

∞ DaF-Szene Korea ∞

Texte und Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht

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



Nr. 38, Dezember 2013

DaF-Szene Korea
Nr. 38
„Texte und Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht“

herausgegeben von



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

und



Berlin & Seoul, Dezember 2013

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhaltsverzeichnis

<i>Marcus Stein</i>	Vorwort	... 4
---------------------	---------	-------

Texte und Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht

<i>Stephanie Bernstein</i>	Die Verbindung zwischen Lesestilen und Lese- strategien im DaF-Unterricht – exemplarisch untersucht an zwei Texten zum Thema 'Mehr- sprachigkeit'	... 6
<i>Chris Merkelbach</i>	Multimedial unterstützte Textarbeit im Fremd- sprachenunterricht	... 13
<i>Anja Scherpinski</i>	„Sprechen im Schreibkurs?“ – Theoretische Überlegungen zur Förderung pragmatischer Textkompetenz in universitären Schreibkursen DaF der fortgeschrittenen Mittelstufe	... 25
<i>Alexander Steinhof</i>	„Vor dem Lesen ist nach dem Lesen – Typologie von Vorentlastungsübungen am Beispiel eines Textes der <i>Deutschen Welle</i> “	... 32
<i>Sora Meyberg</i>	Literarisches Lernen und Textkompetenz im DaF-Unterricht – Malin Schwerdtfegers „Mein erster Achttausender“	... 40
<i>Michael Menke</i>	Mord und Totschlag auf Niveau B1, DaF-Krimis im Unterricht	... 44
<i>Rudolf Weinmann</i>	„Sind die Deutschen wirklich so pünktlich?“ - Arbeit mit einem Lehrbuchtext –	... 47

Forum

<i>Frank Kostrzewa</i>	Sprichwörter im Deutsch-Koreanischen Sprach- vergleich	... 48
<i>Frank Kostrzewa</i>	Die Bedeutung impliziten und expliziten Wis- sens für den Fremdsprachenerwerb	... 58
<i>Katharina Muelenz</i>	Ein Plädoyer für Sprachentandems im DaF- Unterricht	... 62

Die literarische Ecke

<i>Simon Wagenschütz</i>	Es ist an der Zeit! Steffi Böttger: Für immer fremd. Das Leben des jüdischen Schriftstellers Hans Natonek	... 67
<i>Michael Menke</i>	Zwischen Park Chung-Hee und Heinrich Lübke, Ulrich Brinkhoff, Träume in der Morgenstille, Korea 1964/65	... 74

<i>Simon Wagenschütz</i>	„Die Scheiße, die man Leben nennt!“ Frank Goosen: Sommerfest	... 76
<i>Andreas Wistoff</i>	Spazieren über Leichen, Michael Köhlmeier: Die Abenteuer des Joel Spazierers	... 80
<i>Christoph Seifener</i>	Keine Rebellion – nirgends Christoph Peters, Wir in Kahlenbeck	... 83
<i>Roman Lach</i>	In der Sprachschleuse Nils Trede, Das versteinerte Leben	... 85
<i>Friedhelm Bertulies</i>	Kann der Leib traurig sein ohne mein Wissen? Christian Uetz, Nur Du, und nur Ich. Roman in sieben Schritten	... 87
<i>Marcus Stein</i>	Mehr als Dolmetschen ... , Weiwei Chen, Nicht- professionelles Gesprächsdolmetschen in deutsch-chinesischen Mehr-Parteien-Interaktio- nen: Eine gesprächsanalytische Untersuchung	... 89
<i>W. Günther Rohr</i>	Sprache als nicht wegnehmbare Habe Nikola Herweg, <i>nur ein land / mein sprachland</i> . Heimat erschreiben bei Elisabeth Augustin, Hil- de Domin und Anna Maria Jokl	... 93
<i>Reinhold Rauh</i>	Zum Vergehen von Hören und Sehen - Tina Welke / Renate Faistauer (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	... 96
<i>Michael Menke</i>	Hinweise auf neu erschienene Bücher mit Korea- Bezug	... 102

Seminare, Tagungen

<i>Michael Menke</i>	Erstes Ortslektorentreffen in Taiwan	... 103
<i>Christian Baier</i>	Das 20. Sorak-Symposium 2013: Ein persönli- cher Bericht	... 104
<i>Lektoren- Vereinigung Korea</i>	Dezember-Lektorentreffen und Seminar	... 106
<i>Koreanische Gesell- schaft für DaF</i>	Multikulturalität – Plurilingualismus – Deutsch als Fremdsprache, 13. Symposium der KGDaF	... 107

diverses

Autorenverzeichnis	... 108
Kontakte	... 110
Impressum	... 111

Texte und Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht

Marcus Stein

Texte sind im Fremdsprachenunterricht allgegenwärtig: Sie sind Modelle sprachlichen Ausdrucks, Träger sprachlichen Materials und Lieferanten von Inhalten ebenso wie Manifestationen, Produkte und Einheiten sprachlichen Handelns aus eigenem Recht mit einer Vielfalt von Formen extrem unterschiedlichen Umfangs, unterschiedlicher Komplexität und unterschiedlicher Gestalt, ganz entsprechend den unzähligen – oft multiplen – Funktionen, denen sie dienen. Der Umgang mit ihnen – sei er rezeptiv oder produktiv – will gelernt sein: Textkompetenz bildet keine Fähigkeit, die dem Einzelnen, zumal in der Fremdsprache – zufällt: Sie muss in stetiger aktiver Bemühung angeeignet werden. Dies umfasst – neben den „kardinalen“ Formen der Befassung mit Texten: dem Lesen und dem Verfassen einzelner Texte – nicht zuletzt auch die adäquate Verwendung von Texten in übergreifenderen Handlungszusammenhängen ganz unterschiedlicher Art. Dabei hat die Bedeutung von Texten und Textkompetenz keineswegs abgenommen, im Gegenteil: Gerade die im Zusammenhang mit der gegenwärtig sich vollziehenden medialen Revolution entstehenden neuen Kommunikationsformen zeichnen sich aus durch die intensive rezeptive wie produktive Verwendung unzähliger Texte teils neuartiger Ausprägung, ja, es entstehen gar ganz neue Formen der kollaborativen Produktion und Rezeption von Texten, da die traditionell klare zeitliche Distanz zwischen Produktion und Rezeption eines Textes – ebenso übrigens wie die relative Unspezifität ihrer Adressierung und Situierung – potenziell aufgehoben wird, so dass das Kommunizieren per schriftlich fixierten Texte sich genuin mündlichen Formen des Kommunizierens in direkter Interaktion teilweise annähert. Fragen, die sich für den DaF-Unterricht aus all dem ergeben, wären u. A.:

- Welche Textsorten sollten auf welchem Niveau rezeptiv bzw. produktiv beherrscht werden?
- Was sind ihre wesentlichen Charakteristika?
- Wie lassen sich Texte zum Zweck der Vermittlung von rezeptiven bzw. produktiven Textkompetenzen behandeln? (Welche Unterrichtsmodelle bieten sich dafür an?)
- Wo bzw. wie findet der Unterrichtende für die verschiedensten Zwecke geeignetes Textmaterial?
- Was für Texte/Textsorten sind tauglich für die Behandlung welcher (inhaltlicher) Themen?
- Welche sprachlichen (syntaktischen, morphologischen, lexikalischen, pragmatischen und stilistischen) Eigenschaften/Strukturen/Einheiten sind typischerweise oder hochfrequent vertreten in welchen Textsorten? Welche textpragmatischen Funktionen (Kohärenzherstellung, Themenentfaltung, Informationsstrukturierung etc.) erfüllen sie?
- Welche Textsorten sind in einschlägigen DaF-Lehrwerken auf welchen Lernniveaus in welchem Ausmaß repräsentiert? Welche Defizite sind diesbezüglich zu verzeichnen?
- Wie ist der Einsatz von eigens für die DaF-Lehre erstellten oder dafür bearbeiteten (Lehrbuch-)Texten zu bewerten? In welchem Ausmaß finden solche in den Lehrbüchern Verwendung?
- Worin besteht Textkompetenz im Einzelnen?
- Wie und in welcher Abfolge welcher Teilkompetenzen wird Textkompetenz erworben?
- Welche didaktisch-methodischen Verfahren können die Prozesse des Erwerbs von Textkompetenz(en) unterstützen?
- Wie lässt sich Textkompetenz bzw. wie lassen sich abgrenzbare Teilkompetenzen bei Lernenden feststellen, beschreiben, beurteilen, bewerten, prüfen?

Ein weites Feld also, dem sich die vorliegende Ausgabe der DaF-Szene thematisch widmet und das sie selbstverständlich nur in ganz kleinen Ausschnitten auch bestellen kann. Sieben Beiträge zum Thema sind zusammengekommen, die sich mit praktischen und theoretischen Fragen der Textarbeit im DaF-Unterricht beschäftigen. Das Spektrum reicht von Textrezeption bis Textproduktion, von literarischen Texten bis zu Texten im multimedialen Kontext. Kennzeichnend für viele Beiträge ist dabei auch ein Trend, der mit der Etablierung des Begriffs der Textkompetenz in der Fachdiskussion seit etwa Mitte der 2000er Jahre auszumachen ist: Die früher hin und wieder zu ausschließliche Orientierung an der klassischen Aufteilung der praktischen Sprachkompetenz in die vier Grundfertigkeiten des Schreibens, Lesens, Sprechens und Hörverstehens weicht zunehmend einer Perspektive, die eher die vielfältigen Verbindungen und Übergänge zwischen ihnen in den Blick nimmt. Diese Tendenz entspricht nicht nur der bereits erwähnten zunehmenden Annäherung und Vermischung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Folge der technischen Möglichkeiten, die die sog. Neuen Medien bieten. Sie ist darüberhinaus sicher auch dem immer noch wachsenden Interesse an didaktisch-methodischen Ansätzen des handlungs- aufgaben- und inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts geschuldet, denn diese Ansätze leben ja auch vom kombinierten Einsatz verschiedener Modalitäten der Sprachverwendung. Die Beiträge zum Thema des Heftes bewegen sich damit in einem Feld, das nicht nur den Kernbereich der Praxis des Fremdsprachenunterrichts betrifft, sondern sich gegenwärtig auch sehr dynamisch entwickelt. Die Lektüre verspricht also spannend zu werden.

Hingewiesen sei aber auch noch auf die übrigen Beiträge in unserer Rubrik „Forum“, in denen es diesmal um Sprichwörter im interkulturellen Vergleich Koreanisch-Deutsch, um die didaktisch hochrelevante Frage der Bedeutung verschiedener Wissensformen für den Fremdspracherwerb und schließlich um Sprachen-Tandems geht. Und am Ende des Heftes sind in der Rubrik „Die literarische Ecke“ wieder eine Reihe von Rezensionen und Hinweisen auf Neuerscheinungen versammelt, und zwar sowohl von belletristischen Titeln als auch interessanten Fach- und Sachtiteln.

Die Redaktion dankt allen Autorinnen und Autoren und wünscht allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lesezeit!

Die Verbindung zwischen Lesestilen und Lese- strategien im DaF-Unterricht

– exemplarisch untersucht an zwei Texten zum Thema 'Mehrsprachigkeit'

Stephanie Bernstein

Einleitung

Seit Jahrzehnten gibt es viele Diskussionen bezüglich der Bedeutung des Lesens in unserer Gesellschaft. Innerhalb der letzten zwanzig Jahre haben wir einen tief greifenden Wandel erfahren: In einem rasanten Tempo veränderte sich unsere kommunikative Umwelt. Im Hinblick auf Kompetenzen, Fähigkeiten und kulturelle Wertschätzungen werden grundlegend andere Anforderungen gestellt.¹

Hinsichtlich des aktuellen Themas 'Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht' sollten diese Entwicklungen keinesfalls unberücksichtigt bleiben. Die Lernenden werden durch neue Medien wie beispielsweise das Internet – wenn natürlich auch etwas eingeschränkt in der Fremdsprache – täglich mit vielen Texten konfrontiert. Insbesondere aufgrund der enormen Vielfalt der zugänglichen Informationsfülle sollte die Vermittlung von Lesestrategien im DaF-Unterricht stets eine wichtige Rolle spielen, um den Lernenden ein Werkzeug an die Hand zu geben, sich in dieser neuen Umwelt zu Recht zu finden.

Im Fremdsprachenunterricht wird der 'Fertigkeit Lesen' bisweilen eine zu geringe Bedeutung beigemessen. Viele DaF- Lehrwerke enthalten insbesondere in der Grund- und Mittelstufe wenig längere Lesetexte. Meistens sind es sogar sehr kurze Texte, die problemlos in ein einstündiges Unterrichtskonzept integriert werden können. Nur wenige Lehrwerke vermitteln darüber hinaus konkrete Lesestrategien, die ermöglichen, dass die Lerner auch außerhalb des Unterrichts in der Lage sind, einen Text eigenständig in der Fremdsprache Deutsch zu erschließen.

Die Lehrtradition spielt hier natürlich auch eine Rolle. Der koreanische traditionelle Fremdsprachenunterricht wird in der Regel frontal gehalten und ist daher sehr lehrerzentriert. Im Universitätsalltag wurde mir immer wieder bewusst, dass der am häufigsten praktizierte Umgang mit Texten bei koreanischen Kollegen die Übersetzung zu sein scheint. Viele koreanische Studenten sind es gewöhnt, täglich komplexes deutsches Lesematerial in die koreanische Sprache zu übersetzen. Wird ein Text Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort entschlüsselt, besteht die Gefahr, dass der Gesamtzusammenhang verloren geht und kann daher sogar kontraproduktiv sein. Auf meine Aufforderung, einen Text gänzlich ohne den Einsatz eines Wörterbuches am Stück zu lesen, reagierten viele Lernende trotz insgesamt solider Sprachkenntnisse mit Überraschung oder zuweilen sogar mit Hilfslosigkeit.

Im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Förderung von Lesestrategien sollte daher meines Erachtens ein Perspektivwechsel stattfinden. Der Unterricht sollte nicht primär aus Frontalunterricht bestehen, sondern lernerorientiert sein. Im Hinblick auf die 'Fertigkeit Lesen' sollte der Schwerpunkt bei der Textarbeit kein 'buchstäbliches Lesen' sein, sondern eine dauerhafte Entwicklung von Lesefertigkeit. Die Lernenden sollen fähig sein, im Unterricht erlernte Strategien auch außerhalb des Seminars gewinnbringend einsetzen zu können.

¹ vgl. Elias, Sabine u. Hurrelmann, Bettina: Leseförderung in einer Medienkultur. In: Praxis Deutsch Sonderheft „Leseförderung“ 1998, S. 3.

Ziel meines Artikels ist es daher, an zwei Beispieltexten zum Thema 'Mehrsprachigkeit' unterschiedliche Lesestile und daraus resultierende Aufgaben zum Strategietraining vorzustellen. Beide Texte stammen aus dem Lehrwerk "Studio d - Grundstufe: A2. Gesamtband"² und bieten sich am Ende einer Einheit zum Thema 'Sprache' an.

Lesestile und Lesestrategien im DaF-Unterricht

Je nach Leseziel stehen dem Lerner unterschiedliche Lesestile zur Verfügung. Wenn man beispielsweise die Titelseite einer Zeitung oder eine Internetseite überfliegt, möchte man häufig nur einen Überblick über die neusten Nachrichten erhalten. Dieser Lesestil wird im Deutschen oft als "globales Lesen" bezeichnet. Schließt man einen Mobilfunkvertrag ab, interessiert man sich selbstverständlich für alle Details und liest sogar das "Kleingedruckte". Man geht den Vertrag Schritt für Schritt, Zeile für Zeile, Wort für Wort durch. Zeitweise sucht man aber auch nach ganz bestimmten Informationen. Möglicherweise möchte man wissen, welche Inhaltsstoffe ein verschriebenes Medikament beinhaltet. Es ist unnötig, den Beipackzettel ganz zu lesen, Sie werden den Text überfliegen, bis Sie die gesuchte Information erhalten. Einen Text lesen, um spezifische Informationen zu finden, wird oft als "selektierendes Lesen" bezeichnet.

Leseziel	Lesestil	Beispiel
Vorerwartungen aktivieren	- -	Das Mobilisieren von Vorkenntnissen und Erwartungen, Anknüpfung an Weltwissen
Sich einen Eindruck verschaffen (Inhalt, Thema)	Globales Lesen	Das Überfliegen der Titelseite einer Zeitung, das schnelle Lesen eines Textes, um zu prüfen, ob es sich für ein Referat eignet
Herausfinden, was Haupt- und was Nebengedanken des Textes sind	Sortierendes Lesen	Hauptpunkte eines Lesetextes erkennen, um zu entscheiden, was man genauer lesen muss und was man überschlagen kann
Genaue Informationen erhalten, Detailwissen	Detailliertes Lesen	Das genaue Lesen eines Mietvertrages in allen Einzelheiten
Eine gewisse, spezifische Information finden wollen.	Selektierendes Lesen	Das Suchen eines Inhaltsstoffes auf einem Beipackzettel eines Medikaments

Besteht nun eine Verknüpfung zwischen den verschiedenen Lesestilen einerseits und Strategieübungen andererseits? Die Frage kann bejaht werden. Wenn man einen Text liest, liest man ihn immer mit einem bestimmten Ziel. Die verschiedenen Lesestile kommen im Unterricht selten isoliert vor, die Übergänge sind fließend. Selbstverständlich erfordert jeder Lesestil aber auch andere Lesestrategien. Liest ein Student beispielsweise einen Text zunächst

² Funk, Herrmann: Studio d - Grundstufe: A2: Gesamtband. Kurs-und Übungsbuch. 5.Aufl. Berlin: Cornelsen, 2006.

global, um sich einen groben Eindruck über den Inhalt zu verschaffen, ist es wahrscheinlich, dass er kurz darauf den Lesestil "sortierendes Lesen" anwendet, um für sich abzuwägen, wo die informationsreichsten Elemente des Textes zu finden sind. Bei vorhandenem Interesse schließt sich letzten Endes auch ein "detailliertes Lesen" an.

Der Unterrichtsalltag zeigt ferner, dass die beschriebenen Lesestile oft in einer gewissen Reihenfolge vorkommen: Meist vom globalen Lesen zum sortierenden Lesen hin zum detaillierten Lesen oder selektierenden Lesen. Westmann weist richtig darauf hin, dass ein gezieltes Suchen nach Informationen in einem Text vor einem globalen Verständnis in sich nicht logisch und daher nicht durchführbar ist.³ Des Weiteren gibt das jeweilige Lehrwerk in vielen Fällen durch seine Aufgabenstellungen zum Text diese Gliederung bereits vor, so dass die Studenten automatisch dieser Struktur folgen. Die Bewusstmachung verschiedener Lesestile im Unterricht ist ebenfalls im Hinblick auf die Prüfung 'Goethe Zertifikat B1' entscheidend. Im Modul 'Lesen' müssen die Teilnehmer in fünf verschiedenen Teilen an kurzen sowie langen Texten zeigen, dass sie Lesestrategien im Hinblick auf verschiedene Lesestile erfolgreich anwenden können.

Im folgenden Abschnitt wird ein Versuch unternommen, anhand der Beispieltex te "Europa - traditionell mehrsprachig" und "Englisch - Problem oder Lernhilfe " exemplarisch einige konkrete Aufgaben zur Förderung von Lesestrategien aufzuzeigen. Es wird sich dabei auf den Punkt 1) "Vorerwartungen aktivieren" und auf die Lesestile 2) "globales Lesen" sowie 3) "detailliertes Lesen" beschränkt. Diese Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll lediglich – anknüpfend an eigene Unterrichtserfahrungen – Ideen aufzeigen.

Didaktische Analyse von Lehrmaterial

Die anschließende didaktische Analyse bezieht sich auf die zwei folgenden Texte.⁴

EUROPA – TRADITIONELL MEHRSPRACHIG

Europa war immer mehrsprachig. Vor 2000 Jahren war Griechisch die wichtigste Sprache für Bildung und Wissenschaft. Lateinisch war die erste *Lingua franca* in Europa. Die meisten Menschen mit Schulbildung in Europa haben Lateinisch gesprochen. In den Gymnasien mussten fast alle Schülerinnen und Schüler bis vor 50 Jahren Latein lernen. Französisch war seit dem 17. Jahrhundert die Sprache der Politik und der Diplomatie und ist heute noch in der Europäischen Union eine offizielle Amtssprache neben Englisch. In Mittel- und Osteuropa war Russisch bis vor 15 Jahren am weitesten verbreitet. Alle Schüler und Schülerinnen mussten Russisch lernen. Englisch und Deutsch waren zweite bzw. dritte Fremdsprache. Heute lernen in ganz Europa die meisten Schülerinnen und Schüler Englisch als erste Fremdsprache. Es ist die wichtigste Sprache in den meisten Berufen. Deutsch ist als zweite Fremdsprache am populärsten, und immer mehr Schüler in Westeuropa lernen auch Spanisch.



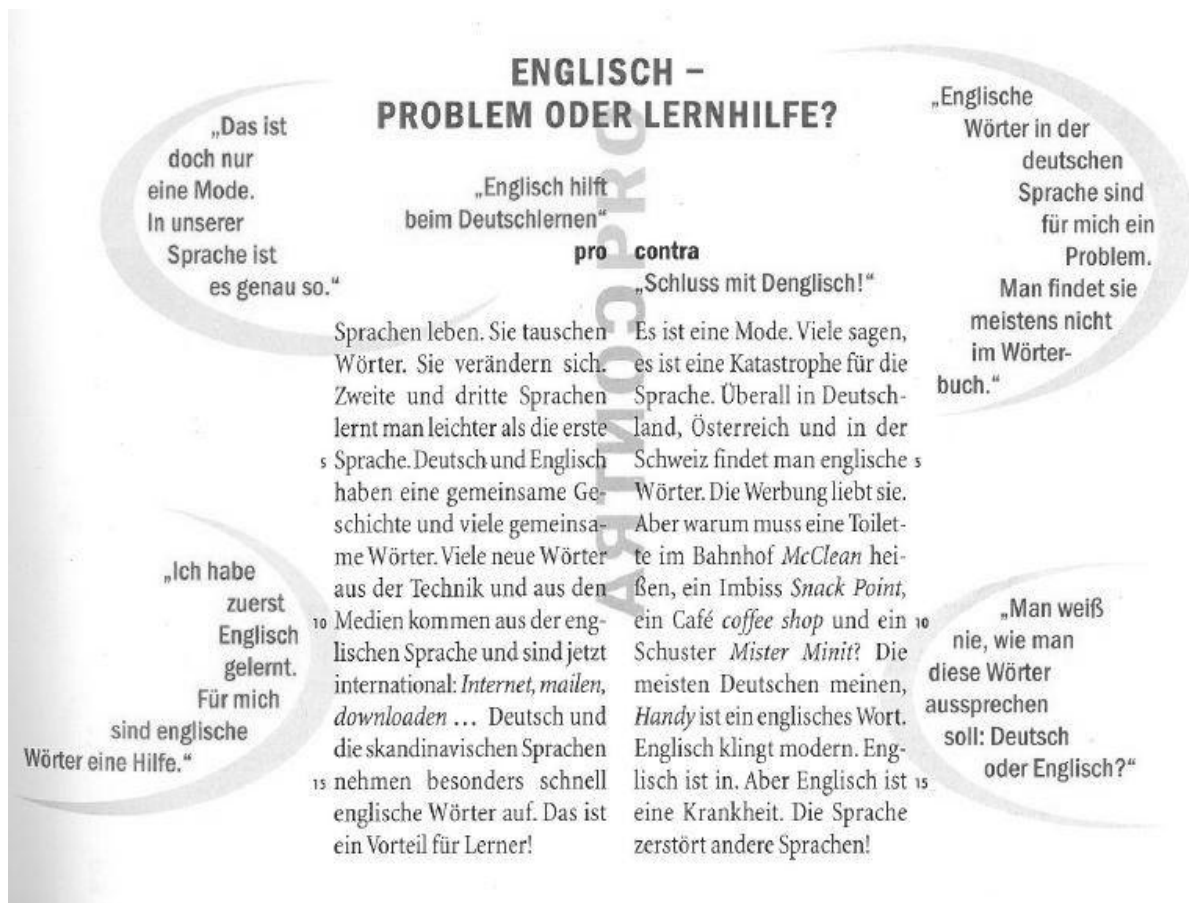




Text 1

³ vgl. Westhoff, Gerard: Fertigkeit Lesen. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1999. S. 107.

⁴ Funk, Herrmann: Studio d - Grundstufe: A2: Gesamtband. Kurs-und Übungsbuch. 5.Aufl. Berlin: Cornelsen, 2006.



Text 2

1) Vorerwartungen aktivieren: Bedingungen schaffen für das Verstehen

"Gutes Lesen bedeutet, die richtigen Erwartungen zu haben"⁵

Lesen ist ein Prozess, bei dem vorhandenes Wissen eingesetzt wird, um neues Wissen zu erwerben. Kein Fremdsprachenlerner liest völlig unvoreingenommen einen Text, sein Vorwissen bildet fortwährend die Basis für einen gelingenden Leseprozess. Ein guter Leser ist somit in der Lage, diese Vorkenntnisse effektiv einzusetzen, um sich den neuen Text zu erschließen. Der Fremdsprachenunterricht sollte also Wege aufzeigen, wie ein Kursteilnehmer bereits vorhandene Vorkenntnisse zugänglich machen kann. Wie Westmann schon anmerkt, handelt es sich bei der Textvorentlastung streng genommen nicht um eine Lernaktivität, die zum Training von Lesestrategien beiträgt.⁶ Jedoch nimmt die Vorentlastung eine wichtige Stellung ein, da sie eine motivierende Funktion hat und überdies bessere Bedingungen für das Verstehen schafft. Ferner kann durch eine Vorentlastung Textmaterial, welches möglicherweise noch zu schwierig für die jeweilige Kursstufe ist, einsetzbar gemacht werden.⁷

Vorerwartungen aktivieren: Möglichkeiten der Realisierung

Geeignete Aufgaben, um Vorkenntnisse zu mobilisieren, sind alle Aufgaben, die die Lernenden dazu animieren, bereits vorhandenes Wissen zu verbalisieren und nutzbar zu machen.⁸

⁵ Westhoff, Gerard: Fertigkeit Lesen. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1999. S. 50.

⁶ Westhoff, Gerard: Fertigkeit Lesen. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1999. S. 42.

⁷ vgl. ebd. S. 42.

⁸ vgl. ebd. S. 95.

Text 1: Europa – traditionell mehrsprachig

Zu Beginn bietet sich an, mit den Lernenden gemeinsam die Überschrift "*Europa - traditionell mehrsprachig*" zu lesen und in Form eines Brainstormings Stichwörter festzuhalten.

'Text 1' verfügt darüber hinaus über umfassende Illustrationen (Malereien, Fotos, ein Werbeplakat). Dieses Material sollte nicht ungenutzt bleiben. In einem Kursgespräch könnte unter anderem diskutiert werden, woher die Illustrationen stammen, wer sie angefertigt hat und für wen sie angefertigt wurden.

Ich halte den Text für durchaus geeignet, weil er verhältnismäßig viele unbekannte Wörter enthält (*Lingua franca*, *Amtssprache*, *bilinguales Lernen*), aber gleichzeitig ein Thema behandelt, welches für die meisten Kursteilnehmer schon aus dem muttersprachlichen Unterricht bekannt sein dürfte. Die Lernenden können so auf ihre persönlichen Erfahrungen zurückgreifen, gleichzeitig aber auch neues Wissen erwerben.

Für die Aktivierung von Erwartungen ist ebenfalls die von Westhoff empfohlene Methode des Lückentextes denkbar.⁹ Bei diesem Aufgabentyp wird nicht nur ein einzelnes Wort, sondern ein längerer Abschnitt des Textes weggelassen und durch eine Lücke ersetzt, die vom Kursteilnehmer ausgefüllt wird. Dieser wird so gezwungen, sich in schriftlicher Form intensiv mit seinem Vorwissen auseinanderzusetzen und konkrete Vermutungen über den Inhalt anzustellen.

Der ausgewählte Text enthält bestimmte zeitliche Gliederungsmerkmale (*Vor 2000 Jahren, In Mittel und Osteuropa, Heute u.a.*), die es ermöglichen, sinngemäße Voraussagen zu treffen.

Im Anschluss daran könnten die Studenten dazu angeregt werden, Hypothesen zu formulieren und diese auch selbst zu beantworten.

Eine mögliche Alternative wäre ebenfalls, den Text an didaktisch sinnvollen Stellen zu zerschneiden und ordnen zu lassen. Der Kursleiter erstellt ein Arbeitsblatt mit den Punkten "Reihenfolge/Begründung", das von den Studenten bearbeitet wird.

Text 2: "Englisch – Problem oder Lernhilfe?"

Für diesen Text ist es ebenso erwägenswert, zunächst die Überschrift "*Englisch – Problem oder Lernhilfe?*" aufzugreifen und die Studenten mutmaßen zu lassen, worum es sich in diesem Artikel handeln könnte. Eine Alternative wäre es ferner, die Überschrift zunächst gänzlich wegzulassen und an späterer Stelle mit den Teilnehmern gemeinsam passende Überschriften zu finden.

Der Inhalt des Lesetextes wird durch ein angemessenes Layout unterstützt; eine Hervorhebung durch eine konträre Farbsetzung (blau/rot), die Aufteilung in zwei getrennte Textabschnitte sowie die Ergänzung durch Zitate neben dem Text erleichtern dem Leser den Zugang. Durch eine Verbalisierung dieser Merkmale können die Studenten schon in dieser frühen Phase dahingehend sensibilisiert werden, dass in dem Text zwei gegensätzliche Meinungen zum Thema im Zentrum stehen.

2. Der Lesestil "globales Lesen"- Möglichkeiten der Realisierung.

Text 1: Europa – traditionell mehrsprachig

Um zunächst einen Überblick zu erhalten, sollten beim "globalen Lesen" Aufgaben gewählt werden, die Strategien fördern, welche hilfreich sind, schnell das Thema und den Inhalt eines Textes zu erfassen.

Eine altbewährte Methode ist, den Lernenden beim ersten Lesen eine Zeitbeschränkung zu geben (bei diesem Text beispielsweise eine Minute) und sie zu bitten, wichtige Schlüsselwörter zu unterstreichen. Auf diese Weise sind sie gezwungen, sich auf die Hauptaussagen zu konzentrieren, ohne mühsam jedes Wort zu übersetzen. Um den Leseprozess zu vereinfachen

⁹vgl. ebd. S. 95.

oder zu beschleunigen, versehen die Lehrkräfte den Text oft mit direkten Wortübersetzungen aus der Muttersprache. Obwohl der Text *"Europa - traditionell mehrsprachig"* komplexen Wortschatz enthält, rate ich von dieser Methode ab. Direkte Worterklärungen am Rande des Textes führen dazu, dass die Studenten dazu angehalten werden, langsamer als eigentlich nötig zu lesen. Beim "globalen Lesen" geht es um einen ersten Eindruck, der Lerner muss nicht den ganzen Text genau verstehen, er kann auch mit eingeschränkten Kenntnissen auskommen. Außerdem wird dem Leser durch direkte Wortübersetzungen die Chance genommen, sich die neuen Wörter aus dem Kontext heraus selbst zu erarbeiten.

Ein Vorschlag wäre, den Prozess umzukehren. Die Lehrkraft erarbeitet eine Aufgabe, in denen Worterklärungen gegeben werden und die Studenten mit Hilfe des Textes das passende Wort selbst finden.

Worterklärung	gesuchtes Wort
Eine Verkehrssprache, die zwischen Menschen verschiedener Länder benutzt wird	<u>Lingua franca</u>
Hier ist Französisch noch heute neben Englisch eine offizielle Amtssprache	<u>Europäische Union</u>

Text 2: "Englisch – Problem oder Lernhilfe?"

Im Vergleich zum ersten Text weist 'Text 2' mehr Bezüge zur aktuellen Lebenswelt der Studenten auf. Jeder Germanistikstudent an der Pusan National Universität hat Erfahrung mit der Fremdsprache Englisch, in der Regel haben sie die Sprache bereits in der Schule als erste Fremdsprache gelernt. Um den Bachelor abschließen zu können, benötigen die Germanistikstudenten ebenfalls die Englischprüfung "TOEIC" (mindestens Niveau B1). Zum ausgewählten Text *"Englisch - Problem oder Lernhilfe"* müsste sich jeder Student leicht eine Meinung bilden können.

Aufgrund der Aufteilung in zwei optisch klar voneinander getrennte Blöcke (pro/contra) bietet sich meiner Ansicht nach ein 'Partnerlesen' an. 'Partner A' liest nur den linken (roten) Textabschnitt, während 'Partner B' sich mit dem anderen (blauen) Abschnitt befasst. Die Lesezeit sollte möglichst kurz gehalten werden. Im Anschluss daran berichten sich die Partner gegenseitig, worum der jeweilige Text handelt.

3. Der Lesestil "detailliertes Lesen" - Möglichkeiten der Realisierung.

Text 1: Europa – traditionell mehrsprachig

Der Lesestil "detailliertes Lesen" erfordert eine völlige Erschließung des Textes; Haupt- und Nebeninformationen müssen verstanden werden.

Aufgaben, die das Verstehen detaillierter Informationen im Text fördern, halte ich für geeignet. 'Text 1' ist ein Sachtext über die Mehrsprachigkeit in Europa. Die Lehrkraft könnte verschiedene Überschriften entwerfen, welche von den Teilnehmern dem passenden Textabschnitt zugeordnet werden.

Der Text enthält umfassendes Bildmaterial. Eine Aufgabe könnte darin bestehen, dass die Studenten mit dem neu gewonnen Hintergrundwissen eine Geschichte oder eine Biografie zu einem der Bilder schreiben.

Text 2: "Englisch – Problem oder Lernhilfe?"

In diesem Text könnte das "detaillierte Lesen" durch ein Unterrichtsgespräch mit den Teilnehmern über das Thema "Englisch - Problem oder Lernhilfe" vertieft werden. Eine Möglichkeit wäre, dass die Studenten entweder in Kleingruppen oder in Form eines 'Student-Dozent

Gesprächs' Pro/Contra Argumente zunächst aus dem Text entnehmen und daran schließend eigene Argumente ergänzen.

Alternativ könnten sich die Teilnehmer in einer Podiumsdiskussion über das Thema diskutieren.

Aufgrund der vielen Anglizismen wäre ebenfalls eine Analyse des Sprachstils möglich.

Um das detaillierte Leseverstehen zu trainieren, ließe sich auch der Bereich der Textproduktion ausbauen. Mögliche Aufgaben sind das Verfassen eines Kommentars oder einer Erörterung.

Fazit und Ausblick

Als ausländischer Dozent genießt man in Korea in der Regel Respekt und eine große Akzeptanz bei den Studierenden. Darüber hinaus zeichnen sich viele koreanische Studenten dadurch aus, dass sie wissbegierig und motiviert sind. Auf mögliche Veränderungen bezüglich des Unterrichts reagieren sie in der Regel mit einer offenen Haltung. So scheint eine neue Vorgehensweise wie die der Lesestrategievermittlung zwar anfangs einigen Kursteilnehmern fremd zu sein, aber meiner Erfahrung nach reagieren die meisten Studenten nach einer kurzen Gewöhnungsphase sehr kooperativ.

Dieser hohe Einfluss auf Seiten des Lehrpersonals ist meines Erachtens in Bezug auf eine bessere Lernstrategievermittlung in der Fertigkeit 'Lesen' sehr förderlich und sollte positiv genutzt werden. Ich denke, eine hohe Motivation und die Bereitschaft für Neues stehen im direkten Zusammenhang mit einem erfolgreichen Lernprozess. Dies zeigt sich auch immer wieder besonders bei den Studierenden, die schon längere Zeit Deutsch gelernt haben und demzufolge über gute Sprachkenntnisse verfügen. Sie haben in der Vergangenheit bereits viele Erfahrungen mit muttersprachlichen Lehrkräften und der westlichen Lehrtradition gesammelt und verfügen infolgedessen über verschiedene Lesestrategien.

Für die Zukunft wäre es wünschenswert, wenn die 'Fertigkeit Lesen' im DaF-Unterricht noch mehr in den Vordergrund gestellt würde. Verschiedene Lesestile und Strategievermittlung, diese Leseziele zu erreichen, sollten fester Bestandteil der Lehrwerke und des Unterrichtsalltages werden. Die Bewusstmachung und regelmäßige Anwendung der Lesestrategien in und außerhalb des DaF-Unterrichts ermöglichen den Lernenden, deutsche Texte sinngemäß ohne Verstehenshilfen zu erfassen.

Multimedial unterstützte Textarbeit im Fremdsprachenunterricht

Chris Merkelbach

0. Einleitung

Multimedia und E-Lernen sind in aller Munde und halten seit Langem Einzug in den DaF-Unterricht. Der gewünschte Mehrwert wird nicht immer erreicht. Dafür gibt es verschiedene Gründe, die vor allem in den unterschiedlichen Ansprüchen von Seiten der IT-Technik und der Sprachlehrlernforschung zu suchen sind.

Textarbeit im Fremdsprachenunterricht bietet sich für eine multimediale Bereicherung an. Das betrifft nicht nur das heutzutage selbstverständliche Trainieren von Hör(seh)verstehenstexten mit Hilfe von Multimedia, sondern geradezu auch das Leseverstehen und das Arbeiten mit längeren gedruckten Texten.

Der Artikel geht auf den innerpsychischen Vorgang des Leseverstehens ein und zeigt Möglichkeiten zur multi-medial angereicherten Unterstützung des Leseprozesses auf, die das Arbeiten mit längeren Texten im Fremdsprachenunterricht schon zu einem frühen Zeitpunkt ermöglichen. Text-, Bild- und auch auditive Elemente spielen bei der Textarbeit unterschiedliche aber im Idealfall aufeinander bezogene Rollen. Der Unterricht kann alle Bestandteile der Textarbeit nutzbar machen und aufgreifen, um das Textverstehen zu initiieren, zu lenken und das Verstehen zu sichern.

Aus sprachdidaktischer Sicht ist die Rolle von Abbildungen, Grafiken und Fotos bisher aber noch kaum bedacht worden. Zum einen werden sprachliche Lerngelegenheiten am Bild nicht ausreichend wahrgenommen, zum anderen existieren kaum Sprachfördermaterialien, die Abbildungen in Lese- und Schreibaufgaben integrieren (vgl. Drumm, im Druck). Ähnliches trifft auf den auditiven Input als phonologische Rekodierung bei der Förderung des Leseverstehens zu.

1. Mentale Verarbeitungsprozesse beim Lesen

Um Lesen im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, müssen wir uns erst einmal im Klaren darüber sein, was es bedeutet zu lesen. Die Kenntnisse und Hypothesen über den Leseprozess in der Muttersprache werden weitgehend für den Erwerb des Lesens in der Fremdsprache zugrunde gelegt und darauf übertragen (vgl. Lutjeharms 2011: 977; kritisch dazu Grabe 2002).

Ob es sich beim Lesen von verschiedenen Sprachen um eine universellen mentalen Prozess handelt, lässt sich abschließend noch nicht beurteilen. Allerdings lassen die gegenwärtig vorliegenden Forschungsergebnisse unter Vorbehalten dies als sehr wahrscheinlich erkennen.

Leseverstehen beruht auf einer rezeptiven Sprachkompetenz, die Informationsverarbeitungs- und Verstehensprozesse voraussetzt (vgl. Noldt, Rossa 2007: 197). Rezeptive Sprachkompetenz ist aber nicht als passiver Vorgang zu begreifen. Lesen ist ein aktiver Informationsverarbeitungs- und Verstehensprozess (vgl. Krumm 1990: 21).

Dohrn definiert Textlesen einfach und sehr zutreffend als das Erschließen und das Verarbeiten von satzübergreifenden Zusammenhängen. Mit satzübergreifend meint sie an dieser Stelle, dass die Lesenden alle Textsorten beliebiger Länge und mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden verstehen können (vgl. Dohrn 2007: 163). Lesen bedeutet also Verstehen. Diese vermeintliche Binsenweisheit bezieht sich nicht auf die einzelnen Wörter eines Textes, sondern auf die Kompetenz, Texte zu dekodieren und diese inhaltlich wiederzugeben und zu interpretieren. Dies schließt auch verschiedene Transferleistungen auf andere Sinnzusammen-

hänge ein (vgl. Dohrn 2007: 163). Lesen ist also keine rezeptive oder gar passive Sprachfertigkeit, Lesen ist immer ein produktiver Verstehensprozess.

Dohrn geht davon aus, dass drei empirisch unterscheidbare Teildimensionen in die Lesekompetenz einfließen:

- Informationen entwickeln
- textbezogenes Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten (vgl. Dohrn 2007: 163).

Die Reflexion und Bewertung stellt die höchste Stufe des Textverstehens dar, da sie von den Lesenden erwartet, die neuen Textinformationen mit eigenen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen (vgl. Dohrn 2007:164). Es wäre zu vereinfachend anzunehmen, dass die Lesekompetenz automatisch als Endprodukt der basalen Lesefähigkeit erreicht wird.

Buhlmann und Fearn definieren Lesen als "eine Form von Kommunikation, die unter Entnahme von Information aus geschriebenen Texten stattfindet" (Buhlmann, Fearn 2000: 235). Beim Lesen wirken verschiedene Faktoren zusammen: Aufmerksamkeit, das Erkennen von Textstrukturmerkmalen und deren Beziehung zueinander, die Speicherung im Gedächtnis und die Antizipation von Inhalten. Die Lesenden müssen also verschiedene komplexe Aktivitäten durchführen. Sie müssen die Sinneinheiten wahrnehmen (d.h. Wörter identifizieren), deren Funktionen erfassen, das Globalthema erfassen, die Gesamtintention ableiten und die verschiedenen Bedeutungsaspekte eines Textes wahrnehmen und in Zusammenhänge einordnen können (referenzielle Beziehungen herstellen). Hinzu kommen Fertigkeiten wie, die Sätze syntaktisch zu analysieren, propositionale Bedeutungen zu erfassen und übergeordnete Einheiten zu bilden (vgl. Ehlers 1998:78). Lesen als Verstehen bedeutet in diesem Zusammenhang das Herstellen von kohärenten Zusammenhängen, in die sich einzelne Informationen einordnen lassen. "Beim Lesen geht es um die Analyse visueller Informationen, wobei die räumlich präsentierten Schriftzeichen mit sequenziellen Folgen von Lauten verbunden werden müssen. Dabei hängen sowohl sprach- und lesebezogene Prozesse, als auch allgemein kognitive Prozesse zusammen" (Ehlers 1998: 73-74).

Das Verstehen beim Leseprozess ist nicht etwa ein Prozess, der automatisch beim Erwerb der Wörter und der morpho-syntaktischen Strukturen einer fremden Sprache vonstattengeht, sondern er muss gezielt als eigenständige Fertigkeit unter Zuhilfenahme der lexikalischen und morpho-syntaktischen Kenntnisse für jede Sprache neu erarbeitet werden.

In den 1960er Jahren betrachtete man Lesen entweder als einen Prozess der an den Text angelegten Hypothesenbildung (Top-down-Modell) oder als einen datengeleiteten Prozess (Bottom-up-Modell). Seit Mitte der 1980er Jahre geht man jedoch von einem interaktiven Modell aus, in dem die datengeleiteten und erwartungsbestimmenden Prozesse gleichzeitig und interaktiv ablaufen. Dem Lesen wird seitdem Aufmerksamkeit sowohl unter sprachbedingten als auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten geschenkt (vgl. Lutjeharms 2011: 976). Dazu treten als Prozesse der Informationsverarbeitung die automatische und die bewusste Verarbeitung. Die automatische Informationsverarbeitung läuft schnell und ohne Kapazitätsbeschränkung ab, wohingegen die bewusste Verarbeitung, die für die Aufnahme von Inhalten und neuen bzw. unerwarteten Informationen erforderlich ist, Aufmerksamkeit und Anstrengung verlangt (vgl. Lutjeharms 2011: 977). Mit anderen Worten, Lesen ist sowohl ein automatischer als auch ein bewusster Prozess. Beim Lesen in der Fremdsprache wird der bewusste, kapazitätsfordernde Anteil größer sein als in der Muttersprache. Dies trifft auch auf Texte mit unbekannten und neuen Themen zu. Formbezogene Informationen werden bei guter Sprachbeherrschung von geübten Lesenden automatisch verarbeitet, die inhaltlichen Informationen müssen bewusst verarbeitet werden. Dies geschieht als Abgleich mit dem Weltwissen und dem den Lesenden bekannten Handlungsschemata. Man kann davon ausgehen, dass in der Muttersprache geübte Lesende auch in der Fremdsprache diese Teilfertigkeiten anwenden. Diese müssen also nicht neu erworben werden, sondern in der Fremdsprache eingeübt und trainiert werden.

Stiefenhöfner (1986: 60-62) unterteilt den Leseverstehensprozess in sieben Teilschritte, wobei die ersten drei Teilschritte einem Dekodierungsprozess und die letzten vier einer interpretativen Verarbeitung des Textes auf inhaltlicher Ebene entsprechen: Der Dekodierungsprozess konstituiert sich 1) aus der Verarbeitung von Buchstaben und Wortformen, 2) aus der Verarbeitung von Wortbedeutungen und 3) aus der semantisch-syntaktischen Verarbeitung. Beim Interpretationsprozess findet 1) die satzübergreifende Verarbeitung, 2) die inferentielle Verarbeitung, 3) das elaborierte Inferieren und 4) die reduktive Verarbeitung des Gelesenen statt. Lutjeharms (2011: 977-978) unterteilt vier Verarbeitungsebenen, die beim Lesen ablaufen: 1) die graphophonetische Ebene, 2) die Ebene der Worterkennung, 3) die Ebene des syntaktischen Wissens und 4) die Ebene der Semantik.

Auf der graphophonetischen Verarbeitungsebene fixieren die Lesenden mit den Augen verschiedene Fixationspunkte. Geübte Lesende fixieren weniger Wörter oder Wortteile als ungeübte Lesende. Dies trifft sowohl auf das Lesen in der Muttersprache als auch auf das in der Fremdsprache zu. In der Fremdsprache sind aufgrund fehlender Sprachkenntnisse mehr Fixationspunkte nötig, so dass der Leseprozess langsamer verläuft. Wörter, die häufig auftreten, werden schneller verarbeitet. Dieser Prozess beim Lesen läuft in einer Fremdsprache anders als in der Muttersprache ab, wie Feng bei seiner Untersuchung von Kindern mit englischer und chinesischer Muttersprache beim Lesen von chinesischen Texten eindeutig feststellen konnte (vgl. Feng 2006: 193).

Lutjeharms (2004: 70-71) hebt die Wichtigkeit der phonologischen Rekodierung für den Leseverstehensprozess hervor. Man kann davon ausgehen, dass die phonologische Repräsentation eines Wortes notwendig ist, um die Information im Arbeitsgedächtnis für die Weiterverarbeitung bereitzuhalten. In Bezug auf Nicht-Muttersprachler kommt Everson bereits 1998 in einer Untersuchung von 20 Studierenden zu folgendem Ergebnis: "Because the data in this study suggest that knowing the meaning and the pronunciation of characters seems to be closely related, the memorization of the large amount of characters needed for even beginning literacy seems doomed to failure without firm spoken language support" (Everson 1998: 201). Wu führt diese Tatsache darauf zurück, dass die Lernenden "had the privilege to search their lexicon to match the sound and the meaning, in addition to processing the graphic features of characters to recall meaning. ... Furthermore, without relying on processing graphic features of characters to access meaning and segment words, participants could allocate more attention and cognitive resources for higher level text comprehension and could employ more holistic reading strategies to construct meaning from the top down" (Wu 2012: 12-13). Weiterhin stellt Wu fest: "Reading became less laborious after the phonological stimulus lifted participants beyond the word-by-word decoding task, allowing them to process meaning in larger chunks" (Wu 2012: 13). Für Studierende, die eine Fremdsprache lernen, kann man wohl berechtigterweise davon ausgehen, dass eine phonologische Repräsentation des Wortes den Verstehensprozess unterstützt.

Auf der Ebene der Worterkennung findet der lexikalische Zugriff auf bereits bekannte Formen im mentalen Lexikon des Lesenden statt. Dabei kommt es anfänglich in einer Fremdsprache bei ungeübten Lesenden zu Übersetzungen in die Muttersprache oder eine andere, vorher gelernte Fremdsprache (vgl. Lutjeharms 2004: 72). "Wörter in einem passenden Kontext werden schneller erkannt als isolierte Wörter" (Lutjeharms 2011: 978). Ursache dafür ist der sogenannte Priming-Effekt, bei dem benachbarte Stellen im mentalen Lexikon mit aktiviert werden und so das Verstehen in einem Netzwerk vereinfachen.

Auf der syntaktischen Verarbeitungsebene werden syntaktische Indikatoren verarbeitet. Im Allgemeinen geht die Forschung davon aus, dass viele der syntaktischen Indikatoren zu den Einträgen im mentalen Lexikon gehören. Dies betrifft Informationen zur Wortklassenzugehörigkeit, die morpho-syntaktische Struktur und die Valenz der Verben (vgl. Lutjeharms 2004:

74-76). Bei guter Sprachbeherrschung laufen Worterkennung und die syntaktische Analyse automatisch ab (vgl. Lutjeharms 2011: 978).

Das eigentliche Textverständnis läuft auf der semantischen Verarbeitungsebene ab. Es entsteht aus einer Interaktion der oben ausgeführten Dekodierungsprozesse mit dem inhaltlichen Vorwissen. Dieser Arbeitsschritt erfordert Aufmerksamkeit (vgl. Lutjeharms 2011: 978), d.h. er ist im Gegensatz zu den oben erwähnten Ebenen nicht automatisiert (vgl. Richter/Christmann, 2006, S. 43). "Mit der Extraktion von Propositionen aus Sätzen hat der Verstehensprozess erst begonnen" (Christmann/Groeben 2001: 157). Für das Verstehen eines Textes reicht es nicht aus, einzelne Sätze verstanden zu haben. Darüber hinaus ist es notwendig, die Sätze miteinander in Beziehung setzen zu können und in einen kohärenten Gesamtzusammenhang zu bringen (vgl. Ehlers 1998: 47).

Textverstehen beruht also auf einer konzertierten Sinnentnahme. Sie ist das eigentliche Ziel beim Lesen, während die Dekodierung ein Mittel auf dem Weg dahin ist (vgl. Lutjeharms 2011: 981).

Mit Hilfe der propositionalen Repräsentation der Satzinhalte wird nach und nach eine mentale Repräsentation (auch mentales Modell) des Textes aufgebaut. Dieses "besteht aus verdichteten Textinformationen und Vorwissen" (Lutjeharms 2011: 978). Eine Schwierigkeit beim Lesen basiert darauf, dass Texte oft mehr Informationen enthalten, als in ihnen explizit ausgesagt wird (vgl. Ehlers, 1998, S. 51). Alle Lesende besitzen unterschiedliches Wissen in Bezug auf einen Text, sodass das mentale Modell der Textrepräsentation jeweils unterschiedlich ausfällt (vgl. Lutjeharms 2001: 282f.).

Das Textverständnis entsteht demzufolge "aus einer Interaktion der Ergebnisse der Dekodierungsprozesse mit inhaltlichem Vorwissen und erfordert Aufmerksamkeit" (Lutjeharms 2010: 978). Das Vorwissen (und natürlich auch die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses) spielt daher eine wichtige Rolle beim Textverstehen (vgl. Richter/Christmann 2006: 45). Sprachwissen alleine ist zwar eine "notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Bedingung für das angemessene Verstehen" (Solmecke 1997: 16). Es ist vor allem das außersprachliche Weltwissen, d.h. das "Wissen über Situationen, Routinehandlungen, das Rollenverhalten von Menschen, Kausalitäten, aber auch Textkonventionen" (Solmecke 1997: 18), das ein wesentlicher Faktor beim Verstehensprozess ist (vgl. Solmecke 1997: 17). Dieses außersprachliche Wissen oder auch Weltwissen (auch als schemabasiertes Wissen bezeichnet) basiert auf Erfahrungen, d.h. es ist individuell, aber auch überindividuell bzw. kulturell determiniert (vgl. Hermes 2010: 197) und spielt auf der semantischen Ebene für das (fremdsprachliche) Textverstehen eine wichtige Rolle (vgl. Lutjeharms, 2001, S. 282, auch Meireles 2006: 307).

Auf der Basis des entsprechenden Vorwissens werden beim Lesen Beziehungen zwischen dem gerade Gelesenen und dem zuvor Aufgenommenen hergestellt (vgl. Ehlers 1998: 74). Informationen, die als Schlussfolgerungen über die gegebene sprachliche Information hinausgehen, bezeichnet man als Inferenzen (vgl. Christmann/Groeben 2001: 169). Inferieren ermöglicht es den Lesenden, dass sie in einem Text mehr verstehen können, als wörtlich in ihnen geschrieben ist. (vgl. Ehlers, 1998, S. 51). Ebenfalls nutzt der Lesende sein kulturell determiniertes Wissen und die Informationen aus dem Text, um den weiteren Textverlauf zu antizipieren (vgl. Stiefenhöfer 1991: 204).

Das Ergebnis des Leseprozesses ist die mentale Repräsentation des Textinhaltes. Das ergibt sich aus verdichteten Textinformationen im Abgleich zum Vorwissen: "In dieser Gedächtnisrepräsentation des Textes ist die Sprachstruktur nicht enthalten" (Lutjeharms 2011: 978-979). Mit anderen Worten ausgedrückt bedeutet das, dass das inhaltliche Wissen erweitert wurde. Dieses kann aber nicht unbedingt in einer richtigen oder angemessenen Form durch die Studierenden schriftlich bzw. mündlich in der Fremdsprache wiedergegeben werden, denn dafür müssen dann andere Sprachfertigkeiten herangezogen und geübt werden, aber hier bieten sich Ansätze zur multi-medial gestützten Überprüfung des Textverstehens (s.u.).

Unterschiede zwischen dem Lesen in der Muttersprache und der Fremdsprache ergeben sich bezüglich des Ausmaßes, in dem einzelne Wörter und syntaktische Strukturen interpretiert sowie Wortfolgen antizipiert werden (vgl. Noldt, Willenberg 2007: 28). Der Leseerfolg in der Fremdsprache hängt auch davon ab, ob die Lesenden die Lesestrategien aus der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen können (vgl. dazu Alderson 1984; Alderson 2000).

Während die obigen Ausführungen generell vom Lesen einer Sprache ausgehen, ohne zwischen dem Lesen von Texten in der L1, L2 oder gar L3 zu unterscheiden, hat Berthele (2007) ein Modell entwickelt, das den Prozess des Verstehens und Erschließens beim Lesens von Texten in einer Tertiärsprache (L3) genauer erläutert. Das dürfte auch auf die Deutschlernenden in Korea zutreffen. Und dieses Modell bieten m.E. auch Ansatzpunkte für die multimediale Unterstützung beim Verstehen von Lesetexten.

Zunächst stellt der Autor fest, dass das Produkt von sprachlichem Verstehen ein mentales Modell ist. Mentale Modelle zeichnen sich dadurch aus, dass sie "typischerweise systematisch aufeinander bezogene Informationen bezüglich der am Geschilderten Beteiligten (Menschen, Dinge, Entitäten) enthalten, sowie die örtlich-lokalen, temporalen, kausalen und intentionalen Relationen zwischen ihnen" (Berthele 2007: 16) [Hervorhebungen im Original, CM]. Das mentale Modell konstituiert sich aus "einer Vielzahl von sprachlichen und nicht-sprachlichen Wissensbeständen" (Berthele 2007: 17). Sprachliche Wissensbestände umfassen u.a. das mentale Lexikon, aber auch Schemata, die etwa die Satzstruktur oder Struktur(en) gesamter Texte (Textsortenschemata) betreffen. Das mehrsprachige Verstehenssystem verfügt aber auch über sprachbezogenes Strategiewissen, "d.h. über gezielt einsetzbare kognitive Operationen, die es erlauben, dem nicht direkt Verständlichen einen Sinn zu entlocken" (Berthele 2007: 18). Nichtsprachliches Wissen umfasst das, was im Allgemeinen als Weltwissen bezeichnet wird. Berthele schließt auch den unmittelbaren Kontext und den Kotext als entscheidenden Faktor in den Verstehensprozess mit ein (vgl. 18) und kommt zu folgendem Schluss: "Das mentale Lexikon mag für bestimmte Sprachen erst einmal sehr klein erscheinen, die grammatischen Satz-schemata mögen erst sehr partiell erworben sein, doch immer verfügen wir über die grundsätzliche Fähigkeit des Erschließens, des hypothetischen Bildens von Regeln auf Basis von wenig vertrautem Input" (Berthele 2007: 25). Das mentale Modell als eine „spezifische Form der depiktionalen Repräsentation“ (Schnotz/Bannert 1999:79- 80) ist also nicht als statisch anzusehen, es wird im Laufe des Leseprozesses ständig aktualisiert, revidiert und verfeinert (vgl. Berthele 2007: 22) und speist sich aus verschiedenen Kenntnissen und auch aus Erfahrungen mit verschiedenen vorher gelernten Sprachen, meist dem Englischen, aber auch aus anderen Sprachen.

2. Möglichkeiten der multimedial-unterstützten Textarbeit

Man darf davon ausgehen, dass sich Lernende das Lesen und entsprechende Kompetenzen in der Muttersprache angeeignet haben, sodass diese im Fremdsprachenunterricht nicht mehr neu eingeführt werden müssen. Da sie aber in der Regel nicht über ihre Lesestile reflektieren, kann man auch nicht von einer automatischen Übertragung beim Lesen in der Fremdsprache ausgehen. Eine Bewusstmachung des Lesevorgangs und den damit verbundenen mentalen Prozessen ist als pädagogisches Ziel auch Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Für ein multimedial unterstütztes Vorgehen bei der Textarbeit eignen sich m.E. die Unterstützung durch Visualisierungen, eine Verständnisüberprüfung anhand von Visualisierungen, aber auch die Unterstützung des Leseprozesses mithilfe der phonologischen Rekordierung.

Für den Fremdsprachenunterricht bietet sich multimediale Textarbeit mit Visualisierungen an, da die Arbeit mit dem Text und dem gleichzeitigen Bereitstellen von Bildern „verschiedenen Formen des Verstehens auf unterschiedlicher Weise zum Aufbau multipler mentaler Repräsentationen – insbesondere von ... mentalen Modellen“ (Schnotz 2001: 305) und damit einer Auseinandersetzung mit der fremden Sprache und Kultur ermöglicht.

Wenn hier von Visualisierungen zur Unterstützung des Leseverstehen bzw. Textverstehens die Rede ist, geht es nicht um bildliche Visualisierungen, die gleichsam als Wörterbucheintrag die Bedeutung eines unbekannten Wortes oder Wortgruppe darstellen. Dafür kann man gestrost zweisprachige Wörterbücher heranziehen. Ob die Semantisierung nun über Bilder oder über die L1 geschieht ist im Endeffekt zweitrangig. Eine ausschließlich ästhetisch-dekorative Verwendung von Bildern, wie sie leider oft in Lehrwerken zu finden ist, behindert geradezu den Lernprozess, "da sie bei der Informationsverarbeitung einer Lernumgebung kognitive Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses beanspruchen, ohne lernrelevante kognitive Prozesse auszulösen oder zu erleichtern" (Horz 2009: 110).

Erforderlich ist die Bereitstellung multimedialer Lernstrategien für die Textarbeit „zu denen auch die Fähigkeit gehört, für verschiedenen Zwecke jeweils auf die geeignete Darstellungsform zurückzugreifen und diese adäquat miteinander zu kombinieren“ (Schnotz 2001: 315).

Eine visuelle Unterstützung des Leseverstehens muss immer der Bedingung des vorgegebenen Leseziels unterliegen: Sollen sich die Lernenden durch orientierendes Lesen grob über den Text informieren, sollen sie durch suchendes Lesen bestimmte Inhalte oder Wörter wiederfinden, sollen sie durch kursorisches Lesen versuchen den wesentlichen Inhalt des Textes zu erfassen oder beim totalen Lesen möglichst alle Informationen des Textes erschließen? Oder sollen durch argumentatives Lesen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Textinhalt erreicht werden, d.h. sollen Inferenzen zum Textinhalt gebildet werden (vgl. Lutjeharms 2011: 981), die von den Autoren nicht intendiert wurden. Das bedeutet, dass Abbildungen immer entsprechend den vorgegebenen Lesezielen ausgesucht, erstellt oder adaptiert werden müssen: Beispielsweise lenken zu viele Detailinformationen in der Abbildung bei einem orientierenden Leseauftrag eben davon ab, und führen dann ggf. zu schnell zum detaillierten Lesen. Dabei sind dann aber andere Methoden seitens der Lehrenden und auch andere Arbeitstechniken seitens der Lesenden erforderlich.

Der Idee der visuellen Unterstützung liegt die Theorie der dualen Kodierung von Allan Paivio (1986) zugrunde. Paivio geht davon aus, dass mentale Repräsentationen (er nennt sie Gedächtnisrepräsentationen) von verbalen (begrifflichen) und nicht-verbalen (visuellen) Informationen auf zwei unterschiedlichen Kodierungssystemen beruhen: dem verbalen und dem imaginalen Kodierungssystem. Seine Grundannahme besteht also darin, dass verbale und nicht-verbale Informationen auf zwei verschiedenen kognitiven Kanälen verarbeitet werden. Beide Kanäle speichern die Informationen mithilfe unterschiedlicher Symbole. Das verbale oder begriffliche System dient dem Lesen und/oder Hören von Begriffen. Es findet eine sequenziellen Verarbeitung sprachlicher Informationen statt; die gespeicherten Einheiten werden Logogene genannt. Das nicht-verbale System speichert Bilder, Abbildungen, etc. als sogenannte Imagene. Zwischen Logogenen und Imagenen findet abschließend ein Abgleich bzw. ein Austausch statt. Inhalte werden also doppelt kodiert und damit wird die Behaltenswahrscheinlichkeit gesteigert. Dies legt m.E. den Schluss nahe, dass eine duale Darbietung semantischer Text- und Bildelemente das Lesen (und Verstehen) von Texten vereinfacht. Allerdings müssen hierbei auch verschiedenen Voraussetzungen beachtet werden. Zum Beispiel kann eine asynchrone oder die oben bereits genannte rein dekorative Visualisierung zu Verwirrung führen. Die Arten der Visualisierung und deren Beziehungen zum Text sind entscheidend für das Verstehen (vgl. Horz 2009: 110, für den Sprachunterricht Drumm im Druck). Auch ist eine kognitive Überlastung (vgl. Sweller 1988) dem Textverstehen nicht zuträglich. Aber der Reihe nach:

Die Verwendung von Bildern beim fremdsprachlichen Leseverstehen blickt auf eine lange Tradition zurück. Generell kann man Visualisierungen zunächst in statische und bewegte Bilder unterscheiden. Eine weitere Kategorisierungsmöglichkeit ist auch deren Realitätsnähe oder -ferne. Eine Fotografie oder Kurzfilm eine stellt dabei die realitätsnächste Visualisierung dar. Abgestuft über realistische, vereinfachte und schematische Abbildungen bzw. Animationen, die immer weniger detaillierte Informationen bieten, sind logische Bilder am weitesten von

der Realität entfernt. Allerdings merkt Drumm (im Druck) m.E. zu Recht dazu an, dass Filme und Fotos nicht zwingend realitätsnahe Visualisierungen sind, da diese gewissen Dinge ins Zentrum rücken und andere vernachlässigen. Sie stellen nur einen Ausschnitt aus der Realität dar.

Zunächst gehe ich auf statische Bilder und deren Kategorisierung ein, die prinzipiell auch auf bewegte Bilder (Filme, Animationen etc.) gelten, jedoch teilweise eine andere Funktion erfüllen.

Weidemann (1994: 9) unterteilt zunächst drei Arten von Bildern: künstlerische, unterhaltende und informierende. Künstlerische und informierende Bilder sind m.E. relevant für die Textarbeit im DaF-Unterricht; künstlerische eher für die Textarbeit mit literarischen Texten, informierende sowohl für literarische als auch für Sachtexte. Weiterhin unterscheidet man informierende Bilder in analoge und logische Bilder. Logische Bilder stellen "Zusammenhänge zwischen Merkmalen eines Objektes oder Sachverhaltes dar, wobei ... keine Ähnlichkeit mit dem eigentlichen Objekt oder Sachverhalt vorhanden ist" (Horz 2009: 110). Typische Beispiele für logische Bilder sind verschiedene Arten von Diagrammen. Analoge Bilder sind Abbilder, Fotos, Zeichnungen und Animationen, wobei Abbilder als Analogien eine Sonderform von analogen Bildern darstellen (vgl. Issing 1993: 153)

Fotos und Zeichnungen erscheinen mir für die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht nicht wirklich geeignet, weil sie dazu verleiten, Bilder gleichsam zur Semantisierung einzelner Lexeme zu benutzen. Kontexte, Kontexte und Kohärenzen bleiben weiterhin verborgen. Diese Art der Abbildungen stellen keine Hilfe zum Textverstehen, also zu Gesamtaussage des Textes dar, sondern eher zum Wortverstehen dar.

Issing (1993) geht der Frage nach, welchen Voraussetzungen der Einsatz von Bildmaterial in multimedialen Lernumgebungen unterliegt, damit diese sich lernfördernd auswirken. Dafür greift er auf das klassische Konstrukt der Analogien zurück, bezieht sich aber besonders auf bildliche Analogien und deren Beitrag zum Textverstehen. Analogien allgemein unterteilt er in strukturelle und funktionale als auch in kombiniert strukturell-funktionale Analogien (vgl. Issing 1993: 156). Bei einer strukturellen Analogie liegt eine totale oder zumindest partielle Übereinstimmung der Struktur zwischen Ausgangsdomäne (Text) und Zieldomäne (Abbildung) vor. Funktionale Analogien stellen die Elemente eines Systems und ihrer Funktionsweise dar.

Eine wichtige Voraussetzung für das Verstehen von Analogien ist dabei „ein hoher Grad an Dekodierungskompetenz (visual literacy) des Betrachters“ (Issing 1993: 154), die jedoch kulturell determiniert ist und folglich muss das Dekodieren von Analogiebildern zunächst erklärt, geübt und trainiert werden.

Für das psychologische Wirken von bildlichen Analogien stellt Issing die Kriterien Systematik und Transparenz als besonders relevante psychologische Grundlagen für die Qualität und Effektivität von Analogien heraus (vgl. Issing 1993: 161). Die Systematik bezieht sich auf die Strukturähnlichkeit und die Transparenz interpretiert er als die Oberflächenähnlichkeit einer bildlichen Analogie zur Ausgangsdomäne (Text). (vgl. Issing 1993: 161-162). Bildliche Analogien repräsentieren „ein sehr nützliches Instrument für das Verstehen und das Behalten zusammenhängender verbaler Informationen... – aber nur, wenn der Lernende die Basis-Domäne voll versteht und in der Lage ist, das analoge Beziehungsverständnis zwischen Basis-Domäne und Ziel-Domäne zu erfassen“ (Issing 1993: 174)

Schnotz (2001) kategorisiert Visualisierung weitaus komplexer. Seine Kategorisierung halte ich für die multimediale Textarbeit geeignet, da er sich explizit auf das Verstehen von Texten und Bildern in multimedialen Lernzusammenhängen bezieht (vgl. Schnotz 2001: 305). Darauf basierend entwickelt er sein Modell des multimedialen Lernens mit Texten, Bildern und Diagrammen (vgl. ebd.).

Basierend auf den Arbeiten von Pierce (1906), der zwischen Symbolzeichen und ikonischen Zeichen unterscheidet, sowie einer Erweiterung des Ikonizitätsbegriffes, gelangt Schnotz zu seiner Unterscheidung von deskriptionalen und depiktionalen Repräsentationen bzw. Visualisierungen (Schnotz 2001: 296-297). „Durch eine deskriptionale (extrinsische) Repräsentationen wird ein Sachverhalt mit Hilfe von Symbolen beschrieben“ (Schnotz 2001: 297), beispielsweise durch einen Text, der sich ja durch explizite Zeichen für Relationen auszeichnet (die Beziehung von Adjektiven zu Nomen und zu Verben etc.). Depiktionale Repräsentationen, zu denen er realistische Bilder und Diagramme zählt, „enthalten hingegen keine solchen expliziten Relationszeichen. Sie besitzen vielmehr inhärente Struktureigenschaften, die mit bestimmten Struktureigenschaften des darzustellenden Sachverhalts übereinstimmen“ (Schnotz 2001: 297). Texte zählen zu den deskriptionalen Repräsentationen und für ihr Verstehen bedürfen sie einer Umkodierung in eine depiktionale mentale Repräsentation. Realistische Bilder hingegen können „relativ direkt in Form einer depiktionalen Repräsentation – einer visuellen Vorstellung und/oder eines mentalen Modells – enkodiert werden“ (Schnotz 2001: 302-303). Schnotz und Bannert (1999) weisen in einer Untersuchung nach, dass die Form der Visualisierung einen Einfluss auf die Struktur mentaler Modelle als spezifische Form der depiktionalen Repräsentation hat und sich das Hinzufügen von Bildern zu einem Text je nach den entsprechenden Lernvoraussetzungen und der Form der Visualisierungen sich positiv auf den Wissenserwerb bzw. die Konstruktion eines mentalen Modells auswirkt.

Dennoch ist im Unterricht darauf zu achten, dass diese angemessen verarbeitet werden. Auch realistische Bilder sind von deren Produzenten mit Bedeutung versehen worden, indem sie bestimmte Teile des Sachverhalts mehr ins Zentrum rücken, andere aber vernachlässigen (vgl. Drumm, im Druck). Gleichzeitig fühlen sich Lernende von realistischen Bildern häufig unterfordert, da eine eventuell gar nicht benötigte visuelle Stimulation angeboten wird. Allerdings zählt Schnotz auch Diagramme zu den depiktionalen Repräsentationen. „Das Verstehen eines Diagramms ist ein Prozess der Strukturabbildung eines Systems von externen räumlichen Relationen auf ein System von internen semantischen Relationen. ... Es kann sowohl ein mentales Modell anhand eines Diagramms konstruiert als auch ein bereits konstruiertes mentales Modell anhand eines Diagrammes überprüft werden“ (Schnotz 2001: 304).

Schnotz begründet das damit, dass Diagramme im Gegensatz zu realen Bildern „keine perzeptuelle Ähnlichkeit mit dem repräsentierten Gegenstand besitzen“ (Schnotz 2001: 305). Allerdings kann der Lernende bei der Interpretation von Diagrammen nicht auf bereits bekannte Schemata der alltäglichen Wahrnehmung zurückgreifen (vgl. Schnotz 2001: 305). Daraus ergibt sich für ihn die Forderung, dass der Lernende mit dem Umgang mit Diagrammen als eine spezifischen Kulturtechnik vertraut gemacht werden muss (vgl. ebd.).

Animationen lassen sich ähnlich wie statische Bilder unterteilen, eignen sich jedoch eher bei der Arbeit mit Texten, die ein dynamisches mentales Modell erzeugen. Schnotz und Lowe definieren Animationen als bildhafte Darstellungen, deren Struktur bzw. Eigenschaften sich über einen Zeitraum verändern und die Wahrnehmung einer kontinuierlichen Veränderung erzeugen (vgl. Schnotz/Lowe 2008: 304). Animationen können relative leicht mit Hilfe von Powerpoint und einem Aufnahmeprogramm¹⁰ hergestellt werden. Dabei besteht auch die Möglichkeit, mit der Maus die Aufmerksamkeit bzw. den Lesefluss zu leiten und auditive Informationen hinzuzufügen.

Alle informativen Visualisierungen sollten also im Idealfalle die lernförderlichen Funktionen aufweisen, damit sie als Verstehenshilfe wahrgenommen werden. Eine visuell unterstützte

¹⁰ <http://www.hongkiat.com/blog/win-screen-recording-softwares/> (Überblick über fünf verschiedene Aufnahmeprogramme)

Vertiefung, Enkodierung und die Orientierung im Text bzw. dessen Strukturierung führen zur Erleichterung des Verständnisses und schließlich auch zur Aufrechterhaltung der Motivation. Während die Erstellung von sinnvollen Visualisierungen für die Textarbeit von den Lehrenden ein grundlegendes Verständnis der verschiedenen Arten und Funktion von Visualisierungen erfordert – nicht zuletzt auch die technischen Fertigkeiten einer Umsetzung voraussetzt – sind das multimediale Überprüfen des Textverstehens und eine phonologische Rekodierung zur Unterstützung des Textverstehens vergleichsweise einfach zu meistern.

Das Überprüfen des Textverstehens kann in Eigenregie, Partner- oder Gruppenarbeit bzw. auch im Plenum erfolgen. Dafür bieten sich verschiedene online Programme an, die mehr oder weniger Vorbereitung seitens der Lehrenden bedürfen. Alle diese Möglichkeiten unterliegen dem Prinzip der aktiven Visualisierung eines mentalen Modells durch die Lernenden. Es bieten sich das Erstellen von mehr oder weniger ausführlichen Mindmaps an, die von den Lernenden anschließend in der Gruppe/Plenum dargestellt werden oder Zuordnungsübungen, bei denen der Textinhalt entweder chronologisch oder inhaltlich geordnet werden muss. Letztes muss durch den Lehrenden vorbereitet werden und können dann automatisch korrigiert werden. Diese Übungen könnte aber auch bei einem stark lernendenzentrierten Unterricht von diesen selbst entworfen werden. Für dieses Verfahren bietet sich z.B. das frei erhältliche Programm Hot Potatoes (Half-Baked Software Inc. 2013¹¹) an. Dort findet man ein einfaches Programm (JMatch), das es erlaubt, solche Drag & Drop-Aufgaben zu erstellen. Programme, mit denen man Mindmaps erstellen kann, sind recht einfach auf dem Netz zu finden. Eine Webseite, die einen guten Überblick über verschiedene frei nutzbare Programme gibt, ist die Seite von Med Kharbach: Educational Technology and Mobile Learning¹². Hier werden verschiedenen Programme aufgelistete und vorgestellt. Man kann sie ausprobieren bzw. die Lernenden ausprobieren lassen.

Die Unterstützung des Leseverstehens durch die phonologische Rekodierung ist im Grunde recht einfach zu gewährleisten. Zwar gibt es bereits sehr gute Programme, die eine Sprachausgabe mit erstaunlich guten Ergebnissen erzielt, allerdings sind diese nur käuflich zu erwerben. Hinzu kommt, dass die trotz allen Fortschritts roboterhafte Stimmausgabe für den Fremdsprachenunterricht nicht sehr geeignet erscheint. Verschiedene freiverfügbare Online-Programme¹³ gibt es natürlich auch, allerdings ist hier das oben erwähnte Problem noch stärker und meist ist die Anzahl der vorgelesenen Items sehr klein. Alle Programme haben m.E. noch das Problem, dass sie die Sinneinheiten eines Textes verzerren und dadurch das Leseverstehen bei Lernenden eher behindert als gefördert wird. Allerdings muss man anmerken, dass diese Programme ja nicht für den Fremdsprachenunterricht entwickelt worden sind, sondern für Muttersprachler, die unter gegebenen Umständen Text hören müssen und diese nicht selbst lesen können. Ein weiteres Problem ist, dass die Programme leider nicht unbedingt kompatibel mit nicht europäisch-sprachigen Windowsprogrammen sind, d.h. es ergeben sich immer kleinere Probleme, im Schriftbild (z.B. bei den Umlauten) und dadurch auch in der Sprachausgabe. Auch ein Wechsel von Sprachen, die in Europa durchaus üblich sind, ist nicht möglich. Ein Text darf nur Deutsch oder nur Englisch oder nur Französisch sein.

Für die phonologische Rekodierung hat sich für meinen Unterricht die klassische Methode des Vorlesens und gleichzeitigen Aufnehmens als vorteilhaft erwiesen. Dazu verwende ich das freierhältliche Programm Audacity¹⁴. Audacity ist eine plattformunabhängige Open-Source-Software zum Aufnehmen und Editieren von Audiodateien. Man kann die so erstellten

¹¹ <http://hotpot.uvic.ca/>

¹² <http://www.educatorstechnology.com/2012/06/18-free-mind-mapping-tools-for-teachers.html>

¹³ <http://sprachausgabe.dict.cc/speak.php> oder <http://www.sprachausgabe.info/>

¹⁴ <http://audacity.sourceforge.net/>

Audiodateien in verschiedenen Datei-Formaten speichern und den Lernenden online zur Verfügung stellen. Ein weiterer Vorteil für ungeübte oder unerfahrene Computernutzer ist auch die einfache Bedienung und sehr unkomplizierte Fehlerkorrektur. Hinsichtlich der phonologischen Rekodierung mit Audacity habe ich von meinen Lernenden in den letzten Jahren regelmäßig positive Rückmeldungen bekommen. Einerseits bezogen sich diese auf die Erleichterung beim Erlernen der deutschen Aussprache, andererseits haben mir viele Lernende bestätigt, dass die Rekodierung das Leseverstehen bei kurzen aber auch gerade bei längeren Texten stark vereinfache.

3. Schlussbemerkung

Der Vermittlung von Lesefertigkeiten, gerade bei Lernenden, die aus wissenschaftlichen Gründen Deutsch lernen, muss m. E. mehr Raum im Unterricht eingeräumt werden. Zu hoffen, dass die Lernenden Lesefertigkeiten automatisch erlernen, hat sich in der Praxis als nicht realistisch herausgestellt, denn eine Verkürzung des kommunikativen Ansatzes auf die Mündlichkeit ist für diese Gruppe nicht ausreichend. Die Vermittlung von Lesefertigkeiten kann schon zu einem recht frühen Zeitpunkt betont werden, um Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache zu fördern. Das Internet hat ja auch die Rezeption von Texten wieder ins Zentrum des Interesses gerückt. Zur Förderung des Textverstehens im Sinne von Leseverstehen bietet sich eine multimediale Unterstützung an, die den Lehrenden einerseits entlastet, andererseits den Lernenden im Sinne einer wirklichen Lernerautonomie neue Wege eröffnet. Visualisierungen könnten dabei behilflich sein, denn Bilder können textergänzend wirken. Ebenfalls eröffnen sie Möglichkeiten, das Verstehen von komplexen Sachverhalten, die den in der Fremdsprache ungeübten Lernenden zunächst verschlossen bleiben, zu erleichtern. Beispielsweise kann man in Romanen oder Novellen die Beziehungen der Protagonisten zueinander statisch oder animiert darstellen, bzw. den zeitlichen und räumlichen Ablauf der Handlung. Abschließend sei aber angemerkt, dass eine empirisch valide Überprüfung der multimedial unterstützten Vermittlung der Lesefertigkeiten noch aussteht.

Literaturverzeichnis

Alderson, J. Charles (1984), Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In: Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. (Eds.) (1984) Reading in a foreign language. London: Longman, 1-27.

Alderson, J. Charles (2000), Assessing Reading. Cambridge: University Press.

Berthele, Raphael (2007), Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007), EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag. 15-26.

Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (2000), Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlicher und technischer Fachsprachen, 6. Auflage. Tübingen: Narr.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2001) Psychologie des Lesens. In: Bodo Franz (Hg.) Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 145-223.

Dohrn, Antje (2007), Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. In: Göbel, Constanze et al. (Hrsg.) (2007), DaF-Didaktik aus internationaler Perspektive. Frankfurt/M.: IKO Verlag, 157-178.

Drumm, Sandra (im Druck), Abbildungen, Fotos und Grafiken biologischer Sachtexte als Lerngelegenheit. In: Merkelbach, Chris (Hrsg.) Sprachen lernen. Aachen: Shaker Verlag.

Ehlers, Swantje (1998). Lesetheorie und fremdsprachliche Lesep Praxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Narr.

- Everson, Michael E. (1998), Word Recognition among Learners of Chinese as a Foreign Language: Investigating the Relationship between Naming and Knowing. *The Modern Language Journal* 82: 2, 194-204.
- Feng, Gary (2006), Eye movement in Chinese reading: basic processes and crosslinguistic differences. In: Li, Ping; Tan, Li Hai; Bates, Elizabeth & Tzeng, Ovid J.L. (Eds.) (2006), *The Handbook of Asian Psycholinguistics*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press, 187-208.
- Grabe, William (2002) Dilemmas for the Development of Second Language Reading Abilities. In: Richards, Jack C. & Renanadya, Willy A. (Eds.) (2002), *Methodology in Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 276-286.
- Hermes, Liesel (2010) Leseverstehen. In: Carola Suhrkamp (Hg.) *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar; Metzler Verlag, 196-200.
- Horz, Holger (2009). Medien. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hg.) *Pädagogische Psychologie* (S. 103-134). Berlin: Springer, 103-134.
- Issing, Ludwig J. (1993) Wissenserwerb mit bildlichen Analogien. In: Weidenmann, B. (1993). *Wissenserwerb mit Bildern*. Bern:Huber.149-176
- Lutjeharms, Madeline (2001) Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.) (2001): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. 3., durchgesehene Aufl. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 281-287.
- Lutjeharms, Madeline (2004), Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 10-26.
- Lutjeharms, Madeline (2011), Vermittlung von Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Erschienen in der Reihe: Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Band 35.1 München: DeGruyter, 976- 982.
- Meireles, Selma M.(2006) Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: Hardarik Blühndorn (Hg.) *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin; de Gruyter, 299-314.
- Noldt, Günter und Rossa, Henning (2007), Leseverstehen. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsche Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim: Beltz, 197-211.
- Noldt, Günter und Willenberg, Heiner (2007), Lesefähigkeit. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsche Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim: Beltz, 23-41.
- Paivio, Allan (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2006) Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 25-58.
- Schnotz, Wolfgang/Bannert, Maria (1999) Strukturaufbau und Strukturinterferenz bei der multimedial angeleiteten Konstruktion mentaler Modelle. In I. Wachsmuth & B. Jung (Hrsg.) *KogWis99. Proceedings der 4. Fachtagung der Gesellschaft für Kognitionswissenschaft*. Bielefeld, 28. September - 1. Oktober 1999(S. 79-85). St. Augustin: infix
- Schnotz, Wolfgang (2001) Wissenserwerb mit Multimedia. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 29(4), 292-318.
- Schnotz, Wolfgang/Lowe, Richard .K. (2008). A Unified View of Learning from Animated and Static Graphics. In Lowe, Richard. K./ Schnotz, Wolfgang (Hg.), *Learning with animation. Research implications for design*. New York: Cambridge University Press, 304-356

Solmecke, Gert (Hg.) (1997) Texte hören, lesen und verstehen. Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt.

Stiefenhöfer, Helmut (1986) Lesen als Handlung. Didaktisch- methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Lesetheoretische Grundlagen. Die Unterrichtsplanung. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld (Hrsg.) (1986), Bielefelder Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform. Bd.6. Bielefeld: Beltz, 25-174.

Stiefenhöfer, Helmut (1991) Übungen zum Leseverstehen. In: Karl-Richard Bausch (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2. unveränd. Aufl.. Tübingen: Francke Verlag, 204-206.

Sweller, John (1988) Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12, 257-285.

Weidemann, Bernd (1994) Informierende Bilder. In: Weidemann, Bernd (Hg.) Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern: Hans Huber, 9-58.

Wu, Yongan (2012), Using External Text Vocalization to Enhance Reading Development. Journal of the Chinese Teachers Association 47:1, 1-21.

„Sprechen im Schreibkurs?“

– Theoretische Überlegungen zur Förderung pragmatischer Textkompetenz in universitären Schreibkursen DaF der fortgeschrittenen Mittelstufe

Anja Scherpinski

Das handlungsorientierte Schreiben in einer Fremdsprache ist eine hochkomplexe Aufgabe, deren Gelingen nicht nur ein hohes Maß an konstruktiven mentalen Operationen und den Einsatz einer Vielzahl von Strategien erfordert, sondern vor allem auch fremdkulturelles Textsortenwissen und ein „Sprachgefühl“ für die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache voraussetzt. Diese beiden Wissensbereiche lassen sich unter dem Begriff „Textkompetenz“ zusammenfassen. Textkompetenz bedeutet konkret, in der Lage zu sein, Texte rezeptiv zu verarbeiten und selbst pragmatisch angemessene Texte zu verfassen. Um in der Zielkultur situations- und handlungsgerecht sprachlich agieren zu können, sollte das Ziel im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht insbesondere in der Ausbildung pragmatischer Textkompetenz bestehen. Bei der gezielten Ausbildung der *schriftlichen Textkompetenz* im Rahmen des DaF-Unterrichts kann dem *Sprechen im Unterricht* eine fördernde Rolle zugewiesen werden. Dieser Zusammenhang zwischen Sprechen und Schreiben soll im Folgenden etwas erläutert werden.¹⁵

Textkompetenz

Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger beschreiben Textkompetenz als Fähigkeit, textuell gefasste Informationen verstehen zu können und mittels Texten zu kommunizieren. Sie leiten ihre Definition wie folgt ein:

„Der erste Teil des Kompositums ‚Textkompetenz‘ bezeichnet einen Gegenstandsbereich: Es geht um Texte, um Textuelles, um Textualität – und damit etwas, was dem Bereich der Schriftlichkeit nahesteht, auch wenn es sich nicht immer mit ihm deckt. Der zweite Teil – Kompetenz bringt auf den Punkt, warum es hier hauptsächlich geht: Es ist die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (2008:5).

Wie im Sachunterricht ist Textkompetenz auch im Fremdsprachenunterricht als Basisfähigkeit des Wissenserwerbs elementar. Dabei heben die beiden Autoren zwei wesentliche Lernziele im Umgang mit Texten im Fremdsprachenunterricht hervor: 1. die Fähigkeit, Texte inhaltlich zu erschließen und erworbene Informationen für weiteres Denken, Sprechen und Schreiben zu nutzen und 2. sich selbst in Form von Texten anderen adäquat und verständlich mitzuteilen. Insbesondere für den universitären Schreibunterricht heißt das, dass Texte als Angebot zum „Sprach- und Weltkontakt“ (dies. 2008:10) wahrgenommen werden sollten. Textkompetenz umfasst also sowohl das Rezipieren und Analysieren als auch das Produzieren von Texten und erstreckt sich über zweierlei große Bereiche: Zum einen bedeutet sie aus *inhaltsorientierter Sicht*, dass Ausgangstexte, die im Schreibunterricht als Schreib- und Sprechimpuls fungieren, als inhaltliches Angebot wahrzunehmen, den eigenen Wissenshorizont zu erweitern, sich Meinungen über ein Thema zu bilden und eigene, kulturgeprägte Sichtweisen in der Konfrontation mit der fremdkulturellen Wirklichkeit freizulegen, zu prüfen und gegebenenfalls zu relativieren. Zum anderen umfasst sie aus *sprachanalytischer Sicht*, dass Ausgangstexte nicht nur auf ihren inhaltlichen Gehalt hin zu rezipieren, sondern sich darüber hinaus eigenverant-

¹⁵ Diese Arbeit wurde im April letzten Jahres auf dem XIV. Symposium der KG DaF unter Leitung von Hans-Jürgen Krumm vorgestellt und soll hier in gekürzter Form wiedergegeben werden.

wortlich Wortschatz und Formulierungen zu erschließen, grammatische Phänomene in ihrem tatsächlichen kommunikativen Auftreten (wieder)zuerkennen sowie sich Textstrukturen, Darstellungsschemata und Textsortenmerkmale bewusst zu machen und für die eigene Textproduktion zu nutzen. Sprache wird also an diesem Punkt im Textverstehensprozess aus ihrem inhaltlichen Kontext herausgelöst und zum Lerngegenstand gemacht (vgl. Portmann-Tselikas 2005:2, Thonhauser 2008:19). Rezipierte Texte sollten mit ihrem spezifischen Wortschatz- und Grammatikangebot und ihrer textuellen Form etc. auch als Musterangebote zur Imitation und Reproduktion von Textstrukturen bei der Konstruktion eigener Texte wahrgenommen werden und können somit den fremdsprachlichen Textproduzenten dabei helfen, eigene Gedanken, Wertungen und Ansichten adäquat und verständlich in Textform mitzuteilen (vgl. Krause 2009:13f., Feld-Knapp 2009:119ff.). Textkompetenz ist also tatsächlich nicht mit allgemeiner Sprachkompetenz gleichzusetzen, sondern vielmehr die Fähigkeit, „auf bestimmte Weise mit Sprache umzugehen“ (Portmann-Tselikas 2005:2, Herv. d. A.). Dies schließt eben ein, einen Text nicht nur inhaltlich zu begreifen und als Impuls zum Denken und Kommunizieren zu nutzen, sondern im Prozess des Rezipierens gleichzeitig textuelle Phänomene freizulegen und somit mentale Bilder von verschiedenen Textsorten zu entwickeln, so wie sie im Fremdsprachenland als angemessen wahrgenommen werden. Portmann-Tselikas führt dazu aus:

„Einen Text gut zu verstehen heißt demgemäß imstande zu sein, zu einem Text relevante Re-Repräsentationen¹⁶ zu erzeugen sowie Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen diesen Re-Repräsentationen wahrzunehmen und selbst wieder zum Thema von Formulierungen zu machen“ (2005:8).

Er weist darauf hin, dass auch ein Fremdsprachenlerner mit hohem Niveau in Bezug auf Sprechfertigkeit, grammatikalisches Wissen, Hör- und Lesefertigkeit etc. nicht automatisch auch hohe Textkompetenz entwickelt haben muss, wenn eben solche Re-Repräsentationen nicht ausreichend ausgebildet wurden (vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002:9) – eine Beobachtung, die ich aus eigenen Erfahrungen mit Schreibkursen bestätigen kann.

Didaktischen Implikationen für die Unterrichtspraxis

Welche didaktischen Implikationen lassen sich nun von dieser Auffassung von „Textkompetenz“ für die Unterrichtspraxis ableiten? Das erste Prinzip für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts liegt bereits auf der Hand und ist sicherlich spätestens seit der kommunikativen Wende Usus bei der curricularen Planung: Wenn Textkompetenz das Ziel des Unterrichts ist, reicht die ausschließliche Beschäftigung mit sprachlichen Mitteln in Form von Wortschatz-, Grammatik- und Satzbauübungen nicht aus. Vielmehr müssen authentische Texte aus dem Kulturraum der zu erlernenden Fremdsprache den Ausgangspunkt jeglicher unterrichtlicher Aktivität darstellen. Denn „sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten“ (Feld-Knapp 2009:115) und nur in der Beschäftigung mit tatsächlichen textuellen Formen kann ein

¹⁶ Unter dem Begriff „Re-Repräsentation“ versteht Portmann-Tselikas einen Unterrichtsmodus, in dem Texte gelesen werden und über Aspekte des Textes gemeinsam im Kurs gesprochen wird. Dazu gehören allgemeine Aktivitäten zur Verständnissicherung des Gelesenen wie z.B. Klärung von Grammatikphänomenen, unbekanntem Wortschatz und neuen Formulierungen. Weiterhin zählen dazu Inhaltszusammenfassungen und Diskussionen zum Textinhalt, bei denen Lerner mittels ihrer eigenen bis dahin entwickelten individuellen Sprachfertigkeiten Gelesenes mit ihren eigenen Ausdrucksmöglichkeiten für sich präzisieren und somit tieferes inhaltliches und sprachliches Verständnis des Textes gewinnen können sowie automatisch auch mentale Textsortenschemata verinnerlichen. Er definiert dieses Konzept wie folgt: „‘Representational redescription‘ bezeichnet hier die kognitive Operation, durch die dem kognitiven System zugängliche Information ‚umgeschrieben‘ wird. Die führt nicht einfach zu einer Verdoppelung dieser Information, vielmehr wird durch die Re-Repräsentation [dieses] Element im bestehenden Wissen fokussiert und hervorgehoben. Dieser Akt konstituiert neues Wissen, das das ursprüngliche bereichert, in ein anderes Format transponiert und es damit auf andere Weise verwendbar macht, als die vorher der Fall war“ (2005:7).

(sozio)pragmatisches „Sprachgefühl“ für Textsorten, ihre Merkmale und ihre situative Verwendung im realen Alltag der Zielkultur ausgebildet werden. Somit erfährt die Sprachausbildung von der rein kommunikativen Orientierung zudem eine kommunikativ-*pragmatische* Wendung, bei der es darum geht, die Kategorien SITUATION und SPRACHLICHE HANDLUNGEN systematisch einzubeziehen. Fremdsprachenlerner sollen also befähigt werden, nicht nur grammatisch korrekte Äußerungen hervorzubringen, sondern „sprachlich-kommunikativ adäquat, also intentions- und situationsgerecht zu handeln, d.h. in der Lage sein, in diesem Sinne Texte zu produzieren und zu rezeptieren“ (Krause 2009:4). Zu diesem Zwecke sollten Studierende mit verschiedenen Textsorten¹⁷ sowie sprachlichen Handlungsaufforderungen konfrontiert und im Unterrichtsgeschehen authentische Gespräche über textinhaltliche Schwerpunkte sowie sprachliche Textphänomene angeleitet werden (vgl. Thonhauser 2008:19 f.).

Das nächste große Ziel der unterrichtlichen Fremdsprachenvermittlung muss demnach darin bestehen, Fremdsprachenlerner dabei zu unterstützen, sich in ihrer Textproduktion den jeweils fremdkulturellen Textsortennormen anzunähern. Dazu sollten im Unterricht prototypische zielsprachenkulturelle Texte angeboten werden, die es den Lernenden ermöglichen, Textmerkmale zu erkennen und im eigenen Schreibprozess nachzuempfinden. Lernende erhalten so sprachlichen Input über fremde Texte, verinnerlichen damit in einem gesteuerten, aber auch selbstreflexiven Prozess neben dem lexikalischen und grammatischen Material auch die Strukturen von Texten als Exemplare bestimmter Textsorten¹⁸. Damit sollen sie letztendlich befähigt werden, ihre eigenen intentions- und situationsgerechten Texte sprachlich korrekt zu produzieren und sich „im Idealfall in der Text(sorten)welt, im ‚kommunikativen Haushalt‘ der jeweiligen Zielsprachengesellschaft einigermaßen sicher bewegen können“ (Krause 2009:19). Indem wiederholt das Rezipieren bestimmter (für die Lerner lebensweltlich relevanter) fremdsprachiger Textsorten eingeübt wird, werden sich Lernende mit der Zeit ein Repertoire an Textsortenwissen, wie textsortentypische Routineformulierungen und sprachlicher Signale aufbauen, das später das sprachlich angemessene Formulieren eigener Intentionen im Schreibprozess erleichtert (vgl. Wolff 1996:130).

Sprachhandlungsfelder und Bedeutung der unterrichtlichen Kommunikation für das Schreiben von Texten

Wie kann nun die Entwicklung von Textkompetenz didaktisch gefördert werden? Bei dieser Frage möchte ich mich wieder auf die Ausführungen von Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (in 2008 sowie in Portmann-Tselikas 2009) stützen. In ähnlicher Weise, wie es schon von Koch/Oesterreicher (2008) unternommen wurde, ordnen sie schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch in vier Quadranten ein, die jeweils Ausprägungsgrade der zwei Dimensionen – Textualität und thematische Orientierung – in sich tragen. Indem im Schreibunterricht der Texterschließungs- und Schreibplanungsprozess durch Initiierung von Sprechaktivitäten auf allen vier Feldern angeleitet wird, können Fremdsprachenlerner induktiv und selbstständig ihre Textkompetenz in der Fremdsprache erweitern. Im Folgenden soll das Schema vorerst knapp erläutert werden und anschließend genauer auf die Bedeutung des Sprechens für die Ausbildung der Textkompetenz eingegangen werden.

¹⁷ Textsorten lassen sich dabei als in einer Sprachgemeinschaft historisch herausgebildete kulturspezifische konventionell geltende Muster für sprachliche Handlungen bezeichnen, die jeweils typische Verbindungen von kontextuellen, situativen, kommunikativ-funktionalen und strukturellen Merkmalen hinsichtlich von Thema, inhaltlichem Aufbau und sprachlichen Mitteln aufweisen (vgl. u.a. Brinker 2010:125).

¹⁸ So formuliert Feld-Knapp diesen Zusammenhang wie folgt: „Textrezeption ist [...] die Internalisierung (unbewusste automatische Aneignung) von Wissen. [...] Textorientierung bei der Produktion von Texten bedeutet: In einem Sprecher oder Schreiber ist ein kohärent angenommener Gegenstand in Form einer Wissensstruktur mental repräsentiert, die dann als mündlicher oder schriftlicher Text externalisiert wird. Die Textproduktion ist somit die Externalisierung von mental präsentem Wissen“ (2009: 121).



Abbildung 1: Vier Quadranten des Sprachgebrauchs (nach Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008:5)

Quadrant ①: Zu Texten von geringerer und vorrangig dialogisch organisierter Textualität und geringer thematischer Orientierung zählen sämtliche Sprachaktivitäten, die zur Bewältigung von Alltagssituationen nötig sind, wie Begrüßungen und Small-Talk zur Beziehungspflege und Informations- und Meinungsaustausch sowie kurze Notizen oder SMS-Texte. Typisch für solche Formen des Sprachgebrauchs ist die Einbindung in den konkreten Situations- und Handlungskontextes, wodurch referentielle Nähe hergestellt wird, die es den Kommunikationsteilnehmern ermöglicht, nicht-sprachliche Kontexte zu aktivieren (z.B. gemeinsames Hintergrundwissen der Kommunikationspartners, Mimik und Gestik). Daher kommen hier Kommunikationsaktivitäten mit sparsamer, einfacher, spontaner Versprachlichung aus (z.B. Verzicht auf kohärenzbildende Gliederungssignale, einfache syntaktische Strukturierung von Äußerungen, Verwendung von konkretem Wortschatz usw.).

Quadrant ②: Je mehr Informationen ein Sprachproduzent weitervermitteln möchte, desto texthafter wird seine Äußerung sein müssen. Die Notwendigkeit von grammatikalischer Korrektheit steigt, Sätze müssen elaboriert und miteinander verknüpft werden, Wortschatz muss erweitert und variiert eingesetzt werden; spricht die textuelle Durchformung der Äußerungen nimmt zu. Zu prototypische Textsorten in diesem Feld lassen sich zum Beispiel Alltagserzählungen und Erlebnisberichte über die eigene Lebenssituation und die anderer zählen, die nicht nur im mündlichen, sondern auch im schriftlichen Sprachgebrauch (z.B. Zeitungsnachrichten, Briefe oder Emails) zu finden sind.

Quadrant ③: Die Zunahme von fach- und sachspezifischen Inhalten, die in Äußerungen vermittelt werden sollen, wie beispielsweise bei Erläuterungen, Begründungen, Diskussionsbeiträge oder Stichwörter und Textnotizen führen zu einer Steigerung der thematischen Orientierung. Solche Textsorten sind noch nicht textuell durchformt und eher von Mündlichkeit geprägt. Hier lässt sich die Vermittlung von Inhalten oder die Reaktion auf Gelesenes und Gehörtes auch bei grammatischer Fehlerhaftigkeit erfolgreich umsetzen, zumal auch non-verbale und deiktische kommunikative Mittel wie Zeigen und Nicken zur Verständigung genutzt werden können. Besonders an diesem Sprachgebrauchsfeld ist jedoch, dass die Notwendigkeit zum Gebrauch von differenzierteren, themaspezifischem Wortschatz zunimmt und bei der sprachlichen Rezeption und Produktion mehr als beim Alltagssprachgebrauch das systematische Welt- und Sprachwissen aktiviert werden muss.

Quadrant ④: Das Feld, in dem sowohl die Dimension der thematischen Orientierung am systematischen Wissen als auch die textuelle Verdichtung am höchsten sind, ist der Bereich, auf den im fortgeschrittenen Schreibunterricht hingearbeitet werden soll. Es handelt sich um den Bereich der Sachtexte, in denen es darum geht, „[...] ‚Welt‘ in Sprache zu fassen und nachvollziehbar auszudrücken, wie Phänomene zustande kommen und welche Wirkungszusammenhänge ihnen zugrunde liegen“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008:7).

Ausgehend von Cummins' Arbeiten bezeichnen Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger Formen des Sprachgebrauchs im ersten Feld als kommunikative Basiskompetenz („basic interpersonal communication skills“), die insbesondere im Anfangsstadium des Fremdsprachen-

lernens ausgebildet wird. Die Kompetenz, themenspezifische Inhalte in einer, den sprachlichen und textuellen Anforderungen schriftlicher Textsorten entsprechenden Weise zu formulieren, stellt für sie die eigentliche Textkompetenz („cognitive academic language proficiency“) dar. Im Vergleich zu den anderen drei Sprachgebrauchsfeldern ist Textkompetenz also die komplexeste und auch komplizierteste Sprachgebrauchsform und bildet den „Brennpunkt aller wesentlichen Parameter sprachlich-kommunikativen Handelns“ (Krause 2009:11).

Für den universitären Schreibunterricht lässt sich dem vorgestellten Modell die Konsequenz ziehen, dass die Initiierung von Sprachgebrauchsaktivitäten aus allen Feldern essentiell ist, um Textkompetenz zu entwickeln. So betonte Koch schon früher, dass „schriftliche Sprache nicht *die* Sprache par excellence ist, sondern dass sie immer im Kontrast zur mündlichen Sprache und im Wechselspiel mit ihr zu sehen ist“ (1996:2f., Herv.i.O.). Und auch Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger unterstreichen, dass Textkompetenz im vorab mit der Beschäftigung mit Texten durch mündliche Kommunikation wächst (vgl. 2008:9ff.). Dabei sollten Sprachgebrauchsformen, die von dialogischer Nähe und textuell durchformter Distanz bzw. von Alltagsorientierung und höher gestellter thematischer Orientierung geprägt sind, gleichberechtigt zum Einsatz kommen, um so verschiedene Grade von „Texthaftigkeit“ zu produzieren und Fremdsprachenlernern die Möglichkeit zu eröffnen, sprachliche Unterschiede zwischen verschiedenen (mündlichen und schriftlichen) Textsorten und Sprachgebrauchsdimensionen zu erleben, zu reflektieren und Konsequenzen für ihr eigenes Schreiben abzuleiten (ebd.). Hierbei spielen Lernergespräche¹⁹ die wichtigste Rolle im Unterrichtsgeschehen. Sie erfüllen, wenn zielbewusst von der Lehrkraft inszeniert, gleich eine Reihe von Funktionen: Sie dienen aus inhaltsorientierter Sicht zur Aktivierung von Welt- und Sprachwissen sowie zur Ideenfindung zu Themen, deren schriftliche Bearbeitung das spätere Ziel der jeweiligen Unterrichtseinheit ist, denn Themen, die vorher nicht im Unterricht besprochen wurden, können Frustration auslösen (vgl. Krings 1996:57). In solchen Gesprächsphasen sollten das Thema betreffende Erfahrungen und Meinungen ausgetauscht werden, wodurch automatisch relevanter Wortschatz freigesetzt wird.²⁰ Sie stellen außerdem während des Lektüreprozesses in Partnerarbeit eine Unterstützung für Lerner dar, indem gemeinsam lexikalische, syntaktische, grammatische, textstilistische etc. Phänomene erschlossen werden und somit inhaltliches Textverständnis gesichert wird. Außerdem werden in dieser Phase bereits Kohärenz und logische Zusammenhänge konkretisiert, die die spätere schriftliche Textarbeit vorentlasten. In der dialogischen Auseinandersetzung über Gelesenes und somit gleichzeitig auch über textstilistische Merkmale werden vor allem bereits unbewusst automatisch mentale Modelle vom später zu verfassenden Texten konstruiert (vgl. Feld-Knapp 2009:121, Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008:9ff.). Nicht zuletzt trägt die themenfokussierte Interaktion in der Fremdsprache im Unterrichtskontext auch dazu bei, die Muttersprache etwas in den Hintergrund zu rücken: Indem Lerner in verschiedenen Sprachgebrauchshandlungen wie Partnerinterviews, kürzere Berichte oder Stellungnahmen, kleinere Diskussionen usw. zu einem bestimmten Thema selbst sprachlich relevanten Input aufdecken, vervielfachen und vertiefen, wird gleichzeitig auch eine Art „themaspezifischer Fundus“ aufgebaut, der in der späteren Textproduktion notwendig wird.²¹ Somit kann Vor-Formulierungen von eigenen Ge-

¹⁹ Unter „Lernergesprächen“ verstehe ich sämtliche mündliche Sprachaktivitäten, die zwischen Lehrkraft und Lernern (in Form von Beratungsgesprächen und Plenardiskussionen) stattfinden sowie zwischen Lernern in Form von Partner- und Gruppenarbeit.

²⁰ In diesem Sinne lässt sich diese Funktion der Gespräche mit den bereits bekannten und in der Lehrpraxis verbreiteten Formen der *pre-writing*-Aktivitäten vergleichen. Hierzu ausführlicher bspw. Schmölzer-Eibinger (2008:29f.).

²¹ Hierbei ist allerdings einschränkend anzumerken, dass Hornung von einer wesentlich längeren Vorlaufzeit mit kommunikativen Erfahrungen und sprachlichem Input ausgeht, die dem „Faktor 100“ entspricht, d.h. ein Fremdsprachenlerner muss einer neu zu erlernenden sprachlichen Einheit erst mindestens 100 Mal in unter-

danken in der Muttersprache und Direkt-Übersetzungen, die oftmals zu unverständlichen Textprodukten führen, entgegengewirkt werden (vgl. Hornung 2009:133ff.). Indem solche Gespräche über thematische oder sprachliche Schwerpunkte von der Lehrkraft so inszeniert werden, dass sie sich auf allen Feldern des Sprachgebrauchs abspielen, wird nicht zuletzt auch Bewusstheit über Textsortenspezifika erreicht.

Unterrichtsvorschlag

Verdeutlicht man das am konkreten Unterrichtsablauf im Schreibkurs, so spielen sich beispielsweise Partnerinterviews zur thematischen Einstimmung auf das folgende Unterrichtsthema, in denen persönlichen Erfahrungen und Ansichten über ein Thema verbalisiert werden sollen, eher im ersten Feld ab. Kulturvergleichende kurze Berichte über das Thema und seine Ausprägung oder Relevanz im Heimatland ließen sich dem zweiten Feld zuordnen. Das Anfertigen von Textnotizen oder mündliche Zusammenfassungen über das Gelesene sowie kritische Diskussionen zum Thema in Kleingruppen oder auch reflektierende Sprachanalysen von Interimstexten oder Mustertexten lassen sich wiederum im dritten Quadranten lokalisieren. In der folgenden Abbildung soll dieses Unterrichtsmuster anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema „Mehrgenerationenhäuser“²² nochmal verdeutlicht werden:

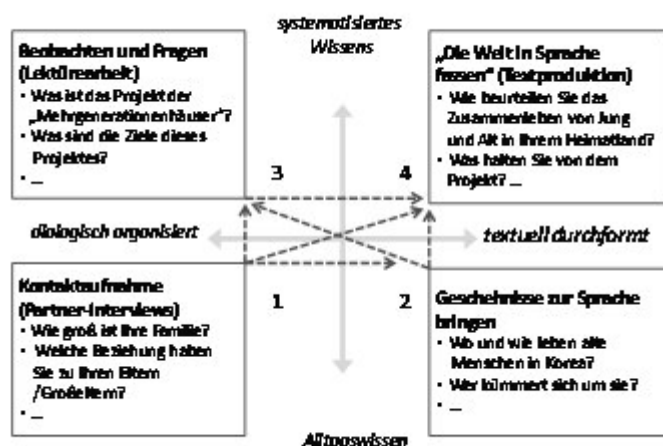


Abbildung 2: Konkreter Unterrichtseinsatz von Gesprächssequenzierung zum Thema „Mehrgenerationenhäuser“

In diesem Sinne wird der Unterricht zu einem „dichten Teppich von aufeinander [bezogenen] und voneinander abhängigen Handlungen“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002:21), in dem sich Schritt für Schritt der fremdsprachigen Textkompetenz angenähert werden kann. Wichtig aus didaktischer Sicht ist dabei, dass in jeder Unterrichtseinheit von der Lehrkraft stringent der Fokus auf dem jeweiligen inhaltlichen Thema gehalten wird, um so durch vertiefende Gesprächslenkung, grafisches Festhalten von relevantem Wortschatz und verstehensfördernde Übungen und Aufgaben „textuellen Zwang zur Explizitheit“ (ebd:17) auszuüben, d.h. Lernende immer wieder anzuhalten, zur inhaltlichen und sprachlichen Formulierung ihrer eigenen Gedanken auf bereits erschlossene sprachliche Strukturen und Ausgangstexte zurückzugreifen und so durch Zuhilfenahme von Redemitteln, Ausdrücken, Kollokationen, Wortschatz etc., die diese Texte anbieten, eigene sprachliche Produkte zu konkretisieren. Dadurch werden spontane, dialogisch geprägte Äußerungen schrittweise in kompakte, durchgeformte, schriftsprachliche Äußerungen „umgeformt“ und textuelle Verdichtung gesteigert. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger beschreiben diesen Prozess als „akzelerierten

schiedlichen Kontexten begegnen, bevor diese als erworben gilt und auch kontextbezogen richtig gebraucht werden kann (vgl. 2009:135).

²² Der Ausgangstext sowie die Schreibaufgabe stammen aus „Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch B2. Testbuch.“ (Klett:2008).

Wissenserwerb“ (2002:19), in dem Lernende durch das progressionsgesteigerte Agieren in den verschiedenen Sprachgebrauchsfeldern in Richtung Ausbildung von Textkompetenz in der Fremdsprache unterstützend begleitet werden.

Literatur

- Adamzik Kirsten / Heer, Nelly (2009): Textkompetenz. Zur analytischen Unterscheidung von Fähigkeiten im Umgang mit Texten. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, 2009², 247-285.
- Cho, Kuk-Hyun (2010): Kulturspezifische Ausprägung in koreanischen und deutschen Leserkommentaren – eine kontrastive Textanalyse. In: 독일문학 (Deutsche Literaturwissenschaft) 114, 67-84.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Jan H. Hulstijn / Johan F. Matter (Hrsg.): Reading in Two Languages. Alblasterdam: AILA, 75-89.
- Feld-Knapp, Ilona (2008): Schülertexte differenziert beurteile. Überlegungen zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur. In: Fremdsprache Deutsch 39, 45-49.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, 2009², 111-130.
- Hornung, Antonia (2009): Probleme fremdsprachiger Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung. In: GFL-Journal No. 2-3, 128-147 unter: <http://www.gfl-journal.de>
- Koch, Peter (1996): Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: ASK, 1996², 2-28.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, 2008, 199-216.
- Krause, Wolf-Dieter (2009): Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, 2009², 1-30.
- Krings, Hans P. (1996): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: ASK, 1996², 47-92.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz?
URL:<http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>
- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienverlag, 2002, 13-44.
- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39, 5-16.
- Thonhauser, Ingo (2008) Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 39, 17-22.

„Vor dem Lesen ist nach dem Lesen“

– Typologie von Vorentlastungsübungen am Beispiel eines Textes der Deutschen Welle

Alexander Steinhof

1. Einleitung

Vorentlastung zu Lesetexten ist ein Phänomen, das sich keineswegs auf den fremdsprachlichen Leseprozess beschränkt. Die wohl bekanntesten Vorentlastungen zu Lesetexten sind wohl Bilder und Überschriften und die einzelnen Printmedien benutzen diese „Vorentlastungen“ mal mehr mal weniger, um dem geeigneten Leser den Zugang zu ihren Texten zu erleichtern.

Dass Vorentlastungen zu Texten insbesondere im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen, ist augenscheinlich und so stehen die Lehrkräfte beim Einsatz von Texten im Fremdsprachenunterricht immer wieder vor der Frage, ob und in welcher Form Texte für die jeweiligen Lerngruppen vorentlastet werden sollen. Beim Einsatz von Vorentlastungsübungen stellen sich dabei naturgemäß einige Fragestellungen, die jede Lehrkraft bei der Planung des Unterrichts für sich beantworten muss:

- Soll überhaupt vorentlastet oder bewusst darauf verzichtet werden?
- Was soll mit der Vorentlastungsübung erreicht werden (Erschließung von Wortschatz, Fokussierung auf neuartige grammatische Strukturen, etc.)?
- Wie soll die Aufgabe didaktisch aufbereitet werden? (Kreuzworträtsel, Partnerinterview, etc.)

Zu diesen drei Kernfragestellungen soll der folgende Text einige Anmerkungen liefern. Hierbei geht es weniger um eine wissenschaftliche Typologie, sondern um konkrete unterrichtspraktische Hilfestellungen bei der Arbeit mit Vorentlastungsübungen. Hierfür wurde ein Artikel des Onlineauftritts der „Deutschen Welle“ gewählt.

2. Der Beispielsartikel für die Analyse „Skat ist ein kein Kinderspiel“

Die „Deutsche Welle“, der Auslandsrundfunk der Bundesrepublik Deutschland, dürfte vermutlich den meisten (nicht nur) im Ausland lebenden Deutschen bekannt sein. Die Deutsche Welle sendet seit dem 03.05.1953 als offizieller deutscher Auslandssender in alle Welt mit dem Ziel über die Bundesrepublik im Ausland zu informieren und dabei ein „Mittler universeller Werte und ein Brückenbauer“²³ zu sein. Das Angebot der Deutschen Welle wird derzeit nach eigenen Angaben in 30 Sprachen angeboten und wöchentlich von ca. 101 Millionen Menschen auf allen Kontinenten genutzt.²⁴

Unter Fremdsprachenlernern wie Lehrkräften erfreut sich gerade das Angebot für Deutsch als Fremdsprache seit einiger Zeit hoher Beliebtheit. Hierfür werden Materialien aus den verschiedensten Bereichen – von ganzen Deutschkursen bis hin zu langsam gesprochenen Nachrichten – zur Verfügung gestellt. Der hier exemplarisch benutzte Text mit dem Titel „Skat ist kein Kinderspiel“²⁵ stammt aus der Rubrik „Top-Thema mit Vokabeln“. Bei dieser Rubrik handelt es sich um eine seit 2007 fortgeführte Rubrik, die Lernern einmal in der Woche didaktische aufbereitete, aktuelle und authentische Nachrichten aus Deutschland und aller Welt

²³ vgl. Webauftritt der „Deutschen Welle“ <http://www.dw.de/zahlen-daten-fakten/a-15679961>

²⁴ ebd.

²⁵ <http://www.dw.de/skat-ist-kein-kinderspiel/a-17203642> Das Material wurde von den Autoren Marc von Lüpke-Schwarz/Benjamin Wirtz für die „Deutsche Welle“ erstellt.

vorstellt und zudem Fragen zum Text zur Verfügung stellt. Ebenso liefert die Webseite dieselben Nachrichten auch in gesprochener Form, so dass auch das Training des Hörverstehens oder eine Verbindung zwischen Lesen und Hören möglich wird. Als Niveaustufe wird von der Homepage das B1 Niveau angeführt. Selbstverständlich ist die Niveaustufe aber auch ganz massiv von den vorgeschobenen Entlastungsübungen abhängig.

Dafür, dass an dieser Stelle der Text „Skat ist kein Kinderspiel“ ausgewählt wurde, gibt es inhaltlich keine tiefere Begründung, da keine spezifischen thematischen Anforderungen an den Text gestellt wurden, sondern dieser lediglich als Muster für verschiedene methodische und didaktische Überlegungen dienen soll. Die konkrete Auswahl eines Textes hängt jeweils vom Ziel und der Planung des Unterrichts ab, die hier nicht simuliert oder nachgestellt werden soll oder kann. Gleichsam ist aber auch klar, dass sich manche Texte mal besser mal schlechter für den Einsatz von Vorentlastungsübungen eignen. Die Texte der Rubrik „Top-Thema mit Artikel“ bewegen sich im Rahmen von ca. 200-250 Wörtern, so dass sie eher als kurze Texte einzustufen sind. Die Texte erfreuen sich unter anderem deshalb großer Beliebtheit bei Lernenden und Kursleitern, weil sie eine hohe Aktualität besitzen und somit am Puls der deutschen Gesellschaft sind. Diese hohe Aktualität kann von Kursbüchern angesichts des Vorlaufs und der Planungsphase selbstverständlich nicht erreicht werden.

3. Gründe für und gegen die Vorentlastung von Texten

Bevor man diese Fragestellung für sich beantwortet, muss man sich zuvor über die Funktion von Vorentlastungsübungen klar werden. Vorentlastungen stellen immer eine Art der Vereinfachung dar und sollen dem Lernenden helfen einen Text leichter verstehen zu können, beziehungsweise die zum Text gestellten Aufgaben leichter zu bewältigen. Sie helfen also Texte, die eigentlich aufgrund komplizierten Wortschatzes oder grammatischer Strukturen zu schwierig für den einzelnen Leser wären, verständlicher zu machen. Dabei kann sicher die simple Regel gelten: Je intensiver die Vorbereitung, desto leichter das anschließende Textverständnis.

Nun gibt es aber verschiedene Szenarien, in denen gerade die Vereinfachung unerwünscht sein kann. Denkt man zum Beispiel an Vorbereitungen für Prüfungen, in denen die Prüflinge Texte ganz ohne Vorentlastungen verstehen müssen, so wird klar, dass Texte auch ohne Vorentlastung „durchgestanden“ werden müssen. Hierzu sei ganz grundsätzlich auf eine wesentliche Gefahr bei zu exzessiver Vorentlastung hingewiesen, die Westhoff²⁶ folgendermaßen beschreibt:

„Lesehilfen können zwar bessere Bedingungen für das Verstehen schaffen, aber sie tragen nicht dazu bei, dass Lernende ihre Fähigkeit, selbstständig einen Text zu erschließen erweitern[...] Es besteht sogar die Gefahr, dass die Verwendung von Lesehilfen entsprechende Lernaktivität verhindert.“²⁷

Ebenfalls ungeeignet erscheint eine Vorentlastung, wenn damit den eigentlichen Zielen des Lesens vorgegriffen wird, wie etwa bei Aufgaben zum globalen oder selektiven Lesen. Ebenso kontraproduktiv wäre eine Vorentlastung, wenn man den Text seinerseits als Vorentlastung für ein Hörverstehen oder einem Einstieg in eine gewisse Thematik benutzt.

Es gibt also gute Gründe auf Vorentlastungen zu verzichten und die Lernenden sich eigenständig mit Texten beschäftigen zu lassen, zumal ja das letztliche Ziel eines Fremdsprachenunterrichts sein sollte, dass sich Fremdsprachenlerner eigenständig kompetent mit Texten auseinandersetzen können. Hierzu ist das allgemeine Training von Lesestrategien notwendig.

Mit einiger Berechtigung könnte man argumentieren, dass das Training von Lesefertigkeiten seinerseits als quasi universelle Vorentlastung von Texten zu interpretieren ist. Da sich dieser

²⁶ Westhoff, Gerard: Fertigkeit Lesen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt: München 1997 (Fernstudieneinheit 17). S. 42.

²⁷ Westhoff Seit 2 42

Artikel aber mit textspezifischen Vorentlastungsübungen auseinandersetzt soll diesem Gedanken nicht weiter nachgegangen werden und daher auf ein genaueres Eingehen auf das Training von Lesestrategien verzichtet werden.

4. Typen von Vorentlastungsübungen und ihre Funktionen

Nachdem die Gründe für beziehungsweise gegen eine Vorentlastung von Texten dargelegt wurden, soll es nun darum gehen, wie Vorentlastungsübungen anhand des konkreten Textbeispiels aussehen könnten. Um nochmal auf die Frage nach den Lesestrategien einzugehen, so könnte man als möglicherweise einfachste und abstrakteste Vorentlastung vor der Lektüre eines Textes eine Erinnerung an die gelernten Lesestrategien setzen. Eine solche Erinnerung könnte dementsprechend nach der spezifischen Textsorte fragen und wie man dieser Textsorte und seinen Charakteristiken begegnet. Die Frage nach der Textsorte kann praktisch vor jeden Text geschaltet werden und die Lernenden so für die verschiedenen Arten mitsamt ihren Spezifika sensibilisiert werden.

Neben der Frage nach der Textsorte lassen sich darüber hinaus folgende weitere Funktionen nennen. Vorab soll dabei eingeschränkt werden, dass die Auflistung keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

- Klärung der Textsorte
- Erschließung von Wortschatz
- Inhaltliche Hintergrundinformationen, die zur Erschließung eines Themas notwendig sind
- Klärung von textrelevanten syntaktischen Strukturen
- Aktivierung von persönlichen Erfahrungen zu einem bestimmten Thema

In den meisten Fällen werden Vorentlastungsübungen nicht auf alle der vorgestellten Typen eingehen, da die Arbeitsphase vor der Lektüre zu lang werden würde. Daher ist es ratsam nicht alle Parameter vor dem Text zu bearbeiten, sondern einige möglicherweise auch nach der Bearbeitung des Textes. Generell ist aber möglich verschiedene Vorentlastungsübungen zusammenzufügen und so verschiedene Bereiche gleichermaßen zu vereinfachen. Es ist zu betonen, dass die Wahl der Vorentlastungsübung in das Lehrziel des jeweiligen Textes bzw. des Gesamtkontextes eingebunden ist und somit immer von grundsätzlichen methodisch-didaktischen Überlegungen abhängt.

5. Konkrete Didaktisierungsvorschläge für Vorentlastungsübungen

Nachdem nun ein allgemeiner Überblick über Typen von Vorentlastungsübungen besteht, soll nun auf ihre konkreten didaktischen Realisierungen eingegangen werden. Grundsätzlich gilt, dass es für jeden Typ zahlreiche Möglichkeiten der Aufbereitung gibt. In diesem Artikel sollen jeweils ein bis zwei beispielhafte Didaktisierungen vorgenommen werden.

5.1 Klärung der Textsorte

Diese universelle Kategorie könnte in einem Klassengespräch bzw. in Stillarbeit erfolgen:

Arbeitsauftrag

- A) Um was für eine Textsorte handelt es sich bei dem Text?
B) Nennen Sie einige Charakteristika, die typisch für einen solchen Text sind?

Die im Arbeitsauftrag genannten Fragen nach der Textsorte werden besonders auf den höheren Niveaustufen wichtig, wenn die Studierenden es mit Kommentaren, Nachrichten, Glossen, erzählenden Texten, etc. zu tun haben.

5.2 Erschließung von Wortschatz

Für die Erschließung von Wortschatz gibt es viele verschiedene Möglichkeiten, die je nach ihrem Umfang die Schwierigkeit des Textes ganz massiv prägen. Die Reichweite geht hier über die Klärung von Schlüsselwörtern bis hin zur Übersetzung ganzer Passagen in die Muttersprache, wie es bei einigen koreanischen Kollegen durchaus üblich ist. Das folgende Beispiel liefert eine Didaktisierungsmöglichkeit von Schlüsselwörtern zum Text. Hierzu wurden einige Wörter aus dem Text herausgenommen, die vor dem Lesen des Textes in der Übung isoliert betrachtet werden. Eine Grundlage für diese Übung liefert die Deutsche Welle selber durch ihr Deutsch-Deutsches Glossar.

Arbeitsauftrag

Setzen Sie die folgenden Wörter ein. Sie dürfen für diese Aufgabe Ihr Wörterbuch benutzen:

Skat – Begabung – mittlerweile – rund – Taktik – beherrschen – Zocker

- A) Ein anderes Wort für inzwischen oder jetzt ist _____.
- B) Das umgangssprachliche Wort für „Spieler“ ist _____.
- C) _____ ist ein typisches deutsches Kartenspiel.
- D) Ich wohne seit ungefähr 2 Jahren in Korea – Ich wohne seit _____ 2 Jahren in Korea.
- E) Wenn man etwas sehr gut kann, dann _____ man es.
- F) Ein anderes Wort für Talent ist _____.
- G) Ein Plan, wie man ein Spiel gewinnen kann, ist die _____ (das englische Wort ist fast gleich)

Bei der Erschließung von Wortschatz lassen sich noch zahlreiche andere Übungen nennen, etwa die Erstellung einer Mind-Map oder eine schlichte Erschließung der Wörter durch ein Wörterbuch. Auch die spezifische Form der vorliegenden Übung könnte man verändern. Beispielsweise könnte man die Aufgabe in Form eines Kreuzworträtsels aufbereiten, um es für die Lernenden noch motivierender zu gestalten. Den Schwierigkeitsgrad könnte man erhöhen, indem man die einzusetzenden Wörter nicht vorgibt sondern lediglich ihre Anfangsbuchstaben nennt.

5.3 Inhaltliche Hintergrundinformationen, die zur Erschließung eines Themas notwendig sind

Als Vorentlastung für das gewählte Beispiel, in dem es um das Thema Skat geht, könnte man vor dem Lesen des eigentlichen Textes eine kurze landeskundliche Information zum Thema geben, um in das Thema einzuführen. Dies könnte mittels eines Lehrervortrags oder einem vorgeschalteten kurzen Text erfolgen. Denkbar wäre allerdings auch ein kurzes Web Quiz, das die Studenten vor dem Beginn des Lesens eigenständig durchführen könnten.

Arbeitsauftrag

Sie haben 15 Minuten Zeit, um im Internet Informationen zum Thema „Skat“ zu sammeln. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

- A) Was ist Skat?
- B) Wann und wo wurde es zum ersten Mal vorgestellt?
- C) Wie viele Personen spielen normalerweise „Skat“?
- D) In welchen Ländern spielt man Skat?
- E) Was bedeutet „reizen“ in der Skatsprache?

Beim Umfang der Vorentlastungsübungen sollte das Verhältnis zum Ausgangstext gewahrt bleiben. So ist es meist kontraproduktiv, wenn die eigentliche Vorentlastungsübung den Gehalt des Textes übersteigt. Bei der Gabe von inhaltlichen Informationen muss ebenfalls beachtet werden, dass dem Text nicht zu viel Wesentliches vorweggenommen wird, da dessen Lektüre ansonsten wenig motivierend sein dürfte. Als eine weitere, oftmals als motivierend betrachtete inhaltliche Vorentlastung, bieten sich ebenfalls themenrelevante Lieder oder Filme an.

5.4 Klärung von textrelevanten syntaktischen Strukturen

Eine weitere Vorentlastung könnte ebenfalls die Klärung von grammatischen Strukturen sein. Gemeint ist dabei nicht, wie es oft im induktiven Grammatikunterricht gemacht wird, den Text als Aufhänger für grammatische Strukturen zu benutzen. Als Vorentlastungsübung gilt die Klärung von syntaktischen Strukturen nur dann, wenn damit das Ziel verfolgt wird, das Verständnis des Textes zu vereinfachen. Für die Klärung von syntaktischen Strukturen bieten sich ansonsten fast alle Übungsformen an, die der Grammatikunterricht kennt. Allerdings sollten sie (insbesondere) in dieser Phase nicht zum Selbstzweck werden. Einige gute Übungen, die sowohl vor dem Lesen als auch nach dem Lesen des Textes benutzt werden können, liefern die Autoren des Übungsmaterials gleich selber. Hierbei geht es um das Passiv, das für das Detailverständnis einiger Sätze des Textes notwendig ist.

Arbeitsauftrag²⁸

1. Welchen Satz kann man ins Passiv setzen

- A) Die Deutschen lieben Skat.
- B) Man gibt Smartphones die Schuld.
- C) Es existieren Notizen aus dem Jahr 1813.

2. Wie lautet dieser Satz im Passiv? Soldaten verbreiteten Skat in Deutschland.

- A) Soldaten werden Skat in Deutschland verbreiten.
- B) In Deutschland wird von Soldaten Skat verbreitet.
- C) Skat wurde von Soldaten in Deutschland verbreitet.

5.5 Aktivierung von persönlichen Erfahrungen zu einem bestimmten Thema

In diesem Punkt ist die Aktivierung des individuellen Vorwissens zu einem Thema angesprochen. Es ist mittlerweile gut erforscht, dass sich Lernende leichter mit der Verarbeitung von neuem Wissen tun, wenn Sie dazu einen persönlichen Bezug haben. Als eine Methode, um an dieses Vorwissen anzuknüpfen, hat sich das Partnerinterview bewährt.

²⁸ <http://www.dw.de/skat-ist-kein-kinderspiel/a-17203642> Das Material wurde von den Autoren Marc von Lüpke-Schwarz/Benjamin Wirtz für die „Deutsche Welle“ erstellt.

Arbeitsauftrag

Sprechen sie mit ihrem Partner kurz über folgende Punkte!

- A) Welche Spiele sind in Korea beliebt?
- B) Welche unterschiedlichen Spiele gibt es für Jungen und Mädchen?
- C) Was spielen Sie selber gerne? Warum?
- D) Gibt es in Korea Kartenspiele? Welche? Bei welchen Gelegenheiten spielt man sie?
- E) Welche deutschen Spiele kennen Sie?

Neben dem Partnerinterview gibt es selbstverständlich noch zahlreiche andere Möglichkeiten, um das Vorwissen zu aktivieren; beispielsweise kreative Schreibaufträge oder Plenumsgespräche.

Als letzte Form der Vorentlastung soll an dieser Stelle noch die Bildbeschreibung dargestellt werden, die bei verschiedenen Typen von Vorentlastungsübungen eingesetzt werden kann. Hervorragend eignet sie sich nicht nur um Vorwissen zu aktivieren, sondern ebenfalls um Wortschatz zu erschließen.

Arbeitsauftrag

Sehen Sie das Bild an und beantworten sie folgende Fragen in Partnerarbeit:

- A) Wo sind die Leute? Was machen Sie?
- B) Gibt es in Korea ähnliche Veranstaltungen?
- C) Schreiben Sie alle Dinge auf, die Sie auf dem Bild sehen! Sie haben 2 Minuten.
- D) Über was spricht man in diesen Situationen normalerweise?
- E) Spielen Sie gerne? Was?



Wie man an den Fragen sieht, werden in diesem Beispiel die verschiedenen Vorentlastungstypen verbunden und innerhalb eines Gesamtkomplexes zusammen gefügt. Je nach zur Verfügung stehender Zeit kann dies eine elegante Möglichkeit sein, um in das Thema einzuführen.

6. Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel wollte am Beispiel des Textes der „Deutschen Welle“ einen praxisorientierten Überblick über verschiedene Typen von Vorentlastungsübungen und ihre didaktische Realisationsmöglichkeiten geben. Die Ergebnisse können in Form dieser Tabelle zusammengefasst werden:

Typen von Vorentlastungsübung	Mögliche Didaktisierung
Klärung der Textsorte	Plenumsgespräch über Textsorten und ihre Spezifika; Plenumsgespräch mit Erinnerung an Lesestrategien; ...
Erschließung von Wortschatz	Schlüsselwörterquiz; Kreuzworträtsel; (passagenweise) Übersetzung; Wörterbucharbeit; Mind-Map, Bildbeschreibung; ...
Inhaltliche Hintergrundinformationen, die zur Erschließung eines Themas notwendig sind	Lehrervortrag; vorgeschalteter Informationstext; Webrecherche; Bibliotheksrecherche; Film oder Musik zum Thema; ...
Klärung von textrelevanten syntaktischen Strukturen	Übungen zu grammatischen Strukturen, die im Text vorkommen, von geschlossen – offen, mündlich oder schriftlich
Aktivierung von persönlichen Erfahrungen zu einem bestimmten Thema	Partnerinterview; Bildbeschreibung; Schreibaufträge zu dem Thema; Plenum, Partner oder Gruppengespräch über das jeweilige Thema und die Verbreitung im Heimatland; ...

Anhang

Der hier beispielhaft analysiert Text trägt den Namen „Skat ist kein Kinderspiel“ und erschien unter der Rubrik „Top-Thema mit Vokabeln“ am 05.11.2013. Es ist zu beachten, dass die dick gedruckten Wörter in einem Deutsch-Deutschen Glossar nach dem Text erklärt werden und es im Anschluss fünf Aufgaben zum Textverständnis gibt.

Skat ist kein Kinderspiel

Skat ist ein sehr beliebtes Kartenspiel in Deutschland. Um 1813 soll es erfunden worden sein. Immer noch spielen Millionen von Menschen gerne Skat – privat oder in Vereinen. Doch junge Spieler findet man selten.

Es ist Skatabend bei den „Wandsbeker **Zockern**“ in Hamburg. Bernd Szymczak eröffnet als **Vorsitzender** die Spielveranstaltung. Konzentriert schauen die Anwesenden auf ihr **Blatt**. Denn Skat ist kein **reines** Glücksspiel, es kommt auch auf **Taktik** und Überlegung an. Ein Mitspieler **bemerkt**: „Skat kann man nicht lernen. Skat ist eine **Begabung**.“

Wann Skat erfunden wurde, weiß allerdings niemand genau – irgendwann zwischen 1810 und 1817. Es existieren **aber** Notizen eines Kartenspielers von 1813, in denen das Wort „Scat“ **auftaucht**. Das Spiel **verbreitete** sich erst unter Soldaten und Studenten, später im ganzen Land. Und die Deutschen liebten es lange Zeit. Der Schriftsteller Kurt Tucholsky schrieb 1920 sogar: „Wenn dem Deutschen so recht wohl ums Herz ist, dann singt er nicht. Dann spielt er Skat.“

Auch heute wird Skat noch häufig gespielt. 20 Millionen Menschen in Deutschland sollen es **beherrschen**. Der Deutsche Skatverband hat allerdings viele Mitglieder verloren. Im Jahr 1990 hatte er nach eigenen Angaben 35.000 Mitglieder. Heute sind es **rund** 26.000, davon sehr viele in **fortgeschrittenem** Alter über 60 Jahre.

Die „Wandsbeker Zocker“ haben ebenfalls **Nachwuchssorgen**. Szymczak erklärt: „Das ist unser Hauptproblem. Es gibt sehr wenige junge Skatspieler, kaum Schüler.“ Viele geben **Smartphones** die Schuld dafür: Denn in der Pause **surfen** Schüler lieber, als Karten zu spielen. Ute Modrow vom Deutschen Skatverband sieht allerdings eine positive Entwicklung: „Es gibt **mittlerweile** wieder Vereine, in denen das Durchschnittsalter unter fünfzig ist.“

Literarisches Lernen und Textkompetenz im DaF-Unterricht

Malin Schwerdtfegers „Mein erster Achttausender“

Sora Meyberg

Spätestens mit den PISA und IGLU Studien haben die Anstrengungen zur Förderung der Lesekompetenz in den letzten Jahren die didaktischen Diskussionen um den Unterricht an deutschen Schulen bestimmt. Der Textkompetenz, und insbesondere der Lesekompetenz, wird hier als Schlüsselkompetenz für Erfolg in einer Informationsgesellschaft eine zentrale Rolle zugeschrieben.

Welche Bedeutung aber haben Lese- und Textkompetenz für den DaF-Unterricht im Ausland? Das ausgerufen Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist der Erwerb kommunikativer Kompetenzen, die ein sprachliches Handeln in Alltagssituationen der Zielsprache ermöglichen. Texte werden daher oft zum Zweck der Wortschatzarbeit oder dem Trainieren von Lesestrategien genutzt und weniger als Grundlage für die Vermittlung von Wissen. Bei diesem didaktischen Konzept besteht allerdings die Gefahr, dass viel Sprache, aber kaum Inhalte gelehrt werden und dies zu einer gewissen Redundanz und Langeweile im Sprachenunterricht führen kann (vgl. Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger 2008: 10). Zu überlegen wäre also, in welcher Form Texte als Träger von Inhalten stärker in den Unterricht eingebunden werden können. Möglichkeiten hierzu bieten Modelle des fremdsprachlichen Sachlernens oder ein stärkeren Einbezug landeskundlicher Inhalte. Aber auch literarische Texte ermöglichen die Arbeit mit und an einem Text, seiner Form und seinen Inhalten.

Die Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht stellt allerdings erst einmal eine Herausforderung dar, da literarische Texte durch ihre sprachliche Beschaffenheit schwerer zugänglich sind: Sie sind verdichtet, beinhalten Redewendungen, spielen mit Mehrdeutigkeit und Metaphern und enthalten Vokabular, welches sich nicht im gewöhnlichen Wortschatz der einzelnen Niveaustufen finden lässt. Auch auf inhaltlicher Ebene gestalten sich literarische Texte anspruchsvoll, indem sie im Gegensatz zu Sachtexten weit mehr als reine Informationen vermitteln. Der DaF-Lerner muss außerdem eine kulturelle Distanz überwinden, um sich dem Text zu nähern. Was spricht im Gegenzug für die Verwendung literarischer Texte im DaF-Unterricht?

Die Erzählung „Mein erster Achttausender“ im DaF-Unterricht

Wirft man einen Blick in das Lehrwerk *studio d* (Cornelsen), welches häufig Verwendung im DaF-Unterricht in Südkorea findet, stößt man auf eine Reihe unterschiedlicher Textsorten. Diese reichen von Nachrichtenmeldungen, Auszügen aus Zeitschriftenartikeln und Zeitungen, Informationstexten, Interviews, Texten aus Internetforen und Ausschnitten aus Internetauftritten, Briefen, E-Mails und speziell für das Lehrbuch verfassten Dialogen hin zu Gedichten, Parabeln, Auszügen aus Hörbüchern, Comics, Liedtexten, kurzen Geschichten und Roman-auszügen. Im Gegensatz zur Vielfalt der Textsorten fällt auf, dass den Texten nur in einem Fall mehr als eine Seite eingeräumt wird und auch die Anschlussaufgaben auf eine kurzweilige Beschäftigung mit den Texten schließen lassen. Welche Art von Texten bieten also genügend Motivation sich intensiver mit ihnen zu beschäftigen und lassen sich außerdem gut in den Fluss des Sprachenunterrichts einbetten? Im Folgenden sollen anhand eines Auszugs aus der Erzählung „Mein erster Achttausender“ die Möglichkeiten der Behandlung eines authenti-

schen, nicht speziell für das Lehrwerk verfassten literarischen Textes im DaF-Unterricht diskutiert werden.

Der Text ist Malin Schwerdtfegers Debütband *Leichte Mädchen* entnommen, welcher acht Erzählungen enthält, die auf humorvolle, unkonventionelle und manchmal skurrile Weise die Themen Familie und Erwachsenwerden behandeln. In „Mein erster Achttausender“ macht die Mutter einen Zwischenstopp zuhause, um gleich wieder auf eine ihrer Reisen in den Himalaya aufzubrechen, während die Tochter sich um die Hygiene der Mutter kümmert und gleichzeitig den schwächlichen und leicht hypochondrischen Vater umsorgt. Der Text stellt traditionelle Beziehungsmuster zwischen Mutter/Elternfigur und Tochter/Kind in Frage und provoziert das Nachdenken über eigene Norm- und Wertvorstellungen. Er thematisiert außerdem die Veränderung von Geschlechterrollen in der heutigen Zeit und verhandelt die Frage, was frühes Erwachsenwerden in unserer Gesellschaft bedeutet. Bei dem Thema kann aufgrund seines hohen zeitdiagnostischen Potenzials mit der Motivation der Lernenden gerechnet werden. Das Thema *Familie* ist nicht nur eines der Standardthemen in DaF-Lehrwerken, vielmehr gehört es zu den zentralen Lebensbereichen von Deutschlernern jeden Alters. Die Thematik eignet sich zudem für einen interkulturellen Vergleich, da sich auch in Südkorea traditionelle Rollenbilder in der Familie bedingt durch den sozialen und wirtschaftlichen Wandel zunehmend verändern.

Literarisches Lernen und Textkompetenz

In Abgrenzung zu dem pragmatischen Verständnis der Begriffe Lese- und Textkompetenz, wie es etwa den PISA Tests sowie den Deutschsprachprüfungen zugrunde liegt, gründet der Begriff des ‚literarischen Lernens‘ in der Auffassung, dass es „Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen (...) Texten beziehen“ (Spinner 2006: 6). Nach Kaspar Spinner lassen sich elf Aspekte des literarischen Lernens identifizieren. Im folgenden soll anhand von vier exemplarisch herausgegriffenen Aspekten veranschaulicht werden, wie sich literarisches Lernen anhand Schwerdtfegers Text gestalten kann. Die im Anschluss vorgestellten Aufgabenbeispiele sollen außerdem berücksichtigen, dass für den Sprachenunterricht Textkompetenz auch die Fähigkeit, Texte als Lernangelegenheiten zu nutzen, miteinschließt (vgl. Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger 2008: 5). Bei der Arbeit mit Texten bleibt ein wichtiger Bestandteil daher die Förderung der Sprechfertigkeit, indem Texte beispielsweise Sprechkanäle bieten und der Reflexion über Sprache dienen.

Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln umfasst den Prozess der Vorstellungsbildung unter Einbezug aller Sinne und die Fähigkeit, Eindrücke und Bilder während des Leseprozesses zu modifizieren, miteinander in Verbindung zu bringen und zu einer zunehmend differenzierten und textorientierten Imaginationsbildung zu kommen (vgl. Spinner 2006: 8). Die Fähigkeit kann im Sprachenunterricht durch die folgenden Aufgaben unterstützt und trainiert werden:

Mögliche Aufgaben

- Schreibe eine Kontaktanzeige für die Mutter. Beschreibe darin das Aussehen und die Charaktereigenschaften der Mutter.
- Male ein Bild zu einer Szene im Text und beschreibe/ erkläre das Motiv.
- Ordne zu, welche Gerüche zu welcher Stelle im Text passen. / Beschreibe die Gerüche im Text.

Im Rezeptionsprozess ist persönliches Angesporensein ebenso wichtig wie eine genaue Wahrnehmung des Textes. Ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens ist dabei *Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung* so miteinander ins Spiel zu bringen, dass sie sich wechselseitig begünstigen. So können Entdeckungen am Text zur Selbstreflexion anregen, was wiederum das Interesse an genauer Textwahrnehmung stärkt. Dieser Aspekt nutzt außer-

dem die Tatsache, dass Literatur es ermöglicht, im Gespräch über Fiktion Eigenes zu verarbeiten (vgl. ebd.).

Mögliche Sätze zum Vervollständigen

- Familie bedeutet für mich ...
- Eine Mutter sollte/kann/muss/darf...
- Die Aufgabe der Eltern ist...
- Eine Tochter muss/kann/sollte/ darf...
- Die Aufgaben eines Kindes sind...
- In Korea...

Ebenso wie das Wiedererkennen von Eigenem kann auch die Irritation durch Andersartigkeit zu einer genaueren Textrezeption und einer gesteigerten Selbstreflexion führen. Die Erfahrung von Alterität und Identifikation unterstützt daher zum einen die eigene Identitätsbildung und zum anderen Fremdverstehen, indem die *Perspektiven literarischer Figuren* nachvollzogen werden. Zum Prozess des Figurenverstehens gehört das Zusammenbringen von innerer Gefühlswelt und äußerer Handlung, das Verstehen der Art zwischenmenschlicher Beziehungen sowie, je nach Möglichkeit, die Perspektivierung durch den Erzähler miteinzubeziehen (vgl. Spinner 2006: 9). Durch den Kontrast der Figuren in „Mein erster Achttausender“ zu traditionellen Konzeptionen von Familie werden die eigenen Vorstellungen von der Rolle einer Mutter/Tochter besonders sichtbar.

Mögliche Aufgaben zur Perspektivübernahme

- Nenne einen Gegenstand, der wichtig für die Tochter/ die Mutter ist und erkläre, warum.
- Sortiere eine Liste von Werten, wie *Arbeit, Freiheit, Gesundheit, Familie, Abenteuer, Sicherheit, Liebe* und sortiere diese je nach Wichtigkeit für dich und für die Figuren im Text.
- Stellt in einem Standbild eine Situation aus dem Text dar. Die Figuren äußern ihre Gedanken aus der Ich-Perspektive, der Regisseur erklärt, um welche Szene es sich handelt und warum diese ausgesucht wurde.
- Schreibe einen Dialog zwischen der Tochter und einer Freundin, in dem sie über die Rückkehr der Mutter spricht./ Schreibe einen Dialog zwischen der Mutter und ihrem Reisebegleiter, in dem sie über ihre Rückkehr spricht.

Literarische Texte beinhalten verschiedene Leseweisen und Deutungsmöglichkeiten, was vom Leser die Bereitschaft verlangt, sich auf die *Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses* einzulassen. Dies umfasst die Fähigkeit, mit der Offenheit literarischer Texte umzugehen sowie Mehrdeutigkeiten und Irritationen zu akzeptieren (vgl. Spinner 2006: 12). Im letzten Aspekt tritt der Unterschied zur Textkompetenz im Sinne der Lesetests besonders deutlich hervor. Im vorliegenden Textbeispiel kann beispielsweise mit den Leerstellen, die durch die fehlende Schilderung der Gedanken der Tochter und Mutter entstehen, gearbeitet werden, welches zum einen eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text erfordert und zum anderen Anschlussstellen für handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben bietet.

Mögliche Aufgaben

- Lies den Text mit unterschiedlichen Stimmen/ Volumen. Welche Interpretation des Textes passt am besten und warum?
- Schreibe eine Szene um, indem du die Personen/Land/Zeit veränderst. Welche Version ist am normalsten, lustigsten, merkwürdigsten?
- Führe ein Interview mit der Mutter/der Tochter/dem Vater durch.

Aufgrund des sprachlichen Anspruchs, welcher der Text an einen Fremdsprachenlerner stellt, darf zu Recht gefragt werden, inwieweit der Zeitaufwand der begleitenden Vokabelarbeit im Verhältnis zum eigentlichen Lernzuwachs beim Behandeln des Textes steht. Der Kritik an der

erforderlichen Vokabelarbeit stehen die zahlreichen Möglichkeiten der Arbeit mit literarischen Texten gegenüber: Sie eignen sich nicht nur als Sprechanlässe, sondern auch zur Schulung des literarischen Lernens als ein Teil der Textkompetenz. Sie bieten Anknüpfungspunkte für handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben und geben zudem die Gelegenheit zum interkulturellen Lernen, indem sie Sprach- und Kulturvergleiche ermöglichen.

Literatur

Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): „Textkompetenz.“ *Fremdsprache Deutsch* 39, S. 5-16.

Spinner, Kaspar H. (2006): „Literarisches Lernen.“ *Praxis Deutsch* 200, S. 6- 16.

Malin Schwerdtfeger: Mein erster Achttausender

Die jugendliche Erzählerin lebt bei ihren Eltern. Die Mutter schreibt Reiseführer für den Verlag „Trekking¹ Guides“ und reist deshalb oft in ferne Länder.

Wieder einmal kam Mama nachts zurück. Sie beugte sich über mich, küsste mich zwischen die Augen, und mir wurde schlecht von ihrem Geruch nach ranziger Yakbutter¹, nach Qualm und verdorbenem Magen. Noch halb im Schlaf tippte ich auf Tibet oder Nepal. [...]

Am nächsten Morgen saß sie am großen Tisch im Esszimmer und rührte Gerstenmehl in ihren Tee.

„Morgen, Schätzchen“, sagte sie, als ich hereinkam, „ist es nicht längst Zeit für die Schule?“

„Wir haben Ferien“, sagte ich. Ich begann im Esszimmer herumzulaufen und ihre Sachen aufzusammeln, die sie in der Nacht einfach überall hingeschmissen hatte. Matschverkrustete Goretex-Klamotten¹, Alutöpfe mit angetrockneten Gerstenbreiessen, ein Spezialkocher, die Fotoausrüstung und ihre stinkenden Bergschuhe waren über das ganze Zimmer verteilt. Immerhin hatte sie es noch geschafft, ihren Schlafsack draußen über das Verandageländer zu hängen. Er war bestimmt voller Läuse.

Ich schleppte alles hinaus auf die Veranda. Nur mit dem Kochgeschirr lief ich ins Badezimmer. Ich stellte es in die Wanne und ließ heißes Wasser darüber laufen. „Setz dich hin“, sagte Mama, als ich zurück ins Esszimmer kam. Sie zeigte auf den Stuhl neben sich.

„Hast du etwas mitgebracht, wovon ich wissen sollte?“, fragte ich und setzte mich ans entgegengesetzte Ende des Tisches. „Läuse, Krätze, Ruhr, Dengue-Fieber¹?“

„Ich glaube nicht“, sagte Mama. „Nur Blasen an den Füßen.“

Ich rückte ein paar Stühle weiter vor.

Ich trank meinen Kakao und sah zu, wie sie ihren Tee schlürfte. Sie hatte einen Klumpen Yakbutter in einer schmierigen Plastiktüte vor sich liegen. Davon drehte sie mit den Fingern kleine Stückchen ab, warf sie in den Tee und rührte um, bevor sie den Tee trank.

„Mama“, sagte ich schließlich, „wir müssen dir die Haare waschen!“

Während ich fast eine ganze Flasche Pfirsichöl-Pflegespülung in ihre verfilzte Matte einmassierte, erzählte Mama ungefragt von Steinschlägen am Annapurna¹, Überschwemmungen im Rolwalingtal und Schneestürmen in Solo Khumbu. Sie erzählte von den Wäldern Osttibets, wo es Blutegel regnet, von chinesischen Dorfgefängnissen und betrunkenen Polizisten, von Bussen, die in tiefen Schluchten zerschellen, und von den schwarzgefrorenen Gesichtern der Bergsteiger, die in den verrotteten Absteigen von Lukla im Everest-Gebiet auf ihren Rückflug nach Kathmandu warten. Sie erzählte davon, wie ihr Gehirn aufweichte, als sie versuchte, den Pumori zu besteigen, und von der dünnen Luft des Himalaja, die das Blut trägt und an der sich die Lungen wundatmen.

Zwei Stunden später hatte ich den letzten Knoten aus ihren Haaren gekämmt und alle Blasen an ihren Füßen aufgestochen und desinfiziert. Dann war Mama wieder so müde, dass sie sich aufs Sofa legte und sofort einschlief.

Das Telefon klingelte. Es war Arne von *Trekking Guides*. „Hallo“, sagte Arne. „Ist sie da?“

„Sie schläft“, sagte ich, „und will nicht gestört werden. Schon gar nicht von euch.“

„Sie soll nicht so viel schlafen, lieber schreiben“, sagte Arne. Ich legte einfach auf.

Aus der Erzählung „Mein erster Achttausender“ aus *Leichte Mädchen* von Malin Schwerdtfeger. © 2001 Verlag Kiepenheuer & Witsch GmbH & Co. KG, Köln.



Mord und Totschlag auf Niveau B1

DaF-Krimis im Unterricht

Michael Menke

Texte in Deutsch-Lehrwerken, besonders die auf den unteren Sprachstufen, sind meist allein ein Vehikel für Grammatik und Wortschatz. Daneben sollen sie, soweit möglich, noch den Ansatz verfolgen, dem Lerner etwas über die Zielländer der deutschen Sprache beizubringen. Das lässt von vornherein erahnen, dass die textlichen Inhalte nicht vor Spannung knistern. Es geht um brave Dinge, um das „du“ oder das „Sie“ im Gespräch, um die Farbe der Kleidung, um das Wetter, um den richtigen Weg zum Bahnhof oder den Arztbesuch bei Durchfall.

Etwas später, vielleicht ab dem Ende von Stufe A2, kommen dann auch „richtige“ Lesetexte dazu, mehr oder weniger gekürzt. Manchmal aus der Zeitung (Diebstähle auf dem Oktoberfest) oder über Weihnachten im Hunsrück. Höhepunkte sind Inhaltsangaben von deutschen Filmen, in denen es um rennende Lolas oder kranke Mütter in (Ost-)Berlin geht.

Aber interessiert das unsere Studenten? Lesen die auch gern solche Texte? Ich habe in meiner 4. Klasse eine nichtrepräsentative Umfrage zum Medienkonsum gemacht, die mir das erschreckende, aber bereits vermutete Ergebnis zeigte: Handy – drei Stunden am Tag; Fernsehen, Filme, Kino – eine Stunde, dort am liebsten Romantik, Action oder Gewalt; Buch lesen (kein Fach- oder Lehrbuch vor der Prüfung) – 10 bis 15 Minuten, diese Ergebnis aber auch nur, weil zwei von meinen Studenten ausnahmsweise wirklich noch viel lasen. Die anderen lesen definitiv keine Bücher mehr. Resultat: Inhaltlich interessant ist für unsere „Kunden“ das, was die Freunde so treiben, und daneben noch Liebe und Totschlag, virtuell natürlich. Nun sollte man als Person, welche die deutsche Sprache und Kultur vermittelt, doch von dem Ziel getrieben sein, das Edle und Wahre zwischen Goethe und Grass zu verbreiten, aber das ist schwer ...

Doch es gibt (etwas) Hoffnung. Seit einigen Jahren bieten die DaF-Verlage kleine kurze Kriminalromane an, mitunter schon ab Niveau A2, aber dennoch gut zu lesen und interessant. Nicht Menschliches ist dort fremd, die Palette reicht von Ehebruch über Raub bis hin zum Mord. Also all das, was unsere koreanischen Lerner in ihren Deutsch-Lektionen immer schmerzlich vermisst haben: Dass endlich mal etwas Interessantes passiert.

Kriminalromane, da denkt man als deutscher Leser zunächst an Autoren britischer Herkunft, also Arthur Conan Doyle mit seinem Helden Sherlock Holmes oder Edgar Wallace. „Deutsch“ ist der Krimi, zumindest in Romanform, also nicht unbedingt. Eher bekannt und weltweit vermarktet sind deutsche Fernsehkrimis wie „Tatort“, „Derrick“, „Der Alte“ (der sogar in China gezeigt wurde). Und selbst bis nach Korea haben es einige davon geschafft.

Die kurzen DaF-Krimis sind ähnlich wie Spielfilme aufgebaut. Man bekommt etwas über die handelnden Personen mit, erlebt Situationen, Mimik, Gesten, und eine Handlung, die man im besten Fall bis zum Ende hin verfolgen will. Zwar sieht man nichts, kann sich aber vielleicht mit dem inneren Auge vorstellen, wie der Held oder der Ganove aussieht. Einige der Lektüren haben auch gleich eine Hör-CD dabei, auf welcher der Inhalt vorgelesen wird.



Klett, Easy Readers

„Privatdetektiv Patrick Reich hat sein Büro im Viktoria-Hochhaus an der Ecke Fünffensterstraße – Obere Königstraße. Sein Büro spiegelt die Person des Detektivs wieder: einfach und praktisch mit einer persönlichen Note, Poster von Max und Moritz in Übergröße. Patrick, ein zweiunddreißigjähriger fröhlicher Mann betrachtet Petra mit seinen grün-blauen Augen. Sie bewundert seinen Schnurrbart und seine Fliege. Sie ist auffällig rot.“ (lex:tra DaF-Lernkrimi „Jeder ist käuflich“, S. 12,13, Cornelsen – im Originaltext gibt es auch Anmerkungen zu den unbekannten Begriffen)

Ganz neu ist das alles nicht, gab es doch schon ab 1993 das Kriminal-DaF-Lehrwerk „Die Suche“, an dem so bekannte Autoren wie Hans Magnus Enzensberger und Peter Schneider mitgearbeitet hatten. „Die Suche“ war eine Lehr-Idee, den Text eines Krimis mit grammatischen oder Wortschatzübungen zu verbinden. „Oder denken Sie jetzt mal an den armen Schlock. Er sieht durch sein Fernglas den Professor, wie der seine Schuhe neben **die** Tür stellt. Jetzt glauben Sie natürlich, die Schuhe stehen neben **die** Tür. Falsch! Sie stehen nicht neben **die** Tür, sondern neben **der** Tür. Und das ist noch lange nicht alles! Es kommt noch viel schlimmer.“ (Die Suche, Textbuch 1, Langenscheidt, S. 117). Vielleicht war 1993 zu früh für solche neuen Lehr-Ideen, jedenfalls wurde dieses Projekt nach einigen Jahren aufgegeben und erst vor kurzer Zeit durch ein verändertes Konzept (aber mit den gleichen Hauptpersonen wie damals, den Detektiven Gröger und Schlock) in „Der Auftrag“ wieder aus der Taufe gehoben.



Cornelsen, lex:tra



Langenscheidt,
Die Suche

Das Problem beim Einsatz solcher Lektüren ist natürlich auch ein zeitliches. Normalerweise gibt es an vielen Germanistikabteilungen oft nur drei Stunden Sprachunterricht in der Woche, was also kaum Zeit für längere Textlektüre lässt. Und man kann nicht einfach kurze Ausschnitte aus den Texten verwenden, das wäre fad, denn nach meiner Erfahrung wollen die Studenten wissen, wie es weitergeht, Spannung ist ein wesentliches Kriterium dieser Texte. *Jürgen hatte das Gefühl tief zu fallen. Da hörte er noch eine Stimme hinter sich. „Ich will das Geld. Oder denkst du, meine Schwester hätte mir nichts erzählt? Die dumme Kuh kann nie ihren Mund halten. Also, her mit dem Geld!“* („Jeder ist käuflich“, S. 31). Man muss sich also entscheiden, ob man die wenige Zeit opfert oder einen eigenen Kurs dafür anbietet.

Was kann man mit diesen DaF-Krimis im Unterricht machen?

Natürlich, man kann sie lesen, und danach oder nach jedem Kapitel über den Inhalt sprechen. Was war vorher, was wird nun geschehen, wer ist der Täter/Mörder? Man kann Hintergrundinformationen aus den Texten oder zu den Texten aufarbeiten. In einigen mir vorliegenden DaF-Krimis gibt es auch viele Hinweise zum „Tatort“, also zu der deutschen Stadt, in der sich alles abspielt. So agiert der Detektiv Patrick Reich aus der Reihe „lex:tra-Lernkrimi“ in Kassel: *„Jürgen von der Aue nimmt die Ausfahrt Steinweg und biegt sofort rechts ab in die Straße „Zur Karlsaue“. Er kommt vorbei an der Orangerie, für Sekunden ist der Blick frei auf die Karlsaue. Was für ein Park! Jürgen von der Aue fährt an der Fulda entlang ... Er geht über die Straße in die Gaststätte „Zur Schwimmbadbrücke“* (S. 16). Alle diese Orte sind real, man kann die Fahrt des „Täters“ auf einem Stadtplan oder auf Google-Maps verfolgen, und selbst die erwähnte Gaststätte gibt es auch in Wirklichkeit, mit eigener Webseite und Speisekarte. Die Leser bzw. die Deutsch-Lerner können selbst zum Detektiv werden und daran gehen, potentielle Diebe, Betrüger oder Mörder zu fassen. Danach oder vielleicht als Prüfungsaufgabe

können die Studenten die Handlung auch umarbeiten und als allseits beliebtes Rollenspiel aufführen. Es gibt kaum eine im normalen DaF-Unterricht vorkommende Aufgabe, die man nicht auch auf solche Texte anwenden kann, mit dem Vorteil, dass es einfach spannend bleibt. Ein letztes Beispiel: Welche Körperteile kommen im Text vor?

„Das Küchenmesser ist direkt über ihm. Die Spitze zeigt genau auf sein linkes Auge. „Wo ist sie?“ fragt die Frau mit den knallroten Lippen. Carsten Tsara möchte sein Auge schützen. Aber es geht nicht. Er kann seine Arme und Beine nicht bewegen. Er kann nur den Kopf ein bisschen zur Seite drehen. „Bitte nicht!“ sagt er.
(Die ganze Wahrheit, S. 30, Hueber Lesehefte).

PS: Lesetexte mit Liebe und Herzschmerz gibt es auch in den Verlagsprogrammen!



Hueber Lesehefte

„Sind die Deutschen wirklich so pünktlich?“

- Arbeit mit einem Lehrbuchtext -

Rudolf Weinmann

Der Text befindet sich am Ende der 5. Lektion des DaF-Lehrwerks *studio d A I* (Cornelsen 2005). Unter dem Titel „Termine“ werden in diesem Abschnitt die Uhrzeiten, der Tagesablauf sowie Verabredungen behandelt. Dem Text unmittelbar voraus gehen einige Fragen nach der persönlichen Einschätzung von Pünktlichkeit („Was ist für Sie pünktlich?“); die Teilnehmer (TN) sollen angeben, ob sie unterschiedlich lange Verspätungen in verschiedenen Situationen wie dem Unterrichtsbeginn oder der Verabredung mit Freunden noch für pünktlich halten, oder eben nicht. Nach dieser Einstimmung beschreibt die französische Studentin Anni ihre Erfahrungen mit der Pünktlichkeit in Deutschland. Dabei stellt sie das Klischee von den überaus pünktlichen Deutschen in Frage. So sind etwa die französischen Züge ihrer Meinung nach weniger modern, aber dafür pünktlicher als jene in Deutschland. Ferner verweist sie auf häufige Wartezeiten beim Zahnarzt oder das üblicherweise verspätete Eintreffen von Partygästen, um die in Wahrheit eher laxe Einstellung der Deutschen zur Pünktlichkeit zu belegen. Ihr Fazit lautet denn auch, dass die Deutschen zwar viel über die Uhrzeit sprechen, aber sich in ihrem Verhalten nicht von anderen Europäern unterscheiden würden. Der Lesetext behandelt das Thema „Pünktlichkeit“ aus einer interkulturellen Perspektive. Neben einer Weiterarbeit auf der sprachlichen Ebene bietet sich durch die Anknüpfung an das alltägliche Erleben der TN besonders eine Vertiefung des landeskundlichen Inhalts an. Um das Textverständnis zu sichern, habe ich zunächst Karten mit Wörtern aus dem Text verteilt; die TN sollten den Text rekonstruieren, indem sie der Reihe nach den Satz vorlasen, in dem das jeweilige Wort vorkommt. Eine weitere Rekonstruktion erfolgte als Rechtschreibübung in Form eines Fehlerdiktats, das die TN dann gegenseitig korrigierten. Anschließend konnten die TN bei einem Partnerdiktat des Textes alle vier Grundfertigkeiten trainieren. Als Nächstes sollten sie – wiederum in Partnerarbeit – die Auffassung der Studentin über die Pünktlichkeit der Deutschen in eine Tabelle unter den Stichpunkten „Züge“, „Zahnarzt-Termin“, „Party-Beginn“ sowie „Fazit“ eintragen. Daneben sollten sie jeweils ihre eigene Einschätzung in Bezug auf Korea notieren. Diese Angaben bildeten nun die Grundlage für einen Dialog der TN mit ihrer (fiktiven) französischen Kommilitonin, in dem sie ihre beiderseitigen Erfahrungen austauschen sollten. Entsprechend dem Sprachstand der TN erstellte ich dazu ein Dialoggerüst, das einige alternative Formulierungen zur Auswahl enthielt. Der Dialog beginnt mit der Frage der TN an Anni, was sie über die Pünktlichkeit der Deutschen denkt. Nachdem sie ihrem Gesprächspartner ihre Einschätzung mitgeteilt hat (entsprechend den Angaben in der Tabelle), fragt sie ihrerseits nach der Pünktlichkeit in Korea im Allgemeinen und bezüglich der Eisenbahn im Besonderen. Die jeweiligen Partner beantworten die Frage und erkundigen sich nun ihrerseits nach der Wartezeit bei einem deutschen Zahnarzt. So wird der Ball im Dialog hin- und hergereicht, bis Anni zum Schluss die Pünktlichkeit der Deutschen mit jener der anderen Europäer vergleicht. Die Arbeit am Dialog erfolgte konzentriert und weitgehend selbstständig (bei Bedarf gab ich einige Formulierungshilfen). Angesichts der Homogenität der Lerngruppe (koreanische Studierende) war es nicht überraschend, dass die TN recht ähnliche Ansichten über die Pünktlichkeit in ihrem Heimatland vertraten; einige individuelle Abweichungen lassen sich wohl auf unterschiedliche persönliche Erfahrungen zurückführen. Mit dem Dialog gingen die TN über die reine Textarbeit hinaus: Sie setzten sich aus ihrer eigenen Perspektive mit der Zeit und dem Zeitgefühl als einem der wesentlichen interkulturellen Parameter auseinander und übten zugleich die Konversation über dieses Thema ein. Die TN selbst bewerteten den Unterrichtsabschnitt durchweg positiv.

Sprichwörter im Deutsch-Koreanischen Sprachvergleich

Frank Kostrzewa

1. Einleitung

Bei Sprichwörtern wie *Hunde, die bellen, beißen nicht* oder *Morgenstund hat Gold im Mund* handelt es sich nach Althaus et al. (1980, 185) um „allgemein bekannte, festgeprägte Sätze, die eine Lebensregel oder Weisheit in prägnanter, kurzer Form ausdrücken, häufig mit End- oder Stabreim“. Idiome könnten Teile von Sprichwörtern sein, wie das Sprichwort *Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein* mit seinem idiomatischen Bestandteil *jemandem eine Grube graben* illustriere.

Nach Häusermann (1977) gehören Sprichwörter nicht zur Gruppe der Phraseologismen, da es sich bei ihnen stets um selbständige, motivierbare Texte handele, die sich durch ihre Bildlichkeit auszeichneten. Anders als Häusermann (ebd.) rechnet Burger (2007, 110) die Sprichwörter zum Bereich der Phraseologie. Sprichwörter seien polylexikalisch, in gewissen Grenzen fest und in unterschiedlichem Grad idiomatisch. So seien Sprichwörter mit nur einer Lesart (*Ein Unglück kommt selten allein, Geld macht nicht glücklich, Aus Schaden wird man klug*) von Sprichwörtern mit zwei Lesarten (*Wie man sich bettet, so schläft man, Keine Rose ohne Dornen, Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm, Wenn die Katze aus dem Haus ist, tanzen die Mäuse auf dem Tisch, Der Krug geht so lange zu Brunnen, bis er bricht*) zu unterscheiden. Teilweise wiesen Sprichwörter, häufig diejenigen mit einem höheren Maß an Idiomatizität, auch Irregularitäten in ihrer Bildung auf (*Wes‘ Brot ich ess‘, des Lied ich sing, Gut Ding will Weile haben, Eigener Herd ist Goldes wert*).

Lewandowski (1985, 1044) betrachtet Sprichwörter als feste Wortverbindungen, die aus vollständigen bzw. formal und inhaltlich abgeschlossenen Sätzen bestehen. Sprichwörter wie *Es ist nicht alles Gold, was glänzt, Lügen haben kurze Beine* oder *Ohne Fleiß kein Preis* seien ein Ausdruck von Erfahrungen, Meinungen oder Anschauungen und stellten ein Gemeingut einer Sprachgemeinschaft dar.

Lewandowski (ebd.) sieht die Hauptfunktion eines Sprichwortes in der Stützung oder Unterstreichung der eigenen Meinung. So könne beispielsweise eine Argumentation in einem Sprichwort kulminieren oder durch ein solches abgeschlossen werden.

Weitere Funktionen von Sprichwörtern seien die Warnung, Überredung, Bestätigung, Besänftigung, Überzeugung, Mahnung, Zurechtweisung, Feststellung, Charakterisierung, Erklärung, Beschreibung, Rechtfertigung, Zusammenfassung oder aber der Trost.

Abzugrenzen seien Sprichwörter von sprichwörtlichen Redensarten wie *etwas auf die leichte Schulter nehmen* oder *jemanden am Gängelband führen*, die stets syntaktisch einzubetten seien.

Burger (1973, 54) stellt fest, dass sich Sprecher bei der Verwendung eines Sprichwortes auf eine Volkswahrheit berufen. Im Sprichwort breche eine längst empfundene Wahrheit blitzartig hervor. Dem Sprichwort haften zudem eine stilistische Wirkung mit ausgeprägten poetischen Elementen an. Gekennzeichnet seien sie zudem häufig durch Rhythmus oder Parallelismus.

Burger (1973, 55) gliedert die Sprichwörter in zwei Gruppen, wobei zu der ersten Gruppe diejenigen Sprichwörter gerechnet werden, deren Bedeutung sich direkt aus den Einzelkomponenten ergibt. Hierzu gehören u.a. die folgenden:

Irren ist menschlich
Wer wagt, gewinnt
Ende gut, alles gut
Ehrlich währt am längsten
Lügen haben kurze Beine
Reden ist Silber, Schweigen ist Gold

Zur zweiten Gruppe gehören diejenigen Sprichwörter, bei denen die allgemeine Bedeutung durch ein Bild vermittelt wird. Auch idiomatische Elemente können Teile der Sprichwörter dieser Gruppe sein. Der Sinn des Sprichwortes ergibt sich in diesen Fällen nicht zwingend aus dem Bild.

Man muss das Eisen schmieden, solange es heiß ist
Je näher der Kirche, je weiter von Gott
Mitgefangen, mitgehangen
Neue Besen kehren gut.

Burger (1973, 56) betont hinsichtlich der Merkmale von Sprichwörtern, dass diese teilweise Anomalien aufweisen können. Zwischen den einzelnen Gliedern innerhalb eines Sprichwortes könne zudem eine Opposition bestehen, die aber auch fehlen könne. Formal würden Sprichwörter im Allgemeinen als Aussagen, Aufforderungen oder Fragen realisiert. Typisch für ein Sprichwort sei, dass es sich zwar auf einen Einzelfall beziehe, von diesem Einzelfall ausgehend jedoch eine Beziehung zu einer Regel herstelle, die zudem begründet werde. Auf diese Weise werde eine gegenwärtige Situation gegen den Hintergrund allgemeiner Erfahrung gehalten.

Wer ein Sprichwort verwende, distanzieren sich von einer unmittelbar gegebenen Situation und trete in einem Akt der Reflexion aus dieser Situation heraus. Der adäquate Gebrauch eines Sprichwortes setze auf Seiten des Sprechers ein gewisses Maß der Bewusstheit des Sprechens voraus, während auf Seiten des Hörers insbesondere die Fähigkeit zum Durchschauen der Transparenz eines Sprichwortes erforderlich sei.

Burger (2007, 108) betont, dass Sprichwörter in ihrer Produktion und Rezeption ganzheitlich als Einheiten abgerufen werden und keinerlei textlinguistischer Anpassung an einen Kontext bedürfen. Sprichwörter seien mithin als „geschlossene Sätze“ (geschlossene Formen) zu begreifen, die zudem auf der Hörerseite kontextfrei zu verstehen seien. Nach Burger (ebd.) weisen Sprichwörter häufig die Form eines Allsatzes auf (*Wer A sagt, muss auch B sagen, Lügen haben kurze Beine*), zudem seien sie entindexikalisiert und enthielten keine Hinweise auf Sprecher, Ort und Zeitpunkt einer Äußerung oder eines Sachverhaltes.

Burger (2007, 109) betont in Anlehnung an Permjakov (1984) auch die interkulturelle Dimension von Sprichwörtern. So seien über Kulturgrenzen hinaus konstante Bildungstypen von Sprichwörtern feststellbar. So gebe es bei Völkern, die kein Eisen kennen, selbstverständlich nicht das Sprichwort *Man muss das Eisen schmieden, solange es heiß ist*, wohl aber gebe es Ausdrücke wie *Forme aus dem Lehm, solange er feucht ist* oder *Bereite den Kürbis zu, solange das Feuer nicht erloschen ist*. Alle diese Texte bedeuteten in der Tat dasselbe, nämlich dass eine Sache zu tun sei, solange es noch nicht zu spät dazu ist.

Burger (2007, 111) hebt auch die enge Verwandtschaft zwischen Sprichwörtern einerseits und Gemeinplätzen und *Truisms* hervor. Durch Gemeinplätze (*Was man hat, das hat man, Was sein muss, muss sein, Was zu viel ist, ist zu viel*) oder *Truisms* (*So jung kommen wir nicht*

mehr zusammen, Wir sind alle nur Menschen, Man lebt nur einmal) werde dem Gemeinten, wie auch durch ein Sprichwort, Nachdruck verliehen. Oftmals enthalte das Gesagte auch einen Hauch von Fatalismus (*Was sein muss, muss sein*).

2. Sprichwörter im Deutschen und im Koreanischen

Baur/Chlosta (1996, 22) führen in ihrem Beitrag zur Sprichwortforschung und Sprichwortdidaktik die folgenden Sprichwörter als die zentralen und frequentesten deutschen Sprichwörter auf, von denen viele korrespondierende Sprichwörter im Koreanischen aufweisen, die im Folgenden aufgeführt sind:

Liste deutscher Sprichwörter:

Wer A sagt, muss auch B sagen.
Man ist so alt, wie man sich fühlt.
Aller Anfang ist schwer.
Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.
Erst die Arbeit, dann das Vergnügen.
Aufgeschoben ist nicht aufgehoben.
Ausnahmen bestätigen die Regel.
Doppelt hält besser.
Wie du mir, so ich dir.
Eigenlob stinkt.
Einmal ist keinmal.
Ende gut, alles gut.
Man muss die Feste feiern, wie sie fallen.
Ohne Fleiß kein Preis.
Gegensätze ziehen sich an.
Geld allein macht nicht glücklich.
Gelegenheit macht Diebe.
Über den Geschmack lässt sich nicht streiten.
Frisch gewagt ist halb gewonnen.
Wie gewonnen, so zerronnen.
Es ist nicht alles Gold, was glänzt.
Wer anderen eine Grube gräbt fällt selbst hinein.
Eine Hand wäscht die andere.
Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.
Wer nicht hören will, muss fühlen.
Ein blindes Huhn findet auch einmal ein Korn.
Hunde, die bellen, beißen nicht.
Irren ist menschlich.
Kleider machen Leute.
Der Klügere gibt nach.
Viele Köche verderben den Brei.
In der Kürze liegt die Würze.
Ein Küsschen in Ehren kann niemand verwehren.
Wer zuletzt lacht, lacht am besten.
Andere Länder, andere Sitten.
Den Letzten beißen die Hunde.
Was sich liebt, das neckt sich.
Lügen haben kurze Beine.
Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.
Morgenstunde hat Gold im Munde.

Von nichts kommt nichts.
Wer den Pfennig nicht ehrt, ist den Taler nicht wert.
Probieren geht über Studieren.
Wer rastet, der rostet.
Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.
Scherben bringen Glück.
Selbsterkenntnis ist der erste Schritt zur Besserung.
Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte.
Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.
Übung macht den Meister.
Ein Unglück kommt selten allein.
Unkraut vergeht nicht.
Wer wagt, gewinnt.
Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es wieder heraus.
Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.
Die Zeit heilt alle Wunden.
Kommt Zeit, kommt Rat.

Liste der deutschen Sprichwörter und ihrer koreanischen Entsprechungen:

Wer A sagt, muss auch B sagen.
한 번 시작한 일은 끝을 맺어야 한다.

Aller Anfang ist schwer.
시작이 반이다. (eher im Sinne von: frisch gewagt ist halb gewonnen)

Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.
그 아버지에 그 아들.

Doppelt hält besser.
공든 탑이 무너지랴.

Wie du mir, so ich dir.
심은 대로 그둔다.

Eigenlob stinkt.
자화자찬은 듣기 거북하다.

Einmal ist keinmal.
첫 술에 배 부르랴.

Ende gut, alles gut.
끝이 좋으면 모두가 좋다.

Frisch gewagt ist halb gewonnen.
시작이 반이다. (s.o.)

Es ist nicht alles Gold, was glänzt.
반짝이는 것이 모두 금은 아니다.

Eine Hand wäscht die andere.
가는 정 오는 정.

Wer anderen eine Grube gräbt fällt selbst hinein.
남잡이가 제잡이.

Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.
오늘 할 일을 내일로 미루지 말라.

Ein blindes Huhn findet auch einmal ein Korn.
쥐 구멍에도 별들 날 있다.

Hunde, die bellen, beißen nicht.
짖는 개가 물지 않는다.

Irren ist menschlich.
과오는 누구에게나 있는 것이다.

Kleider machen Leute.
옷이 날개다.

Der Klügere gibt nach.
현자는 다투지 않는다.

Viele Köche verderben den Brei.
사공이 많으면 배가 산으로 간다.

Wer zuletzt lacht, lacht am besten.
길고 짧은 것은 대봐야 안다.

Andere Länder, andere Sitten.
로마에 가면 로마법을 따라야 한다.

Lügen haben kurze Beine.
거짓말은 다리가 짧다.

Morgenstunde hat Gold im Munde.
아침 시간은 금이다.

Von nichts kommt nichts.
세상에 공짜란 없다.

Probieren geht über Studieren.
백문이 불여일견.

Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.
침묵은 금이요, 웅변은 은이다.

Selbsterkenntnis ist der erste Schritt zur Besserung.
너 자신을 알라.

Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte.
고래 싸움에 새우 등 터진다.

Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.
길고 짧은 것은 대봐야 안다

Ein Unglück kommt selten allein.
엮친 데 덮친 격이다.

Wer wagt, gewinnt.
용감한 자가 미인을 얻는다.

Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es wieder heraus.
콩 심은데 콩나고, 팥 심은데 팥 난다.

Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.
뜻이 있는 곳에 길이 있다.

Die Zeit heilt alle Wunden.
세월이 약이다.

Die Analyse der korrespondierenden koreanischen Sprichwörter zeigt, dass einige von ihnen direkte Übersetzungen aus dem Englischen zu sein scheinen:

Ende gut, alles gut.
끝이 좋으면 모두가 좋다.
(All is well that ends well.)

Andere Länder, andere Sitten.
로마에 가면 로마법을 따라야 한다.
(When in Rome do as the Romans do.)

Keine Nachricht ist eine gute Nachricht.
무소식이 희소식이다.
(No news is good news.)

Der Sprichwortvergleich zwischen dem Deutschen und dem Koreanischen zeigt zudem, ganz im Sinne Permjakovs (s.o.) Annahme konstanter Bildungstypen von Sprichwörtern, dass einige koreanische und deutsche Sprichwörter bei Unterschieden in der sprachlichen Bildung einen weitgehend identischen Inhalt (Sinn) transportieren.

In diese Kategorie fällt beispielsweise das Sprichwort:

Viele Köche verderben den Brei.
사공이 많으면 배가 산으로 간다.

Hier lautet die wörtliche koreanische Entsprechung: „Zu viele Kapitäne/Ruderer steuern das Schiff auf den Berg“.

Ähnliches gilt auch für das Sprichwort:
Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte.
고래 싸움에 새우 등 터진다.

Hier lautet die wörtliche koreanische Entsprechung: „Wenn die Wale streiten, platzt der Rücken der Garnelen“. Der Sinn der Sprichwörter („Die Handlungen anderer haben Auswirkungen auf Dritte“) bleibt weitgehend erhalten.

Das Sprichwort *세상에 공짜란 없다* (Auf der Welt gibt es nichts umsonst) entspricht weitgehend den deutschen Sprichwörtern *Von nichts kommt nichts* bzw. *Ohne Fleiß kein Preis*.

Das koreanische Sprichwort *윗 물이 맑아야 아랫 물도 맑다* (Nur wenn der Oberlauf klar ist, ist auch der Unterlauf klar) entspricht weitgehend dem deutschen Sprichwort *Der Fisch stinkt vom Kopf her*.

Die koreanische Entsprechung zu dem deutschen Sprichwort *Ein blindes Huhn findet auch einmal ein Korn* lautet *쥐 구멍에도 별들 날 있다* (Auch in ein Mauseloch fällt irgendwann einmal ein Lichtstrahl). Der transportierte Sinn ist in beiden Sprichwörtern weitgehend identisch.

Neben diesen festgestellten Korrespondenzen zwischen koreanischen und deutschen Sprichwörtern gibt es jedoch auch eine Reihe von koreanischen Sprichwörtern zu denen eine Entsprechung im Deutschen fehlt. In diese Gruppe fallen u.a. die folgenden Sprichwörter:

Wo die Nadel hingeht, geht auch der Faden hin.

바늘 가는 데 실 간다.

(Bedeutung: Zwei Menschen machen alles gemeinsam und sind unzertrennlich.)

Auch einen Weg von Tausend Meilen beginnt man mit einem Schritt.

천리 길도 한 걸음부터.

(Bedeutung: In vielen kleinen Schritten gelangt man zu einem großen Ziel.)

Worte ohne Füße gehen tausend Meilen.

발 없는 말이 천리 간다.

(Bedeutung: Gerüchte verbreiten sich schnell und lang anhaltend.)

Der hohe Baum ist dem Wind am stärksten ausgesetzt.

높은 나무가 바람 더 탄다.

(Bedeutung: Wer aus (der Masse) herausragen will, ist in Gefahr.)

Selbst das Diamantengebirge sollte man nach dem Essen genießen.

금강산도 식후경이다.

(Bedeutung: Mit leerem Magen kann man auch das Diamantengebirge nicht genießen; man muss alles gut gestärkt tun.)

Kommt aus einem Kamin, der nicht an ist, Rauch hervor?

아니 땐 굴뚝에 연기 날까?

(Bedeutung: Keine Wirkung ohne Ursache)

Auch Affen fallen aus den Bäumen.

원숭이도 나무에서 떨어질 날 있다.

(Bedeutung: Auch der Meister macht einmal Fehler; Irren ist menschlich.)

Ein leerer Karren rattert lauter.

빈 수레가 요란하다. 빈 깡통이 요란하다.

(Bedeutung: Jemand mit einem leeren Hirn verursacht besonders viel Lärm.)

Nach dem Verlust einer Kuh repariert man den Stall.

소 잃고 외양간 고친다.

(Bedeutung: Aus Schaden wird man klug.)

Sammele Staub, um einem Berg zu errichten.

티끌 모아 태산.

(Bedeutung: Sei sparsam!)

Wer zwei Hasen zugleich hetzt, bekommt keinen.

두 마리의 토끼를 쫓다가 한 마리도 못 잡는다.

(Bedeutung: Man sollte sich auf ein Ziel konzentrieren.)

Baur/Chlosta (1996, 125) betonen für die Sprichwörter des Deutschen, dass die traditionellen Muster der Sprichwortverwendung allmählich in den Hintergrund zu treten scheinen. Charakteristisch, insbesondere für den Sprichwortgebrauch in öffentlicher Sprachverwendung in den Medien und der Werbung, sei der insgesamt spielerische Umgang mit Sprichwörtern. Beim spielerischen Umgang mit Sprichwörtern spielten vor allem auch ihre Festigkeit und Metaphorizität eine entscheidende Rolle. Sprichwörter würden nicht nur im historischen Rückblick, sondern auch in ihrer aktuellen Verwendung Modifikationen erfahren. Insofern unterscheide sich der Umgang mit Sprichwörtern nicht wesentlich vom Umgang mit anderen Arten von Phraseologismen.

Ziel der heutigen Sprichwortforschung sollte es sein, sogenannte „Sprichwort-Minima“, also Sammlungen allgemein bekannter Sprichwörter zu erstellen. Dies sei unter kulturellen Gesichtspunkten auch deshalb interessant, weil die gebräuchlichsten Sprichwörter Aufschluss darüber geben können, wie Sprecher die Welt typischerweise sehen. Baur/Chlosta (1996, 127) gehen davon aus, dass in Sprichwörtern versprachlichte Situationen im Bewusstsein einer Sprechergemeinschaft von besonderer Bedeutung sind. Sprichwortsammlungen könnten also mithin Auskunft darüber geben, welche Sprichwörter zu einem gegebenen Zeitpunkt in einer Sprechergemeinschaft als wichtig gelten und wie sie gegebenenfalls modifiziert werden.

3. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden, nach einer theoretischen Einführung in den Gegenstandsbereich der Sprichwörter, die Sprichwörter des Deutschen und des Koreanischen miteinander verglichen. Dabei wurden die Sprichwörter, als Gegenstandsbereich der Phraseologie, zunächst als feste Wortverbindungen charakterisiert, die aus vollständigen bzw. formal und inhaltlich abgeschlossenen Sätzen bestehen. Die Hauptfunktion der Sprichwörter wurde in der Unterstreichungen der eigenen Meinung gesehen. Abgegrenzt wurden Sprichwörter von sprichwörtlichen Redensarten, da letztere stets syntaktisch einzubetten seien. In Anlehnung an Burger (1973) wurde zwischen Sprichwörtern, deren Bedeutung sich aus den Einzelkomponenten ergibt und solchen, deren Bedeutung durch ein Bild vermittelt wird, differenziert. Es wurde zudem betont, dass Sprichwörter zum Teil Anomalien aufweisen können und gerade diese Sprichwörter einen oftmals höheren Grad an Idiomatizität besitzen. In Anlehnung an Burger (2007) und Permjakov (1984) wurde festgestellt, dass Sprichwörtern häufig eine interkulturelle Dimension zu eigen ist. Es seien über Kulturgrenzen hinweg konstante Bildungstypen von Sprichwörtern feststellbar. Mit Burger (2007) wurde festgestellt, dass Sprichwörter eine enge

Verwandtschaft zu Gemeinplätzen und Truismen aufweisen. Alle drei Bereiche der Phraseologie dienen dazu, einer Aussage Nachdruck zu verleihen.

Ein Vergleich der frequentesten deutschen Sprichwörter (nach Baur/Chlosta 1996) mit koreanischen Sprichwörtern ergab, dass viele deutsche Sprichwörter korrespondierende Sprichwörter im Koreanischen aufweisen. Einige koreanische Sprichwörter scheinen zudem direkte Übersetzungen aus dem Englischen zu sein. Im Sinne Permjakows (1984) konnte bestätigt werden, dass im Koreanischen und Deutschen ähnliche (konstante) Bildungstypen von Sprichwörtern zu existieren scheinen. Trotz unterschiedlicher sprachlicher Realisierung wird ein weitgehend identischer Sinn (Inhalt) transportiert.

Abschließend wurde mit Baur/Chlosta (1996) gefordert, „Sprichwort-Minima“, also Sammlungen bekannter Sprichwörter (auch kontrastiv) anzulegen. Auf diese Weise seien Einblicke in die typische Weltsicht von Sprechern verschiedener Sprachen und Kulturen möglich.

4. Literatur:

Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst: Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen 1980.

Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph: Welche Übung macht den Meister? Von der Sprichwortforschung zur Sprichwortdidaktik“. In: Fremdsprache Deutsch 15 (1996), 17-24.

Burger, Harald: Idiomatik des Deutschen. Tübingen 1973.

Burger, Harald: Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 3. neu bearbeitete Auflage. Berlin 2007.

Häusermann, Jürg: Phraseologie. Tübingen 1977.

Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch, Band 3. Tübingen 1985.

Permjakov, Grigorij L'vovic: „Die Grammatik der Sprichwörterweisheit“. In: Peter Grzybek (Hrsg.): Semiotische Studien zum Sprichwort. Simple Forms Reconsidered I. Hrsg. von Peter Grzybek unter Mitarbeit von Wolfgang Eismann. Special Issue of: Kodikas Code - Ars Semiotica. An International Journal of Semiotics 3/4 (1987).

Die Bedeutung impliziten und expliziten Wissens für den Fremdsprachenerwerb

Frank Kostrzewa

1. Einleitung

Seit den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts werden die Fragen nach der Bedeutung impliziten und expliziten Wissens für den Fremdsprachenerwerb sowie der Interdependenz zwischen implizitem und explizitem Wissen intensiv diskutiert (vgl. Krashen 1985, 1994; Pienemann 1989). Während man annimmt, dass es sich bei dem impliziten Wissen um ein dem Lerner verfügbares, aber nicht verbalisierbares Wissen handelt, gilt das explizite Wissen als das vom Lerner verbalisierbare bewusst repräsentierte sprachliche Wissen.

In Abhängigkeit von der angenommenen Interdependenz zwischen implizitem und explizitem Wissen wird zwischen einer Non-Interface-Position sowie einer schwachen und starken Interface-Position differenziert. Im Rahmen der Non-Interface-Position wird die Annahme vertreten, dass zwischen implizitem und explizitem Wissen keinerlei Beziehung besteht und eine Überführbarkeit expliziten in automatisiertes implizites Wissen nicht gegeben ist. Der schwachen Interface-Position liegt die Annahme einer bedingten und individuell variablen Überführbarkeit expliziten in implizites Wissen zugrunde, während im Kontext der starken Interface-Position davon ausgegangen wird, dass eine prinzipielle Überführbarkeit expliziten in implizites Wissen durch den Faktor regelmäßiger Übung möglich ist.

Raabe (2007, 22f.) bezeichnet die starke Interface-Position als die „Grammatik, ja bitte-Position“. Dabei vollziehe sich die Umwandlung expliziten in implizites Wissen in drei Phasen. In der ersten Phase, der sogenannten kognitiven Stufe, liege das Wissen als explizites, deklaratives Wissen vor und könne über eine assoziative Stufe schließlich in prozedurales Wissen überführt werden. Auf der so erreichten autonomen Stufe komme es dann zu einer kognitiven Entlastung des Arbeitsgedächtnisses dadurch, dass deklarativ repräsentierte Wissen nicht mehr eigens aktiviert werden müsse. Insgesamt wird im Rahmen der starken Interface-Position von einer positiven Wirkung bewusstmachenden Lernens ausgegangen. Phasen expliziter Kognitivierung sollten einer sich anschließenden automatisierenden Übungsphase vorangestellt werden.

Die schwache Interface-Position wird von Raabe (2007, 33) auch als die „Grammatik ja, aber nur wenn-Position“ beschrieben. Raabe (ebd.) subsumiert unter dieser Position die Variability-Hypothese von Bialystok (1994), die Teachability-Hypothese von Pienemann (1989) und die Noticing-Hypothese von Schmidt (1992). Diese drei Positionen werden im folgenden Kapitel dargestellt und erläutert.

In seiner Darstellung der Non-Interface-Position („Grammatik, nein danke-Position“) bezieht sich Raabe (ebd.) im Wesentlichen auf Krashen (1985, 1994), der eine Überführung expliziten in implizites Wissen als prinzipiell nicht möglich erachtete. Explizites deklaratives und implizites prozedurales Wissen werde und bleibe in getrennten Wissensspeichern repräsentiert. Dabei besitze das deklarative Wissen eine Monitorfunktion und diene zur Kontrolle der Äußerungen eines Sprechers.

2. Hypothesen im Kontext der schwachen Interface-Position

2.1 Die Variability-Hypothese

Diehl et al. (2000, 48) stellen die schwache Interface-Position Bialystoks (1994) als diejenige Position dar, die eine wechselseitige Durchlässigkeit expliziten und impliziten Wissens postu-

liere. Durch Übung könne analysiertes explizites Wissen in implizites Wissen überführt werden. Gleichzeitig sei durch den Prozess der Deduktion eine Umwandlung impliziten unanalysierten Wissens in explizites analysiertes Wissen möglich. Während im Zentrum des impliziten sprachlichen Wissens die performative Aktualisierung von Sprache und die flüssige Sprachproduktion stünden, sei das explizite Wissen als Speicher neu rezipierten Sprachmaterials zu verstehen. Durch häufigen Sprachgebrauch könne explizit repräsentiertes Wissen in implizit repräsentiertes Sprachwissen überführt werden. Prinzipiell sei also von einem reziproken Austausch zwischen den beiden Wissensspeichern auszugehen. Neben dem expliziten und impliziten Wissen nimmt Bialystok (ebd.) noch eine dritte Repräsentationsform sprachlichen Wissens, das sogenannte *other knowledge* an. Bei dieser Form der konzeptuellen Repräsentation handele es sich vornehmlich um Weltwissen und allgemeines sprachliches Wissen. Die Explizitheit analysierten sprachlichen Wissens und dessen explizite Kognitivierung durch unterrichtliche Prozesse dienen nach Bialystok (ebd.) der Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz eines Lerners. Zudem könne analysiertes sprachliches Wissen in zunehmendem Maße kreativ verwendet werden, während das implizite unanalysierte Wissen ausschließlich routiniert und formelhaft verwendet werde. Nach Bialystok (ebd.) geht explizites sprachliches Wissen in der Regel mit einer kontrollierten Verarbeitung von Sprache einher, während das implizite Wissen automatisiert verarbeitet werde.

2.2 Die Teachability-Hypothese

Im Rahmen seiner Teachability-Hypothese geht Pienemann (1989) von der These aus, dass sich Spracherwerb in einer determinierten Abfolge von Erwerbssequenzen und Entwicklungsstufen vollziehe, von denen keine ausgelassen oder übersprungen werden könne. Während also alle Lerner dieselben Entwicklungsstufen in derselben Reihenfolge durchlaufen, ergibt sich der unterschiedliche Erfolg von Lernern aus einer Variabilität im Bereich der individuellen Faktoren (Sprachbegabung, Motivation, kognitive Reife etc.). Unterrichtliche Maßnahmen müssten auf den natürlich gegebenen Entwicklungsstufen innerhalb der lernersprachlichen Interlanguage aufbauen und die Lerner auf die nächste Stufe ihrer Entwicklung führen (zone of proximal development). Die unterrichtliche Progression (externes Curriculum) sollte sich also an der gegebenen Lernerprogression (internes Curriculum) orientieren und dieser zu ihrer (beschleunigten) Entfaltung verhelfen.

2.3 Die Noticing-Hypothese

Schmidt (1995) geht davon aus, dass sowohl bewusstes (von Schmidt (ebd.) als *intentional learning* bezeichnet) als auch unbewusstes Erwerben (*incidental learning* nach Schmidt (ebd.)) ohne *intention*, *attention*, *noticing* und *understanding* nicht vorstellbar sind. Der Lerner folge einem bestimmten Handlungsplan (*intention*) und richte seine Aufmerksamkeit (*attention*) auf verschiedene sprachliche Stimuli. Diese würden wahrgenommen (*noticing*) und so verstanden (*understanding*), dass sie vom Lerner in aller Regel auch verbalisierbar seien (vgl. auch Raabe 2007). Es könne nur dann gelernt werden, wenn der Lerner seine Aufmerksamkeit auf spezifische, charakteristische Merkmale der Zielsprache richte. Insbesondere ohne *noticing* sei ein Lernfortschritt nicht denkbar. Die Möglichkeit eines unbewussten Lernens im Sinne des Krashen'schen Erwerbens wird von Schmidt (ebd.) bestritten.

Der Faktor der Aufmerksamkeit erklärt nach Schmidt (1992, 206) auch, welche Anteile des Inputs zu einem Intake auf Seiten des Lerners führen, und zwar gelte, dass lediglich der vom Lerner bewusst wahrgenommene Input zu einem Intake werden könne.

Auch Butzkamm (1989) stellt die Frage nach der Rolle der Bewusstheit im L2-Erwerbsprozess und nimmt dabei ein Kontinuum von Bewusstheitsgraden an, an dessen unteren Ende sich das unbewusst ratiomorphe und an dessen oberen Ende sich das aufmerksam bewusste Sprachwissen befindet. Im Gegensatz zu Krashen (1985, 1994) nimmt Butzkamm (1993) keine rigide Trennung zwischen dem ratiomorphen Wissen und dem aufmerksamen

Bewusstsein an, sondern geht von einer Verbindung der beiden Bewusstseitsgrade aus. Das Bewusstsein sei lediglich die Spitze eines Eisbergs im Meer unbewusst verlaufender Informationsverarbeitung (vgl. auch Diehl et al. 2000, 46).

Auch bei Krashen (1985, 1994) taucht der Begriff der Bewusstheit (*consciousness*) in Verbindung mit dem expliziten Wissen auf, das durch den Prozess der *Awareness* aktiviert werden könne. Krashen (ebd.) geht jedoch nicht von einer Aktivierung impliziten, nicht-analysierten Wissens durch den Prozess der *Awareness* aus.

Götze (1997, 4) geht davon aus, dass am Beginn der Bewusstseinsbildung elektrische Impulse und physiko-biochemische Prozesse stehen. Gleichwohl gelte, dass die Bewusstseinsbildung mehr sei als ein physikalischer oder biologischer Vorgang. Das menschliche Gehirn sei, so Pöppel (1992, 3), keinesfalls mit einem Computer zu vergleichen, da der lernende Organismus seine Aufmerksamkeit nur auf Inhalte richte, die als bedeutungsvoll erachtet würden. Nur die bedeutungsvollen Inhalte seien es auch, die auf die Ebene des Bewusstseins gehoben würden.

Pöppel (1992, 5) betont, dass das menschliche Gehirn Bewertungen vornähme und Unwichtiges sofort verwerfe. Nur Wichtiges werde bewahrt und reproduziert. Die vom lernenden Individuum vorgenommenen Bewertungen würden zudem stark von Emotionen und Affekten determiniert. Es sei feststellbar, dass als bekannt und unwichtig eingestufte Informationen die Stufe des Bewusstseins nicht erreichten. Auch die als bekannt und wichtig klassifizierten Informationen erhielten allenfalls die Chance auf eine niedrige Stufe des Bewusstseins gehoben zu werden. Die höchste Stufe des Bewusstseins werde von denjenigen Informationen erreicht, die vom Lerner als neu und wichtig bewertet würden.

Multilinguale Lerner entwickeln nach Hufeisen (2003, 104) ein metalinguistisches Bewusstsein, das sich von dem monolingualen Sprecher deutlich unterscheide. Auch hinsichtlich der kognitiven Kompetenz seien deutliche Unterschiede zwischen mono- und multilingualen Sprechern feststellbar. Ein metalinguistisches Bewusstsein zu besitzen bedeute, über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, Sprache analysieren und über Sprache reflektieren zu können. Das metalinguistische Bewusstsein werde mit jeder weiteren erlernten Sprache weiter ausgebaut.

3. Implizite und explizite Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht

Umstritten ist die Frage nach den Anteilen impliziter und expliziter Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht. Schoormann/Schlak (2011) postulieren, dass die Aufmerksamkeit auf Formen auch in kommunikativ ausgerichteten Unterrichtsphasen gewährleistet sein müsse. Dabei ließen sich formenfokussierende Aushandlungen am besten mithilfe expliziter Korrekturstrategien initiieren. Unter Rekurs auf Lyster/Ranta (1997) fordern Schoormann/Schlak (ebd.), bei unterrichtlichen Korrekturhandlungen das Prinzip der Gegengewichtung (*counter-balanced instruction*) zu beachten. Die Berücksichtigung dieses Prinzips beinhalte ein stärker implizites Feedback in formenfokussierenden Kontexten, während in bedeutungsbezogenen Kontexten eher explizite Korrekturverfahren vorherrschen sollten.

Schoormann/Schlak (ebd.) betonen, dass nicht für alle Lerner formenfokussierende Feedbacks gleichermaßen geeignet seien. Am wenigsten profitierten von dieser Form des Feedbacks Lerner im frühen Kindesalter und solche mit einer schwach ausgeprägten Literalität. Auch für Lerner mit gering ausgeprägten sprachanalytischen Fähigkeiten sei das explizite Feedback wenig geeignet. Für Lernende mit einem guten Arbeitsgedächtnis und guten sprachanalytischen Fähigkeiten sei die Form des gewählten korrektiven Feedbacks weitgehend irrelevant.

Lochtmann (2003, 9) differenziert zwischen direkten und indirekten Korrekturen, wobei direkte Korrekturen mit einer expliziten Korrektur oder einer isolierten Umgestaltung verbunden seien. Bei einer expliziten Korrektur werde der Lernende auf einen Fehler hingewiesen, den er anschließend selbständig korrigieren könne. Im Zuge einer isolierten Umgestaltung hingegen werde die Fehlerkorrektur von der Lehrkraft vorgenommen, die die Lerneräußerung

wiederhole, jedoch anstatt des vom Lerner gemachten Fehlers die richtige Form einsetze. Eine Expansion der Lerneräußerung finde in diesen Fällen jedoch nicht statt.

Lyster/Ranta (1997) bezeichnen die Wiederholung einer fehlerhaften Lerneräußerung durch den Interaktionspartner oder den Lehrenden, der im Zuge der Wiederholung den Fehler des Lerners korrigiert, als *recast*. Der *recast* sei eher als eine implizite Korrektur zu verstehen, wenngleich explizite Elemente in der Zurverfügungstellung sprachlicher Evidenzen durch den Lehrenden bestünden. Nach Schoormann/Schlak (2011) ist der *recast* von den *prompts* abzugrenzen, in deren Kontext keine Korrektur von Seiten der Lehrenden erfolgt, sondern eine lehrerseitige Initiierung einer Selbstkorrektur durch den Lerner. Lernende würden *recasts* wegen ihres impliziten Charakters häufig gar nicht als Korrekturintervention der Lehrenden wahrnehmen.

4. Fazit

Die Bedeutung impliziten und expliziten Wissens für den Fremdsprachenerwerb wird kontrovers diskutiert, dabei münden die angenommenen Interdependenzen zwischen implizitem und explizitem Wissen in die Formulierung einer starken und schwachen Interface-Position sowie einer Non-Interface-Position. Im Zentrum der jeweiligen Position steht dabei die Frage einer möglichen Überführbarkeit expliziten in implizites Wissen.

Unter der schwachen Interface-Position lassen sich die Teachability-Hypothese von Pienemann (1989), die Noticing-Hypothese von Schmidt (1992) und die Variability-Hypothese von Bialystok (1994) subsumieren.

Mit Butzkamm (1989) muss die Gültigkeit einer strikten Trennung zwischen explizitem (aufmerksam bewusstem) und implizitem (unbewusst ratiomorphem) Sprachwissen bezweifelt werden. Stattdessen kann von einem Kontinuum von Bewusstheitsgraden ausgegangen werden.

Nach Hufeisen (2003) kann angenommen werden, dass multilinguale Sprecher ein deutlich anderes metalinguistisches Wissen und eine höhere kognitive Kompetenz besitzen als monolinguale Sprecher. Mit dem Erwerb weiterer Fremdsprachen scheint ein Ausbau des metalinguistischen Wissens möglich.

Mit Schoormann/Schlak (2011) müssen formenfokussierende explizite Korrekturhandlungen auch für einen kommunikativ ausgerichteten Unterricht postuliert werden. Implizites und explizites Feedback sollten sich im Sinne einer *counter-balanced-instruction* abwechseln und ergänzen. Formenfokussierende Formen des Feedbacks seien vor allem für Lerner mit gut ausgeprägten sprachanalytischen Fähigkeiten geeignet.

Die Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Korrekturhandlungen entspricht weitgehend der Dichotomisierung Lochtmanns (2003) zwischen indirekten und direkten Korrekturen.

Implizite Korrekturhandlungen scheinen von Lernern wegen ihres indirekten Charakters oftmals nicht als Korrekturinterventionen wahrgenommen zu werden.

5. Literatur

Bialystok, Ellen (1994): "Analysis and control in the development of second language proficiency". In: *Studies in Second Language Acquisition* 16 (1994), 157-168.

Butzkamm, Wolfgang (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen.

Butzkamm, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 2. Auflage. Tübingen.

Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.

Götze, Lutz (1997): Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdsprachenerwerb. Vortrag auf der Fachtagung „Initiativen für den Fremdsprachenunterricht an Hamburger Gymnasien“ am 23.4.1997.

Hufeisen, Britta: „L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hrsg.), (2003): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben in mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8, 2/3, S. 97-108.

Krashen, Stephen D. (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications. Harlow.

Krashen, Stephen D. (1994): "The input hypothesis and its rivals". In: Ellis, Nick (Hg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London Academic Press, 45-77.

Lochtmann, Katja (2003): „Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht“. In: German as a Foreign Language 3, 1-17.

Lyster, Roy/Ranta, Leila (1997): „Corrective Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis“. In: Studies in Second Language Acquisition 19, 37-66.

Pienemann, Manfred (1989): „Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses“. In: Applied Linguistics 10, 52-79.

Pöppel, Ernst (1992): „Vom Segen der Differenz - der Vorzug des Gehirns und der Nachteil des Computers“. In: Frankfurter Rundschau, 12.12.1992, 3.

Raabe, Horst (2007): „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6 (2007), 22-35.

Schmidt, Richard (1992): „Awareness and second language acquisition“. In: Annual Review of Applied Linguistics 13, 206-226.

Schmidt, Richard (1995): "Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning". In: Schmidt, Richard (Hrsg.): Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu, University of Hawaii, 1-63.

Schoormann, Matthias/Schlak, Torsten (2011): „Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen“. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 77-105.

Ein Plädoyer für Sprachentandems im DaF-Unterricht

Katharina Muelenz

Sprachentandem, zu verstehen als Sprachlernmethode, bei der sich zwei Sprachlerner mit voneinander abweichender Muttersprache als Lernpartner gegenüberstehen, hat sich in den letzten Jahren großer Beliebtheit im Deutschen als Fremdsprache erfreut. Es bietet besonders für Lerner, die im Alltag wenig Kontakt mit der Zielsprache haben, die Möglichkeit Sprachkenntnisse über den Unterricht hinaus anzuwenden und zu erweitern. Implizit soll im folgenden auf die Arbeit mit Texten vor dem Hintergrund der *Transferfunktion* des Unterrichts Bezug genommen werden. Für den universitären Unterricht selbst ist Sprachentandem besonders aus dieser Perspektive interessant. Auf Transfer wird im Folgenden noch konkreter eingegangen, grob ist damit die Übertragung der Inhalte der Tandemsessions in den Unterricht gemeint.

Im Folgenden sollen Erfahrungen im Bereich Lernen mit Sprachentandem (Direkt-Tandem, Distanz-Skype-Tandem, Distanz-E-Mail-Tandem, Tandem-Intensivkurs) vorgestellt und bzgl. ihrer Verwendbarkeit für den Unterricht vor dem Hintergrund des Anspruches an einen modernen, im Sinne eines *medial im 21. Jh. angekommenen Unterrichts* diskutiert werden.

Der wöchentlich stattfindende Skype-Tandem-Kurs, sowie der jährlich stattfindende universitäre Tandem-Intensivkurs der Tokyo University of Foreign Studies (TUFS) sollen zu diesem Zweck vorgestellt werden, sowie ein weiteres E-Mail-Projekt zwischen japanischen und deutschen Studierenden aus der Unterrichtspraxis näher beleuchtet werden.

Das Deutschstudium an der Tokyo University of Foreign Languages

An der TUFS studieren pro Jahrgang ca. 60 von 4300 Studierenden in 4 Jahren Germanistik bis zum Bachelorabschluss. Nach den ersten 2 Jahren mit Schwerpunkt auf der sprachlichen Ausbildung, folgt ein in der Regel einjähriger Studienaufenthalt im deutschsprachigen Ausland. Da an der TUFS nur wenig deutschsprachige Austauschstudierende studieren und es daher kaum Gelegenheit gibt, Deutsch zu sprechen ist der von Vincenzo Spagnolo (TUFS) und Masayoshi Tsuchiya (Universität Bielefeld) im Wintersemester 2010 initiierte Kurs eine willkommene Möglichkeit, mit anderen Studierenden aus Deutschland in Kontakt zu treten.

Wir befinden uns im Zeitalter medialer Vernetzung, die Möglichkeiten scheinen unerschöpflich. Mitgutsch (2013) der die Potenziale und Limitationen digitaler Spiele für Lern- und Lehrprozesse untersucht, geht es besonders um die Bedeutung digitaler Medien für Lern- und Lehrprozesse. Hier lassen sich Parallelen zum Lernen zum Distanz-Skype-Tandemlernen ziehen. Er benennt für diese Situation die "Educational Challenges" für das mediale Zeitalter auch des Deutschlernens, diese lassen sich direkt als Folie einer Kategorisierung der Stärken des Tandemlernens für den DaF-Unterricht verwenden:

Educational Challenges im 21. Jh. auf die Situation beim Tandem-Lernen bezogen:

- ❖ raising awareness ↔ freiwillig, kein Zwang durch Noten, es macht Spaß
- ❖ re-framing ↔ freiere Atmosphäre als im "normalen" Unterricht, autonomes Lernen
- ❖ constructive confrontation ↔ einer authentischen Sprachsituation ausgeliefert sein
- ❖ purposeful connection ↔ sinnvolle Verbindung zum eigenen Studienalltag, interkultureller Austausch

(vgl. Mitgutsch)

Als Kursleiter stehen wir vor der Aufgabe, unser Lehr- und Lernumfeld in der institutionellen Situation der Universität zu einer "freien" Lernumgebung, in der sich die Lerner entfalten können, zu gestalten. Denn wenn wir die Kompetenzen unserer Studierenden auch nur annähernd ausschöpfen wollen, kommen wir nicht umhin, sie bei der Entfaltung zu unterstützen. Dazu sollte eine transparente, offene Lernatmosphäre gegeben sein. Beim Tandem-Lernen finden wir genau diesen Charakter wieder: zwar sind die Situationen vorbereitet, wir bieten z.B. ein Repertoire an Redemitteln und Vokabular an, aber die Gespräche selbst finden in einer lockeren, relativ freien Atmosphäre statt. Wobei wiederum durch das Umfeld der Institution (Universität) im positiven Sinne ein gewisser Schutz gewährleistet ist. Man nimmt sich selbst als gleichwertige Sprachpartner wahr und an, geht deshalb fair miteinander um. Hier liegt vielleicht ein großer Vorteil des Tandem-Lernens gegenüber Gesprächen, die beim direkten Austausch mit zielsprachlichen Studierenden besonders auf Anfängerniveau stattfinden würden. Wenn man den anderen versteht, ist wiederum der Motivationseffekt sehr hoch. Und trotzdem, man kommt nicht umhin, Sprache ad hoc anzuwenden. Doch beim Tandemlernen befindet man sich noch in einer Art großartiger Trainingssituation für die „reale Welt“, der man etwa beim Austauschstudium in Deutschland begegnet.

Aufgaben als Kursleiter

Welche Veränderungen ergeben sich für den Kursleiter, wenn er plötzlich "im Schatten" der eigentlichen Kommunikation steht?

Die Rolle fokussiert sich vielmehr in der Rolle des Vermittlers und Beraters. Folgende Punkte nach Mitgutsch (2013) fassen die Rolle des Kursleiters zur Förderung einer "freien Lernatmosphäre im Unterricht" zusammen:

- Transfer anregen
- Freiheit schaffen
- kein Notendruck
- Alltagsrelevante Themen
- spielerisch gestalten/projektartig
- kreative Freiheit zulassen

Wie kann dies gelingen?

Im informellen Lernen liegt ein großes Potenzial beim Sprachenlernen! Informelles Lernen ist komplex und passiert überall. Computer-Spiele, Online-Lernen etc. gehören für unsere Studenten zum Alltag. Diese Vertrautheit im medialen Bereich kann sich der Unterricht zu Nutze machen. Unser Potenzial als Lehrer liegt in der Funktion des Weisenden, Korrigierenden. Wir bieten Informationen und geben Hilfestellung bei sprachlichen Unkorrektheiten, den Prozess bestimmen die Lerner selbst. Die Disziplin bringen sie allemal mit, weil sie jetzt und hier im aktuellen Gespräch weiterkommen wollen.

Zusammenfassend möchte ich besonders betonen, welche Fakten große Wichtigkeit beim Tandemlernen haben:

- freie Lernatmosphäre vs. institutionalisierter Unterricht
- gleichwertige Sprachpartner: Fairness
- mündliche Sprache anwenden
- der Partner ist beim Tandemlernen elementar für: den Abschau-Effekt, er liefert ein reiches Angebot an Sprache und ist Spiegel (indem er Nicht-Verstehen, eigenes Level,...signalisiert)

Ein weiterer Vorteil des Tandem-Lernens ist es, dass die Lerner mündliche Sprache anwenden. Die Komplexität des Sprachlernens lässt sich nun aber sicherlich nur über die Verschränkung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit lösen! Dies ist die Herausforderung an den Kursleiter, nämlich einen Transfer zu schaffen, eine Überleitung von Mündlichkeit auf Schriftlichkeit und umgekehrt. Doch zunächst zu den Tandem-Projekten der TUFS:

1) Der Distanz-Skype-Tandem-Kurs der TUFS

Bestehend aus etwa 20 Teilnehmern, die jeweils zur Hälfte von der Universität Bielefeld und der TUFS kommen, wird der Kurs nach einem Jahr Deutschunterricht (A2/B1) den Studierenden angeboten. Die Aufgabe der Lehrerenden besteht in der Organisation des Kurses, d.h. bspw. der Erstellung eines Semesterplans oder auch von Materialien wie z.B. Redemittel, etc. vorzubereiten. Eine wichtige Rolle spielt die Einführung in das partnerschaftliche Lernen, d.h. in die Rolle des Sprachmittlers, in der Literatur auch als "Foreigner-Talk" bekannt, da sich über dessen Bewusstwerdung und Ausübung der Erfolg des Kurses bestimmen lässt. Ergebnisse zur Kompetenz eines Tandemlernpartners wird Vincenzo Spagnolo in seinem Dissertationsprojekt zu Verstehensproblemen beim Tandemlernen untersuchen, zu dessen Datengewinnung er die Tandemkurse der TUFS dokumentiert hat.

Einordnung des Distanz-Tandemkurses nach Bechtel (2007):

- Einzeltandem ↔ Tandemkurs
- Präsenztandem ↔ Distanztandem
- gesteuert ↔ ungesteuert
- synchron ↔ asynchron
- gesprochene Sprache ↔ geschriebene Sprache

1.1) Die Tandem-Sessions im Überblick:

- Hausaufgabe TUFS (Redemittel und Vokabelliste zu Themen lernen)
- Universität Bielefeld in Form von Unterricht (Redemittel und Vokabellisten erstellen/schriftlich Sessions zusammenfassen etc.)
- Durchführung:
 - 25 Minuten auf Deutsch (davon 5 min. Fehlerkorrektur)
 - 10 Minuten Pause
 - 25 Minuten auf Japanisch (davon 5 min. Fehlerkorrektur)

2) Das Direkt-Tandem-Seminar der TUFS

Die Gruppe besteht aus etwa 46 Teilnehmern, die jeweils zur Hälfte von der Universität Erlangen und der TUFS kommen. Der Kurs steht Studierenden nach einem Jahr Deutschunterricht (A2/B1+) frei. Die Aufgabe der Kursleiter besteht auch hier in der Organisation des Kurses, d.h. bspw. der Erstellung eines Seminarplans, oder auch Materialien wie z.B. Redemittel vorzubereiten. Das Seminar wurde in seiner didaktischen Form von Vincenzo Spagnolo entwickelt und wird nach einer jährlich stattfindenden Evaluation stetig an die Bedürfnisse der Teilnehmer angepasst. Die Studenten werden in einer Orientierungsveranstaltung natürlich auf die Rolle des partnerschaftlichen Lernens sowie den Ablauf des Seminars eingestimmt und bereiten selbstständig vor Beginn des Seminars sog. "freie Themen" anhand von Vokabellisten mit Ihrem muttersprachlichen Partner vor.

2.1) Einordnung des Direkt-Tandemseminars nach Bechtel:

- Einzeltandem ↔ Tandemkurs
- Präsenztandem ↔ Distanztandem
- gesteuert ↔ ungesteuert
- synchron ↔ asynchron
- gesprochene Sprache ↔ geschriebene Sprache
(Bechtel 2007)

2.2) Das Direkt-Tandem-Seminar im Überblick:

- Orientierungsveranstaltung

- Sensibilisierung auf die Rolle des Vermittlers/Korrektors
- freies Thema mit Partner über Mailliste festlegen und Redemittel und Vokabelliste ausarbeiten
- 5 Blöcke an 4 Tagen

2.3) Die Tandem-Sessions im Überblick:

- 40 min. auf Japanisch sprechen: Tandem ▪ J Thema ①
- 35 min. auf Deutsch sprechen: Tandem ▪ D Thema①
- 40 min. Aufsatz in Zielsprache: Aufsatz Thema ①
- 20 min. Aufsatzkorrektur des Tandempartners: Aufsatzkorrektur Thema ①
- 20 min. Aufsatzkorrektur mit Tandempartnern: Aufsatzkorrektur zu zweit ▪ D+J Thema ①

Die Sprache ist nicht nur bei den Tandemblöcken alternierend, auch beim Mittagessen und beim Abendprogramm (Theaterveranstaltungen, Spiele, etc.) wird die Sprache gewechselt. Der Lehrer organisiert den Ablauf und fungiert als Ansprechpartner, er korrigiert, wenn der Tandempartner zu schnell oder zu schwer spricht. Außerdem liegt die „Nachkontrolle“ der Aufsätze beim Lehrer.

3) E-Mail-Tandem-Projekte

Den Aktionsraum für die E-Mail-Projekte bietet der Unterricht. Dazu entstand im konkreten Fall im Unterricht 2009 eine Gruppe aus 10 deutschen und 10 japanischen Studierenden, die mind. 1 Jahr die Zielsprache gelernt hatten und sich etwa auf A2-Niveau befand. Der Unterricht als Raum kommunikativen Geschehens bietet vor allem Vorbereitungs- und Korrekturphasen. Informationen über den deutschen Alltag der Tandempartner bieten die Basis für kommunikative Sprechansätze, die mündlich und schriftlich realisiert werden. Sprachlich wurden die japanischen Kursteilnehmer mit Materialien aus dem Buch "Und du? Sprechsituationen im Unterricht-NEU!" (SiU) vorbereitet. Als Essenz des Austausches wurden die Geschichten aus dem Alltag der Anderen neben den eigenen schriftlich festgehalten und allen Studenten in Form eines Bildertagebuchs zugänglich gemacht. Bei der Auseinandersetzung mit der Berichterstattung aus dem deutschen Alltag wird der interkulturelle Anspruch an den Unterricht realisierbar.

3.1) E-Mail-Tandem-Sessions im Überblick:

- Einführung ins Thema mit SiU
- Konkrete Arbeitsaufträge (formulieren der E-Mail, etc.)
- Korrekturphase
- E-Mail-Antwort
- Unterrichtsvortrag, etc.
- Einreichen des verschriftlichten und medial aufbereiteten Beitrags für das Bildertagebuch

3.2) Einordnung des Distanz-E-Mail-Tandemkurses nach Bechtel (2007):

- Einzeltandem ↔ Tandemkurs
- Präsenztandem ↔ Distanztandem
- gesteuert ↔ ungesteuert
- synchron ↔ asynchron
- gesprochene Sprache ↔ geschriebene Sprache

Zusammenfassung

Die Frage nach der Rolle des Lehrers im Tandemprozess, knüpft unmittelbar an die Frage nach dem Transfer der Daten und der Informationen aus den Tandem-Sessions an. Vieles, das beim Tandem entsteht, verbleibt dort, wenn die Session beendet ist. Oder? Wie kann man mit dem Gespräch z.B. im Unterricht weiterarbeiten bzw. weiterlernen? Natürlich wird die Sprache als solche durch die Gespräche im Online-Tandem viel umfassender, transparenter, als ein Lehrwerk dies auch nur annähernd realisieren könnte. Das bedeutet also auch, dass die Komplexität und Verschiedenheit der Normen bei mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch, Jugendsprache, dialektale Färbungen etc. hier zum Tragen kommen. Aber genau das ist die reelle Welt, der sich die Lerner gegenüber sehen, wenn sie im Zielland Deutsch lernen, je früher sie daran Anschluss finden, je besser. An dieser Schnittstelle sollten wir unsere Rolle als Lehrer begreifen und realisieren.

Japan-Korea-Tandem Deutsch

Zwischen Deutschlernenden in Japan und Korea gibt es seit 2006 Lernerfahrungen mit Tandem beim in Japan stattfindenden Interuni-Seminar. Hier lernen koreanische, japanische und deutsche Studenten gemeinsam Deutsch. Auch auf Initiative des DAAD sind einzelne Projekte zwischen Korea, Japan und Deutschland bereits realisiert wurden. So sind beispielsweise die Deutschlektoren Lach (Keimyung Universität, Korea) und Riessland (Nanzan Universität, Japan) seit 2012 über ein E-Mail-Distanz-Tandemprojekt mit ihren Deutschklassen vernetzt. Die japanische Lektorenschaft hat bereits eine Plattform zur Unterstützung dieser Form des interkulturellen Austausches auf Deutsch zum Austausch zwischen LektorInnen in Japan, Korea und anderen Ländern namens Adele (ostAsiatische DEutsche LEktorengruppe) geschaffen. Nun gilt es, sich der Möglichkeiten eines koreanisch-japanischen Deutsch-Tandems bewusst zu werden und aktiv zu werden. Kulturelle Nähe, die gleiche Zeitzone, der Fokus auf der deutschen Sprache, interkulturelle Verständigung seien hier nur als einige Vorteile genannt.

Sicher muss bei einem japanisch-koreanischem Deutsch-Tandem die Korrektur durch den Lehrer hier stärker fokussiert werden, aber daran sollte eine solch großartige Chance und Bereicherung des interkulturellen Austausches für den Unterricht nicht scheitern.

Literatur:

Bechtel, M. (2007). Lernen in Tandemkursen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 266 – 269). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Muelenz, Katharina (2009). Eine Bestandsaufnahme zur Situation des interkulturellen Austausches der Senshu-Universität mit der Martin-Luther-Universität, unter Hervorhebung von Möglichkeiten der Verknüpfung des Deutschunterrichts mit dem universitären Austauschprogramm, sowie der Bedeutung kultureller Unterschiede. *Senshu Journal of Foreign Language Education* No. 37, March 2009.

Mitgutsch, Konstantin(2013) Digitale Spiele als Lernwerkzeug des 21. Jahrhunderts.

Über die Potenziale und Limitationen spielbasierten Lernens und Lehrens. Mitschriften zum Vortrag: Konferenz zur Zukunft des Lernens. Tokyo. Goethe Institut.

Vögel, Bertlinde; Hopf, Anja (2012). *Und du? Sprechsituationen im Unterricht-NEU*. Osaka University Press. ISBN978-4-87259-345-7

Onlinequellen:

- ost Asiatische DEutsche LEktorengruppe (ADELE) :
<http://www.deutsch-in-japan.de/moodle/>
- Interuni-Seminar:
http://www.interuni.jp/was_ist_ius

Es ist an der Zeit!

Steffi Böttger: Für immer fremd.

Das Leben des jüdischen Schriftstellers Hans Natonek

Simon Wagenschütz

Es erscheint mir nicht übertrieben, festzustellen, dass die Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler am 30.1.1933 und die nachfolgenden zwölf Jahre einen Einfluss auf die deutsche Kulturszene hatten, von dem sie sich bis heute leider immer noch nicht wirklich erholt hat. Vereinfacht gesagt: Die Höhen, die während der Weimarer Republik erreicht wurden, wurden später nie wieder erklommen, wenn man von Einzelfällen, die sich an zwei Händen abzählen lassen, einmal absieht. Während der zwölf Jahre zwischen 1933 und 1945 vollzog man in Deutschland einen nahezu hundertprozentigen Bruch mit der Kultur der Weimarer Republik. Die neuen Eliten zwangen die Künstler entweder zur Anpassung oder zur (inneren) Emigration oder in den Tod. Die zwölf Jahre des Tausendjährigen Reiches brachen aber nicht nur mit der Entwicklung vor 1933, sondern legten auch das Fundament dafür, dass nach 1945 ein Wiederanknüpfen an eben jene Entwicklung unmöglich war, selbst wenn es denn allseits gewünscht und gewollt gewesen wäre. Eine Konsequenz all dessen ist nicht nur trotz allen Berlin-Feuers und sonstigem neuen Rauch das seitdem der deutschen Kulturszene anhängende provinziell Miefige, sondern auch, dass heutzutage im allgemeinen Bewusstsein nur ein sehr partielles Wissen über die äußerst lebendige und äußerst vielfältige Kulturszene der Weimarer Republik vorhanden ist.

Einige Highlights wie z.B. der Film „Metropolis“ oder das „Musical“ „Die Dreigroschenoper“ kennt fast jeder. Mit Namen wird es schon schwieriger und das auch deshalb, weil es während der Weimarer Republik nicht wenige gab, die sich schon im Kaiserreich einen Namen gemacht haben, wie z.B. Thomas Mann, also nicht genuin Künstler der Weimarer Republik waren. Erich Maria Remarque mit seinem Roman „Im Westen nichts Neues“ oder Bertolt Brecht mit besagter Dreigroschenoper sind Beispiele für Künstler, die erst in den Weimarer Jahren bekannt und berühmt wurden. Und sie sind zusammen mit Thomas Mann Beispiele für Künstler, die auch heute noch bekannt und berühmt sind. Aber was ist mit den unzähligen anderen, die zur Zeit von Weimar das kulturelle Leben Deutschlands (mit)bestimmten? Was ist beispielsweise mit Hans Natonek, dem Entdecker Erich Kästners?

Hans Natonek gehört zu der Gruppe Kulturschaffender der Weimarer Republik, die nach 1933 fast vollständig in Vergessenheit gerieten. Es gab zwar in den 1980er Jahren erste Versuche, ihn wieder einer breiteren Öffentlichkeit bekannt zu machen. Leider scheiterten diese Versuche jedoch. Umso mehr Erfolg muss man der freischaffenden Publizistin, Theaterautorin und Schauspielerin Steffi Böttger und dem in Leipzig beheimateten Lehmann Verlag mit ihrem Versuch wünschen, Hans Natonek dem Vergessen zu entreißen. Steffi Böttger brachte bei Lehmann 2006 zunächst den Band „Im Geräusch der Zeit. Gesammelte Publizistik 1917-1933“ mit Schriften Hans Natoneks heraus, dem sie 2008 einen Band mit dem Briefwechsel zwischen Hans Natonek und seinem Sohn Wolfgang von 1946 bis 1962 folgen ließ. 2013 schließlich veröffentlichte Steffi Böttger einen weiteren Band Gesammelter Publizistik – diesmal mit Texten aus den Jahren von 1933 bis 1963 – unter dem Titel „Letzter Tag in Europa“. Diesem Buch sollte ursprünglich ein kurzes Vorwort vorangestellt werden, aus dem sich

jedoch ein eigenes Buch über das Leben von Hans Natonek entwickelte. Ein wahrer Glücksfall, denn so öffnet Steffi Böttger mit ihren Texteditionen nicht nur einen Zugang zu dem Autor Hans Natonek, sondern mit ihrer Biografie „Für immer fremd. Das Leben des jüdischen Schriftstellers Hans Natonek“ auch einen Zugang zu der Person Hans Natonek selbst!

Und wer ist nun Hans Natonek? An dieser Stelle vielleicht ein recht grober Abriss seines Lebens aus der Menge vielfältiger Informationen, die sich in Steffi Böttgers Biografie finden lassen: Hans Natonek wurde 1892 in der Nähe von Prag in eine nicht religiöse jüdische Familie geboren. 1911 wurde er Vater einer unehelichen Tochter, um die er sich aber nie kümmerte. Über die Stationen Wien, Berlin und Halle kam er 1917 nach Leipzig, wo er bei der Leipziger Zeitung (ab 1921: Neue Leipziger Zeitung) bis 1933 die Karriereleiter emporstieg: vom freien Mitarbeiter zum Ressortleiter des Feuilletons und stellvertretenden Chefredakteur. 1918 konvertierte er zum Christentum, wahrscheinlich um Gertrud Hüther zu heiraten, die im gleichen Jahr seine Frau wurde und mit der er später zwei Kinder hatte.

Vielleicht konvertierte er aber auch, um bessere gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten zu haben. 1928 nahm er die deutsche Staatsbürgerschaft an. In rascher Folge verlor er 1933 zunächst seine Stelle in Leipzig, 1934 seine Staatsbürgerschaft und 1935 schließlich auch seine Mitgliedschaft in der Reichsschrifttumskammer. Damit war er, der – wie Steffi Böttger anmerkt – „zu den am meisten gedruckten Journalisten der Weimarer Republik“ (S. 42) gehörte, zu einer Unperson in Deutschland geworden, wobei er sich schon seit 1934 gar nicht mehr in Deutschland aufhielt, sondern im Exil befand. Er hatte zwar zunächst versucht, sich den neuen Zeiten anzupassen, doch hatte er keine Chance. Seine Flucht führte ihn zunächst nach Prag, das er aber 1938, nachdem er von der Reichsprognomnacht erfahren hatte, Richtung Paris verließ. Aus Frankreich floh er 1940 vor der einmarschierenden deutschen Armee über die Pyrenäen nach Spanien, um von dort nach Lissabon zu gelangen. In Lissabon bestieg er Anfang 1941 ein Schiff Richtung Amerika, wo er versuchte, sich ein neues Leben aufzubauen. Zunächst in New York, bis er 1944 nach Tucson in Arizona zog. Er versuchte zwar alles ihm Menschenmögliche, um seine Karriere wieder ins Laufen zu bringen, er wechselte sogar vom Deutschen ins Englische, doch waren seine Bemühungen wenig erfolgreich. Im Gegensatz zu anderen Emigranten entschied sich Hans Natonek, nach dem Ende des zweiten Weltkrieges nicht wieder nach Europa/Deutschland zurückzukehren, sondern blieb bis zu seinem Tod 1963 – er litt an Leukämie – in seiner neuen Wahlheimat USA, dessen Staatsbürger er 1946 geworden war. (Nur am Rande sei hier vermerkt, dass sich auf der deutschen Wikipedia ein Eintrag mit Informationen zu Hans Natonek findet. In diesem Eintrag werden der zweite von Steffi Böttger herausgegebene Publizistik-Band und ihre Biographie nicht erwähnt! (Stand: 05.11.2013) Das zum Thema Geschwindigkeit im Internet. Auch da scheinen die Mühlen langsam zu laufen. Zum letzten Mal wurde der Wikipedia-Eintrag am 09.03.2013 geändert.)

Steffi Böttger betont in „Nachbemerkung und Danksagung“ am Ende ihrer Biografie, was beim Schreiben ihr Ziel war: „Ziel war die Rekonstruktion der Biographie; eine literaturwissenschaftliche Analyse der Romane konnte so wenig Gegenstand dieses Buches sein wie eine kulturgeschichtliche Auswertung von Natoneks kaum zu überschauendem publizistischen Werk.“ (S. 231) Dieses Ziel hat Steffi Böttger erreicht. Es entsteht in der Kürze des Buches ein plastisches Bild des Lebens Hans Natoneks – wir erleben ihn privat, beruflich und in seinem Kampf ums Überleben wie auch in seinem Kampf um Anerkennung in den USA. Dabei gibt Steffi Böttger nicht nur die Fakten wieder, sondern beleuchtet auch die Umstände und stellt Hintergründe dar, so dass dem Leser geradezu schmerzhaft bewusst wird, wie sehr das damalige Weltgeschehen Hans Natoneks Leben im Großen wie im Kleinen bestimmte und selbst vor den privatesten Aspekten nicht Halt machte (wie z.B. im Falle der Scheidung von seiner ersten Frau).

Ganz verzichtet Steffi Böttger auf eine Auseinandersetzung mit Natoneks Werk in ihrer Darstellung seines Lebens jedoch nicht. So schreibt sie im Zusammenhang mit den in den USA entstandenen Romanen: „Die fortgesetzte Beschäftigung mit dem Schreiben erfolgloser Ro-

mane hinderte Natonek auch daran, auf jenes Feld zurückzukehren, auf dem er seines [sic!] Bestes geleistet und auf dem er sowohl in den zwanziger Jahren als auch im Prager und Pariser Exil zu den Besten seiner Zunft gehört hatte – das des Feuilletonisten. Ob als Theaterkritiker oder Buchrezensent, als Porträtist oder Interviewpartner, als Sittenschilderer oder Reisefeuilletonist, als politischer Kommentator oder Leitartikler – unter den etwa 2500 Zeitungstexten, die er zwischen 1913 und 1941 geschrieben hat, gibt es kaum einen, der nicht einen eigenen, besonderen Reiz hat. Hans Natonek war Vollblut-Journalist, so sehr, daß er bei Bedarf sogar brillante Sportreportagen hätte schreiben können, obwohl er vollkommen unsportlich war.“ (S. 181f.)

Was Steffi Böttger in ihrer Biografie dagegen vermeidet, ist das Schicksal Hans Natoneks mit dem anderer Emigranten zu vergleichen. Dabei böte sich dies durchaus an, so zum Beispiel ein Vergleich mit Arthur Koestler, der wie Natonek aus Österreich-Ungarn stammte, als Journalist Karriere in Deutschland machte (in Koestlers Fall: Berlin) und der nach der Machtübergabe an Adolf Hitler keine Heimat mehr in Deutschland hatte. Wie auch Hans Natonek fand Arthur Koestler Exil in Frankreich. Doch ging Arthur Koestler nach dem Fall Frankreichs nicht in die USA, sondern nach England, wo er ein in englischer Sprache schreibender, erfolgreicher Buchautor wurde. Ihm gelang, was Hans Natonek verwehrt blieb, vielleicht deshalb, weil Arthur Koestler nicht nur international bekannt, sondern auch besser vernetzt als Hans Natonek war. Und weil er wohl auch Glück mit dem Timing hatte. Sowohl Arthur Koestler als auch Hans Natonek schrieben über ihre Flucht. Doch während „Scum of the Earth“ von Koestler nur kurz nach seinem erfolgreichen „Darkness at Noon“ 1941 erschien, wurde Natoneks „In Search of Myself“ erst 1943 in den USA veröffentlicht. Zu diesem Zeitpunkt standen die USA im Krieg gegen das Deutsche Reich und Japan. Die Aufmerksamkeit der Leser galt anderen Dingen und sein Buch wurde ein Flop. (Arthur Koestler wird übrigens von Hans Natonek selbst in seinem Essay „Zwischen zwei Sprachen“, der sich in dem Band „Letzter Tag in Europa“ wiederfindet, als ein Beispiel für den erfolgreich vollzogenen Wechsel von einer Sprache in die andere genannt.)

Hans Natonek flüchtete 1940 zunächst von Paris nach Marseille. Dabei ließ er den Schriftsteller Ernst Weiß zurück, der sich dafür entschieden hatte, in Paris zu bleiben, und der im Angesicht der heranrückenden deutschen Armee Selbstmord beging. Hans Natonek fühlte sich, obwohl ihn keine Schuld traf, dafür schuldig. Steffi Böttger schildert all dies äußerst eindrucksvoll, nein, bedrückend, lässt aber erstaunlicherweise jeglichen Hinweis auf Anna Seghers Roman „Transit“ außen vor, der nicht nur wie „Scum of the Earth“ und „In Search of Myself“ die Flucht aus Frankreich zum Thema hat, sondern auch in fiktionalisierter Form das Schicksal von Ernst Weiß behandelt.

Nun könnte man diese vorgenommene Nichtverortung von Hans Natonek und seinem Werk in die Exilliteratur nicht nur mit dem oben erwähnten Ziel der Biografie legitimieren, sondern auch damit, dass Hans Natonek selber nach seiner Ankunft in den USA nichts mehr mit den anderen Emigranten zu tun haben wollte. Steffi Böttger zitiert eine entsprechende Aussage Natoneks aus seiner Autobiografie: „Ich hätte mich den kleinen kontinentalen Zirkeln des Exils anschließen können. Ich schüttelte den Kopf. Es machte mich unsagbar traurig, noch einmal – zum wievielten Mal – an etwas Verlorenes anzuknüpfen und so zu tun, als könnte man etwas nicht Vorhandenes fortsetzen. Einmal muß man damit Schluß machen. Der Europäismus im Exil – das ging noch in Paris; hier, so weit weg von uns selbst, ging es nicht mehr, wiewohl hier große Mengen von exilierten Europäern aller Schattierungen leben, gemessen an der Handvoll in Paris.“ (S. 136)

Dass Steffi Böttger eine Einordnung und Analyse von Hans Natoneks Werk weitgehend umgeht, mag aber nicht nur damit zusammenhängen, dass es ihr in erster Linie um das Leben Hans Natoneks zu tun ist. Es hängt auch mit ihrem methodischen Ansatz zusammen. Was ist damit gemeint? In ihrer eigentlichen Darstellung der Biografie Hans Natoneks selber vermeidet Steffi Böttger den Vergleich. Doch in der Einleitung ihres Buches, „Begegnung mit einem

Bild“, tut sie es nicht. Ausgehend von der Beschreibung eines Bildes Hans Natoneks auf dem Höhepunkt seines Ansehens in Deutschland, kommt sie auf Jean Améry's Essay „Wieviel Heimat braucht der Mensch?“ zu sprechen und vergleicht sodann Améry und Natonek: „Was haben der jüdische Österreicher Améry und der bei Prag geborene Jude Hans Natonek gemeinsam, außer einem Emigrantenschicksal, das sie im 20. Jahrhundert mit Abertausenden, in alle Richtungen panisch Fliehenden teilen mußten? Es eint sie die Vertreibung aus rassentheoretischen Gründen, ein Leben auf der Flucht durch Europa, Angst und Schrecken vor Entdeckung, der Versuch, im Gastland, das sie nur widerwillig aufgenommen hat, heimisch zu werden – aber es unterscheidet sie der Blick auf ihr Los. Während der eine, Améry, bereits im Konzentrationslager bedroht und erst von den britischen Truppen befreit, mit gnadenloser Subjektivität, unversöhnt und mit Ressentiments beladen, in sich bohrend Frage an Frage reihte, versuchte Natonek, dem in letzter Sekunde die Flucht aus dem von den Deutschen besetzten Paris gelungen war, seinem Unglück – und nichts anderes ist Exil immer – einen höheren Sinn abzugewinnen.“ (S. 9)

Aus diesem Vergleich leitet Steffi Böttger ihren methodischen Ansatz ab: „Am Beispiel Hans Natoneks läßt sich untersuchen, inwieweit Améry's Feststellung, was Heimat ist, wieviel ein Mensch davon braucht und was mit ihm geschieht, wenn er sie unwiederbringlich verloren hat, zutreffen, auch wenn der Heimatlose, der Ausgestoßene alle Anstrengungen der Assimilation an sein Gastland unternimmt und wenn er sogar von einer ‚neuen Heimat‘ zu sprechen und zu schreiben wagt.“ (S. 10)

Die Idee ist grandios! Um es aber gleich zu sagen: Steffi Böttgers Ansatz geht im Laufe der Lektüre ein wenig unter. Nachdem sie ihren Ansatz in der Einleitung erläutert hat, muss der Leser bis auf die Seiten 136/137 warten, bis Steffi Böttger Hans Natoneks Schicksal wieder auf Ausführungen Jean Améry's bezieht (ohne jedoch kenntlich zu machen, dass es sich hierbei um Paraphrasierungen Améry's handelt!). Erst im letzten Drittel ihres Buches macht sie also das, was sie in der Einleitung angekündigt hat, erst dann kommt sie wiederholt auf Jean Améry zurück, wobei es aber leider nicht immer ganz konsequent durchdacht erscheint.

Es stellt sich jedoch die Frage: Kann man Hans Natonek wirklich mit Jean Améry vergleichen und ihn an dem messen, was Jean Améry geschrieben hat? Steffi Böttger legt es in ihrer Einleitung nahe. Aber so verwandt, wie es auf den ersten Blick scheint, sind die Schicksale Hans Natoneks und Jean Améry's nicht. Beide unterscheiden sich nicht nur in ihrem Blick auf die Dinge.

So beschreibt Hans Natonek in seinem in „Letzter Tag in Europa“ abgedruckten Aufsatz „Der erste Tag“, den er kurz nach seiner Ankunft in den USA 1941 verfasste, die in Amerika angekommenen Emigranten: „Fast alle von uns haben eine Art von Konzentrationslager-Komplex. Die Furcht und das Gehetzte ist immer noch in unseren Augen. Man kann nicht acht Monate lang, oder acht Jahre lang, fliehen und immer wieder fliehen und immer wieder emigrieren, ohne seelisch und geistig Schaden zu nehmen. Das Gleichgewicht, der Kopf haben gelitten“ (Letzter Tag in Europa, S. 250).

Was Hans Natonek hier beschreibt, ist wahr. Aber er war nie in einem KZ. Woher weiß er also, was ein „Konzentrationslager-Komplex“ ist? Jean Améry war in Auschwitz-Monowitz, Dora-Mittelbau und Bergen-Belsen und hat darüber ausführlich in seinem 1966 das erste Mal erschienenen Band „Jenseits von Schuld und Sühne“ geschrieben, in dem sich auch der Essay „Wieviel Heimat braucht der Mensch?“ findet. Wer Jean Améry's Werk gelesen hat, wundert sich vielleicht, wie Hans Natonek so einfach vom „Konzentrationslager-Komplex“ schreiben konnte. Natonek wird dabei aber möglicherweise an Dachau gedacht haben, denn wer wusste 1941 schon von Vernichtungslagern im Osten?

So richtig obiger Vergleich von Steffi Böttger in der Verkürzung sein mag, so ungenau, wenn nicht gar in Teilen falsch, wird er also bei genauerer Betrachtung, denn wenn sie auch Vieles gemeinsam hatten, so trennten Hans Natonek und Jean Améry doch Welten und das im wortwörtlichen Sinne. Jean Améry fand im Unterschied zu Hans Natonek nicht Exil in den fernen

und sicheren USA, sondern in Belgien, das 1940 von den Deutschen überrannt und besetzt wurde. Er schloss sich dort einer Widerstandsbewegung an, die 1943 aufflog. Er wurde festgenommen. In seinem Essay „Die Tortur“ aus „Jenseits von Schuld und Sühne“ schildert er, wie er nach der Festnahme gefoltert wurde und welche Folgen das für ihn hatte: „Wer der Folter erlag, kann nicht mehr heimisch werden in der Welt. Die Schmach der Vernichtung läßt sich nicht austilgen. Das zum Teil schon mit dem ersten Schlag in vollem Umfang aber schließlich in der Tortur eingestürzte Weltvertrauen wird nicht wiedergewonnen. Daß der Mitmensch als Gegenmensch erfahren wurde, bleibt als gestauter Schrecken im Gefolterten liegen: Darüber blickt keiner hinaus in eine Welt, in der das Prinzip Hoffnung herrscht. Der gemartet wurde, ist waffenlos der Angst ausgeliefert. Sie ist es, die fürderhin über ihm das Szepter schwingt. Sie – und dann auch das, was man die Ressentiments nennt.“ (zitiert nach dem zweiten Band der Werkausgabe Jean Améry, S. 85) Doch blieb es nicht bei der Folter. Er kam ins KZ. Dort machte er die Erfahrung, dass das, was man Geist nennt, dem humanistisch-intellektuellen Häftling nicht hilft. Der Geist verlor seine Transzendenz, wie Améry in dem Essay „An den Grenzen des Geistes“, in dem er auch den Unterschied zwischen Dachau und Auschwitz erklärt und der ebenfalls in dem Band „Jenseits von Schuld und Sühne“ abgedruckt ist, an einem Beispiel deutlich macht: „Ich erinnere mich eines Winterabends, als wir uns nach der Arbeit im schlechten Gleichschritt unter dem entnervenden ‚Links, zwei, drei, vier‘ der Kapos vom IG-Farben-Gelände ins Lager zurückschleppten und mir an einem halbfertigen Bau eine aus Gott weiß welchem Grunde davor wehende Fahne auffiel. ‚Die Mauern stehn sprachlos und kalt, im Winde klirren die Fahnen‘, murmelte ich assoziativ-mechanisch vor mich hin. Dann wiederholte ich die Strophe etwas lauter, lauschte dem Wortklang, versuchte dem Rhythmus nachzuspüren und erwartete, dass das seit Jahren mit dem Hölderlin-Gedicht für mich verbundene emotionelle und geistige Modell erscheinen werde. Nichts. Das Gedicht transzendierte die Wirklichkeit nicht mehr. Da stand es und war nur noch sachliche Aussage: so und so, und der Kapo brüllt ‚links‘, und die Suppe war dünn, und im Winde klirren die Fahnen.“ (Jean-Améry-Werkausgabe, Bd. 2, S. 32) Eine Seite weiter beschreibt Améry, wie er im KZ versucht hat, mit einem Philosophen ein Gespräch anzuknüpfen: „Der Philosoph von der Sorbonne gab einsilbige mechanische Antworten und verstummte schließlich ganz. [...] Er glaubte ganz einfach nicht mehr an die Wirklichkeit der geistigen Welt, und er verweigerte sich einem intellektuellen Sprachspiel, das hier keinen sozialen Bezug mehr hatte.“ (Jean-Améry-Werkausgabe, Bd. 2, S. 33)

Die Ausführlichkeit, mit der ich hier Jean Améry zitiert habe, soll nicht dazu dienen, hochzurechnen, wer mehr erlitten hat. Vielmehr soll deutlich werden, wie sehr sich das Schicksal Jean Amérys von dem Hans Natoneks unterschied und wie es kam, dass Jean Améry seinem Schicksal keinen ‚höheren Sinn‘ abgewinnen konnte und es auch nicht wollte. Einen höheren Sinn gab es schlicht nicht. Was war, war.

Es sollte aber außerdem deutlich geworden sein, was für eine faszinierende, aber gewaltige Herausforderung es ist, Jean Améry als Orientierungsrahmen für die Abfassung der Biografie Hans Natoneks zu wählen.

Es gibt Gemeinsamkeiten zwischen den beiden, z. B. was den Komplex Sprache betrifft. In der von Steffi Böttger zitierten Stelle aus der Autobiographie Hans Natoneks, in der er begründet, warum er sich in den USA nicht einer der Emigrantengruppen anschließt, nennt Hans Natonek als einen Grund auch die Sprache: „Selbst die gemeinsame Sprache verbindet nicht mehr. Man kann die geliebte Muttersprache nicht auf einen künstlichen Herd verpflanzen und sie beschwören: blühe weiter! Sie welkt. Wie könnte es auch anders sein, in der selbstgewählten Enge und Fremde, ohne das Licht schöpferischer Kritik und wechselseitiger Anregung. Wer die Fähigkeit hatte, floh aus der Muttersprache.“ (S. 136) In „Wieviel Heimat braucht der Mensch?“ setzt sich auch Jean Améry damit auseinander. Er zitiert zunächst Günther Anders, bevor er schreibt: „Statt von einem ‚Abbröckeln‘ der Muttersprache würde ich lieber von ihrer Schrumpfung sprechen. Wir bewegten uns nämlich nicht nur in der fremden Sprache, sondern

auch, wenn wir uns des Deutschen bedienten, im enge zusammenrückenden Raum eines sich ständig wiederholenden Vokabulars. Notwendigerweise drehten sich Gespräche mit Schicksalsgenossen stets um die gleichen Gegenstände: erst um Fragen des Lebensunterhalts, um Aufenthalts- und Reisepapiere, später, unter der deutschen Besatzung, um die bare Todesgefahr. Die mit uns redeten, führten unserer Sprache keine neuen Substanzen zu, warfen uns nur das Spiegelbild der eigenen zurück. Wir drehten uns allemal im Kreis der gleichen Themen, gleichen Wörter, gleichen Phrasen, und höchstens bereicherten wir unsere Rede aufs Häßlichste durch die nachlässige Einführung von Formeln aus der Sprache des Gastlandes. [...] Wir waren aus der deutschen Realität ausgesperrt und darum auch aus der deutschen Sprache.“ (Jean-Améry-Werkausgabe, Bd. 2, S. 103f.) Was Jean Améry über die Muttersprache im Exil ausführt, ist dem, was Hans Natonek darüber denkt, ganz nah. Doch Jean Améry geht in der ihm eigenen Genauigkeit der Sache tiefer auf den Grund. Und er verweist an einer anderen Stelle seines Heimat-Essays auf einen weiteren wichtigen Umstand: „Jede Sprache ist Teil einer Gesamtwirklichkeit, auf die man wohlbegründetes Besitzrecht haben muß, wenn man guten Gewissens und sicheren Schrittes in den Sprachraum eintreten soll.“ (Jean-Améry-Werkausgabe, Bd. 2, S. 106) Diese Stelle zitiert auch Steffi Böttger in ihrer Biografie und bemerkt dann: „Dieser ‚sichere Schritt‘ fehlte Natonek wie nahezu allen deutschen Emigranten, die den Weg in eine neue Sprache gehen wollten.“ (S. 173) Was Steffi Böttger nicht bemerkt zu haben scheint, ist, dass es Jean Améry in dieser Stelle weniger um den sicheren Schritt geht als vielmehr um das „Besitzrecht“. Dieses „Besitzrecht“ war nämlich Menschen wie ihm und Hans Natonek durch die sie zu Juden machenden Rassegesetze abgesprochen worden.

Aber wie steht es um das „Besitzrecht“ bei Hans Natonek im Einwanderungsland USA? Spätestens mit dem Erwerb der amerikanischen Staatsbürgerschaft 1946 besaß er, folgt man der Logik, die Jean Améry in „Jenseits von Schuld und Sühne“ anwendet, das „Besitzrecht“. Man bekommt durch die Darstellung in der Biografie auch den Eindruck, dass Hans Natonek Amerika als eine Chance verstand, die er zu nutzen gewillt war, wobei dann der Nichterfolg der amerikanischen Romane Hans Natoneks weniger damit zu tun hatte, dass er im Englischen unsicher war, als damit, dass er zuvor schon nie ein Meister dieser Form gewesen war.

Für Hans Natoneks Misserfolg in den USA mag zudem ein weiterer Faktor ausschlaggebend gewesen sein: das Alter. Das Alter muss nicht unbedingt ein Faktor sein, wie Frank McCourt mit seinen drei Erinnerungsbüchern „Angela’s Ashes“, „Tis“ und „Teacher Man“ bewiesen hat. Doch im Falle Hans Natonek dürfte es durchaus zutreffen, wie Steffi Böttger darlegt. Wieder wählt sie dafür Jean Amérys Heimat-Essay als Ausgangspunkt: „Améry schreibt dazu: ‚Wer jung ist, der gewährt sich selbst jenen unbeschränkten Kredit, den meist auch die Umwelt ihm einräumt. Er ist nicht nur der, der er ist, sondern auch, der er sein wird. [...] Wer aber altert, dessen Kredit erschöpft sich. Dessen Horizont rückt ihm auf den Leib, dessen Morgen und Übermorgen hat keine Kraft und keine Gewißheit. Er ist nur, der er ist. Das Kommende ist nicht mehr um ihn und darum auch nicht in ihm. Auf ein Werden kann er sich nicht berufen. Er zeigt der Welt sein nacktes Sein. Doch kann er gleichwohl bestehen, wenn in diesem Sein ausgewogen ein Gewesen ruht.‘“

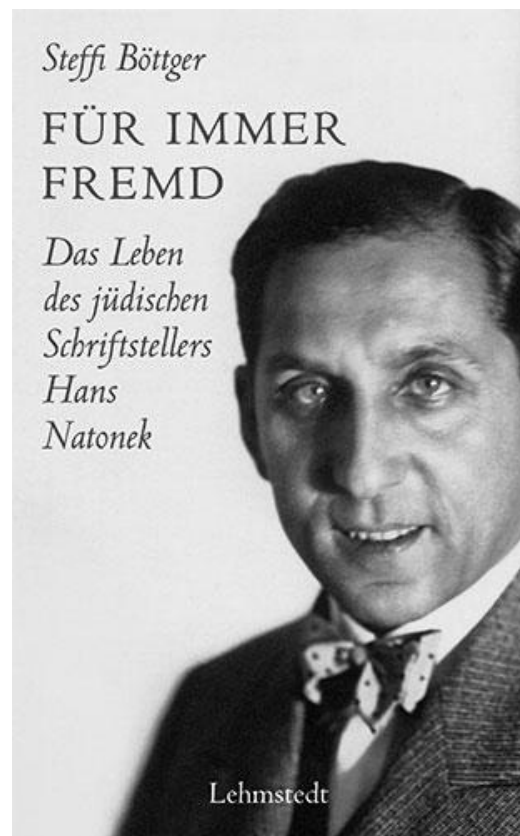
Es kann aber kein Gewesen ausgewogen im Sein eines alternden Emigranten ruhen, dessen Vergangenheit mit dem Federstrich eines wahnsinnigen Rassengesetzes ausgelöscht wurde und der wie ein Hase über einen ganzen Kontinent gejagt wurde. Denn dieses ‚Gewesen‘ beruht auf einem Einverständnis mit der Gesellschaft.

Diese Übereinkunft mit der Gesellschaft, der verlorenen – der alten deutschsprachigen Heimat – sowie der neuen – der amerikanischen Literaturlandschaft und dem deutschen Buchmarkt der Nachkriegsjahre – wurde dem deutschen jüdischen Schriftsteller und Journalisten Hans Natonek seit 1933 versagt.“ (S. 194f.) Was Steffi Böttger hier ausführt, erinnert an das, was Jean Améry in seinem Heimat-Essay über den Schriftsteller Alfred Mombert schreibt, der für einige Zeit im Internierungslager von Gurs war und später im Schweizer Exil verstarb. Mom-

bert hielt sich nach Jean Améry bis an sein Lebensende für einen deutschen Dichter. Er konnte – so Jean Améry – nicht erkennen, „daß ein deutscher Dichter nur ein Mann sein kann, der nicht nur *in* Deutsch dichtet, sondern *für* Deutsche auf deren ausdrückliches Verlangen; [...]. Die Hand, die sich zu seinem Schutze nicht erhob, hat den Alten verstoßen. Die Leser von einst, die gegen seine Deportierung nicht protestierten, hatten seine Verse ungeschehen gemacht. Mombert war [...] so wenig mehr ein deutscher Dichter wie der Kommerzienrat noch ein Kommerzienrat war, wenn er sich beim Hilfskomitee einen alten Wintermantel holte. Um dieser oder jener zu sein, brauchen wir das Einverständnis der Gesellschaft. Wenn aber die Gesellschaft widerruft, daß wir es jemals waren, sind wir es auch nie gewesen. Mombert war kein deutscher Dichter in der Baracke von Gurs: So hatte es die Hand gewollt, die sich nicht regte, als man ihn abführte. Er starb ohne Vergangenheit [...].“ (Jean-Améry-Werkausgabe, Bd. 2, S. 115f.)

Zu gern nur würde ich hier den von Steffi Böttger in ihrer Biografie eingeschlagenen Weg fortsetzen und das Leben und Werk Hans Natoneks nach 1933 vor dem Hintergrund von Jean Amérys „Jenseits von Schuld und Sühne“ analysieren. Der von ihr aufgezeigte Weg erscheint mir äußerst erfolgversprechend. Da aber eine detaillierte Analyse den Rahmen dieser Rezension bei weitem sprengen würde, möchte ich an dieser Stelle meine Besprechung in der Hoffnung beschließen, dass nach 70 Jahren endlich die Zeit gekommen ist, Hans Natonek seine Vergangenheit wiederzugeben!

Steffi Böttger, Für immer fremd. Das Leben des jüdischen Schriftstellers Hans Natonek
Leipzig: Lehmsstedt Verlag 2013, 248 S., 19,90 €
ISBN 978-3-942473-75-0



Zwischen Park Chung-Hee und Heinrich Lübke

Ulrich Brinkhoff, Träume in der Morgenstille, Korea 1964/65

Michael Menke

Der Verfasser dieses Textes muss vorwegschicken, dass er gebürtig aus der Gegend von Osnabrück komme. Da beginnt im Süden schon Westfalen, und auch Münster ist nicht weit. Auch der Verfasser des Buches, das ich hier vorstelle, kommt aus diesem Landstrich. Wir haben etwas gemeinsam, das ist die Liebe zum einzigen Automobil, das bis 1974 in Osnabrück bzw. in einem zweiten Werk in der Nähe von Münster gebaut wurde: dem Karmann Ghia. Ich kenne dieses Auto noch aus meiner Kindheit, mein Onkel besaß und pflegte dieses Auto als „seinen preisgünstigen Rennwagen“. Der Autor von „Träume in der Morgenstille“ hat dieses Auto so geliebt, dass er es 1964 nach Korea hat transportieren lassen.

Und damit sind wir beim Inhalt: Ulrich Brinkhoff, Jahrgang 1940, tat zehn Jahre Dienst an Deutschen Botschaften auf vier Kontinenten, so auch 1964/1965 in Seoul. Er beschreibt, wie er vor 50 Jahren im Münsterland aufbricht und über Alaska und Tokio nach Seoul gelangt. Er kommt an in einer Stadt, die noch vom Korea-Krieg gezeichnet ist, in der sich aber auch langsam erste Anzeichen des wirtschaftlichen Aufbruchs zeigen. Es ist aber auch die Zeit des Kalten Kriegs, ungebändigter Naturkatastrophen und immer noch relativ großer Armut.

Ausländer haben in diesem Süd-Korea einen besonderen Status, leben in abgeschlossenen - und das ist in dieser Zeit wörtlich zu nehmen - Vierteln wie Itaewon (heute lässt man dort jeden herein) oder dem UN-Village in Seoul. Ein damaliger Bericht der Deutschen Botschaft wird genüsslich zitiert: „Die Koreaner sind ein ausgesprochenes Mischvolk, ohne jedoch die bei einem solchen meist anzutreffenden hervorragenden Begabungen“. So sah man das damals in Bonn.

Unser Autor schildert, wie seine ersten Eindrücke sind. Die Deutsche Botschaft ist eine Bretterbude auf dem Flachdach eines höheren Gebäudes, wird aber bald umziehen. Die Aussicht aus dem 6. Stock des Choson-Hotels, in dem der Neuankömmling zuerst wohnt, ist unverbaut, denn die Innenstadt besteht weitgehend aus ein- bis dreistöckigen Häusern. Auf den Straßen verkehren nur wenige Autos und die letzten Straßenbahnen noch aus der japanischen Besatzungszeit.

Ein Bericht aus einem fernen Land ist sicherlich immer interessant, aber Brinkhoff schildert neben der Stadt Seoul und dem Land Korea auch sehr persönliche Erlebnisse. Der damals 24jährige befreundet sich mit einer jungen Koreanerin, das Verhältnis der beiden „Kriegskinder“ wird immer enger und gerät zur Heirats-Romanze, die dann aber tragisch endet, als die junge Frau zehn Jahre später in Deutschland bei einem Verkehrsunfall ums Leben kommt.

Erzählt wird von Reisen durch das Land, von Besuchen der koreanischen Verwandtschaft und von der Arbeit an der Deutschen Botschaft. Vor den Augen des Lesers taucht eine Stadt Seoul mit ihren Orten auf, die dem heutigen Besucher vom Namen her bekannt sind, aber vor 48 Jahren ganz anders ausgesehen haben.

Neben den Schilderungen sind die vielen Fotos beeindruckend, zwar meist schwarz-weiß und relativ klein, aber so war das damals eben. Man sieht den Platz vor dem Seouler Rathaus, das Stadttor Namdaemun, den Han-Fluss, vor 48 Jahren eine ganz andere Welt. Eins wird aus Text und Bildern vor allem klar: wie rasant sich Süd-Korea in so kurzer Zeit verändert hat.

Dass dieses Buch 2013 herausgekommen ist, ist sicherlich kein Zufall. 130 Jahre deutsch-koreanische Beziehungen und das Erinnern an die Entsendung von koreanischen Krankenschwestern und Bergleuten vor 50 Jahren dürften sicherlich dazu beigetragen haben. Dennoch ist gerade diese Zeit, nämlich Mitte der 60er Jahre, bislang kaum berücksichtigt worden. Erste

Kontakte mit Korea gab es, wie erwähnt, schon um die Jahrhundertwende, und der wirkliche „Export“ von Arbeitskräften begann erst einige Jahre später, wobei die Erinnerung an diesen Personenkreis sich eher auf deren Leben in Deutschland beschränkt.

Das Süd-Korea von 1965, das hier gezeigt wird, erinnert an Vietnam, Thailand, vielleicht sogar ein bisschen an Nordkorea. Die Demokratie war jedenfalls noch weit entfernt. Der Autor beschreibt, wie Präsident Park zu seinem Deutschlandbesuch aufbricht, wie tausende von Schulkindern an die Straßenränder bestellt werden. Als er nach den Gesprächen mit Heinrich Lübke wiederkommt, reicht eine kleinere Anzahl von Jubelnden.



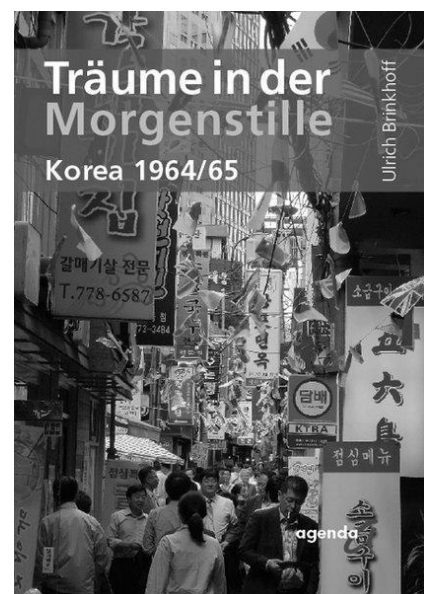
Mein Auto mit neuem Nummernschild vor dem Südtor

In all diesen exotischen Gefilden bewegen sich Ulrich Brinkhoff und seine spätere Frau in einem Karman Ghia, einem Auto (wie damals üblich) mit Heckmotor. Dieser Umstand führt dann später auch zum Schicksalsschlag: „Ich kannte sie nur 10 Jahre. Sie wurde nur 28 Jahre alt. ... Am 21. Juli 1975 verstarb SooRyun Brinkhoff, geb. Kim, in der Universitätsklinik in Hannover, wohin sie ein Hubschrauber nach einem Verkehrsunfall auf der B3 Alfeld/Leine vier Tage vorher transportiert hatte. Sie war mit ihrem NSU-Prinz auf dem Heimweg vom Dienst am Flug-

hafen Langenhagen nach Silberborn im Kreis Holzminden, als sie mit einem entgegenkommenden VW-Kombi zusammenstieß. Beide Fahrzeuge hatten den Motor hinten, das Unglück forderte drei Tote.“

48 Jahre später kommt Brinkhoff, jetzt 72 Jahre alt, mit seiner zweiten Frau noch einmal nach Korea. „Der Bus hält direkt vor dem Rathaus von Gwacheon und gegenüber von unserem Hotel. Unsere Erwartungen werden weit übertroffen, das Zimmer ist übergroß, ebenso das Bett, und an den Wänden hängt Kunst. Es gibt einen Mini-Kühlschrank und im Badezimmer an der Toilettenbrille, die einem Flugsimulator ähnelt, befinden sich 12 elektronische Knöpfe und Schalter. Monika beschließt, sie erst morgen zu untersuchen. Wir fallen todmüde ins Bett. Ich träume von Korea, dem von damals.“

Ulrich Brinkhoff
Träume in der Morgenstille, Korea 1964/65
Agenda-Verlag
ISBN 9783896885043
18 Euro



„Die Scheiße, die man Leben nennt!“

Frank Goosen: Sommerfest

Simon Wagenschütz

In der Mitte von Frank Goosens Roman fragt sich die Hauptfigur Stefan Zöllner, wer er sei. Er kommt bei seinen Überlegungen auch zu einem Ergebnis: „Auf jeden Fall einer, der ständig Angst hat, dass irgendwann mal einer rausfindet, dass er eigentlich nichts kann. Andererseits, denkt er, haben sie das doch schon. Die schlaunen Kritiker, die ihm erst großes Talent und emotionale Wahrhaftigkeit bescheinigten, irgendwann aber meinten, man nehme ihm seine Rollen nicht mehr ab. Gut, das waren nur einzelne, aber man erinnert sich immer besonders gut an die, die einen mit Dreck beworfen, und nicht so gut an die, welche einem Lorbeerkränze geflochten haben. Beide, denkt er, haben letztlich keine Ahnung von dir und dem, was du tust.“ (S. 178)

Wie wahr! Was sich hier zu Theaterkritikern findet, gilt auch für Rezensenten von Büchern. Was wissen die eigentlich schon? Sie wissen, was sie wissen. Und das ist nicht immer und überall genug, um ein Buch bewerten zu können, um ihm gerecht zu werden. Das hingeschrieben, soll es aber nicht bedeuten, dass man das Schreiben einer Rezension unterlassen soll. Wenn jemand etwas schreibt und es einem anderen zum Lesen gibt, tut er dies auch, um vom anderen zu hören, wie er das Geschriebene findet und/oder, was er darüber denkt. Das bedeutet jedoch nicht, dass man als Rezensent/Kritiker einen Freibrief hat, den Schreibenden und sein Werk in die Pfanne zu hauen oder ihn mit Erwartungen zu überfrachten, die einzulösen (fast) unmöglich sind, denn vielleicht ist man nur aus der eigenen Unkenntnis heraus geneigt dies zu tun.

Wie oben gezeigt findet sich in Frank Goosens Werk ein äußerst kluger Gedanke. Überhaupt finden sich in *Sommerfest* viele kluge Sätze, nein, Weisheiten, wie z.B. die zum Titel dieser Rezension auserkorene (darum die Anführungsstriche), welche im Roman auf der Seite 158 steht. Doch bevor wir nun allzu philosophisch werden, kommen wir zur Geschichte, zum Plot von *Sommerfest*.

Da ist der Schauspieler Stefan Zöllner, der nach dem Tod seiner Eltern (Speiseröhrenkrebs bei seiner Mutter, Ärztepfusch bei seinem Vater) vor zehn Jahren seine Heimatstadt Bochum verlassen hat, um ein Engagement in München anzunehmen. Nun ist auch der ‚Nenn-Onkel‘ Hermann, der nach dem Tod der Eltern in das Haus der selbigen gezogen ist, gestorben und Stefan Zöllner sieht sich gezwungen, für ein Wochenende nach Bochum zu kommen, um den Verkauf des Hauses in die Wege zu leiten. So reist er nach Bochum im Kulturhauptstadtjahr 2010 an dem Wochenende, an dem die A 40 für das Großereignis *Still-Leben Ruhrschnellweg* gesperrt wurde. In München lässt er eine Fast-Ex-Freundin und eine Karriere zurück, die kurz davor ist, den Bach runterzugehen, weil ihm der Vertrag am Theater nicht verlängert wurde. Er hat jedoch noch das Vorsprechen für eine Vorabendserie am Montag nach besagtem Wochenende als Rettungsanker, derweil ihn in Bochum am 17. und 18. Juli 2010 nicht nur seine ‚Omma‘ Luise, sondern auch Zusammentreffen mit früheren Kumpels, ein Sommerfest seines ehemaligen Fußballvereins und eben schon erwähntes Begehen der A 40 erwarten. Ja, und dann ist da noch Charlie, der er einerseits eigentlich irgendwie nicht über dem Weg laufen will, andererseits irgendwie eigentlich aber doch schon: halt so eine – wie auch Stefan und Charlie selbst bewusst ist – *Harry und Sally*-Geschichte.

Wenn man nicht einfach nur Spaß daran hat, irgendjemanden (erst) hochzuschreiben und (dann anschließend) runterzumachen, wie es beispielsweise die Journaille in Deutschland mit dem Kanzlerkandidaten der SPD zur Bundestagswahl 2013 gemacht hat, sondern wirklich

bemüht ist, zu verstehen, was einer da tut – was kann einem dazu im Falle von Frank Goosens Roman ein Leitfaden sein? Vielleicht das, was Mario Vargas Llosa in seinem kleinen Bändchen *Briefe an einen jungen Schriftsteller*, welches 2004 als Taschenbuch bei Suhrkamp herausgekommen ist, zur Überzeugungskraft eines Romans schreibt: „Überzeugungskraft entsteht, wenn die Sprache und die Struktur des Romans passend, der Geschichte angemessen sind, wenn im Text Thema, Stil und Blickwinkel so perfekt ausgewogen sind, daß der Leser während der Lektüre vergißt, *wie* die Geschichte erzählt ist, und das Gefühl hat, der Roman besäße keine Technik, keine Form, sondern sei das Leben selbst, das durch Personen, Landschaften und Ereignisse so lebendig verkörpert wird, daß es uns als gelesenes Leben vorkommt. Darin liegt der große Triumph der Romantechnik: sie muß unsichtbar sein und die Geschichte so wirkungsvoll mit Kolorit, Dramatik, Raffinesse, Schönheit, Suggestivkraft anreichern, daß kein Leser mehr die Technik zur Kenntnis nimmt. Gefangen durch die Zauberkraft der Kunstfertigkeit, hat er nicht das Gefühl zu lesen, sondern eine Geschichte zu erleben, der es, eine Zeitlang zumindest und was diesen Leser angeht, gelungen ist, an die Stelle des Lebens zu treten.“ (S. 79)

Ist Frank Goosen mit seinem *Sommerfest* gelungen, was Mario Vargas Llosa von einem Roman verlangt? Teilweise ja und teilweise nein. Die Technik scheint an mehreren Stellen immer wieder durch. So steht Stefan Zöllner zu Beginn des Romans im Haus seiner Eltern und lauscht. Und natürlich kommen da die Erinnerungen an früher. Diese Erinnerungssequenz kommt zum Ende mit dem Satz: „Viel zu lange steht er jetzt schon im Flur und horcht.“ (S. 18) Manchmal wird die fortlaufende Handlung des Romans auch durch eine Erinnerung unterbrochen. Wenn Stefan Zöllner ein bestimmtes Stichwort hört oder sich an einem für ihn geschichtsträchtigen Ort aufhält, kommt die Erinnerung und anschließend geht es weiter im Text. Wirkt alles wie auf Knopfdruck und damit mechanisch, wodurch diese Stellen im Roman etwas Gewolltes, etwas Bemühtes erhalten. An diesen Stellen scheint die Technik durch. Glücklicherweise aber setzt Frank Goosen die Knopfdruck-Technik recht sparsam ein und macht daraus nicht ein den ganzen Roman tragendes Strukturprinzip, wie es leider Barb und J.C. Hendee in ihrem vollkommen missratenen *The Dog in the Dark* getan haben, obwohl dem Erinnern in *Sommerfest* ja durchaus eine bedeutsame Rolle zukommt.

Geschickter macht es Frank Goosen da, wo in seinem Roman Geschehnisse aus der Vergangenheit im Gespräch wiedergegeben werden. Nicht selten aber dienen diese Geschichten nicht dazu, die Handlung des Romans voranzutreiben, sondern dem Roman Kolorit zu verleihen. Besonders Stefan Zöllners alter Kumpel Toto Starek muss immer wieder eine Geschichte zum besten geben. So ist er eben, der Toto. Und so bekommt das Ganze auch eine Menge Lokalkolorit. Es spielt im Ruhrgebiet und die ‚Dönekes‘ oder auch ‚Stückskes‘, wie Jürgen von Manger sagen würde, die man Toto zufolge nur im Ruhrgebiet erleben kann und „praktisch auf der Straße“ (S. 27) liegen, verleihen dem Ganzen eben Ruhrgebietsflair – und das fast schon allein dadurch, dass sie in der Sprache des Ruhrgebiets vorgetragen werden. Nur haben sie mit der Handlung an sich im Grunde herzlich wenig zu tun. Böse gesagt: Diese Geschichten innerhalb der großen Geschichte des Romans (bei Mario Vargas Llosa als ‚chinesische Kästchen‘ bekannt) unterbrechen den Erzählfluss, halten auf. Aber vielleicht halten sie auch gar nicht auf. Vielleicht ist auch die schon erwähnte Knopfdruck-Technik nicht so dermaßen schematisch und lieblos angewendet wie oben angedeutet. Vielleicht ist es nur einfach so, dass es dem Schreiber dieser Zeilen auffällt, weil er Frank Goosen durch seinen in Seoul erworbenen Erzählband *Radio Heimat. Geschichten von zuhause* und durch einen Auftritt in der Flottmannhalle in Herne mit seinem Bühnenprogramm *A40 – Geschichten von hier* nur als Meister der kleinen Form kennt. Dabei – das sei an dieser Stelle erwähnt – ist *Sommerfest* nach *Liegen lernen*, *Pokorny lacht*, *Pink Moon* und *So viel Zeit* schon sein vierter Roman. Doch Suggestivkraft oder genauer: Sogwirkung entfaltet *Sommerfest* wirklich nur dort, wo Stefan Zöllner in seinem Gedankenmahlstrom von ‚Höckskes auf Stöckskes‘ kommt, oder dort, wo es ganz konkret um Stefan Zöllner im Hier und Jetzt des Romans geht.

Und worum geht es im Hier und Jetzt des Romans? Darum, dass Stefan Zöllner nicht da sein will, wo er sich gerade aufhält. Stefan Zöllner will nicht in Bochum sein. Er ist aus Bochum fortgegangen. Er ist gegangen, weil „er es hier nicht mehr ausgehalten hat, nachdem das mit seinen Eltern passiert war, dieses ewige Wassertreten im modrigen Tümpel von Kindheit und Jugend, mit Toto und Diggo und Frank und Karin und Thomas und den Ommas und Onkels und Tanten und all den anderen, die den Absprung nicht geschafft hatten“ (S. 171). Zu den Gründen zählen aber auch „die geistige Enge und das ganze Spießertum und die Unfreundlichkeit und das ganze Gelaber über Arbeit und Fußball und der Dreck und die hässlichen Bahnhöfe und die fehlende Landschaft [...] und die niedrigen Häuser“ (S. 84) seiner Heimat. Anders gesagt: Stefan Zöllner wollte aus der Provinz hinaus in die weite Welt namens München. (Was wohl der im Bayerischen beheimatete FAZ.net-Blogger Don Alphonso dazu meinen würde?) Soll man Stefan Zöllners Gründe für den Weggang nun klassisch nennen? Man kommt nicht drum herum. Und natürlich hat er mit den klassischen Problemen des nach vielen Jahren Zurückgekehrten zu kämpfen: Während seine Verwandten und Freunde ihr Leben in Bochum weitergelebt haben, hat er in München ein Leben gelebt, das (nahezu) gänzlich außerhalb ihrer Erfahrungswelt liegt. Das trennt ihn von seinen Freunden und Verwandten. Dieses Fremdheitsgefühl wird Stefan Zöllner im Roman immer wieder bewusst. Andererseits ist es aber eben auch so, dass die Verwandten und Freunde ihn von Kindesbeinen an kennen. Und das, wie er weiß, ist Heimat. Wie er auch weiß, dass es „Heimat-Wörter“ (S. 173) und „Heimat-Zeitformen“ (S. 173) gibt. Und als ihn sein alter Kumpel Toto einem Pommesbuden-Besitzer als jemanden aus Bayern vorstellt, weist Stefan Zöllner diese Zuordnung ausdrücklich von sich: „Ich bin nicht aus Bayern.“ (S. 111) So will Stefan Zöllner einerseits mit Bochum und dem Ruhrgebiet nichts mehr zu tun haben, andererseits fühlt er sich Bochum und dem Ruhrgebiet weiterhin (sehr stark) verbunden. Wie nicht wenige Weggegangene ist Stefan Zöllner innerlich zerrissen. Ihn beherrscht jedoch eine Angst, die so manchen in die Ferne getrieben hat und treibt: die Angst vor der Vergangenheit. Er weiß (eine andere große Weisheit): „Das ist alles Vergangenheit, und die zieht dich runter, und dann kommst du nie wieder hoch.“ (S. 80)

Die Angst Stefan Zöllners ist ganz real und hört wie oben schon angedeutet auf den Namen Charlie. Eine Geschichte, die nie aufgehört hat. Eine Geschichte, deren Ende noch offen ist. Eine offene Wunde. Ein Gespenst, dem er nicht begegnen will. Aber Charlie taucht im Roman zum Glück für ihn zunächst auch gar nicht auf. Erst auf dem Sommerfest seines früheren Fußballvereins – also in der Mitte des Romans – kommt es zur Wiederbegegnung mit Charlie, deren eigentlicher Name Charlotte ist, was dem Ganzen einen Anstrich von *Die Leiden des jungen Werther*/*Die neuen Leiden des jungen W.* gibt, was auch noch dadurch unterstrichen wird, dass der junge Stefan Zöllner in einer Schulaufführung des *Werther* mitgemacht hat, in der er Charlie so gut gefallen hat, dass sie ihm den Rat gab, es mit der Schauspielerei zu versuchen, was er auch prompt getan hat. Und vor dieser Frau, von der Stefan Zöllner meint, dass sie ihn gemacht hat, ist er geflohen und will ihr auch dieses Mal wieder entfliehen. Das heißt: Er versucht, sich ihr und Bochum und dem ganzen Ruhrgebiet erneut zu entziehen, nach München zu verschwinden. Wieder nach München zurück. Nur was erwartet ihn da? Stefan Zöllner ist sich seiner Lage durchaus bewusst und wie immer in seinem Leben unentschieden, was er tun soll. Wie er sich aber nun innerlich zerreißt und mit sich ringt, um endlich mal in seinem Leben zu einer Entscheidung zu kommen, das darzustellen, ist Frank Goosen wunderbar gelungen. Hier zieht der Roman den Leser in seinen Bann. Hier geht es nicht mehr nur um irgendwelche ‚Stückskes‘, die zwar geil auf der Bühne rüberkommen, im Roman aber leider bestenfalls nur barock sind. Hier geht es um Probleme, die heutzutage nicht wenigen Menschen bekannt vorkommen müssten. Ich denke vor allen an Ortslektoren, Freiberufler, Leute mit Zeitverträgen und und und ... An all die Menschen, die beruflich hyperflexibel sind/sein müssen und deren einziger Halt und Heimat nicht selten nur noch aus ihrem Facebook-Account besteht. So gesehen ist Frank Goosens Roman nicht einfach ein

witzig geschriebener, dialektal gefärbter Heimatroman moderner Bauart voller Klischees und folkloristischer Elemente, mit liebenswerten Originalen und schrägen Typen, Anekdoten und Lebensweisheiten satt aus der beschaulichen intellektuellen und kulturellen Randzone Ruhrgebiet, wie manche vollkommen zu Unrecht denken mögen. Natürlich ist *Sommerfest* das alles, aber darüber hinaus noch so viel mehr. Der Roman ist nicht nur am Puls unserer Zeit, *Sommerfest* ist ein Werk für unsere Zeit, in der wir uns tagtäglich mit den Auswirkungen dessen konfrontiert sehen, was unter dem Label ‚Globalisierung‘ bekannt, in der wir aber gleichzeitig auch einen immer stärkeren Rückzug auf das Eigene und Eigenste erleben, wie – um nur ein Beispiel zu nennen – durch die Wiedereinführung historischer Autokennzeichen in Deutschland, was dazu führt, dass Orte, die schon lange als eigenständige Kommunen von den Landkarten verschwunden sind, eine Art Wiederauferstehung feiern. So erhält die Redewendung „Die Welt ist ein Dorf.“ einen ganz neuen Sinn. Wir leben in paradoxen Zeiten. Aber vielleicht ist das auch nur eine Generationenfrage und für die Jugend sind die Widersprüche unserer Zeit, die sich nicht zu verantworten haben, ganz normal.

Aber wie entscheidet sich Stefan Zöllner denn nun am Ende von *Sommerfest*? Für eine ungewisse Zukunft in München oder für Charlie und den Job, der mit in dem Paket enthalten ist, welches sie ihm da anbietet? Nun, das möchte ich an dieser Stelle nicht verraten. Auch nicht, was sonst noch alles so im Paket ist. Ich möchte nur anmerken, dass mich der Schluss von *Sommerfest* an Mario Vargas Llosas Roman *Das böse Mädchen* denken lässt, mag die Konstellation auch umgekehrt sein. Am Ende von Llosas Roman kehrt das ‚böse Mädchen‘, das den ganzen Roman über immer und immer wieder den Ich-Erzähler verlassen hat, um dann doch wieder und wieder zu ihm zu finden, tödlich erkrankt für die ihr noch verbleibende Zeit zum Ich-Erzähler zurück und fordert ihn, kurz bevor sie stirbt, dazu auf, ihre gemeinsame Geschichte niederzuschreiben. Und Stefan Zöllner denkt ganz am Ende des Romans an seine noch springfidele ‚Omma‘, die ihm gesagt hat, „dass man das alles mal aufschreiben müsse, weil das sonst alles weg sei, diese ganzen Leben und das alles. Die Storys, die auf der Straße liegen und die man nur aufheben muss. [Absatz] Ja, denkt Stefan, das sollte man wohl tun.“ (S. 317)

Und man sollte diese Geschichten, zu denen auch Stefan Zöllners Geschichte gehört, nicht nur aufschreiben, was Frank Goosen ja getan hat! Man sollte sie auch lesen!!

Und für all die, die Probleme mit dem Verstehen des Ruhrgebietsdeutschen haben oder die nach der Lektüre von Frank Goosens Roman einfach mehr über die Sprache des Ruhrgebiets wissen möchten, sei zusätzlich das sehr schön geschriebene und sehr informative Buch *Mein lieber Kokoschinski! Der Ruhrdialekt. Aus der farbigsten Sprachlandschaft Deutschlands* von Heinz H. Menge zum Einstieg in das Sujet empfohlen, welches dieses Jahr beim Verlag Henselowsky Boschmann erschienen ist.

Frank Goosen, *Sommerfest*

Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch 2012, 320 S., 19,99 €

ISBN 978-3-462-04386-0



Spazieren über Leichen

Michael Köhlmeier: Die Abenteuer des Joel Spazierer

Andreas Wistoff

Diese Überschrift soll auf eine reizvolle Spannung hindeuten, die das – gleich hier zu Beginn sei es gesagt – hoch zu lobende und unbedingt lesenswerte Werk durchzieht: Ein in wohlstuierten bürgerlichen Verhältnissen spielender Entwicklungsroman mit einem Helden, an dessen Leben wir von seinem vierten Lebensjahr bis zum Sechzigjährigen teilhaben.

Anfangs noch in Ungarn lebend und verfolgt von stalinistischen Eiferern der ungarischen Staatssicherheit, flieht die Familie (Großeltern, Eltern und kleiner Sohn) bald nach Wien. Dort verlebt der Held seine weiteren Kindheitsjahre und wechselt in mehrere europäische Länder, in die USA und nach Mexiko, wird schließlich Professor in der DDR, deren Zerfall sich ankündigt. Eingebettet ist die Lebensgeschichte in einen Rahmen: „Die Männer, mit denen ich manchmal Bier trinke und die keine Ahnung von mir haben“ (S. 7, der Beginn des Romans) raten ihm zu, sein Freund, der Schriftsteller Sebastian Lukasser ermuntert ihn beim Verfassen seiner Beichte, in der er schonungslos und anscheinend aufrichtig sein Leben niederschreibt, nicht streng chronologisch, sondern manchmal einzelnen Verzweigungen seines Lebenswegs folgend, indem er einzelne Aspekte vorweggreifend fortführt, um danach wieder zeitlich zurückzukehren.

Die Geschichte ist 652 Seiten lang und könnte länger sein, weil manchmal detailliert ausgeführt, manchmal eher skizziert, manchmal auch ausgelassen wird, was für den Verlauf dieses Lebens gleich bedeutsam ist. Der Erzählfluss verläuft durch ein abwechslungsreiches Bett mit Stromschnellen, Wasserfällen, Staudämmen, mit Mäandern und toten Armen. Dies macht die Lektüre kurzweilig und sorgt für dauerhafte Aufmerksamkeit. Eine gewisse Beliebigkeit beim Erzählen und Weglassen korrespondiert mit der Beliebigkeit des Lebenslaufs: Der Held hat keine weitreichenden Pläne, lebt über weite Phasen in den Tag, schließt sich Weggefährten an, die er wieder verlässt, wechselt den Aufenthaltsort, seinen sozialen Status, lebt vom ersten besten Gelderwerb als Gelegenheitsarbeiter, Mörder, Hausmeister in einem Priesterseminar, Strichjunge oder eben Professor, durchlebt Phasen als Dealer, Reisender, Gefängnisinsasse. Eine Nebensächlichkeit nur, die Ablenkung durch eine belanglose Situation an einem bestimmten Zeitpunkt, ein Detail im Alltag – so sind die Gabelungen, die das Leben bilden, dessen Verlauf erzählt wird. Die flanierende, weitgehend ungerichtete und ziellos trudelnde Biographie korrespondiert darüber hinaus mit der willkürlichen Beliebigkeit des Erzählens, die der Held selbst anwendet, wenn er nicht dem Leser, sondern Dritten innerhalb der Geschichte sein Leben, seine Identität oder auch einzelne Gegebenheiten schildert, die er stets in opportunistischer Absicht und fast immer erfolgreich als Lügen formt.

Der Held (ihn namentlich zu bezeichnen ist schwierig, weil er auch seinen Namen mehrfach wechselt) ist von Natur ausgestattet mit reichen Gaben: mit Schönheit in Gestalt, Antlitz und Haar, mit Charme und Witz, mit Überzeugungskraft und einer Treuherzigkeit im Auftreten, die ihm Herzen, Türen und Geldbörsen öffnet.

Seine Namen, die Herkunft, die Familie, seine Pläne, Ziele und Werte ändert er mit Phantasie und Skrupellosigkeit so erfolgreich wie ein Chamäleon seine Tarnfarben, und so lebt er unerkannt und unbehelligt in seiner jeweiligen engen Umgebung. Kommt es zu Brüchen oder zur Entlarvung, entzieht er sich durch rasche Flucht und beginnt das Spiel von neuem mit neuer Beliebigkeit. Will man dieses Werk als einen Entwicklungsroman betrachten, vollzieht sich der Fortschritt der Entwicklung in der stetigen Verfeinerung dieser Anpassungstechniken.

Beliebig wie der Verlauf des Erzählflusses, beliebig wie die Konstruktion der Biographie als Strategie innerhalb des Geschehens ist eine dritte Beliebigkeit, die mitunter aufscheint, wenn der Held dem Leser sein Leben darstellt: Bei aller spürbaren Offenheit – es gibt nichts Peinliches, nichts, das zu bereuen oder aus Schmerz zu verschweigen wäre – gibt es Widersprüche im Erzählen selbst, etwa als der Großvater auf der Flucht nach Österreich stirbt, später aber munter in Wien weiterlebt, das eine Traum, das andere Wunsch, oder beides selbst in der vorliegenden Lebensbeichte womöglich doch vom erzählenden Helden konstruiert? Es ist ununterscheidbar, weil immer im gleichen sachlichen, fast lakonischen Ton erzählt wird, stets ohne Emphase, die auf einen Willen hindeuten könnte, eine Geschichte oder Version herbeizusehen und damit die erzählte Authentizität verdächtig zu machen, die sodann beim Lesen angezweifelt werden kann. Nein, die eine Version ist ebenso gut, ebenso originell und ebenso stringent konstruiert wie die andere.

Hier liegt die enorme Kunstfertigkeit dieses Werks: Das reale Geschehen gibt es nicht. Es gibt nur Versionen, die überzeugend erzählt sind, aber unüberprüfbar bleiben. Wirklichkeit und Wahrheit werden nur sichtbar als Konstruktionen. Und indem auch dem Leser gegenüber als der tiefsten Schicht der Aufrichtigkeit im Zeugnis des Helden über sein Leben dieses Vexierspiel geführt wird, existiert keine Wahrheit an sich, außerhalb der behaupteten.

Manchmal ist das Buch ein Schelmenroman genannt worden. Das trifft insofern zu, als der Held seine Umgebung imitiert und persifliert, damit auch einige Komik erzeugt. Viele Wendungen sind amüsant, frappieren und machen die Lektüre zu einem Vergnügen. Ein fast übernatürlicher Wesenszug des Helden ist es, seine Umgebung nur passiv zu beeinflussen, indem er andeutet, schweigt und durch minimale Bestätigung von irrigen Vermutungen seine Mitmenschen gewinnbringend täuscht. Offen teilt der Held dem Leser auch die Maximen mit, die erforderlich für seinen Erfolg sind:

„Lass niemals eine Überschneidung zwischen deinem wahren und deinem erlogenen Ich zu! Vermeide, Teile aus deinem wahren Leben in dein erlogenes zu übernehmen! Der Lügner muss in jedem Moment wissen, wer er ist – dieser oder jener. Lügen setzt Selbsterkenntnis und Selbstbehauptung voraus. Lügen soll nicht Träumen von einem anderen Ich sein, sondern wohlkalkulierte Konstruktion eines solchen.“ (S. 98)

Konkret schildert der Held es so: „Ich hätte Emil und Franzi weismachen können, ich stamme vom Mond, mein Vater sei ein Krokodil und meine Mutter ein Lenkrad, sie hätten mir geglaubt. Es war aufregend, die Macht meines Lächelns, meiner Sommersprossen und meiner Locken zu spüren – und die Macht des Erzählers, der den Weg durch seine Geschichten kennt und weiß, was bei einer Handlung geschieht.“ (S. 96)

Diese Stelle legt Zeugnis über das zentrale Thema des Buches ab: Erzählen als Erschaffen und Beherrschen der Wahrheit. Nicht zu sagen, was ist, sondern zu sagen, was der Hörer erwartet und erwünscht, ist das Erfolgsrezept des Helden, aber auch die irritierende Basis, auf die das ganze Werk gestützt ist. Die Lüge und Reflexionen über das Lügen durchziehen das Buch wie ein roter Faden.

Das Ende des Dialogs am Schluss des Buchs lautet: „Willst Du mir jetzt sagen, wer du bist.“ „Ja, das will ich, Janna.“ (S. 652.) Dieses Versprechen lässt Raum für die Zweifel, ob der Held es erfüllen will, und auch, ob es überhaupt erfüllbar ist.

Blendend wie Felix Krull, gestaltlos wie der Mann ohne Eigenschaften, so ist der Held, wenn man abzieht, was vorgetäuscht und behauptet ist. Eine ungewöhnliche Eigenschaft besitzt der Held indes von Anfang an. Als er, kaum vierjährig, tage- und nächtelang allein in der geräumigen Wohnung der Großeltern lebt, auf sich allein gestellt und ohne Schutz durch andere Menschen, verspürt er keinen Moment lang Angst oder Sorge. Er arrangiert sich mit dem Gegebenen, findet Nahrung in der Küche und Wärme im Bett. Zu Gesprächspartnern und freundschaftlichen Ratgebern werden die auf die Bettdecke gestickten Tiere, die ihm auch später noch mehrmals erscheinen und zu ihm sprechen. Der Leser erlebt den Helden von An-

fang an gefühllos bei Verletzung und Krankheit, unerschrocken in Gefahr und angesichts drohender Pein, nicht leichthin, nicht tapfer, sondern empfindungslos.

Ein Schlüssel für diese Eigenschaft liegt am Beginn des Romans, als der Held sich kaum vierjährig mit den Tieren auf seiner Bettdecke unterhält, denen er nah ist. Tierisch kann sein Verhalten genannt werden, weil es amoralisch, bar jeder moralischen Implikation ist. Was er benötigt, nimmt er sich, er nimmt lediglich in Besitz wie ein Tier, er braucht kein Eigentum. Er nimmt sich Nahrung, die er kauft oder stiehlt, er nimmt Geld, das er verdient oder aus unbewachten Brieftaschen stiehlt, Überzähliges Geld verpackt er luft- und wasserdicht in einem Metallrohr und vergräbt es im Wald wie einen Nahrungs-Wintervorrat. Sofern der direkte Griff zu riskant scheint, wendet er Listen an, die dank seiner hohen Intelligenz, seines Witzes und seiner Eloquenz in verblüffender Weise gelingen und ein eigener Lesespaß sind. Ebenso kaltblütig tötet er, beispielsweise nach dem heimlichen Erwerb einer Pistole: Der Verkäufer erklärt ihm die Funktion der Waffe. „Er machte es mir vor, ich machte es ihm nach. Ich solle die Waffe mit beiden Händen halten, sagte er. Das tat ich und schoss ihm schnell hintereinander zwei Kugeln in den Kopf.“ (S. 448) Für sich selbst hat er kein Mitleid übrig. Wenn er krankenhaureif geschlagen wird, wenn er blutende Verletzungen hat und fiebert, pflegt er mechanisch seine Blessuren wie ein Tier, das seine Wunden leckt. Dimensionen wie Zukunft, Tod oder jegliche Transzendenz sind hinter seinem Horizont. Gott, den er oft und immer mit vorangehendem bestimmtem Artikel verwendet, ist lediglich ein Gegenstand seines Redens, um das Interesse der Zuhörer auf seine Spekulationen zu lenken.

Auch seine geistige Wendigkeit in Gesprächen greift er sich aus der Umgebung. Er stiehlt ein Buch mit Werken des Meister Eckhart und entwendet Versatzstücke daraus als Bonmots und Sentenzen, aber auch als scheinbar fundierte Elemente eines persönlichen theologisch-weltanschaulichen Systems, je nach den Erfordernissen der Situation und der Umgebung.

Beeindruckend an diesem Buch ist die schier unerschöpfliche Fabulierlust, das Vergnügen am Verblüffenden, Skurrilen und Komischen. Die Familie flieht im Sommer 1956 unter größter Gefahr ins Burgenland, wird aber kaum wahrgenommen. Erst ein halbes Jahr später, nach dem Ungarnaufstand, erfahren Flüchtlinge in Österreich die Zuwendung, die der Familie des Helden abging. Daraufhin überqueren sie wiederum die Grenze, um ein zweites Mal zu fliehen. Dann, zum zweiten Mal in Österreich angekommen, werden sie umarmt, versorgt und lügen sich beim Roten Kreuz eine neue Identität zurecht. – Ein Höhepunkt ist die letzte Metamorphose, als der Held in die DDR einwandert, dort um Asyl bittet und sich als promovierter Theologe ausgibt, der auch ein Enkel Ernst Thälmanns ist. Nach einigen Wirren erhält er eine Venia für wissenschaftlichen Atheismus und kann den Zustrom der Studenten kaum bändigen. Er wird zum beliebtesten Professor der Humboldt-Universität, als er über monotheistischen Atheismus diskutieren lässt und über Thesen wie „Der Mensch ist Inhalt und Fülle“, „Gott ist reine Form und Leere.“ (S. 624) Die Ministerin für Volksbildung Margot Honecker ist seine treue ZuhörerIn, mit der er sich im Café zum weiteren Diskutieren trifft. Erich Mielke durchschaut das Spiel zumindest ansatzweise, lässt den Helden aber gewähren, nur kassiert die Stasi Protokolle der Vorlesungen, etwa zu dem Thema „Gott ist nicht und deshalb ist er“ (S. 625).

Beinahe Zaubhaftes zum Schluss: Im kleinen Zimmer, das der Held im Priesterseminar belegt, leben mit ihm auch eine Katze, ein Marder und ein Rotkehlchen einträchtig beisammen. Dies wird von den frommen Besuchern als Ansatz eines Wunders betrachtet und im Gedächtnis bewahrt für den Fall einer späteren Heiligsprechung. Soviel Fülle in einem Werk verlangt nach mehrmaliger Lektüre. Sie lohnt sich uneingeschränkt.

Michael Köhlmeier: Die Abenteuer des Joel Spazierer
München: Carl Hanser Verlag 2013, 652 S., 24,90 €
ISBN 978-3-446-24178-7



Keine Rebellion – nirgends

Christoph Peters, *Wir in Kahlenbeck*

Christoph Seifener

Der Leser eines Internatsromans kann sich in der Regel dessen, was ihn bei der Lektüre des Buches erwartet, ziemlich sicher sein. Die Motive und Handlungsmuster des Genres haben sich im Laufe der Zeit kaum verändert. Ob man nun Robert Musils *Törleß* zur Hand nimmt, Hermann Hesses *Unterm Rad* oder Benjamin Leberts *Crazy*, die Grundkonstellationen der Texte sind sich sehr ähnlich. Männliche Protagonisten durchleben alle Krisen und Verwirrungen, die die Adoleszenz so mit sich bringt, schwanken zwischen Größenphantasien und Minderwertigkeitskomplexen, führen tiefsinnige, altkluge Gespräche über Gott und die Welt, die sie im wesentlichen durchschaut zu haben glauben, aber in Wirklichkeit durchschauen sie nicht einmal ihr eigenes Handeln. Insbesondere das Erwachen ihrer eigenen Sexualität macht ihnen schwer zu schaffen. Ungeahnte Glücksmomente wechseln sich mit schlimmen Schuldgefühlen ab, homoerotische Neigungen spielen natürlich auch eine Rolle. Dann müssen die jungen Männer auch noch die Widersprüche zwischen ihren eigenen Wünschen und den Anforderungen der Gesellschaft, im Mikrokosmos des Internats vertreten durch die Lehrer, aushalten und aushandeln. Und als wäre das alles nicht kompliziert genug, gibt es da meistens noch den einen Sadisten, der den Mitschülern das Leben noch schwerer macht, als es ohnehin schon ist.

Alle diese Themen und Versatzstücke begegnen dem Leser auch in Christoph Peters Roman *Wir in Kahlenbeck*. Das besondere an dem Buch ist, dass Peters die Handlung, sie spielt in den 80er Jahren (des 20. Jahrhunderts, man muss das sicherheitshalber dazu sagen), in ein katholisches Internat irgendwo in der niederrheinischen Provinz verlegt. Und in diesem Internat herrscht eine Atmosphäre, gegen die, sagen wir mal, ein Konvent der Pius-Brüder die Liberalität und Lebensfreude eines Christopher-Street-Days in Köln ausstrahlt. Buchstäblich überall lauert der Teufel auf die Zöglinge, in Form so ziemlich jeder Errungenschaft der Moderne, angefangen bei der Evolutionstheorie bis hin zu den Forderungen des Zweiten Vatikanischen Konzils, vor allem aber natürlich in Form des weiblichen Geschlechts. Dabei warnen nicht etwa nur die Geistlichen, die als Lehrer in dem Internat fungieren, die Schüler vor einer Welt voller Versuchungen. Die Schüler selbst fügen sich mit einer gewissen Lust in ein Leben voller Selbstbeobachtung und Zwänge und wachen wie die spanische Inquisition darüber, dass auch die Lehrer nicht von der reinen Lehre abweichen.

Vor diesem Hintergrund erzählt Peters nun die Geschichte des 15jährigen Carl Pacher, der sich in das drei Jahre ältere Küchenmädchen Ulla verliebt und eine Beziehung mit ihr beginnt, die von seinen ebenfalls älteren Freunden und, nun ja, Mentoren Kuffel (der heimlich selbst in Carl verliebt ist) und Holzkamp (der übernimmt im Roman die Rolle des Sadisten) hintertrieben wird und die ob der Schuldgefühle und Gewissensbisse Carls und auch wegen des Altersunterschieds natürlich keine Chance hat.

Peters baut konkrete historischer Ereignisse, wie etwa das Papstattentat 1981 und die zeitgenössischen Spannungen im Ost-West-Konflikt in die Handlung ein, und die Musik von Frank Zappa und Genesis sorgen obendrein für Zeitkolorit. Gleichzeitig entspinnen sich allerdings zwischen den Protagonisten ständig Dialoge wie dieser (nachdem sich Ulla von Carl getrennt hat):

„Wenn ich die Botschaft Jesu ernst nehme, muß ich ihr doch sowieso vergeben, siebenundsiebzigmal.“

„Die Frage ist nicht, ob du ihr in diesem allgemeinen Sinne vergibst, sondern, ob du, wenn du wieder mit ihr zusammen wärest, die Hartherzigkeit vergessen könntest mit der sie am Telefon erklärt hat, (...) daß es zwischen euch aus ist. (...)“

„Aber wenn ich sie liebe, dann gilt doch da was Paulus sagt, daß die Liebe langmütig ist und gütig (...). Aber wenn ich in der Lage wäre, ihr in einem tiefen und umfassenden Sinne zu verzeihen: Das wäre doch ein Schritt hin zu dieser selbstlosen Liebe. Ich würde meine gekränkte Eitelkeit hintanstellen und das Gute in ihr höher gewichten als ihre Fehler (...)“.

Spätestens nach solchen Passagen – das Buch ist voll davon – stellt sich die einfache Frage: Haben Teenager in den 80er Jahren, selbst in konservativsten katholischen Internaten, wirklich so geredet, wenn es um die erste Liebe ging? Haben Sie wirklich gleich Paulus und die Kirchenväter zitiert und „hintanstellen“ gesagt? Der Rezensent hat da, vorsichtig formuliert, seine Zweifel. Und das ist für mich das Grundproblem des Romans. Man nimmt dem Autor die Figuren und ihr Verhalten einfach nicht ab. Carl, Ulla und die anderen Protagonisten bleiben seltsam leblos und schablonenhaft. Ihre Ansichten und die Art, in der sie vertreten werden, wirken wie aufgesetzt und sind immer vorhersehbar.

Andererseits erklärt uns der Klappentext des Romans, dass Christoph Peters selbst ein katholisches Internat besucht habe. Er müsste also wissen, wovon er schreibt und wie Jugendliche sich in diesem Umfeld verhalten und wie sie geredet haben. Aber ehrlich gesagt, um mal einen ehemaligen Außenminister zu zitieren: „I am not convinced!“

Und wo überhaupt soll bitteschön die „jugendliche Rebellion“ zu finden sein, die der Klappentext verspricht. In der Tatsache, dass Carl eine Freundin hat? In der Tatsache, dass sie zusammen Kate Bush hören? Peters‘ Protagonisten rebellieren gerade nicht - keiner von ihnen. Sie erleben die Widersprüchlichkeit zwischen theologischer Theorie und Alltagswelt bestenfalls in stiller Verzweiflung. Nun kann ja auch das eine Haltung sein, deren Schilderung einen packenden Roman nach sich zieht. Aber dazu müsste man als Leser näher an die Figuren herankommen. In den Internatsromanen von Musil, Hesse und auch Lebert entwickelt der Leser Sympathien für die jugendlichen Helden, kann ihre Gemütslage nachempfinden und verstehen. Sympathie oder Mitgefühl für Carl Pacher zu empfinden, fällt schwer. Er entlockt eher ein leicht genervtes Schulterzucken. Christoph Peters‘ Roman ist leider so schematisch, akademisch und statisch, dass man als Leser auf die Dauer das Interesse an den Protagonisten und ihren Problemen verliert.

Christoph Peters, Wir in Kahlenbeck
München: Luchterhand-Literaturverlag 2012, 512 S.,
22,99 €
ISBN 078-3-630-87321-3



In der Sprachschleuse

Nils Trede, Das versteinerte Leben

Roman Lach

Selten waren die Widerstände beim Lesen eines Buches so groß. So schmal das Bändchen erscheint, es ist tatsächlich ein Stein. *Versteinertes Leben* ist auch der Titel. Versteinierung herrscht zunächst einmal in der Sprache.

Nils Trede ist Deutscher, lebt in Paris und hat das Buch auf Französisch geschrieben. Dass es sich um eine Übersetzung aus dem Französischen handelt, springt einen in jedem Satz überdeutlich an: „Weißt du,“ sagt die Mutter des Restaurantbesitzers Xavier, des Ich-Erzählers des Romans, „man macht für sie keinen Handgriff zu viel; auch Gäste, sind sie dennoch unsere Freunde.“ Derartige Stilblüten, wortwörtliche Übertragungen aus dem Französischen, gibt es zuhauf in dem Buch. Der grammatisch-strenge Duktus des Französischen, mit seinen vielen Partizipialkonstruktionen, erscheint furchtbar steifleinen, wenn es so unmittelbar ins Deutsche hinübergeholt wird, das ohne seine Nebensätze, über die man sich gern beschweren mag, doch nicht richtig lebendig wird. Und dem Autor, der die Übersetzung autorisiert hat, muss dies bewusst sein.

Und je mehr man liest, desto deutlicher wird die Absicht, die dahinter liegt. Die Arbeit mit einer zweiten Sprache, die nicht die eigene ist, ist hier Programm. Und der Übersetzer hat den daraus resultierenden Verfremdungsprozess adäquat ins Deutsche hinübergeholt.

Die französische Sprache als ein Korsett, eine strenge Form, eine Versteinierung eben, die dem Erzählen einen Widerstand entgegensetzt, bildet sozusagen die Rettung für das Ich, das hier erzählt. Quasi emblematisch wird das im letzten Drittel des Buches im Bild der Schleuse zusammengefasst:

Es war das dem Boot entgegenströmende Wasser, das es aufsteigen ließ, was mir ein paradoxer Effekt zu sein schien. Das Wasser half ihm, es erlaubte ihm seinen Weg fortzuführen, anstatt es fortzureißen. Die Gegenströmung verhielt sich gegensätzlich zu seiner gewöhnlichen Natur, denn die Richtungen verkehren sich in diesem merkwürdigen Gehäuse aus Mauern. Das lag an den großen Eisentoren, die sich streng hinter dem Boot schlossen, bevor sich diejenigen vor dem Bug öffneten, die dann dafür sorgten, dass das Wasser, das in die Schleuse schoss, nicht entkommen konnte. In gewisser Weise haben diese Tore den Feind zum Komplizen umgestaltet, indem sie ihn in eine Falle gehen ließen. Damit war dies also eine der fundamentalen Regeln: „Schließe zunächst die Tore hinter dir, die du während deiner Reise geöffnet hast, und öffne dann erst diejenigen, die danach kommen.“

Diese Absperrung, Verhärtung, wird auf allen Ebenen dieser Erzählung praktiziert. Auf der der Sprache hat sich der Autor von seiner Muttersprache abgeschlossen, auf der Ebene der Handlung wird uns der Prozess einer Absonderung quälend – aber mit der Zeit auch immer klarer und aufklärerischer – vorgeführt.

Xavier führt mit Leidenschaft das Restaurant seiner Mutter, bei der er lebt, an der er hängt, und arbeitet zugleich als Justizmediziner in Paris. Seine beiden Arbeitsplätze verteilen sich auf die beiden Inseln in der Seine, die Île St. Louis und die Île de la Cité. Sie erscheinen hier als merkwürdig intime und abgeschlossene Orte. Die wenigen auftauchenden Protagonisten kennen einander, ohne sich besonders nahe zu sein oder ohne einander besonders zu mögen. Von den Touristenströmen, die tagtäglich die Mitte von Paris bevölkern, ist hier nicht die Rede. Es scheint, als wäre Paris noch die Stadt von André Bretons *Natia*, ein Raum für Gedanken- und Erzählexperimente oder als wäre hier sowieso ein künstlicher Raum zu schildern, dessen Bedeutungen allgemein bekannt und überall gültig wären.

Eines Abends besucht ein Paar das Restaurant Xaviers und er verliebt sich in die Frau. Er trifft sie wieder, er stellt ihr nach und verhilft ihr und ihrem Verlobten zu dem Glück einer

Zweizimmerwohnung in einem alten herrschaftlichen Stadthotel der Île St. Louis. Es gelingt Xavier nicht, sich aus dieser unglücklichen Liebe zu lösen. Erst am Ende, nachdem seine Mutter gestorben und er fast daran zerbrochen ist, scheint sich eine Perspektive aufzutun. Aber es ist nicht klar, wie weit er dafür gegangen ist. Seine letzte Begegnung mit der jungen Frau erscheint im Licht der unterkühlten distanzierten Sprache des Buches als ein merkwürdig verfremdeter Moment von Gewalt, ein Mordversuch oder Mord – oder nur eine Idee im Kopf des Erzählers? Es bleibt bedeutungsvoll offen.

Ich legte meine Hände auf sie. Ich erinnere mich nicht mehr genau meiner Gedanken. Vielleicht kann von Gedanken auch gar nicht die Rede sein. Doch erinnere ich mich an eine Hoffnung: dass sie es mir gleichtäte. Das war meine Hoffnung. Aber mit dem Ausdruck größter Verwunderung sagte sie: „Lass mich los!“ Ich presste meine Hände fester zusammen. Ich spürte sie zwischen meinen Fingern. Traurig und enttäuscht sagte sie: „Das wäre ungerecht.“ Ich machte weiter. Mich ergriff eine ungeheure Hilflosigkeit. Ich presste sie weiter, bis ich ein seltsames Geräusch hörte, das ich nicht zu deuten verstand. Ich ließ sie los und ging weg.

Hier hallt es noch einmal nach, das große Jahrhundert Ich-entfremdeten Erzählens von Camus zu Robbe-Grillet, das in der Kälte und Ferne gegenüber Menschen und Gegenständen nach Freiheit suchte, nach Freiheit von Sinn wie nach Freiheit von schnellen Kurzschlüssen zwischen Handlung und Moral. Nur in der französischen Sprache scheint dies für einen deutschen Autor noch einmal nachgelebt werden zu können, und Trede lässt sich auf die französische Sprache ein, wie, um bewusst „lost in translation“ zu gehen.

Das ist nicht ohne Geschmäclerei, irritiert zunächst und hüllt doch den Leser nach und nach ein in eine helle Kühle, die in den besten Momenten an die Romane von Peter Stamm erinnert und deren distanzierte Klarheit. Dass deren Schwebendes dem Autor nicht immer gelingt und er am Ende sein Emblem auch aufzulösen und zu erklären müssen scheint, tut der gleichermaßen positiven wie negativen Irritation, die dieses Buch bei mir auslöst, eigentlich keinen Abbruch.

Nils Trede, Das versteinerte Leben
Zürich: Secession Verlag 2012, 120 S., 19,95 €
ISBN 978-3-905951-14-1



Kann der Leib traurig sein ohne mein Wissen?

Christian Uetz, Nur Du, und nur Ich. Roman in sieben Schritten

Friedhelm Bertulies

„Nur Du, und nur Ich“ heißt der erste Roman von Christian Uetz. Der Autor ist Schweizer. Und er ist endlich mal ein Schweizer Autor, dessen Thema nicht die Schweiz ist. Also: Kein „Diskurs in der Enge“ (Nizon), kein „Die Schweiz - ein Gefängnis“ (Dürrenmatt), kein „Oh mein Heimatland“ (Muschg), sondern etwas Wichtiges: Die Liebe.

Um sie geht es in diesem Buch, diesem Text, diesem Roman, wenn man der Gattungsbezeichnung auf dem Umschlag trauen will. Im deutschen Kinosommer 2004 fragte man sich mit Daniel Brühl, Anna Maria Mühe und anderen "Was nützt die Liebe in Gedanken", ohne Fragezeichen. Und doch eine gute Frage. Was nützt sie diesem, oder: in diesem Roman, dessen 104 Seiten nicht in sieben Kapitel eingeteilt sind, sondern der "in sieben Schritten" erzählt ist? Das will an Tanzen denken lassen. Der Autor weckt den Verdacht, er nehme einen mit aufs Parkett, das man sich gut auch als Glatteis vorstellen kann. Das, was man für Handlung nehmen könnte, setzt ja auf der ersten Seite "an diesem achten Dezember" ein, und der Erzähler lässt wissen: "... aus Zürich überwintere ich in Schöneberg".

Der Thurgauer Christian Uetz hat sich vor diesem Roman bereits einen Namen als Lyriker gemacht (z.B. Don San Juan, 2002; Das Sternbild versingt, 2004), mit seinen sprachartistischen Auftritten ist er ein Star von Poetry Slams in der Schweiz und im Bodenseeraum. Von der Wirkungsmächtigkeit seiner Kunst kann man sich leicht ein bildkräftiges Hörerlebnis verschaffen, indem man einmal auf Youtube seinen Auftritt beim 17. kolumbianischen Poesie-Festival im Medellín im Jahr 2007 anklickt. Der Mix aus Mundart und Spanisch, den Uetz dort unter freiem Himmel und vollem Körpereinsatz im wahrsten Sinne des Wortes zum Besten gibt, ist atemberaubend, und er nährt die Überzeugung, dass man es bei Uetz mit einem richtig großen Dichter zu tun hat.

Aber noch nicht mit einem Romancier. Wollte man den Plot von Uetz' erstem Roman nacherzählen, bliebe man bald ziemlich ratlos. Das soll dem Roman gar nicht einmal angelastet sein. Gleich zu Anfang heißt es einmal: "Es muss nichts passieren, ist doch schön so". Die Handlung besteht aus Gesprächen bei mal dezent angedeuteten - "keine Anmache, kein Aufreiss" - , mal ausgesprochen erotischen Begegnungen "der allverrückenden Leibeslust, Liebeslust", in der Summe aus nicht viel mehr als gelegentlichem Sich-Aus- und Anziehen und späterem Frühstück von zweien. Im Grunde also aus Ereignissen mitten im Leben. Sie treffen sich in Berlin in diversen Cafés und Gaststätten (z.B. konkret im „Kaffee am Meer“ in Kreuzberg) oder verbringen Zeit miteinander bei einem von ihnen zu Hause. Es wird viel im Bett gelegen. Einmal schauen sie sich dabei "eine erotische südkoreanische DVD" an. Das geistige Band, das alles zusammenhält, entsteht aus den Gesprächen, die fast immer um Liebe kreisen, "im Moment des Füreinander-Ineinander-Miteinandereinswerdens", und die den Roman bilden, und die manchmal etwas von einem Eichendorff'schen Zauber an sich haben. Am meisten an Stellen, die Erinnerungen an frühere Gedichte von Uetz wecken. Auf Verse Hölderlins, Ingeborg Bachmanns „Malina“ und Ilse Aichingers „Größere Hoffnung“ wird explizit, aber sehr geschickt, angespielt. Deren lyrische Prosa mag sich Uetz zum Vorbild für sein erstes episches Experiment genommen haben.

Was den Text so sympathisch macht, ist, dass in ihm von Liebe, bei aller sprachlichen Raffinesse, keineswegs auf blumig-sentimentale Weise die Rede ist, in übertragenem Sinn und dergleichen, nein: dass Uetz' Reden von Liebe, auch wenn er gelegentlich in der Art Max

Frischs hart an der Kitschgrenze entlangbalanciert, doch konkret, zupackend, leibhaftig bleibt: Es ist, was es ist, sagt die Liebe, sagt Erich Fried.

Nimmt man die Bezeichnung Roman für bare Münze, hätte man es mit einem Dialogroman zu tun in der Art eines William Gaddis oder des jüngsten Werks von Martin Walser. Was den Zusammenhalt auch schafft, ist, dass die Gespräche so verlaufen, dass man sich irgendwann später während der Lektüre die Frage vorlegt, ob es sich bei den "Nur Du, und nur Ich" nicht auch um ein und dieselbe Person handeln könnte, und das, wie es einmal heißt, "die Intensität des Denkens als Sex des Erkennenkönnens" darin begründet liegt, dass sich alles, was da geschieht, in einem einzigen Kopf zuträgt, und diese Gespräche ein großes Selbstgespräch wären.

Das liest sich jetzt negativer, als es gemeint ist. Der Erzähler dankt dem Leser seine Geduld oder Nachsicht mit den Passagen über den "Sex des Seins" oder "Erkenntnisorgasmus, wo es im Kopf so hell wird und ein warmes Flimmern die Sicht nach innen kippen lässt", auch mit schönen Augenblicken voller Lebensklugheit: "Man kann bei aller Liebe auch zu lange warten ... Eine Zeit lang steht das Tor der Liebe offen, dann geht es wieder zu". Carpe diem!

"Kann der Körper traurig sein ohne mein Wissen?" gibt der Erzähler einmal zu bedenken. Sein Autor sollte wissen, dass den Leser gelegentlich traurig stimmt, dass sich das erste epische Werk des Lyrikers Christian Uetz doch nicht recht zum Roman fügen will. Merkwürdige linguistische Wackelbilder grinsen einen immer wieder mal aus dem Text heraus an, kalauernd "ein Unfassungslos ohne Boden" oder "Bis pasolinigst bald!". Da kleben noch Uetztypische lyrische Eierschalen am Text (Im Gedichtband „Das Sternbild versingt“ ist z.B. mal vom "Schicksalsschlagwort" die Rede).

Reden kann der Mann, bei Gott, von dem in diesem Roman auch oft die Rede ist, aber erzählen? Erzählen kann er noch nicht. In seiner Maßlosigkeit der Formen und Anspielungen ergäbe das Ganze gewiss als Hörbuch ein Kunstgebild der echten Art. Wer achtet sein? Ich täts.

Uetz' Landsmann Denis de Rougemont verfasste 1938 innerhalb weniger Monate eine gewaltige Studie über "L'amour et l'Occident", die bis heute nicht nur für Tristan-Interpreten (und das Motiv von Isoldes Liebestod klingt auch zwischen den Zeilen dieses Romans an) lesenswert geblieben ist. In der Einleitung dazu schreibt er, er habe das Buch "vécu", "gelebt", "erlebt", während er daran geschrieben habe. So liest sich „Nur Du, und nur Ich“ auch. Es wäre seinem Autor zu wünschen, dass sein Buch so lange währt wie das Abendland. Und die Liebe. Die hört ja dem Vernehmen nach niemals auf. So kann man es jedenfalls immer wieder lesen.

Christian Uetz, Nur Du, und nur Ich.

Roman in sieben Schritten

Zürich: Secession Verlag für Literatur 2011, 104 S., 17,95 €

ISBN 978-3-905951-06-6



Mehr als Dolmetschen ...

Weiwei Chen, Nicht-professionelles Gesprächsdolmetschen in deutsch-chinesischen Mehr-Parteien-Interaktionen: Eine gesprächsanalytische Untersuchung

Marcus Stein

Mehr als Dolmetschen muss können, wer in Gesprächen zwischen mehr als zwei Beteiligten sprachlich mittelt – so ließe sich sehr verkürzt das Ergebnis einer umfangreichen empirischen Untersuchung zusammenfassen, die Weiwei Chen ursprünglich 2012 als Dissertationsschrift an der Universität Erfurt vorgelegt hat und die im selben Jahr leicht überarbeitet in Buchform im Iudicium-Verlag erschienen ist.

Chen untersucht in seiner Studie einen spezifischen Bereich des weitgefächerten Spektrums von möglichen Dolmetschtätigkeiten, das sog. Gesprächsdolmetschen, das im Gegensatz zum Simultandolmetschen (i.d.R. bei Konferenzen) v.a. bei Gesprächen unterschiedlich formellen Charakters zwischen oft mehr als zwei Beteiligten zum Einsatz kommt. Typisch ist – insbesondere für die weniger formellen Varianten –, dass hier sehr häufig nicht-professionelle DolmetscherInnen die sprachliche Vermittlung übernehmen: Ohnehin spielt das Gesprächsdolmetschen in der professionellen Dolmetschausbildung eine vergleichsweise geringe Rolle. Dementsprechend untersucht Chen ganz gezielt deutsch-chinesische Gespräche zwischen – von den Dolmetschenden abgesehen – mehr als zwei Beteiligten, die ausdrücklich von Nicht-Professionellen gedolmetscht werden. Nun wird zwar das Gesprächsdolmetschen im Allgemeinen in der einschlägigen Forschung seit nunmehr ca. zwanzig Jahren zunehmend häufiger thematisiert, für deutsch-chinesische Gesprächssituationen liegen jedoch nur wenige einzelne Untersuchungen vor – Chen nennt genau zwei –, qualitative empirische Untersuchungen auf der Grundlage authentischer Gesprächsdaten existieren gar keine. Chen betritt also mit seiner Arbeit – und das ist ein Verdienst – durchaus Neuland. Methodisch folgt er dabei einem in Deutschland entwickelten Ansatz der Gesprächsanalyse, der wesentlich auf der amerikanischen ethnomethodologischen Konversationsanalyse aufbaut. Diese unterzieht authentische, elektronisch aufgezeichnete und nach speziellen Konventionen minutiös transkribierte Gespräche einer formalen, qualitativen Analyse, die – anders als andere Ansätze der Gesprächsforschung – aufgrund ihrer Wurzeln in der phänomenologisch orientierten Soziologie – prinzipiell auf weitgehende theoretische Prämissen und daraus abgeleitete Analysekategorien verzichtet. Inhaltlich beschäftigt sich Chen im Rahmen seiner Untersuchungen v.a. mit Fragen der Gesprächsorganisation, des Beziehungsmanagements (speziell dem *facework* und der interaktiven Behandlung interpersonaler Beziehungen) sowie mit dem Umgang mit in erster Linie sprachlich bedingten Verständigungsproblemen. Jedem dieser Analysekomplexe ist – im Anschluss an die Darstellung der theoretischen Grundlagen der Arbeit – je ein Abschnitt des empirischen Teils der Studie gewidmet, in dem beispielhafte Gesprächsausschnitte präsentiert und detailliert analysiert werden. Die Arbeit schließt mit einer anwendungsbezogenen Auswertung der Ergebnisse der Einzelanalysen im Hinblick auf Konsequenzen für die Ausbildung von Gesprächsdolmetschern und dem Umriss einer entsprechenden Ausbildungskonzeption. Die Daten zu Chens umfangreichen empirischen Analysen entstammen allesamt Aufzeichnungen von Gesprächen zwischen je 13-köpfigen Gruppen chinesischer Berufsschullehrer, die zu Schulungsseminaren nach Deutschland gekommen sind, und ihren deutschen Ausbildern, Experten oder den Seminarorganisatoren. Die Sprachmittler sind selbst Chinesen, die Deutsch als Fremdsprache beherrschen, jedoch weder über eine Dolmetschausbildung noch – bis auf eine Ausnahme – umfangreichere Erfahrungen in diesem Bereich verfügen. Das für die unter-

suchten Fragestellungen mittelgroße Korpus umfasst insgesamt 15 Gespräche mit einer Gesamtlänge von 37 Stunden.

Bei der Analyse aller drei Bereiche (Gesprächsorganisation, Gesichts- und Beziehungsmanagement, Behandlung von sprachlichen und Verständigungsproblemen) zeigt Chen, wie die mangelnde Dolmetscherfahrung und -kompetenz bei den Sprachmittlern verhindert, dass Praktiken, die einen effektiven Umgang mit diesen Problemkomplexen im Gespräch erlauben würden, von den Mittlern gelegentlich zwar spontan eingesetzt werden, nicht jedoch systematisch, also als professionelle Gesprächsführungs- und -steuerungstechniken zum Zuge kommen. Dadurch sind die Dolmetscher oft nicht in der Lage, ihrer Rolle als Mittler optimal gerecht zu werden:

Statt Sach- und Verständnisfragen der chinesischen Seminarteilnehmer zu mitteln und an den jeweiligen deutschen Experten weiterzugeben, greifen sie den Experten vor und versuchen auf die Fragen gemäß ihrem eigenen Kenntnisstand einzugehen. Weiterhin erfüllen sie die ihnen neben ihrer Funktion als Mittler ebenso zufallende Funktion als Gesprächskoordinatoren häufig nicht angemessen: Wenn innerhalb der Gruppe der immerhin i.d.R. 13 chinesischen Seminarteilnehmer Unsicherheit oder Uneinigkeit über ein sinnvolles Verfahren zur Steuerung des Gesprächs aufkommt (zum Beispiel darüber, ob in einer vom Experten vorgeschlagenen Frageunde die Fragen gesammelt und dann an den Experten gemittelt und von ihm beantwortet werden sollen oder ob jede Frage einzeln behandelt werden soll), wäre es – angesichts fehlender anderweitiger Vorgaben – die Aufgabe des Dolmetschers, entsprechende praktikable Verfahren vorzuschlagen und die Interaktion entsprechend zu steuern. Stattdessen neigen unerfahrene Dolmetscher dazu, Aushandlungen solcher Art den Teilnehmenden zu überlassen. Beides führt zu – mit den Worten Chens – ausgedehnten „chaotischen“ Gesprächsphasen, die gekennzeichnet sind durch monolinguale (chinesischsprachige) Paralleldiskurse, in denen gegenseitige Unterbrechungen und sich überlappende Gesprächsbeiträge so häufig sind, dass eine ausreichende Verständigung stellenweise kaum noch gesichert ist und – so Chen - Informationsverlust und kommunikativer Aufwand „immens“ erscheinen.

Noch komplizierter stellen sich die Probleme der Mittlung von Routinen der Konstitution und Wahrung individuellen und – typisch für Interaktionen unter Chinesen – kollektiven Gesichts dar: Angesichts der kulturellen Unterschiede zwischen der Seite der chinesischen Beteiligten und der Seite der deutschen Experten müsste es hier v.a. auch um die Vermittlung des kulturspezifischen pragmatischen Sinns gehen. Während in den untersuchten Gesprächen die Sprachmittelnden diese Aufgabe kaum wahrnehmen oder an ihr regelmäßig scheitern, müssten Dolmetschende im optimalen Fall nicht nur über die entsprechende kulturelle Expertise verfügen, sondern diese auch aktiv in die Dolmetschgespräche einzubringen wissen, indem sie beiden Seiten den potentiell gesichtsbedrohenden Gehalt von Äußerungen und Aktivitäten, die kulturell bedingten Unterschiede in den Erwartungen der Gesprächsbeteiligten aneinander – und bis zu einem gewissen Ausmaß auch die zugrundeliegenden kulturell unterschiedlichen „Gesichts“-Konzepte – verdeutlichen.

Das Auftreten von sprachlichen Problemen und Verständigungsschwierigkeiten ist aufgrund des Laienstatus' der Dolmetschenden nicht verwunderlich, andererseits könnten – anders als beim Simultandolmetschen – manche Probleme im Rahmen von knappen Nachfrage- und anderen kurzen Erweiterungssequenzen ausgeräumt werden. Diese Möglichkeit nutzen Laiendolmetscher jedoch offenbar viel zu selten, so dass die Themenbehandlung auch aufgrund sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten oft durch unkontrollierte, unnötig lange und komplexe Gesprächspassagen (Seitensequenzen) zur Bearbeitung der aufgetretenen Probleme unterbrochen und behindert wird.

Chen macht also insgesamt für die von ihm festgestellte häufig ineffiziente Behandlung von Problemen der Gesprächssteuerung, des Gesichts- und Beziehungsmanagements und der Verständigungsprobleme „die mangelnde Sprach-, Fach- und Kulturkompetenz der Laiendolmetscher“ verantwortlich und zeigt gleichzeitig, dass die Sprachmittler dennoch durchaus über

alltagspraktische Verfahren der Bearbeitung entsprechender Probleme verfügen, die sie allerdings spontan nur punktuell und unsystematisch einsetzen.

Angesichts dieser Befunde ist es konsequent, dass Chen seine Arbeit mit konkreten Vorschlägen für die Ausbildung von Gesprächsdolmetschern für das Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch abschließt, die häufig die beobachteten alltagspraktischen Gesprächsverfahren aufgreifen und sich auf ihre Systematisierung zu professionellen Gesprächssteuerungstechniken richten.

Die chinesische Dolmetscherausbildung steckt nun nach Chens Einschätzung noch „in den Kinderschuhen“ und verfügt mit der Pekinger Fremdsprachenuniversität nur an einer Hochschule überhaupt über eine regelrechte Dolmetscherausbildung für das Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch, die sich in den praktischen Abschnitten hauptsächlich auf das Simultandolmetschen und auf das unilaterale Konsekutivdolmetschen (v. a. auf der Basis monologischer Texte) konzentriert. Insbesondere echte Gesprächssituationen, zumal mit komplexeren Beteiligtenstrukturen, werden praktisch gar nicht trainiert. Eine sehr plausible methodische Anregung dafür formuliert Chen in seinem Plädoyer für den Einsatz authentischen Gesprächsmaterials in der Dolmetscherausbildung, um die übliche, oft realitäts- und praxisferne präskriptive Didaktik zu überwinden. Damit schlägt er nebenbei aus dem analytischen Instrumentarium seiner Untersuchung auch noch didaktischen Gewinn.

Zur Systematisierung seiner eigenen konzeptionellen Vorschläge skizziert Chen zunächst ein Kompetenzprofil für Gesprächsdolmetscher in Mehr-Parteien-Interaktionen, um daraus schließlich den Umriss einer Konzeption einer sich an Germanisten oder bilinguale Absolventen anderer Studiengänge richtende Postgraduierten-Dolmetscherausbildung abzuleiten.

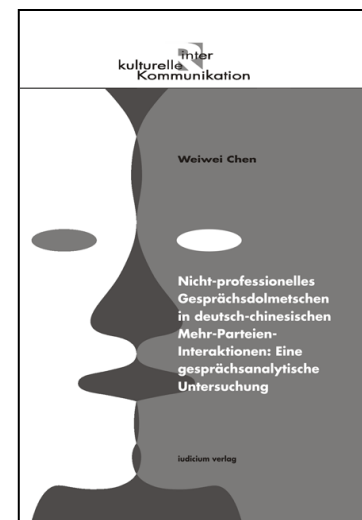
Chens Untersuchung bildet ein gutes Beispiel dafür, wie es auf der Basis sorgfältiger qualitativer empirischer Studien gelingen kann, typische Probleme des Handelns in spezifischen Handlungsfeldern zu identifizieren und zu beschreiben und Alltagspraktiken zu identifizieren, die im Rahmen von entsprechenden Ausbildungsprogrammen als Techniken trainierbar sind, so dass eine Professionalisierung der Handelnden erreicht werden kann. Damit ist zwar – da zwischen Analysen und Lösungsvorschlägen nicht immer ein eindeutiger Ableitungszusammenhang besteht – noch keineswegs garantiert, dass die vorgeschlagene Konzeption hinreichend umfassend und in allen Punkten zweckdienlich ist. So erscheinen zumindest die Teile, in denen es um das Training kultureller Kompetenzen (müsste es nicht auch eher „interkulturelle Kompetenzen“ heißen?) geht, doch zu eng an lokale, sprachlich manifestierte kulturelle Differenzen anzuknüpfen. Kulturspezifische Wertorientierungen spielen jedoch auf fast allen Ebenen des interaktionalen Geschehens eine Rolle: Bei der Gesprächskonstitution, der Handlungskonstitution, der Gesprächsorganisation, der thematischen Organisation des Gesprächs und der Konstitution gesprächsrelevanter sozialer Wirklichkeiten weit über Fragen des Gesichtsmangements hinaus. Dies alles einzubeziehen, würde selbstverständlich weit über das hinausgehen, was in einer Promotionsschrift geleistet werden kann. Gelegentliche Hinweise auf den begrenzten Charakter des Untersuchungshorizonts und damit auch der konzeptionellen Vorschläge hätten es durchaus getan.

Unbeschadet dieses kleinen Einwands besteht jedoch darüber keinerlei Zweifel, dass der von Chen beschrittene Weg für die Erarbeitung einer innovativen Ausbildungskonzeption zu großen Fortschritten gegenüber der hergebrachten Praxis führt. Ganz besonderer Respekt gebührt Chen auch dafür, dass er sich bei der Auswahl seines methodologischen Ansatzes nicht gescheut hat, mit der Entscheidung für den gesprächsanalytischen Zugang einen – man denke nur an die mühsame Transkriptionsarbeit! – äußerst arbeitsamen methodischen Weg zu beschreiten, der darüber hinaus auch noch insofern wenig anwenderfreundlich ist, als seine Vertreter nicht dazu tendieren, ihre methodologischen Reflexionen einfach handhabbar und in konkreten Arbeitsanweisungen zu formulieren. Dass sich Chen als Nichtmuttersprachler überhaupt auf dieses Feld wagt und sich dort bemerkenswert souverän schlägt, spricht für sich. Chens Analysen demonstrieren in der Tat beachtliche methodische Kompetenz. Dass die Darstellungen gelegentlich sprachlich nicht ganz zu befriedigen vermögen, ist dabei fast unver-

meidlich und mindert nicht die entscheidende Qualität der Arbeit, einen innovativen Zugang zur dolmetschwissenschaftlichen Untersuchung eines kaum erforschten Bereichs gefunden und adäquat umgesetzt zu haben sowie dabei zu sehr sehenswerten Ergebnissen gekommen zu sein.

Und liest man als DaF-ler Chens Arbeit mit Gewinn? Durchaus: Ihre Relevanz für den DaF-Bereich liegt in zwei Punkten: Erstens bildet das Dolmetschen immerhin *eine* Form der Anwendung fremdsprachlicher Kenntnisse. Chens Untersuchung zeigt, dass neben der inzwischen im DaF-Bereich zum Standard gehörenden Beherrschung interkultureller Kompetenzen seitens aller Fremdsprachenexperten noch ein Weiteres hinzutreten muss: sehr konkret beschreibbare und daher fraglos auch trainierbare Interaktionskompetenzen. Diese sind allerdings dann doch durchaus bereichsspezifisch und daher für jede Profession u.U. andere. Und zum Zweiten: So wie Chen Dolmetschgespräche untersucht, müssten genauso die Tätigkeitsfelder anderer Fremdsprachenexperten unter die empirische Lupe genommen werden, um mögliche Defizite im Expertenhandeln und entsprechende Lösungen aufzudecken, so schließlich auch die von Fremdsprachenpädagogen (Lernberatung, Sprachunterricht usw.). Tatsächlich gibt es bereits gesprächsanalytische Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation, wenn auch kaum im Bereich DaF (vgl. u.a. Seedhouse, *The interactional architecture of the language classroom*, 2004; Becker-Mrotzeck/Vogt, *Unterrichtskommunikation*, 2009; Schmitt, *Unterricht ist Interaktion*, 2011). Dass es Sinn macht, solche Untersuchungen auch auszurichten auf die Frage, welche Interaktionspraktiken von Pädagogen den Zielen der Fremdsprachenlehre (un-)zuträglich sind, wäre nicht das Schlechteste, was Unterrichtende und Forschende im Bereich DaF von Chens Arbeit lernen könnten.

Weiwei Chen, Nicht-professionelles Gesprächsdolmetschen in deutsch-chinesischen Mehr-Parteien-Interaktionen: Eine gesprächsanalytische Untersuchung
München: Iudicium-Verlag 2012, 180 S., 22 €
ISBN 978-3-86205-282-0



Sprache als nicht wegnehmbare Habe

**Nikola Herweg, *nur ein land / mein sprachland*. Heimat erschreiben
bei Elisabeth Augustin, Hilde Domin und Anna Maria Jokl**

W. Günther Rohr

Der Titel *nur ein land / mein sprachland* von Nikola Herwegs Untersuchung zu den drei Schriftstellerinnen Elisabeth Augustin, Hilde Domin und Anna Maria Jokl (zugl. Phil. Diss. Gießen 2010) ist einem kleinen Gedicht Augustins entnommen, das vermutlich 1973 entstand und von der Autorin ihrem Essay ‚Mein Sprachland‘ vorangestellt wurde; dieser Text erschien 1988 in dem von Inge Meidinger-Geise herausgegebenen Band ‚Das verfolgte Wort. Politische und poetische Zeiterfahrung‘. Bei der Interpretation des Gedichts will sich Herweg nicht unbedingt festlegen (9f.), nimmt es aber zum Ausgangspunkt ihrer Darstellung zu den drei Autorinnen, die nicht nur die Vertreibung aus Deutschland verbindet. Augustin wurde 1903 in Berlin geboren, Domin 1909 in Köln, Jokl 1911 in Wien, gehörten also alle der Generation an, die die Machtübergabe an Adolf Hitler als junge Erwachsene erlebte. Die drei Frauen hatten jüdische Wurzeln: Elisabeth Augustin wurde in die christliche Familie Glaser geboren und hatte auf beiden elterlichen Seiten jüdische Vorfahren; Hilde Domin wuchs in der großbürgerlichen, jüdischen Familie Löwenstein in Köln auf, und Anna Maria erblickte als jüngste von drei Töchtern der assimilierten jüdischen Familie Jokl in Wien das Licht der Welt. Alle drei Literatinnen waren spätestens 1933 nicht mehr in Deutschland, aber hier gibt es erste bedeutende Unterschiede: Hilde Domin verließ bereits 1932 Deutschland und ging mit ihrem späteren Ehemann Erwin Walter Palm zum Studium nach Rom, Elisabeth Augustin emigrierte unmittelbar nach Hitlers Machtergreifung in die Niederlande und siedelte sich mit ihrem Ehemann und ihren beiden Kindern in Amsterdam an; die Österreicherin Anna Maria Jokl lebte und arbeitete Anfang 1933 in Berlin und schloss sich der ersten Flüchtlingswelle ins Exil nach Prag an. Für alle drei Frauen bedeutete der Tod der geliebten Mutter einen tiefen Einschnitt; Augustin und Jokl verloren ihre Mütter in Nazi-Deutschland, Domins Mutter starb 1951 nach Flucht und Rückkehr aus Amerika im befreiten Deutschland.

Herweg teilt ihre Untersuchung in vier Kapitel ein; auf eine breite Einführung (9-24) und eine Untersuchung zum Leben und Arbeiten der drei Autorinnen im Exil - ‚In der Fremde schreiben‘ (25-92) – folgt der Hauptteil ‚Autobiographisches Schreiben als Selbstverortung‘ (93-210); auf die ‚Quellen und Literatur‘ (213-234) folgt ein nützliches (Personen-)Register (237-240). Die zusätzliche Beigabe eines Sachregisters wäre allerdings sinnvoll gewesen, da zwar der Einleitung etwa ein Unterkapitel ‚Begriffe und Forschungsstand‘ (13-19) eingegliedert ist, wichtige Überlegungen zu einzelnen Begriffen aber unsystematisch über die Darstellung verteilt sind. So verbergen sich grundsätzliche Gedanken zum Begriff der Autobiographie im Unterkapitel ‚Subjektive Wahrnehmung als Thema des autobiographischen Textes‘ (113-115) des Hauptteils; Bemerkungen zum Begriff der Heimat, der nicht umsonst bereits im Untertitel der Untersuchung erscheint, sind über den Text verteilt. Wichtige Überlegungen zur inhaltlichen Füllung des Heimat-Begriffs bei Elisabeth Augustin finden sich etwa auf S. 11f.; dort wird „eine Verschiebung ... vom geographischen Heimatkonzept hin zu einem, dem ein Verständnis der Sprache als Heimat zu Grunde liegt“ (11) verhandelt. Dazu sei hier angemerkt, dass Gleichsetzungen von ‚Heimat‘ mit ‚zu Hause‘ oder gar ‚Heim‘ (11) wenig hilfreich sind. Dem in Deutschland üblichen Hang zur sprachlichen Variation sollte man dann nicht nachgehen, wenn es um begriffliche Schärfe und definitorische Genauigkeit geht. ‚Heimat‘ ist ein sehr schwieriges und komplexes Konzept, dem man heutzutage nicht mehr beikommt, indem man sich nur auf Ernst Blochs in dem Zusammenhang grundlegende und nicht von ungefähr

berühmte Studie ‚Das Prinzip Hoffnung‘ (1959; Herweg 148 Anm. 70) oder seinen 1939 gehaltenen Vortrag ‚Zerstörte Sprache – zerstörte Kultur‘ (61) bezieht; bei dem programmatischen Untertitel ‚Heimat erschreiben bei Elisabeth Augustin, Hilde Domin und Anna Maria Jokl‘ wäre sicherlich auch an Arbeiten wie Hans Blumenbergs ‚Die Lesbarkeit der Welt‘ (1981) oder Bernhard Waldenfels‘ umfassende ‚Studien zur Phänomenologie des Fremden‘ (4 Bände, 1997-1999/2008) zu denken gewesen, die ohne das beständige Rekurren auf Heimat nicht auskommen.

Hilde Domins Zeugnis zu Heimat ist Herweg in Sonderheit wichtig, und sie bezieht sich dabei etwa auf Domins Essay ‚Heimat‘ von 1975. Domin wägt darin das Verhältnis von Heimat zu Exil ab und kommt bei der Beantwortung der Frage „Heimat, der Gegenpol zum Exil?“ zu keinem eindeutigen Urteil:

„Das Exil ist der Gegenpol, die Negation. Heimat wäre das Selbstverständliche, wenn sie selbstverständlich wäre. Es ist kein Zufall, daß ich, wenn ich von ‚Heimat‘ reden soll, mit dem Exil beginne. Als sei es eine Ersatzheimat.“ (Hilde Domin, Gesammelte Essays. Heimat in der Sprache, Frankfurt/Main 1993, 13, zitiert nach Herweg 173)

Domin sprach mit der ‚Selbstverständlichkeit‘ einen wichtigen Aspekt von Heimat an, der auch bei Herweg thematisiert ist. Aus Domins Sicht nach durchlebtem Exil konnte die Selbstverständlichkeit von Heimat keinen Bestand mehr haben; das hatte Nazi-Deutschland ihr nachdrücklich vor Augen geführt. Doch kann ihre Einschätzung nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Selbstverständlichkeit ein wichtiger Bestandteil von Heimat ist; denn gerade sie ist es, die die gelebte Heimat nicht ins Bewusstsein treten lässt. Die alltägliche Heimat wird dann vermisst, wenn man aus ihr austritt – oder aus ihr vertrieben wird, wie im Fall Domins. „Heimat gewinnt“ aber nicht „in dem Moment an Bedeutung, in dem sie aufhört, selbstverständlich zu sein“ (195); ihre Bedeutung – und zwar große Bedeutung – hat sie auch vorher und tritt im Moment ihres Verlusts nur ins Bewusstsein des Betroffenen.

Ich habe eingangs darauf hingewiesen, dass es einige Gemeinsamkeiten für die drei in Rede stehenden Schriftstellerinnen festzuhalten gilt, und da ließe sich weiter konstatieren, dass alle ein hohes Alter erreichten; Anna Maria Jokl starb im Oktober 2001 im Alter von neunzig Jahren in Jerusalem, Elisabeth Augustin knapp zwei Monate später 98jährig in Amsterdam; Hilde Domin war 96 Jahre alt, als sie im Februar 2006 in Heidelberg starb. Doch schon die Wohnorte der drei Autorinnen, an denen sie jeweils ihr Leben beendeten, sind Indizien dafür, dass sich ihre Lebenswege erheblich unterschieden. Hilde Domin war die erste der drei, die Deutschland verließ und Ende 1932 nach Rom ging. Italien wurde seit 1926 von dem Faschisten Benito Mussolini regiert, stellte zur Zeit der Einreise Domins allerdings noch keine Bedrohung für die Juden dar. Ab 1934 verschlechterte sich die Lage der Juden in Italien, doch flohen Hilde Domin und ihr Mann erst im Frühjahr 1939, nachdem Mussolini per Gesetz die Juden zur Ausreise gezwungen hatte. Über Frankreich, England und Kanada führte die Flucht des Ehepaars schließlich nach Santo Domingo, der Hauptstadt der Dominikanischen Republik; vom Namen der Stadt leitete Domin ihren Künstlernamen ab, die aber erst 1951 als Schriftstellerin hervortrat. 1954 kehrte sie nach Deutschland zurück, pendelte aber noch einige Jahre zwischen Deutschland und Spanien, ehe sie 1961 endgültig in Heidelberg sesshaft wurde, wo sie vor ihrer Odyssee im April 1929 ihr Studium aufgenommen hatte.

Elisabeth Augustin verließ Deutschland unmittelbar nach der Machtergreifung durch die Nazis, weil sie sich durch ihre jüdischen Wurzeln und ihre Sympathie für die SPD als gefährdet ansah. Mit ihrer Familie baute sie sich in Amsterdam ein neues Leben auf und publizierte 1935 ihren ersten Roman ‚De Uitgestootene‘ in niederländischer Sprache; auf der Flucht hatte sie den deutschsprachigen Roman, der eigentlich im Gustav-Kiepenheuer-Verlag erscheinen sollte, im Gepäck und übersetzte ihn in ihrer neuen Heimat selbst. 1938 holte sie ihre Eltern aus Nazi-Deutschland zu sich in die Niederlande und erlebte im Mai 1940 den Überfall der Deutschen Wehrmacht. In Augustins Erzählung ‚Vorm Fenster‘, die 1960 erstmals in niederländischer Sprache unter dem Titel ‚Voor het raam‘ erschienen ist, stellt das weibliche Erzäh-

ler-Ich fest, „daß ich [meine ehemaligen Landsleute] nun von außen her, mit den Augen einer Ausländerin sehe“ (13, zitiert nach Herweg, 197). Augustins Vater starb zwei Jahre später, ihre Mutter wurde 1943 im KZ ermordet. Augustin blieb ihrem Wohnort Amsterdam treu und publizierte bis zu ihrem Tod in deutscher und niederländischer Sprache.

Anna Maria Jokls Leben war sehr viel bewegter. Als Heranwachsende siedelte sie mit der Familie von Wien nach Berlin über; dort arbeitete sie als Dramaturgin, Journalistin und Drehbuchautorin; bei der Premiere ihres Films ‚Tratsch‘ im Mai 1933 wurde ihr Name in der Titellei schon nicht mehr aufgeführt. Jokl wandte sich mit dem ersten Flüchtlingsstrom nach Prag und schrieb dort ihre erfolgreichsten Kinderbücher ‚Die wirklichen Wunder des Basilius Knox‘ (1937) und ‚Die Perlmutterfarbe. Ein Kinderroman für fast alle Leute‘ (publiziert 1948). Im Frühjahr 1939 floh sie vor der anrückenden Deutschen Wehrmacht über Polen nach London. Dort arbeitete sie in gemeinnützigen Projekten und wandte sich 1945 einem Studium der Tiefenpsychologie zu, das sie später am C.G.-Jung-Institut in Zürich fortsetzte. Obwohl sie nnie ein Diplom nie erhielt, arbeitete sie in Berlin und Jerusalem als Therapeutin.

Als 1950 die Verfilmung ihres Romans ‚Die Perlmutterfarbe‘ in der DDR ins Auge gefasst wurde, zog sie nach Ost-Berlin, wurde aber bald aus der DDR ausgewiesen und lebte dann bis 1965 im Westen der Stadt, bevor sie nach Jerusalem übersiedelte. Mit großen Schwierigkeiten erlernte sie Iwrit, blieb aber bei ihrer angestammten Literatursprache Deutsch und wollte ihren Lebensabend in einem deutschsprachigen Altersheim verbringen.

Dass die Machtübernahme der Nazis und das Exil, der Holocaust und das Abgeschnittensein von der deutschen Heimat tiefgreifende Ereignisse im Leben der drei Frauen waren, braucht man nicht eigens nachzuweisen. Einen tiefen Einschnitt in das Leben stellte auch der Verlust der Mütter dar, wie es die Autorinnen selbst bezeugen. Augustin und Jokl verloren ihre Mütter im KZ kurz vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs, sodass deren Tod unmittelbar mit Nazi-Deutschland und dem Ende des Dritten Reichs in Beziehung stand. Hilde Domin erlitt beim Tod ihrer Mutter im Jahr 1951 einen Schock und begann nun, Gedichte zu schreiben. Ihr Dichten stand aber zunächst nicht im Zusammenhang mit der Schreckensherrschaft der Nazis und der Judenverfolgung. Dass die Sprache zu ihrer Heimat wurde, mag für alle drei gelten, doch muss man feststellen, dass die deutsche Sprache das ist, was von ihrer Heimat zurückblieb, will man den Zitaten aus anderen Federn folgen, die Herweg reichlich beibringt. und nicht das; die deutsche Sprache ist also nicht etwas, was sie nach dem Verlust ihrer Heimat in Deutschland als neue Heimat aufsuchten. Domin kehrte nach Deutschland zurück und lebte in einer Umgebung, in der ihre Muttersprache gesprochen wurde. Anna Maria Jokl zog es nach Israel, und sie verwandte viel Mühe auf die Aneignung der Landessprache Iwrit; ihre Literatur verfasste sie aber weiterhin in deutscher Sprache, und Herweg kann nachweisen, dass sie sich für ihr Alter um eine deutsche Umgebung bemühte. Für beide scheint das Diktum des Schriftstellers Amos Oz zu gelten, der die Sprache als „nicht wegnehmbare, bewegliche Habe“ bezeichnete (zit. nach Herweg 210).

Der Fall scheint bei Elisabeth Augustin etwas anders zu liegen, die schon früh in niederländischer Sprache veröffentlichte und ihr Gesamtwerk zweisprachig anlegte. Ich kann Herwegs Fazit als Summe akzeptieren, plädiere aber dafür, in dieser Summe die je unterschiedlichen Schicksale der drei Schriftstellerinnen zu berücksichtigen.

Nikola Herweg, *nur ein land / mein sprachland*.

Heimat erschreiben bei Elisabeth Augustin, Hilde Domin und Anna Maria Jokl (Epistemata, Reihe Literaturwissenschaft 747)

Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann 2011, 240 S., 24,80 €

ISBN 978-3-8260-4761-9



Zum Vergehen von Hören und Sehen

**Tina Welke / Renate Faistauer (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen.
Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**

Reinhold Rauh

In den 50er und 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts war die Medienpädagogik der hauptsächliche universitäre Ort, wo in der Bundesrepublik die wissenschaftliche Beschäftigung mit Film und Fernsehen angesiedelt war. Seit den 70er Jahren hat sich deren universitäre Positionierung einerseits in Form von rein auf Film- und Fernsehforschung zentrierten Lehrstühlen und Studienangeboten immer mehr verfestigt, andererseits immer mehr zersplittert, da Forschungen und Lehrangebote für die als attraktiv und modern empfundenen audiovisuellen Medien auch von anderen Fächern absorbiert worden sind.

So haben in den Deutsch-als-Fremdsprache-Abteilungen auch die audiovisuellen Medien Eingang gefunden.

Das zum gegenwärtigen Zeitpunkt immer noch repräsentativste Beispiel für den Umgang mit Film und Fernsehen im Bereich DaF bietet der von Regine Welke und Renate Faistauer mit Hilfe des österreichischen Film- und Forschungsministeriums herausgegebene Band „Lust auf Film heißt Lust auf Lernen“. Es handelt sich dabei um das Ergebnis einer eigenen Sektion, die sich 2009 in Jena und Weimar im Rahmen der „XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer“ mit dem Thema „Film und Video“ beschäftigte.

Um den Eindruck bei der Lektüre dieses Buches gleich vorab auf einen Punkt zu bringen. Das Buch ist befremdlich.

Befremdlich ist allein schon für das Leseverständnis, dass immer wieder Anmerkungen im Text in großen, statt in hochgestellten Ziffern dem Anzumerkenden nachgestellt sind (61, 72). Zuweilen verweist die Anmerkungsnummer im Text ins Nichts, weil ihr keine Anmerkung folgt (47). Zitierte Literatur wird beispielsweise auf Seite 86, ohne dass irgendein Autor eruierbar wäre, in folgender Zitierweise im Text wiedergegeben: „2005, 221-225“. Es werden Kürzel wie „FSU“ eingeführt, ohne dass je ihre Herkunft geklärt würde (84ff.).

Die Schludrigkeit im Formalen mag – nicht nur – zeitlichem Druck geschuldet sein und ist für sich noch kein zureichender Grund, um den im Praesens-Verlag herausgegebenen Band negativ zu beurteilen.

Leider fällt der Blick auf die theoretische Unterfütterung der Vorschläge für den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht mindestens ebenso befremdlich aus.

Wie schon der Titel des Buches eine reine Behauptung ist, so gibt es auch auf den 244 Buchseiten zahlreiche apodiktische, unbelegte, zuweilen abstruse Behauptungen.

Schon der Obertitel von Biecheles Aufsatz „Verstehen braucht Sehen“ (13-32) mutet befremdlich an: Verstehen braucht nicht notwendigerweise Sehen, dafür muss das Gesehene prozesshaft verstanden werden. Im darauffolgenden Text lässt sich die Autorin ausführlich auf den Film ein, unter anderem auf die Filmproduktion: „Die Art und Weise des filmischen Erzählens, die Filmdramaturgie, wird durch die Absicht des Drehbuchautors, Regisseurs und des Kamerateams bestimmt.“ (14) Sie versetzt damit Filmproduktion in die Zeiten des Autorenfilms, als ob es in Deutschland keine Fernseh-Redakteure, Produzenten und Filmförderungsreferenten und in Hollywood keine Studios gäbe, deren oftmals schlecht orchestrierten Absichten mit Hilfe ihrer Angestellten vom Drehbuch, von der Regie und von der Kamera einzig und allein das Ergebnis bestimmen. Auf Seite 26 gibt die nämliche Autorin Tipps: „Im Film ist die Kamera sehr wichtig. Sie ´erzählt´ im Film spannend oder langweilig. Der Filmkenner beobachtet die Kamera.“ Es ist zum einen davon auszugehen, dass noch nie eine Ka-

mera gesichtet worden ist, die erzählt hätte. Ebenso sind nur äußerst selten wahre Filmkenner gesichtet worden, die diese erzählenden Kameras auch noch beobachteten. Die Tipps sind Einleitung auf das von der Autorin gepflegte Verständnis von Filmsemiotik. Als einzige Beispiele nennt sie dafür Kameraeinstellung und -perspektive, denen dann auch noch verschiedene Handlungsebenen zuzuordnen seien. So wären etwa Groß- und Nahaufnahmen mimische bzw. noch mimische Handlungsebenen. Es ist dies wiederum eine reine Behauptung. Groß- und Nahaufnahmen simulieren die Distanz, aus der der Angesprochene den Sprecher wahrnimmt, und die Situationspräpositionen des Gesprochenen bestimmen die Mimik des Sprechers. Man kann sich anhand jedes beliebigen Fernsehfilms, wo diese Größen am meisten zuhause sind, davon überzeugen, dass Gesichter fast immer reine Projektionsflächen des sprachlich Vermittelten sind. Im Weiteren ist zu sagen, dass es sich bei Einstellungsgrößen und Perspektiven um filmtechnische Bezeichnungen handelt, die sich die Filmsemiotik zwar angeeignet hat, die sie aber bei weitem nicht ausmachen.

Auf ein profunderes Verständnis von Filmsemiotik macht der Titel von Sergio Ricardo Lima de Santanas Aufsatz „Filmsemiotik und Sprachunterricht“ (101-110) gespannt. Er versucht die altbekannte Zeichen-Trilogie Ikon-Symbol-Index von Charles Sanders Peirce auf den Film zu übertragen. Damit befindet man sich tatsächlich im Bereich ernsthafter Filmsemiotik. Nur wartet Santana mit einer filmsemiotischen Sensation sondergleichen auf: „Indexikalische Zeichen im Film sind dagegen die Elemente, die Existenzen zeigen, wie die DarstellerInnen, das Narrative oder die erzählte Geschichte.“ (104) Es ist dies das erste Mal in der Geschichte der Filmsemiotik, das tatsächlich Narration und Zeichen, und sogar noch indexikalische Zeichen, ineingesetzt werden.

Unbelegte, zum Teil skurrile Behauptungen gibt es in diesem Buch zuhauf. Lee Etya postuliert: „Film ist immer Fiktion, subjektive Wirklichkeit ...“ (170), was nichts anderes bedeutet, als dass Dokumentarfilme keine Filme sein können. Clemens Tonsern macht sich Marie-Luise Brandis These zu eigen, dass letztlich die Qualität der Spielfilme deutscher Filmemacher als entscheidendes Argument für deren Einsetzen im Unterricht anzusehen sei (214). Um sich von dieser Qualität zu überzeugen, muss man nur die Exportliste deutscher Filmproduktionen begutachten: Sie geht gegen Null. Häufig ist bei vielen Autoren (Biechele, Faistauer, Santana, Etya, Acharya und den vom gesamten Autorenkollektiv verantworteten Thesen zum DaF-Unterricht) von einer höchstens noch im schlechten Feuilleton zu findenden „Filmsprache“ oder auch „visuellen Sprache“ die Rede, wobei ihnen vermutlich entgangen ist, dass spätestens seit Christian Metz’ „Sprache und Film“ (1973) kein ernsthafter Filmsemiotiker mehr suggeriert, Film wäre mit einer aus Lexemen und Grammatikregeln versehenen, natürlichen Sprache vergleichbar.

Die zentrale Crux bei den meisten auf filmsemiotischem Terrain nicht sonderlich trittfesten Autoren (Faistauer, Böhm, Chudak, Santana, Acharya, Etya, Gamkrelidze, Tschudinova, Tonsern) - nicht allen - ist aber die Anrufung der Säulenheiligen Inge C. Schwerdtfeger, Marie-Luise Brandi und Barbara Biechele (die sich in diesem Band auch noch als solche profiliert), deren Zitieren augenblicklich von jeglicher Begründung des Urteils dispensiert.

Bekanntlich hat Schwerdtfeger 1989 als 5. Fertigkeit für den DaF-Unterricht das Sehverstehen eingefordert. Besonders Biechele hat die Fertigkeiten zum Erlernen einer Fremdsprache gleich noch einmal erweitert, indem sie als 6. Fertigkeit das Hör-Seh-Verstehen eingefordert hat: „Das Hör-Seh-Verstehen bezieht sich auf die Fertigkeit, audiovisuelle Medien, d.h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können. Gemäß dem semiotischen Status von Film, bedeutet dies, Bild und Ton in ihren spezifischen Codes wahrzunehmen, zu verstehen und zu interpretieren.“ (22) In direktem Rückgriff auf Biechele heißt es bei Faistauer in einer sehr verqueren Sprach-Logik z.B.: „Während des Sehens eines Films werden in erster Linie der Hör- und der Sehkanal gefordert ...“ (40).

Oberflächlich betrachtet scheinen diese Statements einleuchtend. Filme sind gewöhnlich aus Bild und Ton und deren Unterabteilungen filmisches Bild und Graphiken (Schrift) bzw. ge-

sprochene Sprache, Geräusch und Musik zusammengesetzt. Was aber von keinem der Autoren, genauso wenig von Schwerdtfeger oder Biechele geleistet wird, ist, die Verbindung der Ausdrucksmaterien konkret zu bestimmen. Stattdessen werden Sprache und Bild wie Legobausteine behandelt, die man beliebig zusammenstecken könne, um semiotische Fülle und Diversität zu generieren.

Dass Sprache in Bezug auf das Bild etwa beim sogenannten On oder Off verschieden eingesetzt ist, nämlich performativ oder konstativ, dass sprachliche Deixis und Blickverhalten korreliert sind, dass sich Sprache nicht nur auf das simultan zu sehende Bild, sondern auch kataphorisch und anaphorisch auch auf völlig stumme Einstellungen beziehen kann, dass es qualitative Unterschiede der Beziehung von Sprache und Bild geben kann, nämlich Potenzierung, Modifikation, Parallelität und Divergenz, dass durch den Sprecher Aufmerksamkeitsfelder im Filmbild erzeugt werden, dass Sprechtrakte Einzeleinstellungen zusammenführen, dass der point-of-view des Gesprochenen die filmische Einstellung bestimmt – davon ist keine Rede. Vor allem entgeht den Autoren, was Arnheim einst in „Film als Kunst“ (1932) als Überdeckung des Bildlichen durch das Sprachliche, Rick Altman in „Cinema / Sound“ (1980) als ‚Ventroliquism‘, demzufolge sich Bild und Sprache wie leblose Puppe und Bauchredner verhalten würden, oder Michael Bock in „Zur Repräsentation bildlicher und sprachlicher Information im Langzeitgedächtnis“ (1983) als Aufmerksamkeitslenkung des Sprachlichen im bildlichen Raum beschrieben haben: die Hierarchie des Verbalen über das Visuelle.

Bild und Sprache sind im Film nicht aneinandergestückt, sondern in Form der verbal-visuellen Hierarchie ineinander verzahnt.

Filme können z.B. durch eine gegenüber der ursprünglichen Dialogführung unterschiedene Synchronisierung einen völlig anderen Inhalt bekommen. So wurde unter Woody Allens Synchronregie aus einem japanischsprachigen Agentenfilm der amerikanischsprachige Film „What’s up, Tiger Lily“ (1966), in dem es um die Jagd nach einem Geheimrezept für Eiersalat geht, womit der Regisseur im Übrigen auch ein Subgenre begründete, in dem beispielsweise aus einem Kung-Fu-Film schon einmal ein Plädoyer für das Kommunistische Manifest wurde: „La dialectique peut-elle casser des briques?“ (1973).

Die prozessartige Encodierung eines visuellen Stimulus in sprachlich geprägte Muster und vice versa ist ein zentrales, immer wieder mit anderem Fokus verfolgtes Thema von Sinnespsychologie, Gehirnforschung oder Neurologie. In dieser Hinsicht haben Lera Boroditsky mit „How Language Shapes Thought“ (2010), Iain McGilchrist mit „The Master and His Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World“ (2009) oder Michael Gazzaniga mit „Who’s in charge? Free will and the science of the brain“ (2009) in jüngster Zeit aufschlussreiche Forschungen vorgelegt. Schließlich sei auf eine im Deutschen „Seelenblindheit“ benannte Aphasie hingewiesen: Das Sprachzentrum im Gehirn ist hier teilweise oder ganz zerstört, was dazu führt, dass optische Wahrnehmung zwar möglich, aber im diffusen Sehraum nichts erkannt, da nicht benannt werden kann – die Krankheit wird dadurch therapiert, dass der Patient wie ein Kleinkind wieder sprachliche Deskription lernen muss.

So wie das jedem Laien bewusst ist, so sollten gerade Fremdsprachendidaktiker und erst recht solche, die sich explizit mit der Bild-Sprache-Thematik beschäftigen, ein geschärftes Bewusstsein für die sprachlich-bildliche Hierarchie haben: Filme in einer unbekannten Sprache sind im allgemeinen völlig unverständlich – wohingegen z.B. ein Drehbuch den Film bestens verstehen lässt bzw. genau dafür geschrieben ist.

Kenntnisse der grundlegenden semiotischen Grundlagen sind beim Gros der Autoren von „Lust auf Film heißt Lust auf Lernen“ nicht vorhanden. Zur vollmundigen Ankündigung in diesem Titel passt bestens die Auffassung Santanas (104), dass ikonische Zeichen Gefühle hervorrufen würden - wobei doch ein Zeichen nichts anderes ist als ein Signifikant, dem ein Signifikat zugeordnet wird.

Überhaupt stellt sich bei den in diesem Band versammelten dikaktischen Anregungen die Frage, warum man auch noch sehen lernen und viele Gefühle entwickeln muss, wenn man

nichts anderes als Deutsch lernen will. Zur besonderen Chuzpe gehört, dass in einer abschließenden Thesensammlung von den DaF-Lehrern allen Ernstes gefordert wird, „dass sie wissen, wie visuelle/auditorische Wahrnehmungsprozesse verlaufen“ (241), wobei die Autoren selbst nur über höchst oberflächliche und in schlechte Sprachbilder verklausulierte Kenntnisse verfügen.

Wie schon gesagt sind nicht alle Autoren dieses Bandes so euphorisch auf die Segnungen einer Legobaukasten-Semiotik und -Didaktik à la Biechele eingeschworen wie etwa Lee Etya (166-185). Sebastian Chudak (61-83) vergleicht übliche, in Buchform angebotene Lehrwerke mit Filmen und sieht in ihnen ein sehr viel authentischeres Angebot. Zutreffend ist sein Urteil, das wiederum aus der sprachlich-bildlichen Hierarchie zu erklären ist: „Die meisten Filme überfordern die Lernenden sprachlich (und nicht selten auch inhaltlich), so dass sie hauptsächlich für den Einsatz im Fortgeschrittenenunterricht geeignet sind.“ (74)

Genau das hätte auch Till Weber mit seinem Aufsatz (133-150) über deutsche Spielfilme mit historischen Themen berücksichtigen sollen. Wer im Fremdsprachenunterricht mit sehr fortgeschrittenen Studenten aber tatsächlich Historienfilme einsetzen will, findet hier nützliche Hinweise.

Tina Welke (111-132) entwickelt ein gut durchdachtes Modell zur Bestimmung der verschiedenen Filmgenres. Etwas fraglich ist, inwieweit es für Deutschlernende nützlich ist, im Unterricht Genres und Sub-Genres deutscher Filme zu bestimmen.

Besonders aufschlussreich ist aber der Aufsatz von Clemens Tonsern über den österreichischen Spielfilm (211-228).

Auch er folgt in seinen theoretischen Ausführungen besagter Legobaukasten-Semiotik. Sein besonderer Einsatz gilt aber der Hochwertigkeit des österreichischen Films, der im DaF-Unterricht unbedingt auch einen gleichberechtigten Platz neben deutschen Produktionen einzunehmen hätte. (211ff.)

Man nennt so etwas Lobbyismus.

Möglicherweise kommt man dadurch auch dem Kern der medientheoretischen Verwirrnis im Bereich DaF näher. Erstmals wurden nämlich ab Mitte der 90er Jahre Didaktisierungen deutscher Filme vom Hause „Constantin“ für den gymnasialen Deutschunterricht angeboten, wo Filme, die gewöhnlich die muttersprachliche Kenntnis des Gesprochenen voraussetzen, auch bestens aufgehoben sind. Dass es sich dabei ausschließlich um Constantin-Filme handelte, ist nicht verwunderlich und nicht ausschließlich der medienpädagogischen Sorge um das Hör-Seh-Verständnis deutscher Gymnasial-Schüler zu verdanken. Erst später fanden diese Didaktisierungen auch in den DaF-Unterricht Eingang. Insofern wäre es interessant nachzufragen, inwieweit dieses Modell mit Hilfe williger und nützlicher DaF-Lehrer auch für die bislang außerordentlich schlechten Export-Chancen der deutschen Filmindustrie im Ausland eingesetzt wird. Hier in Korea wurden z.B. die Hinterzimmer germanistischer Institute um 2010 mit zweit- und drittklassigen deutschsprachigen Filmen regelrecht geflutet. Irgendeine Theorie hat sich dafür immer finden lassen. Clemens Tonsern findet die Theorie für solche Praktiken in der besonderen Hochwertigkeit des österreichischen Films.

Die theoretischen Ausführungen werden von fast allen Autoren mit Didaktisierungen deutscher Filme ergänzt. Sie folgen durchwegs und unbefragt dem Modell von Marie-Luise Brandi (Video im Deutschunterricht, 2001), demzufolge ein konkreter Film 1. vor dem Zeigen anhand von Standbildern, Dialogen, Plakaten eingeführt werden soll. Wortschatz- oder Grammatikübungen werden für diesen Teil eher stiefmütterlich behandelt. Dann soll der Film 2. gezeigt werden, wozu parallel auch gleich noch Übungen angeboten werden sollten. Dann gibt es 3. Übungen nach dem Zeigen des Films, die meist darauf hinauslaufen, den Film als Gesprächsanlass zu nehmen oder, wie es auch heißt, Output zu generieren, um diverse Problemfelder zu diskutieren, Fragen zum Film zu beantworten oder gar Filmkritiken zu beschreiben.

Bei allen drei Schritten fällt auf, dass das Visuelle markant in den Vordergrund gestellt wird und von den Lernern beständig Assoziationen, Hypothesen und eben Gefühle eingefordert werden, was sich ausschließlich aus dem miserablen Verständnis der filmischen Audiovisualität erklärt. Folgt man Tonsern (224), der sich wiederum auf Brandi beruft, dann kann dabei auf ein Gesamtverstehen des Sprachlichen verzichtet werden. In den Lerntipps zu Bild-Ton-Kombinationen von Biechele geht das Sprachliche ganz im Prosodischen auf (28). Es wird nur noch gefragt: „Wie wirkt die Stimme von...?“

Natürlich kann man so im praktischen Unterricht verfahren. Man kann auch Filme abrupt anhalten, nur die Bildspur zeigen. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

Nur fragt sich, wie kompatibel dies mit dem hauptsächlichen Lehrziel des DaF-Unterrichts ist, die Kenntnisse der Lernenden in der Zielsprache zu fördern. Können die Lernenden den Film, der in der Regel ja ausschließlich für Muttersprachler entworfen ist, überhaupt verstehen? Symptomatischerweise umgehen die meisten Autoren dieses Problem schon einmal damit, dass, nachdem im theoretischen Teil äußerst euphorisch von den Segnungen des Films für den DaF-Unterricht die Rede war, im Übungsteil nur noch kurze, maximal 15-minütige Filmsequenzen anempfohlen werden (Welke 124), da anderes die Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit überfordern würde.

Man verschenkt mit diesen Methoden, die entsprechend der grundlegenden Legobaustein-Semiotik hauptsächlich am Assoziieren, Konnotieren und Phantasieren zu vorgegebenen visuellen Reizen, nicht Zeichen, ausgerichtet sind – Günter Burger (Fiktionale Filme im Fremdsprachenunterricht 1995) hat diese Methodik auch unfreiwillig komisch als „Sandwich-Methode“ bezeichnet – den größten Vorteil von audiovisuellen Medien gegenüber allen anderen Unterrichtsmaterialien: ihre Authentizität.

Dieser spezifische Vorteil audiovisueller Medien gegenüber anderen ist vermutlich allen im vorgegebenen Band versammelten Autoren durchaus bewusst. Am ausführlichsten und besten hat es Sebastian Chudak herausgearbeitet: „Es muss ausdrücklich betont werden, dass gerade im Bereich der soziokulturellen Kompetenz Filme den Lernenden weitgehend mehr Anregungen und Anschauungsmaterial als nahezu jeder Lehrbuchtext oder jedes Lehrbuchillustrationsmaterial liefern.“ (75)

Dieser Vorteil wird eskamotiert, wenn der Film mit besonderer Berücksichtigung seiner visuellen Komponente in Vorführung von Ton- oder Bildspur, von Standbildern oder Plakaten und den dazugehörigen Aufforderungen zu Emotionsbezeugungen erst zerhackt und dann im zweiten Schritt beim Zeigen des Gesamtfilms (oder der Filmsequenz) gleichzeitig mit zahlreichen, oft die Sprachkompetenz der Lernenden weit überfordernden Verständnisfragen überlastet wird - wobei nicht einmal sichergestellt ist, dass der Film überhaupt verstanden worden ist, weil angeblich das Bild an Globalem orientiert ist und so Verstehen des Wesentlichen ermöglicht (Biechele 21).

Um kurz ein Alternativ-Modell vorzustellen:

Allein schon weil 1. das vorrangige Ziel des DaF-Unterrichts die Einübung einer Fremdsprache ist und 2. möglichst den grundlegenden semiotischen, sprachlich-bildlichen Verhältnissen entsprochen werden sollte, empfiehlt es sich, in der Progression der Lernschritte vom Sprachlichen auszugehen und insbesondere den sprachlichen Text erst einmal in seiner verschrifteten Form einzusetzen. Vorrangiges Ziel sollte sein, mittels Wort- und Grammatikerklärungen, Rollenspielen anhand des Drehbuchs, Verständnisfragen zu Plot, Figurenkonstellation oder Peripetien, mittels Bestimmung der Reihenfolge von Dialogteilen etc. etc. das sprachliche Gesamtverständnis des Films sicher zu stellen. Im Gegensatz etwa zu Lehrbüchern ist dieser zu verstehende (Film-)Text wenn schon nicht in einer Geschichte, so doch in einer stringenten Handlung oder auch in einem kommentierten Sachverhalt verankert. Wie es um diesen Sachverhalt konkret bestellt ist oder wie etwa in einer Geschichte die Handelnden aussehen oder vor welchem Hintergrund sie agieren, ist für den Lerner auf dieser Stufe nicht denotativ eruierbar, höchstens konnotativ vermutbar: es ist eine Leerstelle.

Die letztendliche Konfrontation mit dem abschließend gezeigten, in Bild und Ton präsentierten Film konfrontiert den Rezipienten mit einer als fix erfahrenen Filmwirklichkeit, die gerade im DaF-Unterricht vermutlich sehr weit von seinen eigenen, kulturell vorgeprägten Imaginationen und Fragen stehen. Das Fremde und ebenfalls die durch die fremde Sprache vermittelte Kultur werden authentisch erlebbar und mit Sinnen erfahrbar.

So wie Bilder unendlich viele, polysemische Inhalte haben, so haben sprachliche Denotationen zahlreiche Konnotationen und/oder Präsuppositionen, die oft, wenn auch nicht immer, Visuellem korrelieren. Man kann dies auch so ausdrücken wie schon einmal vor ein paar hundert Jahren Immanuel Kant: Gedanken ohne Inhalte sind leer, Anschauungen ohne Begriffe blind (Kritik der reinen Vernunft, 1787).

Genau dies gilt es im audiovisuellen Fremdsprachenunterricht auszunützen. Der Lerner entwickelt im Erschließen des sprachlichen Textes eine zumeist im vorbewussten Bereich situierte Vorstellungswelt, die schließlich durch die Präsentation des Gesamtfilms verifiziert, falsifiziert, in jedem Fall konkretisiert wird. Es entsteht ein Spannungsbogen, der auf die später gezeigten filmischen Bilder übergreift, somit neugierig werden lässt und insofern motivierend wirkt bzw. wirken kann.

Mit dem Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht kann unendlich viel mehr geleistet werden, als es sich die Autoren in Welke/Faistauers Band träumen lassen

Werden Filme im Unterricht dagegen verhackstückt am Anfang gezeigt und ihnen im Gesamtsehen danach alle möglichen Übungsaufgaben aufgepfropft, dann verschenkt man ein zuinnerst in der verbal-visuellen Kombination angelegtes didaktisches Mittel. Es ist dann nicht verwunderlich, wenn auf Seiten der Lerner eine durch die individuellen oder kollektiven Medienerfahrungen angeheizte Euphorie gegenüber Filmen binnen kurzem in Frustration umschlägt und Filme als Lockmittel empfunden werden, um die übliche Paukerei einzuleiten.

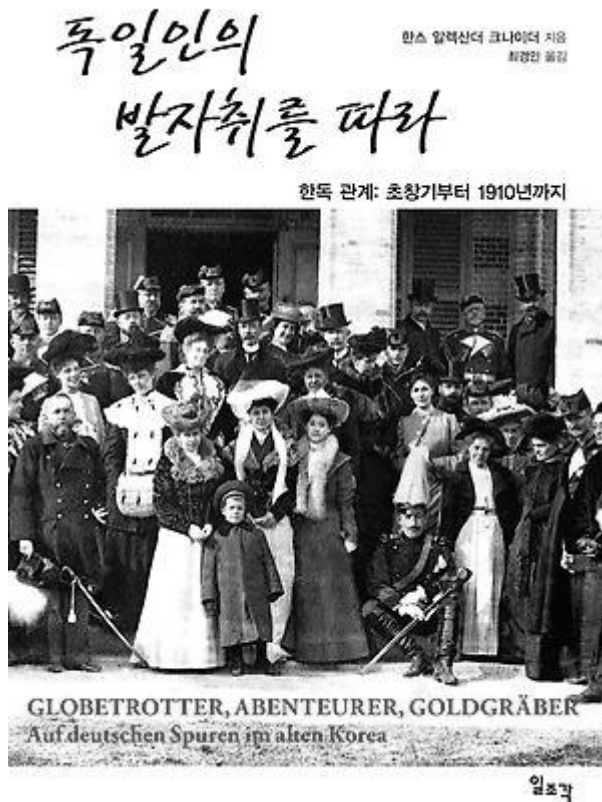
Wie gesagt scheint „Lust auf Film heißt Lust auf Lernen“ auf der theoretischen Höhe dessen zu stehen, was bis jetzt den Umgang mit audiovisuellen Medien im Rahmen von DaF ausmacht. Die darin angebotenen Theorien und didaktischen Handreichungen sind befremdlich. Bisweilen kann einem bei der Lektüre dieses Bandes Hören und Sehen vergehen, und dafür werden – dem, der masochistischer Lust frönt - sogar noch theoretische Rezepte verabreicht.

Es ist an der Zeit, sich im Bereich von DaF nach den Zeiten des „Iconic Turns“, der in den 90er Jahren modische medienpädagogische Projekte begünstigte, endlich wieder den verifizierbaren Grundlagen zuzuwenden.

Tina Welke / Renate Faistauer (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache
Wien: Praesens Verlag 2010, 244 S., 28,20 €
ISBN 978-3-7069-0623-4



Neu erschienene Bücher zum Thema Korea:



Alexander Kneider
 „독일인의 발자취를 따라“
 (ins Koreanische übersetzte und ergänzte
 Version seines Buches „Globetrotter, Aben-
 teurer, Goldgräber“)
 Verlag: 일조각
 35.000 Won

Hee-Jik Noh
 Auf der Suche nach der schönen koreanischen
 Kunst
 Deutsche Literaturgesellschaft
 ISBN-13: 9783862152902
 24,90 Euro



Erstes Ortslektorentreffen in Taiwan

Michael Menke



Taiwan bzw. die *Republik China* hat etwa 23 Millionen Einwohner, also halb so viele wie Süd-Korea. Deutsch ist dort eine Fremdsprache mit ca. 6800 Deutschlernern. An acht Universitäten und 26 Schulen gibt es eine Deutschabteilung. Weiterhin haben auch etliche Universitäts-Fremdsprachenzentren Deutsch im Programm.

Seit 30 Jahren entsendet der DAAD Lektoren in die Inselrepublik. Neben den zwei entsandten DAAD-Lektorinnen unterrichten aber auch ca. 20 OrtslektorInnen Deutsch. Bislang fanden Seminar oder Fach-Treffen nur über die taiwanesischen Fachverbände statt, am 27. September 2013 wurde aber das erste „Ortslektorentreffen“ organisiert, mit dem Ziel, das vom DAAD initiierte „Ortsnetz“ auch in diesem Land bekanntzumachen und eine Perspektive für weitere regelmäßige Lektorentreffen und eine Vernetzung mit den Nachbarländern Korea und Japan zu schaffen.

13 KollegInnen nahmen teil, darunter auch Michael Menke von der Lektoren-Vereinigung Korea. Die Referate standen bewusst unter keinem einheitlichen Thema, sondern jeder der Referenten hielt einen Vortrag zu seinem Fachgebiet, darunter DaF, Linguistik, aber auch zur Deutsch-Chinesischen Übersetzung.

Stefanie Eschenlohr und Brigitte Höhenrieder (beide DAAD-Lektorinnen in Taipei) und Michael Menke stellten als Abschluss der Vortragsreihe das Ortslektorenprogramm und Möglichkeiten der regionalen Vernetzung vor, welches auf reges Interesse stieß. Ein weiteres Lektorentreffen und dann vielleicht regelmäßige Veranstaltungen sind gewünscht und geplant.

Ein erster „Vernetzungserfolg“ ist die Teilnahme des Kollegen Chris Merkelbach auf unserem Lektorentreffen in Korea. Weitere Zusammenarbeit soll folgen.

Das 20. Sorak-Symposium 2013

Ein persönlicher Bericht

Christian Baier

Das 20. Sorak-Symposium, das vom 27.-29. September 2013 nicht etwa, wie der Name könnte vermuten lassen, im Sorak-Gebirge, sondern in Gyeongju stattgefunden hat, ist die wichtigste germanistische Konferenz in Korea und als solche eine einmalige Gelegenheit, viele renommierte Germanistinnen und Germanisten kennenzulernen und ihre Vorträge zu hören. In jedem Jahr wird auch ein Wissenschaftler oder eine Wissenschaftlerin aus Deutschland eingeladen, die Konferenz mit zu gestalten, zu leiten und zwei Plenarvorträge zu halten. In diesem Jahr handelte es sich um die bekannte Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Frau Professor Dr. Monika SCHMITZ-EMANS von der Ruhr-Universität Bochum, und bereits mit den Themen ihrer Vorträge hat sie einen Eindruck von der Vielfalt ihrer Forschungsinteressen gegeben: In ihrem Eröffnungsvortrag unter dem Titel *Landkarte und Atlas in literarischen Texten* und befasste sie sich mit dem Umstand, dass es sich bei den scheinbar naturgetreuen Abbildern der realen Welt in Wahrheit um Konstrukte handelt, die im Wortsinne unser Bild der Welt beeinflussen, und stellte die Frage, welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Ebenfalls um die literarische Darstellung der Welt, diesmal allerdings unter künstlerischer und interkultureller Perspektive, ging es in ihrem Vortrag zu *Kulturvergleich und Kulturtransfer in Malerromanen der Gegenwartsliteratur*, und wie auch in ihrem ersten Vortrag hat Frau Professor EMANS nicht nur durch ihr umfassendes Wissen und ihre lebendige Vortragsweise beeindruckt, sondern vor allem aufgezeigt, mit welchen spannenden Fragen sich eine kulturwissenschaftliche Germanistik befassen und zu welchen interessanten Ergebnissen sie dabei gelangen kann – ein Anreiz und eine Ermutigung für jeden kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturwissenschaftler!

Zahlreiche Möglichkeiten zur fruchtbaren Verknüpfung von germanistischer Literatur- und Kulturwissenschaft bot auch das weit gefasste Oberthema des diesjährigen Sorak-Symposiums: *Globalisierung und Literatur*. Um dieses offene und allgemeine Thema etwas zu konkretisieren und überschaubar zu machen, war das Programm in acht verschiedene thematische Sektionen eingeteilt, namentlich: 1. Historische Dimensionen der Globalisierung, 2. Relektüre der Literatur in globaler Perspektive, 3. Rolle der (Kultur-)Übersetzung im globalen Zeitalter, 4. Gender und neue Werte in einer globalisierten Welt, 5. Heimat und Identität im globalen Zeitalter, 6. Selbstentdeckung in der Fremde – Fremdheitserfahrung im Eigenen, 7. Nationalliteratur und Weltliteratur, und schließlich 8. Reflexionen über die Zukunft der Menschheit in einer digitalisierten Welt.

Jenseits dieser Sektionen wurden von geladenen Geistwissenschaftlern noch verschiedene Plenarvorträge außerhalb des Themas gehalten: Frau Professor TAK Sun-Mi von der Hanyang-Universität sprach über *Das fremde Ich und der vertraute Andere*, Herr Professor YIM Han-Soon von der Seoul National Universität gewährte den Jüngeren unter den Anwesenden einen erhellenden Einblick in *Die ersten Jahre des Sorak-Symposiums*, Frau Professor CHIEN Chieh von der National-Universität Taiwan sprach überaus anschaulich über den *Mikro- und Makrokosmos der Sprache bei Herta Müller*, und als einer der Höhepunkte der gesamten Konferenz darf ohne Zweifel der Vortrag von Herrn Professor MIYATA Shinji von der Tokyo Universität in Japan gelten, der sich ausgesprochen kenntnisreich zur *Figur des Fremden in der Chrono-Topographie Lichtenbergs* äußerte. Leider verzichten mussten die versammelten koreanischen und internationalen Germanisten auf den Vortrag des chinesischen Kollegen Herrn Professor DING Junjun von der Fremdsprachen Universität in Peking, der aufgrund von Problemen mit seinem Visum leider nicht hatte anreisen können. So entfiel sein Vortrag mit dem vielversprechenden Titel *Die Ästhetik des Bösen bei Heinrich von Kleist*.

Da auf die ausgesprochene Vielfalt der gehaltenen Vorträge naturgemäß nicht in dieser Ausführlichkeit eingegangen werden kann, möchte ich an dieser Stelle nur einzelne Themen aufzählen, um einen Eindruck von der Vielfalt der behandelten Aspekte zu vermitteln. Und so konnte man als Teilnehmer des diesjährigen Sorak-Symposiums ausgesprochen interessante Dinge erfahren unter anderem über das Leben an den Welfenhöfen im 17. und 18. Jahrhundert, über das Problem der Realitätsbewältigung in Goethes *Westöstlichem Divan*, über die Bedeutung von Herders Übersetzungslehre in der Zeit der Globalisierung, über die Poetik der Kälte im Werk der koreanisch-deutschen Schriftstellerin Anna Kim, über Heimatkonzepte der zeitgenössischen deutschen Autoren Andreas Maier und Peter Kurzeck, über Vorstellungen von Heimat und Identität der koreanischen Diaspora in Deutschland sowie (besonders aktuell und unterhaltsam!) über das Konzept der Transkulturalität am Beispiel des globalen Phänomens *Gangnam Style* des koreanischen Rappers Psy.

Schon anhand dieser Auflistung, die keinesfalls vollständig oder auch nur repräsentativ ist, lässt sich ablesen, dass die koreanische Germanistik nicht nur über die Globalisierung und ihre Folgen spricht, sondern sich auch selbst den Herausforderungen stellt, die sich daraus ergeben: In der globalisierten Welt des beginnenden 21. Jahrhunderts kann sich die Germanistik (in Korea oder anderswo) nicht mehr nur mit der Philologie im engeren Sinne, nicht mehr nur mit Goethe und Schiller, Brecht Kafka und Thomas Mann beschäftigen, sondern muss ihren thematischen und methodischen Horizont erweitern, muss sich inter- und transdisziplinären Ansätzen und Fragestellungen öffnen – ohne dabei jedoch aufzugeben, was seit vielen Jahrzehnten der Kern ihrer Identität und Aufgabe gewesen ist und dies auch bleiben muss und wird: die Arbeit am literarischen Text. Die Gretchenfrage der Germanistik kann also nicht heißen: Literatur- oder Kulturwissenschaft?, sondern muss immer lauten ‚und‘: Philologie und Film, Text und Theorie, Goethe und Psy! Das Sorak-Symposium 2013 hat gezeigt, dass die koreanische Germanistik den schwierige Spagat zwischen Tradition und Innovation, zwischen den Klassikern des literarischen Kanons und den Medienphänomenen der globalisieren Kultur gewagt und mit Bravour bestanden hat – ablesbar an den ertragreichen Vorträgen und fruchtbaren Ergebnissen.

Doch wäre diese Darstellung nicht vollständig, wenn sie nur über den fachlichen Teil der Konferenz und nicht auch über das Kultur- und Freizeitprogramm berichten würde – und damit meine ich nicht einmal so sehr das gute Essen oder den (zumindest für einen Neuling) interessanten Besuch eines nahegelegenen Tempels, sondern zum Beispiel den Kulturabend, der – ganz im Geiste des Symposiums selbst – eine Mischung aus koreanischer und deutscher Kultur darstellte: Auf eine Darbietung des traditionellen epischen Gesangs *pansori* (판소리) folgte eine eingängige Version des bekannten Volksliedes *Arirang* (아리랑), und geschlossen wurde der Abend mit dem deutschen Kinderlied *Brüderchen, komm tanz‘ mit mir* ... Dass bei den koreanischen Liedern alle Anwesenden (soweit sie des Koreanischen mächtig waren) hingebungsvoll mitgesungen haben, versteht sich von selbst, dass aber auch das deutsche Kinderlied erklang (wenn auch zugegeben deutlich zögerlicher), war für mich persönlich doch eine neue Erfahrung – man stelle sich nur die Gesichter der anwesenden Akademiker vor, wenn auf einer germanistischen Konferenz in Berlin, Frankfurt oder Hamburg angekündigt würde, nun wolle man zum Ausklang des Abends noch gemeinsam *Der Mond ist aufgegangen* singen ... aber das ist eben Korea!

Abschließend kann ich nur sagen, dass für mich als Neuling das diesjährige Sorak-Symposium eine ebenso lehrreiche wie lohnende Erfahrung war, und zwar sowohl in fachlich-wissenschaftlicher wie auch in persönlicher Hinsicht, denn natürlich bietet sich zwischen den Vorträgen und in den Kaffeepausen immer auch zahlreiche Gelegenheiten, in persönlichen Gesprächen neue Bekanntschaften zu machen. Und so blicke ich jetzt schon erwartungsvoll dem Sorak-Symposium 2014 entgegen ... wie wohl im kommenden Jahr das Thema lauten mag?



Lektorentreffen und Seminar
Samstag, 7. Dezember 2013
Goethe-Institut Seoul
Europasaal

„Texte und Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht“

unterstützt durch

DAAD

Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service



**GOETHE-INSTITUT
KOREA**

Programm

Vormittag: Leitung Michael Menke

- 10.30 Begrüßung, Grußworte (Eberhard Weller, Goethe-Institut; Jan-Philipp Holzapfel, DAAD-Verbindungslektor)
- 10.45 Roman Lach (Keimyung Universität, Daegu): Mehrsprachiger Shakespeare-Workshop für koreanische und internationale Studenten
- 11.15 Chris Merkelbach (National Taiwan University, Taipei): Multi-medial unterstützte Textarbeit im Fremdsprachenunterricht
- 11.50 Sora Meyberg (Dangook-Universität, Cheonan): Handlungs- und produktionsorientierte Aktivitäten zu Filmen und Texten
- 12.10 – 13.30 Mittagspause

Nachmittag: Leitung Marcus Stein

- 13.30 Alexander Steinhof (Busan National-Universität): Vor dem Text ist nach dem Text: Eine Typologie von Vorentlastungsübungen am Beispiel eines Textes von Deutsche Welle
- 14.00 Lee Hyun-Ae (Goethe-Institut): Die neue modulare Prüfung Goethe-Zertifikat B1
- 15.00 Kaffeepause
- 15.30 Ahn Mi-Ran (Goethe-Institut): Deutsch Lehren Lernen – Fortbildungsreihe des GI
- 16.00 Katharina Muelenz (Tokyo University of Foreign Studies): Sprachen-Tandem mit Deutsch
- 16.45 Verschiedenes, Planung des nächsten Lektorentreffens zum Thema „Rituale“ im Benediktinerkloster Waegwan bei Daegu
- 17.30 (ca.) Ende, danach gemeinsamer Restaurantbesuch

15. Internationales Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF)

Testen und Bewerten im Deutschunterricht - Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen
25. April (Fr.) - 26. April 2014 (Sa.), Sookmyung Women's University (Seoul/ Korea)

Zum Thema

Im Zuge der Globalisierung, der weltweiten Mobilität und des Zusammenwachsens von Europa werden im schulischen oder auch im akademischen Alltag das Testen und das Bewerten fremdsprachlicher Leistungen immer wichtiger. Dementsprechend beschäftigen sich FremdsprachenlehrerInnen und Wissenschaftler heute in sehr viel stärkerem und differenzierterem Maße als in früheren Jahrzehnten mit dem Problem des Testens und des Bewertens von fremdsprachlichen Leistungen.

Obwohl im DaF-Unterricht über die Vielzahl von Prüfungen, Tests, Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten diskutiert wird, so wenig weiß man darüber, ob die Resultate eines Tests dem Kandidaten ein klares und verständliches Bild über seine fremdsprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln.

Das Bedürfnis nach Informationen über das Testen und Bewerten im DaF-Unterricht ist unter diesen Umständen ohne Zweifel angestiegen, zumal umfassende Darstellungen über den Gesamtgegenstand in seiner gewachsenen Komplexität fehlen.

Ausgangspunkt des 15. Internationalen Symposiums ist in diesem Kontext das derzeitige Erscheinungsbild ***“Testen und Bewerten im Deutschunterricht. - Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen”*** 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:

- Grundfragen und Theorie des Testens und Bewertens von fremdsprachlicher Handlungs- und Kommunikationskompetenz
- Grundlegende Unterschiede zwischen der sogenannten klassischen und der sogenannten probabilistischen Testtheorie
- Generelle Prinzipien beim Testen der integrierten Fertigkeiten ‘Schreiben’, ‘Sprechen’, ‘Lesen’, ‘Hören’ und ‘Übersetzen/Dolmetschen’
- Prüfungsziele und Inhalte des TestDaF sowie Vorbereitungs- und Trainingsstrategien

DeutschlehrerInnen und Wissenschaftler sehen sich grundsätzlich mit folgenden Fragen konfrontiert:

- Welche Arten von Tests und Prüfungen gibt es, und worin unterscheiden sie sich?
- Wie wird die Schreib- und Sprechkompetenz der Testkandidaten beurteilt, und welche Aufgabentypen und Testformate eignen sich dafür?
- Was sagen Bewertungskriterien über die kommunikative Handlungsfähigkeit im Sinne Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) einer Person aus?

Dieses Thema stellt eine zentrale Achse im Lehr- und Lernprozess des DaF-Unterrichts dar und wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

Die KGDaF bietet den DeutschlehrerInnen und Wissenschaftlern die Möglichkeit, sich mit Herrn Professor Dr. Rüdiger Grotjahn von der Universität Bochum über diese Problematik auseinanderzusetzen.

Zum Seminarleiter

Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn ist Professor am Seminar für Sprachlehrforschung der Universität Bochum. Seine Hauptforschungsgebiete sind Sprachtests, Forschungsmethodologie und individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen. Ein Schwerpunkt seiner umfangreichen Publikationstätigkeit liegt im Bereich des C-Tests.

Anmeldungen für Referate werden nicht mehr angenommen, Zuhörer sind aber sehr willkommen!

Autorenhinweise

Christian Baier, Dr.: Unterrichtet seit 2012 deutsche Sprache und Literatur an der Seoul National University. Zu seinen Forschungsinteressen gehören das Verhältnis von Literatur und Geschichtsschreibung, kulturtheoretische Fragestellungen, die Genieästhetik und das Werk Thomas Manns.

Stephanie Bernstein: Sprachassistentin an der Pusan National Universität, 2012 DaF- Lehrerin am Zentrum deutscher Sprache (ZDS) in Busan. Studium der Germanistik und der Biologie in Hannover (2006-2012).

Friedhelm Bertulies: Seit 1997 freier Lektor an der Daegu-Universität, Studium der Germanistik, Romanistik und Philosophie in Göttingen, Tübingen und Heidelberg, in Montpellier und Paris, Halifax und Kingston/Ontario. Interessen: Literatur und Philosophie, Kulturen, Erzähltheorie, Übersetzung, Biographien, Kriminalromane.

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.

Roman Lach, Dr.: Geb. 1969 in Hanau. Studium und Promotion bei Norbert Miller an der TU Berlin, Habilitation an der TU Braunschweig bei Renate Stauf. Seit 2012 Associate Professor an der Keimyung Universität in Daegu. Will seit einer Weile über deutsche Korea-Bilder schreiben.

Michael Menke: National 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.

Chris Merkelbach, Dr.: studierte und promovierte an der Humboldt Universität zu Berlin in den Fächern Erziehungswissenschaften, Deutsch als Fremdsprache und Moderne Sinologie. Seit 1994 Jahren arbeitet und lebt er in Taiwan an verschiedenen Sprachlehrinstituten bzw. Universitäten. Zur Zeit ist er an der National Taiwan University als Associate Professor für Deutsch und Didaktik DaF beschäftigt. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der Sprachlehrforschung, insbesondere in den Bereichen Tertiärspracherwerb, Blended Learning und Fachsprachen. E-Mail: chrismerkelbach@gmail.com

Sora Meyberg: Lektorin an der Dankook Universität in Cheonan und DaF-Lehrerin am Goethe Institut Seoul; 2012 DAAD Sprachassistentin an der Yonsei Universität; Studium der Deutschen und Englischen Philologie und Erziehungswissenschaften an der Freien Universität Berlin.

Katharina Muelenz: Studium der Japanologie, Germanistischen Sprachwissenschaften, Fachübersetzen Englisch und Deutsch als Fremdsprache in Halle. Visiting Associate Professor am Seminar für Germanistik an der TUFS (Tokyo University of Foreign Studies) in Tokyo, Japan. Arbeitet an einer Dissertation zum Thema *Soziolinguistische Gesprächsforschung zu einem Japanisch-Deutschen Sprachkontaktphänomen bei Jugendlichen einer Deutschen Auslandsschule in Japan*.

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

W. Günther Rohr, Prof. Dr.: Lektor an der Chung-Ang-Universität in Seoul, apl. Professor an der Universität Koblenz-Landau, Spezialgebiet ‚Deutsche Literatur und Sprache des Mittelalters‘.

Anja Scherpinski-Lee: Magisterabschluss DaF, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Anglistische Literaturwissenschaft an der FSU Jena. Seit 2007 als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache in Korea tätig; derzeit an der Hankuk Fremdsprachenuniversität in Seoul. Interessengebiete: Sprache und Kultur Koreas, Cultural Studies, Didaktik und Methodik DaF, bes. Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht.

Christoph Seifener, Dr.: Studium der Germanistik, Politikwissenschaft und Geschichte an der Universität Siegen. Promotion an der Uni Kassel 2003. 2005-2007 Lektor an der Universität Nizza. 2007-2012 DAAD-Lektor an der Seoul National University. Seit August 2012 Assistant Professor an der Korea University.

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 Fremdspracherwerbs, Gesprächsanalyse, Phonetik/Phonologie, Kulturanthropologie, Ethnographie.

Alexander Steinhof: Studium der Fächer Germanistik und Politik an der Leibniz Universität Hannover, BA 2009, Masterabschluss im Jahr 2012. Mehrere Auslandsaufenthalte während des Studiums in Korea. Praktikum am Goethe Institut Korea (2009). Projektmitarbeiter am Institut AGORA Politische Bildung der Leibniz Universität Hannover und der Agentur für Erwachsenen und Weiterbildung Niedersachsen (AEWB) (2011). DAAD-Lektor an der Pusan National University, Süd Korea.

Simon Wagenschütz: Literaturwissenschaftler. In Thailand und Südkorea für mehrere Jahre an Universitäten tätig. Aktuell wieder im Ruhrgebiet zu finden. VfL-Bochum-Fan. Mitglied beim 1. FC Kaiserslautern und bei Westfalia Herne.

Rudolf Weinmann, Dr.: In München und Berlin Geschichte und Philosophie studiert, an der FU-Berlin in Neuerer Geschichte promoviert. Zusatzausbildung für DaF am Goethe-Institut. Seit fast neun Jahren in Korea, zuerst drei Jahre an der Konkuk-Universität, Chungju-Campus, seitdem an der Mokwon-Universität in Daejeon.

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

Kontakte

Informations- und Beratungszentrum des DAAD in Seoul

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

Goethe-Institut Seoul

Eberhard Weller, Leiter der Spracharbeit
ls@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/
Michael Ahrens
Leiter der Kultur- und Wissenschaftsabteilung
Tel. (02) 748-4117
Fax (02) 748-4171
ku-1@seoul.diplo.de

Sophie Böhm-Topchyan

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

Schweizer Botschaft Seoul

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

Österreichische Botschaft Seoul

Erik Müller, Ressort Kultur
erik.mueller@bmeia.gv.at
Tel. (02) 732-9071
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. Yang Taezong, Geschäftsführer
Tel. (051) 200-7097
tzyang@daunet.donga.ac.kr

Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

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

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG)

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

Koreanischer Deutschlehrer-Verband

Kim, Yong-Shik
Tel. 010 3747 8081
kontakt@dreamwiz.com
www.kdv.or.kr

DAAD Büro Tokio

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

DAAD Bonn

Elke Hanusch
Fachliche Lektorenbetreuung/332
Kennedyallee 50, 53175 Bonn
Tel.: +49 228 882 836
Mail: hanusch@daad.de
www.daad.de/ortslektoren

Impressum

Herausgeber: **Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V.)**
Postanschrift: Dr. Reinhold Arnoldi / Prinzregentenstr. 7 / D-10717 Berlin *und*
Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)
Postanschrift: 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)
mmenke@hotmail.com
Markus Stein
steinemd@cau.ac.kr

Homepage: Hans-Alexander Kneider, <http://www.lvk-info.org>
Redaktion: Michael Menke, W. Günther Rohr, Marcus Stein.
Layout, Titelbild, Anzeigen: 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)

Auflage: 750

Die DaF-Szene Korea wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V.) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich im Mai und im November. Sprache der Aufsätze ist i.d.R. Deutsch. Die DaF-Szene Korea bringt Themenhefte zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. Das Magazin bedient die Rubriken Unterrichtsentwürfe, Forum, Rezensionen und Konferenzberichte. Kulturfeuilletons und Berichte sollen Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind.

Auch wissenschaftliche Beiträge sind willkommen, dabei werden aber essayistische Arbeiten bevorzugt. Neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft werden in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die DaF-Szene Korea fördert insbesondere die wissenschaftlichen Diskussionen zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: 15. April 2014. Bitte senden Sie Ihren Text als *attachment* per e-mail oder auf einer Diskette an unsere Postfachadresse. **Formatieren** Sie den Text bitte **nicht** und nehmen Sie auch keine Silbentrennung vor! Die Datei sollte eine .*rtf*-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



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

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

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

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

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

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

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

Folgende Charakteristika runden das Bild ab:

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

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

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