

VOLUME

03

Mei 2018



9 772339 045007

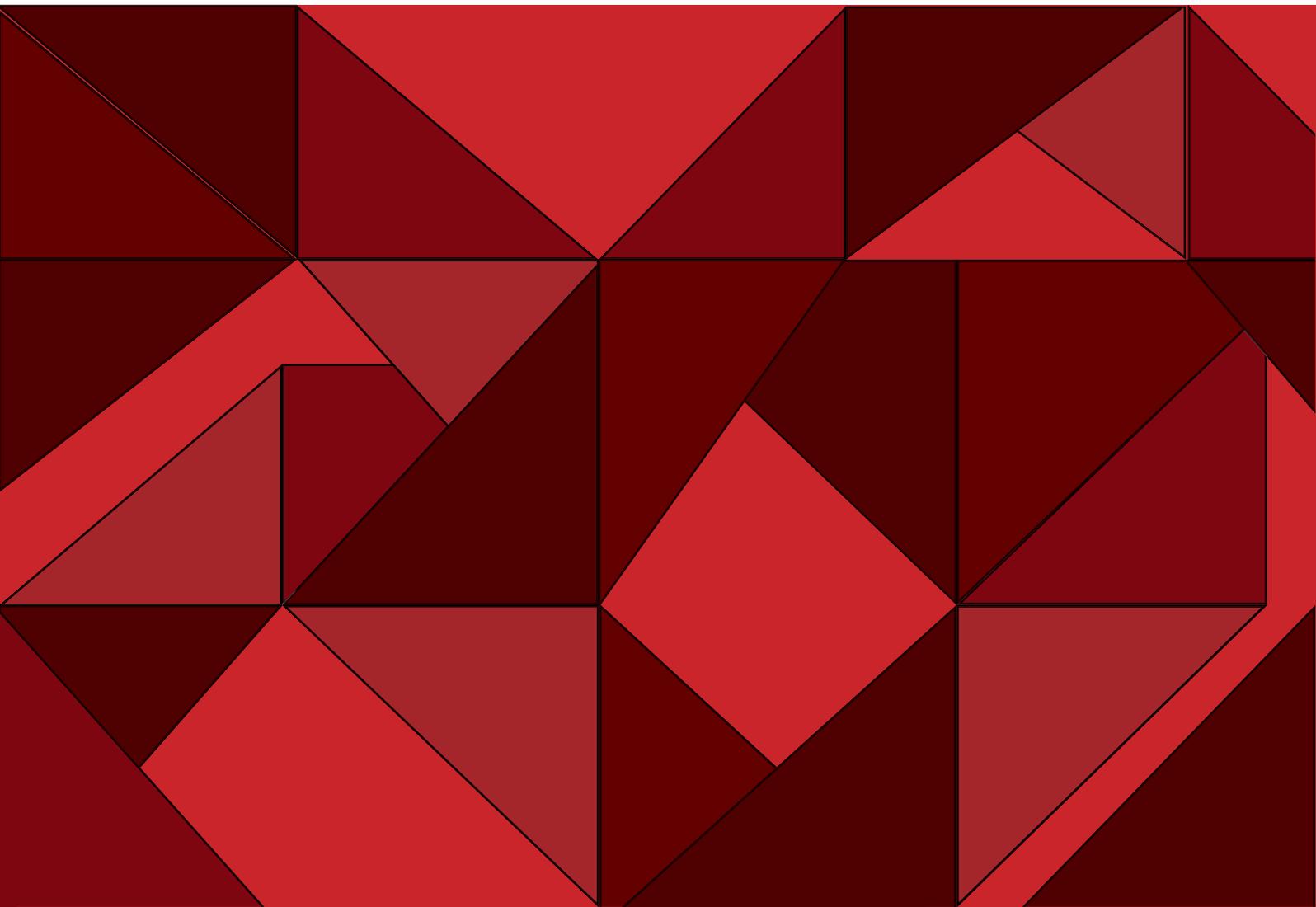
ISSN 2339-045X

JURNAL ILMIAH BAHASA, SASTRA, DAN BUDAYA JERMAN

**TREN-TREN GLOBAL ILMU GERMANISTIK:
AWAL MULA, PERKEMBANGAN, DAN PERBEDAAN-
PERBEDAAN SECARA REGIONAL**

*Globale Trends in der Germanistik:
Entstehung, Entwicklung und Regionale Unterschiede*

N. Rinaju Purnomowulan | Dian Ekawati | Marlene Klässner (eds.)



***Tren-Tren Global Ilmu Germanistik:
Awal Mula, Perkembangan, dan
Perbedaan-Perbedaan Secara Regional***

***Globale Trends in der Germanistik:
Entstehung, Entwicklung und Regionale Unterschiede***

**JURNAL ILMIAH
BAHASA, SASTRA, DAN BUDAYA JERMAN**

VOLUME 03 | MEI 2018

Impressum

Herausgeber:

*IGV (Indonesischer Germanistenverband)
AGI (Asosiasi Germanistik Indonesia)*

Zeitschrift-Layout

*Fajerin Nur Syafitri
Heny Setyowati*

Textlayout und -editierung

*Kamelia Gantrisia
Genita Cansrina*

Projektkoordination

N. Rinaju Purnomowulan

Redaktion

*N. Rinaju Purnomowulan
Dian Ekawati
Marlene Klässner*

Reviewer

*Dr. Patcharin Chaiwan (Thailand)
Dr. Dang Thi Thu Hien (Vietnam)
Michaela Zimmerman, M.A. (Deutschland/Thailand)
Prof. Dr. Pratomo Widodo (Indonesien)
Marlene Klässner, M.A. (Deutschland/Indonesien)*

ISSN 2339 – 045X

INDONESISCHER GERMANISTENVERBAND (ASOSIASI GERMANISTIK INDONESIA)

Am 30. November 2007 wurde beim Abschluss einer DAAD-Fortbildungsveranstaltung in Jakarta, an der Vertreter der 14 Deutschabteilungen an Universitäten in Indonesien teilgenommen haben, beschlossen einen Indonesischen Germanistenverband zu gründen.

Die Ziele des Indonesischen Germanistenverbandes sind folgende:

1. Zusammenarbeit zwischen den Dozenten der Deutschabteilungen in den Hochschulen in Indonesien in den Bereichen Lehre und Forschung zu verstärken, und Netzwerke zwischen den Deutschabteilungen in Indonesien aufzubauen.
2. Zusammenarbeit in den Bereichen Lehr- und Forschung mit den Germanistenverbänden in Asien, Deutschland, Österreich, der Schweiz und in den anderen Ländern zu fördern.
3. Gemeinsam mit dem indonesischen Deutschlehrerverband (IBJI) die Vermittlung der deutschen Sprache und die der Kulturen der deutschsprachigen Länder in Indonesien zu entwickeln und zu fördern.
4. Zusammenarbeit mit den Institutionen im Bereich der Hochschulangelegenheiten vor allem in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu fördern, um die berufliche Entfaltung der Dozenten und Dozentinnen in den Deutschabteilungen in Indonesien zu unterstützen.

Zurzeit hat der Indonesische Germanistenverband 130 Mitglieder und 4 Ehrenmitglieder.

Die Vorstandsmitglieder des Indonesischen Germanistenverbandes 2007 – 2010/ 2010 -2014:

Vorsitzende: Dr. phil. Setiawati Darmojuwono (Universitas Indonesia)

Stellvertreter: Arpani Harun, S. Pd. (Universitas Negeri Jakarta)

Sekretärin: Dr. Endang K. Trijanto, M.Pd. (Universitas Negeri Jakarta)

Schatzmeisterin: Dr. A. Lucia Hilman (Universitas Indonesia)

Die Vorstandsmitglieder des Indonesischen Germanistenverbandes 2015-2018:

Vorsitzender: Prof. Dr. Pratomo Widodo (Universitas Negeri Yogyakarta)

Stellvertreterin: Dr. Lily Tjahjandari (Universitas Indonesia)

Sekretär: Iman Santoso (Universitas Yogyakarta)

Schatzmeister: Iwa Sobara (Universitas Negeri Malang)

Die Adresse des Indonesischen Germanistenverbandes:

Indonesischer Germanistenverband
Prof. Dr. Pratomo Widodo
Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya UI Studi Jerman
Kampus Universitas Indonesia Depok
16424 Jawa Barat
Indonesien
E-Mail igv.indonesien@gmail.com



Im September 2016 fand mit freundlicher Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der Universitas Padjadjaran (Unpad) und des Indonesischen Germanistenverbandes (IGV) die 3. Internationale Fachtagung des Indonesischen Germanistenverbandes zum Thema „Globale Trends in der Germanistik: Entstehung, Entwicklung und Regionale Unterschiede“ in Bandung statt. Germanistinnen und Germanisten aus mehreren Provinzen Indonesiens wie aus Molukken, Nord-Celebes, Süd-Celebes, Nord-Sumatra, Ostjava, Zentraljava und Westjava sowie aus Jakarta kamen mit anderen asiatischen und deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen zusammen. Vertreten waren bei dieser Tagung Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sowie Kulturreferentinnen und Kulturreferenten aus Deutschland, Schweiz, Thailand, Vietnam und Indonesien.

Zielsetzung der Tagung war es, der Frage nachzugehen, wie sich das Verhältnis von Forschungsinteresse und Forschungspolitik derzeit in den verschiedenen Regionen darstellt. Mit Schwerpunktthemen wie „Perspektiven der Germanistik: die Germanistik und ihre Öffentlichkeit/interkulturelle und interdisziplinäre Germanistik“, „Linguistik und Kontrastive Linguistik“, „Literaturwissenschaft und Literaturkomparatistik“, „Kulturwissenschaft und Kulturkomparatistik“, „Methodik-Didaktik/Deutsch als Fremdsprache“ und „Übersetzungswissenschaft“ sollten die Tagungsbesucher sich dieser Frage interdisziplinär annähern.

Der Ehrenvortrag von Dr. Yvonne Baumann, der Botschafterin der Schweiz für Indonesien zum Thema „Deutsch in einem mehrsprachigen Land“ ermöglichte einen fachlichen Einblick und gab Aufschluss zu Fragestellungen der derzeitigen Forschungspolitik. Der Plenarvortrag von Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Heino Ewers von der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main zum Thema „Crossover und Hybridität – Tendenzen und Trends in der Literatur“ legte beispielhaft das derzeitige Forschungsinteresse in der Germanistik dar.

Der Wunsch nach strukturierter, regionaler Zusammenarbeit ist in den letzten Jahren seit der ersten Tagung des IGV 2011 in Yogyakarta deutlich geworden. In einem eigenständigen Forum zur Vernetzung für DAAD-Alumni wurde daher auch das Thema „Vorschlag eines gemeinsamen Forschungsprojekts“ von Gastrednerinnen aus Thailand und Vietnam vorgestellt und erörtert. Der regelmäßige Austausch zwischen den Universitäten aus Thailand, Vietnam und Indonesien soll in Zukunft in gemeinsame Forschungsprojekte und

Fortbildungsprogramme münden. Ziel ist es dabei bedarfsgerechte Forschungsschwerpunkte zu formulieren, den Blick zu öffnen für andere Forschungsbereiche und aktuelle Trends in der Forschungslandschaft.

Die international besetzte Tagung war für die Tagungsgäste und den Veranstalter ein voller Erfolg. Auffällig war, dass sich viele Beiträge der Tagung mit Forschungsprojekten im Bereich Linguistik beschäftigten. Alle Teilnehmenden waren sich am Ende der Tagung darüber einig, dass durch strukturierte Kooperationen bedarfsgerechte, ergebnisorientierte und interdisziplinäre Projekte entstehen sollen, so zum Beispiel in den Bereichen „Interkulturelle Kommunikation“, „Kinder- und Jugendliteratur“ und „Deutsch für den Beruf“.

Eingegangene Manuskripte wurden bereits nach dem Blindreview-Verfahren auf ihre Qualität überprüft und von den Autorinnen und Autoren überarbeitet zur Veröffentlichung zurückgeschickt. Bedauerlicherweise wurden keine am Tag der Veranstaltung präsentierten Beiträge zur Veröffentlichung zugeschickt.

In dem vorliegenden Tagungsband wird nun die Dokumentation der Tagungsbeiträge vorgelegt. Die Anordnung der Beiträge entspricht der zeitlichen Abfolge im Programm: Grußworte, Ehrenvortrag, Hauptvortrag, Gastvorträge, Beiträge zu den germanistischen Schwerpunktthemen.

Die Tagung wurde von der Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran im *Balé Atikan* Unpad Training Center in Bandung veranstaltet. Für die Unterstützung bei der Durchführung der Tagung dankt die Deutschabteilung dem DAAD, dem IGV und der Unpad.

Nicht zuletzt richtet sich der Dank an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die durch ihre Vorträge und Diskussionsbeiträge den Erfolg der Tagung garantiert haben.

Bandung, April 2018
Redaktion

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|---|-------------------------------------|-------|
| Über IGV | | iii |
| Geleitwort der Redaktion | | v |
| Inhaltsverzeichnis | | vii |
| Grußworte | | x |
| Grußwort der Tagungsleitung | | xi |
| Grußwort der Institusleiterin der Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran | | xiii |
| Grußwort des Leiters des Indonesischen Germanistenverbandes (IGV) | | xv |
| Grußwort der Direktorin des DAAD Regionalbüro Jakarta | | xvii |
| Grußwort des Ständigen Vertreters der Deutschen Botschaft Jakarta | | xix |
| Grußwort des Leiters des Goethe-Instituts Indonesien | | xxi |
| Grußwort des Direktors für Akademische Angelegenheiten des Studienkollegs Jakarta | | xxiii |
| Grußwort des Rektors der Universitas Padjadjaran | | xxv |
| | | |
| Ehrevortrag | | 1 |
| Deutsch in einem mehrsprachigen Land | Dr. Yvonne Baumann | 2 |
| | | |
| Hauptvortrag | | 16 |
| Crossover und Hybridität in der Literatur | Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Heino Ewers | 17 |
| | | |
| Gastvorträge | | 27 |
| Zur Integration und Förderung kritischen Lesens und Denkens im Deutschunterricht | Dr. Patcharin Chaiwan | 28 |

| | | |
|--|---|-----|
| „Germanistik“ in Vietnam: Entstehung, Entwicklung und Zukunftsperspektive | Dr. Hien Dang Thi Thu | 53 |
| Historische Erinnerung, Trauma und Literatur- Eine Einführung in W.G. Sebald | Dr. Marco Stahlhut | 63 |
| Kontrastive germanistische Linguistik: Eine Alternative zur Unterstützung des DaF-Unterrichts | Prof. Dr. Pratomo Widodo | 74 |
| Beiträge zu Schwerpunktthemen | | 85 |
| Schwerpunktthema 1 | | 86 |
| Perspektiven der Germanistik: | | |
| Die Germanistik und ihre Öffentlichkeit / Interkulturelle und Interdisziplinäre Germanistik | | |
| Forschungstrends in der Deutschabteilung der Universitas Indonesia: Zwischen Ideal und Realität | Setiawati Darmojuwono | 87 |
| Digitale Horizonte: Möglichkeit und Grenzen des Deutschunterrichts Im 21. Jahrhundert | Michaela Zimmermann | 93 |
| Erstellung des Kriterienkatalogs für Deutschlernende an der Universität Hanoi am Beispiel bei der Analyse des Lehrwerks „Netzwerk“ | Trinh Thu Thuy | 103 |
| Online ZIDS-Prüfungssimulation auf der Basis von Learning Management System (LMS) Moodle | Irma Permatawati, Pepen Permana, Ending Khoerudin | 113 |
| Lehrwerkanalyse „Deutsch macht Spaß“ mit der Kriterienliste von Fräßdorf | Wisnu Amalia Sampurna | 125 |
| Schwerpunktthema 2 | | 132 |
| Linguistik und Kontrastive Linguistik | | |
| Selbst- und Fremdidentifizierung in den deutsch- Indonesischen Sprechstundengesprächen | Dian Ekawati | 133 |
| Inflektivformen – Eine morphosyntaktische Bemerkung | Dian Indira, Genita Cansrina | 143 |
| Nominalphrasen im Deutschen und im Vietnamesischen: Ein Vergleich | Nguyen Thi Kim Lien | 150 |
| Wortfeld- und Komponentenanalyse | Sjuul Juliana Lendo | 159 |
| Indonesische syntaktische Interferenz in Deutschstudentischen Aufsätzen | Yunanfathur Rahman | 168 |
| Learning German Loanwords in Russian Language | Ani Rachmat | 173 |
| Schwerpunktthema 3 | | 179 |
| Literaturwissenschaft und Literaturkomparatistik | | |
| Stellenwert der Migrantenliteratur im Interkulturellen Dialog | N. Rinaju Purnomowulan, Nunuk Eko Nugraheni, Rahayu Candra Dewi | 180 |
| Die Überarbeitung der Mythen der Lügen in Beckers Roman „Jakob der Lügner“ | Dasim Karsam | 189 |

| | | |
|--|---|-----|
| Photographisches Phänomen'Ausschnitt der Wirklichkeit' am Beispiel von Theodor Fontanes Novelle <i>L'Adultera</i> | Kamelia Gantrisia, Damayanti Priatin | 204 |
| Der säkulare Humanismus in Lessings Drama Nathan der Weise: Eine Studie des genetischen Strukturalismus | Yati Sugiarti, Isti Haryati | 211 |
| Schwerpunktthema 4 | | 220 |
| Kulturwissenschaft und Kulturkomparatistik | | |
| Flüchtlingskrise und Medien als Themen im landeskundlichen Unterricht | Reiner Meißner | 221 |
| Die Bewertung der Interkulturellen Kompetenz | Surya Masniari Hutagalung, Suci Pujiastuti | 230 |
| Schwerpunktthema 5 | | 237 |
| Methodik-Didaktik/ Deutsch als Fremdsprache | | |
| Mal was Anderes. Eine Gerichtsshow im Deutschunterricht? | Prapawadee Kusolrod | 238 |
| Der Einsatz der Binnendifferenzierung im Hörfertigkeitsunterricht | Hafdarani, Nining Warningsih, Iman Santoso | 247 |
| Aussprachetraining mithilfe von neuen Medien zur Verbesserung der Kommunikation bei indonesischen Studierenden | Marlene Klässner | 258 |
| Implementation der GER-Kannbeschreibungen in das regionalisierte Lehrwerk Deutsch für Tourismus in Indonesien | Mery Dahlia Hutabarat | 272 |
| Wissenschaftliches Schreiben fördern ohne fordern | M.Kharis | 284 |

Grußworte

Grußwort der Tagungsleitung

Sehr geehrte Damen und Herren,

Friede sei mit Ihnen und mit uns allen, es ist mir eine besondere Freude und Ehre, Sie im Namen des Tagungskomitees der Deutschabteilung der Universität Padjadjaran heute begrüßen zu dürfen.

Ich danke Ihnen ganz herzlich dafür, dass Sie so zahlreich unserer Einladung gefolgt sind. Ich verknüpfe Ihr Kommen mit Ihrer spezifischen Motivation und ungebrochener Kommunikationsfreude.

Die 3. Internationale Fachtagung des indonesischen Germanistenverbandes 2016 wurde in Zusammenarbeit mit dem Indonesischen Germanistenverband (IGV) und mit Unterstützung durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) sowie die Universität Padjadjaran konzipiert. Sie dauert drei Tage – fängt mit dem zweitägigen Hauptteil intensiver Plenar- und Sektionssitzungen an, wo zwischendrin auch eine geschlossene Veranstaltung zur Vernetzung der DAAD-Alumni stattfindet – und wird mit einer Stadt- und Kulturerkundung am letzten Tag abgeschlossen, um u.a. die deutschen Spuren in Bandung zu entdecken.

Wir haben uns auf das Tagungsthema „Globale Trends in der Germanistik: Entstehung, Entwicklung und Regionale Unterschiede“ verständigt und denken, dass es genügend Raum für eine facettenreiche Betrachtung lässt. Als Begründung für die Themenwahl führen wir an, dass wissenschaftliche Projekte und Forschungsvorhaben zunehmend an externe Finanzierungen gebunden sind, so dass Konkurrenzverhältnisse entstehen, die sich einflussnehmend auf die Entwicklung von Forschungsrichtungen auswirken. Auch deshalb spricht man in Forschung und Wissenschaft aktuell immer häufiger von Forschungstrends.

Ziel der Tagung ist es zum einen, Perspektiven der Germanistik als Wissensbereich durch sowohl nationale, als auch regionale und internationale Kooperationen zu erörtern und zum anderen, den Stellenwert der deutschen Sprache als Wissenschaftssprache

Verehrte Anwesende,

an der heute beginnenden Tagung nehmen insgesamt 80 Personen aus Deutschland, Thailand, Vietnam und Indonesien teil. Es sind 12 indonesische und 3 ausländische Universitäten vertreten, zudem begrüßen wir die Kollegin einer thailändischen Schule. Nicht zuletzt freue ich mich über die Anwesenheit von Vertreterinnen und Vertretern ausländischer Institutionen.

Danken möchte ich Ihnen für das Erstellen von 50 hochqualifizierten Tagungsbeiträgen für sechs Sektionssitzungen, wie Perspektiven der Germanistik, Linguistik und Kontrastive Linguistik, Literaturwissenschaft und Literaturkomparatistik, Kulturwissenschaft und Kulturkomparatistik, Methodik-Didaktik/Deutsch als Fremdsprache, sowie Übersetzungswissenschaft. Die vielfältige Themenwahl zeigt im Einzelnen, dass den Germanisten im regionalen Raum sehr wohl bewusst ist, die deutsche Sprache nicht nur als Mittel der Kommunikation anzusehen, sondern sie noch stärker in ihrer kulturellen Bedeutung zu verstehen und zu nutzen.

Ehe meiner Begrüßung weitere Grußworte folgen, möchte ich allen, die die Realisierung dieser Tagung mit Herz, Hand und viel Sachverstand unterstützt haben, herzlich danken. Mein besonderer Dank gilt Frau Botschafterin der Schweiz, Direktorin des DAAD, Leiter des Kultur- und Pressereferats, Rektor der Universität Padjadjaran, Dekan der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Padjadjaran, und Vorsitzender des IGV. Nicht zuletzt danke ich allen Mitgliedern des Tagungskomitees für unermüdliches und uneigennütziges Mitplanen und Unterstützen in vielfältigen Tätigkeitsbereichen.

Die Zeit lässt sich nicht zurückdrehen. Fehler und Unachtsamkeit sind Bestandteil systemischer Prozesse. So bitte ich um Nachsicht, wenn Ihnen im Zusammenhang mit der Tagungsorganisation an der einen oder anderen Stelle Unannehmlichkeiten widerfahren sein sollten. Bitte wenden Sie sich an mich, wenn Sie in den kommenden Tagen Rückfragen haben.

Nun danke ich Ihnen herzlich für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche uns allen einen gelingenden Tagungsverlauf.

Friede sei mit Ihnen und mit uns allen.

Dr. phil. N. Rinaju Purnomowulan
Tagungsleitung

Grußwort der Institutsleiterin der Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran

Liebe Tagungsteilnehmerinnen! Liebe Tagungsteilnehmer!

Die Deutschabteilung der UNPAD ist stets zur Internationalisierung bemüht und verbreitet und pflegt schon seit 1965 mit großer Freude die deutsche Sprache in all ihren Facetten.

Bereits vor der Gründung des Indonesischen Germanistenverbandes (IGV) hatten wir 1999 und 2005 mit Unterstützung durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst, die Deutsche Botschaft, das Goethe Institut, sowie die Universitas Padjadjaran zwei internationale Symposien durchgeführt, zu zwei unterschiedlichen Themen: “Themen und Perspektiven des Deutschen als Fremdsprache an indonesischen Hochschulen“ und “Deutsch-Islamische Kinder- und Jugendbücher – Alternativlektüre für den interkulturellen DaF-Unterricht in Indonesien?“.

Unsere Mission wird nun an dem heutigen Tage fortgesetzt und im Namen der UNPAD sowie des IGV darf ich Sie hiermit ganz herzlich zur 3. Internationalen Fachtagung des indonesischen Germanistenverbandes in Bandung begrüßen.

Schon die ca. 80 angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus vier Ländern, wie Deutschland, Thailand, Vietnam und Indonesien mit 6 Gastvorträgen und die ca. 50 in 6 Sektionen zu präsentierenden Beiträge zeigen deutlich, dass eine kooperative Zusammenarbeit auf der Grundlage der deutschen Sprache und Kultur auch außerhalb des europäischen Kulturraumes funktioniert und daher auch weiterhin gefördert werden soll und muss.

Es liegt uns ebenso am Herzen, vor allem ausländischen Gästen, auf diese Weise den inselreichen Staat Indonesien mit seiner kulturellen Vielfalt sowie die Blumenstadt Bandung näherzubringen. Denn nur so kann der sogenannte interkulturelle Dialog stattfinden.

Für Ihren Besuch und Ihr Interesse möchten wir uns ganz herzlich bedanken. Ebenso allen, die uns bei der Vorbereitung, Gestaltung und Durchführung dieser Tagung unterstützt haben, sind wir sehr zu Dank verpflichtet. Nicht zuletzt möchte ich persönlich und im Namen der Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran dem Tagungskomitee meinen besonderen Dank aussprechen. Ich weiß sie und die Arbeit, die sie geleistet haben, um diese Fachtagung zu ermöglichen, sehr zu schätzen.

Wir würden uns sehr freuen, Sie in Zukunft wieder bei uns begrüßen zu dürfen.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen und uns allen eine gelungene Tagung und viel Spaß beim interkulturellen Dialog.

Dr. phil. Dian Ekawati
Institutsleiterin

Grußwort des Leiters des Indonesischen Germanistenverbandes (IGV)

Liebe Teilnehmerinnen, liebe Teilnehmer!

Herzlich Willkommen zur 3. Internationalen Fachtagung des indonesischen Germanistenverbandes an der Universitas Padjadjaran Bandung.

Seit der Geburtsstunde des Indonesischen Germanisten Verbandes (am 30. Nov. 2007) findet diese internationale Tagung zum dritten Mal statt. Die erste Tagung war 2010 an der Staatlichen Universität von Yogyakarta, die zweite 2014 an der Staatlichen Universität von Malang und die dritte 2016 an der Universität Padjadjaran Bandung.

Im Jahr 2015 hat der Indonesische Germanistenverband zwei nationale Tagungen veranstaltet: (1) an der Staatlichen Universität von Jakarta mit dem Thema Fremdsprachdidaktik und (2) in der Universität Pattimura Ambon mit dem Thema Literatur.

Diese internationale Fachtagung sollte auch nun die Integration der indonesischen Germanisten in den südostasiatischen Forschungsdiskurs bedeuten, da der Wunsch zur engeren Vernetzung der Germanisten im Südostasiatischen Raum besteht. Die Deutschabteilung der Universität Ramkhamhaeng und die der Hanoi Universität haben bereits begonnen, abwechselnd eine internationale germanistische Tagung zu veranstalten. Nun sollte auch der Indonesische Germanistenverband an der Reihe kommen, damit die Deutschabteilungen in Indonesien, in der Zusammenarbeit mit dem Indonesischen Germanistenverband, die Gelegenheit haben, der Gastgeber der internationalen germanistischen Tagung innerhalb der ASEAN-Länder zu sein.

Für die Bereitschaft als Gastgeber der 3. internationalen Fachtagung des indonesischen Germanistenverbandes richte ich meinen besten Dank an den Rektor der Universität Padjadjaran Herrn Prof. Dr. Tri Hanggono, sowie den Dekan der Fakultät der Kulturwissenschaften Herrn Yuyu Yohana Risagarniwa, Ph.D. Herzlich möchte ich auch Frau Dr. Phil. N. Rinaju Purnomowulan danken, der Leiterin des Tagungskomitees, und Frau Dr. Phil. Dian Ekawati, der Deutschabteilungsleiterin, für

alle gegebene Mühe zur Durchführung dieser internationalen germanistischen Fachtagung.

Das Thema der Tagung lautet Globale Trends in der Germanistik: Entstehung, Entwicklung und Regionale Unterschiede. Erwartungen an dieses Thema sind neben den globalen auch regionale Forschungstrends der Germanistik und DaF. Auf dieser Tagung sollen insgesamt 52 Beiträge vorgestellt werden, die das Thema „Globale Trends in der Germanistik“ von verschiedenen Seiten beleuchten sollen. Der Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Institutionen soll dabei im Mittelpunkt stehen. Das angestrebte Ziel ist es, einen Überblick über die Forschungstrends in den verschiedenen Ländern Südostasiens zu gewinnen und so zu einem globalen Austausch anzuregen. Dementsprechend sind in diesem Band Beiträge von Wissenschaftlern unterschiedlicher Nationalitäten vertreten, darunter Thailand, Vietnam und Deutschland.

Aus diesem Grund freue ich mich sehr, folgende Hauptreferenten (Keynote speakers) begrüßen zu dürfen:

Prof. Dr. H.-H. Ewers (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Deutschland)

Dr. Patcharin Chaiwan (Ramkhamhaeng Universität, Bangkok, Thailand)

Dr. Dang Thi Thu Hien (Hanoi Universität, Hanoi, Vietnam).

Ferner möchte ich unsere Ehrengäste willkommen heißen:

Die Schweizerische Botschafterin, Frau Dr. phil. Yvonne Bauman

Den Botschaftsrat, Leiter des Kultur- und Pressereferates, Herr Jörg Kinnen

Die Direktorin des DAAD Regional Office Jakarta, Frau Dr. Irene Jansen

Assoc. Prof. Dr. Pakini Akkramas (Ramkhamhaeng Universität, Bangkok, Thailand).

In diesem Sinne freuen wir uns auf eine abwechslungsreiche und anregende Fachtagung!

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Pratomo Widodo

Leiter des Indonesischen Germanistenverbandes

Grußwort der Direktorin des DAAD Regionalbüro Jakarta

Sehr geehrte Gäste!

Es freut mich, dass der Indonesische Germanistenverband auch in diesem Jahr wieder eine Fachtagung Germanistik organisiert hat, diesmal in Zusammenarbeit mit der Fakultas Ilmu Budaya der Universitas Padjadjaran, nachdem vor zwei Jahren die Deutschabteilung der Universitas Negri in Malang Gastgeberin war.

Um das Deutsche als Wissenschaftssprache soll es diesmal gehen. Das Thema ist gut gewählt, denn längst nicht mehr müssen, wie in den 1930er Jahren, US-Chemiker generell Lesefähigkeit in Deutsch nachweisen ebenso wenig wie Juristen und Mediziner in Japan. Die Anzahl deutschsprachiger Publikationen im naturwissenschaftlichen Bereich ist schon seit den 20er Jahren im Sinkflug begriffen, zugunsten englischsprachiger Publikationen. Im Zuge der in Deutschland Ende der 90er Jahre eingesetzten Internationalisierung der Universitäten wurden englischsprachige Studienangebote an deutschen Universitäten eingerichtet; inzwischen gibt es davon weit über 1000.

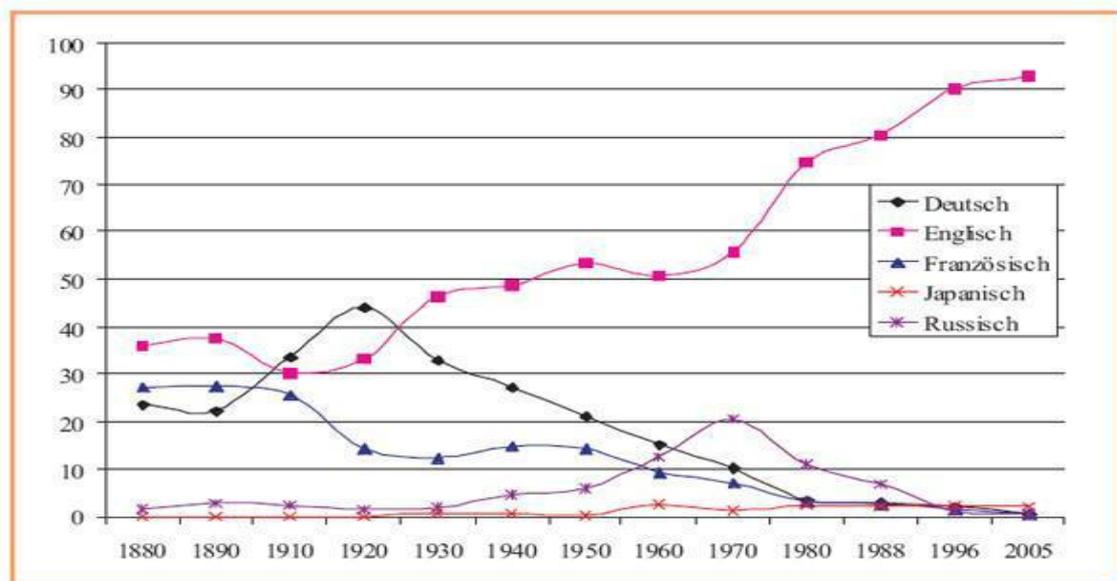


Abb. 1: Sprachenanteile an den naturwissenschaftlichen Publikationen weltweit 1880-2005 in Prozent (Mittelwerte verschiedener Disziplinen aus Datenbanken verschiedener Länder. Analysen von Tsunoda 1983; Ammon/Abdulkadir Topal/ Vanessa Gawrisch)

¹ Aus: Forschung und Lehre, 6 | Juni 2010

Angesichts dieser veränderten Lage fragten sich auch die deutschen Förderorganisationen, wie sie mit dem Thema Deutsch als Wissenschaftssprache umgehen sollten. In einem gemeinsamen Memorandum zur Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache haben sie dann vor einigen Jahren ihre Position dargelegt. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Alexander von Humboldt-Stiftung, das Goethe-Institut und die Hochschulrektorenkonferenz haben dazu eine gemeinsame Erklärung veröffentlicht. Der DAAD hat seine Argumente in einem eigenen Memorandum zusammengefasst, das ich Ihnen hier zur Lektüre überlassen möchte.

Wir wollen, dass Deutsch eine Kultur- und Wissenschaftssprache bleibt. Wir wollen die Welt nicht ärmer und kleiner machen als sie ist, dadurch, dass wir nur noch in einer oder in zwei Sprachen lesen, lernen oder denken.

Dass ich heute mit Ihnen Deutsch sprechen kann, dass Sie an dieser Universität nicht zuletzt durch Ihre Deutschabteilung weltoffene Strukturen für wissenschaftliche Zusammenarbeit geschaffen haben, dafür mein Dank!

Eine anregende Tagung wünsche ich Ihnen! Semoga sukses!

Dr. Irene Jansen

DAAD Regionalbüro Jakarta

Grußwort des Ständigen Vertreters der Deutschen Botschaft Jakarta

Sehr geehrte Mitglieder des indonesischen Germanistenverbandes, liebe Leserinnen und Leser,

ich freue mich sehr, dem indonesischen Germanistenverband (IGV) zur Ausrichtung der 3. internationalen Fachtagung des indonesischen Germanistenverbandes 2016 (IFaTa) gratulieren zu dürfen. Ein besonderes Dankeschön gilt der Institutsleiterin der Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran, Frau Dr. Ekawati, und der Veranstaltungsorganisatorin, Frau Dr. Purnomowulan, sowie den Organisatorinnen und Organisatoren dieser Tagung. Ich schätze Ihren großen Einsatz und Ihr Bemühen um die deutsche Sprache in all ihren Facetten.

Der IGV stellt einen wichtigen Anker für die Förderung der deutschen Sprache in Indonesien dar. Seit seiner Gründung im Jahr 2007 durch den Zusammenschluss von Vertretern der 14 Deutschabteilungen verschiedener Universitäten Indonesiens ist der Verband rasch gewachsen und umfasst mittlerweile 90 Mitglieder. Der IGV hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Kooperation der Germanistikfakultäten inner- und außerhalb Indonesiens auszubauen und als Mittler der deutschen Sprache und Kultur zu agieren.

Durch diese Arbeit unterstützen Sie, liebe Mitglieder des IGV, Anliegen, die auch uns am Herzen liegen und Schwerpunkte unserer auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sind. Nicht zuletzt dank Ihres Engagements nimmt die deutsche Sprache innerhalb Indonesiens eine sichtbare und wichtige Rolle ein. Landesweit lernen ca. 200.000 Schülerinnen und Schülern an weiterführenden Schulen Deutsch. Darüber hinaus gibt es 14 Lehrstühle für Deutsch an Universitäten mit ca. 3.400 Studierenden. Auch lernt und forscht der akademische Nachwuchs nicht ausschließlich in Indonesien: Mit über 3.600 Studierenden (eine Steigerung von 45 % gegenüber 2012) ist Deutschland derzeit der beliebteste Studienort indonesischer Studierender in Europa. Darauf können wir stolz sein.

Natürlich kommt diese Entwicklung nicht von ungefähr. Das Erlernen der deutschen Sprache wird von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden als eine Investition in die Zukunft gesehen. Deutschland ist als Arbeits- und Bildungsort attraktiv, deutsche Unternehmen suchen Arbeitskräfte mit Deutschkenntnissen. Städte wie München oder Berlin haben sich als Magneten mit kultureller Anziehungskraft für junge Menschen aus aller Welt etabliert.

Die indonesischen Schulen und Universitäten, die Deutsch als Fremdsprache anbieten, legen mit ihrer Arbeit das Fundament für berufliche Mobilität und bauen interkulturelle Brücken. Es besteht ein gemeinsames Interesse an der Internationalisierung der indonesischen Hochschullandschaft durch Doppel-Abschlussprogramme und Studentenaustauschprogramme. Weltoffene, gut ausgebildete Menschen in unseren beiden Ländern sind einer der Schlüssel für die Fortentwicklung der guten bilateralen indonesisch-deutschen Beziehungen.

Eine Bemerkung zum Thema „Deutsch als Wissenschaftssprache“: Sicherlich dominiert Englisch als wichtigste Verkehrssprache im internationalen akademischen Diskurs. Die Aufrechterhaltung eines mehrsprachigen Wissenschaftsbetriebes birgt jedoch das Potential des Eintauchens in sprachenspezifische Denksysteme und -muster. Der linguistische Relativismus geht davon aus, dass die semantische Struktur einer Sprache die Möglichkeiten der Begriffsbildung von der Welt entweder bestimmt oder einschränkt. Wilhelm von Humboldt vertrat gar die Idee einer sprachlich vermittelten „Weltansicht“. In welchem Umfang dies zutrifft, ist wohl nicht abschließend zu klären. Allerdings spricht einiges dafür, dass sprachliche Vielfalt Impulse und Denkanstöße liefert und es auf diese Art und Weise ermöglicht, Fragestellungen durch verschiedene Linsen zu betrachten. So wachsen neue Erkenntnisse. In einer stetig an Komplexität gewinnenden Welt, ist dies eine Fähigkeit von unschätzbarem Wert.

Ich bedanke mich für Ihr Engagement und hoffe, dass der indonesische Germanistenverband sich weiterhin als Brückenbauer für die deutsch-indonesischen Beziehungen einsetzt. Ich freue mich auf die fruchtbare Zusammenarbeit mit Ihnen.

Bleiben Sie Deutschland und seiner Sprache gewogen!

Ihr,

Hendrik Barkeling

Ständiger Vertreter
Deutsche Botschaft Jakarta

Grußwort des Leiters des Goethe-Instituts Indonesien

Sehr geehrte Mitglieder des indonesischen Deutschlehrerverbands, Liebe Kolleginnen, Liebe Kollegen,

anlässlich der 3. Internationalen Fachtagung des indonesischen Germanistenverbandes in Bandung möchte ich Ihnen einen fruchtbaren Austausch und Erfolg wünschen und Ihnen gleichzeitig für Ihr Engagement im Dienste der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur herzlichen danken.

Das Interesse an der deutschen Sprache steigt hierzulande rasch. Indonesien und Deutschland verbindet viel, die Beziehungen sind traditionell sehr gut und entwickeln sich weiter dynamisch. Und es gibt für die Kooperation beider Länder ein riesiges Potenzial, gerade auch im Bereich der Bildung und Kultur und damit auch für die deutsche Sprache, wie das letzte Jahr mit der "Deutschen Saison" in Indonesien in beeindruckender Weise gezeigt hat.

Die Zahl der Deutschlernenden in Indonesien hat sich in den letzten 10 Jahren verdoppelt; nach den neuen Statistiken sind es über 150.000 Schüler/innen, die im Sekundarschulbereich Deutsch lernen. Viele von ihnen und die meisten der jährlich über 6000 Kursteilnehmenden am Goethe-Institut Indonesien verbinden damit das Ziel, eines Tages an einer Hochschule in Deutschland zu studieren. Und die Zahl derer, die diesen Weg erfolgreich gehen und in Deutschland ein Studium absolvieren, ist inzwischen auf erfreuliche 3.500 pro Jahr gestiegen. Und das Interesse an der deutschen Sprache wächst weiter.

Deutschland ist für die Menschen als Arbeits- und Bildungsort sehr attraktiv geworden und deutsche Unternehmen suchen Arbeitskräfte mit Deutschkenntnissen. Die Investition in den Aufbau von berufsbezogenen Sprachangeboten und die Verankerung der deutschen Sprache in Schulen weltweit hilft die berufliche Mobilität aufzubauen und interkulturelle Brücken zu bauen. Die Schulen, die Deutsch als Fremdsprache

anbieten, schaffen eine breite Basis von Freunden und Kennern Deutschlands. Je breiter wir diese Basis gestalten und je besser wir sie vernetzen, desto größer wird das Potential an Studierenden und Fachkräften, die Deutschland dringend braucht aber auch auf dem indonesischen Arbeitsmarkt ihren Platz finden.

Für das Goethe-Institut bedeutet das nicht nur eine große Chance, sondern auch eine beachtliche Herausforderung. Denn die stetige Ausweitung unseres hauseigenen Angebotes an Kursen und Prüfungen, die Unterstützung von Schulen bei der Einführung von Deutsch, die notwendige Aus- und kontinuierliche Fortbildung von Lehrkräften fordert unsere ganze Kraft! Wir freuen uns dabei über die Mithilfe unserer 45 Multiplikator/innen. Gerade dieses seit über 15 Jahren bestehende Netzwerk von Expert/innen für DaF in Indonesien verhilft, die fachlichen Impulse des Goethe-Instituts verlässlich und kompetent im wahrsten Sinne des Wortes in das Land hinein zu tragen und zu multiplizieren. Und wir sind froh, dass uns bei der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften das neue Qualifizierungsprogramm des Goethe-Instituts "Deutsch lehren lernen" zur Verfügung steht. Deutsch Lehren Lernen (DLL), das sich rasch zum neuen Standard in der Deutschlehrerqualifizierung entwickeln wird und vielerorts schon hat, rückt den Unterricht ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die neue Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts wurde speziell für Lehrerinnen und Lehrer von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache entwickelt. DLL dient der praxisnahen Qualifizierung dieser Lehrkräfte weltweit – sei es im Primarbereich, in der Sekundarstufe oder in der Erwachsenenbildung.

Wir freuen uns auch über die Existenz einer etablierten Germanistik in Indonesien. An den 14 Germanistik- bzw. Deutsch-Lehrstühlen in Indonesien sind etwa 2.500 Studierende eingeschrieben, von denen ein Großteil mit dem Ziel ausgebildet wird, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Damit leisten Sie einen wichtigen Beitrag für den Nachwuchs an Lehrkräften, die so dringend benötigt werden.

Sie, meine Damen und Herren, tragen damit dazu bei, dass die große Nachfrage nach Deutsch überhaupt erst gestillt werden kann und dafür möchte ich Ihnen im Namen des Goethe-Instituts Indonesien sehr herzlich danken!

Dr. Heinrich Blömeke

Leiter Goethe-Institut Indonesien

Grußwort des Direktors für Akademische Angelegenheiten des Studienkollegs Jakarta

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

es freut mich, dass ich heute noch einmal – wenn auch nicht in persona – als Gast in den Kreis der (indonesischen) Germanistinnen und Germanisten zurückkehren kann, in dem ich mich lange bewegt habe und mit dem ich mich immer noch verbunden fühle. Am Ende der 90-er Jahre, als ich DAAD-Lektor an der Universitas Indonesia war, gab es noch keinen indonesischen Germanistenverband; an die Gründung des Verbandes, die von einer Tagung an der Universitas Negeri Jakarta vorbereitet wurde, erinnere ich mich noch, aber es war schon nach meiner aktiven Zeit als DAAD-Lektor und Dozent für deutsche Literatur. Dass Ihr Verband nun schon bereits die 3. internationale Fachtagung durchführt, zeigt mir, dass die Germanistik in Indonesien aktiv geblieben ist und durch die institutionelle Verankerung in einem Verband mit der Möglichkeit eines intensiven regelmäßigen fachlichen Austausches weiter an Bedeutung gewonnen hat und dadurch ihr Profil geschärft hat.

Heute bin ich nicht mehr direkt mit den germanistischen Debatten und Fachfragen befasst, heute haben Sie mich als Gast einer anderen Institution, dem Studienkolleg Indonesia, eingeladen. Diese Institution hat auf den ersten Blick nicht mehr direkt mit germanistischen Fragen zu tun. Die jungen Leute, die zu uns kommen, haben kein großes Interesse z. B. an der deutschen Literatur. Sie wollen in der Regel in Deutschland ein ingenieur- bzw. natur- oder wirtschaftswissenschaftliches Studium beginnen (die besondere Kursrichtung für Studienbewerber, die Sprach- oder Literaturwissenschaften in Deutschland studieren wollen, können wir hier vor Ort leider nicht anbieten, weil es dafür nur relativ wenig Interessenten gibt). Die Studenten, die unser Studienkolleg besuchen, sehen die deutsche Sprache pragmatisch als ein Instrument, an dem man nicht vorbeikommen kann, dessen Handhabung man aber schnell und effizient erlernen will. Neben dem Erwerb der Alltagssprache und von landeskundlichen oder interkulturellen Kenntnissen, um den Alltag in Deutschland

bewältigen zu können, müssen sie auch die Fachsprache lernen, die sie für ein erfolgreiches Studium unbedingt benötigen.

Um unsere Aufgaben erfüllen zu können, junge Indonesier gut vorbereitet und mit guten Erfolgsaussichten zu einem Studium nach Deutschland zu schicken, brauchen wir sehr gut im Deutschen, also in der deutschen Sprache ausgebildete Fachkräfte mit interkulturellen Kompetenzen, die einfach über "Deutsch" (und alles was dazu gehört) sehr gut Bescheid wissen – für den Unterricht, für die Kommunikation mit deutschen Hochschulen, für die Beratung etc., und natürlich nicht nur am Studienkolleg.

Nun liegt es mir fern, die Germanistik auf das Fach Deutsch als Fremdsprache oder auf die Deutschlehrerausbildung reduzieren. Aber die Germanistik ist sozusagen die Grundlagenwissenschaft dafür, und es ist deshalb (auch aus der Perspektive von Institutionen wie dem Studienkolleg Indonesia) wichtig, dass es eine breit aufgestellte germanistische Wissenschaft in Indonesien gibt, die auch über die entsprechenden institutionellen Möglichkeiten verfügt, internationalen Trends und Diskussionen aufzugreifen und sich ihnen anzuschließen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine erfolgreiche Tagung, spannende Diskussionen und Gespräche und viele neue interessante Erkenntnisse und Ergebnisse!

Dr. Ekkehard Zeeb (vertreten durch Frau Jutta Kunze)

Studienkolleg Jakarta

Grußwort des Rektors der Universitas Padjadjaran

Sehr verehrte Frau Botschafterin der Schweiz,

Sehr verehrter Herr Leiter des Kultur- und Pressereferats der Deutschen Botschaft
Jakarta,

Sehr geehrte Anwesende,

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Liebe Studentinnen und Studenten,

Liebes Tagungskomitee,

Friede sei mit Ihnen und mit uns allen,

zunächst einmal möchte ich für die Möglichkeit danken, an dieser Stelle zu Ihnen sprechen zu dürfen. So kann ich für diesen speziellen Aspekt Ihrer Tätigkeit und mein zentrales Anliegen werben, nämlich die Qualitätsbesserung und Internationalisierung der Universitas Padjadjaran. Um es vorweg zu nehmen: Mein besonderer Arbeitsschwerpunkt ist die Medizin – dennoch hoffe ich, den einen oder anderen fachlichen Hinweis zur Weiterentwicklung Ihrer Aufgabe als Germanisten aufgreifen zu können.

Das Thema dieser Fachtagung lautet “Globale Trends in der Germanistik: Entstehung, Entwicklung und Regionale Unterschiede“. Darunter glaube ich zu verstehen, dass – so wie in vielen anderen Bereichen – die deutsche Sprache und Kultur bzw. Germanistik mitten in diesem “globalen Dorf“ mit unterschiedlichen Bezugswissenschaften um die Marktherrschaft in Konkurrenz steht. Durch die rasante Entwicklung der IT und deren Auswirkungen auf Denk- und Handlungsstrukturen sowie den Lebensstil der Menschen muss die deutsche Sprache zunehmend darum kämpfen, ihren Wert als

Wissenschaftssprache zu behalten. So halte ich es für wichtig, dass die Tagung mit diesem durchaus relevanten Thema von der Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran in Zusammenarbeit mit dem IGV und mit freundlicher Unterstützung des DAAD stattfindet.

Verehrte Damen und Herren,

“Deutsch ist eine schwere Sprache“ - das sagen alle Nichtdeutschsprechenden über die deutsche Sprache als Lernzielsprache und Sie, die Sie alle bestimmt über überragende Deutschkenntnisse verfügen, werden nicht das Gegenteil behaupten. Doch Sie suchen ja die Herausforderung und spüren bestimmt die Eigenartigkeit der deutschen Sprache.

Aus diesem Grund erachte ich es als wichtig, dass die Germanisten Bereitschaft signalisieren, die Perspektive der Germanistik zu erweitern. In dieser Hinsicht könnte m. E. die Forschung darauf ausgerichtet sein, die deutsche Sprache funktional in allen Fachbereichen einzusetzen, sei es in Form einer interdisziplinären Forschung, wie z.B. der Arbeit an Texten sowie möglichen Sprechakten in der Medizin, Jura, Wirtschaft u.a., oder in Form einer kulturkomparatistischen Untersuchung innerhalb der jeweiligen Fachbereiche. Damit möchte ich betonen, dass die Universitas Padjadjaran mit ihren Fakultäten in Zukunft bereit ist, mit Germanisten aus aller Welt gemeinsame Projekte zu entwickeln.

Um uns positiv für diese Tagung einzustimmen, möchte ich hier Sir Francis Darwin (1848-1925) zitieren, der sagte: “Es spielt keine Rolle, wie großartig deine Theorie ist, es spielt auch keine Rolle wie klug du bist – wenn es sich nicht durch Experimente belegen lässt, dann ist es einfach falsch.“

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche Ihnen allen eine gelungene Tagung.

Friede sei mit Ihnen und mit uns allen.

Prof. Dr. Tri Hanggono Achmad
Rektor der Universitas Padjadjaran

Ehrevortrag

Deutsch in einem mehrsprachigen Land

Dr. Yvonne Baumann
Schweizerische Botschafterin in Indonesien

Herr Rektor Prof. Dr. Tri Hanggono Achmad,
Frau Dr. Dian Ekawati, Institutsleiterin der Deutschabteilung,
Frau Dr. Rinaju Purnomowulan,
Prof. Dr. Pratomo Widodo, Präsident des Indonesischen Germanistenverbandes,
Sehr geehrte Damen und Herren,

Im Zeitalter des universalen Vormarsches der englischen Sprache scheint es mir sehr wichtig, dass solche Anlässe, internationale Germanistenkongresse, auch fern von Europa stattfinden und die deutsche Sprache gehegt und gepflegt wird.

So hat es mich auch sehr gefreut zu erfahren, dass an dieser renommierten Universität erstaunlich viele Studierende Deutsch als Studienfach wählen, gar mehr als andere wichtige europäische Sprachen.

Es ist ausserdem immer eine Freude, die historische Stadt Bandung zu besuchen, die mir schon als Geschichtsstudentin ein Begriff war aufgrund der berühmten Asien-Afrika-Konferenz von 1955 und deren legendärer Bedeutung für die Bewegung der Blockfreien Staaten. Der Zufall wollte es, dass mein allererster Besuch in Bandung nach Ankunft in Indonesien der Gedenkkonferenz aus Anlass des 60-Jahr-Jubiläums der Asien-Afrika-Konferenz im April 2015 galt.

Zu meinem heutigen Vortrag

Vorausschicken möchte ich:

Erwarten Sie von mir keinen germanistischen Fachvortrag - vielmehr den Beitrag einer Zeitgenossin zu einem Thema, das Ihnen und mir besonders am Herzen liegt – die deutsche Sprache.

Mit dem Thema, das ich gewählt habe, „Deutsch in einem mehrsprachigen Land“, möchte ich Ihnen vor allem das Land, das ich hier vertrete, die Schweiz, etwas näherbringen, und zwar am Beispiel des deutschen Sprachgebrauchs im helvetischen Kontext.

Als erstes möchte ich hier die Frage in den Raum stellen?

Ist die Schweiz ein deutschsprachiges Land?

Ja – und Nein.

Ja, natürlich, denn die grosse Mehrheit der Bevölkerung in der Schweiz, knapp zwei Drittel (63%, 5 Mio.) sprechen Deutsch als Hauptsprache (5% aller Deutschsprechenden in Europa).

Doch die Schweiz ist auch ein mehrsprachiges Land.

In der Schule lernen wir, die Schweiz sei ein viersprachiges Land.

Damit identifizieren wir uns, und das vertreten wir so auch nach aussen.

Doch stimmt das überhaupt?

Erneut lautet die Antwort:

Ja – und nein.

Ja, in unserer Verfassung (Art. 4) steht: Die Landessprachen sind **Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch**.

23 % der Bevölkerung sprechen Französisch als Hauptsprache, 8% Italienisch und 0,5% (40'000) Rätoromanisch.

Viele Leute im Ausland stellen sich vor, dass alle Schweizer zumindest drei- oder viersprachig sind. Dies jedoch ist leider ein Mythos. Nur eine kleine Minderheit in der Schweiz beherrscht alle 4 Landessprachen. Alle Schweizerinnen und Schweizer lernen aber in der Schule eine zweite Landessprache, meistens Deutsch und Französisch. Wie gut sie damit im aktiven Sprachgebrauch zurechtkommen, ist allerdings ganz unterschiedlich.

Nur die Rätoromanen sind in der Regel perfekt zwei- oder gar dreisprachig.

Dies notgedrungen, da Rätoromanisch eine marginale Minderheitensprache und der Herkunftskanton offiziell dreisprachig ist.

Viele Schweizerinnen und Schweizer sprechen dazu auch Englisch, oft besser als die zweite Landessprache – und da beginnt dann auch bereits die Debatte.

Doch darauf komme ich später zurück.

Die Viersprachigkeit ist ein wichtiges Wesensmerkmal unseres Landes. Im Alltag sprechen heutzutage allerdings mehr Menschen in der Schweiz Portugiesisch (3,6%), Albanisch (3%), Serbisch, Kroatisch (2,5%) und Spanisch (2,2%) sprechen als Rätoromanisch.

Die Schweiz ist nämlich de facto längst zu einem Einwanderungsland geworden, auch wenn wir das noch nicht verinnerlicht haben. Unsere nationale Identität definiert sich indes weiterhin über die verfassungsmässig verbrieft Viersprachigkeit.

Die Schweizer Wohnbevölkerung beträgt 8 Mio. Menschen, ein Viertel davon sind Ausländer. Die zahlreichen Menschen, die in den letzten Jahrzehnten zumeist als Arbeitskräfte in die Schweiz eingewandert sind, bringen natürlich viele Sprachen mit, hauptsächlich aus Südeuropa.

Heutzutage gibt es in städtischen Gebieten – Zürich, Genf oder Basel – Schulklassen mit Kindern von mehr als zehn Nationalitäten und Muttersprachen, eine Herausforderung für die Integration dieser Kinder und den Sprachunterricht in den schweizerischen Landessprachen.

Im Jahr 1970 gaben erst 3% der Wohnbevölkerung als Hauptsprache ein anderes Idiom als die vier Landessprachen an. 2014 sagten in der Umfrage bereits 20%, ihre Hauptsprache sei weder Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch (es konnten mehrere Hauptsprachen angegeben werden).

Und so kommt es, dass wir zwar laut unserer Verfassung in der Tat ein **viersprachiges** Land sind, in der gelebten Realität indes auch ein **viersprachiges**.

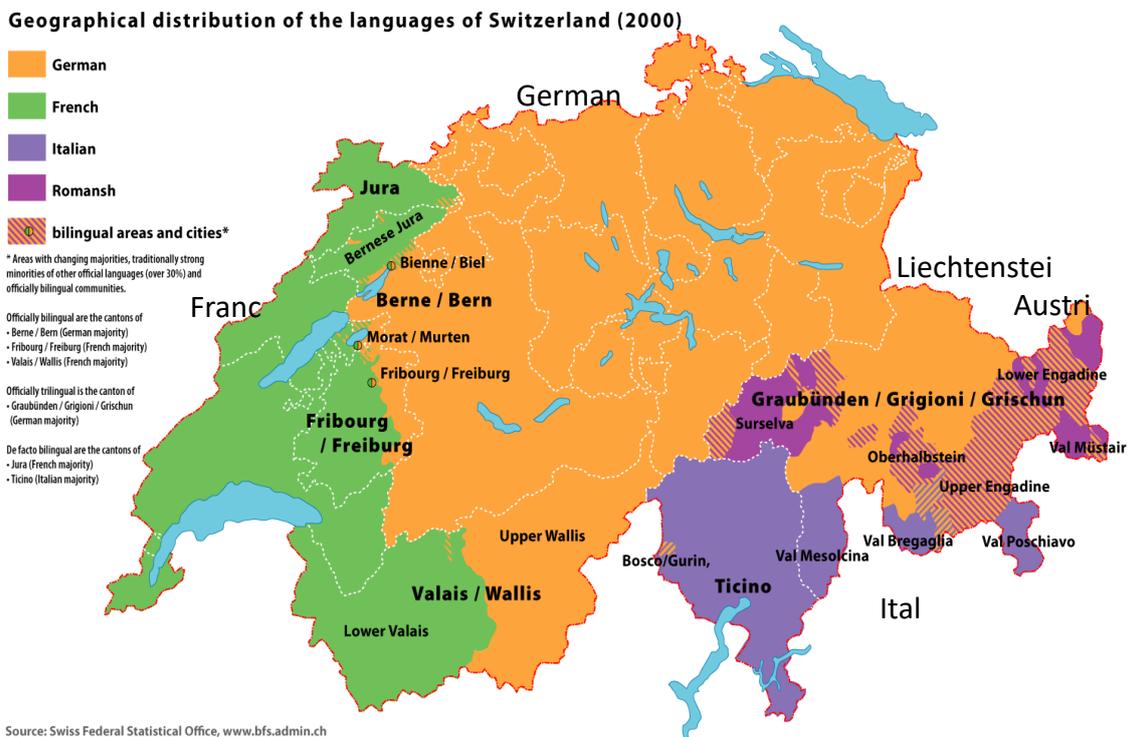
Im folgenden Vortrag geht es nun aber um die Landessprachen der Schweiz.

Die viersprachige Schweiz

Doch zuerst etwas Übersicht

Der Schweizer Autor **Friedrich Dürrenmatt** schrieb (Meine Schweiz, S. 156): „Das alpine Rassengemisch der Eidgenossenschaft hat sich seine Sprachen und Kulturen von den Nachbarn zusammengeklaut.“

Das sehen Sie auf dieser Karte...



Die Sprachen in den drei grösseren Sprachgebieten (deutsch-, französisch- und italienischsprachige Landesteile) entsprechen jenen, die in den angrenzenden Nachbarländern gesprochen werden.

- *Deutsch (bzw. Schweizerdeutsch) in der Nord-, Zentral- und Ostschweiz (63%);*

- *Französisch in der Westschweiz, «Romandie» oder «Welschland» genannt (23%);*
- *Italienisch südlich der Alpen im Tessin (Ticino) und Teilen von Graubünden (8%);*
- *Rätoromanisch / Rumantsch im Kanton Graubünden, in den Bergtälern im Osten der Schweiz (circa 40'000 Menschen). In Graubünden befinden sich auch zweisprachige Gebiete.*

Natürlich ist die Sprachenvielfalt der Schweiz nicht „geklaut“, sondern historisch gewachsen.

Die **Bundesverfassung, Art. 70**, sagt:

Absatz 1: „Die Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit Personen rätoromanischer Sprache ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes.“ (Zentralregierung)

Das ist ein ganz wichtiges Prinzip und bedeutet:

Erstens, der Bund, die Zentralregierung und das Parlament müssen jeden offiziellen Text, der landesweit gilt, mindestens in den drei Amtssprachen abfassen, z.B. Gesetze und Verordnungen, oft auch Pressemitteilungen.

Zweitens, für den Bürger, oder die Bürgerin, gilt **das Prinzip der Sprachenfreiheit**:

Er oder sie ist frei, im Verkehr mit den Bundesbehörden jene Amtssprache zu wählen, die er oder sie am besten beherrscht.

In **Absatz 2** steht aber ein für den Alltag der Menschen noch wichtigeres Prinzip, das auch eine Einschränkung der Sprachenfreiheit darstellt:

2: „Die Kantone bestimmen ihre Amtssprachen. Um das Einvernehmen zwischen den Sprachgemeinschaften zu wahren, achten sie auf die herkömmliche sprachliche Zusammensetzung der Gebiete und nehmen Rücksicht auf die angestammten sprachlichen Minderheiten.“

Das bedeutet in der Praxis, es gilt das **Territorialprinzip**:

Jeder **Kanton** (Provinz, Teilstaat) bestimmt, welche Sprache auf seinem Territorium die Amtssprache ist, je nach Mehrheitsbevölkerung. Die Kantone definieren damit z.B. auch die Unterrichtssprache in der Schule. Doch muss dabei auf sprachliche Minderheiten Rücksicht genommen werden.

So gibt es z.B. offiziell zwei- und dreisprachige Kantone, z.B. Freiburg/Fribourg (dt./f), Valais/Wallis, Bern/Berne oder Graubünden/Grischun/Grigioni (dt., rätoromanisch, italienisch).

Nun sind Sie möglicherweise schon ganz verwirrt.

Deshalb möchte ich Ihnen im nächsten Slide ein paar Beispiele aus dem Alltag unserer Mehrsprachigkeit zeigen:

- *Die Parlamentsbibliothek der Schweizerischen Eidgenossenschaft wird gemäss dem Grundsatz der Sprachengleichstellung in allen vier Landessprachen angeschrieben.*
- *Gleisüberschreitungsverbot: Ein Beispiel des Territorialprinzips. Dieses Gleis befindet sich in einem Teil Graubündens, wo Rätoromanisch (Rumantsch) gesprochen wird. Das*

Verbot ist zuerst in den drei Amtssprachen des Kantons abgefasst, dann in Englisch für die Touristen.

- *Auch Private verschaffen der Mehrsprachigkeit der Schweiz beim Beschriften von Konsumgütern Geltung (Milch).*
- *Seit 1985 wird der Schweizer Pass (Rumantsch als neue offizielle Landessprache) in der Reihenfolge Deutsch, Französisch, Italienisch, Rumantsch und Englisch gedruckt.*

Ein interessantes und charakteristisches Phänomen in der Schweiz ist die **Kleinräumigkeit** des Sprachgebrauchs. Alle paar Kilometer wird auf unserem kleinen Territorium eine andere Sprache oder zumindest ein anderer Dialekt gesprochen. Extrem ausgeprägt ist dies beim Schweizerdeutschen, worauf ich später zurückkomme.

Doch sogar das rätoromanische Idiom - mit bloss 40'000 Sprechern - ist zerklüftet, wie die Bergregion, in der es gesprochen wird.

Rätoromanisch (Rumantsch) gibt es in 5 Versionen: Sursilvan, Sutsilvan, Surmiran, Puter und Vallader. Seit ein paar Jahrzehnten gibt es ausserdem die Kunstsprache, Rumantsch Grischun, die in den Schulen gelehrt wird und vor allem eine einheitliche Schreibweise bereitstellt. Und heutzutage erreicht die moderne Technologie selbst die abgelegensten Bündner Bergtäler: Die Bedienoberflächen von Microsoft Windows und google.ch stehen auch auf Rumantsch zur Verfügung.

Die Mehrsprachigkeit der Schweiz wurde übrigens bereits mit der Gründung des modernen Bundesstaats 1848 in der Verfassung festgeschrieben. Damit verlief die Entwicklung in der Schweiz quer zu jener im übrigen Europa. Während dort die Nationalstaatenideologie zur gleichen Zeit Einsprachigkeit begünstigte, bekannte sich die Schweiz im 19. Jahrhundert zur Mehrsprachigkeit.

Dieses glücklicherweise bis heute andauernde friedliche Neben- und Miteinander von Sprachen und Kulturen auf engstem Raum in der Schweiz war im Zeitalter des Nationalismus in Europa eher ungewöhnlich.

Schweizerdeutsch und Hochdeutsch

Bevor ich auf das Verhältnis zwischen den verschiedenen Landessprachen eingehe, nun etwas zur Sprache der Mehrheit – Deutsch.

In Tat und Wahrheit verhält es sich nämlich mit der Mehrsprachigkeit in unserem Land noch komplizierter als bisher dargestellt.

Friedrich Dürrenmatt (Literatur und Kunst, S.31) sinnierte über die „Donquijoterie“, in einem so kleinen Land wie der Schweiz ein Schriftsteller deutscher Sprache zu sein und sagte:

„Es reden ja nicht einmal alle in unserem Land deutsch, und sogar die, die es tun, stehen im allgemeinen dieser Sprache etwas fremd gegenüber, da sie ja Dialekt sprechen, wie es natürlich ist.“

Tatsächlich erscheint uns Deutschschweizern die deutsche Standardsprache, das Hochdeutsche, zunächst wie eine Fremdsprache. In der Schweiz wird nämlich allgemein Dialekt - oder Mundart – gesprochen. Die Hochsprache muss erst mühsam in der Schule erlernt werden. Hochdeutsch ist die geschriebene Sprache, deshalb oft auch Schriftdeutsch genannt. Je nach Trennkriterien gibt es bis zu 500 zum Teil sehr unterschiedliche schweizerdeutsche Mundarten. Sie gehören grösstenteils zur alemannischen Dialektgruppe.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen schweizerdeutschen Dialekten sowie zwischen Mundart und der Hochsprache bestehen vor allem in der Lautung, im Wortschatz, aber auch in den grammatischen Formen. Die Unterschiede sind zum Teil so gross, dass viele Mundarten für Deutschsprechende aus Deutschland oder anderswo so gut wie unverständlich sind.

Kürzlich habe ich in unserer Landeshauptstadt Bern diese Postkarte gekauft:



Darauf steht: „ä hiube hinech“

Verstanden? Keine Sorge, als ich vor Jahren im Aussenministerium in Bern (aus Zürich kommend) meine Arbeit aufnahm, habe ich diesen Ausdruck, den sich Berner Kollegen am Abend zuriefen, auch nicht auf Anhieb verstanden.

„Hiub“ oder hilb (gibt es nicht im Duden) heisst mild, warm, windstill, und „hinech“ bedeutet „heute Nacht“. Das heisst vom Berndeutschen ins Hochdeutsche übersetzt: „einen angenehmen Abend“.

Die Unterschiede im Lautsystem betreffen sowohl die Vokale als auch die Konsonanten. Das Vokalsystem der deutschen Sprache unterlag in der Entwicklung vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen umfangreichen Veränderungen, welche die schweizerdeutschen Dialekte nicht oder nur teilweise erfasst haben (Siebenhaar/Wyler, Dialekt und Hochsprache). Schweizerdeutsch ist also nicht sehr weit vom Mittelhochdeutschen entfernt, wie schon unser Wort dafür zeigt: Schwyzertütsch.

Das Wort Haus ist wie im Mittelhochdeutschen in der Schweiz noch „Huus“, in gewissen Dialekten aber „Huis“, Zeug heisst „Züüg“, das Mittelhochdeutsche „slîchen“ für schleichen ist auf Schweizerdeutsch „schlyche“.

Achtung: „Mus“ ist in der Schweiz nichts Essbares, sondern eine Maus.
Das deutsche Mus heisst bei uns „Mues“ (im Diminutiv Muesli, siehe „Birchermuesli“).

Das Charakteristische am Schweizerdeutschen ist sein sprichwörtlich rauer Klang.

Es ist daher auch schon – etwas böse - als „tönende Halskrankheit“ bezeichnet worden. Zu verdanken ist dies dem häufigen Vorkommen des velaren Reibelauts *ch*, der auch in der Hochsprache auftritt, zum Beispiel in den Wörtern „machen“ oder „Buch“, in der Schweiz aber rauer ausgesprochen wird. (Siebenhaar/Wyler)

Diese Eigenart ihrer Sprache – das kratzige *ch* („chratzig“ würden wir sagen) - demonstrieren die Schweizer gerne am Wort „Chuchichäschtli“ („Küchenkästchen“). Dies ist die ultimative Nagelprobe für jeden Nicht-Deutschschweizer. Es wird behauptet, dass Deutsche, Franzosen oder Italiener dieses Wort schlicht nicht aussprechen können. Wie es um Indonesischsprachige steht, lasse ich Sie gerne selber ausprobieren.

„Chasch s Kafichacheli, wo im Chuchichäschtli stah, na abtröchne?“

Übersetzung: Kannst du das Kaffeetässchen, das im Küchekästchen steht, noch abtrocknen?

Viele Wörter sind lautmalerisch, wie z.B. das Verb „chüschele“ für flüstern.

Franz Kafka sprach vom Schweizerdeutschen als einem „mit Blei ausgegossenen Deutsch“. Ich weiss allerdings nicht, was er damit gemeint hat, sind doch die schweizerischen Dialekte ausserordentlich variantenreich und alles andere als bleiern, mit vielen originellen Begriffen, und sie klingen teilweise auch sehr melodios.

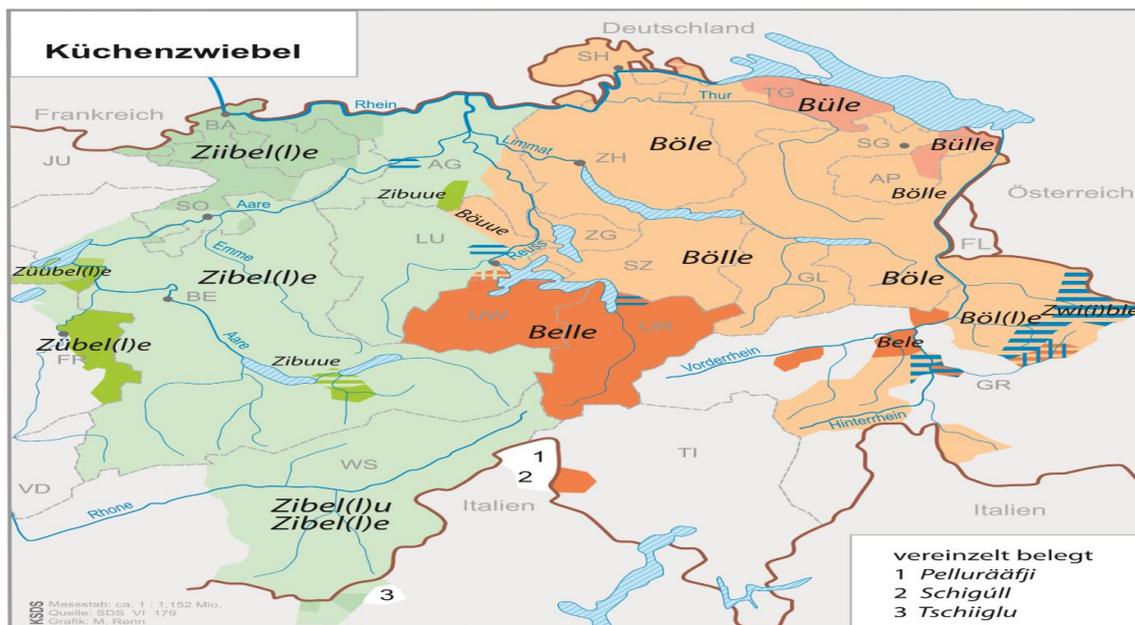
Schweizerdeutsch existiert in zahlreichen Formen und Ausprägungen:

Manche Begriffe variieren von einem Dorf zum nächsten. Wenn Schweizer den Mund auf tun, erkennen sie gegenseitig sofort, ob ihr Gegenüber aus Zürich, Bern oder Basel stammt. Mit dem sogenannten Chuchichäschtli-Orakel, einem Test im Internet, kann man anhand der Aussprache von zehn Begriffen ermitteln, in welchem Dorf man heimisch ist.

Oft wird das Beispiel des in der Schweiz gerne und häufig gegessenen Obstkuchens zitiert, um die Vielfalt der Schweizer Mundarten zu illustrieren: Obstkuchen heisst je nach Region Wääe, Wääje, Chueche, Tünne, Taatere, Turte oder Flade (Charles Linsmayer).

Beträchtlich ist der lateinische, vor allem der französische Einfluss auf den Wortschatz, wobei einige im Schweizerdeutschen gebräuchlichen Wörter sehr alte Entlehnungen aus dem Französischen sind, was Sie auch am soeben erwähnten Beispiel sehen können: Turte, Taatere kommt von „la tarte“.

Ein weiteres Beispiel für die Vielfalt der Dialekte ist das Wort Zwiebel:



Bei der Zwiebel ist die Deutschschweiz dialektal ziemlich genau zweigeteilt: In der westlichen Hälfte sagt man „Zibelesprache“ (Ziibele, Zübele, Züübele), in der östlichen Hälfte Bölesprache (Böle, Bülle, Bülle, Belle). Das Westwort Zibelesprache kam – vielleicht über die Klostersprache – aus dem Süden in die Schweiz; Grundlage ist spätlateinisch *cepulla* bzw. eine altromanische Dialektvariante *cebulla*, wobei sich die romanische Betonung auf der zweiten Silbe in eine germanische auf der ersten Silbe verwandelt hat: *cebúlla* > *cébulla* > *Zíbele*. Die Herkunft des Ostwortes Bölesprache ist nicht so klar. Vielleicht ist es über den Handel mit Italien in die östliche Schweiz gelangt (Italienisch: „cipolla“). Gemäss einer anderen These ist der/die Bölesprache auf mittelhochdeutsch/frühneuhochdeutsch „bolle“, runder Gegenstand, zurückzuführen. (Schweizerisches Idiotikon)

Kleinräumige Besonderheiten der Dialekte sind noch besser ersichtlich am folgenden Beispiel:

Wenn Deutsche meinen, sie verstünden gut Schweizerdeutsch, so versucht ihr schweizerisches Gegenüber wohl gerade, ein möglichst gutes Hochdeutsch zu sprechen. Dies geschieht auch mir von Zeit zu Zeit, selbst unter Diplomatenkollegen. Was Deutsche in einer Gesprächssituation irrtümlicherweise für Schweizerdeutsch oder Dialekt halten, ist schweizerisches Hochdeutsch.

Tatsache ist, dass die Schweizerinnen und Schweizer Standarddeutsch in der Variante, wie es etwa in Norddeutschland gesprochen wird, in der Regel nicht beherrschen. Nur schon die Aussprache kriegen wir nicht hin, wenn wir nicht in Bühnendeutsch ausgebildet worden sind. Wenn Schweizer Standarddeutsch sprechen, dann tun sie das erstens mit einem deutlichen Akzent und zweitens recht ungern (Urs Dürmüller). Unsere Hochsprache ist ein schweizerisches Hochdeutsch, das allerdings nicht zu verwechseln ist mit unseren im Alltag benutzten Mundarten.

Theoretisch spricht also jeder Deutschschweizer zwei Varianten von Deutsch, seinen Dialekt als Muttersprache und das in der Schule gelernte Hochdeutsch. Viele Schweizer tun sich allerdings schwer mit dem mündlichen Sprachgebrauch des Hochdeutschen, einer Amts- und Schriftsprache, zu der ihnen die persönliche Beziehung fehlt und in der sie sich oft unsicher und gehemmt fühlen (Linsmayer).

In der Romandie, wo Dialekte praktisch keine Rolle spielen, fühlt man sich ganz selbstverständlich dem grossen grenzüberschreitenden französischen Sprachgebiet zugehörig, auf das man mit Bewunderung und Stolz blickt.

Ganz anders ist die Situation in der deutschen Schweiz. Dort verbindet sich die nationale Identität mit dem Dialekt und nicht mit der deutschen Schriftsprache. Auch war das Verhältnis zum grösseren deutschen Sprachgebiet, oder anders gesagt, zu Deutschland, historisch manchmal getrübt. (Linsmayer)

Dass sich die Identität der Deutschschweizer über den Dialekt und die lokale Zugehörigkeit ausdrückt, formulierte Friedrich Dürrenmatt wie folgt (Meine Schweiz, S. 23): „Wie ich gerne Schweizer bin, bin ich gerne Berner. Ich rede im Alltag Berndeutsch, und manche meiner Kritiker behaupten, dass ich Berndeutsch schreibe, auch wenn es wie Hochdeutsch klinge.“

Dürrenmatt schrieb sehr wohl Hochdeutsch, aber seine Sprache war – wie allgemein das Schweizer Hochdeutsch – voller sogenannter Helvetismen, schriftdeutsche Wörter, die aber schweizerische Besonderheiten sind –, ohne dass wir Deutschschweizer uns darüber Rechenschaft geben. So sind Finken in der Schweiz nicht nur Vögel, sondern auch Pantoffeln; mit einem Kartoffelstock kann man niemanden schlagen, es handelt sich nämlich um den Kartoffelbrei, und wenn ein Schweizer eine Lampe „anzündet“, riskiert er keinen Wohnungsbrand, er hat nur gerade das Licht eingeschaltet.

Auch heisst es in der Schweiz nicht Klempner, sondern Spengler und nicht Krankenhaus, sondern Spital. Immerhin sollen rund 1400 dieser Eigentümlichkeiten mit dem Vermerk „schweizerisch“ auch in den Duden Aufnahme gefunden haben.

Und gewisse dieser Helvetismen werden längst als genuine deutsche Wörter verstanden, wie Putsch, Abbild oder abschätzig. (Linsmayer)

In Deutschland gelten die Helvetismen jedoch als ungenügendes Deutsch und werden von den Verlagslektoren ersetzt. Dürrenmatt nahm es gelassen. Er sagte: Es ist „gerade die Spannung zwischen Dialekt und Schriftsprache, (die) Sprache erzeugt. Ich liebe diese Spannung. Ich

fürchte mich nicht vor Helvetizismen, diese Furcht ist dummes Zeug.“ („Meine Schweiz“, S.117)

Als in Deutschland das schweizerische «Morgenessen» im Text seiner Komödie «Romulus der Grosse» auf Einwand stiess, soll Dürrenmatt einen Dialog zwischen Kaiser Romulus und seinem Kammerdiener Pyramus wie folgt abgeändert haben:

«Romulus: Das Morgenessen.

Pyramus: Das Frühstück.

Romulus: Das Morgenessen. Was in meinem Haus klassisches Latein ist, bestimme ich.»

Doch nicht alle Schweizerinnen und Schweizer nehmen es so „cool“. Für ihre sprachlichen Besonderheiten, ihr ungelinktes Hochdeutsch und ihren häufigen Gebrauch des Diminutivs werden sie von Deutschen nämlich oft belächelt. Dies trägt zum sprachlichen Minderwertigkeitskomplex bei, den Deutschschweizer gegenüber Deutschen vielfach hegen.

Der Germanist Charles Linsmayer spricht sogar von einer „Schweizer Neurose“ angesichts des Umstands, dass die Deutschen „eloquent und scheinbar selbstverständlich jene deutsche Sprache sprechen, mit der man selbst so viel Mühe hat“.

In Seminaren an der Universität habe ich selber erlebt, was man auch bei Diskussionsveranstaltungen und Tischgesprächen beobachten kann: Wenn Schweizer in Gruppen mit deutschen Teilnehmern Hochdeutsch sprechen müssen, wirken sie gehemmt und halten sich zurück oder geraten bald einmal ins Stocken.

Auch die PISA-Studien belegen angeblich, dass die Hochdeutschkompetenz in der Schweiz abgenommen hat. In dieser Situation müsste man eigentlich den Erwerb und den Gebrauch des Hochdeutschen stärker fördern. Doch dafür gibt es zurzeit kaum Anreize oder Anzeichen.

Im Gegenteil, es gibt in der Schweiz sogar eine Bewegung, die fordert, dass im Kindergarten, also in der Vorschule, nur noch auf Schweizerdeutsch unterrichtet werden soll. Die sachte sprachliche Vorbereitung auf den Schuleintritt, wo Schriftdeutsch gelernt werden muss, würde damit entfallen.

Im Zeitalter der Globalisierung, der verstärkten Mobilität und der Zuwanderung haben die kleinräumigen, identitätsstiftenden Mundarten neuen Auftrieb erhalten - auch wenn sie vielerorts nicht mehr so rein gesprochen werden wie früher.

Die neuen sozialen Medien tragen das Ihrige dazu bei. Schweizerdeutsch ist mittlerweile gar zu einer „Trendsprache der Werbung und des modischen jugendlichen Lebensgefühls“ geworden. (Linsmayer)

Und nicht nur Jugendliche drücken sich bei Kurznachrichten auf Whatsapp oder Facebook vermehrt in Mundart aus. Ich staunte nicht schlecht, als ich vor ein paar Wochen von einer 83jährigen Freundin der Familie ein SMS (Text Message) in Ostschweizer Dialekt erhielt. Selber habe ich mich bisher noch nie getraut, schweizerdeutsche Nachrichten zu verschicken. Ich wäre mir nur schon über die orthographischen Regeln nicht im Klaren.

Wie auch immer, das Schweizerdeutsche ist auf dem Vormarsch. Eine Welle des Dialektgebrauchs für die öffentliche Kommunikation breitet sich aus. Die elektronischen Medien wurden von der Mundartwelle schon lange erfasst. Diese schwappte teilweise auch auf die Schulen über, wo früher strikt Hochdeutsch die Unterrichtssprache war. In den Kirchen sind

Predigten in Mundart heute an der Tagesordnung. In meiner Kindheit kann ich mich an nichts Solches erinnern.

Ein Schweizer Politiker warnte schon vor dreissig Jahren:

„Auf diese Weise schlingert der Deutschschweizer zunehmend in eine ‚sprachlich Schizophrenie‘: Er spricht eine Sprache, die er kaum schreibt und schreibt eine Sprache, die er immer seltener spricht.“ (Peter Sager: Leben die Deutschschweizer in sprachlicher Gespaltenheit? in: Die Schweiz im Spiegel ihrer Sprachen, S.59)

Die Deutschschweizer Schriftsteller haben ebenfalls viel über diese sprachliche Gespaltenheit sinniert, wobei sie das meist etwas entspannter sahen.

So beschrieb Hugo Loetscher seine besondere Situation als Schweizer Schriftsteller - „mit der Mundart im Mund und dem Schriftdeutschen in der Schreibmaschine.“ (Vom Erzählen erzählen, S.31)

Mitunter hört man die Befürchtung, dass die zunehmende Dominanz des Schweizerdeutschen dem sprachlichen und kulturellen Zusammenhalt der Schweiz abträglich sei. Wenn die Deutschschweizer Fernseh- und Radiosender nur noch in schweizerdeutscher Sprache senden, haben die Romands oder die Tessiner keinen Zugang mehr zu diesen Sendungen, weil sie sie nicht verstehen. Sie werden nicht einmal mehr die Abendnachrichten des Deutschschweizer Fernsehens einschalten, falls sie das je getan haben. In der Schule haben sie nämlich als Fremdsprache Hochdeutsch gelernt. Das Schweizerdeutsche bleibt ihnen fremd und meist unverständlich.

Der Soziolinguist Urs Dürmüller kommentierte dies wie folgt:

„Kein Wunder, dass sich da die anderssprachigen Schweizer beklagen, dass die Verständigung mit ihren deutschsprachigen Mitbürgern schwierig sei. Sprechen diese nämlich Schweizerdeutsch, verstehe man sie nicht, weil man Schweizerdeutsch nicht gelernt hat; sprechen sie aber Standarddeutsch, was selten genug der Fall ist, versteht man sie auch nicht viel besser.“ (S.69)

Viele Beobachter sehen jedoch die sprachliche „Bedrohung“ für den nationalen Zusammenhalt der Schweiz von ganz woanders kommen – nämlich vom unaufhaltbaren und weltweiten Vormarsch des Englischen.

Seit einigen Jahren haben neue Wörter Eingang in die öffentliche Debatte in der Schweiz gefunden: Frühfranzösisch oder Frühenglisch.

Zurzeit tobt in der Schweiz der sogenannte **Sprachenstreit**. Worum geht es?

Lange Zeit galt ganz unangefochten die Regel, dass die Kinder in der Schule als erste Fremdsprache eine Landessprache lernen. In der Deutschschweiz ist das Französisch, in der Romandie Hochdeutsch, im Tessin Französisch oder Deutsch.

Doch dann kam die Englischwelle angerollt und hat dieses wichtige staatspolitische Prinzip in Frage gestellt. Heute finden viele Eltern und Schüler aus praktischen Gründen Englisch relevanter als Französisch und möchten, dass diese Fremdsprache als erstes gelehrt wird.

Dies ist vor allem in der Romandie schwer zu verstehen; die Romands als Minderheit sehen ihre Sprache, Französisch, unter Druck. Dabei gibt es natürlich auch in der französischsprachigen Schweiz viele Schüler, die lieber Englisch lernen als Deutsch.

Seit 2004 gibt es einen Kompromiss.

Er sieht vor, dass die Kantone ab der dritten Klasse der Primarschule die erste Fremdsprache und ab der fünften Klasse die zweite einführen. Eine davon muss eine zweite Landessprache sein. Jeder Kanton kann also selber bestimmen, ob im Fremdsprachenunterricht zuerst Englisch oder eine zweite Landessprache unterrichtet wird.

Die harte und wachsende Konkurrenz des Englischen kann heute schon mal dazu führen, dass sich Deutschschweizer und Westschweizer bei Begegnungen oder Geschäftskontakten auf Englisch unterhalten. Englisch ist inoffiziell gewissermassen zur „fünften Landessprache“ geworden.

Doch muss man es als nationale Tragödie betrachten, wenn ein Zürcher in einer Genfer Bäckerei auf Englisch ein Brot bestellt? Die einen würden dies mit Ja beantworten, andere sehen dies ganz und gar nicht dramatisch.

Diese Diskussion macht aber über unsere Landesgrenzen hinaus eines deutlich: Sowohl Deutsch als auch Französisch haben nicht nur in der Schweiz, sondern europaweit und weltweit an Stellenwert eingebüsst. Englisch ist nicht nur als Sprache des Internets, der Computer-Technologie und des „Entertainments“ im Vormarsch, sondern auch als Wissenschaftssprache.

Die deutsche Sprache befindet sich in der Defensive.

Würde sie international wieder aufgewertet, z.B. in den Medien und in Wissenschaft und Forschung, hätten wahrscheinlich in der Romandie und im Tessin wieder mehr Menschen Freude daran, Deutsch zu lernen. Und den Deutschschweizern würde es wohl leichter fallen, gutes Hochdeutsch zu lernen und auch zu sprechen.

Das Rad der Zeit können wir jedoch nicht zurückdrehen.

Und meiner Meinung nach müssen wir uns um den nationalen Zusammenhalt der Schweiz auch aus sprachpolitischer Perspektive einstweilen keine grossen Sorgen machen. Das Zusammenleben zwischen den vier kulturellen Landesteilen und ihren Vertretern funktioniert im Alltag weiterhin gut. Und noch ist das Erlernen der jeweils anderen Landessprache in der Schule obligatorisch. Wichtig ist der ungebrochene politische Wille, ein viersprachiges Land zu sein, das Rücksicht nimmt auf Minderheiten.

Die Schweiz ist eine Willensnation, sie setzt sich aus verschiedenen Kulturen und Sprachgruppen zusammen, die zusammengehören wollen. Die Vielsprachigkeit ist und bleibt Teil unserer nationalen Identität.

Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit.

Bibliographie

- Camartin, Iso et al.: *Die vier Literaturen der Schweiz, Pro Helvetia*, Zürich 1995.
Dürmüller, Urs: *Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz, Pro Helvetia*, Zürich 1996.
Dürrenmatt, Friedrich: *Meine Schweiz. Ein Lesebuch, Diogenes*, Zürich 1998.
Dürrenmatt, Friedrich: *Literatur und Kunst. Essays, Gedichte, Reden, Diogenes*, Zürich 1998.
Linsmayer, Charles: *Ungeliebt und frisch gesprochen. Deutsch in der vielsprachigen Schweiz. Rede bei der Verleihung des deutschen Sprachpreises*, Weimar, 21. September 2007.
Loetscher, Hugo: *Vom Erzählen erzählen. Poetikvorlesungen, Diogenes*, Zürich 1999.
Pezold, Klaus / Prosche, Hannelore et al.: *Geschichte der deutschsprachigen Schweizer Literatur im 20. Jahrhundert, Volk und Wissen*, Berlin 1991.
Rickert, Anna-Katharina / Schlatter, Ralf: *Kultbuch Schweiz*, Komet-Verlag, Köln.

Schweizer Lexikon in zwölf Bänden, Band 10, Mengis+Ziehr, Visp 1999.

Schweizerisches Idiotikon – Schweizerdeutsches Wörterbuch

Siebenhaar, Beat / Wyler, Alfred: *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz, Pro Helvetia*, Zürich 1997.

Vouga, Jean-Pierre / Hodel, Max Ernst (Hg.): *La Suisse face à ses langues. Die Schweiz im Spiegel ihrer Sprachen*, Sauerländer, Aarau 1990.

HAUPTVORTRAG

Crossover und Hybridität in der Literatur

Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Heino Ewers

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Deutschland

Abstract

The lecture first points to the impact of cultural globalization on the literary market asking whether German readers still pay prime attention to original German books. It highlights the importance of translations drawing the obvious conclusion that a national canon no longer forms an orientation value. Dealing not only with German literature, but with literature in Germany literary criticism has to take account of the vast number of translations into German. Further the lecture emphasizes the fact that there is no clear dividing line between children's, young adult's and adult's literature, which results in a growing number of so-called crossover-titles. These developments generate new problems for German philology abroad. Finally the lecture accentuates the great value of German youth novels dealing the modern history of the German society. It ends with some remarks on the German mindset in the face of the refugees streaming into the country.

Abstrakt

Der Vortrag wird mehrere Aspekte der literarischen Kultur in Deutschland ansprechen, die teilweise mit der Globalisierung zusammenhängen. Als erstes soll der wachsende Bedeutungsverlust des Nationalliterarischen thematisiert werden. Die Literatur wird auf der einen Seite immer weniger für eine nationale Identitätsbildung in Anspruch genommen. Auf der anderen Seite spielen Literaturübersetzungen eine größere Rolle; ja, sie erhalten mehr Aufmerksamkeit als originär deutsche Publikationen. Die deutsche Leserschaft ist geradezu versessen auf ausländische Literatur in deutscher Übersetzung. In diesem Punkt ist die Kinder- und Jugendliteratur übrigens der Allgemeinliteratur vorausgegangen; bereits nach Kriegsende machten Vermittler und Kritiker sich stark nicht für eine nationale, sondern für eine Weltkinderliteratur.

Damit einher geht ein gewisser Funktionswandel: Die Literatur dient immer weniger der kritischen Spiegelung der eigenen nationalen Wirklichkeit. Ihre Leser erwarten vermehrt eine Horizonterweiterung über die nationalen Grenzen hinaus. Als fesselnde Schauplätze gelten England, Frankreich, Spanien, Italien, Osteuropa, Nord- und Südamerika, Asien und vor allem Afrika. Es sind Lektürepräferenzen einer reiselustigen, ja, reisesüchtigen wohlhabenden Nation, dessen Lesekultur zunehmend hybride Züge aufweist! Quer zu dieser Entwicklung stehen in Deutschland die festgemauerten universitären Nationalphilologien, die Übersetzungen immer noch mit Verachtung straft. Der deutschen Nationalliteratur kann man nur noch in den Fluren der Germanistischen Institute begegnen.

Verbunden damit hat sich – vornehmlich bei den jüngeren – Lesergenerationen ein Geschmackswandel vollzogen: Das Distinktionsgehabe gegen alles Populäre entschwindet mehr und mehr. Die großen Feuilletons der „Süddeutschen“, der „Frankfurter“ und der „Zeit“ scheuen sich nicht, Comics und Mangas, Fernsehserien und Popkonzerte zu besprechen. Eine neue Aufmerksamkeit genießt auch die Kinder- und Jugendliteratur, die Zulauf von erwachsenen Lesern erhält. Anspruchsvolle Bilderbücher werden zu Sammelobjekten erwachsener Kunstliebhaber.

Die hier angedeuteten Entwicklungen stellen die Auslandsgermanistik vor Probleme: Zum einen kann sie kaum noch von einem anerkannten nationalliterarischen Gegenwartskanon ausgehen; zum anderen reflektiert die literarische Kultur in Deutschland immer weniger die deutsche Zustände. Ein Vorteil dieser Entwicklung dürfte darin bestehen, dass zumindest die Jüngeren in Deutschland und bspw. in Indonesien eine größere Zahl gemeinsamer literarischer und populärkultureller Vorlieben aufweisen: Sie dürften beide mit „Harry Potter“ und „Twilight“ aufgewachsen sein und „The Lord of the Rings“ lieben. Das schafft eine Nähe, die es auszunutzen gilt.

Haben all diese Entwicklungen, die ja schon Jahrzehnte währen, mittlerweile nicht ihren Höhepunkt überschritten? Besorgt fragt man sich auf weltpolitischer Ebene, so auch in Deutschland, ob wir nicht vor einem Rückfall ins Nationale und Protektionistische stehen.

Einleitung

Wer einen Blick in die Feuilletons großen deutscher Zeitungen wirft – etwa in die „Frankfurter“, die „Süddeutsche“ oder die „Zeit“ – wird schnell feststellen, dass die Besprechungen von ausländischer Belletristik den größeren Raum einnehmen. Es handelt sich gewiss in erster Linie um Übersetzungen von englischsprachiger Literatur, gefolgt von skandinavischer Belletristik. Mit einem gewissen Abstand folgen französische, italienische, spanische, niederländische und osteuropäische Belletristik, sodann in zunehmendem Maße Literatur aus Lateinamerika, Afrika und Asien, hier Japan, Indien und China. Übersetzungen werden keineswegs mehr als etwas aus dem Rahmen Fallendes oder gar als etwas Exotisches empfunden; sie gelten vielmehr als selbstverständlicher Teil des deutschen Büchermarkts. Originär deutsche Titel genießen nach meiner Einschätzung jedenfalls keine besondere Aufmerksamkeit. Zwar wird gelegentlich unter Kritikern noch ein nationalliterarischer Diskurs geführt und bspw. danach gefragt, wann denn der große deutsche Gegenwartsroman erscheinen wird, wann das definitive politische Drama der Deutschen. Das anspruchsvolle Lesepublikum scheint mir dennoch kein vorrangiges Interesse für deutsche Literatur zu haben.

Deutsche Nationalliteratur – Eine kaum noch existente Bezugsgröße

Mehr noch: Das deutsche Lesepublikum scheint geradezu versessen zu sein auf ausländische Schauplätze, auf Schicksale und Konflikte aus fernen Ländern und Kontinenten. Diese finden

sich gelegentlich auch in deutscher Belletristik, doch scheinen mir in dieser Hinsicht die jeweiligen ausländischen Titel eine größere Attraktivität zu besitzen. Man könnte hier von einem literarischen Funktionswandel sprechen: Von der Belletristik wird immer weniger eine kritische Spiegelung der eigenen nationalen Wirklichkeit erwartet; man ist erpicht auf Horizonsweiterung, auf fesselnde Schauplätze anderswo und weit entfernt. Es sind dies ganz offenkundig Lektürepräferenzen einer reiselustigen, ja, reisesüchtigen wohlhabenden Nation, dessen Lesekultur zunehmend hybride Züge aufweist. Quer zu dieser Entwicklung stehen in Deutschland allerdings die festgemauerten universitären Nationalphilologien, die Übersetzungen immer noch für ein Vergehen halten und mit Verachtung strafen. Einer Konzentration auf deutsche Nationalliteratur kann man nach meiner Einschätzung nur noch in den Fluren der Germanistischen Institute vorfinden.

Verbunden damit hat sich vornehmlich bei den jüngeren unter den erwachsenen Lesergenerationen ein Geschmackswandel vollzogen: An einem hochliterarischen Kanon originär deutscher Titel orientieren sich kaum noch breitere Leserschichten. Von einem weitverbreiteten Distinktionsgehabe gegenüber allem Populären kann immer weniger die Rede sein. Die Feuilletons der maßgeblichen überregionalen Zeitungen scheuen sich längst nicht mehr, auch Comics und Mangas, Fernsehserien und Popkonzerte zu besprechen.

Kinder- und Jugendliteratur als Crossover-Angebot

Eine neue Aufmerksamkeit genießt auch die Kinder- und Jugendliteratur, die Zulauf von erwachsenen Lesern erhält. Literarische Werke bzw. Buchpublikationen aus Kinder- und Jugendbuchverlagen werden mehr und mehr auch als Erwachsenenlektüre vermarktet. In besonders auffälliger Weise ist dies bereits in 1970er mit zwei Werken Michael Endes geschehen: Gemeint sind die Fantasyromane *Momo* und *Die Unendliche Geschichte*, die wenig später auch im Erwachsenen Taschenbuch herauskamen. Mittlerweile unterscheidet sich die Aufmachung von Büchern für Jugendliche und junge Erwachsene aus Kinder- und Jugendbuchverlagen nicht mehr von Erwachsenenbüchern. Dies gilt insbesondere für Fantasyromane, für historische und zeitgeschichtliche Romane wie für Kriminalromane und Thriller. Einzelne Titel aus Kinder- und Jugendbuchverlagen werden in Zeitungen und Zeitschriften als Erwachsenenlektüre beworben. Erfolgreiche Titel werden in getrennten Ausgaben für Jugendliche und Erwachsene auf den Markt gebracht wie im Fall der *Harry Potter*-Romane von Joan K. Rowling und Philipp Pullmans Fantasy-Trilogie *His Dark Materials*. Auf den Bestseller-Listen des „Spiegel“ nehmen Titel aus Kinder- und Jugendbuchverlagen immer häufiger die oberen Plätze ein. In den Buchhandlungen werden immer häufiger Titel aus Kinder- und Jugendbuchverlagen auf den Tischen für Erwachsenenbestseller ausgelegt. Man ist geneigt zu fragen, ob man es überhaupt noch mit Jugendbüchern zu tun hat und ob so mancher Verlag zu Recht noch als Kinder- und Jugendbuchverlag bezeichnet werden kann. So manche anspruchsvollen Bilderbücher der Gegenwart wie auch reprintede Bilderbücher früherer Epochen werden mehr oder weniger ausschließlich als Liebhaber- und Sammlerstücke für Erwachsene vermarktet. In einer Presseerklärung des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels vom 19. März 2010 heißt es: „Kinder- und Jugendbuchverlage wachsen in ihrer Bedeutung, denn sie bieten heute Lesestoffe für alle Schichten und Altersklassen der Gesellschaft. [...] Vom Bilderbuch [...] bis zum Jugendbuch, das als All-Age-Buch inzwischen auch Erwachsene fesselt, (bieten) Kinder- und Jugendbuchverlage für jeden etwas.“

Generell wird durch den rasanten Aufstieg der Gattung „Fanrasy“ ab Mitte/Ende der 1990er Jahre der Unterschied zwischen Jugend- und Allgemeinliteratur eingeebnet. Was ein

Kennzeichen bisheriger Kinder- und Jugendliteratur war, die Thematisierung nämlich von Kindheit, Jugend und Adoleszenz, wird mit dem Aufstieg der Fantasy an den Rand gedrängt. Fantasy ist weit davon entfernt, eine Kindheit und Jugendalter thematisierende Dichtung zu sein – und zwar auch dort, wo sie mit kindlichen und jugendlichen Hauptfiguren aufwartet. Mit ihrer Ausbreitung auf dem kinder- und jugendliterarischen Feld werden Kindheits- und Jugendthemen zurückgedrängt und durch allgemeine, generationsübergreifende Themen ersetzt. An die Stelle von psychologisch-realistischen Kinder- und Jugendfiguren treten Heroen- und Herrscherfiguren, Fabelwesen und mythische Gestalten. Es geht nicht mehr um die Eroberung von kindlichen und jugendlichen Freiräumen und die Bewältigung altersspezifischer Probleme, sondern um nichts Geringeres als die Errichtung von Staats- bzw. Weltordnungen und die Abwehr feindlicher Mächte, um die Rettung der Erde vor Katastrophen kosmischen Ausmaßes u. dgl. m.

Globalisierung der Buch- und Medienmärkte

Die einleitend angesprochene Internationalisierung hat sich im Zeitalter der Globalisierung beschleunigt. Dies ist am deutlichsten auf dem Feld der multimedialen Un-terhaltungs- bzw. Populärkultur zu spüren. Beherr-schen-de Größen der Unterhaltungsliteratur sind auch in Deutschland Stephen King, Michael Crichton, Dan Brown, Joy Fielding und Donna Leon, um nur einige Autoren zu nennen. Erwachsene lassen sich fesseln von Serien wie *The Games of Thrones* und *Downton Abbey*. Die international vermarkteten amerika-nischen Jugendserien von *Beverly Hills 90210*, *Akte X*, *Roswell*, *Dawson's Creek*, *Buffy – im Bann der Dämonen*, *Zauberhafte Schwestern*, *Charmed – Zauberhafte Hexen*, bis hin zu *Sabrina – total verhext*, *Vampire Diaries*, *True blood*, um nur einige zu nennen, haben auch in Deutschland ganze Jugendgenerationen geprägt. Das schließt nicht aus, dass auch deutsche Serien wie *Berlin, Berlin*, *Mein Leben und Ich*, *Verliebt in Berlin* und *Türkisch für Anfänger* beim jugendlichen Publikum angekommen sind.

Auf dem engeren Feld der Kinder- und Jugendliteratur hatte eine Tendenz zu Internationalisierung, bereits zu Beginn der 1950er Jahre eingesetzt. Ab Ende der 1990er Jahre wird jedoch der deutsche Kinder- und Jugendbuchmarkt von englischen und amerikanischen Megasellern in einem Maße beherrscht, dass deutsche Titel zu einem Mauerblümchen-Dasein verurteilt sind. Die Rede ist von den *Harry-Potter-Romanfolgen* einer J.K. Rowling, sodann von der *Twilight-Serie* von Stephenie Meyer, schließlich von *Suzanne Collins Tribute von Panem-Folgen*. Daneben sind weltweit vermarktete Fantasy-Trilogien oder Serien getreten: Genannt seien hier nur *Terry Pratchetts Scheibenwelt-Romane*, *Eoin Colfers Artemis Fowl-Reihe*, *Jonathan Strouds Bartimäus- und Christo-pher Paolinis Eragon-Tetralogie* wie auch *Rick Riordan's Percy Jackson-Reihe*. Zum Erfolg dieser Titel tragen entscheidend deren Verfilmungen bei. Von deutschen Autoren konnte hier nur eine *Cornelia Funke* mithalten, von der unklar ist, ob sie sich überhaupt noch als deutsche Literatin begreift.

Der weltweite Erfolg des *Harry Potter-Komplexes* hat insofern Geschichte geschrieben, als er das Zeitalter der Globalisierung auf dem Feld der Kinder- und Jugendliteratur eingeleitet hat. Es ist nicht abzustreiten, dass dieser Titel Generationen von Kindern in zahlreichen Ländern – ich vermute auch in Indonesien – ein prägendes literarisches Schlüsselerlebnis verschafft hat. Ähnliches kann von den *Twilight-Büchern* behauptet werden, die freilich vorwiegend von Mädchen rezipiert wurden. Entsprang das ansatzweise bereits internationalisierte kinder- und jugendliterarische Angebot der ersten Nachkriegsjahrzehnte einer Selektion durch deutsche Experten, sodass sich in ihr eigenkulturelle Präferenzen geltend machen konnten, so beherrschen nun global agie-rende Unterhaltungskonzerne das kinder- und ju-gend-literarische

Feld, die gleichsam von außen her vorgeben, welche Angebote mit welchem Aufwand auf welchen nationalen Märkten vermarktet werden.

Dass diese Globalisierung des Literaturbetriebs mit einer Unausgewogenheit behaftet ist, dürfte allen Beteiligten klar sein: Sie geschieht unter englisch-amerikanischer Dominanz. So groß der Gewinn des Welterfolges von Harry Potter für das Lesen und die Literatur auch gewesen sein mag, auf die Vielfalt der Kulturen hat er sich verheerend ausgewirkt. Für die nationalen Kinder- und Jugendliteraturen der nicht-englischsprachigen Länder war er durchweg von Nachteil. Generell bringt die Globalisierung des literarischen Marktes eine kulturelle Verarmung mit sich, die durchaus gewisse Ähnlichkeiten mit dem derzeit zu beobachtenden Artensterben hat. Im Englischen ist von einem „cultural levelling“ die Rede (Juliane House 2009), einer Art kultureller Einebnung unter Dominanz angloamerikanischer Codes. Gewiss werden die global vermarkteten Unterhaltungsangebote den nationalen bzw. lokalen Märkten angepasst, was zu der kuriosen Wortbildung „Glocalization“ geführt hat; doch dürfte einer solchen lokalen Adaption schon aus kommerziellen Gründen enge Grenzen gesetzt sein, so dass oft nur eine andere Covergestaltung dabei herauskommt.

Mit welcher Besorgnis man auch immer dieser Entwicklung gegenüberstehen mag, man sollte nicht die Augen davor verschließen, dass gerade Jugendliche von ihr geradezu magisch angezogen werden: Kleider- und Sportschuh-Marken sind bei diesen umso attraktiver, je mehr sie weltweit vermarktet werden. Wenn alle Welt Harry Potter liest, welcher junge Leser will da schon abseits stehen? Von der nachwachsenden Lesergeneration dürfen wir wohl nur einen schwachen Widerstand gegen die kulturelle Globalisierung erwarten.

Folgen für die Inlandsgermanistik

Sollte meine Zustandsbeschreibung zutreffen, dann könnte eine denkbare Konsequenz lauten, dass sich die germanistische Literaturwissenschaft nun erst recht auf die originäre deutsche Literatur konzentrieren müsse, um diese nicht zuletzt vor der Zerbröselung im Prozess der kulturellen Globalisierung zu bewahren. Doch auch wenn man sich dazu entscheiden würde, wird man die beschriebene Hybridisierung des Buchmarkts und der Lesekultur nicht ausblenden können. Dass deutsche Autoren sich an ausländischen Dichtern und deren Werken orientiert haben, ist keineswegs neu. Jetzt aber schreiben sie für einen Buchmarkt, auf dem sie einer überaus starken ausländischen Konkurrenz begegnen, und für ein Publikum, das ihnen keine Pluspunkte mehr einräumt, wie das noch zu den Hochzeiten von Böll, Grass, und Walser der Fall war. Wie die Autoren sich dieser enorm ausgeweiteten Konkurrenz stellen müssen, ohne auf Sonderrechten zu bestehen, so müssen Kritiker und Literaturwissenschaftler deutsche Gegenwartsliteratur vermehrt in einen transnationalen Kontext stellen und vergleichend bewerten. Die Germanistik muss sich also in jedem Fall mit dem hochgradig internationalisierten Literaturangebot in Deutschland zu befassen; sie muss mit anderen Worten die übersetzte ausländische Literatur, soweit sie zu einem einflussreichen Faktor im heimischen Literatursystem geworden ist, mit in den Blick nehmen. Die deutsche Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft ist ihr zumindest in diesem Punkt ein Stück weit voraus.

Bei den gegenwärtigen Diskussionen über ein germanistisches Kerncurriculum im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses wird vielfach so getan, als hätte sich an dem, was man landläufig als deutsche Literatur bezeichnet, nichts geändert, als gäbe es weiterhin Nationalliteraturen als klar umrissene kulturelle Entitäten. Gewiss gestalten sich die Literaturverhältnisse samt den dazugehörigen wissenschaftlichen Disziplinen in den einzelnen europäischen und nicht-europäischen Ländern unterschiedlich. Was die germanistische Literaturwissenschaft, soweit sie die Gegenwart thematisiert, angeht, so scheint auf sie die paradoxe Formel von der

Nationalphilologie ohne Nationalliteratur zuzutreffen. Denn das Entschwinden einer deutschen Nationalliteratur als Bezugsrahmen bedeutet allerdings keineswegs das Ende originär deutscher Literatur. Für letztere hat sich lediglich ein neuer Horizont ergeben: ein hybrider Buchmarkt und ein auf die Literatur der Welt erpichtes anspruchsvolles Lesepublikum. Für die Komparatistik hieße dies, dass sie nicht mehr homogene Nationalliteraturen miteinander vergleicht, sondern nationale bzw. regionale Buchmärkte und Literaturangebote, die jeweils aus in- wie übersetzter ausländischer Literatur bestehen und deshalb einen hybriden Charakter besitzen.

Folgen für die Auslandsgermanistik

Welche Konsequenzen ergeben sich für die Auslandsgermanistik? Hat sie es nicht schon dadurch schwer und schwerer, dass die Bedeutung originärer deutscher Gegenwartsliteratur transnational, wenn nicht gar im Weltmaßstab nach meinem Eindruck eher abnimmt. Wird sie von der Anforderung, nicht bloß deutsche Literatur zu vermitteln, sondern auch über die Literaturverhältnisse in den deutschsprachigen Ländern zu informieren, nicht überfordert? Ich maße mir keineswegs an, umfassende Lösungen bieten zu können. Den weltweiten Rückgang von Germanistikstudierenden im Ausland habe ich auf mehreren Auslandsreisen hautnah erleben können. Ohne die hier aufgetretenen Schwierigkeiten herunterspielen zu wollen, bin ich doch der Überzeugung, dass sich für die Auslandsgermanistik aus der kulturellen Globalisierung in der einen oder anderen Hinsicht auch Vorteile ergeben.

So sehr man die damit einhergehende kulturelle Nivellierung auch beklagen mag, so schafft sie doch ähnliche Verhältnisse, vermehrt sie die kulturellen Gemeinsamkeiten zwischen den Nationen. Die allorten, wenn auch in unterschiedlichem Maße wachsende Zahl von Literaturübersetzungen und nationalen Medienadaptionen hat grenzüberschreitende gemeinsame Literatur- und Medientheorien hervorgebracht. Hier spielt der Bereich der Jugendkultur eine Vorreiterrolle, insofern diese seit Jahrzehnten schon eine internationale Ausrichtung besaß, wie einseitig angloamerikanisch sie auch sein mag. Die Tatsache, dass bspw. die Harry Potter-Serie in der literarischen Sozialisation sowohl deutscher wie vermutlich auch indonesischer Kinder eine prägende Rolle gespielt hat, sollte von der indonesischen Germanistik aufgegriffen und fruchtbar gemacht werden. Gemeinsame Literatur- und Medienerfahrungen bauen gerade bei Jugendlichen Fremdheiten ab und schaffen eine Nähe selbst zwischen Kulturen, die weit voneinander entfernt sind.

Der Zugang zur deutschen Kultur könnte generell dadurch erleichtert werden, dass man die in beiden Ländern rezipierten international vermarkteten Literatur- und Unterhaltungsangebote in den Blick nimmt. International vermarktete Fernsehserien scheinen mir hierfür das für Studierende am meisten geeignete Einstiegsmedium zu sein. Als ich vor Jahren an einer ungarischen Universität einen Vortrag über in Deutschland ausgestrahlte Jugendserien hielt, wusste keiner der anwesenden Dozenten, worum es ging, während den zuhörenden Studierenden die Materie bestens vertraut war. Die Frage nach den vielsagenden Kulturspezifika verschiebt sich hier vom Was auf das Wie: Das kann damit beginnen, dass man die indonesischen und die deutschen Buchausgaben nebeneinander legt und die Aufmachung wie die Außenillustration vergleicht. Das sehr eigenwillige deutsche Potterbild verdanken wir übrigens der deutschen Illustratorin Sabina Willeharm. Dann könnte übergegangen werden zu einem passagenweisen Vergleich der indonesischen und der deutschen Übersetzung des englischen Originals.

Wenn es bei der Herausarbeitung von Kulturspezifika nicht um den ausgewählten Titel als solchen geht, sondern um dessen jeweilige nationalkulturelle Adaption, warum sollten dann nur zwei länderspezifische Versionen miteinander verglichen werden. Wäre es für alle Beteiligten

nicht auch interessant zu erfahren, wie Harry Potter bspw. in Frankreich oder China aufgenommen worden ist. Was läge hier näher als eine fächerübergreifende Kooperation der Fremdsprachenphilologien einer Hochschule? Die mit der Globalisierung einhergehende kulturelle Angleichung national vormals rigoros geschiedener Kulturräume macht eine solche Kooperation in meinen Augen umso dringlicher. Da wir es überwiegend mit Unterhaltungsangeboten aus dem angloamerikanischen Raum zu tun haben, kommt der Anglistik und Amerikanistik eine besondere Bedeutung als Hüterinnen der Ausgangsversionen zu.

Es sei mir erlaubt, an dieser Stelle eine grundlegende Überlegung einzufügen. Ausländische Germanistikstudierende profitieren m.E. mehr davon, wenn ihnen gegenüber nicht von Beginn an vorwiegend das Andere, die Andersartigkeit, die Ferne und Fremdheit deutscher Kultur herausgestellt wird. Sie könnten dadurch ihr neues Studienobjekt nur zu schnell für unerreichbar und unverstehbar halten. Dem leistet eine forcierte Modellierung von Auslandsgermanistik als interkulturelle Literatur- und Kulturwissenschaft durchaus Vorschub. „Das Forschungsparadigma Interkulturalität rückt“, so Ortrud Gutjahr in einem Pariser Vortrag von 2004, „die Unterschiedlichkeit von Kultur [...] ins Zentrum“. Ich halte die ausschließliche Ansetzung dieses Forschungsparadigmas denn auch für problematisch. Mit seiner „Dramatisierung von Differenzen“, so Gutjahr, läuft es nach meinem Dafürhalten Gefahr, die im Zeitalter der Globalisierung wachsenden Gemeinsamkeiten selbst zwischen weit entfernten Kulturräumen zu leugnen, die herauszuarbeiten eine nicht minder zentrale Aufgabe aller Fremdsprachenphilologien darstellt. Dem Gewähr werden von Trennendem muss die Erfahrung von Verwandtschaft vorausgehen – als vertrauensbildende Maßnahme gewissermaßen.

Literatur für die Landeskunde

Ich möchte nun zu einem anderen Aspekt kommen: Die Auslandsgermanistik benutzt in ganz und gar legitimer Weise Werke der deutschen Literatur auch zu landeskundlichen Zwecken. Dass die Literatur, insbesondere Romane ein Hohlspiegel ihrer Gesellschaft darstellen, ist eine Grundannahme, die aus dem 19. Jahrhundert stammt und die bewahrt wird durch die großen realistischen Romane Frankreichs, Englands und – mit einer gewissen Verspätung – auch Deutschlands. Auch das frühe und mittlere 20. Jahrhundert wird noch geprägt durch große Gesellschafts-, Zeit- bzw. Epochenromane. Für ausländische Leser hat diese Literaturform einen hohen Informationsgehalt; sie wird in stärkerem Maße als Vermittlung von Wissen über Land und Leute begriffen, während sie bei deutschen, österreichischen oder schweizerischen Lesern eher nur Wiedererkennungseffekte auslöst. Umgekehrt lesen Letztere ausländische Literatur auch in der Absicht, ihr Wissen über andere Länder und Kontinente zu vermehren. Das Interesse an einer Horizonterweiterung über die nationalen Grenzen hinaus scheint mir bei deutschen Lesern gegenwärtig gar zu dominieren, was nicht zuletzt auch die hohe Zahl erfolgreicher Übersetzungen erklären würde. Nach meinem Eindruck zählt die Belletristik in Deutschland nicht mehr zu den Schlüsselmedien nationaler Selbstreflexion und Identitätsfindung; diese Funktionen hat sie in erheblichem Maße an andere Medien abgegeben – nicht zuletzt an die deutschen Fernsehkrimis nach Tatortmanier. Eine herausragende Bedeutung hat sie demgegenüber für die lesende Erkundung anderer Länder und fremder Kulturen bewahrt. Für die Auslandsgermanistik bedeutet dies, dass der landeskundliche Wert der deutschen Gegenwartsliteratur geringer geworden, wenn nicht gar verloren gegangen ist.

Dem gegenüber ist die Kinder- und Jugendliteratur nicht von einem vergleichbaren Verlust der Funktion der Wissensvermittlung betroffen. Für Kinder bleibt auch heute noch die Eroberung der eigenen Umwelt genauso aufregend wie das Ausschweifen in exotische Welten. Jugendliche

kreisen weiterhin mit Vorliebe um die eigenen Probleme und verlangen immer noch Aufklärung über Eltern, Schule, Freundschaft, erste Liebe und Drogenkonsum. Von der Funktion der Wissensvermittlung kann sich die Kinder- und Jugendliteratur auch in der Gegenwart nicht lossagen; stärker als Erwachsene liest deren Zielgruppe Belletristik stets auch in der Absicht, ihr Wissen zu erweitern. Die Auslandsgermanistik sollte deshalb überall dort, wo sie nach literarischen Texten für die Landeskunde sucht, sich verstärkt in diesem Literaturbereich umsehen. Dabei sollte sie die in Deutschland erschienenen Bilderbücher nicht außer Acht lassen. Die Bandunger Germanistin N. Rinaju Purnomowulan hat in einem aufwendigen Forschungsprojekt aufgewiesen, wie fruchtbar der Einsatz von deutschen Bilderbüchern im landeskundlichen Anfangsunterricht in Indonesien sein kann. Die von ihr ausgewählten Bilderbücher vermögen all denen einen Einblick in das aktuelle Kinder- und Familienleben in Deutschland verschaffen, deren schriftsprachliche Kenntnisse des Deutschen noch in den Anfängen stecken.

Was die deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert angeht, eingeschlossen die Nachkriegszeit, die deutsche Teilung bis hin zur Wiedervereinigung, so finden sich auf dem Jugendbuchmarkt zahlreiche historische und zeitgeschichtliche Romane, die die geschichtlichen Entwicklungen aus der Warte jugendlicher Figuren und ihrer Familien nacherlebbar machen. Diese Werke gehen durchweg chronologisch vor, vermeiden narrative Verschachtelungen, warten mit einem hohen Anteil an Dialogen auf und befleißigen sich einer gut verständlichen Redeweise. Was die verarbeiteten historischen Fakten angeht, sind sie sorgfältig recherchiert und sachlich zuverlässig. Gewiss sind diese Geschichtsromane literarästhetisch nicht auf der Höhe der Zeit; mit dem postmodernen Roman der Jahrtausendwende können sie sich nicht entfernt messen. Sie partizipieren an der Erzählkunst des späten 19. Jahrhunderts, die sie einer wohlthuenden Verschönerung unterzogen haben. Literaturkennern stößt immer wieder der didaktische Charakter dieser Texte auf: Man spürt, dass eine Fülle vorgegebener geschichtlicher Ereignisse im Handlungsverlauf unterzubringen war, was bisweilen zu haarsträubenden Konstruktionen führt. Darüber hinaus wirken die Dialoge gelegentlich recht hölzern; die Charaktere scheinen sich in solchen Fällen wechselseitig Geschichtsunterricht zu erteilen. Dennoch erfüllen diese Romane ihre didaktischen Zwecke: Sie vermitteln historisches und landeskundliches Wissen auf eine durchaus unterhaltende Weise, ohne ihre jungen Leser zu überfordern. Die oft recht umfangreichen Bücher lassen sich auch auszugsweise unterrichtlich einbeziehen. Als Großmeister dieser Literaturform gelten zu Recht Klaus Kordon und Waltraut Levin, denen sich in jüngster Zeit Anne C. Voorhoeve und Alois Prinz zugesellt haben. Im normalen germanistischen Kurrikulum in Deutschland kommen solcherlei Texte gar nicht vor, wie übrigens auch der Aspekt der Wissensvermittlung und Horizonterweiterung durch schöne Literatur weitgehend unberücksichtigt bleibt.

Literarische Weltoffenheit in Gefahr?

Ich möchte abschließend zum Ausgangspunkt meines Vortrags zurückkehren: Dort habe ich die deutsche Lesekultur charakterisiert als postnational, weltoffen, an ausländischer fast mehr als an heimischer Literatur interessiert, für Fremdkulturelles ebenso zugänglich wie für die Eigenkultur, als gelassen bezüglich der eigenen nationalen Identität, die nicht als bedroht empfunden wird. Es handelt sich dabei um einen Habitus nicht nur, aber doch überwiegend wohlhabender, wenn auch nicht unbedingt reicher Schichten, deren Lebensstil durch Reisen zu nahen und fernen Destinationen gekennzeichnet ist, bei denen es sich nicht mehr um reine Urlaubsreisen, sondern vermehrt um Kulturreisen handelt, welche der Erkundung von Land und Leuten dienen. Dieser Habitus hat sich Mitte 2015 in der vielbeschworenen Willkommenskultur gegenüber dem gewaltigen Flüchtlingsstrom aus Syrien, dem Irak und Afghanistan geäußert,

deren Basis nicht zuletzt die große Anzahl freiwilliger und ehrenamtlicher Helfer darstellte. Die sog. Flüchtlingskrise hat jedoch in der Folgezeit eine Spaltung der deutschen Gesellschaft vergrößert, die sich vorher schon abgezeichnet hatte und die sich an der Einstellung gegenüber der Europäischen Union festgemacht hatte. Die europaweit anwachsenden national-konservativen bis nationalistischen Strömungen machen sich nun auch in Deutschland bei Wahlen bemerkbar, auch wenn deren Anteil noch nicht so groß wie in Frankreich oder den Niederlanden ist. Unabhängig davon stellen diese Strömungen die Kultur der Weltoffenheit in Frage, indem sie nicht nur für politische und wirtschaftliche, sondern auch kulturelle Abschottung plädieren.

Dabei stellt die Kultur der Weltoffenheit, wie sie immer noch von einer stabilen Mehrheit getragen wird, gerade für Deutschland eine enorme Errungenschaft dar. In den klassischen Kolonialmächten Europas – England, Frankreich, Belgien und den Niederlanden – hat die Weltläufigkeit tiefe historische Wurzeln, mag sie auch auf kolonialer Ausbeutung und Unterdrückung beruhen. Demgegenüber war Deutschland nur für eine vergleichsweise kurze Zeit eine zudem noch nachrangige Kolonialmacht und litt später während des sog. Dritten Reichs unter einer extremen kulturellen Abschottung im Zeichen eines rassistischen Nationalismus. Die Nachkriegszeit war zumindest in Westdeutschland durch zahlreiche Versuche einer intellektuellen, künstlerischen und literarischen Öffnung gekennzeichnet. Doch erst ab den 1970er Jahren und den Gastarbeiterströmen aus den Mittelmeerländern setzte ein kultureller Wandel ein, der zu einer Vielfalt der Lebensstile im Rahmen einer sich als multikulturell sich definierenden Gesellschaft führte. Die tonangebenden Kreise Deutschlands, zu der mittlerweile auch zahlreiche Bürger mit Migrationshintergrund gehören, darf man durchaus als tolerant und weltoffen, als weltläufig und weltkundig bezeichnen. Es ist dies eine in meinen Augen überaus erfreuliche und für den Frieden in Europa sehr förderliche Entwicklung.

Die Differenz zu den klassischen Kolonialmächten zeigt sich auf dem literarischen Feld heute noch: Deutschland verschafft sich – ähnlich wie die skandinavischen Länder – die Kenntnisse über andere Kulturen in nicht unbedeutendem Maße vermittelt der Lektüre von übersetzter Literatur aus möglichst vielen Erdteilen. Deshalb ist hier wie übrigens auch in den skandinavischen Ländern die Quote übersetzter Literatur sehr hoch – ganz im Unterschied zu etwa zu England. Die englischsprachige Literatur ist nicht zuletzt dank der kolonialen Vergangenheit per se bereits eine weltumspannende Literatur, die alle Kontinente einschließt. Ebenso weltläufig erweist sich die französischsprachige Literatur dank der Vielzahl frankophoner Länder als ehemaliger Kolonien. Sowohl England wie Frankreich und das französischsprachige Belgien bedürfen in viel geringerem Maße der Übersetzungen, um ihr Interesse an der Welt zu befriedigen; in England sind sie denn auch verschwindend gering an Zahl. Trotz der historisch tief verwurzelten Weltläufigkeit der literarischen Kulturen dieser alten Kolonialmächte wächst auch, wenn nicht gerade in ihnen der rückwärtsgewandte Nationalismus.

Sind die weltoffenen und toleranten Kulturen einiger europäischer Länder – in Osteuropa verhält es sich ganz anders, worauf hier nicht eingegangen werden soll – bedroht? Es bleibt an dieser Stelle kein Raum, die Bedrohungsszenarien im Einzelnen nachzuzeichnen. Es gingen, sollte es soweit kommen, kulturelle Errungenschaften verloren, die dem Einzelnen eine geradezu beglückende Bereicherung bieten, sofern er oder sie sich darauf einlassen, und die für den Weltfrieden von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Es gilt mehr denn je kulturelle Offenheit und Toleranz entschlossen zu verteidigen.

References/Literaturverzeichnis

- Ewers, Hans-Heino: *Jenseits des Nationalen. Kinder- und Jugendliteratur und Germanistik im Zeitalter der Globalisierung.* – In: *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2011/2012. Mit einer Gesamtbibliographie der Veröffentlichungen des Jahres 2011.* Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2012, S. 12-17.
- Ewers, Hans-Heino: *Vorgeschobene Bescheidenheit. Die Angst der Literaturwissenschaft vor der Kinder- und Jugendliteratur.* – In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands* 61. Jg., 2014, H. 1, S. 88-98. Auch in: Ludger Scherer, Roland Ißler (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur in der Romania. Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld.* Frankfurt/Main: Peter Lang Edition 2014 (= *Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien*; Bd. 96), S. 19-30.
- Gutjahr, Ortrud: *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Herausforderungen der Germanistik im Bologna-Prozess.* In: *Germanistik – eine europäische Wissenschaft.* Hrsg. v. Nicole Colin u.a. München: iudicium 2006, 110-145.
- House, Juliane: *Translation.* Oxford: OUP 2009.
- Purnomowulan, Nirredatiningtyas Rinaju: *Deutsche Bilderbücher der Gegenwart im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indonesien. Eine Studie zur Anwendung von Bilderbüchern im Landeskundeunterricht für Studienanfänger.* Frankfurt am Main: Peter Lang 2013.

GASTVORTRÄGE

Zur Integration und Förderung kritischen Lesens und Denkens im Deutschunterricht

Dr. Patcharin Chaiwan

Ramkhamhaeng University Bangkok, Thailand

E-Mail: patcharinchaiwan@yahoo.com

Abstract

"Critical Thinking" is an important skill required by learners and working persons in age of globalization: critical thinking is used to make decision what to believe or do. Because of increasing information, learners need critical thinking skill to select relevant and rational information, to form a well thought-out mind, and to make the right decision. "Critical Thinking" has been previously promoted in different disciplines as well as in philosophy, politics, economics, education, medicine, etc., especially in America and Europe. However, in South-East Asia "Critical Thinking" is not long-desired, despite its importance. Due to National Education Act 1999 (B.E. 2542) and a supplementary version of 2002 (B.E. 2545), the ability to think critically is now being demanded in Thailand. In addition, a variety of effective measures are developed and tested to effectively promote critical thinking. An effective method for training of critical thinking is integration into languages. Furthermore, one question has been investigated whether critical thinking can be integrated into teaching of foreign languages in which reading comprehension seems to be closely related to the ability to think critically, because of many similarities with the corresponding partial abilities such as analysis, justification, summary, inference, self-regulation, etc. Critical thinking and critical reading can mutually support and influence each other. In this paper, the MURDER technique of Danserau et al. exemplarily presented and demonstrated how the learners can practice the partial capacities of critical reading and critical thinking. An empirical study of 22 B.A. students in the third year of Ramkhamhaeng University and Kasetsart University in Bangkok, Thailand is used for this purpose. In an exemplary manner, it was shown that a training of critical reading in German classes could be successfully implemented using the MURDER technique: after all, 15 of a total of 22 students were able to improve their critical thinking skills after using these funding measures. In connection with further promotion measures, e.g. German camp and alternative reading methods (for example, additional exercises for drawing inferences, exercises for summarizing the reading text, exercises for explaining own opinion, etc.), the MURDER

technique can make a significant contribution to the development of critical thinking and critical reading.

Keywords: Critical Thinking, Critical Reading, German Teaching, MURDER technique

Abstrakt

„Kritisches Denken“ gilt als eine der wichtigen Fähigkeiten, die sowohl von Lernenden als auch von Berufstätigen in Zeiten der Globalisierung gefordert sind: Mittels des kritischen Denkens werden Entscheidungen darüber getroffen, was zu glauben und zu tun ist. Wegen einer ständig wachsenden Informationsflut benötigen die Lernenden die Fähigkeit zum kritischen Denken, um Relevantes und Rationales zu selektieren, sich eine wohlüberlegte Meinung zu bilden und eine richtige Entscheidung treffen zu können. Bisläng wird „kritisches Denken“ in unterschiedlichen Disziplinen sowie in Philosophie, Politik, Wirtschaft, Bildung, Medizin usw. vor allem in Amerika und Europa gefördert. In Südostasien ist jedoch eine systematische Denkschulung trotz ihrer Wichtigkeit noch nicht lange begehrt. Aufgrund des nationalen Schulgesetzes 1999 (B.E. 2542) und einer ergänzten Fassung von 2002 (B.E. 2545) wird nun aber die Fähigkeit zum Denken, auch kritischem Denken, in Thailand mehr gefordert. Außerdem wird eine Vielzahl von wirksamen Maßnahmen entwickelt und erprobt, um die Fähigkeit zum kritischen Denken wirksam zu fördern.

Eine wirksame Methode zur Schulung des kritischen Denkens ist es, dieses in den muttersprachlichen Fächern zu integrieren. Weiter ist einer Frage nachgegangen worden, ob kritisches Denken in den Fremdsprachenunterricht integriert werden kann. Beim Fremdsprachenlernen steht anscheinend die Fertigkeit Lesen aufgrund der vielfältigen Gemeinsamkeiten in Bezug auf die entsprechenden Teilfähigkeiten wie Analyse, Begründung, Zusammenfassung, Inferenz, Selbstregulation usw. im engen Zusammenhang mit der Fähigkeit zum kritischen Denken: Kritisches Denken und kritisches Lesen können sich gegenseitig unterstützen und beeinflussen. In diesem Beitrag wird das MURDER-Schema von Danserau et al. exemplarisch vorgestellt und demonstriert, wie die Lernenden die Teilfähigkeiten sowohl des kritischen Lesens als auch des kritischen Denkens parallel trainieren können.

Hierfür wird auf eine empirische Untersuchung bei 22 B.A.-Studierenden im dritten Jahrgang der Ramkhamhaeng Universität und der Kasetsart Universität in Bangkok, Thailand zurückgegriffen. In mustergültiger Weise zeigte sich, dass ein Training des kritischen Lesens im Deutschunterricht mittels des MURDER-Schemas erfolgreich umgesetzt werden konnte: Immerhin 15 von insgesamt 22 Studierenden konnten nach dem Einsatz dieser Förderungsmaßnahmen ihre Fähigkeit zum kritischen Denken verbessern. In Verbindung mit weiteren Förderungsmaßnahmen wie z.B. Deutsch Camp und alternativen Lesemethoden (z.B. zusätzliche Übungen zum Ziehen von Inferenzen, Übungen zur Zusammenfassung des gelesenen Textes, Übungen zur Begründung eigener Meinung usw.) kann das MURDER-Schema einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des kritischen Denkens und des kritischen Lesens leisten

Schlüsselwörter: Kritisches Denken, Kritisches Lesen, Deutschunterricht, MURDER-Schema

1. EINLEITUNG

1.1 Zur Themenwahl

„Kritisches Denken“ gilt als eine der wichtigen Fähigkeiten, die sowohl von Lernenden als auch von Berufstätigen in Zeiten der Globalisierung gefordert sind. „Kritisches Denken“ ist außerdem eine erforderliche Kompetenz für das 21. Jahrhundert (vgl. Binkley et al. 2012: 18). Anhand des kritischen Denkens werden Entscheidungen darüber getroffen, was zu glauben und zu tun ist. Wegen einer ständig wachsenden Informationsflut benötigen die Lernenden die Fähigkeit zum kritischen Denken, um Relevantes und Rationales zu selektieren, sich eine wohlüberlegte Meinung zu bilden und eine richtige Entscheidung zu treffen. Bislang wird „kritisches Denken“ in unterschiedlichen Disziplinen sowie in Philosophie, Politik, Wirtschaft, Bildung, Medizin usw. vor allem in Amerika und Europa gefördert. In Südostasien ist jedoch eine systematische Denkschulung trotz ihrer Wichtigkeit noch nicht lange begehrt.

Aufgrund des nationalen Schulgesetzes 1999 (B.E. 2542) und einer ergänzten Fassung von 2002 (B.E. 2545) wird die Fähigkeit zum Denken, auch zum kritischen Denken, auf allen Bildungsniveaus in Thailand mehr gefordert. Eine Vielzahl von wirksamen Förderungsmaßnahmen zum kritischen Denken wird daher entwickelt und erprobt (vgl. Chaiwan 2016: 17ff.). In der Regel wird die Fähigkeit zum kritischen Denken als ein separates und explizites Element des Curriculums bzw. als eine separate Unterrichtseinheit gefördert z.B. Pornsema (2000), Moonkam (2004), Pilotprojekt der thailändischen Börse am Prince Royal's College, Chiang Mai, Thailand usw. (vgl. Chaiwan 2016: 101ff.). Derartiger Lehransatz zum kritischen Denken nach Ennis (1989; 1990) beinhaltet den direkten und expliziten Unterricht zum kritischen Denken in einem separaten Kurs, in dem Fähigkeiten und Dispositionen des kritischen Denkens außerhalb des spezifischen Lernstoffkontextes nachdrücklich betont werden. Jedenfalls kann kritisches Denken nach Lipman (1988) mit dem Erlernen der grundlegenden Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen in Zusammenhang gebracht werden und nach Ennis (1989), Facione (1990), und Paul (1992) in fachspezifischen Kursen integriert werden (vgl. Chaiwan 2016: 60).

Bei der Überprüfung des Forschungsstands lässt sich erkennen, dass umfassende Vermittlung des kritischen Denkens, bei der kritisches Denken in Fertigkeiten oder in spezifische Fächer vor allem ins (Fremd)Sprachenlernen integriert wird, bisher in Thailand nicht vorliegen.

1.2 Zielsetzung

Beim Fremdsprachenlernen steht anscheinend die Fertigkeit Lesen aufgrund der vielfältigen Gemeinsamkeiten in Bezug auf die entsprechenden Teilfähigkeiten wie Analyse, Begründung, Zusammenfassung, Inferenz, Selbstregulation usw. im engen Zusammenhang mit der Fähigkeit zum kritischen Denken: Kritisches Denken und kritisches Lesen können sich gegenseitig unterstützen und beeinflussen. In diesem Beitrag wird zunächst der Frage nachgegangen, wie kritisches Denken thailändischer Deutschlerner durch kritisches Lesen im Deutschunterricht gefördert werden kann. Angestrebtes Ziel ist es, effektive Maßnahmen zur Förderung kritischen Denkens durch kritisches Lesen im Deutschunterricht aufzustellen. Aus diesen Gegebenheiten soll ein methodisch-didaktisches Konzept für die Förderung kritischen Denkens durch kritisches Lesen entwickelt werden, welches einerseits eine konkrete Lösung für die pädagogische Praxis im Deutschunterricht bietet, aber andererseits auch einen Beitrag zur Förderung kritischen Denkens im allgemeinen Sprach- und Fremdsprachenunterricht leistet. Die Ergebnisse dienen als Orientierung zur Einrichtung effektiver Förderungsmaßnahme kritischen Denkens und kritischen Lesens im Deutschunterricht.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 Definitionen und Elemente des kritischen Denkens und des kritischen Lesens

Ein Überblick über die unterschiedlichen Definitionen des kritischen Denkens lässt sich feststellen, dass es zwar keine einheitliche Definition des kritischen Denkens gibt, dass sich Definitionen aber stark ähneln (vgl. Chaiwan 2016: 33). Die grundlegenden Merkmale des kritischen Denkens können trotzdem zusammengefasst werden: Kritisches Denken betrifft eine sorgfältige Überlegung einer Situation durch ein Sammeln von Informationen und Beweisen, bevor eine Entscheidung getroffen wird, an etwas zu glauben, etwas zu tun oder eine Problemlösungsstrategie zu wählen. Die Definitionen des Begriffs „Kritisches Denken“ folgen zwei Perspektiven (vgl. Yinger 1980: 11ff.):

1) Kritisches Denken als eine Evaluation der Informationen und Beweise – In dieser Perspektive wird kritisches Denken als ein Mittel betrachtet, das Daten bewertet und evaluiert, um eine Entscheidung darüber zu treffen, was glaubwürdig und zuverlässig ist, z.B. in der Definition von Glaser (1941), Ennis (1989), Scriven und Paul (1996).

2) Kritisches Denken als eine Problemlösung - In dieser Perspektive wird kritisches Denken als ein Mittel betrachtet, das bei der Problemlösung helfen kann, z.B. in der Definition von Dewey (1910), Lipman (1988), Halpern (2007), Facione (1990; 2010), Paul und Elder (2003).

Hauptsächlich besteht kritisches Denken aus den folgenden Elementen: 1) Identifizieren (relevante oder irrelevante Informationen erkennen und identifizieren), 2) Analyse (Glaubwürdigkeit von Quellen oder Informationen, relevante oder irrelevante Informationen erkennen und unterscheiden), 3) Evaluation (Glaubwürdigkeit von Quellen oder Informationen bewerten, relevante oder irrelevante Informationen erkennen und bewerten), 4) Inferenz (logische Schlussfolgerung ableiten), 5) Deduktive und induktive Begründung (Begründung und Erklärung geben), 6) Logische Kompetenz (angemessenes und reflexives Denken) und 7) Metakognition (Selbstregulierung).

Kritisches Lesen ist ein komplexer Leseprozess oder eine Lesekompetenz auf hoher Ebene. Beim kritischen Lesen sind vor allem kritisches reflektiertes Denken, Vorwissen und Erfahrungen des Lesenden erforderlich, um das Gelesene, die Tatsachen, die Absicht oder die Meinungen des Autors gut zu verstehen und richtig zu beurteilen. Außerdem kann kritisches Lesen zur Inferenz und zu den logischen Schlussfolgerungen führen (vgl. Chaiwan 2016: 162ff.).

Kritisches Lesen benötigt deswegen Denkfähigkeiten, um das Gelesene zu verstehen, zu analysieren und zu beurteilen. Anpassende Kriterien zur Beurteilung des Gelesenen und unterschiedliche Elemente und Prinzipien zum kritischen Lesen werden deswegen vorgestellt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass neun wichtige Ziele beim kritischen Lesen erreicht werden sollten: 1) Art oder Sorte des Textes identifizieren, 2) Hauptkonzept oder Hauptthema des Textes identifizieren, 3) Ziel des Autors erkennen, 4) zwischen Fakten und Meinungen unterscheiden, 5) Schreibtechnik des Autors, nämlich Betrachtungsweise, Stil, Ton, Stimmung/Atmosphäre erkennen, 6) ein Argument des Autors, eine Auseinandersetzung des Autors mit einem Thema oder eine Begründung analysieren und bewerten, 7) Inferenz ziehen, 8) eine Zusammenfassung des Textes anfertigen und 9) eine Bewertung des Textes abgeben (vgl. Chaiwan 2016: 172).

2.2 Zusammenhänge zwischen dem kritischen Denken und dem kritischen Lesen

Die Zusammenhänge zwischen dem kritischen Denken und dem kritischen Lesen lassen sich in vielerlei Hinsicht festhalten. Zunächst werden dazu die Definitionen des kritischen Denkens und des kritischen Lesens betrachtet. Unter dem Begriff „Kritisches Denken“ nach Facione (1990: 2) versteht man die zielgerichtete und selbstregulierende Beurteilung, die zur Interpretation, Analyse, Evaluation und Inferenz notwendig ist. Unter dem Begriff „Kritisches Lesen“ nach Pirozzi, Starks-Martin und Dziewisz (2012: 290) versteht man Lesekompetenz auf hoher Ebene. Dabei sind die Fähigkeit zur Interpretation und Evaluation erforderlich, um zwischen den wichtigen und unwichtigen Informationen sowie zwischen Fakten und Meinungen zu unterscheiden und das Ziel des Autors festzustellen. Außerdem beinhaltet kritisches Lesen die Fähigkeit zur Inferenz und führt zu den logischen Schlussfolgerungen. Von beiden vorgestellten Definitionen des kritischen Denkens und kritischen Lesens lässt sich sagen, dass kritisches Denken und kritisches Lesen dieselben Fähigkeiten hervorheben, nämlich Analyse, Evaluation, Interpretation und Inferenz. Hinsichtlich der Prinzipien lassen sich weiterhin die Gemeinsamkeiten kritischen Denkens und kritischen Lesens bemerken. Kritisches Denken bedarf der Fähigkeiten zur Analyse von Argumenten, zur Schlussfolgerung aufgrund induktiver oder deduktiver Begründung, zur Beurteilung oder Bewertung einer Entscheidung und zur Problemlösung. Diese oben genannten Fähigkeiten sind beim kritischen Lesen ebenfalls erforderlich. Durr (1967: 144) vertritt sogar die These, dass kritisches Lesen eine besondere Art des kritischen Denkens sei. Darüber hinaus stellt Facione (1990: 21) fest, dass die Verbesserung einer der beiden Fähigkeiten mit der Verbesserung der anderen einhergehen kann. Meinem Forschungsprojekt liegt deswegen die Annahme zugrunde, dass ein Zusammenhang zwischen dem kritischen Denken und dem kritischen Lesen besteht und kritisches Denken durch kritisches Lesen entwickelt werden kann.

3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

3.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Das Hauptziel meiner empirischen Untersuchung besteht darin, zu untersuchen, ob und wenn ja, wie sich der Unterricht des kritischen Lesens im Deutschunterricht auf die Fähigkeit kritisch zu denken auswirkt. Die empirische Untersuchung verfolgt zwei folgende Forschungsfragen:

- 1) Mit welchen Förderungsmaßnahmen kann kritisches Denken durch kritisches Lesen im Deutschunterricht entwickelt werden?
- 2) Können die Forschungsteilnehmenden durch diese Förderungsmaßnahmen bzw. dieses Lesetrainingskonzept die Fähigkeit, sowohl kritisch zu lesen als auch kritisch zu denken, entwickeln? Wenn ja, inwiefern?

3.2 Untersuchungsaufbau

Die Untersuchung wurde in zwei Phasen eingeteilt:

- 1) Vorbereitungsphase

Aus dem bestehenden Zusammenhang zwischen dem kritischen Denken und kritischen Lesen und aufgrund der These von Facione (ebd.), dass die Verbesserung des einen mit der Verbesserung des anderen einhergehen wird, ergibt sich die erste Hauptforschungsfrage: Mit welchen Förderungsmaßnahmen kann kritisches Denken durch kritisches Lesen im Deutschunterricht entwickelt werden?

Meiner Recherche zufolge gilt das Modell „Good Information Processor“ nach McCormick und Pressley (1997a: 5) als eine effektive Maßnahme, Lesekompetenz zu fördern. Die vier Schlüsselkomponenten des „Good Information Processor“ bestehen aus den kognitiven Strategien, Metakognition und Motivation sowie Welt- und Vorwissen, d.h. die vier Komponenten sollen gemeinsam aktiviert und trainiert werden, um ein effektives Lesen zu ermöglichen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie das Modell „Good Information Processor“ effektiv eingesetzt werden kann. In diesem Fall bietet sich das MURDER-Schema von Dansereau et al. (1979) an. Anhand des MURDER-Schemas können, wie Chritmann und Groeben (2006b: 193) bestätigen, dass kognitive, metakognitive und motivationale Strategien gemeinsam vermittelt und geübt werden.

Der Name „MURDER“ bezieht sich auf die sechs Arbeitsschritte beim Lesen und Lernen und setzt sich aus den Anfangsbuchstaben der englischen Arbeitsschritte zusammen

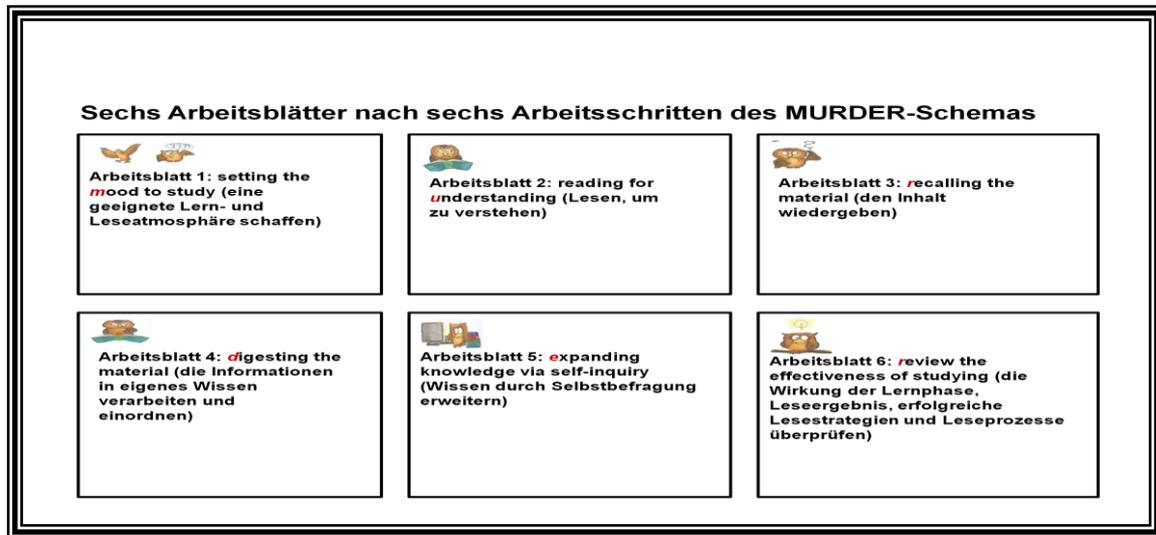
Abbildung 1: MURDER Schema (Dansereau et al. 1979) In Anlehnung an http://www.teachsam.de/arb/arb_les_strat_4.htm (Zugriff: 12. 06. 2009)

| Primärstrategien | | |
|---|----------|--|
| Verstehensstrategien | | Abruf- u. Anwendungsstrategien |
| setting the <i>mood</i> to study | M | setting the <i>mood</i> |
| reading for <i>understanding</i> | U | <i>understanding</i> the requirements of the task |
| <i>recalling</i> the material | R | <i>recalling</i> the main ideas relevant to the task environment |
| <i>digest</i> the material | D | <i>detailing</i> the main ideas with specific information |
| expanding knowledge | E | expanding the information into an outline |
| <i>review</i> | R | <i>reviewing</i> |
| Sekundärstrategien | | |
| Zielsetzung(en), Zeitplanung, Konzentrationssteuerung und -aufrechterhaltung, Überwachung des Lernvorganges und Diagnose des eigenen Fortschritts beim Lernen | | |

Die im MURDER-Schema geförderten Lernstrategien lassen sich in zwei Arten gliedern: nämlich in Primär- und Sekundärstrategien. Die Primärstrategien bestehen aus Verstehensstrategien und Abruf- und Anwendungsstrategien. Sie haben einen direkten Einfluss auf die Annahme, die Speicherung und die Verarbeitung der Informationen beim Lesen, während Sekundärstrategien zur Metakognition, Selbstregulation und Selbststeuerung dienen, die das erfolgreiche Lesen unterstützen können, z. B. durch Zielsetzung, Zeitplanung, Konzentrationssteuerung und –aufrechterhaltung, Überwachung des eigenen Lernvorganges und des eigenen Lernfortschritts.

In der Vorbereitungsphase werden basierend auf den sechs Arbeitsschritten des MURDER-Schemas die sechs Arbeitsblätter erstellt. Unter Berücksichtigung des MURDER-Schemas und der vier Hauptkomponenten des „Good Information Processor“ lassen sich Lesetexte aus unterschiedlichen Quellen auswählen und entsprechende Lehrpläne werden anschließend erstellt.

Abbildung 2: Sechs Arbeitsblätter nach sechs Arbeitsschritten des MURDER-Schemas nach Chaiwan (2016).



2) Untersuchungsphase

Nach der Vorbereitungsphase wird die Untersuchung in fünf Schritten durchgeführt.

- Pretest „The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)“, um die Fähigkeit zum kritischen Denken der Forschungsteilnehmenden vor dem Training festzustellen.
- Pretest „Critical Reading in German“, um die Fähigkeit zum kritischen Lesen der Forschungsteilnehmenden vor dem Training festzustellen.
 - Training kritischen Lesens im Deutschunterricht anhand des MURDER-Schemas. Die Trainingszeit betrug 35 Stunden in 3 Monaten. Es wurde an zwei Universitäten in Bangkok durchgeführt. 22 Studenten im 3. Jahrgang nahmen daran teil. Dabei wurden 15 deutsche Texte aus unterschiedlichen Quellen gelesen und mit den sechs Arbeitsblättern nach sechs Arbeitsschritten des MURDER-Schemas gemeinsam bearbeitet.
- Posttest „Critical Reading in German“, um die Fähigkeit zum kritischen Lesen der Forschungsteilnehmenden nach dem Training festzustellen.
- Posttest „The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)“, um die Fähigkeit zum kritischen Denken der Forschungsteilnehmenden nach dem Training festzustellen.

3.3 Zur Datenerhebung

In dieser Forschung sind vier folgende Instrumente zur Datenerhebung eingesetzt worden:

1. Pre- und Posttest „The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)“: Der CCTST ist ein Multiple Choice Test und besteht aus 34 Fragen. Pre- und Posttest sind identisch. Der Test ist von Facione entwickelt worden und wird von Insight Assessment verwaltet. Der CCTST evaluiert fünf wichtige Fähigkeiten zum kritischen Denken, nämlich Analyse, Inferenz, Evaluation, induktive und deduktive Begründung. Der CCTST ist der einzige standardisierte Test des kritischen Denkens, der ins Thailändische übersetzt worden ist (das Original ist in englischer Sprache). Die Fertigkeit „kritisches Denken“ ist schwierig zu messen und zu bewerten. Die Forschungsteilnehmenden sollten darum keine Schwierigkeiten mit der Sprache haben. „The California Critical Thinking Skills Test – übersetzte Version in Thai - kann also dem Zweck dienen, die Fähigkeit zum kritischen Denken zu bewerten, nicht die Sprachfähigkeiten. Außerdem stimmen die Teilfähigkeiten zum kritischen Denken, die durch den CCTST evaluiert werden können, mit den Fähigkeiten zum kritischen Lesen überein (vgl. Chaiwan 2016: 129ff.).

2. Pre- und Posttest „Critical Reading in German“ wurden von meinem deutschen Kollegen und mir gemeinsam erstellt. Der Test ist ein Multiple Choice Test und besteht aus insgesamt 16 Fragen bzw. 16 Gesamtpunkten. Die 16 Fragen richten sich nach den 9 Zielen des kritischen Lesens (vgl. Chaiwan 2016: 233f.):

- 1) Art oder Sorte des Textes erkennen und identifizieren (1 Frage)
- 2) Hauptkonzept oder Hauptthema des Textes erkennen und nennen (3 Fragen)
- 3) Ziel des Autors erkennen (1 Frage)
- 4) Fakten oder Meinungen erkennen, analysieren und bewerten (1 Frage)
- 5) Schreibtechnik des Autors erkennen (1 Frage)
- 6) Argument/ Auseinandersetzung/ Begründung des Autors analysieren und bewerten (1 Frage)
- 7) Inferenz ziehen (2 Fragen)
- 8) Zusammenfassung des Textes anfertigen (5 Fragen)
- 9) Bewertung des Textes geben (1 Frage)

3. Zwei Hausaufgaben (jeweils 6 Arbeitsblätter nach den 6 Arbeitsschritten des MURDER-Schemas) – Während der Trainingszeit wurden die Forschungsteilnehmenden aufgefordert, 2 Hausaufgaben abzugeben. Dabei lasen sie zwei Texte und bearbeiteten jeweils 6 Arbeitsblätter.

4. Beschreibung der Arbeits- und Denkweise (6 Fragen nach der Arbeits- und Denkweise) – Zusammen mit 2 Hausaufgaben gaben die Forschungsteilnehmenden die schriftliche Beschreibung ihrer Arbeits- und Denkweise ab. Anhand der schriftlichen Beschreibung in Form eines Feedbacks zur Aufgabenbewältigung können ihre Arbeits- und Denkweise festgestellt werden. Die 6 Fragen lauten:

- 1) Was tun Sie, um die 9 Ziele des kritischen Lesens zu erreichen?
- 2) Was tun Sie, um ein Argument des Autors, eine Auseinandersetzung des Autors mit einem Thema oder eine Begründung des Autors oder einer Person im Text zu evaluieren?
- 3) Was tun Sie, um eine Begründung abzugeben, die Ihre eigene Meinung unterstützt?
- 4) Was tun Sie, um eine Inferenz vom Text zu ziehen?
- 5) Was tun Sie, um eine Zusammenfassung zu schreiben?
- 6) Was tun Sie, um den Text zu bewerten?

3.4 Zur Datenauswertung

3.4.1 Die Auswertung der Tests „The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)“ und „Critical Reading in German“

Zunächst lässt sich ein kurzer Überblick über die Auswertung der Tests „The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)“ und „Critical Reading in German“ geben. Dabei wurde die Entwicklung der Fähigkeiten zum kritischen Denken und kritischen Lesen nach dem Training festgestellt. Mit Blick auf das kritische Denken wurden die Ergebnisse zwischen Pre- und Posttest CCTST sowohl hinsichtlich allgemeiner Fähigkeiten zum kritischen Denken als auch hinsichtlich der 5 Teilfähigkeiten (Analyse, Inferenz, Evaluation, induktive Begründung und deduktive

Begründung) verglichen. Mit Blick auf das kritische Lesen wurden die Ergebnisse aus Pre- und Posttest „Critical Reading in German“ sowohl hinsichtlich der erreichten Gesamtpunkte als auch hinsichtlich jeder einzelnen der 16 Fragen zum Text verglichen und ausgewertet. Im Anschluss daran wurden die Fähigkeiten des kritischen Denkens und des kritischen Lesens im Posttest verglichen, um die Richtung der Entwicklung nach dem Training festzustellen.

Bei der Datenauswertung wurden die Pre- und Posttest CCTST der Forschungsteilnehmenden von Insight Assessment korrigiert und die Ergebnisse wurden analysiert. Das Bewertungs- und Interpretationssystem vom Insight Assessment funktionieren wie folgt:

Tabelle 1: Kategorische Punktzahlbereiche laut Insight Assessment

| | High Cut (strength) | Low Cut (weakness) |
|---------------------|----------------------------|---------------------------|
| Total Score | 25 | 10 |
| Analysis | 5 | 2 |
| Inference | 12 | 5 |
| Evaluation | 8 | 3 |
| Inductive Reasoning | 12 | 5 |
| Deductive Reasoning | 12 | 5 |

Bei der Interpretation der Gesamtpunktzahl unterteilt Insight Assessment die Ergebnisse in drei Leistungsniveaus:

- 1) Eine Punktzahl ab 25 zeigt eine starke Ausprägung der allgemeinen Fähigkeit kritisch zu denken.
- 2) Eine Punktzahl im mittleren Bereich zwischen 12 und 24 ist befriedigend.
- 3) Punkte zwischen 0 und 11 deuten auf gravierende Mängel beim kritischen Denken hin.

In Anlehnung an das Interpretationssystem von Insight Assessment wird eine Tabelle der kategorischen Punktzahlbereiche erstellt, um die Ergebnisse zu veranschaulichen (vgl. Chaiwan 2016: 259f.).

Tabelle 2: Kategorische Punktzahlbereiche in Anlehnung an das Interpretationssystem von Insight Assessment

| | High Cut (stark) | Mittel (befriedigend) | Low Cut (schwach) |
|------------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Gesamtpunktzahl | 25 | 11-24 | 10 |
| Analyse | 5 | 3-4 | 2 |
| Inferenz | 12 | 6-11 | 5 |
| Evaluation | 8 | 4-7 | 3 |
| Induktive Begründung | 12 | 6-11 | 5 |
| Deduktive Begründung | 12 | 6-11 | 5 |

Im Pre- und Posttest „Critical Reading in German“ wurden 16 Fragen nach den 9 Zielen zum kritischen Lesen gestellt. Die Pre- und Posttests werden korrigiert; danach werden die erreichten Punkte nach den in drei Kategorien gegliederten Bewertungskriterien evaluiert (vgl. Chaiwan 2016: 261).

Tabelle 3: Bewertungskriterien von Pre- und Posttest „Critical Reading in German“

| Bewertungskriterien von Pre- und Posttest Critical Reading in German | | |
|---|---------------------|-------------------|
| Gut | Befriedigend | Mangelhaft |
| 11-16 Punkte | 6-10 Punkte | 0-5 Punkte |

3.4.2 Die Auswertung von 2 Hausaufgaben

In zwei Hausaufgaben wurde die Entwicklung der Fähigkeiten zum kritischen Lesen festgestellt. Außerdem wurden die Arbeitsmuster für jeden der 6 Arbeitsschritte ermittelt, ob die Forschungsteilnehmenden das Ziel des jeweiligen Arbeitsblattes erreichen konnten und ob die vier Hauptkomponenten des Modells „Good Information Processor“ effektiv eingesetzt wurden. Auf einer Tabelle lassen sich alle 6 Arbeitsblätter und ihre Ziele zusammenstellen (vgl. Chaiwan 2016: 262ff.).

Tabelle 4: 6 Arbeitsblätter und ihre Ziele

| Arbeitsblatt/ Arbeitsschritt | Ziel |
|---|---|
| 1. M - setting the <i>mood</i> to study | 1. eine geeignete Lern- und Leseatmosphäre schaffen 2. Motivation zum Lesen aufbauen 3. Vorwissen aktivieren |
| 2. U - reading for <i>u</i> nderstanding | Lesen, um zu verstehen |
| 3. R - <i>r</i> ecalling the material | 1. den ganzen Text/ Inhalt überdenken 2. die zentralen Gedanken des Textes abrufen 3. den Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben |
| 4. D - <i>d</i> igest the material | die Informationen in eigenes Wissen verarbeiten und einordnen |
| 5. E - <i>e</i> xpanding knowledge | das eigene Wissen durch andere Informationsquellen und durch Selbstbefragung erweitern |
| 6. R - <i>r</i> evuew | 1. Lern- und Leseergebnis überprüfen und bewerten 2. eigene Lesestrategien/ Leseprozesse überprüfen und bewerten 3. Schwierigkeiten und Lücken im Textverständnis erkennen und eine Lösung finden |

Bei der Datenauswertung wurden 2 Hausaufgaben der Forschungsteilnehmenden überprüft, um herauszufinden, wer bei den unterschiedlichen Arbeitsschritten wie vorgeht und ob die Forschungsteilnehmenden die Ziele der Arbeitsschritte erreichen konnten.

3.4.3 Die Auswertung der Beschreibung der Arbeits- und Denkweise anhand von 6 Fragen

Die schriftliche Beschreibung der Arbeits- und Denkweise der Forschungsteilnehmenden in Form eines nach der Aufgabenbewältigung gegebenen Feedbacks können Arbeits- und Denkweise aller Forschungsteilnehmenden festgestellt werden. Die folgenden Fragen werden gestellt: 1) Was tun Sie, um die 9 Ziele des kritischen Lesens zu erreichen?, 2) Was tun Sie, um ein Argument des Autors, eine Auseinandersetzung des Autors mit einem Thema oder eine Begründung des Autors oder einer Person im Text zu evaluieren?, 3) Was tun Sie, um eine Begründung abzugeben, die Ihre eigene Meinung unterstützt?, 4) Was tun Sie, um eine Inferenz vom Text zu ziehen?, 5) Was

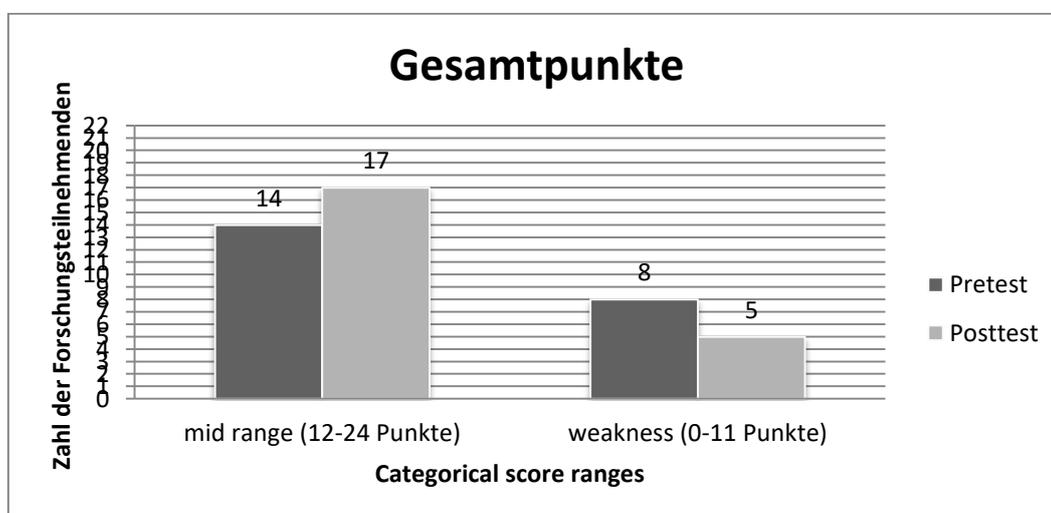
tun Sie, um eine Zusammenfassung zu schreiben? und 6) Was tun Sie, um den Text zu bewerten? Bei der Datenauswertung wurde es überprüft, wie die Forschungsteilnehmenden ihre Arbeits- und Denkweise beschrieben, um die Muster der Arbeits- und Denkweise herauszufinden und ob eine Veränderung gab (vgl. Chaiwan 2016: 265f.).

4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

In mustergültiger Weise zeigte sich, dass ein Training des kritischen Lesens im Deutschunterricht mittels des MURDER-Schemas erfolgreich umgesetzt werden konnte: Immerhin 15 von insgesamt 22 Forschungsteilnehmenden konnten nach dem Einsatz dieser Förderungsmaßnahmen ihre Fähigkeit zum kritischen Denken verbessern. Zur Gewinnung eines Überblicks über die allgemeinen Forschungsergebnisse, werden die Pre- und Posttestergebnisse von „The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)“ und „Critical Reading in German“ dargestellt.

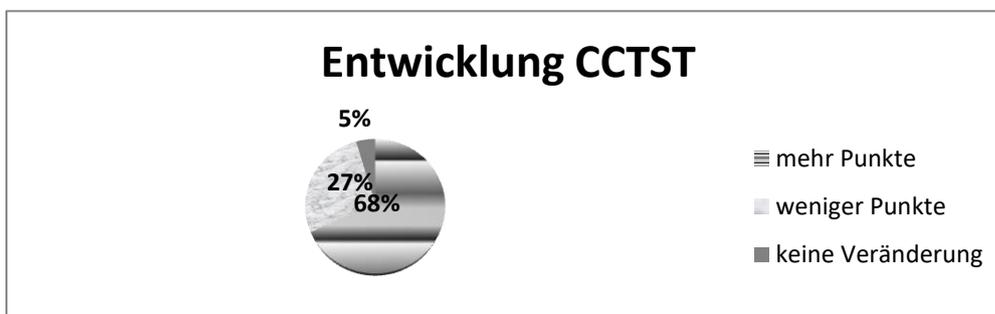
Im Folgenden werden die Pre- und Posttestergebnisse von „The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)“ anhand des oben erwähnten Interpretationssystems von Insight Assessment vorgestellt und interpretiert. Im Pretest erreichten 14 Forschungsteilnehmende eine Gesamtpunktzahl zwischen 12-24 von insgesamt 34 möglichen Punkten, während 8 Forschungsteilnehmende zwischen 0-11 Punkte erreichten. Die maximale Punktzahl betrug 18 Punkte und die minimale Punktzahl betrug 7 Punkte. Zusammenfassend waren 14 Forschungsteilnehmende auf dem befriedigenden Niveau und 8 Forschungsteilnehmende waren auf dem schwachen Niveau zum kritischen Denken nach dem Interpretationssystem von Insight Assessment. Im Ergebnisbericht von Insight Assessment betrug der Mittelwert des Pretests 12,5 und der zwischen 25 und 32 liegende Perzentilwert der Forschungsteilnehmergruppe war bezeichnend im Vergleich zu einer vergleichenden Stichprobe. Im Posttest ist eine Entwicklung der Forschungsteilnehmenden zu verfolgen. 17 Forschungsteilnehmende erreichten im Posttest eine Gesamtpunktzahl zwischen 12-24 und standen auf dem befriedigenden Niveau, während 5 Forschungsteilnehmende eine Gesamtpunktzahl zwischen 0-11 Punkte erzielten und auf dem schwachen Niveau zum kritischen Denken eingestuft wurden. Die maximale Punktzahl betrug im Posttest 19 Punkte und die minimale Punktzahl betrug 10 Punkte. Im Ergebnisbericht von Insight Assessment betrug der Mittelwert des Posttests 13,91 und der Perzentilwert lag zwischen 32 und 42.

Abbildung 3: Ergebnisse der Gesamtpunkte von CCTST-Pretest und Posttest



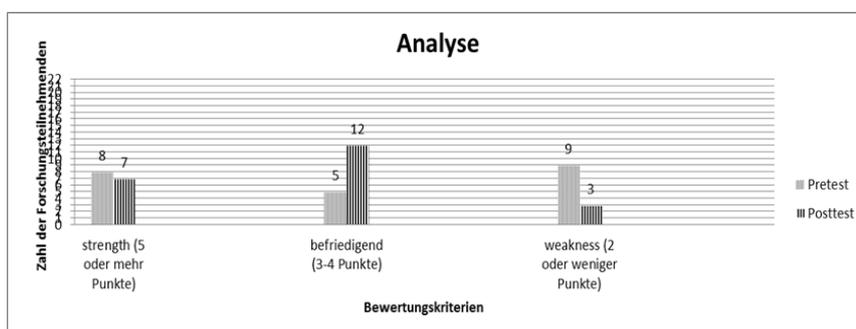
Die erreichten Punkte im Posttest können zusammenfassend die Entwicklung der Gruppe veranschaulichen. Von 22 Forschungsteilnehmenden konnten 15 Forschungsteilnehmende mehr Punkte im Posttest erzielen, während 6 Forschungsteilnehmende weniger Punkte erreichten und eine Forschungsteilnehmende zu keiner Veränderung bei der Gesamtpunktzahl kam. Die Grafik zeigt die Entwicklung prozentual an.

Abbildung 4: Entwicklung der erzielten Gesamtpunktzahl der Forschungsteilnehmenden beim CCTST in Prozent



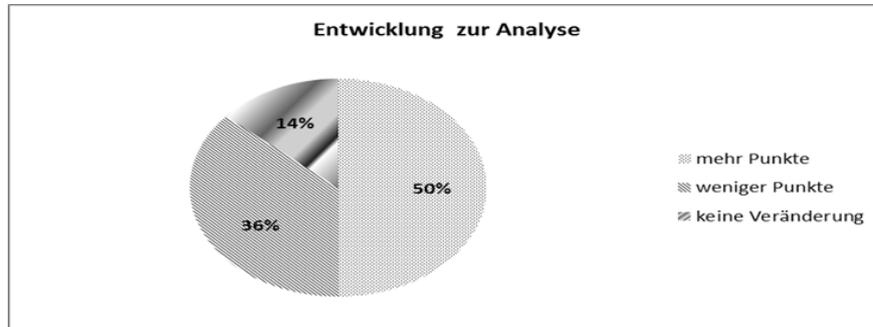
Neben der Gesamtpunktzahl wurden auch die ermittelten Punkte für jede der fünf Fähigkeiten zum kritischen Denken bewertet und interpretiert. Bei der Analyse sind die Bewertungskriterien in drei Kategorien gegliedert: High Cut (strength) bedeutet 5 oder mehr Punkte, Mittel (befriedigend) bedeutet 3-4 Punkte und Low Cut (weakness) bedeutet 2 oder weniger Punkte. Im Pretest konnten 8 Forschungsteilnehmende ein starkes Niveau erreichen. Sie erzielten 5 oder mehr Punkte, während 5 Forschungsteilnehmende zwischen 3 und 4 Punkte und somit ein befriedigendes Niveau erreichten. 9 Forschungsteilnehmende erreichten 2 oder weniger Punkte und waren somit schwach im Anwenden der Fähigkeit. Im Posttest erreichten 7 Forschungsteilnehmende 5 oder mehr Punkte und ein gutes Niveau bei der Analyse. 12 Forschungsteilnehmende erreichten zwischen 3 und 4 Punkte und waren auf dem befriedigenden Niveau, während 3 Forschungsteilnehmende nur 2 oder weniger Punkte und ein niedriges Niveau erreichten.

Abbildung 5: erzielte Punkte bei der Fähigkeit „Analyse“ von CCTST-Pretest und Posttest



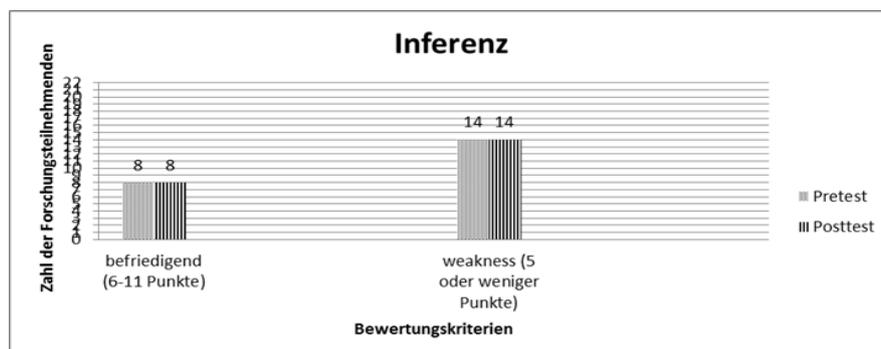
Bei näherer Betrachtung der Entwicklung zur Analysefähigkeit wird festgestellt, dass 11 Forschungsteilnehmende mehr Punkte im Posttest erzielten, während 8 Forschungsteilnehmende weniger Punkte erreichten und bei 3 Forschungsteilnehmenden keine Punktveränderung festzustellen war.

Abbildung 6: Entwicklung der Punkte bei der Fähigkeit „Analyse“ der Forschungsteilnehmenden beim CCTST in Prozent



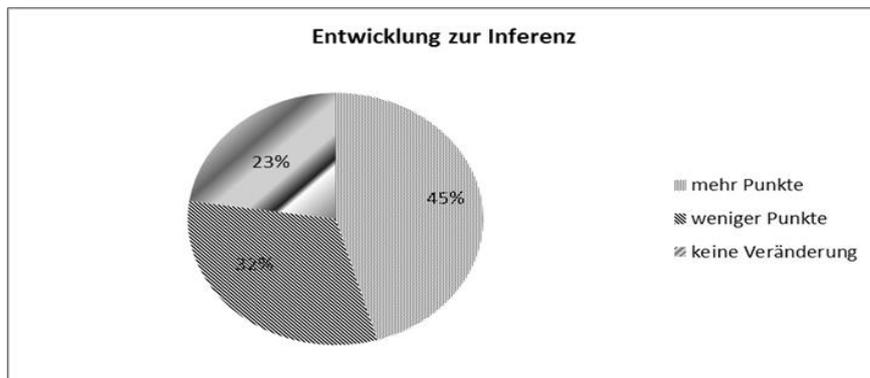
Bei der Inferenz sind die Bewertungskriterien in drei Kategorien gegliedert: High Cut (strength) bedeutet 12 oder mehr Punkte, Mittel (befriedigend) bedeutet 6-11 Punkte und Low Cut (weakness) bedeutet 5 oder weniger Punkte. Im Pretest konnte keiner ein gutes Niveau erreichen. 8 Forschungsteilnehmende erreichten zwischen 6 und 11 Punkte und ein befriedigendes Niveau, während 14 Forschungsteilnehmende 5 oder weniger Punkte erreichten und somit beim Anwenden dieser Fähigkeit nur schwach waren. Im Posttest erreichten 8 Forschungsteilnehmende zwischen 6 und 11 Punkte und so ein befriedigendes Niveau, während 14 Forschungsteilnehmende bei der Inferenz schwach abschnitten und 5 oder weniger Punkte erreichten. Wie im Pretest konnte keiner ein starkes Niveau bei dieser Fähigkeit erreichen.

Abbildung 7: Ergebnisse der Punkte bei der Fähigkeit „Inferenz“ von CCTST-Pretest und Posttest



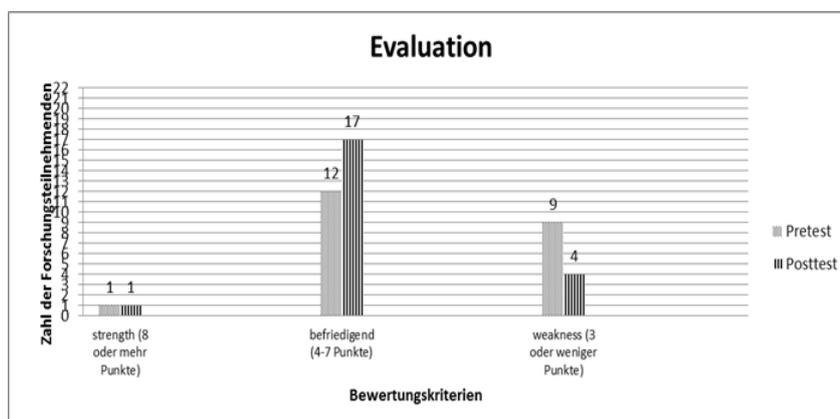
Bei näherer Betrachtung der Entwicklung der Inferenz kann festgestellt werden, dass 10 Forschungsteilnehmende mehr Punkte im Posttest erreichten, während 7 Forschungsteilnehmende weniger Punkte erreichten und bei 5 Forschungsteilnehmenden keine Punktveränderung festzustellen war.

Abbildung 8: Entwicklung der Punkte bei der Fähigkeit „Inferenz“ der Forschungsteilnehmenden beim CCTST in Prozent



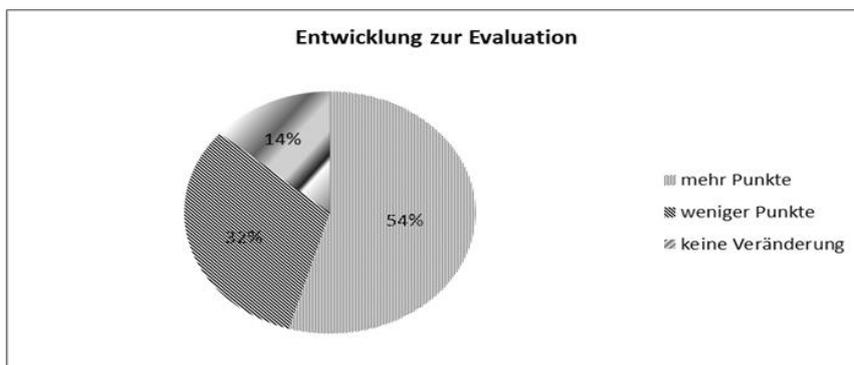
Bei der Evaluation sind die Bewertungskriterien in drei Kategorien gegliedert: High Cut (strength) bedeutet 8 oder mehr Punkte, Mittel (befriedigend) bedeutet 4-7 Punkte und Low Cut (weakness) bedeutet 3 oder weniger Punkte. Im Pretest konnte nur eine Forschungsteilnehmende ein starkes Niveau erreichen. Sie erreichte 9 Punkte, während 12 Forschungsteilnehmende zwischen 4 und 7 Punkte und so ein befriedigendes Niveau erreichten. 9 Forschungsteilnehmende erreichten 3 oder weniger Punkte und waren somit nur schwach bei der Anwendung dieser Fähigkeit. Im Posttest erreichte nur eine Forschungsteilnehmende 8 Punkte und so ein gutes Niveau. 17 Forschungsteilnehmende erreichten zwischen 4 und 7 Punkte und waren somit auf befriedigendem Niveau, während 4 Forschungsteilnehmende schwach abschnitten und 3 oder weniger Punkte erreichten.

Abbildung 9: Ergebnisse der Punkte bei der Fähigkeit „Evaluation“ von CCTST-Pretest und Posttest



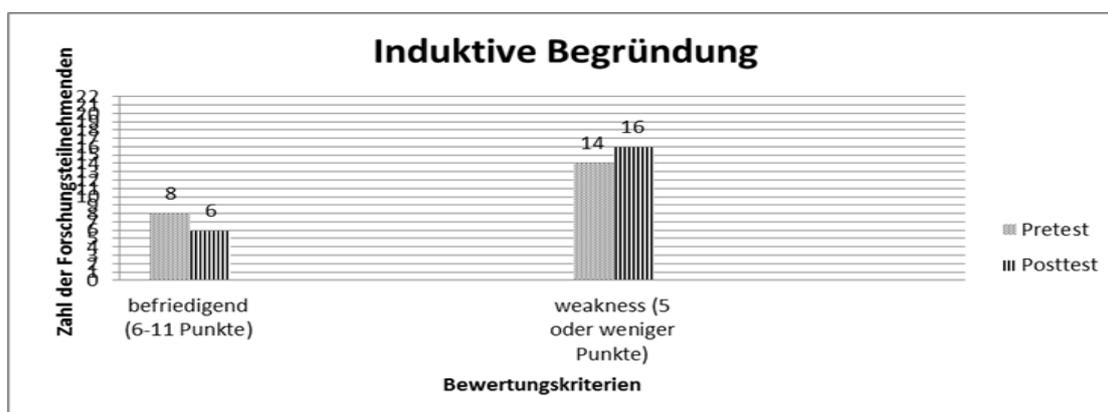
Bezüglich der Entwicklung der Evaluationsfähigkeit wird festgestellt, dass 12 Forschungsteilnehmende mehr Punkte im Posttest erreichten, während 7 Forschungsteilnehmende weniger Punkte erreichten und bei 3 Forschungsteilnehmenden keine Punktveränderung festzustellen war.

Abbildung 10: Entwicklung der Punkte bei der Fähigkeit „Evaluation“ der Forschungsteilnehmenden beim CCTST in Prozent



Bei der induktiven Begründung sind die Bewertungskriterien in drei Kategorien gegliedert: High Cut (strength) bedeutet 12 oder mehr Punkte, Mittel (befriedigend) bedeutet 6-11 Punkte und Low Cut (weakness) bedeutet 5 oder weniger Punkte. Im Pretest erreichte keiner ein starkes Niveau. 8 Forschungsteilnehmende erreichten zwischen 6 und 11 Punkte und so ein befriedigendes Niveau, während 14 Forschungsteilnehmende 5 oder weniger Punkte erreichten und somit bei der Anwendung dieser Fähigkeit als schwach eingestuft wurden. Im Posttest erreichten 6 Forschungsteilnehmende zwischen 6 und 11 Punkte und so ein befriedigendes Niveau, während 16 Forschungsteilnehmende nur schwach bei der induktiven Begründung waren und 5 oder weniger Punkte erreichten. So wie im Pretest, erreichte keiner ein starkes Niveau bei dieser Fähigkeit.

Abbildung 11: Ergebnisse der Punkte bei der Fähigkeit „Induktive Begründung“ von CCTST-Pretest und Posttest



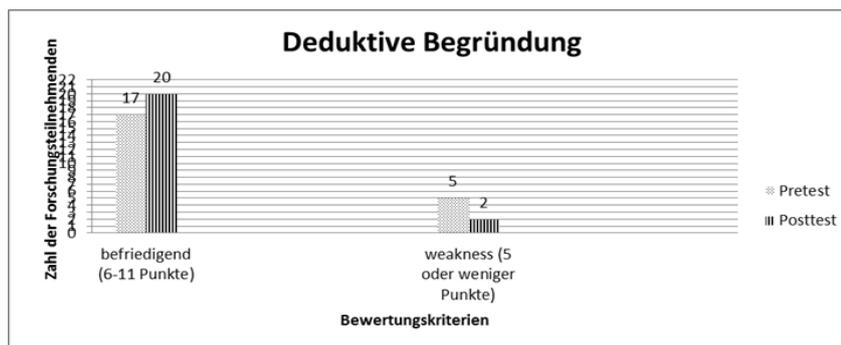
Bezüglich der Entwicklung der Fähigkeit zur induktiven Begründung kann festgestellt werden, dass 9 Forschungsteilnehmende mehr Punkte im Posttest erreichten, während 8 Forschungsteilnehmende weniger Punkte erreichten und 5 Forschungsteilnehmende keine Punktveränderung hatten.

Abbildung 12: Entwicklung der Punkte bei der Fähigkeit „Induktive Begründung“ der Forschungsteilnehmenden beim CCTST in Prozent



Bei der deduktiven Begründung sind die Bewertungskriterien in drei Kategorien gegliedert: High Cut (strength) bedeutet 12 oder mehr Punkte, Mittel (befriedigend) bedeutet 6-11 Punkte und Low Cut (weakness) bedeutet 5 oder weniger Punkte. Im Pretest erreichte keiner ein starkes Niveau. 17 Forschungsteilnehmende erreichten zwischen 6 und 11 Punkte und so ein befriedigendes Niveau, während 5 Forschungsteilnehmende 5 oder weniger Punkte erreichten und somit bei der Anwendung dieser Fähigkeit nur schwach waren. Im Posttest erreichten 20 Forschungsteilnehmende Punkte zwischen 6 und 11 und so ein befriedigendes Niveau, während 2 Forschungsteilnehmende schwach bei der deduktiven Begründung abschnitten und 5 oder weniger Punkte erreichten. So wie im Pretest, erreichte keiner ein starkes Niveau bei dieser Fähigkeit.

Abbildung 13: Ergebnisse der Punkte bei der Fähigkeit „Deduktive Begründung“ von CCTST-Pretest und Posttest



Bei näherer Betrachtung der Entwicklung der Fähigkeit zur deduktiven Begründung kann festgestellt werden, dass 13 Forschungsteilnehmende mehr Punkte im Posttest erreichten, während 6 Forschungsteilnehmende weniger Punkte erreichten und bei 3 Forschungsteilnehmenden keine Punktveränderung festzustellen war.

Abbildung 14: Entwicklung der Punkte bei der Fähigkeit „Deduktive Begründung“ der Forschungsteilnehmenden beim CCTST in Prozent



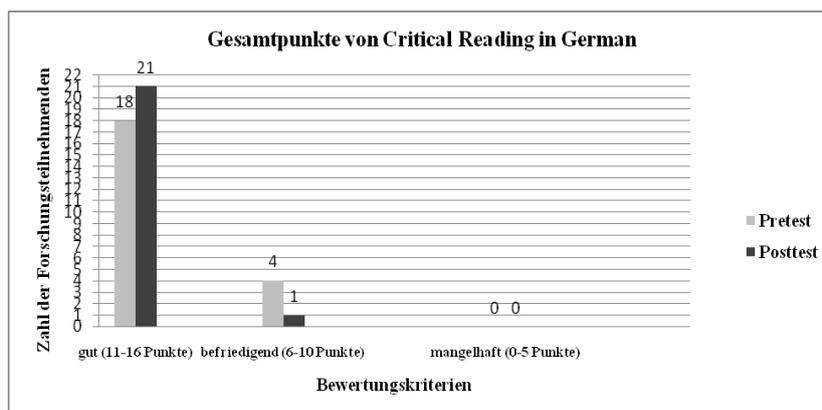
3.1.2 Die Pre- und Posttest-Ergebnisse „Critical Reading in German“

Die von mir erstellten Pre- und Posttests von Critical Reading in German sind Multiple Choice Tests und bestehen insgesamt aus 16 Fragen bzw. 16 Gesamtpunkten. Die 16 Fragen richten sich nach den neun Zielen des kritischen Lesens. Im Folgenden werden die Ergebnisse in Anlehnung an die oben erwähnten Bewertungskriterien beschrieben.

Im Pretest erreichte keiner zwischen 0-5 Punkte. 4 Forschungsteilnehmende erreichten eine Gesamtpunktzahl zwischen 6-10 Punkten, während 18 Forschungsteilnehmende zwischen 11-16 Punkte erzielten. Die maximale Punktzahl betrug 15 Punkte und die minimale Punktzahl betrug 9 Punkte. Zusammenfassend erreichten 4 Forschungsteilnehmende ein befriedigendes Niveau und 18 Forschungsteilnehmende erreichten ein gutes Niveau. Der Mittelwert des Pretests betrug 12,64.

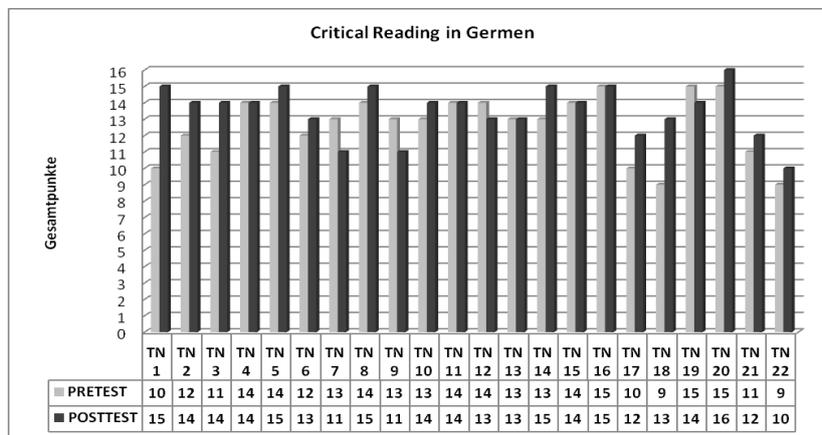
Im Posttest war eine Entwicklung der Fähigkeit zum kritischen Lesen der Forschungsteilnehmenden zu sehen. Keiner erreichte zwischen 0-5 Punkte. Eine einzige Forschungsteilnehmende erreichte Punkte im Bereich zwischen 6-10, während 21 Forschungsteilnehmende zwischen 11-16 Punkte erreichten. Die maximale Punktzahl betrug 16 Punkte und die minimale Punktzahl betrug 10 Punkte. Zusammenfassend erreichte eine Forschungsteilnehmende ein befriedigendes Niveau und 21 Forschungsteilnehmende erreichten ein gutes Niveau beim kritischen Lesen. Der Mittelwert des Posttests betrug 13,50.

Abbildung 15: Ergebnisse der Gesamtpunkte von Critical Reading in German - Pretest und Posttest



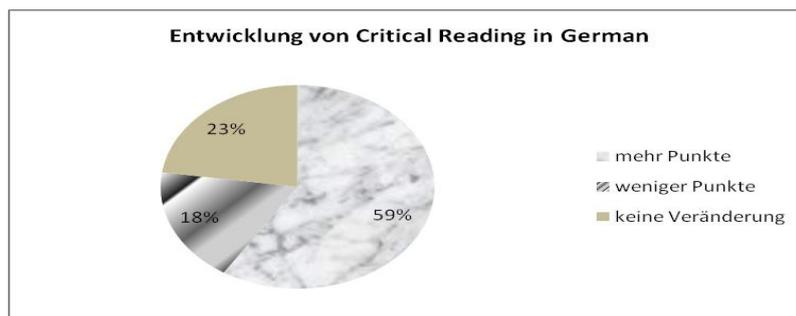
Die erreichten Punkte aller Forschungsteilnehmenden bei Pre- und Posttest werden durch diese Grafik nachvollziehbar dargestellt.

Abbildung 16: Ergebnisse der Gesamtpunkte aller Forschungsteilnehmenden von *Critical Reading in German* - Pretest und Posttest



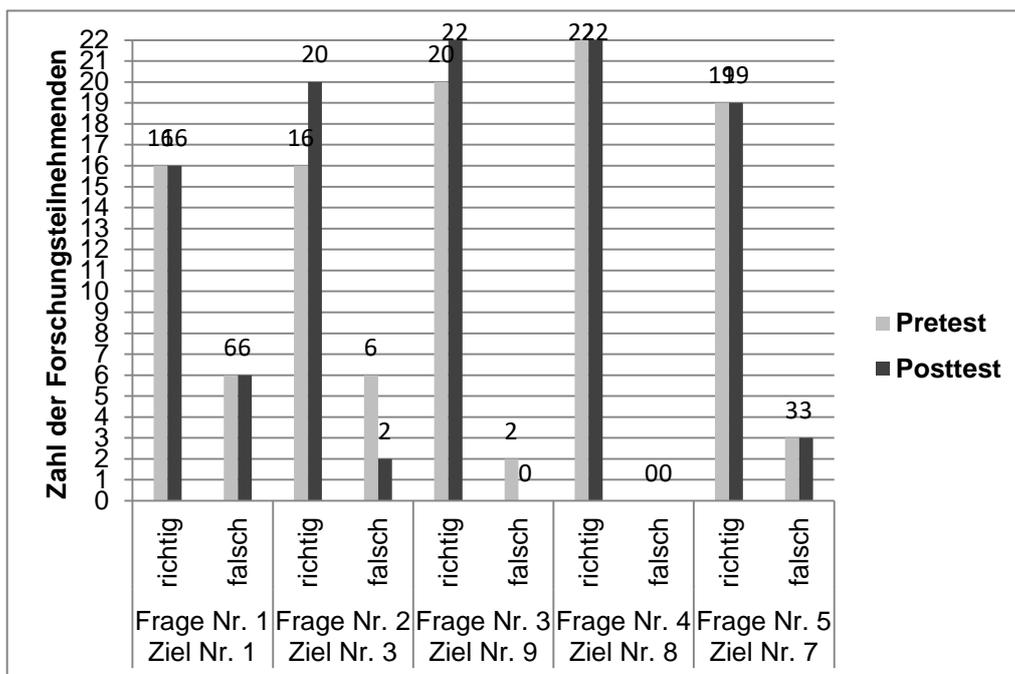
Die erreichten Punkte im Posttest von *Critical Reading in German* können bezüglich der Entwicklung wie folgt zusammengefasst werden: Von 22 Forschungsteilnehmenden erzielten 13 Forschungsteilnehmende mehr Punkte im Posttest, während 4 Forschungsteilnehmende weniger Punkte erreichten und bei 5 Forschungsteilnehmenden keine Veränderung der Gesamtpunktzahl festgestellt werden konnte. Die Grafik zeigt die Entwicklung in Prozent an.

Abbildung 17: Entwicklung der Gesamtpunkte der Forschungsteilnehmenden beim *Critical Reading in German* - Pretest und Posttest in Prozent



Darüber hinaus wurden die Fragen, die die Forschungsteilnehmenden falsch beantwortet haben, sowohl im Pretest als auch im Posttest notiert, um so im Nachhinein überprüfen zu können, welche Ziele die Forschungsteilnehmenden nicht erreichen konnten. Alle Fragen sind den neun oben genannten Zielen des kritischen Lesens zugeordnet. Die Ergebnisse werden wie folgt zusammengefasst:

Abbildung 18: Ergebnisse der Fragen Nr.1-5



Die Frage Nr. 1 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 1: Die Lesenden können eine Art oder Sorte des Textes erkennen und identifizieren. Sowohl im Pretest als auch im Posttest konnten 16 Forschungsteilnehmende die Frage Nr. 1 richtig beantworten, während 6 Forschungsteilnehmende die Frage falsch beantworteten.

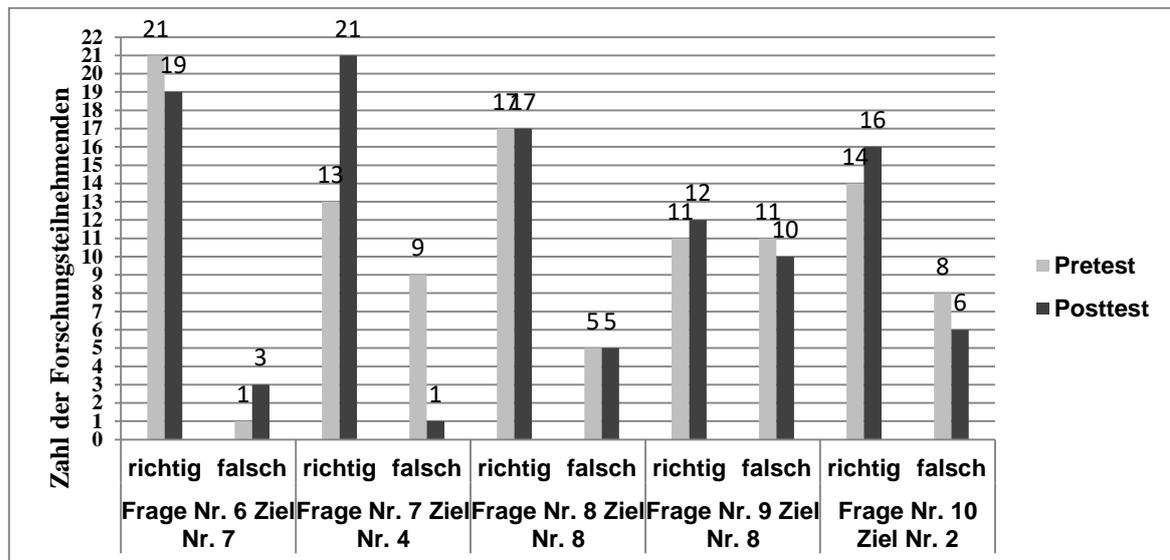
Die Frage Nr. 2 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 3: Die Lesenden können ein Ziel des Autors erkennen. Im Pretest beantworteten 16 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während 6 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten. Im Posttest konnten 20 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig beantworten, während 2 Forschungsteilnehmende die Frage falsch beantworteten.

Die Frage Nr. 3 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 9: Die Lesenden können eine Bewertung des Textes abgeben. Im Pretest beantworteten 20 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während 2 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten. Im Posttest konnten alle Forschungsteilnehmenden diese Frage richtig beantworten.

Die Frage Nr. 4 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 8: Die Lesenden können eine Zusammenfassung des Textes anfertigen. Sowohl im Pretest als auch im Posttest konnten alle 22 Forschungsteilnehmenden diese Frage richtig beantworten.

Die Frage Nr. 5 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 7: Die Lesenden können eine Inferenz ziehen. Sowohl im Pretest als auch im Posttest konnten 19 Forschungsteilnehmende die Frage Nr. 5 richtig beantworten, während 3 Forschungsteilnehmende die Frage falsch beantworteten.

Abbildung 19: Ergebnisse der Fragen Nr. 6-10



Die Frage Nr. 6 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 7: Die Lesenden können eine Inferenz ziehen. Im Pretest beantworteten 21 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während eine Forschungsteilnehmende sie falsch beantwortete. Im Posttest konnten 19 Forschungsteilnehmende die Frage richtig beantworten, während 3 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten.

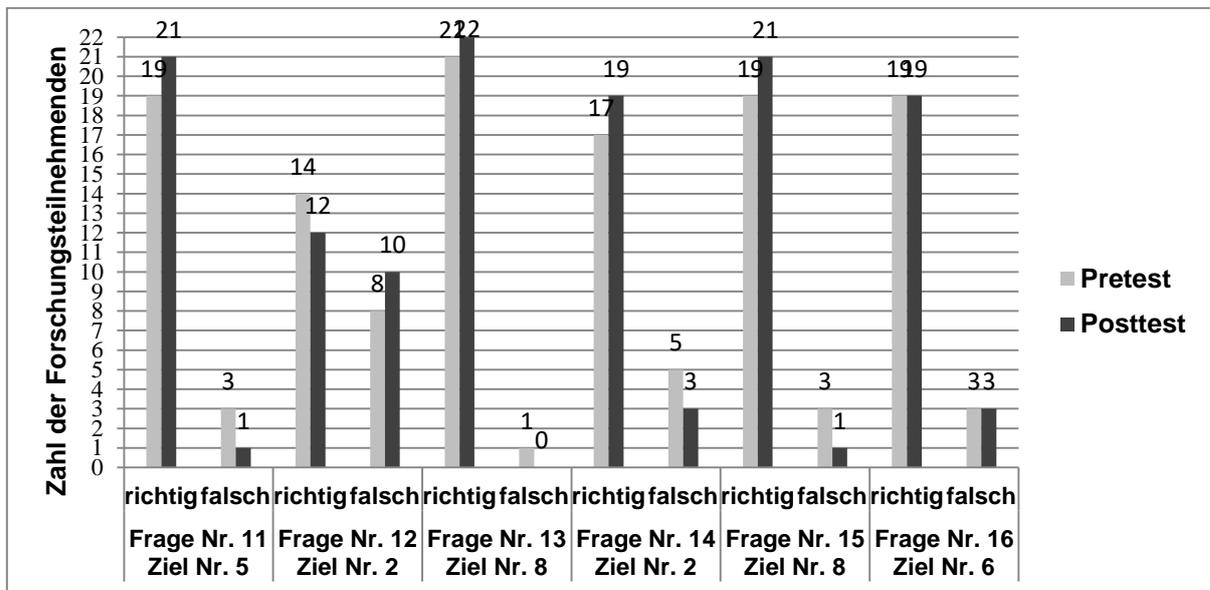
Die Frage Nr. 7 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 4: Die Lesenden können Fakten oder Meinungen erkennen, analysieren und bewerten. Im Pretest beantworteten 13 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während 9 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten. Im Posttest konnten 21 Forschungsteilnehmende die Frage richtig beantworten, während eine Forschungsteilnehmende sie falsch beantwortete.

Die Frage Nr. 8 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 8: Die Lesenden können eine Zusammenfassung des Textes anfertigen. Sowohl im Pretest als auch im Posttest konnten 17 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig beantworten, während 5 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten.

Die Frage Nr. 9 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 8: Die Lesenden können eine Zusammenfassung des Textes anfertigen. Im Pretest beantworteten 11 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während 11 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten. Im Posttest konnten 12 Forschungsteilnehmende die Frage richtig beantworten, während 10 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten.

Die Frage Nr. 10 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 2: Die Lesenden können ein Hauptkonzept oder Hauptthema des Textes erkennen und nennen. Im Pretest beantworteten 14 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während 8 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten. Im Posttest konnten 16 Forschungsteilnehmende die Frage richtig beantworten, während 6 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten.

Abbildung 20: Ergebnisse der Fragen Nr. 11-16



Die Frage Nr. 11 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 5: Die Lesenden können Schreibtechniken des Autors erkennen. Im Pretest beantworteten 19 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während 3 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten. Im Posttest konnten 21 Forschungsteilnehmenden diese Frage richtig beantworten, während eine Forschungsteilnehmende sie falsch beantwortete.

Die Frage Nr. 12 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 2: Die Lesenden können ein Hauptkonzept oder Hauptthema des Textes erkennen und nennen. Im Pretest beantworteten 14 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während 8 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten. Im Posttest konnten 12 Forschungsteilnehmende die Frage richtig beantworten, während 10 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten.

Die Frage Nr. 13 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 8: Die Lesenden können eine Zusammenfassung des Textes anfertigen. Im Pretest beantworteten 21 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während eine Forschungsteilnehmende sie falsch beantwortete. Im Posttest konnten alle 22 Forschungsteilnehmenden diese Frage richtig beantworten.

Die Frage Nr. 14 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 2: Die Lesenden können ein Hauptkonzept oder Hauptthema des Textes erkennen und nennen. Im Pretest beantworteten 17 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während 5 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten. Im Posttest konnten 19 Forschungsteilnehmende die Frage richtig beantworten, während 3 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten.

Die Frage Nr. 15 gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 8: Die Lesenden können eine Zusammenfassung des Textes anfertigen. Im Pretest beantworteten 19 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig, während 3 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten. Im Posttest konnten 21 Forschungsteilnehmende die Frage richtig beantworten, während eine Forschungsteilnehmende sie falsch beantwortete.

Die letzte Frage, Frage Nr. 16, gehört zum Ziel des kritischen Lesens Nr. 6: Die Lesenden können ein Argument des Autors, eine Auseinandersetzung des Autors mit einem Thema oder eine Begründung des Autors analysieren und bewerten. Sowohl im Pretest als auch im Posttest konnten 19 Forschungsteilnehmende diese Frage richtig beantworten, während 3 Forschungsteilnehmende sie falsch beantworteten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezüglich der Frage nach der Entwicklung des kritischen Denkens und kritischen Lesens bei allen 22 Forschungsteilnehmenden nach dem Einsatz der Förderungsmaßnahmen bzw. des Lesetrainingskonzepts zusammengefasst und zur Diskussion gestellt. An den Posttest-Ergebnissen von CCTST lässt sich erkennen, dass sich die allgemeine Fähigkeit zum kritischen Denken bei 17 von 22 Forschungsteilnehmenden gemäß dem Interpretationssystem von Insight Assessment auf einem befriedigenden Niveau befand und fünf Forschungsteilnehmende ein niedriges Niveau aufwiesen. Die Entwicklung des kritischen Denkens bei den Forschungsteilnehmenden lässt sich also bestätigen. Im Posttest konnten 15 von 22 Forschungsteilnehmenden die Fähigkeit, kritisch zu denken, entwickeln. 13 Forschungsteilnehmende konnten mehr Punkte erzielen und ein befriedigendes Niveau erreichen, während zwei Forschungsteilnehmende zwar mehr Punkte im Posttest erzielen konnten, jedoch trotzdem auf einem schwachen Niveau verharrten. Drei Forschungsteilnehmende erreichten weniger Punkte im Posttest, blieben aber auf einem befriedigenden Niveau, während eine einzige Forschungsteilnehmende eine gleichbleibende Punktzahl erzielte und ebenfalls auf dem befriedigenden Niveau verharrte. Die Feststellung der erhöhten Punktzahl lässt allerdings keine eindeutigen Schlussfolgerungen zu. Bei einigen Forschungsteilnehmenden veränderte sich die Punktzahl (3-9 Punkte) deutlich, während sich die Punktzahl bei anderen nur um wenige Punkte (1-2 Punkte) erhöhte.

Die positive Entwicklung der Punktzahl bei den fünf Teilfähigkeiten ist zwar zu erkennen, macht aber keine deutliche Entwicklung sichtbar. Insbesondere bei den getesteten Fähigkeiten „Analyse“, „Inferenz“ und „induktiver Begründung“ konnte nur die Hälfte bzw. weniger als die Hälfte der Forschungsteilnehmenden mehr Punkte im Posttest erzielen. Außerdem zeigte sich, dass bei der „Analyse“ 12, bei der „Evaluation“ 17 und bei der „deduktiven Begründung“ 20 Forschungsteilnehmende ein mittleres Niveau erreichten, während bei der Inferenz 14 und bei der induktiven Begründung 16 Forschungsteilnehmende ein niedriges Niveau erzielten. *Daraus ist ersichtlich, dass die Teilfähigkeiten zur Inferenz und zur induktiven Begründung besonders gefördert werden sollten.* Außerdem ist festzustellen, dass die Lehr- und Lerntradition in diesem Fall eine übergeordnete Rolle spielt. Kritisches Denken ist für die meisten thailändischen Lernenden ungewohnt und wird kaum unterrichtet oder trainiert. Die Forschungsteilnehmenden hatten somit nur geringe Erfahrung damit, Tests des kritischen Denkens, wie den CCTST, zu bearbeiten. Sie hatten keine Schwierigkeiten mit der Sprache, da der Test aus dem Englischen bereits ins Thailändische übersetzt worden war; aber die Beschaffenheit des Tests war für sie äußerst problematisch, u.a. auch die Fragen, die zu lang waren und komplexe Situationen beinhalteten, die die thailändischen Forschungsteilnehmenden in ihrem Alltag noch nie erlebt hatten. Sie konnten somit die Handlung nicht gut verstehen und nicht interpretieren. Die Mehrfachantworten waren so mehrdeutig, dass sie auch nicht die richtige Antwort auswählen konnten. Dies könnte erklären, warum die Forschungsteilnehmenden, dem Interpretationssystem von Insight Assessment zufolge, kein hohes Niveau beim kritischen Denken erreichen konnten. Ein geeigneter Test oder andere *Prüfmaßnahmen* kritischen Denkens, die gezielt für thailändische Lernende konzipiert werden, sollten deswegen zusätzlich entwickelt werden.

Basierend auf den Ergebnissen des Posttests Critical Reading in German lässt sich die Entwicklung des kritischen Lesens bei den untersuchten Probanden folgendermaßen zusammenfassen. Die Leistung zum kritischen Lesen der 21 Forschungsteilnehmenden war gut. Sie konnten im Posttest die zwischen 11 und 16 Punkte von insgesamt 16 Punkten – also ein

hohes Niveau - erreichen, während eine einzige Forschungsteilnehmende 10 Punkte im Posttest erzielte und somit ein befriedigendes Niveau erreichte. Die höchste Punktzahl betrug also 16 und die niedrigste Punktzahl 10 Punkte. Im Posttest konnten 13 von 22 Forschungsteilnehmenden mehr Punkte erzielen, während vier Forschungsteilnehmende weniger Punkte erreichten. Bei fünf Forschungsteilnehmenden zeigte sich keine Veränderung der Gesamtpunktzahl im Posttest. Die *erhöhte Punktzahl* war jedoch kein aussagekräftiges Ergebnis, weil 17 Forschungsteilnehmende bereits ein hohes Niveau erreichten und fünf Forschungsteilnehmende ein mittleres Niveau. Außerdem veränderte sich bei 14 Forschungsteilnehmenden die Punktzahl nicht eindeutig (plus oder minus 1-2 Punkte) und bei fünf Forschungsteilnehmenden kam es zu keiner Veränderung der Punktzahl im Posttest. Nur bei drei Forschungsteilnehmenden veränderte sich die Punktzahl (plus 3-5 Punkte) deutlich. Die Ergebnisse geben insgesamt ein positives Bild ab. Die Fragen, die häufig falsch beantwortet wurden, gehören zu den Zielen Nr. 2 (Identifizierung des Hauptkonzepts oder Hauptthemas des Textes), Nr. 6 (Analyse eines Arguments des Autors, einer Auseinandersetzung des Autors mit einem Thema oder einer Begründung des Autors), Nr. 7 (Ziehen von Inferenzen) und Nr. 8 (Zusammenfassung). Um die Ziele Nr. 2 und Nr. 6 des kritischen Lesens zu erreichen, muss die Fähigkeit zur Analyse eingesetzt werden. Anhand der Ergebnisse des Tests Critical Reading in German wird festgestellt, dass die Fähigkeit zur Analyse beim kritischen Lesen verstärkt gefördert werden sollte. Um die Ziele Nr. 7 und Nr. 8 des kritischen Lesens zu erreichen, ist die Fähigkeit zur Inferenz und Zusammenfassung erforderlich. Die Ergebnisse zeigten, dass die Fähigkeit zur Inferenz und zur Zusammenfassung beim kritischen Lesen verstärkt gefördert werden sollten.

Die Entwicklung des kritischen Denkens anhand der Ergebnisse von CCTST wurde mit der Entwicklung des kritischen Lesens anhand der Ergebnisse des Tests Critical Reading in German verglichen, um festzustellen, ob die beiden Fähigkeiten einander unterstützen und beeinflussen konnten. Es ergab sich, dass die Entwicklung des kritischen Denkens und kritischen Lesens von elf Forschungsteilnehmenden in die gleiche Richtung verlief, während die Entwicklung des kritischen Denkens und kritischen Lesens der anderen elf Forschungsteilnehmenden in die entgegengesetzte Richtung verlief. Es kann festgestellt werden, dass sich kritisches Denken durch das Training kritischen Lesens im Deutschunterricht nur bei neun Forschungsteilnehmenden verbessern ließ. Sie erzielten nämlich mehr Punkte in beiden Posttests. Anscheinend spielen die individuellen Faktoren eine große Rolle. Das MURDER-Schema entspricht Allen nicht gleichermaßen und funktioniert nicht bei Allen. Andere Förderungsmaßnahmen oder alternative Lesemethoden, die zur Förderung kritischen Denkens durch kritisches Lesen beitragen könnten, sollten deswegen entwickelt und erprobt werden.

5. FAZIT

Hier lassen sich fünf zentrale Ergebnisse anführen und einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten geben:

- 1) Anhand der Ergebnisse von Pre- und Posttest CCTST lässt sich feststellen, dass die Teilfähigkeiten zur Inferenz und zur induktiven Begründung der Probanden besonders gefördert werden sollten.
- 2) Anhand der Ergebnisse von Pre- und Posttest Critical Reading in German lässt sich feststellen, dass die Fähigkeiten zur Analyse, zur Inferenz und zur Zusammenfassung beim kritischen Lesen weiterentwickelt werden sollten.
- 3) Aus dem Vergleich der Ergebnisse von Posttest CCTST und Critical Reading in German aller 22 Probanden ergab sich, dass sich das kritische Denken durch das Training kritischen Lesens im Deutschunterricht nur bei neun Probanden verbessern ließ. Sie erzielten nämlich mehr

Punkte in beiden Posttests. Es lässt sich außerdem feststellen, dass das MURDER-Schema nicht allen Probanden gleichermaßen entspricht und deshalb nicht bei allen die erhoffte Wirkung zeigt. Andere Förderungsmaßnahmen oder alternative Lesemethoden, die zur Förderung kritischen Denkens durch kritisches Lesen beitragen könnten, sollten deswegen entwickelt und erprobt werden.

- 4) Anhand einer Feinanalyse der zehn Probanden kann festgestellt werden, dass sie das vierte Arbeitsblatt nicht optimal bearbeiteten. Sie konnten keine gute Zusammenfassung des Textes abliefern. Die Ergebnisse zeigen, dass sie Schwierigkeiten damit hatten, ihre Gedanken auf Deutsch schriftlich zu formulieren, vor allem bei der Zusammenfassung von Texten oder bei der Argumentation. Die Schreibfähigkeiten, insbesondere das Verfassen einer Zusammenfassung, argumentatives Schreiben und kritisches Schreiben sollten daher zusätzlich gefördert werden.
- 5) Aufbauend auf den Ergebnissen meiner Arbeit könnte ein intensives Trainingsprojekt durchgeführt werden, in dem nicht kritisches Lesen allein, sondern kritisches Denken und kritisches Lesen gleichzeitig von thailändischen Lernenden ausgiebig trainiert würden, um ihre volle Wirkung zu entfalten. In Verbindung mit weiteren Förderungsmaßnahmen wie z.B. Deutsch Camp und alternativen Lesemethoden (z.B. zusätzliche Übungen zum Ziehen von Inferenzen, Übungen zur Zusammenfassung des gelesenen Textes, Übungen zur Begründung eigener Meinung usw.) kann das MURDER-Schema einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des kritischen Denkens und des kritischen Lesens leisten.

Letztendlich bleibt zu hoffen, dass dieser Beitrag dazu leisten kann, auf die Förderung des kritischen Denkens im Deutschunterricht aufmerksam zu machen. Erforderlich sind weitere empirische Studien mit der Zielsetzung dieses Beitrags, sowohl in der Fremdsprachendidaktik, vor allem Deutsch als Fremdsprache, als auch in anderen Disziplinen.

6. REFERENCES/LITERATURVERZEICHNIS

- Binkley, Marilyn et al. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. In: Griffin, Patrick/ McGaw, Barry/ Care, Esther (Hrsg.): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht et al.: Springer, 17-66.
- Christmann, Ursula/ Groeben, Norbert (2006b). *Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten*. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2., unveränd. Auflage. Weinheim & München: Juventa Verlag, 150-173.
- Dansereau, Donald F. et al. (1979): *Development and Evaluation of a Learning Strategy Training Program*. *Journal of Educational Psychology*, 71/1, 64-73.
- Durr, William K. (1967): *Reading Instruction: Dimensions and Issues*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ennis, Robert H. (1989): *Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research*. *Educational Researcher*, 18/3, 4-10.
- Ennis, Robert H. (1990): *The Extent to which Critical Thinking is Subject Specific: Further Clarification*. *Educational Researcher*, 19/4, 13-16.
- Facione, Peter A. (1990): *The California Thinking Skills Test: College Level Technical Report 1 – Experimental Validation and Content Validity*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, Peter A./ Facione, Noreen C./ Winterhalter, Kathy (2010): *California Critical Thinking Skills Test (CCTST) Test Manual*. Millbrae, CA: Insight Assessment; The California Academic Press.

- Glaser, Edward M. (1941): *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Halpern, Diane F. (2007): *The Nature and Nurture of Critical Thinking*. In: Sternberg, Robert J./ Roediger, Henry L./ Halpern, Diane F.: *Critical Thinking in Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.
- McCormick, Christine B./ Pressley, Michael (1997a): *An Introduction to good thinking and good teaching*. In: McCormick, Christine B./ Pressley, Michael (eds.): *Educational Psychology*. New York: Longman, 2-17.
- Moonkam, Suwit (2004): *Unterrichtsstrategien zur Förderung des kritischen Denkens*. Bangkok: Parbipim Verlag.
- Paul, Richard W. (1992): *Critical thinking: What, why, and how?*. *New Directions for Community Colleges*, 77, 3–24.
- Pirozzi, Richard/ Starks-Martin, Gretchen/ Dziewisz, Julie Bonadonna (2012): *Critical Reading, Critical thinking*. *Focusing on Contemporary Issues*. 4., vollst. neu bearb. Auflage. Boston et al.: Pearson.
- Pornsema, Orapan (2000): *Thinking*. Bangkok: Institute for thinking development.
- Yinger, Richard J. (1980): *Can We Really Teach Them to Think?* In: Young, Robert E. (ed.): *Fostering Critical Thinking*. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 3. San Francisco: Jossey-Bass, 11-31.

Quellen aus dem Internet

- Chaiwan, Patcharin (2016). *Förderung des kritischen Denkens thailändischer Deutschlernender durch Training des kritischen Lesens im Deutschunterricht: Entwicklung und Erprobung eines Lesekonzepts auf der Basis des MURDER-Schemas*. Ph.D. Dissertation, Universität Kassel. <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2016052550338> (Zugriff: 25. 05. 2016)
- Dewey, John (1910): *How we think*. Boston et al.: D.C.HEATH & CO., PUBLISHERS. <https://archive.org/details/howwethink000838mbp> (Zugriff: 26. 09. 2013)
- Insight Assessment: *California Critical Thinking Skills Test (CCTST)*. <http://www.insightassessment.com/Products/Products-Summary/Critical-Thinking-Skills-Tests/California-Critical-Thinking-Skills-Test-CCTST#sthash.sNsbWHwA.dpbs> (Zugriff: 22. 04. 2012)
- Lipman, Matthew (1988): *Critical thinking—What can it be?*. *Educational Leadership*, 46/1, 38–43. http://www.ascd.org/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf (Zugriff 15. 08. 2013)
- Paul, Richard/ Elder, Linda (2003): *Kritisches Denken. Begriffe & Instrumente*. 22 S. http://www.criticalthinking.org/files/german_concepts_tools.pdf (Zugriff: 09. 05. 2008)
- Scriven, Michael/ Paul, Richard (1996): *Defining critical thinking: A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking*. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410> (Zugriff: 11. 12. 2012)
- teachSam – *Lehren und Lernen online: Lesestrategien MURDER-Schema* (Dansereau u. a. 1979). http://www.teachsam.de/arb/arb_les_strat_4.htm (Zugriff: 13. 12. 2009)

„Germanistik“ in Vietnam: Entstehung, Entwicklung und Zukunftsperspektive

Dr. Hien Dang Thi Thu
Universität Hanoi, Vietnam
E-Mail: hiendtt@hanu.edu.vn

Abstract

This paper provides an overview of the German language studies in Vietnam from establishment to present. The development, the current status as well as the future perspective of this discipline in Vietnam will be described, with the focus on the presentation of the current situation. As the research of the German language in Vietnam and in many others countries takes place at universities and could not be separated from teaching of this science, this article presents the establishment and the development of the „German language“ at the universities in Vietnam. The article also aims to provide the reader with an overview of the research topics that have played a role in the study of German language and culture by Vietnamese lecturers in recent years. The thesis underpins the hypothesis that the research fields in the context of Vietnamese German studies are closely connected to the teaching activities of German lectures at the universities.

Keywords: German language studies, Curriculum, Vocational Orientation, Research

Abstrakt

Der vorliegende Beitrag vermittelt ein Bild über die Germanistik in Vietnam von der Gründung bis heute. Es werden die Entstehung, die Entwicklung, der aktuelle Stand sowie die Zukunftsperspektive dieser Fachrichtung in Vietnam geschildert, wobei der Focus auf die Darstellung der heutigen Situation gelegt wird. Da die Erforschung der deutschen Sprache in Vietnam wie in anderen Ländern vor allem im universitären Kontext erfolgt und nicht von der Vermittlung der Erkenntnisse dieser Wissenschaft getrennt zu betrachten ist, geht es hier zunächst um die Beschreibung der Entstehung und Entwicklung des Studiengangs Deutsche Sprache in vietnamesischen Universitäten. Vor diesem Hintergrund wird auf die Situation der Erforschung dieser Sprache eingegangen. Hierbei will der Beitrag dem Leser auch ein Überblick über die Themenfelder verschaffen, die bei der Erforschung der deutschen Sprache

und Kultur durch vietnamesische Dozenten in den letzten Jahren eine Rolle spielen. Es wird die These untermauert, dass die Forschungsfelder im Kontext der vietnamesischen Germanistik in erster Linie aus der Unterrichtspraxis hervorgehen.

Schlüsselwörter: *Germanistik, Curriculum, Berufsorientierung, Forschungssituation*

1. EINLEITUNG

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, einen Überblick über die Germanistik in Vietnam von der Gründung bis heute zu verschaffen, wobei der Focus auf die Darstellung der heutigen Situation gelegt wird. Unter „Germanistik“ wird das wissenschaftliche Disziplin verstanden, das sich mit der Erforschung der deutschen Sprache und Literatur befasst (<http://wissen.woxikon.de/germanistik>). Von dieser Definition ausgehend soll es hier darum gehen, die Entwicklung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur in Vietnam zu beschreiben. Da die Erforschung der deutschen Sprache in Vietnam vor allem von Hochschuldozenten vorangetrieben wird und nicht von der Vermittlung der Erkenntnisse dieser Wissenschaft im universitären Kontext getrennt zu betrachten ist, ist es für ein vollständiges Bild von der Germanistik in Vietnam unabdingbar, nicht nur die Erforschung dieser Sprache, sondern auch das Germanistikstudium darzustellen. Im Folgenden sollen deshalb zunächst die Entstehung und Entwicklung des Studiengangs Deutsche Sprache in vietnamesischen Universitäten geschildert (Kapitel 2) und vor diesem Hintergrund auf die Situation der Erforschung dieser Sprache da eingegangen werden (Kapitel 3). Bei der Darstellung sollen die Besonderheiten der Germanistik in Vietnam in Lehre und Forschung verdeutlicht werden.

2. DAS GERMANISTIKSTUDIUM IN VIETNAMEISCHEN UNIVERSITÄTEN

2.1 Entstehung

In Vietnam wird der BA-Studiengang Deutsche Sprache heute an drei Universitäten angeboten: in der Abteilung für Deutsche Sprache der Universität Hanoi (der ehemaligen Hochschule für Fremdsprachen Hanoi), in der Fakultät für Deutsche Sprache und Kultur der Fremdsprachenhochschule - Nationaluniversität Hanoi und in der Abteilung für Deutsche Sprache der Hochschule für Geisteswissenschaften - Nationaluniversität Ho Chi Minh. Einen M.A.-Studiengang mit Schwerpunkt Germanistische Linguistik wurde 2012 an der Fakultät für deutsche Sprache und Kultur der Nationaluniversität Hanoi eingeführt.

Unter den drei universitären Einrichtungen mit einem BA-Studiengang gilt die Deutschabteilung der Universität Hanoi als die älteste. Die Abteilung wurde 1967 aufgrund des großen Bedarfs an der Vermittlung der deutschen Sprachkenntnisse an eine große Anzahl von vietnamesischen Studenten und Studentinnen, die zum Studium in die ehemalige DDR delegiert wurden (bis zu 150 Stipendiaten jährlich), gegründet. Die Hauptaufgabe der Abteilung bestand damals also darin, die Stipendiatinnen und Stipendiaten in Intensivkursen auf ein Studium an deutschen Hochschulen und Universitäten vorzubereiten. Mit dem Zusammenbruch der sowjetischen Union Ende der 80er Jahre des letzten Jh., mit dem ein Ende des Stipendienprogramm der DDR für vietnamesische Studierende gesetzt wurde, fand eine Umstrukturierung in der Lehre der Deutschabteilung statt. Statt nur reine studienvorbereitende Sprachkurse anzubieten wurde 1991 der BA-Studiengang Deutsche Sprache eingeführt. Die Implementierung dieses Studiengangs kennzeichnet zugleich die Gründung der Germanistik in Vietnam.

Ein Jahr später wurde an der Universität für Geistes- und Gesellschaftswissenschaften der Nationaluniversität Ho Chi Minh Stadt die Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur aufgrund der Nachfrage nach qualifizierten Absolventen mit Deutschsprachkenntnissen im Süden Vietnams gegründet. Ein reguläres BA-Studium konnte aber erst 1993 offiziell aufgenommen werden.

Das Jahr 1992 gilt auch als das Gründungsjahr der heutigen Fakultät für Deutsche Sprache und Literatur der Nationaluniversität Hanoi. Zuerst wurde der Arbeitsbereich Deutsche Sprache als ein Teil der Fakultät für Anglistik eingerichtet, bei der Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten wurde. Für den BA-Studiengang Deutsche Sprache konnte man sich im Jahr 1994 erstmals einschreiben.

Wenn man sich die Entstehungsgeschichte der drei Deutschabteilungen Vietnams vor Augen hält, kann man zunächst feststellen, dass die Vermittlung der deutschen Sprache in Vietnam zwar schon in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts an der Universität Hanoi begann, aber das Lehren dieser Sprache als ein wissenschaftliches Disziplin in einem regulären BA-Studiengang hat aber einen späten Anfang genommen. Bemerkenswert ist weiterhin, dass die „Geburt“ des Deutschstudiums in Vietnam an allen drei genannten universitären Einrichtungen fast zu gleichen Zeit (Anfang der 90er des 20. Jahrhunderts) erfolgte. Das Deutschstudium bzw. die Germanistik in Vietnam besteht erst seit 25 Jahren und ist im Vergleich zu dem in vielen anderen Ländern wie Indonesien (Pramoto 2013), Japan usw. relativ jung.

2.1 Entwicklung und aktuelle Situation

Lehrpersonal

Die Entwicklung der Germanistik in Vietnam in den letzten 25 Jahren zeichnet sich zunächst nicht nur durch die zahlenmäßige Zunahme, sondern auch durch die kontinuierliche Spezialisierung und Qualifizierung der in diesem Bereich tätigen Lehrkräfte aus.

Bis zum Ende der 90er Jahre waren in der Abteilung für Deutsche Sprache der Universität Hanoi meistens Dozenten tätig, die in den 60er und 70er Jahren einen naturwissenschaftlichen oder ingenieurwissenschaftlichen Studiengang in der DDR absolviert hatten. Diese wurden vom Herder-Institut Leipzig durch eine kurze Ausbildung zu Deutschlehrern umgeschult. Fast keine hatten vorher ein Germanistik- oder DaF-Studium absolviert. Eine adäquate Professionalisierung der Lehrkräfte fand erst seit Anfang 2000 statt, als die ersten Dozentinnen mit einem Abschluss in einem DaF- oder Germanistik-Masterstudium aus Deutschland zurückkamen. Mit Hilfe von mehreren deutschen Instituten (DAAD, KAAD, WUS, Hans Seidel- Stiftung usw.) konnten sich in den letzten 14 Jahren alle Dozentinnen und Dozenten der jüngeren Generation auf den Master qualifizieren. Vor drei Jahren hat eine Dozentin promoviert, die jedoch bis heute noch als die einzige Promovierte der Abteilung bleibt. Es wird angestrebt, dass bis 2020 zwei weitere Dozenten promoviert haben.

An der Fakultät für Deutsche Sprache der Nationaluniversität Hanoi waren in den ersten sieben Jahren nach der Gründung fünf Dozenten tätig. Im Unterschied zur Universität Hanoi hatten alle ein Germanistikstudium abgeschlossen. Insbesondere haben zwei von Ihnen einen Promotionsabschluss. Heute besteht die Lehrerschaft aus 17 Personen, davon haben zwei einen Dokortitel, elf einen MA- und vier einen BA-Abschluss. Es wird das Ziel verfolgt, die Anzahl der promovierten Lehrkräfte bis 2020 auf fünf bis sechs Personen zu erhöhen.

Das Kollegium der Deutschabteilung der Nationaluniversität Ho Chi Minh Stadt war am Anfang mit sieben Personen (vier mit Promotion, zwei mit MA- und einer mit BA-Abschluss) besetzt.

Ähnlich wie an der Universität Hanoi hatten alle von ihnen in Deutschland studiert, jedoch hatte lediglich eine den Studiengang Germanistik abgeschlossen. Heute sind da 13 Dozenten tätig, von denen nur einer promoviert hat. Bis 2020 sollen zwei weitere einen Dokortittel haben.

Tabelle 1 fasst die personale Entwicklung der drei vietnamesischen Deutschabteilungen zusammen:

Tabelle 1: Personale Entwicklung der drei Deutschabteilungen Vietnams¹

| | Universität Hanoi | | | Nationaluniversität Hanoi | | | Nationaluniversität Ho Chi Minh | | |
|-----------|--------------------|-------|----------|---------------------------|-------|----------|---------------------------------|-------|----------|
| | In den 90er Jahren | Heute | Bis 2020 | In den 90er Jahren | Heute | Bis 2020 | In den 90er Jahren | Heute | Bis 2020 |
| BA | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 0 | 1 | 7 | 3 |
| MA | 9 | 16 | 14 | 0 | 11 | 12 | 2 | 5 | 11 |
| Promotion | 0 | 1 | 3 | 2 | 2 | 5 | 4 | 1 | 3 |
| Gesamt | 9 | 17 | 17 | 5 | 17 | 17 | 7 | 13 | 17 |

Man kann deutlich erkennen, dass der Anteil der promovierten Lehrkräfte aller drei Einrichtungen noch sehr gering ist. Um die Qualität der Lehre und Forschung zu verbessern, sind alle drei Abteilungen derzeit bemüht, diesen Anteil zu erhöhen, was jedoch mit vielen Schwierigkeiten verbunden sind, auf die hier aus Platzmangel nicht genauer eingegangen werden kann.

Studenten

Ein weiterer Indikator für die Entwicklung des Germanistik-Studiengangs in Vietnam ist die Entwicklung der Studentenzahl. Dabei kann zuerst festgestellt werden, dass sich die Zahl der immatrikulierten Studenten von den ersten Jahrgängen bis heute erheblich erhöht hat. Dies gilt an allen drei Deutschabteilungen. Die genaue Zahlen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 2: Entwicklung der Studentenzahl

| | Universität Hanoi | | Nationaluniversität Hanoi | | Nationaluniversität HCM | |
|-------------------------------|-------------------|------------|---------------------------|------------|-------------------------|------------|
| | Eingeschriebenen | absolviert | Eingeschriebenen | absolviert | eingeschriebenen | Absolviert |
| In den ersten fünf Jahrgängen | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 15 |
| 2011-heute | 100 | 40-50 | 85 | 40 | 55 | 30 |

¹ Die Daten wurden durch eine im August 2016 durchgeführte Umfrage der Leitung der Deutschabteilungen der betreffenden drei Universitäten erhoben. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Frau Dr. Le Tuyet Nga, Herrn Dr. Le Hoai An (Nationaluniversität Hanoi) und Frau Nguyen Thi Bich Phuong (Nationaluniversität HoChi Minh) für die Übermittlung der Daten bedanken.

Was besonders auffällt, ist der große Unterschied zwischen der Zahl der Eingeschriebenen und Absolventen in den letzten Jahren. Nur etwa 40-55% der Studienanfänger schließen das Studium ab. Gründe dafür sind vielfältig. Der wichtigste Grund liegt daran, dass viele nach dem 1. und 2. Studienjahr nach Deutschland zum Studium kommen. Sie sehen das Deutschstudium in Vietnam in den ersten zwei Jahren als eine sprachliche Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland an. Einige suchen im 3. Semester nach einer Stelle als Aupairmädchen in Deutschland und viele von ihnen kommen nicht nach Vietnam zurück. Die beschriebene Situation wird sich voraussichtlich auch in den nächsten Jahren anhalten. Eng mit dieser Situation zusammenhängend ist die Tatsache, dass das Germanistik-Studium in Vietnam nicht beliebt ist und oft nur als eine Notlösung für diejenigen, die nicht ausreichend für andere Studiengänge qualifiziert sind.

Studienangebote und Curriculum

Im Titel des vorliegenden Beitrags wird das Wort „Germanistik“ mit Absicht in Anführungsstrichen gesetzt, da Germanistik im vietnamesischen Kontext eine andere ist als die Inlandsgermanistik in Deutschland oder als die Auslandsgermanistik in einigen osteuropäischen Ländern, in denen Germanistik eine lange Tradition hat, wie bspw. Polen, Russland oder Rumänien. Der wesentliche Unterschied zwischen den zwei Systemen ist deutlich an der Curriculumstruktur zu erkennen. An allen drei Deutschabteilungen ist das Studium der deutschen Sprache im Großen und Ganzen identisch aufgebaut. Sie besteht aus zwei Hauptphasen, die jeweils zwei Jahre dauert:

- Phase 1: Sprachausbildung
- Phase 2: wissenschaftliche Ausbildung

Während die fachlichen Kenntnisse im Germanistikstudium in Deutschland gleich ab dem ersten Semester vermittelt werden, erfolgt dies in Vietnam erst ab dem 3. Studienjahr. Dass das Studium in Vietnam mit dem Deutschunterricht in den ersten zwei Studienjahren beginnt, ist dadurch zu erklären, dass die meisten Studienanfänger vorher Deutsch noch nicht gelernt haben. In Phase 1 werden die Studenten sprachlich auf die fachbezogenen Seminare in Phase 2 vorbereitet. Hierzu sollen sie sich die Sprachkompetenz in deutscher Sprache von Stufe A1 bis Stufe B2+ nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) erwerben. Das Studienangebot in Phase 2 umfasst ein großes Spektrum an Seminaren unterschiedlicher Themen der germanistischen Linguistik und Literatur, wobei linguistische Seminare in größerer Vielfalt angeboten werden. Zu den wichtigen Kernbereichen der linguistischen Ausbildung gehören bspw. die deutsche Grammatik (Syntax, Morphologie), die Phonetik/Phonologie, Lexikologie und Pragmatik. An der Nationaluniversität Hanoi gibt es zusätzlich eine Einführung in die Semantik. Außer den Bereichen „deutsche Sprachwissenschaft“ und „deutsche Literatur“ stellt auch das Fach „Deutsche Landeskunde“ einen festen Bestandteil des Curriculums in dieser Phase dar. An der Universität Hanoi und an der Nationaluniversität Hanoi gilt der Bereich „Übersetzen/Dolmetschen“ als die berufsorientierte Spezialisierung für alle Studierenden. Allein die Unterrichtsstunden für dieses Fach machen mehr als die Hälfte des gesamten Unterrichtsumfangs in Phase 2 aus. Die Ausbildung der Übersetzer/Dolmetscher können als eine Stärke in der Lehre von beiden Unis angesehen werden. An der Nationaluniversität Ho Chi Minh stehen den Studierenden zwei Fachrichtungen zur Wahl zur Verfügung: Wirtschaftsdeutsch und DaF. Dolmetschen/Übersetzen gilt hier als ein ergänzendes Fach.

Abgesehen vom Bereich „Dolmetschen/Übersetzen“ können die linguistischen Disziplinen, die deutsche Literatur und Landeskunde aufgrund der begrenzten Zeit nur als ein einführendes Seminar angeboten werden. Hier gelingt es den Dozenten nur, die Grundkenntnisse des

jeweiligen Fachs zu vermitteln. Vertiefungsseminare, die eine Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und somit studentische Forschungsarbeiten ermöglichen sollen, sind an allen drei Institutionen nicht vorhanden. Dies unterscheidet das Deutschstudium in Vietnam erheblich von einem Germanistikstudium an deutschen Universitäten.

Das oben beschriebene Curriculum zum Studium der deutschen Sprache in Vietnam weist einige Schwächen auf. Zunächst haben die Studierenden keine Möglichkeit zur Auswahl einer ihrem Interesse und ihrer Fähigkeit passenden berufsorientierten Fachrichtung in Phase 2. Die einzige berufsbezogene Spezialisierung, die von allen auszuwählen ist, ist Dolmetschen/Übersetzen. Es ist vor Augen zu behalten, dass der Beruf als Dolmetscher oder Übersetzer ein sehr anspruchsvoller Beruf ist, der außer sehr guten Sprachkenntnissen viele Kompetenzen voraussetzt. Er ist also nur für eine kleine Gruppe von Studierenden geeignet. Darüber hinaus ist die Aussichtschanse auf eine Stelle bei diesem Beruf nicht besonders gut, da der Bedarf an Dolmetschern/Übersetzern für das Sprachpaar Deutsch-Vietnamesisch sich an Grenze hält. Als die weitere Schwäche des Curriculums ist der übermäßige Umfang von linguistischen Lehrinhalten, die jedoch nicht vertieft werden können, zu nennen. Diese Tatsache führt dazu, dass eine richtige wissenschaftliche Ausbildung nicht gefördert werden kann. Insgesamt lernen die Studierenden (mit Ausnahmen von wenigen Ausgezeichneten) oft nicht das, was Sie später für das Berufsleben brauchen. Ein weiterer Nachteil dieses Systems besteht darin, dass der Sprachunterricht nach dem 2. Studienjahr beendet, so dass die Sprachkompetenz von Studierenden nicht nur nicht kontinuierlich bis zum Ende des Studiengangs erweitert wird, sondern sich in vielen Fällen stark verschlechtert. Dies führt dazu, dass viele Studierende nach dem Studiumabschluss nicht das Sprachniveau erreichen, das von Arbeitgebern verlangt wird. Durch die bisherige Darstellung soll deutlich geworden sein, wie nötig eine curriculare Reform ist.

Aus den oben beschriebenen Auswertungen des in einer langen Zeit gültigen Curriculums des BA-Studiengangs „Deutsche Sprache“ an den vietnamesischen Universitäten ergeben sich folgende Kriterien für ein neues, arbeitsmarktsadäquates und lernerorientiertes Curriculum:

- Berufsorientierung: Das Curriculum soll stärker berufsorientiert ausgerichtet sein, damit die Studierenden arbeitsmarktsfähig sind. Dies bedeutet zunächst, dass es den Studierenden mehr Auswahlmöglichkeiten bei der berufsbezogenen Spezialisierung bieten soll. Nicht weniger wichtig ist auch, dass der Lehrinhalt so zusammengestellt werden soll, damit Studierende auf die bei dem jeweiligen ausgewählten Beruf erforderlichen Kenntnisse und Anforderungen ausreichend vorbereitet werden.
- Kontinuierlicher Sprachunterricht bis zum Studienabschluss

Der Versuch, das Curriculum stärker berufsorientiert zu gestalten, wurde in Vietnam zuerst an der Deutschabteilung der Nationaluniversität Ho Chi Minh vorgenommen. So bietet sie schon ab 2005 neben den zwei bestehenden beruflichen Fachrichtungen (Wirtschaftsdeutsch und DaF) die dritte berufliche Wahlmöglichkeit (Deutsch im Tourismus) an.

An der Nationaluniversität Hanoi wurden 2012 das neue konzipierte Curriculum für den BA-Studiengang „Deutsche Sprache“ mit vier berufsorientierten Fachrichtungen eingeführt: Translation, Deutsch für Tourismus, Deutsch für Wirtschaft und Deutsch als Fremdsprache (DaF). Die fachliche Spezialisierung zu einer der vier genannten Fachrichtungen beginnt ab dem 3. Studienjahr. Linguistische und landeskundliche Lehrinhalte werden verkürzt; einige Fächer in diesen Bereichen stehen als Fächer zur Verfügung, die Studierende je nach eigenem Interesse wählen können. Insbesondere werden Literaturseminare, die im alten Curriculum obligatorische Module waren, ganz zum Block der fakultativen Wahlfächer verschoben. Außer diesem Studiengang, für den jährlich neue Studienanfänger aufgenommen werden, wurde 2005 der

Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“ etabliert. Für diesen Studiengang kann man sich jedoch aller vier Jahre immatrikulieren.

Der Prozess der Neugestaltung des Lehrplans vollzieht sich an der Universität Hanoi später als in den beiden anderen Unis. Hier beginnt die Reform des Curriculums erst im Jahr 2015. Die Reform betrifft zwei Aspekte: die Umstrukturierung des alten System in das international anerkannte Kreditsystem und die Entwicklung berufsorientierter Fachrichtungen. An der Deutschabteilung wurde zur Festlegung von berufsorientierten Spezialisierungen eine Umfrage unter Studierenden durchgeführt. An der Umfrage nahmen ca. 85% aller derzeitigen Studierenden der Abteilung teil. Befragt wurde ihre berufliche Orientierung nach dem Studium, wobei sie einen von vier Bereichen ankreuzen sollen, in dem sie später berufstätig sein wollen: DaF, Dolmetschen/Übersetzen, Tourismus und germanistische Linguistik. Das Ergebnis der Umfrage wird in folgender Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 3: Berufswunsch von Studierenden der Deutschabteilung (%)

| | 1.Studienjahr | 2.Studienjahr | 3.Studienjahr | 4.Studienjahr | Im Durchschnitt |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|
| DaF | 14,7 | 3,4 | 12,7 | 16,7 | 11,9 |
| Dolmetschen/ Übersetzen | 20,5 | 20,3 | 26,7 | 8,3 | 18,9 |
| Tourismus | 52,3 | 66,1 | 52,1 | 69,4 | 60 |
| Linguistik | 12,5 | 10,2 | 8,5 | 5,6 | 9,2 |
| Gesamt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Es fällt als Erstes auf, dass die Mehrheit der Studierenden einen Beruf in der Tourismus-Branche anstreben. Mit großem Abstand steht an zweiter Stelle der Beruf als Dolmetscher/Übersetzer mit knapp 19%. Die Arbeit als Deutschlehrer und Sprachwissenschaftler bzw. Hochschuldozent scheinen für die meisten Studenten wenig attraktiv. Dass nur eine kleine Zahl von Studierenden später in einem Forschungsinstitut oder an einer Universität als Forscher arbeiten will, entspricht unserer Erwartung. Der Grund dafür ist vielfältig. Möglicherweise ist dieses Berufsziel aufgrund des hohen fachlichen Anspruchs nur für wenige Studenten erreichbar. Außerdem sind allgemein mit solchen Berufen niedriges Einkommen und hohe Anstrengungen verbunden. Überraschend ist der geringe Anteil von Studierenden, die den Beruf als Deutschlehrer anstreben. Das Ergebnis ist insofern unerwartbar, als die Chance auf eine Arbeitsstelle in diesem Beruf seit einiger Zeit in Vietnam sehr gut ist. Laut einer inoffiziellen Befragung sind fast alle Studierenden der Abteilung, die in den letzten 2-3 Jahren das Deutschstudium abgeschlossen haben, zurzeit als Deutschlehrer tätig. Den vielen bestehenden und neu gegründeten Sprachzentren fehlt es an gut ausgebildeten Deutschlehrern. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache wurde trotz dem gewonnenen Ergebnis dafür entschieden, den DaF-Bereich als einer der drei berufsorientierten Fachrichtungen neben Tourismus und Dolmetschen/Übersetzen in das neue Curriculum einzubauen. Von diesem neuen Curriculum können sich Studierende der Abteilung ab dem Jahrgang 2017/2018 profitieren.

3. DIE DEUTSCHE SPRACHE IN DER FORSCHUNG

3.1 Strukturelle und personelle Bedingung

Lehre und Forschung stellen generell die zwei Hauptaufgaben von Hochschuldozenten dar. Dieser Grundsatz gilt auch für Dozenten der drei Deutschabteilungen Vietnams. Neben dem Deutschunterricht und Seminaren soll jeder Dozent in einem akademischen Jahr eine bestimmte, von der Universität vorgegebene Zeitkapazität mit wissenschaftlichen Arbeiten verbringen und

dies durch seine wissenschaftlichen Leistungen nachweisen. An der Universität Hanoi hat ein Dozent mit einem Masterabschluss pro Jahr 75 sog. „Wissenschaftsstunden“, einer mir einem Promotionsabschluss 100 Stunden abzulegen. Dabei gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, „wissenschaftlich“ zu arbeiten. Im Folgenden werden zur Illustration einige Beispiel aufgeführt:

Tabelle 4: Beispiele für wissenschaftliche Leistungen und ihre Umrechnung an der Universität Hanoi

| Wissenschaftliche Tätigkeiten | Stunden |
|---|----------|
| Beitrag bei einem internationalen / nationalen/ abteilungsinternen Fachkonferenz | 30/25/20 |
| Betreuung einer studentischen Abschlussarbeit/eines studentischen Beitrags für eine Fachtagung von Studierenden | 30/15 |
| Verfassen eines Gutachtens eines Fachzeitschriftsartikels | 20 |
| Verfassen eines Lehrbuchs für ein im Curriculum enthaltenen Studienfaches | Erledigt |
| Übersetzung eines Fachzeitschriftsartikels/eines Lehrbuschs ins Vietnamesische im Auftrag der Universität | Erledigt |

Es ist erkennbar, dass viele Leistungen im Katalog, die keine wissenschaftliche Forschung im engen Sinne erfordern (Übersetzung, Betreuung), als wissenschaftliche Arbeiten anerkannt werden.

Trotz des großen Spektrums von Möglichkeiten zu wissenschaftlichen Arbeiten fällt es vielen Dozenten schwer, ihrer „Pflicht“ zur Forschung nachzugehen. Der oft genannte Grund dafür ist die mangelnde Zeit. An der Deutschabteilung der Universität Hanoi muss ein Dozent durchschnittlich 15-20 Unterrichtsstunden in der Woche ablegen. Außer dem regulären Deutschunterricht muss er aufgrund des niedrigen Einkommens ein Nebenjob machen, um das Leben zu bestreiten. Somit bleibt nicht ausreichend Zeit für die Wissenschaft. Wissenschaftliche Tätigkeiten erfolgen oft in der Nacht oder am Wochenende und jeweils in kurzer Zeit. Unter diesen Bedingungen kann daher keine wissenschaftliche Forschung im richtigen Sinne getrieben werden. Insgesamt stehen die institutionellen Anforderungen nach wissenschaftlicher Forschung vielen Herausforderungen gegenüber, mit denen Hochschuldozenten in Vietnam konfrontiert werden müssen.

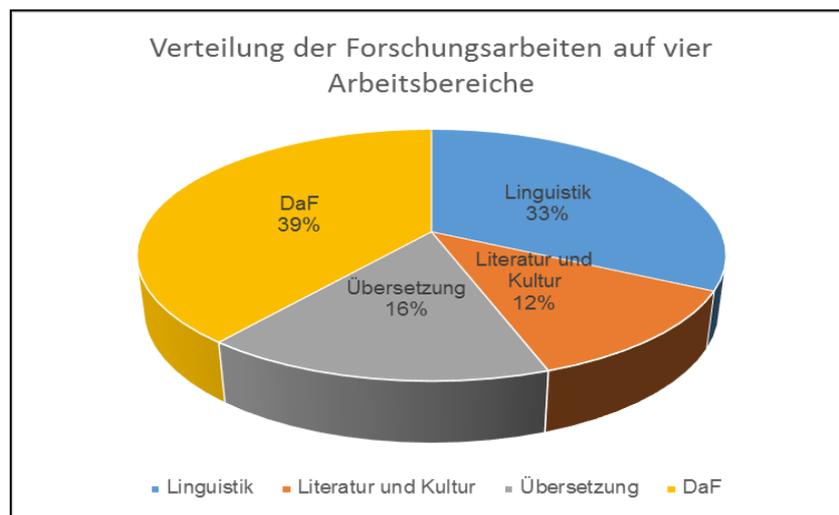
Als ein weiterer für die Forschung ungünstiger Faktor ist die Tatsache zu nennen, dass die Anzahl der promovierten Dozenten an vietnamesischen Deutschabteilungen sehr niedrig ist. So haben lediglich vier von insgesamt 37 fest angestellten Dozenten eine Promotion abgeschlossen. Vor allem ist dabei zu bemerken, dass alle von ihnen bis auf einer Person in der Abteilungsleitung sind. In der führenden Position sind sie in der Regel mit Verwaltungsaufgaben zeitlich stark beansprucht, so dass ihnen nur wenig Zeit für Forschung übrigbleibt. Dies erschwert die Durchführung von großen, tiefgreifenden Forschungsprojekten.

Die fachliche Qualifizierung und die Förderung der Kompetenz von Dozenten zur wissenschaftlichen Forschung durch deutsche Hochschullehrer sind seit 2012 an der Nationaluniversität und seit 2015 an der Universität Hanoi im Rahmen der durch den DAAD geförderten Germanistikinstitutpartnerschaft (GIP) möglich. Dies erfolgt an den Deutschabteilungen der beiden Universitäten durch zwei Formate: durch einen vier- bis sechswöchigen Forschungsaufenthalt von vietnamesischen Dozenten an der deutschen Partneruniversität und durch Fortbildungsworkshops von Dozenten der deutschen

Partneruniversität in vietnamesischen Deutschabteilungen. Aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung der gesetzten Ziele der zwei GIP-Programme gibt es Unterschiede der thematischen Schwerpunkte in den Fortbildungsseminaren zwischen den zwei Institutionen. Während in der Nationaluniversität der Focus auf die didaktisch-methodische Weiterbildung gesetzt wird, werden die vietnamesischen Hochschullehrer an der Universität Hanoi in den Workshops vor allem in die Forschung in verschiedenen Themenbereichen (Linguistik, Literatur, DaF) herangeführt. Da eine Kooperation zwischen den zwei GIP-Programmen angestrebt wird, sind alle GIP-Workshops für Dozenten beider Deutschabteilungen offen, so dass sie sowohl bezüglich der Didaktik als auch der forschungsbezogenen Fragen fortgebildet werden.

In ihren Forschungsaufenthalten an der deutschen Partneruniversität haben die vietnamesischen Dozenten die Möglichkeit, Seminare zur Vertiefung ihrer Fachkenntnisse zu besuchen, die neueste Fachliteratur für ihre Lehre in Vietnam sowie für ihre eigene Forschung zu recherchieren und im Forschungsumfeld von deutschen Professoren intensiv bei der Bearbeitung einer Forschungsarbeit betreut zu werden. Diese Maßnahme soll langfristig zur Verbesserung ihrer wissenschaftlichen Kompetenz beitragen und idealerweise weitere Dozenten zu einer Promotion zu bringen.

3.2. Forschungsfelder



Der Bereich, der meistens erforscht wird, ist DaF. An zweiter Stelle steht Linguistik, weiter unten sind die zwei übrigen Felder. Dieses Verhältnis spiegelt die Verteilung des Lehrpersonals auf die vier Gebieten wieder. Die meisten Dozenten haben den DaF- Studiengang abgeschlossen und sind im Bereich DaF tätig. Linguistische Seminare werden nach Deutschunterricht auch in einem großen Umfang und von verschiedenen Dozenten angeboten. Übersetzungsunterricht spielt zwar auch eine wichtige Rolle, wird jedoch bspw. an der Universität Hanoi lediglich durch 4-5 Lehrpersonen durchgeführt.

Es ist weiterhin anzumerken, dass die Mehrheit der Arbeiten einen Bezug auf den Unterricht aufweisen, wie Tabelle 5 zeigt:

Tabelle 5: Das Verhältnis zwischen unterrichts- und nicht unterrichtsbezogenen Arbeiten

| Bezug auf den Unterricht | Absolute Zahl | In Prozent |
|--------------------------|---------------|--------------|
| nicht unterrichtsbezogen | 27 | 36.5 |
| Unterrichtsbezogen | 47 | 63.5 |
| Gesamt | 74 | 100.0 |

Auch in Arbeiten zu Linguistik, Literatur, Kultur oder Übersetzung wird oft der Versuch unternommen, die theoretischen Fragen mit der Unterrichtspraxis in Verbindung zu setzen. Viele Forschungsfragen in diesen Feldern ergeben sich aus der Unterrichtssituation und den Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte. Ein textlinguistisches Thema wird bspw. hinsichtlich ihrer Anwendung für den Übersetzungsunterricht behandelt, eine grammatische Struktur wird in Bezug auf den DaF-Kontext analysiert.

4. FAZIT

In den letzten 25 Jahren seit der Gründung hat die Germanistik in Vietnam wichtige Entwicklungen durchlaufen. Alle drei Deutschabteilungen sind in ihrem Umfang viel größer geworden; die Qualifikation der Lehrkräfte hat sich wesentlich verbessert, wobei als die wichtigste „Errungenschaft“ die Tatsache zu betrachten, dass die ganze Lehrerschaft in diesem Fach qualifiziert ist und nicht in einem anderen Fach wie die Generation ihrer Lehrer. Als einen weiteren Durchbruch ist die Umstrukturierung des Curriculums eines „traditionellen“ Germanistik-Studiengangs auf ein berufsorientiertes Curriculum mit mehreren beruflichen Auswahlmöglichkeiten zu nennen. Die Germanistik hat sich den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen angepasst, um Anforderungen des Arbeitsmarktes an Absolventen gerecht zu werden. Dies verspricht einen erhöhten Stellenwert eines Germanistikstudiums in der Zukunft. In Bezug auf die Forschungssituation ist mit der laufenden GIP eine sehr gute Chance auf eine Weiterqualifizierung des Personals in wissenschaftlicher Kompetenz sowie in didaktisch-methodischer Hinsicht. Was die Forschungsthemen betrifft, scheint die Germanistik in Vietnam auch in der Zukunft nicht von der Unterrichtspraxis zu trennen, so lange der DaF-Bereich noch eine so große Rolle spielt wie heute.

5. REFERENCES/LITERATURVERZEICHNIS

Pratomo, Widodo (2013): *Germanistik und Deutsch auf Lehramt in Indonesien*. In: Tagungsband zur dritten internationalen Tagung des Vietnamesischen Deutschlehrerverband (VDLV) „Zielsprache Deutsch-Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis“. Hanoi: Universitätsverlag der Universität Hanoi, 376-383.

Informationsblatt über die Fakultät für deutsche Sprache und Kultur der Nationaluniversität Hanoi

<http://wissen.woxikon.de/germanistik>

<http://nvd.hcmussh.edu.vn/Default.aspx?TopicId=f638217a-9fc3-472a-8e16-541a571e2bc3>

<http://www.ulis.vnu.edu.vn/taxonomy/term/138/171>

<http://www.zeit.de/1990/37/deutsche-sprache-edle-sprache>

Historische Erinnerung, Trauma und Literatur – Eine Einführung in W.G. Sebald

Dr. Marco Stahlhut

DAAD-Lektor Universitas Indonesia Depok, Indonesien
E-Mail: stahlhutmarco@gmail.com

Abstract

In this article the German writer W.G. Sebald, which many experts consider to be one of the most important authors of the 20th century, will be introduced. The biographical and historical background of Sebald's work is explained, as well as the literary techniques that Sebald uses to address the trauma, that the National Socialist caused in the past in Germany by mass-murdering the European Jews. In 2016 it's Sebald's fifteenth anniversary of the death, when he died in December 2001 at the age of 57 in an car accident. Especially in the English-speaking world Sebald is considered the most important German writer since the 2nd World War.

Sebald, who was also an influential Germanist and Auslandsgermanist (German as a Foreign/Second Language), supervised Stahlhut's Master in Comparative Literature at the University of East Anglia.

Keywords: Literary Studies, W.G. Sebald, Postwar-Literature

Abstrakt

In diesem Beitrag wird der deutsche Schriftsteller W.G. Sebald vorgestellt, den viele Experten für einen der wichtigsten Autoren des 20. Jahrhunderts halten. Der biografische und historische Hintergrund von Sebalds Werk wird erläutert, sowie die literarischen Techniken, die Sebald benutzt, um das Trauma der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands, insbesondere den deutschen Massenmord an den europäischen Juden, zu adressieren. Sebalds Todestag jährt sich 2016 zum fünfzehnten Mal, er starb im Dezember 2001 mit erst 57 Jahren in einem Autounfall. Vor allem in der englischsprachigen Welt gilt Sebald als bedeutendster deutscher Schriftsteller seit dem 2. Weltkrieg.

Sebald, der auch ein einflussreicher Auslandsgermanist war, betreute Stahlhuts Master in Vergleichender Literaturwissenschaft an der University of East Anglia.

Schlüsselwörter: Literaturwissenschaft, W.G. Sebald, Nachkriegsliteratur

1. EINLEITUNG

„So also kehren sie wieder, die Toten.“

Da Sebald in Indonesien weitgehend unbekannt ist, einleitend einige Fakten zu seinem Leben im Allgemeinen und seiner literarischen Laufbahn im Speziellen:

Zur Biographie von W.G. Sebald - 1944 - 2001¹

- Sebald wurde 14. Mai 1944 in Wertach („W.“), Bayern, geboren.
- Sebalds Vater war Soldat in der Wehrmacht. Er wurde von den alliierten Kriegsgegnern Deutschlands in Kriegsgefangenschaft genommen. 1947 kehrte er zu seiner Familie zurück.
- Ab 1963 studierte Sebald Deutsche und Englische Literatur, zunächst im deutschen Freiburg, dann in Fribourg in der Schweiz. Er schloss sein Studium 1966 mit einer licence des lettres ab.
- 1967 heiratete Sebald seine Frau Ute, die er noch zu Schulzeiten kennengelernt hatte. Sie hatten ein Kind, eine Tochter.
- 1970 nahm Sebald eine Stelle als Dozent an der University of East Anglia, Norwich, Britannien, an. 1987 wurde er dort Professor für deutsche Literatur, 1989 Gründungsdirektor des Britischen Zentrums für Literarische Übersetzung.
- Im December 2001 starb Sebald in einem Autounfall, vermutlich nach einem Herzinfarkt. Seine Tochter, die mit ihm im Auto war, überlebte.

Zu Sebalds literarischer Karriere:

- 1996 begann Sebald international berühmt zu werden mit der Veröffentlichung von „Die Ausgewanderten“ auf Englisch, unter dem Titel „The Emigrants“
- Soweit man überhaupt sagen kann, dass Sebald in deutschsprachigen Ländern größere Bekanntheit erlangte, geschah das nach seinem beispiellosen Erfolg in Großbritannien und vor allem den USA. (Denham 2006 weist daraufhin, dass die Verkaufszahlen der ersten drei in den USA veröffentlichten Bücher von Sebald bis Mitte 2002 mehr als das Doppelte der deutschsprachigen Originale erreichten; Denham 2006, S.259 Für einen grundsätzlicher angelegten Vergleich zwischen den deutschsprachigen Originalen und den englischsprachigen Übersetzungen vgl. McCullough 2006. McCullough macht die wichtige Beobachtung, dass die deutschsprachigen Originale dunkler und schwer(er) sind Ebd. S. 10 und ff.)

¹ Ich habe eine kleine persönliche Verbindung zu Sebald: W.G.Sebald war nicht nur ein vor allem in der englischsprachigen Welt berühmter Schriftsteller, er war bereits lange bevor er letzteres wurde, auch ein renommierter und einflussreicher Auslandsgermanist. Er hatte eine Professur für German Studies an der University of East Anglia in Norwich und in dieser Funktion habe ich ihn auch kennengelernt – ich habe im Zuge meines Masters an der UEA einen Übersetzungskurs bei Sebald besucht und er hat meine Master---Arbeit (in Comparative Literature) über Elfriede Jelinek und Bret Easton Ellis betreut.

- Sebald starb bereits 5 Jahre später, im Dezember 2001. Nach seinem Tod gab das Nobelpreiskomitee bekannt, dass Sebald auf seiner engeren Auswahlliste für den Literatur--Nobelpreis stand.
- Bereits vor seinem Tod wurde Sebald von einigen der bekanntesten Namen der amerikanischen intellektuellen und literarischen Szene gefeiert. Die wichtigste Fürsprecherin Sebalds in dieser Hinsicht war die große amerikanische Intellektuelle Susan Sontag, die Autorin von Gegen Interpretation /Against Interpretation.

Table 1 Veröffentlichungsdaten in chronologischer Ordnung

| Deutsch | Englisch |
|--|--------------------------|
| 1988 Nach der Natur. Ein Elementargedicht | 1996 The Emigrants |
| 1990 Schwindel. Gefühle. | 1998 The Rings of Saturn |
| 1992 Die Ausgewanderten | 1999 Vertigo |
| 1995 Die Ringe des Saturn. Eine englische Wallfahrt. | |
| 2001 Austerlitz | 2001 Austerlitz |
| (und drei posthume Veröffentlichungen) | 2002 After Nature |

2. DIE BEDEUTUNG DES HOLOCAUST FÜR SEBALDS DENKEN UND SCHREIBEN

Was war der Holocaust? Kurz gesagt, die Ermordung von über 6 Millionen Juden durch Nazi-Deutschland, mehr als 200.000 Sinti und Roma, geschätzt 200.000 geistig und körperlich Behinderte, Tausenden von schwulen Männern, Sozialdemokraten und Kommunisten.

Obwohl er häufig so bezeichnet wird, ist Sebald tatsächlich kein „Holocaust-Schriftsteller“ - was auch immer das ist. Aber: Der Holocaust steht im Hintergrund und wirft seinen Schatten über Sebalds gesamtes Werk. Es wäre vermutlich kaum eine Übertreibung, zu sagen, dass Sebalds literarisches Werk ohne den Holocaust nicht, oder doch zumindest nicht so, geschrieben worden wäre.

- Sebald schreibt jedoch nicht ausschließlich über den Holocaust, er hat viele andere Themen
- Er adressiert den Holocaust in seinem literarischen Werk auch nur sehr selten direkt. Tatsächlich war Sebald der Ansicht, dass man über ein solches massloses Verbrechen nicht unvermittelt schreiben kann. Die Geschichte “Paul Bereyter” aus den “Ausgewanderten”, auf die ich später in diesem Text detaillierter eingehen werde, kann als gutes Beispiel für ein solches indirektes Vorgehen betrachtet werden.
- Und doch steht der Holocaust, wie gesagt, im Hintergrund von Sebalds Werk und wirft seinen Schatten über dieses Werk so wie er für Sebald seinen Schatten über die Welt geworfen hat. Man kann ohne Übertreibung sagen, dass das Wissen um dieses alle vorher bekannten Maßstäbe übersteigende Verbrechen alles beeinflusst hat, was Sebald geschrieben hat, sowohl als Schriftsteller wie als Akademiker.

3. DIE UNMÖGLICHKEIT DER KATEGORISIERUNG

- Von einzelnen Ausnahmen abgesehen ist es sehr schwer, Sebalds Werk mit literarischen Kategorien näher zu fassen denn mit dem redundant scheinenden “literarisch” . Er

selbst sagte: "Ich habe einen Horror vor allen billigen Formen der Fiktionalisierung. Mein Medium ist die Prosa, nicht der Roman".

- "Also einfach: Prosa?"
- In jedem Fall ist Sebalds literarischer Stil einzigartig. Sein Werk kombiniert eine Reihe von Genres und überschreitet gleichzeitig Genre Grenzen. Zu den Genres zählen: Erinnerungsliteratur, Reisebericht, Geschichtsschreibung, Biographie und Fiktion. (Fußnote).
- Sogar Sebalds eigenen Kategorisierungen seiner Werke sind häufig – man könnte sagen: gezielt – irreführend. Zum Beispiel lautet der deutsche Untertitel von Die Ausgewanderten: "Vier lange Erzählungen". Aber die vier Erzählungen sind tatsächlich von sehr unterschiedlicher Länge und weder die erste noch die zweite sind lang für eine Erzählung.
- Nennen wir es also einfach Prosa. Sebalds Freund, Übersetzer und literarischer Kollege Michael Hamburger spricht von „nicht eindeutig klassifizierbaren Prosawerken“.

Sebald's wichtigste Werke sind: Nach der Natur, Schwindel.Gefühle, Die Ausgewanderten, Die Ringe des Saturns und Austerlitz . Im Folgenden möchte ich diese Werke kurz vorstellen, um dann detaillierter auf eine Erzählung aus den Ausgewanderten mit dem Titel ‚Paul Beyerler‘ einzugehen.

Nach der Natur

Nach der Natur, erschien auf Deutsch bereits 1988, auf Englisch erst 2002. Es ist Sebalds erstes literarisches Werk, und – trotz der genannten Vorsicht, was Kategorisierungen bei Sebald betrifft: es handelt sich um ein Prosagedicht in drei Kapiteln

- Das erste Kapitel handelt von Matthias Grünewald, einem berühmten deutschen Künstler der Renaissance, das zweite von Georg Wilhelm Steller, ein Botaniker und Arzt aus dem Zeitalter der Aufklärung, der Bering in die Arktis begleitete, eine Expeditionsreise, auf der Bering starb und Steller schwer erkrankte. Das dritte Kapitel ist über den Erzähler – ist es Sebald ?--- selbst.
- Nach der Natur enthält bereits viele Aspekte und berührt bereits zahlreiche Themen, die in Sebalds späterem Werk wichtig werden wie Melancholie und die Angst, den Verstand zu verlieren, die Geschichte der Juden und des Antisemitismus in Deutschland und Europa, die Verdienste, aber auch die Ambivalenz der Aufklärung, Kontinuitäten zwischen der Natur und dem Menschen, eine intensive Beschäftigung mit Kunst, speziell religiösen, katholischen Kunstwerken, eine "katastrophistische" Weltansicht, die sich auf natürliche und gesellschaftliche Verfallsprozesse konzentriert, das „heimliche Wegsiechen der Welt“ (wie es Sebald in dem Matthias Grünewald gewidmeten Kapitel in Nach der Natur nennt, und die negativen Seiten der Menschheitsgeschichte ins Gedächtnis ruft. Am Ende des Buches gibt es außerdem Anspielungen auf die Geschichte Afrikas unter dem Kolonialismus, wie sie etwa in den Ringen des Saturn weiter ausgeführt werden.

Schwindel. Gefühle (1990/1999)

Schwindel. Gefühle besteht auf vier Teilen/Kapiteln:

Der erste ist ein biographischer Essay über den berühmten französischen Schriftsteller Stendhal – Sebald benutzt durchgehend seinen Geburtsnamen Henri Beyle, wobei er das katholische „Marie“ weglässt -, und über eine komplizierte Liebesgeschichte Stendhals, über Liebe und Melancholie.

Der zweite ist – vielleicht – eine autobiographische Erzählung über eine Reise, die der Erzähler/Sebald in Norditalien und der italienischen Alpenregion unternimmt.

Der dritte ist über einen historisch belegten, nicht sehr glücklichen oder gelungenen Urlaub des berühmten deutsch-jüdischen Schriftstellers Franz Kafka in Riva am Garda---See, ebenfalls Nord-Italien.

Das letzte, vierte Kapitel, handelt von einem Besuch des Erzählers – auch hier können wir wieder fragen: (wie weit handelt es sich um ...) Sebald? --- in dem deutschen Dorf “W.”, seinem Heimatdorf, das er zuvor seit langer Zeit nicht besucht hat.

Wie weit es sich bei den Erzählern in Sebalds Werken um Sebald selbst handelt bzw. wie weit hier überhaupt Fakten wiedergegeben oder vielmehr mit literarischen Mitteln Realitätseffekte erzeugt werden, ist in der Sebald--- Forschung durchaus umstritten. Beispielhaft dafür – neben vielen anderen Arbeiten --- können etwa die Beiträge von Ruth Klüger und Hannes Veraguth in dem Sebald gewidmeten Text + Kritik – Band stehen (Arnold 2012).²

Die Ausgewanderten (1992/1996)

Dieses Buch machte Sebald als Schriftsteller in der englischsprachigen Welt bekannt. Es besteht aus vier Erzählungen, die jeweils nach ihrem Hauptprotagonisten benannt sind:

- Dr. Henry Selwyn, dessen Familie aus dem osteuropäischen Litauen nach Britannien emigriert ist.
- Paul Bereyter, ein Deutscher mit einem vage jüdischen Familienhintergrund
- Ambros Adelwarth, der vielgereiste Großonkel des Erzählers, der ---in die
- USA emigrierte und dort der Butler, Lebens--- und Reisepartner des Sohns einer reichen jüdisch---amerikanischen Familie wurde.
- Max Ferber (in der ursprünglichen deutschen Fassung: Max Aurach, das Vorbild im realen Leben war der bekannte Maler Frank Auerbach), ein
- deutsch---jüdischer Maler, der nach Britannien emigrierte. Seine Eltern
- wurden von Nazi---Deutschland nach Osteuropa deportiert und starben im Holocaust. Ferber überlebte dank eines “Kindertransports”.

Die Kindertransporte (1938-1939)

Ich möchte an dieser Stelle kurz etwas über die Kindertransporte hinzufügen, zumal sie auch eine entscheidende Rolle im Sebalds letzter und vielleicht bekanntester literarischen Veröffentlichung zu Lebzeiten spielen, dem Roman Austerlitz.

- Die Kindertransporte waren eine Rettungsaktion für jüdische Kinder, die nach den nazi-deutschen Prognomen gegen Juden im November 1938 begann (der sogenannten Reichsprogromnacht, im Nazideutsch: Reichskristallnacht).
- Großbritannien nahm knapp 10.000 jüdische Kinder aus Deutschland, Österreich, der Tschechoslowakei und Polen auf. Häufig waren diese Kinder die einzigen Mitglieder ihrer Familien, die den Holocaust überlebten.

² Klüger schreibt recht umstandslos, der Erzähler sei „derselbe in allen Büchern, einer, der unmissverständlich autobiographische Züge“ trage.

Die Ringe Des Saturn (1997/1999)

- In der Europäischen Kulturgeschichte – und Astrologie – galt Saturn als Planet der Melancholie
- Sebald/der Erzähler in Nach der Natur sagt, dass er unter dem Zeichen des "kalten Planeten Saturn" geboren sei.
- In Die Ringe des Saturn werden viele Interessen Sebalds berührt, über die ich bereits gesprochen habe, wie Zusammenhänge und Unterschiede zwischen der menschlichen Geschichte und der Naturgeschichte, Melancholie, Einzelgänger, sowie vor allem ein sich durch Sebalds Werk allgemein ziehendes Interesse an den dunklen Seiten der Geschichte: Kriege, Seeschlachten und die Verbrechen des Kolonialismus, in diesem Buch nicht zuletzt die belgischen Kolonialverbrechen im afrikanischen Kongo.
- Das Buch enthält damit auch Hinweise auf eine zentrale Frage sowohl der Sebald---Forschung als auch der Holocaust---Forschung, nämlich:
- Ist der Holocaust ein singuläres Ereignis in der Geschichte oder ein – besonders grauenvolles – Beispiel für eine endlose Reihe von furchtbaren Ereignissen?

Austerlitz (2001/2001)

- Austerlitz ist der einzige wirkliche "Roman" nach konventionellen Maßstäben im Werk Sebalds, aber auch Austerlitz vermischt gezielt Fakten und Fiktion.
- Austerlitz ist der Titel des Romans und der Name seines Protagonisten: ein britischer Architekturhistoriker, der seine Eltern seit Kinderzeiten immer als ihm fremd empfunden hat. Er ist interessiert an Gefängnis--- und Festungsarchitektur, insbesondere jedoch an Bahnhöfen.
- Erst zu Beginn der 1990er Jahre, in vergleichsweise fortgeschrittenem Alter, erinnert sich Austerlitz plötzlich während eines Besuchs der Liverpool Station in London, dass er eines der jüdischen Kinder war, die in einem der Kindertransporte nach Britannien geschickt wurden.
- Der Roman besteht in einem großen Ausmaß aus Konversationen zwischen Austerlitz und dem Erzähler des Romans: über Architektur und ihre Beziehung zu Geschichte, Macht und Kolonialismus sowie über seine persönliche Geschichte und die seiner Eltern, die er nach seiner plötzlichen Erinnerung der eigenen tragischen Kindheit erforscht.
- Wahrscheinlich starben sowohl die Mutter von Austerlitz als auch sein Vater im Holocaust, er erlangt allerdings nur Sicherheit über das Schicksal seiner Mutter.

Die Geschichte „Paul Bereyter“ Aus Den „Ausgewanderten“

- Ich habe diese Geschichte ausgewählt, weil sie in vielem für beispielhaft erachtet werden kann, was Sebalds literarisches Vorgehen betrifft.
- Der Holocaust steht im Hintergrund der Geschichte, aber wird nicht explizit benannt. Tatsächlich kann man vermuten, dass die meisten nicht--- westlichen Rezipienten bei einem ersten Lesen die zahlreichen Anspielungen und Referenzen auf den Mord an den europäischen Juden nicht verstehen würden. (Der Historiker Jean---Marc Dreyfus hat den der Explizitheit scheinbar ausweichenden Charakter des Sebaldschen Schreibens, seiner literary evasion in Dreyfus 2012 geschichtlich situiert und interpretiert, dort S.17- --18)
- Die Geschichte ist ebenfalls beispielhaft für Sebalds literarische Vorgehensweise in anderer Hinsicht: Seine von mir oben zitierte Abneigung gegen "billige Fiktionalisierung", sein Insistieren darauf, Prosa zu schreiben und keine Romane (die Ausnahme Austerlitz, Sebalds letztes zu Lebzeiten veröffentlichtes Werk, habe ich erwähnt).

Ein in dieser Hinsicht aufschlussreiches Zitat ist das folgende aus dem Anfang der Erzählung „Paul Bereyter“. Der Erzähler berichtet, er habe versucht, sich seinem früheren Lehrer Paul anzunähern: „habe versucht, mir auszumalen, wie er gelebt hat in der großen Wohnung im oberen Stock des alten Lerchenmüllerhauses [...]. Ich sah ihn liegen auf dem geschindelten Altan, seiner sommerlichen Schlafstatt, das Gesicht überwölbt von den Heerzügen der Gestirne; ich sah in eislaufen im Winter, allein auf dem Moosbacher Fischweiher, und sah in hingestreckt auf dem Geleis. Er hatte, in meiner Vorstellung, die Brille abgenommen und zur Seite in den Schotter gelegt. [...] das Fichtenwäldchen an der Altstädter Steige und der ihm so vertraute Gebirgsbogen waren vor seinen kurzsichtigen Augen verschwommen und ausgelöscht in der Dämmerung.“ (Sebald 2013/1992, S.44)

Eine regelrecht wahnhafte, alle poetischen Register ziehende Herbeiphantasierung seines ehemaligen Lehrers, die dann aber in der folgenden Absage an ein solches Vorgehen mündet: „Solche Versuche der Vergewaltigung brachten mich jedoch, wie ich mir eingestehen mußte, dem Paul nicht näher, höchstens augenblicksweise, in gewisseren Ausuferungen des Gefühls, wie sie mir unzulässig erscheinen und zu deren Vermeidung ich jetzt aufgeschrieben habe, was ich von Paul Bereyter weiß und im Verlauf meiner Erkundigungen über ihn in Erfahrung bringen konnte.“ (Sebald 2013/1992, S.45)

Der Erzähler verwirft also die Imagination, um im Folgenden das – sicher? -- Gewusste und sicher in Erfahrung zu Bringende aufzuschreiben.

Anspielungen Und Direkte Bezugnahmen Auf Den Holocaust In „Paul Bereyter“

Es gibt eine direkte Bezugnahme auf die Nazi--Zeit auf der zweiten Seite von “Paul Bereyter”

„In einer nicht weiter erläuterten Bemerkung hieß es in dem Nachruf allerdings auch, dass Dritte Reich habe Paul Bereyter an der Ausübung seines Lehrerberufs verhindert. Diese gänzlich unverbundene und unverbindliche Feststellung sowohl als die drastische Todesart waren die Ursache, weshalb ich mich während der nachfolgenden Jahre in Gedanken immer häufiger mit Paul Bereyter beschäftigte und schließlich versuchte, über die Versammlung meiner eigenen, mir sehr lieben Erinnerungen an ihn hinaus, hinter seine mir unbekanntes Geschichte zu kommen.“ (Sebald 2013/1992, S. 42)

Der Erzähler fügt hinzu, dass es diese “ gänzlich unverbundene und unverbindliche Feststellung sowohl als die drastische Todesart waren“, die ihn dazu führten, der Geschichte nachzuforschen, die er im Folgenden erzählt, und die ihm vorher nicht bewusst war.

Ruinen Als Positives Zeichen Für Eine “Stadt”

Einige Seiten später gibt er seine indirekte Anspielung auf den 2. Weltkrieg und seine Nachwirkungen in Deutschland. Der Erzähler berichtet darüber, wie er das erste Mal in die Kleinstadt S. kam, in die er mit seiner Familie aus dem Heimatdorf umzog:

“Besonders vielversprechend aber erschienen mir die Tatsache, daß die Häuserzeilen hie und da von Ruinengrundstücken unterbrochen waren, denn nichts war für mich, seit ich einmal in München gewesen war, so eindeutig mit dem Wort Stadt verbunden wie Schutthalde, Brandmauern und Fensterlöcher, durch die man die leere Luft sehen konnte.“ (Ebd., S.46. Für eine durchaus aufschlussreiche Untersuchung von Verbindungen zwischen Heimatvorstellungen und Ruinenästhetik bei Sebald vgl. Fuchs 2006)

Erst beinahe 20 Seiten später gibt er seine sehr zurückhaltend formulierende Passage über Madame Landau, eine enge Freundin von Paul (Bereyter), die der Erzähler während seiner Nachforschungen über Pauls Lebensgeschichte kennenlernt.

„Sie [Mme Landau] hatte, wie sie mir zunächst berichtete, als siebenjähriges Kind zusammen mit ihrem verwitweten Vater, der Kunsthistoriker gewesen war, ihre Heimatstadt Frankfurt verlassen.“ (Ebd., S.63) Und zwar habe ihr Vater „im Sommer 1933“ eine kleine Villa an einem Seeufer in Frankreich gekauft, in die sie gezogen seien.(Ebd.)

In dieser Passage werden keine expliziten Gründe für diesen “Umzug” nach Frankreich genannt. Aber man könnte argumentieren, dass für zumindest westliche Leser genau diese Zurückhaltung tatsächlich eine pädagogische Wirkung hat: Die meisten westlichen Leser werden – hoffentlich – vermuten, dass eine deutsche Familie, die 1933 aus Deutschland nach Frankreich wegzog, dies nicht einfach aus rein persönlicher Laune tat; dass es Verbindungen zu der Machtergreifung der Nazis in Deutschland im selben Jahr gab. In diesem Sinne könnte man sagen, dass Passagen wie diese die Leserin oder den Leser ermuntern, aufmerksamer zu sein, was Verbindungen zwischen ihrem alltäglichen Leben angeht und der (Nazi---)Vergangenheit.

Die nächste explizite Bezugnahme auf die Nazi---Zeit kommt ebd. auf S. 72.: Paul verliert seine Stellung als Lehrer. Mme. Landau berichtet:

„Und jetzt, denken Sie sich: [...] Paul tritt in dem abgelegenen Dorf seine erste reguläre Stelle an und erhält dort, kaum daß er die Namen der Kinder sich eingepägt hat, einen amtlichen Bescheid, in dem es heißt, sein Verbleiben im Schuldienst sei, aufgrund der ihm bekannten Gesetzesvorschriften, nicht mehr tragbar. Die schönen Zukunftshoffnungen, die er sich den Sommer über gemacht hat, fallen geräuschlos in sich zusammen wie das sprichwörtliche Kartenhaus. Es verschwimmt jede Aussicht vor seinen Augen, und er spürt, spürte damals zum erstenmal jenes unüberwindliche Gefühl der Niederlage, das ihn später so oft heimsuchen sollte und dem er zuletzt nicht mehr auskam.“ (Ebd., S.72)

Ich habe das deswegen so ausführlich zitiert, weil hier ein Zusammenhang zwischen individueller erlebter Geschichte und Trauma benannt wird, der die Paul Bereyters Lebensgeschichte ebenso wie die ihm gewidmeten Erzählung Sebalds bestimmt.

Für über 20 Seiten gibt es in der Erzählung weder direkte Bezugnahmen noch Anspielungen auf die Nazi-Vergangenheit – außer sehr vagen wie ein kurzer Absatz über einen autoritären Lehrer bis zu der eben zitierten Passage über Pauls Kündigung als Lehrer und dann kurz darauf eine Bezugnahme auf den – unbenannt bleibenden – Holocaust:

“Was aus der Helen Hollaender geworden sei, darüber konnte Mme. Landau mir keine genauere Auskunft geben. Der Paul, sagte sich, habe sich hierzu beharrlich ausgeschwiegen, möglicherweise weil er, wie sie vermute, von der Vorstellung geplagt wurde, ihr gegenüber versagt und sie im Stich gelassen zu haben. Nach dem, was sie selbst habe in Erfahrung bringen können, bestünde aber wenig Zweifel daran, dass sie zusammen mit ihrer Mutter deportiert worden sei in einem dieser meist noch vor dem Morgengrauen von den Wiener Bahnhöfen abgehenden Sonderzüge, wahrscheinlich zunächst nach Theresienstadt. (Ebd., S.73)

Wiederum direkt hierauf folgt eine weitere Passage zur Nazi---Vergangenheit, die auch den bisher unbekanntem Hauptgrund für Pauls tragisches Schicksal benennt:

Stück für Stück trat also das Leben Paul Bereyters aus seinem Hintergrund heraus. Mme Landau wunderte sich keineswegs darüber, daß mir, trotz meiner Herkunft aus S. und meiner

Vertrautheit mit den dortigen Verhältnissen, die Tatsache, daß der alte Bereyter ein sogenannter Halbjuden und der Paul infolgedessen nur ein Dreiviertelariar gewesen war, hatte verborgen bleiben können. Wissen Sie, sagte sie mir [...] die Gründlichkeit, mit welcher diese Leute in den Jahren nach der Zerstörung alles verschwiegen, verheimlicht und, wie mir manchmal vorkommt, tatsächlich vergessen haben [...] Es wundert mich nicht, sagte Mme. Landau, nicht im allgeringsten wundert es mich, daß Ihnen die Gemeinheiten [...] verborgen geblieben sind, denen eine Familie wie die Bereyters ausgesetzt war [...] (Ebd., S.74)

An dieser Stelle ist vielleicht ein kleiner Exkurs zu antisemitischen Klassifizierungen während der Nazi---Zeit sinnvoll:

- Jude und Jüdisch waren in Nazi---Deutschland (pseudo---)biologisch--- rassistische Begriffe, keine religiösen. Deswegen konnten Juden auch nicht zum Christentum konvertieren, um ihrer Verfolgung durch Nazi--- Deutschland zu entkommen. Wenn man ein Christ mit jüdischen Vorfahren war, dann war man für die Nazis immer noch ein Jude.
- Da es sich um pseudo---wissenschaftliche, rassistische Begriffe handelte, gab es weitere Unterkategorien für Menschen mit "gemischten" jüdischen und nicht---jüdischen Eltern oder Großeltern.
- Wenn man einen Elternteil hatte, der jüdisch war, und einen nicht---jüdischen bzw. wenn man zwei Großeltern hatte, die jüdisch waren und zwei nicht---jüdische, dann galt man als Mischling ersten Grades; mit einem Großelternanteil als Mischling zweiten Grades usw.
- Paul Bereyter war damit „Mischling zweiten Grades“ oder, im Jargon der Nazi---Zeit: Vierteljude bzw. Dreiviertelariar.

Trauma

Ich habe gesagt, dass es in der Erzählung "Paul Bereyter" über mehr als 20 Seiten weder direkte Bezugnahmen noch indirekte Anspielungen auf die Nazi-Vergangenheit gibt. Stattdessen gibt es Beschreibungen der traumatischen Auswirkungen der Nazi-Zeit auf Paul – ich werde darüber gleich noch mehr sagen aber ohne, dass der Leser zunächst das Warum dafür erfährt. Das gilt für die oben zitierte Passage über seinen Stellenverlust als Lehrer, in der der Bezug zu Nazi-Deutschland explizit ist, aber es gilt auch für die folgenden Passagen, in denen das nicht der Fall ist. So berichtet der Erzähler über Paul:

„[E]s [konnte] jederzeit, mitten im Unterricht, während der Pause oder wenn wir unterwegs waren, geschehen, dass er abwesend und abseits irgendwo saß oder stehenblieb, als wäre er, der immer gut gelaunt und frohsinnig zu sein schien, in Wahrheit die Untröstlichkeit selbst.“ (Sebald 2013/1992, S.62)

Der Erzähler fügt hinzu: „Was es mit dieser Untröstlichkeit auf sich hatte, das einigermäßen zu ergründen, gelang mir erst, als ich meine eigenen, bruchstückhaften Erinnerungen einordnen konnte in das, was mir erzählt wurde von Lucy Landau“ (Sebald 2013/1992, S.62---3)

Weitere Trauma-Symptome Pauls

Paul Bereyter hatte Madame Landau bereits gleich zu Anfang ihrer Bekanntschaft eröffnet:

„[...] daß er in das von ihm früher her vertraute Salins-les-Bains gekommen sei, weil sich das, was er als seine Zustände bezeichnete, in den letzten Jahren verschlimmert habe bis auf den Punkt, wo er vor Platzangst nicht mehr Schule halten konnte und wo ihm, obschon er doch, wie er eigens betonte, seinen Schülern gegenüber immer Zuneigung verspürt habe,

diese Schüler als verächtliche und hassenswerte Kreaturen erschienen seien, derart, dass er bei ihrem Anblick mehr als einmal eine grund- und bodenlose Gewalt in sich habe ausbrechen spüren.“ (Ebd. S. 65)

Direkt im Anschluss wird sogar über einen Suizidversuch Pauls berichtet:

„Die Verstörung und das Fürchten um den gesunden Verstand, die aus solchen Bekenntnissen sprachen, habe Paul nach Möglichkeit hintangehalten bzw. überspielt. So habe er ihr auch, sagte Mme. Landau, in den ersten Tagen ihrer Bekanntschaft bereits mit einer alles ins Leichte und Unbedeutende wendenden Ironie berichtet über seinen unlängst erfolgten Versuch, sich das Leben zu nehmen, und dabei diesen Versuch als eine Peinlichkeit sondergleichen bezeichnet, deren er sich nur äußerst ungern erinnere ...“ (Ebd., S.65-66)

Zusammengenommen ergibt sich aus diesen und weiteren Passagen der Erzählung das Symptombild einer schweren traumatischen Beschädigung Pauls.

Die Ursachen Dieses Traumas Pauls

Und auf den folgenden Seiten beginnt der Erzähler die Ursachen dieses Traumas zu verstehen und sie uns, den LeserInnen, mitzuteilen:

- Der Verlust seiner Stellung als Lehrer einer staatlichen Schule, weil er kein “voller Aryer” war
- Der Verlust seiner engen Freundin Helene and ihre Deportation nach Theresienstadt und dann weiter(=nach Osten), wo sie, wie man als
- LeserIn annehmen muss, im Holocaust ermordet wurde
- Wahrscheinlich auch, dass Paul Bereyter als Soldat für eben das Regime tätig war, dass diese Verbrechen an ihm, seiner Freundin sowie ihrer
- Mutter und unzähligen weiteren sogenannten “Nicht-Ariern” begangen hat.
- Soweit wir wissen, ist die Geschichte, die der Erzähler uns mitteilt, in ihren Grundzügen historisch wahr.
- Wir wissen außerdem, dass Holocaust-Überlebende – zu denen Paul Bereyter im strengen Sinne natürlich nicht gehört – eine dreifach höhere Suizidrate als vom Holocaust nicht betroffene Menschen haben (American Journal of Geriatric Psychiatry, August 2005).

Wir wissen überdies aus zahlreichen Studien, dass Menschen, die an PTSD, auf deutsch: am post-traumatischen Stresssyndrom/ postdramatischer Belastungsstörung leiden, eine deutlich erhöhte Suizid-Rate haben.

4. RESÜMEE: GESCHICHTE, TRAUMA, ERINNERUNG UND LITERATUR

1. Sebalds Erzählung “Paul Bereyter” legt eine enge Beziehung zwischen einer gewalttätigen, traumatischen politischen Vergangenheit und ihren zerstörerischen Folgen für ihre Opfer nahe, auch für die, die physisch überlebten
2. Die Erzählung legt außerdem nahe, dass, wenn eine Gesellschaft – wie die deutsche nach dem Krieg --- sich entscheidet, sich nicht an ihre gewalttätige, traumatische Vergangenheit zu erinnern, diese Entscheidung es unmöglich für die Opfer macht, diese Vergangenheit, ihr persönliches Leiden, zu überwinden.
3. Paul Bereyter begeht Suizid, er stirbt, weil die Gesellschaft, in der er lebt, sogar seine Schüler, die ihn so sehr mögen, nichts wissen und nichts wissen wollen über seine

persönliche Geschichte in Nazi---Deutschland. Er wird von seinen Mitbürgern allein mit dieser Geschichte gelassen und diese Isolation ist es, die ihn am Ende tötet.

4. Was Sebalds Erzählung unternimmt, ist, nach den Puzzle---Stücken dieser Vergangenheit zu suchen, beinahe so wie ein Archäologe der Gegenwart.
5. Dass Sebalds Erzählung so häufig in indirekter Weise auf diese Vergangenheit Bezug nimmt, kann den Leser lehren, ein größeres Bewusstsein dafür zu entwickeln, wo und wie die Vergangenheit in der Gegenwart fortexistiert, auch dort, wo das nicht unmittelbar offensichtlich ist.

REFERENCES/LITERATURVERZEICHNIS

- Sebald, W.G., *Die Ausgewanderten. Vier lange Erzählungen*, München: Hanser Verlag, 2013 (1992)
- Sebald, W.G., *Nach der Natur. Ein Elementargedicht*, München: Hanser Verlag, 2015 (1988)
- Sebald, W.G., *Schwindel. Gefühle.*, München: Hanser Verlag, 2014 (1990)
- Sebald, W.G., *Die Ringe des Saturn. Eine englische Wallfahrt*, München: Hanser Verlag, 2015 (1995)
- Sebald, W.G. , *Austerlitz*, München: Hanser Verlag,
- Arnold, Heinz Ludwig (Hg.) *W.G. Sebald, Text + Kritik Band 158*, 2. Auflage, München: edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag, 2012
- Barak, Yoram et al., *Increased Risk of Attempted Suicide Among Aging Holocaust Survivors*, *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, Band 13, Ausgabe 8, August 2005, 701---704
- Denham, Scott, *Die englischsprachige Sebald---Rezeption*, in: Michael Niehaus und Claudia Öhlschläger (Hg.), *W.G. Sebald. Politische Archäologie und melancholische Bastelei*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2006, S.259---268
- Dreyfuss, Jean Marc, *Kindertransport, camps and the Holocaust in ‚Austerlitz‘*, in *Melilah. Manchester Journal of Jewish Studies*, Ergänzungsband 2 / 2012: Memory, Traces and the Holocaust in the Writings of W.G. Sebald, S. 13---20
- Fuchs, Anne, *‚Ein auffallend geschichtsblindes und traditionsloses Volk‘. Heimatdiskurs und Ruinenästhetik in W.G. Sebalds Prosa*, in: Michael Niehaus und Claudia Öhlschläger (Hg.), *W.G. Sebald. Politische Archäologie und melancholische Bastelei*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2006, S. 89---110
- Klüger, Ruth: *Wanderer zwischen falschen Leben. Über W.G.Sebald*, in: Heinz Ludwig Arnold (Hg.) *W.G. Sebald, Text + Kritik Band 158*, 2. Auflage, München: edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag, 2012, S.95---102
- Mark McCullough, Introduction: *Two Languages, Two Audiences: The Tandem Literary Oevres of W.G. Sebald*, in: ders. und Scott Denham (Hg.), *History--- Memory---Trauma. W.G. Sebald*, in: Berlin/New York: Walter de Gruyter 2006
- Niehaus, Michael und Öhlschläger, Claudia (Hg.), *W.G. Sebald. Politische Archäologie und melancholische Bastelei*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2006
- Ludwig Arnold (Hg.) *W.G. Sebald, Text + Kritik Band 158*, 2. Auflage, München: edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag, 2012, S.30---42
- Veraguth, Hannes, *W.G. Sebald und die alte Schule. ‚Schwindel.Gefühle‘, ‚Die Ausgewanderten‘, ‚Die Ringe des Saturn‘ und ‚Austerlitz‘: Literarische Erfindungskunst in vier Büchern, die so tun, als ob sie wahr seien*, in: Heinz Ludwig Arnold (Hg.) *W.G. Sebald, Text + Kritik Band 158*, 2. Auflage, München: edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag, 2012, S.30---42

Kontrastive germanistische Linguistik: Eine Alternative zur Unterstützung des DaF- Unterrichts

Prof. Dr. Pratomo Widodo

Postgraduate School of Yogyakarta State University, Yogyakarta, Indonesien
E-Mail: pratomow@gmail.com

Abstract

Learning a foreign language, especially for adults, often leads to confusion because one already has its own native-speaker systems in its cognition. This happens because the language knowledge already stored in the language centre is confronted with a new knowledge. Contrastive linguistics deals with the comparison of two or more languages in order to describe the coincidences and differences. The result is then applied in the area of foreign language teaching and translation. The present contribution aims to illustrate the contrastive German linguistics with regard to potential research work and their didactic implementation in the DaF teaching.

Abstrakt

Das Erlernen einer Fremdsprache, besonders für Erwachsene, führt oft zu Verwechslungen, weil man schon seine eigene muttersprachlichen Systeme in seiner Kognition besitzt. Dies passiert, weil das bereits im Sprachzentrum gespeicherte Sprachwissen mit einem neuen Wissen konfrontiert wird. Die kontrastive Linguistik beschäftigt sich mit dem Vergleich von zwei oder mehr Sprachen, um die Übereinstimmungen und Unterschiede zu beschreiben. Das Ergebnis wird dann im Bereich des Fremdsprachunterrichts und der Translation angewendet. Der vorliegende Beitrag will die kontrastive germanistische Linguistik in Hinsicht auf potentielle Forschungsarbeit und ihre didaktische Umsetzung im DaF-Unterricht darstellen.

1. ZUR EINFÜHRUNG

Die Sprachen sind zwar prinzipiell universal, trotzdem hat aber jede Sprache ihr eigenes System. Die Unterschiede von Sprachsystemen spiegeln sich in der Vielfaltigkeit der Realisierungen gleicher Sprachintention in mehreren Sprachen wieder. Also die (gleiche) Tiefenstruktur wird auf der oberflächlichen Struktur sehr oft mit variationsreichen Formen geprägt. Daher führen unterschiedlichen Systeme von Sprachen sehr oft zu Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache. Aus diesem Grund wird die "Sprachpolitik" beim Sprachenlernen und -lehren für Fremdsprachenlerner von der für die einheimischen Zielgruppe meistens getrennt. Die Beschäftigung mit dem Lernen und Lehren der Fremdsprache ist nun sogar ein eigenständiger Fachbereich geworden, nämlich Deutsch als Fremdsprache (DaF).

Als DaFler ist es uns sehr bekannt, wie die Deutschlernenden, vor allem Anfänger, die deutsche Sprache sehr oft nach den Regeln ihres eigenen Sprachsystems (Muttersprache) sprechen. Diese sogenannte Interferenz der Muttersprache auf der gelernten Fremdsprache ist fast auf allen Ebenen anwesend, sie dehnt sich aus, von den Sprachlauten, der Grammatik, der Wortwahl und deren Kombinationen, sogar bis zu den soziopragmatischen Aspekten der sprachlichen Kommunikation.

Wie könnte man nun die Interferenz der Muttersprache beim Erlernen einer fremden Sprache abschaffen, oder zumindest minimalisieren? Die Antworten auf diese Frage könnten sehr zahlreich und bunt sein. Ich würde gerne die kontrastiven Studien zwischen dem Deutschen, als einer Fremdsprache, und der Muttersprache des Lerners als eine der Antworten vorschlagen. Es sollte zunächst Bestrebungen geben, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von der Muttersprache und der deutschen Sprache durch intensive kontrastive Studien darzustellen. Solchen kontrastiven Beschreibungen können Aufschluss darüber bieten, warum die Form der Äußerungen im Deutschen oft anders als die der Muttersprache ist, obwohl die gleiche Sprechabsicht zugrunde liegt. Weiterhin kann man prognostizieren, welche Elemente der deutschen Sprache den Lernern Schwierigkeiten bereiten würden und deshalb zu Fehlern oder Missverständnissen führen können. Gerade durch die kontrastiven Studien sind die Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen Sprache und der Muttersprache auch leicht erkennbar. Sie können auch im DaF-Unterricht sehr hilfreich sein.

Basierend der Ergebnissen der kontrastiven Untersuchungen sollten die geeigneten Lernmaterialien bzw. deren Unterrichtsmethoden entwickelt werden. Auf diese Weise kann die Vermittlung des deutschen Sprachsystems effektiver sein, weil die möglichen betreffenden Probleme im Deutschunterricht schon vorher antizipiert werden können.

2. KONTRASTIVE LINGUISTIK

Im Bereich der Linguistik existiert seit einigen Jahrzehnten eine relativ junge Ausrichtung der synchronischen vergleichenden Sprachwissenschaft, die sich mit der Analyse von strukturellen Übereinstimmungen und Divergenzen zwischen zwei oder mehreren gegebenen Einzelsprachen beschäftigt. Diese neue Ausrichtung bezeichnet man als kontrastive Linguistik, und dessen wichtiges Anwendungsgebiet ist vor allem im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Sie soll als linguistische Grundlage für den Sprachunterricht dienen. Durch die gezielte Kontrastierung der Eigensprache und der Zielsprache können die typischen Interferenzen vorhergesagt und vermieden werden (Glück, 1993:334). Aus der didaktischen Perspektive des DaF-Unterrichts möchte ich aber in diesem Referat die kontrastive Linguistik nur auf den Vergleich von zwei Sprachen einschränken.

Die kontrastive Linguistik ist auch eine Brücke zwischen der theoretisch ausgerichteten Linguistik und der an praktischen Zielsetzungen orientierten angewandten Sprachwissenschaft, da sie sowohl theoretische als auch praktisch-didaktische Aspekte in sich vereint (Rein, via Vural, 2000:5). In der theoretischen kontrastiven Linguistik werden die Sprachsysteme beider Sprache analysiert, um ein Model der gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Systeme zu beschreiben. Diese Erkenntnisse werden dann in praktischer Weise auf der didaktischen Ebene umgesetzt (vgl. Vural, 2000:6). In dieser Hinsicht könnte die kontrastive Linguistik zu der angewandten Linguistik gezählt werden, und sie besteht aus zwei Phasen, nämlich der Beschäftigung mit der (theoretischen) Analyse beider Sprachsysteme und der Anwendung der neuen Erkenntnisse im Fremdsprachunterricht.

Laut Stickel (1996: 48) besteht der Nutzen der kontrastiven Linguistik u.a. darin, den linguistischen Bezugsrahmen für Fehleruntersuchungen und didaktische Verfahren zu liefern, indem sie durch Gegenüberstellung von primärsprachlichen und fremdsprachlichen Strukturen auf möglichst viele Konfliktpunkte beim Fremdspracherwerb hinweisen. Im Vergleich zu Grammatik, die nur Informationen über die Fremdsprache enthält, führt eine kontrastive Darstellung Lehrer gezielt vergleichend auf die Primärsprache der Lerner hin. Die kontrastiven Beschreibungen sollen im Fremdsprachenunterricht als eine zusätzliche Unterstützung dienen.

In der kontrastiven Linguistik werden die Sprachsysteme auf phonologisch-phonetischer, morphologischer und syntaktisch-semantischer Ebene verglichen. Der Vergleich geht also auf der pragmatischen Ebene weiter. Ein anderer Anwendungsbereich der kontrastiven Linguistik ist im Bereich der Translation; hier sollte sich trotz der Konfrontation zweier Sprachen ein inhaltlich-gemeinsames Erfassen vom übersetzten Text in der Zielsprache ergeben.

Als Grundlage der kontrastiven Linguistik dient die strukturalistische Linguistik. Die ersten kontrastiven Studien sind in USA entwickelt worden und wurden dann in den 70er Jahren in Europa weiterentwickelt. In Osteuropa wurden sehr viele kontrastive Studien durchgeführt und dort wird sie auch als konfrontative Linguistik bezeichnet.

Seit der 90er Jahren fokussiert sich die kontrastive Linguistik zunehmend auf dem Aspekt "Performance". Für eine verlässliche kontrastive Analyse ist es daher notwendig, geprüfte und umfangreiche Daten zur Verfügung zu stellen. Und dazu dient der Korpus als die geeigneten Daten der (weiteren) kontrastiven Untersuchungen.

Nach Granger (via Gast) gibt es zwei Haupttypen der Korpusse für die kontrastive Forschungsarbeit. Dabei handelt es sich (1) um Originaltexte und deren Übersetzung (Parallele Korpus) und (2) um Originalexte aus anderer Sprache, die die ähnliche Sprachregister haben (Vergleich Korpus). Im weiteren dienen die kontrastiven Studien nicht nur dem Vergleich der grammatischen Systeme zweier oder mehrerer Sprachen für den Fremdsprachunterricht, sondern umfassen auch die mit der Sprachsystem eng benachbarten Bereiche, wie Internationalisierung, interkulturelle Kommunikation und natürlich Translation.

Im Kontext des Unterrichts sind kontrastive Untersuchungen zwischen dem Deutschen und der Muttersprache der Lerner von besonderer Bedeutung, weil die Zielgruppe/ Studierenden einer bestimmten (gleichen) Sprachgemeinschaft angehören. Durch solche Forschungen können die Probleme erläutert und beschrieben werden, die beim Lernen bzw. Lehren der deutschen Sprache (für die muttersprachlich homogene Lerner als Zielgruppe) entstehen können. Zugleich kann angestrebt werden, die entsprechenden Lösungen zu finden.

3. VORGEHENSWEISE IN DER KONTRASTIVEN GERMANISTISCHEN LINGUISTIK

Ausgehend von den vorab dargestellten theoretischen Überlegungen, die sich mit der kontrastiven Linguistik beschäftigen, ergibt sich nun die Frage, wie man für eine kontrastive germanistische Forschung methodisch vorgehen soll, m.a.W, was man tun soll, wenn man eine kontrastive (germanistische) Forschungsarbeit durchführt.

Im Allgemeinen kann die kontrastive Analyse in drei Schritte aufgeteilt werden. Erstens ist die Beschreibung. In dieser Phase muss zunächst ausgewählt werden, welche Sprachelemente verglichen werden sollte. Hier sollte vor allem berücksichtigt werden, welche sprachlichen Aspekten des Deutschen die Lerner für schwierig halten, weil sie viele Unterschiede gegenüber der Muttersprache des Lerners haben. Der zweite Schritt ist die Juxtaposition, hier wird dann das sprachliche Äquivalent von den untersuchten Sprachen identifiziert. Und der dritte Schritt ist der Vergleich, hier werden der Grad und der Typ der Übereinstimmungen von den verglichenen Aspekten dargestellt. Der Vergleich erfolgt auf der Basis eines geeigneten Grammatikmodells und eines tertium comparationis (Vergleichsebene).

Nach dem Vergleich kommt man zu neuen Erkenntnis, dass die Fremdsprache von der Muttersprache in ihrer Struktur unterschiedlich ist, und weiterhin, was wichtiger ist, dass bewusst wird, in wie fern und in welchen Punkten die Fremdsprache von der Muttersprache unterschiedlich ist. Diese (neuen verfügbaren) Erkenntnisse könnten nun im Unterricht didaktisch umgesetzt werden. Im Unterricht werden dann also nicht nur über die Sprachsysteme der erlernten Fremdsprache vermittelt, sondern auch gleich besprochen, wie sie mit eigener (sprachlichen) Optik erfasst werden. Hier findet die Aussage von Chomsky (2002) ihre Relevanz, dass die Sprachen bezüglich ihrer Tiefenstruktur einen gemeinsamen Aufbau haben, nur bezüglich der Oberflächenstruktur verfügen sie als Folge der Transformation über unterschiedlichen Formen/Realisierungen. Durch die kontrastive Linguistik kann erfasst werden, wie oder mit welchen Strategien die (verschiedenen) Sprachen ihre Tiefen- zur Oberflächenstruktur realisieren. Es gibt hier natürlich Unterschiede und Übereinstimmungen.

Im Bereich der Translation kann auch erkannt werden, dass es in (beiden) Sprachen unterschiedliche Strukturen der Wortbedeutung gibt. Als Beispiel zu nennen ist das Deutsche gefallen im Vergleich zum Indonesischen menyukai. Beide Wörter verfügen jeweils in ihrer Sprache über unterschiedliche Bedeutungsstruktur und syntaktische Merkmale. Das Wort gefallen bedarf die Rolle Stimulanz für das Subjekt und die Rolle Erfahrene für das Objekt, während es im Falle des Indonesischen genau im Gegensatz ist. Im Vergleich zum Englischen sind aber das Indonesische menyukai und das Englische to like übereinstimmend, sowohl hinsichtlich ihrer Bedeutungsstruktur als auch hinsichtlich ihrer syntaktischen Merkmale.

4. FORSCHUNGSTHEMEN IM BEREICH DER KONTRASTIVEN GERMANISTISCHEN LINGUISTIK

Wie oben erläutert wird, ist es eins der Ziele der kontrastiven Linguistik, den Fremdsprachunterricht effektiver zu machen. Im Rahmen des DaF-Unterrichts ist es also selbstverständlich, dass die deutsche Sprache und die Muttersprache des Lerners als Untersuchungsgegenstand der germanistischen kontrastiven Linguistik gelten. Anhand der oben erwähnten sukzessiven Durchführung der kontrastiven Untersuchung sollen zunächst diejenigen sprachlichen Aspekte identifiziert und ausgewählt werden, die dem Lerner besondere Schwierigkeiten bereiten. Welche sprachlichen Aspekte und welche grammatischen Punkte halten die Deutschlerner für schwierig? Es kommt natürlich auf der Muttersprache des Lerners an. Deutschlerner, deren Muttersprache typologisch gleich ist oder dem Deutschen nahesteht,

haben sehr wahrscheinlich weniger Probleme im Vergleich zu Deutschlernern mit dem muttersprachlichen Hintergrund einer anderen Typologie. Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der untersuchten Sprachen präziser darzustellen, sollen bei ihrem Vergleich auch die verschiedenen relevanten Disziplinen berücksichtigt werden, wie Sprachtypologie, Sprachuniversalien, interkulturelle Kommunikation, Translationstheorie, und Deskriptivlinguistik.

Das wesentliche Ziel des Fremdsprachunterrichts ist es, dass die Lernenden in der Lage sind, die bereits gelernten Fremdsprache in der geeigneten kommunikativen Handlung anzuwenden. Und wenn das Ziel noch weiter eingeschränkt wird, gilt es, die Lernenden dazu zu befähigen, Sätze zu verstehen und zu bilden. Der Kommunikationsvorgang ist im Prinzip Verkehr von Sätzen, sie dienen als Mittel für den Gedankenaustausch. Um korrekte Sätze (in der Fremdsprache) bilden und verstehen zu können, muss man über das entsprechende Wissen verfügen, und das ist das Wissen von strukturellem Aufbau des Satzes. Die kontrastive Linguistik kommt sehr nah in Berührung mit dem Satzstruktur einer Fremdsprache. Sätze zu bilden und zu verstehen sind aber nur Teile der Problematik bei der kommunikativen Handlung, es gibt noch andere Frage bezüglich fremdsprachlicher Kommunikationshandlung, wie Aussprache, interkulturelle Kommunikation, Pragmatik, usw. Im Folgenden werden die Aspekte der Kommunikation mittels der deutschen Sprache aus der muttersprachlichen Perspektive betrachtet. Diese Überlegungen könnten als Untersuchungsthemen bei den kontrastiven Studien im Rahmen des DaF-Unterrichts dienen.

4.1. Phonologie

Nach den semiotischen Prinzipien ist die Sprache ein Zeichen in Form einer Lautkette. Sprache existiert in erster Linie in der gesprochenen Form. Damit man sich in einer mündlichen Kommunikation mithilfe der deutschen Sprache aktiv beteiligen kann, sollte man in der Lage sein, die deutschen Wörter korrekt auszusprechen und zu verstehen. Die Fähigkeit zum Identifizieren und Aussprechen der deutschen Sprachlaute gehört zum Lernerfolg der Deutschlernenden. Als Fremdsprache sind die deutsche Sprachlaute für viele Deutschlerner großes Problem, weil es viele Laute im Deutschen gibt, die aber in der Muttersprache nicht vorhanden ist.

Eines der Probleme beim Deutschlernen, das man im Bereich der Phonologie findet, bezieht sich vor allem auf die Identifizierung bzw. Wahrnehmung und Erzeugung der deutschen Sprachlaute. Das Nichtvorhandensein einiger deutschen Sprachlaute im Phoneminventar der eigenen Sprache (Muttersprache) kann den Deutschlernenden in Schwierigkeiten beim Aussprechen deutscher Wörter bringen. Durch eine kontrastive Analyse bzw. Fehleranalyse kann beschrieben werden, welche Laute des muttersprachlichen Phoneminventars den Lernenden zur Verfügung stehen und welche ihnen fehlen, um die deutschen Wörter zum Ausdruck bringen zu können. Die wesentliche Leistung der kontrastiven Analyse auf der phonologischen Ebene ist herauszufinden, welche deutschen Laute im muttersprachlichen Phoneminventar nicht vorhanden sind. Auf die in der Muttersprache fehlenden deutschen Laute muss man besonders Acht geben und sie sollen von den Lernenden intensiv eingeübt werden.

In den Ländern mit Regionalsprachen, wie in Indonesien, sollte bei kontrastiven Untersuchungen im Bereich der Phonologie nicht nur das Deutsche an sich behandelt werden, sondern auch die Phoneme von der Muttersprache der Lernenden müssen beachtet und berücksichtigt werden. Es ist also sinnvoll, zu analysieren und zu beschreiben, wie groß der Unterschied zwischen den bereits (durch die Regionalsprache und Nationalsprache) gewonnenen Sprachlauten und den noch fehlenden Sprachlauten ist, die man für die mündliche Kommunikation in der deutschen Sprache benötigt. Es bedarf sehr umfangreicher

Forschungsprojekte, solche Lautbeschreibungen darstellen zu können. Um die oben genannten kontrastiven Lautbeschreibungen anschaulicher darzustellen, würde ich gerne das Werk von Pelz (2002:92) zitieren.

a) Konsonantensystem des Deutschen und des Englischen:²¹

| Deutsch | | | | Englisch | | | |
|---------|-----|-------|-----|----------|-----|-------|-----|
| p b | t d | | k g | p b | t d | tʃ dʒ | k g |
| f v | | ç x | | f v | θ ð | | |
| | s z | ʃ (ʒ) | | | s z | ʃ | ʒ |
| m | n | | ŋ | m | n | | ŋ |
| l | r | | j h | l | r | w | j h |

= ein englisches Phonem, das keine Entsprechung im Deutschen hat;
 = ein deutsches Phonem, das keine Entsprechung im Englischen hat.

Ein weiteres Problem beim Erlernen einer Fremdsprache auf der phonologischen Ebene findet man auch in der Kombination der Phoneme (Phonotaktik). Jede Sprache hat ihr eigenes System/ihre eigenen Regeln, wie die Phoneme in einer Lautkette (als Wort) kombiniert werden. Die unterschiedliche Phonotaktikstruktur zwischen der erlernten Sprache und der eigenen Sprache kann zu Schwierigkeiten beim Aussprechen /Artikulieren fremder Wörter führen und als Folge davon können auch Fehler, die zu Missverständnissen führen, entstehen. Aus diesem Grund ist es auch wichtig, Untersuchungen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der phonotaktischen Struktur der deutschen und der indonesischen Sprache bzw. Muttersprache durchzuführen.

4.2 Morphologie

Inwieweit unterscheidet sich die Muttersprache gegenüber dem Deutschen in morphologischer Hinsicht? Die Antwort dafür hängt u.a. von der Sprachtypologie ab. Deutsch gehört sprachtypologisch zu den flektierenden Sprachen. Als flektierende Sprache verfügt deutsche Sprache über zahlreiche Flexionsmorpheme. Mithilfe der Flexionsmorpheme werden die syntaktischen Beziehungen der Wörter innerhalb der Wortgruppe und des Satzes markiert (gekennzeichnet) und die Wörter damit auch als eine Einheit (in Form einer Wortgruppe) verknüpft. Im Deutschen stellen die Flexionsmorpheme die Beziehungen der Wörter zueinander innerhalb eines Satzes dar. Dank der Flexionsmorpheme und Kasusmarkierungen spielt die Stellung der Wörter in deutschen Sätzen keine besondere Rolle. Im Deutschen haben die Wörter, außer den Verben, eine relativ freie Stellung im Satz (Widodo, 2013a).

Im Vergleich zu Sprachen, die über keine Flexionsmorpheme verfügen, ist die Wortstellung, neben der Prosodie, sehr oft als das einzige Mittel zur Verdeutlichung des Sinns eines Satzes. Nach Greenberg (1966) ist die Wortstellung (Wortabfolge) ein wichtiger Faktor zur Sinngebung eines Satzes und darin stimmen viele Sprachen überein. In anderen Fällen gibt es aber auch Sprachen, in denen die Wortstellung keine entscheidende Rolle zur Darlegung des Sinns eines Satzes spielt. Solchen Sprachen steht ein anderes Mittel zur Verfügung, zum Beispiel die Flexionsmorpheme. Es gibt auch einen Zusammenhang zwischen der Wortstellung und der

Form der Nominalgruppe. Die Sprachen mit fester Wortstellung haben meistens keine Flexionsmorpheme (Morphosyntax), dagegen verfügen die Sprachen mit freier Wortstellung über Flexionsmorpheme.

Für Deutschlerner, deren Muttersprache feste Wortstellung und keine Flexionsmorpheme hat, sind die Flexionsendungen und die freie Wortstellung in den deutschen Sätzen meistens problematisch und können zu Schwierigkeiten bringen. Um ein Beispiel zu nennen, steht im Deutschen der Subjektnominativ nicht immer an der ersten Stelle oder vor dem Verb und im Indonesischen steht das Subjekt meist an der ersten Position und immer vor dem Verb. Das Subjekt im Deutschen hat eine relativ freiere Position im Satz, kann aber trotzdem durch die morphologische Markierung (Kasus) erkannt werden. Im Indonesischen steht, wegen des Nichtvorhandenseins der morphosyntaktischen Markierung, das Subjekt des Satzes immer vor dem Verb.

Diese (grammatischen) Unterschiede haben im Deutschunterricht für Lerner mit Muttersprache anderer Sprachtypologie didaktische Folgen, die zu interessanten kontrastiven Forschungsthemen zwischen dem Deutschen und der Muttersprache führen können. Einige Beispiele sind unter anderem:

- (1) Die (morphologische) Form und die Stellung der Wortgruppe im Satz;
- (2) Der Gebrauch der Präpositionen (als Markierer) und die Stellung der Wortgruppe im Satz;
- (3) Der Gebrauch der bestimmten (deutschen) Wortart und ihre Entsprechungen in der Muttersprache (Vergleich vom Gebrauch der Präposition, der Partikel, des Pronomen es, etc.)

Der andere Bereich auf der morphologischen Ebene, der sich mit der Kontrastierung zusammenhängt, ist das Ableitungsmorphem. Ableitungsmorpheme treten in Form der Affixe (meistens Suffixe) auf und dienen als Wortbildungsmittel. Deshalb werden sie auch als Wortbildungsmorphem bezeichnet. Die meisten Sprachen haben Ableitungsmorpheme, auch das Deutsche. Ein anderes Mittel zur Wortbildung ist die Zusammensetzung (Komposition), und im Deutschen ist sie sehr produktiv. Die deutschen Zusammensetzungen können sehr lang sein. Die Konversion zählt also zum Wortbildungsmittel des Deutschen. Bezüglich der Wortbildung (Ableitungen, Komposita und Konversion) können sich die Fragestellungen in der kontrastiven Analyse auf folgenden Aspekten beziehen:

- (1) Die Wortbildungsregeln;
- (2) Die Bedeutungen der Ableitungen, Komposita und Konversion;
- (3) Muttersprachliche Entsprechungen zu den deutschen Wortbildungen so wohl in der Form als auch in der Bedeutung.

4.3 Syntax

Die Syntax beschäftigt sich mit den Kombinationen der Wörter innerhalb einer Wortgruppe (auf der Phrasenebene) und eines Satzes (auf der Satzebene). Die Wörterkombinationen beziehen sich auf eine Aneinanderreihung oder Stellung der Wörter. Nach Greenberg (1966) ist die Wortstellung (Wortabfolge) ein wichtiger Faktor zur Sinnggebung eines Satzes und diese Aussage trifft auf viele Sprachen zu. In anderen Fällen gibt es aber auch Sprachen, in denen die

Wortstellung keine entscheidende Rolle zur Darlegung des Sinns eines Satzes spielt. Solchen Sprachen steht ein anderes Mittel zur Verfügung, zum Beispiel die Morphosyntax. Aus diesem Grund hängen die Wortstellung und die Form der Wörter (Wortgruppe) sehr eng zusammen.

Bei Sprachen, in denen die Flexionsmorpheme nicht vorhanden sind, funktioniert die Wortabfolge als ein wichtiges Mittel für die Sinngebung des Satzes. Die deutsche Sprache hat aufgrund der Kasusmarkierung (einem Mittel der Morphosyntax) eine relativ freiere Wortstellung, weil die Sinngebung des Satzes nicht nur von der Stellung der Verbargumente, sondern mehr vom Kasus (als morphosyntaktischem Mittel) bestimmt wird. Aufgrund dieses Unterschiedes dürften zahlreiche Fragen im Bereich deutsch-indonesischer Syntax entstehen. Diese Fragen könnten Anlass für kontrastive Untersuchungen zwischen dem Deutschen und der Muttersprache des Lerners geben. Einige Beispiele für Forschungsthemen auf der syntaktischen Ebene sind u.a.:

- (1) Die Abfolge und die Form der Verbargumente
- (2) Fokussierung und Topikalisierung
- (3) Der Gebrauch von Diathese (Aktiv vs. Passiv)
- (4) Der Zusammenhang zwischen den semantischen Kasus und den Satzgliedfunktionen in ihrer Realisierungen in den Sätzen.
- (5) Die Realisierung der semantischen Kasus auf den Satzgliedern

Im Bereich der Grammatik (Morphologie und Syntax) gibt es noch zahlreiche Themen für die kontrastive germanistische Untersuchungen. Als Beispiel zu nennen sind grammatische Merkmale im Deutschen. Viele grammatische Merkmale im Deutschen fußen auf synthetischen Erscheinungen, wie die Merkmale deutscher Verben (Tempus, Modus, Genus Verbi), während sie in anderen Sprachen (z.B. dem Indonesischen) in den analytischen (lexikalischen) Formen begründet sind.

4.4 Text

Die Texthaftigkeit von den Texten sind in vielen Sprachen oft in verschiedener Weise geprägt. Wie und mit welchen Mittel bildet eine Reihe von Sätzen eine texthafte Einheit? Die Antwort dafür ist von Sprache zu Sprache zwar unterschiedlich, aber es gibt doch Gemeinsamkeiten. Mithilfe sprachlicher Mittel, die in einem deutlichen syntaktischen und semantischen Bezug stehen, werden die Sätze mit benachbarten Sätzen verknüpft. Sprachliche Elemente, die zur Verknüpfung der benachbarten Sätzen dienen, werden als Kohäsionsmittel bezeichnet. Dazu gehören (1) Rekurrenz, (2) Substitution, (3) Pro-Formen, (4) Artikel, (5) (Situation-) Deixis, (6) Ellipse, (7) Explizite Textverknüpfung, (8) Tempus, (9) Konnektor (Linke, Nussbaumer, Portmann, 1996).

Die Kohäsions(mittel) sind an das Sprachmaterial gebunden und dienen der Oberflächenstruktur des Textes. Als eine zusammenhängende Einheit hat der Text aber auch eine Tiefenstruktur, die auf konzeptueller Basis liegt. Diese Texttiefenstruktur wird als Kohärenz verstanden und dient als Mittel zur Erschließung des Textsinns aufgrund der konzeptuellen Grundlage. Zur Mittel der Kohärenz gehören u.a. (1) Isotopie, (2) Präsuppositionen, (3) frame-script-Theorie, (4) Thema, (5) Vernetzungsmuster, (6) das Argumentationsmodell von Toulmin (Linke, Nussbaumer, Portmann, 1996).

Wie und mit welchen sprachlichen bzw. konzeptuellen Mittel Texte im Deutschen und in der Muttersprache des Lernalters aufgebaut sind, sind interessante Fragestellungen für kontrastive Untersuchungen. Beispielsweise werden wegen der begrenzten Form der Pronomina in indonesischen Texten zur Darstellung der Kohäsion eher Wiederholungen von denselben Wörtern als der Gebrauch von Substitutionsmitteln (wie Pronomina) verwendet. In Hinsicht der kulturellen Aspekte gibt es auch viele interessante Fragestellungen bezüglich dem verschiedenen Gebrauch der Kohäsionsmittel zwischen dem Deutschen und Indonesien, z.B. Sie ist blond vs. Rambutnya pirang 'Ihre Haare sind blond'. Das deutsche Personalpronomen sie wird im Indonesischen als Konstruktion von Possessivartikel + Nomen realisiert. Der Grund ist wahrscheinlich, weil das Wort pirang 'blond' nicht klar genug ist, um die Haare zu beschreiben, oder es könnte auch sein, dass man nicht genau weißt, worauf sich das Wort pirang bezieht. Um die Sache klarer zu machen, ist es also notwendig das Wort rambut 'Haare' bei dem Wort pirang hinzuzufügen, und das Personalpronomen sie wird durch den entsprechenden Possessivartikel ihre ersetzt.

4.5 Pragmatik

Im Vergleich zu den anderen Geschöpfe hat der Mensch ein entscheidendes Merkmal, das ist nämlich der Besitz von Sprache, oder die Fähigkeit des Menschen zu sprechen. Die Sprache hat einen sehr großen Einfluss auf das menschliche Handeln. Die Menschen werden einerseits von der Sprache beeinflusst, andererseits beeinflussen sie aber auch selbst die Sprache. Als Zeichensystem liegt die wesentliche Leistung der Sprache in ihrer kommunikativen Dimension. Im kommunikativen Handeln finden die Menschen (als Zeichenbenutzer) und die Sprache (als Zeichenträger) ihren Spielraum. Studien über die Begegnung zwischen dem Zeichenträger und dem Zeichenbenutzer sind ein wesentlicher Bestandteil der Pragmatik. Pragmatikstudien untersuchen also den kommunikativen Sprachgebrauch und gehen der Frage nach, wie sich die Zeichenbenutzer gegenüber dem Zeichenvorrat verhalten. Wie können die (kommunikativen) Intentionen mittels sprachlicher Zeichen zum Ausdruck gebracht werden und zu welchen Handlungen können solche sprachlichen Zeichen den Rezipienten führen? Die Pragmatik beschäftigt sich also mit der Frage von der Redeabsicht und vom Redemittel (Widodo, 2013b).

Die Art und Weise, wie eine Absicht sprachlich formuliert werden kann und welche Absicht(en) ein sprachlicher Ausdruck haben kann, ist von Sprache zu Sprache einerseits unterschiedlich, kann aber andererseits auch einige Ähnlichkeiten aufweisen. Aus diesem Grund sind kontrastive Untersuchungen im Bereich Pragmatik zwischen dem Deutschen und Indonesischen sehr interessant. Zu den genannten Forschungsthemen gehören u.a. Sprechakte (illokutionärer Akt, indirekter Sprechakt), Kooperationsprinzip, konversationelle Implikatur, Konversationmaximen, etc (Widodo, 2013b).

5. UNTERSTÜTZUNG DER KONTRASTIVEN GERMANISTISCHEN LINGUISTIK ZUM DAF-UNTERRICHT

Die kontrastive Grammatik zwischen der erlernten Fremdsprache und der Muttersprache ist nun nicht mehr ein einziges Forschungsthema. Die Forschungslandschaft bei den kontrastiven Untersuchungen hat sich in der letzten Zeit ausgeweitet. Dazu zählen auch heute die Forschungsthemen wie sprachliche Kommunikation im interkulturellen Kontext, Vergleich der soziopragmatischen Aspekte in der sprachlichen Kommunikation, Untersuchungen im Bezug auf die Relation zwischen Sprechen und Denken in verschiedenen Sprachgemeinschaften, usw. Für solche Forschungen sind die vertraute Daten notwendig, und daraus geht heutzutage auch als Trend hervor, dass die Korpusse als Untersuchungsdaten für die kontrastiven Studien gebraucht werden.

Ausgehend von den vorab kurz beschriebenen Aspekten der kontrastiven Untersuchungen ergibt sich nun die Frage, was und wie die kontrastive germanistische Linguistik den DaF Unterricht unterstützen kann. Wie am Anfang schon erläutert wird, ist eines der Ziele der kontrastiven Linguistik, die Effektivität im Fremdsprachunterricht zu erhöhen. Die kontrastiven Studien können Zusatzwissen für die Informationen über die deutsche Sprache, die in der grammatischen oder germanistischen Literatur enthalten sind, liefern. Durch die kontrastiven Studien würde deutlich, warum die Versprachlichungen der Gedanken im Deutschen und in der Muttersprache auf unterschiedliche (aber auch gemeinsame) Weise realisiert werden. Durch dieses durch die kontrastiven Studien gewonnene Zusatzwissen können die Lehrenden den Lernenden die deutsche Sprache besser vermitteln, da es, wenn Konflikte zwischen der beiden Sprache bestehen, aus der muttersprachlichen Sichtweise gesehen und erkannt werden, die Lösung dafür bereitstellt.

6. FAZIT

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet auch Begegnung mit anderen Sprachsystemen und einer anderen (fremden) Kultur. Solche Begegnungen können auch Konflikte evozieren. Wie eine Absicht sprachlich realisiert wird, läuft von Sprache zu Sprache nicht selten auf unterschiedliche Weise. Diese Unterschiede können wegen der unterschiedlichen Sprachsysteme zustande kommen. Um an diese beiden Systeme (und Kulturen) anzuknüpfen, wird eine Brücke gebraucht. Kontrastive Linguistik wäre eine Brücke, die zwischen der erlernten Fremdsprache und der Muttersprache.

Durch die kontrastive germanistische Linguistik werden die deutschen Sprachsysteme nicht nur vertiefend studiert, sondern auch aus der muttersprachlichen Perspektive erfasst. Diese neuen Erkenntnisse werden auf didaktische Praxis im Deutschunterricht umgesetzt. Mit dieser Weise kann die deutsche Sprache besser vermittelt werden.

7. LITERATURVERZEICHNIS

- Attaviriyanupap, Korakoch (2009). *Linguistische kontrastive Studien Deutsch-Thailändisch: Eine Bestandsaufnahme*. Linguistik On Line (URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/430/690>). Montag, 22. August 2016, 10.00 Uhr.
- Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Chomsky, Noam. 2002. *Syntactic Structure. Second edition*. Berlin, New York: Mount de Gruyter.
- Glück Helmut (Hrsg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Weimar, Stuttgart: J.B. Metzler.
- Greenberg, J.H. 1966. "Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements". In J.H. Greenberg (Ed.): *Universals of Language*. Page 73-113. Cambridge: MIT Press.
- Linke, Angelika, Markus Nussbaumer, Paul R. Portmann. 1996. *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Stickel, Gerhard (1996): *Angewandte und abgewandte kontrastive Linguistik*. In: *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen. Dritte Folge*. Tartu. S. 38-51.
- Vural, Sergül (2000): *Der Partikelgebrauch im heutigen Deutsch und im heutigen Türkisch. Eine kontrastive Untersuchung*. Dissertation. Universität Mannheim
- Pelz, Heidrun. 2002. *Linguistik: Eine Einführung*. 7. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Widodo, Pratomo (2013a). *Wortstellung im Deutschen und Indonesischen und ihre didaktische Implikation*. In Colliander, Peter. et al (Hrsg.): *Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht*. Seite 27-42. Bozen-Bolzano: University Press

Widodo, Pratomo (2013b). *Der Stellenwert der kontrastiven Linguistik im Deutschstudium auf Lehramt*. Beitrag zur Linguistiktagung an der Staatlichen Universität von Jakarta, am 17. bis 18. Dezember 2013.

URL

Gast, Volker. *Contrastive Analysis*. <http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/papdf/CA.pdf>

Schmied, Josef. *Contrastive Linguistics*. <https://www.tu-chemnitz.de/phil/english/sections/linguist/independent/kursmaterialien/contrli/ConLi1004.pdf>

BEITRÄGE ZU SCHWERPUNKTTHEMEN

SCHWERPUNKTTHEMA 1

Perspektiven der Germanistik: Die Germanistik und ihre Öffentlichkeit / Interkulturelle und Interdisziplinäre Germanistik

Forschungstrends in der Deutschabteilung der Universitas Indonesia: Zwischen Ideal und Realität

Setiawati Darmojuwono

Universitas Indonesia, Depok

E-Mail: setiawati.darmojuwono@ui.ac.id

Abstract

The objective of this study is to identify research trends in German Department of Universitas Indonesia on the basis of students' final theses and research by the lecturers. There is a noticeable discrepancy between lecturers' research topics and their teaching activities. As a lecturer of an "Orchideenfach", one often has to participate in researches in fields that are not directly related to the subject of German studies. In such cases, the contributions of a German studies expert are more related to his/her general knowledge as a scientist rather than his/her expertise in German studies. From the point of view of German studies, this trend has a detrimental effect on the development of the subject in Indonesia. These research problems are discussed using case studies at Universitas Indonesia as part of the research network of universities in Indonesia. The results of the discussion on the topic produce recommendations for research collaboration between the German language studies / DaF in Indonesia and abroad.

Keywords: research subjects, German studies in Indonesia, research problem, research network

Abstrakt

In diesem Referat werden Forschungstrends in der Deutschabteilung der Universitas Indonesia anhand von Abschlussarbeiten von Studenten und Forschungsarbeiten der Dozenten erörtert. Es besteht oft eine Kluft zwischen den Forschungsthemen und den Lehrtätigkeiten der Dozenten. Aus der Sicht der Germanistik hat diese Kluft Nachteile für die Entwicklung des Faches in diesem Land. Als Lehrkörper eines "Orchideenfaches" muss man oft an

Forschungen mitwirken, deren Gegenstände nicht unmittelbar mit dem Fach Germanistik verbunden sind. In solchen Fällen sind die Beiträge eines Germanisten eher auf seine oder ihre allgemeineren Kenntnisse als Literaturwissenschaftler, Linguist oder Kulturwissenschaftler bezogen als auf seine oder ihren speziellen als germanistischer Linguist, deutsche Literatur- und Kulturwissenschaftler.. In diesem Beitrag werden Forschungsprobleme anhand von Beispielen an der Universitas Indonesia als ein Teil des Forschungsnetzwerks der Universitäten in Indonesien diskutiert und als theoretische Grundlagen werden einige Gedanken von Framheim über das neue Studiensystem verwendet. Das Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Thema soll Anregungen für eine Zusammenarbeit in der Forschung zwischen der Germanistik/DaF in Indonesien und der im Ausland geben.

Schlüsselwörter: *Forschungsthema, Germanistik in Indonesien, Forschungsproblem, Forschungsnetzwerk.*

1. EINLEITUNG

Obwohl Humboldt seine Gedanken zum Bildungsideal im 19. Jahrhundert entwickelte, sind Kernstücke dieses Ideals - vor allem die akademische Freiheit, die Aneignung von Allgemeinbildung und die Einheit zwischen Lehre und Forschung - auch für die Konzeption einer research university in der Gegenwart weiter relevant. Freilich wird man bei der Verwirklichung dieses Gedankens angesichts der Universitätstruktur, der Ökonomisierung des Bildungswesens und der großen Studentenzahlen mit Schwierigkeiten konfrontiert.

Die Universitas Indonesia möchte in Zukunft eine Forschungsuniversität, eine research university werden. Dozenten an den indonesischen Universitäten haben laut den Vorgaben des Forschungs- und Technologieministeriums drei Hauptaufgaben, nämlich die Lehre, die Forschung sowie dienstlich-fachliche Verpflichtungen gegenüber der Gesellschaft.

In diesem Referat wird in erster Linie der Zusammenhang zwischen Lehre und Forschung in der Deutschabteilung der Universitas Indonesia erörtert. Im Unterschied zu anderen Universitäten gehören die Dozenten an der Universitas Indonesia fachlich nicht zu einer einzelsprachlich spezialisierten Abteilung, wie etwa einer Deutschabteilung, einer Indonesischabteilung usw., sondern die Dozenten gehören je nach ihren Fachkenntnissen zu einem von sieben Fachbereichen an der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universitas Indonesia: Archäologie, area studies bzw. Regionalwissenschaften, Bibliothekwissenschaft, Geschichte, Linguistik, Literaturwissenschaft und Philosophie. Diese Fakultätstruktur beeinflusst natürlich die Forschungsarbeiten, die an der Fakultät durchgeführt werden. Die einzelsprachlich spezialisierten Abteilung, wie die Deutschabteilung, die englische Abteilung etc. existieren als Lehrgebiete in der Fakultät.

Anhand der Examensarbeiten der Bachelor (S1) –Studenten im Zeitraum 2013 -2015, die als Daten dieser Forschung verwendet wurden, kann man einen Überblick über Forschungstrends in der Deutschabteilung der Universitas Indonesia gewinnen, die nicht von den Lehrtätigkeiten der Dozenten getrennt werden können.

Im Mittelpunkt der Forschung steht der Zusammenhang zwischen den Forschungsgegenständen und den Lehrtätigkeiten der Dozenten in der Deutschabteilung der Universitas Indonesia. Nach der Konzeption einer research university sollten die Lehrtätigkeit und die Forschung eigentlich eine Einheit bilden. Woran die Probleme bei der Durchführung dieser Konzeption liegen, wird in dieser Forschung untersucht.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Die Konzeptionen über die Veränderungen des Studiensystems von Framheim (2015) dienen als Diskussionsgrundlage des Untersuchungsthemas. Die Daten der Forschung sind aus den Forschungs- und Examensarbeitsthemen von Dozenten und Studenten der Deutschabteilung der Universitas Indonesia von 2013 bis 2015 und die Lehrtätigkeiten der Dozenten entnommen.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

Anhand der theoretischen Grundlage wird der Zusammenhang zwischen Lehr und Forschung der Dozenten in dem Bachelor-Studiengang Deutsche Sprach-, Deutsche Literatur- und Kulturwissenschaft erörtert. Zuerst wird eine kurze Beschreibung der Examensarbeitsthemen der Studenten gegeben. Danach kann man einige Beispiele der Forschungsthemen der Dozenten sehen und die beiden vergleichen.

3.1 Themen der Examensarbeit der Studenten

Studenten können die Themen der Examensarbeit je nach Interesse und normalerweise auch abhängig von ihren bisherigen wissenschaftlichen Leistungen in den Seminaren frei wählen. Im Curriculum werden die Fächer, die in der Deutschabteilung angeboten werden, in 4 Gruppen eingeteilt. Es handelt sich um die Pflichtfächer für Studenten aller Fakultäten, Pflichtfächer für Studenten des geisteswissenschaftlichen Fachbereiches und der kulturwissenschaftlichen Fakultät, Pflichtfächer für speziell der Studenten der Deutschabteilung sowie schließlich Wahlfächer. Die Kernfächer der Deutsch-abteilung bestehen aus Deutscher Sprache, Linguistik und angewandter Linguistik, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft. Hier müssen die Studenten 98 von insgesamt 144 Credits erwerben (Tim Dekanat FIB UI 2016).

Die Themen der Examensarbeiten wiederum kreisen um diese Kernfächer des Curriculums der Deutschabteilung. Die Themenverteilung bei den 68 Examensarbeiten im Zeitraum 2013 bis 2015 war folgendermaßen :

- | | | | |
|-------------------------|----|---------------|----------|
| - Literaturwissenschaft | 19 | Examensarbeit | (28 %) |
| - Kulturwissenschaft | 12 | Examensarbeit | (17,6 %) |
| - Linguistik | 24 | Examensarbeit | (35,2 %) |
| - Angewandte Linguistik | 13 | Examensarbeit | (19,7 %) |

(DaF / Übersetzung)

Einige Beispiele von Themen, die von Studenten in ihrer Examensarbeit behandelt wurden :

- Representasi dan Identitas Budaya Islam di Swiss dalam Poster pro dan kontra Minarettverbot (Representation and Cultural identity of Islam in Switzerland in nine pro and contra *Minarettverbot* posters).
- Pengungkapan Kesantunan pada Konferensi Pers antara Presiden RI dan Kanseler Republik Federal Jerman (Disclosure of Politeness at the Press Conference between The President of the Republic of Indonesia and The Chancellor of the Federal Republic of Germany).
- Representasi Abad Pertengahan dalam Album von den Elben Karza Faun (Representation of the Medieval Era in Faun's Album von den Elben)

- Analisis Blog Perjalanan Berbahasa Jerman Ditinjau dari Aspek Semiotis dan Semantis (Semantic and Semiotic Analysis on German Travel Blogs).
- Eksotisme Sumatra Tahun 1911 dalam Roman *Aus Indien* Karya Hermann Hesse. Sebuah Analisis Hermeneutik Interkultural (The Exotics of 1911's Sumatra in Roman Aus Indien by Hermann Hesse. An Intercultural Hermeneutic Analysis).
- Pembentukan Identitas Kultural Tokoh Hasan dan Pengaruhnya terhadap *Blickwinkel* sebagai Seorang Turki-Jerman dalam Novel *Selam Berlin* Karya Jade Kara (The Forming of Hasan's Cultural Identity and its Influence on his *Blickwinkel* as a Turkish-German in Jade Kara's *Selam Berlin*).

(Quelle : Perpustakaan Universitas Indonesia 2016)

Es zeigt sich, dass es einen engen Zusammenhang gibt zwischen dem Inhalt der angebotenen Seminaren und den Themen der Examensarbeit.

3.2 Forschungstätigkeiten der Lehrkörper in der Deutschabteilung

Nach der Bestimmung Nummer 44 /2015 des Ministers für Forschung, Technologie und Hochschule sollte der Forschungsgegenstand wissenschaftlicher Fortschritte innovative Technologien ermöglichen, und außerdem Nutzen für die Gesellschaft, für die Wirtschaft und die Industrie haben. Sowohl Grundlagenforschung als auch angewandte Forschung müssen dem nationalen Interesse dienen (Kumpulan Peraturan Kementerian Ristek 2015). Diese Regelung formuliert allgemeine Forschungsziele unter Betonung einer erwünschten Praxisorientierung der Forschung. Außer nach den Vorgaben vom Ministerium richten sich die Hochschullehrer auch nach den Forschungsrichtlinien der Universität, die als Kriterien bei der Auswahl der Forschungsprojekte verwendet werden. Auch diese Richtlinien formulieren allgemeine Forschungsziele unter Betonung einer erwünschten Praxis-Orientierung der Forschung. An der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Indonesia stehen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses gegenwärtig *indigenous studies* der Kulturen und Ethnien Indonesiens.

Im Zusammenhang mit der deutschen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft hat man Schwierigkeiten, dieses Hauptforschungsinteresse der Fakultät mit spezifischen Forschungsthemen über die deutsche Sprache, die deutsche Literatur und Kultur in Einklang zu bringen.

Wie bereits erwähnt wurde, gehören die Dozenten der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universitas Indonesia je nach ihren Fachkenntnissen zu einem Fachbereich, und an diesem jeweiligen Fachbereich werden auch ihre Forschungen durchgeführt. Außerdem wird in speziellen Forschungszentren der Fakultät bzw. der Universität interdisziplinäre und multidisziplinäre Forschung betrieben.

Als Lehrkörper eines "*Orchideenfaches*" müssen die Dozenten der Deutschabteilung an Forschungen mitwirken, deren Forschungsgegenstände nicht unmittelbar mit dem Fach Germanistik verbunden sind. In solchen Fällen beruhen die Beiträge eines Germanisten eher auf seinen allgemeineren Fachkenntnissen als Literaturwissenschaftler, Linguist oder Kulturwissenschaftler. Selbstverständlich bedeutet das Mitwirken an der Forschung auch immer Erweiterung des fachlichen Profils und eine persönliche Entwicklung des Forschers/der Forscherin. Einige Beispiele für Forschungsthemen des Lehrkörpers der UI-Deutschabteilung kann man der folgenden Auflistung entnehmen:

- Pelestarian Konsep Kesetaraan, Keterbukaan dan Relasi antara Lingkungan dengan Manusia di Kalangan Generasi Muda Batak Toba di Jakarta (Das Verständnis für batakische Konzepte von Gleichheit, Offenheit sowie des Verhältnisses zwischen Mensch und Umwelt bei der jungen Generation von Batak in der Metropole Jakarta).
- “Seren Taun“ between Hegemony and Culture Industry.
- Penelusuran Kapal Karam Flor de la Mar : Kajian awal Arkeologi Maritim (Erforschung des Schiffswracks Flor de la Mar: archeologische Untersuchung).
- Batik Pekalongan sebagai Komoditi Budaya (Pekalongan Batik als kultureller Handelsgegenstand)
- Part of Speech Tagger Bahasa Indonesia : Identifikation der Komposita
- Logo a tagline in the library sites in Indonesia as a means of constructing the learning society.

Es besteht eine Kluft zwischen den Lehrtätigkeiten und den Forschungsthemen der Dozenten in der Deutschabteilung. Selbstverständlich gibt es Forschungsarbeiten zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur, aber es gibt viel weniger dieser spezifisch germanistischen Forschungsarbeiten im Vergleich zu anderen Forschungsprojekten wie den eben genannten. Es wird erwartet, dass man auf diesem Gebiet kreative, innovative, „glänzende“ Ideen hat, damit Forschungen über die deutsche Sprache, Literatur und Kulturwissenschaft nicht als marginal betrachtet werden.

3.3 Herausforderung in der Forschung

Nach der Beschreibung der Forschungslage in der Deutschabteilung der Universitas Indonesia wird man mit folgenden Problemen im Zusammenhang mit der spezifischen Forschungsthemen über die deutsche Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft konfrontiert. Der Studiengang deutsche Sprach-, Literatur-, Kulturwissenschaft ist ein Bachelor Studiengang, nach Framheim (2015:38) ” sollte sich der fachliche Lernstoff des Bachelor Studiums auf das Wesentliche konzentrieren, wissenschaftliche, forschungsintensive oder praxisbezogene Spezialisierung ist dem Master vorbehalten (...) Zugleich soll die Bachelor besser auf die Arbeitswelt vorbereiten und berufsbezogene “Schlüsselqualifikationen “ vermitteln”. Diese Auffassung von Framheim ist für Bachelor Studiengang deutsche Sprach-,Literatur -, und Kulturwissenschaft geeignet, weil das Curriculum sehr stark strukturiert (verschult) und die Studienzeit beschränkt ist. Berufsbezogene Themen in der Examensarbeit könnten den Studenten helfen, konkurrenzfähiger auf dem Arbeitsmarkt. Außerdem haben die Studenten kaum Zeit, eine intensive Forschung zu betreiben.

Die nächste Problematik hat einen Zusammenhang mit den Forschungsprioritäten und Forschungsschwerpunkte des Forschungsministeriums und der Universität bzw. der Fakultät. Forschungsthemen über die deutsche Sprache, deutsche Literatur und deutsche Kultur stehen nicht auf der Liste der Forschungsschwerpunkte des Forschungsministeriums bzw. der Universität/Fakultät. Wie oben bereits erwähnt wurde, als Forscher/in aus “Orchideenfächer“ muss man glänzende Ideen haben, um eine Forschungsförderung über germanistisches Thema in Indonesien zu bekommen.

Als Fachleute für die deutsche Sprach-, Literatur-, und Kulturwissenschaft kann man oft die linguistischen, literaturwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Fachkenntnisse in die

Forschung anwenden, aber als Forschungsgegenstand nicht die deutsche- Sprache, Literatur, Kultur. Meiner Meinung nach muss die gegenwärtige Situation in der Forschung geändert werden, da Forschungsergebnisse über die deutsche Sprache, deutsche Literatur und deutsche Kultur aus Außenperspektiven einen Gewinn für Germanistik in Deutschland bringen könnten und Brücke zwischen den Kulturen bauen.

3.4. Forschungsnetzwerke der Germanisten

Meiner Meinung nach werden viele Dozenten in indonesischen Deutschabteilungen mit der oben erläuterten Forschungsproblematik konfrontiert. Um diese ungünstige Situation zu bewältigen, sollten die Forscher aus den Deutschabteilungen in Indonesien stärker mit Forschern im Ausland zusammenarbeiten.

Das Ministerium für Forschung, Technologie und Hochschulen bietet den Dozenten eine Möglichkeit für eine gemeinsame Forschung mit ausländischen Unversitäten an, z.B. das Program „Forschungen mit ausländischen Universitäten und internationale Publikationen“, zu dessen Ziele die Erweiterung der Forschung und der Erfahrungsaustausch mit Experten aus dem gleichen Fach im Ausland gehört. Forschungsprojekte (erworben im Wettbewerb mit anderen Antragsstellern) von bis zu umgerechnet ca. 15.000 Euro können damit finanziert werden. Tagungen von Germanisten aus den ASEAN-Ländern könnten zum Austausch von Forschungsideen verwendet werden, man könnte diese Ideen in konkreten Forschungsarbeiten verfolgen und schließlich größere Forschungsnetzwerke unter Einschluß von Universitäten der deutschsprachigen Ländern aufbauen.

4. LITERATURVERZEICHNIS

- Data skripsi, tesis, disertasi Universitas Indonesia. (2016). Perpustakaan Universitas Indonesia. Direktorat Riset dan Pengabdian pada Masyarakat. Dirjen Penelitian Riset dan Pengembangan Kementerian Riset, Teknologi dan Pendidikan Tinggi. (2016). Panduan Pelaksanaan Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat di Perguruan Tinggi. Edisi X tahun 2016. Direktorat Riset dan Pengabdian Masyarakat Universitas Indonesia. (2016). Rencana Induk Penelitian Universitas Indonesia.
- Framheim, Gerhild. (2015). *Studieren in Deutschland: Studiensystem in neuer Struktur*. In C. Bode., C. Habbich., T.Kathöfer., D.Rüland., A.Schlüter (Hrsg.). *Universitäten in Deutschland* (S.36 -45). München,London, New York :Prestel.
- Poespwardojo, Soerjanto.T.M. (2015). *Filsafat Ilmu Pengetahuan*. Jakarta: Kompas

Digitale Horizonte: Möglichkeiten und Grenzen des Deutschunterrichts im 21. Jahrhundert

Michaela Zimmermann

Ramkhamhaeng Universität, Bangkok

E-Mail: michaela@ru.ac.th

Abstract

This article reflects web-based teaching and learning as a supplementation or alternative to classroom learning, especially when seen in the context of the development and funding of online projects. I shall introduce some examples of how web based learning may look like but at the same time warn of an all too hasty abandonment of more traditional ways of learning. Critical and reflective teaching requires an analysis of both the past as well as new ways, regarding ourselves, learning contents, teaching methods, or even the institutions within whose frameworks we need to act. In the 21st century, web-based teaching will be an integral part of all of these factors. No computer, no app (no matter how interactive it may be), no online-course room (no matter how pretty it may look), is able to replace a teacher without losing something vital in the process – not yet! But it can make life easier for teachers and help make abstract or geographically distant content more approachable for students. What teachers are in need of, is an array of questions and criteria which help with the decision for or against a digital/digitalised learning activity or environment. And not least, teachers also need a vision as to how, based on technical developments, a classroom for German teaching may look in the 21st century.

Schlüsselwörter: collaborative learning, learning platform, online learning, self-regulated learning, virtual classroom

Abstrakt

Dieser Beitrag reflektiert das web-basierte Lehren und Lernen als Ergänzung bzw. Alternative zum Präsenzunterricht, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Entwicklung und Förderung von OnlineProjekten sowohl seitens wissenschaftlicher, staatlicher und auch wirtschaftlicher Geldgeber. Es werden exemplarisch Möglichkeiten eines solchen Unterrichts vorgestellt,

gleichzeitig jedoch vor einem allzu (vor)schnellen Ausverkauf traditionellerer Lernwege und -materialien gewarnt. Ein kritisch reflektiertes Lehren erfordert die Auseinandersetzung sowohl mit dem Bisherigen als auch mit neuen Wegen, sei es bezüglich der eigenen Person, des Lernstoffs, der Lehrmethoden oder auch der Institutionen, in deren Rahmen man sich – mehr oder weniger glücklich – bewegt (vgl. dazu wesentlicher Bestandteil wird im 21. Jahrhundert der internetgestützte Unterricht sein. Die Diskussion um die Rolle des Internets im Rahmen nicht nur der Fremdsprachendidaktik ist rege: Auf der einen Seite werben Schlagwörter wie „kollaboratives/selbstgesteuertes/kooperatives Lernen“ oder „individuelle Lernumgebung“ für den verstärkten Einsatz von Online-Einheiten, während auf der anderen Seite zunehmend kritische Stimmen laut werden, die davor warnen, dass junge Lernende das „Lernen verlernen“. Was ist davon ist nun aber „richtig“? Richtig ist wie immer das „rechte Maß“ und der Einsatz „am rechten Ort“: Kein Computer, keine noch so interaktive App, kein noch so schön eingerichteter Online-Kursraum kann einen Lehrer lückenlos ersetzen – noch nicht! Aber er kann Lehrenden das Leben leichter machen und den Lernenden einen schwierig vorstellbaren oder geographisch fernen Lerngegenstand veranschaulichen und näher bringen. Was Lehrende benötigen, ist eine Auswahl an Fragen und Kriterien, die bei der Entscheidung für oder gegen eine digitale/digitalisierte Lernaktivität und/oder -umgebung helfen. Nicht zuletzt brauchen sie vielleicht aber auch eine Vision, wie auf der Grundlage aktueller technischer Entwicklungen ein Klassenraum für den Deutschunterricht im 21. Jahrhundert aussehen kann.

Schlüsselwörter: kollaboratives Lernen – Lernplattform – Online-Lernen – selbstgesteuertes Lernen – virtueller Klassenraum

1. EINLEITUNG

Steht man tief unten in einem Tal, ist die Sichtweite sehr begrenzt. Steht man dagegen hoch oben auf einem Berg, kann man sehr weit schauen. Steht man inmitten einer flachen Steppenlandschaft oder treibt inmitten eines weiten Ozeans, ist es gar unmöglich zu sagen, wo genau Erde oder Meer aufhören und wo der Himmel beginnt. Was uns und unsere Sichtweise eingrenzt, ist der Horizont. Er engt uns und unsere Welt ein und er lockt uns in die Ferne, er gaukelt uns vor, dass die Welt gleich „vor unserer Nase“ endet oder dass sie im Gegenteil bis ins Unendliche weiter geht. Aber genauso wie das sagemumwobene Ende des Regenbogens, an dessen Ende der Glückliche einen goldenen Topf finden kann, ist der Horizont unmöglich zu erreichen: Er weicht zurück, wenn man sich ihm nähert und öffnet sich, hat man kaum den Gipfel eines Berges erreicht, in der Ferne von neuem.

Ich finde die Metapher des Horizonts für die immer rasantere Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien und direkt damit verbunden den Unterrichts- und Lehrmethoden so treffend wie kaum eine andere: Kaum denkt man, dass man ein Medium in seinem Charakter und seinen Einsatzmöglichkeiten erkannt – seinen Horizont also erreicht – hat, schon eröffnet sich eine neue Facette, ein neuer Ansatz, eine neue Innovation und man beginnt den Weg zum nächsten Horizont. Man könnte versucht sein, den Versuch von Lehrenden, sich weiter zu bilden und idealerweise einmal ein Ende und damit das uneingeschränkte Expertentum zu erreichen, als Sisyphus-Arbeit bezeichnen: Immer, wenn man denkt, man habe den Felsen endlich auf den Gipfel gerollt, entgleitet er, poltert den Berg wieder hinunter und man beginnt von neuem.

Aber zum Glück hinkt der Vergleich mit Sisyphus, denn man beginnt ja gerade nicht von vorne. Beim Heraufwuchten des Felsens, sprich bei der Weiterentwicklung seiner Kenntnisse und Fertigkeiten, hat jeder Lehrende seinem Repertoire neue Werkzeuge hinzugefügt, über die jetzt verfügt werden kann. Aus diesem Grund bevorzuge ich die Metapher des Horizonts. Genau

wie mit Sisyphus' Felsen wird man sein Ziel niemals erreichen. Aber ist man sich darüber im Klaren, dass sich hinter dem ersten Horizont vielversprechend gleich der nächste und hinter diesem der übernächste und dahinter wieder ein neuer Horizont eröffnet, dass man sich dadurch bis ins Unendliche weiter entwickeln, seine Methoden adaptieren und seinen Unterricht verfeinern kann, dann eröffnet sich eine neue, eine positive Sichtweise auf die Unerreichbarkeit des Horizonts.

Und gerade jetzt, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, eröffnen sich mit der digitalen Revolution im Bereich web.2 (interaktives Web) und web.3 (semantisches Internet) ungeahnte Möglichkeiten und Horizonte, die wir nutzen können, um unsere Lernenden der Zielsprache Deutsch und den deutschsprachigen Zielländern so unmittelbar und so nahe zu bringen wie dies noch vor 10 Jahren nicht möglich war. Die Frage, die sich uns als (selbst-) kritischen Lehrenden stellt: Was denn momentan alles möglich und ist alles, was möglich ist, auch sinnvoll?

2. WIDERSPRÜCHLICHES UND GEGENSÄTZLICHES

In ihrem Buch *21st century skills. Learning for life in our times* beginnen Trilling/Fadel (2009) die Diskussion ihre Einleitung mit vier Fragen, die auch hier an den Anfang gestellt werden, da sie grundlegende Überlegungen anstoßen. Die Autoren fordern ihre Leser auf, sich ein geliebtes Kind vorzustellen, das gerade in den Kindergarten gekommen ist, und sich dann zu fragen:

1. Wie wird die Welt in ungefähr zwanzig Jahren aussehen, wenn das Kind die Schule verlassen hat?
2. Welche Fertigkeiten wird das Kind brauchen, um in dieser gerade vorgestellten Welt in zwanzig Jahren erfolgreich zu sein?
3. Was waren Umstände/Situationen, die Deine/Ihre eigenen „high-performance“ Lernerfahrungen so stark machen?

Diese drei Fragen samt ihren Antworten sollen von den Lesern noch einmal sorgfältig reflektiert werden, bevor man zur vierten und letzten Frage kommt:

4. Wie würde Lernen aussehen, wenn es an Deinen/Ihren Antworten auf die Fragen 1-3 ausgerichtet wäre? (vgl. Trilling/Fadel 2009: xxivf.)

Im Anschluss geben die Autoren eine Zusammenschau der Antworten, die sie weltweit erhalten haben. Es wird hier nicht auf alle eingegangen, aber die Reaktionen auf Frage 4 sind für das Weitere relevant (vgl. ebd.: xxviif.):

- Die Arbeitswelt ist zunehmend von der Zusammenarbeit von Teams geprägt, die gemeinsam Probleme lösen und etwas Neues schaffen – warum arbeiten Lernende weitestgehend alleine und wetteifern miteinander um die Zustimmung der Lehrperson?
- Die Technik spielt von Tag zu Tag eine größere Rolle im Leben unserer Kinder – warum sollten sie ihre technischen Geräte an der Tür zum Klassenraum abgeben und um begrenzte Zeit am schuleigenen Computer streiten?
- Die Welt ist voll von anregenden realen Herausforderungen, Problemen und Fragen – wozu so viel Zeit auf zusammenhanglose Fragen am Ende einer Lektion im Lehrbuch verwenden?

- Die Arbeit an Projekten, die den Lernenden am Herzen liegen, ist etwas, das allen Lernenden natürlich von der Hand geht – warum sind Lernprojekte in vielen Unterrichtsräumen so selten?
- Innovation und Kreativität sind für den zukünftigen Erfolg unserer Wirtschaft so wichtig – warum verbringen Schulen [man könnte hier „und Universitäten“ einfügen. M.Z.] so wenig Zeit mit der Entwicklung von kreativen und innovativen Fertigkeiten?

So weit Trilling/Fadel. Man kann leicht erkennen, wo die Anknüpfungspunkte für mögliche Diskussionen sind, besonders, wenn man sich wie wir in einer Region befindet, die in anderen Lerntraditionen wurzelt als die westliche und, dies nicht zuletzt, auch im Bereich der

Technik oft nur von den Möglichkeiten träumen kann, die ein entwickeltes Industrieland wie die USA als Heimat von Trilling/Fadel aufweist. – Richtig?

Noch vor fünf Jahren hätte ich auf diese Frage geantwortet: richtig, absolut richtig! Heute kann ich das nicht mehr, denn ich sehe meine Lernenden nicht mehr nur mit irgendwelchen Handys, mit denen man mehr oder weniger grobkörnige Bilder machen kann, sondern sie verfügen über – finanziell mittlerweile durchaus erschwingliche – Smartphones und Tablets, deren technische Möglichkeiten einem Laptop kaum nachstehen. Die Studierenden sind selbstverständlich im Internet unterwegs und chatten und posten auf Facebook bis in die späte Nacht mit „Freunden“ in aller Welt – nicht selten in drei Sprachen (Thai, Englisch und Deutsch) und erstaunlich kompetent. Und dann kommt der Moment im Unterricht, wenn sie etwas schreiben sollen und das übliche „Ajarn, ich schreibe nicht gern“ steht im Raum und damit anschaulich verbunden die Aspekte der Motivation und des Motivierens, auf die in einer vergangenen Tagung bereits ausführlich eingegangen wurde (vgl. Akkramas et al. 2015).

Ein Punkt, den die Verfechter der Digitalisierung des Lernprozesses gerne machen, scheint direkt mit der Motivation der Lernenden zusammen zu hängen: Welchen Realitätsbezug/welche Relevanz hat das Gelernte zum realen Leben, zum zukünftigen Beruf usw.? Diese Frage ist nicht neu, aber in den letzten Jahren hat sie eine interessante Wendung erhalten, seit die Forderung nach Kompetenzentwicklung statt Wissensvermittlung in den Vordergrund getreten ist.

Die Entwicklung des Begriffs „Kompetenz“ in der (nicht nur) deutschen Bildungslandschaft zeichnet Christoph Türcke und beklagt die Unschärfe von Beschreibungen, die eine Kompetenz ausdrücken (vgl. 2016: 34):

Bei Zahlen mag man schnell einig werden; das Dezimalsystem gibt gewisse Kompetenzstufen selbst schon vor (...). Aber wie stuft man Lesekompetenz ab? Was macht in der zweiten, in der vierten, in der sechsten Klasse einen einfachen einen anspruchsvollen, einen komplexen Text aus, wann darf er als verstanden gelten, wann als sinnvoll angewendet, wann als niveaugemäß reflektiert, und warum soll man nur drei Schwierigkeitsgrade unterscheiden und nicht fünf oder sechs?

Türcke sieht besorgt den Wandel im Verständnis der Aufgabe von Lehrern. Von Wissenden, die anderen dieses Wissen vermitteln, übrigens durchaus auch im Plenum in einer „gemeinsamen Jetztzeit“ (im Sinne von Walter Benjamin, für den „Jetztzeiten“ Zeiten von revolutionärer Erkenntnis und Umdenken ist), sollen sie zu „Lernbegleitern“ werden, die nur noch Arbeitsblätter verteilen und ansonsten möglichst wenig auf die weitestgehend selbständig agierenden Lernenden einwirken (vgl. ebd.: 237 ff.). Sätze wie „Einige Schülerinnen und Schüler sind sehr versiert und interessiert am Umgang mit den neuen Medien, sodass sie ihre

bereits vorhandenen Kenntnisse den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern weitergeben können. So kann sich der Unterrichtende noch weiter aus dem Mittelpunkt zurückziehen“ (Kohn 2011: 68) dürften Türcke eher an Fluchtverhalten denn an ein pädagogisches Konzept erinnern.

Dass es zudem schon bald mit eben diesen selbständigen Lernenden vorbei sein wird, prophezeien Lembke/Leitner (2016). In Die Lüge der digitalen Bildung prangern sie Versprechen als vollkommen illusorisch an, die behaupten, Kindergarten- und Schulkinder könnten mit Hilfe der digitalen Medien frühzeitig (ein Schlüsselwort, dass die beiden Autoren aus entwicklungspsychologischer Sicht wiederholt harsch kritisieren) zu Medienkompetenz(!) und kritischem Denken herangeführt werden. Nach Lembke/Leitner sitzen Eltern und ebenso wie Kinder den breit angelegten Werbekampagnen von Produkten auf. Sie nennen als Beispiel „Toggolino“ und „Oktonauten“, die als spannende/unterhaltsame/kinderfreundliche Serien am Wochenende morgens im Kinderfernsehen laufen, zu denen es Heftchen und Figürchen, sogar (kostenpflichtige) Mitgliedschaften in Clubs und – natürlich! – auch Apps zu kaufen und zu konsumieren gibt (vgl. Lembke/Leitner 2016: 43ff.). Erneut ein Satz aus Kohn, der die Annahme zu bestätigen scheint, dass es mit dem autonomen Lernen, das ja gefördert werden sollen, eher bergab als bergauf geht:

Zu einer Basiskompetenz, die über Sein und Nichtsein in der realen Welt entscheidet, gehört auch das Wissen, wie gelernt wird. Die Schülerinnen und Schüler müssen „das Lernen lernen“ – angefangen von der Entwicklung individueller Behaltensstrategien, über Techniken der Informationsbeschaffung bis hin zu einem für das Lernen sinnvollen und kompetenten Umgang mit den neuen Medien im Allgemeinen und dem Computer im Besonderen (Kohn 2011: 68).

War die Vermittlung eben dieser Basiskompetenz nicht einmal die Domäne genau der Lehrenden, die nun aber doch durch die digitalen Medien ersetzt werden sollen?

Türcke begründet seine Skepsis gegenüber dem verstärkten Einsatz der digitalen Medien nicht zuletzt in der behaviouristischen Sichtweise des Menschen, die als Rechtfertigung für die Ausbildung von Kompetenzen dient: Reize geben, Reaktionen auslösen (übersetzt: Arbeitsblatt austeilten, Lernen auslösen) (vgl. Türcke 2016: 24ff.). Er befürchtet die Rückkehr in frühkapitalistische Zustände, wenn Arbeitnehmer für ihre Sozialleistungen wieder selbst(kompetent) aufkommen müssen, da sie ja wieder nur ihre Produkte (nur heute eben Apps, Web-Services, Online-Beratungen...) abgeben. Dazu genügen „Kurzzeitverträge und Niedriglöhne“ (ebd.: 138).

Noch stärker als Türcke, der den psychologischen Aspekt ebenfalls betont, argumentieren Lembke/Leitner (2016: 65) aus entwicklungspsychologischer Sicht und bestreiten vehement, dass Kinder beim Lernen am Tablet etwas anderes lernen „Wegwischen“:

Wer Kinder früh in die Onlinewelt lockt, bringt ihnen zwar bei, auf Tablets hin- und herzuwischen oder eine Maus zu bedienen. Doch das ist keine wirkliche Medienkompetenz, wie sie später im Leben notwendig ist. Da helfen auch keine lustigen Bildbearbeitungsprogramme auf dem Smartphone – oder Werbeaktionen der IT-Industrie. Wischkompetenz bleibt Wischkompetenz.

Solche Positionen zu vertreten und mit ihnen die Bedenken an einen bedingungslosen Glauben an die Allmacht der digitalen Angebote, all unsere Probleme zu lösen, ist wichtig. Man muss sie sich vor Augen halten, um sich klar zu machen, was eigentlich ein kompetenter Umgang mit dem Internet und dem Computer, oder mit welchem mobilen Endgerät auch immer, heißt und worauf wir uns einlassen, wenn wir uns mit dem Thema „Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht“ beschäftigen.

Ich möchte die Diskussion aufgrund der vorgegebenen Zeit- und Seitenvorgaben an dieser Stelle nicht vertiefen und für die Befürworter der digitalen Medien abkürzend und exemplarisch auf die Veröffentlichungen von Berger/Woodfin/Vilen (2016), Major (2015), Means/Bakia/Murphy (2015) und Petko (2014) verweisen. Hier bekommt man all die Argumente und Studien, die man für die Rechtfertigung eines verstärkten Einsatzes der digitalen Medien, auch im Fremdsprachenunterricht, benötigt.

Stattdessen möchte ich zu meinem Thema „Digitale Horizonte“ zurückkehren und im zweiten Teil meines Beitrags eine persönliche Horizonterweiterung im Gadamer'schen Sinn teilen, die ich in den vergangenen drei Jahren selbst erlebt habe.

3. DAS ENTSTEHEN EINES ONLINE-KURSRAUMS „DEUTSCHE KULTURGESCHICHTE“

Die Ramkhamhaeng Universität ist im BA-Studium eine Fernuniversität mit dem Angebot des Präsenzunterrichts, das die Studierenden annehmen können oder nicht. Manche sind in Bangkok und arbeiten bereits, andere befinden sich anderswo in Thailand und, in manchen Jahrgängen, in der ganzen Welt verstreut. Manche Studierenden sehe ich jede Woche, von anderen sehe ich nur die Prüfung.

Um den Studierenden ein sinnvolles Studium überhaupt erst zu ermöglichen, gehört die Produktion von Lehrbüchern und -materialien zu unseren Hauptaufgaben. Nun geht dies relativ gut für die Entwicklung der Fertigkeit Lesen. Aber für das Hören? Oder die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben? Nur mit einem Buch ist das unmöglich. Reine Fernstudierende in das aktuelle Kursgeschehen einzubinden und ihnen auf Distanz die Gelegenheit zur aktiven Teilnahme zu geben? – Vollkommen illusorisch. Bei Kursen, in denen es noch kein gedrucktes Buch sondern erst einmal einen Reader gibt, bestand für Studierende bis vor kurzem noch nicht einmal die Möglichkeit, an das Material heranzukommen, wenn sie nicht entweder selbst an die Uni fahren oder wenigstens jemand kannte, der ihnen das Material besorgen konnte. Zudem war es – leider! – ausgesprochen schwierig, alle Studierenden mit Informationen zu erreichen, auch, wenn die Kontaktadressen und Kursinformationen in der universitätseigenen Zeitschrift für alle Studierenden veröffentlicht wurde (die Zeitschrift wird allen Studierenden per Post zugestellt).

Das hat sich mittlerweile geändert. Seit 2014 verbindet unsere Deutsche Abteilung eine Germanistische Institutspartnerschaft mit dem Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller- Universität Jena. Diesem Institut angegliedert ist die Arbeitsstelle für Lehrmaterialentwicklung (ALM) und mit Hermann Funk und Christina Kuhn sowie einigen anderen Mitarbeiter_innen sind an der FSU die Verfasser_innen des Lehrwerks StudioD/Studio21 tätig, das versucht, Print- und digitale Medien miteinander zu kombinieren.

Gemeinsam arbeiten wir seit 2014 kontinuierlich an einer Moodle-Plattform für die Deutsche Sektion. Geplant waren zwei Kursräume, einmal für GER 2501 (Einführung in die deutsche Kulturgeschichte) und GER 2601 (Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft). 2014 stand unter dem Zeichen der Schulung der Kursverantwortlichen in Moodle – kaum einer von uns hatte auch nur die leiseste Ahnung, was eine Lernplattform überhaupt ist, geschweige denn, wie man mit ihr arbeitet oder gar Kursräume anlegt oder gestaltet!

Mitte 2015 konnte die Lernplattform eingerichtet werden. Dass sich hierdurch der eine oder andere Horizont eröffnen würde, haben wir erwartet. Aber dass es so viele gibt? Und dass so viele Entscheidungen zu treffen sein würden? Und wie viele möglichen Modelle sich anbieten

würden? – Das war schon überwältigend. Da ich für die Kulturgeschichte zuständig bin und als absolute Anfängerin in das Unternehmen

„Lernplattform einrichten“ gestartet bin, möchte ich gerne meine Erfahrungen – und Horizonterweiterungen! – exemplarisch mit Ihnen teilen.

Gleich die erste – und wie sich im Nachhinein herausstellen sollte auch die wichtigste – Frage war: Wie soll man die Plattform strukturieren? Da wir uns mit den Studierenden einmal in der Woche treffen, bot sich der Wochenrhythmus an.

Dann kam aber die zweite Frage: Was stellt man auf die Plattform? Und welche Übungsformen? Schön abwechslungsreich sollte es sein, aber was ist zu wenig und was ist zu viel? Und wie leitet man die Übungsformen an? Auf Thai? Auf Deutsch? Und: In welcher Form sollen die Ergebnisse abgegeben werden? Auf der Plattform hochladen? Oder der Einfachheit halber doch lieber per E-Mail? Und welche und wie viele Apps sollen es sein? Am liebsten würde man ja gleich alles, was einem nützlich und spannend erscheint, auf die Plattform laden!

Entsprechend unübersichtlich war der Kursraum im 1. Semester und dem ersten Versuch. Zwar waren die Lektionen ordentlich im Kursraum beisammen, aber da zu jeder Lektion mindestens drei oder vier Aktivitäten gehörten, die hinter den jeweiligen Lektionen standen, zum Teil nur als Arbeitsblatt, zum Teil als interaktive Aktivität, zum Teil mit der Aufforderung verbunden, das Arbeitsblatt unter der Funktion

„Aufgabe“ hochzuladen, in einem Forum zu posten oder per E-Mail zu verschicken und da zudem noch für die Studierenden Aktivitäten und Text getrennt waren (dass es eine sinnvolle und für die Studierenden zeitsparende Idee sein könnte, in der Aufgabenstellung auf die entsprechenden Seitenzahlen zu verweisen fiel mir, offengesagt, vor lauter kreativer Energie beim Erstellen der Übungen und Aufgaben erst in der zweiten Semesterhälfte ein), war die Struktur ähnlich verwirrend wie die Struktur dieses Satzes: zu viel des Guten, zu weit auseinander gezogen, zu kompliziert. Der Kursraum war vollkommen unübersichtlich, die Aktivitäten alles andere als klar strukturiert und es ist im Nachhinein gut, dass die damaligen Studierenden den Kursraum kaum zur Kenntnis nahmen. Meine eigene Motivation, am Kursraum weiterzuarbeiten nahm ebenfalls ab, nicht zuletzt, da der fehlgelaufene Aufbau schon Mitte des Semesters abzusehen war. Die restlichen Lektionen wurden hochgeladen, einige Aktivitäten dazu erstellt und Modell 1 war gescheitert, da für einen reinen Online-Kurs denkbar ungeeignet.

Im darauffolgenden Semester stellte ich also um, unter anderem vom Wochenrhythmus in Abstimmung mit den Studierenden auf einen 5-Tages-Rhythmus. Der Text der Lektion wurde am Wochenende hochgeladen, Montag bis Freitag gab es in eigenen Abschnitten mit Datum versehene Aktivitäten zum Gelesenen, mit der Idee, das gleichzeitige und kollaborative Lernen/Arbeiten (eines der zentralen Argumente der aktuellen Didaktik, auch der Didaktik der digitalen Medien) zu fördern. Besonders gut war, dass in diesem Semester keine Studierenden im Präsenzunterricht waren, der Kurs also sehr schön als Fernstudienmaterial getestet werden konnte. Auch, wenn noch immer kaum jemand Notiz von dem Online-Angebot nahm und sich nur drei Studierende angemeldet hatten. Aber immerhin: Es waren drei Fernstudierende!

Was passierte: Eigentlich beschäftigte sich so gut wie niemand an den vorgegebenen Daten mit den Aktivitäten. An den Log-Daten war ersichtlich, dass sich die Lernenden eben gerade nicht gleichzeitig einloggten und anstelle des erhofften kollaborativen gemeinsamen Lernens mit Hilfe von Wikis und Foren passierte (inter)aktiv gar nichts. Zwar wurden die Übungen zur

Kenntnis genommen, vielleicht auch zu Hause gemacht, aber abgegeben oder gar gemeinsam erarbeitet wurde: gar nichts!

Im aktuellen Semester läuft nun Modell 3. Die Lektionen sind nun ihren Unterkapiteln entsprechend einzeln auf der Plattform hochgeladen und die dazugehörigen Aktivitäten stehen im gleichen Abschnitt. Ein Datum für die Bearbeitung wird nicht mehr angegeben, die Studierenden entscheiden selbst, wann sie was lesen. Ein Kursfahrplan ist vorgeschaltet, aus dem die Lernenden entnehmen können, wann was unterrichtet wird, aber sie entscheiden selbst, ob sie vor- oder nacharbeiten möchten oder ob sie parallel zum Unterricht arbeiten. Das macht die Tutorierung aufwändiger, da im Laufe des Semesters auch Beiträge zu früheren Lektionen eingehen. Das erschwert die Kollaboration für das gemeinsame Erarbeiten eines Themas natürlich. Aber die Lernerautonomie, das von Unterrichtszeit unabhängige, selbstbestimmte Lernen, wird gefördert.

Zusätzlich verfügen nun Fachwortschatz, Zusatzübungen und eine muttersprachliche Zusammenfassung, vorher bereits im Material vorhanden, ebenfalls über eigene Abschnitte im Kursraum und werden derzeit noch mit entsprechenden Übungen ausgestattet. Am Ende jeder Lektion steht mindestens eine Transferaufgabe oder eine Aktivität zum Vergleich mit der eigenen Kultur, die mit insgesamt 15% in die Kursbewertung eingehen – ein ausgesprochen starker Motivationsfaktor, wie sich herausgestellt hat, denn gerade diese Aufgaben werden mit Eifer und Sorgfalt bearbeitet.

Insgesamt befinden sich in diesem Semester 18 Studierende im Kursraum, von denen 16 überaus aktiv mit eigenen Beiträgen am Geschehen teilnehmen. Nur 8 von diesen Studierenden sind regelmäßig im Unterricht, zwei konnten nur an den ersten beiden Sitzungen teilnehmen, sind aber weiterhin auf der Plattform aktiv. Der Kursraum ist natürlich noch immer eine Baustelle, besonders Gelegenheiten zu Sprechbeiträgen sind noch unterrepräsentiert, was aber im nächsten Durchgang behoben werden soll. Aber zumindest das Format scheint nun gefunden zu sein und das Echo ist erfreulich.

Zum 1. August nutzen mittlerweile 105 Lehrende und Lernenden die Lernplattform, im BA sind neben den beiden Projektkursen 17 weitere Kurse mit eigenen Kursräumen (in unterschiedlichen Entwicklungsstadien) eingerichtet und auch im MA-Studiengang, der im Gegensatz ausschließlich im Präsenzstudium stattfindet, sind mittlerweile sechs Kursräume vorhanden und die Tendenz geht zum Blended Learning.

4. NEUE HORIZONTE

Wie schnell sich die Technik weiter entwickelt, sei an einer meiner Lieblingsvisionen dargestellt. Als jemand, die westliche Kultur unterrichtet, fand ich es immer unendlich bedauerlich, dass ich in Thailand meine Studierenden nicht an die Orte bringen kann, über die wir sprechen. Zuerst waren Bilder ein Notbehelf. Dann kamen Videos, gefolgt von Filmen auf DVD, mittlerweile gibt es fast für alles ein Link zu YouTube. Was fehlt, trotz der besten virtuellen Rundgänge, ist aber noch immer der Wunsch, meine Studierenden zu befähigen selbst an einen Ort in einer beliebigen Epoche gehen und diesen dann mit all ihren Sinnen erfahren zu können.

Im vergangenen Juni sprach ich darüber mit einem Kollegen. Am nächsten Tag las ich die Meldung im Internet, dass das Centre of Archaeology and Forensic and Crime Science der Stafford University ein Projekt entwickelt, mit dem Gerichtsjuroren virtuell an den Ort eines Verbrechens gehen und Gegenstände aufheben und anfassen können, alles ohne den tatsächlichen Tatort zu kontaminieren (vgl. Rogers 2016).

„Wäre es nicht schön, wenn man das auch selbst basteln und für den Unterricht nutzen könnte,“ dachte ich, zugegebenermaßen ein wenig wehleidig. Bis ich kurz darauf im eLearning Industry Weekly, einem elektronischen Rundbrief über die neuesten Trends im Bereich eLearning, vom „EON Creator“ erfuhr, einem Werkzeug für „Do-it-yourself virtual reality content creation“. Die Webseite verspricht „thousands of 3D models from the EON Experience portal to configure, customize, and publish high-quality interactive 3D content...“ (www.eonreality.com).

In den Matrix-Filmen bewegt sich der Großteil der Menschen in einer von Maschinen hergestellten, täuschend echten Welt. Es sieht so aus, als könnten wir uns bald unsere eigenen Welten basteln. Wie werden wir damit umgehen? Ist der Lehrer der Zukunft ein interaktives (kostengünstiges und jederzeit einsetzbares) Hologramm auf einem Klassenraum à la Star Trek Holo-Deck? Wird der Lehrberuf aussterben und durch fachkompetente Programmierer ersetzt? Und wie werden unsere Lernenden mit der neuen Lernumgebung umgehen? Werden sie die Verbundenheit zur Realität verlieren? Oder werden sie (sprach)kompetent zwischen der virtuellen und der physischen Welt navigieren?

Wir werden sehen. Vermutlich schon sehr, sehr bald.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Akkramas et al. (2015). *Motivieren und Motivation im Deutschen als Fremdsprache*. Beiträge der 3. Internationalen Konferenz für Deutsch als Fremdsprache in Südostasien. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Berger, Ron/Woodfin, Libby/Vilen, Anne (2016). *Learning that Lasts*. Challenging, Engaging, and Empowering Students with Deeper Instruction. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chen, Milton/Armstrong, Sara (Hrsg.). (2002). *edutopia. Success Stories for Learning in the Digital Age*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrison, D. Randy/Vaughan, Norman D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohn, Martin (2011). *Schulentwicklung 2.0. Digitale Lern- und Arbeitswelten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lembke, Gerald/Leipner, Ingo (2016). *Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen*. München: Redline.
- Major, Claire Howell (2015). *Teaching Online. A Guide to Theory, Research, and Practice*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Means, Barbara/Bakia, Marianne/Murphy, Robert (2015). *Learning Online. What Research Tells Us About Whether, When and How*. New York: Routledge.
- Petko, Dominik (2014). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rogers, James (2016). *Tech project aims to create 'virtual crime scenes' for jurors*. Erhältlich Online: <http://www.foxnews.com/tech/2016/05/25/tech-project-aims-to-create-virtual-crime-scenes-for-jurors.html> (zuletzt gesehen am 25. Juli 2016).
- Trilling, Bernie/Fadel, Charles (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Türcke, Christoph (2016). *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet*. München: C.H. Beck.
- Weiss, Heidemarie (2010). *Lernen im Web 2.0. Das Beispiel Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Diplomica.

<https://elearningindustry.com> (zuletzt gesehen am 26. Juli 2016)

<https://www.human.ac.th/german> (zuletzt gesehen am 26. Juli 2016) www.eonreality.com
(zuletzt gesehen am 26. Juli 2016)

Erstellung des Kriterienkatalogs für Deutschlernende an der Universität Hanoi am Beispiel bei der Analyse des Lehrwerks „Netzwerk“

Trinh Thu Thuy
Universität Hanoi
E-Mail: trinthuthuy76@yahoo.com

Abstract

Textbook plays an important role in foreign language teaching. In Vietnam, the debate about the selection of a suitable apprentice is still controversial. The Vietnamese students at the University of Hanoi start from zero with German language, which is offered only in some Hanoi schools, for example foreign language school Hanoi, Viet Duc school, Lomonoxop school. In addition, English learners are accepted by the Department of German Language. That's why they get into trouble when they deal with the German language. And this makes it more difficult for the students and teachers of the University of Hanoi to complete a BA degree in German after four years. Moreover, Vietnamese differs greatly from the German. For this reason, a suitable course for Vietnamese beginners should be selected and introduced so that they can learn German more effectively and so they can enjoy learning German. The first is an overview of the situation of German language learning at the University of Hanoi. Subsequently the development and improvement of different criteria catalogs will be presented. From the situation of German learning, a separate list of criteria should be drawn up. Finally, the most suitable course for German students is to be selected and recommended.

Keywords: textbook, foreign language, curriculum, criteria catalog, Universität Hanoi

Abstrakt

Im Fremdsprachenunterricht spielt Lehrwerk eine wichtige Rolle. In Vietnam ist die Debatte über die Auswahl eines geeigneten Lehrwerks immer noch umstritten. Die vietnamesischen Deutschstudierenden an der Uni Hanoi beginnen vom Null an mit Deutscher Sprache, die nur in einigen Hanoi Schulen, beispielsweise Fremdsprachenoberschule Hanoi, Viet Duc Schule, Lomonoxop Schule angeboten wird. Außerdem sind die Englischlernenden durch englische

Prüfung von der Abteilung für Deutsche Sprache aufgenommen. Deswegen geraten sie in Schwierigkeit, wenn sie sich mit der Deutschen Sprache beschäftigen. Und dies ist den Studierenden und Lehrenden der Uni Hanoi schwieriger, nach vier Jahren ein BA-Studium in Deutsch absolvieren zu müssen. Außerdem unterscheidet sich Vietnamesisch grammatisch sehr groß von dem Deutschen. Aus diesem Grund sollte ein richtiger Kriterienkatalog erstellt werden, nach dem ein passendes Lehrwerk für vietnamesische Deutschanfänger ausgesucht und eingeführt werden, damit die Deutschlernenden Deutsch effektiver lernen können und auch noch Spaß beim Deutschlernen haben. Zuerst lässt sich ein Überblick über die Situation des Deutschlernens an der Universität Hanoi geben. Anschließend werden die Entwicklung und Verbesserung verschiedener Kriterienkataloge vorgestellt. Aus der Situation des Deutschlernens sollte danach ein eigener Kriterienkatalog erstellt werden, der als Basis für die Auswahl des geeignetsten Lehrwerks gilt, nämlich „Netzwerk“, das einerseits Interesse der Deutschstudierenden weckt und andererseits alle Kriterien des erstellten Katalogs befriedigt. Abstract in German is written in italic.

Schlüsselwörter: Lehrwerk, Fremdsprachenunterricht, Curriculum, Kriterienkatalog

1. EINLEITUNG

Das BA-Studium im Bereich Germanistik wird offiziell seit 1991 in der Abteilung für Deutsche Sprache an der Universität Hanoi durchgeführt. Jährlich nimmt die Abteilung für Deutsche Sprache ca. 100 Studenten auf, die meist noch kaum über Deutschkenntnisse verfügen. Im Vergleich mit den Englischstudierenden erwerben sich die Deutschstudierenden daher in der gleichen acht-semesterigen Studienzeit aber weniger Fachkenntnisse, weil die Englischstudierenden schon in der Schule sogar vier oder sieben Jahre Englisch gelernt haben, währenddessen die Deutschstudierenden erst im 1. Semester von Anfang an mit Deutschlernen beginnen. Bereits nach acht Semestern müssen die Deutschstudierenden mit einem Bachelor in Deutsch abschließen. Außerdem haben die vietnamesischen Studierenden beim Deutschlernen wegen der sprachlichen Unterschiede noch einige Schwierigkeiten:

- Die meisten vietnamesischen Studierenden haben Probleme mit der Aussprache (bei einigen Vokalen und Konsonanten beispielsweise ö, ü und sch, ch), weil sich sprachlich Deutsch von Vietnamesischen sehr stark unterscheidet.
- Wegen dem Mangel an Vorkenntnissen lernen sie in kurzer Zeit superintensiv Deutsch. Deshalb braucht die Mehrheit unbedingt Selbstlernen und Lernerautonomie, um mindestens das Zertifikat B1 (nach 2 Semestern) zu erreichen.
- Die Studierenden kennen ziemlich gut Englisch und vergleichen es grammatisch immer mit der deutschen Sprache oder sie wechseln zwischen Englisch und Deutsch.
- Deutschland und Vietnam liegen in großer räumlicher Entfernung, Interkulturalität spielt deswegen eine sehr wichtige Rolle bei der Vermittlung Deutsch als Fremdsprache.
- Deutsch ist in Form des Sprachkurses nur in vier Semestern sehr intensiv zu unterrichten und danach nehmen die Studierenden in den übrigen vier Semestern nur an verschiedenen Fachkursen teil, ohne Gelegenheit zu haben, Deutsch im Sprachkurs weiter zu verbessern.
- Die Berufschance für Deutschabsolventen ist sehr gering. Viele davon finden nach dem Studium eine Arbeitsstelle ohne Bezug auf ihr BA-Zeugnis.

Das Interesse an Deutschstudium verringert sich mit der Zeit. Nur die Studierenden, die sich häufig viel Mühe in der ganzen Studienzeit geben, bekommen am Ende gute Leistungen und beherrschen die deutsche Sprache gut. Außerdem enthält das momentane Curriculum für Deutsche Sprache viele ungeeignete Punkte. Um die oben genannten Schwierigkeiten zu beseitigen, sollte die Universität Hanoi ihr Curriculum entsprechend den Niveaustufen des

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) erneuern, der seit 2003 angewendet wird. Und es ist auch sehr relevant für die Fremdsprachenlehrenden, ein geeignetes Lehrwerk für ihre Lernenden auszuwählen, das sowohl der Zielgruppe entspricht, als auch „den Lernenden auf kompakte Weise Fakten, Wissen, Ideen sowie Verhaltensweisen, soziale Konventionen und Werte des Zielsprachenlandes“ (Brill 2005, 18) vermittelt. Zur richtigen Auswahl für die auf dem Markt erscheinenden passenden Lehrwerke müssen verschiedene Kriterienkataloge für Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik bzw. Lücken dieser Kriterienkataloge untersucht werden und schließlich wird ein eigener Kriterienkatalog für vietnamesische Deutschlernende erstellt.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Anhand der richtigen Situation der Deutschstudierenden an der Universität Hanoi sollten in diesem Beitrag zuerst verschiedene Kriterienkataloge analysiert werden, um ihre Vor- und Nachteile herauszufinden. Darüber hinaus sollte ein eigener Kriterienkatalog erstellt werden, den ein ideales Lehrwerk für vietnamesische Studierende enthält. Dieses Lehrwerk fördert damit nicht nur Kommunikation sondern auch Landeskundekenntnisse bzw. Lernautonomie, die besonders für vietnamesische Deutschlernende sehr relevant sind. Von den auf dem jetzigen Markt erscheinenden Lehrwerken ist „Netzwerk“ sehr empfehlenswert, weil es Lücken der vietnamesischen Deutschlernenden füllt und vollständig dem vorgeschlagenen Kriterienkatalog entspricht.

3. DIE ENTWICKLUNG UND VERBESSERUNG VERSCHIEDENER KRITERIENKATALOGE VOM MANNHEIMER GUTACHTEN (1977) BIS ZU FUNK (2004)

Niemand kann negieren, dass das Lehrwerk eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt. Aus diesem Grund muss man auf die Auswahl des entsprechenden Lehrwerks achten. Bei der Suche nach einem geeigneten Lehrwerk oder bei der Entwicklung eines Lehrwerks braucht man unterschiedliche Kriterienkataloge, die zur Lehrwerkforschung mit Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik gehören (vgl. Kahovcová 2012, 20). Bis jetzt wurde eine Vielfalt der Kriterienkataloge bzw. Kriterienraster für Lehrwerkanalyse erstellt.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache entstand der erste Kriterienkatalog für Analyse der Lehrwerke vom Mannheimer Gutachten, das im Jahre 1977 unter der Leitung von Ulrich Engel entstanden ist. Danach wurden zahlreiche Kriterienkataloge mit chronologischen Verbesserungsstufen entwickelt, wie das Gutachten des Sprachverbandes (1980), das Hamburger Gutachten (1982), der Stockholmer Kriterienkatalog (1985), Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke nach Claudio Nodari (1999) und Kriterien zur Analyse der Qualitätsmerkmale von Lehrwerken nach Funk (2004).

Jedes Gutachten oder jeder Kriterienkatalog hat eigene Ziele sowie Vor- und Nachteile bei der Lehrwerkanalyse. Zur Verdeutlichung lassen sich im Folgenden fünf erwähnte Kriterienkataloge detaillierter vorstellen, die beträchtlich zu meinem eigenen Kriterienkatalog beitragen.

3.1 Das Mannheimer Gutachten (1977)

Das Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache ist der erste Kriterienkatalog für Lehrwerkanalyse der Deutschen Sprache und wurde von DaF-Mitgliedern der Kommission aus berühmten deutschen Universitäten und aus bekannten Institutionen in Mannheim entwickelt. Das Ziel des Mannheimer Gutachtens war es, eine systematische Analyse aller wichtigen Aspekte eines Lehrwerks zu schaffen. Engel u.a. 1979 hat im Gutachten insgesamt sechzehn Kategorien aufgelistet, nämlich untersuchte Materialien,

Lernziele und Methoden, Struktur des Lehrwerks, Sprachdidaktische Konzeption, Übung, Motivierung der Lernenden, Deutsche Sprachverwendung und Textverwendung, Grammatik, Phonetik und Graphematik, Morphologie und Lexik, Kommunikative Kategorien, Kontrastivität, Thematische Zielangabe, Kommunikation und Interkulturelle Kommunikation. Die Kommission hat auch versucht, Kriterien zu allen für ein Lehrwerk relevante Bereiche zu entwickeln und zu veröffentlichen. Vorteilhaft hat das Mannheimer Gutachten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache in ausgewählten Lehrwerken überprüft. Trotzdem wurde und wird viel darüber kritisiert, dass es viele Lücken bzw. Defizite bei der Bewertung und Begutachtung des Lehrwerks gibt, weil die Mitglieder Linguisten waren. Sie bewerteten unter linguistischem Aspekt und objektiv einzelne Lehrwerke, meistens nach den persönlichen Einstellungen der Verfasser, ohne Berücksichtigung der Bedürfnisse des Lernenden. Verschiedene Printlehrwerke standen im Mittelpunkt und galten als das wichtige Mittel ohne ein klares Konzept des Unterrichts. Deswegen fehlte es an praktischem Unterricht und Lehrerfahrungen (vgl. Engel u.a. 1977, 18f.).

3.2 Das Gutachten des Sprachverbandes/ Das Mainzer Gutachten (1980)

Im Gegensatz zu den Kriterienrastern des Mannheimer Gutachtens hat das Gutachten des Sprachverbandes mit sieben Kriterien viel Wert auf die Lernbedürfnisse der ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen gelegt, die nach Deutschland kamen, denn in den 50er Jahren hat Deutschland das Wirtschaftswunder erlebt und seine Regierung benötigte eine große Anzahl an ausländischen Arbeitskräften. Sprachliche Ausbildung der Wanderarbeitskräfte ist eine wichtige Aufgabe der Didaktiker geworden, damit das Leben und die soziale Integration den ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienmitglieder in Deutschland erleichtert wird (vgl. Schröder 2011, 75). Analyse Kriterien zur Überprüfung der im Unterricht mit den ausländischen Arbeitnehmern eingesetzten Lehrwerken wurden konzipiert (vgl. Abdalla 2011, 36). Die im Lehrwerk vorhandene Mehrsprachigkeit und Bikulturalität der Zielgruppe wurden auch viel berücksichtigt. Somit hatte die Entwicklung der Kriterien zur Beurteilung der Lehrwerke bestimmt einen großen Einfluss auf diese Lerngruppe, weil die Verfasser des Mainzer Gutachtens auch als Didaktiker tätig waren, deren praktische Unterrichtserfahrung mit ausländischen Arbeitnehmern sehr deutlich gezeigt wurde.

3.3 Der Stockholmer Kriterienkatalog (1985)

Unter der Leitung von Hans-Jürgen-Krumm wurden zwei Seminare über Lehrwerkanalyse in Stockholm veranstaltet. Die Teilnehmer waren mit der Anwesenheit von Fachdidaktikern, Lehrbuchautoren, Verlagslektoren aus Finnland, Norwegen, Schweden und Island (vgl. Schröder 2011, 75) sehr heterogen. Der Stockholmer Kriterienkatalog zielte darauf ab, objektive Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken für die Lehrenden bereitzustellen, d.h. die Kriterien sollen die Auswahl der Lehrwerken für den Unterricht vereinfachen bzw. erleichtern. Das ist auch eine gute Gelegenheit für neue und geeignete Lehrwerkentwicklung, wenn Lehrbuchverlage und Autoren richtig orientiert werden, welche Anforderungen und Lehr- und Lernbedürfnisse die Lehrenden und Lernenden des Fremdsprachenunterrichts haben. Der Kriterienkatalog besteht aus neun Kategorien: Aufbau eines Lehrwerks, Layout, Überstimmung mit dem Lehrplan, Landeskunde, Aussprache und Intonation, Sprache, Grammatik, Übung und Perspektive der Schüler (Kast/Neuner 1994, 100ff.). Eine Stärke des Stockholmer Katalogs ist, dass seine Kriterien sich auf die Selbstlernfähigkeit konzentrieren.

3.4 Kriterienkatalog zur Gestaltung autonomiefördernde Lehrwerke nach C. Nodari (1999)

Ende der 80er Jahre und Anfang der 90er Jahre war die Förderung nach der Lernautonomie eine Tendenz. Claudio Nodari war eine führende Persönlichkeit dieser neuen Lehr- und Lernmethode

für Lehrwerkanalyse. Sein Kriterienkatalog bietet die Möglichkeit, durch Prinzipien der Lehrwerkgestaltung autonomes Lernen zu fördern. Er gliedert sich in sieben Kategorien: Orientierung im Lehr-/Lernprozess, Übertragung von Verantwortung, Reflexion über Lernprozesse, erweiterte Lernformen, Gebrauch der Zielsprache, Reflexion über Sprache und interkulturelles Lernen. Obwohl dieser Kriterienkatalog bis zu dieser Zeit als sehr modern und umfangreich für Lehrwerkforschung angesehen wurde, wurde ihm noch Kritik geübt, dass „Aktualitätsbezug, wie auch Einsatzbereich der Lehrwerke durch diese Forderung beschränkt worden sind, da Lehrpläne sich kontinuierlich ändern und auch die Lerngruppe aufgrund der pädagogischen Struktur (orientiert an Grundstufe, Lernungewohnte etc.) sehr klein ist“ (Abdalla 2011, 41).

3.5 Qualitätsmerkmale zur Analyse von Lehrwerken nach Funk (2004)

Die Kriterien von Funk gelten als die aktuellsten Richtlinien zur Beurteilung von Lehrwerken. Funk hat den Kriterienkatalog erstellt, der „ein offenes Arbeitsinstrument darstellt, das nicht auf Vollständigkeit beruft und als Strukturierungs- und Beurteilungshilfe für Kursleitende fungieren soll“ (Schröder 2011, 78). Zur Bewertung von Lehrwerken schlägt Funk zwölf Qualitätsmerkmale vor: Mediale Ausstattung und Konzeption, curriculare Kalibrierung, Passung in Bezug auf die eigene Institution, Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf Fertigkeit Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, Übungs- und Aufgabenkonzeption, Grammatik und Phonetik, Wortschatzarbeit, Inhalte/ Landeskunde und Evaluation/Selbstevaluation. Diese Merkmale scheinen im Vergleich zu den zuvor entwickelten Katalogen perfekt zu sein.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass die fünf dargestellten Kriterienkataloge verschiedene Ziele und Schwerpunkte beinhalten, aber sie richten sich an Lehrwerke für Fremdsprachenunterricht, in dem ein methodisch-didaktisches Konzept berücksichtigt wird. Das Mannheimer Gutachten wurde als der erste relevante Kriterienkatalog im Bereich Fremdsprachenunterricht konzipiert aber viel kritisiert. Als Verbesserung und Beseitigung der Defizite des Mannheimer Gutachtens hat sich das Mainzer Gutachten auf Migranten bezogen. Des Weiteren hat Funk Qualitätsmerkmale von Lehrwerken veröffentlicht, die aber unkommentiert blieben.

Nachdem die unterschiedlichen Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken vorgestellt und bewertet worden sind, ist jetzt ein eigener Kriterienkatalog für vietnamesische Deutschlernende zu erstellen.

4. VORSCHLAGSMÖGLICHKEITEN FÜR EINEN EIGENEN KRITERIENKATALOG UND ANALYSE DES LEHRWERKS „NETZWERK“ NACH DEN ERSTELLTEN KRITERIENKATALOG

4.1 Vorschlagsmöglichkeiten für einen eigenen Kriterienkatalog

Zur Auswahl oder zur Entwicklung eines Lehrwerks darf nie ein Kriterienkatalog fehlen. Aus der Situation des Deutschlehrens und -lernens an der Universität Hanoi sollte ein eigener Kriterienkatalog konzipiert werden, der nicht nur der Lerngruppe, den Lernzielen, sondern auch dem Curriculum der Uni. Hanoi entspricht. Der Kriterienkatalog ist eine Filterung der Besten von den fünf oben vorgestellten Kriterienkatalogen, in denen der Kriterienkatalog von Funk und der von Nodari im Mittelpunkt stehen. Er sollte auch mit den vietnamesischen Deutschlernenden am besten übereinstimmen sowie die bestehenden Einschränkungen der Abteilung für Deutsche Sprache überwinden, in der verschiedene Niveaustufen von A1 bis zu C1 angeboten werden. Aber im Rahmen des Beitrags ist ein Kriterienkatalog für

Lehrwerkbegutachtung nur in der Grundstufe zu erstellen, in der die Studierenden ca. 600 Unterrichtsstunden schaffen müssen, d.h. sie müssen schließlich das Zertifikat B1 (GER: den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) ablegen.

Zur Analyse von dem für vietnamesische Deutschlernende geeigneten Lehrwerk sind sieben folgende Kategorien mit einer Fragenliste eines eigenen Kriterienkatalogs vorzuschlagen, die die Schwierigkeiten der vietnamesischen Deutschlernenden beseitigen können:

Kategorie 1: Allgemeine Angaben zum Lehrwerk

- Für welche Zielgruppe ist das Lehrwerk konzipiert?
- Was sind die Ziele, die mit diesem Lehrwerk erreicht werden sollen?
- Orientiert sich das Lehrwerk am entsprechenden Niveau nach dem Europäischen Referenzrahmen?
- Gibt es Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Testbuch, Glossar und Medienpaket?
- Kann das Lehrwerk auch zum Selbstlernen sein?

Kategorie 2: Aufbau des Lehrwerks

Zum Aufbau eines Lehrwerk gehören das Layout und der Inhalt

Layout

- Wie wird das Lehrwerk aufgebaut?
- Bietet das Lehrwerk verschiedene Hilfsmittel (Grammatikübersicht, Vokabelliste)?
- Sind Symbole für bestimmte Teile im Lehrwerk vorhanden?
- Sind Bilder und Texte aufeinander bezogen? Sind die Abbildungen altersgerecht und motivierend?
- Ist das Design jeder Lektion einheitlich und übersichtlich?
- Werden alle vier Fertigkeiten angeboten und wie ist ihre Gewichtung?

Inhalt

- Sind die Themen vielfältig, interessant, alltagsgemäß, zielgruppen- und altersgerecht?
- Vermittelt das Lehrwerk landeskundliche Informationen?
- Empfiehlt das Lehrwerk noch Zusatzmaterialien und Links für Online-Übungen
-

Kategorie 3: Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) und Übungen

- Sind alle Fertigkeiten in jeder Lektion vorhanden?
- Welche Übungsformen enthält das Lehrwerk?
- Stimmen Übungen und Lernzielangaben überein?
- Werden in Übungen verschiedene Lerntypen, Lernniveaustufen entsprechend der Prüfungen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen berücksichtigt?
- Klingen CD-Aufnahmen authentisch?
- Gibt es Aufgaben und Bilder als Sprech-, Hör- und Schreibanlass?
- Sind die Übungsformen abwechslungsreich?
- Sind geeignete Redemittel für Sprechübungen vorhanden?
- Gibt das Lehrwerk Anregungen für die Lernenden, Gespräche auf Deutsch in bestimmten Themen zu führen?

- Bietet das Lehrwerk eine Reihe der spielerischen Aufgaben zur Aktivierung der Lernenden?
- Ist es den Lernenden möglich, Selbstkorrektur zu bewältigen?
- Sind Schreibbeispiele als Muster vorhanden, die als relevant für die Lernenden anzusehen sind?

Kategorie 4: Grammatik

- Sind grammatische Erklärungen auf Deutsch verständlich und übersichtbar?
- Werden Grammatikphänomene in der nächsten Lektion wiederholt?
- Gibt es verschiedene grammatische Übungen für Regelfindung?
- Bietet das Lehrwerk eine Grammatikübersicht am Ende jeder Lektion?
- Sind grammatische Übungen vielfältig und umfangreich berücksichtigt?
- Werden grammatische Übungen vertieft?

Kategorie 5: Aussprache/ Intonation

- Bietet das Lehrwerk Aussprache- und Intonationsübungen?
- Gibt es Übungen zum Trainieren der Aussprache und Intonation?
- Sind die Phonetikübungen vielfältig und systematisch?
- Gibt es verschiedene phonetische Übungen für Regelfindung?

Kategorie 6: Landeskunde/ Interkulturalität

- Sind landeskundliche Informationen sachlich und aktuell?
Bietet das Lehrwerk Übungen für Interkulturalität/ Übungen für Kulturvergleich zwischen Ausgangsland und Zielland?
- Werden in Texten Landeskundekenntnisse vermittelt?

Kategorie 7: Lernkontrolle

- Bietet das Lehrwerk den Lernenden die Möglichkeit an, sich selbst zu überprüfen?
- Haben Selbsttests und Gesamttests Lösungsschlüssel? Hörübungen Transkription?
- Beinhaltet das Lehrwerk prüfungsvorbereitende Aufgaben in vier Fertigkeiten und eine Selbstevaluation?

Der oben vorgeschlagene Kriterienkatalog konzentriert sich auf die autonomiefördernde Lernfähigkeit. Die Deutschlernenden an der Universität Hanoi müssen die deutsche Sprache sehr intensiv beherrschen, deswegen benötigen sie viel Zeit für Selbstlernen. Auf dem Markt wurden DaF-Lehrwerke wie „Sand am Meer“ herausgegeben, die von den bekannten Verlagen wie Cornelsen, Hueber, Klett, Langenscheidt und Schubert erschienen sind. Aber natürlich können nicht alle Lehrwerke in den Fremdsprachenunterricht an der Universität Hanoi eingesetzt werden, weil die meisten DaF-Lehrwerke dem Unterricht in Deutschland, aber nicht dem in Vietnam entsprechen. Seitdem der GER weltweit anerkannt ist, wurden und werden noch mehr DaF-Lehrwerke veröffentlicht. Dazu gehört das Lehrwerk „Netzwerk“ vom Verlag Langenscheidt, das mit dem Prädikat „sehr gut“ gefallen hat und zu meinem vorgeschlagenen Kriterienkatalog sehr gut passt. Im Detail lässt sich wegen der Beschränkung des Beitrags nur „Netzwerk A1“ im Zusammenhang mit dem eigenen Kriterienkatalog vollständig analysieren und darauf hinweisen, ob das Lehrwerk alle empfohlenen Kriterien hat.

4.2. Analyse des Lehrwerks „Netzwerk A1“ nach dem vorgeschlagenen Kriterienkatalog

Laut dem erstellten Kriterienkatalog wird das Lehrwerk systematisch Schritt für Schritt analysiert und herausgefunden, ob das Lehrwerk „Netzwerk A1“ den vietnamesischen Deutschlernenden angemessen ist. Anhand aller Fragen der sieben Kategorien in 4.1 deutlich beantwortet.

Kategorie 1: Allgemeine Angaben zum Lehrwerk „Netzwerk“

Das Lehrwerk „Netzwerk“ wurde im Jahre 2011 vom Verlag Langenscheidt herausgegeben. Es haben Autoren wie Stefanie Dengler, Paul Rusch, Helen Schmitz und Tanja Sieber unter Leitung von Angela Kilimann geschaffen. Es ist für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren ohne Vorkenntnisse geeignet, die Deutsch für Studium oder Beruf lernen wollen. Weiterhin führt das Lehrwerk in 3 Gesamtbänden oder 6 Halbbänden zu den Niveaustufen A1, A2 und B1 und bereitet auch auf die Prüfungen nach GER von ÖSD (Österreichischem Sprachdiplom), Goethe Institut und telc (The European Languages Certificates) durch verschiedene niveaugemäße Prüfungsmuster vor.

Netzwerk besteht aus Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Intensivtrainer, Testheft, Audio-CDs, DVD, digitalen Materialien: digitales Unterrichtspaket mit DVD-ROM, Moodle, Facebook-Profil und Unterrichtsportal. Die Vielfalt der Zusatzmaterialien von *Netzwerk* ermöglicht nicht nur den Unterrichtenden die Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern, sondern auch den Lernenden das Selbstlernen zu fördern. Das Lehrwerk „Netzwerk A1“ wird in Bezug auf sieben Kategorien des obengenannten Kriterienkatalogs analysiert und diesen sieben Hauptpunkten wie folgt begutachtet.

Kategorie 2: Aufbau vom Lehrwerk “Netzwerk A1”

Wie erwähnt ist das Lehrwerk “Netzwerk A1” nach dem Kriterienraster zu begutachten. Zur Begutachtung sollten nur Kurbuch und Arbeitsbuch ausgewählt werden. Die Bücher entsprechen der Prüfung “Start Deutsch 1” nach dem GER. Jedes Buch enthält insgesamt 12 Lektionen. Und das Kursbuch gliedert sich einheitlich und übersichtlich in sechs Teile, nämlich Sprachhandlungen, Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Landeskunde und Film. Alle drei Lektionen folgt eine Plattform mit spielerischen Angeboten zum Wiederholen von Strukturen, Wortschatz und Redemittel der vorangegangenen drei Lektionen sowie zu Landeskunde, Literatur und anderen Themenbereichen vorhanden (vgl. Pilaski/Wirth 2012, 6). Anfang jeder Lektion gibt es immer einen Sprech Anlass mit Bildern, der sich auf das Thema der Lektion und auch auf Wortschatzarbeit bezieht. In jeder Lektion gibt es Symbole für Wortschatz, Hörübung mit CD und Tracknummer. Außerdem werden alle Fertigkeiten in jeder Lektion geübt. Die Themen sind alltagsgemäß, alter- und zielgruppengerecht beispielsweise Kennenlernen, Essen und Trinken, Zeit mit Freunden, Wohnung, Gesundheit, Kleidung und Mode, Urlaub usw. Jede Lektion vermittelt auch landeskundliche Informationen, die den vietnamesischen Lernenden ein besseres Verständnis über deutsche Kultur und ihren Menschen näherbringen. Das Lehrwerk ist sehr nützlich für Lehrende und Lernende, weil der Verlag zahlreiche Online-Übungen unter <http://www.klett-sprachen.de/netzwerk/r-1/187#reiter=titel&niveau=A1> angeboten hat.

Kategorie 3: Fertigkeiten und Übungen

Alle vier Fertigkeiten sind in jeder Lektion vorhanden, die sich an die Prüfung Start Deutsch 1 (GER) richten. Die Übungen sind sehr vielfältig und werden systematisch und von leicht nach schwer aufgebaut. Die Texte sind authentisch. Vier Plattformen helfen den Lernenden bei der Motivation des Deutschlernens durch eine Reihe der spielerischen Aufgaben zur Wiederholung

der erworbenen Kenntnisse. Weil im Lehrwerk Kommunikation im Mittelpunkt steht, werden Redemittel, Dialogmuster und Situationen angeboten und geübt. Sehr empfehlenswert ist in jeder Lektion immer ein Film in Bezug auf das Thema der Lektion. Das weckt sehr stark das Interesse der Lernenden. Ähnlich werden Schreibübungen meistens im Arbeitsbuch berücksichtigt. Wenn die Lernenden 12 Lektionen richtig lernen, in denen alle vier Fertigkeiten im gleichen Gewicht verteilt werden, schaffen sie sicher die Prüfung Start Deutsch 1.

Kategorie 4: Grammatik

Es ist einheitlich, dass Grammatikphänomene nach dem Teil Wortschatz in jeder Lektion eingeführt werden. Und am Ende jeder Lektion befindet sich die grammatische Übersicht, die sehr deutlich und verständlich darzustellen ist. Im Arbeitsbuch sind grammatische Übungen abwechslungsreich und vertieft.

Kategorie 5: Aussprache/ Intonation

Aussprache- Intonationsübungen sind im Kursbuch integriert und schon ab 1. Lektion vorhanden. Außerdem bietet das Lehrwerk auch noch Satzmelodie, damit die Lernenden Muttersprachler schon Anfang an imitieren können und richtig aussprechen. Das Alphabet bzw. alle Lauten und Konsonanten sind in allen 12 Lektionen vorgestellt und geübt.

Kategorie 6: Landeskunde/ Interkulturalität

Das Lehrwerk bietet Landeskunde aber ein Kulturvergleich zwischen Ausgangsland und Zielsprachenland sehr selten. Deswegen sollte Unterrichtende diese Lücke durch ergänzende Aufgabenstellung füllen, obwohl jeder Film im Kursbuch viele landeskundliche Informationen liefert.

Kategorie 7: Lernkontrolle

Am Ende jeder Lektion im Arbeitsbuch gibt es immer einen Teil für Selbstkontrolle. Das Lehrwerk ermöglicht den Lernenden Selbstlernen mit Hilfe der Lösungen der Übungen und der Transkription der Hörübungen im Arbeitsbuch, die im Lehrerhandbuch vorhanden sind.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Lehrwerk „Netzwerk A1“ alle sieben Kriterien entspricht und es auch als ein ideales Hauptlehrwerk für vietnamesische Deutschlernende an der Universität Hanoi gilt.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Lehrwerke sind immer noch ein wichtiges Handwerkzeug für Unterrichtende im Fremdsprachenunterricht. Die Erstellung eines eigenen Kriterienkatalogs zur Analyse von einem Lehrwerk ist immer notwendig und wichtig, um ein passendes Lehrwerk für vietnamesische Deutschlernende an der Universität Hanoi auszuwählen. In dieser Zeit scheint das Lehrwerk „Netzwerk“ nach der oben genannten Analyse für Deutsch als Fremdsprache in Vietnam am geeignetesten zu sein, weil es nicht nur erwähnte Probleme der vietnamesischen Deutschlernenden lösen kann, sondern auch das Selbstlernen verstärkt. In der Zukunft sollten Regionallehrwerke entsprechend verschiedenen Niveaustufen nach GER nur für vietnamesische Deutschlernende in Zusammenhang mit den deutschen Didaktikern und Verlagen erstellt werden.

6. LITERATURVERZEICHNIS

- Brill, Lili Marlen. (2005). *Lehrwerke/ Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker.
- Dengler, Stefanie u.a. (2012). *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache - Kursbuch A1*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Dengler, Stefanie u.a. (2012). *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache - Arbeitsbuch A1*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Engel, Ulrich/ Krumm, Hans-Jürgen/ Wierlacher, Alois. (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. In: Band 2, Heidelberg: Julius Groos.
- Kast, Bernd/ Neuner, Gerd (Hrsg.) (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.100-105.
- Pilaski, Anna/ Wirth, Katja. (2012). *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache - Lehrerhandbuch A1*. Berlin und München: Langenscheidt.

[Online- Quellen]

- Abdalla, Heba. (2011). *Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz*, <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/AbdallaHeba/diss.pdf> (Zugriff am 16.04.2017).
- Funk, Hermann. (2004). *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*, <http://babylonia.ch/de/archiv/anni-precedenti/2004/nummer-3-04/qualitaetsmerkmale-von-lehrwerken-pruefen-ein-verfahrensvorschlag/> (Zugriff am 01.04.2017).
- Nodari, Claudio. (1999). *Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke*, http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Gestalt_autonomierfoerd_LW.pdf (Zugriff 24.03.2017).
- Schröder, Susanne. (2011). *Alphabetisierung von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in Deutschland – Entwicklung eines Kriterienkatalogs zur Lehrwerkauswahl*, http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Schroeder_Alphabetisierung_2011.pdf (Zugriff am 01.04.2017).
- Kahovcová, Mgr.Eva. (2012). *Lehrwerkanalyse von “Tangram aktuell” aus der Sicht der Tertiärsprachendidaktik*, https://is.muni.cz/th/403584/pedf_c/Abschlussarbeit_JIRKA.pdf (05.04.2017)

Online ZIDS- Prüfungssimulation auf der Basis von Learning Management System (LMS) Moodle

Irma Permatawati¹⁾, Pepen Permana²⁾, Ending Khoerudin³⁾

¹⁾Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung

E-Mail: irma.permatawati@upi.edu

²⁾Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung

E-Mail: pepen@upi.edu

³⁾Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung

E-Mail: ending.khoerudin@upi.edu

Abstract

The certificate for Indonesian German students (ZIDS) has to be acquired by the German students at some universities in Indonesia. This test is carried out once a year in German departments. The participants of this test are German students in the 4th semester. Within the scope of the ZIDS test, the German Department of the Faculty of Languages and Literature of the Pedagogical University of Indonesia (FPBS UPI) has offered an intensive one-month preparatory program. Based on their average score, which is 60-70%, the students show no excellent performance. Since the Curriculum 2013 of the UPI comes into force, this preparation program is being carried out regularly in a semester. As the present preparation program is less intensive than before, an innovation is needed to improve the performance of the students in the ZIDS test. The intended innovation is the development of the online ZIDS test simulation based on the LMS Moodle, which allows students to prepare themselves for the test alone or outside the classroom. The results of the study demonstrate that the ZIDS test stimulation has contributed to the performance improvement of the students in the ZIDS test.

Keywords: ZIDS, German, exam, Moodle

Abstrakt

Das Zertifikat für indonesische Deutschstudierende (ZIDS) muss von den Deutschstudierenden an einigen Universitäten in Indonesien erworben werden. Die Prüfung zum Erwerb dieses Zertifikats wird einmal im Jahr an Deutschabteilungen durchgeführt. Die Teilnehmer dieser

Prüfung sind Deutschstudenten, die bereits im 4. Semester sind. Im Rahmen der ZIDS-Prüfung hat die Deutschabteilung der Fakultät für Sprachen und Literatur der Pädagogischen Universität Indonesiens (FPBS UPI) ein intensives einmonatiges Vorbereitungsprogramm angeboten. Trotzdem zeigen die Studenten basierend auf ihrem durchschnittlichen Ergebnis, das 60-70% beträgt, noch keine hervorragende Leistung. Seit das Curriculum 2013 der UPI in Kraft tritt, wird dieses Sonderprogramm zur ZIDS-Prüfung nicht mehr außercurricular durchgeführt, sondern regulär in einem Semester. Da die gegenwärtige Vorbereitung zur ZIDS-Prüfung nicht so intensive wie früher ist, braucht man eine Innovation zur Steigerung der Leistung der Studenten bei der ZIDS-Prüfung. Die gemeinte Innovation ist die Entwicklung der auf dem LMS Moodle basierenden online ZIDS-Prüfungssimulation, mit der die Studenten sich auf die ZIDS-Prüfung alleine bzw. außerhalb des Unterrichts vorbereiten können. Die Ergebnisse der Forschung haben gezeigt, dass die ZIDS-Prüfungssimulation zur Leistungssteigerung der Studenten bei der ZIDS-Prüfung beigetragen hat.

Schlüsselwörter: ZIDS, Deutsch, Prüfung, Moodle

1. EINLEITUNG

Seit 2003 verpflichten Deutschabteilungen einiger Universitäten in Indonesien ihre Studenten dazu, die nationale deutsche Sprachprüfung, nämlich ZIDS (Zertifikat für indonesische Deutschstudierende), abzulegen. Der Erwerb dieses Zertifikats bringt es mit sich, dass die Studenten fähig sind, sich über alltägliche Themen sowohl mündlich als auch schriftlich zu äußern.

Die Zusammenarbeit zwischen indonesischen Universitäten mit Deutschlehrausbildung und dem Goethe Institut Jakarta hat die ZIDS-Prüfung zum Ergebnis. Als Anlass dieser Zusammenarbeit gilt das Erfordernis eines standardisierten gemeinsamen Tests zur Evaluierung und Feststellung des Sprachstandes von den Studenten. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit erstellt Goethe Institut die Aufgaben für die ZIDS-Prüfung. Auf Anfrage vom Goethe Institut erhalten die Deutschabteilungen die Prüfungsunterlagen. Außerdem veranstaltet Goethe Institut Workshops zur Testerstellung, an denen Vertreter der Deutschabteilungen teilnehmen.

Basierend auf dem Kooperations-Vertrag zwischen Direktorat Pembinaan Tenaga Kependidikan dan Ketenagaan Perguruan Tinggi Direktorat Jendral Pendidikan Tinggi und dem Goethe Institut Jakarta, der ab dem 5. September 2002 in Kraft tritt, beinhaltet das Curriculum der Deutschabteilungen die ZIDS-Prüfung. Seitdem wird die Prüfung als obligatorischer Bestandteil des Kurrikulums der Deutschstudiengänge. Das heißt, die Deutschstudenten müssen die Prüfung ablegen und bestehen.

An 10 Universitäten können die Deutschstudenten die ZIDS-Prüfung ablegen, und zwar an Universitas Pattimura Ambon, Universitas Pendidikan Indonesia, Universitas Negeri Jakarta, Universitas Negeri Malang, Universitas Negeri Manado, Universitas Negeri Medan, Universitas Negeri Surabaya, Universitas Negeri Makassar, Universitas Negeri Yogyakarta, dan Universitas Nommensen Pematang Siantar. Diese Prüfung wird einmal pro Jahr und zwar am Ende des 4. Semesters durchgeführt. An der Deutschabteilung der Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) selbst wird die Prüfung jedes Jahr im Juni durchgeführt. Zum Studienabschluss müssen die Deutschstudenten belegen, dass sie das Zertifikat der ZIDS-Prüfung erworben haben.

Im Jahr 2016 hat das Goethe Institut zwar beschlossen, die ZIDS-Prüfung mit dem Goethe Zertifikat B1 zu ersetzen. Den Beschluss haben aber nicht alle ZIDS-Prüfung veranstaltende Universitäten akzeptiert. Es wurde von einigen Faktoren verursacht. Sie sind unter anderem die Finanzierung der Prüfung, der Prüfungsort und die Durchführung der Prüfung. Darüber wird das

Goethe Institut mit Kemenristekdikti besprechen. Die Besprechung wird auf die Überprüfung des bisher über ZIDS-Prüfung gültigen Kooperations-Vertrags zielen. In diesem Jahr, nämlich 2017, wurde die Prüfung noch veranstaltet, da es bis jetzt noch keine offizielle Entscheidung über die Gültigkeit der ZIDS-Prüfung gibt. Aus diesem Grund kann man sagen, dass diese Forschung noch relevant ist. Außerdem wäre es auch noch möglich, diese Prüfungssimulation zur Vorbereitung anderer deutschen Sprachprüfungen zu nutzen, wenn man später die Entscheidung treffen würde, dass die ZIDS-Prüfung nicht mehr gültig ist.

Seit das Curriculum 2013 an der UPI in Kraft tritt, bietet die Deutschabteilung UPI ein neues Fach, und zwar das ZIDS-Vorbereitung. Dieses Fach umfasst 2 SKS (Unterrichtseinheit) und wurde zum ersten Mal im 4. Semester 2015 angeboten. Nach dem alten Curriculum war das Vorbereitungsprogramm zur ZIDS-Prüfung an kein bestimmtes Fach, sondern ein intensives einmonatiges Programm außerhalb des Unterrichts, das täglich 100 Minuten (2 UE) gedauert hat.

Das Programm zur ZIDS-Vorbereitung an der Deutschabteilung der FPBS UPI wurde zwar intensiv durchgeführt, zeigte sich aber noch keine hervorragende Leistung. Dies ergibt sich aus der Durchschnittnote der Studenten, die jährlich 60-70 Prozent von den gewünschten maximalen Noten beträgt. Sogar haben 10-20 Prozent der Studenten die ZIDS-Prüfung nicht bestanden.

Im Vergleich zu dem alten Vorbereitungsprogramm ist die Quantität der Lehrsequenz im Fach ZIDS-Vorbereitung geringer. Damals hatten die Studenten innerhalb von einem Monat 20 Lernsequenzen, aber jetzt sind nur 14 bis 16 Lernsequenzen vorhanden. Dies gibt uns Anlass zur Sorge, dass in der Zukunft die Leistung der Studenten bei der ZIDS-Prüfung niedriger sein könnte.

Um die obengenannte Sorge abzubauen, benötigt man eine Innovation zur Verbesserung der Qualität des Faches ZIDS-Vorbereitung und zur Erhöhung der Studentenleistung bei der ZIDS-Prüfung. Die gemeinte Innovation ist die optimale Anwendung des Internets, und zwar durch die Erstellung einer online Prüfungssimulation zur Vorbereitung der ZIDS-Prüfung. Mit diesem online Programm können sich die Studenten ohne zeitliche und räumliche Begrenzung gut alleine auf die ZIDS-Prüfung vorbereiten, damit würde sich das Problem über die geringere Quantität der Lernsequenz lösen lassen.

Heutzutage gibt es viele verfügbare Möglichkeiten, wobei die Optimierung der Rolle des Internets im Unterricht durchgeführt werden kann. Eine davon ist die Verwendung der Online-Lernanwendung Learning Management System (LMS). LMS ist eine Applikation mit den Zwecken: das Verwalten, das Spüren (Tracking), und das Berichten einer Reihe von online Lernprogrammen und –Aktivitäten (Ellis: 2009). Dieses LMS ermöglicht den Benutzern, den Zugang zu den Lerninhalten und deren Administration aktiv und interaktiv zu haben.

Eine der meistgenutzten LMS-Plattformen ist LMS Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning). Moodle ist ein Open Source Produkt, das von einer breiten Community entwickelt wurde und ständig weiter verbessert wird. Dazu gehören Entwickler, Bildungsexperten, Übersetzer u.v.a.m. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, sich an der Community zu beteiligen. Moodle bietet verschiedene Arten von Online-Lernmodulen in einer Weise, die von den Lehrenden bei der Erreichung der Lernziele leicht angepasst werden kann. Wegen seiner zahlreichen Lernmodule ist Moodle laut Kaya (2012:680) für das Web basierenden Unterricht empfehlenswert. Sahin-Kizil (2014:184) stellt auch fest, dass die meisten Lernenden positiv auf die Anwendung von Moodle im Unterricht reagierten, in dem sie im Sprachlernen mehr engagiert sind.

Mit seinen zahlreichen Features ermöglicht Moodle den Lehrenden, Testeinrichtungen zu schaffen, die sicher und einfach eingestellt sind. Es stehen über 20 hochkonfigurierbare Aktivitäten zur Verfügung - bspw. Foren, Glossare, Wikis, Aufgaben, Tests, Datenbanken und dergleichen mehr. Interessant an diesem Aktivitäten-orientierten Ansatz ist die Möglichkeit, diese Aktivitäten hinsichtlich der Zusammenstellung und des Ablaufs frei zu konfigurieren. Somit kann der Lernpfad der Lernenden anhand der Lernziele frei gestaltet werden. Ebenso können die Ergebnisse der vorherigen Aktivität für die nächste herangezogen werden.

Nach <https://docs.moodle.org/29/de/Aktivitäten> sind die Modulen bzw. Lernaktivitäten in der Moodle-Standardinstallation wie folgt:

1. Auswahl (Choice), Das Modul 'Auswahl' ermöglicht es, Fragen mit mehreren vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zu stellen und ein vollständiges Antwortbild zu erhalten.
2. Aufgabe (Assignment). Mit diesem Aktivitätsmodul ist einer/einem Lehrenden ermöglicht, Aufgaben zu kommunizieren, Arbeit zu sammeln, und Noten und Feedback zu geben. Standardmäßig umfasst dieses Modul drei Abgabemöglichkeiten, und zwar Dateiabgabe (Die Lernenden laden eine oder mehrere Dateien zur Bewertung hoch.), Online-Text (Die Lernenden geben ihre Antwort direkt in Moodle ein.), und Offline-Aufgabe (Die Lernenden geben nichts ab, aber die Bewertung kann dennoch in Moodle vorgenommen werden.).
3. Chat. Dieses Modul erlaubt eine synchrone Kommunikation in Echtzeit. In einem Chat können die unterschiedlichen Positionen zu einem Thema von allen zeitgleich eingeholt werden. Ein Chat unterscheidet sich deutlich von der asynchronen Kommunikation in einem Forum.
4. Datenbank (Database). Die Aktivität 'Datenbank' erlaubt den Lernenden, Datensätzen anzulegen, zu verwalten und darin zu suchen. Format und Struktur der Einträge sind weitgehend unbegrenzt. In der Datenbank können Texte, Zahlen, Bilder, Dateien, URLs usw. verwendet werden.
5. External Tool. Dieses Aktivitätsmodul ermöglicht Studenten mit Lernressourcen und Aktivitäten auf anderen Websites zu interagieren. Zum Beispiel könnte das Modul Zugriff auf eine neue Leistungsart oder Lernmaterialien von einem Verlag liefern.
6. Forum. Mit dieser Aktivität sind asynchrone Diskussionen möglich. Diese Aktivität kann einen entscheidenden Beitrag zur erfolgreichen Kommunikation und Bildung einer Lerngemeinschaft in einer Online-Lernumgebung leisten.
7. Glossar (Glossary). Die Aktivität Glossar erlaubt es Student/innen, eine Liste von Definitionen wie in einem Lexikon zu erzeugen und zu verwalten. Glossareinträge können automatisch verlinkt werden, wo immer die Begriffe oder Textpassagen im Kurs vorkommen.
8. Lektion (Lesson). Diese Aktivität ermöglicht es, Lerninhalte auf eine flexible Weise zu präsentieren. Eine Lektion besteht aus einer Serie von Seiten, die Informationen und Fragen enthalten. Die Navigation kann linear oder beliebig komplex erfolgen.
9. Lernpaket. Diese Aktivität ermöglicht es Lehrenden, extern erstellte SCORM-Pakete (Lerneinheiten) in Moodle einzubinden. SCORM (Shareable Content Object Reference Model) ist ein Referenzmodell für wiederverwendbare elektronische Lerninhalte, das

Standards und Spezifikationen umfasst, um webbasierte Lerninhalte in verschiedenen Plattformen bereitzustellen.

10. Test (Quiz). Dieses Modul erlaubt es, Tests zu entwerfen und zu erstellen, die aus unterschiedlichen Fragetypen (z.B. Multiple-Choice, Wahr/Falsch, Zuordnung) bestehen. Jeder Versuch wird automatisch registriert und die Trainer/innen können wählen, ob ein Feedback gegeben oder ob die richtigen Antworten gezeigt werden sollen.
11. Umfrage (Survey). Das Modul 'Umfrage' unterstützt drei Typen von Umfrageinstrumenten zur Bewertung und Förderung des Online-Lernens. Die Lehrenden können damit Daten sammeln, die ihnen helfen, mehr über ihre Lerngruppe zu erfahren und die eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren.
12. Wiki. Diese Aktivität kann gemeinsames Arbeiten an Texten ermöglichen. Die Lernenden können gemeinsam den Inhalt der Wiki-Seiten erstellen, erweitern und verändern.
13. Workshop. Die Aktivität ist eine Peer-Assessment-Aktivität mit vielen Optionen. Die Lernenden reichen ihre Arbeit ein, bewerten sich gegenseitig und werden vom Lehrer bewertet.

Zusätzlich zu den Standard-Modulen von Moodle gibt es auch Hunderte von Modulen und Plug-Ins von Dritten, die nach den Bedürfnissen des Lernens installiert werden können. Aus technischer Sicht, damit Moodle gut laufen kann, braucht man zumindest die Apache-Web-Server, PHP und MySQL Database oder PostgreSQL. Moodle unterstützt auch mehrere Sprachen als die Systemsprache, einschließlich Indonesisch und auch Deutsch.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Diese Forschung hat sich den Research-and-Development-Ansatz (R&D) mit den Schritten *define, design, develop* und *disseminate* (Borg & Gall:1979) bedient. Diese Forschungsmethode führt zum Ziel, ein Produkt zu herstellen und dessen Effektivität zu prüfen (Sugiyono, 2011: 297). Das Produkt dieser Untersuchung ist eine Online-ZIDS-Prüfungssimulation auf der Basis von LMS-Moodle.

Nach Sugiyono (2011:289) umfasst die R&D-Forschungsmethode folgende Schritte: (1) das Analysieren von Potenzialen und Problemen; (2) das Sammeln von Informationen; (3) das Entwerfen vom Produkt; (4) das Validieren vom Entwurf; (5) das Revidieren vom Entwurf; (7) die begrenzte Probe; (8) das Revidieren vom Produkt; (9) die umfangreiche Probe; (10) das Revidieren vom Produkt; und (10) das Anfertigen vom Endprodukt.

Die Forschung wurde zwei Jahre und vorwiegend an der Deutschabteilung FPBS UPI durchgeführt. In dem ersten Jahr (2016) hat sich die Forschung mit der Vorentwicklung des Produktes beschäftigt und aus Feldbeobachtungen bestanden, um die Probleme und die bereits vorhandenen Potenzialen zu analysieren. Die für die Forschung gebrauchten Informationen wurden dann gesammelt. Danach wurde das Simulationsprogramm entwickelt und dann der Expertenbewertung gemäß validiert. Nach dem Revidieren des Produktes wurde die beschränkte Probe durchgeführt, deren Probanden nur die Studenten der UPI waren. In dem zweiten Jahr (2017) hat sich die Forschung mit dem Revidieren des Produktes anhand des Ergebnisses der ersten bzw. beschränkten Probe befasst. Zum Schluss wurde die umfangreiche Probe durchgeführt, deren Probanden die Studenten der UPI und UNJ waren.

Wie bereits erwähnt waren die Deutschstudenten der FPBS UPI und FBS UNJ, die im Jahr 2017 die ZIDS-Prüfung gemacht haben, das Subjekt dieser Forschung. Insgesamt waren sie 82 Personen und haben zu der Probegruppe gehört. Die Kontrollgruppe dieser Forschung waren 83 Deutschstudenten der FBS Unesa und FS UM. Nur die Studenten aus der Probegruppe haben mit dem online-Simulationsprogramm geübt, das sie je nach ihrem Wunsch mehrmalig bedienen konnten. Außerdem haben sie auch eine Umfrage zur Bewertung des Programms bekommen. Die Studenten aus der Kontrollgruppe waren die Vergleichsgruppe d.h. deren Ergebnisse in der ZIDS-Prüfung 2017 wurden genommen und mithilfe der Statistik mit den Ergebnissen der Probegruppe verglichen. Diese Daten wurden durch t-Test analysiert, um herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen der beiden Gruppen gibt. Die Effektivität des Simulationsprogramms hat sich anhand dieses Unterschiedes erkennen lassen.

3. FINDINGS AND DISCUSSION/ERGEBNIS UND DISKUSSION

Das Hauptziel dieser Forschung ist eine online ZIDS-Prüfungssimulation auf der Basis von Moodle zu entwickeln. Die ZIDS-Prüfung besteht aus fünf Teilen, nämlich Leseverstehen (LV), Sprachbausteine (SB), Hörverstehen (HV), Schriftlicher Ausdruck (SA) und Mündlicher Ausdruck (MA). Die in der Simulation entwickelten Prüfungsteile sind nur die schriftlichen Teile, weil es uns technisch noch unmöglich ist, den Prüfungsteil Mündlicher Ausdruck online durchzuführen.

Die online ZIDS-Prüfungssimulation ist unter der Adresse <http://jerman.upi.edu/zids> zu finden. Da sie auf Moodle basiert, können sich nur die registrierten Studenten bzw. Benutzer in die Seite einloggen. Nach einer Bestätigung können die Studenten die ZIDS-Prüfung simulieren. Dazu gibt es eine Zeitbegrenzung von 150 Minuten. Der erlaubte Versuch der Simulation ist aber unbegrenzt. Das heißt, die Studenten können diese ZIDS-Prüfungssimulation mehrmalig bedienen.

Abbildung 1. Die Startseite der ZIDS-Prüfungssimulation

The screenshot shows the Moodle interface for the ZIDS-Prüfungssimulation. At the top, it says 'ZIDS-PRÜFUNGSSIMULATION' and 'Sie sind angemeldet als Pepen Permana (Logout)'. Below this, there's a navigation menu with 'Startseite' and 'ZIDS-PS'. The main content area is titled 'ZIDS-PRÜFUNGSSIMULATION' and contains the following text:

Mit dieser ZIDS-Prüfungssimulation können Sie die Prüfung Zertifikat für indonesische Deutschstudierende (ZIDS) online simulieren. Es orientiert sich an den Bewertungskriterien der ZIDS-Prüfung. Das Programm wertet Ihre Eingaben automatisch aus. Auch der Prüfungsteil "Schreiben" wird automatisch ausgewertet.

Vorteile für Sie:
Sie machen sich mit dem Prüfungsformat vertraut.
Die Auswertung liegt nahe am Ergebnis einer realen Prüfung. Sie können so Ihren Vorbereitungsstand realistisch einschätzen.
Die Ergebnisseite am Schluss zeigt Ihnen, wo Sie Ihre Leistung noch verbessern können.
Sie können immer wieder üben und sich weiter verbessern.

Die ZIDS-Prüfung besteht aus vier Teilen. Sie dauert ohne die mündliche Prüfung 150 Minuten.

Leseverstehen und Sprachbausteine
Im Prüfungsteil "Leseverstehen und Sprachbausteine" sollen Sie mehrere Texte lesen und die Aufgaben lösen. Sie haben für den Prüfungsteil "Leseverstehen und Sprachbausteine" 90 Minuten Zeit.

Hörverstehen
Im Prüfungsteil "Hörverstehen" hören Sie mehrere Texte. Sie lösen dazu die Aufgaben. Sie fragen sich bei jeder Aufgabe: Habe ich das im Text gehört? Wenn ja, markieren Sie R (= richtig), wenn nein, markieren Sie F (= falsch). Sie haben für den Prüfungsteil "Hörverstehen" 30 Minuten Zeit.

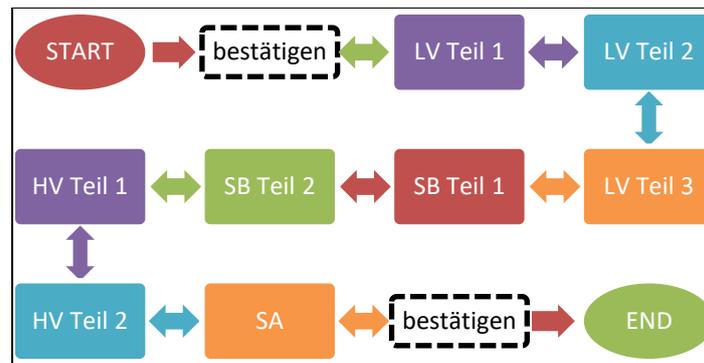
Schriftlicher Ausdruck
Im Prüfungsteil "Schriftlicher Ausdruck" sollen Sie einen Brief schreiben. Achten Sie auf die Prüfungsvorgaben: Schreiben Sie nicht zu wenig (wenigstens 80 Wörter). Schreiben Sie zu allen vier Inhaltspunkten und achten Sie auf Grammatik und Rechtschreibung. (Punktabzug!) Sie haben für den Prüfungsteil "Schriftlicher Ausdruck" 30 Minuten Zeit. Der Simulator ist genau auf das ZIDS zugeschnitten.

The right sidebar contains a 'Navigation' section and an 'Einstellungen' section with a search bar and a 'Suchen' button.

Insgesamt besteht diese ZIDS-Prüfungssimulation aus 10 Seiten: eine Startseite, eine Ergebnisseite, und acht Prüfungsseiten. Auf der Startseite sind Hinweise für die Simulation. Das Klicken auf die Taste „Test jetzt durchführen“ bringt die Studenten nach ihrer Bestätigung zu

der Prüfungsseite. Somit beginnt die Zeit der Simulation zu laufen. Auf jeder Seite ist die Taste „submit“ vorhanden. Das bedeutet, wenn die Studenten die Taste klicken, werden ihre Eingaben auf der Seite temporär gespeichert. Am Ende der Prüfungsseite gibt es auch die Taste „submit all and finish“, die bedeutet, dass die Studenten den Versuch beenden und ihre Antworten nicht mehr bearbeiten können. Danach kommt die Ergebnisseite, die den Studenten zeigt, wo sie ihre Leistung noch verbessern können. Die Seitennavigation der ZIDS-Prüfungssimulation wird in der Abbildung 2 dargestellt.

Abbildung 2. Der Flussdiagramm der Navigation der ZIDS-Prüfungssimulation



Solange die Prüfungszeit noch läuft, können die Studenten von einer Seite zu einer anderen Seite navigieren. Dies ist hilfreich, wenn die Studenten ihre Eingabe überprüfen wollen. Und wenn die Zeit abgelaufen ist, schließt das System automatisch und werden offene Versuche vorgelegt. Das System bringt sie dann auf die Ergebnisseite.

Die Aufgaben in der ZIDS-Prüfungssimulation stammen aus mehreren Prüfungsvorbereitungsbüchern und Webseiten. Einige Aufgaben wurden auch verändert bzw. umformuliert, damit sie zu der Gestaltung der ZIDS-Prüfung und dem Sprachniveau der Studenten passen. Momentan sind für jeden Prüfungsteil in der Simulation mehr als drei Prüfungssätze vorhanden.

Tabelle 1. Die Anzahl der Aufgaben in der Aufgabensammlung

| Prüfungsteil | Teile | Aufgabentyp | Anzahl Items | Anzahl der Prüfungssätze |
|--------------|--------|------------------------|--------------|--------------------------|
| LV | Teil 1 | Zuordnungsübung | 5 | 4 |
| | Teil 2 | <i>Multiple choice</i> | 5 | 4 |
| | Teil 3 | Zuordnungsübung | 10 | 4 |
| SB | Teil 1 | <i>Multiple choice</i> | 5 | 8 |
| | Teil 2 | Zuordnungsübung | 10 | 8 |
| HV | Teil 1 | <i>Multiple choice</i> | 5 | 4 |
| | Teil 2 | Richtig-Falsch | 10 | 4 |
| SA | - | Essay | 1 | 3 |

Weil es mehr als einen Prüfungssatz für jeden Prüfungsteil gibt, könnte man damit rechnen, dass die Studenten unterschiedliche Prüfungssätze bekommen. Auch beim nächsten Versuch könnten sie einen anderen Prüfungssatz haben. Trotzdem könnte es auch möglich sein, dass die Studenten dieselben Fragen beantworten müssten. Um zu einer besseren online Prüfungssimulation zu kommen, ist es deshalb notwendig, noch mehr Prüfungssätze zu der Aufgabensammlung hinzuzufügen.

3.1 Statistische Auswertung der Aufgaben in der online ZIDS-Prüfungssimulation

Moodle stellt die Berichtsfunktion statistischer Analyse aller Versuche von den Studenten zur Verfügung. Dieser Bericht liefert eine statistische Auswertung des Tests und der dazugehörigen Fragen. Anhand der statistischen Auswertung kann man feststellen, ob die Aufgaben geeignet sind, oder nicht. In der folgenden Tabelle stehen allgemeine statistische Informationen zu der online Prüfungssimulation.

Tabelle 2. Allgemeine statistische Informationen der ZIDS-Prüfungssimulation

| Statistische Information | Ergebnis |
|--------------------------------------|----------|
| Anzahl von ersten Versuchen | 82 |
| Gesamtzahl an Versuchen | 223 |
| Durchschnitt beim ersten Versuch | 75,71% |
| Durchschnittsergebnis aller Versuche | 76,26% |
| Durchschnitt beim letzten Versuch | 79,80% |
| Durchschnitt beim besten Versuch | 83,09% |
| Median | 77,50% |
| Standardabweichung | 13,60% |
| Schiefe der Punkteverteilung | -0,3701 |
| Bewertungsverteilungsgraph | -0,4967 |
| Koeffizient interner Konsistenz | 60,51% |
| Fehlerquotient | 62,84% |
| Standardfehler | 8,55% |

Die obige Tabelle sagt aus, dass die Anzahl von ersten Versuchen 82 ist, d.h. alle Studenten in der Probestgruppe haben sich mit dem Simulationsprogramm beschäftigt. Sie haben dieses Programm sogar mehr als einmal bedient, nämlich zwei- bis dreimal. Das kann man an der Gesamtzahl an Versuchen erkennen, die bei 223 liegt.

Die Durchschnittsnote der Studenten bei dem ersten Versuch beträgt 75,71 und beim letzten Versuch 79,8. Aus dem Notenunterschied lässt sich feststellen, dass die Studenten bei dem letzten Versuch bessere Noten bekommen haben. In der obigen Tabelle stehen auch Informationen, dass das Durchschnittsergebnis aller Versuche bei 76,26 liegt und die Durchschnittsnote des besten Versuchs 83,09 beträgt. Anhand der Noten wird deutlich, dass die Studenten die Aufgaben des Simulationsprogramms gut bewältigen konnten.

Der Koeffizient interner Konsistenz liegt bei 60,51%. Dieser Koeffizient, der auch Cronbach Alpha genannt ist, ist ein Maß dafür, ob alle Aufgaben in dem Test im Prinzip das Gleiche testen. So misst er die interne Konsistenz eines Tests, der eine untere Grenze für die Gültigkeit ist. Höhere Zahlen sind hier besser. Die Punkte 60,51% interpretiert man als „fragwürdig“. Das bedeutet, dass der Test in dieser online ZIDS-Prüfungssimulation noch nicht akzeptabel ist, aber trotzdem ist es nicht schlecht.

Der Fehlerquotient gibt das Verhältnis zwischen zufälligen Unterschieden und leistungsbedingten Unterschieden in den Bewertungen. Diese Unterschiede in den Bewertungen stammen aus zwei Gründen, und zwar: Die Studenten sind darin, was getestet wird, wirklich besser als die anderen und es gibt einige zufällige Variationen. Es wird erwartet, dass diese zufällige Variation minimiert werden kann, damit die Testbewertungen weitgehend durch die Fähigkeit der Studenten bestimmt werden. Je kleiner der Fehlerquotient ist, desto geringer ist der zufällige Unterschied und desto besser spiegelt der Test den tatsächlichen Wissenstand wider. Der Fehlerquotient für diese online Prüfungssimulation beträgt 62,84% und ist leider nicht niedrig genug. Das bedeutet, dass es in dieser Prüfungssimulation eher noch viele zufällige Unterschiede bei den Bewertungen gibt.

Der Standardfehler ist ein Parameter, der vom Fehlerquotienten abgeleitet wird, und ist ein Maß dafür, wie viele zufällige Abweichungen in jeder einzelnen Testbewertung stecken. Der Standardfehler dieser Prüfungssimulation beträgt 8,5%. Das heißt, wenn ein Student in der Prüfungssimulation die Note 70% erreicht hat, dann liegt der tatsächliche Wissenstand des Studenten wahrscheinlich zwischen 78,5% und 61,5%.

Neben den allgemeinen statistischen Informationen ist statistische Auswertung der einzelnen Testfragen vorhanden. Das Ergebnis dieser Auswertung dient ebenfalls als ein Maß dafür, ob eine Aufgabe gestellt werden kann. Die statistische Auswertung der einzelnen Testfragen ist in nachstehender Tabelle zu sehen.

Tabelle 3. Die Test-Analyse

| Nr. | Titel der Frage | Möglichkeitsindex | Standardabweichung | Discrimination index |
|-----|-----------------|-------------------|--------------------|----------------------|
| 1 | LV1 | 81.79% | 20.28% | 19.31% |
| 2 | LV2 | 71.93% | 26.90% | 31.04% |
| 3 | LV3 | 77.98% | 19.31% | 35.12% |
| 4 | SB1 | 66.46% | 28.56% | 43.90% |
| 5 | SB2 | 77.26% | 22.16% | 43.63% |
| 6 | HV1 | 72.02% | 29.27% | 42.46% |
| 7 | HV2 | 79.55% | 20.48% | 38.36% |

Der Möglichkeitsindex bezeichnet den Anteil der Testversuche, in denen die Frage richtig beantwortet wurde. Diese Zahl zeigt den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe im Test. In der obigen Tabelle steht den allgemeinen Möglichkeitsindex dieses Simulationsprogramms, der 60% bis 80% beträgt. Basierend auf der Interpretationstabelle von dem Möglichkeitsindex (siehe http://docs.moodle.org/dev/Quiz_report_statistics) gehört dieser Möglichkeitsindex zu der Kategorie „*ziemlich Einfach*“.

Die Standardabweichung zeigt uns, wie groß die Abweichung der einzelnen Bewertungen von der Durchschnittsbewertung war. Je niedriger die Standardabweichung ist, desto kleiner ist die Abweichung der einzelnen Bewertungen von der Durchschnittsbewertung. Niedrige Standardabweichung zeigt, dass die Fähigkeiten der Probestudierende vielfältig sind. Der kleinstmögliche Wert für die Standardabweichung ist 0, und das geschieht nur in gekünstelten Situationen, in denen jede einzelne Zahl im Datensatz genau die gleiche ist, d.h. es gibt keine Abweichung. In der oben dargestellten Tabelle kann man sehen, dass der Wert der Standardabweichung von diesem Simulationsprogramm eher niedrig ist. Er liegt nämlich bei

unter 30%. Das bedeutet, dass die Fähigkeiten der Studenten beim Versuchen dieses Simulationsprogramms eher homogen waren.

Der Discrimination-Index ist ein Parameter zur Korrelation zwischen der erreichten Punktzahl für die Frage und der erreichten Punktzahl im Test insgesamt. Bei einer "guten" Frage sollten die Teilnehmer/innen, die in dieser Frage eine hohe Punktzahl erreicht haben, auch im Test insgesamt eine hohe Punktzahl erzielt haben. Hier wird erwartet, dass die Punktzahl der Discrimination-Index groß ist. In der Tabelle ist zu sehen, dass der Discrimination-Index aller Tests in diesem Programm bei unter 50% liegt. Das heißt, dass die Aufgaben der Tests nicht so starken Discrimination-Index haben. Daraus lässt sich sagen, dass die Aufgaben die Fähigkeiten der Studenten nicht unterscheiden konnten. Das bedeutet, dass die Aufgaben in der nächsten Forschung revidiert werden müssen. Sub-headings suit the topic of discussion. If sub sub-headings are needed, the numbering follows the subsequent rules:

3.2 Das Ergebnis der Stichprobe

Um die Effektivität des online ZIDS-Prüfungssimulationsprogramms herauszufinden, war die statistische Auswertung der Noten von den beiden Gruppen in der ZIDS-Prüfung 2017 benötigt. Der t-Test wurde verwendet, um zu sehen, ob die Durchschnittsnoten von der Probegruppe und der Kontrollgruppe einen signifikanten Unterschied haben. Vor dem t-Test wurden der Test der Normalverteilung und der Test der Varianzgleichheit durchgeführt. Zur Normalverteilung wurde der Test Shaphiro-Wilk verwendet. Der Test hat ergeben, dass die Signifikanz 0,123 niedriger als 0,05 war. Das zeigt, dass die zu testende Verteilung Normalverteilung ist. Der Test der Varianzgleichheit mit dem Levene Test hat die Signifikanz ergeben, die bei 0,293 liegt. Diese Note ist auch höher als der Signifikanzgrad 0,05. Das bedeutet, dass die Varianzen gleich sind.

Nach den Tests, die als die Voraussetzung für die Datenanalyse dienen, wurde der Test bei unabhängigen Stichproben durchgeführt. Der Leitpunkt für die Interpretation des t-Tests lautet, wenn die Signifikanz niedriger als 0,05 ist, dann gibt es einen signifikanten Unterschied auf dem Signifikanzgrad 5%. Der t-Test hat die Signifikanz 0,048 ergeben. Diese Note ist niedriger als 0,05, deshalb kann man zusammenfassend sagen, dass die Durchschnittsnoten der beiden Gruppen einen signifikanten Unterschied haben.

Tabelle 4. Der Test bei unabhängigen Stichproben

| T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Standardfehler der Differenz |
|-------|-----|-----------------|--------------------|------------------------------|
| 1.997 | 163 | .048 | 2.41757 | 1.21084 |

Da es einen signifikanten Unterschied zwischen den Noten von der Probegruppe und der Kontrollgruppe gibt, kann man die Effektivität des online ZIDS-Prüfungssimulationsprogramms herausfinden, indem man die Durchschnittsnoten der beiden Gruppen vergleicht. Folgendermaßen sind die Durchschnittsnoten auf Skala 100.

Tabelle 5. Die Durchschnittsnote der ZIDS-Prüfung 2017

| Gruppe | Durchschnitt | Standardabweichung |
|----------------|--------------|--------------------|
| Probegruppe | 61,72 | 8,28 |
| Kontrollgruppe | 60 | 7,77 |

Aus der Tabelle kann man feststellen, dass die beiden Gruppen fast gleiche Durchschnittsnoten bekommen haben, die bei 60% - 70% liegen. Nach den Bewertungskriterien von Nurgiyantoro (2009:399) gehören diese Noten zu der Kategorie "eichendausr". Trotzdem war die Durchschnittsnote der Probegruppe höher als die Kontrollgruppe. Dies zeigt, dass die online ZIDS-Prüfungssimulation effektiv war. Die Effektivität wurde auch anhand des Tests zur Korrelation bestätigt, der die Beziehung zwischen den Noten der Probegruppe bei der Simulation und bei dem Test gemessen hat. Der Test zur Korrelation hat ergeben, dass es eine Beziehung zwischen der Simulationsnote und der Testergebnisse gibt, die auf dem Signifikanzgrad 0,005 mit dem Korrelationskoeffizienten 0,46 liegt. Basierend auf den Interpretationskriterien des Korrelationskoeffizienten nach Sugiyono (2011:183) gehört dieser Korrelationsgrad zu der mittleren Kategorie.

Die Umfrage unter den Studenten aus der Probegruppe hat ergeben, dass 46% der Studenten der Meinung waren, dass die Aufgaben in dem Simulationsprogramm ihrer Fähigkeiten entsprechen haben. 44% der Studenten haben gezögert, ob die Aufgaben ihrer Fähigkeiten gemäß waren. Dies lässt sich an der Antwort auf die Frage der Schwierigkeitsgrad von den Aufgaben erkennen. 70% der Studenten haben bestätigt, dass die Aufgaben mittelmäßigen Schwierigkeitsgrad haben. 16% von denen haben gesagt, dass die Aufgaben schwierig sind, und 14% waren der Meinung, dass die Aufgaben zu einfach sind.

Aus dem Ergebnis der Umfrage lässt sich außerdem informieren, dass die meisten Studenten (73,4%) finden, dass dieses Simulationsprogramm ihnen bei der Vorbereitung der ZIDS-Prüfung geholfen hat. Sie haben dieses Programm genutzt, indem sie für die Prüfung geübt und sich mit der Gestaltung der ZIDS-Prüfung vertraut gemacht haben. Obwohl die meisten Studenten (66%) hatten vorher keine Erfahrung mit dem online Lernen, haben 73% von ihnen bestätigt, dass der Umgang mit diesem Simulationsprogramm ihnen keine Schwierigkeiten gemacht hat. The number of sub-headings are contingent on the research objectives/ discussion.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Die online ZIDS-Prüfungssimulation, die unter der Adresse <http://jerman.upi.edu/zids> verfügbar ist, könnte den Lernenden von Vorteil sein, nämlich: (1) Sie können sich mit dem Prüfungsformat vertraut machen; (2) die Auswertung liegt nahe am Ergebnis einer realen ZIDS-Prüfung, so können sie ihren Vorbereitungsstand realistisch einschätzen; (3) das Ergebnis auf der Ergebnissseite zeigt ihnen, wo sie ihre Leistung noch verbessern können; (4) sie können immer wieder üben und sich weiter verbessern. Da es online ist, hätten die Studenten mehr Möglichkeiten, auf die ZIDS-Prüfungssimulation zeitlich und räumlich unbegrenzt zuzugreifen.

Das Ergebnis der statistischen Auswertung hat zwar darauf verwiesen, dass diese online ZIDS-Prüfungssimulation noch einige Aufgaben enthält, deren Schwierigkeitsgrad noch unpassend ist. Aber anhand des Ergebnisses der Proben wurde nachgewiesen, dass die online ZIDS-Prüfungssimulation zur Steigerung der Studentenleistung bei der ZIDS-Prüfung beigetragen hat und dass es mittelwertige Beziehung zwischen der Simulationsnote und der Note von der ZIDS-Prüfung gab. An dieser Stelle empfiehlt sich eine weitere Forschung, die umfangreichere Probe und mehr Aufgaben umfasst, damit die in der online ZIDS-Prüfungssimulation vorhandenen Aufgaben über höhere Validität und Reliabilität verfügen könnten.

5. REFERENCES/LITERATURVERZEICHNIS

- _____. (2012). Aktivitäten. [online]. Verfügbar:
<https://docs.moodle.org/29/de/Aktivitäten>. [10. Februar 2015]
- Borg, W.R. & Gall, M.D. (1979). *Educational Research: An introduction*. New York & London: Longman.
- Ellis, R. (2009). *A Field Guide to Learning Management Systems*. Learning Circuit.
- Kaya, M. (2012). *Distance education systems used in universities of Turkey and Northern Cyprus*, *Procedia Social Behavioral Science Vol 31 Tahun 2012*, 676-680.
- Nurgiyantoro, B. (2009). *Penilaian dalam Pengajaran Bahasa dan Sastra (edisi ketiga)*. Yogyakarta: BPFE.
- Sahin-Kizil, A. (2014). *Blended instruction for EFL learners: Engagement, learning and course satisfaction*. *Jalt Call Journal Vol. 10 No. 3*. 175 – 188.
- Sugiyono. (2011). *Metode Penelitian Pendidikan*. Bandung: ALFABETA.

Lehrwerkanalyse „Deutsch macht Spaß“ mit der Kriterienliste von Fräβdorf

Wisnu Amalia Sampurna
Staatliche Universität Malang
E-Mail: lilaamalia6@gmail.com

Abstract

In the German language learning, there are many kinds of text book. The suitability of text book must be inspected by BSNP. BSNP has set two official text books, which can be used in German language learning. One of them is Deutsch Macht Spaß. Although it was set officially by BSNP, it must be analyzed. Deutsch Macht Spaß is analyzed by Doreen Fräβdorf's criteria. This purpose of this study is to describe the conformity of the book Deutsch Macht Spaß with Doreen Fräβdorf's criteria. This research uses descriptive method. Descriptive research in accordance with this research is content analysis. The source data is the book Deutsch Macht Spaß, while the data in this study are the materials, which has a conformity with Doreen Fräβdorf's criteria. The instruments of this study are the coding sheet and the researcher. The results of this study show that the text book Deutsch Macht Spaß is appropriate with some aspects of Doreen Fräβdorf's criteria. Those are listening, speaking, reading, writing, vocabulary, grammatical, authenticity and culture. The aspect pronunciations is not appropriate, because the speakers are not native speaker.

Keywords: text book, criterion, Fräβdorf

Abstrakt

Dieses Referat beschäftigt sich mit der Anpassung des Lehrwerks „Deutsch Macht Spaß“ an die Kriterienliste von Doreen Fräβdorf. Beim Deutschunterricht gibt es große Auswahl an den Lehrwerken. Die Angemessenheit eines Lehrwerks wird von Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP) überprüft. BSNP entscheidet nur zwei offiziellen Bücher für Deutschunterricht nach

dem Curriculum 2013. Eines der Bücher ist „Deutsch Macht Spaß“. Obwohl BSNP es offiziell angekündigt hat, muss das Lehrwerk analysiert werden. Das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ wird mit der Kriterienliste von Doreen Fräßdorf analysiert. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Anpassung des Lehrwerks „Deutsch Macht Spaß“ an die Kriterienliste von Doreen Fräßdorf zu beschreiben. In dieser Untersuchung wird die deskriptive Methode angewendet. Es ist eine der Arten von der qualitativen Untersuchung. Die Art von deskriptiven Untersuchung, die für diese Untersuchung geeignet ist, ist die Inhaltsanalyse Untersuchung. Die Datenquelle dieser Untersuchung ist das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“. Die Daten sind der Inhalt im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“. Die Untersuchungsinstrumente sind coding sheet und die Forscherin. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass (1) das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ für die Aspekte Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik, Authentizität, Landeskunde und Interkulturalität in der Kriterienliste von Fräßdorf geeignet ist, (2) das Aussprachetraining im Arbeitsbuch verfügbar ist, aber die Hörtexte im CD werden nicht von Muttersprachlern gesprochen. Abstract in German is written in italic.

Schlüsselwörter: Lehrwerk, Bewertungskriterien, Fräßdorf

1. EINLEITUNG

Das Schulfach „Deutsch“ gehört zum akademischen Interesse, der Gruppe Sprache und Kultur. Es wurde in der Regierungsverordnung Nr. 64/2014, §3 über die Spezialisierung in der Oberschule umfasst. Die SchülerInnen können Deutsch nach ihrem Interesse wählen, wenn sie in der 10. Klasse sitzen. Es ist nicht genug, im Fremdsprachunterricht nur ein Lehrbuch zu benutzen. Die SchülerInnen brauchen auch anderen Medien, wie z. B. Kassetten, CDs, Videos, usw. um ihre Sprachfertigkeit zu üben. Was die SchülerInnen brauchen, sind sowohl ein Lehrbuch als auch ein Lehrwerk. Das Lehrwerk muss an die konkrete Lerngruppe, das Interesse der Lerner, ihr Alter, ihre Ausgangssprachen und ihren Lehrplan angepasst werden. Die Arbeit mit einem Lehrwerk unterliegt dem Curriculum, das einerseits vom Schulministerium, andererseits von der Schulleitung, die konkrete Lehrpläne nach der Spezialisierung der Schule profilieren, verfasst wird (Kahovcová, 2012:14).

Duszenko (nach Šturalová, 2008:14) führt folgende Lehrwerke ein, die die LehrerInnen im Fremdsprachunterricht verwenden können: (a) Bücher (Lehrwerk, Arbeitsheft, Glossar, Grammatik-Heft, Lesebuch, Sprachenportofolio, Zeitschriften), (b) visuelle Medien (Diapositive, Abbildungen, Wandbilder, Landkarten, Stummfilme, Tagesichtsprojektoren), (c) auditive Medien (Schallplatten, Tonbänder, Kassetten, CDs), (d) audiovisuelle Medien (Video, DVD) und (e) elektronische Medien (Computerprogramme, E-Materialien).

Die Lehrwerke erfüllen mehrere Funktionen. Neuner (nach Gagyan, 2005:36) hat folgende Funktionen von den Lehrwerken eingeführt. Die zentrale Funktion von Lehrwerken besteht darin, dass sie die Unterrichtsprozesse steuern und regulieren. Die Lehrwerke bestimmen die Auswahl, die Progression und die Präsentationsweise der Lehr- und Lerninhalte. Sie schreiben Unterrichtsverfahren vor, teilen die Unterrichtsphasen ein (Einführung, Übung, Anwendung etc.) regeln die Sozialformen des Unterrichts (Frontal-, Einzelunterricht, Partner- und Gruppenarbeit) und geben Anweisungen zu Auswahl und Einsatz der Unterrichtsmedien.

Gute Lehrwerke sind die Lehrwerke, mit denen vor allem die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben erworben werden sollen (Ardiyani, 2013:1). Das Lehrwerk muss den Titel, den Standard der Kompetenz, die Grundkompetenz, den Indikator, den Ort, die Lernanweisung für die SchülerInnen und LehrerInnen, das Ziel, den Nutzungshinweis, die Übungen enthalten.

Beim Deutschunterricht in Indonesien gibt es große Auswahl an den Lehrwerken. Die Angemessenheit des Inhalts, der Sprache, der Präsentation und der Graphik eines Lehrwerks werden von Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP) überprüft und von der Regierungsverordnung eingeschätzt (Regierungsverordnung Nr. 32/2013, § 43, Abschnitt 5). BSNP vorschreibt nur zwei offizielle Bücher für Deutschunterricht im Curriculum 2013. Eines der Bücher ist „Deutsch Macht Spaß“. In der Regierungsverordnung Nr.32/2013 über den nationalen Bildungsstandard, §1, Abschnitt 23 ist das Lehrbuch die primäre Lernquelle ist, um die Grundkompetenz und die Hauptkompetenz zu erreichen.

Ob das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ geeignet oder nicht ist, muss es analysiert werden. Nach Neuner (in Fräßdorf, 2013:3) dient eine Lehrwerkanalyse dem Lehrenden als Entscheidungshilfe, ob ein Lehrwerk seine Aufgaben im Hinblick auf den Unterricht mit einer bestimmten Lerngruppe im Rahmen eines vorgegebenen Lernkontextes erfüllt oder nicht. Bei der Lehrwerkanalyse braucht man eine Kriterienliste. Das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ wird mit der Kriterienliste von Doreen Fräßdorf analysiert. Diese Kriterienliste ist für das Bedürfnis der SchülerInnen geeignet. Sie hat fünf Aspekte, nämlich die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen und Aussprache, Lesen und Schreiben), den Wortschatz, die Grammatik, die Authentizität, die Landeskunde und die Interkulturalität.

Aufgrund des obengenannten Hintergrunds hält die Forscherin, dass es wichtig ist, eine Untersuchung im Bereich der Lehrwerkanalyse durchzuführen.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

In dieser Untersuchung wird qualitatives Verfahren angewendet. Dabei wird auf die Inhaltsanalyse fokussiert. Die Inhaltsanalyse ist eine systematische Untersuchung von der Aufzeichnung oder dem Dokument als die Datenquelle (Zuriah, 2006:50).

Die Datenquelle ist das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“. Die Daten sind der Inhalt im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“, der für die Aspekte in der Kriterienliste von Doreen Fräßdorf geeignet ist. Das Untersuchungsinstrument ist coding sheet. Basierend auf den gewählten Kategorien werden die gesammelten Daten im coding sheet ausgefüllt. Um die richtigen Daten zu überprüfen, ist ein Triangulator dafür zuständig.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

Das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ besteht aus 232 Seiten. Es entspricht dem Sprachniveau A2, nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen. Es gibt sechs Lektionen, in denen Übungen, Evaluation, landeskundliche Information, Literatur und Projekt vorhanden sind. Die SchülerInnen und die LehrerInnen werden mit den Themenbereichen, der Grammatik, den Texten, den Dialogen und den Redemitteln vertraut gemacht. Jede Lektion wird mit dem Bild, Lernziel eines Themas und mit dem Konzept von den Materialien beginnt. Jede Lektion hat Übungen und Aufgaben für die Gruppenarbeit. Am Ende jeder Lektion stehen die Zusammenfassung, eine Selbstevaluation und eine Evaluation, mit denen die SchülerInnen ihr eigenes Verständnis überprüfen.

Das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ wird mit der Kriterienliste von Doreen Fräßdorf analysiert. Die Kriterienliste von Fräßdorf hat acht Aspekte, nämlich Hören, Lesen, Sprechen und Aussprache, Schreiben, den Wortschatz, die Grammatik, die Authentizität, Landeskunde und Interkulturalität. Jeder Aspekt hat einige Kriterien, um ein Lehrwerk zu analysieren.

3.1 Hören

Es gibt drei Kriterien zur Hörfertigkeit, nämlich die Zielgruppe, die Aufgabe für den Hörprozess und das Hörverstehen sowie die Arten des Hörtextes. Die gehörten Informationen in der Lektion 1 bis 6 sind für die Zielgruppe relevant. Sie sind für das Niveau A1-A2 geeignet.

Es gibt sowohl die Aufgaben für den Hörprozess, als auch das Hörverstehen. Die Beispiele der Aufgabe für das Hörverstehen beziehen sich darauf: die Fragen von den gehörten Informationen zu beantworten und die Aussagen von den gehörten Informationen mit richtig oder falsch zu entscheiden. Das Beispiel der Aufgabe für den Hörprozess besteht darin, den Lückendialog mit den richtigen Verben im Perfekt auszufüllen. Die Arten des Hörtextes im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ sind Semantisierung und Textstrukturierung.

3.2 Lesen

Es gibt drei Kriterien zur Lesefertigkeit, nämlich die Angebote der genügen und längeren Lesetexte, die Angebote der Sachtexte und der literarischen Lesetexte und die Lesestrategien. Jede Lektion im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ bietet zwei Lesetexte an. Die Lesetexte in Lektion 1, 2, 4, 5 und 6 gehören zu den genügenden Lesetexten. In Lektion 3 gibt es sowohl genügenden Lesetext, als auch längeren Lesetext.

Die Sachtexte werden im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ nicht angeboten. Die angebotenen literarischen Texte sind Kinderlieder und Gedichte. Die Kinderlieder werden in Lektion 1, 3, 4 und 6 angeboten. Die Gedichte werden in Lektion 2 und 5 angeboten.

Die Lesestrategien sind indirekt vermittelt. Die SchülerInnen sollen nur die bestimmten Informationen im Text und im Dialog markieren. Es ist nicht wichtig, alles genau zu behalten oder verstehen. Die Aufgaben zur Lesefertigkeit sind wie folgt: die Fragen zu beantworten und die richtige oder falsche Aussage zu entscheiden.

3.3 Sprechen und Aussprache

Es gibt vier Kriterien zur Sprachfertigkeit, nämlich die sozialen Domänen im Lehrwerk, die Angebote für Kommunikationssituationen, die Vorbereitung, den Aufbau, die Strukturierung und die Simulation der Übung für die Kommunikation und die Übungen für das Aussprachetraining.

Die folgenden sozialen Domänen werden berücksichtigt: die Freizeit, das Hobby, der Tagesablauf und die Verabredung, die Reise, der Urlaub und die Reiseziele. Im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ wird das relevante Redemittel in jeder Lektion angeboten, um den Dialog über die Freizeitbeschäftigung, die Aktivität in einem Platz, das Hobby, die Verabredung, die Erfahrung nach dem Urlaub, den Tagesablauf und die Lage einer Sache zu machen.

Die Übungen, die auf die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren, sind gültig. In Lektion 1 lernen die SchülerInnen in der Übung 11 den Dialog über die Aktivität in einem Platz aufzubauen. Die SchülerInnen werden in Lektion 4 in Aufgabe 3 geübt, den Dialog über Ferien zu strukturieren und vor der Klasse simulieren. In der Lektion 5, Übung 10. a bereiten die SchülerInnen einen Dialog über die Situation in jeder Jahreszeit vor. Die Übung für das Aussprachetraining wird in Lektion 4 und 6 dargestellt.

3.4 Schreiben

Es gibt zwei Kriterien zur Schreibfertigkeit, nämlich die Übungen zur schriftlichen Kommunikation und die Angebote der pragmatischen und kreativen Schreibaufträge. Die Übungen zur schriftlichen Kommunikation werden in Lektion 2, 3, 4 und 6 angeboten. Die SchülerInnen werden üben, einen Brief zu schreiben. Die kreativen Schreibaufträge werden in Lektion 2 und 4 angeboten. Die Aufgabe der kreativen Schreibaufträge ist es, einen Brief über das Hobby und den Urlaub zu schreiben.

Die pragmatischen Schreibaufträge werden in Lektion 1, 2, 3, 5 und 6 angeboten. Die Aufgaben der pragmatischen Schreibaufträge sind folgendes: richtige Sätze wieder zu formulieren, einen Brief zu beantworten, einen Tagesablauf zu formulieren und beschreiben, Sätze mit der richtigen Konjugation von *haben* und *sein* zu bilden.

3.5 Der Wortschatz

Für den Aspekt Wortschatz gibt es vier Kriterien, nämlich die Erläuterung und die Übung von den grundlegenden Wortbildungsregeln, die Unterscheidung zwischen prüfungsrelevanten und anderen Wörtern, die Informationen über das alphabetische Wortverzeichnis und die Einführung der neuen Wörter. In der Lektion 1 wird die Erklärung für die Wortbildung „trennbare Verben“ (*einkaufen* □ *kaufen ein*) erläutert und geübt. Es gibt einige Übungen, trennbare Verben in einem Satz anzuwenden. Es gibt keinen Unterschied zwischen prüfungsrelevanten und anderen Wörtern. Alle Wörter sind gleich gedruckt. Das alphabetische Wortverzeichnis kann an den Lektionsenden gefunden werden. In der Lektion 1 werden die neuen Wörtern thematisch und situativ eingeführt. Die Wörter in der Lektion 1 sind für das Thema „Freizeit“ geeignet. Die neuen Wörter werden in der Übung 14 situativ eingeführt. In der bestimmten Situation können die SchülerInnen mit Modalverben entscheiden, welche Tätigkeit man machen darf oder muss.

3.6 Die Grammatik

Es gibt drei Kriterien für die grammatischen Aspekte, nämlich die Andordnung der grammatischen Phänomene, die Vermittlung der Grammatik (visuelle Erklärung) und die Regelfindung neuer Grammatik.

Die grammatischen Phänomene im Lehrwerk sind nicht verbunden. Es gibt noch in jeder Lektion das Material „Konjugation der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben und Komparativ“. Die Konjugation ist das passende Material für die 10. Klasse. Der Komparativ ist das passende Material für die 11. Klasse.

Die visuelle Erklärung wird im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ angeboten. Die Nutzung der Modalverben wird in einem Assoziogramm dargestellt. Der Komparativ von „gut“ und „gern“ wird durch einen Leiter dargestellt. Es gibt auch eine Tabelle für die Konjugation. Die Präpositionen mit Akkusativ und mit Dativ werden in attraktiven Bildern dargestellt.

Die Regelfindung der neuen Grammatik ist induktiv und deduktiv. In Lektion 6 werden der Text oder Dialog und die neue Grammatik „die Präpositionen mit Akkusativ und Dativ“ induktiv angeboten. Die SchülerInnen sollen den Text oder Dialog zuerst lesen, um die Regel der Grammatik „die Präpositionen mit Akkusativ und Dativ“ zu finden. In Lektion 1 wird die neue Grammatik deduktiv angeboten. Die Erklärungen zu den trennbaren Verben, unregelmäßigen Verben und Modalverben stehen immer zunächst, danach werden die Übungen angeboten.

3.7 Die Authentizität

Es gibt zwei Kriterien, um den authentischen Dialog im Lehrwerk zu analysieren. Sie sind die Veranschaulichung der Musterdialoge Redemittel für eine bestimmte Situation oder Sprachhandlung und die phonetische, lexikalische, diskursive Merkmale der gesprochenen Sprache. Das Redemittel von Lektion 1 bis 6 sind für die Themen „die Freizeitbeschäftigung, das Hobby, der Tagesablauf und die Verabredung, Reise, der Urlaub und Reiseziele in Deutschland“ relevant. Es gibt drei Merkmale der gesprochenen Sprache, nämlich phonetische Merkmale, lexikalische Merkmale und diskursive Merkmale. Zum phonetischen Merkmal ist die Sprechgeschwindigkeit im Dialog nicht zu schnell und die Intonation ist klar. Zum lexikalischen Merkmal sind die SprecherInnen Indonesier und Deutscher, deswegen gibt es keine bestimmten deutschen regionalen Varietäten im Dialog. Zum diskursiven Merkmal wird das Geräusch im Dialog nicht angeboten.

3.8 Landeskunde und Interkulturalität

Die analysierten Kriterien für den landeskundlichen und interkulturellen Aspekt sind die Vermittlung der landeskundlichen Fakten, realistisches Bild der deutschsprachigen Länder und der Vergleich zwischen dem Zielsprachenland und dem eigenen Land.

Im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ werden die landeskundlichen Fakten über die Freizeitbeschäftigungen der Deutschen und Indonesier, das Hobby der Deutschen und Indonesier, die Geschichte von Deutschland, die Reise, die Sachen, die man zum Urlaub braucht, die Reiseziele in Weimar und die Bedeutung sowie die Erklärung von Freizeit, Ferien, Urlaub und Reiseziele in Deutschland erklärt.

Durch die landeskundliche Information am Lektionsende können die SchülerInnen über das Leben der Deutschen wissen. Die Information in Lektion 1 erklärt, dass die Deutschen ihre Freizeit zu Hause verbringen. Die Information in Lektion 2 erklärt über das beliebteste Hobby der Deutschen, nämlich im Garten zu arbeiten. Die Geschichte von Deutschland wird in Lektion 3 erzählt. Die Information in Lektion 4 zeigt, dass der Sommer die beliebteste Zeit für die Deutschen ist, um eine Reise im In- und Ausland zu machen. Die Information in Lektion 5 erklärt die gebrauchten Sachen zum Urlaub. Wenn Deutsche ins Ausland für einen Urlaub gehen, müssen sie einen Pass, ein Visum und eine Aufenthaltserlaubnis haben. Die Terminologien von Freizeit, Ferien, Urlaub und Reise werden in Lektion 6 erklärt.

In diesem Lehrwerk gibt es kaum Bilder, die einen bestimmten Ort explizit zeigen. In Lektion 3 wird das Bild von Kitzbühel angeboten. In Lektion 6 wird das Foto von Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller angeboten. Durch die Bilder können die SchülerInnen erfahren, wie Goethe und Schiller aussehen. In diesem Hörtext geht es nicht um Goethe und Schiller, sondern die Reiseziele in Weimar.

Der Vergleich zwischen dem Zielsprachenland und dem eigenen Land wird nur in Lektion 3 angeboten. Die Aufgabe für die SchülerInnen ist es, die Ferientage in Deutschland und in Indonesien zu vergleichen.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Basierend auf die Kriterienliste von Fräßdorf werden die Aspekte Hören, Sprechen und Aussprache, Lesen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik, Authentizität, Landeskunde und Interkulturalität im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ im Allgemein erfüllt. Die Übung für das Aussprachetraining im Arbeitsbuch wird erfüllt, aber die Hörtexte in CD werden nicht von

Muttersprachlern gesprochen. Für die Aspekte Hören und Aussprache wäre es besser, wenn die Sprecher Muttersprachler sind, damit die SchülerInnen die passende Aussprache hören und ihre Aussprache verbessern können.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Ardiyani, Dewi Kartika. 2013. *Didaktik Metodik im Deutschunterricht*. Malang: Bayu Publishing.
- Fräßdorf, Doreen. 2013. *Analyse des Deutsch-Lehrwerks „Schritte“*. Grinn: Norderstedt.
- Gagyan, Diana. 2005. *Deutschunterricht in Armenien - Historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen*. Kassel: kassel university press.
- Kahovcová, Eva. 2012. *Lehrwerkanalyse von „Tangram Aktuell“ aus der Sicht der Tertiärsprachendidaktik*. Brünn. Unveröffentlicht.
- Kusumadewi, Annisa Theresia & Aprina, Liceu. 2015. *Buku Siswa - Deutsch Macht Spaß*. Depok: Arya Duta.
- Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. 2014. *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 64 Tahun 2014 tentang Peminatan pada Pendidikan Menengah*. Jakarta.
- Presiden Republik Indonesia. 2013. *Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 32 Tahun 2013 tentang Perubahan Atas Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan*. Jakarta.
- Štůralová, Jiřina. 2008. *Lehrwerkanalyse – Heute Haben Wir Deutsch I*. Brünn. Unveröffentlicht.
- Zuriah, Nurul. 2006. *Metode Penelitian Sosial dan Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.

SCHWERPUNKTTHEMA 2

Linguistik und Kontrastive Linguistik

Selbst- und Fremdidentifizierung in den deutsch-indonesischen Sprechstundengesprächen

Dian Ekawati

Deutschabteilung der Universität Padjadjaran Bandung
E-Mail: d.ekawati@unpad.ac.id

Abstract

Identification process in a conversation plays an important role, especially in relatively anonymous conversations as in the academic field. In view of the relatively high anonymities and asymmetries between the participants this identification process is an important and prominent feature of a conversation opening situation (Buchholtz and Hall, 2005). In this context, students know their teachers better than vice versa, so that the identification process and the mutual presentation usually take place only on the part of the student. This identification process is associated with the attribution, study categorization or the application formulation and this occurs in the initial phase of a conversation and could influence the entire conversation. Using the theory of Schegloff (1979) on the construction of the identification process in the discussion and the theory of Limberg (2010) on the role of the identification process in the conversation, I analyzed 6 conversations of 2 hours consultation between Indonesian and German participants. The study from Kistler (2003) is used for further cultural analysis and interpretation. From this analysis it was found that the participants mostly use direct self-identification. In contrast, participants were also used indirectly-foreign-identification. Last but not least, this process is linked to cultural awareness and hierarchy.

Keywords: self-identification, foreign identification, consultation hours

Abstrakt

Identifizierungsprozess in einem Gespräch spielt eine wichtige Rolle, insbesondere in relativ anonymen Gesprächen wie im akademischen Bereich. Angesichts der relativ hohen Anonymität und Assymetrien zwischen den Gesprächsbeteiligten nämlich Lehrende und Studierende gehört

dieser Identifizierungsprozess zu einem wichtigen und auffälligen Merkmal einer Gesprächseröffnungssituation (Buchholtz und Hall, 2005). In diesem Kontext kennen Studierende ihre Lehrende besser als umgekehrt, sodass der Identifizierungsprozess und das gegenseitige Vorstellen meistens einseitig stattfinden, und zwar nur von Seiten der Studierende. Dieser Identifizierungsprozess entsteht üblicherweise mit der Namensnennung, Studienkategorisierung und/oder der Anliegenformulierung. Der Identifizierungsprozess kommt in der Anfangsphase eines Gesprächs vor und könnte den ganzen Gesprächsverlauf beeinflussen. Mit der Theorie von Schegloff (1979) über die Konstruktion des Identifizierungsprozesses im Gespräch und der Theorie von Limberg (2010) über die Rolle des Identifizierungsprozesses im Gespräch analysiere ich 6 Gespräche von 2 in Bandung aufgenommenen Sprechstundenssituationen zwischen indonesischen und deutschen Gesprächsteilnehmern qualitativ-gesprächsanalytisch. Nach der Strukturierung des Identifizierungsprozesses lehne ich mich für die weitere kulturelle Analyse und Interpretation an die Studie von Kistler (2003) an. Von dieser Analyse wurde es herausgefunden, dass die Gesprächsteilnehmer direkte Selbstidentifizierung meistens verwenden. Im Gegensatz dazu wurden auch die Gesprächsteilnehmer indirekte sogar Fremdidentifizierung benutzt. Nicht zuletzt hängt dieser Prozess mit kultureller Höflichkeit sowie Hierarchie im Gespräch zusammen.

Schlüsselwörter: Selbstidentifizierung, Fremdidentifizierung, Sprechstundengespräche

1. EINLEITUNG

Seit dem Ende der neunziger Jahre sind vermehrt Untersuchungen zum Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden im Hochschulalltag durchgeführt worden (Boettcher/Meer, 2000:1). Ausserdem finden sich schon seit Mitte der 1980er Jahre auch mehrere Untersuchungen über interkulturelle Beratungsgespräche. Rehbein (1985) untersuchte beispielsweise Problempotentiale in interkulturellen Beratungsgesprächen, Kotthoff (1989) setzte den Fokus ihrer Untersuchungen auf die Problematik bei der Gesprächseröffnung und -beendigung aufgrund der kulturellen Differenzen und lernersprachlichen Defizite und Günthner (1993) konzentrierte sich auf den Einfluss der Transferphänomene und lernersprachlichen Eigenheiten auf die Gesprächsverläufe und -ergebnisse in deutsch-chinesischen Interaktionen. Hinnenkamp (1989) analysierte Probleme und Problembewältigungen in Beratungssituationen. Rost-Roth (1994) fragte nach den Arten und Ursachen von Verständigungsproblemen und Fehlkommunikation in interkulturellen Beratungsgesprächen, wozu z. B. einzelne Sprechhandlungen, situative Kontexte, kulturspezifisches Hintergrundwissen, unterschiedliche Sprachkompetenzen, soziale Dimensionen wie Gruppenidentität und Diskriminierung als Ursachen zählen. Nothdurft (1984) setzt den Fokus auf die Phase der Problempräsentation in Beratungsgesprächen. Becker-Mrotzeck (1991) untersuchte die Überführung von alltäglichem Sprachverhalten in institutionelle Kategorien sowie die Dominanz der Institution und Musterbrüche durch Institutionsvertreter. Nothdurft, Reitemeyer und Schröder (1994) stellen die Anliegenformulierung in der Gesprächseröffnung als Problempotential neben den unterschiedlichen Vorkenntnissen und Zielen der Berater und Ratsuchenden dar und analysieren diese. Weitere Untersuchungen zu Problemen in interkulturellen Beratungssituationen können bei Rost (1990) und Rost-Roth (1994, 2002, 2003, 2006) nachgelesen werden. Meer (2003) analysiert die Problematisierung in Sprechstundengesprächen und bietet zugleich praxisnahe Möglichkeiten der Sprechstundenorganisation an. Brock/Meer (2004) erforschen die kommunikative Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. Zegers (2004) präsentiert eine Studie über das Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden. Die Forschungen von House/Lèvy (2008) beleuchten das Phänomen der universitären Kontaktgespräche als interkulturelle Kommunikationssituation. Besonders interessant ist es zu

betrachten, wie sich die Gesprächsteilnehmer bei dem Gespräch identifizieren, weil diese Phase für den weiteren Gesprächsverlauf eine wichtige Rolle spielt. Nicht zuletzt könnte möglichst vorkommende Überschneidungssituation in dieser Phase auftauchen, besonders bei dem Gespräch, deren Partizipanten aus unterschiedlichen Sprachen und Kulturen kommen. Da es noch keine Untersuchungen über die deutsch-indonesischen Kontaktgesprächen gibt, ist diese Forschung wichtig, um einen empirischen Überblick darüber zu geben.

Diese Forschung stellt folgende Fragen:

1. Wie identifizieren sich die Gesprächsteilnehmer in dem deutsch-indonesischen Beratungsgespräch?
2. Ist dieser Identifizierungsprozess im Gespräch systematisch eingebaut?
3. Ist dieser Identifizierungsprozess kulturspezifisch oder „nur“ kontextverbunden?

Die Fragen sind danach anhand der ethnographisch-gesprächsanalytischen Methode systematisch und wissenschaftlich beantwortet.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Angesichts der relativ hohen Anonymität und Asymmetrien zwischen den Interaktanten in akademischen Beratungs- bzw. Sprechstundengesprächen gehört deshalb der Identifizierungsprozess zu einem wichtigen und auffälligen Merkmal eine Gesprächseröffnungssituation, wie Buchholz und Hall (2005) erwähnten. In diesem Kontext kennen StudentInnen ihre DozentInnen besser als umgekehrt, sodass der Identifizierungsprozess und das gegenseitige Vorstellen meistens einseitig stattfindet, und zwar nur von Seiten der StudentInnen. Dieser Identifizierungsprozess entsteht üblicherweise mit der Namensnennung, Studienkategorisierung und/oder der Nennung des Zwecks des Sprechstundenbesuches.

In der Konversationsanalyse nennt Schegloff (1979) zwei Muster der Konstruktion des Identifizierungsprozesses im Gespräch, und zwar die Selbstidentifikation und Fremdidentifikation. In der Selbstidentifikation identifiziert man sich direkt oder indirekt in dem Gespräch, während man bei der Fremdidentifikation sich bzw. jemand anderen direkt und indirekt vorstellt. Wie bereits erwähnt wurde, können sich die beiden Identifikationsprozesse direkt oder indirekt entstehen, nun kommen aber auch Abweichungen oft vor. Im Einklang mit Schegloff (1979) erweitert Limberg (2010) die Meinung, dass die Gesprächsbeteiligten, die den Identifikationsprozess beginnen, in der Regel auch den Beginn des nächsten Gesprächsthemas einleiten. Limberg (2010:119) zeigt auch in seiner Studie, dass der Mechanismus der Identitätskonstruktion, d. h. Selbstidentifizierung und Anerkennung, weniger häufig im Gespräch auftritt als im Vergleich zu dem Mechanismus der Identitätskonstruktion, der nach der Anfangssequenz realisiert wird. Gegenseitige Anerkennung könnte vorkommen, sobald die Interaktanten das voneinander wahrnehmen und wenn es natürlich nötig ist. Diese Anerkennung ist laut Limberg (2010) oft nicht ausdrücklich angegeben, z. B. indem die Lehrenden die Studenten persönlich adressieren.

Methodisch ist die qualitativ-ethnographische Konversationsanalyse (Deppermann, 2010) für diese Forschung benutzt. Wie bei der Gesprächsanalyse erfordert die ethnographische Gesprächsanalyse einen rekonstruktiven Untersuchungsansatz, der die beobachtbaren kommunikativen Phänomene aufsucht. Aus diesem Grund sind Audio- oder Videoaufnahmen und Transkript wichtige Mittel für die Analyse. Als methodischer Zugang wählt Deppermann die Gesprächsanalyse aus, um „die Systematik der dabei emergierenden interaktiven Prozesse“ (Deppermann, 2010:13) zu rekonstruieren. Mit dieser Methode achtet er auf die zentralen Untersuchungsprinzipien der Konversationsanalyse, nämlich die Sequenzanalyse und die Maxime „order at all points“ (Sacks, 1984). Um den genaueren Prozess weiter zu beschreiben, wird diese gesprächsanalytische Methode durch zwei weitere methodische Zugänge ergänzt,

nämlich „die Integration einer ethnographischen Betrachtungsweise und durch die multimodale Videoanalyse“ (Deppermann, 2010:14). Mit der ethnographischen Ergänzung haben Forscher Möglichkeiten, ihre Wissen und Erfahrungen durch teilnehmende Beobachtung, Experteninterviews, feldbezogenes Wissen über fachliche Ausbildung und die berufliche Sozialisation für die im Rahmen der Konversationsanalyse ausgeführte Analyse mit einzubeziehen. Deppermann (2010) meint, dass die Integration von Ethnographie vielfach notwendig ist, um die Qualität von Verhaltensaussagen als Verstehensdokumentationen zu erkennen und „die Systematik ihrer speziellen Ausformung und ihre Funktion zu ermitteln“ (Deppermann, 2010:15). Damit spielen ethnographische Informationen nach Deppermann (2010) eine besondere Rolle, wenn man sich für die Inhalte und Funktionen der auf Interaktion bezogenes Forschungsinteresse interessiert. Die Gesprächsanalyse bietet formale und strikt lokale Analyseverfahren an, die Deppermanns Meinung nach für die Rekonstruktion eines Gesprächs gut passen. Wenn man aber die „situiertere pragmatische Leistung von Aktivitäten“ (Deppermann, 2010:15) analysieren will, sei Ethnographie unerlässlich, um eine genauere umfangreiche Interpretation durchzuführen. Als zweite Ergänzung der konversationsanalytischen Methodik gilt die multimodale Videoanalyse, die „einen methodischen Zugang zur Multimodalität des Interaktionsgeschehens“ (Deppermann, 2010:15) ermöglicht. Mit „Multimodalität“ meint Deppermann, dass „die Interaktion nicht nur auditiv- lautsprachlich verfasst ist, sondern (dass) auch weitere kommunikative Ressourcen wie Gestik, Mimik, Blick, Bewegung im Raum oder die Manipulation von Objekten“ (Deppermann, 2010: 15) für die Analyse und Interpretation eine Rolle spielen. Die vermehrt in die Empirie einbezogene Videoaufnahme regt nach Deppermann (2010) die Relevanz „multimodaler Simultaneität“ an und weiterhin zum Nachdenken über „die Notwendigkeit der multimodalen Reformulierung zentraler konversationsanalytischer Konzepte“ (Deppermann, 2010: 16) wie ‚Turn-Taking‘, ‚Pause‘, ‚Rückmeldeaktivität‘, ‚overlap‘, ‚Beteiligter‘, usw. in der Interaktionsforschung. Für weitere kulturelle Interpretation unterstütze ich mich mit Studien von Kistler (2003) und Ekawati (2014).

Als Korpus dieser Forschung sind sechs Sprechstundengesprächen im akademischen Bereich mit insgesamt 2 Stunden Gesprächszeit. Die Probanden sind eine deutsche Dozentin und indonesischen StudentInnen, deren Gespräche am Goethe Institut in Bandung Indonesien im Jahr 2010 aufgenommen wurde. Die Dozentin war eine DAAD-Lektorin und kann Indonesisch verstehen und sprechen. Die StudentInnen kommen aus unterschiedlichen Hintergründen und für verschiedene Zwecke zur Sprechstunde zu kommen. Die Gespräche wurden audio-video aufgenommen und mit der GAT-Konvention (Selting, et al., 1998) für die Analyse transkribiert.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

Wie es oben erwähnt wurde, erläutert Limberg (2010), dass die Gesprächsbeteiligten, die den Identifikationsprozess beginnen, in der Regel auch den Beginn des nächsten Gesprächsthemas einleiten. In den analysierten Daten sind die Selbstidentifikationsprozesse in zwei Typen gefunden, nämlich direkt-verbale Selbstidentifizierung und narrativ-indirekte Selbstidentifizierung, während die Fremdidentifizierung nur in einem Typ gefunden. Die direkt-verbale Selbstidentifizierung kann im folgenden Transkriptauszug ebenfalls beobachtet werden:

D (1)

014 DDW : [((nimmt einen Bleistift von anderer Seite des Tisches zu sich, bringt sich ihre Bluse in Ordnung))

015 IKM1: [((sitzt, legt seine Tasche auf dem Stuhl, nimmt etwas von der Tasche heraus))

016 DDW : [ähm::;
017 [(nickt))
018 IKM1: [(nimmt eine Mappe von der Tasche heraus))
019 [oh iya ähm:-
[oh ja ähm:-
[ach ja ähm:-
020 ((legt die Mappe auf den Tisch, blickt auf den Tisch))
021 **nama saya' fe[ri,**
name ich' fe[ri,
mein name ist fe[ri,
022 ((blickt an DDW))
023 DDW : [äh hm.
024 [(nickt, führt den Blickkontakt))
025 IKM1: saya lu:LUSan shizuoka sanbi universi[TY;
ich ab:SOLventen shizuoka sanbi universi[TY;
ich bin ein ab:SOLvent von shizuoka sanbi universi[TY;
026 DDW : [hm-hm;

In der Zeile 021 identifiziert sich IKM1 mit der Nennung seines Namens nach dem Redeübergabesignal von DDW mit “[ähm::;” (Z. 016) und dem Kopfnicken „[(nickt))“ (Z. 017), das zeigt, dass das Gespräch erst beginnen kann, wenn der Identifikationsprozess erfolgt ist. An dieser Stelle findet eine Turn Constructional Unit (TCU) statt, die IKM1 gut versteht, sodass IKM1 seinen *turn* mit der Äußerung „[oh iya ähm:-“ (Z. 019) nimmt und dann weiter mit der Selbstidentifikation und seinem Bildungshintergrund fortfährt. Die studienbezogene ‚institutionelle‘ Kategorisierung wird mit der Bezeichnung „lu:LUSan“ (dt. *ein ab:SOLvent*) in der Z. 025 erkennbar.

Aufgrund der Anonymität im institutionellen akademischen Beratungsgespräch und der Tatsache, dass Klienten normalerweise nur ein- oder zweimal kommen, ist das Nennen der Namen nicht wichtig. Andere Variation von dieser Selbstidentifizierung sind Vorstellung der Bildungs- und Berufsinformation oder direkt die Anliegenformulierung. Folgende Transkriptauszug kann als Beispiel von narrativ-indirekte Selbstidentifizierung gezeigt werden:

D (2)

016 IKM2: (0.2)
017 ya äh mungkin ä:h-
ja äh vielleicht ä:h-
018 KONSultasi-
BERatung-
019 äh-
020 yang ingin saya tanya[in,
das (Rel.Pron.)wollen ich frag[en,
was ich fragen wollte,
021 [(klopft ein Heft mit dem Bleistift))
022 untuk program:-
für programm:-
für das programm:-
023 pi eitsch di;
024 atau mungkin dokTO:R;
oder vielleicht dokTO:R;
beziehungsweise dokTO:R;
025 karna kan sekarang saya lagi ES dua;
weil (Part.) jetzt ich gerade ES zwei;
weil ich gerade mal mein Masterprogramm mache;

- 026 DDW: [hh=hm.
027 [(nickt))
028 IKM2: BAru mu[lai.
NEu anfang[en.
ERst angefang[en.
029 DDW: [hh=hm.
030 [(nickt))
031 IKM2: SEmester satu di i te [be;
SEmester eins in i te [be;
das erste SEmester in i te [be;
032 DDW: [hm-hm.
033 IKM2: jadi kalau saya di:-
also wenn ich in:-
also da ich in:-
034 kedokteran GIgi.
medizin ZAhn.
Zahnmedizin.
035 saya ditugaskan di:-
ich anstellen (Passiv) in:-
ich bin angestellt in:-
036 bagian biologi oRAL;
bereich biologie oRAL;
abteilung der oRALbiologie;
037 oral bioloGY:. (-)
038 DDW: hm-mm.
039 IKM2: tapi untuk eh:-
aber für eh:-
040 farmakologi:-
pharmakologie:-
041 <<dim>>obat obatan.>
<<dim>>arzneimittel (Pl.)>
042 DWW: hh-hm.

In dem oberen Transkriptauszug formuliert IKM2 trotz ein paar Verzögerungen sein Anliegen direkt am Anfang des Gesprächs und sich mit den gegebenen Informationen über seinen Bildungshintergrund danach ‚indirekt‘ identifiziert. Diese ‚indirekte‘ Selbstidentifizierung ist von der Äußerung ‚karna kan sekarang saya lagi ES dua;‘ (dt. weil ich gerade mal mein Masterprogramm mache) in der Zeile 025 indiziert. Die Äußerung erfolgt letztlich in Form eines kausativen Satzes, wird aber von IKM2 als ein ‚Weg‘ genutzt, um sich selbst zu beschreiben, wie man in weiteren Äußerungen sehen kann. Dieser Prozess entspricht auch Limbergs ‚categorical fashion‘ (Limberg, 2010:120), indem DDW nach der Selbstidentifizierung von IKM2 nicht explizit fragt, sondern mit nonverbal-wartender Haltung (Z. 015) IKM2 zum Weitersprechen stimuliert. IKM2 benutzt eine kurze Rückblende, eine narrative of personal experience (Quasthoff, 1980) als eine Art und Weise seiner Selbstbeschreibung. Diese Selbstbeschreibung wird mit dem Ziel seiner Teilnahme an der Sprechstunde, der jetzigen Berufsposition in der Arbeit und dann noch weiter nach hinten bis zu seiner Ausbildung strukturiert. Er erwähnt seine jetzige Position („was macht man?“) als ein Masterstudent („als was?“) im ersten Semester an einer technischen Hochschule („wo?“) und gleichzeitig als Angestellter („als was?“) in einer medizinischen Fakultät Abteilung Pharmakologie („wo?“). Die minimale Reaktion von DDW, die „nur“ mit Kopfnicken (Z. 026, Z. 029 und 030), Blick zu IKM2 und dem Rückmeldesignal „hh-mm.“ mit fallender Intonation (Z. 032, Z. 038 und Z. 042) gekennzeichnet ist, zeigt, dass DDW diese Art der Selbstidentifikation von IKM2 erkennt und sogleich das „go-head“ Zeichen (Limberg, 2010: 120) gibt, dass IKM2 sein Anliegen weiter formuliert. Diese kategorische Information ermöglicht Lehrenden bzw. Ratgebenden, das Anliegen der Studierenden bzw. Ratsuchenden besser zu kontextualisieren. Diese Art der

Selbstidentifizierung evoziert verschiedene Implikationen. Die von IKM2 gegebenen Informationen, dass er ein Masterstudent und gleichzeitig Zahnarzt ist, könnten sowohl die Art und Weise als auch die Informationen von DDW beeinflussen. Darüber hinaus könnte die Verwendung solcher Informationen nicht nur die Erkennung seitens des Lehrers in dem nächsten Treffen verbessern. Es könnte auch für die Erfüllung bestimmter Beratungsaktivitäten technisch relevant sein. Diese Arten der kategorischen Feststellung scheinen eine wichtige Rolle bei der Interaktion in der Sprechstunde bzw. Beratungssituation zu spielen. Darüber hinaus wird das, was in der Regel mit der Kategorie „Student“ oder „Klient“ oder „Ratsuchender“ in Verbindung gebracht wird, in diesem Kontext als „situated Identity“ (Limberg, 2010:120) bezeichnet. IKM2 identifiziert sich mit seiner Erklärung, dass er eine „besondere“ Art von Student ist. Diese „Besonderheit“ wird am Anfang der Beratungssituation betont und er deutet an, welche Projekte er im Rahmen seiner Tätigkeiten bearbeitet, die dann den weiteren Beratungsprozess beeinflussen. Diese „situated Identity“ wird laut Limberg (2010) während des ersten Themenslots gegenseitig aufgebaut. Sie spezifiziert ebenfalls die Positionierung der Kopartizipanten im Gespräch, die durch den vorhergehenden Grußaustausch bereits erstellt wurde.

Andere Identifikationstechnik findet man im D (3), in dem der Klient (IKM3) nicht wegen seines eigenen Anliegens zur Sprechstunde kommt, sondern angeblich für seinen Bruder spricht, der während des Verlaufs der Sprechstunde anwesend ist, beim Gespräch aber nur zuhört. IKM3 kommt mit seinem kleineren Bruder (ein Schüler) zu der Sprechstunde. Sie betreten den Beratungsort gemeinsam und sitzen nebeneinander, aber sein kleinerer Bruder hört während des ganzen Gesprächs nur zu und zeigt nur ab und an ein „Anwesenheitssignal“ mit Kopfnicken oder Augenkontakt mit IKM3 und DDW. Während des Beratungsprozesses stellt IKM2 seinen Bruder mit dem Personalpronomen in der 3. Person Singular „dia“ (er) vor. In seinen Äußerungen impliziert er, dass er quasi seinen Bruder vertritt, um Informationen über Studium und Stipendienmöglichkeiten in Deutschland zu bekommen, weil sein Bruder noch „jung“ und „minderjährig“ ist, wie es im folgenden Auszug sichtbar ist:

D (3)

- 006 **IKM2: DIA mau-**
(3.Pers.Sing.)wollen/möchten-
ER möchte-
- 007 dapat informasi ya,
 bekommen Information ja,
 Informationen bekommen ja,
- 008 karNA begini ibu.
 weil/denn so Mutter/Frau.
 denn es ist so, Frau.
- 009 e:h:-
- 010 **DIA masih es em pe.**
 (3.Pers.Sing.)noch es em pe.
 ER ist noch in der es em pe (Mittelschule).
- 011 DDW: äh heh.
- 012 ((nickt))

Mit der Vorstellung seines Bruders, der noch unter 16 Jahre alt ist (Z. 018 und 019 unten in D (4)), und der Formulierung seines Plans (ab Z. 025) identifiziert sich IKM2 indirekt als ein größerer Bruder, der kommt, um Informationen über das Studium in Deutschland für seinen Bruder einzuholen.

D (4)

- 018 IKM2: **DIA masih di bawah-**
(3.Pers.Sing.) *noch in unter-*
ER ist noch unter-
019 enam belas tahu:n.
sechzehn Jah:re.
sechzehn Jah:re alt.
020 DDW: äh heh.
021 ((nickt))
022 IKM2: nah.
so.
023 TEtapi::.
ABer::.
ABer::.
024 eh:-
025 **kami ada rencana untuk mensekolahkan DIA di=**
wir es gibt Plan für studieren(3.Pers.Sing,Akk.)in=
wir haben vor, IHN nach Deutschland zum Studium zu schicken.
026 jerma:n.
deutschla:nd.

In der Identifizierungssequenz gibt DDW kombinierte Rückmeldesignale „äh heh.“ und Nicken (Z. 011, Z.012, Z. 020, Z. 021). Für sie ist diese Identifizierungstechnik anscheinend unproblematisch, sodass sie IKM3 ermöglicht, seinen Bruder weiter vorzustellen. Diese Identifizierungstechnik findet man in einem Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräch eher selten, besonders in einer akademischen Sprechstunde. Diese Art von Fremdidentifizierung könnte aber in einem anderen Kontext stattfinden.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Wie bereits erwähnt wurde, erscheint die Interaktion in einer Sprechstunde bzw. in einem Beratungsgespräch aufgrund des Mangels an persönlicher Identifizierung als anonymisierte Interaktion. Statt der persönlichen Identifizierung sind Hintergrundwissen über einen Studenten oder eine Studentin und seinen oder ihren akademischen Hintergrund von großer Bedeutung, wenn ein Dozent oder eine Dozentin ihm/ihr individuelle Hilfe anbieten möchte. Normalerweise umrahmt die gegenseitige Begrüßung auch den Identifizierungs- bzw. Anerkennungsprozess. Eine genauere „Einleitung“ zur Identifizierung ist aber notwendig, bevor StudentInnen bzw. Ratsuchende ihr Anliegen formulieren. In Bezug auf die interkulturelle Kommunikation in dem Gespräch spielt kulturelle Hintergrund auch eine besondere Rolle. Ein Beispiel dafür ist die Rolle der Familie, die beispielsweise auch über die Zukunft ihrer Familienmitglieder mitbestimmen könnte. Traditionell hat der Vater diese Verantwortung, aber der älteste Bruder könnte diese Verantwortung übernehmen, wenn der Vater nicht da ist. Wenn beide fehlen, nimmt die Mutter diese Rolle ein und danach die älteste Schwester. Hierarchie ist in der indonesischen Gesellschaft demnach nicht nur positionsbedingt, sondern auch altersbedingt geprägt. Das alles wird nicht nur sprachlich, beispielsweise in der Anrede, sondern auch interaktiv dargestellt. Verwandtschaftstermini sowie die Rolle der jeweiligen Personen in der Familie werden nicht nur in der Familie konsistent verwendet, sondern sie verbreiten sich auch in der gesellschaftlichen bis zur staatlichen Ebene. Dadurch entsteht keine deutliche Trennung von Öffentlichkeit und privatem Bereich, die auf die normative Handlungsorientierung ihrer Mitglieder einwirkt, so dass man nicht nur eine Position in dem familiären Bereich hat, sondern auch in der Gesellschaft. Deshalb ist diese Wirkung ein wichtiger Teil der Ethnizität selber, wie Kistler (2003: 99) argumentiert. Aus diesem Grund könnte der Identifizierungsprozess auch kulturellabhängig sein.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Becker-Mrotzek, M. (1991). *Forms as literalized discourses in the communication between administration and citizens*. Vortrag auf der Conference on Functional Text Quality in Utrecht, Niederlande 1991.
- Boettcher, W. & Meer, D. (Hrsg.) (2000). „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage*“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundengespräche an der Hochschule (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis)* Neuwied: Luchterhand.
- Brock, A./Meer, D. (2004). *Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen*. In *Gesprächsforschung. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 5: S. 84-209. (heruntergeladen unter www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Buchholtz, M. & Hall, K. (2005) *Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach*, in *Discourse Studies* 7 (4-5), 585 – 614.
- Depperman, A. (2000). *Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse*. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 1 (www.gespraechsforschung-ozs.de), S. 96-124.
- Deppermann, A. (2001). *Gespräche analysieren*. Opladen: Leske + Budrich .
- Deppermann, A. (2010). *Zur Einführung: 'Verstehen in professionellen Handlungsfeldern als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse*. In Deppermann, A., Reitemeier, U., Schmitt, R. & Spranz-Fogasy, T. *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr-Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG., S. 7-25.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992b). *Analyzing talk at work: An Introduction*. In Drew, P. & Heritage, J. (eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3-65.
- Günthner, S. (1993). *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation – Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hinnenkamp, V. (1989). *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.
- House, J. & Lévy, M. (2008). *Universitäre Kontaktgespräche als interkulturelle Kommunikation in Knapp, A. & Schumann, A. (eds.) Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*, Frankfurt a.M., Peter Lang, S. 107-135.
- Kistler, P. (2003). *Die interaktive Produktion von Formalität und Informalität*, München: iudicium Verlag.
- Kotthoff, H. (1989). *Lernersprachliche Probleme in argumentativen Gesprächen an der Universität*. In Addison, A./Vogel, K. (Hrsg.). *Fremdsprachen in Lehre und Forschung*. Bochum: ASK, Band 7, S. 56 - 72.
- Limberg, H. (2010). *The Interactional Organization of Academic Talk*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Meer, D. (2003). „*Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye*“ *Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nothdurft, W. (1984). *'...äh folgendes problem äh...': Die interaktive Ausarbeitung 'des Problems' in Beratungsgesprächen*, Tübingen: Gunter Narr-Verlag.
- Nothdurft, W., Reitemeier, U., Schröder, P. (1994). *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Gunter Narr-Verlag.

- Quasthoff, U. (1980). *Erzählen in Gesprächen: linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rehbein, J. (1985). *Ein ungleiches Paar - Verfahren des Sprachmittels in der medizinischen Beratung*. In Rehbein, J. (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Narr, S. 420 – 448.
- Rost, M. (1990). *Reparaturen und Foreigner Talk*. In *Linguistische Berichte* 125, S. 23 - 45.
- Rost-Roth, M. (1994). Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, S. 9-45.
- Rost-Roth, M. (2002). *Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten in R. Fiehler (Hrsg.) Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 216 - 244.
- Rost-Roth, M. (2003). *Anliegensformulierungen: Aufgabenkomplexe und Sprachliche Mittel*. Analysen zu Anliegensformulierungen von Muttersprachlern und Nichtmutter-sprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungsgesprächen im Hochschul-kontext. In *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Sonderausgabe: Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag "Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen"*. S. 187 - 209. [http://www.spz.tu darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/beitrag/RostRoth1.htm].
- Roth-Roth, M. (2006). *Intercultural Communication in Institutional Settings Counseling Sessions*. In K. Bühlig, & J. D. ten Thije (eds.), *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 189 - 216.
- Schegloff, E.A. (1979) *Identification and Recognition in Telephone Conversation Openings in Psathas, G. (ed.), Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington Publishers, S. 23 - 78.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P., Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In *Linguistische Berichte* 173, S. 91 - 122.
- Zegers, V. (2004). *Man(n) Macht Sprechstunde: Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden: Inaugural-Dissertation*. Bochum: Ruhr Universität Bochum.

Inflektivformen – Eine morphosyntaktische Bemerkung

Dian Indira¹⁾, Genita Cansrina²⁾

¹⁾ Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran Bandung
E-Mail: dian.indira@unpad.ac.id

²⁾ Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran Bandung
E-Mail: g.cansrina@unpad.ac.id

Abstract

There is no doubt that language is developing and dynamic. On the basis of invention of the technological communication means know people nowadays “chat communication” which is used especially by teenagers. This conversation is usually in the form of IRC (Internet Relay Chat), Instant Messenger, Webchats and online chats. One of the characteristics of this communication form is the use of comic language which is often used syntactically short phrases and these are completely dispensed with in uppercase, for example *gewitter*, *blitzzz* and *donner*.

In this work, it’s about the phenomenon mentioned at the top which can be described very interesting as a linguistic peculiarity because this communication form is medially written but conceptually oral. The title of this research is Inflective Forms – A Morphosyntactic Remark. Inflective comes from Teuber’s designation (1998) which was previously marked with the German language comic translations of the 1950s. Inflective is based on lexicalized verbs and receives a onomatopoeic function. It would take and verbalize communicative actions (talking, speaking, saying, listening).

Category and typical characteristics of Inflective are investigated by qualitative method according to morphological and syntactic remarks. The data are analyzed which come from the communication of teenagers on internet.

Keywords: Inflective - Chat communication - Form of Peculiarity - Linguistic - Comic language

Abstrakt

*Es bleibt unbestritten, dass die Sprache sich entwickelt. Sie ist dynamisch und kann nicht von der Kultur und ihren Benutzern getrennt werden. Zu den technologischen Kommunikationsmitteln der heutigen Zeit gehört auch die Chat-Kommunikation, die häufig Jugendliche in Form von IRC, also Instant Messenger, Webchat und Online-Chat nutzen. Ein Merkmal von Kommunikationsformen ist die Verwendung von Comicsprache, die syntaktisch gesehen häufig kurze Sätze hervorbringt und auf Großschreibung verzichtet, beispielsweise *gewitter*, *blitzzzz* und *donner*.*

In dieser Arbeit wird das oben genannte Phänomen als linguistische Besonderheit beschrieben, besonders deshalb weil diese Kommunikationsform medial schriftlich aber konzeptuell mündlich ist. Der Titel dieser Arbeit "Inflektivformen – eine morphosyntaktische Bemerkung" lehnt sich an Teubers (1998) Bezeichnung für Inflektive an, die vorher mit den deutschsprachigen Comic-Übersetzungen der 1950er Jahre gekennzeichnet wurde. Inflektiv basiert auf lexikalisierten Verben und enthält eine onomatopoeische Funktion. Das heißt kommunikative Handlungen wie Reden, Sprechen, Sagen, Hören werden übernommen und verbalisiert.

Mithilfe der qualitativen Methode werden Kategorien und typische Merkmale des Inflektivs nach morphologischen und syntaktischen Bemerkungen untersucht. Die zu analysierenden Daten wurden aus realen Chat-Kommunikation der Jugendlichen auf der Seite www.chatvongesternnacht.de im Internet entnommen.

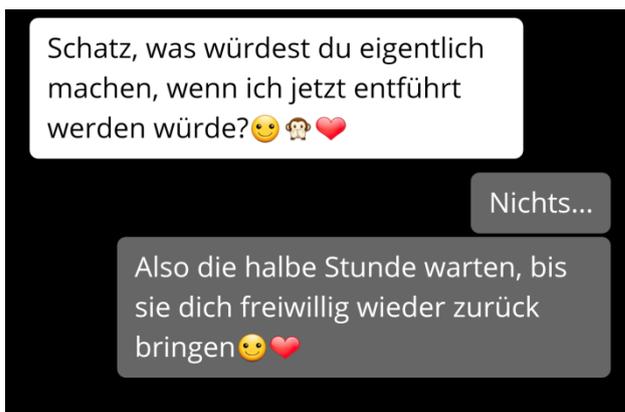
Schlüsselwörter: *Inflektiv - Chat-Kommunikation – Besonderheitsform – Linguistik
Comicsprache*

1. EINLEITUNG

Eine Sprache folgt immer der Kultur einer Gesellschaft. Was vorher passiert ist, kann nicht mehr wiederholt werden. Was und wie etwas in der Gesellschaft passiert, spiegelt sich dann in der Sprache. Die Gesellschaft ist sehr dynamisch wie die Sprache. Im Leben kann nicht nicht kommunizieren, man braucht ein Mittel, um Fakten und Ansichten auszutauschen, um alles um sie herum zu verstehen. Jeder Mensch hat das Bedürfnis, mitzuteilen, was er fühlt, was seine/ihre Meinung ist, was sein/ihr Wunsch ist. Die Sprache ist ein Kommunikationsmittel dient zum Zweck der zwischenmenschlichen Kommunikation.

Der Mensch kann nicht allein leben. Er braucht unbedingt andere Menschen. Mit so vielen Fragen und auch Veränderungen auf der Erde entwickelt sich die Sprache entsprechend. Die Sprache entwickelt sich weiter, so lange Menschen auf der Erde leben. Deswegen kann man auch sagen, dass Sprache dynamisch und lebendig ist. Die Erfindung der digitalen Kommunikation ist ein Beweis, dass die Dynamik der Gesellschaft schnelle Mobilität verlangt. Anstatt face-to-face kommuniziert man heutzutage im Internet. Nach Wolter (transfer.tr.fh-hannover.de/person/villiger/lehre/Chat-Kommunikation.pdf) beteiligen sich in dieser Kommunikationsform mindestens zwei Kommunikanten, umfasst die Interaktion mehr als eine Äußerung und findet die Kommunikation spontan, expressiv, dialogisch und zeitlich synchron statt, wie es auch im direkten Gespräch passiert. Was es in der Chatkonversation unterschiedlich macht, ist vor allem die Anwendung von Emoticons (z. B. ☹, ☺, sh. Abbildung 1), Akronym (beisw. asap: as soon as possible und lol: laughing out loud) und Comic-Sprache (wie *freu*, *gähn*) zur Visualisierung von Emotionen und Handlungen. Innerhalb des deutschsprachigen Raums nennt sich das letztere Phänomen Inflektiv und gehört zum Sprachwandel.

Abbildung 1: Chat mit vielen Emoticon (Quelle: www.chatvongesternnacht.de)



2. INFLEKTIV ALS SPRACHWANDEL

Wie oben bereits erwähnt wurde, sind Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden. Die Sprache ist ein Spiegel von der Gesellschaft. Die Gesellschaft um den Menschen herum ist immer lebendig und dynamisch, so dass zwangsläufig Sprachwandel stattfindet. In der jetzigen digitalen Welt werden Informationen, Videos, usw. können in Echtzeit um den Globus ausgetauscht werden. Aufgrund der rasanten Entwicklung der Kommunikationstechnologie sind auch soziale Medien, Chat-Kommunikation, oder Internetkommunikation schnell unter den Usern bekannt geworden. Außerdem ist die Kommunikation in den sozialen Medien durch einen besonderen Sprachgebrauch gekennzeichnet wie sprachliche Innovation und sprachliche Kreativität, beispielsweise verkürzte Wörter und Sätze, viele verdrängte Fremdwörter wie Englisch. Infolgedessen beeinflusst der Sprachwandel die Rechtschreibung und andere linguistischen Aspekte. Somit entsteht eine Lücke im Sprachgebrauch. Der Wunsch nach Sprachökonomie und Simplifizierung besteht, dennoch sollen Wünsche und Gedanken adäquat ausgedrückt werden können. Der Inflektiv ist ein Phänomen, welches Ausdruck des Sprachwandels ist, jedoch die Sprache bereichert.

Wann die Inflektivform im Sprachgebrauch auftauchte und als solche beschrieben wurde ist umstritten. Tauber (1998, zit. nach Siever, 2009) setzte den Ursprung der Inflektive schon weit vor der Comic-Zeit an. Johann Christoph Adelung schrieb im Jahr 1782 die Wortform wie "knusper knusper knäuschen" im Volksmärchen, so wie Wilhelm Busch benutzte das Wort "knall" in seinem Werk "Max und Moritz". Schlobinski (2001, zit. nach Siever, 2009) fand hingegen den ersten möglichen Beleg im Micky-Mouse newspaper comic strip vom 23.05.1931. Erika Fuchs, Micky Maus-Chefredakteurin, hatte schon in den 50er Jahren solche Wortform benutzt. Damals hatte sie Schwierigkeiten, die englischen sound words (Klänge) wie sigh, stomp ins Deutsche zu übersetzen. Im ersten deutschsprachigen Micky Maus finden sich allerdings eindeutige Inflektive. Aus diesem Grund nennt sich Inflektiv auch eine Comicsprache.

Zu der theoretischen Grundlage zu diesem Thema kann man Folgendes darstellen. Oliver Tauber stellte eine neu definierte Form vom Verb als Inflektiv in seinem Artikel (1998) vor. Danach erschienen einige Theorien, die einen Zusammenhang mit dem Inflektiv beschrieben u.a. von Peter Schlobinski (2001), Sarah Brommer (2010) und Sandro Moraldo (2012). Sie haben unterschiedliche Perspektiven vom Inflektiv definiert. Während Schlobinski Inflektive als prädikativ gebrauchte Verbstämme fokussiert, sieht Brommer den Inflektiv als infinite und unflektierte Verbformen. Moraldo nennt den Inflektiv als sprachliche Besonderheiten der Kommunikation via Twitter (Born & Pöckl: 2013).

3. MERKMALE DES INFLEKTIV

Wie vorher schon erklärt wurde, ist der Inflektiv eigentlich für die deutsche Sprache nicht neu. Kroll (<http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/180582.html>) hat dazu eine Definition von Michael Beißwenger übernommen, „der Inflektiv geht es um „Ein-Wort-Ausdrücke, die durchaus auch komplexer sein können“ und von Asterisken umschlossen sind“, wie zum Beispiel *grins*, *gähn*, oder eine komplexer Inflektiv wie *indenarmnehmundtröst*.

Abbildung 2. (Quelle: www.chatvongesternacht.de)



Kroll fügte hinzu: „Inflektive und Inflektivkonstruktionen gehören zu den auffälligsten linguistischen Besonderheiten der deutschsprachigen Chat-Kommunikation. Zwar findet sich die Form auch in anderen Formen der computervermittelten Kommunikation und gelegentlich selbst im Real Life, typischerweise werden sie aber mit Chat assoziiert und finden dort auch eine besonders große Verbreitung. Konkret handelt es sich dabei um nicht flektierte reine Verbstämme mit mehr oder weniger komplexen Argumenten. In deutschsprachigen Chatrooms ist es üblich, Inflektivkonstruktionen zwischen zwei Asteriske zu setzen (im englischsprachigen Raum werden Formen wie <sigh>, <yawn> etc. meist mit Spitzklammern versehen)“. (https://www.univie.ac.at/linguistics/publications/diplomarbeit/schepelmann/Daten/inflektive_und_zuschreibungsturns.ht)

Von der gleichen Quelle erklären Hentschel und Weydt (1995:54) eine andere Definition, dass der Inflektiv eine verkürzte Verbform ist. Er gehört zu Interjektionen, und zwar als von den Lautnachahmungen unabhängiger Gruppe, die hauptsächlich im Comic verwendet wird.

Daraus kann man einige Merkmale des Inflektives beschreiben, dass der Inflektiv eine Verbderivation ist aber keine Kategorisierung der Onomatopöien des Comics hat. Der Inflektiv wird als neue Verbform anerkannt und auch als "Infinite Verb-Letzt-Konstruktion" definiert. Einerseits wird der Inflektiv wie eine Interjektion verwendet, andererseits gibt es nachwievor wissenschaftliche Diskussion darüber, ob der Inflektiv als Interjektion oder als Verbform definiert werden soll. Gegen solche Argumente spricht die Unflektierbarkeit des Inflektiv. Linguistisch ist es schwierig zu bestimmen, welche Kategorie ein Inflektiv hat. Eine Variation vom Infinitivtyp wird wie im Bild unten dargestellt.

Abbildung 3: Der Inflektiv - *zwinker* (Faustkomik; 2010 :6)



Im Bild 1 ist *zwinker* der Inflektiv. Er wird zwischen zwei Asteriske gezeichnet. Dieses Sternchen auf und Sternchen zu haben eine ähnliche Funktion wie bei Klammern. Dieser Inflektiv ist ein freistehendes Prädikat, welches nicht vom Subjekt beeinflusst wird. Viele Verben können zu Inflektiven gebildet. Dies gilt aber nicht für Verben mit zweisilbigen Verbstämmen auf -nen wie “öffnen” und “leugnen”. Der Inflektiv sieht wie ein Verbstamm aus, so gilt der Inflektiv *zwinker* als ein finites Verb in der dritten Person. Nach der syntactischen Regelung steht eine solche Verbform als Imperativsatz (Du-Form). Der Inflektiv ist kontextunabhängig, er einen Handlungsablauf. Im oben genannten Beispiel bezeichnet der Inflektiv ein arbiträres Verb, welches eine onomatopoetische Funktion aufweist. Der Wortsinn erzielt einen lautlichen/klanglichen Effekt beim Rezipienten.

4. INFLEKTIVFUNKTION

Wie vorher schon beschrieben wurde, ist der Inflektiv keine Onomatopöien und auch keine Interjektion, aber der Inflektiv hat eine Funktion, dem Leser die Handlungsabläufe näher zu bringen. Durch die Inflektivformen hat der Autor nicht nur die Rolle des Schreibenden, sondern auch die Rolle des Sprechenden. Die Handlungen werden dann durch Verben als mündliche Konzepte kommuniziert. Durch diese Inflektivformen schreibt oder erzählt der Autor nicht nur so, sondern er spricht und hört wie im Beispiel der Abbildung 4.

Abbildung 4: Inflektive: *POCH!* *POCH!* *ZISCH!* *KLING!* *KLANG!*

(Donald Duck – Comic)



Abbildung 4 zeigt einen Ausschnitt aus Donald Duck –Comic. Im Bild stehen fünf Wörter, die zwischen Sternchen stehen: *POCH!* *POCH!* *ZISCH!* *KLING!* *KLANG!*. Dadurch wird dem Leser eine lautlich konzeptuale Handlung vermittelt. Klang: Metall schlägt auf Metall. Der Leser weiß genau, was passiert. Solche Wörter ahmen Laute und Geräusche nach und sind zusammen mit dem Bild sehr leicht verständlich. (http://www.labbe.de/mellvil/index_vs.asp?themaId=16&titelId=210, Zugriff: 28.04.2017)

Weil die Sprache zwangsläufig der Entwicklung einer Gesellschaft folgt, kommen auch neue lexikalische Formen bei der Kommunikation wegen der Erfindung der Sozialmedien vor. Dadurch kann ein direktes kommunikatives Gespräch im Chat oder beim SMS-schicken ermöglicht werden. Aber trotzdem ist die Kommunikation sehr begrenzt. Ein Chat-User kann sich nicht frei ausdrücken, da der vorhandene Platz nicht ausreicht. Ideen, Vorstellungen und Meinungen, Gefühle und Wünsche ausführlich zu beschreiben ist in einer Chat-Kommunikation unmöglich. Um eine Chat-Kommunikation effektiv zu gestalten, muss eine Inflektive Lücke ausgefüllt werden. Durch bestimmte Verben beschreibt der Chat-User bestimmte Handlungen. In der modernen Gesellschaft ist das Leben durch Mobilität geprägt und Zeit wird zu einem wichtigen Aspekt. Der Inflektiv übernimmt hier die Rolle einer realen face-to-face-Situation. Durch diese besondere Form der Kommunikation erhält der Chat-User die Möglichkeit sich auszudrücken, z.B. zu erwähnen, zu informieren, zu unterhalten.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Der Inflektiv ist eine Art der infinitiven Verbform. Der Inflektiv wird vom Verbstamm geformt und gehört zu einer Besonderheit, weil er der syntaktischen und morphologischen Regelung der deutschen Sprache nicht folgt. Die infinitive Verbform hat dazu keine Endung –en oder –n und wird mit einem Sternchen auf und einem Sternchen zu gezeichnet, wie *poh*, *kling*, *klang*. Obwohl der Inflektiv wie Comic-Sprache aussieht, ist er aber anders und nur eine Art von Onomatopöien des Comics.

Eine Erfindung der Sozialmedien drängt den Inflektiv ein. Er wird in Kommunikationsmedien wie Chat und E-Mail benutzt. Durch den Inflektiv kann ein Chatter eine Handlung oder eine Situation illustrieren, damit der Chat-Partner eine bessere Vorstellung des Gemeinten hat. Aufgrund der hohen Mobilität in einer modernen Gesellschaft treffen sich Menschen in face-to-face-Situation immer seltener. Der Inflektiv ersetzt eine face-to-face-Situation zwischen zwei Sprechern, bietet dennoch die Möglichkeit Emotionen und Handlungen zu verbalisieren.

6. LITERATURVERZEICHNIS

- Born, Joachim & Pöckl, Wolfgang (Hg.). 2013. „*Wenn die Ränder ins Zentrum drängen...*“. Berlin: Frand & Timme GmbH
- Siever, Thorsten. 2009. *Der Ursprung von Inflektiven*. Ein Projekt an der Leibniz-Universität Hannover und der RWTH Aachen. <https://www.mediensprache.net/de/websprache/chat/inflektive/ursprung.aspx>
- Wolter, Jan. Eine Gegenüberstellung von Chat-Kommunikation und Face-to-face-Konversation. FH Hannover (transfer.tr.fh-hannover.de/person/villiger/lehre/Chat-Kommunikation.pdf)
- <http://www.ids-mannheim.de/pub/llaufend/sprachreport>
- <http://www.noam.uni-muenster.de/SASI>
- https://www.univie.ac.at/linguistics/publications/diplomarbeit/schepelmann/Daten/inflektive_un_d_zuschreibungsturns.ht
- http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/350502_bl_03.pdf
- www.chatvongesternacht.de (Zugriff: 26.08.2017 um 00:33 Uhr)
- Wörterbücher:

Departemen Pendidikan Nasional. 2011. Kamus Besar Bahasa Indonesia Pusat Bahasa- Edisi Keempat. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama
<http://www.duden.de/suchen/dudenonline/inflektiv>

Nominalphrasen im Deutschen und im Vietnamesischen: Ein Vergleich

Nguyen Thi Kim Lien
Universität Hanoi
E-Mail: lienntk@hanu.edu.vn

Abstract

The curriculum of Hanoi University's German Department contains the module "language comparison". This subject comprises of six lessons about the comparison between Vietnamese and German; however, due to the low teaching time, the subject proved unable to cover all problems concerning the differences and similarities between two languages. Therefore, this scientific research named "Comparison of noun phrases between German and Vietnamese" focus on working out the two languages' similarities and differences, and providing students with an overview of noun phrases in German and Vietnamese. The first part of the research explains the concept of "noun phrase" and its theoretical basis. In the next part, the research presents analysis results of the similarities and differences of noun phrases and the expansion of noun phrases in German and Vietnamese, according to various grammatical books of the two languages. The analysis also pays special attention to components of the noun phrase in German, for the structures of words and sentences in the two languages comprise of numerous differences which are notable to learners. Research results will in one way or another assist Vietnamese students in order for them to be able to use German grammatically correctly, and to avoid making mistakes and errors.

Keywords: noun phrases, German, Vietnamese, similarities, differences

1. EINLEITUNG

Im Rahmen des Ausbildungsprogramms haben die vietnamesischen Deutschstudierenden den Kurs „kontrastive Linguistik“, der ihnen einen Überblick über die deutsche und vietnamesische

Sprache vermittelt. Wegen der begrenzten Zeit des Kurzes werden natürlich nicht viel Kursinhalt vermittelt und die Studierenden stoßen auf viele Schwierigkeiten bei der Benutzung der deutschen Sprache, besonders bei der Bildung der Struktur der komplexen Nominalphrasen, weil die geschriebenen deutschen Texte viele Nominalphrasen enthalten und die Studierenden oft Schwierigkeiten haben, diese zu verstehen und diese auf Deutsch zu äußern.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Die vorliegende Arbeit zielt deshalb darauf ab, die Struktur der Nominalphrasen im Deutschen und im Vietnamesischen zu vergleichen. In dem ersten Teil der Arbeit geht es um die theoretischen Grundlagen der Nominalphrasen, im zweiten Teil werden die Struktur der Nominalphrasen der deutschen Sprache analysiert und im dritten Teil ist die Analyse der Nominalphrasen im Vietnamesischen. Aus der Analyse der Struktur der Nominalphrasen beider Sprachen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgefunden und diese würden als eine kleine Hilfe für vietnamesische Deutschstudierende beim Deutschlernen gelten.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

3.1 *Phrase und Nominalphrase in einem Satz*

3.1.1 *Zum Begriff Phrase:*

In der Duden – Grammatik sind Phrasen die Satzeinheiten oder Wortgruppen, die aus Wörtern bestehen und die Wörter schließen sich zu unterschiedlich komplexen Einheiten zusammen. „Jede Phrase hat genau eine Wortform als Kern, und jede Wortform bildet den Kern einer eigenen Phrase“ (Duden, 2006, 777). Wenn wir folgenden Beispielsatz betrachten:

Anna fragt den Verkäufer vorher [nach schnelleren Geräten].

erkennen wir „nach schnelleren Geräten“ als eine Phrase - die Duden-Grammatik benutzt eckige Klammer zur Kennzeichnung der Phrasengrenzen. Kern dieser Phrase ist die Präposition nach, deshalb liegt hier eine Präpositionalphrase vor. Allerdings enthält diese Phrase außer ihrem Kern (nach) eine weitere Phrase, nämlich [schnelleren Geräten]

Anna fragt den Verkäufer vorher [nach schnelleren Geräten]

NP

Nach der Duden-Grammatik enthält die PP [nach schnelleren Geräten] noch zwei weitere Phrasen, die Nominalphrase (NP): [schnelleren Geräten] ist in die PP eingebettet und sie besteht aus ihrem Kern Geräten (Nomen) und der Adjektivphrase (AP) [schnelleren].

3.1.2 *Nominalphrasen.*

In diesem Teil geht es um die Nominalphrasen und es ist wichtig, die Struktur einer Nominalphrase zu analysieren.

Nach der Duden-Grammatik enthalten Nominalphrasen ein Substantiv (a), eine Substantivierung (b) oder ein Pronomen (c) als Kern. Die Artikelwörter gelten in diesen Phrasen auch als eine „besondere Art Gliedteile“. Mit Attributen werden die Nominalphrasen erweitert (vgl. Duden, 2006, 808).

Beispiel (a): [Kühe] fressen [Gras].

[Diese schwarz-weißen Kühe mit den treuen braunen Augen] fressen [frisches grünes Gras].

Beispiel (b): Anna hatte noch [Großes] vor. (substantiviertes Adjektiv als Kern)

Otto hasst [langes Anstehen]. (substantivierter Infinitiv als Kern)

Beispiel (c): Sie fressen [fast alles].

Nach Kirsten Adamzik (2001, 174) sind „Attribute die Bestandteile von Nominalgruppen, die über das grammatisch notwendige Minimum hinausgehen und mit deren Hilfe semantisch „aufgefüllt“ werden können. In der Schulgrammatik hießen sie Beifügungen“. Die Analyse der Nominalphrasen wird in verschiedenen Grammatiken beschrieben. Adamzik erwähnt den Ausdruck „die Grundstruktur von Subjekt und Objekt“, demnach besteht sie formal in einer Nominalgruppe, die minimalen Elemente im Deutschen ein Artikelwort und ein Nomen sind: *Die Sängerin-singt-ein Lied*.

Die Nominalgruppen können nun durch Attribute semantisch aufgefüllt werden. Die wichtigsten formalen Typen von Attributen sind in der folgenden Liste aufgeführt:

1. Adjektivattribut: die *kahle* Sängerin
2. Genitivattribut: der Gesang *der Sirenen*
3. Adverbialattribut: das Klavier *dort*
4. Apposition: Maria Callas, *die Sängerin* oder: Die Sängerin *Maria Callas*
5. Präpositionales Attribut: die Musik *zum Film*, der Applaus *für die Sängerin*
6. Konjunkionalattribut: Die Welt *als Wille und Vorstellung*, Zustände *wie im alten Rom*
7. Partizipialattribut: das *gleissende* Scheinwerferlicht, die *verbarrickadierte* Übergänge

Nach Musan (vgl. 2008, 31f.) bestehen die Substantivgruppen oder Nominalphrasen typischerweise aus einem Nomen mit einem Artikelwort, hinzu kommen noch Attribute wie in *die getigerte Katze meiner Freundin*. Eine Phrase kann auch aus einem einzelnen Wort bestehen, wenn dieses Wort eine funktionale Einheit darstellt, die auch durch eine mehrwortige Nominalphrase realisiert werden kann. Um dies zu illustrieren, ist in den folgenden Beispielen sind jeweils die Subjekt-Nominalphrase durch entsprechend gekennzeichnete eckige Klammern markiert.

- a. [Schildkröten] sind faszinierend.
- b. [Alte Schildkröten] sind faszinierend.
- c. [Diese Schildkröten] sind faszinierend.
- d. [Diese alten Schildkröten auf den Galapagos-Inseln, die wirklich riesig werden,] sind faszinierend.

In Phrasen gibt es immer ein Element, das besonders wichtig ist - in dem Sinne, dass es entscheidende grammatische Eigenschaften der anderen Elemente der Phrase bestimmt. Dies ist der Kopf oder Kern der Phrase. Das Nomen in der Nominalphrase beispielsweise bestimmt das Genus, das sich dann auch in Determinierern und Adjektivattribut zeigen kann.

- a. [_{NP}ein silberner Löffel]/[_{NP}der silberne Löffel]

b. [_{NP}eine silberne Gabel]/ [_{NP}die silberne Gabel]

c. [_{NP}ein silbernes Messer] / [_{NP}das silberne Messer]The number of sub-headings are contingent on the research objectives/ discussion.

3.1.3 Analyse der komplexen Nominalphrasen

Komplexe Nominalphrasen enthalten neben Kern/Kopf und Artikelwörter weitere Gliedteile, die auch als Attribute bezeichnet werden. Die Duden-Grammatik stellt eine Tabelle mit einem Überblick über die Attribute dar (vgl. Duden, 814f):

| grammatische Merkmale | typische Semantik | Beispiele |
|---|---|---|
| 1. Adjektivphrase, Partizipphrase | Modifikation: Angabe von Qualität, Quantität oder Zugehörigkeit | [Das [gelbe] Blinklicht] hat uns gewarnt. [Die [zurückgekehrte] Expertin] gab [[weiterführende] Hinweise]. [Die [spanische] Regierung] schickte den Außenminister. [Die [drei] Studentinnen] stellten [[zahlreiche] Fragen]. |
| 2. Adverbphrase | | [Der Mann [dort drüben]] ist mein Onkel. |
| 3. Nominalphrase im Genitiv (Genitivattribut) | Besitz, Zugehörigkeit | [[Europas] Süden] gehört zu den weniger besiedelten Regionen. [Der Süden [Europas]] gehört zu den weniger besiedelten Regionen. |
| | bei Abstrakta Aktant (z.B. handelnde Person) | [Das Lachen [des Schauspielers]] klang gekünstelt. [Der Einbau des [Messgerätes]] erfolgt [[nächste] Woche]. |
| | Gemessenes, Gezähltes | [Ein Rudel [hungriger Wölfe]] stürzte sich auf das Aas. Er trank [eine Tasse [heißen Tees]]. |
| | Eigenschaft | Das war [ein Begräbnis [erster Klasse]]. |
| | begriffliche Klärung | Der Redner lobte [die Tugend [der Sparsamkeit]]. |
| 4. possessives Artikelwort | Besitz, Zugehörigkeit, Aktant | [[Unsere] Wohnung] ist sehr ruhig. [[Sein] Lachen] klang gekünstelt. |
| 5. Nominalphrase im Akkusativ | Zeitpunkt | [Die Sitzung [letzten Montag]] war nicht sehr ertragreich. |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| | Bezugsgröße (Accuativus Limitationis) | Sie verdient [1500 Euro [den Monat]]. Der Stoff kostet [7, 50 Euro [den Meter]]. |
| 6. Apposition | Identifikation, Explication, Gemessenes | [Fritz, [mein Freund aus der Studienzeit]], hat meine Hilfe gern in Anspruch genommen. Er half [Fritz Meier, [seinem Studienfreund]], nach Kräften. Er trank [eine Tasse [heißen Tee]]. |
| 7. Präpositional- phrase | wie Adverbiale | [Die Museen [in München]] sind sehr interessant. [Der Mensch [von heute]] ist verunsichert. |
| | wie Aktant | Die Forstleute befürchten [das vermehrte Auftreten [von Borkenkäfern]]. [Die Fähigkeit [zu schnellen Entschlüssen]] ist bei dieser Tätigkeit wichtig. |
| | wie Prädikativ | [Die Verwandlung [in einen distinguierten Akademiker]] gelang ihm nicht recht. |
| 8. Konjunkional- phrase | Prädikativ mit Bezug auf ein anderes Attribut | [[Annas] Bekanntheit [als gute Schachspielerin]] verhalf ihr zu vielen Einladungen. |
| | Modifikator des Kerns | Mit [Robert [als unserem Linksaußen]] sollten wir das Spiel gewinnen. Ohne [eine Expertin [wie sie]] wäre das Experiment nicht gelungen. |

Außerdem gibt es im Deutschen Attributnebensätze, die in eine Nominalphrase eingebettet sind oder von ihr abhängen (Duden, 2006, 815):

Bsp.: [Die Behauptung, [das die Sonne um die Erde kreist]], wird nur noch von ganz wenigen erhoben.

Oder: Otto legte [ein Paket, [das offensichtlich sehr schwer war]], auf den Tisch.

3.2 Zur Wortstellung in der Nominalphrase der deutschen Sprache:

In der Duden Grammatik (2006, 816) lässt sich die Wortstellung in der Nominalphrase anhand der folgenden Tabelle zeigen:

Die Tabelle enthält die in eckige Klammern eingeschlossenen Nominalphrasen der Beispielsätze (a)-(e):

- a. Das Fernsehen zeigte die große Freude der Sportlerin über den Sieg.
- b. Das Fernsehen zeigte Franziska große Freude über den Sieg.

- c. Der halbe Liter weiße Farbe des Hausbesitzers reichte nicht zur Renovierung der Küche.
- d. Annas Freundin aus Tokio, eine Germanistikstudentin, bleibt noch ein Semester in Deutschland.
- e. Die sich bis in die Gegenwart auswirkende Eroberung Südamerikas durch die Spanier war Hauptthema des Kongresses.

| | Artikel- phrase oder Genitiv- phrase | Adjektiv- phrase | Substantiv (Nomen) (Kern der Nominal- phrase) | enge Apposition | Genitiv-phrase | Präpositiona l-phrase | lockere Appositi on |
|---|--|--|---|--------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| a | die | große | Freude | | der Sportlerin | über ihren Sieg | |
| b | Franziskas | große | Freude | | | über ihren Sieg | |
| c | der | halbe | Liter | weiße Farbe | des Hausbesitzers | | |
| d | Annas | | Freundin | | | aus Tokio | eine Germani stikstude ntin |
| e | Die | sich bis in die Gegen- wart auswirkende | Eroberung | | Südamerikas | Durch die Spanier | |

Es fällt auf, dass vorangestellte Genitivattribute dieselbe Position wie Artikelwörter und Adjektive die Position vor dem Kern der Nominalphrase einnehmen.

3.3 *Nominalphrasen im Vietnamesischen:*

3.3.1 *Nominalphrasen:*

Im Vietnamesischen gilt Nomen als eine der wichtigsten Wortarten. Zu den Nomen gehört eine hohe Anzahl der Wörter und sie spielen eine große Rolle in der grammatischen Struktur (vgl. Dinh Van Duc 2001, 57). Nach Dinh Van Duc ist Nominalphrase (danh ngữ/ngữ đoạn của danh từ) eine freie Wortgruppe mit einem Kern als Nomen, dieser Kern ist mit anderen Konstituenten als Attribute verbunden. Im Allgemeinen besteht eine Nominalphrase aus Hauptkonstituente und Nebenkongstituenten wie das folgende Beispiel (2001, 71):

Tất cả những cái cuốn sách mới ấy.

Tất cả những cái cuốn: Nebenkongstituente

sách: Hauptkonstituent

mới ấy: Nebenkongstituent

Nach der Einteilung von Nguyen Tai Can (2008, 20ff) umfasst eine Nominalphrase nicht nur ein Nomen als Kern, sondern auch Attribute, die in zwei Gruppen geteilt werden:

Attribute vor dem Nomen und Attribute hinter dem Nomen.

Bsp.

| Anfang | Zentrum | Ende |
|---------------|-------------------|--------------|
| 1. Ba Drei | người Personen | Này diese |

Ba người này. (Diese drei Personen)

drei – Personen – diese.

In der Wirklichkeit kommen auch zweiteilige Nominalphrasen vor:

| Anfang | Zentrum | Ende |
|---------------|-----------------|--------------------|
| 2. Ba Drei | Bát Schüssel | |
| 3. Ba Drei | | Tái halbgekocht |

Die Strukturen 1 und 2 sind oft vorkommen und die dritte wird sehr selten und nur in bestimmten Situationen benutzt.

3.3.2 Struktur der Nominalphrasen im Vietnamesischen:

Ly Toan Thang (2008) und Nguyen Tai Can (1996) haben die Attribute in einer Nominalphrase in zwei Gruppen geteilt: die Attribute vor dem Nomen und die Attribute hinter dem Nomen

3.3.2.1 vorgestellte Attribute der Nominalphrasen:

Der vordere Teil der Nominalphrasen umfasst die Attribute, die vor dem Nomen stehen. Sie sind die Wörter (Nguyen Tai Can, 1996, 227ff.):

a. cái

- Cái cậu học sinh này. Dieser Schüler.

Attribut „cái“ betont die Sache, die Person oder die Sachverhalt als Nomen in der Nominalphrase.

b. Attribute als Bezeichnung für Anzahl (vài/mấy: einige, einpaar..., hai, năm/zwei, fünf, mỗi/jeder, những, các/die (Bezeichnung der Nomen im Plural))

- một con mèo/eine Katze

- tất cả học sinh/alle Schüler

c. Attribute mit Bedeutung von „alle“: tất cả, tất thầy.../alle...

- Tất cả học sinh trường này. Alle Schüler dieser Schule.

3.3.2.2 nachgestellte Attribute der Nominalphrasen:

Nguyen Tai Can (1996, 237) stellt folgende Wortarten, die als Attribute zu dem Nomen in einer Nominalphrase fungieren und nach dem Nomen stehen:

a. Nomen: Bsp.: giường tre/Bambusbett, chính sách kinh tế/Wirtschaftspolitik, nhà của cha tôi/ das Haus von meinem Vater, sân bằng gạch/ ein Hof aus Ziegeln, nhân dân ở nội thành/ Einwohner im Stadtzentrum

b. Adjektive: Bsp.: ghế dài/ lange Bank, một cái ghế rất tốt/ ein sehr guter Stuhl

c. Verben: Bsp.: bàn học (Tisch – lernen)/Schultisch, quả cam rụng/ die fallende Orange

d. Demonstrativpronomen: Bsp.: năm nay/dieses Jahr, tháng này/diesen Monat

e. Lokale Adverbien: Bsp.: nhà trong/hinteres Haus, cổng trước/vorderes Tor

f. Ordinalzahlen: Bsp.: phòng thứ 16/ der 16. Raum

Außerdem können nach Nguyen Tai Can (1996, 244) auch Attributsätze als Attribute zu einem Nomen fungieren:

Bsp.: Người học sinh mà chúng ta gặp ngày hôm qua.... (Der Schüler, den wir gestern getroffen haben,)

3.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Nominalphrasen im Deutschen und im Vietnamesischen:

3.4.1 Attribute:

Der Nominalphrasen im Deutschen und in Vietnamesischen könnte folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben:

Deutsch gilt als eine flektierende Sprache, aus diesem Grund gibt es nur einige Gemeinsamkeiten, nämlich Attribute als Adjektiv, Adverb, Konjunkionalphrase. Den Fall der Gemeinsamkeit der Attributsätze als Attribut zu dem Nomen der Nominalphrase kann man in beiden Sprachen finden.

Neben den Gemeinsamkeiten gibt es auch viele Unterschiede: Die Nomen können als Attribute zu Nomen fungieren, aber es gibt im Vietnamesischen keine Nominalphrasen in verschiedenen Genera: im Nominativ, Akkusativ, im Dativ und im Genitiv.

Für die Possessivmarkierung benutzt man im Deutschen die possessiven Artikelwörter, die Vietnamesen benutzen dafür die Präposition „của“ Đinh Văn Đức (2001, 213): Cha của tôi. (Vater von mir).

Die Apposition (đồng cách từ) wird von Nguyen Tai Can auf der Liste der Attribute nicht genannt, aber es gibt in der Tat auch die solche Formulierung:

Fritz, mein Freund aus der Studienzeit, hat meine Hilfe gern in Anspruch genommen. (Fritz, cậu bạn từ thời sinh viên của tôi, đã sẵn lòng giúp đỡ tôi.

Allerdings kommt Apposition wie: „Er trank eine Tasse heißen Tee“ nicht vor.

Die Präpositionalphrasen werden von Nguyen Tai Can zu einem der Attribute als Nomen klassifiziert, Bsp.: đường lối về triết học (Politik über Philosophie), in dieser Phrase ist der Kern triết học (Philosophie) mit der Präposition về (über) verbunden.

3.4.2 Wortstellung in der Nominalphrase beider Sprachen:

Im Deutschen und im Vietnamesischen stehen die Zahlwörter vor dem Nomen als Kern der Phrase: drei Bücher – ba quyển sách. Indefinite Artikelwörter stehen auch vor dem Kern der Nominalphrase: alle-tất cả, manche-một vài, jeder-mỗi...

In der Duden-Grammatik (2006, 817) können Fokuspartikel an Nominalphrasen „angalagert“ werden und sie stehen meist vor dem Kern:

Auf dieser Insel können [nur Möwen] leben.- [Chỉ có chim hải âu] mới có thể sống trên đảo này.

Aus diesem Beispiel kann man eine Gemeinsamkeit der Position des Fokuspartikels in der Nominalphrase beider Sprachen herausfinden.

Im Vietnamesischen stehen die meisten Attribute nach dem Kern der Nominalphrase, aber im Deutschen sind Artikelphrase, Genitivphrase, Adjektivphrase, Partizipphrase vorangestellt. Besonders können die Genitivphrasen vor oder nach dem Kern der Nominalphrase stehen.

4. ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit hat einen Überblick über den Vergleich der Nominalphrasen im Deutschen und im Vietnamesischen hinsichtlich der Attribute und ihrer Wortstellung dargestellt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es nicht nur Gemeinsamkeiten sondern auch viele Unterschiede der Nominalphrasen beider Sprachen gibt. Es ist zu bemerken, dass die Position der Attribute im Deutschen anders als im Vietnamesischen. Mit den Ergebnissen wäre die Arbeit eine kleine Hilfe für vietnamesische Studierende bei ihrem Deutschlernen und wir hoffen, dass es in Zukunft weitere Forschungsarbeit im Bereich der vergleichenden Linguistik gibt.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Adamzik, Kirsten (2001): *Sprache, Wege zum Verstehen*. Tübingen/Basel: Franke.
Boettcher, Wolfgang (2009): *Grammatik verstehen. Band 2: Einfacher Satz*. Tübingen: Max Niemeyer.
Đinh Văn Đức, 2001: *Ngữ pháp Tiếng Việt. Từ loại*. Hanoi: Nhà xuất bản Đại học quốc gia Hà Nội.
Dudenredaktion (2006): *Band 4. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag.
Lý Toàn Thắng (2008): *Lý thuyết trật tự từ trong cú pháp*. Hà Nội: Nhà xuất bản đại học quốc gia Hà Nội.
Musan, Renate (2008): *Satzanalyse*. Heidelberg: Winter.
Nguyễn Tài Căn (1996): *Ngữ pháp Tiếng Việt*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học quốc gia.

Wortfeld- und Komponentenanalyse

Sjuul Juliana Lendo

Deutschabteilung FBS UNIMA, Manado
E-Mail: lendo.sjuul@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to describe the semantic field and the componential analysis as a part of the semantic study. The analysis will be completed with some examples to show how this analysis can be used. The research uses the descriptive-qualitative method. A semantic field is a set of words or lexemes related in meaning. It is also known as a wordfield, lexicalfield, field of meaning and semanticssystem. ForExample: The words Junge, Mädchen, Kind, Hengst, Fohlen, Mann, Frau, have the common sense "Mensch". Therefore, it is possible to bring together these words into a semantic field "Mensch". Componentialanalysis is the analysis of the sense of a word or lexem into its component part. For example, the word "Junge" can be analysed and extracted to its common factors: "Junge" = "Mensch", "männlich", "nicht erwachsen". The word "Mädchen" = "Mensch", "weiblich", "nicht erwachsen". The result of this study shows that the worrddfield can be analysed or described through several semantic relations, like synonym, antonym, hyponym, hyperonym, polysemy. For example, there is a group of words under the hyponym „Bezeichnung fur das Sterben“. All the words in this hyponym have paradigmatic relation each other. Therefore, all these words can be brought together in a wordfield „Bezeichnung fur das Sterben“. This wordfield consist of the words: sterben, umkommen, verhungern, verdürsten, versticken, verbluten, erfriern, verbrennen, zugrunde gehen, fallen, verrocheln. On the other side, the componential analysis is an analysis to identificate the meaning characteristic of a word. It is possible to analyse a word to find all of its characteristic. For example, the words Mann und Junge, can be through semantic relation of binary opposition analysed: Mann (+Mensch, +erwachsen, + männliche), Junge (+Mensch, -erwachsen, +männliche). It is also possible to analysed words through antonym, like männlich gegen weiblich, verheiratet gegen unverheiratet, etc. The words verhungern and versticken can be analysed: verhungern (aufhören des Lebens, äusserlich verursacht, , durch Mangel, an Nahrung); versticken (aufhören des Lebens, äusserlich verursacht, durch Mangel, an Luft).

Also, there are some ways to do the wordfield- and componential analysis. It is needed to do these both analysis as preparation for language teaching. Such analysis can make the teaching easier and more interesting.

Keywords: semantic field, componential analysis, characteristic

Abstrakt

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Wortfeld- und Komponentenanalyse im Semantikbereich zu beschreiben und dann einiger Beispielen als eine Art Vertiefung des Verstehens beiden Analysen zu geben. Diese Forschung benutzt die qualitative-deskriptive methode. Mit der Methode werden die beiden Arten von Analyse beschreibt und die Analyse werden durch einigen Beispielen vervollständigen. Wortfeld ist eine Menge von Wörtern, die zueinander in einer paradigmatischen Relationen stehen. Zum Beispiel: Die Wörter Junge, Mädchen, Kind, Hengst, Fohlen, Mann, Frau, haben die allgemeine Bedeutung "Mensch". Deswegen ist es möglich, alle diese Wörter zu einem Wortfeld "Mensch" zu bringen. Unter Komponentenanalyse versteht man die Bedeutungsanalyse des Lexicon, die auf der Annahme beruht, daß die Bedeutung eines Lexems in kleinere Einheiten (Komponenten) zerlegt werden kann. Zum Beispiel, das Wort "Junge" kann zu seiner detaillierten Merkmale analysiert, nämlich: "Junge" = "Mensch, "männliche", "nicht erwachsen". Das Wort "Madchen" = "Mensch", "weiblich", "nicht erwachsen". Das Ergebnis dieser Forschung zeigt, dass die Wortfeldanalyse kann durch verschiedenen semantischen Relationen beschrieben werden, wie Synonymie, Antonymie, Hyponymie, Hyperonymie, Polysemie. Eine Analyse über das Wortfeld „Bezeichnung für das Sterben“ ist ein Beispiel für die Analyse eines Wortfeldes durch semantische Relationen, in diesem Fall durch Hyponymie. Einige Wörter haben paradigmatischen Relationen und stehen unter einer Hyponymie und dannach können deswegen zu einer Wortgruppe oder Wortfeld zusammenbringen. zB: die Hyponymie/Wortfeld „Bezeichnung für das Sterben“, die aus einige Wörtern bestehen, nämlich: sterben, umkommen, verhungern, verdürsten, verbluten, erfrieren, verbrennen, zugrundengehen, fallen, und verrocheln. Auf anderer Seite, die Komponentenanalyse oder semantische Merkmalanalyse ist die Identifizierung der semantischen Merkmale eines Wörtes. Also man kann ein Wort oder mehrere Wörter, die zu einem Wortfeld gehört, analysiert, um einige Bedeutungsmerkmale davon herauszubringen. Es gibt gewöhnlich binäre Merkmale, die durch die Vorzeichen + oder - als Werten angenommen, zB: (+ Mensch, - Mensch); (+ männlich, - männlich). Es gibt auch Gegenpaare: (verheiratet gegen unverheiratet), (männlich gegen weiblich). Man kann auch alle Wörter, die zu einem Wortfeld gehört, analysiert, um die Merkmalrelationen, Merkmalgleichheit, Merkmalunterschied der Wörter zu identifizieren. Die Wörter verhungern und versticken, die zu dem Wortfeld „Bezeichnung für das Sterben“ gehört, können wie folgendes analysieren: verhungern: (aufhören des Lebens), (äusserlich verursacht), (durch Mangel), (an Nahrung); versticken: (aufhören des Lebens), (äusserlich verursacht), (durch Mangel), (an Luft). Es ist wichtig, eine Wortfeld- und Komponentenanalyse als Vorbereitung eines gibt also einige Arten von Wortfeld und Komponentenanalyse Unterricht zu tun. Die Analyse kann den Unterricht interessanter und einfacher machen.

Schlüsselwörter: semantische Felder, Komponentenanalyse, Merkmale

1. EINLEITUNG

Ein alltägliches, ganz selbstverständliches Phänomen, das normalerweise nicht besonders beachtet wird, ist die Tatsache, dass man den sprachlichen Äußerungen, die im kommunikativen

Umgang mit anderen produziert und rezipiert werden, Bedeutung zu sprechen. Die Sprache wird benutzt, um Gedanken auszudrücken, Aussagen über die Welt zu machen, Anweisungen zu geben, und so weiter.

Sprachliches Wissen ist in Gedächtnis verankert. Die menschliche Sprache wird als ein komplexes kognitives Kenntnissystem betrachtet, das in Langzeitgedächtnis (LZG) gespeichert ist. Beim Sprechen und Verstehen von Sprache werden Teile dieses Kenntnissystems aktiviert. Alle geistigen Leistungen hängen von Gedächtnisprozessen ab. Man könnte keinen Menschen als Bekannten erkennen, sich an kein Gedicht oder Kochrezept erinnern, keinen Satz produzieren oder verstehen, wenn man nicht auf ein langfristig gespeichertes Wissensreservoir zurückgreifen könnte. Im Langzeitgedächtnis ist das gesamte Wissen gespeichert und kann von dort bei Bedarf in das Kurzzeitgedächtnis (KZG) abgerufen werden.

Bei sprachlichen Äußerungen sind verschiedene Repräsentationsebenen involviert: Laute werden zu Wörtern verknüpft, Wörter zu Sätzen, Wörter und Sätze haben Bedeutungen. Laute, Wörter, Sätze und Bedeutungen sind die Ebene oder Subsystemen des Sprachsystems. Das phonologische System repräsentiert die Laute einer bestimmten Sprache und deren Verbindungsmöglichkeiten. Das morphologische System ist verantwortlich für die Struktur und die Bildung von Wörtern. Das syntaktische System regelt die Verknüpfbarkeit von Wörtern zu grammatischen Sätzen. Das semantische System repräsentiert die Bedeutungen von Wörtern und hält die Prinzipien zum Verstehen und Produzieren von sinnvollen Sätzen bereit.

Diese kleine Untersuchung wird einen kleinen Teil der semantischen Bereiche besprechen, nämlich über das Wortfeld und die Komponenteanalyse im Deutschen. Das Thema ist interessant, weil es nicht immer einfach ist, die Bedeutung eines Wortes zu erklären. Es kostet manchmal viel Zeit, um ein Wort zu erklären. Deswegen ist es wichtig für Lehrer/innen, vor dem Unterricht, die Komponenteanalyse durchzuführen. Je mehr wir die Wortbedeutungen wissen, desto einfacher wird der Unterrichtsverlauf. Schwarz und Chur (1993:37) erklärt: "Bei dem Versuch, Bedeutungen zu beschreiben, stößt man auf eine Hypothese: Die Merkmalehypothese. Dieser Hypothese liegt die Vorstellung zugrunde, dass Bedeutungen keine ganzheitlichen, nicht weiter zu analysierenden Einheiten sind, sondern sich aus elementaren Inhaltselementen, den semantischen Merkmalen (auch: Seme oder Komponenten) zusammensetzen". Diese Untersuchung wird als eine Art Hilfe für den besseren Deutsch Lehr- und Lernprozess und auch eine Art Wissensvertiefung im semantischen Bereich angesehen.

Was ist Semantik? Eine Anmerkung zur Verwendung des Terminus "Semantik" ist hier notwendig. Laut Schwarz und Chur (1993:15) ist der Terminus "Semantik", wie andere linguistische Termini (Phonologie, Morphologie, Syntax), in unterschiedlichen Varianten benutzt. Zum einen benutzt man "Semantik", um auf das in unserem LZG (Lange Zeit Gedächtnis) gespeicherte Kenntnissystem zu referieren, d.h. auf den Untersuchungsgegenstand linguistischer Forschung. Zum anderen versteht man "Semantik" als die Forschungsdisziplin, als die Wissenschaft, die sich mit diesem mentalen Kenntnissystem beschäftigt. Semantik wird allgemein definiert als "die Wissenschaft, die sich mit den Bedeutungen von sprachlichen Ausdrücken beschäftigt". Gleichbedeutend haben Palmer (1982:1) und Hurford (1983:3) die Definition von Semantik gegeben, als "the study of meaning (in language)".

Schlüsselbegriff aller Semantiktheorien ist also die Bedeutung. Was sind eigentlich Bedeutungen von Wörtern? Schwarz und Chur hat dazu erklärt, daß Bedeutungen geistige Einheiten, die an sprachliche Ausdrücke geknüpft sind, und Informationen über die Welt abspeichern. Die Bedeutungsrepräsentation des Wortes Stuhl beispielweise enthält die Informationen (IST EIN MÖBELSTÜCK, ZUM SITZEN, HAT EINE LEHNE, IST FÜR EINE PERSON). Diese Informationen nennt man konzeptuelle Informationen. Die Semantik ist ein

komplexes und vielseitiges Arbeitsgebiet, denn die Bedeutungsproblematik involviert eine Reihe von Themenbereichen, gehört dazu die Themen Wortfeld und Komponentenanalyse.

Die Bedeutungen von Wörtern sind im mentalen Lexikon nicht isoliert, sondern stehen in vielfältigen Relationen zu den Bedeutungen anderer Wörter. Viele Wörter einer Sprache lassen sich aufgrund dieser Verbindungen bestimmten globalen semantischen Organisationseinheiten, den Wortfeldern (semantischen Feldern/Bedeutungsfeldern) zuordnen. Das semantische Gedächtnis ist in vielfältige Bedeutungsfelder gegliedert. Ein solches Feld umfasst eine Reihe von Wörtern, die sich inhaltlich ähnlich sind, das heißt gemeinsame semantische Merkmale besitzen und die einen gemeinsamen Referenzbereich haben. Wortfelder stellen also lexikalische Paradigmen dar. In der klassischen Wortfeldtheorie ging man davon aus, dass ein Wortfeld wie ein Mosaik lückenlos zusammengesetzt ist und einen Bereich der Wirklichkeit sprachlich widerspiegelt. Man kann aber bei näherer Betrachtung schnell feststellen, dass Wortfelder nicht alle Aspekte eines Realitätsbereichs sprachlich abdecken und Lücken aufweisen. Die Komponentenanalyse (semantischen Merkmalanalyse) ist eine Analyse über Bedeutung eines Wortes oder einer Lexem auf Grund seiner Komponente. Ein Bedeutungskomponent oder ein semantischer Merkmal wird eine Bedeutungsdimension verstanden. Durch Komponentenanalyse wird Mengen von Wörtern, die in paradigmatischen Relationen zueinander stehen und die gleiche Wortart haben, beschrieben.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Diese Forschung benutzt die qualitative-deskriptive Methode. Mit dieser Methode werden das Wortfeld und die Komponentenanalyse beschreibt. Das Verstehen von den beiden Terminologien wird vertieft. Die Beispiele sind eine Art Hilfe, wie man die Analyse in der Praxis anwenden kann. Die Forschungsfragen sind: Was ist Wortfeld? Was ist Komponentenanalyse? Wie kann man das Wortfeld- und Komponentenanalyse anwenden?

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

3.1 Die Wortfeldanalyse

Wortfeld ist "eine Menge von Wörtern, die zueinander in einer paradigmatischen Relationen stehen" (Schwarz und Churr, 1993:60). Zu anderer Bedeutung von Wortfeld hat Auer (2013:127) so geschrieben: "Bei einem Wortfeld handelt es sich um eine Menge an teilweise bedeutungsverwandten Wörter, die den Bestand an Bezeichnungen für ein Bedeutungsspektrum in einer Sprache repräsentieren". Wunderlich (1991:235) erklärt das Wortfeld mit dem Begriff "paradigmatisches lexikalisches Feld", als eine Menge von Wörtern (Ausdrücken) mit ähnlicher Bedeutung. Die Wörter gehören zur selben grammatischen Kategorie und können für einander in Sätzen eingesetzt (substituiert) werden, ohne dass sich deren Bedeutung dadurch wesentlich ändert". Nach Kühn (1994:35) wird unter einem Wortfeld "ein lexikalisch-semantisches Paradigma verstanden, das durch das Auftreten eines gemeinsamen semantischen Merkmal zusammengehalten wird, und in dem die Lexeme durch bestimmte semantische Merkmale in Opposition zueinander stehen und damit ein Netz von semantischen Beziehungen konstituieren".

Nahezu gleichbedeutend mit dem Begriff "Wortfeld" sind: lexikalisches Feld, Begriffsfeld, Sinnbezirk, sowie semantisches Feld (Wunderlich, 1991 und Kühn, 1994). Diese Begriffe bilden damit selbst ein Wortfeld. Jost Trier (1931) hat den Begriff des Wortfeldes in der linguistischen Diskussion etabliert. Er bezeichnete damit eine Gruppe von sinnverwandten Wörtern einer Sprache, deren Bedeutungen sich gegenseitig begrenzen und die lückenlos einen begrifflichen

Bereich abdecken sollen. Wortfeld also ist eine Gruppe von Lexemen aus einem zusammenhängenden Bedeutungsbereich.

Bei den Wortfeldern können verschiedene semantische Relationen und Begriffsdichotomien beschrieben werden, nämlich: Synonymie, Inkompatibilität (Antonymie/Kontradiktion), Hyponymie, Hyperonymie, Polysemie (Schwarz und Churr, 1993:57-59). Die Wortfeldtheorie wurde formalisiert durch strukturalistische Arbeiten zur semantischen Komponentenanalyse. Unten sind einige Beispiele für die Anwendung der Wortfeldanalyse.

Die folgende Liste zeigt das Feld der Verben, die im Deutschen den "Vorgang des Sprechen" bezeichnen.

sprechen:

| | | | | |
|-------------------|-------------------|--------------------|------------------|--------------------|
| <i>schreien</i> | <i>plaudern</i> | <i>flüstern</i> | <i>lispeln</i> | <i>nörgeln</i> |
| <i>brüllen</i> | <i>schnattern</i> | <i>wispern</i> | <i>nuscheln</i> | <i>sagen</i> |
| <i>kreische</i> | <i>klönen</i> | <i>murmeln</i> | <i>lallen</i> | <i>sich äußern</i> |
| <i>keifen</i> | <i>plappern</i> | <i>tuscheln</i> | <i>krächzen</i> | <i>erzählen</i> |
| <i>zeteren</i> | <i>quasseln</i> | <i>hauchen</i> | <i>brummeln</i> | <i>schimpfen</i> |
| <i>giften</i> | <i>palavern</i> | | <i>brabbeln</i> | <i>tratschen</i> |
| <i>grölen</i> | <i>quatschen</i> | | <i>raunen</i> | <i>loben</i> |
| <i>meckern</i> | <i>schwallen</i> | <i>blubbern</i> | <i>labern</i> | |
| <i>frohlocken</i> | <i>stottern</i> | <i>diskutieren</i> | <i>schwätzen</i> | |
| <i>rufen</i> | <i>schwafeln</i> | | | |

Das Wortfeld "**Bezeichnung für das Sterben**" besteht aus einigen Wörtern, unter anderem:
sterben, umkommen, verhungern, verdursten, verstickten, verbluten, erfrieren, verbrennen, zugrunde gehen, fallen, verröcheln

Andere Wortfelder:

Wortfeld "sehen" : schauen, blicken, spähen, wahrnehmen, erkennen, beobachten, mustern, betrachten, bemerken, besichtigen, ins Auge fassen, glotzen, stieren, gaffen, blinzeln, gucken, schielen, zwinkern,, linsen, entziffern, starren, äugen, in Augenschein nehmen,

Wortfeld "tun/machen": handeln, sich betätigen, arbeiten, schaffen, leisten, dienen, beschäftigen, bereiten, bewältigen, ausführen, unternehmen, ausüben, erledigen, zugreifen, verrichten, durchführen, schöpfen, wirken, werken, fertigen, herstellen, zubereiten,

Wortfeld "essen" : Mahl einnehmen, speisen, schmausen, löffeln, einnehmen, sich ernähren, frühstücken, soupieren, dinieren, kosten, den Hunger stillen, verzehren, Nahrung aufnehmen, sich stärken, sich laben, füttern, vertilgen, verschlingen, schlemmen, naschen,

Wortfeld "gehen" : schreiten, wandern, marschieren, spazieren, wandeln, bummeln, schlendern, laufen, rennen, eilen, hasten, jagen, stürmen, flüchten, klettern, stürzen, springen, trippeln, trotten, stolzieren, schlurfen, flitzen, torkeln, waten, stampfen, hinken, humpeln, stolpern, tappen, schwanken, taumeln, fortgehen, sich auf den Weg machen, sich aufmachen, Strecken zurücklegen, sich fortbewegen,

Wortfeld “denken” : überlegen, in Betracht ziehen, in Augenschein nehmen, abwägen, grübeln, meinen, ermessen, ahnen, durchdenken in Frage stellen, sich besinnen, nachdenken, phantasieren, annehmen, erachten, sinnieren, kritisieren, ...

Wortfeld “**Farbnamen**” : rot, blau, grün, gelb, schwarz, weiß, rosa, lila,

Wortfeld “**Obstnamen**” : Kiwi, Traube, Apfel, Traube,

Wortfeld “**Kochverben**” : kochen, backen, braten, sieden,

Wortfeld “**Familienmitglieder**” : Vater, Mutter, Sohn, Tochter,

Wortfeld “**Körperteile**” : Kopf, Gesicht, Augen, Ohr, Hand, Fuß,

Wortfeld “**Blumennamen**” : Aster, Rose, Nelke, Veilchen,

Alle Wörter in einer Sprache, die in einer paradigmatischen Relationen stehen, oder Wörter, die zur selben grammatischen Kategorie gehören und ähnliche Bedeutung haben, kann zu einem Wortfeld gruppieren.

3.2 Die Komponentenanalyse

Was ist Komponentenanalyse? Lyons (1981:75) definiert die Komponentenanalyse (componentialanalysis) als “theanalysisofthe sense of a lexemeintoitscomponentsparts”. Andere Definition von Kuhn, 1994:41) lautet: “ Unter Komponentenanalyse versteht man die Bedeutungsanalyse des Lexicon, die auf der Annahme beruht, daß die Bedeutung eines Lexems in kleinere Einheiten (Komponenten) zerlegt werden kann”. Komponentenanalyse, man nennt auch Merkmalanalyse, ist eine wichtige Methode zur Ordnung und Differenzierung von Wortfeldern. Die Analyse erfolgt durch Auffinden geeigneter semantischen Merkmale (Komponenten), mit denen zumindest Teile so beschrieben werden können, daß jedes Lexem durch ein Produkt von atomaren Komponenten (Bundel von Merkmalen) charakterisiert werden kann. Lyons (1981:487) erklärt, daß die Komponentenanalyse eine Technik ist, bestimmte semantische Relationen zwischen lexikalischen Einheiten und den aus ihnen gebildeten Sätzen ohne großen Aufwand darzustellen. Er hat auch betont, daß die semantische Relationen, wie Synonymie, Hyponymie, Inkompatibilität und Komplementarität auch mittels der semantischen Komponente (semantischen Merkmale) der lexikalischen Einheiten definiert werden können.

In der Komponentenanalyse oder semantischen Merkmalanalyse werden Ausdrucksbedeutungen mit Mengen von semantischen Merkmalen identifiziert. Gewöhnlich werden binäre Merkmale, d.h. Merkmale mit den Vorzeichen + oder -als Wert angenommen, zum Beispiel:(+Mensch) (-Mensch), (+männlich) (-männlich), (+verheiratet) (-verheiratet), usw. Man kann auch die Opposition der kontradiktorischen Komponenten (binaryopposite, Gegenpaare) benutzt. Zum Beispiel:männlich gegen weiblich, erwachsen gegen nicht erwachsen, verheiratet gegen unverheiratet, usw. Mit den Werten eines semantischen Merkmals werden Eigenschaften von potenziellen Referenten des jeweiligen Ausdrucks erfasst.

Beispiele:

Mann : (+Mensch), (+erwachsen), (+männliche),

Junge : (+Mensch), (-erwachsen), (+männliche),

Mädchen: (+Mensch), (-erwachsen), (-männlich),

Kind : (+Mensch), (-erwachsen),

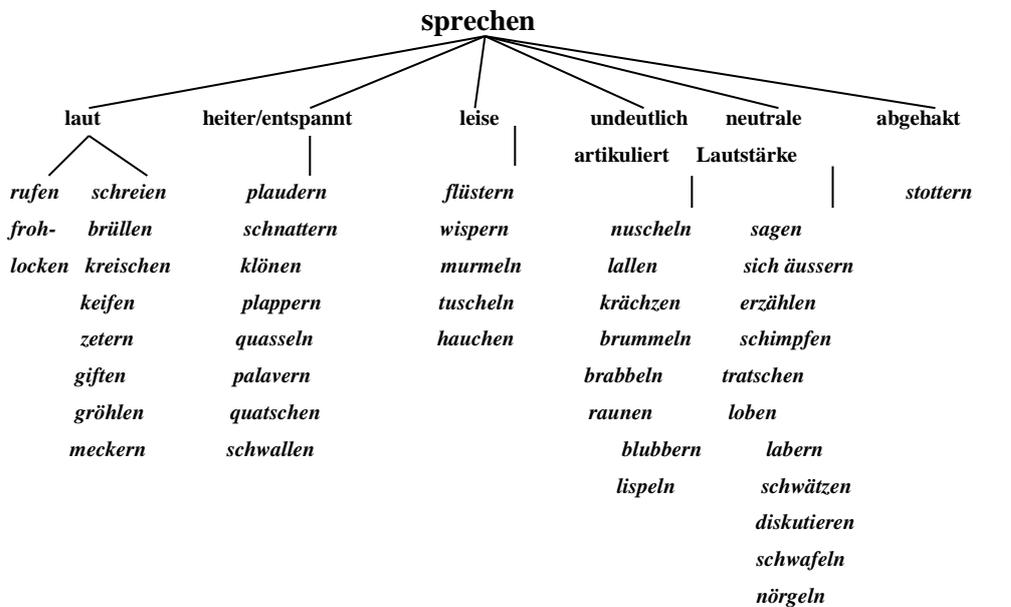
Hengst : (- Mensch), (+erwachsen), (+männlich),

Fohlen : (-Mensch), (-erwachsen),

Das Wortfeld “**Bezeichnung für das Sterben**” kann wie folgendes analysiert werden:

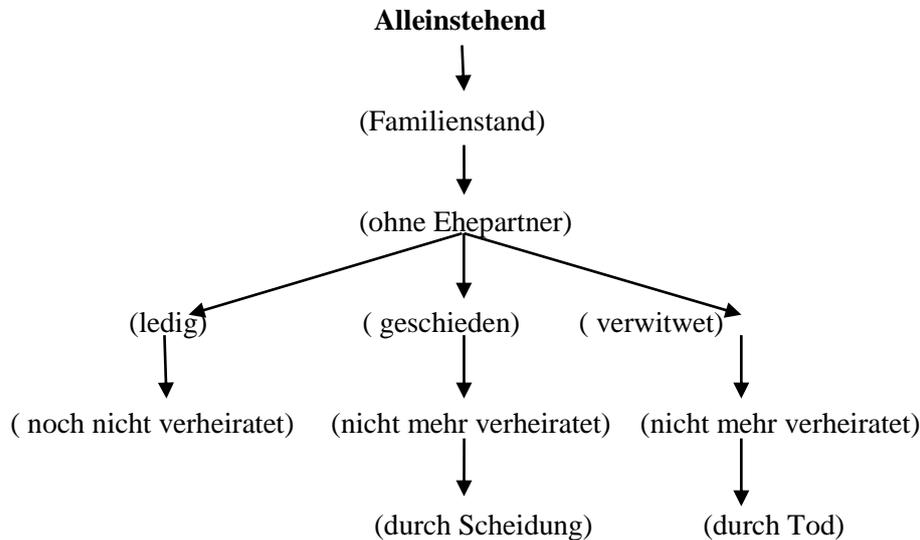
- sterben* : (aufhören des Lebens)
- umkommen* : (aufhören des Lebens), (äußerlich verursacht)
- verhungern* : (aufhören des Lebens,) (äußerlich verursacht), (durch Mangel), (an Nahrung)
- verdursten* : (aufhören des Lebens), (äußerlich verursacht), (durch Mangel), (an Flüssigkeit)
- versticken* : (aufhören des Lebens), (äußerlich verursacht), (durch Mangel), (an Luft)
- verbluten* : (aufhören des Lebens), (äußerlich verursacht), (durch Mangel), (an Blut)
- erfrieren* : (Aufhören des Lebens), (äußerlich verursacht), (durch Einwirkung), (von Kälte)
- verbrennen* : (aufhören des Lebens) (äußerlich verursacht), (durch Einwirkung), (von Feuer)
- fallen* : (aufhören des Lebens), (äußerlich verursacht), (durch Krankheit und Verletzung), (im Kriege)
- verröcheln* : (aufhören des Lebens), (äußerlich verursacht), (durch Krankheit und Verletzung), (qualvoll)
- Zugrundegehen* : (aufhören des Lebens), (äußerlich verursacht) (qualvoll)

Die semantische Merkmale von dem Wortfeld “**Vorgang des Sprechen**” wird im folgenden Schema beschreibt:



Die semantische Merkmale der Verben, die zum Wortfeld "Fortbewegung" gehören, kann als Hyponymie analysiert werden. Die Verben "gehen, reiten, fahren, kriechen, schwimmen, fliegen" haben den gemeinsamen Merkmal, nämlich Fortbewegungsverben. Die Fortbewegung ist also die Superordinat. Gehen, reiten, fahren, kriechen, haben aber die Merkmale (auf dem Boden), fliegen (in der Luft), schwimmen (im Wasser). Andere Merkmale noch dazu, gehen (aufrecht), reiten (im Sitz), (auf einem Tier), fahren (mittels eines Gerätes), kriechen (auf dem Leib).

Das Wort alleinstehend kann wie folgendes analysiert werden:



Bestimmte Wortfelder lassen sich mit einer Merkmalmatrix, mit den Vorzeichen + oder – als Werten erfassen:

| | Mensch | erwachsen | männlich | verheiratet |
|-------------|--------|-----------|----------|-------------|
| Kind | + | - | | |
| Mann | + | + | + | + |
| Frau | + | + | - | + |
| Junge | + | - | + | - |
| Mädchen | + | - | - | - |
| Ehemann | + | + | + | + |
| Junggeselle | + | + | + | - |
| usw | | | | |

Eine hierarchische Strukturierung findet sich auch bei der Analyse. Zum Beispiel, das Wort Fisch hat die Merkmale: (konkret),(organisch), (belebt), (im Waser leben).

Beschreibung oder Analyse von Wörtern ist eigentlich interessant aber auch wichtig für die Lehrer/Lehrerin. Das kann einen Unterricht erleichtern.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Das Ergebnis dieser Forschung zeigt, dass die Wortfeldanalyse kann durch verschiedenen semantischen Relationen beschrieben werden, wie Synonymie, Antonymie, Hyponymie, Hyperonymie, Polysemie. Einige Wörter haben paradigmatischen Relationen und stehen unter einer bestimmten semantischen Beziehung und dannach können deswegen zu einer Wortgruppe oder zu einem Wortfeld zusammenbringen. zB: die Hyponymie/Wortfeld „Bezeichnung für das Sterben“, die aus einige Wörtern bestehen, nämlich: sterben, umkommen, verhungern, verdürsten, verbluten, erfrieren, verbrennen, zugrundegehen, fallen, und verrocheln. Auf anderer Seite, die Komponentenanalyse oder semantische Merkmalanalyse ist die Identifizierung der semantischen Merkmale eines Wortes. Also, man kann ein Wort oder mehrere Wörter, die zu einem Wortfeld gehört, analysiert, um einige Bedeutungsmerkmale davon herauszubringen. Es gibt gewöhnlich binäre Merkmale, die durch die Vorzeichen + oder - als Werten angenommen, Es gibt auch Gegenpaare: (verheiratet gegen unverheiratet), (männlich gegen weiblich). Man kann alle Wörter, die zu einem Wortfeld gehört, analysiert, um die Merkmalrelationen, Merkmalgleichheit, Merkmalunterschied der Wörter zu identifizieren. Die Wörter verhungern und versticken, die zu dem Wortfeld „Bezeichnung für das Sterben“ gehört, können wie folgendes analysieren: verhungern: (aufhören des Lebens), (äusserlich verursacht), (durch Mangel), (an Nahrung); versticken: (aufhören des Lebens), (äusserlich verursacht), (durch Mangel), (an Luft).Es gibt viele Arten von Wortfeld- und Komponentenanalyse.

Es ist wichtig, eine Wortfeld- und Komponentenanalyse als Vorbereitung eines Unterricht zu tun. Die Analyse kann den Unterricht interessanter und einfacher machen. Das Wortfeld und die Komponentenanalyse sind nur kleine Aspekte von der Semantische Forschung. Was in diesem Beitrag geschrieben ist, ist noch allgemeinen und oberflächlich. Deswegen, hier wird vorgeschlagen, noch mehrere weitere Untersuchungen mit diesen Themen durchgeführt werden zu können. Andere Untersuchungen im Bereich Semantik sind auch nötig. This part presents the conclusion which may contain the summary of research findings and discussion. Recommendations could also be proposed in this part. [Times New Roman 11, normal].

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Auer, Peter. 2013. *Sprachwissenschaft. Grammatik-Interaktion-Kognition*. Stuttgart: J.B.Metzler
- Hurford, James R. 1984. *Semantics a Coursebook*. Cambridge: CambridgeUniversity Press
- Kühn, Ingrid. 1994. *Lexikologie.Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer
- Lyons, John. 1980. *Einführung in die moderne Linguistik*. München: Oscar Beck Verlagsbuchhandlung.
- 1981. *Language, MeaningandContext*. Suffolk: Fontana Paperbacks
- Palmer, F.R. 1982. *Semantics*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Schwarz, Monika und Jeannette Churr. 1993. *Semantik Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Wunderlich, Dieter. 1991. *Arbeitsbuch Semantik*. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain

Indonesische syntaktische Interferenz in deutschstudentischen Aufsätzen

Yunanfathur Rahman
Universitas Negeri Surabaya
E-Mail: y.rahman@unesa.ac.id

Abstract

Many people today are bilingual or multilingual. But there is almost always uneven mastery between the native language and the foreign language, and this leads to interference. Interference is a speech parole which is experienced by bilingual or multilingual and this is also known as language distortion or aberration. These deviations occur because a person's proficiency in a particular foreign language is not adequate, as he mastered his native language. The study analyzes syntactical interference in Students' Writing of German Department of Universitas Negeri Surabaya. The data is analyzed its grammatical validity and described the causes and the ways to overcome them

Keywords: interference, error, german grammar

Abstrakt

Viele Leute sind heutzutage zweisprachig oder mehrsprachig. Aber es steht fast immer ungleiche Beherrschung zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache, und dies führt zu Interferenzen. Interferenz ist eine Sprach-Parole, die von Zwei- oder Mehrsprachigen erlebt wird und dies ist auch als Sprachverzerrung oder -abweichung bekannt. Diese Abweichungen treten auf, weil die Kenntnis einer Person in einer bestimmten Fremdsprache nicht so gut wie in seiner Muttersprache. Die Studie analysiert syntaktische Einmischung in studentischen Aufsätzen der Deutschabteilung an der Staatlichen Universität Surabaya. Die Daten werden im

Hinblick auf die grammatikalische Gültigkeit und die Ursachen der Abweichungen analysiert. Es werden Möglichkeiten vorgestellt, solche Abweichungen zu überwinden.

Schlüsselwörter: Interferenz, Fehler, deutsche Grammatik

1. EINLEITUNG

Wir leben jetzt in globalisierten Ära. In ASEAN gibt es sogar ökonomische Gesellschaft der südostasiatischen Ländern, und in Europa gibt es Europäische Union. Deshalb spielen Fremdsprachen nun eine große Rolle. Deutsche Sprache ist auch für uns Indonesier eine Fremdsprache. Viele Leute sind heutzutage zweisprachig oder mehrsprachig. Aber es steht fast immer ungleiche Beherrschung zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache, und dies führt zu Interferenzen.

Interferenz verwendet zuerst, um die Systemänderung von einer Sprache mit anderer Sprache, die von zweisprachigen Sprechern durchgeführt wird, zu beschreiben (Chaer dan Agustina, 2004:160-161). Interferenz ist eine Abweichung von den sprachlichen Regeln, die als Ergebnis der Einführung von anderen Sprachen verwendet wird. Diese Abweichungen können in allen sprachlichen Ebene auftreten, phonologisch, morphologisch, syntaktisch, semantisch oder Lexikon. Eine der sprachlichen Ebene ist Syntax. Die syntaktische Interferenz in deutschstudentischen Aufsätzen und auch die Ursache wird hier diskutiert, sowohl wie man sie überwinden kann.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Die Daten der Untersuchung werden analysiert und deskriptiv beschrieben. Die Aufsätzen der Deutschstudenten der UNESA werden hier mit dem Interferenztheorie, besonders in der Syntax analysiert. Hier werden 8 Aufsätzen des Deutschstudentens im 2. Semester ihres Studiums als Stichprobe untersucht.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

Interferenz hat immer einen Zusammenhang mit Sprachenkontakttheorie und Zweisprachigkeit. Zweisprachigkeit bedeutet, dass man versteht mehr als eine Sprache: Muttersprache und Fremdsprache. Aber die Beiden unterscheiden sich im Grad der Beherrschung. Es gibt drei Dimensionen in der Interferenz: (1) die Dimensionen des Sprachverhaltens zwischen den Personen in der Gesellschaft; (2) die Mischung des beiden sprachlichen Systems; (3) die Dimensionen des Sprachenlernens (Ohoiwutun, 2002:71).

Code mixing taucht immer im Sprachverhalten unter den Menschen auf. Der Sprecher macht diese Interferenz als seine Modell selbst. Von den Dimensionen des Sprachsystems ist es etwas Aufgehobenes in der Sprache. Und im Sprachenlernen ist es als Interferenz in der Sprachausbildung bekannt. Im Erlernen eine Zweit- oder Fremdsprache erfahren die Lernende sicherlich ähnliche Elemente oder vielleicht sogar gleiche Elemente wie ihre Muttersprache (Ohoiwutun, 2002:72-74).

Bevor man eine Fremdsprache lernt, spricht man schon seine Muttersprache. Sodass hat man eine Tendenz seine Muttersprache in eine Fremdsprache zu übertragen. Wenn die Muttersprache und die Fremdsprache Ähnlichkeiten im Sprachsystem haben, kann man leichter eine Fremdsprache lernen. Apeltauer (2001: 83) nennt das als positiver Transfer. Und in Situation,

wo das System beider Sprachen etwas anders ist, wird es dann negativer Transfer geben. Hier erfährt man Interferenz.

Indonesisch und Deutsch haben unterschiedliche Grammatiksysteme. Der folgende Satz ist ein Beispiel für eine Interferenz: "Jetzt, ich lerne Deutschersprachen". Der Satz überträgt Indonesisch ins Deutsch Wort für Wort ohne Rücksicht auf die grammatischen Regeln der deutschen syntaktischen Sprache. Der entsprechende Satz im Deutschen kein Komma und das Verb steht in der zweiten Stelle.

3.1 Die Arten der Interferenz

Chaer und Agustina (2004: 162-165) identifiziert Interferenz in vier verschiedenen Arten.

3.1.1 Interferenz in Phonologie

Diese Interferenz tritt auf, wenn man fremdsprachliche Wörter mit seine muttersprachliche Laute ausspricht. Es gibt zwei phonologische Interferenz: Lauteverringern und Lautewechselung.

Beispiele: slalu : selalu, adek : adik
ama : sama, rame : ramai
smua : semua, cayang : sayang

3.1.2 Interferenz in Morphologie

Diese Interferenz tritt auf, wenn die Bildung eines Wortes die Affixation anderer Sprache benutzt. Die Abweichung solcher Struktur gilt zwischen der Kontakt einer Sprache (Indonesisch) mit anderen Sprachen (Regionalsprache oder eine Fremdsprache).

Beispiele: kepukul ? terpukul
dipindah ? dipindahkan
neonisasi ? peneonan
menanyai ? bertanya

3.1.3 Interferenz in Syntax

Diese Interferenz tritt auf, wenn man die Satzstruktur anderer Sprache (Regionalsprache, Fremdsprache und Slang) in der Bildung der benutzte Sprache verwendet.

3.1.4 Interferenz in Semantik

Diese Interferenz tritt in der Bedeutung auf.

3.2 Syntaktische Interferenz im Studentens Schreiben

Grammatische (Morphologie/Syntax) Interferenz tritt auf, wenn die Zweisprachigen Morpheme oder grammatische Beziehungen einer Fremdsprache mit den Morphemen oder grammatischen

Beziehungen ihrer Muttersprache identifizieren. Aber das Problem ist das, dass die grammatische Regeln zwischen diesen Sprachen nicht gleich sind oder sogar nichts in der Fremdsprache (Zielsprache) sind. Lado (1957: 67) gibt ein Beispiel für syntaktische Interferenz "Know you where the church is?". Dieser englische Satz ist von einem Deutschen gesprochen. Dieser Fragesatz ist unkorrekt, weil die deutsche Fragesatzstruktur den Fragesatz beeinflusst (Tabelle 1).

Tabelle 1

| | | | | | |
|----------|--------|-----|-------|------------|------|
| Deutsch | Wissen | Sie | wo | die Kirche | ist? |
| Englisch | Know | you | where | the church | is? |

In den beiden Sprachen braucht man Täter, Verb, und Objekt. Aber hier das syntaktische System ist anders, die Wortstellung in Deutsch und Englisch ist anders.

Nach Weinreich ist Interferenz in drei Kategorien unterscheidet, sie sind:

a. Der Transfer der muttersprachliche grammatische Beziehung verursacht unkorrekte Bedeutung in der Fremdsprache. Ein Beispiel von Weinreich (1953: 37) ist ein englischer Satz von einem Deutschmuttersprachler "This woman loves the man". Dieser Satz stammt eigentlich aus deutschem Satz "diese Frau liebt der Mann". Er möchte eigentlich sagen, dass der Mann die Frau liebt, aber seine englische Aussage ist umgekehrt.

Ein Beispiel von Indonesischmuttersprachler "die Frau gefällt der Tasche". Dieser Satz stammt aus "Wanita itu menyukai tas itu". Der hat ja unkorrekte Bedeutung. Er sollte sagen "die Tasche gefällt der Frau". Solche Satzkonstruktion ist für die Studenten auch noch verwirrend.

b. Der Transfer der muttersprachliche grammatische Beziehung übertritt fremdsprachliche Satzstruktur. Ein Beispiel von Weinreich (1953: 38) ist ein englischer Satz von einem Deutschmuttersprachler "yesterday came he". Dieser Satz stammt aus der deutsche Version "gestern kam er". Der Satz sollte eigentlich "He came yesterday".

Ein Beispiel von Indonesischmuttersprachler "Am nächsten Silvester, ich will nach Bali fahren.". Der Satz ist nach indonesischer Satzstruktur " "Pada malam tahun baru yang akan datang, saya ingin pergi ke Bali." gebaut. Der deutsche Satz brauch hier kein Komma.

c. Der Transfer der muttersprachliche grammatische Beziehung verursacht ungebrauchene grammatische Beziehung in der Fremdsprache.

Andere Interferenz ist die Distribution der Verben. Nach Widodo (2007: 438) ist die Distribution von Verben in drei Kategorien unterscheidet.

1. Zweiten Feld (V-medial)
2. Anfangsfeld (V-inisial)
3. Endfeld (V-final).

Hier erfahren die Studenten nur die dritte Kategorie, Verb im Endfeld. Es ist einfach zu schwer für die Studenten einen Nebensatz automatisch richtig zu bilden. „Ich weiß nicht, wann er heute ankommt.“ „Ich lerne Deutsch, weil ich Fußball liebe.“. Die Ursache solcher Interferenz ist das,

dass Indonesisch solche Struktur nicht kennt. Solche Wortstellung hat Indonesisch nicht, und deshalb führt es zu dem Fehler der Verbstellung.

Studentens Beherrschung der Muttersprache ist sehr stark. Und es gibt auch große Unterschiede zwischen Indonesisch und Deutsch. Indonesisch ist agglutinierende Sprache und Deutsch ist flektierende Sprache. Es gibt deshalb immer Unterschiede. Es ist auch eine große Herausforderung für die Deutschlernende, deren Muttersprache Indonesisch ist.

Es ist ständig notwendig in der Tat, dass wir die Ähnlichkeit zwischen Quellsprache (Indonesisch) und Zielsprache (Deutsch) herausfinden. Dies lässt sich die Studenten das Erlernen der Zielsprache vereinfachen. Das heißt, wenn man die Grammatik der Zielsprache beherrscht, kann man die sprachliche Fehler reduzieren. Wenn man die Sprachsystem einer Zielsprache beherrscht, lässt die Interferenz sich nicht in der Zielsprache auftauchen.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Interferenz taucht häufig im Fremdsprachenlernen auf. Die Grammatik zwischen der Muttersprache und der gelernten Sprache ist voneinander anders. Man benutzt die Grammatikregeln seiner Muttersprache, als man in Fremdsprache schreibt. Da beginnt das Problem. Die Unterschiede und Gleichheit der Sprachen, in diesem Fall Indonesisch und Deutsch, sollten dem Lernenden helfen. Deshalb sollte noch mehr Studie in diesem Bereich gefördert werden. All dies vereinfacht den Lernenden Zielsprache (Deutsch) zu beherrschen.

Eine Lösung kann auch wie folgende sein, es gibt Lösung gegen Fehler und auch Korrekturstrategien. Dies Dozenten sollten beide Sprachsysteme, Muttersprache und die gelernte Fremdsprache, richtig beherrschen. Sie sollten daran denken, dass das Muttersprachensystem, oder zumindest das Sprachsystem der vorher gelernten Fremdsprache behilflich beim (anderen) Fremdsprachenlernen sein kann. Die Dozenten sollten nicht nur mehr Übungen zum Schreiben geben, sondern auch die Fehler des Schreiben zeigen und nachher bietet die verbesserte Aufgabe. Wenn es wiederholt, glaube ich, dass die Studenten ihre eigene Fehler selbst finden können und auch selbst Korrekturen machen oder zumindest gegenseitig korrigieren. Die meisten Dozenten verwenden Indonesisch als Unterrichtssprache, besonders in der Anfängerklasse. So dass die Umgangsintensität mit Deutsch (Zielsprache) und auch seine Grammatikregeln nur sehr gering ist.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Apeltauer, Ernst. (2001). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Kassel: Langenscheidt.
- Chaer, Abdul dan Agustina. (2004). *Sosiolinguistik Perkenalan Awal*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Toronto: The University of Michigan Press.
- Ohoiwutun, Paul. (2002). *Sosiolinguistik: Memahami Bahasa Dalam Konteks Masyarakat dan Kebudayaan*. Jakarta: Kesain Blance.
- Weinreich, Uriel. (1953). *Languages in Contact: Findings dan Problems*. Cetakan ke-9. New York: Mouton.
- Widodo, Pratomo. (2007). *Distribusi Nomina dan Verba dalam Klausa Bahasa Jerman dan Bahasa Indonesia: Kajian Gramatika Kontrastif*. Disertasi tidak diterbitkan. Yogyakarta: Fakultas Ilmu Budaya, Universitas Gadjah Mada.

Learning German Loanwords in Russian Language

Ani Rachmat

Universitas Padjadjaran Bandung
E-Mail: ani.rachmat@unpad.ac.id

Abstract

Replenishment vocabulary usually occurs in any language in two ways: by creating words from the material already existing in the language, and words borrowed from other languages. Reasonably the most frequently encountered product of cultural contact is the set of loanwords that follow from intercultural communication. Borrowing words from one language to another is a natural consequence of contacts in the field of science, culture, economics, politics, and sports. German-language sources have replenished and enriched the Russian language throughout the process of its historical development. A large portion of loans has been made in the eighteenth and nineteenth centuries. More Germanism appeared in the Russian language in the twentieth century. Relations between Russia and Germany have existence since the eleventh century in the field of commerce, which is apparent in the commercial relationship between the city of Novgorod and The German Hanse (Angerman, 2012: 13). The main objective of this study is to examine the various grammatical and semantic changes involved in the process of borrowing words from German into Russian. The study concludes that the process of borrowing words from German is systematic and leads to an adaptation of German words as they get absorbed into the Russian lexicon.

Keywords: loanwords, German, Russian, languages

1. INTRODUCTION

German and Russian are two languages which belong to two different language families. German is a West Germanic language that is mainly spoken in Central Europe. One of the major

languages of the world, German is the first language of about 95 million people worldwide and the most widely spoken native language in the European Union. Russian is a member of the Slavonic group of Indo-European languages, which includes also European groups such as Germanic, Romance, Celtic and Baltic, and is one of the four living members of the East Slavic languages. Russian is the eighth most spoken language in the world by number of native speakers and the seventh by total number of speakers. The language is one of the six official languages of the United Nations.

As the first cousin of other European groups, it therefore does not differ greatly from them in respect of most major linguistic features.

Language change is a result of contact with other languages, where words get borrowed from a source language into a target language, leading to sounds and sound combinations which did not previously exist in the source language. Often, such loanwords get assimilated into the existing phonological structure of the target language (Akidah, 2013) the presence of change leads to what is often referred to as 'adaptation'.

The phonological changes discussed are: consonant deletion, consonant substitution, vowel lowering and vowel strengthening, while semantic changes are semantic broadening, narrowing, and shift. The study concludes that the process of borrowing words from German into Russian is systematic and leads to adaptation of German words as they get absorbed into the Russian lexicon.

Relations between Russia and Germany has taken place since the eleventh century in the field of commerce, which is visible from the commercial relationship between the city of Novgorod and Hanse (Angerman, 2012: 13). German-language sources to replenish and enrich the Russian language throughout the process of its historical development. Some loans have been made yet accounted for eighteenth to nineteenth centuries in ancient times. Replenishment vocabulary usually occurs in any language in two ways: by creating words from the material already existing in the language, and by incorporating borrowed from other languages.

2. RESEARCH METHOD

This paper uses a descriptive approach and 7 steps of research process: first step is to define research problem; second step – review of literature, third – formulate hypotheses; fourth – preparing the research design, fifth – data collection; sixth – data analysis; and seventh – interpretation and report writing. For data analysis I use etymologic analysis.

3. FINDINGS AND DISCUSSION

Borrowing occurs when an element of a foreign language (word, morpheme, syntax), transferred from one language to another as a result of language contact, as well as the process of transition elements of one language into another. Thomason and Kaufman (1988:37) have defined borrowing as “the incorporation of features into a group’s native language by speakers of that language; the native language is maintained but is changed by the addition of the incorporated features”. Where language contact takes place in a bilingual context, words are usually the first elements to enter a recipient language.

As is known, foreign-language lexical units expos graphic-phonetic, morphological and semantic development in the system of the borrowing language. The inevitable influence of the Russian language system alters the material form of the German loanword in the phonetic and morphological, and semantic aspect.

3.1 Phonetic changes

The process of borrowing words from German into Russian is accompanied by an adaptation of the German words into the Russian phonological system. In this section, we explain the various adaptation processes involved in the process of borrowing loanwords from German into Russian. Here are some of the phonological processes involved (consonant deletion, consonant substitution, vowel reduction) : *Верстак* /*verstak*/ (*Werkstatt*), *рубанок* /*rubanok*/ (*Rauhbank*), *галстук* /*galstuk*/ (*Halstuch*), *фардук* /*fartuk*/ (*Vortuch*), *гавань* /*gavan'*/ (*Hafen*), *гастарбайтер* /*gastarbaiter*/ (*Gastarbaiter*), *бухгалтер* /*bukhgalter*/ (*Buchhalter*).

3.2 Semantic changes

Semantic change refers to semantic shift or semantic progression and involves changes in the usage of words to the point where their current meaning radically differs from their original meaning. Such change may take place over a period of time. Semantic change may be classified into various types. A widely accepted form of classification is the one proposed by Bloomfield (1933) that involves semantic narrowing, semantic widening, metaphor, metonymy, synecdoche, hyperbole, meiosis, degeneration and elevation. For purposes of this study, we limit ourselves to the three broad types of semantic change, namely: broadening, narrowing and shift.

The process of semantic change also takes place during the process of borrowing German words into Russian, where certain Russian loans take on extra meanings that were not present in the original German word. Here are some examples:

Бутерброд (*Butterbrot*), *м.* – Slice of bread with butter, cheese, ham, sausage, fish, etc in the Russian language the word sandwich is known since the beginning of the nineteenth century.

Фляжка (*Flasche*), *фляга*, *ж.* not high and wide flat bottle (usually non-glass), glued fine cloth or braided something to carry with you

Брудершафт (*Bruderschaft*) in Russian this word means not only simply mean brotherhood but a consolidate friendship with a special drinking ceremony, according to which two of its participants empty their glasses at the same time with their hands entwined in elbows. After that, most often, they kiss. During this process it is supposed to look into each other's eyes. From this point on, the participants are considered good friends and should refer each other for *ты* not *вы* 'you'. Actually, this custom also existence in German culture and is performed in the same manner, but minus the kiss – an ambrace will do. They call this custom “Brüderschaft trinken” (literally: drink brotherhood; meaning “drink to brotherhood”).

Галстук (*Halstuch*), *м.* Strip of cloth and tied around the collar shirt knot or bow, in the Russian language is known from the beginning of the eighteenth century, it means simply ‘tie’

Парикмахер (*parikmacher*) – A master who produces a haircut, shaving, styling and perming hair. In the Russian language the word *Парикмахер* (*parikmacher*) dates back to the old German word *Perückenmacher* – “wig master”. This word is known in the 1st half of eighteenth century.

3.3 Morphological changes

Morphological change refers to grammatical shift such as gender shift. There are three grammatical genders in Russian – masculine, feminine and neuter. Each gender indicated by the word's ending: zero ending or consonant at the end of the word refers to masculine, **-a** ending - for feminine, **-o/e** ending - for neuter. Here are some examples:

Ярмарка /jarmarka/ is a feminine in Russian while the German *Jahrmarkt* is a masculine. This also occurred in the words Вальдшнеп/val'dshnep/ *m. Waldschnepfe f*; Напильник /napil'nik/ *m. Nagelfeile f*.; Парикмахер /parikmakher/ *m. Perückenmacher m*. In this case, there is deletion of suffix –en, but the gender remains the same.

Finally, these are lists of the most common German borrowed words in various areas of life, presented in the following table:

| | |
|--------------------------------|----------------|
| Бутерброд /buterbrod/ | Butterbrot |
| Вафля /vaflya/ | Waffel |
| Мюсли /mjusli/ | Müsli |
| Аншлаг /anshlag/ | Anschlag |
| Гастроль /gastrol'/ | Gastrolle |
| Хормейстер /khormeister/ | chor + Meister |
| Юнкер /junker/ | Junker |
| Штаб /shtab/ | Stab |
| Вахта /vakhta/ | Wache |
| Кегль /kegl'/ | Kegel |
| Шрифт /shrift/ | Schrift |
| Штрих /shtrikh/ | Strich |
| Маршрут /marshrut/ | Marschroute |
| Масштаб /masshtab/ | Maßstab |
| Курорт /kurort/ | Kurort |
| Ландшафт /landshaft/ | Landschaft |
| Кунсткамера/kunstkamera/ | Kunstkammer |
| Грунт /grunt/ | Grund |
| Ванна /vanna/ | Wanne |
| Парикмахер /parikmacher/ | Perückenmacher |
| Брандмейстер /brandmeister/ | Brandmeister |
| Бухгалтер /buchgalter/ | Buchhalter |
| Слесарь /clesar'/ | Schlosser |
| Рюкзак /rjukzak/ | Rucksack |
| Шахта/shakhta/ | Schacht |
| Штраф/shtraf/ | Strafe |

Figures

Галстук Halstuch



Стул Stuhl



Бутерброд Butterbrot



Вафля Waffel



4. CONCLUSION

The study concludes that the process of borrowing words from German into Russian is systematic and leads to an adaptation of German words as they get absorbed into the Russian lexicon. The phonological processes involved are consonant deletion, consonant substitution, vowel reduction. Morphological change refers to grammatical shifts such as gender shift. Semantic change refers to semantic shift or semantic progression and involves changes in the usage of words to the point where its current meaning radically differs from its original meaning.

5. REFERENCES

- Akidah, M. Abdulmajid. (2013). *Phonological and Semantic Change in Language borrowing*// International Journal of Education and Research Vol.1 No. 4. April 2013.
- Chernyx, P.Ja. (2007). *Istoriko-etimologiceskij clovar' sovremennogo russkogo jazyka: v 2 t, 8-ed.* Moscow: Russkij Jazykv- Media
- Cubberley, Paul. (2002). *Russian: A Linguistic Introduction.* Cambridge: University Press.

- Krysin, Leonid. (2005). *Tolkovy slovar' inostrannyx slov*. Moscow: Eksmo
- Thomason, S.G., T. Kaufman. (1988). *Languange Contact: Creolization and Genetic Linguistics*. University of California Press.
- Efimova, R.M. (2009). *Nemetskie zaimstvovanija v Russkom Jazyke*.
https://www/pglu.ru/upload/iblock/199/uch_2009_iii_00044.pdf

SCHWERPUNKTTHEMA 3

Literaturwissenschaft und Literaturkomparatistik

Stellenwert der Migrantenliteratur im interkulturellen Dialog

N. Rinaju Purnomowulan¹, Nunuk Eko Nugraheni², Rahayu Candra Dewi³

¹Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran Bandung

E-Mail: n.r.purnomowulan@unpad.ac.id

² Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran Bandung

E-Mail: n.e.nugraheni@unpad.ac.id

³ Sprachenzentrum ITB Bandung

E-Mail: candradewi@live.com

Abstract

Today migration literature is part of German literature. This article deals with the role of the literature - written by Germans with a migrant background - for students with a non-German background as well, wanting to explore Germany from a different perspective by using migration literature. As example literature in this essay, Kaminer's "The Russendisco" and Akyün's "Einmal Hans mit scharfer Sauce" will be discussed. To what extent does migration literature help to convey that Germany has become a multicultural society, and can it make Indonesian students aware of issues such as xenophobia, asylum, integration, affiliation, identity and conflicts with family and tradition which foreigners or Germans with a migrant background frequently are confronted with. The students learn about the origin of the migrants and its cultural influence. Recognizing which omnipresent questions and terms in relation to migrants in German society exist they should reflect these topics with the situation and perspective in their own country. The study of German migration literature could also motivate the students in their studies of the German language, by seeing that foreigners in Germany can achieve literary success with the language that is not their mother tongue.

Keywords: fleeing, Germany, multicultural society, Migration literature, German philology.

Abstrakt

Inzwischen ist auch die Migrationsliteratur Teil der deutschen Literatur geworden. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung der Literatur – geschrieben von Deutschen

mit Migrantenhintergrund – für Studierende mit ebenso nicht-deutschem Hintergrund, die Deutschland mithilfe dieser Literatur aus einer anderen Sichtweise erforschen wollen. Als Beispielliteratur werden in diesem Beitrag Kaminers “Die Russendisco” und Akyüns “Einmal Hans mit scharfer Soße” erörtert. Inwieweit hilft die Migranten- und Migrationsliteratur zu vermitteln, dass und wodurch Deutschland eine multikulturelle Gesellschaft geworden ist, und kann sie indonesische Studierende auf Themen bewusst machen wie Ausländerfeindlichkeit, Asyl, Integration, Zugehörigkeit, Identität und Konflikte mit Familie und Tradition, mit denen sich Ausländer bzw. Deutsche mit Migrationshintergrund häufig auseinandersetzen müssen. Die Studenten erfahren über die Herkunft der Migranten und den kulturellen Einfluß der Herkunft, und sollen einerseits erkennen, welche in der deutschen Gesellschaft allgegenwärtigen Fragen und Begriffe in Zusammenhang mit Migranten existieren und sie andererseits mit der Situation und Perspektive im eigenen Land reflektieren. Auch könnte die Behandlung von Migranteliteratur die Studierenden in ihrem Studium der deutschen Sprache motivieren, indem sie sehen, dass Ausländer in Deutschland durchaus literarischen Erfolg mit der Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist, erlangen können.

Schlüsselwörter: *flüchten, Deutschland, multikulturelle Gesellschaft, Migranten-Literatur, Deutschstudium.*

1. EINLEITUNG

Bittet man Schüler oder Studenten darum einige deutsche Namen zu nennen, so fällt seit einigen Jahren fast immer auch der Name Özil. Soweit es um Deutsche geht, ist die Antwort nicht falsch, doch wenn es um den Namen geht, so bleibt Özil dennoch türkisch und wird auch nicht dadurch deutsch, weil der Träger dieses Namens einen deutschen Pass besitzt. Inwiefern ist den meisten in Indonesien also bewusst, dass unter den Deutschen sich auch Personen befinden, die man in Deutschland selber als Menschen mit Migrationshintergrund benennt. Wie viel wissen sie über den Migrationsprozess in der deutschen Geschichte und über das Leben und Leiden dieser Menschen, die aus dem Ausland nach Deutschland kamen oder auch dort geboren wurden, und wie sie dort leben mit ihrem nicht-deutschen Hintergrund? Während Großbritannien und Frankreich ihre Migranten im Land hauptsächlich aufgrund ihrer einstigen Kolonien hat, verlief der Weg zur multikulturellen Gesellschaft in Deutschland anders. Migration als Thema ist insofern interessant zu behandeln, da jeder von uns ein potentieller Migrant ist. Berücksichtigt man das große Interesse unter Indonesiern in Deutschland zu studieren, bei der er dann aber selber in die Position des Ausländers fällt, sollte es ebenso von Interesse sein für ihn zu erfahren, was einem Migranten oder Ausländer in einer europäischen Gesellschaft erwartet.

Sollte es für einen Ausländer schwer sein sich in die deutsche Lebens- und Vorstellungsweise hineinzusetzen, so ist möglicherweise der Zugang über jemanden, dessen kultureller Hintergrund nicht nur von der deutschen Seite gespeist ist, einfacher. Menschen mit Migrationshintergrund sehen die deutsche Gesellschaft aus einer anderen Perspektive und mit vielleicht ähnlichen anderen Augen, wie es der Leser im Ausland auch sehen könnte. Der Gastarbeiter aus Anatolien oder der syrische Flüchtling ist vermutlich genauso schockiert, empört oder verstört über die Existenz von FKK - Zonen oder dem Küssen in der Öffentlichkeit in Deutschland, wie es vermutlich auch der Leser im fernen Indonesien wäre. Aus dem Grund könnte das Heranziehen von Migranten oder Migrationsliteratur für Studierende der Germanistik im Ausland eine gute Alternative darstellen, vor allem für den Bereich der Landeskunde mit Schwerpunkt auf Gesellschaftsstruktur und Sozialleben oder für den kulturellen Diskurs. In einer Selbstreflektion kann sich der Student damit auseinandersetzen

inwieweit man sich auch in Indonesien oder inwiefern der Indonesier sich schon einmal mit Themen wie Rassismus oder Ausländerpolitik, Asyl- und Integration als Themenpunkte befasst hat, die wiederum in Europa alltägliche Themen in Medien und in der Bevölkerung sind und die auch den Ausländer oder Deutschen mit Migrationshintergrund vor Ort nicht unberührt lassen. Sind sich indonesische Fans von Özil bewusst, dass der Fußballstar von manchen Deutschen ggfs. gar nicht gefeiert oder kritisiert wird und seine deutsche Loyalität in Frage gestellt wird, bloß weil er oder die Kollegen mit Migrationshintergrund die deutsche Nationalhymne nicht mitsingen?

Migration ist laut Stolarczyk-Gembiak eine Folge des Globalisierungsprozesses und der wirtschaftlichen Vernetzung (2015:189). Der Begriff Migration ist innerhalb Indonesien selber in Verbindung mit dem Transmigrasi – Projekt als reale Erscheinung gegenwärtig gewesen, bei der Menschen von den am dichtesten besiedelten Inseln wie z.B. Java zwar nicht in andere Staaten umsiedeln, aber sich mit Unterstützung der Regierung auf andere wenig bevölkerte Inseln und Gegenden niederlassen. Auch hier hat es der Transmigrant mit der Fremde zu tun, steht er vor Ort einer fremden Lokalsprache und der dort ansässigen Lokalbevölkerung gegenüber. Dennoch will Stolarczyk-Gembiak die Migration nicht als bloße Mobilität verstanden wissen, sondern als “ein dauerhafter Wechsel des Wohnortes in ein anderes Land” (2015:189), aufgrund von bestimmten Gründen wie z.B. Schutz vor politisch / religiöser Verfolgung, Krieg oder eine Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen in einem sozial und wirtschaftlich besser strukturierten Land zu finden.

Anders als bei der Migrationsliteratur ist bei der MigrantInnenliteratur das Herkunftsland oder die Herkunftsregion eine wichtige Zugangskategorie (Rösch, 1998:1). Hierbei wird weniger das Augenmerk auf die literarischen Komponente des Autors gelegt, sondern die Werke aufgrund der kulturellen Herkunft der Autoren untersucht. So gibt es Studien zu griechischen, spanischen oder türkischen Autoren. Mit dem Zuzug der vielen nordafrikanischen oder syrischen Asylanten könnte wohl auch der arabische Autorenzirkel in der Zukunft umso mehr Einfluss innerhalb dieser Gattung gewinnen. Die MigrantInnenliteratur bezieht sich laut Stolarczyk-Gembiak auf die Autoren aus der Zweiten Generation, während die vorherige sogenannte Gastarbeiterliteratur die Autoren der ersten Generation im Zeitraum zwischen 1950 und 1970 einschließt. Sie thematisieren meist die Erfahrungen mit Fremdheit und den Spracherwerb (2015:188). Bei der Migrationsliteratur ist nach Rösch (1998) nicht die Biographie der Autoren ausschlaggebend, sondern das Thema und die Erzählperspektive, so dass sie dadurch auch offen für einheimische Autoren (d.h. Deutsche ohne Migrationshintergrund) ist. So kann das Werk von Isolde Heyne “Yildez bedeutet Stern“, das einmal an der Deutschabteilung gelesen wurde, auch als Migrationsliteratur kategorisiert werden, da hierbei – auch wenn die Autorin Deutsche ohne Migrationshintergrund ist – es sich bei dem Buch um Literatur handelt, die sich sowohl mit Rassismus und Migration als auch dem Leben einer jungen Türkin in Deutschland befasst.

Die Migrationsliteratur beginnt vor allem mit der Arbeitsmigration, die sich ab den 50er Jahren aufgrund des Wirtschaftsaufschwungs und dem größeren Bedarf an Arbeitskräften in der deutschen Industrie vollzog. Die deutsche Bevölkerung erhält mit den sogenannten Gastarbeitern sowohl einen Anteil an griechischen, portugiesischen, italienischen Mitbürgern als auch Gastarbeiter aus dem damaligen Jugoslawien, Spanien und der Türkei. Zu den Autoren dieses Bereichs gehören nicht nur diejenigen, die nach Deutschland kamen, sondern auch in andere deutschsprachige Länder wie Österreich und die Schweiz. Ebenso beschränkt sich das Verständnis von MigrantInnen nicht nur auf die Gastarbeiter, sondern schließt auch jene ein, die aus anderen Gründen zugezogen sind: aufgrund des Zieles eine bessere Bildung mittels Studiums zu erlangen, aufgrund politischer Flucht oder Kriegswirren im Heimatland, oder einfach um ein besseres Leben in Europa zu erstreben. In dieser Hinsicht weist Rösch darauf hin, dass die Migrationsliteratur im interkulturellen Diskurs eine nationale, sprachliche und/oder

regionale Begrenzung der Literatur überwindet und nach innerliterarischen Elementen, die diese Literatur von nichtmigrierter, monokultureller Literatur unterscheidet, sucht. (1998:12).

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Um zurück auf die Migrantenliteratur zu kommen, so sind Namen wie Rafik Schami, Zaimoglu, Trojanov oder Stanišić dem Leser von deutscher Gegenwartsliteratur inzwischen bekannt, haben diese doch erfolgreiche Bücher geschrieben und wurden ihnen für ihre Werke Preise und Auszeichnungen verliehen. Doch die Liste von Migrantenautoren ist natürlich lang, v.a. wenn man auch die Autoren mitzählt, die schon zu der Zeit veröffentlichten, als es noch Gastarbeiterliteratur hieß.

In diesem Beitrag werden jedoch Wladimir Kaminer mit dem Buch “Die Russendisco” und Hatice Akyün mit “Einmal Hans mit scharfer Soße” herangezogen, auch wenn sie dadurch, da sie ihre Bestseller eher auf witzig ironische Art geschrieben haben und ein breites Publikum erreichen konnten, auch als weniger anspruchsvoll bewertet als die Bücher der anderen Kollegen mit Migrationshintergrund. Die lockere Schreibweise ist dennoch attraktiv zumindest junge indonesische Studenten am Ballbleiben zu lassen, hingegen das Lesen von Lektüre mit Metaphern und poetischer Sprachliterarisch zwar hochwertiger ist, aber auch durch die Interpretationsarbeit noch mehr abverlangt. Nach Schmitz setzt die Literatur der Migration voraus, dass der Autor an einer umfassenden für die Gesamtgesellschaft bemerkenswerten Erfahrung teil hat, während der Leser durch ihre Lektüre ebenso Anteil an dieser Erfahrung nehmen kann (2013:9).

Ein Grund weshalb Kaminer und Akyün ausgewählt wurden, liegt auch daran, dass es sich bei beiden um VertreterInnen der in Deutschland derzeit bedeutendsten Migrantengruppen handelt, nämlich diejenigen mit russischem Hintergrund, bei denen die Aussiedler bzw. Russlanddeutsche (Russlandgebürtige mit deutschen Vorfahren) miteingeschlossen sind, und denen mit türkischem Hintergrund. Die Gemeinschaft mit türkischem Hintergrund ist unter den ehemals als Gastarbeitern nach Deutschland gekommenen Migranten die inzwischen größte und wichtigste Gruppierung, während die russische Gemeinschaft ihre Anfänge in den 70er Jahren mit den ersten Aussiedlern hatte und Anfang der 90er Jahre mit dem Fall des Eisernen Vorhangs sich stark vergrößert hatte, und bei der sich ebenso eine Parallelgesellschaft mit eigenen russischen Geschäften und russischsprachigen Medien entwickelt hat.

Bei der Analyse half die Sekundärliteratur bei der Definition des Migrationsbegriffes. Die Primärliteratur wurde aus der Sicht überprüft, welche Themen in den Büchern vorrangig vorkommen und gegebenenfalls als immerwiederkehrende Problematik oder Thematik unter Nicht-Deutschen bzw. Migranten bestimmter Gruppen allgegenwärtig ist, die man mit Studenten, die außerhalb von Deutschland leben, erörtern kann.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

Die Bücher “Russendisco” und “Einmal Hans mit scharfer Soße” können dem Leser auf unterhaltsame Weise einen Einblick geben Deutschland aus den Augen von Menschen mit Migrationshintergrund zu sehen oder auch einen Einblick in die jeweilige Subkultur zu gewinnen, in der die Autoren in Deutschland gesellschaftlich verkehren. Denn selbstverständlich sind die Nebendarsteller in den Geschichten von Kaminer und Akyün häufig die russischen bzw. türkischen Freunde und Verwandte mit ihren teils kulturspezifischen Problemen und Eigenheiten. Rassismus ist jedoch sowohl bei Kaminer und Akyün kein zentrales Thema in den erwähnten Büchern.

3.1. Erfolgreich integrierte Deutsche mit türkischen Wurzeln

Akyüns erstes Werk wird von Yesilada als sogenannte Chick-Lit alla Turca kategorisiert, eine neue Literaturgattung, die im Trend liegt und in der das Leben junger sympathischer Deutsch-Türkinen geschildert wird, die selbstbewusst ihr modern urbanes Leben in Deutschland führen

(2009:15). Dabei können die indonesischen Leser am Beispiel der Erzählungen von Akyün entnehmen, dass das Leben einer Türkin in Deutschland eine Gratwanderung ist, und zwar zwischen den Erwartungen der oft noch stark an der Tradition verhafteten türkischen Familie oder Gemeinschaft und dem Lebensstil der deutschen Mehrheit, die liberale Werte vertritt.

Oft thematisiert wird auch die Schwierigkeit, die manche Türkinen erleben, wenn sie eine Beziehung zu einem Deutschen unterhalten oder welche Freiheiten sie sich erlauben dürfen. „Die neuen Chicks müssen ihre weibliche Integrität zwar ebenfalls gegenüber ihrer türkisch muslimischen Herkunftsfamilie verteidigen, vor allem dann, wenn sie sich für den christlichen Deutschen als Ehepartner entscheiden (was alle Chicks tun). Solche Konflikte enden in ihren Romanen jedoch stets im Happy End, d. h. mit der von beiden Familien abgesegneten Hochzeit.“ (2009:15)

Auch wenn die türkische Kultur sich stark von der indonesischen unterscheidet, so könnten ihnen Themen wie Heiratsdruck und das Leben und Wirken einer (muslimischen) Großfamilie nicht fremd sein. Auf diese Weise bekämen sie eine gewisse Vorstellung darüber, welche möglichen Probleme auftauchen würden, lebten sie mit der eigenen Familie mit ihren Werten, indonesischen Sprache und Kultur in der deutschen Gesellschaft. Weiter können sie aber auch erfahren, dass viele Migrantinnen und Türkinen sich nicht nur sprachlich an ihre deutsche Umgebung angepasst haben, dass sie Deutsch nicht nur wie Muttersprachler sprechen, sondern dass sie auch ihre Lebensweise ihrer deutschen Umwelt angepasst haben, hinsichtlich Freizeit - und Sozialverhalten (Singleleben, Karriere, Disco, Alkohol, Männer, usw.) oder ggfs. ein Doppelleben führen müssen, wenn die Lebensweise von der Familie nicht akzeptiert wird.

Während Akyün in Deutschland aufgewachsen ist und sich ihr Erstlingswerk hauptsächlich um die Beziehung zu deutschen Männern und ihrer Familie dreht, war Kaminer als Erwachsener nach Deutschland gekommen und musste sich die deutsche Sprache erst aneignen. Das Buch „Die Russendisco“ erzählt von seiner Ankunft in Berlin und der ersten Zeit, die er in der deutschen Großstadt verbringt. Dabei schildert er gern die teils skurrilen Erlebnisse seiner Freunde und Bekannten, aber auch seinen Familienangehörigen werden eigene Kapitel gewidmet.

3.2. „Die Russendisco“ als Zugang in die Berliner Multikulti-Welt

Aber nicht nur die russischen oder osteuropäischen Landsleute kommen vor, sondern auch diverse andere Nationalitäten, die sich in Berlin tummeln. Der indonesische Leser kann schließlich feststellen, dass Deutschland kulturell sehr vielfältig und bunt ist und dass man dort u.a. Türken, Franzosen, Bulgaren, Italiener, Vietnamesen, Juden und Afrikaner antreffen kann. Ferner bekommt der Leser hier nicht die Perspektive der Türkin, die in Deutschland mit bzw. in ihrer Familie aufwächst, sondern bekommt die Perspektive eines in Deutschland in den späten 90ern ankommenden Migranten, der erst einmal in einem Heim mit anderen Ausländern leben und neu Fuß fassen muss.

3.3. *Thematiken für die Diskussion*

Zu erwähnen ist aber, dass nicht alle Kapitel sich eignen, um sich damit im Unterricht auseinanderzusetzen. Es ist ausreichend nur einige ausgewählte Kapitel, in denen sich spezifische Themen und Begriffe finden, zu behandeln. Außer dass dem Leser nebenbei auch einige wichtige Ereignisse, Fakten, politische Wendungen in die Erinnerung gebracht werden, wie DDR, die Wiedervereinigung Deutschlands, das Ende der Sowjetunion und andere Dinge, die die Geschichte Deutschlands prägen, finden sich die Leser über Kaminers Geschichten in der Zeit kurz nach der Wiedervereinigung Deutschlands wieder, bei der die Studierenden nun die Bedeutungen der fremden oder spezifischen Begriffe herausarbeiten können, die für den frisch zugezogenen Migranten in Deutschland so bedeutungsvoll sind oder jedem alt eingesessenen Ausländer in Deutschland so vertraut sind. Da erwarten den Ausländer also Familienzusammenführungen, Einbürgerungs- und Sprachtests. Der deutsche Student bekommt Bafög und später vielleicht Arbeitslosengeld, wenn er keine Arbeit findet. Aber auch der Ausländer hat es nicht nur mit der Ausländerbehörde zu tun, sondern geht vielleicht auch mal ins Sozialamt oder auf das Arbeitsamt, wie damals die Agentur für Arbeit noch hieß.

3.4. *Beispiele aus dem Unterricht*

Zwei oder drei Kapitel wurden im Unterricht behandelt, da sie migrationspezifische Ereignisse anschneiden. So geht es in „Fähnrichs Heirat“ (vgl. Kaminer 2002: 54-57) um einen Freund des Erzählers, der jahrelang illegal in Deutschland gelebt und gearbeitet hat, und schließlich seinen Aufenthaltsstatus in Deutschland legalisieren möchte, um natürlich einer Abschiebung zu entgehen. Nun zeigt die Geschichte die erfolglosen Versuche dieser in Deutschland illegal verweilenden Person diese erhoffte Aufenthaltserlaubnis oder Aufenthaltsberechtigung zu erhalten, und zwar mit einer Methode, die in Deutschland oder auch anderen Ländern manchmal von Ausländern verwendet wird, um eine Aufenthaltserlaubnis zu erhalten, nämlich über eine Scheinehe. Ziel hierbei ist es nicht Studenten beizubringen, dass sie sich eine Aufenthaltslizenz für Deutschland erheiraten können, sondern eher zu überlegen, ob ihnen Scheinehen bekannt sind, und ob diese in Indonesien auch vorzufinden ist und wenn ja zu welchem Zweck. Dass es auch in Indonesien Scheinehen gibt, die Ausländer mit indonesischen Staatsbürgern eingehen, um in Indonesien problemlos zu verweilen und ihren Geschäften nachzugehen, war den Studenten unbekannt, was ihnen aber auch nicht vorzuwerfen ist, da sie noch nie mit Beamten der Immigrationsbehörde gesprochen haben, die das bestätigen könnten. Interessanterweise fiel Studenten für Indonesien als Pendant zur Scheinehe das „Kawin Kontrak“ ein, eine Heirat auf Zeit und auf Vertrag, die aber auch unter Muslimen umstritten ist, auch wenn es manche Muslime als legitim betrachten. Auf den Zweck von „Kawin Kontrak“ musste man nicht eingehen, aber warum den Studierenden diese Variante eher einfiel als Scheinehen, die z.B. von Personen mit Hang zur Homosexualität in Ländern mit muslimischer Mehrheit, inclusive Indonesien, wahrscheinlich eingehen würden, um ihre wahren Neigungen zu vertuschen, rührt vermutlich daher, dass es einerseits noch bestimmte Tabuthemen gibt und es andererseits ein offenes Geheimnis ist, dass „Kawin Kontraks“ in bestimmten Regionen häufig von einer bestimmten Gruppe von Ausländern praktiziert wird, die extra dafür nach Indonesien kommen. Das Schicksal des Fähnrichs endet ironischerweise in einem Misserfolg, und das trotz des Aufsetzens von typisch deutschen Heiratsannoncen und dem Heranziehen eines gewieften aber dubiosen Juristen (mit Migrationshintergrund und deutscher Ehefrau), der sich auf Scheinehen spezialisiert hat. Es ist also doch nicht so leicht wie gedacht mit der Scheinehe.

Auch in „Spring aus dem Fenster“ (vgl. Kaminer 2002: 87- 89) geht es um einen anderen Illegalen, der sich mit dem Asylrecht herumschlägt und mehr als einmal schon abgeschoben wurde. Hier kann man erst mal erörtern, was Asyl bedeutet und was mit Abschiebung gemeint ist. Während Abschiebung, nachdem dieser Begriff erläutert wurde, den Studierenden noch

vertraut sein dürfte, da man auch in indonesischen Medien manchmal mitbekommt, dass irgendwelche Ausländer aus Indonesien mal „deportiert“ werden, so hat das Wort „Asyl“ anscheinend in Indonesien keine Tradition. Dies ist ein Moment, wo erklärt werden kann, welche Bedeutung Asyl in Deutschland hat, dass es sogar im Grundgesetz seinen Platz hat und warum Deutschland so sehr Wert legt Menschen Asyl geben zu können.

Und wie sieht es mit Asylgesetzen in Indonesien aus? Einige Zeit später kursierte in den (hauptsächlich westlichen Medien) der Fall der muslimischen Rohingya, die aus Burma und Bangladesch geflohen waren und ziellos und in überladenen Booten in der Straße von Malakka herumschipperten und anscheinend in keinem der umliegenden Länder willkommen schienen. Dieses Thema wäre passend gewesen, um das Thema Asyl in Indonesien zur Debatte zu bringen.

Der Protagonist dieser Geschichte wird von der Polizei angehalten, weil er nicht angegurtet Auto gefahren ist und wird schließlich als gesuchter Illegaler, der abgeschoben gilt, festgenommen. Bei seinem Recht vor der Abschiebung noch einmal seine letzte Wohnstätte aufzusuchen, um seine Sachen zu holen, gelingt ihm die Flucht mit einem Sprung aus dem Fenster, wobei er sich dabei ein Bein bricht. Bei seinem Fluchtversuch kann er sich an einem NPD Plakat festhalten, das an der Straßenlaterne hängt, an die er prallt. An dieser Stelle muss man die Studenten aufklären, was die NPD ist, um damit auch einmal die Existenz von nationalistischen oder rechten Parteien in Deutschland aufzugreifen, und zu vermitteln, was die Begriffe rechts und links in der deutschen Politik bedeuten. Dass die Grünen keine Verbindung zum Islam haben, in Berücksichtigung darauf dass in Indonesien die grüne Farbe eine Konnotation mit dem Islam verbindet. Ebenso dass eine nationalistisch Gesinnung- anders als in Indonesien- kein positiv besetztes Wort mehr in Deutschland ist, und dass die Republikaner in Deutschland nicht mit den „Republicans“ in den USA zu vergleichen sind. Dabei erkennt auch der Studierende dann die Ironie der Szene, wie ausgerechnet das Plakat einer ausländerfeindlichen Partei den illegalen Ausländer aus der Situation vor der Abschiebung rettet. Am Ende lernen die Studierenden aus der Geschichte nicht nur das, was der Protagonist aus dieser Geschichte gelernt hat: nämlich, dass man sich immer anschnallen muss.

3.5. Vor- und Nachteile bei der Arbeit mit den beiden Exemplaren

Ein Nachteil bei der Verwendung von Migranteliteratur für die kulturelle Annäherung oder als Beitrag für die Landeskunde im Germanistikstudium ist das Sprachniveau. Die von den Autoren mit Migrationshintergrund geschriebenen Texte sind für Deutschlernende im Grundstudium nicht leicht zu verstehen, da sie entweder mit der Sprache experimentieren oder wie in den hier vorgestellten Büchern viel Jargon und Ausdrücke der Alltagssprache verwenden. Aus dem Grund ist auch die Migranteliteratur eher für fortgeschrittene Lerner zu empfehlen.

Viele Begriffe werden dem Studierenden fremd erscheinen, doch sollen eben diese Begriffe besprochen und in der Reflexion diskutiert werden. Andererseits handelt es sich bei dem Buch „Russendisco“ um abgeschlossene Kurzgeschichten, die maximal vier Buchseiten lang sind, und die man als Hausaufgabe verteilen kann oder gemeinsam im Unterricht lesen und besprechen kann. Akyüns Kapitel sind länger und genauso salopp- wenn auch nicht allzu ironisch geschrieben wie bei Kaminer. Auch wenn die türkische Kultur nicht wirklich näher bekannt ist, könnte die Problematik der Protagonistin mit der türkischen Familie und deren traditionelle Erwartungen aber indonesischen Lesern dennoch vertraut sein. Dass es sich um eine Türkin handelt, kann für den Leser ein Anreiz sein, sich mehr mit dem Buch und der Stellung der in Deutschland aufgewachsenen Türkin zu beschäftigen, da der indonesische Leser mit Türkei bzw. Türken in Deutschland auch andere ihm möglicherweise in dieser Hinsicht vertrauten Themen verbinden kann, wie Kebab Turki (Türkischer Kebab), Islam, Erdogan, sowohl die derzeit in den indonesischen Fernsehprogrammen anscheinend beliebten türkischen TV- Serien

als auch eben Mesut Özil verbinden kann, je nach Interessenspräferenz oder Verbundenheit des Lesers auf Religion, Politik, Fußball, Essen und Unterhaltung.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

In Verbindung mit der aktuellen Situation, in der sich Europa derzeit politisch und gesellschaftlich mit Migranten in einer neuen und überwältigenden Dimension auseinandersetzen muss, wird sich auch die Migrantenliteratur in der Zukunft significant entwickeln und bedarf der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit. Die Perspektive der neuen entstehenden Literatur ist eindeutig die von Eingewanderten und Minderheitenangehörigen auf die deutsche Gesellschaft.

Bei der Verwendung von Migrations- oder Migrantenliteratur im Unterricht geht es weniger um die literarische Sprache, die die Autoren verwenden. Auch wenn es Autoren gibt, die sprachlich experimentieren, so ist das Hauptziel die inhaltlichen Themen aufzugreifen, um die deutsche Gesellschaft aus einem anderen Blickwinkel zu sehen. Über die Migrantenliteratur lernen die Studierenden, aus welchen Ländern die Migranten in Deutschland kommen bzw. herkommen. Und welche bürokratischen, gesellschaftlichen, familiären bzw. persönlichen Hürden sie zu überwinden haben. Je nach Werk kann man über diese Literatur von der Rezeption der Fremde oder über die kleinen alltäglichen Herausforderungen erfahren.

Dabei soll im interkulturellen Diskurs auch der Blick verschärft werden auf die Situation im eigenen Land im Umgang mit Migration und der Politik gegenüber Ausländern. Welche Unterschiede könnte es geben? Und gegen was müsste ein Ausländer oder Migrant in Indonesien tagtäglich oder gelegentlich ankämpfen? Es gibt viele Fragen, die man sich stellen könnte.

Bei der Auseinandersetzung mit Werken von Autoren nicht-deutscher Herkunft können diese auch als Vorbilder für die Studierenden fungieren und motivieren das erlernte Deutsch auch dazu zu verwenden irgendwann selber Literarisches auf Deutsch zu verfassen, um damit Erfolg zu haben. Die vielen Autoren mit Migrationshintergrund, die auf Deutsch schreiben, beweisen, dass es nicht unmöglich ist.

5. LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Akyün, Hatice (2005): Einmal Hans mit scharfer Soße. *Leben in zwei Welten*. München: Goldmann Verlag.

Kaminer, Wladimir (2002): *Russendisco*. München: Goldmann Verlag. 9. Aufl.

Sekundärliteratur

Dayioğlu-Yücel, Yasemin (2009). Identität und Integrität in der türkisch-deutschen Migrationsliteratur. In: *Migrationsliteratur. Eine neue deutsche Literatur?* Berlin:

Heinrich Böll-Stiftung. 12-18. Abgerufen von https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_migrationsliteratur.pdf (24. Juli 2016)

Kovář, Jaroslav (2014). *Deutschsprachige Literatur seit 1933 bis zur Gegenwart. Autoren und Werke*. Brno: Masarykova univerzita. 67 -70. Abgerufen von

<https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/131078/monography.pdf> (10 Juni 2016)

- Rösch, Heidi. (2015). Migrationsliteratur im interkulturellen Diskurs.
Abgerufen von http://www.fulbright.de/fileadmin/files/togermany/information/2004-05/gss/Roesch_Migrationsliteratur.pdf [30.5.2016].
- Schmitz, Walter (2013). Gibt es eine Literatur der Migration? Frankfurt a.d. Oder.
Abgerufen von https://tudresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/mez/dateien/Projekte/presentation_migration.pdf (24. Juli 2016)
- Stolarczyk-Gembiak, Anna (2015). Migrationsliteratur als transkulturelle und transnationale „andere Literatur“ oder ‘neue Weltliteratur’? Der Forschungsstand. In: Koniner Sprachstudien Philologische Fakultät, Staatliche Fachhochschule in Konin, Polen. (S.187-201)
Abgerufen von <http://ksj.pwsz.konin.edu.pl/wp-content/uploads/2016/01/KSJ-32-187-201.pdf>
- Tsuchiya, Masahiko (2008). Von der Migrationsliteratur zur „interkulturellen Weltliteratur“. Nagoya City: University Academic Repository. Abgerufen von https://ncu.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=repository_action_common_download&item_id=235&item_no=1&attribute_id=25&file_no=1&page_id=13&block_id=17 (25. Juli 2016)
- Yeşilada, Karin E.(2009). AutorInnen jenseits des Dazwischen - Trends der jungen türkisch deutschen Literatur. In: Migrationsliteratur. Eine neue deutsche Literatur? Berlin: HeinrichBöll-Stiftung. 31-35. Abgerufen von https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_migrationsliteratur.pdf (24. Juli 2016)

Die Überarbeitung der Mythen der Lüge in Beckers Roman „Jakob der Lügner“

Dasim Karsam
STBA YAPARI Bandung
E-Mail: dasimkarsam@yahoo.de

Abstract

The main problems to analyze are the central themes of the novel: the lies and their functions. To strengthen the analysis, the theoretical concept applied is taken from “literature-sociology” which concerns with the literary text and its function as a “witness” in the society. This research concentrates on the analysis of the functions of lies and their ideology in the ghetto. To attain this purpose, the foci of attention are on three elements of literary devices respectively: characterization, point of view, and setting, which are interconnected with one another and represent the whole problems. The analysis of characters would be focusing on two main characters: The first is Jakob, who tells lies to create hope among the ghettos inhabitants in order to survive. The second is narrator, who is engaged in the whole lie-story and tells the story of Jakob the Liar. Based on the analyses, the writer comes to conclusions: The character Jakob struggles – because of his love – against holocaust in the ghetto through his lies about the radio for positive purpose: to create hope among the ghetto inhabitants in order to survive. In addition, he re-vises the classical conception of lie in the culture based on the myths.

Keywords: anti-semitism, ghetto, holocaust, literature-sociology, myths

Abstrakt

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich damit, inwiefern das Gettosleben im Roman Jakob der Lügner erzählt wurde. Der Gegenstand der Untersuchung ist das zentrale Thema des Romans: Lüge und ihre Funktion. Um die Analyse durchaus durchzuführen, wurde das theoretische Konzept aus der “Literatursoziologie” angewendet, von der der Zusammenhang zwischen dem literarischen Text und seiner Funktion als ein “Zeuge” in der Gesellschaft ausgegangen ist. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Funktion von Lügen und deren Ideologie im Getto. Um

diesen Zweck zu erreichen, lassen sich die drei „literarischen Elemente“: Figuren und -konstellation, Perspektive, Zeit und Ort der Handlung, sowie die gesamten dargestellten Probleme erläutern. Im Mittelpunkt der Analyse stehen zwei Hauptfiguren: Die erste ist Jakob, der Lügen erzählt, einerseits um Hoffnung unter den Einwohnern im Getto zu schaffen, andererseits um anderen Mitmenschen Mut zum Überleben zu machen. Die zweite ist der Erzähler, der in der ganzen Lügen-Geschichte „anwesend“ ist, und der über die Geschichte von Jakob erzählt. Basierend auf der Analyse kommt die Untersuchung zur Schlussfolgerung: Aus Liebe zu seinen Mitmenschen versucht Jakob der Lügner, gegen den Holocaust durch seine Lügen über das Radio für einen positiven Zweck zu kämpfen. Dadurch ist die klassische Auffassung von Lügen überarbeitet worden.

Schlüsselwörter: Antisemitismus, Getto, Holocaust, Literatursoziologie, Mythen

1. EINLEITUNG

Das Judentum ist mir fremd. Doch sollte ich schon als Kind die Verse im Heiligen Buch des Islams lesen, und die Erläuterungen davon hören, von denen meine Imagination gepflegt und geprägt worden sind. Die Juden haben in unserem Land ebenfalls diverse Feindbilder. Darunter versteht man allerlei bestimmte negative Vorstellungen, die man von einer Person oder Gruppe hat. Viele Völker haben obendrein ein ganz festes Feindbild, das man sich in Wirklichkeit auf- und abbauen kann. Es wäre uns den Menschen, die aus der Islamischen Welt stammen, perspektivreich, wenn wir andere Menschen, mit denen wir leben, kennenlernen könnten. Die deutsche Literatur ist mir ein sehr bedeutender Zugang, der dazu führt. Darüber wird in diesem Beitrag allerdings nicht gründlich und nicht intensiv diskutiert. Eine religiöse Diskussion weder über andere Menschen und Völker noch über den Antisemitismus wird in diesem Beitrag geführt. Darum arbeite ich lieber mit Wörtern, nämlich mit Menschenswörtern. Als Ortsfremder, aber auch als Sprachliebhaber musste ich exotische Äußerungen im Wörterbuch nachschlagen und ihm die Vokabeln abfragen. Das ist mir sowohl zum Verstehen aus pragmatischen Gründen am zugänglichsten als auch zur Erläuterung nicht nur am einfachsten, sondern auch aus soziologischen Gründen am sichersten.

Ich gehe davon aus, dass Literatur in der Gesellschaft die Rolle eines Zeugen / einer Zeugin spielt. Ein Zeuge/eine Zeugin ist jemand, der dabei oder anwesend ist, wenn etwas geschieht. Im Duden (2014) findet man die Synonyme dafür: „Anwesender, Anwesende, Augenzeuge, Augenzeugin, Beobachter, Beobachterin, Betrachter, Betrachterin, Tatzeuge, Tatzeugin, Zuschauer, Zuschauerin;“ Der Roman Jakob der Lügner erzählt vom Leben der Juden in einem Getto im Dritten Reich, das sich auf Deutschland von 1933-1945 bezieht, in dem die Nationalsozialisten mit Adolf Hitler als Führer herrschten. Das war ein Terrorregime, dessen Ideologie als Nationalsozialismus bezeichnet wurde. Eine Worterklärung wird vom Langenscheidt Wörterbuch (2010: 790) wie folgt gegeben:

“Na•ti•o•nal•so•zi•a•lis•mus der; -; nur Sg

1. die politische (faschistische) Bewegung, die nach dem 1. Weltkrieg in Deutschland entstand und mit der Hitler an die Macht kam
2. die Diktatur Hitlers in Deutschland von 1933-1945, die die Ideologie dieser Bewegung hatte

|| zu 1. Na•ti•o•nal•so•zi•a•list der; -en, -en; na•ti•o•nal•so•zi•a•lis•tisch Adj”

Die Sinndeutung führt jetzt abermals zu einer Frage, was das Wort „faschistisch“ bedeutet. Der Begriff wird im Wörterbuch (2010: 392) folgendermaßen erklärt:

“Fa•schis•mus der; -; nur Sg, POL

1. ein totalitäres, extrem nationalistisches politisches System, in dem der Staat alles kontrolliert und die Opposition unterdrückt: der deutsche Faschismus im Nationalsozialismus; der Faschismus unter Mussolini

2. die Ideologie, auf der der Faschismus (1) basiert (oder Teile dieser Ideologie)

|| hierzu Faschist der; -en, -en; fa•schis•tisch Adj “

Um seine politische Ziele zu erreichen, und sich an der Macht zu halten, wurde laut vielen Historikern die systematische Verbreitung von Angst und Schrecken gegen die Staatsfeinde ausgeübt. Seine Zeit wurde durch eine Terrorherrschaft bestimmt. Vor allem die jüdischen Völker mussten unter dem Terrormethoden leiden. Sie wurden in ein Getto, eine Stadtteil mit Mauern und von den Soldaten gesammelt und streng bewacht. Die Soldaten hatten die Aufgabe, aufzupassen, dass jemand nicht weglief oder ausbrach. Unter einem Getto versteht man ein besonderer Teil einer Stadt. Die Bedeutung des Wortes „Getto“ ist im Langenscheidt Wörterbuch (2010: 483) folgendes festgelegt:

Get•to das; -s, -s

1. pej; ein Teil einer Stadt, in dem viele Menschen einer einzigen (meist armen) sozialen Gruppe leben

2. hist; der abgeschlossene Teil einer Stadt, in dem die jüdische Bevölkerung leben musste

In der Gesellschaft spielt Literatur die Rolle als ein Zeuge. Die Untersuchung hat das Ziel, die Kenntnisse darüber zu erlangen, inwiefern das Leben in Gettos im Roman Jakob der Lügner von den Erzählern, die die Rolle als Zeugen des Lebens im Getto spielten, d.h. vom Erzähler der ganzen Geschichte und vom Jakob der Lügner selbst, durch ihre Lügen „anschaulich“ beschrieben ist, und inwiefern der Gegenstand der Untersuchung, und zwar das zentrale Thema des Romans, nämlich die Lüge und ihre Funktion in der Gesellschaft behandelt werden.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Bei dieser Untersuchung wurden die theoretischen und methodischen Verfahren der literatursoziologischen Forschungsmethodik verwendet, die die Literatur als ein Zeuge einer Gesellschaft betrachtet. Die literatur-soziologische Annäherung, die auch oft als die sozio-kulturelle Annäherung angegeben wird, betrachtet Literatur, nicht als ein autonomes, sondern als ein kulturelles Zeugnis ist, die nicht unabhängig von der Gesellschaft, sondern ein Teil seiner Gesellschaft ist, in der ein literarisches Werk entsteht/entstand. Zur Aufgabe der Literatur zählen die Beobachtung und Erzählung. Sie ist darum sowohl eine Zeugnis als auch ein Zeuge. Die Annäherung beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen den „Elementen in der Gesellschaft“, nämlich zwischen dem Autor, seinem Werk und der Gesellschaft, wo er lebt/e (Sapardi, 2002: 1-2).

Metode yang digunakan dalam sosiologi sastra ini adalah analisis teks untuk mengetahui strukturnya, untuk kemudian dipergunakan memahami lebih dalam lagi gejala sosial yang di luar sastra. (Sapardi, 2002: 3)

Übersetzung:

“Die Methode, die in der Literatursoziologie verwendet wird, ist eine Textanalyse, um seine Struktur zu finden, die dann zum tieferen Verstehen von Sozialphänomen außerhalb des literarischen Textes angewendet wird.” (übersetzt aus dem indonesischen von: Dasim Karsam)

Heutzutage legt die Annäherung an die Literatursoziologie einen höheren Wert auf die Überarbeitung der Literatur- bzw. Kulturdokumente mit der These, dass Kultur oder Literatur ein Zeuge bzw. ein Spiegel der Zeit oder der Epoche ist. In diesem Zusammenhang erläutert Sapardi ferner wie folgt:

Pandangan ini beranggapan bahwa sastra merupakan cermin langsung dari pelbagai segi struktur sosial, hubungan kekeluargaan, pertentangan kelas dan lain-lain. Dalam hal ini, tugas sosiologi sastra adalah menghubungkan pengalaman tokoh-tokoh khayali dan situasi ciptaan pengarang itu dengan keadaan sejarah yang merupakan asal-usulnya. Tema dan gaya yang ada dalam karya sastra, yang bersifat pribadi itu, harus diubah menjadi hal-hal yang sosial sifatnya. (Sapardi, 2002: 11)

Übersetzung:

“Diese Betrachtungsweise behauptet, dass Literatur ein unmittelbarer Spiegel bzw. eine Reflektion von verschiedenen Aspekten der Sozialstruktur, Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, Klassenkämpfen u.ä. ist. In dieser Hinsicht ist es die Aufgaben der Literatursoziologie, sich Erfahrungen von literarischen Figuren und Geschichten mit den historischen Ereignissen, aus denen die lit. Geschichten stammen, in Verbindung zu setzen. Das Thema und der Stil, die eigentlich persönlich sind, müssen in der Gesellschaft umgeändert bzw. überarbeitet werden. (übersetzt aus dem indonesischen von: Dasim Karsam)”

Immerhin versucht ein großer Schriftsteller, den Lesern ein Erlebnis und ein Ereignis nicht unpräzise mitzuteilen. Grundlegend erzählt er ihnen über “die Überarbeitung” von denen, da er eine wichtige Botschaft in der Hand hat, nämlich:

[...] memainkan tokoh-tokoh ciptaannya itu dalam suatu situasi rekaan agar mencari “nasib” mereka sendiri – untuk selanjutnya menemukan nilai dan makna dalam dunia sosial. Sastra karya pengarang besar melukiskan kecemasan, harapan, dan aspirasi manusia; oleh karena itu, barangkali, ia merupakan salah satu barometer sosiologis yang paling efektif untuk mengukur tanggapan manusia terhadap kekuatan sosial. (Sapardi, 2002: 12)

“[...] seine erfundenen literarischen Figuren zu spielen, damit sie dann ihre eigenen Schicksale, die sie bestimmen, finden können, indem die Schriftsteller ferner in der Gesellschaft ihren Wert und ihre Bedeutung überarbeiten können. In den Werken eines großen Schriftstellers werden Ängste, Hoffnungen, und Träume von Menschen beschrieben; Aufgrund dessen ist ein literarisches Werk ein literatursoziologisch nachhaltigster Barometer dafür, die Reaktion des Menschens auf die Macht der Gesellschaft zu messen. (übersetzt aus dem indonesischen von: Dasim Karsam)”

In der Literatur werden einerseits nicht immer gesellschaftliche Verhältnisse reflektiert werden. Demzufolge ist es immer schwieriger, literarische Werke als ein “Spiegel” einer Gesellschaft,

d.h. literatursoziologisch zu untersuchen. Andererseits entwickelt sich die Gesellschaft währenddessen sehr raschend, sodass ihre Struktur immer komplexer geworden und sehr wahrscheinlich kaum zu erkennen ist, vor allem wenn eine fremde oder post-moderne Literatur besprochen wird. In dieser Hinsicht kann laut Sapardi (2002: 12) die literatursoziologische Annäherung jedoch noch gemacht werden, solange die drei Mittel der Literaturanalyse bei der Untersuchung (die Analyse der Figuren und Figurenkonstellation, die der Perspektive und der Ort der Handlung und die der Zeit der Handlung) angewendet werden.

Jeder Schriftsteller hat eine eigene Art und Weise, in der er seine Ideologie, seine abstrakten Ansichten und Werte, die er in der Gesellschaft vertritt, in seinen Werken seinen Werken zu „äußern“. Als der Inhalt der Literatur wird Ideologie wie folgt definiert:

Dalam bentuknya yang paling ideal, novel politik adalah novel yang berisi ketegangan internal. Untuk bisa dianggap novel, ia harus berisi penggambaran perilaku dan perasaan manusia; di samping itu ia harus meresapkan ideologi modern. (Sapardi, 2002: 14)

“In seiner idealen Form ist ein politischer Roman ein Roman, der internale Spannungen enthält. Damit er als ein Roman in Augenschein genommen wird, muss er die Beschreibung des Menschenverhaltens und –gefühls enthalten. Darüber hinaus muss er eine moderne Ideologie als Inhalt oder Teil des Inhalts äußern.” (übersetzt aus dem indonesischen von: Dasim Karsam)

Literatursoziologisch ist ein literarisches Werk also nicht lediglich als ein “Spiegel” einer Gesellschaft anzusehen. Es ist Zeugnis, ein Dokument in der Gesellschaft, der wichtige Informationen enthält. Im Roman Jakob der Lügner ist die Gesellschaft – aufgrund der Wörter, die die Geschichte im Roman leiten, wie “Getto”, “Mauer”, “Radio” bzw. Rundfunk und die Lüge selbst – die der DDR unter der SED-Regime gemeint. Ein nicht geäußelter Kontext, d.h. die Ideologie der Regime, die sich mit Lügen stützen lässt, um sich etwas Halt zu geben. Die Wörter “Radio” und Lügen über Radio entdecken mehr über die Rolle der Massenmedien, die von einer Regime geleitet wurde, um eine weitere Doppelrolle zu spielen, einerseits um die Ideologie der SED zu vermitteln bzw. zu unterstützen, und andererseits um andere zu verschweigen und zu verstummen. Im ähnlichen Fall spielte die “Mauer” eine ironische Doppelrolle. Sie schützt die “Bewohner” in der Realität nicht von der faschistischen Gefahr aus dem Außen, sondern umgekehrt. Die “Mauer” in Gettos spielt dabei ebenfalls eine Doppelrolle eines Zeugen/einer Zeugin, der/die zur Rolle der Literatur in der Gesellschaft gehört. In Ghettos herrscht es nun Armut, Tod, Schweigen, Trauer und Ängste von Menschen, während es in Zukunft voraussichtlich Leben und Hoffnung besteht. Das hängt von der Perspektive des Zeugen/der Zeugin ab, von der aus er/sie als der/die Anwesende die Gesamtlage betrachtet.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

3.1 Die Beschreibung des Lebens in Gettos

3.1.1 Das Warten auf den Messias

Die Gettobewohner hatten in der Nazizeit kein Privat- und Eigentumsrecht. Sie lebten in einer sehr engen Wohnung. Am Tag musste sie jeden Tag unter schlechten Bedingungen und schwere körperliche Arbeit leisten. Das Essen, das sie bekamen, war sehr begrenzt. Die Lebensmittel, die sie brauchten, hingen von den “Lebensmittelkarten” ab, die sie bekamen. Aufgrund dessen hatten sie sehr wenig Hoffnung auf ein besseres Leben. Wer konnte zu ihnen zur Befreiung kommen, war “der Messias”, “der Erlöser”. Da sind die “Russen” oder die Rote Armee.

Nach dem jahrelangen Warten im Getto starben viele Juden aus Hunger und Kälte. Die Überlebenden fühlten sich nach und nach, dass das Leben für sie nicht mehr sinnvoll war. Sie mussten wegen ihrem Alter und ihrer Krankheit noch lange leiden. Demzufolge fanden sie ihre eigene „Endlösung“: Immer mehr Menschen, die im Getto leben mussten, begingen Selbstmord. Mit anderen Worten existierte im Getto keine Hoffnung mehr, weil sie nicht mehr glaubten, dass „der Messias“ kommen würde, um sie aus dieser Situation heraus zu retten. Wenn die Hoffnung endete, war der Tod für sie ein einziger Weg zum Beenden eines langen und schweren Leidens.

Die Leiden der Gettobewohner wurden im Laufe der Zeit immer schwerer und erreichten den Höhepunkt, als ihre Mitbewohner intensiver in die Konzentrationslager „deportiert“ wurden. Sie wussten, dass das Ende des Lebens in einem Konzentrationslager eine Massenvernichtung war. Es geht hier um die Lüge der Täter, die für die Opfer als die Wahrheit gilt. Die Lüge bzw. die Aussage der Täter wurde allgemein als richtig angesehen. Die Gesamtlage im Getto verbesserte sich aber tatsächlich nicht – wie versprochen. In dieser Situation lehnten sie sich an die Radio-Lüge von Jakob, die in ihnen Hoffnungen erweckten. Das war eine falsche und unwahre Aussage, jedoch die hoffnungslosen Menschen schnell glaubten, dass sie nach langem, schwerem Leiden befreit wurden, weil die Russen bald kamen. „Der Messias“ erreichte schon „Bezanika“, d.h. Er stand schon vor der Tür! Jakob war nun der Hoffnungsschöpfer im grauen Getto geworden, dessen Bewohner die Hoffnung längst verloren hatten.

3.1.2 Die Rolle der Erzähler und das Thema Holocaust

Im Verlauf der Geschichte im Roman wurde beschrieben, wie die Gettobewohner zwischen der Angst vor dem Sterben durch die Nazis und der Hoffnung auf die Befreiung von „dem Messias“ leben. Sie warten auf die Ankunft von den „Russen“, so dass sie die schwierige Zeit, an der sie jahreang gelitten hatten, überleben konnten und zu guter Letzt gerettet werden konnten. Keine Gettobewohner mehr hatten als Folge davon die Absicht, „Selbstmord“ zu begehen. Sie begannen deshalb, einen neuen Anfang zu planen, wenn der Krieg irgendwann zu Ende war. Ihre Hoffnung hatten sie an Worten eines Menschen angelehnt – von der Sozialschicht betrachtet, eine ganz unwichtige Person ist, wie Jakob Heym. Er war ein alter Mann. Vor dem Kriegsausbruch war er „Pfannkuchen- und Eisverkäufer“ gewesen. Mit anderen Worten hatte er durch seine Lüge eine neue Hoffnung unter den Gettobewohnern erfunden.

Der Erzähler im Roman Jakob der Lügner ist ganz besonders. Die Geschichte wurde nach dem Krieg von ihm, einem Opfer des Holocausts, der deutschen Gesellschaft, dem Täter des Holocausts, erzählt. Durch seine Geschichte erzählt er vom Leben im Getto alledings nicht holocaustisch, nicht grausam, nicht unmenschlich. Er beschreibt bzw. zeigt ihnen stattdessen in Höherem Masse das Leben einer Gruppe von Menschen mit ihren menschlichen Eigenschaften trotz ihrer unmenschlichen Umgebung und Situation. Die Personen in der Geschichte sind Menschen als Einzelpersonen mit ihrer eigenen Erfahrungen und Erlebnissen vor dem Beginn des Lebens in Getto, die sie mitbrachten. Nur ganz wenige werden von ihrer jüdischen Identität erkennbar. Die Menschen im Getto sind weit vor der Spruchweisheit, wie *homo homini lupus*, Menschen sind „des Menschens Wolfes“ geschildert.

Eigentlich war Getto eine alte Erfindung, die im 20. Jahrhundert eine neue Bedeutung erhielt. Ein Getto, ein Konzentrations- und Vernichtungslager sind nicht gleich. Sie haben gravierende Unterschiede. Ein Getto liegt in einer Stadt, das ist also ein ganz „normaler“ Stadtteil, der mit Steinen und Mörtel umgemauert wird, und in dem Juden „normal“ leben konnten. Um Essen und Lebensmittel zu bekommen, erhielten sie „Lebensmittelkarten“. Eigentlich ist Getto kein endgültiger Aufenthalt, sondern ein provisorischer, vorläufiger, bevor die Bewohner ins Arbeits- oder Konzentrationslager deportiert oder im Vernichtungslager ermordet bzw.

vernichtet wurden. Ein Konzentrationslager wurde planmäßig von den Nationalsozialisten gebaut. Der in Dachau bei München, war vorher eine große Industrie, in der Juden zur Zwangarbeit gesammelt wurden, bevor sie zur Endstation: ins Vernichtungslager deportiert wurden. Das weltberühmteste Vernichtungslager ist Auschwitz-Birkenau. Die Fakten (Graf&Konietzny, 1990: 16-17) sind wichtig für das Verstehen eines Lebens im Getto.

3.1.3 Die Verbote und Gebote im Getto

Vom Roman Jakob der Lügner wurde Kenntnisse über das Alltagsleben im Getto erlangt, wie zum Beispiel über die wichtigsten „Vorschriften“, die von den Deutschen im Getto festgelegt wurden, und die Strafe und den Regelverstoß, wenn die Bewohner die „Vorschriften“ verletzten. Alle Juden mussten sogenannte „Gelbe Sterne“ tragen. Nuriel, der Vater von Lina, hatte sie vergessen. Deshalb fiel das Todesurteil über „den Angeklagten“ und seine 8-jährige Tochter war über Nacht ein Waisenkind geworden. Jakob kümmerte sich seitdem um sie, was im Getto sehr streng verboten war. Nachtstunden waren ab „20 Uhr“ gültig. Anschließend „unterwegs“ zu sein, bedeutete ebenfalls eine „Todesstafe“.

Lina zeigte, wie ein kleines „Waisekind“ mutterseelenallein im Getto lebte, dessen Schicksal sehr abhängig von den anderen Erwachsenen war. Aus diesen Gründen versuchte Jakob, dem Kind zu helfen, in dem er ihr sein Essen gab und beim Lernen ihre lebhaftige Neugier befriedigte. Das Kind hatte in einer begrenzten Lage im Getto den Wunsch, etwas Bestimmtes und Neues zu wissen, kennenzulernen oder zu erfahren, wie zum Beispiel bestimmte Gegenstände aussehen. Lina dachte, dass die von Jakob „versteckte“ „Öllampe“ ein „Radio“ war. Damit das „Waisekind“ „lesen“ „lernen“ konnte, war er bereit, die Rolle als ihr Lehrer zu spielen. Dabei benutzte er das gefundene „Buch“ für Erwachsenen über den Kontinent „Afrika“.

Von einem Gespräch beim Professor Kirschbaum wurde geschildert, dass es ebenfalls verboten war, im Getto ein „Buch“ zu besitzen. „Uhren“, Radios, „Bäume“ sind im Getto nicht gestattet – Gegenstände, mit denen die Geschichte über Jakob im Roman beginnt. In meiner Untersuchung werden die Personen in Personenkonstellationen in zwei Gruppen eingeteilt, und zwar: die Protagonisten und die Antagonisten. Die Einteilung wurde von ihren Standorten verursacht. Während die Protagonisten Opfer sind, sind die Antagonisten Täter des Holocausts. Zu der ersten Gemeinschaft gehörten die Gettobewohner, im Allgemeinen die Juden. Im Gegensatz dazu waren die Deutschen, die außerhalb der „Mauer“ lebten, das ist ein „Revier“, und den Auftrag bekommen hatten, das Getto und dessen Bewohner zu beaufsichtigen.

3.2 Die Perspektive und die Ideologie

3.2.1 Der Ich-Erzähler und sein Standpunkt

Der Ton ist etwas, das man hören kann. Das ist eine kleine akustische Einheit. Im Leben hören wir „hohe, tiefe, leise, lauter, schrille“ Töne. Perspektive und Töne sind wichtige literarische Instrumente, um die „versteckte“ Ideologie im Roman, die „unsichtbar, sang- und klanglos“ sind, und die in den lebensnotwendigen Ereignissen wiederholend auftauchen, ansehen und zuhören zu können. Im Roman über Jakob beobachtete bzw. bezeugte ein Mann, ein Erzähler, die ganze Geschichte. Er ist „Jude“, der eine ganz besondere Erfahrung in toto mit einem „Baum“, einem Symbol des Lebens und zugleich einem des Todes. Mit seinem Anstellen einer Reflexion über einen Baum begann er und hörte ebenfalls, der neuen deutschen Gesellschaft, die Geschichte als ein Zeuge vom Gettolernen weiter zu erzählen. Er liebt Bäume; Sie sind in persona. Er konnte sie mit vielen wichtigen Erfahrungen in seinem Privatleben verbinden.

Als Kind war sein „Arm gebrochen“, weil er „aus einem Baum gefallen war“. Dies veranlasste dazu, dass er „kein Geigespieler werden konnte“. In der Jugendzeit hatte er zum ersten Mal ein Mädchen „unter einem Baum geküsst“. Seine Frau „Chana“, die er sehr liebte, wurde von den deutschen Soldaten - ebenfalls – „unter einem Baum erschossen“. Im Getto, in dem er später leben musste, war allen ein „Verbot“ erteilt, einen „Baum anzupflanzen“ und zu pflegen. In diesem Ghetto sind Bäume nämlich verboten. (8) Gegen das Verbot im Getto anzustoßen bedeutet eine Todesstrafe. Er klagte über diese Vorschrift, dass ein Baum ein Verbot war. Während alle Gettobewohner die Zeit im Getto nicht überleben konnten, war er der einzige Überlebende vom Holocaust, also - ebenfalls - der einzige Zeuge. Er war jemand, der dabei bzw. anwesend gewesen war. Nachdem der Krieg zu Ende gewesen war, lebte er in den sogenannte deutschen Nachkriegsgesellschaften, denen er dann die Geschichte über „Jakob Heym“ und seine Lüge im Getto weiter erzählte. Ebenfalls wie Jakob, war er der Gefangene im Getto. Im Unterschied zu ihm waren alle Menschen, mit denen er im Getto gelebt hatten, in einem Vernichtungslager ermordet worden waren. Im Roman ist sein Name vergeblich zu finden. Von Anfang an erzählte er über das Geschehen, und kommentierte er, was geschah bzw. geschehen war. Er behauptete, dass er bezeugen könnte, dass er die ganze Zeit bei der Handlung dabei gewesen sei, und es ihm nicht viel gefehlt habe.

Er war der einzige Überlebende vom Holocaust. Darum hatte er das Gefühl, dass er die Pflicht hatte, das Erzählen vom seinem Erlebnis und Ereignis so gut wie möglich vorzubereiten. Er war der Zeuge, wenn nicht der Hauptzeuge, See-, Hör- und Tatzeuge. Durch eine Erzählung Zeuge zu sein, sei eine Form seiner Verantwortung als ein Überlebender. Aus diesem Grund besuchte er nach dem Kriegsende das Getto und suchte die Anschrift von Preuß, einem deutschen Soldat, der ebenfalls den Krieg überlebte; Hardtloff, Meyer, und alle andere deutschen Gettobeaufsichtiger waren im Krieg gefallen. Für seine Untersuchung als Vorbereitung auf seine Erzählung hatte er ihn in seiner Wohnung in West-Berlin besucht, um ihn darum zu bitten, „eine Lücke“ zu schließen. Der Ex-Soldat konnte keine Schuld bekennen. Als Täter konnte er sein Schuldgefühl auch nicht zeigen. Die Schuld liege bei anderem und er behauptete, dass er in der Vergangenheit unschuldig gewesen sei, und keine Verantwortung dafür tragen müsse, indem er ihm seine „Entnazifizierungsurkunde“ und „mit Stempel und Unterschrift“ (210) zeigen konnte.

3.2.2 Der Ich-Erzähler und die deutsche Nachkriegsgesellschaft

Im Roman Jakob der Lügner spielte der Erzähler eine sehr bedeutende Rolle. Aus der Perspektive der Zeit war die Erzählzeit des Romans das Jahr 1967: Damit das geklärt ist, ich bin sechsundvierzig, einundzwanzig geboren. Ich liege mit Elvira im Bett, wir sind in einer Fabrik beschäftigt, sie hat die weißeste Haut, die ich je gesehen habe. Ich glaube, wir werden mal heiraten. (25) Der Erzähler war der Gettogefangene, der damals zusammen mit Jakob und seinen Freunden eine Zwangarbeit am „Bahnhof“ ausübte. Während der Deportation ins Vernichtungslager war er im gleichen „Waggon“ mit Jakob und hörte aus erster Quelle, d.h. unmittelbar von Jakob die Geschichte über die Radiolüge. In diesem Fall wollte er, dass seine Geschichte glaubwürdig sein konnte. Diese Glaubwürdigkeit wurde für seine Leser und Hörer von der Tatsache dadurch gestützt, dass seine Geschichte auch auf faktischen Daten und Informationen basierten, so dass er sich nicht als ein Lügner sehen ließe.

Infolgedessen führte er eine relativ intensive Untersuchung durch, in der er beispielweise nach „Lodz“ in Polen fuhr, um das Getto, in dem er und Jakob und seine Freunde damals als Gefangene der Nazionalsozialisten gelebt hatte, wieder zu besuchen. Mit der Untersuchung fing er gleich nach dem Kriegsende an, so dass er nicht viel von den Ereignissen, die er vorher als Zeuge gehört und gesehen hatte, vergass.: Einige Zeit nach dem Krieg bin ich in unser Ghetto gefahren, während meines ersten Urlaubs. Meine wenigen Bekannten hatten mir abgeraten, die

Reise würde mir nur das ganze nächste Jahr verderben, Erinnerungen seien eins und leben ein zweites. Ich habe ihnen gesagt, daß sie recht hätten und ich bin gefahren. Jakobs Zimmer, das Revier, die Kurländische, Mischas Zimmer, der Keller, ich habe mir alles in Ruhe angesehen, gemessen, geprüft und einfach bloß angesehen. (208)

Eigentlich wollte er immer wieder das Vergangene so schnell wie möglich wie die anderen ebenso vergessen, und sich stattdessen auf die neue Zeit in der Mitte der deutschen Nachkriegsgesellschaft Acht geben. Auch immer wieder hatte er jedoch Schwierigkeiten zum Anfangen, über das Vergangene zu erzählen. Von seinen Tönen, wie er sich zu seinen Vorhaben äußerte, hatte er Angst davor, dass man auf seine von ihm erzählte Geschichte in unangenehmer Weise reagieren konnte und er die ganz neue Gesellschaft zur Last fallen würde. Außerdem fürchtete er sich davor, dass er damit Fehler machen würde. Er als ein Jude, der den Holocaust überlebt hatte, sprach den Deutschen nun über 20 Jahre nach dem Kriegsende. Mit anderen Worten: ein Opfer sprach dem Täter des Holocausts in den neuen deutschen Staaten. Sein Monolog zeigt sowohl seine Angst als auch Zweifel: Ich habe schon tausendmal versucht, diese verfluchte Geschichte loszuwerden, immer vergebens. Entweder es waren nicht die richtigen Leute, denen ich sie erzählen wollte, oder ich habe irgendwelche Fehler gemacht. Ich habe vieles durcheinandergebracht, ich habe Namen verwechselt, oder es waren, wie gesagt, nicht die richtigen Leute. Jedesmal, wenn ich ein Paar Schnäpse getrunken habe, ist sie da, ich kann mich nicht dagegen wehren. (9)

Doch kam endlich die günstige Zeit, in der er sich zweifelfrei fühlte, dass er von der Vergangenheit zu erzählen begann. Darüber hinaus fühlte er sich verpflichtet, aus zwei Gründen davon zu erzählen. Der erste war sein Nachdenken über einen Baum. Der zweite war sein Schuldgefühl, da nicht er, sondern gerade Jakob früher gestorben war. Er hatte als Einziger vom Holocaust überlebt. Die Pflicht, die Geschichte weiter zu erzählen, lag beim Überlebenden: Ich lebe, das ist ganz unzweifelhaft. Ich lebe, und kein Mensch darf mich zwingen, zu trinken und mich an Bäume zu erinnern und an Jakob und alles, was damit zu tun hat. Im Gegenteil, man bietet mir schon etwas... (24) Er war nämlich Zeuge: „Anwesender, Beobachter, Betrachter, Zuschauer“ der Geschichte Jakob der Lügner. Der Erzähler war Augenzeuge mit einer Perspektive einer Erwachsenen. Angaben zu seiner Person, wie zum Beispiel über sein Alter und sein Geburtsjahr, sowie die Probleme, die daraus entstanden, werden vom Erzähler geschildert: Er war 46 Jahre alt und war „1921“ geboren. Er dachte über seine Rolle als Zeuge, der im Getto dabei oder anwesend gewesen war, der beobachtet, gehört, gefühlt, und mit den Figuren im Roman gelebt hatte: ...es ist jetzt, als müßte man sich alles genau einprägen, um hinterher darüber berichten zu können. Hinterher. (36) Als ein Zeuge erklärte er, wie er das Getto wieder besuchte, in dem er eine Untersuchung für seine Geschichte über Jakob und seine Radio-Lüge durchführte: Es sind ziemlich genau zwanzig Meter, ich habe die Strecke nachgemessen, genau neunzehn Meter siebenundsechzig Zentimeter. Ich bin dort gewesen, das Haus steht noch, vollkommen unbeschädigt, nur den Postenturm gibt es nicht mehr. (21)

Durch eine Untersuchung bemühte er sich, eine historische Ereignisse unparteiisch bzw. objektiv weiter zu erzählen, weil er Daten, Fakten und Tatsachen über die Vergangenheit, die auf historischen Gründen basierten, anwendete: Leider werde ich mich später plump und direkt in die Handlung einmischen müssen, wenn es an Erklären geht, denn nach Möglichkeit soll kein Loch bleiben. (196) Die Erklärung bezieht sich auf seinen Besuch beim Ex-Soldaten, um eine „Lücke“ von Informationen über Professor Kirschbaum zu bedecken, um sich zu vergewissern, ob er wirklich ein Verräter war. In dem Fall, dass er nicht anwesend gewesen war, und damit er keine Daten und Informationen, oder nichts von anderen Zeugen gehört hatte, benutzte der Erzähler bei der Erzählung seine Imagination bzw. seine Fantasien, die er erfunden hatte: Die eigentlich überflüssige, aber ich stelle mir vor, daß mancher mißtrauisch die Frage stellen wird, auf welchem Wege ich in dieses Auto gelangt sein will [...] Ich könnte natürlich antworten, ich

bin kein Erklärer, ich erzähle eine Geschichte, die ich selbst nicht verstehe. Ich könnte sagen, ich weiß von Zeugen, daß Kirschbaum in das Auto gestiegen ist, ich habe in Erfahrung gebracht, daß er am Ende der Fahrt tot war, das Stück dazwischen kann sich nur so oder ähnlich zugetragen haben, anders ist es nicht vorstellbar. Aber das wäre gelogen, denn das Stück dazwischen kann sich sehr wohl anders zugetragen haben... (207)

Die Erklärung weist darauf hin, dass der Erzähler einen Bericht mehr aufgrund der Imagination als aufgrund der Tatsachen erstattete. Somit sagte er eigentlich etwas, das nicht wahr oder richtig gewesen war. In der Geschichte spielte er gleichzeitig zwei Rollen, nämlich als Zeuge und als Teilnehmer an Ereignissen in der Geschichte im Roman. Er arbeitete am "Bahnhof", wie andere Gettobewohner, und wurde beaufsichtigt von den deutschen "Soldaten". Bei der Deportation der letzten Gettobewohner wurde er zusammen mit ihnen im Waggon und hörte direkt von Jakob über die "Radio"-Geschichte. Bei der Erzählung sprach er mit dem Personalpronomen "ich", als die erste Person, um zu zeigen, dass er Augenzeuge war, der im Getto dabei bzw. anwesend gewesen war, und der nun den "Deutschen" in der Nachkriegsgesellschaft sprach: An diesem blauen Tag bin ich der Austeiler. Ich weiß von nichts, ich erfahre immer etwas zuletzt, die Sonne fällt mir auf den Wecker, ich bin wütend. Ich ärgere mich über die zusätzliche Arbeit, die verbrannten Finger tun weh. Ich komme als letzter zum Essen. Ich klatsche ihnen die Kelle mit Suppe in ihre Schüsseln, sie ziehen ab damit, ich entdecke nichts Ungewohntes in ihren Gesichtern, bei keinem, ich achte ja auch nicht darauf. Ich sehe nicht einmal, wem ich gerade die Suppe gebe, ich sehe nur auf die Schüsseln. (37) Bei anderen Gelegenheiten benutzte er das Personalpronomen "wir", um darauf hinzuweisen, dass er ein aktiver Teilnehmer an der Geschichte wie die anderen Gettobewohner war, die im Getto lange auf "den Messias". Er war im Getto dabei und im Holocaust anwesend: Dann fahren wir. (278)

3.2.3 Die Lüge und die Wahrheit im Getto

Um die Deportation, wo er mit anderen letzten Gettobewohner anwesend gewesen war, ins Vernichtungslager zu beschreiben, benutzte er das Personalpronomen "wir". Sie waren alle in einem Waggon. Wenn er aber den Deutschen nach dem Krieg sprach, bezog sich das Wort auf eine breite Gesellschaft, nämlich auf alle Opfer des Holocausts. Um seine Geschichte weiter zu erzählen, war Jakob sein "wichtigster Gewährsmann", seine wichtigste Informationsquelle für seine Erzählung: Mein wichtigster Gewährsmann ist Jakob, das meiste von dem, was ich von ihm gehört habe... (43-44). Gleichzeitig bestätigte er dagegen seine autonome Haltung, dass er die Geschichte erzählen wollte, und nicht Jakob. Er hatte den Holocaust überlebt, Jakob nicht. Das konnte Jakob nicht tun, da er schon tot gewesen war. Wenn Jakob nicht gestorben wäre, müsste Jakob dann das "tun". In seiner Erzählung hatte er das Gefühl, dass es ihm nicht genug war, wenn er ausschließlich die Geschichte von Jakob, die er von ihm vorher gehört hatte, weiter erzählen musste, ohne dass er selbst Kommentare und Erklärungen geben konnte.

Infolgedessen, so erzählte er, war seine Geschichte nicht die Geschichte von Jakob, sondern eine ganz neue Geschichte, die ganz und gar von ihm erfunden worden war: Immerhin erzähle ich die Geschichte, nicht er, Jakob ist tot, und außerdem erzähle ich nicht seine Geschichte, sondern eine Geschichte (44). Das war eine Lüge, was der Erzähler auch tat, da er die Geschichte und seine Kommentare und Erklärungen mischte und gleichzeitig sagte, dass er die Wahrheit mit einer Begründung sagte, dass alle Ereignisse von keinen Augen- und Tatzeugen gesehen worden waren.

Das war auch eine Lüge, da er sagte, dass er aus diesen Gründen die Pflicht und das Recht hatte, die Lücken in der Geschichte mit seinen eigenen Vorstellungen zu vervollkommen. Er hat zu mir gesprochen, aber ich rede zu euch, das ist ein großer Unterschied, denn ich bin dabei

gewesen... (44) Unübersehbar war das bei seiner Entscheidung, seine Geschichte zu schließen, indem er im Zweifel zwei Versionen darstellen musste. Das erste Ende beschrieb das Sollen des „Wartens auf den Messias“, das er sich immer gewünscht hatte, nämlich die Befreiung der Gettobewohner von der „Roten Armee“, der Armee der Sowjetunion. Das zweite Ende war das der Wahrheit entsprechende Ende, d.h. der Schluss der Leiden der Gettobewohner im Vernichtungslager. Somit war das erste Happy-Ende mit einer Befreiung seine Erfindung, genauer gesagt seine Lüge.

3.4 Die Entstehungsgeschichte des Romans Jakob der Lügner

3.3.1 Die Diskussion zur Demokratisierung in der DDR

Die Entstehungsgeschichte des Romans von Becker wurde nach Zierlinger (2002: 34-35) mit dem Beginn der Diskussionen zur Demokratisierung in den osteuropäischen Ländern in der Mitte der 60-er Jahre eng verbunden. In der DDR waren politische Bewegungen zur Verbesserung eines politischen Systems der sozialistischen Gesellschaft entstanden. In diesem sozial-politischen Kontext war der Roman Jakob der Lügner erschienen, in der der Autor Becker in der schwierigen Situation war, die dadurch entstand, dass er und sein Land inhomogene Zielvorstellungen hatten. Diese Konfliktsituation wurde dadurch hervorgerufen, dass ein Autor in der DDR vom Staat eine Aufgabe bekam, dass er den Staat bei der Volkserziehung und –Information unterstützen sollte. Bei der genaueren Betrachtung der Romansform ist leicht zu erkennen, dass er den Richtlinien des Staats nicht folgte. Er hielt sich nicht daran und er lässt sie sogar außer Acht.

Der Roman Jakob der Lügner ist „subversiv“ (Rock, 2000: 101-103), aufgrund dessen der Autor die DDR und das Dritte Reich parallel machte. Die von den Nationalsozialisten gebaute hohe Mauer um das Getto und die von dem DDR-Regime errichtete Mauer verlaufen zum Beispiel äußert gleichgerichtet und synchron zueinander. Des Weiteren schrieb er im Roman über keine Helden, die mit sehr großem Mut eine lebensgefährliche Aufgabe vom Staat löst, für das Land kämpfen und damit anderen Menschen helfen. Obendrein erzählte er nicht von einem Soldaten, der im Krieg sehr tapfer gekämpft hat und zum Vorbild für andere (gemacht) wird. Niemand ist im Roman ein großer, tapferer Held. Niemand sind die im Krieg gefallenen Helden.

Im Übrigen endet der Roman mit keinem „Völker erziehenden“ Ende, in der Form eines heroischen Kampfes für die Guten (die sozialistische Gesellschaft) oder gegen die Bösen (die faschistische Gesellschaft). Der Autor hält nicht die Richtlinien der Sozialistischen Partei Deutschlands (SED) ein, in der genau steht, wie ein „guter“ Autor schreiben sollte. Mit anderen Wörtern: er ließ sie außer Acht, jedoch sprach er über eine „erfundene“ Radiolüge, dass er die Lüge in der Realität so verhüllt bzw. fundiert bearbeitete, dass das von der DDR-Regime nicht zensiert wurde, obwohl er „subversive“ politischen Grundsätzen entsprach. Die Regime konnte dann nie bestimmen, ob das Publikum in ihrem Land ihn lesen und darüber diskutieren durfte. Ihm war gelungen, die Wahrheit durch seine „Widerstand-Ideologie“ gegen die Lügen des Regimes in einer gehüllten erfundenen Lüge zum Ausdruck zu bringen. Die von der SED geführte Zensurinstitutionen konnten das nicht entdecken.

3.3.2 Die Überarbeitung der Mythen

Das Thema des Romans ist der Holocaust. Eine Besonderheit dieses Romans ist, dass es sich darin um ein Alltagsleben von Menschen im Getto handelt. Im Roman wird erzählt vom Alltag im Getto, vom Ablauf des Lebens, der ständig im gleichen Rhythmus geschieht, und nicht immer grau und wenig Abwechslung oder Freude mit sich bringt, und von der Radio-Lüge, durch die sich das Leben dort sehr veränderte, und deren Probleme, die von den

Gettobewohnern zu lösen sind, exempli causa ihre Kraft zu einem Überleben und zur Hoffnung auf eine gute Zukunft. Zu einer anderen gehört die Erzählkunst. Die Wunde der Vergangenheit ist nun ganz leicht zu bluten, wenn man bei der Erzählung nicht vorsichtig ist. Die Täter und Opfer sind da, sie sehen sich, sie treffen sich im Alltag der beiden neuen Nationen.

Darüber hinaus ist der Roman – aus der Zeit und dem Ort der Handlung gesehen – mit der deutschen Gesellschaft im Osten (der DDR) und im Westen (der BRD) in den 60-er und 70-er Jahren nah verbunden. Die beiden Gesellschaften hatten ganz verschiedene Meinungen über ihre Vergangenheit im Zusammenhang mit der Nazi-Zeit. Diese Divergenz prägte die Auseinandersetzung sowohl zwischen als auch in den beiden Nationen bzw. Gesellschaften. Seit der Gründung der DDR sah sich das Regime in Ostdeutschland nicht als Täter, sondern nicht anderes als Opfer des Holocausts.

In der Geschichte im Roman handelt es sich um Menschen im Getto, die in der Zeit, wo die Angst und der Tod herrschten, die Wahrheit gefunden hatten, die durch die Lügen von Jakob Heym erfunden worden war, damit die Menschen wieder eine Hoffnung auf ein besseres Leben hatten, und den Mut zum Überleben nicht verloren. Er tat es nicht aus seinem Eigennutz mit dem Ziel, sich selbst irgendwelche Vorteile zu verschaffen, sondern lediglich aus reiner Liebe an seine Freunde oder Mitmenschen. Er beobachtete und erzählte im Getto, dass das Leben trotz der schwierigsten Lage immer noch „sinnvoller“ ist, als der Tod. Seine erfundene Geschichte ist die von den Lügen gehüllte Wahrheit, nicht die von der Wahrheit verschleierte Lüge, um die anderen aus Eigennützlichkeits zu manipulieren oder betrügen. Mit diesem Instrumentarium „überarbeite“ Jakob Heym einen Mythos oder eine sehr alte Geschichte von „Jakob der Lügner“.

3.3.3 Die Überarbeitung der Mythen

Der Roman Jakob der Lügner stellte jedoch keine holocaustischen Vorstellungen über ein Leben in Gettos. Die DDR-Regime hatte ein neues Bild über sich entwickelt: Dieser Staat betrachtete sich, wie bekannt ist, nicht als ein Nachfolger, sondern als ein ganz neu gegründetes Land, das überhaupt keine Verbindung mit der Vergangenheit bzw. mit den Nationalsozialisten hatte, in dem sie eine Vorstellung bildete, dass ihr Land ein antifaschistisches Erbe bzw. Tradition bekommen hatte. Sie stellte eine Behauptung auf, dass sie kein Täter, sondern ein Opfer des Holocausts gewesen war. In West-Deutschland distanzierte man sich im Gegensatz dazu von der Vergangenheit ungleichartig zum Beispiel mit der „Entnazifizierungsurkunde“.

Die Deutsche Geschichte 1933-1945 ist „die Vergangenheit, die nie vergangen ist“. Mithilfe der „literatursoziologischen“ Annäherungen sind Kenntnisse über die Funktion und die Ideologie der Lüge im Roman Jakob der Lügner von Becker gewonnen worden, und zwar über die Lüge im positiven Sinne, als eine Kraft oder Fähigkeit der Illusion von Menschen, die das Leben im Getto ändern konnte, in dem die Bewohner nun vom Glück begünstigt endlich auf den „Messias“ warten konnten. Jakob Heym lügte jedoch nicht, um die anderen aus Eigennutz zu betrügen, sondern um ihnen Hoffnung auf einen besseren Morgen zu geben. Mithin wurden seine Lügen als eine Strategie zum Überleben des Anderen im Getto erfunden. Die „Lüge“ ist das literarische Motiv im Roman im Zusammenhang mit der historischen Geschichte, genauer gesagt mit dem Holocaust. Einerseits tauchten die „Lügen“ in Verbindung mit den Mythen auf, die von dem Regime als eine Strategie zum Überleben entwickelt wurden. Andererseits hatten sie eine Funktion für die Bürger eines Landes – ebenfalls zum Überleben.

Ein kurzes Resümee ist zu ziehen: Die Getto-Geschichte im Roman Jakob der Lügner spiegelt nicht die Getto-Realität wider. Sie ist nicht den Tatsachen entsprechend. Literatur ist kein „objektiver Spielgel“, sie ist eher ein Zeuge/eine Zeugin, der/die (vgl. Duden, 2010) nie „frei

von Vorurteilen, nüchtern, parteilos, sachlich, unbeeinflusst, unparteiisch, unvoreingenommen, vorurteilsfrei, vorurteilslos, wertfrei, und wertneutral“ ist. Der Zeuge / die Zeugin ist “eigen, individuell, persönlich, privat, befangen, einseitig, nicht neutral, parteiisch, parteilich, unsachlich, verzerrt, voreingenommen“. Dieser Beitrag schließt sich mit einem Zitat von Elie Wiesel: Challenged by the author’s gift for storytelling, the reader will be grateful for Becker’s courage to reenter a past that refuses to be sealed.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Basierend auf der “literatursoziologischen“ Analyse der drei literarischen Elemente, kommt die Untersuchung zu den folgenden Schlussfolgerungen:

4.1 *Der Holocaust und die Funktion der Erzähler*

Im Roman *Jakob der Lügner* handelt es sich um einen Erzähler, der durch seine Rolle als ein Zeuge das Leben im Getto schilderte und deutete. Er war dabei oder anwesend, als der Holocaust geschah. Ansonsten konnte er den Holocaust überleben. Des Weiteren war er der einzige Überlebende. Somit ist er *in toto* besonders in der ganzen Geschichte im Roman. Selbst der Roman *Jakob der Lügner* erzählte, dass das Leben im Getto ganz besonderes ist. Erstens ist die Geschichte im Roman nicht der historischen Realität des Holocausts entsprechend. Der Erzähler beschrieb stattdessen die Beziehungen der Menschen im Getto, die auf den Messias, den Erlöser, der sie bald von Schmerzen, Sorgen und Kummer ihres Lebens befreien kann, warteten. Zweitens wurde die Geschichte dem Deutschen (dem Täter) nach dem Krieg, und zwar der deutschen Gesellschaft in den 60-er Jahren, von einem Erzähler aus der Perspektive eines Lügners erzählt, der als Opfer ein Gettobewohner gewesen war und zusammen mit den anderen das Leben im Getto erlebt hatte.

4.2 *Die Funktion und die Auffassung der Lügen*

Der Jude Jakob, von dem der Ich-Erzähler im Roman *Jakob der Lügner* erzählte, überarbeitet in dieser Hinsicht die Funktion der Lüge, in dem er sie als Strategie zum positiven Zweck benutzt, nämlich um die Hoffnung unter den Gettobewohnern zu erschaffen, damit sie die schwierigsten Zeiten überleben können, indem sie auf den “Messias“ eine Weile warten konnten. Aus Liebe zu den Menschen versuchte die Figur Jakob Heym, gegen den Holocaust im Ghetto durch seine Lügen über das Radio für einen positiven Zweck zu kämpfen: den anderen im Ghetto Mut zu machen, und Hoffnung unter den Ghettobewohnern zu schaffen. Darüber hinaus hat er dadurch die klassische Auffassung von Lügen in der europäischen Kultur überarbeitet. Jakob wies die Gettobewohner, mit denen er lebte, darauf hin, dass das Leben “sinnvoller“ ist, als der Tod.

4.3 *Die Mythen und die Aufgaben der Literatur*

Jakobs Lüge über Radio machte die Richtigkeit davon deutlich, wie groß die Fähigkeit der Illusion bzw. der Dichtung, ebenfalls die, die Literatur innehat, sein wurde, in dem sie die Menschen zu ändern bzw. zu transformieren, wie sie ihrem Leben eine tiefere Bedeutung geben können. Während ein Baum im Alten Testament das Leben symbolisierte, war er in der Geschichte im Getto ein Erkennungszeichen für den Tod. Jakob log währenddessen nicht wegen irgendeinem Reichtum, sondern aus reiner Liebe an die Menschen, mit denen er im Getto lebte. Jakob Heym wurde vom Erzähler als Mittel zu seiner Bezeugung dargestellt, damit er seine innere Einstellung deutlicher zum Ausdruck bringen konnte. Für viele Menschen und Autoren, die in der Diktator-Regime lebten, war eine Lüge, wie die fiktive Radio-Lüge eine Strategie, einerseits zur “Frage“ oder Regimekritik, andererseits gegenüber den Zensurinstitutionen zum

Überleben. Der Roman Jakob der Lügner von Becker ist ein anschauliches Beispiel für die Überarbeitung von Mythen, die zu einer der wichtigsten Aufgaben von Literatur gehört.

5. LITERATURVERZEICHNIS

A. Primärliteratur:

- Becker, Jurek. (1987). *Jakob der Lügner*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Becker, Jurek. (1999). *Jakob der Liar. Übersetzt aus dem dt. von: Leila Vennewitz*. New York: Plume.
Becker, Jurek. (2007). *Jakob der Lügner. Mit einem Nachwort von Louis Begley*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

B. Sekundärliteratur:

- Althaus, Hans Peter. (2003). *Kleines Lexikon deutscher Wörter jiddischer Herkunft*. München: C.H. Beck.
Benz, Wolfgang (Hrsg.). (2003). *Überleben im Dritten Reich. Juden im Hintergrund und ihre Helfer*. München: C.H. Beck.
Brinkmann, Annette (Hrsg.). (2000). *Lernen aus der Geschichte. Projekte zu Nationalsozialismus und Holocaust in Schule und Jugendarbeit*. Bonn: ARCult-Media.
Culler, Jonathan. (2002). *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. Übersetzt aus dem Englischen von: Andreas Mahler. Stuttgart: Philipp Reclam jur.
Daemrich, Horst S. & Daemrich, Ingrid G. (1995). *Themen und Motive in der Literatur: ein Handbuch*. Tübingen; Basel: Francke.
Duden 8. *Das Synonymwörterbuch*. 2010. Mannheim, Wien, Zürich.
Duden - *Das Synonymwörterbuch*, 5. Aufl. Mannheim 2010 [CD-ROM]
Fulbrook, Mary. (1999). *German National Identity after the Holocaust*. Malden: Polity Press.
Gilbert, Martin. (1995). *Endlösung: Die Vertreibung und Vernichtung der Juden. Ein Atlas*. Übersetzt aus dem Englischen von: Nikolaus Hansen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
Ginzel, Günter Bernd. (1984). *Jüdischer Alltag in Deutschland 1933-1945*. Düsseldorf: Droste.
Gorschenek, Günter & Reimers, Stephan (Hrsg.). (1989). *Offene Wunden-Brennende Fragen: Juden in Deutschland von 1938 bis heute*. Frankfurt am Main: Knecht.
Graf, Karin & Konietzny, Ulrich (Hrsg.) (1990). *Werkheft Literatur: Jurek Becker*. München: iudicium.
Jahr, Christoph. (1994). *Feindbilder in der deutschen Geschichte: Studien zur Vorurteilgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Berlin: Metropol.
Jeßing, Benedikt & Köhnen, Ralph. (2003). *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Stuttgart; Weimar: J.B Metzler.
Kammer, Hilde & Bartsch. (2002). *Lexikon Nationalsozialismus: Begriffe, Organisationen und Institutionen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
Korte, Hermann. (2012). *Geschichte der deutschen Lyrik. Band 6: Von 1945 bis heute*. Stuttgart: Reclam.
Kraft, Thomas (et. al.) (2001). *Jurek Becker: Jakob der Lügner*. Berlin: Cornelsen.
Kraft, Thomas. (2003). *Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. München: Nymphenburger.
Landwehr, Achim & Stockhorst, Stefanie. (2004). *Einführung in die Europäische Kulturgeschichte*. Paderborn: Schöningh.
Langenscheidt. *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. 2010. Berlin und München.
Luserke-Jakui, Matthias. (2002). *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Max, Frank Reiner & Ruhrberg, Christine. (2000). *Reclams Romanlexikon*. Stuttgart: Reclam.
Mommsen, Hans (Hrsg.). (2001). *The Third Reich Between Vision and Reality: New Perspectives on German History*. Oxford & New York: Berg.

- Rock, David. (2000). *Jurek Becker: A Jew Who Became A German?* Oxford & New York: Berg.
- Sapardi, Sapardi Djoko Damono. (2002). *Pedoman Penelitian Sosiologi Sastra*. Jakarta: Psat Bahasa Departemen Pendidikan Nasional.
- Schlant, Ernestine. (1999). *The Language of Silence: West German and the Holocaust*. New York; London: Routledge.
- Sternburg, Wilhelm von. (2003). *Kurze Geschichte des Nationalsozialismus*. Berlin: Cornelsen.
- Wiese, Lothar. (1998). *Jurek Becker, Jakob der Lügner: Interpretation*. München: Oldenbourg.
- Wilpert, Gero von. (2001). *Sachbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner.
- Zierlinger, Ursula. (2002). *Jurek Becker: Jakob der Lügner*. München: Mentor.

Photographisches Phänomen 'Ausschnitt der Wirklichkeit' am Beispiel von Theodor Fontanes Novelle *L'Adultera*

*Kamelia Gantrisia*¹⁾, *Damayanti Priatin*²⁾

¹⁾Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran Bandung

E-Mail: k.gantrisia@unpad.ac.id

²⁾Deutschabteilung der Universitas Padjadjaran Bandung

E-Mail: damayanti.priatin@unpad.ac.id

Abstract

The paper is about the photographic phenomenon in literary work. The novel *L'Adultera* by the German author of realism, Theodor Fontane, is selected as the research object. This research starts from the point that the discovery of photography in 1839 was also tracked in literary texts, although there are no 'photographic' words in it. The literary description is the technique "to paint with words" or to awake the visual impression to its reader. It can be recognized by linguistically accurate description of visible elements such as people, objects, places, etc. The photography is the technique "to paint with a camera". It aims to create a visual impression to its viewer. For this study, the descriptions are identified in the selected work and in each identified description, the photographic phenomenon 'section of reality' is analyzed. In the end is analyzed which cultural contexts can be determined by these "photographic" descriptions. For the study, the narrative method is used, with a special focus on the room descriptions. The results of the study show that the descriptions in the novel *L'Adultera*, in which the photographic phenomenon 'section of reality' appears, represent the lifestyle of the bourgeoisie in the middle of the 19th century.

Keywords: realism, description, photography, section of reality

Abstrakt

*Es handelt sich in diesem Artikel um das photographische Phänomen im literarischen Werk. Als Beispiel wird die Novelle *L'Adultera* vom deutschen Autor des Realismus, Theodor Fontane, untersucht. Diese Untersuchung geht von dem Ansatzpunkt aus, dass die Erfindung der*

Photographie im Jahr 1839 auch in literarischen Texten ihrer Zeit zu spüren war, obwohl keine 'photographischen' Wörter darin vorhanden sind. Die literarische Beschreibung ist die Technik, mit Worten zu malen oder mit Worten einen bildlichen Eindruck beim Leser hervorzurufen. Sie lässt sich durch sprachlich vollständige bzw. exakte Darstellung von äußerlich sichtbaren Elementen wie Menschen, Gegenständen, Orten, usw. erkennen. Die Photographie ist die Technik, mithilfe einer Kamera zu malen. Sie zielt auch darauf, einen bildlichen Eindruck beim Betrachter hervorzurufen. Für diese kleine Untersuchung werden dann Beschreibungen im ausgewählten Werk identifiziert und in jeder identifizierten Beschreibung wird das photographische Phänomen 'Ausschnitt der Wirklichkeit' analysiert. Am Ende wird analysiert, welche kulturellen Kontexte sich durch diese "photographischen" Beschreibungen feststellen lassen. Für die ganze Untersuchung wird die narratologische Methode, mit besonderer Betrachtung auf die Raumdarstellung, verwendet. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Beschreibungen in der Novelle L'Adultera, in denen photographisches Phänomen 'Ausschnitt der Wirklichkeit' auftaucht, den Lebensstil der Bourgeoisie in der Mitte des 19. Jahrhunderts darstellen.

Schlüsselwörter: Realismus, Beschreibung, Photographie, Ausschnitt der Wirklichkeit

1. EINLEITUNG

Die gesellschaftliche (u.a. politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle) Situation einer Zeit beeinflusst direkt oder indirekt die Literatur der Zeit. Diese Annahme geht davon aus, dass die Autoren ein Teil der Gesellschaft sind und daher auf verschiedene Lebenssituationen in ihrer Gesellschaft aufmerksam machen.

Im Jahr 1839 hat Louis Jacques Mandé Daguerre aus Frankreich die neue Technologie im Bereich der Photographie erfunden. Diese Erfindung wurde als die spektakulärste technische Erfindung im 19. Jahrhundert gehalten. Das Interesse der Gesellschaft für diese Erfindung war sehr groß. Die Photographie wurde fester Bestandteil des Alltags der Gesellschaft wegen ihrer Fähigkeit, Menschen zu porträtieren. Dadurch bot sie den Menschen die Möglichkeit, ihre Existenz durch Porträt zu zeigen.

Im Bereich der Literatur gab es verschiedene Reaktionen. Einerseits ließ sich in diesem Bereich das Spuren dieser Erfindung nicht viel erkennen. Nach Koppen (zit. nach Krauss, 2000:152) gab es bis Ende des 19. Jahrhunderts nur ein paar literarische Werke, die Photographie als Stoff ihrer Geschichte behandelten. In Wilhelm Raabes Werk *Der Lar* (1889) wurde beispielsweise ein Fotograf als die Hauptfigur. In diesem Werk trat Photographie explizit durch das Wort 'Photographie' oder 'Fotograf' auf, aber wurde nicht als Thema oder Motiv der Geschichte. Andererseits wurde angenommen, dass diese Erfindung doch den Schreibprozess der Autoren beeinflusste. So schreibt Krauss in seinem Buch *Photographie und Literatur*. Zur photographischen Wahrnehmung in der deutschsprachigen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts (2000:10) erwähnt, dass "die Photographie nicht nur die bildende Kunst, sondern auch die Literatur verändert hat". Dies wurde von Schlüns in ihrem Beitrag *Gustave Flaubert und die Photographie* (Krauss, 2000:11) bestätigt. Schlüns schrieb, "eine Erfindung, die das menschliche Sehen revolutionierte, muß in entscheidender Weise auch verantwortlich gewesen sein für eine Revolution des sprachlichen Stils". Aus diesem Ansatzpunkt kommen wir zu der Überlegung, dass die Spuren der Photographie auch in literarischen Texten feststellbar sein können, obwohl keine 'photographischen' Wörter darin vorhanden sind. Unser Hauptinteresse liegt also daran, diese Spuren weiterhin zu finden. Für diese kleine Untersuchung werden die Novelle *L'Adultera* (Fontane, 2000) und das photographische Phänomen 'Ausschnitt der Wirklichkeit' (Buddermeier, in Krauss, 2000:63) entschieden.

Die Novelle L'Adultera von Theodor Fontane wird aus zwei Gründen ausgewählt. Erstens: Diese Novelle wurde in der Epoche des Realismus (in der Mitte des 19. Jahrhunderts) geschrieben, also in der ungefähr gleichen Zeit, als die photographische Technik von Daguerre erfunden wurde. Zweitens: In dieser Novelle tauchen Textabschnitte voller Beschreibungen, insbesondere Raumdarstellungen, auf. Diese Raumdarstellungen sind den photographischen Phänomenen ähnlich, weil sie bildliche Eindrücke, wie Photographie, beim Leser hervorrufen.

In dieser Untersuchung werden drei Hauptfragen gestellt, nämlich:

- 1) In welchen Textabschnitten treten Raumdarstellungen auf und welche Merkmale der Beschreibungen lassen sich durch diese Raumdarstellungen erkennen?
- 2) Wie lassen sich diese vorkommenden Raumdarstellungen mit Hilfe des photographischen Kriterium 'Ausschnitt der Wirklichkeit' erklären?
- 3) Welche kulturellen Kontexte lassen sich durch diese Raumdarstellungen feststellen?

Zwei Haupttheorien werden verwendet, nämlich die Beschreibung und das photographische Phänomen 'Ausschnitt der Wirklichkeit'. In der Epoche Realismus (1830 – 1880) hatten narrative Texte wie Roman und Novelle besondere Bedeutung, weil sie dem Raum zur Reflexion der historischen und sozialen Ereignisse in ihrer Zeit gibt (vgl. Sengle, in Aust, 2000:73).

In einem narrativen Text spielt der narrative Aspekt, also die Beschreibung, eine große Rolle. In Duden, Deutsches Universalwörterbuch, wird die Beschreibung allgemein verstanden als "etwas ausführlich, im einzelnen mit Worten wiedergeben, schildern, darstellen, erklären" (Drosdowski, 1989:242). Im Bereich der Literatur hat die Beschreibung weitere Definition. Im Historischen Wörterbuch der Rhetorik von Gert Ueding wird die Beschreibung folgendermaßen definiert:

Die Beschreibung ist die kunstvolle [a] sprachliche Darstellung [b] äußerlich sichtbarer Elemente eines Gesamtbildes (Mensch, Gegenstand, Ort usw.) [c] durch Poträtieren erkennbarer Züge, vollständiges Aufzählen aller Details oder pointiertes Herstellen wesentlicher Merkmale. Beschreibung ist die Kunst, mit Worten zu malen oder die Technik, mit Worten [d] einen bildlichen Eindruck beim Zuhörer bzw. Leser hervorzurufen. (Ueding, 1992:1495)

Dieser Definition nach lässt sich zusammenfassen, dass die Beschreibung die Technik ist, mit Worten zu malen oder mit Worten einen bildlichen Eindruck beim Leser hervorzurufen. Sie lässt sich durch sprachlich vollständige bzw. exakte Darstellung von äußerlich sichtbarer Objekten erkennen.

Die Photographie ist die Technik, mithilfe einer Kamera zu malen. Sie zielt auch darauf, einen bildlichen Eindruck beim Betrachter hervorzurufen. Nach Buddermeier (Krauss, 2000:59-61) richtet sich die Photographie auf sechs Kriterien: Ausschnitt der Wirklichkeit, Schärfenbereich, Verkleinerung der Natur, Immobilisierung, Beschränkung auf das Sehen, privilegierter Beobachterstandpunkt. In dieser Untersuchung konzentrieren wir uns aber nur für das photographische Kriterium 'Ausschnitt der Wirklichkeit'. Auf diese Weise wird "Wirklichkeit ausgegrenzt". Mit Hilfe einer Kamera wird die Natur 'ingerahmt'. (Buddermeier, in Krauss, 2000:63). Dieser Erläuterung nach lässt sich zusammenfassen, dass ein Fotograf, mithilfe seiner Kameralinse, seine Objekte nur ausschnittsweise aufnehmen kann. Um alle anderen Objekte, die außerhalb des Linsenbereiches stehen, aufzunehmen, muss er seine Kamera zum zweiten Mal bzw. mehrere Male richten oder sich sogar bewegen.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Für die ganze Untersuchung wird die Methode Narratologie mit besonderer Betrachtung auf die Raumdarstellung verwendet. Durch die narrative Raumdarstellung wird der Raum als kulturelles Phänomen verstanden. Das heißt, sie kann auf die soziale Realität verweisen. Dabei können die verschiedenen Arten der Wahrnehmung, Beschreibung und Beurteilung von Räumen im Erzähltext kulturelle Entwicklungen bestätigen. (Nünning & Nünning, 2004:49)

Anhand dieser Methode werden im ausgewählten Werk zunächst Raumdarstellungen identifiziert und in jeder identifizierten Raumdarstellungen wird danach das photographische Phänomen 'Ausschnitt der Wirklichkeit' analysiert. Zum Schluss wird analysiert, welche kulturellen Kontexte sich durch diese "photographischen" Raumdarstellungen feststellen lassen.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

The findings and discussion of research are presented in this part. Tables, graphs, and pictures might be used to demonstrate the research findings. The discussion part gives information on the data analysis and their interpretation referring to the relevant theories. The future research may also be illustrated. Sub-headings may be used in this part. The presentation of tables and pictures may follow the examples below. [Times New Roman 11, normal].

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, das Untersuchungsobjekt wird durch folgende Schritte analysiert: Die Raumdarstellungen im ausgewählten Text werden zunächst identifiziert. Sie lassen sich durch sprachlich vollständige bzw. exakte Darstellung von äußerlich sichtbarer Objekten erkennen. In jedem identifizierten Textabschnitt wird danach das photographische Phänomen 'Ausschnitt der Wirklichkeit' analysiert. Dieses Verfahren lässt sich erkennen, wenn Änderungen der Sehweise oder die Position von Figuren beschrieben werden. Am Ende wird analysiert, welche kulturellen Kontexte sich durch diese Raumdarstellungen feststellen lassen. Als Beispielanalyse wird die Raumdarstellung des großen Villaparkes vorgestellt:

Raumdarstellung: Dieser für allerhand Obstkulturen bestimmte Teil des Parkes lief, an sonnigster Stelle, neben dem Fluß entlang und bestand aus einem anscheinend endlosen Kieswege, der nach der Spree hin offen, nach der Parkseite hin aber von Spalierwänden eingefäßt war. An diesen Spalieren, in kunstvollster Weise behandelt und jeder einzelne Zweig gehegt und gepflegt, reiften die feinsten Obstarten, während kaum minder feine Sorten an nebenherlaufenden niederen Brettergestellen, etwa nach Art großer Ananaserdbeeren, gezogen wurden.

Handlung: Melanie hatte Rubehns Arm genommen, Anastasia folgte langsam und in wachsenden Abständen,

Dialog: "Lassen wir doch das Kind."

Handlung und Raumdarstellung: Unter solchem Gespräch waren sie bis an die Stelle gekommen, wo, von der Parkseite her, ein breiter avenueartiger Weg in den langen und schmalen Spaliergang einmündete. **Raumdarstellung:** Hier, im Zentrum der ganzen Anlage, erhoben sich denn auch, nach dem Vorbilde der berühmten englischen Gärten in Kiew, ein paar hohe, glasgekuppelte Palmenhäuser, an deren eines sich ein altmodisches Treibhaus anlehnte, das, früher der Herrschaft zugehörig, inzwischen mit all seinen Blattpflanzen und Topfgewächsen in die Hände des alten Gärtners übergegangen und die Grundlage zum Betrieb eines sehr einträglichen Privatgeschäftes geworden war. Unmittelbar neben dem Treibhause hatte der Gärtner seine Wohnung, ein nur zweifenstriges und ganz von Efeu überwachsenes Häuschen, über das ein alter, schrägstehender Akazienbaum seine Zweige breitete. Zwei, drei Steinstufen führten bis in den Flur, und neben diesen Stufen stand eine Bank, deren Rücklehne von dem Efeu mit überwachsen war.

Dialog: "Setzen wir uns", sagte Melanie,

Handlung und Raumdarstellung: Und nun gingen sie zwischen langen und niedrigen Backsteinöfen hin, den bloß mannsbreiten Mittelgang hinauf, bis an die Stelle, wo dieser Mittelgang in das große Palmenhaus einmündete. Wenige Schritte noch, und sie befanden sich wie am Eingang eines Tropenwaldes und **Raumdarstellung:** der mächtige Glasbau wölbte sich über ihnen. Hier standen die Prachtexemplare der van der Straatenschen Sammlung: Palmen, Riesenfarren, und eine Wandeltreppe schlängelte sich hinauf, erst bis in die Kuppel und dann um diese selbst herum und in einer der hohen Emporen des langen Langschiffes weiter. (Seite 76–82)

Die Raumdarstellung des großen Villaparkes befindet sich im zwölften Kapitel dieser Novelle. Sie taucht auf, als Melanie van der Straaten, die Hauptfigurin, ihrem Geschäftsgast, Ebenezer Rubehn, ihre neue Villa zeigte. Der große Villapark besteht aus dem vorderen Park, den Palmenhäusern, dem Tropenwald und der Laube. In diesem Textabschnitt lassen sich die Merkmale der Beschreibung durch das Vorkommen verschiedener Objekte erkennen, die ganz exakt und vollständig vorgestellt werden:

- Im vorderen Park tauchen Objekte wie Obstkultur, Fluß, Kieswege, Spalierwände, Obstarten, Brettergestellen und Ananaserdbeeren auf. Diese Objekte werden weiterhin exakt und vollständig beschrieben, durch deren Größe bzw. Form (Kieswege: anscheinend endlos; Ananaserdbeeren: groß; Palmenhäuser: glasegekuppelt), deren Position (Obst: an sonnigster Stelle und neben dem Fluß entlang), deren Zustand (Spalierwände: kunstvoll behandelt und sehr gut gepflegt; Obstarten: reiften und feinst), deren Stoff (Wege: Kiesen; Wände: Spalier; Gesellen: Brett), deren Zahl (Ananaserdbeeren: viel) und deren Grenze (Kieswege: nach der Spree hin offen und nach der Parkseite von Spalierwänden eingefafßt);

- In Palmenhäusern treten Objekte wie Palmenhäuser, Treibhaus, Blattpflanzen, Häuschen, Topfgewächsen, Akazienbaum, Steinstufen, Flur, Bank, Rücklehne und Efeu auf. Diese Objekte werden weiterhin exakt und vollständig beschrieben, durch deren Position (Palmenhäuser: im Zentrum der ganzen Anlage; Häuschen: unmittelbar neben dem Treibhaus; Bank: neben diesen Stufen), deren Zustand (Treibhaus: altmodisch und mit all Blattpflanzen und Topfgewächsen; Häuschen: ganz vom Efeu überwachsen und zweifenstrig; Akazienbaum: alt und schrägstehend), deren Stoff (Stufen: Stein; Baum: Akazien), deren Zahl (Stufen: zwei und drei; Palmenhäuser: ein paar; Häuschenfenster: zwei) und deren Grenze (Steinstufen: bis in den Flur);

- Im Tropenwald treten Objekte wie Glasbau, Palmen, Riesenfarren, Wandeltreppe, Kuppel, Emporen und Langschiff auf. Diese Objekte werden weiterhin exakt und vollständig beschrieben, durch deren Stoff (Wald: Tropen; Bau: Glas), deren Größe bzw. Form (Glasbau: mächtig, wölbte sich; Farren: Riese; Treppe: Wandel, schlängelte sich hinauf, bis in die Kuppel, um die Kuppel herum; Emporen: Langschiff) und deren Position (Tropenwald: am Eingang; Glasbau: über dem Tropenwald).

In dieser Raumdarstellung sind Melanie und Ebenezer die Beobachter der Objekte im vorderen Park, in Palmhäusern und im Tropenwald. Jeder Ort liegt ziemlich weit voneinander. Der vordere Park und die Palmenhäuser werden durch einen breiten avenueartigen Weg und den langen, schmalen Spaliergang verbindet, während die Palmenhäuser und der Tropenwald durch die langen und niedrigen Backsteinöfen und den mannsbreiten Mittelgang verbindet werden. Um die Palmenhäuser wahrzunehmen, muss man vom vorderen Park den Weg und den Spaliergang durchgehen und um den Tropenwald zu beobachten, muss man von den Palmenhäusern die Backsteinöfen und den Mittelgang durchgehen. Dies gilt auch, wenn man diese drei Orte mithilfe einer Kamera aufnehmen will. Man muss sie ausschnittsweise aufnehmen. Man kann also auf einmal nur der vordere Park aufnehmen. Um die Palmenhäuser, die außerhalb des Linsenbereichs liegen, aufzunehmen, muss man sich erstmals bewegen und

den Weg sowie den Spaliergang durchgehen. Um den Tropenwald, der auch außerhalb des Linsenbereichs liegt, aufzunehmen, muss man sich weiter bewegen und die Backsteinöfen sowie den Mittelgang durchgehen. In dieser Raumdarstellung lässt sich das photographische Phänomen erkennen, dass die Raumdarstellung des vorderen Parkes von der Raumdarstellung der Palmenhäuser getrennt werden, und zwar durch das Auftauchen folgender Handlung:

Unter solchem Gespräch waren sie bis an die Stelle gekommen, wo, von der Parkseite her, ein breiter avenueartiger Weg in den langen und schmalen Spaliergang einmündete. (Seite 77)

Diese Handlung befindet sich zwischen der Raumdarstellung des vorderen Parkes und der Raumdarstellung der Palmenhäuser. Der Ausdruck 'waren sie bis an die Stelle gekommen' bezeichnet die Positionsänderung der Beobachter (Melanie und Ebenezer) vom vorderen Park zu den Palmenhäusern.

Die Raumdarstellung der Palmenhäuser und die Raumdarstellung des Tropenwaldes werden ebenso getrennt, und zwar durch die Darstellung folgender Handlung:

Und nun gingen sie zwischen langen und niedrigen Backsteinöfen hin, den bloß mannsbreiten Mittelgang hinauf, bis an die Stelle, wo dieser Mittelgang in das große Palmenhaus einmündete. Wenige Schritte noch, und sie befanden sich wie am Eingang eines Tropenwaldes. (Seite 81-82)

Diese Handlung befindet sich zwischen der Raumdarstellung der Palmenhäuser und der Raumdarstellung des Tropenwaldes. Der Ausdruck 'gingen sie ... bis an die Stelle' bezeichnet die Positionsänderung der Beobachter (Melanie und Ebenezer). Durch die auftauchenden Handlungen zwischen jeder Darstellung lassen sich erkennen, dass der Erzähler jeden Raum ausschnittsweise darstellt. Dieses Verfahren ist dem photographischen Verfahren 'Ausschnitt der Wirklichkeit' ganz ähnlich.

Wie oben bereits erwähnt, eine narrative Raumdarstellung, durch verschiedene Arten der Wahrnehmung, Beschreibung und Beurteilung von Räumen, kann auf kulturelles Phänomen verweisen. Dies gilt auch bei Raumdarstellungen des vorderen Parkes, der Palmenhäuser und des Tropenwaldes. In der Novelle L'Adultera ist das Ehepaar, van der Straaten und Melanie, die Hauptfiguren. Melanie ist die älteste Tochter von Jean de Caparoux, einem schweizerisch-französischen Adel, der für ein paar Jahre als Generalkonsul in Berlin tätig war. Melanie war daher in einer reichen Familie großgezogen. Van der Straaten ist ein reicher Mann. Er ist ein Kommerzienrat und hat eine große Firma mit gutem Klang, eine große Villa und eine Bildgalerie. Mit diesem Reichtum und dieser sozialer Position als Adel und Großbürgertum/Bourgeoisie hat daher dieses Ehepaar ein prächtiges soziales Leben. Van der Straaten und Melanie besucht beispielsweise den Subskriptionsball, einen Ball im Opernhaus, in dem die Besucher sich gegen hohe Gebühr in eine Liste einzeichnen. Sie veranstalten auch oft in ihrer Villa großbürgerliche Festlichkeiten und Geselligkeiten, in denen Gäste mit hohen Berufspositionen, wie Generalstäbler, Legationsrat, Polizeirat, eingeladen werden. Durch diese Feste lassen sich die Gäste die Schönheit ihrer Villa genießen. Dies wird beispielsweise durch die Beschreibung des Villaparkes bestätigt:

Es war selbstverständlich die schönste Stelle der ganzen Anlage. Denn von hundert Gästen, die kamen, begnügten sich neunundneunzig damit, den Park von hier auszubetrachten und zu beurteilen. (Seite 42)

Diese Beschreibung verweist auf ein kulturelles Phänomen, und zwar auf den Lebensstil der Bourgeoisie in Berlin während der Mitte des 19. Jahrhunderts. Im Buch Theodor Fontane –

Bürgerlicher Realismus am Beispiel seiner Berliner Gesellschaftsromane hat Ulrike Haß über den Lebensstil der Bourgeoisie folgendes geschrieben:

Es ist ein wichtiges Kennzeichen jener Bourgeoisie, die sich zu Beginn der siebziger an die Spitze der preußischen Gesellschaft spekuliert, daß sie keine Tradition, keine Geschichte hat. Was die einzige Grundlage dieser tragenden Bourgeoisie ist das Geschäft mit dem Geld, Profitsucht und Spekulation. [...] Fontane spürt die Herrschaft des Geldes in den verschiedensten Bereichen des großbürgerlichen Lebens-zusammenhangs auf: in der großbürgerlichen Wohnkultur, in den alltäglichen Verhaltensweisen. (Haß, 1979:23-25)

Dieses prächtige Leben wird durch die Raumdarstellungen der großen Villa, wie oben bereits analysiert, unterstützt. Der Erzähler beschreibt jeden Teil der Villa ausschnittsweise. Solche Technik gibt dem Raum, jeden Teil der Villa exakt und vollständig zu beschreiben und ruft beim Leser den bildlichen Eindruck über die Lebenskultur der Hauptfiguren als Repräsentant des großbürgerlichen Standes. Durch die Beschreibungen 'an diesen Spalieren, in kunstvollster Weise behandelt und jeder einzelne Zweig gehegt und gepflegt reifen die feinsten Obstarten', 'der mächtige Glasbau' oder 'Prachtexemplare der Sammlung' lassen sich beispielsweise erkennen, dass van der Straaten und Melanie ihre Villa nicht nur sehr gut gepflegt und behandelt, sondern auch ganz prächtig eingerichtet haben. Diese Beschreibungen verweisen weiterhin auf die gut geregelte Verhaltensweise und die luxuriöse Wohnkultur der Bourgeoisie.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Durch die Analyse kommen wir zu folgenden Ergebnissen: Erstens, in der Novelle tauchen Raumdarstellungen auf, die exakt und vollständig beschrieben werden. Diese Beschreibungen sind dem photographischen Phänomen 'Ausschnitt der Wirklichkeit' ähnlich, weil sie ausschnittsweise präsentiert werden. Die Beschreibungen, in denen photographisches Phänomen 'Ausschnitt der Wirklichkeit' auftaucht, stellen den Lebensstil oder die Lebenskultur der Bourgeoisie in der Mitte des 19. Jahrhunderts dar.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Aust, Hugo. (2000). *Literatur des Realismus*. 3. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Drosdowski, Günther (Hrsg.). (1989). *Duden, Deutsches Universalwörterbuch*. 2., völlig neu bearb. U. stark erw. Aufl. Mannheim.
- Fontane, Theodor. (2000). *L'Adultera*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., GmbH & Co.
- Haß, Ulrike. (1979). *Theodor Fontane – Bürgerlicher Realismus am Beispiel seiner Berliner Gesellschaftsromane*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Krauss, Rolf H. (2000). *Photographie und Literatur. Zur photographischen Wahrnehmung in der deutschsprachigen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts*. Stuttgart: Hatje Cantz Verlag.
- Nünning, Vera & Ansgar. (2004). *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Ueding, Gert (Hrsg.). (1992). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. I. Darmstadt.

Der säkulare Humanismus in Lessings Drama Nathan der Weise: Eine Studie des genetischen Strukturalismus

Yati Sugiarti ¹⁾, Isti Haryati ²⁾

¹Deutschabteilung, Fakultät für Sprache und Kunst, Staatliche Universität Yogyakarta
E-Mail: artissa@yahoo.de

²Deutschabteilung, Fakultät für Sprache und Kunst, Staatliche Universität Yogyakarta
E-Mail: haryati.istihar@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to describe secular humanism as a world view of the author in Lessing's drama Nathan der Weise. Nathan der Weise is a drama that was written during the Enlightenment, so that from the author's world-view, it is worth mentioning that secular humanism is strongly conspicuous in Nathan der Weise. The secular humanism dogma tries to free people from the fetters of religion, so that conflict between the followers of religion as in the crusades will never happen. The important achievements developed by humans are human values and a good behavior toward other.

Keywords: secular humanism, world view, Freemasonry

Abstrakt

Das Ziel dieser Studie ist, den säkularen Humanismus als Weltbild des Autors in Lessings Drama Nathan der Weise zu beschreiben. Drama Nathan der Weise ist ein Drama, das während der Aufklärungszeit geschrieben wurde. Zu dem Weltbild des Autors ist zu erwähnen, dass der säkulare Humanismus sehr stark auffallend ist. Das säkulare Humanismusdogma versucht, die Menschen von den Fesseln der Religion zu befreien, so dass ein Streit zwischen den Anhängern der Religionen wie in den Kreuzzügen nicht mehr geschehen wird. Die wichtigste von den Menschen entwickelte Sache ist die menschliche Werte und ein gutes Benehmen zu anderen Mitmenschen.

Schlüsselwörter: säkularer Humanismus, Weltbild, Freimauer

1. EINLEITUNG

Das von Lessing in der Epoche der Aufklärung verfasste Drama Nathan der Weise zählt zu den bedeutendsten Dramen der deutschen Literaturgeschichte. Die Aufklärung war eine von Westeuropa (England und Frankreich) ausgehende Geistesbewegung des 18. Jahrhunderts. Das Symbol der Aufklärung ist die aufgehende Sonne, die alles beleuchtet und überstrahlt. Mit dieser Lichtmetapher ist die Vernunft gemeint, der in diesem Zeitalter eine ganz entscheidende Rolle zukommt. Was vernünftig ist, ist auch gut, so argumentierte man in der Aufklärung. Die Vernunft war das wichtigste Instrument der Erkenntnis (Rationalismus). In dieser Zeit lösten sich die Wissenschaften von ihren Bindungen an die Religion (vgl. Baumann/ Oberle, 1996: 75). Die Literatur der Aufklärung war von pädagogischen Bemühungen geprägt. Die Ausbildung von Verstand und Vernunft wurde als das Wichtigste angesehen. Diese beiden Elemente spiegeln sich auch im Drama Nathan der Weise.

Das Drama Nathan der Weise spielt zur Zeit des Dritten Kreuzzuges (1189 – 1192) während eines Waffenstillstandes in Jerusalem. Protagonist ist der jüdische Kaufmann Nathan, der für Humanität, Toleranz und Religionsfreiheit steht und damit dem Menschenbild der Aufklärung entspricht. Im Stück gelingt ihm die Versöhnung der drei monotheistischen Weltreligionen. Anhand der Figur Nathan zeigt Lessing auf, dass Humanität und Toleranz Gräben überwinden und friedvolles Miteinander möglich machen können. Vor allem die Ringparabel sowie das Ende des Dramas zeigen dies deutlich: Alle drei Weltreligionen sind in einer Familie vertreten und somit unzertrennlich miteinander verbunden. Jede Religion hat ihre Existenzberechtigung und keine ist den anderen überlegen.

Lessing war einer der bedeutendsten Freimaurer in Deutschland. Er war Mitglied der Loge “zu den drei Rosen” in Hamburg. Freimaurerei ist eine Bewegung, die sich in der Aufklärungsbewegung in Deutschland entwickelte. Die fünf Grundideale der Freimaurerei sind Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Toleranz und Humanität. Einige von Lessings Werke sind von dieser Idee beeinflusst. Nicht nur als Aufklärer ist Lessing auch bekannt als Autor des Deismus. Deismus glaubt daran, dass Gott die Welt zwar erschaffen und ihr die Naturgesetze gegeben habe (Rötzer, 1998: 67).

Nach ihrem Selbstverständnis vereint die Freimaurerei Menschen aller sozialen Schichten, Bildungsgrade und Glaubensvorstellungen. Das Grundideal des Freimauers ist Humanität. Nach der Meinung des Freimaurers sind Menschen Selbstständige Individuen, die ihre Bedürfnisse ohne Gotteshilfe erfüllen können. Im Laufe der Zeit entwickelt sich diese Bewegung zu einer antikirchlichen Bewegung, besonders einer antikatolischen, da die katholische Kirche als Tyrann betrachtet wird. Die Freimaurer sind der Meinung, dass Religion die Quelle des Chaos ist, sodass sie die Absicht haben, sich von den monotheistischen Religionen zu lösen, um eine humanitäre Welt zu verwirklichen. Ihrer Meinung nach ist monotheistische Religion abergläubisch.

Diese Studie hat das Ziel, säkulare Humanität in Lessings Drama Nathan der Weise zu beschreiben. Da Lessing ein Freimaurer war, lohnt es sich, dieses Drama zu analysieren. Daher beabsichtigt dieser Studie, Lessings Weltbild in diesem Drama zu entdecken. Es ist wichtig zu fragen, ob Lessings Humanismus säkular ist und ob Lessings Humanismus sein Weltbild ist, weil er ein Freimaurer ist. Durch diese Analyse wird beabsichtigt, dass man sich näher mit der Existenz einer säkularen Humanität bekanntmachen kann und damit man davon das Gute nimmt und das Böse ablehnt.

Die verwendete Theorie ist der genetische Strukturalismusansatz von Lucien Goldmann. In seinem Buch *The Hidden God: A Study of Tragic Vision in the Pensees of Pascal and the Tragedies of Racine* (1977) vertrat Lucien Goldmann einen Ansatz, der als genetischer Strukturalismus bezeichnet wird. Diese Theorie basiert auf dem strukturellen Ansatz. Da die Theorie des genetischen Strukturalismus einige Schwächen enthält, verbessert man diese Theorie. Die verbesserte Fassung der Theorie des genetischen Strukturalismus nennt man genetischer Strukturalismus. Die Faktoren, die mit dem Genetischen eines literarischen Werkes zusammenhängen, sind die Autoren und historische Realität.

In seiner Theorie schränkt Goldmann (nach Eagleton, 2002: 58-59) die Untersuchung nur auf Werke mit problematischen Helden. Der problematische Held wird mit einer Verschlechterung der sozialen Realität konfrontiert. Er versucht dann, den authentischen Wert zu finden. Was wichtig ist, ist, dass das Individuum kein eigenes Weltbild hat. Das Individuum äußert das Weltbild einer sozialen Gruppe. Goldmann meint, das Weltbild sei der Höhepunkt eines Kollektivbewusstseins der Gruppe, eine dynamische Wirklichkeit, die als Reaktion auf die zu einem bestimmten Zeitpunkt auftretende Situation und Kondition in der Gesellschaft zu einer Angelegenheit führt. Die Weltanschauung ist einfallsreich und verkörpert begrifflich in der Form vom literarischen Werk (Eagleton, 2002: 58).

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Als Untersuchungszugang in dieser Arbeit dient ein soziologischer Ansatz. Die Datenquelle dieser Untersuchung ist der Dramentext *Nathan der Weise* von Lessing, der vom Philipp Reclam jun. Verlag Stuttgart publiziert wurde. Die Validität der Daten beim Lesen wurde mithilfe semantischer Validität überprüft. Die Reliabilität wurde durch das Verfahren intrarater und interrater sichergestellt. Die verwendete Technik der Datenanalyse ist deskriptiv-qualitativ mit der dialektischen Methode. Die Untersuchungsschritte sind (1) die Struktur des Dramas analysieren, (2) das soziale Leben des Autors und die Entwicklung des Denkens und der sozialen Gemeinschaft des Autors verstehen, (3) den sozialen und kulturellen Hintergrund verstehen. Aus diesen Schritten ergibt sich das Weltbild des Autors, besonders der Humanismus als Weltbild des Autors.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

3.1 *Humanität in Lessings Drama Nathan der Weise*

Nathan der Weise gehört zu einem analytischen Drama. Typisch von einem analytischen Drama ist, dass es viele rätselhafte Ereignisse enthält, die im Laufe der Zeit gelöst werden. Als Beispiel in diesem Drama sind die Eltern von Recha und Tempelherr, so wie die Beziehung zwischen den Beiden am Anfang der Geschichte unbekannt. Idealtypisch für das klassische Drama beginnt mit der Exposition, gefolgt von der Steigerung, dem Höhepunkt, der Verlangsamung und geht zu Ende mit der Lösung.

Als ein Werk der Aufklärungszeit gehört dieses Drama zu freimaurerischen Werken. *Nathan der Weise* enthält die in der Freimaurerei sogenannten Grundideale, nämlich Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Toleranz und Humanität, die durch seine Figuren und Handlungen repräsentiert werden. Humanität im freimaurerischen Kontext gilt als eine Lehre der Menschenwürde. Sie wurde als Kern der fünf Grundideale der Freimaurerei betrachtet. Brüderlichkeit verkörperte die Toleranz, mit derer man den anderen zuhört und versteht, damit man mit den anderen umgehen kann. Durch soziale Gerechtigkeit versucht man, wahre Menschenrechte zu realisieren.

Wahre menschliche Werte im Drama Nathan der Weise erscheinen in erster Linie durch die Hauptfigur Nathan, einen Juden. Seine weise Haltung zeigt seine allerhöchste Humanität. Die Humanität wird wie folgt beschrieben.

3.1.1 Toleranz

Das Wort Toleranz kommt vom lateinischen "tolerante" für "erdulden, ertragen". Religiöse Toleranz bedeutet aber nicht nur, andere Religionen zu dulden, sondern sie auch wertzuschätzen und mit Respekt, Offenheit, Akzeptanz und Anerkennung zu begegnen. Es geht darum, andere Werte und andere Lebensweisen zu akzeptieren. Toleranz stellt die Basis für ein friedliches Zusammenleben zwischen Angehörigen verschiedener Konfessionen dar. Die Unantastbarkeit des Rechtes auf Freiheit und Menschenwürde jedes Menschen soll die religiöse Akzeptanz des Andersdenkenden gewährleisten.

Nathan der Weise thematisiert drei Weltreligionen, nämlich Judentum, Christentum und Islam. Die Handlung spielt in der Zeit des dritten Kreuzzuges (1189-1192) während eines Waffenstillstandes in Jerusalem. Judentum, Christentum und Islam bekämpfen gegeneinander, um die Herrschaft über Heilige Stadt zu gewinnen. Die "Heilige Stadt" ist ein Kreuzpunkt.

Lessing lässt viele Figuren mit verschiedenen Meinungen und Glauben auftreten: der fanatische christliche Patriarch, der gutmütige Moslem Derwisch Al-Hafi, der gemütlige Klosterbruder, der engstirnige Daja, der einsichtige Sultan, die liebe Recha und der weise Jude Nathan. Nathan, ein reicher Jude aus Jerusalem, kehrt nach langer Geschäftsreise nach Hause zurück. Ein vom Sultan begnadigter junger Tempelherr hat seine Adoptivtochter aus seinem brennenden Haus gerettet. Recha hält ihn für einen edlen Mann, wie im folgenden Zitat reflektiert.

*Nathan. Wo ist er, Daja, dieser edle Mann?
Wo ist er? Führe mich zu seinen Füßen.
Ihr gab ihm doch vors erste, was an Schätzen.
Ich euch gelassen hatte? Gabt ihm alles?
Verspricht ihm mehr? Weit mehr? (Lessing, 1987 : 8).*

Nachdem Nathan seine Frau und seine sechs Kinder bei der vom Christlichen Ermordung verloren hat, versucht er, sich vom Rachgefühl und seinen Hass auf dem Christlichen zu befreien. Er hat Erfolg. Es zeigt sich, dass Nathan kein emotioneller sondern ein rationeller Mensch ist, typisch für einen Aufklärer.

Doch nun kam die Vernunft allmählich wieder...Doch war auch Gottes Ratschluß das!...Ich stand! und rief zu Gott: ich will!" (Lessing, 1987: 106).

Als Beweis dieser Einstellung adoptiert er ein christliches Kind namens Recha. Als Jude kann Nathan mit anderen Figuren von anderen Religionen gut umgehen und schließt Freundschaft mit dem christlichen Tempelherrn und mit dem islamischen Sultan Saladin. Von der übermittelten Informationen eines Klosterbrüders wird endlich bekannt, dass Recha und Tempelherr, die sich in ihn verliebt, Geschwister sind Sie sind Assads Kinder, dem verstorbenen Bruder von Sultan Saladin. Assad verließ sein Land und heiratete eine christliche Frau namens Christin. Sein Sohn, der Tempelherr kehrte dann in sein Land zurück und trifft versehentlich Recha, seine Schwester. Recha war aufgrund des Krieges und des Todes ihrer Eltern durch Klosterbrüder in Nathans Haus gebracht und von diesem angenommen wurde.

Nathan, als Anhänger des Judentums, Daja, Recha und der Tempelherr, als Anhänger des Christentums und Sultan Saladin und Sittah als Anhänger des Islams vereinigen sich dann in

einer großen Familie wieder. Die Einheit der Anhänger der drei Religionen, besonders in der Zeit der Kreuzzüge in Jerusalem symbolisiert die Einheit aller drei Religionen zu der Zeit des Krieges. Am Ende können sie sich gegenseitig respektieren und interreligiöse Toleranz entwickeln.

Nathans große Toleranz zeigt sich im folgenden Dialog, "Was für ein Glaube, was für ein Gesetz hat dir am meisten eingeleuchtet?" (Lessing, 1987 : 71). In einem Dialog wird Nathan von Sultan Saladin gefragt, welche Religion am richtigsten ist. Auf die Frage von Sultan Saladin verwendete er seine Vernunft und beantwortet die Frage mit seiner Parabel über die drei Ringe. Es geht um in der Ringparabel Familie, in deren Tradition ein besonderer Ring von Generation zu Generation an den liebsten Sohn weiter vererbt wird. Der Vater, der drei Söhne hat und alle gleichermaßen liebt, kann sich nicht entscheiden, an welchen der Söhne er den Ring vererbt. Deshalb beschließt er, von dem Ring Duplikate anzufertigen. Dann verteilt er die identischen Ringe an die Söhne. Nach dem Tod des Vaters kommt es zu einem Streit zwischen den Brüdern, welcher der echte Ring ist. Der angerufene Richter weigert sich, ein Urteil zu sprechen. Er sagt vielmehr, jeder soll seinen Ring als den "wahren" Ring ansehen, denn alle spiegeln die Liebe des Vaters. So ist es auch mit den Religionen.

*„Mein Rat ist aber der: ihr nehmt
Die Sache völlig wie sie liegt. Hat von
Euch jeder seinen Ring von seinem Vater:
So glaube jeder sicher seinen Ring
Den echten “
(Lessing, 1987 : 75).*

Von der Parabel kann man zusammenfassend festhalten, dass Nathans Antwort auf Sultan Saladins Frage Humanität und Toleranz zeigte. Es sind ja aber eben nicht alle drei echt, nur einer. Aber die Kraft des echten Ringes (und damit der „echten“ Religion) erweist sich nur durch die ausgeübte Humanität – und am Ende werden nicht die Menschen entscheiden, welche Religion ist, sondern „über tausend tausend Jahre“ entscheidet das Gott als höchster Richter. Aber wichtig ist ja, dass in der Tat Toleranz, Humanität und gute Werke die entscheidenden Kriterien sind, um zu bestimmen, welche Religion die „wahre ist“ – denn so, bei dem Versuch, das herauszufinden, werden ja die Menschen automatisch und ganz im Sinne der Aufklärung zu guten Menschen.

Die Liebe des Vaters an seine drei Kinder war wichtiger als die Frage, welche der drei Ringe am echtsten war. Somit war die Humanität wichtiger als der Streit, welche der drei Religionen am richtigsten ist. Die von Lessing angebotene Toleranz zeigte, dass die wichtige Punkt der Toleranz ist, nicht darum besorgt zu sein, welche der drei Religionen die richtige ist, sondern es geht um die Humanität der Menschen selbst als Individuum.

3.1.2 Brüderlichkeit

Bruderschaft entsteht aus der Sicherheit, dem Vertrauen, der Wohlfahrt, der Mitverantwortung und der Verständigung (www.internetloge.de-Freimauer-Freimaurerei). Die Bruderschaft in dem Drama Nathan der Weise ist ebenso wie die Toleranz durch die Figuren beschrieben. Dieses Verhalten erschien von der Hauptfigur des Dramas, nämlich Nathan. Nathans Zuneigung zu Recha und auch Rechas Liebe zu seinem Vater zeigt sich im folgenden Dialog.

*R e c h a. So seid Ihr es doch ganz und gar, mein Vater ?
.....
N a t h a n. Mein Kind ! mein liebes Kind !*

(Lessing, 1987 : 10).

Die gezeigte Liebe von Nathan zu Recha war eigentlich ein Versuch, seine schlechte Erfahrung zu überwinden, als seine ganze Familie von den gezeigten Fanatismus der Christen ermordet wurde. Aus seiner Liebe zu Recha verbot er Daja nicht, Recha als eine Christin zu erziehen. Obwohl Nathan ein Jude war, hat er Recha nicht gezwungen, eine Jüdin zu sein. Außerdem wusste er, dass Rechas Eltern Christen waren. Nathans Haltung reflektiert einen Mann, der ein hohes Maß an Menschlichkeit hat. Besonders wenn man daran dachte, dass er in der Vergangenheit mit den Christen schlechte Erfahrungen hatte.

Um sein Verständnis zwischen den Menschen zu zeigen, versuchte Nathan mit dem Tempelherrn Freundschaft zu schließen. Der Tempelherr war ein Ritter in den Kreuzzügen, der Recha beim Brand des Hauses geholfen hat. Nathan möchte sich bei dem Tempelherrn für die Rettung seiner Tochter bedanken. Er schickt Daja, die christliche Erzieherin seiner Tochter, mit einer Einladung zu ihm. Der Tempelherr lehnt ab, da er mit Juden nicht verkehren will. Doch Nathan gibt nicht auf und fängt den Ordensritter auf der Straße ab. Dieser verhält sich Nathan gegenüber zunächst sehr abweisend, lässt sich dann aber zunehmend von seiner toleranten Art einnehmen.

Zu der Zeit der Kreuzzüge war das Christentum der Hauptfeind der Juden. Wegen seiner Einteilung Juden für Feinde zu halten, zeigte auch Tempelherr Feindseligkeit gegenüber Nathan. Als Nathan durch Daja versuchte, ihn zu treffen, wollte Tempelherr nicht ins Nathans Haus eintreten, weil er nicht das Haus eines Juden betreten wollte. Nathan traf schließlich den Tempelherrn unter einer Palme. Der Dialog zwischen den Beiden zeigte Nathans brüderliche Haltung. Am Ende konnte der Tempelherr die Nathans Brüderlichkeit annehmen, nachdem er Nathans Haltung gut betrachtet hatte.

Als der Tempelherr um Rechas Hand anhalten wollte, antwortet Nathan nicht sofort, aber er will die Bitte trotzdem in Betracht ziehen. Von Daja, Rechas Betreuerin seit der Kindheit, erfährt schließlich der Tempelherr, dass Recha Nathans Adoptivkind war. Der Tempelherr erfährt auch, dass Recha keine Jüdin war, sondern eine Christin. Nathans gute Haltung verwirrt den Tempelherr. Er fragte sich, warum Nathan alles passieren ließ (Lessing, 1987: 86-87).

Nathans Rolle bei der Wiedervereinigung der getrennten Familien am Ende des Dramas zeigte Nathans Brüderlichkeit. Von dem Klosterbruder erfährt Nathan, dass das von dem Klosterbruder genommene Baby einen Bruder hat. Rechas Bruder ist Conrad von Staufen oder der Tempelherr. Nathan hat gelungen, die Identität des Tempelherrn aufzudecken. Am Ende des Dramas teilte Nathan Recha und den Tempelherrn mit, was er herausgefunden hat. Und weil der Tempelherr Recha Bruder ist, betrachtet er auch ihn als sein Kind, wenn der Tempelherr das möchte: „Und was? Oh meine Kinder Meine Kinder - Denn meiner Tochter Bruder wär' mein Kind. Nicht auch, - sobald er will?!?) (Lessing, 1987: 139).

Nathan benachrichtigte dann Sultan Saladin und Sittah, dass der Vater von Recha und dem Tempelherrn aus Persien stammte, weil er persisch sprach. Schließlich kamen Sultan Saladin und Sittah zur Gewissheit, nachdem der Klosterbruder ihnen das Buch gezeigt hatte, dass Recha und der Tempelherr die Kinder von Assad waren. Aus Freude umarmten Saladin und Sittah dann Recha und den Tempelherrn („Sie sind's! Sie sind es, Sittah, sind's! Sie sind's! Sind beide meines ... deines Bruders Kinder!“ Er rennt in ihre Umarmungen) (Lessing, 1987: 140).

Die Wiedervereinigung der großen Familien konnte dann durch Nathans Großmut realisiert werden. Nathans Brüderlichkeit konnte seinen Egoismus und seine Trauer besiegen. Als Jude zu der Zeit der Kreuzzüge zeigte er den Anhänger anderer Religionen seinen Hass nicht.

Stattdessen bietet er Sultan Saladin, Sitta, Al Hafi als Anhänger des Islam, und Tempelherr, Recha und Daja als Christen seine Brüderlichkeit an.

Lessings Drama Nathan der Weise schließt mit der Umarmung aller Figuren (Stummer Wiederholung allseitiger Umarmungen Unter der Vorhang fällt) (Lessing, 1987: 140). Die Umarmungen symbolisierten Einheit und Brüderlichkeit zwischen den Figuren im Drama, die aus allen drei großen monotheistischen Religionen kommen, nämlich Islam, Christentum und Judentum.

3.1.3 Friedensliebe

Nathan wurde als ein idealer Mensch beschrieben, der im Krieg lebte, aber immer versucht, die Harmonie aufrecht zu erhalten. Er lud die Anhänger anderer Religionen ein, in Harmonie zusammen zu leben. Seine Antwort auf Sultans Saladins Frage über die richtigste Religion war auch sehr sympatisch. Er versuchte auch, die schon lange voneinander getrennte Familie wieder zu vereinigen. Nathan war in der Lage, seinem emotionalen Aufruhr zu widerstehen. Durch sein Verhalten, versuchte er auch, seine Weisheit zu zeigen. Alle seiner Versuch war es, um Frieden zu bewahren.

3.2 Säkularer Humanismus als Lessings Weltbild in Drama Nathan der Weise

Lessing war einer der bedeutendsten Freimaurer in Deutschland. Seine Beteiligung an dieser Bewegung fing an, als er enge Beziehung mit anderen Freimaurern wie Ewald Christian von Kleist, Voltaire, Friedrich Nicolai, Matthias Claudius, Friedrich Ludwig Schröder, Johann Joachim Bode, Klopstock, Johann Gottfried Herder, und Johann Heinrich Campe hatte. Sie führten Lessing bei den Freimauer ein. Am 14. Oktober 1771 wurde Lessing in die Loge "Zu den drei Rosen" in Hamburg in einer Initiationszeremonie offiziell eingetragen. Die Zeremonie wurde in der Wohnung von Baron von Rosenberg veranstaltet. Lessing ist in der Loge zunächst als Geselle und danach als ein Meister. Die wichtigen freimaurerischen Werke Lessings waren Ernst und Falk-Gespräche für Freymäurer, Nathan der Weise, und Die Erziehung des Menschengeschlechts. Diese Werke enthalten Lessings Konzepte als Freimaurer (www.internetloge.de-Freimauer-Freimaurerei).

Lessing Haltung als Freimaurer erschienen in seinem Werk Ernst und Falk – Gespräche für Freymäuer, das im Jahr 1778 veröffentlicht wurde. In diesem Werk respektierte Lessing die Freimauer sehr. Lessing lobte auch die Tugenden des Freimauers. Nach Lessing war innerhalb der Freimauer eine Tugend, so heißt es, dass die Freimauerei alle Tugendenwerte wie Ehrlichkeit, Höflichkeit, Vertrauen, Loyalität, und Respekt enthalte. Lessing meinte auch, dass Freimauer innerhalb der Menschen und Bürger existierte. Sein Credo "Freimaurerei war immer" war nicht mehr das offizielle Credo der institutionellen Loge, aber es war ein geistiger Inhalt des Freimauers, der in den Herzen der Menschen immer existierte.

Lessings Humanität reflektierte Lessings Haltung als Freimaurer. Die Humanität ist ein wichtiger Aspek und Kern der Freimaurerbewegung. Diese Humanität ist das einzige Mittel um eine humanistische Gesellschaft zu verwirklichen. Humanität in diesem Sinne ist säkulare Humanität, weil sie die Menschen von ihrem Schöpfer entfernen. Nach der säkularen Humanität sind Menschexistenz und -identität wichtiger als alle anderen Dinge. Für Freimaurer ist Gott nur Schöpfer.

Als Freimaurer ist Lessing der Meinung, dass die Religion im Menschenleben nicht von Bedeutung ist. Die Religion gibt den Menschen keine Freiheit, ihre Vernunft zu entwickeln. Diese Ansicht erscheint bereits in früheren Werken Lessings, zum Beispiel Die Erziehung des

Menschengeschlechts im Jahre 1777. In diesem Werk fordert Lessing die Dominanz der Religion im Leben der Menschen heraus. Die richtige Ausbildung nach Lessing ist die Ausbildung, die nicht auf Belohnung und Sünde wie im religiösen Leben achtet. Lessings Werk, sowohl Die Erziehung des Menschengeschlecht als auch Nathan der Weise verstärken Lessings Bild als Freimaurer.

Nathan der Weise ist ein Stück, das zu dem freimaurerischen Werk gehört. Die Hauptfigur im Drama Nathan der Weise ist ein Jude, der als ein idealer Mensch beschrieben wird. Die jüdischen Figuren und ihre Idealen waren der Charakter der freimaurerischen Werke. Die Existenz eines Tempelherrn in diesem Drama verstärkte auch dieses Drama als freimaurerische Literatur. Die Geburt der Freimaurerbewegung ist eng mit dem Tempelherrn (Knights Templar) verwandt, nämlich Ritter der Kreuzzüge, die von der Kirche abtrünnig wurden. Das haben die Templer weit von sich gewiesen und als kirchliche Propagands, um sich den Reichtum der Templer anzueignen beurteilt. In diesem Drama erschien der Tempelherr in der echten humanitären Handlung, er half Nathans Tochter Recha bei dem Brand in Nathans Haus.

Die übermittelte Botschaft Lessings in der Ringparabel steht im Einklang mit der Ideologie Lessings als Freimaurer. Freimaurerei ist eine Bewegung, die von der Fesseln der tyrannischen kirchlichen Autorität befreit. In ihrer Entwicklung wird betrachtet, dass diese Bewegung sich allen monotheistischen Religionen in der Welt entgegenstellt. Lessing behauptet, mit Toleranz ist nicht mehr nötig darum zu streiten, welche der drei Religionen am richtigsten ist. Diese Meinung ist wichtig, weil sie Lessings Ansicht entspricht, dass es keine wahre Religion in dieser Welt gibt.

Außerdem ist die wichtige Botschaft Lessings in der Ringparabel, dass es keine wichtigste Religion im Leben der Menschen gibt, sondern die Humanität der Menschen als Individuum zählt. Als die drei Söhne nach dem echten Ring fragten, erklärte der Richter, dass ihr Vater die drei Söhne gleich viel liebt. Der Vater will nicht zeigen, welchen Sohn er am meisten liebt. (Und gewiß; daß er euch alle drei geliebt, und gleich geliebt: in dem er nicht two Drucken Mögen, um einen zu begünstigen) (Lessing, 1987: 75). Die Liebe des Vaters ist wichtig, weil sie ein echtes humanitäres Verhalten demonstriert. Daher ist es umso wichtiger, die Liebe des Vaters zu seinen drei Söhnen zu sehen, als darum zu streiten, welcher der drei Ringe der echte ist.

Vom Blick auf die Struktur des Dramas, vom sozialen Leben des Autors, vom Denken des Autors und vor dem historischen, sozialen und kulturellen Hintergrund des Autors des Dramas Nathan der Weise lässt sich zusammenfassen, dass die Humanität in dem Drama Nathan der Weise den säkularen Humanismus reflektiert. Diese Humanität ist nämlich die von der Religion unabhängige Humanität. Sie reflektiert Lessings Ansicht als Freimaurer und ist in Einklang mit der Ideologie der Freimaurerbewegung. In dieser Bewegung ist die Humanität das einzige Ziel, das zudem frei von der Religion ist. Die Humanität ist der Schwerpunkt in dieser Bewegung, so ist es wichtig für diese Bewegung, dass man immer gut zu seinen Mitmenschen ist. Diese Bewegung lehnt die Hoffnung auf Belohnung und Himmel abhängig von der Tugend ab. Die gezeigte Humanität in diesem Drama ist die Humanität, die die Menschen von den Fesseln der Religion befreit. Die Religion wird nur das menschliche Leben mit Handschellen fesseln. Ohne Religion können Menschen aufgrund von Konflikten in Frieden leben. Der Konflikt zwischen den Religionsgemeinschaften wie in den Kreuzzügen soll so verhindert werden. Noch wichtiger für die Menschen ist, die Humanität zu entwickeln und zu Mitmenschen das Gute zu tun.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Nathan der Weise ist ein Drama, das in der Aufklärung geschrieben wurde und typische Merkmale der literarischen Aufklärung aufweist nämlich die Vernunft (ratio), die Toleranz zwischen den Religionsgemeinschaften und die Gleichheit zwischen den Menschen. Vom Blick auf die Struktur des Dramas, vom sozialen Leben des Autors, von der Denkart des Autors und von der sozialen Gemeinschaft, die den Autor beeinflussen, von dem historischen, sozialen und kulturellen Hintergrund des Autors des Dramas Nathan der Weise wird die säkulare Humanität als Weltbild des Autors gefunden. Die säkulare Humanität versucht, die Menschen von den Fesseln der Religion zu befreien, so dass ein Streit zwischen den Anhängern der Religionen wie in den Kreuzzügen nicht mehr geschehen wird. Die wichtigste von den Menschen entwickelte Sache ist die menschliche Werte und ein gutes Benehmen zu anderen Mitmenschen.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Baumann, Barbara Und Oberle, Brigitta. 1985. *Deutsche Literatur in Epochen*. Ismaning : Hueber.
- Eagleton, Terry. 2002. *Marxisme dan Kritik Sosial*. Bandung : Desantara.
- Goldmann, Lucien. 1977. *The Hidden God*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Lessing, Gotthold Ephraim. 1987. *Nathan der Weise. Ein Dramatisches Gedicht in Fünf Aufzügen*. Stuttgart : Philipp Reclam Jun.
- Marquass, Reinhard. 1998. *Dramentexte analysieren*. Mannheim : Dudenverlag.
- Rötzer, Hans Gerd. 1998. *Geschichte der deutschen Literatur*. Bamberg : C.C. Buchner
(www.internetloge.de-Freimauer-Freimaurerei), diakses pada 28 Oktober 2017.
(www.carzureintracht.de/dokumente/huanitaet_freimauer.pdf), diakses pada 28 Oktober 2017.

SCHWERPUNKTTHEMA 4

Kulturwissenschaft und Kulturkomparatistik

Flüchtlingskrise und Medien als Themen im landeskundlichen Unterricht

Reiner Meißner

Ramkhamhaeng University Bangkok
E-Mail: einer.meissner@gmx.de

Abstract

Germany is changing. The so-called "refugee crisis" decides on public discussion in the country. With this discussion, a priori, in discredit wise document in the print and electronics media times. The article examines the following questions: Should the refugee crisis and thus migration in general be topics in regional studies? How do you arrange an easy start and methodical implementation? Which tasks did you solve? By what means can media be integrated into the regional studies? In a first part, theoretical considerations are also carried out. Then examples of the lessons should show what opportunities arise for a contemporary national education.

Keywords: refugee crisis, media, topics in regional studies

Abstrakt

Deutschland verändert sich. Die sogenannte „Flüchtlingskrise“ bestimmt seit Monaten die öffentliche Diskussion im Lande. Wie diese Diskussion verläuft, welche Ergebnisse sie zeitigt, wird in entscheidender Weise auch von deren Darstellung in den Print- und elektronischen Medien bestimmt. Der Beitrag geht folgenden Fragen nach: Sollten die Flüchtlingskrise und damit Migration im Allgemeinen Themen im landeskundlichen Unterricht sein? Wie ließe sich ein solcher Einsatz begründen und methodisch umsetzen? Welche Aufgaben haben Medien und wie bringen sie sich in die Diskussion zu den benannten Themen ein? Auf welchen Wegen kann man Medien in den landeskundlichen Unterricht einbinden? In einem ersten Teil werden dazu theoretische Vorüberlegungen angestellt. Alsdann sollen Beispiele für den Unterricht zeigen, welche Möglichkeiten sich für einen zeitgemäßen Landeskundeunterricht ableiten lassen.

Schlüsselwörter: Flüchtlingskrise, Medien, Themen im Landeskundeunterricht

1. EINLEITUNG

Deutschland zu Zeiten der Flüchtlingskrise. Als im Ausland lebender Deutscher ist man, will man, was die Situation im Lande anbelangt, auf dem Laufenden bleiben, auf das Studium der Presse angewiesen. Printmedien also, sofern sie erreichbar sind, Medien im World Wide Web. Was dem geneigten Leser auf diesen Wegen entgegenschlägt, macht ratlos: Von Lügenpresse geht die Rede, von Schweigekartellen, Verrat am Volk. Auf der einen Seite. Entsetzt mag man sich die Augen reiben, immerhin – man vertieft sich, liest erneut, spürt Verunsicherung. Verunsicherung, weil die andere Seite, die Presse, dagegenhält. Die Presse? SPIEGEL, SPIEGEL ONLINE, DIE ZEIT. Von Aufrüstung zu schreiben verbietet sich, und doch – der Ton scheint rauer zu werden, macht betroffen, auch weil man spürt, auf der falschen Seite zu stehen. Auf der Seite der Bedenkenträger. Der Nicht-Jubler. Der Ängstlichen. Was zu weiterer Verwirrung führt, da die Annahme, von Angst erfüllt zu sein, seltsam deplatziert erscheint, unzutreffend, vereinfachend. Wenn man als Deutscher verwirrt ist – welche Wirkung muss der aktuelle gesellschaftliche Diskurs in Deutschland auf Studierende der deutschen Sprache haben, die sich vielleicht mit dem Gedanken tragen, ihren Wohnsitz nach Deutschland zu verlagern, aus welchen Gründen auch immer.

Immerhin - Betroffenheit und Verwirrung sind Veranlassung genug, den Blick zu schärfen für den Anspruch der Presse, die Wirklichkeit zu erklären, gar zu verändern, und für die Wege, diesen Anspruch zu realisieren.

Beschäftigen wird sich dieser Beitrag also auch mit der Presse, wenigstens mit einem Teil der Presse, mit ihrem Selbstverständnis und ihrem Wirken. Untersucht soll dies werden am überaus aktuellen Thema der sogenannten Flüchtlingskrise. Hier liegt der zweite Schwerpunkt der Arbeit: Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die sogenannte Flüchtlingskrise für eine Behandlung im Landeskundeunterricht von Relevanz ist. Schließlich wird auch hinterfragt, mit welchen Methoden dieses Thema im Unterricht umgesetzt werden kann.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Kenntnis der verschiedenen didaktischen Konzepte von Landeskundeunterricht vorausgesetzt. Dem Wandel von Landeskunde hin zur Kulturwissenschaft, wie er zum Beispiel von Altmayer beschrieben wird (vgl. Altmayer 2007), wird nicht weiter nachgegangen. Es wird des Weiteren auch unterstellt, dass sich sowohl der Verfasser als auch die Leser darüber im Klaren sind, dass die Art und Weise der Behandlung der hier zur Diskussion stehenden Themen abhängig ist vom Grad der erreichten sprachlichen Kompetenz der Studierenden.

Der Beitrag besteht mithin aus fünf Kapiteln. Kapitel zwei beschäftigt sich mit der Funktion der Presse für den gesellschaftlichen Diskurs und geht der Frage nach, welche Folgen das für die Ausbildung der Studierenden der deutschen Sprache hat. Kapitel Drei beschäftigt sich mit der Flüchtlingskrise und deren Relevanz für Studierende. Im vierten Kapitel werden Methoden für die Beschäftigung mit den zur Diskussion stehenden Themen vorgestellt. Im letzten Kapitel werden wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst. The introduction contains the research background, problem statement (s), objectives, significance, and literature review (including underlying theories) which are NOT written in sub-headings. [Times New Roman 11, normal].

2. FUNKTION DER PRESSE IN DER DEMOKRATISCHEN GESELLSCHAFT

Ganz prinzipiell haben Print- und elektronische Medien (im Folgenden „Medien“) in einer demokratischen Gesellschaft folgende wichtige Funktionen (vgl. Wilke 2012, S. 1):

- Sie informieren.
- Sie kritisieren.
- Sie tragen zur Meinungsbildung bei.

Medien vermitteln also Politik, erklären sie und decken, wenn nötig, Fehlentwicklungen auf. Diese Funktionen sind unbestritten, nötig und also akzeptabel. Darüber hinaus muss aber auch festgestellt werden, dass Medien „versuchen, öffentliche Deutungsmacht zu erlangen und ihre Meinung als hegemoniale, allgemein gültige zu platzieren“ [Ullrich o.J., (S. 23)]. Zu diesem Zwecke wählen sie „berichtenswerte Ereignisse nach der Maßgabe ihrer Nachrichtenwerte“ aus und bereiten diese dann publikumswirksam in einem Maße auf, das

„anhaltendes Publikumsinteresse“ garantiert (Meyer 2004). In diesem Sinne folgen sie auch einer ökonomischen Logik. Kurz und gut: Alles, was bewusst entweder versprachlicht oder nicht versprachlicht wird, bestimmt darüber mit, was Menschen als Realität wahrnehmen. Insofern sind Medien an der Erschaffung von Realität und von Machtstrukturen beteiligt [vgl. Ullrich o.J., (S. 21)]. Dies lässt sich zugespitzt auch so formulieren: Worüber nicht geschrieben oder gesprochen wird, existiert nicht. Worüber aber geschrieben oder gesprochen wird existiert so, wie es beschrieben oder besprochen wird. Dieser sehr verkürzte Exkurs in die Theorie der Medien wirft nun aber bereits einige Probleme und Fragen auf, vor denen Lehrende im Fach Deutsch als Fremdsprache stehen und die es zu lösen bzw. zu beantworten gilt. Unstrittig ist dabei sicherlich, dass auf eine Beschäftigung mit deutschsprachigen

Medien nicht verzichten sollte, wer Studierende im Sinne interkultureller Landeskunde dazu animieren will, „Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften“ zu entwickeln (Zeuner 2009, S. 11). Mehr oder weniger fern vom Zielland stellen Medien eine Möglichkeit dar, sich diesem authentisch und ungebrochen anzunähern. Das macht es erforderlich, den Studierenden das Handwerkszeug zu vermitteln, dass sie dazu in die Lage versetzt, den Diskursen in Deutschland zu folgen, diese zu analysieren und die Ergebnisse der Analyse zu verwandeln in die weiter oben benannten

„Strategien und Fertigkeiten“.

Welche Probleme und Fragen sind es aber nun zum Beispiel, für die die Studierenden beim Umgang mit Medien sensibilisiert werden sollten?

- 1) Was wird im Text nicht geschrieben?

Hierbei kann es hilfreich sein, den Studierenden Vergleichstexte zu präsentieren, die Informationen enthalten, die der Ausgangstext verschweigt. Auch sollen Studierende erkennen, dass Artikel je nach politischem Selbstverständnis des Mediums anders gefärbt sein können als Vergleichstexte.

- 2) Wem, welcher Gruppe, welcher Partei dienen bestimmte Äußerungen?

Bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage sollte deutlich werden, dass Medien in ökonomischer Hinsicht oder auch parteipolitisch gebunden sein können. Bestimmte Medien fühlen sich auch einer bestimmten ideellen Ausrichtung verpflichtet.

3) Welcher Art ist der Artikel?

Selbstredend ist ein Bericht anders zu verstehen als ein Kommentar. Auf entsprechende Textmerkmale und sprachliche Mittel sollte aufmerksam gemacht werden.

4) Welche Besonderheiten in sprachlicher Hinsicht hat ein Text?

Die Verwendung bestimmter Wörter oder Strukturen kann nach aller Erfahrung die Wirkung eines Textes verändern.

5) Welche Deutungsmuster sind für das Verständnis eines Textes erforderlich? Bei der Beantwortung dieser Frage gerät man auf das Feld der Kulturwissenschaft, die

„Kultur als Vorrat an Deutungsmustern“ versteht, derer sich bestimmte Gruppen bei der Kommunikation bedienen (Altmayer 2007, S. 13 f.). Studierende sind für solche Deutungsmuster zu sensibilisieren.

Schon an dieser Auflistung von Fragestellungen ist zu erkennen, dass die Auseinandersetzung mit Medien sehr anspruchsvoll ist. Jedoch sollten sich Lehrende nicht davon abschrecken lassen. Kleine Schritte führen zu kleinen Erfolgen, die sich am Endesummieren zu einem besseren Verständnis der Zielkultur Deutschland, was wiederum Voraussetzung dafür ist, um sich möglichst konfliktfrei in dieser Kultur bewegen zu können.

3. DIE FLÜCHTLINGSKRISE ALS THEMA DES LANDESKUNDLICHEN UNTERRICHTES

Wie nun begründet sich die Wahl des Themas Flüchtlingskrise für einen Einsatz im Landeskundeunterricht? Zunächst: Mit der Entscheidung Deutschlands und Österreichs im Spätsommer 2015, ihre Grenzen für Flüchtlinge in einer Notlage zu öffnen (vgl. Kalnoki 2015), rückte ein Thema mit Macht ins Bewusstsein der deutschen Öffentlichkeit, welches dazu angetan ist, die politische und soziale Entwicklung Deutschlands nachhaltig zu beeinflussen. Befürworter und Gegner der Immigration scheinen sich unversöhnlich gegenüber zu stehen, fremdenkritische Parteien erhalten einen für nicht möglich gehaltenen Zuspruch. Die öffentliche Debatte in Deutschland scheint vergiftet zu sein. Flüchtlingsunterkünfte brennen, man liest von psychischer und physischer Gewalt – überspitzt ausgedrückt: aller gegen alle (vgl. z.B. Peters, Freia 2015/ Michel, Ana Maria u.a. 2016/ Blickle, Paul u.a. 2015) Kurz und gut: Der innerdeutsche Diskurs verlangt nach einer Klärung nach innen und einer Erklärung nach außen.

Für eine Erklärung gibt es zunächst einen ganz praktischen Grund, der selbstredend in gewisser Weise bedenklich erscheint, weil man einwenden könnte, einer aggressiven Stimmung nachzugeben. Es wird immer Studierende geben, die das Ziel haben, ihren Lebensmittelpunkt, mit welcher Motivation auch immer, nach Deutschland zu verlagern. Dem Verfasser erschiene es nun sträflich, sie nicht auf die problematische Situation in Deutschland hinzuweisen. Ihm erschiene es sträflich, sie nicht zu sensibilisieren für die aggressive Stimmung, die dem als Ausländer erkannten Menschen mancherorts entgegenschlagen kann. Ihm erschiene es als Unterlassungssünde, sie nicht zur Zurückhaltung aufzufordern, zur Vermeidung konfliktträchtiger Situationen. Gemeint ist damit nicht, die Situation zu dramatisieren, und es geht auch nicht darum, die Studierenden zum „Wegducken“ anzuhalten, sondern es geht einfach um gesunde Vorsicht. Alsdann – das ist Deutschland in der Gegenwart, und wenn sich Landeskunde das Verstehen des Ziellandes auf die Flaggen schreibt, dann kann dieses Thema nicht ausgeblendet werden. Selbstredend hat man es mit einem überaus komplexen Problembereich zu tun, was, selbst wenn man das Konzept der kognitiven Landeskunde

rundweg ablehnt, dazu berechtigt, berichtend in das Thema einzuführen. Schließlich aber, wenn man sich denn auf sicherem, sprich wissenschaftlich begründetem Terrain bewegen will, lässt sich die Wahl dieses Thema auch im Sinne des Konzepts der interkulturellen Landeskunde begründen. Zeuner verweist im Hinblick auf die Frage, ob „landeskundliche Inhalte angemessen“ (Zeuner 2009, S. 47) sind auf Buttjes, der mit folgenden vier Ebenen arbeitet:

1. Realitätsebene: Entsprechen die gewählten Stoffe dem historischen Entwicklungsstand und der sozialen Differenzierung der fremden Gesellschaft?
2. Konkreteionsebene: Sind die gewählten Sachverhalte in der fremden Umwelt erkennbar und als nachvollziehbare Erfahrung sprachlich artikuliert?
3. Transferebene: Sind die gewählten Themen auch in anderen Gesellschaften und speziell in der eigenen Umwelt vorzufinden?
4. Identifikationsebene: Verweisen die gewählten Inhalte - schon im interkulturellen Zusammenhang - auf Bereiche kultureller Differenz und kultureller Kontakte? (Buttjes 1989, zit.n. Zeuner 2009, S. 47).

Es ist zu erkennen, dass das Thema „Flüchtlingskrise“ anhand dieser vier Ebenen als angemessen betrachten werden kann. Für das konkrete Lernerumfeld Thailand sei erwähnt, dass sich mit dem Problem der Rohingya ein Bezug zur eigenen Umwelt herstellen lässt (vgl. Putz 2015).

4. METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Es sollte deutlich geworden sein, dass sowohl der Komplex Medien als auch das Thema Flüchtlingskrise ihren Platz im DaF-Unterricht haben sollten. Im Folgenden soll nun versucht werden, anhand dreier Beispiele methodische Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man die Studierenden dazu animieren kann, sich mit den damit verbundenen Fragen auseinanderzusetzen.

4.1 Arbeit mit Bildern

Grundsätzlich gibt es eine übergroße Anzahl von Bildern, wodurch man in der Lage ist, je nach den unterrichtlichen Zielsetzungen auszuwählen.

Hier sieht man ein Bild einer Erstaufnahmeeinrichtung im Juli 2015 – das Zeltlager Jenfelder Moorpark in Hamburg-Jenfeld. Sub-headings suit the topic of discussion.



Von An-d - Eigenes Werk, CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=41515731>

Ohne Vorentlastung wird eine Beziehung zur Flüchtlingskrise mit einiger Wahrscheinlichkeit nicht herzustellen zu sein. Ein Assoziogramm sollte also hilfreich sein. Über das Sammeln von Redemitteln kann man schließlich zu einer provokanten These gelangen, die man zur Diskussion stellt. Davon ausgehend sollten die Studierenden im Rahmen der Bildpräsentation Hypothesen bilden, die anschließend im Gespräch überprüft werden. An dieser Stelle wäre dann auch die Gelegenheit für landeskundliche Informationen. Ideal wäre es, würde sich anhand dieser eine kontroverse Diskussion entwickeln, in die die Studierenden ihr Wissen einbringen könnten. Nach der Bildpräsentation könnte man die Studierenden auffordern, sich in die Rolle eines Flüchtlings zu versetzen, der lange Zeit in einem solchen Zelt wohnen muss und nun einen Brief an die Familie/ an Freunde in der Heimat schreibt. Thailändischen Studierenden kann man alternativ auch ein Bild zur Flüchtlingskrise der Rohingya präsentieren, um sie a) vertiefend für das Thema zu sensibilisieren und ihnen b) die Ähnlichkeit der Probleme deutlich zu machen.

4.2 Arbeit mit Texten aus Print-Medien

Das in den Kapiteln 2 und 3 Ausgeführte soll zunächst an einer kleinen Textstelle verdeutlicht werden, die aus einem Text mit dem Titel „Das Rätsel der Königin“ entnommen wurde.

Höflinger, Laura (2016). Das Rätsel der Königin. In: DER SPIEGEL 3, S. 108 f.

Anders gesagt: Wenn der Nutzen größer ist als die Kosten, dann breitet sich Altruismus aus - allerdings, so das Modell, nur unter Verwandten. Doch die Theorie der Verwandtenselektion ist nicht unumstritten. Und dass möglicherweise nicht allein die eigenen Gene zählen, zeigt eine Verhaltensweise, die Gadagkar in einem Versuch bei seinen Wespen beobachtet hat - und gegen die selbst die deutsche Willkommenskultur verblasst. Die Papierwespen nehmen junge Tiere aus anderen Staaten in ihre Gemeinschaft auf und vollbringen dabei ein Wunder der Integration: Im Gegenzug für ihre Arbeitskraft stehen den Einwanderern im Wespenstaat alle Türen offen, sei es eine Karriere als Kämpfer oder Sammler - ja sogar der Thron der Königin.

Zunächst: Dieser Textausschnitt muss in zweierlei Hinsicht vorentlastet werden. Einerseits sollte der Inhalt des Gesamttextes wiedergegeben werden (Am Beispiel einer Wespenart wird die Frage behandelt, warum Lebewesen kooperieren.), andererseits ist die Lexik zu klären, abgesehen vom Wort Willkommenskultur. Als dann kann mit diesem Text im Sinne der weiter oben beschriebenen Phänomene verfahren werden.

Im Hinblick auf die Funktion der Presse ist an diesem Text Folgendes auffällig: Er hat vordergründig mit der Flüchtlingskrise natürlich nichts zu tun. Unversehens aber wird der Begriff deutsche Willkommenskultur eingewoben, wodurch die daraufhin folgenden Ausführungen einen brisanten Charakter bekommen. Es ist deutlich zu erkennen, dass hier subtil versucht wird, die Meinung weiterzugeben, dass Zuwanderung gut sei: Wunder ist eindeutig positiv besetzt. Und so bekommt dann auch die Formulierung wenn der Nutzen größer ist als die Kosten, dann breitet sich Altruismus aus eine ganz neue Bedeutung. Mithin kann mit einem angemessenen methodischen Vorgehen an diesem Text beispielhaft verdeutlicht werden, welche Funktionen Medien im Allgemeinen und im Hinblick auf die Flüchtlingskrise im Speziellen haben. Sehr schön lassen sich an diesem Text die Fragen diskutieren, welchen Einfluss die ideelle Ausrichtung eines Mediums auf einen Text hat, wie sprachliche Besonderheiten oder inhaltliche Auslassungen die Aussage eines Textes beeinflussen. Was das Thema Flüchtlingskrise anbelangt, so bietet dieser kurze Text offensichtlich auch verschiedene Möglichkeiten eines Zugangs. So kann der Begriff deutsche Willkommenskultur im Fokus

stehen. Es kann über Integration gesprochen werden, über Kosten und Nutzen der Immigration. Und es kann natürlich auch im Hinblick auf das

Nichtgeschriebene (Funktion der Presse) kontrastiv über das gesprochen werden, was mit Zuwanderung auch verbunden ist – nämlich all die Probleme, vor die sich Deutschland momentan gestellt sieht.

4.3 Arbeit mit Texten aus elektronischen Medien

Für die Arbeit mit Artikeln aus elektronischen deutschsprachigen Nachrichtenmedien (SPIEGEL ONLINE, ZEIT ONLINE usw.) eignet sich nach meinem Dafürhalten die methodische Variante des Unterrichtsprojektes. In Thailand ist diese Form noch eher ungebräuchlich, erfreut sich jedoch zunehmender Aufmerksamkeit. Der Verfasser hat im Projektunterricht im Rahmen des Masterstudiums Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University selbst gute Erfahrungen sammeln können. So zeigten sich die Studierenden mit dieser offenen Unterrichtsform und der damit verbundenen Möglichkeit der Selbstorganisation sehr einverstanden, wenn sie natürlich aber den zeitlichen Aufwand beklagten.

Warum kann diese Methode im Sinne der hier behandelten Fragen als geeignet betrachtet werden? Um mit Krumm zu argumentieren (vgl. Krumm 1991, zit. n. Zeuner 2009, S. 73 f.):

- Sprache wird verwendet, um Unbekanntes zu erschließen.
- Die Welt wird Gegenstand des Tuns und also erfahrbar.
- Alle nur erdenklichen Hilfsmittel können verwendet werden, das World Wide Web entspricht dem Alltag der Studierenden.
- Durch die abschließende Präsentation, für die weiteres sprachliches Handeln nötig ist, erfahren die Studierenden Aufmerksamkeit und Anerkennung von anderen.

Es ist hier nicht der Rahmen, die Projektmethode als solche zu erläutern, dazu habe ich mich andernorts geäußert (vgl. dazu Meißner 2014, S. 119 ff.). Versucht wird aber, einen möglichen Ansatz zu skizzieren, wie man die Themen Flüchtlingskrise und elektronische Nachrichtenmedien zum Gegenstand eines Projektes machen kann.

In der Orientierungsphase präsentiert man den Teilnehmern Schlagzeilen deutscher Online-Medien.

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Flüchtlingskrise: Seehofer warnt Union vor Wahldebakel (a)- Männer, Monster und Muslime. Deutschland hat ein neues Feindbild: der muslimische Mann. "Emma" und Pegida eint die Sorge um die deutsche Frau - und ein ganz alter Rassismus (Augstein 2015)- Flüchtlinge - Willkommen in Deutschland? (Thurm 2016) | <ul style="list-style-type: none">- Das deutsche Wunder. Wieso öffnet das Land den Fremden die Tore und Herzen? (Joffe 2015)- Philosophie des Flüchtlings. Was es jetzt braucht in der Flüchtlingskrise? Es braucht den Blick auf jeden einzelnen Menschen, ohne rassistisches Gehabe, ohne Plan, ohne Absicht, ohne Vorurteile. Denn erst, wenn man etwas denken kann, kann man etwas tun. (Diez 2016) |
|---|--|

Die Auswahl dieser Schlagzeilen orientiert sich dabei wieder an der vordergründigen Zielsetzung, die mit dem Projekt verbunden ist („vordergründig“ deswegen, weil die Ergebnisse

eines Projektes selten klar vorherbestimmbar sind). Will man stärker auf die Funktion der Medien oder die Flüchtlingskrise fokussieren, sollte man den entsprechenden Rahmen abstecken. Für das aktuelle Beispiel wurden, wie man unschwer erkennen wird, Beispiele ausgewählt, die die gegensätzlichen Wahrnehmungen der Flüchtlingskrise in Deutschland verdeutlichen. Anhand dieser Schlagzeilen kann man vorhandenes landeskundliches Wissen aktivieren, deren Verschiedenartigkeit der Sichtweise ist dazu angetan, Problemstellungen zu formulieren und konkrete Projektvorhaben zu entwickeln. Das Analysematerial ist selbstredend den deutschsprachigen Online-Medien zu entnehmen. In den anschließenden Arbeitsphasen [Planungs-, Recherche- und Kontakt-, Bearbeitungsphase, Präsentation und Evaluation – (vgl. Nodari 1995, zit. n. Zeuner 2008, S.74 f. – Es gibt andere Modelle.)] zieht sich die Lehrperson weitestgehend aus dem Arbeitsprozess zurück, übernimmt allenfalls die Rolle des Helfers und steht als solcher mit Rat zur Seite.

5. ZUSAMMENFASSUNG

Landeskundlicher Unterricht sollte danach streben, ein aktuelles Bild des Ziellandes zu entwerfen und den Studierenden die Möglichkeit bieten, einerseits ein Gefühl für die fremde

Gesellschaft zu entwickeln, andererseits Verhaltensstrategien auszuprägen, die sich an Empathie und Toleranz orientieren. Ein so verstandener landeskundlicher Unterricht kann gar nicht anders, als sich in der gegenwärtigen Situation mit den Problemen weltweiter Migration im Allgemeinen und der Immigration nach Deutschland im Speziellen zu beschäftigen. Die damit verbundenen Entwicklungen und Probleme prägen, natürlich in unterschiedlichem Maße, unser aller Leben. Wie sie unser Leben prägen, wird auch von der Art und Weise der Berichterstattung in den Medien bestimmt. Es ist also gerechtfertigt, sich sowohl mit dem Einen wie auch mit dem Anderen im Unterricht zu beschäftigen. Auf welchen Wegen diese Beschäftigung erfolgen, welcher Methoden man sich bedienen kann, wurde in der Arbeit exemplarisch gezeigt. Mit Sicherheit gibt es andere Wege, die auszuprobieren man den Mut haben sollte.

Leider kann in dieser Arbeit noch nicht berichtet werden vom Erfolg (oder Misserfolg) der praktischen Umsetzung der gemachten Unterrichtsvorschläge. Dies bleibt Aufgabe für die kommenden Studienjahre und einer entsprechenden Auswertung.

6. LITERATURVERZEICHNIS

- Altmayer, Claus (2007). *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? Erhältlich* Online: http://www.bgdv.be/Dokumente/GM-Texte/gm65_altmayer.pdf (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Augstein, Jakob (2015). *Männer, Monster und Muslime*. Erhältlich Online: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-deutsche-angst-vor-muslimischem-mann-kolumne-a-1060655.html> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Blickle, Paul u.a. (2015). *Es brennt in Deutschland*. Erhältlich Online: <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2015-11/rechtsextremismus-fluechtlingsunterkuenfte-gewalt-gegen-fluechtlinge-justiz-taeter-urteile> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Diez, Georg (2016). *Philosophie des Flüchtlings*. Erhältlich Online: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/diez-kolumne-die-fluechtlingskrise-eine-krise-der-weltanschauung-a-1080893.html> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Joffe, Josef (2015). *Das deutsche Wunder. Erhältlich* Online: <http://www.zeit.de/2015/37/willkommenskultur-deutschland-fluechtlinge-zeitgeist> (zuletzt gesehen am 12.04.2016).

- Kalnoki, Boris (2015). *Wer die historische Grenzöffnung wirklich auslöste*. Erhältlich Online: <http://www.welt.de/politik/ausland/article146507736/Wer-die-historische-Grenzoeffnung-wirklich-ausloeste.html> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Meißner, Reiner (2014). *Projektarbeit im Masterkurs Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng-Universität Bangkok*. In: Universität Hanoi (Hg.) *Vermittlung der deutschen Sprache im universitären Bereich in südostasiatischen Ländern*. Hanoi: Truong Dai Hoc Ha Noi, 119-126.
- Meyer, Thomas (2004). *Die Theatralität der Politik in der Mediendemokratie*. Erhältlich Online: <http://www.bpb.de/apuz/27196/die-theatralitaet-der-politik-in-der-mediendemokratie?p=all> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Michel, Ana Maria u.a. (2016). *Was geschah in Köln?* Erhältlich Online: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/koeln-silvester-sexuelle-uebergreife-raub-faq> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Peters, Freia (2015). *Islamisten bedrohen Christen in Flüchtlingsheimen*. Erhältlich Online: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article146919471/Islamisten-bedrohen-Christen-in-Fluechtlingsheimen.html> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Putz, Ulrike (2015). *Die Qualen der Rohingya: Erst Flüchtling, dann Sklave*. Erhältlich Online: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/rohingya-in-suedostasien-erst-fluechtling-dann-sklave-a-1034217.html> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Thurm, Frida u.a. (2016). *Flüchtlinge - Willkommen in Deutschland?* Erhältlich Online: <http://www.zeit.de/gesellschaft/fluechtlinge-in-deutschland> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Ullrich, Peter (o.J.). *Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurstheorie. Ein- und Überblick*. Erhältlich Online: http://www.academia.edu/23234909/Diskursanalyse_Diskursforschung_Diskurstheorie_Ein-_und_%C3%9Cberblick (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Wilke, Jürgen (2012). *Funktionen und Probleme der Medien*. Erhältlich online: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/139163/funktionen-und-probleme?p=all> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- Zeuner, Ulrich (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. Eine Einführung. Erhältlich Online: https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf (zuletzt gesehen am 20.04.2016).
- (a) <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-horst-seehofer-warnt-union-vorwahldebakel-a-1073659.html> (zuletzt gesehen am 20.04.2016).

Die Bewertung der Interkulturellen Kompetenz

Surya Masniari Hutagalung ¹⁾, Suci Pujiastuti ²⁾

¹⁾Universitas Negeri Medan

E-Mail: suryamasniari@yahoo.com

²⁾Universitas Negeri Medan

E-Mail: sucipujiastuti@yahoo.de

Abstract

This paper presents the test assignments of intercultural competence. The test task for the evaluation of intercultural competence was developed by the writers themselves and was tried out. The students should do some test tasks to evaluate their intercultural competence. This paper describes how the test phase runs and how the result is. During the test phase, the students are given some intercultural texts. The students should figure out what kind of intercultural conflict or intercultural situations can be found in the texts. As a result, students' intercultural competence can be measured through the developed test tasks and assessment criteria.

Keywords: assessment, intercultural competence, test assignments

Abstrakt

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Bewertung der interkulturellen Kompetenz. Die Verfasserinnen versuchen, die Testaufgabe selbst zu entwickeln. Das ist das Ziel der Arbeit. Die Studenten sollen die erstellten Testaufgaben zur Bewertung der interkulturellen Kompetenz ausprobieren. Es wird in dieser Arbeit beschrieben, wie die Testphase verläuft. Bei der durchgeführten Testphase werden den Studenten einige interkulturelle Texte gegeben. Die Studenten sollen anhand von den selbst entwickelten Bewertungskriterien herausfinden, welcher interkulturelle Konflikt bzw. welche interkulturellen Situationen in den Texten enthalten sind. Im Ergebnis wird deutlich, dass die Studenten mit Hilfe von Testaufgaben und Bewertungskriterien die interkulturellen Aufgaben gut bewerten können werden.

Schlüsselwörter: die Bewertung, die interkulturelle Kompetenz, Testaufgaben

1. EINLEITUNG

Die Bewertung der interkulturellen Kompetenz wird im Rahmen der Untersuchung “Die Erstellung des Lehrbuches interkultureller Kommunikation” entwickelt, und ist in diesem Fall ein sehr wichtiges Teil von der Untersuchung.

Um die Gültigkeit des entwickelten Lehrbuches zu überprüfen, wurde eine Testphase durchgeführt, nachdem es von Experten geprüft worden ist. Bei der Testphase wurden einige Testaufgaben rausgesucht. Einer der Testaufgaben soll genutzt werden, um interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu bewerten. Leider liegt die passende standardisierte Testaufgabe ganz besonders zur Bewertung der interkulturellen Kompetenz von Lernenden nach jetzigem Kenntnisstand nicht vor. Wegen dieser Schwierigkeit wurde eine neue Testaufgabe dafür entwickelt.

Die Testaufgabe wurde des Weiteren basierend auf verschiedenen Theorien erstellt. Es wird gehofft, dass die interkulturelle Kompetenz der Lernenden mit Hilfe von der neuen Testaufgabe bewertet werden kann. Bei dieser Bewertungsaufgabe handelt es sich um einen Test, und um die Antworten des Testes zu benoten, wird eine Benotungsaufgabe mit einer Skala erarbeitet.

Dieser Beitrag beschreibt die Schritte der Erstellung der Testaufgaben und gibt einen Überblick über das Ergebnis der Testphase, die in der Deutschabteilung der Staatlichen Universität von Medan, Nord-Sumatra, Indonesien, durchgeführt wurden.

Im Teil der theoretischen Grundlagen werden einige Meinungen zitiert. Bei den relevanten Meinungen, die in dieser Untersuchung benutzt werden, handelt es sich um die Theorien über interkulturelle Kompetenz.

Aus einigen Definitionen wurde ein Erstellungsrahmen aufgebaut. Die erste Definition ist die von Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff (2006): “Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.” Man kann interkulturelle Kompetenz besitzen, wenn er andere fremde Kultur gut versteht und sie effektiv, angemessen sowie erfolgsorientiert wahrnimmt. Trotzdem soll es erwähnt werden, dass man vorher selbstverständlich Kenntnisse über eigene Kultur haben soll, bevor er andere Kultur kennenlernt.

Diese erste Definition setzt sich aus verschiedenen Komponenten, nämlich

- Haltungen
- Einstellungen
- Handlungsfähigkeit
- Reflexionsfähigkeit

Sie werden in die Tabelle als Bewertungskomponente eingeordnet. Es bedeutet, wenn man die interkulturelle Kompetenz von jemandem benoten will, dann kann man diese Komponenten berücksichtigen und folgende Fragen stellen:

- Wie ist seine Haltung zur fremden Kultur?
- Wie ist seine Einstellung zur fremden Kultur?

- Wie handelt er in der fremden Kultur?
- Wie ist die Reflexion von der fremden Kultur?

Die zweite Definition erläutert Stehr (2011: 9). Von "interkulturell" spricht man, wenn bei der Interaktion mit Angehörigen einer fremden Kultur deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns mit in das eigene Handlungsmuster einbezogen werden.

Aus der zweiten Definition ergeben sich neue Komponenten:

- Wahrnehmung des Denkens von der fremden Kultur
- Wahrnehmung des Fühlens von der fremden Kultur
- Wahrnehmung des Handelns von der fremden Kultur.

Interkulturelle Kompetenz kann auch mit eigenkultureller Bewusstheit, Selbstsicherheit, Fähigkeit zur Identitätsdarstellung, und Rollendistanz in Verbindung stehen. Empathie, Ambiguitätstoleranz und Interaktionsfreudigkeit sind auch sehr wichtig, um diese Kompetenz zu steigern und davon profitieren. Die Entdeckung und die Akzeptanz der eigenen Kultur spielt eine große Rolle bei der Bereitschaft für andere Kultur (vgl. Jantz und Mühlig-Versen, 2003: 6).

Den obigen dargestellten Definitionen lassen sich einige Merkmale zur interkulturellen Kompetenz entnehmen. Im Nachhinein kann man feststellen, dass die interkulturelle Kompetenz mit Haltung, Einstellung, Handlung, Reflexion, und Wahrnehmung des Denkens, des Fühlens, und Handelns bezeichnet werden kann. The introduction contains the research background, problem statement (s), objectives, significance, and literature review (including underlying theories) which are NOT written in sub-headings. [Times New Roman 11, normal].

2. FORSCHUNGSANSATZ

Im Folgenden werden die Erstellungsschritte dargestellt. Mit diesen Schritten soll ein Beitrag zur interkulturellen Kompetenz anhand der Bewertungsaufgabe geleistet werden.

Die Schritte können, wie in Abbildung 1 dargestellt, folgendermaßen ablaufen:

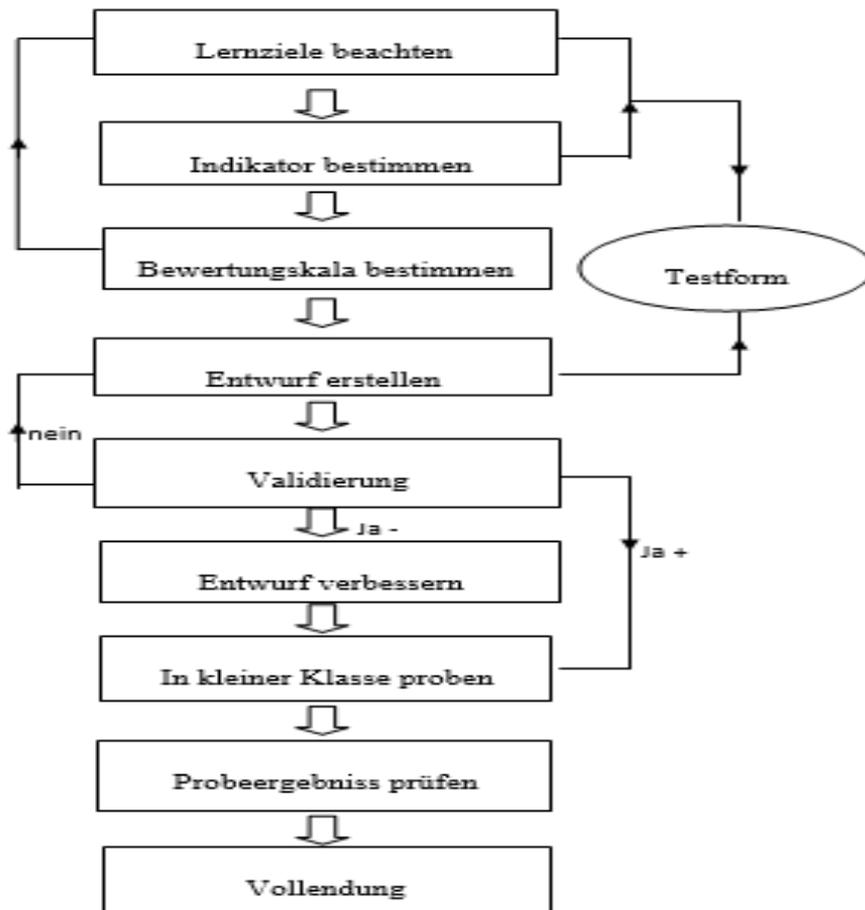
Der erste Schritt ist "Lernziel beachten". Es bedeutet, dass das Lernziel auf Grundlage bestimmter Indikatoren bewertet werden kann.

Basierend auf dem Lernziel und der Indikatoren wird die Bewertungsskala entwickelt. Das bedeutet, man muss überlegen, ob es nur "richtig" oder "falsch" gibt, oder ob man eine richtige Skala braucht, zum Beispiel 1-2-3-4. Auch 4-3-2-1 ist möglich. Aber es hat die gleiche Bedeutung, 4 steht für sehr gut, 3 für gut, 2 für ausreichend, und 1 für ungenügend.

Nach dem dritten Schritt wird ein Entwurf entwickelt. Alles, was in den vorigen Schritten bestimmt wurde, wird dann in diesem Schritt geordnet. Die Testform bezieht sich auf das Lernziel und die Indikatoren. Der Bewertungsentwurf ist auch mit der Testform eng verbunden.

Um die Qualität der Testaufgaben zu sichern, wird eine Validierung im nächsten Schritt durchgeführt. Es muss viel darüber diskutiert werden, um zu bestimmen, ob es schon gut ist, oder noch verbessert werden muss. Aber, wenn bei der Validierung entschieden wird, dass die entwickelte Bewertungsaufgabe nicht passt, muss es noch mal verbessert werden. Wenn es passt, dann kann die Testphase durchgeführt werden. Auf Grundlage des Ergebnisses der Testphase wird die Bewertungsaufgabe verbessert.

Abbildung 1. Übersicht der Erstellungsschritte der Bewertungsaufgabe



3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

Auf Basis der obengenannten Schritte wurde dann eine Bewertungsaufgabe erstellt. Das Lernziel ist, Lernende können die fremde Kultur verstehen und wahrnehmen, es zeigt sich durch die Haltung, Einstellung, und Handlung. Indikatoren des Lernziels sind:

- Lernende können die gute Haltung auf fremde Kultur zeigen
- Lernende können die gute Einstellung auf fremde Kultur zeigen
- Lernende können die gute Handlung auf fremde Kultur zeigen

Die Testform besteht darin die "interkulturelle Geschichte" zu kommentieren. Die interkulturelle Geschichte umfasst verschiedene interkulturelle Fallbeispiele. Die Lernende können sie analysieren. Der interkulturelle Konflikt soll darüber hinaus auch gefunden werden. Die Analyse kann sich ins Alltagsleben, in dem sich unterschiedliche Kulturen begegnen, integrieren lassen (vgl. Heringer, 2014: 224).

Zum Beispiel:

Das interkulturelle Fallbeispiel:

Tina aus Indonesien ist Studentin. Sie hat sich mit Ursula aus Deutschland angefreundet. Einmal hat sie sich mit Ursula verabredet, um sie abzuholen, und danach auszugehen. Als sie Ursula früher abgeholt hatte, war Ursula noch nicht bereit. Sie ist dann hereingekommen. Sie hat auf Ursula gewartet. Während des Wartens hat Tina ein Fotoalbum gesehen, das auf Regal lag. Sie hat auch einige kleine Sachen wie Accessoires gefunden, die schön und einzigartig aussehen. Sie hat alles aus Neugier gemacht. Als Ursula gesehen hat, was Tina gemacht hat, wurde ihr Gesicht rot und sie sah böse aus.

Die interkulturelle Aufgabe:

Kommentieren Sie die Geschichte! Was hat Tina gemacht? Hat sich Tina richtig verhalten? Warum war Ursula böse? Sind Sie für Ursula? Äußern Sie Ihre Meinung! Wenn Sie Tina wären, was würden Sie machen? Wenn Sie Ursula wären, was würden Sie machen?

Tabelle 1: Bewertungsskala

Bewertungsskala: 4 = sehr gut, 3 = gut, 2 = ausreichend, 1 = ungenügend

| Komponente | Skala | | | |
|--------------------------|-------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Haltung | | | | |
| Einstellung | | | | |
| Handlung | | | | |
| Wahrnehmung des Denkens | | | | |
| Wahrnehmung des Fühlens | | | | |
| Wahrnehmung des Handelns | | | | |

Bei der Validierung wurde über die Komponenten diskutiert, wie diese Bewertungsskala benutzt werden kann. Es besteht auch eine Möglichkeit, dass die Benotung nicht objektiv, sondern subjektiv ist. Um dieses Problem zu vermeiden, werden die Antworten der Lernende von drei Prüfern korrigiert, damit die Benotung objektiv ist und nicht von persönlichen Gefühlen oder Meinungen stammt.

Diese Testaufgabe wird in einer Klasse mit zehn Lernenden geprobt. Unten ist ein Beispiel einer Antwort von einer Lernenden zu sehen:

Tina macht einige Fehler. Das Fotoalbum ist eine private Sache. Sie darf das nicht so machen. Es ist besser, wenn sie Ursula erstmals danach fragt. Obwohl sie darauf neugierig ist, soll sie Ursula fragen. Wenn ich Tina wäre, dann würde ich das nicht so machen. Ich soll ruhig sitzen. Ich kann etwas lesen oder Facebook öffnen. Oder ich würde nicht so früh kommen.

Wenn ich Ursula wäre, dann würde ich nicht sofort böse werden. Vielleicht ist es okay, wenn Tina die Sachen nicht stiehlt, sondern nur anschaut. Ich würde Tina erklären, dass das, was sie

gemacht hat, es nicht höflich ist. Die Kulturen zwischen Indonesien und Deutschland sind anders, daher sollte man fremde Kulturen lernen und respektieren.

Für diese Antwort gibt es drei Noten von drei Prüferinnen:

Noten von der ersten Prüferin

| Komponente | Skala | | | |
|--------------------------|-------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Haltung | √ | | | |
| Einstellung | | √ | | |
| Handlung | √ | | | |
| Wahrnehmung des Denkens | √ | | | |
| Wahrnehmung des Fühlens | √ | | | |
| Wahrnehmung des Handelns | √ | | | |

Noten von der zweiten Prüferin

| Komponente | Skala | | | |
|--------------------------|-------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Haltung | | √ | | |
| Einstellung | | √ | | |
| Handlung | | √ | | |
| Wahrnehmung des Denkens | | √ | | |
| Wahrnehmung des Fühlens | | √ | | |
| Wahrnehmung des Handelns | | √ | | |

Noten von der dritten Prüferin

| Komponente | Skala | | | |
|--------------------------|-------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Haltung | √ | | | |
| Einstellung | | √ | | |
| Handlung | √ | | | |
| Wahrnehmung des Denkens | | √ | | |
| Wahrnehmung des Fühlens | | √ | | |
| Wahrnehmung des Handelns | | √ | | |

Aus diesen drei Noten ergibt sich, dass diese geprüfte Lernende gute interkulturelle Kompetenz hat. Die anderen neun Lernenden machen auch etwas Gleiches und ihre Antworten werden

bewertet. Neunzig Prozent von ihnen haben gute interkulturelle Kompetenz. Das bedeutet, diese Testaufgabe kann benutzt werden. Trotzdem wurde die Testaufgabe nach der Testphase in der Klasse noch einmal besprochen. Das Untersuchungsteam hat die Entscheidung getroffen, dass diese Testaufgabe von anderen Experten noch mal geprüft wird. Das Ziel ist, dass die Testaufgabe akzeptabel und gültig ist.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Aus der Schwierigkeit eine Bewertungsaufgabe für die interkulturelle Kompetenz zu finden, wurde eine neue Testaufgabe erstellt. Die Erstellung der Bewertungsaufgabe bezieht sich auf das Lernziel und die Indikatoren. Anhand der interkulturellen Geschichte bzw. der interkulturellen Fallbeispiele wurde die neue Testaufgabe erprobt. Die Kompetenz der Lernenden wurde im weiteren Fortgang bewertet und durch die Skala der Testaufgabe benotet. Das Ergebnis zeigt, dass neunzig Prozent der Lernenden gute Noten bekommen. Das bedeutet, dass die erstellte Testaufgabe akzeptabel ist. Trotzdem wird das Ergebnis noch von Experten geprüft, damit es Gültigkeit hat.

5. LITERATURVERZEICHNIS

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2006). *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff.

Online unter:

https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/22-177-414/bertelsmann_intkomp.pdf

Heringer, Hans Jürgen. (2014). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr Verlag.

Jantz, Olaf; Mühlig-Versen, Sema. (2003). *Kulturelle und interkulturelle Kompetenz. Interkulturelles Lernen in der Mädchen- und Jungenarbeit als Unterstützung für Jugendarbeit und Schule*. In: Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg (Hrsg.): AJS – Informationen: Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Stuttgart.

Online unter:

http://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ausgaben_altbis05/jantz_muehlig.pdf

Stehr, Christopher. (2011). *Studie Interkulturelle Kompetenz*. Heilbronn: German Graduate School of Management and Law GmbH.

Online unter:

https://www.ggs.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Buchpublikationen/Titel_02_Interkultur_Kompetenz_Online.pdf

SCHWERPUNKTTHEMA 5

Methodik-Didaktik / Deutsch als Fremdsprache

Mal was Anderes. Eine Gerichtsshow im Deutschunterricht?

Prapawadee Kusolrod
Ramkhamhaeng University
E-Mail: kusolrod@yahoo.com

Abstract

Television courts are part of the culture, are a means of expression for a lively conversation and shape everyday life. In German class they to illustrate and illustrate facts or provide triggers for creative writing and speaking exercises. This article is not only about the use of television courts in German lessons, but also focuses on teaching processes in which German lessons may serve as an interface of a comprehensive judicial education, so that one has the opportunity to get in touch with the alternative courtroom and to get to know methodological and didactical concepts for working with court shows in German lessons.

Keywords: Television courts, German lessons, culture, methodological- and didactical concepts

Abstrakt

*Fernsehgerichtsshow*s gehören zur Kultur, sind Ausdrucksmittel für ein lebhaftes Gespräch und prägen den Alltag. Sie können im Deutschunterricht zur Veranschaulichung und Illustration von Sachverhalt dienen oder Anlass für kreative Schreib- und Sprechübungen sein. In diesem Beitrag handelt es sich nicht allein nur um die Einsatzmöglichkeiten von Fernsehgerichtsshow im Deutschunterricht, sondern es stehen hier auch Unterrichtsprozesse im Vordergrund, in denen der Deutschunterricht zur Schnittstelle einer umfassenden gerichtliche Bildung wird mit der Möglichkeit, mit der alternativen Gerichtsszene in Kontakt zu treten und methodisch- didaktische Konzepte für die Arbeit mit Gerichtsshow im Deutschunterricht kennen zu lernen.

Schlüsselwörter: Fernsehgerichtsshow, Deutschunterricht, Kultur, methodisch-didaktische Konzepte

1. EINLEITUNG

Den Deutschlernenden scheint das Deutschlernen in Thailand meiner Ansicht nach oft zu trocken und eintönig. Man benötigt beim Deutschlernen eine Abwechslung, Authentizität und reale Situationen. Warum kann man sein Deutsch dann nicht auf unterhaltsame Weise verbessern? Gerichtsshow sind zwar fremd, aber hinreißend. Daher kann man Gerichtsshow als anregendes Lernmaterial im Deutschunterricht einsetzen.

2. WAS IST EINE RICHTSSSENDUNG?

Die Gerichtsshow oder anders genannt Richtersendung ist ein Fernsehprogramm, das sich mit fiktionalen oder nachgestellten echten Gerichtsfällen beschäftigt. Sie ist außerdem eine der beliebtesten Art von Sendungen in Deutschland (vgl. <http://de.unionpedia.org/Richtersendung> 2016).

Normalerweise sind in Deutschland Ton- und Bildaufnahmen in deutschen Gerichten bei Verhandlungen vor dem Bundesverfassungsgericht gesetzlich nicht erlaubt. Daher werden in den Richtersendungen entweder echte Fälle nachgestellt oder fiktive Fälle inszeniert. Gerichtsshow bekommen seit 1999 Beliebtheit. Sie werden am Nachmittag ausgestrahlt (vgl. ebd., dazu https://pub.ub.uni-muenchen.de/285/1/MA_Thym_Barbara.pdf 2016).

Ab September 1999 nahm Sat.1 das Format der Gerichtsshow mit Richterin Barbara Salesch auf und legte mehr Wert auf Unterhaltung. Anfangs war die Richtersendung von Richterin Barbara Salesch eine Schiedsgerichtsverhandlung. Dafür sind Schiedsgerichtsverhandlungen in Form von Ton- und Bildaufnahmen erlaubt. Freilich sind Schiedsgerichtsverfahren auf zivilrechtliche Auseinandersetzungen begrenzt und kann nur mit Zustimmung aller Prozessparteien zugelassen werden.

3. WURUM GEHT ES?

In einer Gerichtsshow stellt man frei erfundene Fälle in einer fiktiven Verhandlung vor einem Straf- oder einem Zivilgericht nach. Meist geht es dabei um Strafverfahren. Am Ende der Show gibt der Richter ein Urteil bekannt. Im Allgemeinen wird aufgeklärt, mit welchen Strafmaßnahmen Angeklagte, denen eine Schuld nachgewiesen werden konnte, rechnen müssen. Zum Schluss werden die Schuldigen belehrt, warum sie zur Strafe verurteilt wurden.

4. WER MACHT WAS IN DER RICHTSSSHOW?

Die „Fernseh-Rechtskundigen“ wie z.B. Richter, Verteidiger und Staatsanwälte in den Gerichtsshow sind in der Regel echte Juristen und besitzen die nötige qualifizierte Ausbildung und Praxis. Die restlichen Personen sind sämtlich Laiendarsteller. Alle Darsteller müssen auf ein Drehbuch achten, damit die Darsteller authentisch wirken. Die echte Nervosität der Laiendarsteller ist anlockend und erwünscht. Sie kann die Echtheit erhöhen. Eine Sendung einer Gerichtsshow dauert normalerweise eine halbe oder eine ganze Stunde.

5. WIE IST ES MIT DER REALITÄTSNÄHE?

Zu der Wirklichkeit in deutschen Gerichtssälen haben die Fernsehgerichtsshow nur wenig Bezug. Meist zieht sich die Hauptverhandlung oft über mehrere Tage oder Monate in Fällen mit kompliziertem Sachverhalt. Deshalb ist ein reales Gerichtsverfahren keinesfalls in einer

knappen Stunde abgehandelt. (siehe dazu <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/deutschefernsehgeschichte-in-ost-und-west/147566/gerichtsshow> 2016). Echte Prozesse sind meist sachlicher und distanzierter. Beschuldigte, Zeugen, Sachverständige oder nicht beteiligte Personen können bei der Verhandlung aus dem Sitzungszimmer entfernt sowie zur Ordnungshaft abgeführt werden, wenn sie die Anordnungen im Saal nicht befolgen.

6. WIE LÄUFT EINE RICHTSVERHANDLUNG AB?

Die Hauptverhandlung beginnt im Sitzungssaal, wo die Zeugen durch den Vorsitzenden des Gerichts aufgerufen und belehrt werden. Belehrt werden sie beispielsweise über ihre Aussagepflicht und über die Bedeutung des Eides. Dann dürfen die Zeugen den Sitzungssaal verlassen. Danach tritt der Angeklagte in den Mittelpunkt. Als nächstes möchte sich das Gericht ein Bild von der Persönlichkeit des Angeklagten machen. Daher wird der Angeklagte zuerst zur Person vernommen und muss über seine persönlichen Verhältnisse und seinen Berufsweg berichten. Danach verliest der Staatsanwalt die Anklage. Folglich hat der Angeklagte Gelegenheit, zu den gegen ihn erhobenen Beschuldigungen Stellung zu nehmen, das heißt, er wird jetzt "zur Sache" vernommen. Wenn er die Aussage ablehnen sollte, wozu er ein Recht hat, dann dürfen ihm in diesem Fall daraus keine Nachteile erwachsen (mehr dazu <http://gangway.de/vor-dem-straengericht-wie-laeuft-ein-prozess-ab/2016>)

Der Angeklagte darf nur verurteilt werden, wenn man ihm seine Straftat überzeugend nachweisen kann. Die Schuld oder Unschuld des Angeklagten soll durch die anschließende Beweisaufnahme festgestellt werden. Der Staatsanwalt steht nach dem Abschluss der Beweisaufnahme auf und hält sein Plädoyer, gefolgt vom Plädoyer des Verteidigers. Im Anschluss stellen beide ihre Anträge auf Bestrafung oder auf Freispruch des Angeklagten. Der Angeklagte darf das letzte Wort bekommen, wenn er noch etwas äußern möchte. Dann zieht sich das Gericht zur Urteilsfindung ins Beratungszimmer zurück. Bei seiner Urteilsfindung ist das Gericht total unabhängig und an den Antrag des Staatsanwaltes nicht gebunden. Es liegt im Entschluß des Gerichts, unter Berücksichtigung aller mildernden oder erschwerenden Umstände, das Strafmaß zu veranlassen, und zwar innerhalb des im Strafgesetzbuch festgelegten Strafrahmens.

7. WIE WIRD EINE RICHTSSHOW IM DEUTSCHUNTERRICHT UMGESATZT?

Eine Gerichtsshow kann als Vorlage für einen Lernprozess dienen, in dem die thailändischen Deutschlernenden schrittweise zu einem Verständnis geführt werden und sich dabei sprachlich neue Bereiche der Zielsprache und Kultur erschließen (vgl. Schart/Legutke 2012: 86f). Dabei bringen sich die Deutschlernenden mit ihren eigenen Einstellungen ein und lernen, sich in der Fremdsprache individuell auszudrücken. Um zu verdeutlichen, wie man konkret im Deutschunterricht vorgehen kann, werden im Folgenden Beispiel für Unterrichtseinheiten aufgezeigt (siehe dazu: Hosch/Machcaire 1991: 23ff):

Über den ausgewählten Film: Im Film geht es um eine Studentin, die von ihrem Freund verlassen wird. Aus Liebeskummer fährt sie mit ihrem Auto los und ist Geisterfahrerin. Sie ist angeklagt wegen fahrlässigen Tötung. Ein Frau ist dabei ums Leben gekommen, ihr Mann lebt. Am Ende gibt es Beweis dafür, dass die Studentin den Unfall nicht verursacht hat. Der Mann plant aber den Unfall, damit er Lebensversicherung bekommt, falls seine Frau tot ist. Der Mann wird verhaftet und schuldig. Die Studentin ist unschuldig, aber sie muss Geldstrafe bezahlen wegen der Fahrlässigkeit.

Ziel der Gruppe: Fortgeschrittene

Lernziel: Ziel des Unterrichts ist es, dass die thailändischen Deutschlernenden anhand einer Gerichtsshow

1. eine spannende Geschichte aus gelerntem Wortschatz und Strukturen mündlich und schriftlich erstellen können
2. Gerichtsverfahren sowie Gerichtsablauf in Deutschland kennen lernen und darüber mündlich und schriftlich berichten können.
3. über den Unterschied z.B. den Linksverkehr und von einer Gerichtsverhandlung in Thailand und in Deutschland diskutieren können.

Dauer des Unterrichts: circa 2.30 Stunden

Unterrichtsablauf (siehe dazu: Hosch/Machcaire 1991: 23ff)

Schritt 1. Einstieg ins Thema mit Kärtchen.

Folgender Wortschatz soll als Einstieg und Vorentlastung in den Unterricht erklärt werden. Die Deutschlernenden betrachten die Kärtchen und erklären, worum es geht.



Dann dürfen die Deutschlernenden mit weitere Wortschatz arbeiten. Die Deutschlernenden betrachten die folgenden Kärtchen. Fragen zu den Wörtern, die unklar sind, werden beantwortet und mit Beispiel erklärt.



Danach sollen die Deutschlernenden anhand des Wortschatzes vermuten, was passiert. Sie sollen eine kurze Geschichte in Gruppen oder zu zweit sowie zu dritt erstellen. Es kann eine

Geschichte über einen Autounfall sein. Die Geschichte ist nur eine Vermutung. Die Deutschlernenden tragen Ihre Geschichte vor der Klasse kurz vor.

Schritt 2 Den Film sehen und Entdeckung beschreiben lassen.

Die Deutschlernenden sehen den Film und äußern sich spontan zu den Personen, zum Ort und zur Zeit. Man kann die Personen, das Ereignis, und andere Elemente nacheinander zeigen. Das erhöht die Neugier auf die später zu entdeckende Filmkomposition. Dabei sammeln Lehrende und Deutschlernende die Äußerungen an der Tafel, helfen dabei die passenden Wörter zu finden.

Nun sehen sich die Deutschlernenden die Verhandlung Schrittweise an. Dabei sollen sie Notizen machen, was sie sehen und hören. Der Film darf 2-3 Mal gezeigt werden. Dabei machen sie Notizen.

Filmschnitt 1

Die folgenden Fragen sollen ihnen dabei helfen.

Was sehen Sie auf dem Film? Wer macht was? Was sprechen sie? Wo ist das?

Als Hilfe soll ein Arbeitsblatt wie folgt aussehen. Und die Deutschlernenden sollen Notizen machen.

Beispielfrage 1: Wo ist das? Was sieht man da? Mögliche Antwort: Das ist ein **Gerichtssaal**. Da sieht man eine **Richterin** und andere z.B. einen **Staatanwalt**, einen **Verteidiger** und eine **Angeklagte** sowie das **Publikum...**)

Beispielfrage 2: Was macht man da? Mögliche Antwort: Man verhandelt eine Straftat. ...

Die oben genannten Fragen sollen den Deutschlernenden Zeit für Notizen geben. Es hat dabei mit der persönlichen Wahrnehmung der Deutschlernenden zu tun.

Schritt 3. Fremdes benennen durch Nachdenken und Vermutungen anstellen (z.B. Welche Darstellung ist ungewöhnlich?, Wo könnten die Leute wohnen, Beruf, Interesse usw.)

Beispielfrage Was fällt auf?

Diese Frage verknüpft das Gesehene mit den Gedanken und führt zu unterschiedlichen Bemerkungen. Die Deutschlernenden äußern sich spontan. Dann kommt eine Reflexionsphase. Man macht sich Gedanken über die Personen, den Ort, das Geschehen und die Stimmung. Man versucht, Vermutungen zu formulieren und Hypothesen zu bilden.

Bei weiteren Filmabschnitten geht es genauso.

Bevor man einen weiteren Filmabschnitt sieht, sollten die Deutschlernenden in Gruppen oder zu zweit raten, wie es mit der Geschichte weiter geht. Mit Hilfe der Notizen verfassen die Deutschlernenden eine Filmbeschreibung. Der Wunsch nach Redemitteln zur Hypothesenbildung ist vor allem in dieser Phase bei der Filmbeschreibung vonnöten (z.B. vermutlich..., vielleicht..., es kann sein, dass..... usw.)

Filmschnitt 2

Beispielfrage 1: Was sagt die Richterin? Mögliche Antwort: Wir verhandeln Ihre Sache wegen.... Zuerst Ihre Personalien)

Beispielfrage 2: Was macht sie als Nächstes? Mögliche Antwort: Sie fragt nach ihren Personalien

Beispielfrage 3: Was weiss man über die Angeklagte? Mögliche Antwort: Studentin, BWL, jobben, Taschengeld...

Die oben genannten Fragen sollen den Deutschlernenden Zeit für Notizen geben. Bevor man einen weiteren Filmabschnitt sieht, sollten die Deutschlernenden in Gruppen oder zu zweit raten, wie es mit der Geschichte weiter geht. Man lernt automatisch zu antizipieren.

Filmschnitt 3

Beispielfrage : Was sagt der Staatsanwalt? Was macht er? Mögliche Antwort: Der Staatsanwalt verliest die Anklageschrift. Er klagt die junge Frau an. Er sagt, der Studentin wird folgendes zur Last gelegt. Sie

In dieser Phase sollten die Deutschlernenden allein oder zu zweit raten, welche Straftat die Studentin begangen hat.

Filmschnitt 4 Ein Vernehmen.

Beispielfrage: Was hat die Angeklagte getan? Warum? Mögliche Antwort: Ihr Freund hat sie verlassen, traurig, Es regnet. Sie fährt los als Geisterfahrer mit Geschwindigkeit 70, Autounfall, eine Frau ist dabei getötet worden, ihr Mann lebt, verletzt ...

Die Deutschlernenden tragen dann ihre Ergebnisse mündlich vor.

Schritt 4 Schöpfung und Gestaltung. Die schriftliche Geschichte formulieren lassen. Eine Geschichte in Gruppen oder zu zweit weiter formulieren und erzählen

In dieser Phase haben die Deutschlernenden Gelegenheit, ihre Einfälle schriftlich auszuformulieren. Sie sollten wieder antizipieren, wie es mit der Geschichte weiter geht.

Beispielfrage: Man hat sie beschuldigt. Der Film ist noch nicht zu Ende. Was denken Sie, was wirklich passiert ist. Hat die Angeklagte einer Frau auf dem Gewissen? Oder war sie unschuldig? Erstellen Sie die Geschichte bis zum Ende und zu welcher Strafe wird sie verurteilt werden? Mögliche Antwort: Sie ist schuldig, hat eine Frau auf dem Gewissen. ...Ein/Zehn Jahr(e) im Gefängnis, Geldstrafe, 18 Stunden Sozialarbeit pro Woche usw. /Sie ist unschuldig, es war ein anderer Täter usw.

Vor der Formulierung sollten sich die Deutschlernenden für eine bestimmte Textgattung entscheiden, z.B. in Form eines Berichtes, einer Kurzgeschichte, oder einer Fantasiegeschichte. Die Strukturmerkmale der jeweiligen Gattung müssen bekannt sein. Als Schreibhilfe können folgende Redemittel vorgegeben werden (z.B. **Konnektoren:** weil, trotzdem obwohl,

sowohl...als auch oder **Adjektive zur Charakterisierung von Personen**: entspannt, ehrlich, nervös, verdächtig, ruhig, traurig usw.)

Die erfundenen Geschichten werden vorgelesen und besprochen. Vielleicht könnte man sogar der Geschichte einen Titel geben.

Zur Korrektur werden einzelne Passagen besprochen. Danach schreibt jeder nochmals seine sprachlich korrigierte Geschichte ab. Die entstandenen Geschichten werden an eine Pinnwand gehängt und als Produkt der Klasse ausgelegt.

Ähnlich der Leerstellen eines literarischen Textes können sich im Spielraum der semantischen Ungewissheit von Fernsehfilmen individuelle Imaginationen und Sprache entwickeln. In dieser Hinsicht können Filme umfassendere Vorstellungen hervorragend vermitteln (vgl. Ludwig/Spinner 1992: 11ff).

Schritt 5 Den Filmende sehen lassen und die Geschichte mit der wirklichen Geschichte vergleichen.

Schließlich sehen sie den Rest des Filmes an und vergleichen sie ihre Geschichte mit der im Film. Wenn es geht, kann man die wahre Geschichte fertig stellen und als Hausaufgabe abgeben.

Schritt 6 Erweiterung und Vertiefung

Die Gerichtsshow sollte im Deutschunterricht für Fortgeschrittene nicht nur auf einen Sprech- oder Schreibanlass begrenzt werden. Die Studenten sollen auch Ihre Meinung zu der Geschichte sowie zu dem Gerichtsprozess äußern können. Sie sollen beispielsweise auch allein oder in der Gruppe mehr über Gerichte im Internet recherchieren können.

Ein Gespräch über landeskundliche Information

Daran kann man sehen, dass die dargestellte Gerichtsshow neue Impulse für eine authentische Landeskunde enthält und damit Motivation zum Lernen gibt. Interessante landeskundliche Informationen sind z.B. die Geisterfahrerin, das Gerichtsverfahren, der Gerichtsablauf, der Rechtsverkehr in Deutschland und die Geschwindigkeitsbegrenzung. Darüber kann man sprechen und diskutieren sowie vergleichen, wie es in Thailand aussieht.

Auf dieser Art und Weise ist eine Gerichtsshow ein bedeutendes Informations-, Suggestion- und Verständigungsmedium, das durch optische und akustische Anlage vielfältige Möglichkeiten im Unterrichtseinsatz offeriert. So sind Gerichtsshow, auch in Ausschnitten sowie als Kurzfilme nützlich für den allgemeinen Spracherwerb als Anlass für Seh- und Hör-Übungen, vor allem Gesprächsübungen. Sie können außerdem als Möglichkeit, bei ausgeschalteter Tonspur zum Erfinden von Gesprächen, gut für landeskundliche Information und für interkulturelle Vergleiche und vieles mehr dienen. Das hat mit dem „kommunikativ-situative[n], handlungsorientierte[n] Ansatz zu tun, der sich in den 90er Jahren herauskristallisierte. Er wurde zunehmend der aktive Lerner als Teil des Unterrichtsgeschehens gefordert und gefördert (vgl. Graßmann/Kaufmann 2008: 13f) .

8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Diese Arbeit handelt von Gerichtsshow, die im Deutschunterricht eingesetzt werden können. Dabei sollen Gerichtsshow einerseits dem Zuschauer (auch Deutschlernenden) einen Einblick in die Arbeit von Richtern sowie Anwälten in Deutschland geben. Auch hier sind alle Fälle fiktiv. Es wird aber bewusst versucht, den Anschein von Authentizität zu erwecken. Zudem erklärt der Richter den Zuschauern wie er zu welchem Urteil gelangt. Er fungiert somit als Richter und Rechtsexperte.

Andererseits geht es hier auch darum, das Interesse der Deutschlernenden im Deutschunterricht für Fortgeschrittene für Fremdes und Unbekanntes mit Hilfe einer Gerichtsshow zu wecken. Außerdem soll eine Gerichtsshow sie dazu bringen, auf Deutsch neugierig zu werden, sie zu ermutigen, neu Gelerntes auszuprobieren und ihnen Spaß und Zufriedenheit mit ihren Lernergebnissen zu vermitteln.

Gerichtsshow können -wie schon oben dargestellt- im Deutschunterricht für Fortgeschrittene in Thailand besonders als Motivationshilfe beim Einstieg ins ein neues Thema benutzt werden. Sie beziehen die Deutschlernenden mit ihren eigenen Erfahrungen, Ideen und Einsichten ein und bieten in hohem Maß die aktive Teilnahme der Deutschlernenden am Deutschlernen. Die Übungsformen und Aktivitäten passen jeder Sozialform. Darüber hinaus ermöglichen Gerichtsshow unbegrenzte Themenvielfalt. In der Tat haben Gerichtsshow einen Platz in allen Unterrichtsphasen. Überdies können anhand von einer Gerichtsshow alle vier Fertigkeiten geübt werden und bieten meistens eine bunte Spracharbeit. Zur Erschließung der Bereiche Wortschatz und Grammatik sind sie geeignete Hilfsmittel. Bei der Vermittlung von Landeskunde und interkulturellem Lernen sind sie von Bedeutung. Eher sind sie eine interkulturelle und landeskundliche Einheit und ermöglichen zusätzlich eine landeskundliche Erörterung.

Ab und zu benötigen die Deutschlernenden Abwechslung. Ein Unterricht mit neuen Filmthemen macht Lebensfreude und sorgt für frische Gedanken. Die Methode vom beweglichem Bild zum Text ist folgerichtig, rational, motivierend und offeriert unzählige Differenzierungen. Mit Hilfe von einer Gerichtsshow wird Kommunikation erwirkt und das Lerngespräch gefördert, das besonders im Deutschunterricht in Thailand unberücksichtigt wird.

9. LITERATURVERZEICHNIS

- Graßmann, Regina/Kaufmann, Susan (2008): *Übungstypologien, Arbeitsanweisungen und Sozialformen im DaZ-Unterricht*. In: Kaufmann, Susan/ Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Band 3 *Unterrichtsplanung und -durchführung*. Ismaning: Hueber, 1-37.
- Hosch, Wolfram/Macaire, Dominique (1991): *Landeskunde mit Bildern. Wahrnehmungspsychologische und methodische Fragen bis der Entwicklung eines Deutschlandbildes durch Bilder*. In *Fremdsprache Deutsch*, Heft 5 "Das Bild im Unterricht", 20-27.
- Ludwig, Otto/Spinner, Kasper H. (1992): *Schreiben zu Bildern*. In *Praxis Deutsch*. Heft 113/Mai 1992, 49-56.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Goethe-Institut e.V.

Internet

Thym, Barbara (2003) : *Kultivierung durch Gerichtsshow* Eine Studie unter Berücksichtigung von wahrgenommener Realitätsnähe, Nutzungsmotiven und persönlichen Erfahrungen. *Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades Magister Artium (M.A.)* In : <https://epub.ub.uni-muenchen.de/285/> (zuletzt gesehen am 22. Juni 2016)
<http://de.unionpedia.org/Gerichtssendung> (zuletzt gesehen am 23. Juli 2016).
<http://gangway.de/vor-dem-straengericht-wie-laeuft-ein-prozess-ab/>(zuletzt gesehen am 13. Juni 2016)
<http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/deutsche-fernsehgeschichte-in-ost-und-west/147566/gerichtsshow> (zuletzt gesehen am 12. Juni 2016)

Der Einsatz der Binnendifferenzierung im Hörfertigungsunterricht

*Hafdarani*¹⁾, *Nining Warningsih*²⁾, *Iman Santoso*³⁾

¹ Deutschabteilung der Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung

E-Mail: hafdarani@upi.edu

² Deutschabteilung der Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung

E-Mail: niningwarningsih@upi.edu

³ Deutschabteilung der Universitas Negeri Yogyakarta

E-Mail: iman_santoso@uny.ac.id

Abstract

This paper focuses on the teaching of listening skills for German texts through the implementation of the “Binnendifferenzierung“. In this concept different learner get different task in accordance with their proficiency levels by using different forms of exercises and lexical choices texts. This study aims to measure the extent to which this concept successfully enhances the students’ listening skills; and to discover its strengths and weaknesses. This classroom action research consists of the stages of planning, implementing, observing and reflecting. All these stages were undertaken in the course of Hören III in the German Education Department of Universitas Pendidikan Indonesia in Bandung from August to November 2014. The Data were collected in the form of field notes, interview scripts and test scores. This study reveals that the concept was implemented successfully as evidenced in the increase of the number of students that passed the standard score of Common European Framework of Reference for Languages, (44%); and in the students’ positive impressions, opinions, and comments. The students could improve their proficiency levels better, work in team and help each other. One drawback, however, was revealed in the implementation of Binnendifferenzierung, namely it took quite a long time to prepare the teaching.

Keywords: listening skills, German audio-texts, the concept of “Binnendifferenzierung”, classroom action research

Abstrakt

Dieser Artikel beschreibt eine Klassenzimmeraktionsforschung mit dem Einsatz der Binnendifferenzierung im Hörfertigkeitunterricht. In dem Unterricht mit der Binnendifferenzierung bekommen Studierende unterschiedliche Aufgaben je nach ihrem Sprachniveau, deutsche Hörtexte zu verstehen. Diese Studie hat das Ziel, um den Einsatz der Binnendifferenzierung zur Entwicklung der Hörfertigkeit der Studierenden zu beschreiben; um deren Lernerfolg zu messen; und um die Stärke und die Schwäche (die Vor- und Nachteile) des Einsatzes dieses Konzeptes herauszufinden. Diese Klassenzimmeraktionsforschung besteht aus Planung, Aktion (Handlung), Beobachtung und Reflexion und wurde beim Seminar Hören III in der Deutschabteilung der Universitas Pendidikan Indonesia Bandung (UPI) innerhalb von einem Semester, nämlich von August bis November 2014 durchgeführt. Die Daten wurden durch Beobachtungsbogen, Interviewtranskriptionen und die Testergebnisse gesammelt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, das Konzept Binnendifferenzierung kann man mit der Differenzierung der Aufgaben und der Wortwahl einsetzen, die dem Sprachniveau der Studierenden entsprechen; der Anteil der Studierenden, die den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen erreicht haben, erhöht sich, nämlich auf 44%; mit dem Einsatz der Binnendifferenzierung können Studierende ihr Sprachniveau bei der Hörfertigkeit besser beurteilen, mit den anderen Mitstudenten in ihren Gruppen gut zusammen arbeiten und gegenseitig helfen. Aber selbstverständlich kostet die Vorbereitung auf den Hörfertigkeitunterricht mit Binnendifferenzierung mehr Zeit für die Lehrenden.

Schlüsselwörter: Hörfertigkeit, deutsche Hörtexte, das Konzept "Binnendifferenzierung", Klassenzimmeraktionsforschung

1. EINLEITUNG

Hörfertigkeit ist ein Seminar, das die Studierenden an der Deutschabteilung der Universitas Pendidikan Indonesia Bandung vom 1. Semester bis zum 6. Semester besuchen sollen. In drei ersten Semestern gehört dieses Seminar zu den Sprachfertigkeitseminaren, die dem Niveau A1, A2 und B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen entsprechen, und in den drei weiteren Semestern dem Niveau B1+ und B2. Im Hörfertigkeitseminar müssen die Studierenden gleiche Übungen zu bestimmten Hörtexten auf einer bestimmten Zeitdauer bearbeiten. Die Art und Weise, wie die Studierenden die Aufgaben lösen, sind unterschiedlich. Diese Unterschiede sind durch unterschiedliche Lernertypen, unterschiedliches Erkenntnisvermögen, und unterschiedliche Lerngeschwindigkeit bzw. Lerntempo und –interesse möglich. Diese Unterschiede bringen natürlich unterschiedliche Lernleistung. Deshalb ist es wichtig, Raum für Individualität und Selbstständigkeit der Lernenden zu schaffen. Das heißt, Lehrende sollen Selbstständigkeit und Bewusstheit der Lernenden unterstützen. Aber leider gibt es noch nicht so viele Untersuchungen in diesem Bereich, was für die angewandte Forschungsmethodik sehr notwendig ist.

Die Studierenden im 3. Semester vom akademischen Jahr 2014/2015 hatten relativ niedrigere Leistungen bei der Hörfertigkeit im Vergleich zu den anderen Sprachfertigkeiten. Ihre durchschnittliche Note war 60 (maximalpunkte 100) und diese Note gehörte nach GER zur Kategorie „ausreichend“. Nach den Ergebnissen der Prüfung Zertifikat für indonesische Deutschstudierende (ZiDS) war das Hörverstehen immer noch der schwierigste Prüfungsteil. Dieses Problem ging die Lehrenden natürlich an, und deshalb sollte es gelöst werden, damit die Studierenden bessere Lernleistung haben.

Ein Unterrichtskonzept, mit dem die Hörfertigkeit der Studierenden gefördert werden kann, ist die Binnendifferenzierung oder innere Binnendifferenzierung. Das Konzept ermöglicht die Lehrperson, den Unterricht für unterschiedliche Lernende unterschiedlich zu gestalten oder verschiedene Übungen bzw. Übungsformen für unterschiedliche Lernende zu erstellen.

Aus den obengenannten Überlegungen bzw. den Hintergründen wurde eine Klassenzimmeraktionsforschung gemacht, um den Erfolg von dem Einsatz der Binnendifferenzierung im Hörfertigungsunterricht zu sehen und dessen Vor- und Nachteile herauszufinden.

Der Begriff hören bedeutet mit dem Ohr wahrnehmen (Wahrig-Burfeind, 2006, p.743) und hat auch einen Zusammenhang mit dem Begriff zuhören, das auf jemanden oder eine Sache hören oder lauschen bedeutet (Wahrig-Burfeind, 2006, p.1708). Man kann das Wort hören mit dem Wort Fertigkeit oder mit dem Wort Verstehen zusammensetzen. So existieren die Begriffe Hörfertigkeit und Hörverstehen, die für die Fähigkeit der Studierenden stehen, Hörtexte zu verstehen.

Das fremdsprachliche Hörverstehen ist in zwei Teilen zu unterscheiden, nämlich Hörverstehen 1 (HV1) und Hörverstehen 2 (HV2). Im Vergleich zu den anderen Sprachfertigkeiten sollte man Hörfertigkeit viel mehr berücksichtigen. Im HV1 gibt es zwei Arten der Hörfertigkeit, nämlich mittelbare und unmittelbare. Mit mittelbarer Hörfertigkeit ist hier Lehrer-Lerner-Gespräch gemeint. Und umgekehrt läuft unmittelbare Hörfertigkeit mit Hilfe von Hörmedien, die im Klassenzimmer verwendet sind. HV2 ist eine interaktive, kommunikative, kognitive und prozessorientierte Textverarbeitung (bottom –up und top-down), die mit Erfahrung und Kenntnisse im Gehirn des Hörers zusammengebaut ist. In dieser Untersuchung geht es um das unmittelbare Hörverstehen. (Adamczak-Krysztofowicz, 2010)

Es ist vermutet, dass in vielen Ländern Hörfertigkeit besonders für jugendliche Lernende aus verschiedenen Gründen vernachlässigt ist. Erstens gibt es leider nur sehr wenig attraktives, altergemäbes, abwechslungsreiches Hörmaterial für den Anfängerunterricht. Zweitens ist das Hörverstehen in vielen Methoden im Fremdsprachenunterricht etwas Selbstverständliches angesehen. Im traditionellen Sprachunterricht wie in der Grammatik-Übersetzungs-Methode ging es in erster Linie um die Aussprache, das Sprechen, die Grammatik, das Übersetzen und die Lektüre. Obwohl Hören in der audiovisuellen/audiolingualen Methode als Gegenbewegung gegen die Grammatik-Übersetzungs-Methode ins Zentrum der Spracharbeit gerückt wurde, und die Alltagssprache im Vordergrund stand, gab es keine speziellen Übungen für das Hörverstehen. Es gab zwar Kassetten und Sprachlabore, aber Hörverstehen beschränkte sich auf Hören und Nachsprechen, Hören und Antworten sowie Hören und Umformen von gehörten Sätzen (Pattern Drill).

Erst in den 1970er-Jahren beginnt man, weitergehende Überlegungen zum Thema Hörverstehen zu entwickeln. Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut 1972), die Lehrwerke Deutsch aktiv (Neuner u.a. 1979) und Themen (Aufderstraße u.a. 1981) sowie die Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht (Neuner u.a. 1981) setzen hier als erste Maßstäbe. Aber leider gibt es bis heute noch viel zu wenig Übungsmaterial zum Hörverstehen für Anfänger, besonders aber für jugendliche Lernende. Das Hörverstehen ist mehr zu betonen für Deutschlernende, die direkten Kontakt zu Deutschen haben, entweder bei Reisen in deutschsprachige Länder oder im Heimatland (Touristen, Geschäftsleute) (Dahlhaus: 1994, p. 12).

Um die Höraufgaben zu lösen sollen Lernende Hörstrategien kennen lernen und damit intensiv üben; zum Beispiel die Arbeitsanweisung ganz genau lesen, Schlüsselwörter markieren, und

Textsorten erkennen. Dies alles hat dann einen Zusammenhang mit öfter geübten Hörarten, wie das globale/extensive Hören, das detaillierte sowie das selektive Hören (Dahlhaus, 1994; Perlmann-Balme, 2006). Daraus ist zusammenzufassen, dass Lernende etwas zu Textsorten und zum Gebrauch von Hörstrategien kennen sollen, um gute Hörfertigkeit zu erwerben.

Die Konzepte zur Binnendifferenzierung oder zur inneren Differenzierung sind Lernkonzepte, durch die die Grundsätze der Lernerautonomie und des gegenseitigen kooperativen Lernens vor allem in der Gruppenarbeit vorbereitet wurden. Diese Konzepte entwickelten sich aus den 1970er-Jahren und sind bis jetzt im Fremdsprachenunterricht noch eingesetzt. Nach Schlömerkemper (1976 zitiert von Schwerdtfeger, 2001, p.105), eine übergeordnete Zielvorstellung für die innere Binnendifferenzierung ist die Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden, ihre optimale Förderung durch Lernverfahren, mit denen die Lernenden am erfolgreichsten sind, und „die selbstbestimmte Gestaltung der Inhalte und Formen des Lernens unter ständiger Reflexion der kognitiven und sozialen Prozesse“

Weil Binnendifferenzierung vor allem in der Gruppenarbeit zu empfehlen ist, ist deshalb wichtig, einige Charakteristika der Gruppenarbeit herauszustellen, und zwar mehr Verantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess übernehmen, die Selbstständigkeit der Lernenden und soziale Kompetenzen in der Zusammenarbeit fördern.

Unter innerer Differenzierung versteht man die Möglichkeit, den Lernprozess für verschiedene Lernende unterschiedlich zu gestalten. Am bekanntesten ist die Differenzierung nach dem Sprachniveau – etwa auf Arbeitsblätter, in denen fortgeschrittene Lernende komplexere Aufgaben bearbeiten als die weniger fortgeschrittenen. Aber in anderen Bereichen ist sie jedoch sinnvoll und möglich, zum Beispiel, bei der Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernertypen, durch verschiedene Aufgabenstellung, und durch unterschiedliche Sozialformen (Schwerdtfeger, 2001, p.105). Die folgende Übersicht fasst die Möglichkeit der Binnendifferenzierung zusammen. (Balweg, et al, 2013, p.112).

Tabelle 1. Binnendifferenzierung

| Differenzierung nach | Aufgaben und Übungen |
|------------------------------|--|
| Schwierigkeitsgrad | Sind für die verschiedenen Lernenden unterschiedlich schwierig |
| Umfang/Arbeitsaufwand | Werden von den Lernenden in unterschiedlichem Tempo erledigt |
| Lerntyp | Können unterschiedliche Zugänge zum Lernen ermöglichen |
| Den Interessen der Lernenden | Werden unterschiedlichen interessengebieten gerecht. |

In dieser Untersuchung wurde die Binnendifferenzierung nach dem Sprachniveau eingesetzt, indem die Studierenden unterschiedliche Aufgaben von gleichen Hörtexten bekommen haben. Die Studierenden, die über niedriges Sprachniveau verfügen, bekamen einfachere Aufgabenformen als die Studierenden mit höherem Sprachniveau.

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Die Untersuchung ist eine Klassenzimmeraktionsforschung (Classroom action research) mit zwei Zyklen und wurde vom August bis November 2014 an der Deutschabteilung der Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung durchgeführt. Jeder Zyklus übernimmt das Spirallenmodell von Kemmis und McTaggart (in Wiriaatmaja, 2007: 66), der aus Planung, Durchführung der Handlung, Beobachtung und Reflexion besteht. Die Probanden in der Untersuchung waren 25 Studierende vom akademischen Jahrgang 2013/2014, die am Seminar Hören III teilnahmen.

Die Daten wurden durch einige Techniken gesammelt, nämlich Beobachtung, Fragebogen und Interview. Die Beobachtung wurde zweimal durchgeführt. Erste Beobachtung wurde am Anfang des Semesters durchgeführt, und achtete besonders auf die Teilnahme und die Lernleistung der Studierenden im Seminar. Die nächste Beobachtung war ein Teil des Zykluses und zielte auf den Ablauf der eingesetzten Handlung. Durch ein Interview wurden die Studierenden gefragt, was sie von dem Unterricht mit der Binnendifferenzierung halten.

Der Hauptinstrument in dieser Untersuchung waren die Untersuchenden selbst als human instrument, und das wurde durch andere Instrumenten unterstützt, nämlich durch Feldnotizen, Observationsblätter, und Hörfertigkeitstest. Der Test ist ein standardisierter Objektivtest, der auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen basiert und das globale, detaillierte, selektive Hören umfasst. Der Test enthält Richtig-Falsch-Aufgaben und Aufgaben mit dreigliedriger Mehrfachauswahl.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

3.1 Die Durchführung des 1. Zykluses

3.1.1 Orientierung der Planung

Der erste Zyklus wurde in der ersten und zweiten Oktoberwoche 2014, nämlich in zwei Seminaren je 2 SKS (Satuan Kredit Semester 'Krediteinheiten') - eine SKS umfasst 50 Minuten - durchgeführt. Der Vortest und die Durchführung der Handlung fanden am 13. Oktober 2014, während der Nachtest am 15. Oktober 2014 statt. Das Ergebnis der Beobachtung am Semesteranfang vor dem Vortest zeigte, dass die durchschnittliche Note der Studierenden bei der Hörfertigkeit 58 (von 2 Testen) beträgt und zur Kategorie niedrig gehört. Für die Klassifizierung der Noten der Studierenden haben die Untersuchenden ihr eigenes Kriterium verwendet, indem sie die Noten nach GER mit den Klassennoten kombinieren, und zwar ab 80 zur Kategorie hoch, 60 – 79 mittelmäßig, 50 – 59 niedrig und unter 50 sehr niedrig gehören. Die kombinierte Kategorie wird GER+KEL bezeichnet. Nach der GER+KEL-Kategorie zeigten die Gesamtergebnisse von 25 Probanden folgendes: 1 Person gehört zur Kategorie hoch, 9 mittelmäßig, 11 niedrig und 4 sehr niedrig.

Für die Durchführung der Handlung wurden die Studierenden in vier Kategorien gemäß ihrem Sprachniveau unterteilt, nämlich hoch, mittelmäßig, niedrig und sehr niedrig. Sie wurden dann in drei Gruppen eingeteilt. Die Studierenden mit der Kategorie hoch und mittelmäßig waren gemeinsam in der Gruppe mittelmäßig (S); die mit der Kategorie niedrig waren in der Gruppe R und die mit der Kategorie sehr niedrig in der Gruppe SR. Die drei Gruppen bekamen jeweils verschiedene Übungen, die dem Konzept Binnendifferenzierung entsprechen. Die Übungen wurden aber individuell bearbeitet.

Zu der Planung gehören die Erstellung von dem Szenario des Lernens, die Auswahl und Vorbereitung von Unterrichtsmedien, die Erstellung von Arbeitsblättern, das Kopieren von Instrumenten bzw. Aufgaben, Interviewleitfaden und Dokumentation.

3.1.2 Durchführung der Handlung

Die Durchführung der Handlung besteht aus drei Teilen, und zwar aus einem Vortest, Übungen zum Hörverstehen mit dem Konzept Binnendifferenzierung und einem Nachtest. In der ersten Phase der Durchführung lösten die Studierenden den Vortest mit dem Thema "Beziehung". Vor dem Vortest wurden den Studierenden die Arbeitsanweisung zuerst erklärt. Die Studierenden wurden gebeten, die Aufgaben zuerst mal innerhalb von fünf Minuten durchzulesen und dabei gleichzeitig die Schlüsselwörter zu den Aufgaben zu markieren. Für den Test standen ihnen 30 Minuten Zeit zur Verfügung.

Das Konzept Binnendifferenzierung wurde im Unterricht durch die Differenzierung der Aufgabenformen zum Hörtext gemäß dem Niveau der Studierenden eingesetzt. Die Studierenden mit der Kategorie hoch und mittelmäßig (Gruppe S) bekamen Richtig-Falsch-Aufgaben; die mit der Kategorie niedrig (Gruppe R) bekamen auch Richtig-Falsch-Aufgaben aber mit einfacherem Vokabular; während die mit der Kategorie sehr niedrig (Gruppe SR) die Aufgaben mit dreigliedriger Mehrfachauswahl mit dem im Hörtext benutzten Vokabular, bekamen.

Nachdem die Lehrperson die Medien vorbereitet hatte, gab sie eine Erklärung über die Hörstrategien. Erstens, vor dem Hören wurden die Studierenden gebeten, die Schlüsselwörter in Aufgaben zu markieren. Schlüsselwörter können Zahlen/ Kardinalzahlen und Ordinalzahlen, Adverbien, Frequenzadverbien, Adjektive, Negationswörter sein. Zweitens wurden den Studierenden die Hörstrategien dem Ziel des Hörens gemäß erklärt, die beim Hören verwendet werden sollen, nämlich globales, detailliertes und selektives Hören. Die gesamte Durchführung lief gut. Alle Studierenden beteiligten sich aktiv bei der Bearbeitung der Aufgaben wie geplant.

Nach der Durchführung der Handlung mit dem Konzept Binnendifferenzierung im ersten Zyklus machten die Studierenden den Nachtest. Alle waren auch in der Lage, den Test bis zur letzten Aufgabe zu machen.

3.1.3 Beobachtung

Die Durchführung der Handlung im ersten Zyklus lief gut. Alle Studierenden erledigten individuell die Aufgaben. Da sie unterschiedliche Aufgabenformen gemäß ihrem Sprachniveau bekamen, konzentrierten sie sich jeweils auf ihre Aufgaben. Sie vertrauten sich, die Aufgaben selbstständig zu bearbeiten. Ein Beweis dafür war es, dass sie bei der Bearbeitung der Aufgaben einander nicht fragten.

3.1.4 Reflexion

Nach der Beobachtung am Semesteranfang stellte sich heraus, dass die Fähigkeit der Studierenden bei der Hörfertigkeit vor dem Vortest niedrig war, nämlich 58 (von zwei Testen). Nach dem GER-Standard erreichen diese Punkte nicht die Mindestpunktzahl (60).

Im Vortest vor der Handlung hatten die Studierenden durchschnittliche Note 60,8 (von der Skala 100). Dies gehört sowie nach Arikunto (2009) als auch nach GER zur Kategorie ausreichend. Die höchsten Punkte (75) erreichten 2 Studierende und einer bekam die niedrigsten Punkte. Nach dem GER-Standard ist das Gesamtergebnis folgendermaßen: 16 Personen

bestanden den Test und zwar 6 davon mit befriedigender und 10 mit ausreichender Note. Neun Personen schafften den Test nicht, 8 davon mit der Note mangelhaft und eine mit der Note ungenügend. Nach dem GER+KEL-Standard gehören 16 Studierende zur Kategorie mittelmäßig, 8 Studierende zur Kategorie niedrig und ein Studierender zur Kategorie sehr niedrig. Nach Arikunto (2009) bekamen 6 Studierende die Note „gut“, 10 „ausreichend“ und 9 „mangelhaft“.

Bei der Handlung erreichten die Studierenden die Durchschnittsnote 62,5, die zur Kategorie ausreichend oder mittelmäßig gehört. Das Ergebnis vom Nachtest mit Durchschnittsnote 63,43 gehört auch zur Kategorie ausreichend oder mittelmäßig, davon sind die höchste Note 80 (1 Person) und die niedrigste 37 (1 Person). Nach dem GER-Standard erreichte eine Person die Note gut, 7 Personen befriedigend, 12 Personen ausreichend, 3 Personen mangelhaft und 2 Personen ungenügend. Dies bedeutet, dass 20 Personen den Test erfolgreich bestanden haben und 5 Personen durchgefallen sind. Nach dem GER+KEL-Standard erreichte eine Person die Punkte mit der Kategorie hoch, 19 Personen mittelmäßig, 4 Personen niedrig und 2 Personen sehr niedrig. Und nach Arikunto (2009) erreichte eine Person die Note sehr gut, 9 Personen gut, 12 ausreichend, 2 mangelhaft und eine hat den Test nicht bestanden.

Aus den Ergebnissen der ersten Beobachtung, des Vortestes, der Handlung und des Nachtestes kann man sagen, dass sich die Fähigkeit der Studierenden bei der Hörfertigkeit erhöhte, obwohl ihre Note nach den Maßstäben der GER noch in der Kategorie ausreichend liegt. Es gibt tatsächlich eine signifikante Verbesserung in der Qualität. Dennoch ist es notwendig, diese Aktionsforschung zum nächsten Zyklus fortzusetzen, um ein noch besseres Ergebnis in der Hörfertigkeit zu erreichen.

3.2 Die Durchführung des 2. Zykluses

3.2.1 Orientierung der Planung

Der 2. Zyklus wurde am 23. Oktober 2014 in zwei Seminaren je 2 SKS (2 x 50 Minuten) durchgeführt. Die Schritte der Planung von dem Szenario des Lernens war gleich wie die im ersten Zyklus. Der Unterschied lag nur daran, dass die Studierenden bei der Durchführung der Handlung die Aufgaben nicht individuell, sondern in der Gruppe bearbeiten. Jede Gruppe besteht aus Studierenden mit verschiedenem Niveau (mittelmäßig, niedrig, und sehr niedrig).

3.2.2 Durchführung der Handlung

Diese Phase besteht aus zwei Teilen, und zwar Hörverstehensübungen mit dem Konzept Binnendifferenzierung und Nachtest. In dieser Phase wurden die Studierenden wieder an die Anwendung der Strategien bei der Bearbeitung der Aufgaben erinnert.

Am Unterrichtsbeginn wurden die Studierenden gebeten, die ersten Aufgaben mit dem Thema Klima und Umwelt zu bearbeiten. Zum Lesen der Aufgabe hatten sie 5 Minuten Zeit. Die Studierenden wurden in 5 Gruppen geteilt, deren Mitglieder Studierende aus verschiedenem Niveau (mittelmäßig, niedrig, sehr niedrig) sind. Sie bekamen unterschiedliche Aufgabenform je nach dem Niveau. Die Gruppe mit der Kategorie mittelmäßig bekam Richtig-Falsch-Aufgaben, mit der Kategorie niedrig bekam auch Richtig-Falsch-Aufgaben aber mit einfacherem Vokabular, während die mit der Kategorie sehr niedrig dreigliedrige Mehrfachauswahl-Aufgaben mit dem Vokabular vom Hörtext, bekam. Dann wurden die Studierenden darauf hingewiesen, dass sie mit dem Hören Teil 1 begannen, die Aufgaben durchlasen und in der Gruppe darüber diskutierten. Die Lehrperson spielte die Dialoge aus der CD vor und die Studierenden bearbeiteten die Aufgaben.

Die Handlung des Teils II wurde auch in Gruppen durchgeführt und jede Gruppe bekam Aufgabenblätter. Zunächst wurden die Studierenden gebeten, die Bilder zu beschreiben, die die Hörübungen im Lehrbuch begleiten. Dann lasen sie den Text über die Person im Bild mit dem Thema Knigge international. Jedes Gruppenmitglied bekam Aufgaben, die seinem Niveau entsprechen. Zuletzt wurde die Arbeit jeder Gruppe gesammelt. Für die Bearbeitung der gesamten Aufgaben stehen 25 Minuten Zeit zur Verfügung.

Nach der Bearbeitung der gesamten Aufgaben bearbeiteten die Studierenden den Nachtest. Es dauerte 30 Minuten. Die Aufgaben des Nachtestes besteht aus verschiedenen Themen, nämlich Reservierung im Restaurant, Radiowerbung, Wetterbericht, Ansagen am Anrufbeantworter, Ansagen am Handy Heiratsantrag und Gespräche im Supermarkt. Diese sind Alltagsthemen, die den Studierenden bekannt sind. Die gesamte Durchführung der Handlung lief wie geplant.

3.2.3 Beobachtung

Aus der Beobachtung von der Durchführung der Handlung ist zu erfahren, dass die Studierenden bei der Gruppenarbeit sehr begeistert und neugierig waren. Der Unterrichtsprozess war viel besser als der im 1. Zyklus. Das wurde von einigen Aspekten beeinflusst, nämlich: (1) die Studierenden arbeiteten in der Gruppe zusammen, (2) im 2. Zyklus konnten die Studenten die Hörstrategien beim Hören eines Textes besser verwenden als im 1. Zyklus, (3) Bei der Gruppenarbeit konnten sie gegenseitig helfen, diskutieren und Informationen austauschen.

3.2.4. Reflexion

In der Durchführung der Handlung erreichten die Studierenden die durchschnittliche Note von 70,8 bei der Hörfertigkeitübungen. Laut GER gehört diese Note zu dem Prädikat befriedigend und ist höher als die Durchschnittnote bei dem Nachtest im 2. Zyklus, nämlich 67,5. Man kann dafür folgende Gründe angeben: (1) der Schwierigkeitsgrad der Übungen war niedriger als der Nachtest, (2) Es ist den Studenten erlaubt, in der Gruppe mit den anderen zusammenzuarbeiten. Im Vergleich zu der durchschnittlichen Note von dem Nachtest in der 1. Zyklus ist diese durchschnittliche Note von 63,4 auf 67,5 erhöht. Die erreichte Mindestnote ist 37 und die höchste ist 80. Die Zahl der bestandenen Studierenden ist 21. Und nur 4 Studierende haben nicht bestanden. Das zeigt, dass es eine positive Entwicklung gibt, obwohl die durchschnittliche Note (67,5) noch zu dem Prädikat ausreichend gemäß dem Standard vom GER gehört.

Die Durchführung der Handlung lief wie geplant ab, und zeigte eine positive Entwicklung, so dass es nicht mehr nötig ist, den nächsten Zyklus durchzuführen. Gemäß dem Standard vom GER erreichten 11 Studenten die Note befriedigend, 10 Studenten ausreichend und 4 Studierende ungenügend. Nach dem Standard von GER+KEL erreichten 11 Studenten das Prädikat mittelmäßig, und 4 Studierende das Prädikat niedrig. Wenn man der Standard von Arikunto (2009) verwendet, bekamen 17 Studierende die Note gut, 5 die Note ausreichend, 3 die Note mangelhaft. Keiner ist durchgefallen. Trotz der erfreulichen Leistungen gibt es noch etwas, auf das die Lehrenden und die Studierenden ihre Aufmerksamkeit noch richten müssen, nämlich: was muss man noch machen, damit alle Studierenden die vorgespielten Hörtexten gut verstehen könnten. Das heißt, jede/jeder Studierende könnte möglichst trotz der unterschiedlichen Fähigkeiten beim Hören die Lernziele erreichen.

Nach der Durchführung der Binnendifferenzierung im Hörfertigkeitunterricht wurden die Studierenden interviewt. Sie sollten Eindrücke und Meinungen über den Unterricht mit dem Konzept der Binnendifferenzierung äußern. Einige Studierende hielten das für positiv, dass die Binnendifferenzierung in Form von Gruppenarbeit durchgeführt wurde. Dadurch hatten Sie

Gelegenheiten, mit den anderen zusammenzuarbeiten, Informationen auszutauschen und hatten zugleich geübt, Hörtexte besser zu verstehen.

Die Studierenden waren sich auch ihrer Schwäche bewusst. Die sind unter anderem: (1) sie wendeten oft ungeeignete Hörstrategien beim Hören eines Textes an; (2) Sie tun nicht viel, um ihren Wortschatz zu erweitern und um ihre Grammatikkenntnisse zu vertiefen; (3) Sie nutzten selten die zur Verfügung stehenden Hörfertigungsübungen in der Bibliothek bzw. Mediothek und im Internet aus.

Nach der Meinung der Studierenden waren die Hörfertigungsübungen mit dem Konzept Binnendifferenzierung, die in der Gruppenarbeit eingesetzt ist, viel interessanter als die in der Einzelarbeit. Durch die Gruppenarbeit waren ihnen die Übungen nicht mehr eintönig. Deswegen empfehlen sie den Lehrenden, die Binnendifferenzierung öfter im Hörfertigungsunterricht einzusetzen.

3.3 *Besprechung der Untersuchungsergebnisse*

Aus der vorher schon beschriebenen Daten kann man wissen, dass diese Aktionsforschung im Großen und Ganzen ein positives Ergebnis bringt, obwohl sich die Lernergebnisse der Studierenden von der Quantität her gesehen nicht viel änderten. Das positiv qualitative Ergebnis kann von der Beobachtung der eingesetzten Handlung, den Testergebnissen und dem Interviewergebnis bewiesen werden. Alle Daten unterstützen sich gegenseitig.

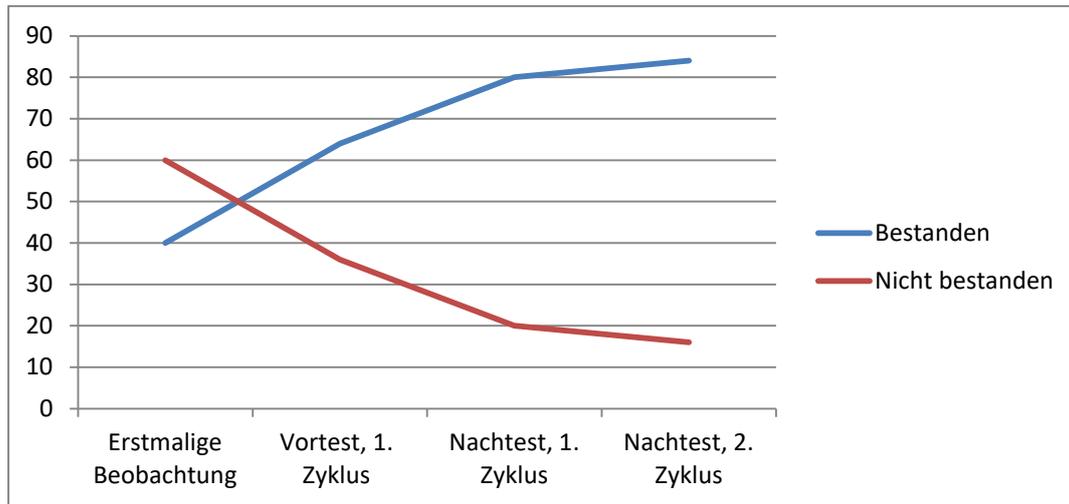
Aus der Beobachtung und den Feldnotizen sind auch zu bewiesen, dass die Studierenden mit dem Einsatz der Binnendifferenzierung sehr begeistert waren. Sie nahmen ernst, als sie die Übungen in jedem Zyklus fertig bearbeiteten. Sie konkurrierten miteinander im positiven Sinne, so dass sie so gut wie möglich die Übungen erledigen. Die Fähigkeit der Studierenden beim Hörverstehen verbessert sich. Gemäß dem GER-Standard steigt die Zahl der Studierenden, die die Mindestpunkte überschritten, nämlich von 40% auf 84%. Das bedeutet, es gibt eine Steigerung um 44%.

Die Testergebnisse zeigen auch, dass es eine Steigerung nach der durchgeführten Handlung gibt. Die Entwicklung der Hörfertigkeit von der Studierenden ist auf die folgende Tabelle und Figure zu sehen.

Tabelle 1. Die Entwicklung der Hörfertigkeit der Studierenden gemäß dem GER-Standard

| Phase | Durchschnittliche Note | Höchste Note | Mindestnote | Bestanden | Nicht bestanden |
|------------------------|------------------------|--------------|-------------|-----------|-----------------|
| Erstmalige Beobachtung | 58 | 81,25 | 37,5 | 10 (40%) | 15 (60%) |
| Vortest, 1. Zyklus | 60,8 | 75 | 45 | 16 (64%) | 9 (36%) |
| Nachtest, 1. Zyklus | 63,432 | 80 | 37 | 20 (80%) | 5 (20%) |
| Nachtest, 2. Zyklus | 67,504 | 80 | 37 | 21 (84%) | 4 (16%) |

Abbildung 1. Die Zahl der nicht-bestandenen und bestandenen Studenten gemäß dem GER-Standard



Das Interviewergebnis zeigt das, dass die Studierenden für den Einsatz der Binnendifferenzierung im Hörfertigkeitunterricht sind. Sie schlugen aber vor, dass die Binnendifferenzierung in der Gruppenarbeit öfter im Unterricht eingesetzt werden soll.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Aus den Untersuchungsergebnissen kann man eine Zusammenfassung ziehen. Erstens, das Konzept der Binnendifferenzierung kann mit der Differenzierung der Aufgaben und der Wortwahl durchgeführt werden, die dem Sprachniveau der Studierenden entsprechen. Das kann sowohl in der Gruppenarbeit als auch in der Einzelarbeit einsetzen. Die Durchführung in der Gruppenarbeit ist aber besser als die in der Einzelarbeit, weil die Studierenden diskutieren und einander helfen können, um die Hörfertigkeitaufgaben zu lösen.

Zweitens, der Erfolg vom Einsatz der Binnendifferenzierung, um die Hörfertigkeit der Studierenden zu fördern, kann man von den Datenanalyse sehen. Die durchschnittliche Note ist gestiegen. Bei der ersten Beobachtung ist die durchschnittliche Note 58, und dann steigt sie auf 60,8 bei dem Vortest im 1. Zyklus, auf 63,4 bei dem Nachtest; danach steigt sie weiter auf 67,504 im 2. Zyklus. Obwohl die Steigerung der durchschnittlichen Note nicht so groß und noch zur Kategorie ausreichend gehört, ist sie aber noch bedeutungsvoll. Die Zahl der Studierenden, die die Mindestnote des GER-Standards erreichten, nimmt auch zu, nämlich um 44%.

Drittens, die Vorzüglichkeit vom Einsatz der Binnendifferenzierung im Hörfertigkeitunterricht kann man von den positiven Meinungen der Studierenden über dieses Konzept erfahren. Dieser Einsatz ist ihnen sehr nützlich, um ihre Hörfertigkeit weiter zu fördern. Sie wissen auch, welche Hörstrategien zur Verbesserung der Hörfertigkeit geeignet sind. Sie können sogar diese Strategien beim Hören gut gebrauchen. Die Studierenden neigen sich lieber zu der Durchführung der Binnendifferenzierung in der Gruppenarbeit. Da können sie mit den anderen Mitstudierenden in ihren Gruppen gut zusammen arbeiten und gegenseitig helfen. Deswegen ist es dem Lehrenden zu empfehlen, dass sie in der Zukunft dieses Konzept in Form einer Gruppenarbeit durchführt. Der Einsatz der Binnendifferenzierung hat selbstverständlich

Schwäche, und zwar dass die Vorbereitung auf den Hörfertigkeitsunterricht mit Binnendifferenzierung mehr Zeit für die Lehrenden kostet..

Auf Grund der Ergebnisse kann man folgendes vorschlagen. Erstens, die Hörfertigkeitsunterricht soll in vielfältiger Form durchgeführt werden. Eine Alternative für solchen Unterricht ist der Einsatz der Binnendifferenzierung, vor allem mit der Gruppenarbeit. Zweitens, die Binnendifferenzierung kann nicht nur mit Differenzierung der Aufgaben eingesetzt werden, sondern auch mit anderen Differenzierungen. Deshalb ist eine weitere Untersuchung mit einer anderen Differenzierung sehr notwendig zu führen. Drittens, die Vorbereitung auf den Hörfertigkeitsunterricht mit Binnendifferenzierung kostet mehr Zeit, trotzdem ist es den Lehrenden noch empfehlenswert, dieses Konzept anzuwenden. Dadurch können sie sich kreativ und innovativ ihre professionelle Qualifikation entwickeln.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2010) *Hören und Hörverstehen*. In Hallet, Wolfgang, Frank G. Königs (Hrsg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (pp. 79 – 83) Seelze: Kallmeyer.
- Arikunto, S. (2009). *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Ballweg, Sandra., et al (2013) *Deutsch Lehren Lernen (DLL): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch*. München: Goethe-Institut
- Dahlhaus, Barbara (1994). *Fertigkeit Hören – Fernstudienangebot*. München: Langenscheidt.
- Perlmann-Balme, B., et al. (2006). *Em neu Brückenkurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe B1, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Schwerdtfeger, I. C. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin: Langenscheidt.
- Wahrig-Burleind, R. (2006). *WAHRIG Deutsches Wörterbuch*. Güterloh/München: Wahrig Verlag.
- Wiriaatmadja, R. (2007). *Metode Penelitian Tindakan Kelas Untuk Meningkatkan Kinerja Guru dan Dosen*. Bandung: Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia dengan PT Remaja Rosdakarya.

Aussprachetraining mithilfe von neuen Medien zur Verbesserung der Kommunikation bei indonesischen Studierenden

Marlene Klässner

DAAD-Lecturer, Department of German Language and Literature UNPAD

E-Mail: marleneklaessner@gmail.com

Abstract

Phonetic is a part of Foreign Language Learning and FLT, which has a huge importance since perception as well production of spoken language depends on it. The learner a foreign language like German who only realises the acoustic continuum of the utterance without recognising and discriminating the patterns of meaning underlinig it, will not understand the content of an utterance and won't be able to produce a meaningful uttarance in the foreign language as well. Despite to its huge role in FLT, phonetic is still seen and treated marginally. For a succesfull Communicative Language Teaching, teaching phonetics is crucial. Since we understand Foreign Language Learning as a Whole Language Learning, teaching phonetics and phonemics should be an integrated part. To enhance the development of communication through teaching phonetics, teachers should therefore use the large offer of New-Media Tools such as smartphone applications for learning german pronunciation and the web-based resources as a new Educational Resource. The importance of using New-Media are shown in many researches and it has been proven that using digital media wisely can foster the negotiation of meaning, help the autonomous search for knowledge and also help in solving of communicative tasks. In addition digital media can help implement the goals of intercultural competence, change a teacher-centered to a student-directed environment.

Keywords: phonetics, methodic-didactics, media and language education

Abstrakt

Phonetik ist ein wesentlicher Teil des FSU. Das Aussprachetraining hat eine große Bedeutung für die Lernenden, da die erfolgreiche Wahrnehmung der Laute und die Produktion von gesprochener Sprache in der Zielsprache davon abhängt. Die Lernenden einer Fremdsprache wie Deutsch, die das akustische Kontinuum einer gesprochenen Äußerung nicht verstehen, können keine sinnvollen Aussagen in der Fremdsprache produzieren. Trotz seiner enormen Bedeutung in der Fremdsprachendidaktik kommt der Phonetik und dem Aussprachetraining in der Unterrichtspraxis nur eine untergeordnete Rolle zu. Da wir das Fremdsprachenlernen als einen ganzheitlichen kommunikativen Prozess verstehen, sollte auch die Phonetik ein integraler Bestandteil sein. Zur Verbesserung der kommunikativen Entwicklung der Lernenden durch den Ausspracheunterricht, sollten Lehrende auf das große Angebot von sog. New-Media Tools wie Smartphone-Anwendungen im Unterricht zurückgreifen. In zahlreichen Untersuchungen zeigt sich die Bedeutung des Einsatzes von neuen Medien im FSU und es ist erwiesen, dass digitale Medien mit - Bedacht eingesetzt - die Aushandlung von Bedeutung fördern können. Es kann bei gezielter Anwendung bei der autonomen Suche nach Wissen helfen und auch bei der Lösung von kommunikativen Aufgaben. Darüber hinaus können digitale Medien helfen, die Ziele der interkulturellen Kompetenz zu implementieren und die Lernumgebung von einem Lehrerzentrierten Umfeld zu einem Studenten gerichteten Umfeld zu verändern.

Schlüsselwörter: *Phonetik, Methodik-Didaktik, Neue Medien und Fremdsprachendidaktik*

1. EINLEITUNG

Phonetische und phonologische Kenntnisse sowie phonetische Fähigkeiten finden in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache spätestens seit den 1990er Jahren – also mit Überwindung der sog. “kommunikativen Phase” – wieder zunehmend Beachtung (vgl. Hirschfeld 2003; Reinke 2013). Dennoch weisen viele der gängigen Lehr- und Lernmaterialien sowohl im segmentalen als auch im suprasegmentalen Bereich noch immer erkennbare Defizite auf (vgl. Hirschfeld/Reinke 2012: 132). Vor diesem Hintergrund kommt der Vermittlung der Phonetik im Bereich DaF eine große Bedeutung zu.

Im vorliegenden Beitrag wird beispielhaft die Vermittlung der Phonetik an der UNPAD, Bandung vorgestellt, dabei wird auf die spezifischen Schwierigkeiten bei der Aussprache der Lernenden eingegangen. Im Anschluss daran, werden methodisch-didaktische Überlegungen zum Einsatz von Neuen Medien und Web 2.0 sowie phonetischen Lernspielen vorgestellt und diskutiert. Dabei wird vor allem darauf eingegangen, wie mediale Ausspracheübungen an Lerninhalte des DaF-Unterrichts angebunden werden können. Im Anschluss an Überlegungen zum Sprachrhythmus des Deutschen wird dann der Wert phonetisch-rhythmischer Übungen für den Grammatikunterricht verdeutlicht und durch die Vorstellung von Übungsmodulen konkretisiert. Zum Schluss folgen einige methodisch-didaktische Empfehlungen zum Einsatz von Phonetikübungen generell.

2. DIE ROLLE DER PHONETIK IM DAF-UNTERRICHT

“Die Phonetik wird als Eingangstor zum Reich der Fremdsprache aufgefasst. Wer fragt: Wie heißt das auf Deutsch? meint damit auch: Wie klingt das auf Deutsch?” (Fischer: 7, 2007)

Wer eine gute Aussprache hat, wird zu Recht bewundert. Er hat es leichter, an Gesprächen teilzunehmen; er wird gut verstanden und kann auch gut verstehen, weil (Aus)-Sprechen und Hören eng miteinander verbunden sind. Der Ausspracheunterricht an der Universität soll die Studierenden dazu befähigen die deutsche Aussprache in ihren Eigenheiten wahrzunehmen und

wiedergeben zu können, Intonation sowie eine korrekte Aussprache von Vokalen und Konsonanten im Kontext zu erlernen. So soll die sprachliche Kompetenz auch insgesamt erweitert werden. Dafür bedarf es an Zeit, Geduld und Energie, wichtig dabei ist ein ansprechendes und abwechslungsreiches Lehr-Lernmaterial, welches sich durch systematische und methodische vielfältige Aufgaben auszeichnet und ein intensives Üben ermöglicht. Wortschatz, Grammatik und Phonetik sind bestenfalls situations- und themenbezogen miteinander verknüpft.

Dennoch weisen viele der gängigen Lehr- und Lernmaterialien sowohl im segmentalen als auch im suprasegmentalen Bereich noch immer erkennbare Defizite auf. Vor diesem Hintergrund kommt der Vermittlung der Phonetik im Bereich DaF eine große Bedeutung zu. Phonetische und phonologische Kenntnisse sowie phonetische Fähigkeiten finden in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache spätestens seit den 1990er Jahren – also mit Überwindung der sog. „kommunikativen Phase“ – wieder zunehmend Beachtung

In meinem heutigen Beitrag werde ich beispielhaft die Vermittlung der Phonetik an der Uni hier an der UNPAD erläutern und dabei auf die spezifischen Schwierigkeiten bei der Aussprache der Lernenden eingehen. Im Anschluss daran, werde ich methodisch-didaktische Überlegungen zum Einsatz von Neuen Medien und Web 2.0 sowie vorstellen. Dabei werde ich vor allem darauf eingegangen, wie mediale Ausspracheübungen an Lerninhalte des DaF-Unterrichts angebunden werden können.

3. WELCHE AUSSPRACHESCHWIERIGKEITEN HABEN INDONESISCHE STUDIERENDE BEIM ERLERNEN DER DEUTSCHEN SPRACHE?

Möchte man nun die Aussprache des Deutschen integriert im DaF-Unterricht an vermitteln, hilft es im Grunde schon die „Problemzonen“ der Aussprache des Deutschen der indonesischen Studierenden zu kennen.

Es gibt einige Laute, die aufgrund ihrer hohen Ähnlichkeit Interferenzfehler verursachen können. Zum einen betrifft das die Gruppe der alveolaren und postalveolaren Frikative [s z ʃ ʒ] sowie der Schwalaut [ə] und das vokalisierte R gesprochen [ɐ]. Zum anderen ist die Große Gruppe der Vokale betroffen, hier besonders die Diphthonge.

Der jedoch auffälligste Problembereich indonesischer Deutschlerner ist der Bereich der Suprasegmentalia. Im engeren Sinne meint Suprasegmentalia die Intonation oder auch Prosodie, also die nichtlautgebundenen Merkmale wie den Bereich der Melodie, der Pausierung, Betonung, Akzentuierung sowie die Qualität und Quantität von Vokalen.

Warum aber sind die Suprasegmentalia für eine gelungene Aussprache von tragender Bedeutung?

Suprasegmentalia und intonatorische Sprachmuster werden schon im frühkindlichen Spracherwerb noch vor allen anderen Elementen erworben. Bei gewissen aphasischen Erkrankungen können segmentale Einheiten der Sprache völlig verloren gehen, das System der Suprasegmentalia bleibt jedoch erhalten, der Eindruck entsteht, dass die erkrankte Person eine Sprache „spricht“. Alle Gliederungssignale und Betonungsmuster können richtig sein, woraus der Eindruck einer „realen“ Sprache entsteht. Umgekehrt jedoch, bleiben die Suprasegmentalen Einheiten einer Sprache bei der erkrankten Person erhalten und die segmentalen Merkmale gehen verloren, entsteht eine „Sprachmonotonie“. Die Sprache wird nicht mehr als „Sprache“ wahrgenommen. Werden für eine Sprache die falschen Akzentuierungen, Intonationsmuster und Gliederungen erzeugt (wie auch bei einigen Hörgeschädigten) wird die gesprochene Sprache

deutlich schlechter verstehbar. Dabei kommen der Intonation im Deutschen bedeutende Funktionen zu:

- i. Linguistisch - Unterscheidung von Satzmodi, z.B. Frage vs. Aussage
- ii. Markierung der Informationsstruktur - mit Hilfe der Intonation (vor allem durch Akzente) drückt ein Sprecher aus, was ihm wichtig ist:

- (a) Wann fährst du nach Berlin?
- (b) Ich fahre MORgen nach Berlin.

- iii. Phrasierung und syntaktische Disambiguierung - Intonation hat auch eine Abgrenzungs (oder demarkative) Funktion, d.h. sie dient der Einteilung von Äußerungen in Sinneinheiten, z.B. in:

Der Mensch denkt, Gott lenkt.

Der Beispielsatz kann entweder als eine zusammenhängende Intonationseinheit realisiert werden mit der Bedeutung 'Der Mensch denkt, daß Gott lenkt' oder als zwei Einheiten mit der Bedeutung 'Der Mensch denkt, und Gott lenkt'. Dieser Unterschied ist nicht nur auf verschiedene Pausenlängen zwischen den Phrasen zurückzuführen, sondern vor allem auf verschiedene Tonhöhenbewegungen, die die Grenzen der Einheiten markieren.

- iv. Paralinguistisch: Vermittlung außersprachlicher Bedeutung - Vermittlung von Einstellungen und Gefühlen, z.B. Aufgeregtheit, Wut, Langeweile, durch bestimmte Intonationskonturen in Kombination mit Veränderungen der Stimmqualität (z.B. behauchte oder gepreßte Stimme); teils kontrolliert, teils nicht kontrolliert.
- v. Extralinguistisch: keine bewußte Vermittlung von Bedeutung - Markierung der Zugehörigkeit zu sozialen oder regionalen Gruppen, z.B. Dialekt, Beruf, Alter, Geschlecht; nur bedingt kontrolliert.

(d) Zum Glück haben wir keine.

(e) Zum Glück haben wir Kai, ne?

Satz (d) besteht aus einer Einheit, Satz (e) aus zweien, was auch durch die Orthographie zum Ausdruck kommt. In gesprochener Sprache ist eine Differenzierung nur über unterschiedliche Intonationsmuster möglich:

in (d) fallend auf keine,

in (e) fallend auf Kai, steigend auf ne

Durch Intonation werden sprachliche "Anhängsel", sogenannte intonational tags, von anderen Einheiten abgetrennt. Auffällig ist, dass die indonesischen Muttersprachler beim Erwerb des Deutschen häufig prosodische Schwierigkeiten in den o.g. Funktionsbereichen aufzeigen. Das betrifft zu allererst die Wahrnehmung (Perzeption) von Wort- und Satzakkzentierung, die Positionierung der Wort- und Satzakkzente sowie die Realisierung der unbetonten Silben. Desweiteren ist die Dauer (Quantität) und Intensität (Akzentuierung) im Sinne eines suprasegmental-linguistischen Parameters eine häufige Fehlerquelle beim Erwerb der deutschen Sprache.

Von den suprasegmentalen Eigenschaften ist die Quantität diejenige, die am engsten mit einzelnen Segmenten assoziiert ist

Quantität ist also meist auf Einzellaute beschränkt

Quantität ist phonologisch distinktiv, im Deutschen zweistufig

(kurz vs. lang)

Auf segmentaler Ebene äußert sich die Intensität durch die Wortbetonung: eine betonte Silbe wird sorgfältiger artikuliert als unbetonte Silben

Die Silbe wird außerdem durch suprasegmentale Merkmale hervorgehoben – durch Längung, Tonbewegung (melodischer Akzent) und Lautstärke als akustische Parameter

ABER: Das Deutsche könnte sich eine vergleichsweise starke Längung betonter Silben nicht leisten, ohne mit der distinktiven Vokalquantität in Konflikt zu geraten – dort wird hauptsächlich ein melodischer Akzent (Anhebung der Grundfrequenz) verwendet

Hier ist besonders die Rede von der Vokalquantität, d.h. die Regel der Realisierung von gespannten vs. ungespannten Vokalen. Quantität ist dabei als Phänomen zu verstehen, welches die zeitliche Dauer der Realisierung sprachlicher Einheiten beschreibt. Diese wird im Deutschen wie folgt realisiert:

Vokale können im Deutschen entweder lang und gespannt oder kurz und ungespannt sein.

Ausnahme ist der Laut /ɛ:/, der lang, aber ungespannt artikuliert wird.

Lang und gespannt sind Vokale, wenn sie in der Schrift entweder durch Doppelvokal (Boot) oder durch <e>, <h> oder <eh> (liegen, sehen, ziehen) gelängt werden. Vor einem Doppelkonsonanten werden Vokale hingegen kurz und ungespannt ausgesprochen (kommen).

Vokale in offenen Silben werden lang und gespannt (Ro-se), in geschlossenen kurz und ungespannt (Herbst) ausgesprochen

Als offene Silbe gelten alle Silben, die in mindestens einer Flexionsform offen sind, also z.B. auch rot, weil es die Flexionsform ro-te hat.

Auch wenn es von dieser Regel viele Ausnahmen gibt, ist sie doch bei der Bestimmung von Vokalqualität und -quantität im Deutschen sehr hilfreich!!

Desweiteren muss man als Lehrende der Deutschen Sprache für indonesische Muttersprachler berücksichtigen, dass es im Indonesischen keine Schwa-Silbe und keine R-Vokalisierung gibt, die Wort- und Satzakkentuierung im Indonesischen ist an anderen Stellen problematisch/unproblematisch. Hier treffen andere Parameter wie zu stark/zu gering oder zu viele/zu wenige Akzente im Satz zu. Nicht nur im Bereich der Vokalquantität und Intensität muss man als Lehrender der deutschen Phonetik sprachkontrastiv arbeiten, um die typischen Fehler ins Bewusstsein der Lerner zu rufen:

Im Deutschen gibt es lange gespannte Vokale, demgegenüberstehen parallel kurze ungespannte Vokale

Häufig werden lange gespannte zu offen artikuliert und kurze zu gespannt artikuliert

Eine besondere Schwierigkeit im Vokalbereich stellen die <e>-Laute dar, von denen es im Deutschen ganze vier gibt, nämlich /e: ε: ε ə/. In Bezug auf die <e>-Laute treten zum einen dieselben Schwierigkeiten auf, wie eben beschrieben. Besondere Artikulationsschwierigkeiten bereitet der Schwa-Laut, den es in vielen Sprachen nicht oder nur als gerundete Variante gibt.

Auch die gerundeten Vorderzungenvokale stellen eine besondere Lernschwierigkeit dar. Ö- und Ü-Laute werden oft als O- bzw. U-Laute artikuliert. Ebenso kommen E-Laute für Ö- und I- für Ü-Laute vor.

Einige Sprecher fügen auch ein /ç/ oder /j/ vor den Laut ein.

Manchmal werden Vokale vor Nasalkonsonanten fälschlich nasalisiert.

4. WELCHE METHODISCH-DIDAKTISCHEN KONSEQUENZEN RESULTIEREN DARAUS

Suprasegmentale Abweichungen beeinträchtigen die Verständlichkeit stärker als „Fehler“ im segmentalen Bereich.

Abweichungen in Wort- und Satzakkzentuierung sowie in der melodischen Gestaltung von Äußerungen erschweren das Verstehen. Daher die Forderung, dass Prosodie stärker im Fokus des kontrastiven Phonetikunterrichts stehen sollte und die Aussprachschulung allgemein prosodisch ausgerichtet sein soll (vgl. Hirschfeld 2003), um Sprachbewusstheit und Sensibilisierung bei den Lernenden aufzubauen. Prosodische Kategorien sind wichtig für die Interpretation einer Äußerung, denn paaren sich segmentale Abweichungen mit falscher Prosodie, falscher Position des Wortakzents und ungeschickter Wortwahl, führt das schnell zu Unverständnis – Missverständnisse, Fehlinterpretation von Seiten den Zuhörers.

5. DER EINSATZ VON NEUEN MEDIEN IM INTEGRATIVEN AUSSPRACHE-UNTERRICHT

Wie kann nun der Einsatz neuer Medien in einem integrativen Aussprache-Unterricht, sowohl die Forderung nach der Berücksichtigung einer kontrastiven Phonetik als auch nach einer kommunikativ-handlungsorientierten Ausrichtung des DaF-Unterrichts erfüllen?

Die neuen Medien stellen nach meiner Einschätzung ein besonders geeignetes Mittel für einen differenzierten Unterricht dar, weil sie die Eigenaktivität der Studierenden fordern und fördern. Der Vorteil der neuen Medien im Sprachunterricht ist seit Jahrzehnten bekannt. Neue Medien bieten ein großes Potential zur Förderung von Lehr- und Lernprozessen: Sie begünstigen den Abbau von kommunikativen Hemmungen und fördern eine größere Elaboriertheit von Äußerungen; sie erleichtern Schreibprozesse durch Kooperationsangebote; sie bieten die Chance, Kontakte mit Sprechern der Zielsprache aufzunehmen und eigene (gesprochene) Texte einem Publikum zugänglich zu machen; dadurch steigen potentiell die Motivation und das Engagement der Lernenden und folglich die Qualität der Arbeitsprodukte.

Allerdings zeigt sich auch, dass die genannten Vorteile nicht automatisch wirksam werden, sondern dass zahlreiche andere Faktoren dabei eine Rolle spielen: die zielorientierte Konzeption des Lehrens und Lernens mit Medien, die Einbettung computerbasierter Lernaktivitäten in den restlichen Unterrichtsverlauf, die Wahl angemessener Aufgabenstellungen und nicht zuletzt die technische und mediendidaktische Kompetenz der Lehrenden.

5.1 Was sind neue Medien und welche Bedeutung haben sie für die Ausspracheschulung im Bereich DaF

Mit dem Begriff neue Medien sollen dabei im folgenden jene Technologien bezeichnet werden, die im weitesten Sinne etwas mit Computern und Netzwerktechnologie (z.B. Internet) zu tun hat. Das umfasst also alle Verfahren und Mittel, die mit Hilfe digitaler Technologie, also computerunterstützt, bislang nicht gebräuchliche Formen von Informationsübertragung und Informationsspeicherung aber auch neuartige Formen von Kommunikation ermöglichen.

Natürlich sind elektronische Medien und die sog. neue Medien grundsätzlich ein hohes Gut – gerade für die Phonetik; eröffnen sie doch die Möglichkeit der zeitnahen Aufzeichnung, Wiedergabe und Analyse nahezu beliebiger Mengen von Audio- und Videodaten, die inzwischen sogar jedem Lerner zugänglich sind, der die entsprechende – relativ preiswerte – Heimtechnik besitzt. Folgenden allgemeine Schlüsselfragen sind dabei jedoch zu berücksichtigen, wenn man als Lehrkraft die geeignete Anwendung für den Ausspracheunterricht finden will:

- In wieweit können mit dem jeweiligen Medium die angesteuerten Lehr- Lernziele in der Phonetik grundsätzlich erreicht werden? (Wann ist das elektronische Medium autark einsetzbar, wann nur als Ergänzung zum Lehrer-Unterricht?)
- Wie ist die Qualität der theoretischen Anteile und der Übungen einzu- schätzen?
- Wie ist die phonetische Qualität der akustischen und visuellen Daten einzuschätzen?
- Darüber hinaus kann man die folgenden spezifizierten Katalogkriterien zur Evaluation elektronischer Lehr- Lernmaterialien nutzen, die sich unter Auslassung der jeweils irrelevanten Punkte auch für gedruckte Materialien eignen: Allgemeine Angaben, die (z.B. aus Kostengründen oder auf Grund der jeweils vorhandenen Gerätetechnik) zum Ein- oder Ausschluss der Anschaffung und Nutzung des jew. Materials führen können: Titel/Autor/Verlag/Jahr/Programmversion/ISBN (Verfügbarkeit über Buchhandel?), Lieferumfang (Begleitheft, Lehrerhandreichungen etc.), Geräte- bzw. Hardwarevoraussetzungen (Plattform, Prozessor, Arbeits- speicher, Soundkarte, verfügbarer Festplattenplatz, Mikrofon, Lautsprecher etc.).

Neben den konventionellen Lehrmitteln wie Lehrbuchliteratur und Wörterbücher, die überall im Netz einsehbar sind und die möglichst den IPA-Standard repräsentieren sollten, sind auch Hörbeispiele (z.B. Hirschfeld und Stock 2000) und Bild-Ton-Sequenzen (z.B. Hirschfeld & Reinke 1998) außerordentlich wichtig und hilfreich. Kernfrage ist hier die sprecherische Professionalität und die Übereinstimmung der Lehrbuchaussagen mit den tatsächlich gesprochenen Sequenzen.

Grundsätzlich abzuraten ist derzeit von sog. „Feedback-Programmen“, die dem Lerner eine Rückmeldung über den Grad der Korrektheit bzw. Angemessenheit seiner Aussprache, Prosodie usw. geben sollen. Diese Technik (insbes. die Software) ist gegenwärtig weltweit noch nicht ausgereift. Desweitem müssen (a) didaktische Aspekte sowie (b) phonetische Fachaspekte bei der Auswahl der Medien berücksichtigt werden:

- (a) Interkulturalität, Lernerorientierung, Anteil der Selbststeuerung des Lernens, Lebensnähe, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, methodische und mediale Vielfalt, Grad der Interaktivität, Organisation des Feedbacks und der Leistungs- bzw. Lernfortschritts-überprüfung.
- (b) fachliche Korrektheit und Aktualität, Vermittlung von Regelwissen, Erfassung aller relevanten phonetischen Teilgebiete (Segmentalia, Suprasegmentalia, Komplexphänomene),

jeweils in ihrer Form- und Funktionsseite, Berücksichtigung der Kommunikativität in Lese- und Spontansprache, Verwendung der IPA-Transkription, Laut-Schrift-Beziehung, Phonem-Graphem-Beziehung, Berücksichtigung der kontrastiven Phonologie/Phonetik, angemessenes Hörtraining, Übungsvielfalt, Übungsprogression, erweiterbares Übungsangebot,

Der derzeitige Stand der Forschung belegt, dass die Bedeutung computergestützten Fremdsprachenlernens im DaF-Bereich weiter zugenommen hat, zumindest wenn man sich die ständig steigende Zahl der Übungs- und Lernangebote im Internet und die Zunahme an einschlägigen elektronischen Publikationen der DaF-Verlage ansieht. Auch der Bereich der Ausspracheschulung wurde von diesem Trend erfasst. So erschienen in den letzten Jahren u.a. das Aussprachetraining DaF (Esser 1996), Besser Deutsch sprechen (Rausch & Rothe 1999), der Video-Aussprachetrainer Deutsch (Franke 2000), der Sprechtrainer in der Einblicke-Reihe des Goethe-Instituts (2000) und die Phonotheke interaktiv (Hirschfeld & Stock 2000). Im Folgenden soll das Lernprogramm Phonotheke interaktiv genauer vorgestellt werden.

5.2 Die Lernsoftware Phonotheke interaktiv

Die Lernsoftware Phonotheke interaktiv besteht aus vier Programmteilen: (1) Einer Einführung, in der die Nutzer über Ziele, Aufbau und Transkriptionskonventionen informiert werden, (2) einem Sprechenden Wörterbuch, das zum einen den Grundwortschatz, zum anderen einen thematischen Wortschatz zu verschiedenen Bereichen umfasst, weiterhin (3) einem Regelteil zu relevanten phonetischen Phänomenen, den es in einer Kurzfassung und einer ausführlichen Fassung gibt, und schließlich (4) einem Übungsteil zu denselben Phänomenen wie im Regelteil. Die Zielgruppe wird von den Verfassern in der "Einführung" wie folgt beschrieben: Die Phonotheke interaktiv wendet sich an alle, die Interesse haben für

- den Klang der deutschen Sprache,
- Aussprachennormen und -varianten im Deutschen,
- Ausspracheregeln und phonetische Merkmale.

Als Zielgruppe werden "Lernende und Lehrende im Fach Deutsch als Fremdsprache" angegeben, und zwar "ab Grundstufe bis zur Lehreraus- und -fortbildung". Phonotheke interaktiv ist ein solides Sprachlernprogramm zur Ausspracheschulung, das vor allem durch seine Funktion Sprechendes Wörterbuch mit seiner differenzierten Informationsverteilung und den Verknüpfungen hin zum Regelteil überzeugt. Auch der Übungsteil ist insgesamt recht ansprechend geraten, auch wenn aufgrund des schematischen Bildaufbaus und der nur geringen Variation in den Aufgaben eine gewisse Ermüdung seitens der "User" zu befürchten ist.

Angesichts wiederholter Plädoyers für eine "integrative Phonetik" (z.B. Hirschfeld 1995, Dietz & Tronka 2000), d.h. für eine Verknüpfung von phonetischen Lerngegenständen mit anderen Bereichen (nicht nur) sprachlichen Wissens (Grammatik, Lexik, Orthographie, Wortbildung, Musik, Poetik), ist es einigermaßen erstaunlich, dass in der Phonotheke interaktiv lediglich der Bereich der Orthographie mit Regeln zur GraphemPhonem-Korrespondenz systematisch berücksichtigt wird. Fast gänzlich ausgespart bleiben grammatische und lexikalische Anknüpfungsbereiche. Das ist insofern zu bedauern, als integrative Phonetik kein Luxus ist, sondern eine lernpsychologische Erfordernis, denn "nur durch eine extensive Verknüpfung mit grammatischem und lexikalischen Wissen kann erreicht werden, dass Lerner die Tragweite (den Anwendungsbe- reich) einer Ausspracheregularität kennen lernen und letztlich automatisieren" (Dietz & Tronka 2000: 42). So hätte man, um beim schon angeführten Beispiel

des vokalischen R zu bleiben, explizit die Vorkommen von -er als nominales Wortbildungssuffix (Tischler, Bohrer), als Pluralmarker (Kinder), und als Komparativsuffix (schöner) nennen können (vgl. Dietz & Tronka 2001: 121-132).

5.3 Zur pädagogischen Vielseitigkeit von Web 2.0-Anwendungen im Aussprache-Unterricht

Neben bestimmten Lernsoftwares wie Phonotheek interaktiv, die sowohl online als auch offline genutzt werden können, bietet das World Wide Web viele weitere Lernoptionen im Bereich der Ausspracheschulung der Lerner. In diesem Zusammenhang fallen in der Fachwelt häufig die Begriffe Web 2.0 und Web 2.0-Tools.

Der Begriff Web 2.0 wurde von den „Internet-Pionieren“ Tim O’Reilly und Dale Dougherty im Herbst 2004 eingeführt und repräsentiert eines der wichtigsten Konzepte im Bereich der Educational Technology. O’Reilly selbst stellt eine relativ konzise Definition des „buzzwords“ Web 2.0 zur Verfügung:

“Web 2.0 is the network as a platform, spanning all connected devices; Web 2.0 applications are those that make the most of the intrinsic advantages of that platform: delivering software as a continually updated service that gets better the more people use it, consuming and remixing data from multiple sources, including individual users, while providing their own data and services in a form that allows remixing by others, creating network effects through an ‘architecture of participation’, and going beyond the page metaphor of Web 1.0 to deliver rich user experiences.” (<http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web-20-compact-definition.html>, letzter Zugriff: 20.05.2012).

So gesehen kann Web 2.0 als Metapher angesehen werden (vgl. Reinmann 2010: 74): Es steht für eine verbesserte Version eines Programms. Web 2.0 ist die neuere Version des „alten“ Internets (Web 1.0). Der Fokus liegt dabei aber nicht auf einer hauptsächlich technologischen Entwicklung des Internets, sondern vielmehr auf einem Paradigmenwechsel hinsichtlich des Einsatzes des World Wide Webs (vgl. Strasser 2011a: 137). Die Vision Web 2.0 bezeichnet vielmehr „[...] eine veränderte Haltung der NutzerInnen gegenüber dem Internet, die sich insbesondere durch eine aktivere Teilhabe und durch die konsequente Verwendung der technischen Möglichkeiten auszeichnet“ (Reinmann 2008 in Gaiser 2008: 1).

Die Internet-UserInnen von heute laden nicht nur Content aus dem Internet herunter, sie laden auch ihre Ideen und Konzepte als Mitglieder einer großen Community hoch, und stärken so das Prinzip des „sharing“, des Teilens. Sie werden von passiven Consumern zu aktiven Prosumern (producer + consumer) (vgl. Schaffert et. al. 2008: 2).

Um die Aussprache zu schulen eignen sich zahlreiche web 2.0 Anwendungen wie Youtube, skype, podcast, blogs, slideshare, twitter und facebook und auch wikipedia um nur einige aus dem Bereich social media zu nennen. Doch in Anbetracht der Unmenge an neuen Web 2.0-Applikationen, die täglich im Internet veröffentlicht werden, bedarf es vor allem für den bildungstechnischen Kontext einer gefilterten, fokussierten Charakterisierung von Lerntools 2.0. Selbst technophile Lehrkräfte sind sich einig, dass nicht alle Web 2.0-Anwendungen im Unterricht Platz finden können bzw. sollen. Gründe dafür können u. a. sein:

- Manche Tools sind technisch viel zu anspruchsvoll (z. B. komplizierte Anmeldeprozesse, unübersichtliche Navigation etc.)

- Manche Tools nehmen keine curricular-adäquate Stellung im Bildungskontext ein (d. h. Anwendungen, die aus pädagogischer Sicht unbrauchbar sind, z. B. politisch inkorrekte Seiten, Seiten mit anzüglichen Werbungen etc.)
- Tools sind kostenpflichtig (vgl. Heckmann/Strasser 2012: 39).
- Web 2.0-Anwendungen erfahren im Allgemeinen den größten Mehrwert, wenn diese im Blended Learning-Kontext appliziert werden, das bedeutet, dass neue Lerntechnologien im Unterricht nie isoliert bzw. „inselhaft“ (vgl. Downes 2007 in Ehlers 2011: 59), sondern symbiotisch (d. h. *curricular* miteinander verbundene Präsenzstunden mit Web 2.0-Sequenzen) eingesetzt werden sollen.

Aus diesen allgemeinen Kriterien und Überlegungen zu Web 2.0 ergeben sich folgende Kriterien für die Ausspracheschulung mithilfe von Web 2.0:

- webbasierte Ausspracheschulung sollte kontrastiv sein
- phonetische Fachbegriffe sollten in der Anwendung klar gelehrt werden
- hören und Laute identifizieren und differenzieren sowie das aussprechen der Laute stehen im Mittelpunkt bei der Nutzung der Anwendung
- Bilder und Videos sollen Texte und Übungen vernünftig begleiten
- Regeln der Intonation und Lauteigenschaften sollten in der Anwendung gut dargestellt werden

Beispielhaft werde ich im folgenden ein phonetisches Analyseprogramm vorstellen, um im weiteren den Nutzen für den Aussprachunterricht zu erläutern.

5.3.1 Ausspracheschulung mit dem open source-Programm Praat

Praat ist ein open source-Programm für phonetische Analysen auf Signalbasis. Es wurde von Paul Boersma und David Weenink am Institute of Phonetic Science an der Universität Amsterdam entwickelt. Praat ist bekannt für seine vielseitigen und modernen Analysemethoden und hat sich im Bereich der Sprach- und der Sprach- und Kommunikationswissenschaften als Quasistandard etabliert.

Praat wird ständig erweitert und verbessert, wobei 10 bis 20 Programmversionen pro Jahr keine Seltenheit sind.

Praat bietet eine große Vielzahl an Optionen, vor allem zur skriptbasierten Bearbeitung, wobei eigene Skripte relativ problemlos in die grafische Oberfläche integriert werden können. Eine einfache Experimenterstellung und Ergebniserfassung sind ebenso möglich wie die vektorbasiertegrafische Darstellung von Ergebnissen. Neben einer recht intuitiven und übersichtlichen Benutzbarkeit, der Darstellung von Spektrogrammen und der großen Funktionsvielfalt (erwächst aus dem Open-Source-Gedanken, daher auch die regelmäßigen und zahlreichen Aktualisierungen), spricht für Praat die kostenlose Nutzbarkeit. Nachteile von Praat sind unter anderem, dass nur immer eine Datei auf einmal eingelesen werden kann, lange Soundfiles sind nur eingeschränkt bearbeitbar, Stereofiles ebenso. Es gibt ein übersichtliches Online-Handbuch und eine rege User-Group (siehe Weblinks). Für den Aussprachunterricht ist besonders wichtig, dass dieses phonetische Analyseprogramm die Lautstärke und den Tonhöhenverlauf visuell darstellen kann. Beides sind Faktoren, die beim deutschen Wort- und Satzakkzent eine wichtige Rolle spielen. Hauptzielgruppe des Programms sind Forschende, die sich mit Phonetik und Phonologie beschäftigen. Angehörige der Uni Minnesota haben mit Praat language lab aber Anleitungen zusammen gestellt, wie man Praat für das Aussprachetraining nutzen kann. Konkret haben sie Übungen zum Wort- und Satzakkzent sowie Pausierung im Englischen ins Netz gestellt. Da der Akzent in der deutschen Sprache aber mit ähnlichen Mitteln realisiert wird (eine Akzentsilbe wird höher/tiefer, lauter und länger gesprochen als die

umgebenden Silben) ist das Prinzip auf Deutsch übertragbar. Als Quellen für Audio-Dateien kommen zum Beispiel Forvo oder Audiolingua in Frage. Wenn im Unterricht über Akzent und Intonation gesprochen wird, unterstützt die Lehrperson dies meist mit Handzeichen, Vorsummen und Rhythmusklappen. Ein Programm wie Praat bietet einen weiteren Zugang. Interessant ist auch die Tonhöhenkurve (die in vielen kommerziellen Aussprachsimulationen fehlt), da solche Kurven vor allem solchen Lernern helfen können, die stark abweichende intonatorische Muster gewöhnt sind. Das Summen von Sätzen ist für einige zu abstrakt. Die Orientierung in den Kurven ist am Anfang gewöhnungsbedürftig, aber nach einigen Beispielen, die vom Lehrenden kommen müssen, sollte es im weiteren Verlauf der Anwendung mit Praat klappen.

5.3.2 Das Smartphone als Lerntools

Smartphones sind eine Mischung aus Handy und Computer. Man kann mit ihnen telefonieren, aber auch E-Mails verschicken und empfangen, im Internet surfen, Radio hören und fotografieren. Auf den Smartphones ist normalerweise ein Betriebssystem wie Linux, Windows Mobile, Windows 7, Symbian OS, BlackBerry oder Mac OS X installiert. Die Benutzer können weitere Programme nach Belieben aufspielen und sind nicht wie bei den meisten Handys auf eine vordefinierte Benutzeroberfläche beschränkt, die man nur begrenzt erweitern kann.

Natürlich gibt es viele verschiedene ausgeklügelte Lernprogramme. Aber der wesentliche Nutzen von Smartphones im Schulalltag ist ganz banal: der Taschenrechner wird eingesetzt; ein englisches Wort wird übersetzt; Termine werden eingetragen; eine Frage wird mit Hilfe von Wikipedia beantwortet; mit der Video-Funktion kann aufgezeichnet werden, wie ein Student einen Text spricht oder der Lehrer kann mit der Videofunktion aufnehmen was in seinem Mund passiert, wenn er/sei einen bestimmten Laut produziert.

Anwendungen wie Phonothek interaktiv können direkt als App auf dem Smartphone genutzt werden. Auch Hördateien und das open source Programm Praat kann auf einem Smartphone angewendet werden. Mithilfe des Smartphones können die Studierenden Blogs zur Aussprache des Deutschen suchen, vergleichen bewerten, sie können selbst einen Audio/Videoblog erstellen. Auch Podcast-Nutzung sind mit dem Smartphone im Unterricht kein Problem mehr. Videos können über Youtube direkt gesehen und bewertet werden.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSSICHT

Die digitalisierte Welt verändert das Lernen wie kaum eine gesellschaftliche Entwicklung zuvor. Was bedeutet das für die Bildung der Zukunft? Wie können wir von den Möglichkeiten der Digitalisierung profitieren? Und wo ist Vorsicht geboten? Diese Fragen berühren den pädagogischen Alltag von der Schule über die Ausbildung und Hochschule bis hin zur beruflichen Weiterbildung. Die Antwort überrascht nicht: Es kommt darauf an. Die Wirkungen digitaler Medien können im Unterricht nur kontextabhängig diskutiert werden. Es gibt hinreichend empirische Evidenz für lernförderliche Aspekte bei der Nutzung digitaler Medien in der Schule, Hochschule und im Fremdsprachenunterricht. Im Bereich Nutzung digitaler Medien im Aussprachunterricht ist die Forschungsvielfalt leider noch nicht ausreichend. Feststeht, dass die im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Medien von vorne herein keine eigene didaktische Qualität haben, diese wird ihnen erst durch methodisch-didaktisch überlegtes Handeln der Lehrkraft und den daraus resultierenden Unterrichtseinsatz verliehen (Kerres 2001: 45). Die Wirkungen digitaler Medien entfalten sich immer unter den jeweiligen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen eines konkreten Lehr-Lernszenarios. Statt den Fokus des Interesses auf einzelne Technologien oder technische Hilfsmittel zu legen, gilt es daher, praktische

Handlungskonzepte und pädagogisch-didaktische Szenarien für unterschiedliche Kontexte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.

Der Einsatz informationstechnischer Medien im Fremdsprachenunterricht ist nicht aus sich heraus gut und pädagogisch sinnvoll, da ein Programm erst einmal die richtigen Konstruktionsmerkmale aufweisen muss - und zwar in technischer, fachlicher und motivationspsychologischer Hinsicht. Daraus ergeben sich zentrale Kriterien für den sinnvollen Einsatz informationstechnischer Medien im Fremdsprachenunterricht. Ein Kriterium für den sinnvollen Einsatz von Computer und Internet im FSU muss also die Möglichkeit der Methodenvielfalt sein. Gerade die Sozialform der Partnerarbeit zur Recherche im Internet bietet vielfältige Möglichkeiten, Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft zu fördern. Es sind Unterrichtsphasen vorstellbar, in denen die Lehrperson in den Hintergrund tritt und nur bei Bedarf eingreift. Die Lernenden recherchieren dann in Gruppen oder in Einzelarbeit zu einem vorgegebenen Thema.

Somit wird der Einsatz von web 2.0 auch den verschiedenen Lernertypen im Unterricht gerecht. Da nicht jeder Lernende gleich lernt (visuell/lesenden, visuell/bildorientierten, auditiven und taktilen Lerntypen) und auch innerhalb eines relativ homogenen Kurses jeder unterschiedliche Erwartungen an den Unterricht hat, ist die beste Möglichkeit, die verschiedenen Lernertypen anzusprechen, der Einsatz verschiedener Unterrichtsmedien. Darunter fallen auch die neuen Medien: Es gibt Lernende, die gerne mit dem Computer arbeiten, genauso wie manche Lernende lieber neue Wörter aufschreiben oder Texte hören. Indem mehrere Wege im Rahmen des Unterrichts angeboten und ausprobiert werden, können Lernende ein Gefühl dafür entwickeln, was ihnen selber am besten passt. Genau darin liegt auch der größte Vorteil der neuen Medien: Lernende haben hier die Chance, selbstständig zu arbeiten und womöglich auch außerhalb des Unterrichts weiterzulernen. Sie begegnen einer Vielzahl an Möglichkeiten, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, aufzufrischen oder auszubauen und entdecken, wie sie alleine, ohne Hilfe der Lehrkraft, Informationen finden und benutzen können. Durch das von neuen Medien angebotene Lerngerüst bekommen die Lerner einen Schlüssel zur Sprachentür, mit Hilfe dessen sie weiter, selbstständig und autonom lernen können. Aber auch die besten Lernprogramme oder Web-Angebote können eine face-to-face Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie besonders unter Lernenden keineswegs ersetzen. Daher gilt die Schlussfolgerung: neue Medien sind ein ZUSatz und kein ERsatz!

7. QUELLENVERZEICHNIS

- Altmann, H./Ziegenhain, U. (Hrsg. 2007): *Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baldur Neuber (2007): *Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2, 10.
- Bohn, R./Schreiter, I. (1994): *Sprachspielereien für Deutschlernende*. Langenscheidt.
- Dieling, Helga & Meunmany, Nierath (2003): *Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Waldsteinberg: Popp.
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. München: Langenscheidt.
- Douglas, Sarah. (1995): *LingWorlds: An intelligent object-oriented environment for second language tutoring*. In V. Holland, J. Kaplan, & M. Sams. (Hrsg.). (1995). *Intelligent language tutors: theory shaping technology* (pp. 201-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Fischer, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus. Methode und Material*. Schubert. Leipzig.
- Grünert, Margit & Hassert, Tim. (2000): *Computer im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 14).
- Gunther Dietz/Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (Hrsg. 2000): *Phonothek interaktiv. Das Phonetikprogramm für Deutsch als Fremdsprache*. CD-ROM. Berlin & München: Langenscheidt 2000.
- Hall, T. A. (2000): *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin. DeGruyter Studienbuch.
- Hess, W. (2003): *Grundlagen der Phonetik. Skript zur Vorlesung im WS 2003*. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik: http://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/personen/richter_julia/lehre/ausspracheschulung/fehlerbeispiele/suprasegmentalia/satzakzent.html (Stand: Februar 2015)
- Hirschfeld, U./Reinke, K. (2002): *Phonetik Simsalabim. Ein Übungsbuch für Deutschlernende*. Langenscheidt.
- Hirschfeld, U./ Stock, E. (Hrsg. 1996): *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P. & Müller, Ursula (Hrsg. 2003): *Phonetik international. Grundwissen von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Waldsteinberg: Popp. [On-line: <http://www.phonetik-international.de>. (Stand 07.10.2015).
- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (1998): *Simsalabim. Übungskurs zur deutschen Phonetik*. (Video, Kassette, Arbeitsbuch). München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (Hrsg. 2000): *Phonothek interaktiv. Das Phonetikprogramm für Deutsch als Fremdsprache* (CD-ROM). München: Langenscheidt.
- Jenkins, Eva-Maria; Clalüna, Monika & Hirschfeld, Ursula (2005): *Dimensionen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Kerres, Michael (2006): *Potenziale von Web 2.0 nutzen, in: Hohenstein, Andreas/Wilbers, Karl (Hg.): Handbuch E-Learning: <http://edublog-phr.kaywa.ch/files/web20-a.pdf> (Stand 20.06.2015)*
- Kern, Richard & Warschauer, Mark. (2000): *Introduction: theory and practice of network-based language teaching*. In: Mark Warschauer & Richard Kern. (Hrsg.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. New York: CUP.
- Mangold, Max (2005): *Duden - Das Aussprachewörterbuch. Zgl. Duden, Bd. 6, hrsg. von der Duden-Redaktion. (6. Aufl.)*: Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Ortega, Lourdes. (1997): *Processes and outcomes in networked classroom interaction: defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion*. *Language Learning and Technology*, 6 (1), 82-93.
- Papert, Seymour. (1980): *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Peters, Jörg (2014): *Intonation*. Heidelberg. Universitätsverlag.
- Pétursson, M./Neppert, Joachim M. H. (2002): *Elementarbuch der Phonetik*. Buske Verlag.
- Reinemann, Gabi (2010): *Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit)*, in: Hugger, Kai Uwe/Walber, markus (Hg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven, 75-89*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thorne, Steven. (1999): *Chapter 3: Educational and foreign/second language uses of computer-mediation: a review of research. An activity theoretical analysis of foreign language electronic discourse*. Unveröffentlichte Dissertation, University of California at Berkley.
- Schaffert, Sandra/Hilzensauer, Wolf (2008): *On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects in: eLearning Papers, No. 9:*

www.elearnigpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=11938&docIng=3 (Stand 20.06.2015)

- Siebenhaas, Beat (2008): *Einführung in die Phonetik und Phonologie*. Prosodie. Skript Universität Leipzig.
- Siebs, Theodor (2000): *Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*. (19. Aufl.). Wiesbaden: VMA-Verlag.
- Stock, E. (1998): *Deutsche Intonation*. Langenscheidt.
- Stock, Eberhard & Hirschfeld, Ursula (Hrsg. 1996): *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen, zwei Audiokassetten*. Leipzig, Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Strasser, Thomas (2011a): *Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als didaktisch innovativer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?* Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Strasser, Thomas (2011b): *Pedagogical principles of Moodle – an overview.*, in: CALL Review Summer 2011, 13–17, IATEFL: <http://ltsig.org.uk> (20.06.2015)
- Strasser, Thomas (2012a): *Moodle + Traditional classroom training = Blended Learning. The learning-optimised symbiosis*, in: CALL Review Winter 2012, 13–16. IATEFL: <http://ltsig.org.uk> (20.06.2015)
- Strasser, Thomas (2012b, erscheinend): *Mind the App – Simple, but effective Web 2.0-tools for the EFL-lesson (Arbeitstitel)*, Innsbruck: Helbling International.

Implementation der GER- Kannbeschreibungen in das regionalisierte Lehrwerk Deutsch für Tourismus in Indonesien

Mery Dahlia Hutabarat

Deutschabteilung, Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung
E-Mail: Mery59@yahoo.de

Abstract

German language in tourism field is explicit in curriculum of German language department at the Indonesia University for Education as a field concentration. These must be realized even though we are not ready. The didactic problem is related to the six courses that are part of the 2013 university curriculum for tourism (enacted since the odd semester of 2013). The six courses include: introduction to tourism in 4th semester; national tourism in 5th semester, international tourism in 6th semester, German language in tourism in 6th semester, German language for hotel management in 6th semester, tour guiding in 7th semester. The imported German language books still are used to train the German language competences for general topics. But the books for tourism field are not exist yet. Only in hotel field we have the books, and these can reach only the level B1 and early B2 level. Therefore is very important to make a book for German language in tourism field, that refer to the competence descriptions in CEFR for language. This research is qualitativ. Thus tour guide's who speak German were the respondent. They were interviewed. The researcher only records it with video camera by aiming the camera towards the explained object. Thus tour guide's voice record is obtained as well as the image of the attraction. The texts about object attraction were become from websites. The stage for the teaching process is linear stage model and boomerang stage model.

Keywords: German language in tourism field, Reference level description, book, learning stage models

Abstrakt

Deutsch im Tourismusbereich steht seit dem letzten Jahr (2015) an der Deutschabteilung FPBS UPI implizit im universitären Curriculum als eine der Fachkonzentrationen. Das muss durchgeführt werden, obwohl wir dazu noch nicht bereit sind. Da müssen die sich auf Tourismus konzentrierten Deutschstudierenden ab viertem Semester nach dem Curriculum von 2013 sechs Fächer im Bereich Tourismus belegen. Die sechs Fächer sind Einführung in den Tourismus, Nationaltourismus, Internationaltourismus, Deutsch für Hotelwesen, Deutsch für Reiseführung, und das Fach Reiseführung. Das Problem ist es, dass wir bis jetzt das importierte Lehrbuch für die Fächer Fertigkeiten benutzen. Solche Lehrbücher stehen den Deutschlernenden zur Verfügung. Aber für die Fächer Deutsch für Tourismus existiert noch kein Lehrbuch auf dem Niveau B1 sowohl importiert als auch regionalisiert. Deshalb wird geplant, ein Lehrbuch im Bereich Tourismus zu entwickeln, wobei es sich nach den GER-Kannbeschreibungen richtet. Die Bearbeitung beruht sich auf der qualitativen Methode. Die Respondenten sind deutschsprechende Reisebegleiter/in. Sie wurden interviewt. Die Reisebegleiter/-innen wurden über Sehenswürdigkeiten sprechend gefilmt, fotografiert. Außerdem werden auch die Texte aus verschiedenen Webseiten zum Trainieren von der Lesefertigkeit gesammelt. Die Übungen zu den Unterrichtsphasen werden nach den Techniken des Linearphasenmodells und des Boomerangphasenmodells geschrieben.

Schlüsselwörter: *Deutsch im Tourismusbereich, GER-Kannbeschreibungen, regionalisiertes Lehrwerk, Unterrichtsphasenmodelle*

1. EINLEITUNG

Seit das universitäre Curriculum vom Jahr 2013 an der Deutschabteilung der Fakultät für Sprachen und Literatur (weiter wird nur die Abkürzung "FPBS" in diesem Beitrag benutzt) der Universitas Pendidikan Indonesia (abgekürzt UPI) in Kraft getreten ist, bietet die Deutschabteilung der FPBS UPI ab 4. Semester den Deutschstudierenden, die sich auf das Fach Deutsch für Tourismus konzentrieren, sechs Fächer im Bereich Tourismus an, nämlich Einführung an den Tourismus, Nationaltourismus, Deutsch für Hotelwesen, Internationaltourismus, Deutsch für Reiseführung, und Reiseführung. Aller Anfang ist immer schwer. Dieses Sprichwort passt zu der Situation bei der Durchführung dieser sechs Fächer. Nach dem alten Curriculum hatten wir im Seminar Deutsch für spezielle Verwendung (abgekürzt DfsV) die Materialien im Bereich Tourismus schon mal beigebracht. Aber diese Materialien reichten nur für drei Seminare bzw. sechs Wochenstunden in dem Fach DfsV aus. Deshalb müssen die Lehrkräfte Materialien Deutsch im Bereich Tourismus aus verschiedenen Quellen sammeln. Auf verschiedenen Websites existieren viele Texte über Sehenswürdigkeiten, die man sowohl für das Fach Nationaltourismus als auch für das Fach Internationaltourismus verwenden kann. Aber die Texte passen nur zum Trainieren des Leseverstehens. Außerdem gibt es schon das Buch "Menschen im Beruf Tourismus" auf dem Niveau A1 und A2 von Schumann et al. (2015). Das Buch "Deutsch im Hotel Gespräche führen" ist auf dem Niveau A2 von Barberis und Bruno (2000) und das Buch "Deutsch im Hotel Korrespondenz" (2001). Es existiert noch das Buch „Herzlich Willkommen“ von Cohen et al. Dieses Buch ist für Deutschstudierende auf dem Niveau A1 und A2 verfasst.

Wie gerade erwähnt ist, passen die Materialien in den erwähnten Büchern zum Niveau A1 und A2. Nur das Buch "Deutsch im Hotel Korrespondenz" passt zum Niveau B1. Aber darin geht es nur um die Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Die Materialien aus den Websites geben den Deutschstudierenden keine Möglichkeit, die Hörfertigkeit im Deutschen zu trainieren. Die Deutschstudierenden bei uns haben schon von dem ersten bis zum dritten Semester das Niveau

A1 und A2 und Anfang B1 in den Fächern zu Sprachfertigkeiten in alltäglichen Themen erworben.

Um die erwähnten Probleme zu lösen bzw. weniger zu machen, wurde eine Forschung durchgeführt mit den Zielen: 1) Welche Kannbeschreibungen im Bereich Tourismus stehen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (abgekürzt GER)? 2) Welche methodischen Schritte passen zu den gesammelten Materialien, damit die Deutschstudierenden schnell verstehen und im Unterricht aktiv sprechen können?

2. FORSCHUNGSMETHODIK

Die Forschung ist eine qualitative Forschung, deren Bearbeitung sich auf der qualitativen Methode beruht. Bücher über Kannbeschreibungen im GER und über Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtsverfahren wurden recherchiert. Damit die Unterrichtsmaterialien für das gedachte Lehrwerk gesammelt werden konnten, wurde eine Reise nach Deutschland und Österreich gemacht. Bei der Reise wurden wichtige Sehenswürdigkeiten fotografiert und gefilmt. Die Respondenten sind deutschsprechende Reisebegleiter/in. Sie wurden interviewt. Die Reisebegleiter/-innen wurden über Sehenswürdigkeiten sprechend gefilmt, fotografiert.

Die Lesetexte werden aus verschiedenen Websites und auch aus Broschüren von Fremdenverkehr der Großstädten in Deutschland und in Österreich genommen. Die Hörtexte werden als Ansage von Reiseleiterinnen auf Stadtrundfahrten in verschiedenen Städten aufgenommen und als selbstproduzierende Erzählungen oder "Führungen" über bestimmte Sehenswürdigkeit in bestimmten Städten mit Videokamera gefilmt. Dazu werden Übungen zu den vier Sprachfertigkeiten geschrieben. Unterrichtsphasen für jeden Lese- und Hörtext werden nach den Techniken des Linearphasenmodells und des Boomerangsphasenmodells geschrieben.

Wie am Anfang schon erwähnt wurde, existiert in Indonesien noch kein regionalisiertes Lehrbuch für Deutsch im Bereich Tourismus. Wir brauchen ein regionalisiertes Lehrbuch für das Niveau B1 und Anfang B2. Deshalb versuchen wir in einer von DIKTI genehmigten Forschung ein regionalisiertes Lehrbuch für Deutsch im Bereich Tourismus zu entwickeln.

3. ERGEBNIS UND DISKUSSION

3.1 Formulierungen der Kannbeschreibungen im GER im Bereich Tourismus

Dem Titel dieses Beitrags nach ist es ganz nützlich, dass man zuerst finden muss, wie die Kannbeschreibungen im Bereich Tourismus nach dem GER formuliert werden. Im Buch Profile Deutsch (Siehe Glaboniat et al. 2005 Seite 106 – 213) stehen die ganzen Formulierungen der Kannbeschreibungen für alle Sprachfertigkeiten auf allen Niveaus, also vom Niveau A1, A2, B1, B2, C1 bis zum Niveau C2. Die Kannbeschreibungen werden zuerst in vier große Teile gegliedert, nämlich Interaktion, Rezeption, Produktion und Sprachmittlung. Jeder Teil wird wieder in mündlich und schriftlich eingeteilt. Also werden Kannbeschreibungen beispielsweise in Interaktion mündlich und Interaktion schriftlich, Rezeption mündlich und Rezeption schriftlich usw. eingebettet. Danach kommen zuerst globale Kannbeschreibungen in jedem Teil, dann detaillierte Kannbeschreibungen mit Beispielen. Hier ist ein Beispiel von Kannbeschreibungen A1 Interaktion mündlich global und detailliert.

3.1.1 Kannbeschreibungen A1

Globale Kannbeschreibungen Interaktion mündlich

Kann auf einfache Art kommunizieren, wenn der Partner langsam und klar in Standardsprache spricht, zu langsameren Wiederholungen und Umformulierungen bereit ist und jederzeit beim Formulieren hilft.

Detaillierte Kannbeschreibungen Interaktion mündlich

Kann sich selbst und andere vorstellen und reagieren, wenn er/sie vorgestellt wird.

Im Bereich Tourismus lautet zum Beispiel eine Formulierung der detaillierten Kannbeschreibungen Interaktion A1 mündlich wie folgt: Kann an der Rezeption verstehen, wenn er/sie um den Pass gebeten wird.

In detaillierten Kannbeschreibungen mit Beispielen für das Niveau A1: Sprachmittlung mündlich aus dem Deutschen ateh die folgende Formulierung

Kann aus kurzen deutschsprachigen mündlichen Äußerungen wichtige Informationen, die auf Namen oder Zahlen basieren, anderssprachigen Personen in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

Kann einer Bekanten an der Hotelrezeption in z.B. Berlin die Auskunft der deutschsprachigen Empfangsdame über die Frühstückszeit in der gemeinsamen Sprache weitergeben. (Glaboniat et al. 2005: 114).

Ein Beispiel der globalen und detaillierten Kannbeschreibungen Sprachmittlung mündlich aus einer anderen Sprache lautet wie folgt:

Kann in sehr vertrauten Situationen geläufige mündliche Informationen oder Fragen aus einer anderen Sprache Deutschsprachigen sehr einfach auf Deutsch weitergeben.

Kann in einem Restaurant helfen, den Getränkewunsch einer Bekannten für die deutschsprachige Bedienung auf Deutsch zu übersetzen.

Kann einem deutschsprachigen Touristen die Wegerklärung eines Polizisten mit sehr einfachen Worten (z.B. “rechts” “links” weitergeben. (Glaboniat et al. 2005: 115)

Die oben genannten Formulierungen der Kannbeschreibungen sind nur ein Paar Kannbeschreibungen für das Niveau A1. Ganz ausführlich kann man in Glaboniat et al (2005) weiter recherchieren. Einige von denen wurden in den oben erwähnten Büchern implementiert. Aber wie gesagt, haben die Deutschstudierenden bei uns das Niveau A1 im ersten und zweiten Semester schon erworben. Und dies erwarben sie in den Alltagsthemen.

Im Teil “Sprachmittlung mündlich aus dem Deutschen für das Niveau A1” stehen die detaillierten Kannbeschreibungen mit den folgenden Beispielen (Glaboniat et al. 2005: 114)

Kann aus kurzen deutschsprachigen, mündlichen Äußerungen wichtige Informationen, die auf Namen oder Zahlen basieren, anderssprachigen Personen in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

Kann einer Bekannten an der Hotelrezeption in Berlin die Auskunft der deutschsprachigen Empfangsdame über die Frühstückszeit in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

Kann aus kurzen deutschsprachigen, mündlichen Äußerungen ganz einfache, alltägliche und ihm/ihr vertraute Informationen anderssprachigen Personen in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

Kann in einem Restaurant eine einfache Bemerkung des deutschsprachigen Kellners (z.B. "mit oder ohne Eis?") einer Kollegin in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

In den beiden obengenannten Beispielen ist zu sehen, dass Deutschstudierende Deutsch nicht nur für sich verstehen müssen, sondern sie müssen auch in der Lage sein, die gehörten Informationen den anderen zu dolmetschen.

3.1.2 Kannbeschreibungen A2

Zu den Kannbeschreibungen A2 **Interaktion mündlich** ist eine Formulierung wie folgendes zu finden:

Kann einfache Informationen über Reisen und öffentlichen Verkehr einholen.

Kann einen Kunden fragen, welche Sehenswürdigkeiten er ihm in seiner Stadt empfehlen kann.

Kann Auskünfte für Bus- oder Zugverbindungen einholen und Tickets besorgen.

Was oben erwähnt ist, sind nur kleine Beispiele für Formulierungen der Kannbeschreibungen, die man im Buch Glaboniat (2005) finden kann. Nach Erfahrungen beim Unterrichten auf den Stufen A1 und A2 sind die Materialien schon in alltägliche Themen integriert. Außerdem existieren schon Bücher für diese Niveaus. Weiter werden die im Buch Profile Deutsch stehenden Kannbeschreibungen B1 zum Bereich Tourismus sortiert.

3.1.3 Kannbeschreibungen B1

Detalierte Kannbeschreibungen mit Beispielen: Interaktion mündlich:

Kann jemanden in einer einfachen Angelegenheit beraten.

Kann einen Kunden im Reisebüro bei der Wahl seines Reiseziels und des passenden Hotels beraten.

Kann sich über einfache Sachverhalte beschweren.

Kann sich als Reisebüroangestellte im Auftrag eines unzufriedenen Kunden telefonisch beim betreffenden Hotel beschweren.

Kann die meisten Situationen bewältigen, die sich im Alltag oder auf Reisen ergeben.

Kann an der Hotelrezeption nach Sehenswürdigkeiten und Speiselokalen fragen.

In der Realität tun es viele Leute nicht mehr, d.h. sie fragen nicht mehr danach, weil Informationen über Sehenswürdigkeiten und Speiselokale schon in Broschüren oder auf Blättern von Hotels normalerweise stehen. Aber trotzdem wird diese Kannbeschreibung als Ziel eines Unterrichts gesetzt. Die weiteren Kannbeschreibungen lauten wie folgt:

Kann auch nicht alltägliche Situationen in Geschäften oder bei öffentlichen Dienstleistern bewältigen.

Kann sich bei der Betriebsleitzentrale nach einer noch nicht eingetroffenen Reisegruppe aus dem Ausland erkundigen.

Kann in Gesprächen Fragen zu vertrauten Themen beantworten.

Kann in einem Kundengespräch Fragen über Sicherheits- und Impfbestimmungen für eine bestimmte Reise beantworten.

Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen.

Kann sich unter Freunden an einem Gespräch über ein ihm bekanntes Reiseland beteiligen.

Kann mit vorbereiteten Fragen ein gesteuertes Interview führen und dabei auch einzelne weiterführende Fragen stellen.

Kann für ein Unterrichtsprojekt zum Thema „Reisegewohnheiten der Deutschen“ am Flughafen deutsche Touristen interviewen.

Kann die Reisenden um ihre Fahrkarten bitten und gegebenenfalls nach Ermäßigung ausweisen. nach Reisezielen oder weiteren Reisedokumenten fragen.

Kann konkrete Informationen überprüfen und bestätigen.

Kann telefonisch Flüge bestätigen.

Kann sich telefonisch bei einem Reiseveranstalter bestätigen lassen, mit welchem Flugzeugtyp eine bestimmte Reise durchgeführt wird.

Kann als Angestellte in einem Reisebüro für einen Kunden telefonisch die Stornobedingungen eines Reiseveranstalters erfragen.

Kann einem Kunden die gewünschten Reiseverbindungen einbuchen, ihm die Reservierungen bestätigen und die Tickets aushändigen.

Detaillierte Kannbeschreibungen B1 mit Beispielen: Interaktion schriftlich:

Kann ein einfaches offizielles Schreiben verfassen oder beantworten.

Kann ein Hotelzimmer per Fax reservieren.

Kann gebräuchliche Formulare ausfüllen

Kann als Reiseverkehrskauffrau ein Buchungsformular ausfüllen.

Kann als Angestellte im Reisebüro ein Buchungsformular ausfüllen.

Kann Informationen überprüfen und bestätigen.

Kann als Angestellte in einem Reisebüro für einen Kunden per E-mail die Stornobedingungen eines bestimmten Reiseveranstalters erfragen.

Kann sich über einfache Sachverhalte beschweren.

Kann sich als Reisebüroangestellte im Auftrag eines unzufriedenen Kunden per E-mail beim betreffenden Hotel beschweren.

Im Teil **“Sprachmittlung mündlich aus dem Deutschen”** für das Niveau B1 stehen detaillierte Kannbeschreibungen mit den folgenden Beispielen:

Kann wichtige Teile eines längeren mündlichen deutschsprachigen Texte zu vertrauten oder ihn/sie interessierenden Themen anderssprachigen Personen in der gemeinsamen Sprache **ausreichend genau** weitergeben.

Kann auf der Stadtrundfahrt einige deutschsprachige Informationen zu bestimmten Bauwerken einem Mitreisenden in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

Als ich diese Kannbeschreibung neulich auf der Stadtrundfahrt in München tatsächlich ausübte, da ich meinem Mann kurze Informationen über bestimmte Bauwerke auf Indonesisch erklärte, störte das die anderen Mitreisenden beim Anhören, sodass sie mir sagten, ich sollte im Bus nicht mehr weiter reden. Das ist selbstverständlich peinlich. Aber trotzdem will ich diese Kannbeschreibung in einem Unterricht implementieren.

Die andere Kannbeschreibung im Bereich Tourismus z.B. lautet:

Kann einfache mündliche deutschsprachige Anweisungen anderssprachigen Personen in der gemeinsamen Sprache schrittweise und verständlich weitergeben.

Kann die Erklärungen der deutschsprachigen Reiseleiterin, wie sich die Gruppe beim Besuch der Kirche verhalten soll, einer Freundin in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

Diese Kannbeschreibung kann man selbstverständlich in der touristischen Situation in Indonesien anwenden aber nicht mit dem Ziel dolmetschen, sondern für die Fertigkeit Sprechen oder auch genannt als Produktion mündlich:

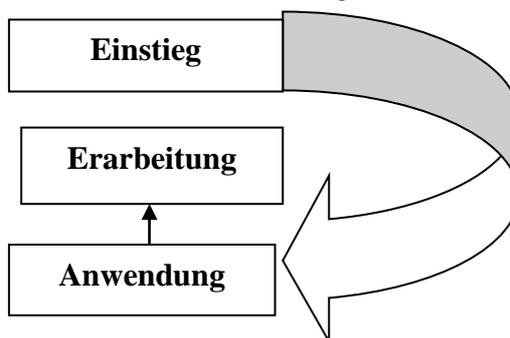
Kann als Reiseleiter/in ener Gruppe deutschsprachiger Reisenden in Indonesien erklären, wie sich die Gruppe beim Besuch eines Tempels oder eines Schlosses verhalten soll

Die oben erwähnten Kannbeschreibungen werden als Bezüge und Unterrichtsziele bei der Entwicklung der Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht im Bereich Tourismus. Das bedeutet, dass Lehrkräfte zum Deutsch für Tourismus immer noch freie Räume haben, um die Kannbeschreibungen als Ziel ihres Unterrichts anders formulieren.

3.2 Methodische Schritte zu den gesammelten Materialien

Die gesammelten Materialien für Deutsch im Bereich Tourismus werden im Unterricht nach dem Boomerang Modell beigebracht. Die Durchführung des Modells kann wie folgt aussehen.

Diagramm 1: Schritte des Boomerang Modells



Ende et al. (2013:110) sagt zu diesem Unterrichtsmodell Folgendes:

Das Boomerang-Modell ist vor allem geeignet für Unterrichtseinheiten, deren Lernziele im Bereich der mündlichen oder schriftlichen Produktion liegen (z.B. einen Leserbrief verfassen, ein Referat halten usw.). Das Reflektieren/Erarbeiten von sprachlichen Regularitäten eignet sich vor allem für Sprachlerngeübte. Höhere Niveaustufen werden mit diesem Modell sehr gut zurecht kommen.

In dem Buch werden sowohl Lesetexte und Hörtexte mit verschiedenen Übungen zu Rezeption und Produktion sowohl mündlich als auch schriftlich. Ziele jedes Textes werden nach den Kannbeschreibungen gerichtet. Als kleines Beispiel wird die zweitletzte Kannbeschreibung in einem Unterricht implementiert. Die Kannbeschreibung lautet:

Kann wichtige Teile eines längeren mündlichen deutschsprachigen Textes zu vertrauten oder ihn/sie interessierenden Themen anderssprachigen Personen in der gemeinsamen Sprache **ausreichend genau** weitergeben.

Kann auf der Stadtrundfahrt einige deutschsprachige Informationen zu bestimmten Bauwerken einem Mitreisenden in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

Diese wird auch als Ziel des Unterrichts eingesetzt, dessen Schritte nach dem Boomerang Modell (siehe Ende et al. 2013) folgen. Materialien sind die Aufnahme der Stimme der Reiseleiterin auf der Stadtrundfahrt in München, also für das Hörverstehen gedacht und später für Dolmetschen.

Unterrichtsbeispiel für den Lesetext

Phase Einstieg

In der Phase Einstieg wird angesagt, dass Deutschstudierende die Übung Autogramm jagd in der Sozialform Klassenspaziergang machen. Sie bekommen einen Bogen, auf dem (Arbeitsblatt 1) die Fragen stehen, wie: (1) Hast du schon mal eine Stadtrundfahrt gemacht? (2) Weißt du ungefähr, was man auf der Stadtrundfahrt sehen und hören kann? (3) Kannst du mir sagen, was ungefähr die Reiseleiterin erzählen wird?

Phase Anwendung

Nach dem Einstieg kommt sofort die Anwendungsphase, in der die Fragen auf dem 1. Arbeitsblatt gestellt werden. Die Deutschstudierenden müssen die Fragen gegeneinander im Klassenspaziergang stellen. Wer die meisten Antworten mit "ja" sammelt, kann die Phase schließen, indem er/sie "Stop" sagt. Danach wird die Antwort zusammen im Plenum

besprochen. Bevor die Lehrkraft den Hörtext präsentiert, muss gesagt werden, dass die Deutschstudierenden auf dem anderen Bogen ankreuzen sollen, über welche Sehenswürdigkeiten auf der Stadtrundfahrt kurze Informationen gegeben werden. Auf dem Bogen (Arbeitsblatt 2) stehen schon Namen der Sehenswürdigkeiten.

Phase Erarbeitung

In der Phase **Erarbeitung** präsentierten die Lehrkräfte über ein CD-Gerät einen Hörtext nämlich die Ansage einer Reiseleiterin, die auf eine Stadtrundfahrt aufgenommen wurde. Deutschstudierende hören die Texte zuerst einmal ohne zu notieren. Vor dem zweiten Hören bekommen sie das 2. Arbeitsblatt, das sie beim Hören ankreuzen müssen. Beim dritten Hören müssen sie etwas zu den erklärten Bauwerken Stichwörter notieren.

Noch in der Phase Erarbeitung werden wieder einige Fragen, die in der Phase Einstieg mündlich gestellt wurden, wirklich bearbeitet, vor allem die dritte Frage "Kannst du mir sagen, was ungefähr die Reiseleiterin erzählen wird?" Aber in dieser Phase stehen die Verben in der Vergangenheit, also lautet dann die Frage: "Kannst du mir sagen, was die Reiseleiterin über das Schloss „...“ (Name eines Bauwerks) erzählt hat?" Die Lehrkraft hilft den Deutschstudierenden dabei, wenn sie Schwierigkeiten beim Formulieren der Äußerungen haben. Danach wird die Übung zum Dolmetschen geführt.

Phase Schluss

Die Deutschstudierenden werden darum gebeten, über die Schwierigkeit beim Hören des Textes zu äußern. Die Weitergabe der Informationen werden weiter als Hausaufgabe gegeben, indem die Deutschstudierenden Texte über die gehörten Bauwerke auf Website recherchieren und ins Indonesisch übersetzen.

Beispiel eines Boomerang Modells mit dem Text „Nordsumatera“

Das Beispiel des Boomerang Modells beinhaltet den Text bzw. Informationen zu den Sehenswürdigkeiten in Nordsumatera, genau gesagt in Bukit Lawang und auf dem Tobasee bzw. auf der Insel Samosir. Eine Woche vor dem Unterricht bekommen die Studierenden die Texte. Es wird auch angekündigt, dass sie die Texte zu Hause lesen sollen, damit sie im nächsten Unterricht darüber sprechen können.

An dem Tag, an dem das Boomerang Modell im Unterricht durchgeführt wird, bekommen die Studierenden einen Fragenkatalog. Sie müssen ihre MitsstudentInnen im Klassenspaziergang die Fragen stellen. Diejenigen, die die Texte vorher nicht gelesen haben, können viele Fragen selbstverständlich nicht beantworten. Nach 6 bis 8 Minuten besprechen die Studierenden und die Lehrkraft die Fragen im Katalog. Falls die Studierenden im Klassenspaziergang keine Antwort geben konnten, müssen in der Präsentation die Texte selbst überfliegen, um die Antwort schnell zu finden. Beispiele der Texte über den Bukit Lawang und den Tobasee stehen hier unten.

Der Tobasee ist ein Vulkansee, das Ergebnis einer Eruption des Vulkans Toba vor Tausenden von Jahren. Dieser Vulkanausbruch veränderte das Erscheinungsbild der gesamten Insel und hatte globale Auswirkungen auf das damalige Klima und die Bevölkerung. Der Toba See umfasst eine Fläche von fast 1800 km², ist ca. 500 Meter tief und damit der größte Kratersee der Welt. Der See ist an den Fluss Asaha angeschlossen und liegt eingebettet zwischen ruhenden Vulkanen mitten im Barisangebirge der Insel.

Auf dem Toba See befindet sich die Halbinsel Samosir, quasi die Kuppe des ehemaligen Toba Vulkans. Im Toba See existieren nur relativ wenige Fisch- und Pflanzenarten, dafür umso mehr Kleinstlebewesen und Plankton. Rund um den See findet man zahlreiche Sehenswürdigkeiten wie die Ruinen eines alten indonesischen Dorfes in dem Dorf Ambarita, Überbleibsel des Dorfes Tomok und den alten Friedhof des Königs Sidabutar in dem Ort Tuk-Tuk. Die Insel Samosir mitten auf dem Toba See bietet aufgrund ihrer idyllischen Lage eine atemberaubende Kulisse und einzigartige Sehenswürdigkeiten wie den See auf dem See, den Sidohon See auf Samosir.

Quelle: <http://indojunkie.com/lake-toba-sumatra/>

Fragenkatalog zu den Texten „Nordsumatera“ für die Einstiegsphase

Stellen Sie bitte Ihren MitstudentInnen die folgenden Fragen. Wenn sie/er mit „ja“ antwortet, lassen Sie sie/ihn in der Spalte „Autogramm“ unterschreiben und sie/er muss den Inhalt der Antwort in der Spalte Antwort schreiben. Wenn alle Fragen unterschrieben worden sind, dann gewinnen Sie das Spiel.

| Nr. | Fragen | Unterschrift | Antwort |
|-----|--|--------------|---------|
| 1. | Waren Sie schon mal in Nordsumatera? | | |
| 2. | Wissen Sie, was die Touristen in Bukit Lawang sehen können? | | |
| 3. | Sagt Ihnen der Name Sigale-gale etwas? | | |
| 4. | Wissen Sie, was man in Gunung Leuser Nationalparks machen kann? | | |
| 5. | Waren Sie schon mal in einem Dschungel? | | |
| 6. | Wissen Sie, was ausgepumpte Autoreifen? | | |
| 7. | Wandern Sie gern? | | |
| 8. | Wissen Sie, wie groß der Tobasee ist? | | |
| 9. | Wissen Sie, welche Sehenswürdigkeiten es auf der Insel Samosir gibt? | | |
| 10. | Haben Sie schon mal ein Batakhaus gesehen? | | |

Nachdem das Ergebnis des Fragenkatalogs besprochen wurde, wird den Deutschstudierenden weiter der Lesetext über den Bukit Lawang verteilt. Sie müssen den Text still lesen und die Aufgaben richtig-falsch bearbeiten. Danach vergleichen sie miteinander die Antwort. Zum Schluss dieser Phase wird diese Aufgabe im Plenum mit der Lehrkraft besprochen. Der Lesetext über den Bukit Lawang lautet:

Der Ort Bukit Lawang liegt im Norden von Sumatra knapp siebzig Kilometer von Medan entfernt am Rand des Gunung Leuser Nationalparks und ist eine beliebte Anlaufstelle für Naturliebhaber. 2003 wurde Bukit Lawang durch eine Flut größtenteils zerstört. Die touristische Infrastruktur wurde zwar seitdem wieder aufgebaut, sodass es in Bukit Lawang nun Unterkünfte, Geschäfte, einen Busbahnhof, Möglichkeiten zum Geldwechseln und Anbieter für Trekkingtouren durch den nahegelegenen Gunung Leuser Nationalpark gibt.

Zu einer Urlaubshochburg ist Bukit Lawang jedoch nicht geworden: Obschon Bukit Lawang keineswegs ein Geheimtipp ist, wird der Ort von Reisenden als gemütlich und beschaulich

beschrieben. Die Umgebung ist geprägt durch Flüsse, Hängebrücken und Wälder mit einer dichten Vegetation.

Die Hauptattraktion von Bukit Lawang ist das Orang Utan Centre, das in Bohorok etwa 15 Kilometer entfernt von Bukit Lawang liegt. Dort werden Orang Utans auf ihre Auswilderung vorbereitet. Ein besonderes Highlight für Tierfreunde ist es, bei der Fütterung der Orang Utans, die zwei Mal am Tag stattfindet, zuzuschauen.

Zudem ist Bukit Lawang ein beliebter Ausgangsort für Touren durch den Gunung Leuser Nationalpark. Zahlreiche Wanderführer und Trekkingagenturen bieten in Bukit Lawang ihre Dienste an, sodass die Auswahl an möglichen Touren groß ist. Besonders beliebt sind die zwei- oder mehrtägigen Wanderungen, bei denen man im Dschungel übernachtet und bei denen vielfach auch Tubing oder Rafting mit zum Programm gehört.

Ohne Begleitung durch einen ausgebildeten Wanderführer darf der Gunung Leuser Nationalpark bei Bukit Lawang nicht betreten werden. Einige Naturliebhaber beklagten allerdings, dass ihre Wanderführer sich während der Trekkingtouren trotz ihrer Ausbildung nicht schonend gegenüber der Umwelt verhielten oder dass die Trekkinggruppen größer waren als ursprünglich vereinbart. Es empfiehlt sich daher, den Touranbieter sorgfältig auszuwählen und sich gegebenenfalls auf Tipps von anderen Reisenden zu verlassen.

Wer sportliche Herausforderungen liebt, kann sich in Bukit Lawang auch unabhängig von Trekkingtouren im Tubing erproben, bei dem man in aufgepumpten Autoreifen über die Stromschnelles des Bohorok River saust. Entlang des Flusses gibt es mehrere Anbieter. Ebenso werden von Bukit Lawang aus Rafting-Trips auf dem nahegelegenen Wampu River organisiert. Ein beliebtes Ausflugsziel bei Bukit Lawang ist zudem die Fledermaushöhle „Bukit Lawang Bat Cave“.

Quelle: <http://www.sumatra-guide.de/sumatra/stadt/bukit-lawang>

In der Phase Semantisierung werden Bilder den Begriffen unter anderen Hängebrücken, Wanderungen, aufgepumpten Autoreifen zugeordnet. Zum Schluss sollen die Studierenden der Lehrkraft die von ihnen selbst formulierten Fragen stellen.

Unterrichtsbeispiel für den Hörtext

Ein Beispiel für das Boomerang Modell, wie man einen Hörtext über das Schloss Sanssouci in Potsdam beibringen muss, hat schon Hutabarat in einem Artikel geschrieben, und der Artikel wurde in dem internationalen Journal namens Education.2017.7 (2) pp 28 - 37 publiziert. (Siehe <http://journal.sapub.org/edu>). Der gesprochene Text über das Schloss ist eines der Produkte von der vorher genannten Forschung in Deutschland 2016. In dem Beispiel werden alle Schritte und Aufgaben bzw. Übungen zu jedem Schritt gegeben.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Nach dem Recherchieren der Kannbeschreibungen im Bereich Tourismus werden keine auf dem Niveau B2 gefunden. Da die Kannbeschreibungen den Bedarf des Seminars zu Deutsch im Bereich Tourismus vor allem auf dem Niveau B2 noch nicht alle erfüllen können, werden in der nächsten Forschung weiter detaillierte Kannbeschreibungen gemäß der realisierbaren Aktivitäten im Bereich Tourismus formuliert. Und zur Implementation der Kannbeschreibung werden Übungen zu gesammelten Texten entwickelt. Die Unterrichtsmodelle werden nach neueren Methoden und Unterrichtstechniken bzw –strategien gerichtet. Zur Entwicklung des

Lehrwerks gibt es noch sehr viel zu tun. Deshalb werden Vorschläge und Angebote von Texten erwartet.

5. REFERENCES/LITERATURVERZEICHNIS

- Barberis, Paola. Bruno, Elena. 2000. *Deutsch im Hotel. Gespräche führen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Barberis, Paola. Bruno, Elena. 2001. *Deutsch im Hotel. Korrespondenz*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Cohen, Ulrike. Grandi. Nicoletta. 2012. *Herzlich Willkommen Im Restaurant und Tourismus. Lehr- und Arbeitsbuch. Aktuelle Ausgabe A1*. Berlin und München: Langenscheidt KG.
- Ende, Karin. Grotjahn, Rüdiger. Kleppin, Karin. Mohr, Imke. 2013. *Deutsch Lehren Lernen Band 6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela. Müller, Martin. Rusch, Paul. Schmitz, Helen. Wertenschlag, Lukas. 2005. *Profile deutsch*. Berlin, München: Langenscheidt KG.
- Hutabarat, Mery Dahlia. 2017. *Boomerang Stage Model in German Language Learning in the Tourism Field in Indonesia*. in *Journal Education* 2017.7 (2) pp 28 – 37, available online at <http://journal.sapub.org/edu>.
- Schumann, Anja. Schurig, Cordula. Schaefer, Brigitta. Van der Werfl, Frauke. 2015. *Menschenim Beruf Tourismus A1. Erste Auflage*. Munchen: Hueber Verlag GmbH.& Co. KG.
- Schumann, Anja. Schurig, Cordula. Schaefer, Brigitta. Van der Werfl, Frauke. 2015. *Menschenim Beruf Tourismus A2. Erste Auflage*. Munchen: Hueber Verlag GmbH.& Co. KG.
- <http://www.sumatra-guide.de/sumatra/stadt/bukit-lawang>
<http://indojunkie.com/lake-toba-sumatra/>

Wissenschaftliches Schreiben fördern ohne fordern

M. Kharis

Universitas Negeri Malang
E-Mail: m.kharis.fs@um.ac.id

Abstract

Most of the students of the German department in Indonesia have written their thesis in Indonesian. This may mean that the works cannot be read worldwide, even if they are potentially important for an international publication. This situation is rather not ideal because the students actually should already have sufficient knowledge of German language. The course *Aufsatz* could be seen as one of the academic writing exercises before the students write their thesis. If they are used to writing a small scientific text, there is a chance that the thesis written in German language will no longer be too difficult for them.

Keywords: scientific writing, writing problems, writing techniques

Abstrakt

Der große Teil der Indonesischen-Deutschstudenten hat ihre wissenschaftlichen Arbeit auf Indonesisch geschrieben. Dies kann dazu führen, dass die Werke nicht weltweit gelesen werden können, auch wenn sie potenziell wichtig für eine internationale Publikation sind. Diese Situation ist eher nicht ideal, weil die Studenten eigentlich schon über ausreichende Deutschkenntnissen verfügen sollten. Der Aufsatzkurs könnte als eine der wissenschaftlichen Schreibübungen gesehen werden, bevor die Studenten ihre wissenschaftliche Arbeit verfassen. Wenn sie daran gewöhnt sind, einen kleinen wissenschaftlichen Text zu verfassen, besteht die Möglichkeit, dass ihnen die auf Deutsch geschriebene wissenschaftliche Arbeit nicht mehr als zu schwierig erscheint.

Schlüsselwörter: wissenschaftliches Schreiben, Schreibprobleme, Schreibtechniken

1. EINLEITUNG

Dieser vorliegende Beitrag behandelt die Fragen, was ist ein wissenschaftliches Schreiben?, welche Ursachen sprechen für Schreibprobleme?, welche Schreibtechniken kann man beim Schreiben verwenden? Warum machen viele Schreibende Plagiathandlungen? Und was kann man beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit vorschlagen? Diesen Fragestellungen ist der Autor im Rahmen der 3. internationalen Fachtagung des Indonesischen Germanistikverbandes (IGV) gewidmet, die an der Universität Padjajaran (UNPAD) Bandung, Indonesien stattfindet.

Im universitären Alltag lässt sich sowohl von Studenten als auch von Dozenten ein wissenschaftliches Schreiben fordern. Dozenten schreiben die Berichten ihrer Forschungen und politik-gesellschaftlichen Engagementstätigkeiten und sie sollten in Form von Beiträgen in Journalen geschrieben werden. Dies ist meistens mit den Karrieren der Dozenten verbunden. Wie auch an fast allen Universitäten gilt die wissenschaftliche Arbeit an der Universitas Negeri Malang (abgekürzt UM) als eine der Voraussetzungen zum Erreichen eines Studienabschlusses eines Studenten. Außerdem sind zahlreiche studentische Wettbewerbe zum wissenschaftlichen Schreiben, die von Indonesian Directorate General for Higher Education (DIKTI) angeboten werden.

Von den Deutschstudenten an der UM wird erwartet, dass sie die Fähigkeiten haben, Deutsch zu unterrichten und verwenden. Hiermit wird verstanden, dass sie gefordert sind, nicht nur gute Deutschkenntnisse zu haben und Deutsch lehren zu können, sondern auch Texte von und ins Deutsche übersetzen zu können. Um diese Ziele erreichen zu können, werden den Studenten in den Klassen viele Unterrichtseinheiten beigebracht. Diese Unterrichtskurse sind zum Beispiel Deutsch 1-4, Arbeit am Text, Aufsatz 1-2, und Deutsch auf B2 Niveau.

Die Sprachvermittlung in den Klassen richtet sich nach den rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten. Das Schreiben ist eine der produktiven Sprachfertigkeiten, die die meisten Studenten für schwierig halten, weil sie viele Kenntnisse voraussetzt. Ohne genüge Vorkenntnisse, die man vom Hören, Lesen und Sprechen erlernt hatte, kann man keinen guten schriftlichen Text herstellen. Basierend auf dieser Situation stehen im Curriculum der Deutschabteilung der UM die Schreibwerkstätte in Form vom zweistufigen Kurs 'Aufsatz' und eine 'wissenschaftliche Arbeit'. Die Kurse Aufsatz 1 und 2 werden im 3. und 4. Semester eines Studiums angeboten, während die wissenschaftliche Arbeit erst im 8. Semester von den Studenten verfasst wird.

Wie man sieht, ist das Schreiben, besonders das wissenschaftliche Schreiben, eine wichtige Sprachfertigkeit, die man im Studium erlernen muss. Wie oben erwähnt, müssen Studenten eine wissenschaftliche Arbeit über eine Untersuchung schreiben, die als eine der Voraussetzungen zum Erreichen eines Studienabschlusses gilt. Bei uns an der UM kann sie entweder auf Deutsch oder auf Indonesisch geschrieben werden. Innerhalb der fünf letzten Jahren (Stand: 2015) haben 219 Studenten ihre wissenschaftliche Arbeit zu sehr unterschiedlichen Themen geschrieben, u.a. Sprachvermittlung durch Unterrichtsmedien, Unterrichtsmodelle, Methodik und Didaktik in bestimmten Kursen, Kannbeschreibungen von Studenten in bestimmten Fertigkeiten und Fähigkeiten. Meiner Meinung nach sind die Themen der wissenschaftlichen Arbeiten potenziell wichtig für eine internationale Publikation, denn man kann die Forschungsergebnisse als eine Lehr- und Lernerfahrung austauschen. Weitgehend könnten sie als Beiträge der Wissenschaft im Allgemeinen gelten, besonders im Bereich der Methodik Didaktik der deutschen Sprache.

2. ERGEBNISS EINER UMFRAGE

Unglücklicherweise hat nur ein kleiner Teil von den Studenten (9 in der Anzahl = 4,1% der Absolventen) ihre wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch verfasst. Der große Teil der Absolventen hat sie auf Indonesisch geschrieben. Dies kann dazu führen, dass die Werke nicht weltweit gelesen werden können, auch wenn man sie im Internet veröffentlicht. Diese Situation ist eher nicht ideal, weil die Studenten eigentlich schon über ausreichende Deutschkenntnissen verfügen sollten.

Nach einer Umfrage als Voruntersuchung stelle ich fest, dass die Studenten von mehreren Faktoren beeinflusst werden. Befragt wurden 60 Studenten und insgesamt sind sie von zwei Studienjahren vertreten. Auf die Frage, ob sie beim Lesen der deutschen Bücher/Quellen noch Schwierigkeiten haben, antworten 73% der Studenten mit 'ja', 17% mit 'nein' und die anderen mit 'ich weiß nicht'. Dies beweist, dass die meisten Studenten noch Probleme beim Lesen deutscher Bücher/ Quellen haben. Auf die Frage, ob sie Schwierigkeiten beim Schreiben haben, antworten 67% der Befragten mit 'ja'; 23% mit 'nein' während die anderen mit 'ich weiß nicht' antworteten.

Interessanterweise denken 53% der Befragten, dass sie mit ihren Vorkenntnissen gut genug für eine auf Deutsch geschriebene wissenschaftliche Arbeit sind, weil die Studenten eigentlich schon mit Vorbereitungen zum Schreiben durch die Kurse Aufsatz 1 und Aufsatz 2 geübt sind. Aber warum haben sie trotzdem noch Schwierigkeiten beim Schreiben? Durch diese Fakten kann man herausfinden, dass es vermutlich an der Lernmethode zum Schreiben fehlt.

Schreibprobleme

Schreibprobleme sind nicht einfach die Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme vieler Lehrenden. Schreiben ist zwar ein wichtiges Erfordernis, aber warum diese Schlüsselkompetenz so problembehaftet? Wegen der 'chronischen' Probleme hat Andrea Frank 1993 das erste schreibdidaktische Zentrum für akademisches Schreiben in Bielefeld eröffnet (Sieberer, 2016). Als wichtiger Entwicklungsschritt auf dem Weg zur Förderung der Schreibkompetenz der Studenten befinden sich jetzt an fast allen Universitäten in Deutschland (und auch in anderen Ländern) ein Schreibzentrum, um die Studenten beim wissenschaftlichen Schreiben zu unterstützen.

Kruse (2009) legt dar, dass sich die Ursachen für Schreibprobleme in drei Bereichen lokalisieren lassen: Individuelle Ursachen, didaktische Ursachen, und Strukturelle Ursachen. Im ersten Bereich wird verstanden, dass Studierende ungenügende Schreibstrategien besitzen. Solche Probleme sind in der Regel bereits in der Schule manifest geworden und sind Resultat der ganzen Schreibbiographie. Im zweiten Bereich wird verstanden, dass das Schreiben an den Hochschulen unzureichend gelehrt wird. Viele Schreibprobleme entstammen schlicht einem Mangel an schreibrelevantem Wissen. Im dritten Bereich wird verstanden, dass die Ursachen in der Struktur der Wissenschaften selbst begründet sind.

In der universitären Situation ist der erste Bereich nicht mehr relevant, weil die Schulzeit der Studenten gerade vorgegangen ist und man kann deshalb ab dem zweiten Bereichen diskutieren. Der Kurs ‚Aufsatz‘ ist für die Entwicklung eines wissenschaftlichen Schreibens verantwortlich. In diesem Kurs könnte man schon das wissenschaftliche Schreiben lernen, auch wenn es um kurze Texte geht. Diese Meinung basiert auf der Behauptung von Graefen (2009:115): 'Wegen des Umfangs und der inhaltlichen Komplexität von wissenschaftlichen Texten sollte eine Einübung

in das wissenschaftliche Schreiben unbedingt mit kleineren oder sehr kleinen Texteinheiten beginnen’.

In Anlehnung an der oben genannten Kruses Theorie braucht die Durchführung des wissenschaftlichen Schreibens im Kurs ‚Aufsatz‘ eine besondere Methode und sie könnte als ein methodisch-didaktisches Werkzeug gesehen werden. Wenn die Studenten daran gewöhnt sind, einen kleinen wissenschaftlichen Text zu verfassen, dann besteht die Möglichkeit, dass ihnen die auf Deutsch geschriebene wissenschaftliche Arbeit als eine der Voraussetzungen zum Erreichen eines Studienabschlusses nicht mehr als zu schwierig erscheint. Das Ziel dieser Bemühungen wäre, dass mehr Studenten ihre wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch schreiben würden.

Schreibtechniken

Doch wenn man seine wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch schreiben will, ist es nicht ohne Hindernisse. Nicht selten hat man beim Schreiben eine sog. ‚Schreibblockade‘ und diese verursacht den Schreibprozess länger. Unabhängig nicht vom Schwierigkeitsgrad kann das Schreiben eine Woche, einen Monat, ein Jahr oder mehr dauern. Mindmap, Ecrituré automatique, Methode 635, u.a. sind Schreibtechniken, die man beim Schreiben verwenden könnte, um diese Schreibblockade zu lösen (Knaus, 2009).

Plagiathandlungen

Plagiathandlungen ist im wissenschaftlichen Arbeit kein fremdes Wort. Trotz der indonesischen Bildungsministeriumregel im Jahr 2010 Nr. 17 haben viele Schreibende absichtlich oder unabsichtlich plagieren. Ein konkretes Beispiel ist 2012 an der Universitas Negeri Lampung passiert. Zwei angehenden Professoren sind von Plagiathandlungen identifiziert worden. Nach einer intensiven Untersuchungen ist eine von ihnen von Plagiathandlungen verdacht worden (ncv, 2012). Warum bedrohen Plagiathandlungen beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit? Sarah (2005:7) bestätigt nach ihrer Untersuchung, dass knapp 70 Prozent der Plagiatoren ihr Fehlverhalten auf einen Mangel an Zeit zurückführen.

Vorschläge Zum Wissenschaftlichen Schreiben

Um Plagiathandlungen beim Schreiben wegen der mangelnden Zeit zu vermeiden, sollte man einen so genannten Grobzeitplan schreiben. Hier wird verstanden, dass man erst eine Tabelle von Tätigkeiten skizziert und sie auf ihrer bestimmten Zeit genau anfertigt. Ein guter Text kann nicht in einem Zug niedergeschrieben werden, auch von Meistern. Er braucht einen sogenannten Schreibprozess, bei dem fünf Phasen durchlaufen. Sie sind nämlich Idee sammeln, entwerfen/strukturieren, Rohtext schreiben, überarbeiten und korrigieren. Das Ziel dieser Schreibphasen ist, einen fertigen Text zu veröffentlichen. Mit diesen Schrittphasen wird die Zeit der Tätigkeiten ausgegliedert. Knaus (2009: 17) schlägt dazu einen Zeitplan vor, damit man rechtzeitig ans Ziel kommen kann.

Tabelle 1: Beispiel eines Grobzeitplans

| Phasen | Zeit in Phasen |
|-----------------------------|----------------|
| 1. Ideen sammeln | ca. 30% |
| 2. entwerfen, strukturieren | ca. 30% |
| 3. Rohtexte schreiben, | ca. 30% |
| 4. überarbeiten | ca. 20% |
| 5. korrigieren | ca. 10% |

3. ZUSAMMENFASSUNG

Das Schreiben ist eine der produktiven Sprachfertigkeiten, die die meisten Schreibende für schwierig halten, weil sie viele Kenntnisse voraussetzt. Das Schreiben, besonders das wissenschaftliche Schreiben, ist eine wichtige Sprachfertigkeit, die man im Studium durch Schreibtechniken erlernen muss. Aber, wie lernt man wissenschaftlich schreiben? Um diese Frage eindeutig beantworten zu können, bedarf es weitere Untersuchungen.

4. LITERATURVERZEICHNIS

- Graefen, Gabriele. (2009). *Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung*. Gfl-journal. No. 2-3/2009.
- Knaus, Beat. (2009). *Einfach Schreiben. Deutsch am Gymnasium 2*. Rothenburg: Verlag Fuchs AG.
- Knopp, Sarah. (2005). *Plagiat per Mausclick: Das Plagieren in wissenschaftlichen Hausarbeiten*. Unpublizierte Magisterarbeit: Universität Münster
- Kruse, O. (1997). *Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfache Probleme der Studierenden*, 141-158.
- nvc. (initial). (2012). *Seorang Calon Guru Besar Universitas Lampung Diduga Kuat Plagiat*. <http://news.detik.com/berita/1863281/seorang-calon-guru-besar-universitas-lampung-diduga-kuat-plagiat?n991102605=>
- Sieberer, Elisabeth. (2016). *Begleitung von Schreibprozessen. Ein Perspektivenwechsel im Schreibunterricht*. R&E-SOURCE <http://journal.ph-noe.ac.at>. Open Online Journal for Research and Education. Ausgabe 5, April 2016, ISSN:2313-1640