedenen Zusatzausbildungen (etwa während der Ausbildung „Soziologische Beratung“) behandelt.

¹¹ Vergleiche hierzu etwa: Herbermann, Marc: „Buchführung, Bürger und Bedürfnisse - Wirtschaftliche Kenntnisse, die Geistes- und Sozialwissenschaftler heute brauchen.“ In: „Arbeitsmarkt Bildung Kultur Sozialwesen“ (6/2006).

¹² Siehe hierzu insbesondere: Augustin, Matthias: „Offizielle Sprache und Sprachwahl der in Korea ansässigen Betriebe deutschsprachiger Länder“. In: Ammon, Ulrich & Si-Ho, Chong (Hg.): Die deutsche Sprache in Korea. Geschichte und Gegenwart. München: IUDICIUM, 2003, S. 95-108.

¹³ Vgl. Song, Byung-Nak: The Rise of the Korean Economy. New-York: Oxford, 2003, S. 59ff.

Musikvideos im Deutschunterricht

Rainer Rippe

Fast jeder hat wohl schon einmal ein Musikvideo im Deutschunterricht gezeigt und mit seinen Studenten den Text erarbeitet. Leider sind viele Texte nur schwer verständlich. Wenn dann noch der Sänger nuschelt, Buchstaben verschluckt und Umgangssprache oder einen Dialekt verwendet, wird es richtig mühselig, statt Spaß zu machen.

Es gibt aber auch Videos, bei denen man den Text des Liedes ignorieren und sich einfach auf die Handlung konzentrieren kann. Ich verwende gern das Video „Graue Wolken“ der Hamburger Band „Blumfeld“, weil es eine Geschichte zeigt, die bereits Anfänger (A1) nacherzählen können.

Wir verfolgen den Tagesablauf einer Schülerin: Sie geht in die Küche. Sie frühstückt. Sie fährt Fahrrad. Sie fährt zur Schule. Sie schreibt einen Test. Sie trinkt Kaffee. Sie macht Pause. Sie trifft Freunde. Sie geht nach Hause. Sie hört Musik.

So oder so ähnlich sehen die Sätze aus, mit denen die Studenten die Handlung des rund 4-minütigen Films wiedergeben. Beim ersten Mal sollen sie sich das Video nur anschauen. Erst beim zweiten Mal sollen sie notieren, was sie sehen. Natürlich kann man sie auch bitten, die Handlung im Perfekt zu beschreiben.

Angenehmer Nebeneffekt: Die Studenten bekommen einen Eindruck davon, wie der Alltag von Schülern in Deutschland aussieht. Das lädt zu Gesprächen über Klischees und Unterschiede zum Alltag von Schülern in Korea ein. Wohnen alle Deutschen in so schönen großen Häusern? Fahren in Deutschland viele Schüler mit dem Fahrrad zur Schule? Ist es normal, sich beim Abschied auf die Wange zu küssen?

Für Studenten auf dem Niveau A2 eignet sich das Video „Kraft“ des aus Braunschweig stammenden Sängers „Bosse“. Damit lassen sich trennbare Verben (z. B. aufstehen, sich anziehen, sich umziehen, einsteigen, aussteigen) und Richtungsangaben (rein, raus, runter, rauf, die Straße entlang, in die U-Bahn, ins Taxi) üben.

In dem dreieinhalbminütigen Film hetzt der Sänger mit verschiedenen Verkehrsmitteln durch Berlin. Hier bietet sich eine Diskussion über das unterschiedliche Erscheinungsbild von Seoul und Berlin an. Gibt es in der koreanischen Hauptstadt auch Graffiti? Wenn ja, wo? Die Verwechslung von zwei Taschen führt zu einem überraschenden Ende des Videos. Haben die Studenten auch schon einmal versehentlich etwas Falsches mitgenommen? Was waren die Folgen?

Es lohnt sich also, bei Musikvideos nicht immer nur gut hinzuhören, sondern auch genau hinzuschauen. Diese und viele weitere Clips findet man natürlich bei *Youtube*.

Facebook im DaF-Unterricht

„Spielplatz Deutsch“ - Idee und Konzept eines interkulturellen DaF-Projektes

Dirk Schlottmann

Die Idee, einen Facebook-Account für meine Studenten einzurichten und diesen Account als unterrichtsergänzendes Medium einzusetzen, ist im Ansatz eine Neuorientierung der Deutschdidaktik, die sämtliche Lebensbereiche der Studenten und Studentinnen einbezieht und der veränderten medialen und sozialen Umwelt Rechnung trägt. Das bedeutet keineswegs, dass mit diesem Projekt „das Rad neu erfunden wird“ und revolutionäre Neuerungen für den DaF-Unterricht im Raum stehen, aber Facebook bietet interessante Optionen für

technologieunterstützte Lernszenarien, soziale Interaktion und die Produktion von lernrelevanten Inhalten innerhalb einer definierten Gruppe. Die neuen Technologien offerieren eine Vielzahl unterrichtsrelevanter Materialien und interessanter virtueller Quellen, mit deren Hilfe Austausch, Kommunikation und Wissensweitergabe in Netzwerken gestaltet werden kann.

In der Anfangsphase des Projekts erwarte ich primär, dass der Austausch von Inhalten, bei dem u.a. wieder andere Netzwerke integriert werden (Cyworld, My-Space, Xing, Twitter, Flickr, YouTube), im Vordergrund steht. Erst in einem zweiten Schritt erhoffe ich mir, dass die Produktion von unterrichtsrelevanten Materialien an Bedeutung gewinnt. Da das Projekt noch in den Kinderschuhen steckt und noch keine Daten existieren, die meine Vermutungen bestätigen oder widerlegen würden, möchte ich in diesem Artikel die Idee und das Konzept des Projekts „Spielplatz Deutsch“ vorstellen.

Warum Facebook?

Das soziale Netzwerk Facebook ist in kürzester Zeit ein Mainstream-Medium geworden, das, mit dem schleichenden Niedergang von Cyworld, nun auch in Korea zunehmend an Bedeutung gewinnt. Obwohl Cyworld in Korea immer noch das größte soziale Netzwerk ist und mit 25 Millionen Mitgliedern mehr als die Hälfte der koreanischen Bevölkerung erreicht (zum Vergleich: Im April 2011 gab es Deutschland ca. 17, 5 Millionen registrierte Benutzer)¹⁴ ist die Firma, die zurecht als Pionier des social networking service gilt, an ihre selbst definierten Grenzen gestoßen. Der Gründer der Firma, Lee Dong-hyung, sieht die Ursache für den Misserfolg in der Konzentration auf einen lokalen Service Provider und die damit verbundenen technischen und kommunikativen Einschränkungen, die eine internationale Vernetzung behindert haben: "Cyworld failed mainly because it tried to create different networks for different countries (...)"¹⁵

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass die Zahl der Benutzer in Korea von 156754 Personen im April 2009 auf 4230500 Personen im April 2011 gestiegen ist. Das entspricht einer Wachstumsrate von 2599,1%! ¹⁶

Eine wichtige Rolle für diese Zuwachsrate ist, dass nicht mehr nur der PC als Endgerät in Frage kommt, sondern auch mobile Geräte verschiedener Firmen. So hat sich aus der umfangreichen Menge der Social-Web-Anwendungen, bei denen Informationsaustausch, Beziehungsaufbau und die Kommunikation im Mittelpunkt stehen, Facebook herauskristallisiert, weil sich dieses

¹⁴ Quelle: www.meedia.de (05.04.2011)

¹⁵ Korea Focus (21.01. 2011)

¹⁶ <http://www.nickburcher.com/2011/04/facebook-usage-statistics-1st-april.html>

Soziale Netzwerk durch einfache Handhabung und übersichtliche Navigation auszeichnet und mit 70 verschiedenen Sprachversionen den Aufbau weltweiter virtueller Beziehung begünstigt. Diese Alltagstauglichkeit der sozialen Plattform ist der wesentliche Grund und das Argument für die Gestaltung eines Facebook-Projektes im DaF-Unterricht. Im Unterschied zu einem Blog oder zu einer Open Source Software, die gewisse Vorkenntnisse erfordern und bei denen die Schriftzeichenproblematik eine erste Hürde bildet, ist ein Facebook-Account in kürzester Zeit eingerichtet und kann problemlos jederzeit umgestaltet werden. Ein weiteres Argument ist die Akzeptanz der Plattform als soziales Medium bei Jugendlichen, so dass kaum Berührungspunkte existieren. Bei einer erfolgreichen Entwicklung von „Spielplatz Deutsch“ ist zudem damit zu rechnen, dass sich die interaktive Kommunikation der Informationsanbieter und Informationskonsumenten symmetrischer gestaltet und auf diese Weise auch der Unterricht neue Impulse erhält.

Nachteile von Facebook

Facebook ist das populärste Netzwerk in den meisten westlichen Ländern aber es gibt auch zu Recht Kritiker, die den nachlässigen Umgang mit Daten thematisieren. In den letzten Jahren ist die Grenze zwischen „privat“ und „öffentlich“ mehrfach durch gravierende Einstellungsänderungen missachtet worden, ohne dass die Benutzer darüber informiert wurden. Die Daten, die auf diese Weise anonyme Interessenten erhalten haben, waren persönlicher Natur und nicht zur Freigabe gedacht. Erst nach massiven Protesten wurde ein Teil der Veränderungen an den Standardeinstellungen der Privatsphäre wieder zurückgenommen.

Wer Facebook benutzt, muss sich darüber klar sein, dass sich das Unternehmen über virales Marketing finanziert. Die beteiligten Firmen sind natürlich prinzipiell an den Daten von Nutzern interessiert, um ihre „maßgeschneiderte Werbung“ platzieren zu können, und so erstaunt es nicht, dass sich das Facebook-Team für mehr Öffentlichkeit im Internet einsetzt.

Als Initiator des Facebook-Projekts ist es daher umso wichtiger, die Studenten auf die Gefahren hinzuweisen und auch die Option offen zu lassen, sich nicht an dem Projekt zu beteiligen, ohne dass daraus ein Nachteil entsteht.

Unabhängig von den Daten zur Person, hat sich in den letzten Jahren gezeigt, dass soziale Netzwerke und Online-Kommunikation zu Formen der „Selbstoffenbarung“ führen können, die in der Face-to-Face-Kommunikation weniger häufig auftreten. Dabei wird oft vergessen, dass Facebook ein langes Gedächtnis hat und eine sehr große Öffentlichkeit. Dieser Umstand erfordert definierte Verhaltensregeln und Empfehlungen zur Netiquette, damit ein unbedachtes Posting im realen Leben nicht zum Stolperstein wird.

Aufbau von „Spielplatz Deutsch“

Um die Studenten vor der Teilnahme an dem Projekt für das Thema Datensicherheit im Internet zu sensibilisieren und selbstverständlich auch, um den eigenen Account zu schützen, bedarf es einiger Sicherheitseinstellung. Für Lehrende und Interessierte, die darüber nachdenken, ein ähnliches Projekt aufzubauen, will ich einige wichtige Punkte kurz zusammenfassen:

Unter dem Menüpunkt „Konto“ befindet sich der Abschnitt „Privatsphären Einstellungen“. Dort kann man bestimmen, wer die einzelnen Elemente auf dem Profil sehen und benutzen kann. Die Bearbeitung gestaltet sich sehr einfach, weil alle Einstellungen auf „Nur Freunde“ zu stellen sind. Auch unter dem Punkt „Benutzerdefiniert“ sollten alle Einstellungen auf „Nur Freunde“ gestellt sein. Unter dem Menüpunkt Kontoeinstellungen halte ich es für besser das „sichere Durchstöbern“ mit „https“ einzuschalten. Dadurch können einige Spiele und Gimmicks nicht benutzt werden, was ich aber nicht als Verlust empfinde. Mit den Einstellungen zur

Person sollte man so restriktiv wie möglich umgehen. Einige Definitionen, die im Bereich der Privatsphäre auf Facebook ernst genommen werden sollten, sind die Einstellungen für Anwendungen, Spiele und Webseiten. Unter dem Menüpunkt „Konto“ und dann „Privatsphäre-Einstellungen“ findet man den Link „Bearbeite deine Einstellungen“ im Bereich „Anwendungen und Webseiten“. Dort kann man die Anwendungen einsehen, denen man Rechte auf das eigene Profil gewährt hat. Man kann ferner einige weitere Einstellungen zum Thema Spiele und Anwendungen definieren. Hier empfehle ich die Einstellung „Nur Freunde“ bei „Aktivitäten in Spielen und Anwendungen“ die Aufhebung der „umgehenden Personalisierung“ (Haken entfernen), die Deaktivierung der öffentlichen Suche (Haken entfernen) und den Minimalstandard bei den „Informationen die durch Freunde zugänglich sind“. Auf diese Weise schränkt der User das virale Marketing ein. Eine interessante Internetseite, die sich dem Thema Sicherheitseinstellung bei Facebook widmet, ist <http://www.reclaimprivacy.org>.

Nachdem alle Einstellungen angepasst worden sind ist es sinnvoll, einen Screenshot anzufertigen, damit man den Studenten die Sicherheitseinstellungen bei der Vorstellung des Projekts visualisieren kann. Da Facebook in verschiedenen Sprachen existiert, können die Sicherheitseinstellungen selbstverständlich auch in *hangul* verfasst werden. Da meine koreanischen Kollegen dem Projekt sehr aufgeschlossen gegenüberstehen, war es nicht sehr schwer, einen Screenshot in koreanischer Sprache zu erhalten, den ich später in der Galerie abgelegt habe, damit jeder Nutzer immer Zugriff auf diese Informationen hat.

Um noch einmal zu veranschaulichen, dass es eine gewisse Netiquette geben muss, damit es nicht zu Streitereien oder Unstimmigkeiten bzw. zu den oben genannten Selbstoffenbarungen kommt, wurde von mir ein kurzes Regelwerk verfasst, das als Datei unter der Rubrik „Notizen“ abgelegt ist. Dazu gehören Tabuthemen wie Sex und Drogen bzw. Themen zu „rauschen-den Festen“, Bildmaterial, das als anzüglich empfunden werden könnte und jedwede Form von Mobbing. Damit gewährleistet ist, dass es zu keinen beleidigenden und verletzenden Texten kommt, habe ich in jedem teilnehmenden Kurs einen weiteren studentischen Administrator bestimmt, der das Recht hat, diese Einträge umgehend zu löschen. Weil es sich bei „Spielplatz Deutsch“ um ein Projekt handelt, das zur Interaktivität motivieren soll, halte ich diese Aufgabenverteilung, bei der natürlich auch ein Stück Verantwortung in die Hände der Studenten gelegt wird, für angemessen.

Spielplatz Deutsch ist ein unterrichtsergänzendes Projekt und kein Internetprojekt in deutscher Sprache. Bereits die Namensgebung des Accounts soll unterstreichen, dass es sich um eine Plattform handelt, auf der spielerisch der Kontakt mit der deutschen Kultur gepflegt wird. Dennoch soll natürlich auch die Möglichkeit bestehen, sich mit Unterrichtsmaterial ernsthafter und intensiver auseinander zu setzen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist „Spielplatz Deutsch“ in drei Bereiche aufgeteilt.

Die Pinnwand

Auf der Karteikarte „Pinnwand“ können die Nutzer des Profils Beiträge hinterlassen und Beiträge von anderen kommentieren bzw. diskutieren. Außerdem ist es möglich, Links zu posten und Bildmaterial anzuhängen. Links auf der Startseite befindet sich ein Balken über den man schnell zu den Facebook-Anwendungen, Fotos, Notizen, Gruppen und Events sowie Anwendungen von Drittanbietern gelangen kann. Die Pinnwand ist die Spielwiese des Accounts. Es ist erlaubt, Einträge in den Sprachen Deutsch, Englisch und Koreanisch zu verfassen. Die Themen sind offen aber nicht beliebig. Postings sollten einen thematischen Bezug zu den Gebieten Germanistik, DaF, Korea, aktuelle Nachrichten, Kultur, KNUE oder Unterricht haben.

Eine Korrektur der Beiträge wird nicht vorgenommen, weil einerseits Kommentare aus den privaten Profilen der Studenten auftauchen und andererseits das Interesse an interaktiver Kommunikation nicht gebremst werden soll. Der „laissez-faire-Charakter“ der Pinnwand, der zu

einem unverkrampfteren Umgang mit dem Internet in deutscher Sprache führen könnte, ist eine Möglichkeit, eher schüchterne Studenten zu erreichen, die sich gerade zu Beginn des Studiums noch wenig zutrauen.

Da bis dato nur Studenten und Professoren der KNUE bei „Spielplatz Deutsch“ teilnehmen können, ist die Pinnwand schneller in Fahrt gekommen als erwartet. Die Berührungsängste, insbesondere der jüngeren Semester, verlieren sich nach dem ersten Membership Training ein wenig, was sich deutlich am Level der Aktivität auf der Pinnwand ablesen lässt.

Studenten, welche die Texte ihrer Postings korrigiert haben wollen, können am Ende des Eintrags den Vermerk (bK) machen. Bis dato ist dieses Angebot aber nur ein einziges Mal wahrgenommen worden.

Die Pinnwand wird außerdem für die Nachrichten von anderen Organisationen wie z.B. der Deutschen Welle, Korea Reise, Gesellschaft für deutsche Sprache oder Deutsch Koreanische Gesellschaft genutzt, die ich zu Beginn des Projekts mit „Spielplatz Deutsch“ verlinkt habe.

Die Pinnwand ist ebenfalls der Ort an dem Filmebeiträge, Radiomitschnitte oder Bildmaterialien verlinkt werden. Dabei ist es nicht wichtig, ob alle Studenten jeden Beitrag sprachlich verstehen. Es geht hier vorrangig darum, neugierig zu machen und Interesse zu wecken.

Die Gruppen

Im Unterschied zur Pinnwand ist die Gruppe ein geschlossener Kreis. Eine Gruppe ist das virtuelle Pendant zu einem Kurs. Weder andere Studenten noch Professoren können Mitglied einer Kursgruppe werden. Die Gruppe ist als „geheim“ definiert und die Postings sind nur für Mitglieder einsehbar und erscheinen dementsprechend auch nicht auf der Pinnwand. Die Sprache der Gruppen ist ausschließlich Deutsch. Alle Einträge in den Gruppen werden korrigiert. In Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen werden die Video- und Textdateien dem entsprechendem Leistungsniveau der jeweiligen Gruppe angepasst.

Die Anfängerkurse sind in einer großen Gruppe zusammengefasst, weil es wenig Sinn macht, das Material doppelt zu posten. Im Unterschied zu den älteren Jahrgängen der Germanistik nehmen bei den Erstsemestern momentan noch nicht alle Studenten an dem Projekt teil.

Die Teilnehmer der Kurse höherer Semester bilden jeweils eigene Gruppen. Alle Studenten der Kurse haben sich als Mitglieder verlinkt und vernetzt. Das ermöglicht z.B. die Abgabe von Hausaufgaben via Internet. Die zu Beginn mäßig genutzte Option ist mittlerweile eine Selbstverständlichkeit geworden. Geschriebene Texte können sehr leicht über die Kommentarfunktion korrigiert werden. Die Texte und die Korrektur werden dann im Unterricht via Beamer an die Wand projiziert, gemeinsam besprochen und verglichen.

Ein angenehmer Nebeneffekt, der durch die virtuelle Gruppenbildung entsteht und der insbesondere bei den „Anfängern“ zum Tragen kommt, ist, dass alle Studenten sich mit Bild (oder Avatar) in der Gruppe anmelden. Auf diese Weise ist es mir in diesem Semester sehr viel schneller gelungen, die Namen der neuen Studenten zu lernen.

Die Galerie

Die Galerie ist wiederum für alle Studenten zugänglich und soll die Ereignisse des Semesters in Form von kleinen Foto-Portfolios festhalten. Da es sowohl bei den Kollegen als auch bei den Studenten einige „Paparazzi“ gibt und fast jedes Handy heute Bilder schießen kann, ist die Galerie eine amüsante Sammlung von Momentaufnahmen. Die Fotos können jederzeit heruntergeladen werden. Ferner sind die bereits erwähnten Screenshots der Sicherheitseinstellung dort hinterlegt.

Zielsetzung und erste Eindrücke

Die Zielsetzungen sind ja bereits mit den einleitenden Worten zum Thema soziale Netzwerke skizziert worden. Trotzdem möchte ich noch einmal explizit auf das Projekt „Spielplatz Deutsch“ und die damit verbundenen ersten Zielsetzungen eingehen.

In der ersten Phase des Projekts, für die ich ungefähr ein Jahr veranschlagt habe, geht es vorrangig darum, bei den Studenten mehr Interesse an zeitgenössischer deutscher Kultur zu wecken in der Hoffnung, dass Neugierde zum Sprachlernanlass wird. Dass zu Beginn die Vorstellungen von zeitgenössischer Kultur von dem Lehrenden dominiert werden, ist nicht zu vermeiden. Die gebotenen Anreize könnten aber langfristig zu einer Verselbstständigung der Kulturidee führen und sich beispielsweise „zwischen Beethoven und Rammstein“ bewegen, was umgekehrt auch wieder dem Lehrenden zu Gute kommen kann.

Die Pinnwand sollte zudem im Laufe der Zeit ein Veranstaltungskalender werden.

Festivals, Ausstellungen, Konzerte oder andere Ereignisse in verschiedenen koreanischen Städten, die z.T. bereits durch verlinkte Seiten regelmäßig eingeblendet werden, könnte man ergänzen und durch weitere Hinweise bereichern.

Unabhängig davon werden die Studenten auf interessante Projekte oder nützliche Internetpräsenzen in deutscher Sprache aufmerksam gemacht. Die Auswahl der Webseiten, auf die ich hinweise, schwankt zwischen amüsanten Privatseiten, landeskundlichen Fotoreisen, sprachspezifischen Onlineübungen und praktischen „Projekten“ (Bsp. Routenplaner oder Immobilien-scout24).

Die Reaktionen auf „Spielplatz Deutsch“ sind bisher durchweg positiv. Im März konnte ich auf der Pinnwand allerdings einzig und allein die gegenseitigen Markierungen als „Freunde“ unter der Rubrik „interaktiv“ verbuchen. Erst in den letzten Wochen haben sich die Studenten getraut, hier und da eine Frage zu stellen und gelegentlich einen Beitrag zu kommentieren. Dass ein Teil der Kommentare auf das Drücken des „Gefällt mir“ Buttons reduziert war, will ich hier nicht unter den Tisch fallen lassen. Gleichzeitig merke ich aber an Kommentaren und Reaktionen im Unterricht, dass die empfohlenen Webseiten oder Beiträge angeschaut wurden. Ich erwarte, dass sich im Laufe der Zeit der interaktive Austausch weiterentwickelt und reger wird.

Wesentlich aktiver sind die Teilnehmer in den Gruppen. Die Phase der Zurückhaltung war hier nur sehr kurz, da es sich bei dem in Facebook vorgestellten Material z.T. um im Unterricht verwendet Hör-Verstehen-Texte handelte oder um kleinere Filmbeiträge, die bereits erarbeitet wurden. Besonders positiv überrascht war ich von den Konversationskursen, die ihr neues Vokabular in sehr fantasievollen und amüsanten Dialogen verwoben haben.

„Spielplatz Deutsch“ kann und soll natürlich kein Projekt werden, dass auf eine Universität beschränkt bleibt. Das widerspricht der Idee des sozialen Netzwerks. Damit das Facebook-Projekt aber gedeiht und Anfangsfehler verbessert werden können, halte ich es für sinnvoll, den Zugang zu „Spielplatz Deutsch“ vorerst auf Studenten der KNUE zu reduzieren. Das schließt nicht aus, dass bereits jetzt erste Kontakte zu ähnlichen Projekten virtueller Natur (beispielsweise Blogs) geknüpft werden, um zu einem späteren Zeitpunkt das Netzwerk zu erweitern.

Quellen:

Adamek, Sascha. 2011.

Die facebook-Falle: Wie das soziale Netzwerk unser Leben verkauft.

München: Heyne Verlag

Park, Hye Min. 2011.

Why Cyworld Failed to Become a Global Network.

In: Korea Fokus (www.koreafocus.or.kr)

Kerres, M., Stratmann, J., Ojstersek, N., Preussler, A..2009.
Digitale Lernwelten in der Hochschule.
In: Digitale Lernwelten.
Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaft

Zauchner Sabine, Stepancik Evelyn, Wiesner Heike. 2010.
Facebook, Twitter & Co. Gendersensible Lehre im Web 2.0.
In: Soziale Technik 2/2010

Landeskunde zu Fuß und mit allen Sinnen

Stadterkundung und Stadtrallye als Unterrichtsprojekt für koreanische Austauschstudierende in Regensburg

Tina Stubenrauch

Seit einigen Jahren läuft an der Universität Regensburg ein Sonderprogramm für Germanistikstudenten der Korea Universität in Seoul. Jedes Jahr kommen über dieses Programm 10 bis 15 koreanische Germanistikstudenten für ein Semester in die Domstadt, und haben so die Möglichkeit ein Semester in Deutschland und auf Deutsch zu studieren, ihre Deutsch(land)kenntnisse in jeder Hinsicht zu erweitern, und neue, wichtige Erfahrungen im Ausland zu sammeln.

Um den koreanischen Studenten den Einstieg in das Semester und das Germanistikstudium an der Universität zu erleichtern, findet jedes Jahr ein 6-wöchiger Intensivsprachkurs in kleinen Gruppen von 5 bis 8 Studenten statt, je nach Größe der Austauschgruppe, sowie Tutorien und Ausflüge an Nachmittagen und Wochenenden. Diese Kombination aus Sprachkurs, Tutorien und Ausflügen gibt den Studierenden nicht nur das wichtige Handwerkszeug für ein erfolgreiches Auslandssemester an die Hand (Orientierung an der Universität, Organisation aller wichtigen Unterlagen, Visa, Versicherung, Hilfe bei der Organisation von Reisen und Ausflügen, usw.), sondern bietet ihnen auch die Möglichkeit in gewohnten Kleingruppen gezielt ihre Sprachkenntnisse einzusetzen und zu erweitern, bevor sie zusammen mit allen anderen internationalen Studenten ihre individuellen Kurse absolvieren.

Doch die Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt, sowohl vor der Abreise, als auch während des Intensivsprachkurses vor dem regulären Semester kann noch so gut sein, so manche (landeskundliche) Erfahrung im fremden Land Deutschland lässt sich einfach nur vor Ort und in Situationen sammeln, auf die man sich in Seoul vielleicht nicht eingelassen hätte.

So liegt ein wichtiger Schwerpunkt von Sprachkurs und Tutorien selbstverständlich darin, die fremde Sprache Deutsch nun aktiv im Kontakt mit Muttersprachlern anzuwenden. Da der erste Abschnitt des Aufenthalts in Regensburg jedoch in den Semesterferien liegt, und die Universität - anders als in Korea - fast ausgestorben erscheinen mag, stellt sich hier die Frage: wo möglichst gleichaltrige Muttersprachler finden? Auf dem Campus eher schwierig. Was bietet sich also mehr an, als nicht nur die eigenen Sprachkenntnisse auszuprobieren, sondern auch gleich noch die neue Stadt und Umgebung kennenzulernen? Bereits Anfang der zweiten Unterrichtswoche fanden daher in den Kursjahren 2009 und 2010 Stadterkundungen als Unterrichtsprojekt¹⁷ statt, die die Studenten nicht nur die anfängliche Scheu vor der aktiven Anwendung der Fremdsprache Deutsch schnell verlieren ließen, sondern auch zur Orientierung in der neuen Stadt beitrugen.

1. Vorbereitung auf die Stadterkundung

¹⁷ Die Idee zu diesem Stadterkundungsprojekt stammt aus einer Lehrerfortbildung des Goethe-Instituts Göttingen, in der ein ähnliches Projekt für Lehrer des Seminars Landeskunde-Methodik-Didaktik für Niveaustufen B2-C2 stattfand. Die Aufgabenstellung und Fragebögen zur Stadterkundung Regensburg sind jedoch stark verändert und an das Sprachniveau A2, sowie die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden angepasst. Das copyright für die originalen Fragebögen liegt bei Ilsemarie Wächter und dem Goethe-Institut Göttingen.

Um auf Anfängerniveau¹⁸ eine Stadterkundung durchführen zu können, deren Erfolg auf Interviews mit Passanten, das Sammeln und Auswerten von Flyern, Postern, Anzeigen, Fotos, Stadtplänen, etc. und generell die Bereitschaft der Studenten sich auf neue, unbekannte Situationen in fremder Umgebung und fremder Sprache einzulassen, basiert, kommt man um eine äußerst gründliche Vorbereitung natürlich nicht herum. Nichts wäre schlimmer für die Motivation und Vorfreude auf das kommende Auslandssemester als ein gescheiterter Versuch, sich in der Stadt zu orientieren, oder ein Misserfolg bei der Anwendung der Fremdsprache. Ende der ersten Unterrichtswoche wurden daher anhand von einfachen Redemitteln¹⁹ und Einteilung der Studierenden in kleine Interessensgruppen gezielt Interviewsituationen vorbereitet. Je nach Interesse der Studenten kamen in beiden Jahren 3 oder 4 Kleingruppen zustande, die anhand eines vorgefertigten Fragebogens die Aufgabe erhielten, Passanten zu ihren Themen zu befragen, Informationen zu sammeln, und eigene visuelle als auch sinnliche Eindrücke, beispielsweise des Wochenmarkts zu sammeln und auf ihren Fragebögen festzuhalten.

2. Die Stadterkundung

Angesetzt für einen ganzen Unterrichtstag (4 Stunden am Vormittag), hatten die Studenten nun in der zweiten Woche die Möglichkeit, unterstützt von vorbereiteten Fragebögen²⁰, Regensburg als Stadt zu erkunden, und beispielsweise Informationen zum aktuellen Kulturprogramm, zu den Einkaufsmöglichkeiten in der Innenstadt, zu Regensburg als Studentenstadt: Angebote für Studenten, Kneipen, etc., Ausflugsmöglichkeiten in der Umgebung, zur Musikszene in Regensburg, etc. zu sammeln. Hierbei hatte jede Gruppe einen Mindestauftrag zu erfüllen, und die klare Aufgabe ihre Ergebnisse zu sammeln, um sie später im Kurs präsentieren zu können. Für die Vorbereitung der Präsentation sollten dabei alle verfügbaren Informationsquellen genutzt werden, insbesondere ein Stadtplan, auf dem besuchte Stationen markiert werden sollten, sowie eigene Fotos, die später auf Postern und in Powerpoint-Präsentationen²¹ die Vermittlung der Eindrücke und Ergebnisse unterstützen sollten.

¹⁸ Die Studierenden der Korea Universität haben bei Beginn des Intensivsprachkurses meist A2 bis B1-Niveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreicht, nur wenige kommen mit Vorkenntnissen auf höherem Sprachniveau.

¹⁹ Sehr grob lässt sich hier die Vorbereitung der Interviews anhand von Redemitteln in 4 Kategorien einteilen: 1. jemanden (situations- und altersgerecht) ansprechen, 2. sich vorstellen und erklären, warum man ein Interview machen möchte, 3. Redemittel und Fragestellungen zum Interview selbst, 4. sich für das Interview bedanken und verabschieden. Selbstverständlich unterscheidet sich die Fragestellung je nach Themengebiet der Gruppen, sowie deren Zielgruppe an Interviewpartnern.

²⁰ Siehe Beispiel eines Fragebogens zum Thema Einkaufen in Regensburg.

²¹ Die Art und Weise der Präsentation, ob als Poster, Powerpoint, Broschüre, etc. war den Studenten freigestellt, die Sammlung der Ergebnisse und Vorbereitung der Präsentation fand am nächsten Tag im Unterricht statt.

Bitte fragen Sie möglichst viele Menschen in Regensburg. Bitte stellen Sie sich als Studenten der Korea Universität vor und erklären Sie, dass Sie in Regensburg einen Sprachkurs machen und warum Sie diese Fragen stellen.

Projekt Stadterkundung Regensburg

Gruppe 1: Einkaufen in Regensburg

Wie heißen die Einkaufsstrassen in der Innenstadt in Regensburg? Bitte gehen Sie dort hin und schreiben Sie alles auf, was Ihnen dort auffällt, und was anders ist als in Korea. Nehmen Sie einige Produkte in die Hand und beschreiben Sie sie. Machen Sie auch Fotos von interessanten Häusern, Produkten, etc. Was gibt es (nicht) auf dem Wochenmarkt zu kaufen?

Name der Straße			
3 Geschäfte/ Marktstände dort			
Was gibt es dort zu kaufen?			
Was gibt es nicht zu kaufen?			
Wie riecht es dort?			
Interessante Produkte - Fotos!			
Neue/ Interessante Wörter, die Sie gehört oder gelesen haben			

Wo kaufen viele Menschen in Regensburg ein? Fragen Sie mindestens 5 Personen, wo sie einkaufen, wie sie dorthin fahren/gehen, und warum sie dort gerne einkaufen.

Wo?	Bus / Auto / zu Fuß / Fahrrad...	Warum dort?

--	--	--

Gibt es Dinge, die in Deutschland viel billiger oder viel teurer sind als in Korea?
Gibt es Dinge zu kaufen, die Sie noch nie gesehen haben?

Produkt	Preis in Regensburg / Preis in Korea (in Euro)	Wo kann man es kaufen?	Interessante Wörter

Eins der größten Geschäfte in Regensburg ist *Galleria Kaufhof*. Wo ist das genau? Markieren Sie das Geschäft auf dem Stadtplan. Bitte gehen Sie in das Geschäft (vergessen Sie nicht ins Restaurant zu fahren!) und beschreiben Sie es.

Was können Sie dort kaufen?

Was finden Sie in welchem Stock?

Was ist anders als in einem Kaufhaus in Korea?

Wie verhalten sich die Verkäufer und Verkäuferinnen?

Gibt es etwas im Restaurant, das Sie essen möchten?

Zur Unterstützung waren beide Sprachkurslehrer zum Zeitpunkt der Stadterkundung ebenfalls in der Innenstadt erreichbar und klare Treffpunkte und Treffzeiten mit den Studierenden vereinbart, sowie Namen und Telefonnummern der Lehrkräfte auf jedem Fragebogen in der Fußzeile vermerkt. Bisher wurde diese Hilfe jedoch nie explizit in Anspruch genommen, die Stadterkundung lag ganz in der Hand der Studenten, und endete teilweise mit sehr positiven Überraschungen und Ergebnissen, bei denen auch Tutoren und Lehrkräfte noch Neues lernen konnten.

3. Auswertung des Projekts

Am folgenden Tag bekamen die Kleingruppen nun den Auftrag ihre Stadterkundung im Unterricht – hier mit Unterstützung der Lehrkräfte – in einem Zeitrahmen von zwei Stunden auszuwerten und so aufzubereiten, dass die Ergebnisse der Umfragen und der eigenen Notizen und Eindrücke im Kurs präsentiert werden konnten. Zumeist entstanden dadurch riesige Poster und Plakate²², die für den Verbleib des Sprachkurses die Unterrichtsräume schmückten, und immer wieder auch als Referenzquelle für mögliche Wochenendausflüge, Einkaufsmöglichkeiten, Kneipenabende, etc. genutzt wurden. Schöne Poster, schön und gut, doch welches Lernziel hatten nun diese Projekte?

Zunächst wurden die Studierenden in eine Situation gebracht, in der sie aktiv mit der Fremdsprache umgehen mussten, um an Informationen zu kommen. Die Tatsache, dass diese Informationen zum einen für das aktuelle Unterrichtsprojekt, zum anderen aber für ihren gesamten Aufenthalt und ihre Orientierung in der neuen Stadt von Bedeutung waren, trug sicherlich zur Motivation bei, diese Aufgabe bestmöglich zu bewältigen. Selbstverständlich kann ein solcher Arbeitsauftrag eher schüchterne Studenten anfangs in Schrecken versetzen²³, letztendlich überwogen jedoch die positiven Erfahrungen erfolgreicher Interviews und das gemeinsame Erstellen einer Art „Kursreiseführer“. Insbesondere dadurch, dass diese (be)greifbaren Dinge nicht nur immer wieder betrachtet und zur Planung des Freizeitprogramms herangezogen werden konnten, sondern auch ein täglich sichtbares Erfolgserlebnis darstellten, und somit wesentlich zur Motivation im Kurs beitrugen.

Des Weiteren hatten die Studierenden die Möglichkeit in kleiner, vertrauter Gruppe das Präsentieren von Referaten in der Fremdsprache zu üben²⁴, was sie später im Semester in den regulären DaF-Kursen ebenfalls erwartete. Besonders im Hinblick auf Austauschstudierende anderer europäischer Länder, mit teilweise wesentlich besseren Deutschkenntnissen, mit denen die koreanischen Studenten Kurse wie DaF-Theater, Journalismus, etc. besuchten, waren diese Aspekte des vorbereitenden Intensivsprachkurses sehr von Vorteil für die Gruppe.

Und nicht zuletzt: der Spaßfaktor eines Unterrichtsprojekts in neuer Umgebung, verbunden mit neuen Eindrücken, darf hier natürlich nicht fehlen. Aus diesem Grund hatte jede der Kleingruppen eine spezifische Aufgabe, die nichts mit tatsächlichem Spracherwerb zu tun hatte, sondern eher mit dem Sammeln neuer Erfahrungen, oder einfach der Beobachtung von Passanten, dem Ausprobieren typischer Lebensmittel, etc.

4. Abrunden der gesammelten Informationen und des Intensivsprachkurses durch eine Stadtralley

Nach den erfolgreichen und lehrreichen Unterrichtsprojekten und Präsentationen in der zweiten Woche, und weiteren Ausflügen in die Region im Rahmen der Tutorien, stand als letzter Freizeit/Tutorien-Ausflug eine Stadtralley in Regensburg auf dem Programm, in der die Studierenden wieder in Kleingruppen, jedoch diesmal nach dem Zufallsprinzip zusammengestellt, ihre

²² Hier ist besonders auf Anfängerniveau eine Korrektur durch die Lehrkräfte äußerst wichtig, da die Ergebnisse des Stadterkundungsprojekts für mehrere Wochen deutlich sichtbar als Poster und Plakate im Kursraum hängen bleiben, und damit sprachlich möglichst wenige Fehler aufweisen sollten.

²³ Da die Stadterkundung in Kleingruppen stattfindet, ist es jedoch auch für eher introvertierte Studenten möglich Interviews durchzuführen, da sie diese nicht allein bewältigen müssen, sondern im Gruppenverband

²⁴ Auch hier mit Hilfe bereitgestellter, dem Sprachniveau angepasster Redemittel

Ortskenntnis beweisen mussten. Zusammengestellt teilweise aus den Ergebnissen der Präsentationen, teilweise aus dem Regensburger Stadtquiz²⁵ und teilweise aus Hinweisen und Rätseln der Tutoren, hatten die Studierenden nun einen Zeitrahmen von 2 Stunden, um mit Hilfe eines Stadtplans, ihrer selbst erarbeiteten Vorkenntnisse, und der Hilfe von Passanten 25 Fragen zu Regensburg zu beantworten²⁶. Hierbei bekam jede Gruppe zwar die gleichen Fragen, jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge und an unterschiedlichen Startpunkten, so dass Überschneidungen so gut wie möglich vermieden wurden, und tatsächlich die schnellste Gruppe mit den meisten richtigen Antworten zum Sieger erklärt werden konnte. Als kleine Motivationshilfe für diese letzte große Aufgabe – nach den Abschlussprüfungen des Sprachkurses – hatte die Gewinnergruppe der Stadtralley die Aussicht, bei der abschließenden Kneipentour einen Cocktail ausgeben zu bekommen. Die Herausforderung wurde jedenfalls gerne angenommen, und der Kneipenbummel war ein willkommener Abschluss des Programms.

Referenzen:

Nevfel Cumart. Regensburg-Quiz: 100 Fragen und Antworten. Grupello.
Wächter, Ilsemarie. Projektarbeit am Beispiel der Stadterkundung/ Aufgaben der Stadterkundung. Material im Rahmen der Lehrerfortbildung LME 3.7 Unterrichtshospitation und Methodik/Didaktik auf den Niveaus B1-B2. Goethe-Institut Göttingen, 2009.

Appendix:

Stadtralley Regensburg - Fragebogen

²⁵ Nevfel Cumart. Regensburg-Quiz: 100 Fragen und Antworten. Grupello.

²⁶ Siehe Ralleyfragen im Anhang.

Das deutsche Lobpreistreffen der germanistischen Abteilung

Kai Rohs

Das Berufsleben eines freien Ortslektors ist abwechslungsreich. Bei in der Regel neun bis zwölf Wochenstunden hat man in der Woche viel Freizeit, in den Ferien wird regelmäßig keine Anwesenheit verlangt. Diese Freiheit kann man auf verschiedene Weise nutzen. Im Falle des Verfassers ist es so, dass er neben kleinen zusätzlichen Konversationsrunden mit interessierten Studenten auch einmal wöchentlich ein Lobpreistreffen anbietet. An dieser Stelle sei eine Einheit des Lobpreistreffens dargestellt, wobei zu berücksichtigen ist, dass es sich bei den teilnehmenden Studenten größtenteils um Studenten des ersten und zweiten Studienjahres handelt.

Zunächst wird ein Lobpreislied ausgewählt. Zuzugeben ist, dass in den lutherischen Landeskirchen in Deutschland Lobpreis relativ unbekannt ist. Betrachtet man die Lieder des evangelischen Gesangbuchs, dann sind auch die Texte der im Gottesdienst häufig gesungenen Lieder oft schwer verständlich. Begriffe wie „von Jesse kam die Art“ (Lied Nr. 23²⁷ Es ist ein Ros entsprungen), „Adelers Fittichen“ (Lied Nr. 234 Lobe den Herren) oder „uns zu versöhnen“ (Lied Nr. 404 O du fröhliche) dürften auch vielen Deutschen, vielleicht auch Christen, die diese Lieder jeden Sonntag im Gottesdienst singen, unbekannt sein. Daneben gibt es aber auch modernere Kirchenlieder wie „Von guten Mächten wunderbar geborgen“ (Nr. 728), die vom Text schon eher verständlich sind. Der Verfasser, der in einer christlichen Familie aufgewachsen ist, im Koreanischen wird das „Mutterleibschrist“ genannt – oft mit einem etwas negativen Beigeschmack, da sich „Mutterleibschristen“ im Vergleich zu solchen, die erst später zum Glauben gekommen sind, oftmals nicht als so gläubig erweisen²⁸ – ist dagegen zum ersten Mal vor gut zehn Jahren in Koreas mit koreanischem Lobpreis in Berührung gekommen, der in Gegenwartssprache geschrieben und somit leicht zu erfassen ist. Erst eine koreanische Bekannte, die in Deutschland als Kirchenmusikerin tätig ist und die in ihrer deutschen, einer lutherischen Landeskirche zugehörigen Gemeinde seit Kurzem ein Lobpreistreffen durchführt, hat den Verfasser darauf aufmerksam gemacht, dass es auch in Deutschland Lobpreislieder gibt. Ein Beispiel für eine Lobpreisliedersammlung sei das in drei Bänden erhältliche Buch „Feiert Jesus“²⁹ genannt, in dem es auch viele Lobpreislieder gibt, die jungen koreanischen Christen aus ihrer Landessprache bekannt sind. Da diese Tatsache den Zugang zum Lied erleichtert, werden für das Lobpreistreffen bewusst solche Lieder ausgewählt.

Hier ein Beispiel aus dem dritten Band des Buches (S. 108 f):

*Du bist die Kraft, die mir oft fehlt, du bist der Wert, der wirklich zählt. Alles bist du mir, Herr.
Falle ich hin, stehst du mir bei, stillst meinen Durst und sprichst mich frei. Alles bist du mir,
Herr*

Refrain:

Jesus, Gottes Lamm, Ehre deinem Namen. Jesus, Gottes Lamm, Ehre sei dir, Herr.

²⁷ Die Liedernummern beziehen sich auf die Nordelbische Ausgabe des Evangelischen Kirchengesangbuchs.

²⁸ Aus diesem Grund gibt es auch ein Wortspiel der im Koreanischen ähnlich klingenden Wörter „Mutterleibschrist“ – „Unfähigkeitschrist“.

²⁹ Feiert Jesus! (2005). Hänssler Verlag: Holzgerlingen.

Zunächst wird unbekanntes Vokabular geklärt. Dann wird der Text von den Studenten mehrmals in kleinen Gruppen und auch einzeln gelesen, um die Studenten in ihrer Aussprache zu schulen. Wörter, die besondere Ausspracheschwierigkeiten verursachen, werden dabei herausgegriffen und gezielt geübt. Am Ende wird das Lied gemeinsam mit den Studenten gesungen. Hier sollte man als Lehrer seine eventuell vorhandenen Hemmungen verlieren und das Lied anfangs allein einmal vorsingen, auch wenn man vielleicht – wie der Verfasser auch – nicht die ausgebildetste Stimme hat.

Im zweiten Teil des Lobpreistreffens wird dann die deutsche Bibel gelesen. Im Folgenden stelle ich ein Arbeitsblatt zum Johannes Evangelium, Kapitel 2, Vers 1-11 (Die Hochzeit zu Kana) vor. Der Bibeltext entstammt der Kinderbibel „Die coolste KiBi“ von der *International Bible Society Deutschland e.V.* und wurde durch den Verfasser noch vereinfacht. Ein großer Teil der Texte ist online über <http://www.combib.de/kinderbibel1/inhalt.html> einsehbar.

Johannes Evangelium, Kapitel 2, Vers 1-11

Es gibt eine Hochzeit in dem Dorf Kana. Auf der Hochzeit sind auch Jesus, seine Mutter Maria und seine Jünger.

Maria sagt zu Jesus: "Es gibt keinen Wein mehr." Dann sagt sie zu den Dienern: "Hört die Worte von Jesus!" In dem Haus sind sechs große Wasserkrüge. Jesus befiehlt den Dienern: "Füllt die Krüge mit Wasser." Die Diener füllen die Krüge.

Dann sagt Jesus zu den Dienern: "Jetzt bringt dem Küchenchef eine Probe. Der Küchenchef probiert das Wasser. Das Wasser wurde Wein. Da sagte der Küchenchef zum Bräutigam: "Du gibst uns den besten Wein am Ende der Feier!" Dies ist das erste Wunder von Jesus.



Der Text ist den Studenten leicht verständlich, durch die Illustrationen kann unbekanntes Vokabular zunächst durch die Studenten selbst erschlossen werden.

Durch die Angabe der Bibelstelle am Anfang des Arbeitsblattes haben die Studenten die Gelegenheit, den Originaltext nachzulesen.

Abschließend ist festzustellen, dass die Studenten mit viel Interesse am Lobpreistreffen teilnehmen. Es wäre schön, wenn dieser Beitrag den einen oder anderen Kollegen in Korea anregen würde, auch an seiner Universität ein solches Lobpreistreffen durchzuführen. Gerne sind auch an Deutsch interessierte Studenten oder auch Kollegen zum deutschen Lobpreistreffen eingeladen, das der Verfasser³⁰ in ähnlicher Form jeden Samstagvormittag in seiner koreanischen Kirchengemeinde im Osten von Seoul durchführt.

³⁰ Die e-mail Adresse des Verfassers: kairohs@yahoo.co.kr

Lehrwerke und Unterrichtsmaterial zu „Fachdeutsch“

Michael Menke

Im Folgenden möchte ich den Bogen schlagen von einigen älteren Lehrwerken, mit denen ich vor geraumer Zeit an der Universität den Deutsch-Unterricht erweitert oder in Teilen gestaltet habe, hin zu aktuell erschienenen Lehrbüchern aus dem Bereich Wirtschaftsdeutsch und anderem Fachsprachen-Material.



Szenen aus dem Büro (1989), ein Videokurs und Lehrbuch von Renate Luscher und Roland Schäpers aus dem *Hueber* –Verlag war das erste „Fach“-Lehrmaterial, das ich im Unterricht neben dem normalen Deutsch-Lehrbuch verwendete. Hauptperson war eine Fremdsprachensekretärin mit Namen Sabine, die in einem Verlag für Fremdsprachen (zufällig der Hueber-Verlag) arbeitete. Sie stellte ihre Firma vor, die einzelnen Abteilungen und Tätigkeiten, Einrichtungen wie die Kantine oder die Stempeluhr. Für die Studenten wurde es interessant, als dann noch ein junger Mann namens Peter auftauchte, ein ehemaliger Mit-Student, dem Sabine half einen Job als Computer-Programmierer im Verlag zu bekommen. Einzelne Szenen aus dem Video lassen sich auch heute noch einfach in den normalen Unterricht integrieren, Anlass zur Heiterkeit sind jetzt besonders diejenigen, wenn die alten Computer und Büromaschinen im Film als „neueste Technik“ präsentiert werden.

Das Video und Begleitmaterial wartete auf mit Dialogen im Büro, Worterläuterungen zum Bereich „Firma“ (Abteilungen, Tätigkeiten) und Anleitungen zum Schreiben von Geschäftsbriefen oder Rechnungen.

Was ist gleitende Arbeitszeit ?

Guten Tag! Sie wünschen bitte, *Szenen aus Hotellerie, Gastronomie und Tourismus* war ein Videofilm mit Arbeitsbuch, herausgegeben vom Goethe-Institut (1993). Mit diesem Unterrichtsmaterial sollten berufsbezogene Kommunikationssituationen zu den Bereichen Empfang, Reservierung, Restaurant, und Service eingeübt werden. Interessanterweise war der Grammatik-Teil noch relativ groß, denn gerade im Hotelbereich tauchen grammatische Strukturen wie Konjunktiv II, Imperativ und Modelverben doch relativ oft auf. Dennoch war klar definiert, dass die sprachlichen Mittel unabhängig von grammatischen Strukturen erlernt werden sollten, als ein strategisches Repertoire verbaler Mittel zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationssituationen, sogenannte „Sicherheitsinseln“. Auch umgangssprachliche Aspekte wurden berücksichtigt.

Sprechakte	Situation	Redemittel aus dem Video	mögliche Varianten
Auf Dank reagieren	Rezeption/ Restaurant/ Reisebüro	Bitte schön sehr Ich danke Ihnen auch	Bitte, bitte! Nichts zu danken Gern geschehen Das ist doch selbstverständlich
Bestellungen entgegennehmen	Restaurant/ Bar	Haben Sie vielleicht schon etwas gefunden? Haben Sie noch einen Wunsch? Sie wünschen bitte?	Bitte? Bitte sehr? schön? Was wünschen Sie? Was darf es sein?
Auf Bestellungen reagieren	Rezeption/ Restaurant/ Bar	Ja, gerne, o.k. machen wir In Ordnung Gerne Bitte schön	Haben Sie schon gewählt? Jawohl Ist gut Ja, danke Danke schön sehr Besten Dank
Garderobe abnehmen	Restaurant	Darf ich Ihnen die Garderobe abnehmen?	Darf ich Ihnen behilflich sein?
Plätze anbieten	Restaurant/ Reisebüro	Darf ich Ihnen diesen (Geste) Tisch anbieten? Bitte nehmen Sie 'nen Moment Platz!	Hier ist Ihr Tisch, bitte sehr. Setzen Sie sich doch! Bitte sehr! (Geste)

Ein bestimmtes sprachliches Niveau wurde nicht explizit genannt. Einzelne Szenen oder Teile aus Film oder Begleitbuch konnten separat behandelt werden. Aus dem zeitlichen Abstand von heute zum Ausgabejahr dieses Unterrichtsmaterials lässt sich aber eine gewisse „Altbackenheit“ der Inhalte, die den Lehrern und Lernern heute erscheinen mag, nicht verhehlen.

Ü 7: 1. Lesen Sie bitte zuerst nur die Überschrift.

Worum geht es wohl in dem Text?

Sammeln Sie Stichpunkte!

2. Lesen Sie nun den ganzen Text, und unterstreichen Sie die Dinge, über die sich Frauen in Hotels ärgern.

Klären Sie die folgenden Wörter mit Hilfe des Wörterbuchs: (*der Verdruß, hieven, schummrig*)

Worüber sich Frauen in Hotels ärgern

● Die Steckdose ① (Zeichnung unten) für den Föhn ist oft zu weit weg vom Spiegel ②, der zu klein und meistens zu hoch angebracht ist. Die Ablage darunter ist zu schmal ③. Häufigster Verdruß sind zu wenig Kleiderbügel im Schrank ④. Weil eine Ablage fehlt, muß der Koffer auf den Schrank gehievt werden ⑤. Das Licht ist oft zu schummrig ⑥. Meist nur in teuren Hotels gibt es Einwegduschhauben, Papiertücher, Nähset und die Möglichkeit, sich ein Bügeleisen auszuleihen.



3. Worüber ärgern sich Frauen in Hotels? Ergänzen Sie!

Die Steckdose _____

Der Spiegel _____

Die Ablage _____

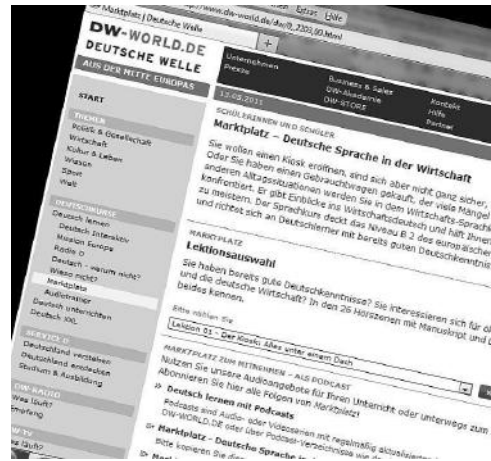
Die Kleiderbügel _____

Die Ablage _____

Das Licht _____

Die Einwegduschhauben, Papiertücher, Nähsets und die Möglichkeit, ein Bügeleisen auszuleihen

Die Deutsche Welle erarbeitete seit 1998 zusammen mit dem Deutschen Industrie und Handelstag und der Carl Duisberg-Gesellschaft das Lernprogramm **Marktplatz**, damals noch mit Hörkassetten. Dieses Programm ist auch heute noch abrufbar, die Texte als herunterladbare PDF-Dateien, die Hörteile als MP3-files. Aus dem Einleitungstext der Webseite:



Marktplatz – Deutsche Sprache in der Wirtschaft

Sie wollen einen Kiosk eröffnen, sind sich aber nicht ganz sicher, was Sie da erwartet? Oder Sie haben einen Gebrauchtwagen gekauft, der viele Mängel aufweist? Mit diesen und anderen Alltagssituationen werden Sie in dem Wirtschafts-Sprachkurs *Marktplatz* konfrontiert. Er gibt Einblicke ins Wirtschaftsdeutsch und hilft Ihnen, zahlreiche Situationen zu meistern. Der Sprachkurs deckt das Niveau B 2 des europäischen Referenzrahmens ab und richtet sich an Deutschlerner mit bereits guten Deutschkenntnissen.

Sie haben bereits gute Deutschkenntnisse? Sie interessieren sich für ökonomische Themen und die deutsche Wirtschaft? In den 26 Hörsezen mit Manuskript und Lehrbuch lernen Sie beides kennen. (<http://www.dw-world.de/dw/0,,2203,00.html>)

Die einzelnen Übungen sind vom Textniveau her anspruchsvoll bis schwierig, sind aber inhaltlich immer wieder aktualisiert worden. So dient *Marktplatz* in erster Linie dem Selbststudium.

Ein Beispiel aus Kapitel 18 (Messe)



ÜBUNG 2:

Ergänzen Sie die fehlenden Begriffe im Text.



Messen sind _____. Auf einer Fachmesse zeigen viele _____ aus einer _____ ihr Angebot. Auf den großen Messen, z.B. der Computermesse „Cebit“ in Hannover, stellen auf über 300.000 Quadratmetern _____ rund 6.000 Firmen ihre _____ aus. Am _____ können _____ aus aller Welt sich über die neuesten Produkte informieren. Es gibt also viele Gründe für eine _____

Da die Übungen nur einsprachig deutsch sind, wie bei den meisten anderen Fach-Lehrmaterialien auch, muss das Vokabular selbst erschlossen werden.



ÜBUNG 3:
Bevor man sich für eine Teilnahme an einer Messe entscheidet, sollte man die Beteiligungsziele überlegen und formulieren. Ordnen Sie nach dem Hören des Textes die richtigen Verben zu!

Mögliche Beteiligungsziele sind:

1. Marktchancen	a) anbahnen
2. Die Akzeptanz des Produktes	b) erkunden
3. Kontakte mit potentiellen Kunden	c) testen
4. bestehende Geschäftsbeziehungen	d) pflegen
5. Erfahrungen	e) diskutieren
6. Aufträge	f) austauschen
7. Kooperationen	g) bekommen
8. Mit Abnehmern über die Ware	h) knüpfen

Die Themen der einzelnen Lektionen reichen von „Der Kiosk – Alles unter einem Dach“ über „Ausbildung im Betrieb“ bis „Die Industrie- und Handelskammern“, womit auch inhaltlich ein weiter Bereich abgedeckt ist, der für den Lerner, der sich mit deutscher Wirtschaft befassen möchte, sicherlich interessant ist. Das reichhaltige Hörmaterial ist gut zusammengestellt und wirkt realistisch. Der letzte und vielleicht wichtigste Pluspunkt: Alles ist kostenlos von der Website der Deutschen Welle zu bekommen.

Das Goethe-Institut gab 2009 in Zusammenarbeit mit dem Cornelsen-Verlag den Band **Kommunikation in der Wirtschaft** heraus. Das Lehr- und Arbeitsbuch auf dem GER-Niveau B1 umfasst nach einer Vorlektion, in der Lernstrategien, Hinweise zum Aufbau der Teile und Lerntipps gegeben werden, sechs weitere Lektionen. Interessant ist die Realitätsnähe des verwendeten Materials, das zu großen Teilen von der Schokoladen-Firma Ritter Sport zur Verfügung gestellt wurde. Diese durchzieht den Band wie ein roter Faden. Neben dem sprachlichen Anteil lernt man viel über die Geschichte der deutschen Wirtschaft und Wirtschaftsunternehmen. Kommunikation ist, wie der Titel schon andeutet, immer der wesentliche Punkt in den einzelnen Themenfeldern wie

- Betriebe und Unternehmen
- Marketing
- Kommunikation mit Kunden und Unternehmens- und Geschäftspartnern
- Unternehmens- und Produktpräsentation
- Kommunikation im Betrieb
- Ausbildung und Praktikum in der Wirtschaft



Lehrbuch, ca. 180 Seiten, Illustrationen, Fotos; kartoniert,
ISBN 978-3-464-21236-0
(Cornelsen Verlag)

Obwohl sich das Buch vor allem an Wirtschafts-Studenten und Schüler richtet, kann man einzelne Teile daraus auch getrennt verwenden, auch für den allgemeinen Deutsch-Unterricht. Die verwendeten Beispiele sind oft mit einem Webseiten-Verweis versehen, und dieser ist auch (noch) aktuell. Auf der beigelegten CD gibt es Glossare für das Vokabular in etlichen Sprachen, leider nicht auf Koreanisch. Die Hörbeispiele sind auf einer separaten CD erhältlich.

Ein Beispiel aus der Vorlektion:

Vorlektion Vorlektion Vorlektion C



RITTER SPORT
Über uns




**Unsere Geschichte fängt da an,
wo die meisten Liebesfilme aufhören:
Bei der Ehe.**

Im Folgenden finden Sie einen Auszug aus der Firmengeschichte von RITTER SPORT. Dieses Unternehmen ist für das Lehrbuch von besonderer Bedeutung. Es wird Sie nämlich durch die einzelnen Kapitel begleiten. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden Sie immer wieder Neues an diesem Beispiel aus der Praxis erfahren.

10 a Alle Aussagen sind richtig. Gehen sie aus dem Text RITTER SPORT hervor?

	Ja	Nein
1 Das Unternehmen RITTER SPORT ist ein Familienunternehmen.	☐	☐
2 Die Gründung von RITTER SPORT erfolgte 1912.	☐	☐
3 Standort und Produktionsstätte von RITTER SPORT ist seit 1930 Waldenbuch bei Stuttgart.	☐	☐
4 1932 erhält die RITTER SPORT Schokolade die noch heute typische quadratische Form.	☐	☐
5 Die Produkte des Unternehmens führen den Markennamen RITTER SPORT.	☐	☐
6 Die Verwendung von Markenzeichen garantiert dem Verbraucher gleichbleibende Qualität der Erzeugnisse.	☐	☐
7 Das Unternehmen bewirbt die Marke RITTER SPORT mit dem Slogan „Quadratisch. Praktisch. Gut.“	☐	☐
8 RITTER SPORT vertreibt seine Schokolade weltweit.	☐	☐



RITTER SPORT
Aus der Geschichte

1912
Das Jahr der Firmengründung. Alfred Ritter und Clara Ritter, geborene Göttle, heiraten in Bad Cannstatt. Sie eröffnen nach der Hochzeit den gemeinsamen Betrieb in der Inneren Moltkestraße in Bad Cannstatt.



1930
Die räumlichen Verhältnisse in Bad Cannstatt ließen eine weitere Entwicklung der Firma nicht zu. Trotz der schweren Wirtschaftskrise erfolgt der Umzug in das idyllische Waldenbuch. Die fachkundigen und eingearbeiteten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden täglich mit dem Bus von Bad Cannstatt nach Waldenbuch und zurückgefahren.






1932
Das Schokoladenquadrat wird aus der Taufe gehoben. Clara Ritters Vorschlag, eine quadratische Schokoladentafel zu produzieren, fand im Familienkreis schnell Zustimmung.
Ihr Argument: „Machen wir doch eine Schokolade, die in jede Sportjackettasche passt, ohne dass sie bricht, und das gleiche Gewicht hat wie die normale Tafel.“
Das Schokoladenquadrat bekam den Namen Ritter's Sport Schokolade.

1970
Die Firma wächst von regionaler zu nationaler Bedeutung. Erstmals wird RITTER SPORT bundesweit im Fernsehen beworben. Es entsteht die Marke RITTER SPORT und der dazugehörige Slogan „Quadratisch. Praktisch. Gut.“

1998
RITTER SPORT überschreitet erstmals in seiner Geschichte mit einem Umsatz von 507 Mio. DM die halbe Milliarde-Grenze. Es wird ein Marktanteil im Lebensmittelhandel bei 100g-Tafelschokolade von 22% erreicht.

http://www.ritter-sport.de/#/de_DE/company/history/
Letzter Zugriff: 28. 08. 2008

➔ FORTSETZUNG FOLGT



Alltag, Beruf & Co. aus dem Hueber-Verlag setzt mit einer kombinierten Konzeption des Spracherwerbs an. Mit dem sechsbändigen Lehrwerk, das am Ende zum Zertifikat Deutsch (B1) führen soll, kann sowohl Allgemeinsprache als auch Berufssprache erlernt werden. Zielgruppe sind Lerner, die in den D-A-CH-Ländern arbeiten oder eine Firma betreiben wollen, und die damit neben dem beruflichen Deutsch auch Alltagssituationen beherrschen möchten. So folgt einer Doppelseite mit Alltagssituationen („im Alltag“) und dem verbundenen Sprachlehr-Inhalt immer eine berufsbezogene Doppelseite („im Beruf“). Darauf folgt eine Doppelseite „Magazin“, in der landeskundliche Informationen vermittelt werden. Alle drei Bereiche sind kombiniert mit zugehörigen Grammatik-, Wort- oder Satzbau-Übungen. Im Anschluss daran folgt ein allgemeiner Übungsteil zu den Lektionen. Dieses System wird von Anfang an eingesetzt, und so findet man bereits in der Lektion 1, in der es um Vorstellung und Begrüßung geht, auch schon Sätze wie „Rudi Valtino ist Informatiker von Beruf und arbeitet als Programmierer“. Außerdem wird auch gleich hier das Zuordnen von Firmennamen und deren Abkürzungen geübt: BMW = Bayerische Motorenwerke.




Alltag, Beruf & Co. Band 1 und 2

Hueber-Verlag
ISBN 978-3-19-101590-9
120 Seiten, 14,95 Euro

Sinnvoll in diesem gemischten privaten-beruflichen Bereich ist beispielsweise auch gleich am Anfang das differenzierte Erlernen und Anwenden der „du“- und „Sie“-Form:

Du oder Sie?	0%	25%	50%	75%	100%
Kollegen ↔ Kollegen			du Sie		
Mitarbeiter ↔ Chef	du				Sie
Bekannte ↔ Bekannte		Sie	du		
junge Leute ↔ junge Leute	nie	Sie	manchmal	du	immer
Unbekannte > 25 J. ↔ Unbekannte > 25 J.	du	selten		oft	Sie
Kinder ↔ Eltern	Sie				du
Kinder ↔ (unbekannte) Erwachsene	du				Sie
Kursteilnehmer ↔ Kursteilnehmer		Sie	du		

Ist es bei Ihnen auch so?

Jeder Band hat zehn Lektionen, die äußerlich relativ kurz sein mögen, es aber inhaltlich durch das erweiterte „berufliche“ Vokabular in sich haben. So geht es bei der Uhrzeit in Lektion 13 nicht etwa um das bekannte „Aufstehen, Waschen, Kaffeetrinken“, sondern die Planung einer Tagesordnung mit Begriffen wie „TOP 3, 9.20, Hardware-Probleme im Vertrieb; TOP 4, 9.40, Update Software Kundenservice“. Damit ist dieses Lehrbuch natürlich inhaltlich sehr intensiv, was aber zu einem großen Teil durch gute Illustrationen und das verwendete Foto-Material wieder ausgeglichen wird.

12 Geräte, Maschinen, Apparate



Kennen Sie diese „Dinger“? Woher kommen sie?
Was macht man damit? Sind die in Deutschland beliebt?
Benutzt man die bei Ihnen?

Teile dieser Lehrwerke können eher weniger in andere, allgemeine Lehrkonzepte integriert werden, da wirklich hier ein Schwerpunkt auf berufsbezogenes Vokabular gelegt wird, wie das folgende Bild zeigt:

Bei der Sperling GmbH

Partnerarbeit: Wo ist das Büro / die Abteilung? Wo finden Sie die Person?
Wählen Sie die passende Formulierung.

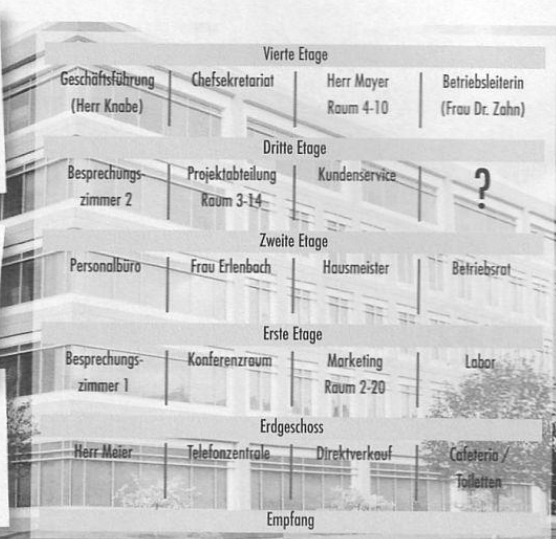
- Wo bitte ist / Wo bitte sind
der Konferenzraum?
das Personalbüro?
die Cafeteria?
die Toiletten?
Raum 4-10?
...?
- Ich suche
den Konferenzraum.
das Besprechungszimmer.
die Cafeteria.
Herrn/Frau ...
- Ich möchte
zum Betriebsrat.
zur Geschäftsführung.
zu Herrn ...
zu Frau ...

▲ Der/Das/Die ... ist/sind
Den/Das/Die ... finden Sie
im Erdgeschoss.
in der zweiten Etage.
im Personalbüro.
auf der rechten Seite.

▲ Gehen Sie
ins Labor.
in die erste/zweite/... Etage.

▲ Nehmen Sie
die Treppe.
den Aufzug.

▲ Gehen Sie geradeaus/links/rechts.
Die erste/... Tür auf der linken/... Seite,
da ist der/die/das ...



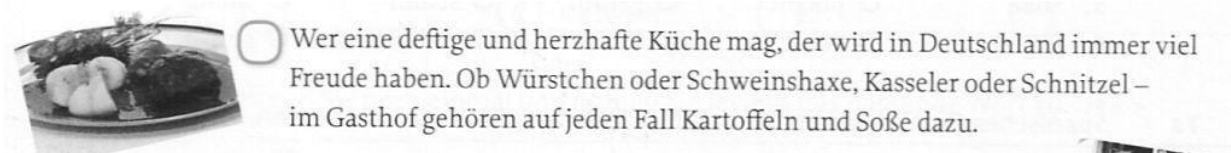
Vierte Etage			
Geschäftsführung (Herr Knabe)	Chefsekretariat	Herr Mayer Raum 4-10	Betriebsleiterin (Frau Dr. Zahn)
Dritte Etage			
Besprechungszimmer 2	Projektteilung Raum 3-14	Kundenservice	?
Zweite Etage			
Personalbüro	Frau Erlenbach	Hausmeister	Betriebsrat
Erste Etage			
Besprechungszimmer 1	Konferenzraum	Marketing Raum 2-20	Labor
Erdgeschoss			
Herr Meier	Telefonzentrale	Direktverkauf	Cafeteria/ Toiletten

Empfang

Alltag, Beruf & Co. ist sicherlich geeignet, motivierte Deutsch-Lerner mit einem Deutschland- und wirtschaftsbezogenem Hintergrund von Anfang an sprachlich fit zu machen. In jedem der beiden Bände liegt eine CD mit den Hörtexten aus dem Kursteil bei, die Hörtexte-CD zu den Übungen ist separat erhältlich.

Erfolgreich in Gastronomie und Hotellerie aus der Cornelsen-Reihe *Pluspunkte Beruf* setzt den Inhalt von **Guten Tag! Sie wünschen bitte?** fort, ist aber noch stärker auf den Bereich Kommunikation eingestellt. Auf den Sprach-Niveaus A2 und B1 geht es hier konkret um Dialoge im Hotel und Restaurant, um die Bezeichnungen und Fachausdrücke. Grammatik ist so gut wie nicht vertreten. Die Texte, Wort- und Satzübungen sind gedacht zur Vorbereitung auf den Arbeitsalltag und zum Trainieren der Sprachkenntnisse. So finden sich einzelne Vokabeln, die in „normalen“ Lehrbüchern kaum auftauchen würden (Bsp. „Twin-Room“ in der Wortliste).

Der mit 88 Seiten relativ schmale Band setzt konkret auf das, was ein ausländischer Mitarbeiter in der deutschen Hotellerie braucht. Ob es auch für Angestellte in koreanischen Hotels, die Deutsche betreuen, sinnvoll ist, ist die Frage, denn das Erlernte ist nun mal sehr Deutschland-bezogen:

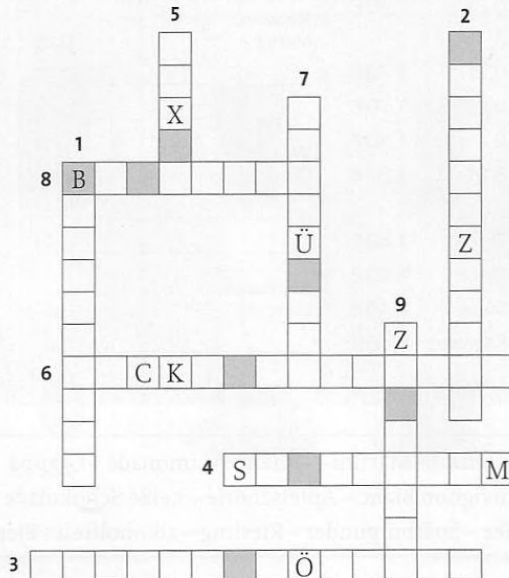


Einige der Text-Passagen tauchen sicherlich auch ähnlich in Standard-Lehrwerken für Deutsch auf, sind aber nie so dezidiert für das Thema Hotel oder Restaurant gedacht. Ziel des Bandes ist es auch, ein Basiswissen für die Bereiche Gastronomie und Hotellerie zu vermitteln, dazu ist zusätzlich das Hörmaterial auf der beiliegenden CD konzipiert.

So kann man diesen Band mit einigen Beispielen sicherlich manchmal im normalen Unterricht verwenden, das gesamte Buch ist aber nur für einen fachlich eingeschränkten Lernerkreis geeignet, für diesen aber optimal, denn es deckt durch gezieltes berufsspezifisches Wortschatz-training wirklich viele sprachliche Details ab.

Geschüttelt oder gerührt? – Zubereitung von Getränken

- 1 Wie heißen diese Gegenstände? Füllen Sie das Kreuzworträtsel aus.
Aus den markierten Kästchen ergibt sich das Lösungswort.



Wie heißt die Person,
die Getränke zubereitet?

Lösungswort

B

In der Reihe *Pluspunkte Beruf* gibt es weiterhin die Bände **Deutsch am Arbeitsplatz**, **Erfolgreich in der Pflege** und **Erfolgreich in der geschäftlichen Korrespondenz**. Andere Bände sind in Planung.

Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation von Cornelsen setzt bereits ein relatives hohes Sprachniveau (B2/C1) voraus, um auf diesem Level nützliche Strategien für die Gesprächsführung, praxisnahe Aufgaben und viele Redemittel vorzustellen. Der Band soll helfen, kommunikative kulturbedingte Probleme zu verstehen, sprachliche Konventionen zu erkennen und sprachliche Mittel zu erwerben und zu üben, die im Wirtschaftsleben wichtig sind. So bietet Teil 6 konkrete Kommunikationsmittel, Satzmuster und Gesprächsteile zum Üben in bestimmten Situationen. Auch nonverbale Mittel wie Gesten und Mimik werden im interkulturellen Zusammenhang erläutert (Teil 5). Ein weiterer Bereich ist sprachlichen Missverständnissen gewidmet. Deutsche Sätze können bei ausländischen Lernern oft nur in eine Richtung, positiv wie negativ, verstanden werden, haben aber situationsbedingt oft noch eine ganz andere Aussage, wie das folgende Beispiel anführt:



104 Seiten
Cornelsen Verlag (Juni 2007)
ISBN-10: 9783060202669
ISBN-13: 978-3060202669
16,50 Euro



4. Lesen Sie die Äußerungen 1–5. Welche Mitteilungsabsicht erscheint Ihnen am wahrscheinlichsten, wenn es sich um Gesprächspartner oder -partnerinnen Ihres eigenen Landes handelt? Kreuzen Sie an und diskutieren Sie Ihre Antworten im Kurs.

Äußerungen		
1. Haben Sie für heute Abend schon etwas vor?	Er/Sie bekundet Interesse daran, wie Sie den Abend verbringen.	☐
	Er leitet den Vorschlag ein, gemeinsam etwas zu unternehmen.	☐
2. Warum rufen Sie denn nicht einfach mal bei diesem Kunden an?	Er/Sie schlägt vor, dies zu tun.	☐
	Er/Sie macht Ihnen den Vorwurf, dies noch nicht getan zu haben.	☐
3. Hmm ... heute haben wir den 10. Reicht es, wenn wir in ungefähr 14 Tagen liefern?	Er/Sie kündigt an, dass er/sie frühestens in zwei bis drei Wochen liefern kann.	☐
	Er/Sie sagt zu, dass innerhalb der nächsten 14 Tage geliefert wird.	☐
4. Ja, ich werde mich bemühen, das bis Freitag zu beenden.	Er/Sie verspricht es Ihnen.	☐
	Er/Sie will keine verbindliche Zusage geben.	☐
5. Herr/Frau X, erledigen Sie das noch vor der Mittagspause?	Er/Sie fordert Sie dazu auf, dies zu tun.	☐
	Er/Sie fragt Sie, ob Sie vorhaben, das zu tun.	☐

Auch einzelne Wörter oder Begriffe, die eigentlich in verschiedenen Sprachen gleich scheinen, haben einen ganz anderen gedanklichen und kulturellen Hintergrund:

Wort/Wendung	Bedeutung	M	W
a <i>das Geschenk</i>	1. eine kleine Aufmerksamkeit	☐	☐
	2. Gegenstand von gewissem Wert, der bei einem besonderen Anlass übergeben wird	☐	☐
b <i>Das muss wirklich nicht sein. Das sollten Sie eigentlich nicht tun ...</i>	1. Form des Danks, mit der man deutlich macht, dass man sich freut, die Wertschätzung des anderen jedoch nicht an solche Geschenke gebunden ist	☐	☐
	2. Hinweis darauf, dass eine Handlung den Konventionen widerspricht	☐	☐
c <i>ein Gespräch vereinbaren</i>	1. sich darauf einigen, dass ein baldiges Gespräch im beiderseitigen Interesse wäre	☐	☐
	2. einen Gesprächstermin festlegen	☐	☐
d <i>im Haus sein</i>	1. zu Hause sein	☐	☐
	2. in der Firma sein	☐	☐
e <i>am frühen Nachmittag</i>	1. ab 13 bis ca. 14.30 Uhr	☐	☐
	2. ab 15 bis ca. 16.30 Uhr	☐	☐

Die Beispiele sind interessant und realitätsnah, ebenso wie die Hörtexte auf der beiliegenden CD. Einzelne Teile sind sicher auch innerhalb des regulären Sprachunterrichts anwendbar, bedürfen dann aber weiterer Wort- und Grammatikerklärung.

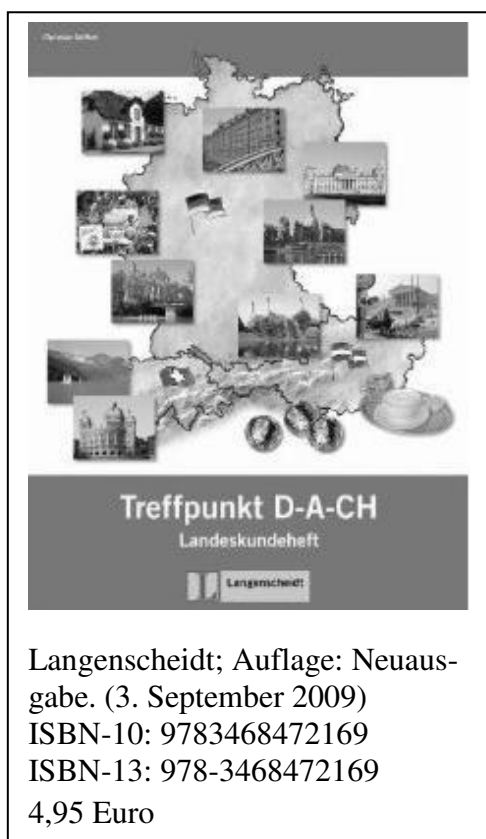
Auch eine Videosequenz ist auf einer DVD beigelegt, hier geht es um ein misslungenes Vorstellungsgespräch zwischen dem Chef und dem amerikanischen Mitarbeiter einer deutschen Firma, das auch als Gesprächsanlass für nicht fachbezogenen Deutsch-Unterricht verwendet werden kann.

Neben den berufs- und wirtschaftsbezogenen Fach-Lehrbüchern sind natürlich noch weitere DaF-Materialien auf dem Markt, z.B. für den Bereich der Landeskunde. Auch hier gilt: Grammatik und Satzbildung eher am Rande, Wortschatz und Information im Zentrum.

Der Langenscheidt-Verlag hat 2009, angelehnt an die Lehrbuchreihe „Berliner Platz“, ein Landeskundeheft herausgegeben. In diesem Heft findet sich Zusatzmaterial aus Texten, Fotos, Grafiken und Wortübungen. Vieles hat man schon so oder so ähnlich in anderen Lehrbüchern gesehen, aber hier ist es komprimiert auf vier Felder verteilt: A) Begrüßung und kurze Steckbriefe der Länder, B) Regionale Spezialitäten, C) Urlaub und Tourismus, D) Arbeit und Beruf.

Gibt es zum Thema Essen in normalen Lehrbüchern nur eine Seite, so wird hier der Bereich ziemlich ausführlich aufgearbeitet. Was isst man in Norddeutschland, was in Bayern, was in der Schweiz? Danach folgen eine Speisekarte und ein Dialog im Restaurant, dann ein Kochrezept für Käse-Rösti. Abschließend geht es noch um die Geschichte des Kaiserschmarrns.

Die Informationen, die man aus diesem Heft beziehen kann, lassen sich sicherlich auch aus Internet-Seiten beziehen, aber hier ist alles kompakt zusammengeführt, auf einer relativ leichten sprachlichen Ebene formuliert und durch nette Übungen mit dazugehörigen Lösungen didaktisch aufgearbeitet.



10 Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen.

Fischmarkt Hamburg

Jeden Sonntag findet der Fischmarkt am Hafen statt. Der Markt beginnt früh: Von 5 Uhr (im Winter von 7 Uhr) bis 9:30 Uhr hat der Fischmarkt geöffnet. Manche Besucher kommen direkt aus dem Hamburger Nachtleben zum Fischmarkt. Viele kaufen hier billig Obst, Fisch oder Wurst. Viele möchten aber auch nur die Marktschreier sehen und hören. Die Händler verkaufen hier fast alles: Tiere, Lebensmittel, Blumen, Spielsachen. Wenn der Markt fast zu Ende ist, sind die Waren sehr billig. In der Fischauktionshalle isst und tanzt man zu Jazz-, Country- oder Western-Musik. Der Eintritt ist frei.

Nachtleben, das = (hier) Besuch von Restaurants, Bars und Veranstaltungen in der Nacht
Marktschreier, der = Händler, der mit lauter Stimme Werbung für seine Waren macht



A Wann beginnt der Fischmarkt?

Im Frühling, Sommer und Herbst: _____. Im Winter: _____.

B Wie viele Stunden ist der Fischmarkt geöffnet?

Im Frühling, Sommer und Herbst: _____. Im Winter: _____.

C Was verkaufen die Händler auf dem Fischmarkt? _____.

D Welche Musik gibt es in der Fischauktionshalle? _____.

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Grundstufe

Marc Herbermann

Dominique Macaire und Gerd Nicolas haben ein kurzweiliges, realitätsnahes und instruktives Buch verfasst. Es eignet sich als Lern- und Arbeitsbuch für die deutsche Sprache, so wie sie in wirtschaftlichen Bezügen gesprochen wird. Das Buch besteht aus 6 Lektionen (Kontaktaufnehmen, Messen, Unternehmen, Branchen – Anbieter – Abnehmer, Produkte, Werbung) mit derselben Struktur: Jede Lektion beginnt mit einer kurzen, authentischen Bildgeschichte aus der Berufspraxis (A), die als Einstieg für einen fachsprachlichen Dialog (B) dient. Es folgen weiterführende Sach- und Fachtexte mit Übungen (C), allgemeinsprachliche Dialoge (D) und ein lockerer, mit Kreuzworträtseln, Knocheleien und phonetischen Aufgaben angereicherter Schlussteil (E), der laut Vorrede auch „humoristische Texte“ enthalten soll. Gegen Ende des Buches bieten die Autoren tatsächlich Ansätze von Humor, in den ersten Lektionen besteht der E-Teil aber lediglich aus Denksportaufgaben.

Die in zweiter Auflage erschienene Grundstufe „Wirtschaftsdeutsch für Anfänger“ wendet sich an „Berufstätige, die in ihrem eigenen Land häufig Kontakte mit deutschen Partnern im Bereich der Wirtschaft haben und / oder für eine befristete Zeit im deutschsprachigen Raum tätig sein werden ... sowie [an] Studenten und Studentinnen, die sich auf derartige Tätigkeitsfelder vorbereiten“ (Einführung, S. 6). Das Lehrwerk eignet sich laut Vorrede zum Selbststudium oder als Grundlage für einen Kurs.

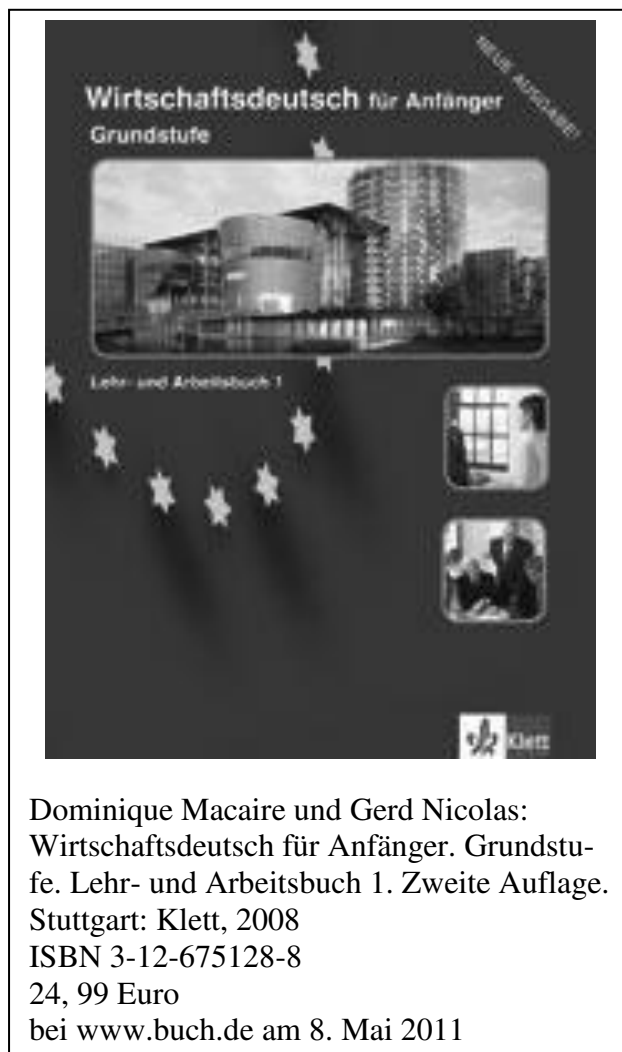
Unter einem Einband in Europablau verbirgt sich ein angenehm nüchterner, schwarzweiß gehaltener Innenteil. Die kurzen Texte, Bildgeschichten, Erklärungen, Übungen und Dialoge (sowohl fachsprachliche als Alltagsdialoge) wechseln sich angenehm ab. Dem Smalltalk kommt eine hervorgehobene Bedeutung zu.

In vielen Deutsch-Lehrbüchern gibt es Fantasiefirmen. Dagegen existieren die Unternehmen, auf die das Buch Bezug nimmt, wirklich (etwas die ZF Luftfahrttechnik GmbH (S. 109), Volkswagen oder Ford, die an mehreren Stellen im Buch auftauchen (S. 171, 195f).

An einer Universität müsste sich das 224 Seiten starke Buch innerhalb zweier Semester im Rahmen von drei Semester Wochenstunden gut durchnehmen lassen; die Autoren haben es für 120 Stunden konzipiert. Zum Vergleich: Schritte international I, das sich nicht gründlich innerhalb eines Semesters während einer 3 SWS umfassenden Einstiegsklasse durchnehmen lässt, besteht aus 184 Seiten.

Verglichen mit „Schritte international I“ erhöht sich bis zum Ende der Grundstufe „Wirtschaftsdeutsch für Anfänger“ der Schwierigkeitsgrad enorm. Während ein Dialog auf Seite 15 nicht hinauskommt über ein: „Woher kommen Sie?“ „Ich komme aus Frankreich“, stellt ein Ausschnitt aus dem Gespräch „Werbekampagne“ auf Seite 189 den Einsteiger vor erhebliche Anforderungen: „Brauchen Sie noch weitere Unterlagen von uns?“ „Nein, im Moment nicht. Wir schicken Ihnen in der nächsten Woche ein detailliertes Gesamtkonzept und einige Rohentwürfe für die Anzeigen zu. So wie ich die Sache im Moment sehe, sollten wir die einfache Bedienung und die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten in den Vordergrund stellen“ (S. 189).

Für den Einstieg in die deutsche (Wirtschafts-)Sprache bietet das Buch solide Voraussetzungen. Man lernt nicht nur die wichtigsten Termini und Redewendungen, sondern erhält auch eine Einführung in die Grammatik der deutschen Sprache sowie einen unterhaltsamen Einblick in die informelle Seite des Wirtschaftslebens („Smalltalk“). Zudem kann sich der Einsteiger anpassend Kenntnisse über die deutsche Wirtschaft aneignen. So lernt er etwa auf Seite 32, wo und wann Messen in Deutschland stattfinden, auf Seite 62, welche Anteile bestimmte Produkte am Exportvolumen der deutschen Wirtschaft haben oder auf Seite 111, was das Besondere an Konzernen ist. Allerdings liefern die Autoren keine Bezüge zu aktuellen wirtschaftlichen Ereignissen oder Entwicklungen. Ein übersichtliches Grammatik-Register auf der letzten Seite erleichtert das Suchen, aber eine Wortliste am Ende fehlt; sie wäre hilfreich zum Auffinden des umfangreichen Vokabulars gewesen.



Dominique Macaire und Gerd Nicolas:
Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Grundstufe.
Lehr- und Arbeitsbuch 1. Zweite Auflage.
Stuttgart: Klett, 2008
ISBN 3-12-675128-8
24, 99 Euro
bei www.buch.de am 8. Mai 2011

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Aufbaustufe

Dirk Schlottmann

„Wirtschaftsdeutsch für Anfänger“ ist ein Lehrwerk des Klett-Verlags, das für Lernende ohne Vorkenntnisse konzipiert wurde, die sich ein berufsorientiertes Deutsch für die Kommunikation am Arbeitsplatz aneignen wollen. Der zweiteilige Kurs (Grund- und Aufbaustufe) enthält jeweils sechs Lektionen und bietet Stoff für ca. 120 Unterrichtsstunden. In der Aufbaustufe sind die Themen der einzelnen Kapitel: Post und Telekom, Banken, Transportwesen, Wirtschaftsnachrichten/ Geschäftsberichte/Bilanzen, Personalpolitik/Mitbestimmung/Fortbildung und Arbeitsmarkt/Lebenslauf/Bewerbung. Jedes Kapitel ist noch einmal in fünf Funktionsteile untergliedert, die mit Buchstaben gekennzeichnet sind.

Im Abschnitt A wird mit authentischen Texten aus der Berufspraxis in Kombination mit einem Arbeitsteil (Schwerpunkt: Hör- und Schreibübungen) ein Einstieg in das Thema gegeben. Da es sich bei Wirtschaftsdeutsch um ein Konglomerat aus verschiedenen Fachsprachen handelt, ist diese Vorgehensweise sicherlich sinnvoll, da die einzelnen Kapitel nicht aufeinander aufbauen, sondern jeweils in einen begrenzten Kommunikationsbereich einführen. Die in der Aufbaustufe gewählten Textbeispiele zur Einführung in die Thematik gefallen mir durchweg gut und sind sehr realitätsnah (Bsp.: Überweisungszettel, Statistiken, Zeitungsausschnitte).

Abschnitt B setzt sich aus fachsprachlichen Dialogen und einem Übungsteil zusammen, in dem Grammatik, Strukturtraining zur Grammatik und Konversationstraining im Mittelpunkt stehen. Die Auswahl der grammatischen Themen wirkt auf mich etwas willkürlich, bewegt sich aber in den Grenzen des Europäischen Referenzrahmens zwischen A2 und B1.

Insgesamt finde ich die Gestaltung des B-Teils, u.a. wegen der „dichten“ grammatischen Strukturübungen überzeugend. Die manchmal sehr langen Vokabellisten zur Übersetzung sind aber etwas eintönig. Zur Aufarbeitung im Unterricht taugen diese Listen nicht, obwohl ich prinzipiell die Zusammenstellung von Vokabular unter grammatischen Aspekten (Bsp. Adjektive mit Präpositionen und Kasus) praktisch finde. Hier wäre aber weniger mehr. Die Hörbeispiele in den B-Abschnitten sind leicht verständlich und gut ausgewählt. Die daran anknüpfenden fachsprachlichen Dialogübungen sind sicherlich hilfreich bei der Vermittlung von geläufigen, situationsbezogenen Redemitteln.

Weniger überzeugend ist das Konzept von Funktionsteil C. Die weiterführenden Sach- und Fachtexte und die dazugehörigen Grafiken und Statistiken erscheinen mir oft zu kompliziert (Bsp. Kapitel 4: Welthandelsströme, BIP-Wachstum). Die Texte sind für die Zielgruppe, bei der es sich nicht explizit um BWL-Studenten handelt, nur bedingt einsetzbar. Anhand dieser Beispiele systematische Lesestrategien für den Umgang mit berufssprachlichen Texten zu entwickeln, ist eine „hehre“ Zielsetzung.

In diesem Kontext wird das prinzipielle Dilemma der Sparte Wirtschaftsdeutsch deutlich, das eng an bestimmte Berufsgruppen gebunden ist, woraus sich sehr unterschiedliche Lernerbedürfnisse ergeben können. Ein Anfängerkurs Wirtschaftsdeutsch /Aufbaustufe kann dieser Vielfalt an Nachfragen aber nicht gerecht werden, zumal entsprechende Vorkenntnisse zu den verschiedenen Interessensgebieten nicht zwangsläufig in Sprachkursen vermittelt werden (Bsp. Börse und Aktienhandel). Die Textbeispiele eignen sich von daher eher für die fachsprachliche Kommunikation in einem Lehrwerk zu „Deutsch für den Beruf“ auf Niveau B1-B2.

Die Übungen zu den Sach- und Fachtexten sind wiederum nicht schlecht und können z.T. auch separat verwendet werden.

Besonders gelungen finde ich in dem Lehrwerk die D-Abschnitte, die dazu dienen die Konversationsfähigkeit der Teilnehmer zu verfestigen und Smalltalkfähigkeiten aufzubauen (Bsp. Einladungen, Restaurant, Urlaub etc.). Die Auswahl der Textbeispiele, Cartoons und Zeichnungen ist amüsant und vielfältig. Die konzentrierte Arbeitsweise der ersten Abschnitte wird etwas aufgelockert und kommunikative Aspekte stehen im Vordergrund. Im Unterschied zu Abschnitt E, der mit humoristischen Texten, Denksportaufgaben und Rätseln das Lehrprogramm bereichert, werden die alltagsprachlichen Dialoge in Funktionsteil D aus dem Alltag gewählt und fachbezogenes Wissen (Kenntnisse der Währung, allgemeine Geschäftsbedingungen etc.) mit kulturellen Aspekten (Verhaltensregeln, Freizeitgestaltung) verbunden. Dabei wird folgerichtig auf die Verwendung von berufsspezifischem Vokabular geachtet, so dass bereits Erlerntes vorangegangener Kapitel schnell Verwendung findet.

Abschnitt E ist der „verlängerte Arm“ von Abschnitt D und wird in den ersten Kapiteln der Aufbaustufe um ein eher misslungenes „Phonetikkapitelchen“ ergänzt, das sicher als der Schwachpunkt des Lehrwerks bezeichnet werden darf.

Nach jeweils zwei Kapiteln kann der Kursteilnehmer der Gelernte anhand von Tests überprüfen. Die Tests sind kurz, aber knackig. Mit Fachvokabular werden hauptsächlich die grammatischen Lerneinheiten kontrolliert. Die Tests eignen sich sehr gut zur Selbstkontrolle.

Das Lehrwerk ist insgesamt ansprechend und abwechslungsreich gestaltet, und im Unterschied zu anderen Wirtschaftsdeutschlehrwerken hat die neue Ausgabe nicht den Charme einer umfangreichen Broschüre der Agentur für Arbeit. Die Inhalte der Kapitel sind der Thematik entsprechend gut gewählt und führen den Lernenden in die Sach- und Fachsprache der Wirtschaft ein. Inhaltlich ist meines Erachtens das letzte Kapitel zu Arbeitsmarkt/Lebenslauf/Bewerbung das Schwächste. Obwohl alle Hinweise zur Gestaltung des Lebenslaufs und der Bewerbung richtig und vollständig sind, wirken die Tipps und Formulierungen im Anschreiben oder der Bewerbung etwas „altbacken“. Diesbezüglich wäre eine Verlinkung zu aktuelleren Beispielen sicherlich informativer und besser.

Jede Einheit ist ein kleines Buch für sich, und so kann „Wirtschaftsdeutsch für Anfänger“ auch kapitelweise zum Einsatz in einem anderen Kurskontext kommen. Insofern ist das Lehrwerk sowohl ein empfehlenswerter Komplettkurs mit kleineren Schwächen als auch eine flexibel einsetzbare „wirtschaftliche“ Ergänzung zu anderen Lehrbüchern und Kursen.



Wirtschaftsdeutsch für Anfänger
Aufbaustufe, Klett-Verlag
Lehr- und Arbeitsbuch
978-3-12-675162-9
(identisch mit: 3-12-675162-8)
25,99 EUR

DaF-Lernkrimis

W. Günther Rohr

Die Cornelsen-Schulverlage und der Ernst Klett-Verlag haben vor einiger Zeit Reihen aufgelegt, die ihrer Anlage nach für den Fremdsprachenunterricht ganz besonders geeignet sind: Die Rede ist von Lernkrimi-Reihen, die die Verlage auf den Markt gebracht und regelmäßig um neue Titel erweitert haben. Krimis sind deswegen für den Bereich des Fremdsprachenerwerbs geeignet, weil man mit dem Detektiv auf Spurensuche gehen kann und Situationen genau erfassen muss. Sprachlich bedeutet das, dass mit der effektiven und erfolgreichen Tätersuche Wortfelder erschlossen werden müssen, die nach den jeweiligen Gegebenheiten vornehmlich aus Substantiven, aus Adjektiven oder auch aus Verben bestehen können. Das ist davon abhängig, ob man nach bestimmten Dingen oder Sachverhalten, nach bestimmten Eigenschaften und Charakteristika oder nach Handlungen und Abläufen fragt. Untersuchungen zum Tathergang, zum Motiv des Verbrechens, zu seinem Zeitpunkt und zum Ort des Geschehens, Fragen nach Komplizenschaften oder nach Schuld und Unschuld eröffnen weite Felder, auf denen man sich sprachlich tummeln, üben und weiterentwickeln kann.

Die Verlage bieten ihre Detektivgeschichten mit unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen an: A1/A2 und A2/B1 bei Cornelsen, A2, A2/B1 und B1 bei Klett. Da den schmalen Bänden jeweils auch Audio-CDs mitgegeben sind, lassen sich die Krimis sowohl im Bereich des Lesens als auch des Hörverständnisses einsetzen. Vor einiger Zeit hat Michael Menke bereits den Lernkrimi ‚Jeder ist käuflich‘ (Berlin 2008) aus der Cornelsen-Reihe besprochen (DaF-Szene Korea 29 [Mai 2009], S. 25f.) und von dessen praktischer Anwendung im Fremdsprachenunterricht berichtet.

Für das Niveau A2/B1 beim Cornelsen-Verlag ist in der Zwischenzeit eine stattliche Zahl an Kurzkrimis erschienen: ‚Freude, Liebe, Angst‘, ‚Gefährlicher Einkauf‘, ‚Der letzte Kuss‘, ‚Liebe bis in den Tod‘, ‚Der Mond war Zeuge‘, ‚Die Spur führt nach Bayern‘, ‚Tatort: Krankenhaus‘, ‚Tod in der Oper‘, ‚Tödlicher Cocktail‘, ‚Tödlicher Irrtum‘, ‚Tödliches Testament‘ und eben ‚Jeder ist käuflich‘. Für das Niveau A1/A2 liegen bislang die beiden Titel ‚Haifische in der Spree‘ und ‚Die Skorpion-Frau‘ vor, denen sich in diesen Tagen ‚Kaltes Blut‘ hinzugesellen soll; drei weitere Titel sollen in diesem Jahr folgen, während für das Niveau A2/B1 noch keine weiteren Bände geplant sind.

Auch beim Klett-Verlag liegt der Schwerpunkt bei der Lernstufe A2/B1; hier sind die Titel ‚Das Auge vom Bodensee‘, ‚Böses Erwachen in Heidelberg‘, ‚Frankfurter Geschäfte‘, ‚Die Lerche aus Leipzig‘ und ‚Gefährliches Spiel in Essen‘ erschienen. Im Bereich A2 stehen ‚Die Loreley lebt!‘, ‚Kalt erwischt in Hamburg‘, ‚Der Schützenkönig vom Chiemsee‘ und ‚Verschollen in Berlin‘ zur Auswahl. Sprachlich anspruchsvoller sind ‚Das Herz von Dresden‘, ‚Heiße Spur in München‘ und ‚Wiener Blut‘ (B1).

Die Grundlage für diese Besprechung bieten die beiden bereits erschienenen Lernkrimis des Anfängerniveaus aus dem Cornelsen-Verlag; zum Vergleich wird ‚Die Spur führt nach Bayern. Ein Fall für Patrick Reich‘ des Niveaus A2/B1 herangezogen. Aus dem Klett-Verlag stehen ‚Böses Erwachen in Heidelberg‘ (A2/B1), ‚Frankfurter Geschäfte‘ (A2/B1) und ‚Wiener Blut‘ (B1) zur Verfügung.

Die einzelnen Bändchen der beiden Reihen folgen jeweils einem vorgegebenen Rahmen, und diese Rahmen weichen nicht allzu sehr voneinander ab. Der Text fällt in den Cornelsen-Krimis etwas üppiger aus (zwischen 30 und 34 Seiten, bei Klett 23 bis 25 Seiten), die Textpräsentation ist jeweils durch reichen Bilderschmuck zum Text aufgelockert; der Klett-Verlag bietet zusätzlich einige Stadtansichten. Diese Stadtansichten gehören in ein Konzept, das für die ‚Tatort

DaF'-Krimis charakteristisch ist: Die Handlung ist auf einen bestimmten Ort konzentriert – in der Regel auf eine Stadt –, und zu dieser Stadt werden einige Informationen beige-steuert. Das erleichtert den Lesern bzw. Studierenden einerseits das Verständnis des Erzählzusammenhangs, bietet andererseits aber auch die Möglichkeit zur Vermittlung landeskundlicher Fakten. So bieten alle drei Klett-Bände Stadtpläne zum Ort des Geschehens, also hier zu Heidelberg, zu Frankfurt und zu Wien, also zu Orten, die sich durchaus eines internationalen Interesses erfreuen. Solche Stadtpläne finden sich auch in den Cornelsen-Lernkrimis, die in den Städten Berlin und Heidelberg spielen. In der Tatort DaF-Reihe sind neben den Stadtplänen ortsübliche Idiotismen (je eine Seite) und zwei Seiten zu lokalen Besonderheiten eingerückt; im Frankfurt-Krimi sind das etwa Erläuterungen zu ‚Brezelbub‘ und ‚Grie Soß‘, ein Rezept zu ‚Haddekuche‘ und ein kurzer Absatz zur Frankfurter Messe. Um die Distanz des Lesers zu der deutschen Umgebung der Erzählung zu verringern, mag ein solches Konzept angehen, auch wenn man mit dem Ort des Geschehens nur einige Assoziationen verbinden kann, erleichtert das den Zugang zur Örtlichkeit selbst und damit auch zur dargestellten Handlung. Allerdings wirkt dieses Erzeugen lokalen Ambientes gerade in dem Band ‚Frankfurter Geschäfte‘ dann fast störend, wenn immer wieder dialektale Ausdrücke aufgeschlossen werden müssen (so etwa auf S. 12).

Auch der Cornelsen-Verlag bietet in den beiden Großstadtkrimis neben den Stadtplänen ‚Landeskunden‘ an, die kulturelle Eigenheiten Berlins und Heidelbergs vorstellen. Alle Krimis verfügen über Personentafeln, die mit Bildern und einigen persönlichen Daten den Hauptakteuren zu Gesichtern verhelfen. Weitere Beigaben sind ‚Übungen‘ bei Cornelsen oder ‚Fragen und Aufgaben‘ bei Klett, die in allen Bänden recht üppig ausfallen; vom üblicherweise gebotenen Umfang (9 Seiten) weicht nur der Band ‚Die Spur führt nach Bayern‘ ab (7 Seiten). Die zugehörigen Lösungen sind auf ein bis zwei Seiten zusammengefasst.

Die Güte solcher Bände steht und fällt natürlich mit der Gestaltung des Textes. Alle Bände bieten für das jeweilige Niveau lexikalisch recht anspruchsvolle Texte, die syntaktisch möglichst verständlich gehalten sind. Das kommt den Erfordernissen des Sprachunterrichts sehr entgegen und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, eine einigermaßen spannende und lesenswerte Geschichte zu erzählen. Für den Unterricht ist aber auch die jeweilige Kapitellänge von großer Bedeutung, die der Cornelsen-Verlag sehr gleichmäßig gestaltet hat und die im Schnitt etwa drei Seiten beträgt. In den Klett-Krimis liegt der Durchschnitt der Kapitellängen etwa auf dem gleichen Niveau; doch fallen einige Kapitel von knapp einer Seite etwas aus dem Rahmen. Als Unterrichtseinheiten sind diese Kapitel wohl nicht gedacht.

Die beigegebenen ‚Übungen‘ und ‚Fragen und Aufgaben‘ beschränken sich fast ausschließlich auf das Textverständnis; Themen aus dem Sprachunterricht werden nicht behandelt, sieht man von Aufgaben zu Adjektiven bestimmter Bereiche ab. Die ‚Fragen und Aufgaben‘ des Klett-Verlags bieten hier die ansprechenderen Anregungen. Zum einen gibt es hier neben den Fragen zu einzelnen Kapiteln einige Aufgaben, die sich auf den gesamten Text beziehen und auf diese Weise ein Unterrichtsgespräch besser befördern können. Zum andern schließen sie subjektive Einschätzungen ein, etwa persönliche Positionen zu einzelnen Figuren, die sich zwar einer objektivierte Überprüfung entziehen, aber durchaus zu lebhaften Diskussionen führen können.

Die Kurzkrimis des Cornelsen- und des Klett-Verlags bieten die Möglichkeit einen zusammenhängenden und in sich abgeschlossenen Text über längere Zeit im DaF-Unterricht zu behandeln. Ihnen ist jeweils Material beigegeben, das dem Verständnis der Geschichten aufhilft, aber nicht in jedem Fall notwendig ist. Auch für Nicht-Krimifans – auf Seiten der Dozenten und der Studenten – stellen sie eine Möglichkeit zur Auflockerung des Sprachunterrichts dar.



DaF-Lernkrimi-Reihe der Cornelsen-Schulverlage, Berlin:
 A1/A2: Haifische in der Spree. Tödlicher Streit in Berlin, von Roland Dittrich, 2011,
 A1/A2: Die Skorpion-Frau. Liebe und Tod in Heidelberg, von Roland Dittrich, 2011,
 A2/B1: Die Spur führt nach Bayern. Ein Fall für Patrick Reich, von Volker Borbein,
 Christian Baumgarten, 2009. 9,95 Euro



Tatort DaF-Reihe des Ernst Klett-Verlags, Stuttgart:
 A2/B1: Gabi Baier, Frankfurter Geschäfte, 2011,
 A2/B1: Stefanie Wülfing, Böses Erwachen in Heidelberg, 2011,
 B1: Gabi Baier, Wiener Blut, 2009. 9,99 Euro

Hirnhysiologische und kognitionspsychologische Aspekte der Sprachverarbeitung

Frank Kostrzewa

1.0 Einleitung

Im Jahre 2002 stellte Gerhard Helbig die Frage nach den kognitiven Mechanismen, die die menschliche Sprachfähigkeit konstituieren und forderte, dass insbesondere die Disziplin der kognitiven Linguistik bemüht sein müsse, die mentalen Prozesse, welche den Spracherwerb und die Sprachverwendung determinieren, differenzierter zu untersuchen, um dadurch auch Hinweise auf die Frage nach der Interaktion des Sprachsystems mit anderen kognitiven Systemen zu erhalten und insbesondere auch zu verstehen, welche neuronalen Prozesse dem Erwerb und der Verwendung von Sprache zugrunde liegen (Helbig 2002, 207). Für die kognitive Linguistik ergäben sich insbesondere drei wesentliche Hauptfragen („Was ist Sprachkenntnis?“, „Wie wird Sprachkenntnis erworben?“, „Wie wird Sprachkenntnis in der Sprachverwendung wirksam?“), die sich den linguistischen Teilgebieten der theoretischen Linguistik, der Spracherwerbsforschung und der Sprachverstehens- und Sprachproduktionsforschung zuordnen ließen. Die Untersuchung der Struktur und der Repräsentation von Sprache bedürfe dabei eines interdisziplinären Zugangs, in den neben der Linguistik und der Kognitionspsychologie auch die Disziplinen der Philosophie und der künstlichen Intelligenz einzubeziehen seien. Im Mittelpunkt müssten Fragen nach der mentalen Repräsentation von Sprache und deren kognitiven Verarbeitung stehen.

Helbig (2003, 24) sieht die kognitive Linguistik in der Tradition der generativen Grammatik verankert, die sich ebenfalls um eine Theorie mentaler Repräsentationen und des Erwerbs sprachlichen Wissens bemühte.

Die kognitive Linguistik heutiger Prägung sei in Anlehnung an Schwarz (1997, 17) bestrebt, Antworten auf die Frage zu geben, „was in unserem Kopf vor sich geht“ und sich in der Verfolgung dieser Frage eine „Straße in den Geist zu bahnen“.

Im folgenden Beitrag sollen Fragen nach der mentalen Repräsentation von Sprache thematisiert und Antworten auf die physiologische Manifestation von Sprachverarbeitungsprozessen gegeben werden. Bei diesem Versuch ist jedoch mit Helbig (2003, 210) zu beachten, dass „Kognition mehr und auch etwas qualitativ Anderes als neuronale Aktivität“ (ist).

2.0 Physiologische Evidenzen der Sprachverarbeitung

Sucharowski (1996, 48) weist darauf hin, dass es Broca war, der als erster erkannte, dass die beiden Hirnhemisphären des Menschen asymmetrisch organisiert sind und zwar dergestalt, dass die motorische Sprachfunktion im anterioren Teil des Gehirns „und die eigentliche Sprachfunktion allein in der linken Großhirnhemisphäre anzusiedeln sei“. Seit der Zeit Brocas spreche man davon, dass Sprache linkshemisphärisch lateralisiert sei.

Aufschluss über die mentale Repräsentation von Sprache kann insbesondere auch die Analyse aphasischer Störungen geben, die als Folge der Schädigung unterschiedlicher Komponenten des Sprachsystems auftreten können. Man differenziert im Bereich der Aphasien im Allgemeinen zwischen der Broca-, der Wernicke- und der amnestischen Aphasie.

Bei der Broca-Aphasie handelt es sich um eine motorische Aphasie, die nach Schädigungen des frontalen Cortexes der linken Hemisphäre auftreten kann. Bei den Broca-Aphasikern finden sich insbesondere Störungen in der Sprachproduktion. Die betroffenen Individuen sprechen im Telegrammstil und weisen eine Sprache auf, die insgesamt durch einen deutlichen Agrammatismus geprägt ist. Typisch für die Sprache von Broca-Aphasikern sind das Auslassen von Funktionswörtern und das Nichtflektieren von Verben. Bei Wernicke-Aphasikern hingegen ist der Sprachfluss in der Regel gut erhalten, wenngleich die produzierte Sprache oftmals wenig verständlich und kohärent erscheint. Bei einem zumeist flüssigen Sprechen ist vornehmlich das Verstehen von Sprache massiv gestört. Dabei finden sich die Störungen vor allem im semantischen Bereich. In der Sprachproduktion ist insbesondere auch das Auftreten von Neologismen auffällig.

Sehr weit ist das Feld der Störungen im Bereich der amnestischen Aphasie, bei der die Störungen sowohl im produktiven als auch im rezeptiven Bereich anzutreffen sind. Insbesondere Wortfindungsprobleme sind typisch für diesen Aphasietyp.

Barbara Wild untersuchte mit ihrer Arbeitsgruppe „Kognitive Neuropsychiatrie“ am Universitätsklinikum Tübingen das Verstehen von Witzen und die Repräsentation von Humor im Gehirn und konnte dabei feststellen, dass insbesondere Patienten mit Störungen des linken Stirnhirns massive Probleme beim Verstehen von Sprache im Allgemeinen und beim Verstehen von Humor im Besonderen aufwiesen. Es gebe allerdings kein Humorzentrum im menschlichen Hirn. Vielmehr sei es so, dass bereits für das Verstehen einfacher Witze verschiedene Gebiete des Gehirns aktiviert würden.

Für die Untersuchung der Verarbeitung und des Verstehens von Sprache wird seit einigen Jahren auf die technischen Möglichkeiten bildgebender Verfahren zurückgegriffen, zu denen neben der Positronen-Emissions-Tomographie und der Elektroenzephalographie auch die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT) gehört. Mit Hilfe dieser Instrumentarien versucht sich auch die Psycholinguistin Angela Friederici dem Gegenstandsbereich der Repräsentation von Sprache im Gehirn zu nähern. In ihren Untersuchungen konfrontiert Friederici ihre Versuchspersonen mit Sätzen und misst ihre Hirnströme bei deren Verarbeitung. Dabei konnte sie feststellen, dass das Gehirn auf grammatische Fehler mit besonderer Aktivität reagiert und die grammatischen Informationen offenbar vor der Wortbedeutung verarbeitet. Während die Analyse der grammatischen Struktur eines Satzes nach etwa 200 Millisekunden beginnt, dauere es weitere 200 bis 400 Millisekunden bis das Gehirn mit der Analyse der Wortbedeutungen beginnt. Nach etwa 600 Millisekunden würden dann die Satzstruktur und die Wortbedeutung miteinander abgeglichen. Das Auftreten von Fehlern würde zu einem weiteren Analyseprozess führen. Friederici ist der Auffassung, dass es gerade die grammatische Verarbeitung von Sprache ist, die den Unterschied zwischen der menschlichen Sprachverarbeitung und der Sprachverarbeitung von Primaten ausmache. Zum Lernen einzelner Vokale seien auch letztere in der Lage. Die produktive und rezeptive Verwendung der Syntax verlaufe jedoch hoch automatisiert und weitgehend unbewusst. Es sei jedoch auffällig, dass die Beurteilung der Fehlerhaftigkeit syntaktischer und semantischer Informationen mit deutlichen Veränderungen der Hirnaktivität einhergehe. Während sich bei der Beurteilung der semantischen Korrektheit Veränderungen vor allem im hinteren und mittleren Anteil des oberen Gyrus des Temporallappens zeigten, sei bei der Beurteilung der syntaktischen Korrektheit vor allem der vordere Anteil des oberen Gyrus des Temporallappens aktiv (vgl. Friederici 1997).

Steinhauer/Alter/Friederici (1999) gingen der Frage nach, wie die linkshemisphärische Verarbeitung von Syntax und Semantik mit der rechtshemisphärischen Verarbeitung der Prosodie koordiniert werden könne. Zur Untersuchung dieser Frage konfrontierten sie ihre Probanden mit Sätzen, die eine inkorrekte Prosodie aufwiesen wie z.B. „Peter verspricht, Anna zu arbeiten und das Büro zu putzen“. Die in diesem Satz durch ein Komma markierte prosodische Grenze ist irreführend und führt zu einer verzögerten Verarbeitung und einer gesteigerten Reaktion der Versuchspersonen, die statt des Verbes „arbeiten“ das Wort „entlasten“ erwarten würden. Nach

einer Korrektur des zunächst eingeleiteten Verarbeitungsprozesses würde der Satz anschließend jedoch verstanden.

Steinhauer/Alter/Friederici (ebd.) weisen darauf hin, dass die Koordination von Semantik und Prosodie noch schwieriger aufzudecken sei als diejenige zwischen Syntax und Prosodie. Zur Untersuchung des Zusammenhangs von Semantik und Prosodie würden Versuchspersonen positiv oder negativ konnotierte Wörter mit einer unpassenden Prosodie vorgelesen, was insbesondere bei weiblichen Probanden zu einem sogenannten Mismatch-Effekt führe, das heißt, die Probandinnen erkennen die Diskrepanz zwischen der Wort- und der Prosodieinformation. Dieser Mismatch-Effekt falle bei männlichen Probanden deutlich geringer aus. Diese Befunde machen deutlich, dass, wie Spitzer (2007, 108) es formuliert, „zum Verstehen von Sprache mehr nötig (ist) als die korrekte Identifikation von Frequenzen. Diese müssen an höhere kortikale Areale weitergeleitet werden, in denen aus Zusammenklang und Abfolge der Frequenzen sprachliche Laute - Phoneme - synthetisiert werden. Aus diesen Phonemen wiederum müssen Worte und Bedeutungen produziert werden, sodass letztlich Verstehen von Sprache resultiert“.

3.0 Kognitionspsychologische Grundlagen der Sprachverarbeitung

Wolff (1996, 544) betrachtet Wahrnehmen, Verstehen und Lernen als konstruktive Operationen und geht davon aus, „dass Informationsverarbeitung nicht nur seriell, sondern auch parallel und rekursiv erfolgt“. Bei der Informationsverarbeitung als aktivem Prozess rufe der Informationsverarbeiter Daten aus der Außenwelt ab, um sie anschließend zu vorhandenem Wissen in Beziehung zu setzen. Dabei verlaufe die Informationsverarbeitung gleichzeitig daten- und wissensgeleitet (bottom-up versus top-down). Neues Wissen ergäbe sich dabei durch die Interaktion des vorhandenen Wissens mit den eingehenden Reizen (vgl. Wolff 1996, 545). Nach Wolff (1996, 546) ist das menschliche Wissen in Form von Schemata gespeichert, wobei zwischen solchen Schemata zu differenzieren sei, die deklaratives Wissen (Was-Wissen) bzw. prozedurales (Wie-Wissen) beinhalteten. Das Lernen könne als ein „aktiver Konstruktionsprozess“ verstanden werden, durch den neue Stimuli mit bereits vorhandenem Wissen koordiniert werden. Lernen sei im Wesentlichen „ein explorativer Prozess, den der Lernende im Spannungsfeld von Hypothesenbildern und Hypothesentesten gestaltet“ (Wolff 1996, 549). Man müsse das Lernen als einen Prozess verstehen, den der Lernende durch den Einsatz von Strategien steuere und der für jeden Lernenden individuell unterschiedlich verlaufe. Im Lernprozess diene die Sprache als Mittel der Konstruktion von Wissen und Verstehen.

Auch Singer (vgl. Epping 2011, 39) geht davon aus, dass jeder Mensch ein ungeheures Vorwissen mitbringe, das dazu diene, die Wirklichkeit zu rekonstruieren. Zu diesem Vorwissen gehöre zum einen dasjenige Wissen, das zum Teil aus der Evolution unserer Spezies stamme und zum anderen das Wissen, das aus der jeweils individuellen frühen Kindheit stamme. Beide Wissensbereiche strukturierten, vom Individuum unbemerkt, die Wahrnehmung. Ergänzt werde das Vorwissen durch später gelerntes, explizites Wissen, dessen Herkunft dem Lernenden in der Regel bekannt sei. Hinsichtlich des kodifizierten Vorwissens (Rechtssysteme, Umgangsformen, moralische Bewertungen, Empathie, Mitleid, Schuld) sei feststellbar, dass dieses in einem hohen Maße kulturspezifisch erworben sei. Insofern gebe es für Kodizes dieser Art keinen objektiven, kulturunabhängigen Maßstab.

Möglicherweise kann die Konstruktion der Wirklichkeit auch mit dem Wirken eines Systems im menschlichen Gehirn in Verbindung gebracht werden, das von Raichle (2011, 6) als *Default Mode Network (DMN)* bezeichnet wird. Bei diesem System handelt es sich um ein „Ruhestandardnetz“, dessen vornehmliche Aufgabe die Synchronisation der übrigen Hirnbereiche und -funktionen ist. Zudem halte das Ruhenetzwerk das Gehirn für mögliche bewusste Aktivitäten bereit, so dass andere Hirnbereiche, einem Läufer in den Startblöcken vergleichbar, auf den Startschuss für ihre Aktivierung warteten. Es hat den Anschein, dass das Gehirn für diese wich-

tige Koordinierungsfunktion eine große Menge an Energie bereit hält, die von Raichle in Analogie zur Astronomie auch als „dunkle Energie“ bezeichnet wird. Dieser Vergleich soll die Menge der vorgehaltenen Energie illustrieren, da in der Astronomie davon ausgegangen wird, dass die „dunkle Energie“ die Hauptenergieform des Universums darstellt (vgl. Raichle 2011, 9).

Raichle (2011, 9) illustriert die Arbeitsweise des menschlichen Gehirns am Beispiel der Verarbeitung visueller Informationen. Es sei feststellbar, dass von der gesamten Datenmenge, die auf die Netzhaut gelange (etwa zehn Milliarden Bits pro Sekunde) nur ein Bruchteil (100 Bits pro Sekunde) zu den Hirnregionen gelange, die sich mit bewusster Wahrnehmung befassen. Da ein solch schmaler Datenstrom nicht ausreiche, um eine Wahrnehmung zu erzeugen, müsse eine andere hirnimmanente neuronale Aktivität an der Herstellung der Wahrnehmung beteiligt sein, so dass die Konstruktion der Wahrnehmung gewissermaßen als ein interpretativer, hermeneutischer Prozess verstanden werden kann.

Möglicherweise ist es eben ein solcher Prozess, der auch die neurophysiologische und kognitionspsychologische Basis für die wissensbasierte Inferenzbildung in der Textverarbeitung bildet. Rickheit/Sichelschmidt/Strohner (2007, 104) gehen davon aus, dass Inferenzbildungen in der Regel nur dann erfolgen, wenn dies zur Überwindung einer Kohärenzlücke unbedingt erforderlich sei. Hinsichtlich der Typologie von Inferenzprozessen habe sich die Unterscheidung zwischen obligatorischen und optionalen Inferenzen als nützlich erwiesen. Während es sich bei den häufig vorkommenden obligatorischen Inferenzen um solche handle, die „anlässlich einer lokalen Kohärenzlücke gezogen“ würden, würden optionale Inferenzen „aufgrund von schemabasierten Erwartungen“ gezogen. Diese Form der Inferenzbildung käme deutlich seltener vor als die obligatorische Inferenz, da sie offenbar mit einem deutlich höheren Verarbeitungsaufwand einhergehe. Rickheit/Sichelschmidt/Strohner (2007, 104) beschreiben, dass im Rahmen der „Minimalismus Debatte“ davon ausgegangen werde, dass ausschließlich obligatorische Inferenzen und naheliegende optionale Inferenzen automatisch gezogen würden, alle anderen obligatorischen Inferenzen jedoch des Einsatzes spezifischer Strategien bedürften. Gleichzeitig kritisieren die Autoren den im Kontext der Debatte verwendeten Begriff der „automatischen“ Inferenzbildung, da dieser unpräzise sei und die der Inferenzbildung zugrunde liegenden kognitiven und neurophysiologischen Aspekte vernachlässige.

Schwarz (2008, 183) weist darauf hin, dass die Aktivierung des Weltwissens insbesondere für die Auflösung referenzieller Ambiguitäten von Bedeutung ist. In Experimenten (vgl. Marslen-Wilson/Levy/Tyler) war jedoch feststellbar, dass „pragmatisch-enzyklopädische“ Analysen von Sätzen „integraler Bestandteil jedes Sprachverarbeitungsprozesses“ sind und nicht nur in der Verarbeitung ambiger Sätze und Satzsequenzen erfolgen. Zeitlich scheinen Zuordnungen, die auf pragmatischen Weltwissensinferenzen beruhen, keine längere Verarbeitungszeit zu benötigen als explizite Zuordnungen (vgl. Schwarz 2008, 184).

4.0 Literatur:

Epping, Bernhard: „Sie sind doch Ihr Gehirn - wer sonst?“. In: Spektrum der Wissenschaft 2 (2011), 38-43. (Interview mit dem Neurophysiologen Prof. Dr. Wolf Singer).

Friederici, Angela: „Passt das Verb zum Nomen? - Wie der Mensch Sprache versteht“. In: Forschung & Lehre 6 (2010), 398-399.

Friederici, Angela: Wie der Mensch Sprache versteht: Einblicke ins Gehirn. In: Zeitonline Wissen 27 (1997).

Helbig, Gerhard: „Kognitive Linguistik - Bemerkungen zu Anliegen und Ansätzen, zu Auswirkungen und Problemen (I)“. In: Deutsch als Fremdsprache 4 (2002), 207-212.

Helbig, Gerhard: „Kognitive Linguistik - Bemerkungen zu Anliegen und Ansätzen, zu Auswirkungen und Problemen (II)“. In: Deutsch als Fremdsprache 1 (2003), 24-31.

Marslen-Wilson, William/Levy, Elena/Tyler, Lorraine: Producing Interpretable Discourse: the Establishment and Maintenance of Reference“. In: Jarvella, Robert J./Klein, Wolfgang: Speech, Place, Action. Studies in Deixis and Related Topics. Chichester 1982, 339-378.

Raichle, Marcus E.: „Im Kopf herrscht niemals Ruhe“. In: Spektrum der Wissenschaft 2 (2011), 6-12.

Rickheit, Gert/Sichelschmidt, Lorenz/Strohner, Hans: Psycholinguistik. 2. Auflage, Tübingen 2007.

Schwarz, Monika: Einführung in die kognitive Linguistik. 3. Auflage, München/Basel 2008.

Schwarz, Monika: „Kognitive Linguistik? Eine Straße in den Geist!“. In: András Kertész (Hg.): Metalinguistik im Wandel. Die ‚kognitive Wende‘ in Wissenschaftstheorie und Linguistik. Frankfurt am Main u.a. 1997, 19-29, (Metalinguistica. Debrecener Arbeiten zur Linguistik Band 4).

Spitzer, Manfred: Lernen - Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2007.

Steinhauer, Karsten/Alter, Kai/Friederici, Angela: „Brain potentials indicate immediate use of prosodic cues in natural speech processing“. In: Nature Neuroscience 2 (1999), 191-196.

Sucharowski, Wolfgang: Sprache und Kognition. Neuere Perspektiven in der Sprachwissenschaft. Opladen 1996.

Wild, Barbara: Interview in der Zeitschrift „Forschung und Lehre“ 1 (2011), 12-13.

Wolff, Dieter: „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik“. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 5 (1996), 541-560.

„Berlin, Berlin“. Lehrerhandreichung

Cornelia Springer

Der Einsatz authentischer Materialien sowie eine abwechslungsreiche mediale Didaktik haben im DaF-Unterricht stark motivierende Funktion. So ist die Telenovela „Berlin, Berlin“ in doppelter Hinsicht hervorragend für eine thematische landeskundliche Lehre geeignet. Nicht nur durch ihre Lebenswelt- und Wirklichkeitsnähe und indem sie kulturübergreifend relevante Themen wie u.a. Liebe und Freundschaft, Eltern-Kind-Beziehungen, Ausbildung und Berufsleben aufgreift, wird sie attraktiv, sondern sie kann darüber hinaus ein Exempel für eine für das deutsche jugendliche Publikum repräsentative Vorabendserie (ausgestrahlt in den Jahren 2002 bis 2005) von großer Popularität geben. Dazu kommt, dass Berlin als Stadt für viele Deutschlerner große Anziehungskraft hat und mutmaßlich per se ein Interesse an gefilmten Einblicken in das Berliner Alltagsleben besteht.

Die Lehrerhandreichung des Klett Verlags möchte für die Fremdsprachenvermittlung zentralen Kriterien entsprechen und wählt daher Schlüsselszenen aus vier Folgen aus, die sich durch „Vielfalt der dargestellten Themen“, ihre „Eignung für Sprechansätze“, „nachvollziehbare Handlungen, interessante landeskundliche Aspekte [und] Originalität“ (vgl. Böhm 2011: 4) auszeichnen sollen und präsentiert für etwa 30 bis 35 Unterrichtseinheiten ein ansprechendes und didaktisch abwechslungsreiches Material. In dem bewährten Dreischritt „Vor dem Sehen – Während des Sehens – Nach dem Sehen“ wird durch kreative und spannende interaktive Übungen und zahlreiche Filmbilder intensiv mit den kurzen Serienausschnitten gearbeitet und eine ausgewogene Förderung der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben gewährleistet. Insgesamt liefert diese Lehrerhandreichung ein Material, das sicher den regulären Sprachunterricht auf Niveau A2 und B1 des Europäischen Referenzrahmens wertvoll zu bereichern und aufzulockern vermag. Selbsterklärend ist die Anschaffung der Ausgabe sinnvoll, die neben den Kopiervorlagen eine DVD mit den zitierten Szenenausschnitten umfasst. Für besonders interessierte Lerner sind alle Staffeln der Telenovela im Handel erhältlich.



Berlin, Berlin. Lehrerhandreichung mit Kopiervorlagen.
Autorin: Cornelia Böhm. Redaktion: Lucie Palisch, Eva Neustadt.
Stuttgart: Klett, 2011, 64 Seiten
Klett ISBN-10: 3126750877
ISBN-13: 9783126750875
16,99 Euro

DaF kompakt

Michael Menke



Das neue Lehrwerk aus dem Klett-Verlag **DaF kompakt** ist besonders für Studenten gedacht, die bereits Erfahrung im Erlernen einer Fremdsprache mitbringen, eigene Lern-techniken und Lernstrategien entwickelt haben und die „schnell“ eine weitere Fremdsprache, hier also Deutsch, erlernen wollen. Das Buch führt den Lerner in einem einzigen Band mit konzentriertem Lernmaterial vom Niveau A1 bis hin zu B1 und bereitet durch prüfungsrelevante Aufgabentypen auf das Zertifikat Deutsch vor.

30 Lektionen mit steiler Progression und realitätsnahen Inhalten sollen die Lerner in etwa 450 Unterrichtseinheiten zum Level B1 führen. Jede Lektion besteht aus drei inhaltliche Doppelseiten sowie einer Doppelseite Überblick über Lektionswortschatz, Grammatik und Redemittel.

Auf den ersten Blick verwundert es, dass die einzelnen Kapitel jeweils nur acht Seiten lang sind, diese dann allerdings im großen Format A4 und relativ eng mit Text und Bildmaterial gefüllt. Textbeispiele sind länger und ausführlicher als gewohnt, dafür hat das Bildmaterial etwas weniger Raum als in herkömmlichen DaF-Lehrbüchern, die gewohnterweise bunt bebildert und mit vielen Fotos versehenen sind. Landeskundliche Texte und Bilder fehlen aber ebenso wenig wie die Thematisierung kulturkontrastiver Gegebenheiten. Das dicht gedrängte Text- und Grammatik-Material ermöglicht es bereits ab den ersten Lektionen selbst kurze Texte zu verfassen

Ergänzt wird das Kursbuch durch ein Übungsbuch, das neben den Text-, Wort- und Grammatikübungen auch über umfangreiches Phonetik-Material verfügt. Hat man beide Bücher zusammen, so hat man damit auch insgesamt fünf Audio-CDs, die reichlich Hörmaterial bieten.

Die Kompaktheit und die insgesamt relativ kurz veranschlagte Stundenzahl für den Unterricht mögen verlockend gerade für die koreanische Unterrichtssituation sein, wo im Grund nur drei Jahre mit relativ wenigen Wochenstunden für den Sprachenunterricht zur Verfügung stehen. Bei Betrachtung der einzelnen Lektion-Teile wird aber klar, dass das Lehrwerk eben intensiven Unterricht und damit auch intensives Lernen und Lehren voraussetzt. Und das geht sicherlich nur mit gut oder sehr gut motivierten Studenten (die die Verfasser wohl auch so vor Augen hatten: Lernende, die Deutsch für das Studium oder den Beruf benötigen)

DaF kompakt A1 - B1

Klett-Verlag
Kursbuch + 3 Audio-CDs
978-3-12-676180-2
(identisch mit: 3-12-676180-1)
25,99 EUR

DaF kompakt A1 - B1

Übungsbuch + 2 Audio-CDs
978-3-12-676181-9
(identisch mit: 3-12-676181-X)
18,99 EUR

Eine Seite aus der Lektion 14 im Kursbuch zeigt, wie umfangreich das Lernmaterial für eine Unterrichtseinheit (Kleidung, Farben) ist, im Beispiel hier Kleidungs-Begriffe, Wörter für Farben, Größen, Preise, Adjektive zur Kleidung und Diminutivformen zum Inhalt hat.

3 Die Geschmäcker sind verschieden

20 Hören Sie das Gespräch. Über welche Kleidungsstücke sprechen Isabella und Fritz? Kreuzen Sie an. ÜB: A 3a-b

 1 Daunenmantel in Schwarz, Weiß und Braun Gr. 36 – 46 € 89,90	 2 Lederjacke mit Gürtel, in Schwarz und Beige Gr. S – XL € 179,99	 3 Baumwolljacke mit Kapuze, in Blau/ Rot/ Grün Gr. 36 – 42 € 49,-	 4 Rock aus reiner Wolle, kariert Gr. 34 – 40 € 69,95
 5 Bluse aus reiner Baumwolle, gestreift mit langen Ärmeln Gr. 34 – 40 € 35,-	 6 Pullover mit Rollkragen, reine Wolle, in Dunkelblau und Hellgrün Gr. 36 – 42 € 59,-	 7 Bluse aus reinem Leinen, geblümt mit kurzen Ärmeln Gr. 34 – 40 € 29,-	 8 Pullover mit V-Ausschnitt, reine Baumwolle, verschiedene Farben Gr. 36 – 42 € 35,-

b Isabella und Fritz haben verschiedene Geschmäcker. Hören Sie das Gespräch in 3a noch einmal.

Wie finden sie was? Notieren Sie. Acht Ausdrücke bleiben übrig. ÜB: A 3c-4

altmodisch | cool | hübsch | bequem | unbequem | klasse | zu kurz | ideal für den Winter | langweilig | modern |
 nicht warm genug | praktisch | unpraktisch | schick | hässlich | sportlich | süß | gar nicht teuer | zu teuer

Wie findet Fritz ...

1. das Jäckchen? praktisch
2. den Daunenmantel? _____
3. den Pullover mit Rollkragen? _____
4. das geblünte Blüschen? _____
5. das Röckchen? _____

Wie findet Isabella ...

1. die Jacke? _____
2. den Daunenmantel? _____
3. den Pullover mit Rollkragen? _____
4. die geblünte Bluse? _____
5. den Rock? _____

4 Grammatik auf einen Blick: Der Diminutiv = Verkleinerungsform

Markieren Sie in den Sätzen in 3b links die Nomen mit „-chen“ und rechts die passenden Nomen. Was fällt auf? Ergänzen Sie die Regeln. ÜB: A 5

1. Nomen mit der Endung „-chen“ sind
 a) Maskulinum. b) Neutrum. c) Femininum.
 2. Meistens: a → _____ o → _____ u → _____
 3. „-chen“ bedeutet a) „neuf“. b) „klein“.
 4. Man gebraucht „-chen“ auch, wenn man etwas
 a) hübsch / nett findet. b) schlecht findet.

Diminutiv auch „-lein“ → das Jäcklein
 Schwäbisch: auch „-le“ → das Jäckle
 in Österreich: auch „-erl“ → das Jäckel
 in der Schweiz: auch „-li“ → das Jäckli

Tipp

Wie findest du den Daunenmantel?

Den finde ich ... Und du?
 Wie findest du ...?

5 Wie findest du das?



Sprechen Sie über die Kleidungsstücke in 3a. Fragen Sie einen Partner/ eine Partnerin und antworten Sie. Benutzen Sie die Ausdrücke in 3b.

Anna Olejarka: Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache.

Maria Gabriela Schmidt

(gleichzeitig unser „Brief aus Japan“)

Anna Olejarka möchte in Ihrer Studie untersuchen, ob die Darstellung der Wortbildung von Verben in den einschlägigen didaktischen Lerner-Grammatiken den Anforderungen der Lehrkräfte und den Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird. Dazu betrachtet sie detailliert die Wortbildung des Verbs im Rahmen linguistischer Beschreibungsmöglichkeiten, um dann ihre praktische Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutschlernende analysieren zu können. Die Synthese ist ein Modell zur „didaktischen Grammatik“, das verschiedene Aspekte der Wortbildung des Verbs adäquater berücksichtigen kann.

Olejarkas Arbeit gliedert sich in einen Textteil mit neun Kapiteln und in einen Anhang mit vier Teilen A-D (255-335). Nach der Einleitung (Kapitel 1) mit der Exposition ihrer Studie geht die Autorin auf die terminologischen Grundlagen der Wortbildungslehre ein (Kapitel 2). Dabei zeigt sie, dass für die Wortbildung in den einschlägigen Grammatiken (Duden, Eisenberg u. a.) eine Vielfalt an Bezeichnungen entwickelt wird, die insgesamt kein klares Bild ergeben, in der Art, „daß fast jeder Forscher eine andere Einordnung und Definition der Wortbildungstypen vornimmt“ (Olejarka (2008: 27) und auch wissenschaftliche Grammatiken wie Zifonun 1997 „die Wortbildung vollkommen außer Acht“ lassen. (2008: 31). Kapitel 3 widmet sich dann der Frage der Wortbildungsregeln, die sie in linguistischer (Fleischer/Barz, Toman und Erben) und didaktischer Hinsicht (Mogge, Bohn) differenziert. Die drei folgenden Kapitel 4, 5 und 6 bilden den Kern der Studie in drei Schritten. Zunächst wird in Kapitel 4 die Wortbildung des Verbs anhand dreier verschiedener Forschungsansätze, dem von Fleischer/Barz 1995, von Altmann/Kemmerling 2000 und von Weinrich 1993 ausgeführt. Kapitel 5 geht dann auf Gestaltung von didaktischen Grammatiken für DaF, z. B. von Funk/Koenig, Götze, Eppert, Thurmaier und anderen ein. In Kapitel 6 analysiert sie ausführlich drei didaktische Grammatiken anhand der in den vorherigen Kapiteln entwickelten Überlegungen im Hinblick auf die Umsetzung der verbalen Wortbildung für die Grundstufe („Grammatik lernen und verstehen. Ein Grundkurs für Lerner deutsche Sprache“ Kap. 6.1.), für die Mittelstufe („em-Übungsgrammatik“ Kap. 6.2.) und für die Mittel- und Oberstufe („Grammatik mit Sinn und Verstand“ Kap. 6.3.). Diese Analyse fasst Olejarka auf den Seiten 186-188 in einer vergleichenden Tabelle zusammen. Kapitel 6 ist die Anwendung und die Synthese ihrer Überlegungen. In Kapitel 7 wird daraus ein Modell der „didaktischen Grammatik“ in Anlehnung an Roche entwickelt, das die Wortbildung des Verbs berücksichtigt. Dabei legt sie besonderes Gewicht auf die Regeldarstellung, Beispielgebung, Terminologie, Visualisierung, Kontextualisierung, auf Mnemotechniken sowie die Kontrastivität zur jeweiligen Muttersprache. Die Studie wird durch die Schlussbetrachtung, das Literaturverzeichnis und den Anhang abgerundet.

Ihre Analyse mit dem Focus auf der verbalen Wortbildung zeigt aber auch ganz deutlich, dass im Prinzip jede Grammatik, d. h. hier didaktische Grammatik, aufgrund des fehlenden inhaltlichen und begrifflichen Konsenses, der als Orientierung dienen könnte, jeweils zu „quasi individuellen Lösungen gelangen“ (2008: 170). Deshalb sind die Grammatiken untereinander oft nicht vergleichbar, teilweise sogar inkompatibel. Unter diesem Aspekt ist eine von ihr vorgeschlagene Vereinfachung der Terminologie, sie schließt sich der Bezeichnung von Rug/

Tomaschek „Grammatik mit Sinn und Verstand“) z. B. „Nomen-Verb-Verbindung“ für Funktionsverbgefüge an, wirklich fraglich. Solange die Beschreibung des Bereichs der verbalen Wortbildung linguistisch nicht zufriedenstellend ist, ist eine Umbenennung, auch wenn sie vereinfachend sein soll, nicht hilfreich. Das Fazit bezogen auf die verbale Wortbildung ist, dass „die fehlende Möglichkeit, auf ein von der Wissenschaft entwickeltes, allseits anerkanntes Theoriegebäude zurückzugreifen“ sicherlich der Grund dafür ist, dass „auch die **praktische Umsetzung des Bereichs** der Verbbildung in den für die vorliegende Analyse ausgewählten didaktischen Grammatiken ... noch nicht in idealer Art und Weise gelungen ist.“ (2008: 241, Hervorhebung im Original). Sie räumt ein, dass sich ein integrativer Ansatz, wie sie in Kapitel 7.3 skizziert hat, in der Praxis nicht ohne weiteres umsetzen lässt, weil die Darstellungen unterschiedlichen Interessen folgen. So sind die Linguistik und die Didaktik an dieser Stelle aufgefordert, die Forschungslücken wahrzunehmen und an ihrer Schließung zu arbeiten. Olejarka zeigt mit ihrer Studie an der Schnittstelle von Linguistik und Didaktik ganz deutlich, dass die wissenschaftliche Darstellung und die didaktische Erklärung Hand in Hand einhergehen. Was in der Linguistik und damit in der Grammatikschreibung keinen Konsens findet, kann auch für den jeweils in der direkten Anwendung stehenden - sei es in der Lehre oder beim Spracherwerb – keine Hilfe bieten.

Sie hat eine umfangreiche, sehr akribisch zusammengestellte Studie vorgelegt, die als Beispiel einer wissenschaftlich fundierten didaktischen Grammatik des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen ist und sich damit deutlich von methodisch postulierten didaktischen Grammatiken absetzt (Roche 2008: 3). Sie enthält viele Aspekte und Anregungen und ist sowohl Linguisten als auch Fremdsprachendidaktikern zu empfehlen, insbesondere denen, die Lehrmaterialien wie z. B. Lehrbücher oder Grammatiken verfassen.

Literatur:

Roche, Jörg: Schwerpunktthema „Kognitionswissenschaften und Fremdsprachenunterricht“: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 13-2, 2008, 4 S.

Anna OLEJARKA: *Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2008. (= Dissertation Universität München, 2007).

Arno Geiger, Der alte König in seinem Exil

W. Günther Rohr

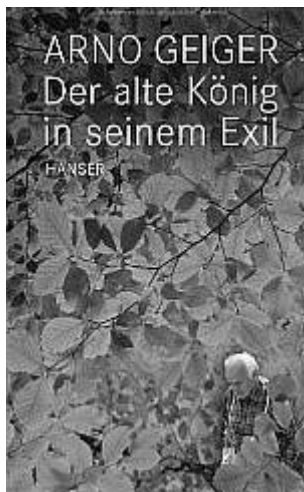
Arno Geiger ist gerade der Literaturpreis der Konrad-Adenauer-Stiftung für das Jahr 2011 zugesprochen worden. Im September wird der Vorsitzende der Stiftung Hans-Gert Pöttering den Preis verleihen; die Literaturkritikerin Meike Feßmann wird die Laudatio halten. Geiger wird mit dem Preis für seine Werke geehrt, insonderheit für ‚Es geht uns gut‘ (2005), ‚Anna nicht vergessen‘ (2007), ‚Alles über Sally‘ (2010) und ‚Der alte König in seinem Exil‘ (2011). Vieles dreht sich bei Geiger um verwandtschaftliche Bindungen, um die Ehe und die Familie, verbindende Erinnerung wird in seinen Werken hochgehalten. ‚Der alte König in seinem Exil‘ handelt vom Vater Arno Geigers, von August Geiger, der am 4. Juli 1926 geboren wurde und im Alter an Alzheimer erkrankt ist. Der Essay passt sich ein in die Auseinandersetzung des Autors mit sozialen Bindungen, setzt aber einen anderen Akzent. Dazu kommt die Aktualität der Krankheit, die schon seit Jahren als ein uns umtreibendes Thema eine traurige Prominenz behauptet. Die Abrechnung von Tilman Jens mit seinem Vater Walter klingt noch in unseren Ohren, mit dem Vater, der von Sprache gelebt hat und sie jetzt verlor; der Freitod von Gunter Sachs aus Angst vor der unheilbaren Krankheit hat uns gerade aufgeschreckt.

Arno Geiger nimmt uns mit auf eine ungewisse Reise zu einem Mann, der sich selbst verloren hat. Die Reise ist deswegen ungewiss, weil nichts klar ist, weil nichts klar sein kann: Es ist eine Reise ohne Aufbruch und ohne den dazugehörigen Ort, und es ist eine Reise mit ungewissem Ziel, weil das Ziel nur schemenhaft, wenn überhaupt zu erkennen ist. Auch die Reise selbst, der Weg ist ungewiss, was Geiger allerdings ziemlich deutlich macht und breit ausführt. Er beschreibt sein Unverständnis vor der Krankheit, das er mit seinen Geschwistern teilt. Lange Jahre beobachten sie den Vater, oder beobachten ihn eben nicht, ohne zu bemerken, dass der Vater langsam abhanden kommt. Das liegt an der Beziehung, die der Sohn zu seinem Vater hat. Will man die Position des Vaters einnehmen, beschleicht einen allerdings das Gefühl, dass es da keine Beziehung gab, weil August eigentlich zu niemandem ein Verhältnis pflegte und lieber Verrücktes bastelte; er hatte sein Exil in der Werkstatt, lange bevor ihn seine Demenz in den Griff bekam. Da ist es fast zwingend, dass niemand Zeit und Ort des Aufbruchs zu der Reise kennt, auf die uns Geiger einlädt.

Arno verlässt zum Studium das elterliche Heim, und dieses Verlassen war weder ein Abschied, noch war es eine Flucht: Emotional scheint da nichts mehr gewesen zu sein, kein Gefühl, das den Weggang gestört und irgendwie auf eine andere Ebene gehoben hätte: ‚Ich geh‘ dann ‚mal‘ lässt grüßen. Die Erkenntnis der Krankheit, also die Einsicht beim Sohn, dass der Vater sich nicht einfach weiter absondert, der schon immer eigenbrötlerisch war, die Erkenntnis also, dass eine schicksalhafte Erkrankung den alten Mann in eine Bahn zwingt, die er selbst vielleicht doch nicht will, greift nur schleichend Platz, und da offenbart sich die Grundschwierigkeit einer Vater-Sohn-Beziehung, die sich dann einfach selbst erzählt: Da ist die Rede von Augusts Geburt und von den zahlreichen Geschwistern, da ist Krieg und ein Kriegsgefangener, der schwer erkrankt, da ist ein Mann, der die falsche Frau heiratet, aber pflichtgemäß mit dieser Frau Kinder in die Welt setzt. Arno Geiger rekonstruiert die Vergangenheit seines Vaters, aber er rekonstruiert sie nur für sich selbst; denn den alten Mann wird die Erinnerung nicht mehr erreichen. Das Foto, das ihn, August, ein Leben lang in seiner Brieftasche begleitete, ist ihm nichts mehr wert, sondern nur dem Sohn, Arno, der das Foto für seine Fragen an sich selbst dringend braucht.

Das ist die Vergangenheit, die der Vater ohnehin nicht mehr hat. Und da ist die Gegenwart, die Vater und Sohn aushalten müssen. Für den Vater, der in seinem Haus lebt und nicht nach Hause

findet, ist sie eine ständige und unausweichliche Bedrückung, für den Sohn ist sie eine verwandtschaftliche Forderung, auf die er sich eigentlich nicht einlassen will, die ihn aber schleichend an sich bindet. Diese Bindung führt zu keiner Auseinandersetzung mit dem Vater, weil der in der Gegenwart nicht mehr existiert; in der ist nur ein alter Mann, der hilfsbedürftig ist – und geistig verwirrt. Es kann nicht viel bringen, sich gegen den Vergleich des alten Manns mit einem Kind zu verwahren, nur weil im Kind die Möglichkeit zur Progression steckt. Auch dass dem alten Mann Sprachliches gelinge, was der Sohn ihm kaum zugetraut habe, ist eigentlich nicht besonders bemerkenswert, wenn man berücksichtigt, dass die Krankheit sprachliche Pirouetten ohne die landläufig verbreiteten und meist hinderlichen Assoziationen möglich macht. Sicher hat Arno Geiger ein Buch über seinen Vater geschrieben, das von sozialer Verantwortung, von Heimat und Identität, von Menschenwürde und Freiheit handelt. Zuerst schreibt er aber ein Buch über sich, über einen Sohn, der mit Demenz konfrontiert wird. Er schildert einen möglichen Umgang mit einer Krankheit, die uns ziemlich hilflos macht, vor allem dann, wenn der Kranke durch sie seine soziale Rolle verliert und die Angehörigen ihre eigene Rolle neu bestimmen müssen. Da ist dem Autor ein sehr persönliches und sehr individuelles Werk gelungen. Das Buch ist besonders ausgezeichnet durch die Ratlosigkeit, die es im Leser wachrufen muss. Arno Geigers ‚Der König in seinem Exil‘ ist ein sehr lesenswertes Buch, das existenziell berührt. Gerade indem es an vielen Stellen Antworten verweigert, die so einfach gar nicht zu geben wären, erweist es seinen ethischen und moralischen Wert.



Arno Geiger, *Der alte König in seinem Exil*
München: Carl Hanser Verlag 2011.
ISBN-10: 9783446236349
17,90 Euro

Seminare, Tagungen



Lektorentreffen und Seminar
Samstag, 28. Mai 2011
Hongik-Universität, Seoul

„Inhaltsbasierter DaF-Unterricht“

in Zusammenarbeit mit dem

DAAD

Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

10.30 Beginn

10.40 Begrüßung, Grußworte (Eberhard Weller, Goethe-Institut Seoul; Michael Menke, Universität Incheon/LVK)

11.00 Prof. Dr. W. Günther Rohr (Ewha Frauen-Universität / DAAD): neue Literatur

11.30 Prof. Dr. W. Günther Rohr (Ewha Frauen-Universität / DAAD): Vorstellung des DAAD-Portals für Ortslektoren

12.00 – 13.30 Mittagspause in Nähe der Hongik-Universität

13.30 Marcus Stein (Chungang Universität Seoul): Was ist „inhaltsbasierter DaF-Unterricht?“

14.00 Dr. Frank Bohn (Korea Universität): Rechtswissenschaft in Korea und Deutsche Sprache

14.30 Kaffeepause

14.45 Cornelia Springer (FAU Busan), Marc Herbermann (Dongduk Womens Uni Seoul), Michael Menke (Uni Incheon): Vorstellung einiger beispielhafter Übungen aus Fach-Deutsch-Lehrbüchern

15.45 Kaffeepause

16.00 Plenum: Unterrichtskonzepte zu Fachdeutsch

17.30 Bericht des Vorstands, Wahlen, Verschiedenes (Stammtisch, DaF-Szene, Lektorentreffen, Zahlen zur Germanistik, ...)

im Anschluss, ca. 18.00 Restaurant / Bierhof in Nähe der Hongik-Universität

- Thema: Aktuelle Aspekte des DaF-Unterrichts in Korea
- Veranstalter: KGDaF in Zusammenarbeit mit der Hanyang Universität
- Leitung: Univ.-Prof. (em.) Dr. Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien)
- Termin: 6. April 2012 (Fr.) - 7. April 2012 (Sa.)
- Ort: Hanyang Universität, Seoul, Republik Korea

Zum Thema

Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wird angesichts der ökonomischen Globalisierung, der weltweiten Migration und der politischen Veränderungen immer mehr ins Zentrum bildungspolitischer Debatten gerückt. Dementsprechend beschäftigen sich Lehrer und Forscher heute in sehr viel stärkerem und differenzierterem Maße als in früheren Jahrzehnten mit dem Problem des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, und sie tun dies in ganz unterschiedlichen Disziplinen mit jeweils spezifischen Erkenntnisinteressen. Das Bedürfnis nach Information über den DaF-Unterricht ist unter diesen Umständen ohne Zweifel angestiegen, zumal umfassende Darstellungen über den Gesamtgegenstand in seiner gewachsenen Komplexität fehlen.

Ausgangspunkt des 14. Internationalen Symposiums der KGDaF ist in diesem Kontext das derzeitige Erscheinungsbild des DaF-Unterrichts in Korea. Diese Blickrichtung schließt allerdings nicht aus, dass Tendenzen und Entwicklungen in Asien und Europa und namentlich auch der Beitrag ausländischer Forschungsansätze gebührend berücksichtigt werden. Hierzu umfasst das Symposium (voraussichtlich) folgende thematische Schwerpunkte:

- Qualifizierung der 4 Grundfertigkeiten im DaF-Unterricht
- Methoden des DaF-Unterrichts
- Leistungskontrolle und Leistungsmessung
- Materialien und Medien
- Erklärungsansätze für das Fremdsprachenlernen

Lehrer und Forscher sehen sich grundsätzlich mit zwei Fragen konfrontiert: Wie ist der DaF-Unterricht zu gestalten? Und wie ist das Vorgehen zu begründen? Im Rahmen des Symposiums wird anhand der oben genannten Themenschwerpunkte zum Nachdenken über beide Fragen angeregt und über mögliche Antworten ausführlich diskutiert.

Die Skizzierung der wichtigsten Phasen und Ausprägungen der Lehrmethoden des DaF-Unterrichts lässt immer deutlicher werden, dass es eine für alle Lernenden einheitliche und universell gültige Lehrmethode nicht gibt und dass auch nicht zu erwarten ist, dass eine solche gefunden werden kann. Vielmehr ist von der Tatsache auszugehen, dass sich Deutschlehren und

–lernen in einem sehr komplexen und sich immer wieder verändernden Bezugsgeflecht vieler Faktoren vollzieht. Im Symposium wird deshalb über Vorschläge zur Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts diskutiert, die auf eine spezifische Lehr- und Lernkonstellation und Lernergruppe in Korea bzw. in Asien anwendbar sind.

Allerdings sind nicht notwendigerweise neue pädagogische Qualitäten mit neuen didaktischen Konzepten und Methoden verbunden. Dafür sind sicherlich theoretische Grundlagen zu entwickeln und zu erproben. Auf welchen (sprach-)lernpsychologischen, linguistischen und kommunikativen Grundlagen basiert der DaF-Unterricht? Dazu werden im Symposium solche Ergebnisse der Bezugswissenschaften referiert, die für DaF-Forscher und Lehrer ein nützliches und für die Praxis wichtiges Basiswissen darstellen.

Die KGDaF bietet den Wissenschaftlern die Möglichkeit, sich mit Herrn Professor (em.) Dr. Hans-Jürgen Krumm von der Universität Wien über diese Problematik auseinanderzusetzen.

Zum Seminarleiter

Prof. (em.) Dr. Hans-Jürgen Krumm war von 1993 bis 2010 als Universitätsprofessor und Lehrstuhlleiter für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien tätig. Seit 1. Oktober 2010 ist er Professor emeritus an der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem „Unterrichts- und Lehrqualität“, „Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache“ und „Interkulturalität und Landeskunde“.

Verfahren

Prof. (em.) Dr. Hans-Jürgen Krumm als Seminarleiter hält zwei bis drei Einführungsvorträge und leitet einen Workshop. Für den Workshop sind praktische Übungen und Anregungen durch simulierende Praxis vorgesehen. Darüber hinaus sollen durch weitere Teilnehmer etwa 10 Referate gehalten werden. Für den Einführungsvortrag sind etwa 50 Minuten vorgesehen und für jedes Referat einschließlich der Diskussion 40 Minuten. Es werden ca. 50 bis 60 Teilnehmer erwartet. Alle Beiträge und Diskussionen werden auf Deutsch gehalten bzw. geführt.

Die Anmeldefrist für die Teilnahme am Symposium lief bis zum 15. 04. 2011. Zuhörer sind aber natürlich willkommen!

Autorenhinweise

Marc Herbermann: Diplom Soziologe und gelernter Bankkaufmann, lebt seit April 2005 in Korea. Lektor für den Fachbereich Germanistik der Dongduk-Frauen Universität. Bisher tätig in der Erwachsenenbildung, als Lehrbeauftragter, Journalist und Sozialwissenschaftler.

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.

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

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.

W. Günther Rohr, Prof. Dr.: Lektor an der Ewha Frauen-Universität, DAAD-Verbindungslektor für Korea, apl. Professor an der Universität Koblenz-Landau, promovierter und habilitierter Germanist mit dem Spezialgebiet „Deutsche Literatur und Sprache des Mittelalters“.

Kai Rohs: Lektor an der germanistischen Abteilung der Soongsil Universität in Seoul, seit 2000 in Korea im Bereich "DaF" tätig. Interessensschwerpunkt: Tertiärsprachenforschung.

Dirk Schlottmann, Dr.: seit 2010 Guest Professor an der Korea National University of Education, 2008-2010 Teaching Professor an der Konkuk University (Chungju), Studium der Ethnologie, afrikanischen Philologie und Germanistik an der Johannes Gutenberg Universität-Mainz (MA), 2002-2004 Feldforschungsstipendium in Korea durch den DAAD, anschließend Promotion an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt im Bereich historische Ethnologie; weitere Arbeitsschwerpunkte: visuelle Anthropologie, Spiritualität in Ostasien, Einsatz neuer Medien im DaF-Unterricht.

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

Claudia Springer: Studium der Interkulturellen Germanistik/Deutsch als Fremdsprache, Soziologie und Romanistik in Bayreuth, zur Zeit Lektorin für Deutsche Sprache und Kultur an der FAU Busan, Forschungsinteressen: interkulturelle Literatur- und Kulturvermittlung, interkulturelle Kommunikation.

Marcus Stein: Studium der allgemeinen Linguistik, Soziologie, DaF und Philosophie in Bielefeld. Tätig an der Chungang-Universität in Seoul. Forschungsgebiete: Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, insbesondere Lehrmaterialentwicklung, psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs, Gesprächsanalyse, Phonetik/Phonologie, Kulturanthropologie, Ethnographie.

Tina Stubenrauch: Studium der Amerikanistik und Germanistik (Schwerpunkt DaF) in Regensburg, Seoul (Korea University) und Oregon. Lehrtätigkeiten an Universitäten Regensburg und Oregon, sowie am Goethe-Institut Seoul. Seit 2010 DAAD-Lektorin an der University of Melbourne, Australien.

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

Eberhard Weller, Leiter der Spracharbeit
ls@seoul.goethe.org

Park, Seong-U
Bildungskoooperation 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@seoul.diplo.de

N.N.

Kulturabteilung
Tel. (02) 748-4114
direkt: Tel. (02) 748-4128
Fax (02) 748-4161
ku-10@seoul.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. Gyung-Jae Jun, Präsident
Tel. (02) 2220-0762
gjjun@hanyang.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://kkg.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

Impressum

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

Vorstand FALK:

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

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

Vorstand LVK:

Michael Menke (Geschäftsführer)
++ 82 / 17 / 286 5881
mmenke@hotmail.com

Stefan Simon
++82 / 10 / 9522 2869
stfnsimon@web.de

Markus Stein
++ 82 / 11 / 97895436
steinemd@cau.ac.kr

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

Redaktion: Marc Herbermann, Michael Menke, W. Günther Rohr, Kai Rohs, Dirk Schlottmann, Marcus Stein.

Layout, Titelbild: Michael Menke

Anzeigenleitung: Michael Menke

Bankverbindung Korea: Kookmin Bank, Kto. 795-21-0072-726 (Michael Menke)

Bankverbindung Deutschland:
Deutsche Bank 24 (BLZ 100 700 24), Kto.4108106 (Michael Menke)

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

Auflage: 750

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: 15. Oktober 2011. Bitte senden Sie Ihren Text als *attachment* per e-mail oder auf einer Diskette an unsere Postfachadresse. **Formatieren** Sie den Text bitte **nicht** und nehmen Sie auch keine Silbentrennung vor! Die Datei sollte eine .*rft*-Datei (MS Office) sein. Beachten Sie bitte die Regeln der neuen Rechtschreibung.

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

ISSN 1860-4463