VOLUME
02
DESEMBER 2015

Indonesischer Germanistenverband
Asosiasi Germanistik Indonesia

9 772339 045007

JURNAL ILMIAH BAHASA, SASTRA, DAN BUDAYA JERMAN

Tujuan dan Tugas-tugas Germanistik berorientasi masa depan. Dari Pengajaran ke Penelitian dan Pengajaran

Ziele und Aufgaben einer zukunftsweisenden Germanistik Von Lehre zu Forschung und Lehre

Setiawati Darmojuwono | Svann Langguth | Guido Schnieders | Pratomo Widodo | Primardiana Wijayati (eds.)

Tujuan dan Tugas-tugas Germanistik berorientasi masa depan. Dari Pengajaran ke Penelitian dan Pengajaran

Ziele und Aufgaben einer zukunftsweisenden Germanistik Von Lehre zu Forschung und Lehre

JURNAL ILMIAH
BAHASA, SASTRA, DAN BUDAYA JERMAN

VOLUME 02| DESEMBER 2015

Impressum

Herausgeber:
IGV (Indonesischer Germanistenverband)
AGI (Asosiasi Germanistik Indonesia)

Layout Jurnal Ilmiah Bahasa, Sastra, dan Budaya Jerman
Aulia Annisa & Sifa Ningrum

Projektkoordination
Svann Langguth

Textlayout-Editierung
M. S.
S. L.

Redaktion
Setiawati Darmojuwono
Svann Langguth
Guido Schnieders
Pratomo Widodo
Primardiana Wijayati

ISSN 2339-045X

Über
IGV

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. 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>

Vor wort

Die vorliegende zweite Ausgabe des Jurnal Ilmiah Bahasa, Sastra dan Budaya enthält die Beiträge der Teilnehmer an der Konferenz der indonesischen Germanisten in Malang vom 25.-27. November 2014.
Die Konferenz trug als Titel: *Ziele und Aufgaben einer zukunftsweisenden Germanistik - Von Lehre zu Forschung und Lehre.* Sie wurde vom Indonesischen Germanistenverband (IGV) in Zusammenarbeit mit der Deutschabteilung der Staatlichen Universität Malang (Universitas Negeri Malang) veranstaltet und vom Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD) gefördert.

Der Begriff *zukunftsweisend* im Titel dieser Ausgabe kann auch als Programm für die Veröffentlichung der Beiträge gesehen werden, denn als Ziel der Editoren für die nächsten Jahre wird das E-Journal des IGV die Messlatte auf ein höheres Niveau der Artikel legen, mit dem noch Fernziel eines Peer-Review-Teiles. Aber natürlich bilden die Beiträge qualitativ eben auch den Stand der Germanistik/DaF in Indonesien ab, und noch viel deutlicher das Profil der Teilnehmer am Kongress in Malang, welche von Jundozenten bis zu Professorinnen reicht, also von Anfängern bis hin zu ausgewiesenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschschaftlern. Die Beiträge in dieser Ausgabe sollten somit als eine Etappe auf dem vor uns liegenden Weg betrachtet werden.

Thematisch gesehen decken sie die drei Bereiche Literatur, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache ab, welche bei der Konferenz in Malang 2014 die Fach-Sektionen bildeten.
Wie schon bei den Konferenzen des IGV in den Jahren zuvor spiegelt die Vielzahl der Themen und Herangehensweisen anschaulich die bunte germanistische Wissenschaftslandschaft Indonesiens wider.

Vorweg stehen die Beiträge zum Thema Übersetzung der drei internationalen Gastredner, von Herrn Dr. Hansjörg Bittner von der Universität Hildesheim in Deutschland, von Herrn Dr. Volker Wolf, Senior Lecturer an der Universiti Malaya in Malaysia und von Frau Dr. Korakoch Attaviriyanupap, Associate Prof. an der Silpakorn University in Nakhon Pathom in Thailand.
Ebenfalls in das Journal aufgenommen wurde das Grußwort von Frau Dr. Irene Jansen, Direktorin der DAAD Außenstelle in Jakarta, da in ihren Beitrag sicherlich auch ihre persönlichen Erfahrungen als DAAD Lektorin in den 1990ern an der Deutschabteilung der Universitas Indonesia eingeflossen sind.

Jakarta, Dezember 2015
Svann Langguth

Inhalts verzeichnis

Über IGV		iii
Vorwort		v
Inhaltsverzeichnis		vi
Eröffnungsvorträge		1
Über die Nützlichkeit der Germanistik und des Deutschen als Verkehrs-, Kultur- und Wissenschaftssprache.	Grußrede von Irene Jansen	2
Audiovisuelle Übersetzung und die Qualität von Untertiteln.	Hansjörg Bittner	6
Die Rolle des Faches Übersetzen im Curriculum des Deutschstudiums in Malaysia.	Volker Wolf	12
Zur Übersetzung von Lukthung-Liedern als Mittel im Deutschunterricht thailändischer Studenten.	Korakoch Attaviriyanupap	25
Beiträge zur Linguistik		35
Erneuerung des Curriculums Linguistik und angewandte Linguistik im Deutschstudium in Indonesien?	Setiawati Darmojuwono	36
Kritische Diskursanalyse – Eine Untersuchung an zwei Nachrichten über die ägyptische Revolution.	Ajeng Dianing Kartika	42
Deontische Modalität.	Agus Ridwan	52
Politische Aussenkommunikation – Fallbeispiele zur politolinguistischen Analyse.	Maria Martha Nikijuluw	60
Sprechaktanalyse in der Kolumne „Sora Balarea“ der Zeitung Pikiran Rakyat.	Nining Warningsih	69
Peer Assessment-Bewertung im Übersetzungsunterricht Deutsch-Indonesisch.	Sufriati Tanjung	79
Übersetzung der deutschen „Kompositionen“ im Buch „365 Kinderspiele für jeden Tag“ ins Indonesische.	Iwa Sobara	85
Subjektsphänomen im Deutschen.	Edy Hidayat	100

Semiotische Analyse im linguistischen Bereich.	Dian Indira	106
Die Übersetzung von Eigennamen aus der deutschen Sprache ins Indonesisch. Fallstudie: “Karl der Große”.	Dias Rifanza Salim	115
Deutsche Pronominaladverbien und ihre Äquivalente im Indonesischen.	Herri Akhmad Bukhori, Fatimah Djajasudarma, Dian Indira und Nani Darmajanti	121
Sprechaktkompetenz der Deutschstudenten.	Siti Kudriyah	128
Die ersten Stunden Deutschunterricht (Deutschlernen macht Spaβ).	Rita Maria Siahaan	134
Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (DaF)		139
Die Integration der Charakterbildung durch Fehleranalyse beim Schreiben.	Ahmad Sahat Perdamean	140
Die Beziehung zwischen dem Leseverstehen und Deutschlernerfolg für Schüler an der SMA Kristen YPKM Manado.	Vany Kamu	148
Die Anwendung von Mind Maps und Stichwörtertechnik zur Steigerung der Schreibfertigkeit im Deutschunterricht an der SMA Negeri 4 Bantimurung-Maros.	Abdul Azis	158
Ursachen von Sprechangst im DaF-Unterricht - Ergebnisse einer Untersuchung von indonesischen StudentInnen an der Universitas Padjadjaran.	Genita Cansrina	168
Die Lehre der Sprecherfertigkeit durch die Schlangen und Leiternmethode.	Risnovita Sari und Winda Fitri Yanti	187
Ansichten der Sprachstudenten in Bezug auf die Artenvielfalt.	Endang K. Trijanto	195
Die Entwicklung des E-Learnings auf der Basis von Moodle im Deutschunterricht.	Ending Khoerudin, Pepen Permana und Irma Permatawati	204
„Spezialitäten“: Eine Projektarbeit für das Seminar „Mündlicher Ausdruck I“.	Hafdarani	217
Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht.	Hafniati	230
Code-Switching in Tweets der Studenten des 5. Semesters der Deutschabteilung der Universität Padjadjaran.	Cicu Finalia	234
Kulturschock im Erleben einiger Studentinnen aus Au-Pair in Deutschland.	Kalvin Karuna	246
Lernen durch Lehren: Eine geeignete Methode für DaF-Unterricht an den pädagogischen Hochschulen in Indonesien.	Iman Santoso	253
Anwendung der Phasenmodelle im DaF-Unterricht.	Mery Dahlia Hutabarat	263
Konstruktivistische Lernprinzipien in der Kontrastiven Kulturkunde.	Ida Tamaela	275
Einsatz von Satzbildungsübungen zum Abbau von Interferenzfehlern (Niveau A2).	Santiah	281

Ein landeskundliches Unterrichtsmodell im faktischen, kommunikativen und interkulturellen Ansatz.	Sri Prameswari Indriwardhani	298
Die Korrelation zwischen der deutschen und englischen Sprachfähigkeit der Deutschabteilungsstudenten der Universitas Negeri Surabaya.	Yunanfathur Rahman	304
Beiträge zur Literaturwissenschaft		310
Klaus Kordons „Der Weg nach Bandung“ als Beispiel stereotypischer Sichtweisen auf die Situation der indonesischen Stadtgesellschaft.	N. Rinaju Purnomowulan	311
Deutschsprachige Literatur und Kultur in Indonesien - kulturkontrastive und komparative Perspektiven.	Marco Stahlhut	319
Der Roman Die neuen Leiden des jungen Werthers als eine Rezeption des Romans Die Leiden des jungen Werthers.	Isti Haryati	326
Ikon, Indeks und Symbol im Johann Wolfgang von Goethes Gedicht „Ein Gleiches“.	Sjuul Juliana Lendo	336
Die Analyse des Romananfangs „Der Verlorene“ von Treichel mithilfe des Konzepts des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen.	Arpani Harun	343
Der deutsche Dichter Max(imillian) Dauthendey (1867-1918) in Garoet, Priangan: Seine “Vorgänger” und “Nachfolger”.	Dasim Karsam	350
Perspektive und Raumdarstellung in Kafkas Heimkehr: Beobachtungen zum Unterschied zwischen narratologisch reflektiertem und einfachem Lesen.	Lisda Liyanti	362
Hatices Neigungsverhältnis in “Einmal Hans mit scharfer Soße. Leben in zwei Welten”.	Lucia Hilman	373
Analyse der moralischen Werte in den 5 Märchen der Gebrüder Grimm.	Ahmad Bengar Harahap und Rezki Handayani Sitompul	381
Porträt des Lebens von Straßenkindern im Kinderroman „Träume wohnen überall“ von Caroline Philipps (Ein soziologischer Literaturansatz).	Yati Sugiarti	389
Allgemeine Richtlinien und Hinweise für Verfasser von Beiträgen des IGV Journals		400

Eröffnungsvorträge

Über die Nützlichkeit der Germanistik und des Deutschen als Verkehrs-, Kultur- und Wissenschaftssprache

Grußrede von Dr. Irene Jansen

Es ist nicht besonders originell, über die Nützlichkeit von Germanistik zu reden. Im Gegenteil, es scheint das Schicksal dieser Disziplin zu sein, dass sie immer wieder Nützlichkeitsnachweise erbringen muss. Als ich einem Kollegen der Meereswissenschaften neulich erklärte, ich sei von Hause aus Germanistin, fragte er, welche Art von Romane ich denn schriebe.

Aber mit unseren Erklärungs- und Legitimierungszwängen sind wir in allerbester Gesellschaft. Ich habe – zur Legitimierung dieser These – einen VIP mitgebracht, dem es ganz ähnlich ging, obwohl er ein sehr tüchtiger Naturwissenschaftler war. Der griechische Mathematiker und Astronom Thales von Milet, der erste Philosoph des Abendlandes, so die Überlieferung, fiel bei der Betrachtung astronomischer Phänomene, den Blick verständlicherweise himmelwärts gerichtet, in einen Brunnen. Eine thrakische Magd, so heißt es, lachte daraufhin schallend: Er sehe in den Himmel, aber was vor seinen Augen und Füßen liege - dafür habe er keinen Blick.

Was für einen Wert soll es haben, mag sich die Magd gefragt haben, den Blick vom konkret und genau Erfassbaren, unmittelbar Nützlichen abschweifen zu lassen. Für eine Wissenschaft, die so wenig alltagstauglich ist, hatte sie offenbar wenig Hochachtung.

Es ist folglich davon auszugehen, dass die kecke Magd auch über uns Germanisten schallend gelacht hätte. Schon auf dem ersten, von dem Tübinger Juristen August Ludwig Reyscher in Frankfurt 1846 initiierten Germanistentag, musste sich die Germanistik die Frage nach ihrem Nutzen stellen lassen. Jacob Grimm, richtig - einer der Brüder - referierte seinerzeit *Über den Werth der ungenauen Wissenschaften:*

„… und doch stehn die philologen [= Sprach- und Literaturwissenschaftler] und historiker an fülle der combination den gewandtesten naturforschern nicht eben nach; ich finde sogar, dasz sie den schwierigsten wagstücken mutvoll entgegengehen, dasz umgekehrt die excacte wissenschaft einer reihe von rätseln ausweicht, deren lösung noch gar nicht herangekommen

ist. [...] (die genauen) wissenschaften reichen über die ganze erde und kommen auch den auswärtigen gelehrten zu gute, sie ergreifen aber nicht die herzen.[...] unsere naturforscher zählen die blätter und staubfäden zahlloser kräuter, ordnen unendliche reihen aller geschöpfe; was ist aber erhebender und betrachtungswerther als das wunder der schöpfung, das über die ganze erde sich ausbreitende menschengeschlecht, das eine überreiche geschichte seiner entfaltung und seiner thaten aufzuweisen hat? darf die gliederung seiner gleichfalls in unendlichen zungen und mundarten gespaltenen rede nicht noch mit stärkerer gewalt an uns treten und unsere wissenschaft auffordern als die glänzendste entdeckung neuer arten von [...] bacillarien? das menschliche in sprache, dichtung, recht und geschichte steht uns näher zu herzen als tiere, pflanzen und elemente; …"©RB Jacob Grimm: Über den Werth der ungenauen Wissenschaften. In: J.G.: *Kleinere Schriften*. Bd. VII. Berlin 1884 (Nachdruck Hildesheim 1966), S. 563-566.

Als ich im Vorfeld dieser Konferenz jene erste Rede noch einmal las, berührte sie mich. Der w*erth* dieser ungenauen Wissenschaft, so wurde mir klar, bestand für mich persönlich, wenn sie mir einen biographischen Exkurs erlauben, als ich mich seinerzeit entschloss, Germanistik zu studieren, genau darin, dass die Geschichten *unsere Herzen ergreifen*, wie es Grimm ausdrückte. Genau darum ging es mir, um das Ergriffenwerden. Darin war ich übrigens ganz ein Kind meiner Zeit. Mitteleuropäerinnen mit Abitur machten sich in den siebziger Jahren des 20. Jahrhundert keine Gedanken um „employability." Wahrlich ein Luxus!

Gleich im ersten Semester Germanistik an der Universität Freiburg wurde ich für meine Leidenschaft belohnt. Ich musste mich mit einer in der Tat *überreichen Geschichte* befassen, mit einem echten Thriller. Er spielte in der Welt der Schönen und Reichen und zeigte, wie verdorben es dort zuging. Nichts wurde ausgelassen: der Protagonist – ein Doppelmörder, Dieb und Vergewaltiger; sein Freund – ein habgieriger Verräter, seine Frau – eine rachsüchtige, eitle Person. *Herzergreifend*er Mord und Totschlag auf 384 Seiten!

Am 29.6.1755 hatte ein lesefreudiger Arzt den bis dato unbekannten Text in der Bibliothek des Grafen von Hohenheim am Bodensee entdeckt. 2001 kaufte das Land Ba-Wü das Werk, das nun als Staatsschatz in der badischen Landesbibliothek aufbewahrt wird, für 20 Millionen Euro: das Nibelungenlied, dessen ersten beiden Zeilen übrigens alle deutschen Germanisten in der Regel bis an ihr Lebensende aufsagen können: „Uns ist in alten Mären wunners viel geseit, von Helden Lobebären, von großer Arebeit…"

Dass die Geschichte in mittelhochdeutscher Sprache niedergeschrieben war, von einem unbekannten Mönch im 13. Jahrhundert, also in einer der *„unendlichen zungen und mundarten, die es zu entdecken gibt"*, wie Grimm sagte, kam meinem Forschergeist entgegen. Zudem ist es eine dieser Geschichten, die sich, wie alle großen Mythen, mit den *Rätseln des Menschengeschlechtes* befassen, an die die exakte Wissenschaft *nicht herankommt*. Goethe spricht im Vorspiel zum Faust davon, dass durch die *„Dichtung das Herz der Welt zurück (schlägt)"*: *„Wer sichert den Olymp? Vereinet Götter? Des Menschen Kraft (wird) im Dichter offenbart"*.

Und die Nützlichkeit? - Während Sie als Literaturwissenschaftler und Literaturwissenschaftlerinnen also nun *das wunder der schöpfung, das über die ganze erde sich ausbreitende menschengeschlecht und die überreiche geschichte seiner entfaltung betrachten,* und während Sie sich als Sprachwissenschaftler und Sprachwissenschaftlerinnen *der unendlichen zungen und mundarten* widmen, produzieren sie ja durchaus sehr nützliche und lebenspraktische Ergebnisse: Ähnlich wie Thales von Milets in den Himmel versunkene Betrachtungen uns heute so praktische Dinge wie das Telefonieren mit dem Handy und die Power Point Präsentation beschert haben, hat das Geschichtenerzählen und -schreiben Hollywood und Bollywood nützliche Einkommensquellen verschafft. Die Kreativindustrie gehört in den reichen Industrieländern zu den profitabelsten Sektoren überhaupt.

Als Grimm seinerzeit auf jenem ersten Germanistentag sprach, war das Deutsche übrigens die Hauptwissenschaftssprache in der westlichen Welt. Erst Anfang des 20. Jahrhunderts änderte sich das – und nicht etwa, weil das Deutsche seine Nützlichkeit verloren hätte! Es hatte seine Reputation eingebüßt: Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die deutsche Sprache in der europäischen Wissenschaft boykottiert. 1917 wurde es in den Vereinigten Staaten gar verboten, in der Öffentlichkeit Deutsch zu sprechen oder es seinen Kindern beizubringen. Obwohl das Verbot nach fünf Jahren wieder aufgehoben wurde, blieb Deutsch lange Zeit eine verpönte Sprache. Nur in Deutschland und Österreich wurde weiterhin auf Deutsch geforscht; allerdings wuchsen die amerikanische Forschung und damit das Englische als Wissenschaftssprache stark.

Es dauerte danach bekanntlich nicht lange, da verließen die besten deutschen Forscher und Forscherinnen, Schriftstellerinnen und Schriftsteller Deutschland und wanderten nach England und Amerika aus. Berühmte Autoren wir Zuckmayer weigerten sich fortan, auf Deutsch zu schreiben, eine Sprache, die, wie sie fanden, von den Nazis desavouiert worden war.

Zwar wird inzwischen wieder viel auf Deutsch geforscht - Deutsch ist immer noch eine der großen Wissenschaftssprachen - aber die meisten Veröffentlichungen und Neuentdeckungen erscheinen heute auf Englisch. Umso erfreulicher ist es, dass die Zahl derer, die heutzutage Deutsch lernen wollen, weltweit wieder zunimmt. Mark Twains Rat verklingt offenbar ungehört im Anekdotenschatz der Sprachwissenschaftler: *„Die deutsche Sprache sollte sanft und ehrfurchtsvoll zu den toten Sprachen abgelegt werden, denn nur die Toten haben die Zeit, diese Sprache zu lernen.“*
Ganz im Gegenteil: Allein in Indonesien gibt es 150 000 junge Deutschlerner. Wir wissen, dass nur die wenigsten dieser Sprachschülerinnen und -schüler sich in deutscher Literatur weiterbilden möchten; die jungen Deutschlerner erhoffen sich von ihren Sprachfähigkeiten vor allen Dingen bessere Chancen auf dem Arbeits- oder Stipendienmarkt.

Ich möchte Sie daher heute ermuntern, sich nicht von den lachenden Mägden irritieren zu lassen – heutzutage nicht selten in Ministerien und Dekanaten zu finden – sondern weiterhin unerschrocken im Bücher- und Fremdsprachenhimmel zu leben.

Ob das ans Forschungsministerium herangerückte Hochschulministerium für unser Fach eine gute oder eine schlechte Nachricht ist, können wir noch nicht abschließend sagen. Ich bin zuversichtlich und möchte die Entscheidung als Zeichen dafür deuten, dass es einen wissenschaftspolitischen Konsens gibt, dass Indonesiens Hochschulen, die bislang kaum die Möglichkeit hatten, das zu tun, was sie tun müssen, nämlich Grundlagenforschung zu betreiben, Fragen zu stellen, ohne zu wissen, ob sie die Antworten finden können, das nun tun können.

In den Geisteswissenschaften werden die intellektuellen Grundlagen gelegt, die man braucht, um über menschliche oder gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen zu entscheiden. Universitäten müssen junge Menschen dazu ausbilden, die Phänomene der Welt erforschen zu können. Das Rüstzeug, das eine philologische Ausbildung liefert, scheint mir dabei von größtem Nutzen zu sein, weil sie nicht zuletzt Sprache bewusst macht. Ohne Textkritik, Sprach- und Kulturwissenschaft kann es keine Erkenntnis geben. Wissen entsteht durch Austausch von Wissen, durch Kommunikation, angemessene Darstellung von Phänomenen, die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Auch die Germanistik leistet dazu ihren Beitrag.

Deshalb hoffe ich, dass die Germanistik in Indonesien relevant bleibt. Das kann sie nur, wenn sie reformfähig bleibt und sich das Fach weiterentwickelt. Der DAAD will Sie mit seinen Programmen darin unterstützen, als Germanisten und Germanistinnen, Deutschlehrer und –lehrerinnen an Universitäten und in Schulen und Sprachinstituten ihre Arbeit gut zu machen.

- Lektorenprogramm und Fortbildungen durch Lektoren
- Sprachassistenten und Praktikanten
- Sommeruniversitäten
- Institutspartnerschaften
- Stipendien für Nachwuchsdozenten der Germanistik
- Jacob- und Wilhelm-Grimm Preis für internationale Germanistik.
- Förderpreis für Nachwuchswissenschaftler
- Studienaufenthalte
- Wiedereinladungen für Alumni

Einen unmittelbaren Impuls für unser Fach erhoffe ich mir von der Buchmesse 2015, wo Indonesien sich als lesendes und schreibendes Land präsentieren wird. Lesen und Schreiben sind und bleiben unsere wichtigsten Handwerkszeuge.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche Ihnen eine fruchtbare Konferenz mit vielen netten Gesprächen am Rande!

Audiovisuelle Übersetzung und die Qualität von Untertiteln

Dr. Hansjörg Bittner, Universität Hildesheim, Deutschland

Zur audiovisuellen Übersetzung zählen vier verschiedene Arten der Übersetzung, nämlich die Untertitelung, die Audiodeskription, die Synchronisation und das Voice-over – mit jeweils mehreren zielgruppenspezifischen Ausprägungen[1].

All diesen Formen ist gemein, dass durch ein Medium auditive und visuelle Elemente in Kombination übertragen werden[2]. Und genau diese Kombination gilt es für den Übersetzer bei der Übersetzung zu beachten[3]. Denn die zu übersetzenden Elemente sind immer eingebettet in andere Elemente, die nicht übersetzt werden. Wichtig ist, dass die Beziehung zwischen den übersetzten und den nicht übersetzten Elementen intakt bleibt. In diesem Aufsatz wird gezeigt, welche unterschiedlichen Faktoren relevant sind, wenn es um die Qualität von Untertiteln geht.

Untertitelt werden neben Spielfilmen und Dokumentarfilmen auch Live-Sendungen im Fernsehen und Videospiele. In jedem Fall findet die Untertitelung in einer polysemiotischen Umgebung statt, in der unterschieden werden kann zwischen verbalen auditiven Elementen (dazu zählen der eigentliche Filmdialog, Stimmen aus dem Off sowie Lieder), non-verbalen auditiven Elementen (Klangeffekte und Musik), verbalen visuellen Elementen (im Film erscheinender Text) und non-verbalen visuellen Elementen (d. h. das bewegte Bild des Films). Prinzipiell bieten sich für eine Untertitelung sowohl die verbalen Elemente (ob visuell

[1] In diesem Zusammenhang kann noch die Übertitelung (speziell im Theater) erwähnt werden, die jedoch vom Prinzip her Ähnlichkeiten mit der Untertitelung im Film aufweist. Mälzer (2013) bietet einen theoretischen Ansatz zur Einordnung der verschiedenen Texte und Codes in der audiovisuellen Übersetzung, insbesondere im Zusammenhang mit der Untertitelung und der Synchronisation. Jüngst (2010) und Reinart (2014: 236-337) bieten einen guten allgemeinen Überblick über die verschiedenen Arten der audiovisuellen Übersetzung. Die Untertitelung wird vor allem in Díaz Cintas/Remael (2007) ausführlich diskutiert. Ivarsson/Carroll (1998) haben Richtlinien für die Erstellung von guten Untertiteln zusammengetragen. Kurz (2006) geht näher auf die historischen und theoretischen Aspekte der Synchronisation ein und analysiert dann die deutsch synchronisierte Version des Films „Lock, Stock and Two Smoking Barrels".

[2] Einen besonderen Fall stellt in diesem Zusammenhang ein Radio-Feature oder Radio-Interview mit Voice-over dar, denn hier fehlt das visuelle Element.

[3] In diesem Aufsatz wird bei *Nomina agentis* die maskuline Form als generische, für beide Geschlechter gleichermaßen geltende Personenbezeichnung verwendet.

oder auditiv) als auch die auditiven Elemente (ob verbal oder non-verbal) an: Die Untertitel erscheinen in visuell-verbaler Form für gewöhnlich am unteren Rand des Bildschirms oder der Leinwand. Generell lassen sich die folgenden Arten der Untertitelung unterscheiden: die interlinguale Untertitelung (d. h., die Untertitelung von fremdsprachlichen Filmen), die intralinguale Untertitelung (d. h., die Untertitelung für Hörgeschädigte und Gehörlose) und die Live-Untertitelung (z. B. bei Nachrichten und Interviews oder bei der Übertragung von Sportveranstaltungen). Für unsere Diskussion der Qualität von Untertiteln konzentrieren wir uns auf die ersten beiden Formen der Untertitelung: Bei der interlingualen Untertitelung werden für ein Publikum, das die Ausgangssprache nicht versteht, sämtliche verbalen Elemente in eine vorgegebene Zielsprache übersetzt; bei der intralingualen Untertitelung werden für ein Publikum, dessen Hörvermögen eingeschränkt ist, sämtliche auditiven Informationen in der Ausgangssprache visuell-verbal wiedergegeben.

Die Qualität interlingualer Untertitel hängt wie die Qualität jeder anderen Übersetzung von bestimmten qualitätsrelevanten Faktoren ab (siehe auch Bittner 2011). Zu diesen Faktoren zählen zum Beispiel die mikrotextuellen Ausprägungen des Ausgangstextes, etwaige Vorgaben vonseiten des Auftraggebers, kulturelle Normen und politische Einschränkungen – um nur einige zu nennen. Darüber hinaus kommen bei der Untertitelung verschiedene technische Kriterien hinzu, die es zu beachten gilt – Kriterien, die sich auf die zeitlichen und räumlichen Aspekte der Platzierung von Untertiteln sowie auf deren Anordnung beziehen. Untertitel, bei denen diese technischen Kriterien außer Acht gelassen wurden, sind oft schlecht lesbar. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die technischen Kriterien, die für die Untertitelung wichtig sind, und zeigt auf, welche Nachteile sich aus einer Nichtbeachtung ergeben:

Technischer Aspekt der Untertitelung	**Mögliche Auswirkungen bei Nichtbeachtung**
Der Untertitel sollte mit dem Beginn des zu untertitelnden Filmdialogs erscheinen.	Wenn der Untertitel deutlich vor dem Beginn des zu untertitelnden Filmdialogs erscheint, beeinträchtigt der Untertitel einen dialogfreien Filmabschnitt. Wenn der Untertitel deutlich nach dem Beginn des zu untertitelnden Filmdialogs erscheint, fragen sich die Zuschauer möglicherweise, ob der erste Teil des Dialogs überhaupt untertitelt wurde.
Der Untertitel sollte ausreichend lange zu sehen sein, damit die Zuschauer ihn vollständig lesen können (mindestens eine bis eineinhalb Sekunden; höchstens sechs bis sieben Sekunden für zwei Untertitelzeilen).	Den Zuschauern entgehen möglicherweise wichtige Informationen, wenn sie die Untertitel nicht vollständig lesen können. Wenn Untertitel zu lange eingeblendet werden, wird dies oft als Beeinträchtigung des Filmgenusses wahrgenommen (siehe Reinart 2014: 269).

Technischer Aspekt der Untertitelung	Mögliche Auswirkungen bei Nichtbeachtung
Idealerweise sollten Untertitel nicht über Filmschnitte hinaus stehen bleiben. Wenn sich dies jedoch nicht vermeiden lässt, sollten sie eine bestimmte Zeit (etwa eine halbe bis eine ganze Sekunde) nach dem Schnitt noch zu sehen sein.	Ein Überlappen von Untertiteln und Filmschnitten (besonders dann, wenn es nur Sekundenbruchteile dauert) kann verwirrend sein und die Rezeption der in den Untertiteln vermittelten Informationen erschweren.
Der Untertitel sollte so auf dem Bildschirm platziert sein, dass er das Filmbild so wenig wie möglich beeinträchtigt. In den meisten Fällen ist der Untertitel daher am unteren Bildschirmrand zu sehen, wobei bei zwei Untertitelzeilen die kürzere über der längeren stehen sollte.	Eine Verletzung dieser Positionsregel mindert das Filmvergnügen.
Untertitel sind normalerweise auf maximal zwei Untertitelzeilen mit jeweils 37 bis 40 Anschlägen begrenzt – je nach Größe des Bildschirms und der Schrift.	Untertitel, die zu viel Platz einnehmen, mindern das Filmvergnügen.
Ein Sprecherwechsel innerhalb eines Untertitels sollte sofort erkennbar sein. Dies gelingt durch eine links zentrierte Ausrichtung der Untertitelzeilen und einen horizontalen Strich zu Beginn jeder Zeile.	Ohne eine klare Markierung des Sprecherwechsels innerhalb eines Untertitels ist dieser Untertitel schwerer zu verstehen.
Die Untertitel müssen so dargestellt werden, dass sie leicht zu lesen sind. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Buchstaben sich deutlich vom Hintergrund abheben.	Buchstaben, die nicht entweder mit einer Umrandung oder einem einfarbigen Kasten als Hintergrund versehen sind, lassen sich schlecht lesen, wenn das Filmbild im Hintergrund eine Farbe aufweist, die der Untertitelfarbe ähnlich ist.
Zwischen zwei aufeinanderfolgenden Untertiteln sollte ein bestimmter Mindestabstand (z. B. von vier Bildern) eingehalten werden.	Wenn auf einen Untertitel unmittelbar der nächste folgt, kann es sein, dass das Auge des Betrachters den Wechsel von einem Untertitel zum nächsten nicht bemerkt.

Tabelle 1: Technische Aspekte der Untertitelung

Viele der technischen Parameter können in der Untertitelungssoftware voreingestellt werden, sodass der Untertitler sich auf sprachliche Probleme konzentrieren kann. Dabei sollte er jedoch noch eine Reihe weiterer Kriterien beachten. Diese werden im Folgenden zusammengefasst:

- Die Untertitelfolge berücksichtigt idealerweise den Lese- bzw. Filmrhythmus.
- Untertitel sollten grammatisch korrekt sein.

- Der Satzbau sollte einfach gehalten werden; das Ende einer Untertitelzeile sollte mit dem Ende größerer syntaktischer Glieder zusammenfallen.
- Die Untertitel sollten möglichst nahe am Dialog bleiben, da einige Zuschauer Kenntnisse der Originalsprache des Films haben.
- Alles Gesprochene wird untertitelt, auch wenn es redundant ist.
- Interlinguales Untertiteln berücksichtigt auch im Film auftretende geschriebene Sprache.

(Siehe auch Ivarsson/Carroll 1998.)

Es ist offensichtlich, dass ein Nicht-Befolgen dieser Regeln es dem Zuschauer erschwert, die Untertitel zu lesen und damit den Filminhalt zu verstehen. Über die Zusammenfassung des gesprochenen Dialogs hinaus muss der Untertitler immer wieder Kompromisse eingehen, wenn es darum geht, sämtliche oben erwähnten Regeln und die allgemeinen Kriterien für die Qualität einer Übersetzung in Einklang zu bringen. Bei der Beurteilung der Qualität von Untertiteln muss der Urteilende die impliziten Präferenzen des Untertitlers berücksichtigen und für eine seiner Ansicht nach nicht so gelungene Übersetzung eine bessere Alternative anbieten und diese auch begründen.

Die für *inter*linguale Untertitel relevanten Qualitätsfaktoren gelten auch für *intra*linguale Untertitel, also für Untertitel, die sich an die Zielgruppe der Gehörlosen und Hörgeschädigten richten.[4] Allerdings unterliegen intralinguale Untertitel zusätzlichen Einschränkungen. So ergibt sich ein großes Problem für den Untertitler aus der Tatsache, dass die Zielgruppe für intralinguale Untertitel inhomogen ist. Wer von Geburt an taub ist, für den ist häufig die Gebärdensprache die Muttersprache; die Lesefähigkeiten dieser Menschen können daher eingeschränkt sein. Für jemand, der erst später im Leben ertaubt oder schwerhörig wird, ist die Muttersprache (z. B. Deutsch) noch so präsent, dass hier im Gegensatz zur ersten Gruppe kaum Einschränkungen bei der Lesefähigkeit zu erwarten sind. Für den Untertitler stellt sich nun das Problem, dass er Kompromisse eingehen muss, um den unterschiedlichen Anforderungen beider Zielgruppenbereiche gerecht zu werden.[5] Generell werden zusätzlich

[4] Eine ausführliche Darstellung der Untertitelung für Gehörlose und Hörgeschädigte findet sich bei Jüngst (2010: 123-137).

[5] Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Regel, dass Untertitel zeitlich so abgestimmt werden müssen, dass die Zuschauer sie vollständig lesen können; denn diese Regel scheint bei der Live-Untertitelung vergleichsweise unwichtig zu sein. Live-Untertitel verschaffen Gehörlosen und Hörgeschädigten Zugang zu Live-Sendungen im Fernsehen (dazu zählen etwa die Übertragung von Sportereignissen, Nachrichten, Interviews und der Wetterbericht). Dabei werden diese Sendungen während der Ausstrahlung untertitelt – manchmal mit einer Verzögerung von einigen Sekunden. Pablo Romero-Fresco weist darauf hin, dass TV-Sender, Unternehmen und Gehörlosenverbände anscheinend eine wörtliche Untertitelung (und damit schnellere Untertitel) favorisieren, während Wissenschaftler im universitären Bereich in der Regel bearbeitete (und langsamere) Untertitel bevorzugen (siehe Romero-Fresco 2011: 16). Warum Unternehmen und Fernsehanstalten sich für möglichst wörtliche Live-Untertitel aussprechen, ist einleuchtend: Sie sind kostengünstiger als nachbearbeitete Untertitel. Dass jedoch selbst Gehörlosenverbände zu den Verfechtern einer wörtlichen Untertitelung zählen, obwohl Studien ergeben haben, dass die in einer bestimmten Zeit zu lesende Menge oft nicht mit der anzunehmenden Lesegeschwindigkeit der Zielgruppe vereinbar ist (siehe Romero-Fresco 2011: 112ff), lässt sich durch die vage Angst der Gehörlosen erklären, dass sie wichtige Informationen verpassen könnten, wenn das Gesagte im Untertitel lediglich zusammengefasst wird. Laut Romero-Fresco setzen viele gehörlose Zuschauer die Nachbearbeitung mit Zensur gleich und befürworten daher wörtliche Untertitel – egal wie schnell sie sind – als die einzige Methode, die ihnen vollen Zugang zum Inhalt des Originals verschafft (siehe Romero-Fresco 2011: 118).

zu den Filmdialogen nicht sichtbare Laute, Klänge und Geräusche untertitelt sowie manchmal längere Filmabschnitte, in denen kein Dialog stattfindet und keine besonderen Geräusche zu hören sind, mit einem entsprechenden Untertitel versehen. In manchen Fällen liefern die Untertitel bzw. Untertitelzeilen einen Hinweis auf den jeweiligen Sprecher, indem sie in unterschiedlichen Farben dargestellt oder in Sprechernähe platziert werden.[6] Andere Maßnahmen, um Hörgeschädigten das Verstehen von Filmen zu erleichtern oder zu ermöglichen, sind jedoch weniger eindeutig. So ist vielleicht das Ersetzen schwieriger Ausdrücke durch einfachere Synonyme vorteilhaft für Gehörlose, denen das Lesen Probleme bereitet; Hörgeschädigte, die das Ablesen von den Lippen nutzen oder gar Bruchstücke des Filmdialogs verstehen, finden eine solche Vereinfachung eher ärgerlich. Der Untertitler für Gehörlose und Hörgeschädigte muss sich der Tatsache bewusst sein, dass er nicht allen Anforderungen seiner Zielgruppe gleichermaßen gerecht werden kann. Wer die Qualität intralingualer Untertitel beurteilt, sollte den Film idealerweise so sehen, wie ihn ein Gehörloser oder Hörgeschädigter sieht: Wenn der Beurteilende nicht selbst gehörlos oder hörgeschädigt ist, kann er zum Beispiel den Ton ausschalten oder sehr leise stellen.

Die obige Diskussion hat gezeigt, dass es bei der Beurteilung der Qualität von Untertiteln in einem Film eine Reihe von Schwierigkeiten gibt. Die wohl größte dieser Schwierigkeiten besteht darin, dass der Untertitler in vielen Fällen nicht alle Regeln, die er befolgen sollte, auch befolgen kann. Mit anderen Worten: Entscheidet sich der Untertitler für eine Regel, verstößt er damit automatisch gegen eine andere. Welche Regel gegenüber einer anderen den Vorrang haben sollte, ist Sache des Untertitlers. Ein vergleichsweise harmloser Regelkonflikt ergibt sich häufig aus der Syntaxregel (die besagt, dass das Ende einer Untertitelzeile mit dem Ende größerer syntaktischer Glieder zusammenfallen sollte) und der Zeilenlängenregel (die besagt, dass bei zwei Untertitelzeilen die kürzere über der längeren steht). Normalerweise würde man hier das leichtere Verständnis der Untertitel (und damit die Syntaxregel) für wichtiger erachten als die durch die Zeilenlängenregel gewährleistete bessere Sichtbarkeit der Bildschirmmitte. Wenn jedoch durch eine lange erste Untertitelzeile eine wichtige Handlung (wie etwa eine unauffällige, aber doch bedeutsame Geste) ganz oder teilweise verdeckt wird, sollte die Syntaxregel zugunsten der Zeilenlängenregel vernachlässigt werden. Eine solche Situation wird unter Umständen noch komplexer, wenn man bedenkt, dass eine Umformulierung des Untertitels oder eine Umstellung der syntaktischen Glieder zwar vielleicht die Einhaltung der beiden oben genannten Regeln sicherstellt, jedoch möglicherweise jene Regel verletzt, nach der zu große Abweichungen vom Wortlaut des gesprochenen Dialogs vermieden werden sollten, um jene Zuschauer nicht vor den Kopf zu stoßen, die Grundkenntnisse der Ausgangssprache haben und die Untertitel lediglich als Hilfestellung beim Erlernen einer Fremdsprache verwenden. Zu diesen untertitelspezifischen Regeln kommen bei der interlingualen Untertitelung noch die für die Übersetzungsqualität relevanten Faktoren hinzu. Als Grundregel für die Bewertung von Untertiteln soll gelten: Die Qualität eines Untertitels ist gut, wenn für diesen Untertitel keine bessere Alternative gefunden werden kann. Was zählt, ist sind die Argumente, mit denen die Behauptung einer bestimmten Qualität untermauert werden kann.

[6] Pablo Romero-Fresco nennt zusätzlich die Möglichkeit Informationen über den Tonfall oder die Lautstärke der Äußerungen zu liefern (siehe Romero-Fresco 2011: 17).

Literatur

BITTNER, Hansjörg (2011):
"The quality of translation in subtitling". In: trans-kom 4 [1] (2011): 76-87.

DÍAZ CINTAS, Jorge; Aline REMAEL (2007):
Audiovisual Translation: Subtitling. Manchester: St. Jerome.

IVARSSON, Jan; Mary CARROLL (1998):
Code of Good Subtitling Practice. Available online from ESIST (European Association for Studies in Screen Translation). Letzter Zugriff: 29. August 2014.
http://www.esist.org/ESIST%20Subtitling%20code_files/Code%20of%20Good%20Subtitling%20Practice_en.pdf

JÜNGST, Heike Elisabeth (2010):
Audiovisuelles Übersetzen – Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.

KURZ, Christopher (2006):
Filmsynchronisation aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht – Eine kontrastive Synchronisationsanalyse des Kinofilms „Lock, Stock and Two Smoking Barrels". Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

MÄLZER, Nathalie (2013):
"Der Einfluss der Übersetzungsmodalitäten auf den filmischen Dialog". In: trans-kom 6 [2] (2013): 260-284.

REINART, Sylvia (2014):
Lost in Translation (Criticism)? – Auf dem Weg zu einer konstruktiven Übersetzungskritik. Berlin: Frank & Timme. (Transkulturalität – Translation – Transfer, volume 5)

ROMERO-FRESCO, Pablo (2011):
Subtitling Through Speech Recognition: Respeaking. Manchester: St. Jerome.

Die Rolle des Faches Übersetzen im Curriculum des Deutschstudiums in Malaysia

Dr. Volker Wolf, Senior Lecturer, Universiti Malaya

Einleitung: Übersetzen in Malaysia

Im Mai diesen Jahres fanden Interviews mit Sekundarschul-Abgängern in unserer Fakultät für Fremdsprachen und Linguistik statt (FLL), die sich an irgendeiner Stelle ihrer fachlichen Bewerbungsprioritäten für Deutsch interessiert hatten. 14 Schüler wurden der deutschen Sektion als Studienanfänger von der Fakultät zugesagt, 28 Schüler konnten interviewt werden – nach dem jeweiligen Verteiler wurden den anderen drei europäischen und vier asiatischen Sprach-Sektionen unterschiedliche Schülerzahlen vorgegeben.

Die Hälfte aller Studieninteressenten für das Fach Deutsch begründeten ihre Studienwahl damit, dass sie Übersetzer werden möchten, ohne dass diskutiert wurde, ob sie aus einer ihrer drei Muttersprachen: Malaiisch, Mandarin, Tamilisch und oder aus der Verkehrssprache Englisch ins Deutsche und umgekehrt übersetzen möchten. Alle diese Studenten hatten eigentlich den Beruf des Dolmetschers im Sinn, der zwischen Vertretern verschiedener Sprach- und Kulturgruppen beruflich vermittelt, benützten aber bei dem englischsprachigen Interview den Begriff des Translators, weil sie den Unterschied zwischen Translator und Interpreter nicht kannten.

Zufällig fanden im gleichen Monat auch die Umfragen unter Deutsch-Studenten und ihren Eltern zum anstehenden Bachelor-Abschluss nach einem dreieinhalbjährigen Studienprogramm statt, die Key Performance (KPI) relevant waren für die Fakultät und einer Curriculum-Evaluationen und entsprechender Curriculum-Änderung des Studienprogramms dienlich sein sollten. Die Auswertung vom August zeigte, dass 100 % der Studenten den Übersetzungsunterricht sehr nützlich fanden: „Penterjemahan Amali Dua Hala: 100 % pelajar berpendapat kursus teras jabatan ini adalah sangat berguna dan berguna pada mereka“ und ihre Eltern meinten, dass Fächer wie Übersetzen einen unabhängigen und selbständigen

Beruf ihrer Kinder begünstigen können: „Anak saya tidak semestinya berkerja di sektor kerajaan tetapi dia boleh membuka perniagaan sendiri seperti sebagai penterjemah.“

Angesichts solcher Studienerwartungen und in Kenntnis Malaysias als multikulturellem Land, das eine Reihe verschiedener Ethnien nach dem landeseigenen Werbe-Motto „Malaysia truly Asia“ in seiner Bevölkerung vereint und sich als wirtschaftliche Drehscheibe Südostasiens versteht, könnte man schließen, dass Übersetzerberufe florieren, dass spezielle Aus- und Fortbildungsstätten im beruflichen und tertiären Bereich für Übersetzer- und Dolmetscher-Studenten offen stehen, dass eine nationale Instanz für verschiedene Sparten und Niveaus Prüfungs-Zertifikate vergibt und dass Übersetzervereinigungen berufsständige Interessen ihrer Mitglieder vertreten - dem allem ist aber leider nicht so, ich zitiere Dr. Kulwindr Kaur aus der Englischsektion der FLL, die im Jahre 2011 (auf der Webseite http://www.translationdirectory.com/article739.htm) feststellt, dass es keine Übersetzerakkreditierung in Malaysia gibt, dass aber das Nationale Übersetzungs- und Verlagskontor (ITBM = Institut Terjemahan dan Buku) zusammen mit amerikanischen, australischen und neuseeländischen Zertifizierungsagenturen die einheimischen Übersetzerausbildungs-Programme evaluiert, um eine Akkreditierung (bei LAN: Lembaga Akreditasi Negara Malaysia) zu erreichen.

In Antwort auf eine Anfrage teilt ITBM im Juni dieses Jahres mit, dass es rund 700 registrierte Teilzeitübersetzer gibt, die nach Maßgaben von Firmen geprüft und danach bei diesen als Fachübersetzer anerkannt werden, ohne dass sie spezielle Qualifikationen brauchen. Wichtig seien nur jeweilige muttersprachliche und gute Englisch-Kenntnisse. Alternativ zu solchen Firmen-Selektionen bietet ITBM einen Übersetzerkurs an, bei dem Interessenten eine allgemeine übersetzerische Prüfung und eine sachspezifische Übersetzungs-Prüfung abschließen können, um dann in die Übersetzerdatei von ITBM aufgenommen und mit Übersetzungs-Aufträgen betraut zu werden.

Anders funktioniert die Auftragslage auch bei der Deutschen Botschaft in Kuala Lumpur (http://www.kuala-lumpur.diplo.de/), die bombardiert wird mit Übersetzungsanfragen für offizielle Bestätigungen von Geburts-, Heirats- und anderen Urkunden. Interessierte deutsche Übersetzer fürs Englische oder für die BM melden sich bei der Konsularabteilung der Deutschen Botschaft und werden dann dort nach Eigeneinschätzung ohne (Übersetzer-)Prüfung in die Übersetzerkartei und Webseite der Botschaft aufgenommen, um von interessierten Kunden ausfindig gemacht und zum Übersetzen bestallt zu werden. Nur die auf solche Weise anerkannten Übersetzungen können gegen Bezahlung einer nominellen Gebühr von rund Euro 25 pro Seite/Vorgang den offiziellen Stempel der Botschaft erhalten. Die Übersetzer berechnen im Durchschnitt RM100/Seite.

Interessanterweise werden die tertiären Bachelor - plus Master-Übersetzer-Studiengänge an der „School of Languages, Literacies and Translation“ an der Universiti Sains Malaysia in Penang in diesem Zusammenhang genauso wenig offiziell beachtet wie die übersetzerischen Fachseminare im DaF-Kontext des Bachelorstudienganges an der Universiti Malaya in der „Fakultät für Fremdsprachen und Linguistik“ und dem Bachelor- cum- Master-cum-

Doktoranden-Programm der Universiti Putra Malaysia in der Fakultät für „Modern Languages and Communication“.

Exkurs: Das Goethe Institut Malaysia hatte im Bewusstsein dieser akuten Mangelsituation an qualitativ hochwertig ausgebildeten Übersetzern und bei gleichzeitigem Interesse an der Publikation deutscher und malaysischer Literatur in der jeweils anderen Sprache während der Jahre 2004-2012 eine pragmatische Lösung gefunden, die sich auf deutsche Alumni und auf das Südostasien-Institut der Universität Frankfurt stützte. Bei gleichzeitiger Fortbildung herausragender Sprecher der Bahasa Malaysia und der Deutsche Sprache entstanden in diesem Arbeitsprogramm insgesamt acht verschiedene literarische zweisprachige Genre-Anthologien, die in enger Zusammenarbeit mit dem genannten Nationalen Übersetzungs- und Verlagskontor ITBM publiziert wurden.

Hauptteil

(1) Die Situation von „DaF in Malaysia”

Von der einleitend allgemeinen Situation für Übersetzer bewegt sich der Vortrag nun im Hauptteil zur Darstellung der allgemeinen DaF-Situation in Malaysia hin, um dann schließlich die Rolle des Übersetzens im Curriculum des Deutschstudiums an der Universiti Malaya exemplarisch zu beschreiben.

Das Interesse an der deutschen Sprache in Malaysia ist groß, seit 1996 ist ein stetiger Zuwachs an Deutschlernern zu verzeichnen. Hauptmotivation der Lerner ist der Wunsch, ein Studium in Deutschland aufzunehmen, hier werden vor allem naturwissenschaftliche und technische Fächer genannt. Derzeit studieren nach Auskunft des DAAD rund 1000 Malaysier in Deutschland, die absolute Mehrheit studiert technische Fächer, insbesondere Ingenieurswissenschaft. Ein Studium in Deutschland ist bemerkenswert, da Malaysias Bildungsbereich aufgrund seiner Historie stark anglofon ausgerichtet ist und Englisch weithin als gebräuchlichste Hochschulsprache fungiert, wobei die Administration BM sprachlich ist.

Insgesamt herrscht in Malaysia nach Auskunft der Botschaft ein positives Deutschlandbild, dies wird nicht nur durch die Präsenz von ca. 400 deutschen Firmen geprägt, sondern – wie oben erwähnt - auch durch die Attraktivität Deutschlands als Studienstandort. Verschiedene Aktivitäten, die von der Botschaft und den deutschen Mittlerorganisationen des GI und DAAD sowie von einigen der rund 35 Deutschlehrer und -Dozenten, die an gut einem Dutzend Universitäten mit Deutschangebot in ihren Sprachzentren unterstützt werden, sorgen in kontinuierlicher Werbung für das Fach.

Wie sieht es mit der Germanistik aus? Definiert man Germanistik als einen rein philologisch ausgerichteten Studiengang, der sich mit der Beforschung von deutscher Sprache und Literatur befasst und sich aus verschiedenen Teildisziplinen zusammensetzt (Mediävistik, Literatur, Linguistik), so erscheint es zumindest diskussionswürdig, ob in Malaysia von einer typischen (Auslands) Germanistik gesprochen werden kann.

In den Jahren 2000/2001 sind an zwei staatlichen Universitäten (University Malaya/UM, Universiti Putra Malaysia/UPM) Studiengänge auf Bachelor-Niveau eingeführt worden, deren Curricula germanistische Schwerpunktsetzungen aufzeigen, wie einzelne Kurskomponenten beweisen (Literatur, Linguistik, Landeskunde, Übersetzen). Im Juli 2010 ist ein Master-Programm mit interdisziplinärer Ausrichtung und Schwerpunkt Deutsch an der Universiti Putra Malaysia implementiert worden, das inzwischen bis zum Doktorandenprogramm führen kann.

Es kann also festgehalten werden, dass Deutsch in Malaysia eine solide Position einnimmt und eine relativ große Akzeptanz erfährt, man aber nicht von Germanistik im traditionellen Sinne sprechen kann.

Deutsch wird in Malaysia als zweite Fremdsprache nach Englisch und sogar als dritte nach Bahasa Malaysia (für Muttersprachler des Mandarin oder Tamil) gelehrt, rangiert aber im Kanon der meist unterrichteten Fremdsprachen an Schulen hinter Japanisch und Französisch an dritter Stelle (vor Mandarin, Spanisch und Russisch) – bei all dem die für alle Moslems verpflichtende Religionssprache Arabisch nicht mitgerechnet!

In der malaysischen Sprachenpolitik spielt Deutsch eine geringe Rolle. Es gibt trotz vieler Diskussion um die englische Sprache keine ausgewiesene Fremdsprachenpolitik. Institutionell verankert wurde Deutsche an Schulen zum ersten Mal im Jahre 1995, acht Lehrer unterrichteten zu diesem Zeitpunkt an acht Internatschulen Deutsch (Sekolah Menengah Sains, oder "Residential Schools"). Als Grund für die Einführung von Deutsch in Bildungseinrichtungen nannte das Erziehungsministerium den Begleitnutzen für naturwissenschaftliche Fächer, die im Bildungskanon einen absoluten Schwerpunkt bilden, sodass auch im Fach Deutsch an Hochschulen kaum Malaien zu finden sind.

Eine sechsjährige Deutschlehrerausbildung - bestehend aus zwei Foundation-Jahren (B2) im Anschluss an die SPM, an die sich ein „Bachelor für Deutsch und Pädagogik" an der UM anschließt - wurde in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut organisatorisch ins Leben gerufen und die Deutschlehrerausbildung wird durch Fortbildungsprogramme (national und international) weiterhin vom GI unterstützt. Des Weiteren zeichnet das Goethe Institut für alle einschlägigen Prüfungen von A1 bis C1 in Malaysia verantwortlich.

(2) „Übersetzen" im Curriculum der Universiti Malaya

Der nächste Schritt, die Beschreibung der Rolle vom Übersetzen im DaF-Curriculum an malaysischen Hochschulen wird sich institutionell auf das Beispiel der „Universiti Malaya" beschränken, an der ich selbst als Senior Lecturer unterrichte und ich werde inhaltlich der Argumentationsstruktur von Prof. Setiawati zum Deutschstudium für die Universitas Indonesia folgen. Sie hatte in unserem gemeinsamen Verzeichnis germanistischer Publikationen an indonesischen Hochschulen, das wir im Jahre 2000 veröffentlichten, als ich selbst noch der Leiter des GI Bandung war eine für mich vorbildliche Darstellung des Deutsch-Curriculums an der Universitas Indonesia gegeben.

Wie das indonesische Schulsystem lehnt sich auch das malaysische mit dem gesamten tertiären Bildungsbereich an das anglo-amerikanische Vorbild an:

Nach 12-jährigem Schulunterricht kann man sich mit STPM oder A-Level Abschluss für ein Studium bewerben; es gibt das oben genannte Interview, aber keine Aufnahmeprüfung. Wird man akzeptiert, so folgt ein 7,5 semestriges Studium, das mit dem Bachelor-Abschluss (Graduation Degree) endet. Daran kann sich an der UPM und an der USM ein Master- bzw. zusätzlich ein Promotions-Studium (UPM) anschließen.

Auch in Malaysia spielt die beim Interview und dem Schulabschluss gewonnene Punktezahl bei der Entscheidung für das Studienfach eine Rolle, so dass die KandidatInnen meistens nicht ihr Studienfach der ersten Wahl bekommen und beim Studienfach Deutsch – alternativ und willkürlich als einer der angebotenen europäischen Sprachen - landen. Für die Deutschsektion selbst bedeutet dies, dass viele StudentInnen keine Grundkenntnisse der deutschen Sprache vorweisen und außerdem nicht sonderlich für das Studienfach motiviert sind. Der neueste Spruch der vornehmlich chinesisch-malaysischen Studenten lautet: Der Bachelor ist der neue A-Level! Die Unterrichtssprache an der UM ist Englisch, selten BM, alle Studenten bezahlen Studiengebühren in Höhe von rund RM 1.000 pro Semester (Euro 250).

Die Fakultät für Fremdsprachen und Linguistik entstand 1972 als Sprachlernzentrum und bietet heute im Rahmen des genannten Bachelor-Programms außer Englisch und den einheimischen Sprachen (BM, Tamil) auch vier asiatische (Japanisch, Koreanisch, Mandarin, Tagalog) und vier europäische Sprachen im Hauptfach an (Deutsch, Italienisch, Spanisch, Französisch). Die Zahl der Deutschstudenten beträgt für eine gesamte Bachelor-Kohorte von 3,5 Jahren rund 30.

Das Deutsch-Curriculum in der „Abteilung für Asiatische und Europäische Sprachen (Deutsch)“ ist genau wie an der UI mit ihren Pflichtfächern zusätzlich gebunden an die Pflichtfächer der Universität, die Pflichtfächer der Fakultät, und bietet außerdem noch eine Reihe von bedarfsorientierten Wahlfächern „di dalam“ und „di luar“ an.

Was das im Einzelnen bedeutet, soll zunächst im Überblick und dann mit Hinblick auf „Übersetzen“ erläutert werden:

Die ersten vier Semester dienen der Schulung der Sprachfertigkeiten, sie werden in den allermeisten Fällen mit dem B1-Niveau beendet, obwohl die restlichen drei Semester in manchen Fällen eine Reihe von Studenten auch in die Nähe des B2-Niveaus bringen; keine der internationalen Prüfungen werden institutionell angeboten. Der Unterricht findet größtenteils, wenn nicht sogar ausschließlich auf Deutsch statt.

Insgesamt umfasst das Bachelor Programm (Deutsch) an der UM 125 Credit-Punkte:

- Die Universitäts-Pflichtkurse erfordern 24 Credit-Punkte

- Die Fakultäts-Pflichtkurse 45 Credit-Punkte
- Die Sektions-Pflichtkurse umfassen insgesamt 56 Credit-Punkte; diese Punktezahl teilt sich in fachspezifische Kurse auf:

  24 Credit-Punkte (1 Credit = 40 Stdn Unterrichts- und Lernzeit)
  - Sprachunterricht vom Sprachniveau I-VI (6x4)

  6 Credit-Punkte
  - Sprechen, Schreiben, Fachsprache (3x2)

  10 Credit-Punkte
  - Linguistische Pflichtkurse: Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Text und Diskurs (5x2)

  16 Credit-Punkte
  - Übersetzen (Deutsch-Englisch/BM-Deutsch, also für Chinesen von der dritten FS in die 1. oder 2., für Malaien nur in Ausnahmefällen von der 1. oder 2. FS in die Muttersprache und jeweils umgekehrt) I + II;
    Credit-Points: 2x2=4 oder 7% aller Credits
    im 5. bzw. 7. Semester)
  - Landeskunde I + II (2x2)
  - Literatur I + II (2x2)
  - Abschlussarbeit (=Wissenschaftlicher Essay) (2)
  - Akademisches Schreiben (2)

Im 7. Semester schreiben die StudentInnen ihre Abschlussarbeit (wissenschaftlicher Essay, Referat), wobei sie ein Thema aus dem Studienkanon auswählen können, das sie auf Deutsch bearbeiten müssen (3.000-5.000 Wörter) und mit englischem Abstract versehen.

Die linguistischen Veranstaltungen beinhalten die Fächer, die nach internationalem Usus zum Linguistikstudium gehören; sie beziehen sich grundsätzlich auf die deutsche Sprache.

Die beiden Literaturseminare stellen genauso wie die beiden Landeskundeseminare auf der unteren Stufe eine Einführung in den jeweiligen Sachbereich auf der oberen Stufe eine beispielhafte Intensivierung eines Themas aus dem international gängigen Lehrstoffangebot dar.

Tourismus oder Wirtschaft wird in einem Fachsprachenkurs unterrichtet, der auch für einen kombinierten Bachelor an der Universität Konstanz relevant ist, und die von allen Arbeitgebern für Sprachstudenten immer wieder beschworene Kommunikationsfertigkeit wird mit zwei expliziten Konversationsseminaren verstärkt.

Wenn man die „Übersetzungswissenschaft“ hinter dem Fach Übersetzen bibliografisch verfolgt, stellt man fest, dass sich bisher erst eine einzige studentische Bachelor-Abschlussarbeit aus dem Deutschprogramm mit einem übersetzerischen Thema beschäftigt hat („Was leistet Google Translate“), dass aber einzelne Lektoren in der Englischen, Französischen, Thai, und Mandarin-Sektion wissenschaftliche Artikel zum Übersetzen publiziert haben.

Außerdem wurde vonseiten der Fakultät im Jahre 2010 eine Übersetzerkonferenz veranstaltet („Found in Translation“, -http://english.um.edu.my/anuvaada/main.html-) in der auch Übersetzungsexperten aus Deutschland, wie Prof. Kubin (Chinaexperte) eingeladen waren. Leider war es mir damals nicht gelungen, den verehrten Prof. König einzuschleusen, von dem ich mir Gedanken zu einem praktischen Propädeutikum im Fremdsprachenunterricht versprochen hätte.

In Indonesien zeigte das Verzeichnis für Hochschulpublikationen aus dem Jahre 2000 zum Übersetzen eine pädagogisch ausgerichtete Publikation von Dra. Lersi aus der IKIP Bandung an, in der es um Schwierigkeiten beim Übersetzen aus dem Indonesischen ins Deutsche ging – neuere Informationen fehlen mir. (Vielleicht wäre eine Aktualisierung des Verzeichnisses für solche Nachweise hilfreich und nützlich).

Im Hinblick auf die curriculare Ausrichtung des Faches Übersetzen an der UI schreibt Prof. Setiawati im Jahre 1999:

Das Übersetzen an der UI (2000)

- Die Lehrveranstaltungen im Gebiet der Übersetzung beginnen mit der Übersetzungstheorie, die zwei Semester lang unterrichtet wird (im 4. und im 5. Semester).
- Die Übersetzungsübungen konzentrieren sich auf das Übersetzen ins Indonesische.
- Die Übersetzungsübungen ‘Indonesisch - Deutsch’, die in zwei Kursen angeboten werden, sind eher als Übersetzungsanalyse gedacht, denn als praktische Übung zur Vermittlung konkreter Fertigkeiten.

„Übersetzungsanalyse“ kann dabei die Diskussion der übersetzerischen Lösungen und Äquivalente zwischen AS und ZS meinen, sich aber auch textsortenspezifisch im Sinne von Ulrich Kautz (2000, Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, München: Iudicium/Goethe, S.249ff). auf die Textanalyse des Ausgangs- und Zieltextes beziehen und der Überzeugung folgen, dass gattungsspezifische Kenntnisse das Übersetzen erleichtern.

Auch im malaysischen Fach Übersetzen wird die Übersetzungstextanalyse durchgeführt, es werden aber auch technische und konkrete qualitative Fertigkeiten vermittelt wie z. B. das neutrale, kulturspezifische, übertragende Übersetzen oder die falschen Freunde oder die psycholinguistisch definierten Scenes, Frames, Schemata und Prototypen sowie die

spezifischen Unterschiede grammatischer Art zwischen AS und ZS (z. B. Zeiten, Artikel, Aktiv-Passiv) in Vergleichsübungen zum Deutschen und Englischen kenntlich gemacht.

Theoretisch wird im UM-Curriculum fürs Übersetzen auch die Geschichte der Übersetzungswissenschaft beleuchtet, und zwar vor allem, indem die begriffliche Terminologie entsprechend zugeordnet (z. B. Skops, Funktion + Äquivalenz, Kommunikations-, Zeichentheorie, Organonmodell Karl Bühlers und Schulz von Thuns: Selbstoffenbarung). Auch die Textsortenforschung wird thematisiert und verschiedene Textsorten werden praktisch hinüber und herüber übersetzt.

Von den inhaltlichen Überlegungen abgesehen bieten die UI und UM quantitativ die gleiche Menge von je zwei Übersetzungsseminaren im Laufe des Undergrate- oder Bachelor-Studiums an. Während im malaysischen Curriculum beide Übersetzungsrichtungen benutzt werden, konzentriert sich das indonesische Curriculum auf die Richtung „Fremdsprache zur Muttersprache“ hin.

Obwohl an der UM die stark am Key Performance Index ausgerichtete Administration der Kurse des Bachelorprogramms als ein allgemeinhin ausuferndes Bemühen verstanden wird, halten eine Handvoll „Borangs“ die Sachinhalte der Kurse hoch, so dass jeder neue Lektor anhand Borang 7 „Course Pro Forma“ sofort erkennen kann, womit er es beim Übersetzungskurs zu tun hat, und was von ihm als Lehrer erwartet wird.

TBEG3143
Two-Way Practical Translation in German I (Borang 7, Course Pro Forma)

Course Learning Outcomes*	At the end of the course, the students are able to: 1. translate simple authentic material 2. apply basic techniques in translation 3. use appropriate vocabulary and structures in the target language
Synopsis of Course Contents (I)	In this course, the students will be given training in basic techniques of translation from Malay/English into German and vice versa. Focus will be given to simple texts from different sources such as advertisements, essays, excerpts from modern novels, songs etc.

TBEG4102
Two-Way Practical Translation in German II (Borang 7, Course Pro Forma)

Course Code* Course Title*	TBEG4102 Two-Way Practical Translation in German II
Course Pre-requisite(s)/ Minimum Requirement(s)	None
Student Learning Time (SLT)* Credit*	80 hours 2
Course Learning Outcomes*	At the end of the course, the students are able to: 1. translate more complex authentic material 2. apply more advanced techniques in translation 3. use complex sentences and structures in the target language
Transferable Skills	Apply advanced translation techniques
Synopsis of Course Contents (II)	In this course, the students will be given training in basic techniques of translation from English into German and vice versa. Focus will be given to simple texts from different sources such as advertisements, essays, excerpts from modern novels, newspapers, poems, business letters, comic books

und wie Lektoren bisher diesen Anspruch praktisch umgesetzt haben:

Teaching Schedule for TBEG4102: Two-Way Practical Translation in German II (Borang 10, Course Information)

Week	Lecture/Tutorial/Assignment Topic	References/ Teaching Materials/Equipment

1	Translatologie: Einführung, Terminologie; Textsortenbeispiele; Deutsch-Englisch Spezifik: Grammatikbeispiele, Übersetzungstechniken	handout
2	Äquivalenz – Equivalence/Correspondence; Textsorte Blog zum Thema lesen und übersetzen; on-line Wörterbücher; Textsortenanalyse; freies und wörtliches Übersetzen	handout, online dictionary, dictionaries
3	Grammatikthemen zur Mehrsprachigkeitsproblematik Deutsch nach Englisch; falsche Freunde (http://quiz.sueddeutsche.de/quiz/2081646901-quiz-zu-falschen-anglizismen), Artikel, Schilder, Modalverben, Zeiten; Textsorten: Fax, Anzeige	handout
4	Übersetzungstheorie: Kommunikationstheoretisches Organon-Modell; Textsorte: Loriot; Grammatik: Konjunktiv und Modalverben	handout
5	Textsorte Lyrik; Textanalyseraster; Übersetzungstechniken: Modulation, Wort für Wort etc.; Grammatik: Imperative (sollen, mögen, zweite Person als Ausruf!	handout dictionaries
6	Test 1	handout dictionaries dictionaries
7	Textsortenanalyse anhand verschiedener Textgenres (Bedienungsanleitung, Comic, Geburtsurkunde, Schilder); Grammatik: Fortsetzung Modalverben und Verschiedenes	handout dictionaries
8	Übersetzungstheorie: Kulturspezifische Übersetzungstechniken, verschiedene Übungsbeispiele; Textgenre: Nachricht; Beispiele für englische Ausdrücke in der dt. Alltagssprache	handout dictionaries
9	Übersetzungspraxis: Beileid, Sprichwörter, Anleitung, Beipackzettel, Nachricht; Übersetzungstechniken: Fremdwörter, Lehnwörter, etc. mit Beispielen; Grammatik: Verschiedenes	handout dictionaries
10	Grammatik: Vergangenheit-Gegenwart/Verlaufsform-Futur; Textsorte: Beschwerdebrief, Analyse und Übersetzung	handout dictionaries
11	Translationstheorie: Psycholinguistik (Schemes, Frames, Scenes, Scripts, Prototypes); Literarischer Beispielstext	handout dictionaries

	übersetzen und diskutieren und Grammatik analysieren	
12	Test 2	Handout dictionaries
13	Übersetzungspraxis mit Textsorte Geschäftsbrief (Internship + Lebenslauf); Vergleich mit Google Translate zu Hause	dictionaries
14	Revision und Vorbereitung auf Abschlussprüfung	Handout dictionaries

Was bedeutet diese Synopsis für die Rolle, die das Übersetzen im Curriculum spielt, was wird mit den Übersetzungskursen erreicht?

Von den Nützlichkeits-Kategorien, die König in seinem Handbuch Fremdsprachen-Eintrag („Sprachmittlung“, 2010) für den Einsatz des Übersetzens im Unterricht als Quintessenz internationaler Einsichten geltend machte, wird nichts übernommen; er listete u. a. auf, dass Übersetzen:

- das Bewusstsein für sprachstrukturelle Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache und damit den fremdsprachlichen Lemprozess fördere,
- die Muttersprache zum untilgbaren Wissensbestand der Lernenden gehöre, den es lemfördernd zu nutzen gelte,
- insbesondere die Herübersetzung ein geeignetes Mittel zur Überprüfung des Textverständnisses darstelle,
- dem negativen Transfer entgegengewirkt werde,
- der gezielte und nuancierte Ausdruck geübt werde,
- systematisches Vergleichen zwischen zwei Sprachen bei bilingual Aufwachsenden ein natürliches Vorgehen sei,
- in außerunterrichtlichen Anwendungssituationen Sprachmittlung häufig Bestandteil des natürlichen kommunikativen Handelns sei,
- es zur Schulung des angemessenen Umgangs mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern einen wichtigen Beitrag leiste

Schlussendlich resultierten diese allseits anerkannten Kriterien international darin:

> „... dass übersetzerische Aktivitäten seit den 1990er Jahren wieder in Lehrplänen und Richtlinien auftauchen (wenn auch je nach Bundesland mit unterschiedlicher Intensität), dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen die Sprachmittlung als wichtigen Bestandteil einer anzustrebenden umfassenden fremdsprachlichen Kompetenz ansieht und dass fremdsprachliche Lehrmaterialien in jüngerer und jüngster Zeit wieder entsprechende Übungsangebote machen. Auch die thematische Schwerpunktsetzung in fremdsprachdidaktischen Zeitschriften im letzten Jahrzehnt

> (vgl. *Fremdsprache Deutsch, Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch, Praxis Fremdsprachenunterricht)* belegt diese Entwicklung.“ (König, 2010, 98)

Man kann diesen Mangel an Begründung für die curriculare Fixierung des Faches Übersetzen, sowie das Fehlen einer über die Universität hinausreichenden Zielsetzung für das Fach „Übersetzen“ nur so deuten, dass die FLL beim internationalen Benchmarking ihres Curriculums ganz pragmatisch nur die vermeintlich in der Alltagspraxis vorkommenden Beispiele in den Übersetzungsunterricht übernommen hat, Schluss, aus.

Interessant ist aber, wenn man sich die UM-spezifischen curricularen Inhalte des Faches Deutsch aus der Übersetzungsperspektive genauer betrachtet, dass diese Inhalte im internationalen Vergleich* (abgesehen vom Angebot einer zweiten Fremdsprache und einer Palettenauswahl berufspraktischer Sachfächer wie Wirtschaft, Recht, Umwelt, Naturwissenschaften, Ingenieurswissenschaft, Technik – im Vergleich zum einzigen Fachsprachenkurs Wirtschaft/Tourismus der UM) - einen Großteil der Begleitfächer eines Übersetzerstudienganges abdecken. Das stimmte für den Studienort Mainz, Heidelberg und Saarbrücken. (Peter Bretthauer, pp. 81-87*) ebenso wie für Perth (WACAE – Western Australian College of Advanced Education, Mary Mennicken, pp. 53-64*) (in: *Bianco, Stefanik, Veit, Waechter, Wolf (Hg.) (1988) *Language Skills in Business, Science and Technology; a Response to Australia’s Needs – German as an Example*)

Bei diesen Begleit-Fächern handelt es sich im Einzelnen um:

- Linguistik + Übersetzungswissenschaft
- Komparative Linguistik (zwei Fremdsprachen)
- Landeskunde und Regionalstudien (zwei Fremdsprachen)
- Sprachkompetenz (in Muttersprache und den Fremdsprachen)
- Terminologische Sicherheit
- Übersetzungspraxis in allgemeinen und später technischen Textsorten

Der Fokus liegt dabei auf

- sprachlicher Aktualität,
- den linguistischen und übersetzungswissenschaftlichen Methoden und den kommunikativen Fertigkeiten.
- Studien zum Alltag
- und Institutionenkunde,
- Einführung in verschiedene regionale und kulturspezifische Varietäten der entsprechenden Länder
- sowie eine gründliche Kenntnis der politischen, sozialen und ökonomischen Situation.
- Das nicht-linguistische Spezialfeld, das Erfahrungen beim technischen Übersetzen vermittelt, kommt erst in den letzten Studiensemestern zum Tragen.

In Anbetracht der guten Entwicklungsvoraussetzungen für das Fach Übersetzen im Kontext des Unterrichtsfaches Deutsch an der UM als Praktikum, Propädeutikum oder Schmalspur-Ersatz für eine fehlende Übersetzerausbildung enttäuscht der gegenwärtige Trend der UM zur Ausrichtung des Gesamt-Curriculums auf den Arbeitsmarkt nur umso mehr.

Zwar wirkt die Arbeitslosigkeit unter einer immer größeren Anzahl von studierten jungen Malaysiern beängstigend, zumal die soziale Basis des Landes mit Gastarbeitern aus Indonesien und Bangladesh durchwirkt ist, zumal ein handwerklich ausgerichteter mittelständischer Bevölkerungsanteil mit Kleinunternehmen fehlt und zumal eine höhere Anzahl ausgebildeter Frauen das traditionelle Familienleben aus der Rolle bringt. Aber dennoch scheint es kurzschrittig und übereilt, wenn vonseiten der Universität die Eingliederung ihrer Studenten ins Berufsleben einerseits proaktiv betrieben und gleichzeitig die Eigeninitiative der Studenten in diesem Lebensabschnitt – Beispiel des Übersetzens - durch Lösungen „auf dem Servier-Tablett“ verhindert wird.

Und genau das scheint nun zu passieren, wenn das 7. Semester des Bachelorstudiengangs ganz und gar einem Industrie-Praktikum geopfert wird, so dass die übersetzungsrelevanten Fächer Literatur II, Landeskunde II, und Übersetzen II und Kommunikation II wegfallen müssen, was die Übersetzung insgesamt auf den Status eines Einführungskurses herunterfährt und jegliche berufliche Relevanz nimmt.

Schluss

Die Verzahnung zwischen Hochschule und Wirtschaft schreitet in Malaysia unweigerlich voran. Die Fakultäten müssen in ihrem KPI die wirtschaftlichen Gewinne aus ihrem Studienangebot durch wissenschaftliche Sonderleistungen verstärken, die auf dem Markt käuflicher Produkte zu haben sind.

Der Übersetzungsunterricht hatte bisher alle Voraussetzungen, um im „königlichen“ Sinn ein wahres Propädeutikum für die berufliche Übersetzungstätigkeit zu sein, wird aber mit Sicherheit durch die geplanten Einschnitte und Verniedlichungen seinen wirtschaftlichen Standortvorteil nicht verbessern können.

Was am Ende beweist, dass die politische Deutungshoheit über wirtschaftliche Entwicklung und die berufsspezifische akademische Vorbereitung in der ideologischen Vision der Regierung verankert sind und damit auch das Angebot und die Nachfrage des Marktes steuernd beeinflussen.

KL, 30. Okt. 2014,
Dr. Volker Wolf, Senior Lecturer an der Universiti Malaya

Zur Übersetzung von Lukthung-Liedern als Mittel im Deutschunterricht thailändischer Studenten

Assoc. Prof. Dr. Korakoch Attaviriyanupap, Silpakorn University, Nakhon Pathom, Thailand korakocha@yahoo.com

Abstract

In diesem Beitrag handelt es sich um die Übersetzung von thailändischen Lukthung-Liedern im Rahmen des Deutschstudiums an der Silpakorn Universität und den Einsatz von den deutschsprachigen Lukthung-Liedern als Mittel im Deutschunterricht. Zum einen wird dargestellt, wie deutschsprachige Lukthung-Liedtexte als Lerngegenstand in Schreib-, Grammatik-, Film- und Übersetzungskursen und wie diverse Tätigkeiten in außerunterrichtlichen Projekten verwendet werden. Zum anderen wird besprochen, welche Besonderheiten sich bei der Übersetzung solcher Liedtexte finden lassen, welche Probleme auftauchen und wie Studierende davon profitieren können.

Schlüsselwörter: *Übersetzung, Lukthung-Lieder, Deutschunterricht*

1 Einleitung

Unter „Phleng Lukthung“ (wörtlich übersetzt als „Lieder der Kinder des Feldes“) versteht man die beliebteste Musikrichtung in den ländlichen Gebieten Thailands. Die Liedtexte, deren Schärfe häufig das pulsierende Tremolo der Stimme akzentuiert, greifen auf Folklore und eigene Erfahrungen zurück. Neben stets aktuellen Themen wie den Freuden und Enttäuschungen der Liebe spiegeln sie häufig den harten Alltag der einfachen Leute auf dem Land sowie ihre Träume von einem besseren Leben, nicht selten durch die Migration in eine Großstadt oder ins Ausland, wider. Langsame Lukthung-Lieder zeichnen sich durch einen sehr expressiven, von starkem Vibrato gekennzeichneten Gesang aus, während die meist temporeichen Melodien eingängig sind, leicht zu erlernen und somit schnell eine große Popularität erlangen.

Da die Deutschabteilung der Silpakorn-Universität unter anderem die Aufgabe hat, die thailändische Kunst und Kultur zu fördern,[7] entsteht seit November 2011 eine Form von unserem Engagement in diesem Bereich, indem Lukthung-Liedtexte ins Deutsch übersetzt oder deutschsprachige Texte zu Melodien der Lukthung-Lieder verfasst werden. Unsere deutschsprachigen Lukthung-Lieder sind im Wintersemester 2011 im Rahmen des Projekts „Thai-Deutsch-Kombi: Dichtung ohne kulturelle Grenzen“ zum ersten Mal entstanden.[8] Es handelte sich dabei um einen Übersetzungs- und Schreibwettbewerb in verschiedenen Kategorien, darunter Übersetzungen von thailändischen Lukthung-Liedern ins Deutsche und Dichtung deutschsprachiger Liedtexte zu Melodien thailändischer Lukthung-Lieder.[9] Im Wintersemester 2012 fand der Übersetzungs- und Schreibwettbewerb eine Fortsetzung, jedoch beschränkte sich der Wettbewerb nur auf das Genre Lukthung und wurde als „Thai-Deutsch-Kombi Saison II: Lukthung auf Deutsch“ betitelt. Seit jenem Semester sind deutschsprachige Lukthung-Lieder ein Teil von verschiedenen außerunterrichtlichen Projekten geworden und sie werden als Mittel in einigen von mir geleiteten Kursen eingesetzt.

2 Deutschsprachige Lukthung-Lieder in außerunterrichtlichen Projekten

Die deutschsprachigen Lieder von unseren Studierenden wurden sprachlich, stilistisch und aus Gründen der Singbarkeit, vor allem während verschiedener Proben, mehrmals korrigiert und geändert. Die Liedtexte werden für verschiedene Aufführungen und Projekte verwendet. Im Folgenden wird exemplarisch über zwei wichtige Projektformen berichtet, welche in unserer Deutschabteilung durchgeführt wurden.

2.1 Auftrittsprojekte

Die Deutschstudenten der Silpakorn-Universität hatten zwischen 2012 und 2014 insgesamt 7 öffentliche Aufführungen "Lukthung auf Deutsch" zu verschiedenen Anlässen:

- **Likay-Aufführung & Lukthung auf Deutsch** (anlässlich der Feier zum 150. Jubiläum der Thai-Deutschen diplomatischen Beziehung), Ort: Auditorium der Thai-Deutschen Kulturstiftung, Zeit: August 2012
- **Deutscher Tag** (organisiert vom Thailändischen Deutschlehrerverband), Ort: Triam Udom Suksa-Schule, Zeit: August 2012
- **Tag der offenen Tür** (anlässlich der Feier zum 150. Jubiläum der Thai-Deutschen diplomatischen Beziehung), Ort: Thai-Deutsche Kulturstiftung, Zeit: November 2012

[7] Gemäß der Vorschrift des thailändischen Erziehungsministeriums über den Standard von Hochschulinstitutionen hat die Hochschulbildung vier Hauptaufgaben: Ausbildung von Studierenden, Forschung, Erbringen akademischer Dienstleistungen und Förderung von Kunst und Kultur.

[8] Davor hatte es jedoch bereits einen Ansatz dafür gegeben, denn ein Student hatte in unserem jährlichen Deutschcamp im Jahre 2010 ein deutschsprachiges Lied mit in Lukthung-Liedern üblichen Vibrato gesungen (vgl. ausführlicher Attaviriyanupap 2012).

[9] Im Rahmen dieses Wettbewerbs wurden Preise in drei Kategorien verliehen: 1) Übersetzung thailändischer Liedtexte ins Deutsche; 2) Dichtung deutschsprachiger Liedtexte; und 3) Dichtung von auf thailändischer Metrik basierenden deutschsprachigen Gedichten.

- **Tag der offenen Tür** der Faculty of Arts, Silpakorn University. Ort: Unicampus in Nakhon Pathom, Zeit: Juni 2013
- **Gala-Dinner** (anlässlich des 70. Jubiläums der Silpakorn University), Ort: Unicampus in Bangkok, Zeit: Oktober 2013
- **2. Internationale Konferenz Deutsch als Fremdsprache in ASEAN**, (organisiert von der Ramkhamhaeng University), Ort: Tagungsraum der Ramkhamhaeng University, Zeit: November 2013
- **Tag der offenen Tür**, Ort: Unicampus in Nakhon Pathom, Zeit: August 2014.

Abb. 1: Verschiedene Aufführungen "Lukthung auf Deutsch"

Für die oben erwähnten Veranstaltungen bildeten sich insgesamt vier kleinere Gruppen aus verschiedenen Studienjahrgängen. Die Studierenden haben bei mir geübt, die deutschsprachigen Lieder zu singen, waren aber selber verantwortlich für die Choreografie, denn es ist üblich, dass Lukthung-Sänger gemeinsam mit einer Gruppe von Tänzerinnen auftreten. Die Deutschstudenten meldeten sich freiwillig für verschiedene Funktionen bei diesen Lukthung-Aufführungen (Gesang, Tanz, Maske, Technik usw.).

Bei jeder Aufführung hatten sowohl die Studierenden als auch ich gute Erfahrungen gemacht. Trotz Zeit- und Kraftaufwand sowie Stress und Lampenfieber haben die Studierenden immer große Leistung erbracht, und nach jeder Aufführung waren alle glücklich und stolz.

2.2 „Deutschunterricht durch Lukthung“

Das Projekt "Deutschunterricht durch Lukthung" gehört zur Aufgabe der Deutschabteilung, wissenschaftliche Dienstleistungen zu erbringen. Im Rahmen eines solchen Projekts sollen unsere Studierenden ihre erworbenen Kenntnisse an ein Publikum außerhalb unserer Universität weitervermitteln.

Für dieses Projekt wurden nach freiwilligen Studierenden aus dem 3. und dem 4. Jahr gesucht. Insgesamt hatten sich 14 Studierende für dieses Projekt gemeldet, die sich in 4 Gruppen aufteilten. Die Studierenden wählten die deutschsprachigen Lukthung-Lieder selber aus und jede Gruppe bereitete in Absprache mit uns Dozenten ihren Unterricht und ihre Unterrichtsmaterialien vor. Die Unterrichtseinheit dauerte jeweils 90 Minuten. Das Projekt wurde in zwei Teilen durchgeführt. Drei Gruppen davon hatten zwar die Gelegenheit, zwei unterschiedliche Zielgruppen zu unterrichten, mussten dabei aber sehr anpassungsfähig sein.

Abb. 2-3: „Deutschunterricht durch Lukthung“ in der Thai-Deutschen Kultur- und Sprachschule

In Zusammenarbeit mit der Thai-Deutschen Kulturstiftung durften unsere Studierenden an einem Vormittag in ihrer Schule (Thai-Deutsche Kultur- und Sprachschule) unterrichten. Die Kursteilnehmer waren alle Anfänger, weil die höchste Stufe noch auf dem Niveau A1 ist. Die Kursteilnehmer hatten dabei viel Spaß, weil sie mehrheitlich thailändische Lukthung-Lieder mochten. Im Alphabetisierungskurs war es jedoch ein wenig schwierig für unsere Studierenden mit wenig Lehrerfahrung. Trotzdem waren die diesbezüglich lern ungewohnten Kursteilnehmerinnen sehr nett. Sie haben sich gegenseitig und unsere Studierenden unterstützt, bis der Unterricht erfolgreich zu Ende ging. Auch die Evaluation zeigte die hohe Zufriedenheit der Kursteilnehmer.

Abb. 4-5: „Deutschunterricht durch Lukthung“ an der Philosphischen Fakultät der Silpakorn-Universität

Der zweite Teil des Projekts wurde im Rahmen der „Tage der offenen Tür“ unserer Fakultät veranstaltet. Die Zielgruppe diesmal waren Gymnasialschüler, die Deutsch in der Schule lernen. Die Teilnehmer wurden in vier Gruppen eingeteilt. Die Erfahrungen, die unsere Studierenden diesmal machten, war trotz des Erfolges anders. Die Studierenden konnten einfacher unterrichten, da die meisten teilnehmenden Schüler schon über Grundlagenkenntnisse verfügten. Vor allem was die Grammatik betrifft, konnten mehr Details behandelt werden. Allerdings war die Motivation, Lukthung-Lieder zu singen und durch diese Deutsch zu lernen, nicht so hoch wie bei den Kursteilnehmern in der Thai-Deutschen Kultur- und Sprachschule. Dies lag wohl daran, dass Lukthung nicht gerade das Lieblingsgenre unter Jugendlichen in Bangkok sind, woher diese zweite Zielgruppe unseres Projekts kam.

3 Deutschsprachige Lukthung-Lieder im Unterricht

Seit 2012 wurde deutschsprachige Lieder auch in mehreren Kursen, die von mir geleitet werden, als Lerngegenstand eingesetzt: *Basic Listening and Writing*, *German Phonetics*, *German Cinema*, *German for Tourism* und in verschiedenen Sprachkursen bzw. im Grammatikunterricht. Im Folgenden wird auf einige Kurse davon eingegangen.

3.1 Deutschsprachige Lukthung-Lieder im Schreibkurs

Lukthung-Lieder lassen sich zwar nicht direkt als Lerngegenstand für einen Schreibkurs bezeichnen, aber sie dienen eher als Unterrichtsmedium und Anregung für Eigenarbeit der Studierenden. Da unsere Studierenden und Absolventen bereits mehrere Lukthung-Lieder in der Öffentlichkeit aufgeführt haben, verfüge ich nicht nur über Textbeispiele, sondern auch über Videoaufnahmen von Aufführungen. Diese habe ich als Unterrichtsmaterial verwendet. In einem Schreibkurs für Studierende aus dem 2. Jahr (d. h. Anfänger im 3. Semester) durften die Teilnehmer für eine Hausaufgabe frei wählen, ob sie ein Gedicht nach deutschem Muster, oder einen Liedtext zu thailändischen Melodien oder auf thailändische Metrik basierende Gedichte verfassen wollten.

3.2 Deutschsprachige Lukthung-Lieder im Filmkurs

In dem von mir geleiteten Filmkurs, der als Wahlkurs sowohl für Hauptfach- als auch für Nebenfachstudierende im 4. Studienjahr angeboten wird, muss jeder Kursteilnehmer, ob vereinzelnd oder in Gruppen, ein Projekt durchführen. Die Freiheit in Form und Inhalt des Projekts ist groß. Es gibt nur zwei wichtige Voraussetzungen, nämlich, dass das Projekt etwas mit Film (egal ob als Medium oder als Inhalt) zu tun hat und für die Durchführung des Projekts die Deutschkenntnisse mehr oder weniger angewendet werden müssen. Im Rahmen dieses Kurses wurde im ersten Semester des akademischen Jahres 2013 ein deutschsprachiger Musical-Film „Liebe auf dem Feld", oder auf Thai „Mon Rak Lukthung" (wörtlich übersetzt als „Die Liebe der Kinder des Feldes"), produziert. Der thailändische Titel wurde direkt von einem klassischen thailändischen Film übernommen. Da in diesem Film viel gesungen wird, ist der Film als Musical bekannt geworden. Im Rahmen dieses Projekts wurde von meinen Studierenden ein deutschsprachiger Spielfilm gedreht. Das Drehbuch ist eine Adaption von dem thailändischen Film. Die Gruppe musste deshalb alle Gespräche im Film ins Deutsche übersetzen. Dazu wurden 4 neue deutschsprachige Lukthung-Lieder verfasst. Die deutschsprachigen Lukthung-Lieder fungierten hier deshalb indirekt als Lerngegenstand.

3.3 Deutschsprachige Lukthung-Lieder im Grammatikunterricht

Deutschsprachige Lukthung-Lieder können im Hinblick auf Wortschatz, Satzbau sowie auf interkulturelle Aspekte im Grammatikunterricht besprochen. Die Kursteilnehmer haben nicht nur Spaß daran, sondern können dabei auch etwas lernen. Durch das Mitsingen können sie sich deutsche Sätze und Ausdrücke besser merken.

Der Einsatz der deutschsprachigen Lieder im Grammatikunterricht ist beispielsweise möglich, indem die Studierenden die Aufgabe bekommen, einige ausgewählte vorhandene deutschsprachige Lukthung-Liedtexte zu analysieren, und zu überlegen, wie sie anhand dieser Texte Deutsch unterrichten könnten. Sie arbeiten in Gruppen und tragen die Ergebnisse in der Klasse vor, wie z. B. den folgenden Liedtext:

> *Wenn ich jetzt viel Geld hätte, wäre ich schön wie Miss Thailand. Herr Doktor kann mir helfen. Er baut mich um, wie in der Werbung.*
>
> *Meine Wange, meine Brüste, meine Nase, meine Augen können operiert werden. Für die Schönheit werde ich alles tun.*
>
> *Alle wollen schön sein, aber ich muss das akzeptieren. Die Reichen, sie können alles tun. Arme wie ich, das ist kein Vergleich.*
>
> *In Wirklichkeit bin ich nicht schön. Ich schmink' mich schön, aber noch nie genug. Wenn du mich liebst, werden wir ein Paar. Vielleicht siehst du die Schönheit in mir.*[10]

Der oben stehende Text lässt sich zum Beispiel für die Behandlung des deutschen Konjunktivs, der Modalverben, oder der Konjunktion „wenn" sehr gut verwenden. Der witzige Inhalt des Liedes ermöglicht einen unterhaltsamen Einstieg zu verschiedenen

[10] Das Lied „Tha Chan Ruay Dscha Suay Hai Du" ('Wäre ich schön, würde ich meine Schönheit zeigen') wurde von Watchara Chaikornsakul, einem ehemaligen Studenten von uns, ins Deutsche übersetzt.

grammatischen Phänomenen. Auch für niedrigere Lernstufen kann man dieses Lied einsetzen, z. B. um den Wortschatz über Körperteile zu erweitern. Durch diese Methode wurde neben der Abwechslung von normaler Unterrichtssituation die Grammatik repetiert und gleichzeitig die Deutschkompetenz der Studierenden gefördert.

3.4 Deutschsprachige Lukthung-Lieder im Übersetzungskurs

In dem Kurs „Translation II“ im Rahmen des Bachelor-Studiengangs an der Silpakorn-Universität, dessen Schwerpunkt literarische Übersetzung ist, befassen sich die Studierenden ebenfalls damit, thailändische Lukthung-Lieder ins Deutsche zu übersetzen. Als ich im Jahr 2012 diesen Kurs leitete, fand gerade der Wettbewerb „Thai-Deutsch-Kombi II: Lukthung auf Deutsch“ statt. Um das Interesse der Studierenden daran zu wecken und sie bei der Teilnahme an diesem Projekt zu unterstützen, wurde das Projekt in diesen Kurs integriert. In einer Sitzung wurden die Studierenden in 4 Gruppen eingeteilt und beauftragt insgesamt zwei thailändische Lukthung-Lieder ins Deutsche zu übersetzen. Jede Gruppe übersetzte die Hälfte eines Liedtextes. Danach wurden ihre Übersetzungen präsentiert sowie gemeinsam diskutiert und korrigiert. Als Hausaufgabe musste jeder Teilnehmer zusätzlich noch ein selbst ausgewähltes Lukthung-Lied ins Deutsche übersetzen. Dafür hatten sie jedoch etwa einen Monat Zeit. Ihre Übersetzung durften sie ebenfalls für den Wettbewerb einreichen. Erst nach dem Wettbewerb, d. h. in der letzten Sitzung des Kurses, haben wir über ihre eigenen Übersetzungen diskutiert.

Im zweiten Semester 2013 wurden ebenfalls zwei Sitzungen diesem Thema gewidmet. Jeder Kursteilnehmer hatte die Aufgabe, z. T. als Gruppenarbeit, insgesamt 3 Lieder zu übersetzen. Diverse Übersetzungsversionen von 16 thailändischen Lukthung-Liedern (insgesamt 78 Texte) wurden außerdem als Daten für mein Forschungsprojekt zum Thema „Probleme beim Übersetzen thailändischer Lukthung-Lieder ins Deutsche“ erhoben. Durch dieses Forschungsprojekt können Erkenntnisse über Probleme beim Übersetzung von thailändischen Lukthung-Liedern ins Deutsche sowie über Besonderheiten bei der Übersetzung solcher Liedtexte gewonnen werden. Im nächsten Teil des Beitrags wird kurz darauf eingegangen.

4. Probleme und Besonderheiten bei der Übersetzung von Lukthung-Liedtexten

Beim Übersetzen thailändischer Lukthung-Liedtexte ins Deutsche lassen sich 7 Probleme feststellen:

1. Sprachkompetenz im Deutschen (ZS)
2. Sprachkompetenz im Thailändischen (AS)
3. Unterschiede zwischen dem Thailändischen und dem Deutschen (AS vs. ZS)
4. Unterschiede in den beiden Kulturen
5. Inhaltliche Übertragung
6. Übertragung der Repetitionen
7. Singbarkeit

Es ist außer Frage, dass die Sprachkompetenz in der Ausgangs- und Zielsprache beim Übersetzen eine bedeutende Rolle spielt. Diese beiden Probleme sind jedoch nicht besonders, sondern sie gelten für alle Übersetzer und für alle Genres des Originaltextes, variieren jedoch

nach individueller Kompetenz des einzelnen Übersetzers. Das dritte Problem, die Unterschiede zwischen dem Thailändischen und dem Deutschen, lässt sich jedoch als speziell bezeichnen, wenn man Lukthung-Liedtexte übersetzt. Im Thailändischen gibt es häufig subjektlose Sätze, während dies im Deutschen selten der Fall ist. In einem Lied gibt es beispielsweise eine lange Passage, die insgesamt 10 Verben enthalten, während der Satzsubjekt nicht erwähnt wird. Allein bei den ersten vier Wörtern, *pìtfaj sajklɔn*, handelt es sich um zwei verschiedene Ausdrücke: *Licht ausmachen* und *die Tür zumachen*. Um diesen Satz kürzer zu machen, hat ein Student die Imperativform verwendet, damit das Subjekt weggelassen werden kann. Dabei entstand zwar ein grammatisch korrekter deutscher Satz, aber der Inhalt wird falsch und unvollständig übertragen (*Mach das Licht aus*), denn es handelt sich beim Subjekt hier um die 1. Person, nicht die 2. Person. Den Studierenden sollten deshalb auch der Gebrauch unpersönliche Formen beibringen. Diese 4 thailändische Wörter lassen sich als *Licht aus, Tür zu* ins Deutsche übertragen, wobei die Anzahl der Silben noch beibehalten wird, damit der Text zur Originalmelodie passt. Neben diesem Unterschied in der Syntax treten noch andere Probleme auf, die der Kategorie "Unterschiede zwischen dem Thailändischen und dem Deutschen" zuordnen lassen, wie z. B. Personalpronomen und Verwandtschaftsbezeichnungen, Metapher und Redewendungen, sowie Silbenstruktur und Wortakzent.

Bei den Unterschieden in den beiden Kultur handelt es sich zum einen um Wörter, die Feste und Traditionen bezeichnen, zum anderen um die Einstellung und Werte sowie den Gebrauch von Kosenamen in der thailändischen Kultur. Um solche kulturelle Elemente richtig und verständlich in eine andere Sprachkultur zu übertragen, muss man sich viel überlegen und von Fall zu Fall entscheiden, was besser ist: die Anlehnung an Ausgangs- oder an die Zielsprachenkultur.

Die vollständige inhaltliche Übertragung ist beim Übersetzung der Lukthung-Liedtexte kaum möglich, wenn die deutsche Übersetzung noch zur thailändischen Originalmelodie passen und mit dieser singbar sein muss. Man muss deshalb entscheiden, welcher Inhalt überhaupt nicht weglassbar und welcher nicht so wichtig ist und eventuell nicht übersetzt werden muss.

Ein interessanter Aspekt bei Lukthung-Liedern ist der Gebrauch der Repetitionen. In diesen Texten werden häufig Wörter, Wortgruppen oder Sätze wiederholt. Damit die Ästhetik dieser Methode noch beibehalten wird, soll man die Repetition an dieselbe Stelle bringen. Dabei müssen in der Übersetzung jedoch nicht unbedingt dieselben Elemente wiederholt werden:

cà	*pàk*	*hŭacaj*	*hŭacaj*	*rák*	*khun*	*na:nna:n*	
(FUT)	(stechen)	(Herz)	(Herz)	(lieben)		(du)	(lange)

rák	*săwro:Na:n*	*săwro:Na:n*	*chû:*	*chănthana:*
(lieben)	(Fabrikarbeiterin)	(Fabrikarbeiterin)	(heißen)	(Eigenname)

Häufig werden bei den Studierenden solche Repetitionen nicht in der Übersetzung gemacht, obwohl dies eigentlich machbar ist. Ein Beispiel dafür ist: *Ich werde nur dir mein Herz*

geben. Ich liebe eine Fabrikarbeiterin, die Chantana heißt. Obwohl diese Übersetzung grammatisch und inhaltlich korrekt ist, lässt sie sich nicht so gut singen. Außerdem wird die Repetition in der Originalfassung weggelassen, was ästhetisch nicht so schön wirkt im Vergleich zum Original. Für die obigen Sätze lassen sich m. E. am besten wie folgt übersetzt: *Ich werde nur dich, nur dich ewig lieben. Ich liebe 'ne Weberin*[11]. *Die Weberin heißt Chantana*.

Die Singbarkeit ist das wichtigste Kriterium beim Übersetzung solcher Lukthung-Liedtexte. Ausschlaggebend dafür sind die Silbenanzahl und die Silbenstruktur, die immer berücksichtigt werden müssen. Der Satz *alle Wünsche werden erfüllt* ist eine korrekte Übersetzung. Jedoch handelt es sich im thailändischen Originaltext um einen Satz mit insgesamt 9 Silben, wobei die letzte Silbe ganz lang sein und mit Vibrato gesungen werden muss, weshalb das Wort *erfüllt* überhaupt nicht passt. Die korrigierte Version *dessen Wünsche werden wahr* kann dieses Problem lösen. Das Wort *wahr* am Ende des Satzes kann gleichzeitig mehrere Silben ersetzen und mit Vibrato gesungen werden, weil es mit langem Vokal und offener Silbe eine passende Silbenstruktur hat.

Was die Singbarkeit betrifft, lässt sich durch den Vergleich von zwei Übersetzungsversionen desselben Liedes am einfachsten erklären:

(3)	*Vielleicht hast du jemanden,*	*Kann es sein,*
(6)	*der um deine Gunst wirbt.*	*dass du jemanden hast,*
(7)	*Du vergisst also dein'n Mann.*	*der viel besser ist als ich?*
(6)	*Weißt du, dass ich einsam bin?*	*D'rum lässt du mich allein.*
(4)	*Ich schau' den Mond an,*	*Ich bin traurig,*
(6)	*den ich gefürchtet hatte.*	*immer wenn ich den Mond seh'.*
(5)	*In der Nacht. Oh, der Mond,*	*In dieser hellen Nacht*
(6)	*ich weine mit dir.*	*weine ich mit dem Mond.*

Am Anfang jeder Zeile im obigen Beispiel wird die Anzahl der Silben im thailändischen Originaltext angegeben, während die unterstrichenen Silben beim Singen sehr lang gezogen werden sollen. Es ist deshalb deutlich, dass die Fassung auf der rechten Spalte aufgrund der Singbarkeit besser ist. Dieser Text klingt auf jeden Fall melodisch viel schöner, während die inhaltliche Übertragung bei den beiden Fassungen ungefähr auf demselben Niveau ist.

5 Fazit

Studentenprojekte und -aktivitäten mit deutschsprachigen Lukthung-Liedern an der Deutschabteilung der Silpakorn-Universität haben größtenteils zu äußerst positiven

[11] Da die Fabrikarbeiterin in diesem Lied in einer Weberei arbeitet, ist es möglich, sie als Weberin zu bezeichnen. Das Wort enthält nicht nur weniger Silben, sondern passt besser zum Lied, weil es einfacher ausgesprochen werden kann und viel schöner klingt.

Ergebnissen geführt und bieten überzeugende Chancen für spannendes Fremdsprachenlernen. Durch Lukthung-Lieder kann die deutsche Sprache im thailändischen Kontext authentisch und in spezieller Form vermittelt werden. Dabei lassen sich die Steigerung deutscher Sprachkompetenz und die Reflexion über eigene Kultur miteinander verknüpfen.

Nach einer humanistisch orientierten Konzeption des Fremdsprachenunterrichts (Krenn 2002: 39) unterrichten wir Menschen, nicht die Sprache. Auch ein Studiengang Deutsch als Fremdsprache soll die Interessen, Begabung sowie die Motivation der Studierenden, etwas Neues und/oder Herausforderndes zu tun, miteinbeziehen. Was aber häufig zu wenig beachtet wird, ist die Motivation der Lehrpersonen selbst, die direkte Auswirkung auf die Motivation der Lerner haben kann. Wenn Lehrpersonen den Lernenden gegenüber, vor allem im Hinblick auf ihre Vorliebe und Initiativen, neugierig, offen und interessiert sind, können „Motivierungschancen“ kreiert werden und das sog. „projektorientierte Lernen“ gefördert werden (vgl. dazu ausführlicher Attaviriyanupap 2013). Auch alle Projekte mit Lukthung-Liedern unserer Abteilung haben sich aus diesem Kontext entwickelt (Attaviriyanupap 2012)**.**

Mit "Lukthung auf Deutsch" hatte ich häufig die Gelegenheit, mich mit DaF-Lehrkräften aus verschiedenen Kulturen auszutauschen, was mich überzeugen lässt, dass auch andere asiatische Länder ähnliche Formen von Übersetzung entwickeln können. In Bezug auf die Ziele und Aufgaben einer zukunftsweisenden Germanistik und die Beziehung zwischen Lehre und Forschung möchte ich den folgenden Schluss ziehen: Eine mögliche Aufgabe einer zukunftsweisenden Auslandsgermanistik, insbesondere im ASEAN-Kontext, ist es, die Verbesserung deutscher Sprachkompetenz der Lernenden mit der Reflexion über ihre eigene Kultur zu verknüpfen. Lehre und Forschung können auch Hand in Hand gehen.

Literaturverzeichnis

Attaviriyanupap, Korakoch (2012): "Likay & Lukthung in German: A Case Study of Integrating Thai Art and Culture with Foreign Language Teaching and Learning". **Journal of Faculty of Arts, Silpakorn University** 34, 2 (2012): 9–38.

Attaviriyanupap, Korakoch (2013): "Projektorientiertes Lernen: Erfahrungen aus eigener Unterrichtspraxis“. **Tagungsband. 2. Internationale Deutschlehrertagung „Zielsprache Deutsch - Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis**“. 18.–19. 10.2013. Hanoi, Hanoi Universität und Vietnamesischer Deutschlehrerverband: 150–161.

Krenn, Wilfried (2002): "Grammatik und Motivation - Ein Widerspruch? Motivationschancen und -strategien im Grammatikunterricht". **Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts** 26/2002: 34-39.

Beiträge zur Linguistik

Erneuerung des Curriculums Linguistik und angewandte Linguistik im Deutschstudium in Indonesien?

Setiawati Darmojuwono, Universitas Indonesia
setiawatid@yahoo.com

Abstrakt

Die Bedeutung der angewandten Linguistik im Deutschstudium des Sarjana-Programs (S-1) in Indonesien ist immer wichtiger geworden, weil sie den Studenten fachliche Kenntnisse als Lösung für Probleme im Zusammenhang mit der deutschen Sprache gibt. Trotzdem ist der Inhalt des Curriculums des Deutschstudiums in Indonesien stark von theoretischer Linguistik dominiert. Die linguistischen Grundbegriffe sollten im ersten und zweiten Semester vermittelt werden, damit man mehr Zeit für Fächer aus der angewandten Linguistik hat. Wegen der raschen Entwicklung der angewandten Linguistik sollten die Fachleute in den Deutschabteilungen in Indonesien enger zusammenarbeiten, um gemeinsame Veranstaltungen zu planen, damit die Studenten mehr Wahl für ihre Berufsvorbereitung haben.

Schlüsselwörter: Deutschstudium in Indonesien, theoretische Linguistik, angewandte Linguistik.

1. Einleitung

Vor dreizehn Jahren wurde in einem Seminar anlässlich des 40 jährigen Jubiläums der Deutschabteilung der Universitas Indonesia für die Curriculumsänderung des Faches Linguistik plädiert, nämlich, dass im Curriculum des Deutschstudiums Sarjana Studiengang (S-1) die angewandte Linguistik eine größere Rolle als die theoretische Linguistik spielen sollte, da die angewandte Linguistik Kenntnisse vermitteln könnte, die Studenten im Beruf brauchen würden (Darmojuwono 2001: 3).

Nach 13 Jahren sind viele Veränderungen und Entwicklungen der Deutschabteilungen in Indonesien passiert, nicht nur Veränderungen des Curriculums, sondern auch Fortschritte der

Qualifikationen der Dozenten und sehr wichtig ist die Arbeitsmarktlage für Absolventen der Deutschabteilungen in Indonesien. Das Verhältnis zwischen Linguistik und angewandter Linguistik wird von diesen drei Aspekten beleuchtet.

2. Ansatzpunkte für die Erneuerung des Curriculums

Die Ziele des Studiums von Sarjana (S1) können nach *Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia (KKNI)/*Indonesisches Rahmengesetz der National-Qualifikationen im Zusammenhang mit dem Curriculum wie folgt kurz zusammengefasst werden:

- Die Anwendung der Fachkenntnisse bei der Problemlösung.
- Kenntnisse der theoretischen Grundlagen in einem Fachgebiet und Beherrschung der theoretischen Konzepte der Teilgebiete, um fachliche Probleme zu lösen.

(*Lampiran Peraturan Presiden Republik Indonesia no 8 tahun 2012, 17 Januari 2012*).

Als Ziel des Sarjana Studiums (S-1) auf dem linguistischen Gebiet des Deutschstudiums sollte in erster Linie die Anwendung der linguistischen Fachkenntnisse stehen, um Probleme im Zusammenhang mit der deutschen Sprache zu lösen. Um diese Aufgabe zu lösen, reicht es nicht, wenn man nur Kenntnisse der linguistischen Grundbegriffe besitzt, weil die Sprachtheorie in der Linguistik auf der S-1 Ebene sich vor allem mit den Konzeptionen der Grundbegriffe der Linguistik beschäftigt und weniger mit deren Anwendung im Alltagsleben. Natürlich muss man die Grundbegriffe der Linguistik beherrschen, damit man eine gute Basis hat, um sich mit der angewandten Linguistik zu beschäftigen.

3. Linguistik im Curriculum des Deutschstudiums

In den Deutschabteilungen der Hochschulen in Indonesien sind die Kenntnisse der deutschen Sprache keine Voraussetzung zum Studium, sodass die Studenten in drei bzw. vier Semestern die Grundkenntnisse der deutschen Sprache bis mindestens auf dem Niveau B1 neben den anderen Fächern erwerben müssen. Die linguistischen Fächer werden z. B. in der Deutschabteilung der Universitas Indonesia vom 3. bis zum 5. Semester verteilt (3. Semester Phonetik & Phonologie, 4. Semester Morphologie und Syntax, 5. Semester Semantik & Pragmatik). Meiner Meinung nach könnte es problematisch sein, wenn wir die linguistischen Grundlagen bereits am Anfang des Studiums (im 1. und 2. Semester) im Curriculum einsetzen, da die deutschen Sprachkenntnisse der Studenten noch sehr gering sind, um linguistische Theorien zu meistern und die deutsche Sprache zu analysieren. Auf der anderen Seite dauert es zu lange, wenn der Erwerb der linguistischen Grundbegriffe erst im 5. Semester abgeschlossen ist, weil sich die angewandte Linguistik inzwischen sehr rasch entwickelt hat und sie bietet den Studenten Kenntnisse, die sie im Alltagsleben im Umgang mit der deutschen Sprache brauchen.

Es ist eine Herausforderung für Linguisten in Indonesien, die sich mit der deutschen Sprache beschäftigen, ein germanistisches Linguistikbuch, in dem Grundbegriffe der Linguistik vermittelt werden und für Studenten mit geringen deutschen Sprachkenntnissen geeignet ist, zu verfassen. Wenn die Grundbegriffe der Linguistik bereits im ersten Studienjahr von den Studenten beherrscht werden, kann das linguistische Curriculum des Deutschstudiums in Indonesien stärker mit angewandter Linguistik aufgebaut werden.

4. Angewandte Linguistik

Das Gebiet angewandte Linguistik ist ein breit gefächertes Fach. Nach Knapp (2004) befasst die angewandte Linguistik sich mit der Beschreibung, Erklärung und Lösung von lebens- und gesellschaftspraktischen Problemen in den Bereichen von Sprachen und Kommunikation. Knapp geht noch weiter und behauptet, dass die angewandte Linguistik oft über den vorhandenen linguistischen Forschungsstand hinausgeht und auf andere Disziplinen Bezug nehmen muss.

Die angewandte Linguistik umfasst verschiedene Bereiche, nämlich Sprachdidaktik und Sprachvermittlung, Sprachlehrforschung, interkulturelle Kommunikation, Fach- und Berufskommunikation (Wissenschaftliche Fachsprache, Fachsprache des Tourismus, Wirtschaftsdeutsch etc.), Übersetzung, Sprachstörungen, Forensische Linguistik, künstliche Intelligenz, Mediensprache, Lexikografie, Computerlinguistik und Texttechnologie etc.. Die Aufzählung kann weiter fortgesetzt werden, weil gegenwärtig Linguistik eine wichtige Rolle bei inter- und multidisziplinären Forschungen spielt.
In den ehemaligen Pädagogischen Hochschulen in Indonesien gehören die Sprachdidaktik und Sprachvermittlung sowie die Sprachlehrforschung zum Kern des Curriculums und haben sich insofern gut entwickelt. Aber wie stehen die anderen Bereiche der angewandten Sprachwissenschaft im Curriculum?

Wenn man das Curriculum des Studienganges Deutsch in Indonesien und die Arbeitsfelder der Absolventen in der Informationsgesellschaft betrachtet, sind folgende Fächer für Indonesien relevant: Interkulturelle Kommunikation, Sprache in Neuen Medien (dazu gehören u. a. Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Text und Bild Beziehungen), Übersetzung, Fachsprache des Tourismus, Wirtschaftsdeutsch. Einige Universitäten befassen sich bereits mit diesen Fächern, die unterschiedliche Namen haben, z. B. an der Universität Indonesia im 3. Semester müssen die Studenten das Fach Schreiben und Sprechen (*Menulis dan Berbicara Bahasa Jerman*) und im 4. Semester Textanalyse (*Telaah Teks Bahasa Jerman*) belegen, mit dem Ziel die Sprachkompetenz der Studenten zu erhöhen. Im 6. Semester besuchen die Studenten die Lehrveranstaltung Wirtschaftsdeutsch (*Korespondensi dan Bahasa Jerman Bisnis*), im 7.Semester lernen die Studenten Zeitungssprache und Werbungssprache (*Ragam Bahasa Jerman Profesional)* und Wissenschaftssprache (*Bahasa Jerman Akademik*), im 6. und 7. Semester Übersetzung Deutsch – Indonesisch (*Terjemahan Jerman – Indonesia*). Von den o. g. Fächern kann man sehen, dass einige Elemente der angewandten Linguistik als Teile der Verbesserung und Erweiterung der Sprachkompetenz der Studenten vermittelt werden. Die Studenten bekommen einen Überblick über die Fächer, aber die Gründlichkeit des Faches ist beschränkt, da jedes Fach nur ein Semester lang vermittelt wird.

Laut dem Rahmengesetz des Curriculums 2013 sollten die Studenten nach dem Besuch der linguistischen Veranstaltungen in der Lage sein, fachliche Probleme im Zusammenhang mit der deutschen Sprache zu lösen. Die angewandten linguistischen Fächer auf der Ebene des S-1 Studienganges haben meistens einen Überblick-Charakter, sodass meiner Ansicht nach als

Werkzeug der Problemlösung die vermittelten Kenntnisse noch weiter ausgebaut werden müssen. Wie kann man das Curriculum der angewandten Linguistik im Deutschstudium in Indonesien aufbauen? Man sollte die Stunden, die normalerweise zur Vermittlung der eher theoretischen Linguistik (Grundkenntnisse) benutzt werden, für die angewandte Linguistik ausnutzen, d. h. die Grundkenntnisse müssen bereits in den unteren Semestern vermittelt werden. Danach kann man sich der angewandten Linguistik gründlicher widmen. Als Beispiel wird in dem Fach interkulturelle Kommunikation nicht nur auf der theoretischen Ebene diskutiert, sondern die Studenten müssen Gelegenheit haben, eigene Forschungen durchzuführen, deren Ergebnisse gemeinsam in einem Forschungs-Lernseminar diskutiert werden, sodass die Veranstaltung eines Faches sowohl Theorie als auch Erfahrungen aus der Praxis beinhaltet. Der Dozent bzw. die Dozentin müsste ein Hauptforschungsthema stellen und in kleinere Forschungsthemen aufteilen. Selbstverständlich werden mehr Stunden für ein Fachangebot beansprucht, aber die Studenten könnten tiefere Kenntnisse über ein Fachgebiet haben, sodass sie nicht nur theoretisch, sondern auch aus Erfahrung Lösungen für Probleme im Zusammenhang mit der deutschen Sprache haben würden und gleichzeitig hätten die Dozenten Gelegenheit, Lehre und Forschung enger in Verbindung zu bringen. Im Hinblick auf die Entwicklung der Kommunikationstechnologie erweitert sich der Forschungsbereich der interkulturellen Kommunikation, der sich nicht nur auf *Face to Face* Kommunikation beschränkt, sondern zum Alltagsleben zählt auch die virtuelle Kommunikation, wie Bedijs/Held/Maaß behaupten (2014:10)," *we believe that the distiction between online und offline worlds that is still frequently made even today – often under the labels "virtual world" and "real world" – is not justified, as online interactions are part of real life"***.** Durch die Erweiterung des Forschungsgegenstandes in dem Fach Interkulturelle Kommunikation wird eine Herausförderung an die Dozenten gestellt, die Art und Weise und die Eigenschaften der Interaktion in den Neuen Medien der deutschen- und indonesischen Kulturräumen festzustellen.

Als nächstes Beispiel für angewandte Linguistik werde ich diese Betrachtung mit dem Fach Übersetzung im Deutschstudium in Indonesien fortsetzen. Das Fach Übersetzung Deutsch - Indonesisch wird in vielen Universitäten in Indonesien angeboten. Viele Absolventen der Deutschabteilungen in Indonesien beschäftigen sich mit der Übersetzung und dem Dolmetschen in unterschiedlicher Stärke in den verschiedenen Berufen (z. B. die Tätigkeit als Übersetzer/Dolmetscher, Übersetzer bei den Massenmedien, Dolmetschen und Übersetzen in der Verwaltungsarbeit, Dolmetschen im Bereich des Tourismus). Man kann sehen, dass die Übersetzer und Dolmetscher in Indonesien verschiedene Arbeitsumgebungen haben und unterschiedliche Voraussetzungen erfüllen müssen. In den Übersetzungsveranstaltungen gehören Textsorten, Übersetzungsmethode und Übersetzungsprozesse zu den wichtigen Elementen der Übersetzung, außerdem wird das Fach Übersetzung von anderen Fächern, nämlich der Kulturwissenschaft und Literaturwissenschaft unterstützt. Im Zuge der raschen Fortschritte der Medien hat die Übersetzung nach Sabban (persönliches Gespräch im Juni 2014) drei wissenschaftliche Säulen, nämlich Medienwissenschaft, Medienlinguistik (Sprache und Medien) und Übersetzungswissenschaft. Im Curriculum des Deutschstudiums in Indonesien fehlt oft die Medienwissenschaft als selbstständiges Fach, obwohl die

Studenten dieses Faches als Wahlfach in der Sozialwissenschaftlichen Fakultät belegen können.

Die Fächer aus dem Bereich Übersetzung im *Sarjana* -Programm (S-1) können natürlich keine Fachübersetzer/Fachdolmetscher ausbilden, aber zumindest haben die Studenten als Sprachmittler Kultursensitivität und -sensibilität. Nach Nord ist sie ein wichtiges Element für verschiedene Bereiche, "(...) eine Sensibilisierung für die Kulturspezifik jeder Art von Kommunikation, die nicht nur für zukünftige Übersetzerinnen und Übersetzer, sondern für alle, die später mit Übersetzungen oder mit interkultureller Kommunikation zu tun haben - sei es als Auftraggeberinnen, als Lehrende in den verschiedensten Bereichen der Sprachvermittlung, als Lesende übersetzter Texte, als Verlagslektorinnen, als Sekretäre, als Verhandelnde -, ein Gewinn sein könnte" (1998: 13 ff).

Die Darstellung der Fächer, die zur angewandten Linguistik gehören, können fortgesetzt werden und man kann sehen, dass der interdisziplinäre/multidisziplinäre Charakter des Faches stark im Vordergrund steht.

5. Zusammenfassung

Angesichts des inter- und multidisziplinären Charakters der angewandten Linguistik braucht man gegenwärtig und in der Zukunft nicht nur linguistische Kenntnisse, sondern auch Kenntnisse von anderen Fächern. Die angewandte Linguistik fordert wegen des breiten Spektrums der Fächer eine Spezialisierung der Linguisten. Es gibt keine Deutschabteilung, die Fachleute für alle Bereiche hat, daraus ergibt sich die Konsequenz, dass die Deutschabteilungen in Indonesien sich stärker auf einem bestimmten Gebiet konzentrieren müssen, zum Beispiel wird an der Universitas Indonesia Übersetzung nicht nur im S-1 Curriculum, sondern bald im *Pascasarjana*-Program des Masterstudiengangs Medienübersetzung Deutsch – Indonesisch/Indonesisch – Deutsch angeboten werden, an der anderen Uni könnte z. B. die Fachsprache des Tourismus oder Wirtschaftsdeutsch ein Schwerpunkt in der Lehr-und Forschung sein.
Da es zurzeit in Indonesien 26 promovierte Germanisten und 15 Doktoranden in 14 Deutschabteilungen gibt (NADI 2014), könnte die Verteilung der Fachspezialisierungen leichter verwirklicht werden. In Zukunft werden mehr Universitäten die Möglichkeit haben, gemeinsame Fernvorlesungen und Fernseminare *(kuliah daring)* mit Hilfe von Information- und Kommunikationstechnologie durchführen können, sodass die Deutschabteilungen in der Lage sein werden, mehr Angebote im Bereich der angewandten Linguistik für Studenten der Deutschabteilungen anzubieten und die Leistungen der Studenten von allen Deutschabteilungen anerkannt werden.

Literaturverzeichnis

Bedijs, Kristina, Gudrun Held, Christiane Maaß (Hrsg.). 2014. Face Work and Social Media. Münster: LIT

Buku Pedoman Program Sarjana tahun 2014. Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya Universitas Indonesia.

Darmojuwono, Setiawati. 2001. Hubungan antara Linguistik Teoretis dengan Linguistik Terapan dalam Studi Bahasa Jerman Sebagai Bahasa Asing di Perguruan Tinggi di Indonesia. Makalah disajikan pada Simposium Nasional Menuju Studi Budaya Jerman Situasi dan Perencanaan Masa Depan. Kampus UI Depok, 23-24 Agustus 2001

Knapp, Karlfried et. al. (Hrsg). 2004. Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: UTB Francke.

Lampiran Peraturan Presiden Republik Indonesia no 8 tahun 2012, 17 Januari 2012.

Nord, Christiane. 1998. Aufbau einer Übersetzungskompetenz. In Voigt, Burkhard (Hrsg.). Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Didaktik. Bonn: Romanistischer Verlag, S. 395 -408.

Sabban, Annette. 2014. Masterstudiengang Medientext und Medienübersetzung (persönliches Gespräch mit Prof. Dr. Annette Sabban im Juni 2014 Universität Hildesheim)

Zeitschrift:
NADI 1/2014 Nachrichten für Alumni über Deutschland und Indonesien. Deutscher Akademischer Austausch Dienst.

Kritische Diskursanalyse – Eine Untersuchung an zwei Nachrichten über die ägyptische Revolution

Ajeng Dianing Kartika, Universitas Negeri Surabaya

Abstract

Im folgenden Beitrag soll vorgestellt werden, wie mithilfe der kritischen Diskursanalyse zwei verschiedene Nachrichten von deutschen Journalisten des Magazins *Stern* über die ägyptische Revolution analysiert werden können im Hinblick auf vorhandene oder nicht vorhandene Neutralität. Es soll aufgedeckt werden, ob und auf welche Weise sich Journalisten diverser Mittel bedienen, um in einer für den Leser als neutral dargestellten Meinung subtil Einstellungen und Meinungen zu verbergen, die ein bestimmtes Bild auf den Ort bzw. die Menschen der Berichterstattung werfen. Diese Darstellung soll schlussendlich auch die Einstellung und Meinung der Leser formen.

Schlüsselwörter: Ägypten, Diskursanalyse, Sprache, Macht, Meinungsmache

I. Einleitung

Ägypten ist ein arabisches Land, das im Nahen Osten eine große Rolle spielt. Auf der Grundlage der Stellungnahme des britischen Journalisten Peter Mandelsohn gilt Ägypten als ein Vermittler zwischen dem Westen und den Ländern im Nahen Osten. Weiterhin erklärt er, dass das Land das Zentrum des Nahen Ostens sei. *„Ägypten, so kam es an auf den Bildschirmen der ganzen Welt – und genau so sollte es auch ankommen –, Ägypten ist der ehrliche Makler im Nahen Osten und das „Zentrum der Schwerkraft" in der arabischen Welt, wie der britische Publizist Peter Mandelsohn das Land am Nil einst genannt hat.* (*Der Schlafende Riese,* Der Spiegel Special 2/2003)*"*

Husni Mubarak, der Mann, der von 1962 bis 2011 Ägypten geführt hat, hatte eine positive Einstellung gegenüber dem Westen. Den Westen findet er sehr kooperativ. Deswegen gab es im Zeitraum seiner Führung auch eine sehr gute Zusammenarbeit. Er hatte sogar eine gute

Beziehung mit dem Präsidenten von Israel, Benjamin Netanjahu. Deshalb hatte der Westen große Angst vor der Revolution in Ägypten, besonders vor der, die im Jahr 2011 passierte. Er fürchtete sich, dass der nächste ägyptische Präsident negativ gegenüber dem Westen eingestellt ist. Ohne Mubarak wird es schwer, seine Weltanschauung im Nahen Osten zu verbreiten. Basierend auf diesem Fall ist es wichtig, die Nachrichten über die ägyptische Revolution in den Massenmedien zu analysieren.

Die kritische Diskursanalyse ist eine verwendbare Theorie, um Nachrichten zu analysieren. Diese Theorie ist behilflich, um zwei grundsätzliche Fragen zu beantworten, nämlich wie Nachrichten produziert werden und wozu spezifische Medien solche Nachrichten produzieren. Damit kann einfach aufgedeckt werden, ob es eine Ausrichtung in den Nachrichten gibt. Die Journalisten sind ein Teil der Massenmedien. Sie spielen im Journalismus eine notwendige Rolle für die Entwicklung spezifischer Meinungen in Journalistenvereinigungen. Die Nachrichten sind das Ergebnis der Rekonstruktion der Journalistenmeinung. Es ist klar, dass Journalisten als soziale Wesen täglich zusammen mit anderen Leuten zusammenkommen. Darum kann man nicht einfach sagen, dass sie neutral sind, während sie spezifische Nachrichten schreiben. Die Journalisten haben ihre eigene Strategie, wie sie in den Medien über ein besonderes Ereignis berichten. Die Strategie besteht aus einigen linguistischen Elementen, z. B. Kohärenz, ausgewählten Sätze (Aktiv-Passiv, implizite-explizite Bedeutung), ausgewählte Wörter (positive oder negative Bedeutung) und der Modalität (Van Dijk, 2008).

In dieser Untersuchung geht es um die kritische Diskursanalyse, die anhand zweier ausgewählter Nachrichten über die ägyptische Revolution des Magazins *Spiegel* gemacht werden soll. *Spiegel* ist ein berühmtes Massenmedium in Deutschland. Das Magazin wird in 177 Ländern der Welt publiziert. Es hat auch eine hohe Anzahl an Lesern. *Spiegel* selbst behauptet, dass es ein neutrales und investigatives Massenmedium ist. Um gute Nachrichten zu erstellen, werden einige hoch qualifizierte Journalisten beschäftigt. Eine Nachricht wird von ungefähr fünf bis sechs verschiedenen Fachjournalisten geschrieben. Das heißt, dass dieses Vorgehen auch für die Berichterstattung der ägyptischen Revolution angewendet wurde. Als westliches Massenmedium bildet der *Spiegel* natürlich eine Art geistiges Konstrukt über Ägypten als arabisches Land. Dieses geistige Konstrukt wird während der Sozialisierung gebildet und wird beeinflusst durch die vorherige Erfahrungen der Journalisten mit Ägypten. Mithilfe der kritischen Diskursanalyse möchte die Untersucherin die von den *Spiegel*-Journalisten benutzte Strategie bei der Berichterstattung über die ägyptische Revolution aufdecken. Diese Strategie wird dann offenbaren, ob es eine Ausrichtung im Diskurs gibt.

II. Theorie

II.1 Kritische Diskursanalyse: Sprache, Macht und Ideologie

In Linguistik kannte man zunächst die Diskursanalyse, bevor sich daraus ein neuer Begriff, die kritische Diskursanalyse entwickelte. Die Unterschiede dieser zwei Studien ist die Anwesenheit von Macht und Ideologie im Diskurs. In seinem Artikel, *The Order of*

Discourse, hat Foucault (1981) die wichtige Beziehung zwischen Sprache und Macht der Sprecher beschrieben. Ein Diskurs wird gemacht, um besondere Ziele für Sprecher zu liefern. Seiner Meinung nach ist Macht überall verbreitet *(power is omnipresent).* Sie wird durch die Handlung angewendet, um den Glauben mächtiger Gruppen zu stabilisieren. Die Machtdemonstration ist eine Praxis, die durch soziale Beziehungen gebildet wird. Sie ist nicht repressiv, sondern günstig. Es gibt eine wechselseitige Beziehung zwischen der Macht und dem Diskurs. Deswegen definiert Foucault den Diskurs als ein taktisches Element, das in Machtverhältnissen arbeitet. Diese Bedeutung sieht den Diskurs als einen Apparat für die Dominanz der Macht und der Wissenschaft. Eine besondere Dominanz benutzt den Diskurs als ein Mittel, um die Meinung des Vereins zu beeinflussen und auch um die Macht der besonderen Gruppe zu legitimieren (Van Dijk, 2008).

Basis der vorliegenden diskursanalytischen Untersuchung ist ein derartiger Ansatz der sogenannten Kritischen Diskursanalyse (Critical Discourse Analysis – CDA) 1, der sich sowohl von rein hermeneutischen Zugängen zu Texten, die nach dem ‚Was' bezogen auf Textinhalt, Textbedeutung und Autorenintention fragen, als auch von einer Foucaultschen Diskursanalyse unterscheidet. Die Kritische Diskursanalyse fragt nämlich, wie bereits erwähnt, nicht nur nach der inhaltlichen Ausgestaltung von Texten und Diskursen und den Regeln und Strukturen der Textproduktion, sondern setzt sich auch mit dem ‚Wie', bezogen auf die textuelle Realisierung – d. h. mit der inneren Text- und Diskursstruktur –auseinander und nimmt eine funktionale Betrachtung der untersuchten Texte vor. Das bedeutet, dass unterschiedlichen sprachlichen Realisierungsformen unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden.

II.2 Kritische Diskursanalyse nach Van Dijk (2008)

Van Dijk charakterisiert Diskurs aus vier Komponenten bestehend: Interaktion, Kontext, Macht, Ideologie (Van Dijk, 1997). Wir haben bereits geklärt, dass Diskurse nicht auf eine Person oder Gruppe zurückgeführt werden können, sondern in ihrer Entstehung und Weiterentwicklung immer kontextabhängig sind. Nun soll aber der Machtaspekt noch näher unter die Lupe genommen werden; auf den Zusammenhang von Diskurs und Ideologie wird weiter unten noch eingegangen.

Die Kritische Diskursanalyse nach Van Dijk wird in dieser Untersuchung angewendet. Die Hauptaufgabe der kritische Diskursanalyse ist es, die Beziehung von Macht, Dominanz und Ungleichheit im herstellenden Diskurs herauszuarbeiten (Van Dijk, im Tannen dkk, 2001). Nachrichten in den Massenmedien beschreiben gewöhnlich einige Themen des Problems. Soziale und politische Probleme werden meistens mit der kritische Diskursanalyse analysiert. In der Nachricht gibt es einen Diskurs, den die Journalisten gegenüber ihrer Vereinigung äußern möchten. Van Dijk (2008) äußert, dass der Diskurs ein soziale Handlung ist, bei der Sprache realisiert wird. Wenn man eine kritische Diskursanalyse anwenden möchte, müssen zunächst erstmal die Ideen gefunden werden, die als Grund des produzierten Diskurses gelten können.

In seinem Artikel *Politics, Ideology, and* Discourse, erklärt Van Dijk (2006:279), dass die Ideologie durch den kognitiven und sozialen Prozess produziert wird. Vom kognitiven Standpunkt her wird die Ideologie als ein System der Glaubens verstanden, das lange im Gedächtnis gespeichert wird. Die Ideologie hat sich nicht individuell entwickelt. Sie wird durch das Sozialleben gebildet. Die soziale Umgebung beeinflusst den Glauben der Person, genauso wie er besondere Ausgaben interpretiert. Die Ideologie gilt als der Grund der Gruppe, die bei allen Teilnehmern internalisiert. Basierend auf ihrer Ideologie interpretieren diese Gruppen soziale Ereignisse. Hier gilt der Diskurs als ein Mittel, um der Vereinigung soziale Ereignisse zu liefern. Die Ideologie von den Erzeugern des Diskurses bestimmt, wie im Diskurs soziale Ereignisse durch Sprache realisiert werden.

Van Dijk in Wagner (2001) beginnt die Analyse eines Diskurses immer mit der Untersuchung der Eigenschaften des kognitiven und sozialen Kontextes. Unter *kognitivem und sozialen Kontext* versteht er die Einbettung des Diskurses in die soziale Situation der *ingroup communication* sowie die Einbettung in den allgemeinen soziokulturellen Kontext der Intergruppen Beziehungen und Konflikte. Beschreibungselemente sind *access, setting* und *participant.* Der Fokus liegt dabei nicht auf dem individuellen Ausdruck einer bestimmten Kognition, sondern darauf, wie Sprecher als Mitglieder einer sozialen Gruppe diesen kognitiven Prozess des Ausdrückens gestalten. Untersuchungsgegenstand sind entsprechende Eigenschaften von Beziehungen zwischen sozialen Gruppen, nicht zwischen Individuen.

Van Dijks zweiter Analysegegenstand ist der Diskurs selbst. Nach ihm wird der Diskurs in zwei Elemente geteilt, nämlich textuelles und kontextuelles Element. Er unterscheidet die globale Struktur (Themen, Geschichten, und Argumentation) und die lokale Struktur (semantische Strategien, Stil, Rhetorik). Das textuelle Element besteht aus zwei Ebenen, genauer gesagt Makro- und Mikroebene. Unter dem Begriff Makroebene beschreibt Van Dijk die Makrosemantik und die Superstrukturen eines Textes. Unter Makrosemantik versteht er, welche Themen für den Diskurs relevant sind und welche Diskursteilnehmer diese Themen bestimmen. Mit Superstrukturen meint er hauptsächlich die Struktur des Textes. Die lokale Struktur eines Diskurses, auch Mikroebene genannt, umfasst die semantischen Strategien, den Stil und die Rhetorik des Textes. Die Mikroebene enthält die konkreten sprachlichen Mittel, die auch Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind.

Im Diskurs wird die Ideologie durch die Polarisierung ‘uns-sie’. ‘Uns’ bedeutet Eigengruppe und ‘sie’ bedeutet Fremdgruppe. Diese Polarisierung wird durch zwei Weisen realisiert, nämlich 1) positive ‘uns’-Beschreibung und negative ‘sie’-Beschreibung und 2) ‘unsere’ gute Tat betonen und ‘ihre’ schlechte Tat und ‘unsere’ schlechte Tat und ‘ihre’ gute Tat verschleiern (Van Dijk, 2006:734). Wie die Eigengruppe eine Fremdgruppe beschreibt, zeigt ihre Ideologie. Von der linguistischen Perspektive werden einige Strategien benutzt, um die Ideologie zu realisieren.

1. Generalisierung
   Zeigt an, dass eine vermittelte (negative) Information nicht den Charakter des Zufälligen oder Außergewöhnlichen besitzt.
2. Beispiel
   Zeigt an, dass eine Information nicht erfunden ist, sondern auf Fakten beruht.
3. Selbstkorrektur
   Zeigt an, dass eine eigene Äußerung falsch oder missverständlich ist.
4. Emphase
   Lenkt die Aufmerksamkeit des Hörers und strukturiert und hebt relevante Informationen hervor.
5. Offensichtliche Konzession
   Ermöglicht eine zumindest teilweise gültige Generalisierung, obwohl Gegenbeispiele vorgebracht werden können. Zeigt echte oder vorgetäuschte Toleranz an.
6. Repetition
   Bewirkt die Emphase.
7. Kontrast
   Hebt Evaluationen von Personen hervor, indem beispielsweise ‘wir’ und ‘die’ gegenübergestellt wird.
8. Zugeständnis (Mitigation)
   Zeigt Verständnis und Toleranz an, indem eine Evaluation oder Generalisierung, die nicht gehalten werden kann, zurückgenommen wird.
9. Verlagerung
   Verlagert die Urheberschaft einer eigenen Meinung auf andere (Ich bin nicht so sehr dieser Meinung, aber die Leute auf der Straße ärgern sich darüber)
10. Vermeidung
    Zu einem Thema wird nichts ausgesagt, um es beispielsweise zu vermeiden, schlecht über andere zu reden.
11. Präsupposition, Implikatur, Vermutung, Indirektheit
    Semantischer und pragmatischer Zug, der es erlaubt, die Formulierung bestimmter Propositionen zu vermeiden, oder auf allgemeines, geteiltes Wissen oder auf Ansichten Bezug zu nehmen, für die der Sprecher nicht verantwortlich ist. Als typische Indikatoren nennt Van Dijk übliche Präsuppositionsmarker (Pronomina, definite Artikel, dass-Sätze bei bestimmten Verben, bestimmte Partikeln und Adverbien wie ‘even’, ‘also’), die Verwendung von Personalpronomen in der zweiten Person für eine distanzierte oder generalisierte Bezugnahme (you see it all the time), vage Ausdrücke (things like that), unvollständige Sätze oder Geschichten. (Van Dijk, im Wagner 2001, 24-27)

III. Analyse

III.1 Der soziale Kontext

Für diese Untersuchung wurden zwei politische Nachrichten über die ägyptische Revolution des Magazins *Spiegel* ausgewählt. Die Politik ist einer der sozialen Bereiche, in dem der Diskurs als sachliches Mittel benutzt wird. Der Definitionsprozess des politischen Diskurses

muss mit dem Kontext verbunden werden, um die Ideen (am meisten implizite Ideen) im Diskurs zu finden. Nach Van Dijk (2008:56) kann der Kontext nicht einfach einen objektiven Aufbau der soziale Umgebung sein, sondern einen subjektiven Aufbau des Teilnehmers über soziale Ereignisse. Dieser subjektive Aufbau ist kontextuell abhängig. Der Prozess der Interpretation wird von dem geistigen Modell der Teilnehmer gesteuert, die in dieser Untersuchung von den Journalisten vertreten wird. Van Dijk (2008) nennt solch geistiges Modell die soziale Erkenntnis. Die Soziale Erkenntnis ist ein Prozess, der den Text und den Kontext verbindet.

Man weiß sicher, dass Deutschland und Ägypten große Unterschiede in der Politik, im sozialen Bereich und in der Kultur haben. Deutschland liegt in Europa. Das Regierungssystem des Landes ist die Bundesrepublik Deutschland. Anderseits liegt Ägypten im Nahe Osten und wählt den Präsidenten aufgrund des Mehrheitsprinzip der Parteien. Andere Unterschiede zeigen sich darin, dass die meisten Ägypter Moslems sind. Im Nahen Osten gilt Ägypten als Zentrum für andere Länder. Eigentlich begannen die Unruhen im Nahe Osten in Tunesien mit der Jasmin-Revolution. Es hat sich dann auf Ägypten ausgeweitet. Die autoritäre Herrschaft zu beenden war das hauptsächliche Ziel der Revolution. Mubarak hat seit dem Jahr 1981 Ägypten geführt. Er war der vierte ägyptische Präsident. Was besonders an ihm war, war seine gute Beziehung zum Westen.

Das Wissen über Ägypten der Diskurshersteller der Journalisten und Deutschen wird in ihrer sozialen Erinnerung verfahren. Ihr Wissen über ägyptische Politik, den Sozialbereich und die Kultur beeinflusst wie sie den Diskurs in der ägyptischen Revolution 2011 beschreiben und auch definieren. Außerdem benutzen sie auch ihr Wissen über Revolution, politische Krise, Demonstration, soziale Krise, Machtübernahme, und auch ihr Wissen über alle sozialen Täter, die am Diskurs beteiligt sind. Dieses Wissen wird vermischt, während die Journalisten vom *Spiegel* Nachrichten über die ägyptische Revolution 2011 schreiben.

Die ausgewählten Nachrichten über die ägyptische Revolution, "Aufbruch ins Ungewisse" und "Ein Traum von Freiheit" werden publiziert, um die Vereinigung über die ägyptische Revolution zu informieren. Die Journalisten als Hersteller des Diskurses können nicht als neutrale Personen gesehen werden. Ihre soziale Identität als Journalisten vom *Spiegel* und als Deutsche beeinflusst ihr geistiges Modell, um die ägyptische Revolution 2011 zu interpretieren. Ihre Erfahrungen und auch ihr Hintergrundwissen über das Ereignis in Ägypten beeinflusst, wie sie solche Ereignisse definieren. Die tägliche Interaktion der Journalisten in der sozialen Umgebung beeinflusst ihre Erfahrungen und ihr Wissen, die schlussendlich ihre Tendenz und ihre Ideologie bilden. Solche Erfahrungen und solches Wissen gelten dann als relevante Informationen, die die Journalisten benutzen, um die ägyptische Revolution 2011 zu beschreiben. Der Kohärenz der Sätze im Diskurs über die ägyptische Revolution 2011 wird, basierend auf diese Erfahrungen und diesem Wissen, gebildet. Deshalb treten nicht nur Fakten im Diskurs über die ägyptische Revolution 2011 zum Vorschein, sondern auch die Meinungen und die Gefühle der Journalisten, die oft implizit geäußert werden. (Van Dijk, 2008:58).

III.2 Die Makroebene

Im Allgemeinen wird die ägyptische Revolution 2011 von den Journalisten als eine Fahrt ins Ungewisse gedeutet. Dies wird klar im Titel der ersten Nachricht aufgenommen. Wegen dieser Ungewissheit entscheiden die Fremden sich zu beteiligen, die in Ägypten politische Angelegenheiten haben. Die Beteiligung der Fremden ist in der ersten und zweiten Datei Hauptthema. Die USA, Israel, und auch Deutschland sind die bestimmte Fremden, die sich in der ägyptische Revolution sehr aktiv beteiligen. Diese Länder arbeiten gut mit Ägypten zusammen. Sie haben ihre eigene besondere günstige Angelegenheit zu halten. Basierend auf der ersten und zweiten Datei hat Deutschland eine Tendenz, sich zur USA zu neigen. Die beiden Länder achten auf den Frieden, die Demokratie, die Freiheit, und die Menschenrechte. Andere Ähnlichkeiten dieser Länder ist ihr Interesse, sich um die Sicherheit von Israel zu kümmern. Deshalb haben sie große Angst vor der Zukunft der ägyptische Revolution. Sie fürchten sich, dass sich diese politische Instabilität auf andere Länder im Nahen Osten ausbreiten könnte.

III.3 Die Mikroebene

Es gibt sechs soziale Täter in den zwei untersuchten Nachrichten, nämlich Mubarak, El Baradei, die Muslimbruder, die USA, Israel und Deutschland. Alle Täter sind im Diskurs miteinander verbunden.

Bei der ersten Nachricht ‘Aufbruch ins Ungewisse’, ist Deutschland implizit beteiligt. Die Journalisten benutzen die Strategie ‘Kontrast’, nämlich mit dem Pronomen *ihr-uns* auf der folgenden Proposition:

“Stabilität – das ist das Wort, mit dem Arabiens Autokraten ihre Eliten und ihre Partner im Westen seit Jahrzehnten binden. Ihr habt die Wahl. Wollt **ihr uns** oder das Chaos?”

Die Pronomen ‘uns’ zeigt, dass die Journalisten ein Teil von ‘uns’ oder des Westens sind. Das heißt, dass es eine andere, gegnerische Gruppe (eine Fremdgruppe) gibt, nämlich ‘ihr’ oder Ägypten. Implizit wird gezeigt, dass Deutschland und die USA in der gleichen Gruppe stehen (eine Eigengruppe). Insgesamt kann der Leser von der ersten und der zweiten Nachrichten zwei Gruppen finden, nämlich die Gruppe, die Mubarak unterstützt und die andere, die Mubarak absetzen möchte. Die USA, Deutschland, und Israel stehen zusammen in einer Gruppe, die Mubarak unterstützt. Auf der anderen Seite steht die ägyptische Vereinigung, die nicht mehr Mubarak als Präsident braucht. Eigentlich ist die Gruppe verwirrt, die Mubarak unterstützt, um die Krise in Ägypten zu bewältigen. Um Ägypten zu helfen, muss sie dann die ägyptische Vereinigung unterstützen. Andererseits ist Mubarak ihr guter politischer Partner, der eine wichtige Rolle für den Westen einnimmt, besonders für die Sicherheit von Israel.

Die Gruppe, die gegen Mubarak ist, besteht aus El Baradei und den Muslimbrüdern. Die Journalisten vom *Spiegel benutzen* sehr ausführliche Sätze, um diese Gruppe zu beschreiben.

Nach Van Dijk (2008) heißt diese Strategie *granularity*. Die Journalisten benutzen Relativsätze, um Nebensätze zu bilden. Die Verwendung von *granularity* zeigt, dass die Informationen über diese Gruppe wichtig ist. Außerdem möchten die Journalisten etwas betonen. In dieser Untersuchung tun sie es, um die Bösartigkeit des Muslimbruders zu betonen, als 'die größte oppositionelle Bewegung, militant, terroristisch, mit Terrornetzwerk, sie hat legale und illegale Zweige in zahlreichen Ländern und sie ist als Partei verboten'. Eine implizite Äußerung wird auch benutzt, um die Boshaftigkeit dieser islamische Gruppe weiter auszuführen, wie auf der folgenden Proposition: "die Muslimbrüder müssten freilich ihr Menschenbild deutlich modernisieren und sie müssten sich entschiedener als bislang von Terror distanzieren".

Der Implikatur der Äußerung ist, dass die Muslimbrüder noch kein konservatives Menschenbild haben. Darüber möchten die Journalisten die Leser informieren, dass die Muslimbrüder noch nicht modern sind und sie für den Terrorismus sind. Es ist ein Beispiel der Verwendung der Strategie 'Generalisierung' und 'Implikatur'. In den Nachrichten über die ägyptische Revolutionen besprechen die Journalisten nur die Muslimbrüder, die in Ägypten sind, aber die obige Proposition generalisiert, dass alle Muslimbrüder noch nicht modern sind. Es betont dann die negative Beschreibung dieser islamistischen Gruppe.

Als Teilnehmer der Gruppe, die gegen Mubarak ist, wurde El Baradei durch die Repetition gut beschrieben. Die Journalisten beschreiben ihn als einen zuständigen Politiker in Ägypten. Dies kann anhand einiger Nebensätze nachgewiesen werden, wie folgt:

"Ein Mann aus der ägyptischen Elite, ein Sohn einer einflussreichen wohlhabenden Anwaltsfamilie, ein eher schüchterner Intellektueller, Golfspieler und Opernliebhaber, er ist in Kairo aufgewachsen, er ist für den diplomatischen Dienst ausgebildet, er ist als Chef der Internationalen Atomenergiebehörde (IAEA) in Wien 2005 mit dem Friedensnobelpreis geehrt, er ist von Mubarak danach mit dem höchsten ägyptischen Orden ausgezeichnet, und er diskutiert offen mit den Muslimbrüdern".

Die negative Beschreibung der Muslimbrüder wird, basierend auf der geistigen Repräsentation und den Erfahrungen der Journalisten über diese Gruppe gebildet. Lange Zeit weiß man, dass es wegen der unterschiedlichen Ideologie die Muslimbrüder und des Westens eine schlechte Beziehung gibt. Die zukünftigen Ziele dieser islamistischen Gruppe, die islamistische Scharia in der Regierung zu verwenden, passt nicht zu der westlichen säkularen Ideologie. Für den Westen gelten die Muslimbrüder als eine radikale Gruppe, die dem Terrorismus nicht abgeneigt ist. Solange Mubarak Ägypten führte, verbot die Regierung die Anwesenheit dieser Gruppe als Partei. Deshalb hat der Westen große Angst vor der Absetzung von Mubarak. Er fürchtet sich, dass die Muslimbrüder ans Ruder kommen könnten.

IV. Schlussfolgerung

Das Ziel der Untersuchung ist es, die diskursive Strategie der Journalisten von *Spiegel* und die Nachrichten über die ägyptische Revolution 2011 zu beschreiben. Solche Strategien können in der Makro- und in der Mikroebene des Diskurses beobachtet werden. Das Ergebnis der Analyse zeigt, dass der *Spiegel* ein Teil des Westens ist und dass die beiden in der gleichen Gruppe stehen, genauer gesagt die Gruppe, die gegen die Muslimbrüder ist.

Das Ergebnis der Analyse auf Mikroebene des Diskurses zeigt, dass die Journalisten implizite Äußerungen benutzen, genau gesagt mit dem Vergleich und der Vermutung. Das Ziel des Vergleiches und der Vermutung ist es, negative Beschreibungen von Obama und Mubarak zu verschleiern. Außerdem wird es auch benutzt, um die negative Beschreibung der Muslimbrüder zu betonen. Als Gegner von Mubarak wird diese Gruppe von den Journalisten negativer als andere Täter beschrieben. Es ist wegen des Hintergrundes der Beziehung zwischen den Muslimbrüdern und dem Westen, die nicht gut ist. Es gilt als die Erfahrungen der Journalisten, die ihre geistigen Modelle bildet, wenn sie über die Muslimbrüder schreiben. Außer den Muslimbrüdern gibt es einen anderen Gegner von Mubarak, genauer gesagt El Baradei, der am ehesten in einer positiven Beschreibung gezeigt wird. Die beiden werden sehr ausführlich im Diskurs beschrieben, denn sie haben eine wichtige Rolle in der ägyptische Revolution 2011.

Eine andere benutzte Strategie ist die Nutzung der Modalität, genauer gesagt des Modalverbs ‘müssen’, das Ungleichheit zwischen den Tätern des Diskurses zeigt. Die Nutzung von ‘müssen’ bedeutet, dass es eine stärkere Gruppe gibt, die von der anderen schwächeren Gruppe verlangen kann, etwas zu tun. Im Diskurs über die ägyptische Revolution gelten die USA und Europa als die stärkere Gruppe. Gegenseitig stehen die Muslimbrüder und Mubarak als die schwächeren Täter da.

Basierend auf der diskursiven Strategie in der ersten und zweiten Datei kann man schlussfolgern, dass *Spiegel* als Massenmedium nicht neutral ist. Die diskursive Strategie wird absichtlich von Journalisten, Editoren und Redakteuren verwendet. Dieses Ergebnis steht im Kontrast zum Motto von *Spiegel*, besser gesagt dem investigativen neutralen Massenmedium. Die genutzte diskursive Strategie zeigt, dass es eine Ausrichtungen zu den USA gibt. Im Diskurs steht die USA als der Täter, der stärker als andere Täter ist. Es ist anhand der linguistische Strategie und der Kontext sichtbar, dass die USA den Zugang hat, um den Diskurs zu dominieren.

Bibliographie

Foucault, Michel. (1981). The Order of Discourse dalam Robert Young. *Untying The Text* (s.51-78). London: Routledge.

Van Dijk, Teun A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. Im Teun A. Van Dijk (Ed.), *Studies in Critical Discourse Analysis* (s. 249-283). Special issue of Discourse & Society.

Van Dijk, Teun A. (1997). *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies.* London: Sage.

Van Dijk, Teun A. (2001). 'Critical Discourse Analysis' im D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton. (2001). *Handbook of Discourse Analysis* (hlm.352-371). Oxford: Blackwell.

Van Dijk, Teun A. (2006). *Ideology and Discourse*. Barcelona : Pompeu Fabra University.

Van Dijk, Teun A. (2006). *Politics, Ideology, and Discourse*. Elsevier

Van Dijk, Teun A. (2008). *Discourse and Context, A Sociocognitive Approach*. New York : Cambridge University Press

Wagner, Franc. 2001. *Implizite sprachliche Diskriminierung als Sprechakt*. Tübingen: Gunter Naar Verlag

Deontische Modalität

Agus Ridwan, Program Studi Sastra Jerman. Universitas Negeri Surabaya
agus_unesa@yahoo.com

Abstract

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit der deontischen Modalität[1] bzw. der Deontik, die sich auf soziale Normen oder moralischen Werten, Verpflichtungen oder Gesetzen beziehen und mit der deontischen Bedeutung der deutschen Modalverben. Für die Bedeutungsunterschiede der Modalverben spielen Redehintergründe eine wichtige Rolle. Die Verben wie *dürfen*, *können*, *mögen*/*möchte*, *müssen*, *sollen*, *wollen*, die als Modalverben fungieren, sind eine Möglichkeit der Modalitätsausdrücke. Basierend auf die Verwendung der Redehintergründe können alle Modalverben deontisch eingesetzt werden.

Keywords: *Modalität, Deontik, Modalverben,* Redehintergründe *und Bedeutung*

1 Einleitung

Modalität ist eine universale sprachliche Kategorie und ist im Deutschen durch Arbeiten der letzten Jahre relativ gut erforscht. Der Begriff der Modalität ist nicht unproblematisch, bzw. besteht über seine Definition und Erscheinungen keine Einigkeit. Er stammt aus der formalen Logik und bezeichnet die Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit und Notwendigkeit oder Zufälligkeit von Aussagen bzw. die Art und Weise, in der Prädikate Subjekten zukommen, im Gegensatz zur Wahrheit und Falschheit von Aussagen (Lewandowski 1975, S. 420). Laut Lyons (1977, S. 387) sind die beiden Modalrelationen bzw. Modaloperatoren die zentralen Begriffe der traditionellen Modallogik. Diese Dichotomie wird von Wright (1951) nicht angenommen, d. h. man kann die Arten modaler Logik nicht in die binäre Logik zwischen Möglichkeit und Notwendigkeit einteilen, sondern in fünft Arten modaler Logik, u. z. die

[1] Dieser Aufsatz ist ein Teil meiner Dissertationsarbeit an der Universität Mannheim, der von dem indonesischen Hochschulministerium und DAAD gefördert wird.

alethische, epistemische, deontische, existenzielle und dynamische (Modal)logik (Jäntti 1989, S. 11ff.; Diewald 1999, S. 73).
In der Sprachwissenschaft betrachtet man die Modalität als eine semantische Kategorie, die die Einstellung eines Sprechers zum Inhalt des Satzes ausdrückt (Brinkmann 1971, S. 357; Meibauer 1999, S. 76) oder sich auf den Verbmodus bezieht (Admoni 1956, S. 130; Eisenberg 1989, S. 127; Hentschel/Weydt 2003, S. 115) oder als eine semantisch-pragmatische Beschreibungsperspektive, welche sich im weiteren Sinne auf die Art und Weise der Stellungnahme des Sprechers zur Geltung des durch eine Äußerung ausgedrückten Sachverhaltes in der aktuellen Welt bezieht (Fries 2006 ff.).

Verschiedene Autoren unterschieden zwischen objektiver und subjektiver Modalität (Buscha/Heinrich/Zoch 1981, S. 14), objektivem bzw. deontischem und subjektivem bzw. epistemischem Gebrauch (Hentschel/Weydt 2003, S. 76f.), subjektbezogenem und sprecherbezogenem Gebrauch (Engel 2009, S 246 und 250). Die binäre Klassifizierung wie die Dichotomie der objektiven und subjektiven Modalität bzw. des objektiven/deontischen/subjektbezogenen und subjektiven/epistemischen/ sprecherbezogenen Gebrauchs, die schon erwähnt wurde, wird bei Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, S. 1267f.; S. 1884ff.), Stechow (2004, S. 6f.; 2004a, S. 3f.), Fries (2006 ff.), Krifka (2007, S. 54f.), Fabricius-Hansen (2009, S. 257ff.) und Ridwan (2014, S. 64f.) nicht übernommen, d. h. die Arten der Modalität ist einzuteilen in normativen, teleologischen, intrasubjektiv- und extrasubjektiv-volitiven, intrasubjektiv- und extrasubjektiv-zirkumstanziellen, und epistemischen (stereotypischen) Redehintergrund (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1267f.; S. 1884ff.), deontischen, teleologischen, physikalischen, zirkumstanziellen, dispositionellen, fähigkeitsbezogenen, bulethischen, epistemischen, evidentiellen, und stereotypischen Hintergrund (Stechow 2004, S. 6f.; 2004a, S. 3f.), deontische, alethische, physische, bulethische, epistemische und evidentielle Modalität bzw. Evidentialität (Fries 2006 ff.; Krifka 2007, S. 54f), die auf Normen, Vorschriften, allgemeine Prinzipien, die auf Handlungsziel, die auf Natur der Dinge, Beschaffenheit der Welt, die auf äußere konkrete Umstände, die auf inneren Zwang bezogene Verwendung, die Fähigkeiten des Subjektaktanten, die intrasubjektiv- bzw. extrasubjektiv-willensbezogene und die epistemische Verwendung (Fabricius-Hansen 2009, S. 257ff.) und auch intrasubjektive Verwendungsweise in Bezug auf die fähigkeitsbezogene, die dispostionelle und die intrasubjektiv-volitive Modalität, extrasubjektive Verwendungsweise in Hisicht auf die extrasubjektiv-volitive, die deontische Verwendung, die teleologische, die zirkumstanzielle, und die ontologische Modalität, und epistemische Verwendungsweise in Hisicht auf die epistemische Modalität innerhalb ihrer stereotypische Modalität (Ridwan 2014, S. 64f.).

Die sprachlichen Mittel der Modalität bestehen aus den verschiedenen lexikalischen oder syntaktischen Mitteln z. B. Modalinfinitiv, Verbmodus, Modalverben, Modaladverbien (Brinkmann 1971, 361-362; Götze/Hess-Lüttich 2002, 114) und nicht-finite modusrelevante Formtypen (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, 612). Durch die sprachlichen Ausdrücke bezeichnet die Modalität Einschätzungen und Urteile über Möglichkeit oder Notwendigkeit,

Vermutung, Forderung, Empfehlung, Erlaubnis, Gebot, Verbot, Wünschbarkeit und Ziele eines Geschehens oder des in der Proposition[2] Genannten.
Ein der Modalitätsausdrücke sind Modalverben, die sowohl syntaktische als auch semantische Besonderheiten aufweisen. Der vorliegende Aufsatz beschränkt sich mit der Bedeutung bzw. der deontischen Verwendung der Modalverben. Z. B. ist das Modalverb *können* in (1) verwendbar für die objektive bzw. deontische Modalität.
(1) Er **kann** lesen (Hentschel/Weydt 2003, S. 76f.).

Hentschel und Weydt (2003, S. 76f.) bezeichnen die deontische Modalität als einen objektiven bzw. deontischen Gebrauch. Die deutschen Modalverben bei diesem Gebrauch sind nicht angewiesen auf die subjektiven Einschätzung der Sprecher, sondern auf die objektiv vorhandenen Bedingungen zu bezeichneten Handlung. So ist das objektive bzw. deontische Modalverb *können* in (1) mit (2) oder (3) zu paraphrasieren.
(2) Er ist befähigt, zu lesen (Hentschel/Weydt 2003, S. 76f.).
(3) Er hat die Möglichkeit, zu lesen (Hentschel/Weydt 2003, S. 76f.).

Aber es ist schwierig, wenn das Modalverb *können* in (1) nur als objektiv oder deontisch angesehen wird, denn das Modalverb *können* (1) ohne Kontexte ist ambig, d.h. das kann sowohl die deontische Modalität, die verträglich mit Gesetzen, Vorschriften, Normen ist, als auch die extrasubjektiv-volitive Modalität und die zirkumstanzielle Modalität haben. So kann das deontische Modalverb *können* in (1) nicht mit (2) oder (3), sondern mit (4) umschrieben werden.

(4) Es besteht ein Gesetz, dass er lesen kann (Ridwan 2014, S. 132).

Daneben kann das Modalverb *können* in (1) extrasubjektiv-volitiv verwendet werden, das im Sinne von (5) zu verstehen ist.

(5) Er kann lesen. Jemand will es (Ridwan 2014, S. 132).

Basierend auf die Verwendung der Redehintergründe und den Begriff der deontischen Modalität ist die Paraphrase wie *Er ist befähigt, zu lesen* (2) nicht geeignet für die deontische Modalität, sondern für die dynamische bzw. fähigkeitsbezogene Modalität.

2 Theorien

2.1 Deontische Modalität

Diewald (1999, S. 74, 120) ist der Meinung, dass die deontische Modalität zum Ausdruck einer Erlaubnis, einer (Auf)forderung, eines Gebots und eines Verbot bringt.[3] Laut Ridwan (2014, S. 132ff.) ist dieser Begriff nicht klar, da die extrasubjektiv-volitive Modalität ebenfalls die Erlaubnis, die Aufforderung, das Verbot ausdrücken kann. Im Gegensatz zu Ansicht von Diewald (1999, S. 74, 120) bezieht sich die deontische Modalität auf soziale

[2] Satzsemantisch gesehen bilden Referenz und Prädikation die Proposition des Satzes (Eroms 2000, 50) oder in der logischen Semantik betrachtet man sie als eine Funktion von möglichen Welten auf Wahrheitswerte (Levinson 1983, 59). Bei einem anderen Autor wird die Proposition als der Satzinhalt verstanden, der in der Sprechakttheorie mit einer unterschiedlichen illokativen Kraft versehen werden kann (Illokution) (Glück 2005, 516).
[3] Vgl. dazu Alwi (1992, 167, 168)

Normen oder moralischen Werten, Verpflichtungen oder Gesetzen (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1882, 1886, Stechow 2004, S. 4, 2004a, S. 7; Fries 2006 ff. und Krifka 2007, S. 54, Fabricius-Hansen 2009, S. 558).

3 Methode

3.1 Parameter zur Beschreibung der Deutung von Modalverben

Bei Meyer (1991, S. 44; Stechow 2004a, S. 1) sind Modalverben Prädikate, deren Bedeutungsunterschiede auf die Arten des Redehintergrunds, die entweder durch situative Kontexte wie situativen Umständen, Normen oder Wissensvoraussetzungen usw. oder durch sprachliche Indikatoren bzw. sprachliche Kontexte realisiert werden, zurückgeführt werden, d. h. für die Bedeutung der Modalverben spielen die Redehintergründe eine wichtige Rolle.

3.2 Begriff des Redehintergrunds

Laut Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, S. 1882 und 1884) sind einzelne Redehintergründe Teile des Text- oder Diskurswissens, die in Texten oder Diskursen durch Autor/Sprecher eingebracht und durch Leser/Hörer einer Interaktion wahrgenommen werden. Man kann auch sagen, dass sich der Redehintergrund aus einheitlicher Wortbedeutung und dem Beitrag des Kontextes zusammensetzt (vgl. Meyer 1992, S. 45).

4. Deontische Modalverben

Eine Möglichkeit der Ausdrücke der deutschen Modalität sind Modalverben.[4] Bei Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, S. 1253) sind die deutschen Modalverben die Verben wie *dürfen, können, mögen, müssen, sollen,* und *wollen*, die Kriterien haben, d.h. sie regieren einen Infinitiv ohne *zu*, bilden auch keinen Imperativ, haben die Infinitivform im Perfektparadigma bzw. Ersatzinfinitiv, keinen eigenen Valenzrahmen und eine Verwendung, deren Bedeutung auf Kontexte zurückgeht.

Laut Diewald (1999, S. 117, 120) sind die deutschen Modalverben, die sich auf die deontische Modalität beziehen können, *dürfen* und *sollen*. Die Bedeutung des deontischen Modalverbs *dürfen* wird mit 'die Erlaubnis haben' umschrieben, während das deontische Modalverb *sollen* die Bedeutung von 'aufgefordert sein' hat. Z. B. können die deontischen Modalverben *dürfen, sollen* in (6) mit (7) umschrieben werden.

(6) Die Kinder **dürfen/sollen** auch 'nein' sagen (Diewald 1999, S. 121).
(7) Jemand erlaubt/gebietet den Kindern, auch 'nein' zu sagen. (Diewald 1999, S. 121)

Aber die deontischen Modalverben *dürfen* und *sollen* mit ihrer Bedeutungen von 'die Erlaubnis haben' und 'aufgefordert sein' sind nicht geeignet für die deontische Modalität, sondern für die extrasubjektiv volitive (bulethische) Modalität. Man kann auch sagen, dass sich die deontischen Modalverben nicht auf den Willen bzw. die Autorität einer anderen Person, sondern auf die Gesetze, Normen und Vorschriften beziehen (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1882 und 1886, Stechow 2004, S. 4, 2004a, S. 7; Fries

[4] Vgl. dazu Brinkmann (1971, S. 361f.), Götze/Hess-Lüttich (2002, S. 114) und Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, S. 612).

2006 ff. und Krifka 2007, S. 54, Fabricius-Hansen 2009, S. 558). Z. B. hat das Modalverb *sollen* (8) die deontische Modalität, die mit (9) umschrieben werden kann.

(8) "Du **sollst** Vater und Mutter ehren" (BVZ09/SEP.00483 Burgenländische Volkszeitung, 02.09.2009, S. 26; "Du sollst Vater und Mutter ehren")

(9) Es ist eine moralische Norm vor allem ein religiöses Prinzip, dass du Vater und Mutter ehrst (Ridwan 2014, S. 137).

Bei anderen Autoren wie Fries (2006 ff.), Krifka (2007, S. 54) und Fabricius-Hansen (2009, S. 558) kann man sowohl das Modalverb *dürfen* als auch das Modalverb *müssen*[5] als auch das Modalverb *sollen* deontisch einsetzen. Z. B. ist das deontische Modalverb *müssen* (9) im Sinne von (11) zu verstehen und das *müssen* (10) im Sinne von (12).

(9) An unserer Schule **mussten** sich die Schüler früher vor Schulbeginn in Reih und Glied aufstellen (Gelhaus 1984, S. 98; Fabricius-Hansen 2009, S. 558).

(10) Du **musst** dein Versprechen erfüllen. (BRZ05/DEZ.16185 Braunschweiger Zeitung, 03.12.2005;)

(11) Früher gab es eine Schulregel, dass sich die Schüler vor Schulbeginn in Reih und Glied aufstellen (Ridwan 2014, S. 138).

(12) Es besteht ein moralisches oder religiöses Prinzip, dass du dein Versprechen erfüllst (Ridwan 2014, S. 138).

Verglichen mit den Ansichten von Diewald (1999, S. 117, 120), Fries (2006 ff.), Krifka (2007, 54), Fabricius-Hansen (2009, S. 559) sind Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, 1889) und Stechow (2004, 4, 5) der Meinung, dass sich das Modalverb *können* neben den Modalverben *dürfen*, *müssen*, *sollen* ebenso auf die deontische Modalität beziehen kann. Z. B. wird das Modalverb *können* (13), das mit (14) paraphrasierbar ist, deontisch eingesetzt.

(13) Der Präsident kann den Täter begnadigen (Stechow 2004, S. 8; 2004a, S. 5).

(14) Es besteht die gesetzliche Möglichkeit, dass der Präsident den Täter begnadigt (Stechow 2004, S. 8; 2004a, S. 5).

Daneben kann die Präpositionalphrase *aufgrund eines Gesetzes* den deontischen Redehintergrund wie in (15) explizieren.

(15) Aufgrund eines Gesetzes **können** Spenden von der Steuer abgesetzt werden (Gelhaus 1984, S. 96).

Ridwan vertritt in seiner Dissertation DEUTSCHE UND INDONESISCHE MODALVERBEN – EINE VERGLEICHENDE ANALYSE (2014) die Meinung, dass alle Modalverben im Deutschen wie *dürfen*, *können*, *mögen*/*möchte*, *müssen*, *sollen*, *wollen* verwendbar für die deontische Modalität sind. Z. B. setzt man das Modalverben *wollen* in (16), (17) für die deontische Modalität ein.

(16) Sie **wollen** sich nach Aufenthaltsgesetzt sofort melden (Ridwan 2014, S. 119).

[5] Das deontische Modalverb *müssen* bezieht sich auf Normen und Vorschriften mit hoher Verbindlichkeit (Fabricius-Hansen 2009, S. 558) bzw. auf Befohlene, Angeordnete, Empfohlene, Wünschenswerte, Angeratene mit sehr hohem Grad an sozialer Verbindlichkeit (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1887 und 1890).

(17) Auf Grund der Regel der Uni-Bibliothek Mannheim A-3 **wollen** Sie den Mantel dort ablegen (Ridwan 2014, S. 121).

Das deontische Modalverb *wollen* (1) kann zum Ausdruck einer höflichen Aufforderung (Brinkmann 1971, 338) bzw. eines Wunsches, einer höflichen, aber zugleich bestimmten Aufforderung bringen (Müller 1985, 761). Das deontische Modalverb *wollen* (16) kann mit Modalverben *müssen, sollen* (18) ersetzt werden und *wollen* (17) mit *müssen, sollen* (19).

(18) Sie **müssen/sollen** sich nach Aufenthaltsgesetzt sofort melden (Ridwan 2014, S. 119).

(19) Auf Grund der Regel der Uni-Bibliothek Mannheim A-3 **müssen/sollen** Sie den Mantel dort ablegen (Ridwan 2014, S. 121).

Die weitere Deontik ist das Modalverb *mögen*/*möchte*. Beispiel hierfür:

(20) Aufgrund der neuen Regel **mögen** die Zuschauer nach Ende des Spiels sofort die Halle verlassen (Ridwan 2014, S. 123).

Das Modalverb *mögen*/*möchte* in (20) kann laut Gelhaus (1984, S. 105) und Fabricius-Hansen (2009, S. 560) auch als Ersatzform, die die Strenge einer *sollen*-Aufforderung oder eines Imperativs mildert, verwendet werden.

5 Schlussfolgerungen

Ein der extrasubjektive Verwendungsweise ist deontische Modalität. In diesem Aufsatz bezieht sich die deontische Modalität nicht auf den objektiven/deontischen/subjektbezogenen Gebrauch (Vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1981, S. 14; Hentschel/Weydt, 2003, S. 77; Engel 2009, S 246 und 250) und auch nicht auf die Verwendung, die zum Ausdruck einer Erlaubnis, Aufforderung, und eines Verbot bringt (Vgl. Diewald 1999, S. 74, 120), sondern auf die Gesetze, Normen, Vorschriften, und allgemeine Prinzipien (s. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1882 und 1886; Fries 2006 ff. und Krifka 2007, S. 31, Fabricius-Hansen 2009, S. 558). Die deutschen Modalverben mit der deontischen Modalität sind *dürfen*, *können*, *mögen*/*möchte*, *müssen*, *sollen* und *wollen* (Vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1886ff.; Diewald 1999, S. 74 und 120; Stechow 2004, S. 7f.; 2004a, S. 4f.; Krifka 2007, S. 55, Fabricius-Hansen 2009, S. 559, Ridwan 2014, S. 132ff.). Die folgende Tabelle stellt die verschiedenen deontischen Modalverben dar.

Tabelle 1

	Deontische Modalverben
Diewald (1999)	*dürfen, sollen*
Fries (2006)	*dürfen, müssen, sollen*
Krifka (2007)	*dürfen, müssen, sollen*
Fabricius-Hansen (2009)	*dürfen, müssen, sollen*
Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997)	*dürfen, können, müssen, sollen*
Stechow (2004; 2004)	*dürfen, können, müssen, sollen*
Ridwan (2014)	*dürfen, können, mögen*/*möchte, müssen, sollen, wollen*

Literaturverzeichnis

Alwi, Hasan (1992): Modalitas Bahasa Indonesia (Modalität in der indonesischen Sprache). Yogyakarta: Penerbit Kanisius.

Brinkmann, Hennig (1971): Die deutsche Sprache: Gestalt und Leistung. 2., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Düsseldorf: Pädagpädagögischer Verlag Schwann.

Buscha, Joachim/Heinrich, Gertraud/Zoch, Irene (1981): Modalverben. 4., überarbeitete Auflage. Leipzig: VEb Verlag Enzyklpädie.

Diewald, Gabriele (1999): Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. In: Reihe Germanistische Linguistik Bd. 208. Henne, Helmut/Sitta, Horst/Wiegand, Herbert Ernst, Hrsg. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Eisenberg, Peter (1989): Grundriss der deutschen Grammatik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Engel, Ulrich. (2009): Deutsche Grammatik. 2., durchgesehene Auflage. München: IUDICIUM Verlag.

Fabricius-Hansen, Cathrine (2009): Bedeutung und Gebrauch der Modalverben. In: Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch (= Duden Bd. 4). 8., überarbeitete Auflage. Wermke, Matthias/Kunkel-Razum, Kathrin/Scholze-Stubenrecht, Werner, Hrsg. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, S. 556-562.

Fries, Norbert (2006): Online Lexikon Linguistik. Berlin.

Gelhaus, Hermann (1984): Vollverben, Hilfsverben, Modalverben, modifizierende Verben. In: Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage (= Duden Bd. 4). Drosdowski, Günther/Köstler, Rudolf/Müller Wolfgang/Scholze-Stubenrecht, Werner, Hrsg. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, S. 94-107.

Helbig, Gerfard/Buscha, Joachim (2000): Leitfaden der deutschen Grammatik. Berlin/München: Langescheidt KG.

Henn-Memmesheimer, Beate (2006): Grammatikalisierungen in verschiedenen Diskurstraditionen. In: Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen. Gisela Zifonun zum 60 Geburtstag (= Studien zur deutschen Sprache Bd. 36). Breindl, Eva/Gunkel, Lutz/Strecker, Bruno, Hrsg. Tübingen: Narr 2006. S. 533-551.

Henn-Memmesheimer, Beate/Hofer Manfred (2006): Variantenwahl und Lernmotivation. In: Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Eva Neuland, Hrsg. Frankfurt/Berlin/Bern: Peter Lang 2006. S. 193-210.

Hentschel, Elke/Weydt, Harald (2003): Handbuch der deutschen Sprache. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Jäntti, Ahti (1989): Zum Begriff der Modalität in der Sprachforschung. In: Ahti Jäntti (Hrsg.) Pröbleme der Modalitätin in der Sprachforschung (= Studia Philologika Jyväskyläensia 23). Jyväskyla: Universität Jyväskyla, S. 11-36.

Krifka, Manfred (2007): Grundkurs: Semantik. Institut für deutsche Sprache und Linguistik HU Berlin. < http://amor.cms.hu-berlin.de/~h2816i3x/Lehre/2007_GK_Semantik/GK_Semantik_2007_HO.pdf>

Lewandowski, Theodor (1979): Linguistisches Wörterbuch, 3 Bde. (= Uni-Taschenbücher 200) Heidelberg. Wiesbaden: Quelle u. Meyer

Lyons, J. (1977): Semantics. (aus dem Englischen übertragen und für die deutschen Leser eingerichtet von Brigitte Asbach Schnitker(1980)). München: Verlag C.H. Beck'sche.

Mentrup, Wolfgang (1973): Vollverben, Hilfsverben, Modalverben u. ä. In: Drosdowski u. a. (Hrsg.) Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage (= Duden Bd. 4). Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, S. 66-73.

Meyer, Wolfgang J. (1991): Modalität und Modalverben: kompetenztheoretische Erkungdungen zum Problem der Bedeutungsbeschreibung in modaler Ausdrücke am Beispiel von ‘‘devoir‘‘ und ‘‘pouvoir‘‘ im heutigen Französisch. In: Blumenthal, Peter/Hempfer, Klaus W. (Hrsg.) Zeitschrift für französische Sprache und Litaratur, Heft 19. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Öhlschläger, Günther (1989): Zur Sytax und Semantik der Modalverben des Deutschen. In: Altmann, Hans u. a. (Hrsg.) Linguistische Arbeiten Bd. 144. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Ridwan, Agus (2014): Deutsche und Indonesische Modalverben – Eine vergleichende Analyse. Dissertation. Universität Mannheim.

Stechow, Arnim von (2004): Modale und Konditionale. Wien.

Stechow, Arnim von (2004a): Zweite Kyoto-Vorlesung: Modalverben, Einstellungsverben, Konditionale. Kyoto.

Zifonun, Gisele/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache, 3 Bde. In: Eroms, Hans-Werner/Stickel, Gerhard/Zifonun, Gisela (Hrsg.) Schriften des Insituts für deutsche Sprache 7, 1-3. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Politische Aussenkommunikation; Fallbeispiele zur politolinguistischen Analyse

Maria Martha Nikijuluw, Pattimura Universität

E-Mail: mnikijuluw@yahoo.com

Abstract

Die Politikentwicklung in Indonesien, über die durch das grossartige Interesse aller Indonesier eine spannende Diskussion entstanden ist, kann auch als eine spannende Studie der Politolinguistik in Indonesien gesehen werden. Politolinguistik bezieht sich auf die Politikwissenschaft und die Linguistik, welche die politische Sprache analysiert. Zur Methode der politolinguistischen Analyse kann beispielweise die politische Berichterstattung über den 7. indonesischen Präsident Joko Widodo (*kurz*: Jokowi) von den indonesischen Linguisten, sowie den Germanisten analysiert werden, wie zum Beispiel über Jokowis Leadership, sowie wie über Jokowis politische Aussenkommunikation in den nationalen auch internationalen Massenmedien berichtet wird. Politische Aussenkommunikation bezieht sich auf die Politikersprache, bzw. die verwendeten Wörter in der Politik. Hiermit ist gemeint, es wird Jokowis Verwendung neuer Wörter betrachtet, die er verwendet, um seine neue Politik durchzusetzen. Auf Basis meiner Masterarbeit werden hier die Fallbeispiele aus den Berichterstattungen dargestellt, u.a. wie Schlagworte wie „blusukan“ in den Massenmedien benutzt werden, welche auf die Medien wie eine Inszenierung wirken und als Jokowis Markenzeichen dienen.

Schlüsselwörter: Politische Aussenkommunikation, Politolinguistik, Analyse

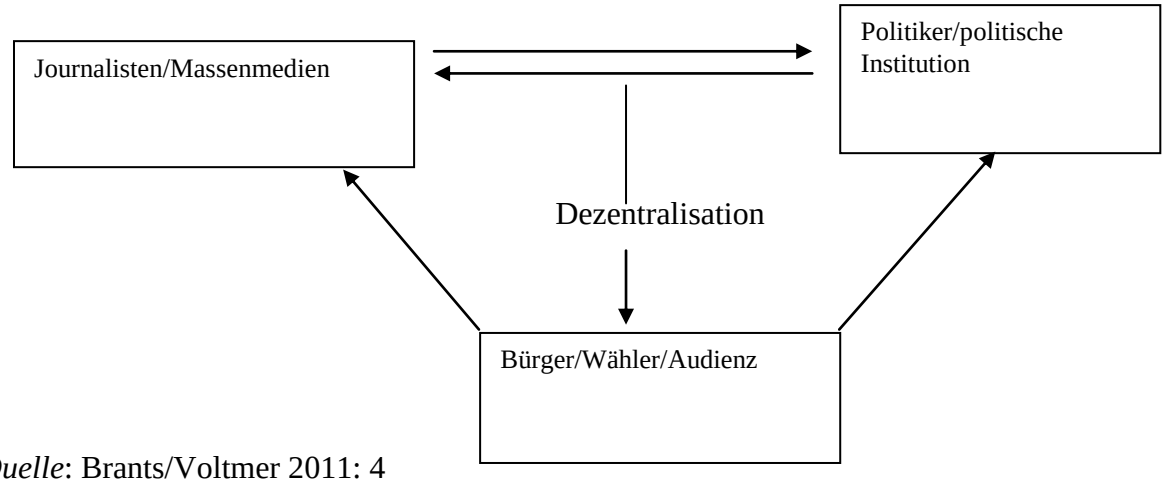
1. Politische Aussenkommunikation

Politische Kommunikation bezeichnet vielfältige Bereichen. Die konkreten Beispiele, mit denen sich die politische Kommunikation beschäftigt, sind u.a. politische Kultur, politische Akteure und Medienorganisationen, sowie die Beschäftigung der Journalisten und des Publikums damit. Es gibt sicher Differenzierungswerte zwischen politischen Akteuren und

der Kommunikation. Dazu gibt es keinen empirischen Beweiss, welche davon vorrangig ist (vgl. McLeod, et.al. 2010, in Blumer 2011:ix). Die politische Kommunikation kann in zwei unterschiedlichen Dimensionen verglichen werden, nämlich die horizontale und die vertikale Dimension. Die horizontale Dimension beschreibt das Verhältnis zwischen den Politikern und den Massenmedien. Dazwischen verfügt die Kommunikation miteinander, aber auch Konkurrenz zueinander, sowie die Schaffung und Verbreitung von politischen Botschaften für den Massenkonsum. Die vertikale Dimension beschäftigt sich mit der Interaktion zwischen den beiden Ebenen der politischen Kommunikation, bzw. zwischen den politischen Eliten und dem Volk als Empfänger dieser politischen Nachrichten (vgl. Brants/Voltmer 2011: 3).

Zum Veranschaulichen der Dimensionen wird die folgende Darstellung gezeigt:

Abbildung 1: politische Kommunikation



Quelle: Brants/Voltmer 2011: 4

Konkret kann das heissen, dass die Massenmedien innerhalb der Politik eine wichtige Rolle spielen. Politik und Massenmedien sind eng miteinander verbunden, die Journalisten brauchen die Politiker, um Informationen über die Regierung zu erhalten, während die Politiker die Journalisten benötigen, um Informationen über Gesellschaft bzw. das Volk zu erhalten. Dies bestätigt Jos de Beus (2011: 19), dass das Verhältnis zwischen Politiker und Journalisten oder zwischen Partei und der Presse einer "*a marriage de raison*" entspricht:

> *"The relationship between politicians and journalists, between party and press, was considered a marriage de raison in which one more or less depended on the other hand: Journalists needed politicians for news about government and for information about what took place in the policy process; politicians needed journalists for news about society and for media exposure – to be seen to be acting responsibly and in the public's interest" (Jos de Beus 2011: 19)*

Burkhardt (1998, in Liphardt 2005: 7) identifiziert drei unterschiedliche politische Funktionsbereiche der politischen Kommunikation, sind: (1) Institutionsinterne, (2) Institutionsexterne und (3) öffentlich- politische Kommunikation.
Weiterhin bezeichnet die politische Kommunikation aus der politolinguistischen Sicht das politische Sprechen und Schreiben vor dem Hintergrund einer sprachlichen, auch politikwissenschaftlichen Herangehensweise (vgl. Reisigl 2011: 440). Burkhardt sagt, dass „Politikersprache" in erster Linie als die Aussenkommunikation zu verstehen ist, die über Medien veröffentlich wird (vgl. ibid.: 442). Hieraus entsteht eine Wechselwirkung. Die politische Kommunikation kann sich einerseits auf die medialen Verhältnisse einstellen. Anderseits können sich die medialen Rahmenbedingungen aufgrund der politischen Kommunikation ändern. Des Weiteren ist in der Sprachwissenschaft die Überzeugung gewachsen, dass sich die Analyse der sprachlichen Botschaften nicht nur auf die Lexik und Grammatik beschränken kann. Es können weitere mit der Sprache verbundene Aspekte berücksichtigt werden. Daher geht die Medienlinguistik auf die politische Kommunikation ein, in dem sie die Beschreibung politischer Texte und die Sprache im Zusammenhang mit der medialen Gestaltung in der Blick nimmt (vgl. Holly 2010: 167).

Nicht zuletzt kann die politische Kommunikation aus der kulturellen Sicht betrachtet werden. Es gibt zwei Arten der Kommunikationskultur der Menschen: (1) „*High context culture*" und (2) „*low context culture*". Die östliche Welt wie Indonesien verwendet die „*high context culture*", die westliche Welt hingegen die „*low context culture*". Die erste der Kommunikationsarten erzeugt einen hohen Kommunikationskontext, was bedeutet, dass der Kommunikator eine nonverbale Sprache wie Körpersprache, Lächeln, Lachen etc. verwendet. Der Kommunikant kann es verstehen, wenn er die Kultur seines Gesprächspartners versteht. Dies bezieht sich auf „*the meaning of message is in the context*". Im Gegensatz ist die zweite der Kommunikationsarten „*low context culture*" aus dem Wort heraus einfach verständlich. Der Kommunikant hat keinerlei Schwierigkeiten beim Verständnis der Information des Kommunikators, da es eindeutig ist. Mit anderen Worten – in diesem Kontext gilt: „*the meaning of the message is in the message itself*" (Edward T. Hall 1976, in Lesmana 2008: xx-xxi, 56).

2. Politolinguistik

Begrifflich besteht die Politolinguistik aus zwei unterschiedlichen Bereichen, nämlich Politik und Linguistik. Dies bezeichnet die Diziplin der linguistischen Beschäftigung mit der politischen Sprache. Die Politolinguistik etablierte sich als Wissenschaft seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts (vgl. Domke/Kilian 2011:225).
Reisigl (2008: 97) argumentiert, dass Politolinguistik eine Transdisziplin ist, welche „rhetoric", Politikwissenschaft und Linguistik, bzw. die kritische Diskursanalyse kombiniert. Theoretisch kann die Politolinguistik in drei unterschiedlichen Dimensionen der Politik verglichen werden, sind: *polity*, *policies* und *politics* (Meyer 2000: 52-99, in ibid. S.97f). In *Polity* manifestieren sich die politischen Normen, Prinzipien und Regeln der politischen Kulturen, sowie die Verfassungsregeln und die politischen Institutionen des politischen Systems. Des Weiteren richtet *policies* sich auf den politischen Inhalt, bzw. auf die Planung

und die Durchführung der Regierungs- und Gestaltungsaufgaben, und *politics* richtet sich auf den politischen Prozess, der auch die politischen Interessen, sowie den politischen Kampf und Konflikte bezeichnet (vgl. ibid.: 98).

Zu den Forschungsfeldern sind die Themen der Politolinguistik wie folgt aufgeteilt (vgl. Klein 1998, in Liphardt 2005: 8-9):

a. „*Polity*" bezieht sich auf die Sprache und das politische System. Sie analysiert den Sprachgebrauch in den politischen Systemen. Untersucht werden die Textarten und Themenkomplexe „Sprache und politisches System", daraus ergibt sich beispielweise die Untersuchung der Schlüsselbegriffe sowie die Schlagwörterforschung;

b. „*Policies*" bezieht sich auf die Sprache und Politikfelder. Dies beinhaltet die interessante Sprachverwendung in bestimmten Politikfeldern;

c. „*Politics*" bezeichnet die Sprache und den politischer Prozess. Diese richtet sich auf die Untersuchung der Rolle der Sprache bezüglich des politischen Prozesses.

Weiterhin werden die neueren Methoden der Politolinguistik angeboten, nämlich:

(1) Die lexikologischen Forschungen, die sich an den Untersuchungen auf Schlagwörter und den diskurssemantischen Fragestellungen orientieren (Burkhardt 1998, in Liphardt 2005: 10);

(2) Rhetorikverfahren als politolinguistische Methode zur Untersuchung von Methaporik, Euphemismen und rhetorischen Figuren (vgl. Liphardt 2005: 11);

(3) Die pragmatischen Methoden, die in den politolinguistischen Forschungen immer gewinnen. Der Schwerpunkt dieser Methoden liegt auf den pragmalinguistischen Untersuchungen der Erfassung der Kommunikationsereignisse (ibid.: 12).

Dazu argumentiert Reisigl (2011: 462), dass Joseph Klein, ein ehemaliger Politiker, die beste Methode zum politolinguistischen Studium der politischen Kommunikation mitbringt. Danach legt Klein die sprachwissenschaftliche Analyse auf, welche nach Reisigls Erachten die Texteigenschaften auf die vier Kategorien bringt: (1) pragmatische, (2) semantische, (3) grammatische, und (4) rhetorische Kategorie.

Bei der öffentlichen Kommunikation handelt es sich um politische Fragen zum Gegenstand linguistischer und politolinguistischer Untersuchungen. Die Untersuchungen und Publikationen konzentrieren sich auf den politischen Sprachgebrauch und die Untersuchung allgemeiner Themen wie „parlamentarische Kommunikation", „semantische Kämpfe" oder „politische Sprache in den Medien". Dazu erschienen zahlreiche Einzelstudien, die über politische Texte und zu der sprachlichen Verarbeitung innen- wie außenpolitischer Einzelereignisse entstanden. In den Forschungen spielen die pragmatischen Ansätze zunehmend eine Rolle. Mit anderen Worten, politolinguistische Studien nach Burkardt, orientieren sich an der politischen Sprache (vgl. Burkhardt 1996: 76). Abgesehen von den Publikationen der Sprachwissenschaftlerin „Ruth Wodak" orientieren sich die politolinguistischen Studien in Österreich an der Diskursanalyse.

3. Zur Analyse – die indonesische Berichterstattungen als Fallbeispiel

In diesem Bericht werden, wie Burkhardt (1996) gemeint hat, einige Fallbeispiele der politischen Aussenkommunikation, bzw. „Politikersprache“ aus den Berichterstattungen in Indonesien dargestellt, welche in Indonesien eine grosses Interesse angeregt haben und über die in den zahlreichen Berichterstattungen berichtet wird: ‚blusukan‘ und Jokowis Rede.

Beispiel 1: Schlagwort ‚*Blusukan*‘

Indonesia | The Jakarta Post | Calendar | 14 Oct 2014 | Table of Contents | 1 FRONT PAGE

Jokowi takes Zuckerberg on 'blusukan'

Sita W. Dewi
THE JAKARTA POST/JAKARTA

President-elect and Jakarta Governor Joko "Jokowi" Widodo has his own way of welcoming guests, particularly special ones.

As if a one-on-one meeting with Facebook CEO Mark Zuckerberg, who was on a visit to Indonesia, was not enough to attract the media's attention, Jokowi triggered yet another media frenzy by taking arguably youngest billionaire on earth on a *blusukan* (impromptu visit) to the Blok A market in Tanah Abang, Central Jakarta.

Zuckerberg visited City Hall, to meet with the president-elect on Monday to discuss potential cooperation under his forthcoming administration.

Zuckerberg arrived at City Hall at 10 minutes to 9 a.m., when

Contrary to common security protocol for a president, Jokowi impulsively came up with the idea of taking Zuckerberg on a *blusukan*.

"He asked me about *blusukan* because he saw pictures of me when meeting with the people or visiting traditional markets. He later asked whether or not he could have that experience. So I thought why not go to Tanah Abang because it is close [to City Hall]," he said after the guest left City Hall.

It was just another *blusukan* day for Jokowi, but apparently not so for Zuckerberg. "He said he felt tired just after five minutes," Jokowi said with a grin.

Jokowi, Zuckerberg — both wearing black suits — and their entourage comprising dozens of presidential security guards, including snipers and Zuckerberg's team members, arrived at 10:15 a.m. to

relaxed and excited, smiling the whole time, despite the overwhelming crowd and presidential detail surrounding the two.

People at the market, however, were mostly excited about the fact that they were crossing paths with Jokowi, who is set to be inaugurated as the seventh president of the country next week.

"I don't know who that is," Aisyah, a middle-aged woman, said, when asked about the man walking next to Jokowi.

A younger visitor acknowledged that he had no idea about Jokowi's companion, but immediately became excited when informed that it was the founder of Facebook.

The excitement ended after 15 minutes, after which Jokowi and Zuckerberg rushed to Jokowi's Toyota Innova car and drove back to City Hall, where they separated.

Zuckerberg, named TIME's 2010

campaign, a global initiati
at promoting access to a
Internet services, which
would contribute to the lo
omy in the long run.

"When we think abou
countries to focus on wi
net.org and Facebook [
sider] how many people
the services and also ho
better and stronger the
can be if everyone's o
ternet. Here I think
150 million or 200 mil
ple who don't have acc
Internet and unlocking
transform the economy,
create jobs and help sm
nesses grow. There's a lo
that suggests that busine
use the Internet to com
with customers grow at t
speed of small businesses t
use the Internet," Zuckerb
journalists at City Hall.

Quelle: The Jakarta Post, 14.10.2014, Online

Der Zeitungsabschnitt zeigt, wie Jokowis ‚Leadership Style‘ durch ‚blusukan‘ populär wird, aber auch wie das Wort ‚*blusukan*‘ in der Politik stark beeinflusst. Dieses Wort stammt aus der javanischen Sprache, welches in den Massenmedien populär ist, seit Jokowi Gouverneur wurde. Zunächst werden in den zahlreichen Berichterstattungen andere Wörter angewandt, u.a.: ‚*Turba, impromtu visit, incognito visit*, auch *kunjungan dinas* [Dienstbesuch]. ‚*Blusukan*‘ wurde in den Massenmedien als die Aktivität Jokowis bezeichnet. Zunächst wurde dieses Wort von den Massenmedien debattiert, sowie mit ‚Turba‘ [*wörtlich*: gehe nach unten] von ehemaligen indonesischen Präsident SBY, und ‚incognito visit‘ dem ehemaligen Präsident ‚Soeharto‘ verglichen (vgl. Jakarta Post, Online, vom 07.06.2013). Die Debatte zeigt nicht nur, was ‚blusukan‘ ist, welche Form ‚blusukan‘ umfasst, sondern der Begriff taucht in der politischen Debatte zwischen Parteien auf, insbesondere zwischen Jokowis Partei ‚Demokratische Partei-Kampf‘ und der ehemaligen Präsident SBYs Partei ‚Partei Demokratie‘. Der Schwerpunkt der Debatte liegt auf der Frage, wer ‚blusukan‘ zuerst gemacht hat: SBY oder Jokowi? Auch wurden ‚blusuka‘ von dem ehemaligen Präsident und Jokowis ‚blusukan‘ miteinander verglichen. Nicht zuletzt wurde ‚blusukan‘ von SBY als Imitierung von Jokowi beschrieben.

Zu der Analyse können die sprachlichen Aspekte analysiert werden, sowie die Argumentation darüber in den Massenmedien, u.a. die Definitionen aus den publizierten Texten über ‚blusukan‘, oder Interviews zu dem Thema ‚blusukan‘.

Beispiel 2: Jokowis Rede[1]

Als Fallbeispiel wird Jokowis Rede zur Einsetzung des Bürgermeisters von Ostjakarta in sein Amt ausgewählt. Interessant wurden nicht nur über den Inhalt seiner Rede berichtet, sondern der Ort, an dem Jokowi den Bürgermeister in seinem Amt eingesetzt hat. Der Ort wurde von den Massenmedien als Schlagzeile geschrieben, worüber von den Massenmedien in verschiedenen Titeln gewählt wurden, u.a.: „Jokowi lantik walikota Jaktim di *Kampung Kumuh* (*übersetzt*: Jokowi setzt den Bürgermeister in **Slumarea** ein); [..] Bekas Tempat Sampah (in den früheren **Mülldeponien**), [...] Lapangan Bola (auf dem **Fussballplatz**), di tengah kampung (in **Mitten des Volkes**), etc. Darüber hinaus war der Vorgang für die Massenmedien interessant, da der Akt der Amtsetzung nicht üblich gemäss dem Protokoll der lokalen Regierung von Jakarta umgesetzt worden ist, folglich gemäss Gesetz Nr. 26, in dem der Ort der Einführung eines Amtes geschrieben steht. Die Amtseinsetzung, die an einem neuen Ort (erstmals nicht in einem Gebäude oder in dem Bürgermeisteramt) durchgeführt wurde, ist bezeichnend für Jokowis ungewöhnliche und wirkungsvolle Ideen.

Titel : Jokowi führt den Bürgermeister von Ostjakarta in sein Amt ein
Ort : Mitten unter dem Volk, heisst *Pulo Jahe*
Datum: 20.12.2012

Schlagwörter im Textkorpus von Jokowis Rede zur Amteinsetzung des Bürgermeisters von Ostjakarta

Die Schlagwörter, die gross zu sehen sind, sind die Wörter, die am meisten in Jokowis Rede ausgesprochen wurden. Das Wort „Probleme“ kann als Thema der Rede Jokowis gesehen werden. Er betont in seiner Rede oft die Probleme, die es in dem Ort (Pulo Jahe) gibt. Die

[1] Das Beispiel ist aus der eigenen Masterarbeit zum Thema ‚Modernes Leadership und politische Aussenkommunikation: Eine politolinguistische Studie zur Regierungskommunikation in Indonesien‘, Center for Study of Language and Society, Universität Bern, 2013, ausgewählt. Die Rede hielt Jokowi, als er Gouverneur von Jakarta war.

Wort-Wolken wie ‚Anwesenden' zeigt, dass die Anwesenden (das Volk) applaudieren, nachdem Jokowi über Probleme gesprochen hat, ‚Amt' ‚Bürgermeister', ‚Pulo (der Ort)', kommen in seiner Rede sehr oft vor, und richten sich an das Volk.
In der Analyse kann analysiert werden, welche Gegensätze/Oppositionen besteht, so z.B.:

- Ort (drinnen, draussen)
- Macht (zeremoniell/funktional)
- Regierungsgebäude vs. Lokalität
- Name des Ortes (oberflächlich) vs. Probleme (wirklich) kennen
- Büro vs. Platz/Quartier
- direkte vs. indirekte Entscheidungen
- reale vs. irreale Arbeit
- sichtbare vs. unsichtbare Arbeit
- schnelle vs. langsame Umsetzung

Abgesehen davon, bezeichnet Jokowi das Amt nicht als Macht, sondern als Dienst am Volk. Dies hebt einen dieser Gegensätze hervor: Früher ist das Amt die Macht gewesen und jetzt sollte die Macht dem Volk zugeteilt werden. In der folgenden Darstellung ist ersichtlich, wie Jokowi die Macht interpretiert:

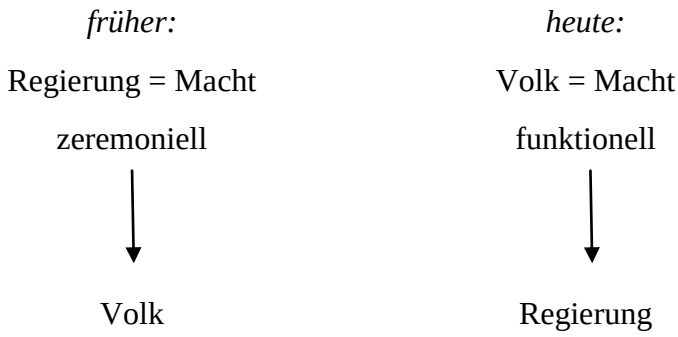


Abbildung 2: Eigene Darstellung zu Jokowis Rede in Bezug auf die Macht

Das Fallbeispiel 2, über den Ort, an dem Jokowi als ehemaliger Gouverneur von Jakarta den Bürgermeister in seinem Amt eingesetzt hat, würde zum zweiten Mal wiederholt. Danach hätte Jokowi, als der 7. Indonesischen Präsident seit dem 20.Oktober 2014, geplant, seine Kabinettbildung, an dem Hafen ‚Tanjung Priok' bekannt zu geben, und möglicherweise auch die Minister dort einzusetzen. Abgesehen davon kann dies eine interessante Studie werden, worüber Jokowi in seiner Rede zur Bekanntmachungund der Amtseinsetzung des neuen Kabinetts an diesem Ort sprechen wird. Ein weiterer interessanter Aspekt ist, worüber die Massenmedien berichten werden. Es ist interessant, die Schlagzeilen der Berichterstattungen zu analysieren. Beispielweise schrieb die Online- Zeitung ‚Kompas', zur Schlagzeile

„*cabinet near completion*“, vom 24.10.2014: „Jokowi dropped his plan to announce his cabinett lineup on Wednesday evening at Tanjung Priok in North Jakarta“

Wann und wo Herr Präsident Jokowi seine Kabinettbildung bekannt machen wird, ist heute noch fraglich. Wenn es wirklich an dem Ort, wie die Massenmedien berichten, geschehen würde, hat dies eine grosse Bedeutung für die Politikentwicklung in Indonesien. D.h. es zeigt eine Änderung des Politikparadigmas in Indonesien. Interessant zur Analyse sind nicht nur die Schlagzeilen der Berichterstattungen darüber, sondern der Inhalt seiner Rede, z.B. welche Schlagwörter er verwenden wird.

4. Schlussfolgerung

Die politische Aussenkommunikation spielt eine wichtige Rolle in der Politik, bzw. im politischen Leadership, wie Jokowis Leadership. Aus der politolinguistischen Sicht kann die politische Aussenkommunikation als Politikersprache verstanden werden, die nicht nur über Schlagworte analysiert werden sollte, wie ‚blusukan‘, das auch in den Massenmedien analysiert wurde, sondern auch insgesamt als politische Rede. Die Fallbeispiele zeigen, dass Politikersprache die Menschen sehr stark beeinflusst, vor allem wenn sie neue Wörter verwenden. Dabei spielen die Journalisten, bzw. Massenmedien für die Verbreitung eine wichtige Rolle. Dies zeigt auch, dass die Entwicklung, ob ein Leader, bzw. Politiker erfolgreich werden kann, sehr stark den Massenmedien, den Inhalten und der Verbreitung seiner politischen Aussenkommunikation abhängt.

Literaturverzeichnis

Beus de, Jos (2011): Audience Democrazy: An Emerging Pattern in Postmodern Political Communication. In: Political Communication in Postmodern Democracy: Challenging the Primazy of Politics. Ed. Brants, Kees/ Voltmer, Katrin. Basingstoke:Palgrave Macmillan. S. 19-38.

Blumler, G. Jay (2011): Foreword: In Praise of Holistic Empiricism. In: Political Communication in Postmodern Democracy: Challenging the Primazy of Politics. Ed. Brants, Kees/ Voltmer, Katrin. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. ix-xi.

Burkhardt, Armin (1996): Politolinguistik. Versuch einer Ortbestimmung. In: Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation. Klein, Josef/Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.). Band.7. Berlin: Walter de Gruyter. S. 75-100.

Brants, Kees/Voltmer, Katrin (2011): Introduction: Mediatization and De-centralization of Political Communication. In: Political Communication in Postmodern Democracy: Challenging the Primazy of Politics. Ed. Brants, Kees/ Voltmer, Katrin. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 1-16.

Domke, Christine/Kilian, Jörg (2011): Zur Einführung. In: Sprache in der Politik. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen der politischen Forschung. Domke, Christine/Kilian, Jörg (Hrsg.). Göttingen: V& R unipress GmbH. S.225-226.

Holly, Werner (2010): Politische Kommunikation- Perspektiven der Medienlinguistik. Am Beispiel eines Selbstdarstellungsvideos von Guido Westerwelle. In: Wahl der Wörter – Wahl der Waffen?. Sprache und Politik in der Schweiz. Roth, Kersten Sven/Dürscheid, Christa (Hrsg.). Band 4. Bremen: Hempen Verlag. S.167-186.

Lesmana, Tjipta (2009): Dari Soekarno sampai SBY [Von Soekarno bis SBY]. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.

Liphardt, Elizaveta (2005): Aporien der Gerechtigkeit. Politische Rede der extremen Linken in Deutschland und Russland zwischen 1914 und 1919. Burkhardt, Amin, et.al. (Hrsg.). Reihe 261., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Reisigl, Martin (2008)a: Analyzing political rhetoric. In: Wodak, Ruth/ Krzyżanowski, Michal (Hrsg.): Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences. London et.al.: Palgrave Macmillan. S. 96-120.
---------- (2011): Kommunikationstypologien des Handlungsbereiches Politik. In: Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Habscheid, Stephan (Hrsg.). Berlin: Walter de Gruyter. S.437- 472.

Internetquelle:
Soeharto did ‚blusukan'first: Family, am 07.06.2013, verfügbar unter: http://www.thejakartapost.com/news/2013/06/07/soeharto-did-blusukan-first- family.html. Zugriff am 25.10.2014

Jokowi takes Zuckerberg on ‚blusukan', am 14.10.2014, verfügbrar unter: http://www.thejakartapost.com/news/2014/10/14/jokowi-takes-zuckerberg- blusukan.html. Zugriff am 25.10.2014

Cabinet near completion, am 24.10.2014, verfügbar unter: http://www.thejakartapost.com/news/2014/10/24/cabinet-near-completion.html. Zugriff am25.10.2014

Sprechaktanalyse in der Kolumne „Sora Balarea“ der Zeitung *Pikiran Rakyat*

Nining Warningsih, Deutschabteilung- Universitas Pendidikan Indonesia
warningsihnining@gmail.com

Kurzfassung

Sprechakt nimmt eine zentrale Stelle in der Studie der Pragmatik ein. Daher ist es immer interessant, darüber zu sprechen, da dieser ein Symptom ist, welches sich in der Praxis der alltäglichen Kommunikation, sowohl mündlich als auch schriftlich, finden lässt. "Sora Balarea", eine der Kolumnen auf der Homepage der Zeitung Pikiran Rakyat ist ein Mitteilungskanal, der von den Menschen genutzt werden kann, um ihre Wünsche und Wertschätzung in Bezug auf die Leistung der Stadtregierung Bandungs und deren Programme kund zu tun. Dies kann über SMS erfolgen. In dieser Ministudie wurden die direkten Sprechakte in den genannten Medien-Netzwerken analysiert . Aus den Ergebnissen der Studie ergab sich, dass aus den 67 in "Sora Balarea" enthaltenen Äußerungen , welche in zehn Publikationen auftauchten, 60 direkte Sprechakte vorzufinden sind. Diese können in fünf Kategorien unterteilt werden : 1) *Advisories* (33,3%), 2) Requestive (26,7%), 3) Requirements (25%), 4) *Questions* (11,7%) und Prohibitive (3,3%).

Schlüsselwörter: direktive Sprechakte, Kolumne

A. Einführung

Sprechakt nimmt eine zentrale Stelle in der Studie der Pragmatik ein. Daher ist es immer interessant, darüber zu sprechen, da dieser ein Symptom ist, welches sich in der Praxis der alltäglichen Kommunikation, sowohl mündlich als auch schriftlich, finden lässt. Im Alltag und wo immer sie sind, können sich Menschen nicht von Sprechaktivitäten entziehen. Gerade in der heutigen modernen Zeit findet die menschliche Kommunikation auβerhalb der Grenzen von Raum und Zeit statt. Daher ist die bloβe Beherrschung sprachlicher

Elemente nicht hinreichend um ein guter Sprecher zu sein. Man muss auch über pragmatische Kompetenz verfügen. Nach Bachman (Aziz, 2012) umfasst pragmatische Kompetenz zwei Aspekte, nämlich a) die illokutionäre Kompetenz , die es uns ermöglicht Sprache zu verwenden, um eine Menge von Funktionen zum Ausdruck zu bringen, und die illokutionäre Kraft der Äußerungen oder des Diskurses zu interpretieren und b) soziolinguistische Kompetenz, die uns ermöglicht , die Sprachfunktionen in Übereinstimmung mit dem Kontext anzuzeigen.

1. **In einem demokratischen Staat, der seine Bürger garantiert,** ihre Meinung **frei zu äußern, kann jede Person ihre Ideen, Gedanken**, Beschwerden, ja sogar ihre Schimpferei kundtun, sollte es beispielweise **eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit** geben. Und dies geschieht **durch eine Vielzahl von Medien**, **elektronische als auch Print-Medien** , unabhängig vom Aufenthaltsort der Person.
2. "Sora **balarea**", **eine der Kolumnen auf der Homepage** der **Zeitung** Pikiran Rakyat, **ist ein Mitteilungskanal, der von Menschen genutzt werden kann, um ihre Aspirationen zu äußern. Diese Kolumne enthält eine Vielzahl von Anregungen, Kritiken, oder Wertschätzungen, sowohl gegenüber der Leistung der Regierungsbeamten in der Stadt Bandung** als auch **ihren Programmen.** Dies kann über SMS erfolgen**. Diese Kommunikation kann durch Sprechakte** , u.a durch den **direktiven Sprechakt realisiert werden. Aus diesen Überlegungen heraus wird versucht, die Realisierung des direktiven** Sprechakts, die **in** dem genannten **sozialen Netzwerk entsteht, zu beschreiben.**

B. Theoritische Grundlagen

1. Sprechakte

Die Theorie der Sprechakte kam ursprünglich von JL Austin, Professor an der Harvard-Universität, aus dessen Buch ""*How To Do Things With Words"* (1962). Die Theorie wurde aber erst berühmt nachdem Searle, einer seiner Studenten, das Buch mit dem Titel ""*Speech Act: an Esay in the Philosophy of Language "(1969*) veröffentlichte. Seither entwickelte sich rasch die Studie der Pragmatik. Austin, Philosoph der Alltagssprache *(ordinary language)* widerspricht der Ansicht der Philosophen des logischen Positivismus (wie u.a.Russel). Nach den Positivisten läβt sich ein Satz nicht, zumindest prinzipiell, verifizieren (d.h. auf seine Wahrheit oder Falschheit prüfen), so ist er strenggenommen bedeutungslos (Levinson, 1983 : 248). Mit anderen Worten ist eine Aussage nur sinnvoll, wenn sie analytisch ist oder empirisch überprüft werden kann. Im Prinzip interessieren sich die Positivisten für die Eigenschaften von Sätzen , die als wahr oder falsch überprüft werden kann, was man in der Linguistik *truth conditional semantics* nennt (Thomas, 1995).

Beispiel : 1) *Es gibt zweiundvierzig Buchstaben in diesem Satz.*

2) *Im letzten Winter hat es in Indonesien einen heftigen Schneesturm gegeben*.

Der erste Satz ist wahr, weil er tatsächlich zweiundvierzig Buchstaben enthält. Dagegen kann der zweite Satz nicht “wahr” oder “falsch” gewertet werden, sondern ist in diesem Fall sogar sinnlos, da es in Indonesien keinen Winter gibt.

Austin behauptet, wie von Thomas (1995) beschrieben, dass die meisten Aüßerungen in der Wirklichkeit nicht die Wahrheitsbedingungen (*truth condition*) besitzen. Sie sind weder Fragen noch Aussagen, sondern Handlungen. , welche er als performative Äußerungen bezeichnet. Diese performativen Äußerungen können nicht wahr oder falsch beurteilt werden, sondern müssen als Handlugenn verstanden werden.

Beispiel : 3) *"Ich gratuliere meiner Frau zum Geburtstag*“
Mit dieser Äußerung sagt der Sprecher nicht nur etwas, sondern er tut auch etwas, nämlich er gratuliert seiner Frau.Austins Überzeugung führte ihn schließlich zu einer Theorie namens illokutionärer Akt. Sie beschreibt, was wir tun, wenn wir etwas sagen, wie wir es tun und wie unsere Aktionen gelingen oder scheitern können. Aus diesen Überlegungen formulierte Austin eine Typologie von Bedingungen, die Performative erfüllen müssen, wenn sie erfolgreich oder ‚geglückt‘ sein sollen. Diese Bedingungen nannte er Gelingensbedingungen (*felicity conditions*) und unterschied sie in drei Gruppen:

a. (i) Es muss ein übliches konventionales Verfahren mit einem bestimmten konventionellen Ergebnis geben.

   (ii) Die betroffenen Umstände und Personen müssen den Festlegungen des Verfahrens entsprechen
   .
b. Das Verfahren muss (i) korrekt und (ii) vollständig durchgeführt warden
c. Häufig müssen die Personen (i) die für das Verfahren festgelegten Meinungen, Gefühle und Absichten haben und (ii) sich entsprechend verhalten. (Levinson, 1983 : 251)

Weiterhin definiert Austin drei grundlegende Ebenen, auf denen man etwas tun kann, in dem man etwas sagt, und daraus ergeben sich drei Arten von Akten, die gleichzeitig ablaufen :

1. lokutionäner Akt : die Äußerung eines Satzes mit einem bestimmten Sinn und einer bestimmten Bedeutung
2. Illokutionäner Akt : das Behaupten, Anbieten, Versprechen, usw. mit dem Äußern eines Satzes mittels der konventioneller Kraft, die damit (oder mit der expliziten performativen Paraphrase) verbunden ist.
3. per lokutionäner Akt : das Erzeugen von Wirkungen auf die Hörer durch das Äußern des Satzes, wobei die Wirkungen von den Äußerungsumständen abhängen. (Levinson ,1983 : 258).

Beispiel : (4) *„Es ist 6 Uhr“.*
lokutionäner Akt : die Äußerung selbst
Illokutionärer Akt : Mitteilung (Der Sprecher teilt dem Gesprächspartner die Uhrzeit mit)
Erinnerung (Der Sprecher erinnert den Gesprächspartner daran, dass sich der Gesprächspartner beim Schminken beeilen muss, weil es Zeit ist, zur Uni zu gehen.)

Ärger (Der Sprecher ärgert sich, weil das bestellte Taxi, das ihn zum Bahnhof bringen soll, noch nicht kommt und macht sich Sorgen, den Zug zu verfassen

perlokutionäner Akt : Der Gesprächspartner bedankt sich für die Info.
Der Gesprächspartner beeilt sich.
Der Gesprächspartner beruhigt den Sprecher.

Aus dem Beispiel kann man sehen, dass eine Äußerung viele Bedeutungen haben könnte. Um die in dem illokutionären Sprechakt enthaltene Absicht zu verstehen, muss man den Kontekt erkennen.

Diese Sprechakttheorie wird von Searle weiterentwickelt. Er vertritt die Meinung, dass alle Äußerungen ausnahmslos als Handlungen gelten. Basierend auf der Ansicht von Austin klassifiziert Searle (Levinson, 1983 : 262) den illokutionären Sprechakt in fünf Arten, nämlich :

1 . Representative , die den Sprecher auf die Wahrheit der ausgedrückten Proposition festlegen (typische Beispiele : Feststellen, Folgern)
2. Direktive, mit denen der Sprecher versucht, den Angesprochenen zu einer bestimmten Handlung zu veranlassen (typische Beispiele : Bitten, Fragen)
3. Kommissive, die den Sprecher zu einer künftigen Handlungsweise verpflichten (typische Beispiele : Versprechen, Drohen, Anbieten)
4 . Expressive (Expressive), die einen psychischen Zustand ausdrücken (typische Beispiele : Danken, Entschuldigen, Willkommen heißen, Gratulieren)
5. Deklarationen , die unmittelbare Veränderungen der derzeitigen Zustände Wirklichkeit bewirken und häufig von komplizierten außersprachlichen Institutionen abhängen (typische Beispiele : Exkommunizieren, Krieg erklären, Taufen, Kündigen)

2. Typen von Sprechakten

- Direkte vs indiretkte Sprechakte

Im täglichen Sprachgebrauch läβt sich der Sprechakt in direkte und indirekte Sprech-akte unterscheiden. Direkter Sprechakt ist ein Sprechakt, in dem man beim Ausdrücken der Äußerungen einen Satztyp verwendet, welcher mit der Absicht von Äußerungen übereinstimmt, wie Grundy (2008) äuβert : ‘*When form and function match, we call the effect a direct speech act*’ .

Beispiel : 6) *"Haben Sie Äpfel?“*

Die obengenannte Äußerung ist eine direkte Äußerung, wenn der Sprecher durch seine Frage die Absicht hat, den Gesprächspartner nach Äpfeln zu fragen . Wenn diese Frage aber beispielsweise von einer Person an einen Verkäufer auf dem Markt gestellt wird, und diese Person möchte, dass der Verkäufer ihr Äpfel gibt, dann spricht man von einer indirekten Äußerung .

Anhand der obigen Beispielen sieht man , dass man mittels einer Äußerung verschiedene Sprechakte auszudrücken kann. Im Gegensatz hierzu können unterschiedliche Äußerungen verwendet werden, um den gleichen Sprechakt auszu-drücken.

Beispiel : Können Sie mir ein Kilo Äpfel geben?
Ich hätte gern ein Kilo Äpfel.
Bitte geben Sie mir ein Kilo Äpfel.
Ein Kilo Äpfel, bitte.
Haben Sie Äpfel?

Die obengenannten fünf Äußerungen drücken eine Bitte an jemanden aus, um Äpfel zu geben.

- Explizit vs implizit performative Äußerungen

Es ist ebenfalls anzumerken, dass ein Sprechakt innerhalb ein- und derselben Sprache unterschiedliche Ausdrucksformen besitzen kann: explizit performative und nicht explizite. Die explizit performativen Ausdrucksformen enthalten in der Regel ein Verb, das den jeweiligen Sprechakt beschreibt (z.B. Aufforderung : auffordern, : Gratulation : gratulieren u.a..), diese Verben sind, wie schon erwähnt, die sogenanten performativen Verben **.** Austin untersucht ebenfalls die linguistischen Eigenschaften von Äußerungen, deren performativer Charakter durch ein geeignetes Verb explizit gemacht wird, u.a

a) Markierung durch *hiermit* (englisch *hereby*), d.h. Referenz auf den Sprech-handlung selbst; mit der Sprechhandlung wird der Akt vollzogen.
b) Tempus: Präsens
Ich erkläre Sansibar den Krieg.
c) Subjekt häufig in der ersten Person, aber nicht immer:
a. *Ich warne Sie hiermit. / Wir warnen Sie hiermit.*

Im Gegensatz zu explizit performativen Äußerungen kann die Handlung, die mit implizit performativen Äußerungen ausgedrückt wird, von unterschiedlichem Charakter sein. Implizit performative Äußerungen können durch bestimmte grammatische Formen gebildet werden :
a. *Schließen Sie das Fenster! (Ich befehle Ihnen hiermit, das Fenster zu schließen)*
b. Sie können nach Hause gehen. (Ich erlaube Ihnen hiermit, nach Hause zu gehen.) (Krifka : 2007)

3. Direktive Sprechakte

Wie bereits beschrieben sind direktive Sprechakte (Direktive) jene , mit denen der Sprecher versucht den Angesprochenen zu einer bestimmten Handlung zu veranlassen (Levinson:1983, Yule: 1996). Diese Sprechakte drücken folglich aus, was der Sprecher begehrt. Nach der Klassifizierung von Engel (2009) gehören die sogenannten Sprechakte zur Kategorie der partnerorientierten Sprechakte, mit denen das künftige Partnerverhalten gesteuert wird. Zu diesem Sprechakt gehören nach Yule (2006) a) Befehl, b) Bestellung, c) Bitte, und d) Vorschlag. Im Gegensatz hierzu klassifizieren Bach und Harnish in Ibrahim (1992) die direktive Sprechakte in sechs Hauptkategorien , nämlich : 1) *Requestive* (Bitten, Betteln, Beten, Einladen), 2) *Questions* (Frage), 3) Requirements (Befehlen,), 4) Prohibitive (Verbieten) ,5) Permissive (Genehmigen, Erlauben, Gewähren), und 6) *Advisories* (Vorschlagen, Anspornen, Warnen). Für die vorliegende Arbeit nutze ich die von Bach und Harnish verwendete Terminologie, da in dieser Kategorisierung die Termini von Yule eingeschlossen sind.

C. Methodisches Verfahren

Diese Studie verwendet einen qualitativen Ansatz, weil die Daten nicht in Form von Zahlen sondern Sprachformen vorliegen (Aminuddin 1990) und die deskriftive Methode, die nur empirische Daten über die Sprachverwendung beschreibt, also unabhängig von ihrer Wahrheit oder Falschheit. Diese Methode wurde gewählt, da durch diese Studie die Realisierung der direktiven Sprechakte in der Kolumne "Sora balarea" beschrieben werden wollte.

Die Daten wurden nach dem Zufallsprinzip aus zehn Publikationen der Zeitung Pikiran Rakyat , die im April (1. ,4. ,10., 11., 12., 16., 21., 23., 24., 30.) erschienen, genommen.

Zur Datensammlung wurden die Technik *Simak Bebas Libat Cakap (SBLC)* und die Technik *Catat* verwendet, da die Verfasserin nicht in den Sprechhandlungen beteiligt war und nur die schriftlich entsprechenden Äußerungsformen gesammelt und notiert wurden (Mahsun,2011) .

Die Daten wurden anschließend analysiert und nach der Kategorie von Bach und Harnish in 1) Requestive, 2) *Questions* , 3) Requirements, 4) Prohibitive 5) Permissive und 6) *Advisories* klassifiziert.

D. Ergebnis und Diskussion

Basierend auf der Analyse sind in zehn Ausgaben der Kolumne *"Sora balarea"* 60 verschiedene direktive Äußerungen zu finden : 1) Requestive 16 (26,7%), 2) *Questions* 7(11,7%), 3) Requirements 15 (25%), 4) Prohibitive 2 (3,3%) und 5) Advi-sories 20 (33,3%).

Nachfolgend liegen Beispiele der direktiven Äußerungen vor, welche nach der obengenannten Kategorie klasifiziert wurden.

1. Requestive

Beim Äußern der Aspirationen erscheint die Verwendung der Requestive 16 Mal (26,7%) auf dem zweiten Platz nach Requirements , die sich in die Unterkategorien Bitten (68,75), Einladen (18,75%) und Beten (12,5%) verteilen.

No	Contoh tuturan	Kategori
1	Bu Atty Yth. Mohon ditinjau Bu ke lapangan. Jalan dari arah Cimindi itu kondisinya sangat tidak baik.Padahal, kalau tidak salah, jalan itu belum lama diperbaiki. Tapi kok, sepertinya pekerjaannya **seperti tidak ada hasil**. Sekali lagi mohon ditinjau. Coba Ibu kalau musim hujan itu menyempatkan keliling. Jangan hanya mendengar masukan dari anak buah Ibu. Karena bisa saja mereka AIS (Asal Ibu Senang).	Memohon/meminta

	NN. 082118102xxx	
2	Daripada uang miliaran dipake kampanye yang enggak jelas, mending dipake buat memperbaiki jalan-jalan yang rusak. Lebih bermanfaat untuk masyarakat luar. Ayo, caleg mana yang mau memberikan donasinya untuk perbaikan jalan. Pasti banyak yang pilih. NN, 08122221xxx	mengajak
3	Semoga adanya pemulu ini menjadi lebih baik.Tak ada banyak pejabat yang beriklan lebay atas janjinya! Hatur nuhun	mendoa

Aus der Statistik kann man sehen, dass der in Requestive am häufigsten verwendete Sprechakt das “Bitten” ist . Beispiel : „*Mohon ditinjau Bu ke lapangan. Jalan dari arah Cimindi itu kondisinya sangat tidak baik* „ . Das Wort „mohon“ wird in der Äußerung explizit verwendet und bezeichnet eine höfliche Bitte an eine Person von oberer Gesellschaftsschicht (in diesem Fall an eine Regentin)

Im Beispiel (2) " *Ayo, caleg mana yang mau memberikan donasinya untuk perbaikan jalan. Pasti banyak yang pilih”* drückt das Wort " ayo“ eine Einladung. Der Sprecher lädt die Kandidaten ein, zu spenden, damit sie von vielen gewählt werden. In der Äußerung (3) " *Semoga adanya pemulu ini menjadi lebih baik!*" bedeutet das Wort "*semoga*" Gebet . Der Sprecher hofft, dass es durch die Wahl besser sein kann.

2) *Questions* (Fragen)

Der Sprechakt “Questions (Fragen)” wird 7 Mal (11,66%) verwendet, wie im folgen-den Beispiel gezeigt ist.

No	Contoh tuturan	Kategori
1	**Kang** Emil, mau tanya nih. Adakah standarisasi pembuatan polisi tidur di Bandung? Karena saat ini banyak warga yang membuat polisi tidur. **NN, 085721215xxx**	bertanya

Im Beispiel (1) *" Adakah standarisasi pembuatan polisi tidur di Bandung?”* möchte der Sprecher wissen, ob es in Bandung eine Standardisierung von dem Bau des Straßenhubbels gibt, in dem er Emil (den Bürgermeister) direkt fragt.

3) Requirements (Anforderungen)

Die Anwendung des Sprechakts Requirements mit 15 Mal (25%) steht auf dem dritten Platz,und kann in die Kategorien Fordern (80%) und Befehlen (20%) unterteilt werden.

No	Contoh tuturan	Kategori
1	Janji Bupati Garut program 100 hari setelah dilantik menertibkan PKL di perkotaan dan sekitar Alun-alun Garut. Sekarang waktu seratus hari hampir habis tapi belum ada tanda-tandanya. Ayo Pak Bupati, beresan atuh Garut teh sesuai janjinya.	menuntut
2	**LUBANG** besar di Jalan Cihampelas tepat sebelum belokan ke jalan Lamping sudah berminggu-minggu. Hanya ditandai oleh *cone.* Perbaiki sebelum memakan korban. **NN, 082117646xxx**	memerintah

Die Statistik zeigt, dass die Realisierung des Sprechakts Requirements am meisten in Form von Fordern erscheint, wie im nachfolgenden Beispiel (1) zu sehen ist : " *Ayo Pak Bupati, beresan atuh Garut teh sesuai janjinya*". Mit dem Wort "*ayo*" wird eine Forderung ausgedrückt. Der Sprecher fordert den Regenten, auf sein Versprechen einzu- halten, die Ordnung in der Stadt Garut zu bewahren. Während im Beispiel (2) " *Perbaiki sebelum memakan korban”* die Anwendung des Imperativs einen Befehl signalisiert.

4) Prohibitive (Verbot)

Prohibitive werden in den Äußerungen am wenigsten verwendet. Sie tauchen nur 2 Mal (3,33%) auf und zwar in der Form eines Verbots.

No	Contoh tuturan	Kategori
1	Palsukan umur bisa dihukum mati. Pemerintah jangan terlalu ringan tangan menolong TKI, terutama yang bersalah. Biarkan saja mereka menerima hukuman, untuk memberikan efek jera bagi yang akan mencoba berbuat curang. NN, 085295290xxx	melarang

Im obigen Beispiel *" Pemerintah jangan terlalu ringan tangan menolong TKI, terutama yang bersalah"*, drückt die Verwendung des Wortes "*jangan*" ein Verbot aus. Der Sprecher verbietet der Regierung, den schuldigen Arbeitern zu helfen.

5) *Advisories* (Ratschläge)

Mit 33.33% (20 Mal) steht die Anwendung dieses Sprechakts an erster Stelle und lässt sich in die Subkategorien Warnen (45%), Vorschlagen (45%) und Ermutigen /Anspornen (10%) unterteilen.

No	Contoh tuturan	Kategori
1	**Jalan** Sersan Bajuri terutama sebelum Kampung gajah sampai Graha Puspa rusak parah. Siapa yang bertanggung jawab? Pemkot Bandung atau pemerintah Kabupaten Bandung Barat? Jangan dibiarkan donk! Keponakan saya sudah jadi korban jatuh dari motor di jalan tersebut. **Sunardi, Lembang, 082113219xxx**	memperingatkan
2	**INI** hanya pendapat saya. Bagaimana kalu Gedung Dezon Asia Afrika difungsikan kembali, seperti pada tahun 1999-an yang asalnya Bandung Promotion Center? **NN, 085795624xxx**	mengusulkan
3	**ADANYA** aksi pembakaran motor anggota geng motor adalah bukti lemahnya penegakan hukum. Kebiasaan main hakim sendiri akan marak terjadi. Ayo polisi, razia *tuh* knalpot – knalpot bising! Surat – surat mereka juga mayoritas bodong. Ayo! **Manda, Buahbatu, 087821381xxx**	mendorong

Im Beispiel (1) *" Jangan dibiarkan donk! Keponakan saya sudah jadi korban jatuh dari motor di jalan tersebut”* wird eine Warnung ausgedrückt. Der Sprecher warnt die Regierung davor, die Straβen zu reparieren, damit es zukünftig keine weiteren Opfer mehr giben wird. Das Wort “*dong*” verdeutlicht die Meinung des Sprechers, dass es nach dessen Ansicht die Regierung versäumt hat, den Zustand der Straβe zu kontrollieren hat.

Die Äußerung im Beispiel (2) " *Ini pendapat saya. Bagaimana kalu Gedung Dezon Asia Afrika difungsikan kembali, seperti pada tahun 1999-an yang asalnya Bandung Promotion Center?”* enthält im Vergleich dazu einen Vorschlag. Der Sprecher schlägt der Regierung vor, das Gebäude Dezon Asia Afrika als Bandung Promotion Center wieder in Betrieb zu nehmen. In der Äußerung (3) " *Ayo polisi, razia tuh knalpot – knalpot bising! Surat – surat mereka juga mayoritas bodong. Ayo!”* drückt das Wort “*Ayo*” in diesem Fall einen Ansporn aus. Der Sprecher spornt die Polizei an, eine Razzia gegen die Motorräder mit lautem Auspuffgeräusch durchzuführen.

E. Zusammenfassung

Basierend auf den Untersuchungsergebnissen stellt sich heraus, dass die direktiven Sprechakte, die man beim Äußern seiner Aspirationen gegenüber der Leistung der Regierungsbeamten in der Stadt Bandung verwendet, am meisten in der Form von *Advisories*, folgend Requestive, Requirements, *Questions*, Prohibitive realisiert sind. Dagegen ist die Verwendung vom Sprechakt Permissive nicht vorzufinden. Eine Äußerung kann verschiedene Sprechakte und die Anwendung von bestimmten Wörtern kann verschiedene Nuancen ausdrücken. Man muss daher den Kontext gut erkennen. Schließlich wäre es interessanter gewesen, wenn die vorliegenden Äußerungen auch aus den Persfektiven der Höflichkeit untersucht werden würden.

Literaturverzeichnis

Aminuddin. 1990. *Pengembangan Penelitian Kualitatif dalam Bidang Bahasa danSastra*. Malang: YA3r

Aziz, E. Aminudin. 2012. *Assessing Pragmatic Competence through DCTs: a response to an everlasting issue*. http://aminudin.staf.upi.edu/2012/02/17/assessing-pragmatic-competence-through-dcts-a-response-to-an-everlasting-issue/

Engel. 2009. *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin : Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Grundy, P. 2008. *Doing Pragmatics*. London : Hodder Education

Harian Umum Pikiran Rakyat, Edisi bulan April (tgl 1 ,4 ,10, 11, 12, 16, 21, 23, 24, 30). Beranda.

Ibrahim, Abdul Syukur. (1992). *Kajian Tindak Tutur*. Surabaya. Penerbit Usaha Nasional.

Krifka, Manfred . *Sprechakte und Satztypen*, Hauptseminar, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Humboldt-Universität zu Berlin, SS 2007, 52136, Di 12 – 14, HP2, 1.102

Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatik* (diterjemahkan oleh Martina Wiese, 2000). Tübingen : Max Niemeyer Verlag.

Mahsun. 2011. *Metode Penelitian Bahasa*. Jakarta : Rajawali Pers.

Thomas, J. 1995. *Meaning in Interaction*. United State of America : Longman Group Limited

Yule, George. 2006. *Pragmatik* . Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Peer Assessment-Bewertung im Übersetzungsunterricht Deutsch-Indonesisch

Sufriati Tanjung,FBS UNY

E-mail: sufriati.tanjung@yahoo.com

Kurzfassung

Ziel dieses Schreibens ist das Prinzip von der *peer assessment*-Bewertung vorzustellen, wie es im Übersetzungsunterricht Deutsch-Indonesisch an der Deutschabteilung der Fakultät für Sprachen und Kunst der staatlichen Universität Yogyakarta angewendet wurde.
Später werden die Lernenden unter anderem ÜbersetzerInnen, deshalb sollen sie schon früh lernen, die Arbeit selbst korrigieren zu können. Das Prinzip von der *peer assessment*-Bewertung läuft wie folg ab; ein/e Lernende/r korrigiert die Arbeit eines anderen, worauf dann eine Besprechung der zu übersetzenden Aufgaben im Plenum folgt. Wie läuft ein Unterricht mit *peer assessment* ab und welche Vor- und Nachteile bringt es mit sich? Auf diese Fragen soll wie folgend näher eingegangen werden.

Schlüsselwörter: Peer assessment, Übersetzen, Bewerten

1. Einführung

Peer assessment bedeutet, dass die Lernenden ihre Aufgaben in der Klasse gegenseitig bewertet (Richards & Schmidt, 2010: 425). Ein Student korrigiert die Aufgabe seines Mitstudenten, denn wenn er seine Aufgabe selbst korrigiert, wird er oft nicht objektiv sein, oder er übersieht den von ihm gemachten Fehler. Bei diesem Korrekturverfahren lernt, Fehler zu finden und vielleicht kann er ihn korrigieren und die richtige Lösung dazu finden. Danach werden die Aufgabenlösungen im Plenum besprochen. Auf die Dauer wird die Autonomie der Lernenden in der Klasse aufgebauet, sie lernen nämlich, den Fehler zu finden und ihn zu korrigieren.

Außerdem ist dieses Verfahren gut für den Lehrer, denn zur Korrektur braucht er Zeit - besonders wenn er in einer großen Klasse unterrichtet – die er sich am Nachmittag oder zu Hause nimmt, um die Aufgaben zu korrigieren. Dann bekommen die Lernenden ihr *feed back* nicht direkt am Unterrichtstag. Durch dieses *peer assessment* weiß jeder in der Klasse, welche Note er bekommt, welche Stärke er hat und in welchem Fach er noch Schwierigkeiten hat.

Nach Kautz (2002: 23) soll ein Übersetzer einige Eigenschaften besitzen, wie Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Frustrationstoleranz, emotionale Stabilität, Diskretion, Balance der Bescheidenheit, und Selbstbewusstsein. Kurz, physische und psychische Belastbarkeit werden praktisch von jedem *Translator* erwartet. Diese soll man in der Klasse üben.

2. *Peer Assessment*

Richards und Schmidt (2010: 425) schreiben *peer assessment are activities in which learners assess each other`s performance*. Das heißt in der Klasse findet die Bewertung der Aufgaben von den Lernenden statt. Zuerst wird ihnen einige Zeit gegeben, bis sie ihre schriftlichen Aufgaben fertiggestellt haben. Dann tauschen sie ihre Aufgabe untereinander aus. Jeder kommt an die Reihe, die Aufgabe mündlich zu beantworten, dann kommt die Diskussion im Plenum, die der Lehrer leitet. Jeder Lernende hat die Möglichkeit, seine Antwort zu begründen, auch den Anderen Fragen stellen zu dürfen, warum er zu der Antwort gekommen ist, dieser soll auch seine Antwort begründen. Es kommt zu einer Diskussion, die durchaus auch kritikbehaftet verlaufen kann.
Newmark (1991: 63) schreibt, "*Translation critism should not be negleted either; it will assist students to improve and look critically at their own work".* Bei der Besprechung die Lösung der Aufgaben kann man keine Kritik hindern, solange er die Lösung begründen kann, dann fungiert der Lehrer als ein Schiedrichter. Wie Newmark genannt hat, dass man diese Kritik nicht verzichtet, denn dadurch kann er seine Arbeit kritisch ansehen und ist in der Lage, sie zu verbessern.
Durch dieses Verfahren kann der Lehrer jeden Studenten in der Klasse bewerten und feststellen, wer gut oder nicht so gut ist, und wer Fortschritte gemacht hat und wer noch Hilfe braucht, weil er kein gutes Wörterbuch hat, oder er die Bedeutung des Satzes noch nicht gut kennt bzw. sich nicht so elegant ausdrücken kann. *Fairness* in der Bewertung muss beachtet werden, in dem der Lehrer sagt, "Fehler macht den Meister". Man braucht sich nicht zu schämen, Fehler zu machen, weil man dadurch seine Schwäche kennen lernt, und diese beim nächsten Mal nicht vorkommen. Das wäre der einzige Nachteil dieses Verfahrens; dass die Anderen mitbekommen haben, wer gut oder schlecht in der Klasse ist.

3. Definiton des Übersetzens

Es gibt mehrere Definitionen vom Übersetzen, der umfangreichen bis zum engen Beschreibungen desBegriffes ist. Kautz (2002:57) schreibt "Übersetzen ist eine komplexe, funktional bestimmte, planmäßige, sowohl rekreative als auch kreative Tätigkeit im Rahmen der transkulturellen sprachlichen Kommunikation zwischen verschiedenen sprachlichen

Partnern". Brislin (1976: 1) schreibt "Das Übersetzen bedeutet die allgemeine Bezeichnung für die Übertragung vom Gedanken, Ideen von einer Sprache (Ausgangssprache/AS) in die andere (Zielsprache/ZS), ob es schriftlich oder mündlich ist, ob deren Orthographie schon etabliert oder nicht ist, ob sie standardisiert ist oder nicht, oder ob es um die Gebärdesprache handelt, oder die Sprache der Taubstummen". Nida & Taber (1974: 12) schreibt "*Translating consists of reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source – language message, first in term of meaning and secondly in term of style"* . Catford (1965: 20) schreibt ` (Übersetzen ist) der Austausch vom Textmaterial in einer Sprache durch die entsprechendes Textmaterial in die andere Sprache.

Von den obengenannten Begriffen ist der vom Kautz der umfangreichste, der engste ist der vom Catford, denn er begrenzt ihn nur im Austausch vom Textmaterial. Also, es geht nur um schriftlichen Text. Der Begriff vom Nida & Taber wird hier benutzt, denn es werden sowohl die Bedeutung als auch der Still der Zielsprache berücksichtigt. Newmark (1988: 45) schreibt, wenn man die Zielsprache berücksichtigt, nennt man diese als eine kommunikative Übersetzung.

4. Arten vom Übersetzen

Es gibt mehrere Aspekten, die die Arten vom Übersetzen beeinflussen. Newmark (1988: 45) unterscheidet zwischen zwei Aspekten; einerseits die Bevorzugung der Ausgangssprache, das nennt man dann eine semantische Übersetzung, andererseits die kommunikative Übersetzung, bei der man die Zielsprache berücksichtigt. Zur Semantischen gehören Wort-für-Wort Übersetzen, wörtliches Übersetzen, und das treue Übersetzen. Zur kommunikativen Übersetzung gehören die Anpassung, das freie Übersetzen, und die idiomatische Übersetzung.

Beim Wort-für-Wort Übersetzen wird die sprachliche Form des Ausgangssprache (AS) beibehalten, das heißt, dass insbesondere die morphosyntaktische Struktur nicht der Zielsprache ausgepasst wird. Vielmehr schreibt man die zielsprachliche Übersetzung in derselben morphosyntaktischen Form direkt unter das ausgangssprachliche Original. Dieses Verhfahren nennt man die Interlinearübersezung. Wörtliche Übersetzung heißt Linearübersezung und wird verwendet, um die Struktur der Ausgangstexte zu konvertieren. Die Form der Ausgangssprache wird gehalten auch die Kulturwörter werden übersetzt, so dass die Produktion in der Zielsprache unnatürlich und dem Zielsprachler manchmal fremd ist. Die semantische Übersetzung beruht auf der Verwendung von Begriffen und Stichwörtern der Ausgangssprache. Solche Übersetzung benutzt man beim Übersetzen von wissenschaftlichen und juristischen Texten.

Die Anpassung oder Adaptation ist eine freie Übersetzung und ist der Zielsprache näher. Das Thema, die Handlung, die Person des Textes bleiben. Diese Übersetzung ist für die Übersetzung von Lyrik und Dramen gedacht. Dabei ist die Kultur der Ausgangssprache verschoben, denn die Dialoge werden koinzidiert und der Zielkultur angepasst. In den freien Übersetzungen ist der Inhalt wichtig. Der Übersetzer ist frei, seinen eigenen Ausdruck zu

schreiben, und das Übersetzungswerk kann sogar länger sein, als der Werk der in der Ausgangssprache, sodass man diese Werke nicht mehr als eine Übersetzung ansieht. Bei der idiomatischen Übersetzung versucht der Translator, gängige Begriffen, Phrasen und Redewendungen in der Zielsprache zu finden, die äquivalent zu denen der Ausgangssprache sind. Somit sehen die Werke so aus, als ob sie direkt von einem Muttersprachler geschrieben worden sein.

Vinay und Darbelnet in Munday (2001: 56-58) schreiben, dass es zwei Strategien im Übersetzen gibt, nämlich *direct translation* und *oblique translation.* Zur direkten Übersetzung gehören erstens, *borrowing*, das heißt man benutzt das Wort der Ausgangssprache, damit deren Kultur der Ausgangssprache erhalten bleibt. Z.B. *Wiener Schnitzel* (=steak), *Black forest/Schwarzwälder Kirschtorte* (=Kuchensorte) aus dem Schwarzwald, *Grüß Gott* (bayerische Begrüßung zu jeder Tageszeit). Die zweite Strategie ist *calque*, das heißt man benutzt das Wort der Ausgangssprache, aber das Phonem wird in die Zielsprache angepasst, z.B. *communication*→ die Kommunikation. Die letzte Strategie ist *literal translation*, das heißt Wort-für-Wort Übersetzung, z.B. *I have a book*→Ich habe ein Buch. Dies geht, wenn zwei Sprachen den gleichen Strukturen aufweisen.

Wenn diese direkte Übersetzung gemacht wird, die eigentlich nicht möglich ist, heißt das 1) sie stellt eine andere Bedeutung dar, 2) sie hat gar keine Bedeutung, 3) sie entspricht der Zielsprache nicht, 4) sie ist kontextuell unnatürlich, 5) sie hat ein anderes Sprachniveau. Trifft einer dieser fünf Punkte zu, so wird die indirekte Übersetzung benutzt (Munday, 2001: 57). Diese beinhaltet die Transposition, die Modulation, der Äquivalenz, und die Adaptation. In der Transposition wird ein Teil des Satzstrukturs geändert, z.B. Nominalausdruck in der AS wird zu einem Verbalausdruck in der ZS. In der Modulation wird der Inhalt und insbesondere die Wirkung der Aussage beibehalten, allerdings wird die Darstellungsform geändert. So warden Sätze, die in der AS passiv oder als doppelte Verneinung ausgedrückt wurden, in der ZS aktiv bzw. als Bejahung ausgedrückt. Somit wird beispielsweise der Blickwinkel oder die Form der Aussage geändert, nicht aber der Inhalt selbst. Beispiel "An Erfolg hat es Britta bis jetzt nicht gefehlt → *Sampai saat ini Britta selalu sukdes".* Diese Art der indirekten Übersetzung benutzt man beim Übersetzen von Idiom oder Sprichtwöter, z.B. "*Er wirft das Handtuch*", bedeutet, dass derjenige aufgibt, und nicht das eigentliche, dass derjenige sein Handtuch wirklich auf den Boden wirft. Die Adaptation benutzt man, wenn es in der ZS gibt diesen Begriff nicht gibt, z.B. *Ramadhan* bedeutet der Fastenmonat der Moslems.

Newmark (1988: 103) beschreibt eine andere Arten vom Übersetzen, nämlich die Deskription und die Reduktion, *couplet* oder *triplet.* Deskription bedeutet man beschreibt die Bedeutung, in dem deren Funktion schreibt. Reduktion bedeutet, es gibt eine Reduzierung der Information, da diese im Wort der ZS schon erhalten ist. *Couplet* bedeutet man benutzt zwei Techniken gleichzeitig, und *triplet* bedeutet drei Techniken wird benutzt. Ferner schreibt er (1988: 103) wie man Kulturworten übersetzt, nämlich durch Transfer, Kulturaläquivalenz, Neutralisation, Komponentanalyse, Reduktion, und *couplet.*

Deswegen sollte man zunächst auf verschiedene Wegen versuchen, ob die direkte Übersetzung schon ausreicht, um ein natürliches und akzeptables Werk in der ZS herzustellen. Wenn nicht, dann benutzt man die inderekte Übersetzung. Wenn es sich um kulturelle Wörter handelt, dann wird die Technik vom Newmark benutzt. Zu Beginn des Übersetzens sollte das Werk der AS analysiert werden, also welche Funktion es hat, ob es sich um eine wortwörtliche Bedeutung oder um eine Methaper oder eine Redewendung handelt. Nicht zu vergessen, an welche Zielgruppe sich das Werke richtet, sonst kann es nur schwer bis gar nicht verstanden werden und dadurch sogar Probleme verursachen.

5. Probleme beim Übersetzen

Wie es oben erwähnt, verfügt ein Text verschiedene semantische, syntaktische und pragmatische Merkmale. Nach Kautz (2002: 279) gehören zur semantischen Fehler falsch geschriebene oder unidiomatisch gebrauchte Wörter, grammatische Fehler, Interpunktionsmängel, und Fehler in kleinen Textsegmenten sind Fehler in kleinen Textsegmenten sind Fehler auf lexikalischer oder syntagmatische Ebene.

Nord (1993: 209) schreibt "die pragmatischen Probleme im Übersetzen entstehen, wenn die Funktion des Textes in der AS mit der in der ZS nicht übereinstimmt. Im AS Text handelt es sich um einen appellativen, so muss er in der ZS ein appellativer sein". Kautz (2002: 50) ergänzt dazu, dass Rethorik und Pragmatik zum produktiven Aspekt gehören. Für wen und zu welchem Zweck der Text in der AS geschrieben worden ist und ob er dem der in der ZS entspricht. Es wird da zusammengefasst, dass sowohl der AS-Text als auch der ZS-Text zunächst als kulturelle (und erst dann als sprachliche) Zeichen die Kommunikationssituation determinieren, in dem sie als Kommunikationsinstrument fungieren. Die Translatfunktion ergibt sich nicht mehr oder weniger automatisch aus dem AS-Text, sondern ist vom Zweck der transkulturellen Kommunikation her zu definieren.

Im gleichen Buch ist zu lesen, dass man erst übersetzen lernen kann, wenn die Sprachkompetenz ein angemessenes Niveau erreicht hat. Das heißt, a) es muss gewährleistet sein, dass die AS-Kompetenz (passiv) bei Benutzung geeigneter Hilfsmittel für das Verständnis und die Übersetzungsrelevante Analyse des AS-Texten ausreicht, b) es muss gewährleistet sein, dass die ZS-Kompetenz (aktiv) für die Produktion des vom Übersetzungsauftrag verlangen ZS-Textes ausreicht, oder dass zum Ausgleich bestimmter Kompetenzdefizite (z.B. der Textkompetenz in einer bestimmten Textsorte) geeignete Hilfsmittel zur Verfügung stehen (Modelltexte, Vergleichstexte, Paralleltexte etc.).
Beim Anwenden der *peer assessment*-Bewertung werden alle drei Merkmalsaspekte (der semantische-, syntaktische-, und der pragmatische Merkmalsaspekt) beachtet und besprochen.

6. Bewertung im Übersetzungsunterricht

Da von Anfang an vom Begriff der Übersetzung von Nida & Taber ausgewählt worden ist, richtet sich die Bewertung auch danach. Als erstes sind die pragmatischen Aspekte zu beachten, dann kommen die semantischen und syntaktischen Merkmale. Man versucht die

Bedeutung des Übersetzens mit der in der AS übereinstimmt. Wenn es nicht übereinstimmt, weist dies auf einen Fehler hin. Schreibfehler ist nicht so groß wie die im Semantischen, berücksichtigt nur wenn der Still natürlich oder zugänglich in der ZS ist, höchstens zählt die halber Fehler.

7. Zusammenfassung

Durch *peer assessment*-Bewertung im Übersetzungsunterricht Deutsch-Indonesisch wird sowohl das physische und psychische Belastbarkeit eines Translators als auch die Kompetenz eines Translators geübt. Die Lernenden erlernen das Autonomie eines Übersetzers, denn dieser bestimmt selbst welchen Ausdruck er benutzt und wie er die Aufgaben bewertet.

Literaturverzeichnis

Kautz, Ulrich. 2002. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens.* München: iudicium.

Munday, Jeremy. 2001. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications.* London & New York: Routledge.

Newmark, Peter. 1988. *A Text Book of Translation.* New York: Prentice Hall.

----------1991. *About Translation.* Clevedon: Longdunn Press Ltd.

Nida, Eugene A. dan Taber, Charles, R. 1974. *The Theory and Practice of Translation.* Leiden: B.J. Bridle.

Nord, Christiane. 1993. *Einführung in das funktionale Übersetzen.* Tübingen: narr.

Richards, Jack. C. und Schmidt, Richard. 2010. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. 4th. Edition.* London: Pearson.

Übersetzung der deutschen „Kompositionen“ im Buch „365 Kinderspiele für jeden Tag“ ins Indonesische

Iwa Sobara, Universitas Negeri Malang

Abstract

Ein Kinderbuch zu übersetzen ist es eine besondere Herausforderung, weil die Übersetzer ganz genau an die Adressaten denken müssen, zum Beispiel die Wortauswahl. Das Kinderbuch „365 Kinderspiele für jeden Tag“ wurde ins Indonesische übersetzt. Die Probleme beim Übersetzen des Buches lagen bei den verschiedenen Kulturen in Kinderbüchern. In dieser vorliegenden Arbeit wird die Problematik der deutschen Wortbildungen analysiert. Die Übersetzung der deutschen Wortbildungen ins Indonesische im den Büchern stimmt überein. Die Übersetzerinnen benutzen einige Strategien, u.a. totale Äquivalenz, Eins-zu-Viele und Viele-zu-Eins-Äquivalenz, Teiläquivalenz oder Nulläquivalenz. Außerdem haben die Übersetzerinnen das Konzept der Skopostheorie von Hans J. Vermeer bewiesen, dass das Übersetzen nicht nur der sprachliche Transfer sei, sondern hat es auch mit dem Kulturtransfer zu tun.

Stichwörter: Kinderbuch, Übersetzung, Wortbildung

1. Einleitung

Ein Kinderbuch zu übersetzen ist es eine besondere Herausforderung. Die Übersetzer müssen ganz genau an die Adressaten denken, zum Beispiel bei der Wortauswahl. Deshalb ist die Arbeit für die Übersetzer viel schwieriger im Vergleich zu anderen Übersetzungen mit anderen Zielgruppen. Diese Problematik bei der Übersetzung von zwei verschiedenen Kulturen in Kinderbüchern soll in der vorliegenden Arbeit behandelt werden. Am Beispiel der Übersetzung des Buches „365 Kinderspiele für jeden Tag“ von dem deutschen Autor Tom Dahlke ins Indonesische, wird die Problematik der deutschen Wortbildungen genauer analysiert. Es soll hier anhand einer Analyse der Wortbildungen in dem Werk und deren

Übersetzungen ins Indonesische untersucht werden. Das Kinderbuch „365 Kinderspiele für jeden Tag“ umfasst 250 Seiten und beinhaltet Spiele-Ideen-Sammlung. Dieses Buch ist für die Kinder ab 4 Jahren geeignet. Die Kinderspiele werden nach Jahreszeiten und nach Themen geordnet. Das hilft den Lesern sich zu orientieren, weil die Sortierung der Spiele nach Jahreszeiten und Themen besonders hilfreich ist. Da die Leser meistens Kinder sind, werden Jahreszeiten mit Illustrationen, Schrift und Hintergründe und farbig (Grün = Frühling, Orange = Sommer, Rot = Herbst, Blau = Winter) dargestellt. Das ermöglicht den Lesern schnell zum jeweiligen gewünschten Bereich zu gelangen[1.]

Eine oder zwei Spielideen stehen auf jeder Buchseite zur Verfügung. Zu jeder Spielidee bekommt man Informationen, ab welchem Alter das jeweilige Spiel empfohlen ist, ob sich das Spiel für ein oder mehrere Kinder eignet und ob das Spiel im Haus oder draußen gespielt wird[2]. Ein kurzer verständlicher Text ist für jedes Spiel vorhanden. Er ist als ein Hinweis über das Spiel gedacht und erklärt beispielsweise notwendige gebrauchte Materialangaben. Der Text wird auch durch eine einfache und sympathische Illustration veranschaulicht.
Das Buch wurde dann später ins Indonesische von drei Übersetzerinnen übersetzt. Der neue Titel im Indonesischen ist „90 Permainan Anak-anak 1“. Das ganze Buch wurde nun in vier Bände aufgeteilt. D.h. es gibt noch andere Bände, nämlich: „90 Permainan Anak-anak 2“, „90 Permainan Anak-anak 3“ und „90 Permainan Anak-anak 4“. Da ich in der deutschen Fassung viele zusammengesetzte Wörter gefunden habe, möchte ich in dieser vorliegenden Arbeit mit der indonesischen Fassung vergleichen, wie die Übersetzerinnen die deutschen Wortbildungen insbesondere Kompositionen im Buch „90 Permainan Anak-anak 1“ (Band 1) ins Indonesische übertragen.

2. Definitionen

In diesem Kapitel soll dargelegt werden, was man unter dem Begriff „Übersetzen“ versteht. Wie wir wissen, ist das Übersetzen eine der Betätigungen der Menschen. Die Definition ist laut Duden wie folgt: „(schriftlich oder mündlich) in einer anderen Sprache (wortgetreu) wiedergeben“. Den Terminus kennt man bereits vor Jahrhunderten her. Aber in den 1980er Jahren hat sich die moderne Translationswissenschaft als eigenständiger Disziplin zusammen mit dem entstehenden cultural turn gut herausgebildet. Das Übersetzen wird seither verstanden:

„Es handelt sich hier in erster Linie nicht nur um einen sprachlichen, sondern um einen kulturellen Transfer, der eher im Bereich der interkulturellen Kommunikation angesiedelt ist und nicht mehr als Teil der Linguistik oder der Literaturwissenschaft angesehen werden sollte.“ (vgl. Snell-Hornby, 2007: 86)

[1] vgl. Eckmann-Schmechta, http://www.kinderbuch-couch.de/dahlke-tom-365-kinderspiele-fuer-jeden-tag.html
[2] ebd. Eckmann-Schmechta

In den 1960er Jahren wurde der Terminus „Translation“ von den Sprachwissenschaftlern der Leipziger Schule Otto Kade definiert, dass er ihm zufolge als Oberbegriff für das Übersetzen und Dolmetschen vorgeschlagen wurde. Seiner Ansicht nach:
„Wir verstehen (...) unter Übersetzen die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache.

Unter Dolmetschen verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache“ (vgl. Kade 1968: 35)

Außerdem definierte Kade eine sehr leichte Äquivalenztypologie, die die Systemebene zwischen zwei Sprachen inhaltlich vergleicht. Laut Kade haben die strukturellen Elemente zweier Sprachen einige Relationen, wie „totale Äquivalenz, Eins-zu-Viele und Viele-zu- Eins-Äquivalenz, Teiläquivalenz und Nulläquivalenz“. Die genannten Relationen können kurz erklärt, wie folgt:

- Totale Äquivalenz ist, wenn die strukturellen Elemente zweier Sprachen deckungsgleich sind. Oder man kann auch „eins-zu-eins Entsprechung“ sagen.

- Eins-zu-Viele und Viele-zu-Eins-Äquivalenz ist, wenn die strukturellen Elemente zweier

Sprachen unterschiedlich ausdifferenziert sind.

- Teiläquivalenz oder Eins-zu-Teil-Äquivalenz ist, wenn sich die strukturellen Elemente zweier

Sprachen teilweise überlappen.

- Nulläquivalenz ist, wenn eine sprachliche Einheit in der jeweils anderen Sprache überhaupt keine Entsprechung hat.

Eine vielzitierte Definition des Übersetzens stammt aus dem Linguisten Werner Koller. Darunter versteht er:

„Linguistisch kann die Übersetzung als Umkodierung oder Substituierung beschrieben werden: Elemente a1, a2, a3 ... des Sprachzeicheninventars L1 werden durch Elemente b1, b2, b3 ... des Sprachzeicheninventars L2 ersetzt.“ (Koller 1972, 69 f.)

Im Zeitraum der 1970er Jahre wurde das Übersetzen eben begriffen, dass es lediglich um das Ersetzen einer Folge von sprachlichen Zeichen durch „äquivalente“ Zeichen in der Zielsprache ging (ebd. vgl. Snell-Hornby 2007: 87).

Dann kam die Definition des Übersetzens in den 1980er Jahren, dass es als Kommunikationsakt definiert wurde. Das meinte Hans J. Vermeer mit seinem Konzept der Skopostheorie. Seiner Meinung nach ist das Übersetzen nicht nur der sprachliche Transfer, sondern stand vor allem der Kulturtransfer im Mittelpunkt (ebd. vgl. Snell-Hornby 2007: 87).

3. Kulturelle Wende in der Übersetzungswissenschaft

Im Allgemeinen bezeichnet Kultur oft als der Erhalt von Denken, Kunst und Wissen (vgl. Zach 2010: 8). Die Definition von Kultur ist sehr vielschichtig. Das heißt, es hängt von der Fachrichtung ab. In Bezug auf der Translationswissenschaft sind die Definitionen von Heinz Göhring und dem amerikanischen Ethnologen Ward Goodenough besonders relevant und für die Aufgabe von Übersetzern behilflich (ebd. Zach 2010: 8).
Beim Übersetzen findet man oft Probleme, die in Verbindung mit kulturellen Verschiedenheiten stehen. Wie vorher erwähnt, beim Übersetzen steht der Kulturtransfer neben dem sprachlichen Transfer im Mittelpunkt. Der deutsche Ethnologe Heinz Göhring, der langjähriger Professor am Germersheimer Fachbereich für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz war, hat Anfang der 1970er Jahre den Begriff „Interkulturelle Kommunikation“ vorgeschlagen. Laut Göhring sind Übersetzer und Dolmetscher keine reinen Sprachmittler, sondern vor allem Kulturmittler. Sie brauchen für sein Feld neben Sprachkenntnissen auch ein umfangreiches kulturelles Wissen. Das Konzept brachte er aus seiner eigenen Erfahrung, weil er Dolmetscher und Ethnologe war. Deshalb wusste er genau, dass man im Prozess der Translation kulturelle Unterschiede respektiert werden sollen.

Göhring (1977: 10; 2002) definiert der Fachterminus Kultur, wie folgt:

„Kultur ist all das, was man wissen, beherrschen und empfinden können muss, um beurteilen zu können, wo sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen erwartungskonform oder abweichend verhalten zu können, sofern man dies will und nicht etwa bereit ist, die jeweils aus erwartungswidrigem Verhalten enstehenden Konsequenzen zu tragen.“

Bereits in den 1960er Jahren hat der amerikanische Sprachwissenschaftler Nida angedeutet, dass der kulturelle Kontext eine große Funktion beim Verstehen eines Textes hat, weil Wörter nur in der kulturellen Einbettung eine Bedeutung haben (vgl. Nida 1964: 244). Laut Nida ist die Berücksichtigung der Kultur der Zielsprache wichtiger als die Nachahmung der Ausgangskultur. Nidas Äußerungen haben für die Übersetzungswissenschaft einen großen Einfluß gegeben. Das übersetzungswissenschaftliche Interesse hat sich vom Ausgangstext auf den Zielempfänger geändert.

Auch der französische Sprachwissenschaftler Georges Mounin hat die wichtige Rolle der Kultur für Übersetzer erwähnt. Für ihn ist Übersetzung "zuallererst und immer eine

linguistische Operation", troztdem ist er der Meinung, dass Kultur doch eine wesentliche Voraussetzung für die Übersetzung und für die Übersetzerausbildung (vgl. Mounin 1967: 61). Dazu hat Mounin weiter gesagt:

Um einen Text zu übersetzen, der in einer Fremdsprache geschrieben ist, sind zwei Voraussetzungen zu erfüllen, nicht eine: zwei notwendige Voraussetzungen, von denen keine alleine genügt. Man muss die Sprache und die Kultur kennen, von der diese Sprache handelt, und das heißt: das Leben, die Zivilisation, die möglichst vollständige Ethnographie des Volkes, dessen Ausdrucksmittel diese Sprache ist. Um eine Sprache gut zu übersetzen, reicht es nicht aus, einfach diese Sprache zu lernen. Man muß die Kultur, der sie angehört, studieren, und das nicht bloß zur Ergänzung, sondern von Grund auf, und nicht durch gelegentliche Lektüren, sondern systematisch (Mounin 1967: 108).

Von einigen obigen Definitionen der Kultur können wir zusammenfassen, dass die Sprache als Teil der Kultur bezeichnet wird. Das Konzept ist irgendwie für den Übersetzer wesentlich, weil die Aufgabe des Übersetzers mit Sprache umzugehen und zu kommunizieren ist. Ein Übersetzer soll auch die geltenden Normen und Verhaltensweisen einer Gesellschaft gut kennen. Die Definitionen, die verschiedene Aspekte des gewöhnlichen Lebens in unserem Alltag, die sich von Kultur zu Kultur abweichen, ist ebenfalls zu bedenken. Die Unterschiede nehmen wir erst oft wahr, wenn wir einen Kontakt mit den Menschen aus einer anderen Kultur aufnehmen. Laut Fischer (2006: 181) gilt es meist für Ernährungsgewohnheiten, die Wohnsituation und die Art der Körperpflege. Die Kindererziehung oder die Riten bei der Beerdigung gehören ebenfalls zu diesen Eigenarten. Selbst zwischen Kulturen, die mehr oder weniger ähnlich sind, gibt es starke Unterschiede. Solche Unterschiede können Probleme und Missverständnisse verursachen. Die Übersetzer müssen solche Probleme kennen und später gut lösen (vgl. Zach 2010: 9 f.).

Kurz zusammengefasst: Kultur wird vor allem für die Translationswissenschaft mehr als „Hochkultur“ (also etwa künstlerische und geistige Leistungen) verstanden. Sie hat besonders mit Verhaltensweisen und Lebensgewohnheiten etc. zu tun. Diese übernimmt man oft unabsichtlich. Sie können die Kulturen voneinander unterscheiden.

4. Zusammensetzung im Deutschen

Die Produktivität der Wortzusammensetzung in den germanischen Sprachen ist im Vergleich zu anderen Sprachfamilien besonders groß. Jene Wortzusammensetzungen bestehen oft aus Subtantiv-Substantiv oder Adjektiv-Adjektiv. Die Zusammensetzung von der Wortgruppe ermöglicht auch dem Wortbildungsverfahren (vgl. Stolze 2009: 125). Im Jahre 1986 hat Wolfram Wills ein Buch zu diesem Thema geschrieben. In seinem Buch handelt es sich um „Wortbildungstendenzen in der deutschen Gegenwartsprache“ und es ist bisher immer noch relevant. Er hat die deutschen Wortbildungen analysiert und ihm zufolge findet man die Verwendungen der Wortbildungen im Deutschen vor allem in den fachsprachlichen Kommunikationsbereichen und ihren Übergängen zur Gemeinsprache (ebd. Stolze 2009:

125). In seiner Arbeit „Wortbildungstendenzen in der deutschen Gegenwartsprache“ nennt Wills die Möglichkeiten der Zusammensetzung, wie folgt:

1) Substantiv/Adjektiv-Komposita,

2) Zusammensetzungen des Typs Substantiv-fähig,

3) Substantiv/Partizip-I-Komposita,

4) Substantiv/Partizip-II-Komposita.

Es ist leicht im Deutschen, um Wortbildungen zu erkennen. Denn das Schreiben der deutschen Zusammensetzungen ist in der Regel stets zusammen oder mit Kopplungsbindestrich. Das zielt darauf ab, dass Wortbildungen im Deutschen sprachökonomisch möglichen sind, so dass man sich auf geringstmöglichen Raum ihre semantische Bedeutung konzentrieren kann (ebd. Stolze
2009: 125).

4.1 Komposition

In den germanischen Sprachen ist Komposition ein zweiter großer Wortbildungsprozess neben der Derivation und neben anderen Wortbildungsarten wie Konversion, Rückbildung, Kurzwortbildung etc. Kompositionen sind meist komplexe Wortformen. Ihre Formen resultieren aus der Verknüpfung zweier Komponenten. Sie sind dennoch autonom von dieser Verbindung. Die dazu benutzten Elemente sind häufig als selbständige Wörter verwendbar (vgl. Eichinger
2000: 116).

Es gibt vier Möglichkeiten bei der Bildung von Komposita bzw. vier lexikalische

Hauptkategorien der Wortformen. Dies sind, nämlich:

1) Verb: z.B. drehen (Drehbank, Drehbuch etc.)
2) Nomen: z.B. Auto (Autobahn, Autoabgase etc.)
3) Adjektiv: z.B. schwer (Schwerarbeit, schwerstbehindert etc.)
4) Präposition: z.B. zwischen (Zwischenablage, Zwischenbau etc.)

4.2 Die möglichen Bildungen der Komposita im Deutschen

4.2.1 Substantiv

1) N+N

Das N+N-Kompositum besteht aus zwei Substantiven. Das Determinatum ist nicht ein relationales Substantiv, der prototypische – und der häufigste – Fall der substantivischen Komposition (ebd. vgl. Eichinger 2000: 121). Die meisten Kompositionen sind durch diese Bildungen entwickelt.

z.B. Hausabfall, Schullehrer etc.

2) A+N
Das A+N-Kompositum ist die Verbindung von Adjektiven mit Nomina. Wortbildungen aus Substantiv und Adjektiv oder Adverb sind häufig mit der Bildung von Antonymen verknüpft. Sie sind bei der unterscheidenden Kalssifizierung behilflich (vgl. Stolze 2009: 127).

z.B. Schwerathletik und Leichtathletik, Großbetrieb und Kleinbetrieb, Hochbett und Tiefbett.

3) V+N
Der dritte Typ ist die Bildung eines Substantivs mit einem verbalen Element. Hier wird üblicherweise das Verb, das als Erstglied ist, rekonstruiert.

z.B. Lernkarte, Schwimmanzug etc.

4.2.2 Adjektiv
1) N+A
Substantiv im Erstgliedern ist bei der Bildung der Wörter sehr dominant.

z.B. kerzengerade (Vergleich), ökophatetische (Bereich), schreckenbleich (Kausales) etc.

2) A+A
Die Adjektiv-Adjektiv-Bildungen der Wörter sind im Deutschen selten. z.B. dunkelblau, hochaktuell etc.

3) A+V
Eine andere Möglichkeit der Wortkomposition ist Adjektiv-Verb-Verbindung. Manche Zusammensetzungen findet man meist nur in Partizipialformen oder als Verbalsubstantiv. Solche Art der Wortbildung kann man häufig in technischen Übersetzungen aufspüren (vgl. Stolze 2009:129).

z.B. schwerbeladen, hochfahren etc.

5. Datenanalyse
In diesem Kapitel soll nun diskutiert werden, wie die Zusammensetzungen in dem Buch „365 Kinderspiele für jeden Tag“ gebildet sind, und wie sind die Entsprechungen im Indonesischen. Die in dem Buch analysierten Daten sind nur 20 Texte von insgesamt 365 Texten der deutschen Fassung und 90 Texten der indonesischen Fassung beschränkt.

5.1 Analyse der Komposita

Wie bereits erwähnt, es gibt einige Möglichkeiten bei der Bildung von Komposita im Deutschen. Die meisten Wortbildungsprodukte in dem analysierten Buch findet man schon in Überschriften. Beispiele:
(1) Geschwisterverwandlung, (5) Quatschbriefe, (6) Händedruck, (7) Das Überraschungsei, (8) Das Eier-Puzzle, (9) Das Eier-Pusten, (10) Glibber-Eier, (11) Eierrollen, (12) Knautsch-Eier, (13) Puste-Eier, (15) Regenpfützen-Springturnier, (16) Der Regenkarton, (18) Die Verwandlungskiste, (19) Schachtelhochwurf, (20) Riesenkartonball.

Wie wir sehen, die meisten Überschriften bestehen aus dem Substantiv + Substantiv, wie in den Zusammensetzungen:

(1) Geschwisterverwandlung NNEUT + NFEM
(6) Händedruck NPL + NMAS
(7) Das Überraschungsei NFEM + NNEUT
(8) Das Eier-Puzzle NPL + NNEUT
(16) Der Regenkarton NMASK + NMASK
(18) Die Verwandlungskiste NFEM + NFEM
(20) Riesenkartonball NFEM + NMASK + NMAS

Aber andere Kombination ist möglich. Sie bestehen aus Verben + Substantiv. Zum Beispiel:
(5) Quatschbriefe Verb + NPL (9) Das Eier-Pusten NPL + Verb (11) Eierrollen NPL + Verb (12) Knautsch-Eier Verb + NPL (13) Puste-Eier Verb + NPL
(15) Regenpfützen-Springturnier NMAS + Verb – Verb + NNEUT

Ansonsten ist andere Form der Bildung der Wörtern wie Substantiv + Adjektiv möglich. Dies kann man in Beispielen sehen:
(10) Glibber-Eier A + NPL
(19) Schachtelhochwurf NFEM + A+ NMAS

Hier sind andere Beispiele der Wortbildungen innerhalb der Texte:

5.1.1 Substantiv + Substantiv

(5) Namenwörter NMAS + NPL
(6) Pfeifenreiniger NFEM + NMAS
(7) Eierschneider NPL + NMAS
(8) Pappeier NFEM + NPL
(9) Eierbecher NPL + NMAS
(10) Eierkarton NPL + NMAS
(11) Filmdöschen NMAS + NNEUT (Verkleinerung)
(12) Eierkämpfer NPL + NMAS

(12) Ei-Besitzer NNEUT + NMAS
(13) Eierpuster NPL + NMAS
(15) Wolkenbruch NPL + NMAS
(15) Gummistiefeln NMAS + NPL. DAT.
(15) Regenjacke NMAS + NFEM
(16) Regenschirmersatz NMAS + NMAS
(17) Butterdosen NFEM + NPL
(17) Regenarten NMAS + NPL
(17) Chemiebücher NFEM + NPL
(18) Elektrohändler NFEM + NMAS
(18) Plakafarbe NNEUT + NFEM
(18) Familienmitglieder NFEM + NPL
(19) Schachtelball NMAS + NMAS
(19) Riesenkarton NFEM + NMAS

5.1.2 Verb + Substantiv

(10) Wackelinhalt Verb + NMAS
(10) Wackelpuddingmasse Verb + NMAS + NPL
(13) Krabbelstellung Verb + NFEM
(17) Sägemesser Verb + NNEUT
(11) Spielzeugautos Verb + NNEUT + NPL
(13) Startzeichen Verb + NNEUT
(17) Zündkerzen Verb + NPL
(19) Spielverlauf Verb + NMAS
(12) Eierknautschkampf NPL + Verb + NMAS
(14) Regentropfen-Fangen NMAS + Verb + Verb
(15) Regenpfützen NMAS + Verb
(15) Regenpfützen-Springer NMAS + Verb + NMAS

5.1.3 Adjektiv + Substantiv

(5) Großschreibung Adj + NFEM
(6) Handinnenfläche NFEM + Adv + NFEM

5.2 Übersetzungen der deutschen Wortbildungen ins Indonesische

5.2.1 Überschriften

Ausgangssprache	Die Bildung der Komposita	Zielsprache	Die Bildung der Komposita
(1)Geschwisterverwandlung	NNEUT + NFEM	Sihir Saudara Kalian!	Verb + N + Pron
(5) Quatschbriefe	Verb + NPL	Surat Iseng	N + A
(6) Händedruck	NPL + NMAS	Tangan Jahil	N + A
(7) Das Überraschungsei	NFEM + NNEUT	Telur Kejutan	N + N
(8) Das Eier-Puzzle	NPL + NNEUT	Puzzle Telur	N + N
(9) Das Eier-Pusten	NPL + Verb	Meniup Telur	Verb + N

(10) Glibber-Eier	A + NPL	Telur Agar-agar	N + N
(11) Eierrollen	NPL + Verb	Telur Gelinding	N + Verb
(12) Knautsch-Eier	Verb + NPL	Remuk Telur	A + N
(13) Puste-Eier	Verb + NPL	Lomba Tiup Telur	N + Verb + N
(15)Regenpfützen-Springturnier	NMAS+Verb–Verb+NNEUT	Pertandingan Meloncati Genangan Air	N + Verb + N
(16) Der Regenkarton	NMASK + NMASK	Karton Pelindung Hujan	N + N + N
(18) Die Verwandlungskiste	NFEM + NFEM	Kotak Ajaib	N + A
(19) Schachtelhochwurf	NFEM + A+ NMAS	Ping Pong Kardus	N + N
(20) Riesenkartonball	NFEM + NMASK + NMAS	Kardus Raksasa	N + A

Von den obigen Überschriften habe ich einige gewählt und ich habe sie versucht zu analysieren, ob die Übersetzungen der originellen Sprache entsprechen oder die Übersetzerinnen bei der Übertragung der Wörter eine bestimmte Strategie benutzt haben. Die erste Überschrift „Geschwisterverwandlung“ wurde von den Übersetzerinnen ins Indonesische „Sihir Saudara Kalian!“ interpretiert. Dies bedeutet im Deutschen etwa „Zaubert eure Geschwister!“. In diesem Fall haben die Übersetzerinnen eine Strategie, nämlich einen imperativischen Satz, benutzt, damit die Kinder besser verstehen könnten. Ein weiteres Beispiel ist die fünfte Überschrift „Quatschbriefe“. Sie wurde „Surat Iseng“ (surat = Brief; iseng = etwas Blödes tun, weil man nichts zu tun hat) übersetzt. Es geht hier darum, dass das Kind beim Schreiben eines Briefes die Wortzwischenräume verändert. Was interessant ist, ist mit der sechsten Überschrift „Händedruck“. Ins Indonesische wurde es „Tangan Jahil“ (ungezogene Hände). Die Übersetzerinnen haben sie so interpretiert, weil das Spiel eine so genannte „Opfer“ braucht. Die siebte Überschrift „Das Überraschungsei“ wurde ins Indonesische mit der gleichen Bedeutung wie im Deutschen „Telur Kejutan“ (= das Überraschungsei), und auch die 8. Überschrift „Das Eier-Puzzle“ (Puzzle Telur), die 9. „Das Eier-Pusten“ (Meniup Telur), die 10. „Glibber-Eier“ (Telur Agar-agar) die 11. „Eierrollen“ (Telur Gelinding) sowie die 12. „Knautsch-Eier“ (Remuk Telur) Die 15. „Regenpfützen-Springturnier“ (Pertandingan Meloncati Genangan Air). Die Übersetzungen bleiben gleich so wie in der Ausgangssprache. Die 13. Überschrift „Puste-Eier“ wurde ins Indonesische „Lomba Tiup Telur“ (lomba = Wettbewerb; Tiup Telur = Eier pusten) übersetzt. Das Wort „lomba“ (Wettbewerb) wurde hier hingefügt, um etwas zu betonen, dass die Kinder die Eier pusten müssen. Und derjenige/diejenige, der/die seine/ihre Eier zum ersten Mal dem Ziel erreicht, gewinnt das Spiel. Die 16. Überschrift „Der Regenkarton“ wurde ins Indonesische „Karton Pelindung Hujan“ (auf Deutsch etwa: der Regenkarton zum Beschützen) übersetzt. Die 18. Überschrift „Die Verwandlungskiste“ wurde ins Indonesische „Kotak Ajaib“ (wunderbare Kiste) übersetzt. Die Übersetzung ist ziemlich anders mit der vorherigen 1. Überschrift. Das Wort „Verwandlung“ wurde hier „wunderbar“ statt „zaubert“ übersetzt. Die 19. Überschrift „Schachtelhochwurf“ wurde ins Indonesische „Ping Pong Kardus“ (Tischtennis-Kiste) übersetzt. Ich nehme an, die Übersetzerinnen mit der Hilfe des Bildes in dem Buch so interpretiert und danach ins Indonesische übersetzt haben. Die 20. Überschrift „Riesenkartonball“ wurde ins Indonesische „Kardus Raksasa“ (nur: Riesenkarton) übersetzt.

5.2.2 Innerhalb der Texte

Ausgangssprache	Die Bildung der Komposita	Zielsprache	Die Bildung der Komposita	Anmerkung
(5)Großschreibung	Adj + NFEM	kaidah penulisan huruf besar dan kecil	N+N+N+A+A	Kaidah = Regeln; penulisan = Schreibung; huruf besar dan kecil = großer und kleiner Buchstaben.
(5)Namenwörter	NMAS + NPL	surat iseng	N+A	Surat = Brief; iseng = etwas Blödes tun, weil man nichts zu tun hat.
(6)Pfeiffenreiniger	NFEM + NMAS	pembersih pipa	N+N	-
(6)Handinnenfläche	NFEM + Adv + NFEM	telapak tangan	N+N	telapak tangan = Handfläche
(7) Eierschneider	NPL + NMAS	pemotong telur	N+N	-
(8) Pappeier	NFEM + NPL	gambar telur	N+N	gambar = Bild; telur = Ei
(9) Eierbecher	NPL + NMAS	tempat telur	N+N	-
(10)Wackelpudding- masse	Verb + NMAS + NPL	cairan agar-agar	N+N	Cairan = flüssig; agar-agar = pudding
(10) Eierkarton	NPL + NMAS	kotak wadah telur	N+N+N	Kotak = Kiste; wadah telur = Eierbecher
(10) Wackelinhalt	Verb + NMAS	agar-agar	N	agar-agar = pudding
(11) Spielzeugautos	Verb + NNEUT + NPL	mobil mainan	N+N	-
(11) Filmdöschen	NMAS + NFEM (Verkleinerung)	kaleng penyimpan negatif film	N+N+N+N	kaleng negatif film = Filmdöschen; penyimpan = Lagerung
(12) Eierknautschkampf	NPL+Verb+ NMAS	bermain remuk telur	Verb+A+N	bermain = spielen; remuk telur = angeschlagene Eier
(12)Eierkämpfer	NPL + NMAS	mereka berdua	Pron+Num	mereka = sie; berdua = beide
(12)kampfbereiteten	NPL + Verb + NMAS	yang siap bertempur	Präp+Verb+Verb	-
(12)Ei-Besitzer	NNEUT + NMAS	lawan selanjutnya	N+Adv	Lawan = Gegner/in; selanjutnya = der/die nächste
(13)Eierpuster	NPL + NMAS	“Tiup Telur”	Verb+N	Tiup = pusten; Telur = Eier
(13)Krabbelstellung	Verb + NFEM	berjongkok	Verb	Berjongkok = hocken
(13) Startzeichen	Verb + NNEUT	sampai ke garis finish	Verb+Präp+N+N	sampai ke = bis zum; garis finish: Ziellinie
(14)Regentropfen- Fangen	NMAS + Verb + Verb	Menangkap tetesan hujan	Verb+N+N	-
(14) Lebensmittelfarbe		pewarna makanan	N+N	-
(15)Wolkenbruch	NPL + NMAS	hujan deras	N+A	-
(15) Regenpfützen	NMAS + Verb	genangan air	N+N	-
(15) Gummistiefeln	NMAS + NPL. DAT.	sepatu karet	N+N	sepatu karet = Turnschuhe
(15) Regenjacke	NMAS + NFEM	jas hujan	N+N	jas hujan = Regenmantel
(15)Regenpfützen- Springer	NMAS + Verb + NMAS	peserta lomba meloncati genangan air	N+N+Verb+N+ N	peserta lomba = Wettbewerbteilnehmer; meloncati genangan air = Regenpfützen-Springen
(16) Regenschirmersatz	NMAS + NMAS	pengganti jas hujan	N+N+N	pengganti = Ersatz; jas hujan = Regenmantel
(16) Sägemesser	Verb + NNEUT	pisau	N	pisau = Messer

(17) Butterdosen	NFEM + NPL	botol biru	N+A	botol = Flasche; biru = blau
(17) Regenarten	NMAS + NPL	(semua kalimat)	Num+N	semua= alle; kalimat = Sätze

(17)Chemiebücher	NFEM + NPL	(cacing centil)	N+A	Cacing = Wurm; centil = kokett
(17) Zündkerzen	Verb + NPL	(zona zamrud)	N+N	zona = Zone; zamrud = Smaragd
(18) Elektrohändler	NFEM + NMAS	toko alat elektronik	N+N+N	Toko= Geschäft; alat = Gerät; elektronik =Elektronik
(18) Müllsammelstelle		pengumpul barang bekas	N+N+N	Pengumpul = Sammler; barang bekas = gebrauchte Sachen
(18) Plakafarbe	NNEUT + NFEM	cat poster	N+N	-
(18) Familienmitglieder	NFEM + NPL	anggota keluarga	N+N	-
(19) Schachtelball	NMAS + NMAS	bermain lempar kardus	Verb+Verb+N	Bermain = spielen; lempar = werfen; kardus = Schachtel
(19) Spielverlauf		saat permainan berlangsung	N+N+Verb	saat permainan berlangsung = im Laufe des Spiels
(19) Riesenkarton	NFEM + NMAS	kardus raksasa	N+A	-

Bei einigen Übersetzungen der Zusammensetzungen hatten die Übersetzerinnen keine Schwierigkeiten, weil die Wörter gleiche Bedeutung im Indonesischen haben, doch nur die Struktur ist anders. Während Deutsche Komposita rechtsköpfig sind, d.h. die jeweils rechte Konstituente ist der Kopf und bestimmt damit Wortart, Genus und die Wahl des Pluralsuffixes, ist die Struktur der Wortbildung im Indonesischen umgekehrt. Die Wortbildungen, die gleiche Bedeutung wie im Indonesischen haben, sind „Pfeiffenreiniger“, „Eierschneider“, „Eierbecher“, „Spielzeugautos“, „kampfbereiteten“, „Regentropfen-Fangen“, „Lebensmittelfarbe“, „Wolkenbruch“, „Regenpfützen“, „Plakafarbe“, „Familienmitglieder“ und „Riesenkarton“. Hüning und Schlücker (2010) behaupten, dass sich die sogenannte endozentrische Struktur im Deutschen auch im Bedeutungsaufbau zeigt. Darunter versteht man, dass die rechte Konstituente den wesentlichsten Bedeutungsbestandteil trägt.

Was interessant in der Zielsprache sind, nämlich: bei einigen Übersetzungen haben die Übersetzerinnen Wortarten wie Präposition, Numeral und Pronomen verwendet, welche in der Ausgangssprache nicht vorkommen. Beispiele dazu sind: Das Wort „Eierkämpfer“ im 12. Text, es wurde „mereka berdua“ übersetzt. Dies umfassen Pronomen + Numeral. Ansonsten wurde „Startzeichen“ (13) ins Indonesische „sampai ke garis finish“ übersetzt. Die Wörter bestehen aus Verb+Präp+N+N-Komponenten. Und schliesslich wurde das Wort „Regenarten“ (17) in die Zielsprache „semua kalimat“ übersetzt. Diese Wortbildung besteht aus Numeral + Substantiv.

Bei anderen Kompositionen mussten die Übersetzerinnen den Kontext genau wissen, bevor sie diese Zusammensetzungen ins Indonesische übersetzt hatten. Einige Beispiele dazu sind „Eierknautschkampf“, „Ei-Besitzer“, „Krabbelstellung“, „Schachtelball“ etc. Die Wortbildung „Eierknautschkampf“ wurde „bermain remuk telur“ (etwa: angeschlagene Eier spielen) übersetzt. Die Übersetzerinnen verstanden den Kontext, interpretierten und übertrugen das Wort in die Zielsprache nicht ganz genau mit der originellen Sprache. Das gilt auch für die Komposition „Ei-Besitzer“, die Übersetzung ist nun „lawan selanjutnya“ (der/die nächste Gegner/in). Der Grund wäre, weil es im Text steht: „Der Sieger sucht gleich nach einem weiteren kampfbereiteten Ei-Besitzer“. Ein anderes Beispiel ist das Wort

„Krabbelstellung“, das ins Indonesische „jongkok“ (hocken) übersetzt wurde. Ich vermute, um das Wort zu übersetzen, verwendeten die Übersetzerinnen die Hilfe der Visualisierung im Buch. Das Wort „krabbeln“ bedeutet eigentlich im Indonesischen „merangkak“. Aber die Übersetzerinnen wählten ein anderes passendes Wort aus. Und noch interessant wäre das Wort „Schachtelball“. Das wurde „bermain lempar kardus“ (etwa: Schachtelwurf-Spielen) übersetzt.

Aber am interessantesten sind die Übersetzungen von Zusammensetzungen „Regenarten“, „Chemiebücher“ und „ Zündkerzen“. Das Wort „Regenarten“ wurde nicht „jenis-jenis hujan“ übersetzt, sondern ganz andere Bedeutung „semua kata“ (alle Sätze). Diese Strategie benutzten die Übersetzerinnen wegen des Kontextes. Auch das wort „Chemiebücher“ wurde nicht „buku kimia“ übersetzt, stattdessen übersetzten sie „cacing centil“. Das gilt auch für die Übersetzung der Wortbildung „ Zündkerzen“. Die Übersetzerinnen wählten die Wörter „zona zamrud“ dafür aus, weil es hier um Anfangsbuchstaben geht.

6. Schlussfolgerung

Der Ausbau der Kompositionsmöglichkeiten im Deutschen ist dabei besonders auffällig. Im Vergleich dazu: das Indonesische macht im Großen und Ganzen deutlich weniger Gebrauch von den Kompositionsmöglichkeiten als das Deutsche. Auf einer Seite unterscheiden sich die beiden Sprachen also in Bezug auf die Bildung syntaktischer Gruppen und auf einer anderen Seite angesichts der Bildung von Komposita. Die Übersetzung der deutschen Wortbildungen ins Indonesische stimmt überein, was Kade einmal behauptet hat. Er ist der Meinung, dass es uns bei der Übersetzung ermögicht, entweder wir übertragen sie totale Äquivalenz, Eins-zu-Viele und Viele-zu-Eins-Äquivalenz, Teiläquivalenz oder Nulläquivalenz.
Von der Analyse der Übersetzung des Buches „365 Kinderspiele für jeden Tag“ haben wir betrachtet, dass die Übersetzerinnen die sog. Möglichkeiten benutzt haben. Außerdem haben die Übersetzerinnen das Konzept der Skopostheorie von Hans J. Vermeer bewiesen, dass das Übersetzen nicht nur der sprachliche Transfer sei, sondern hat es auch mit dem Kulturtransfer zu tun.

Literaturverzeichnis

Dahlke, Tom (2003): 365 Kinderspiele für jeden Tag. Kempen: moses.

Dahlke, Tom (2009): 90 Permainan Anak-anak 1. Yogyakarta: Tiga Serangkai. Eichinger, Ludwig M. (2000): Deutsche Wortbildung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
Fischer, Martin B. (2006): Konrad und der Gurkenkönig jenseits der Pyrenäen – Christine Nöstlinger auf Spanisch und Katalanisch. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Göhring, Heinz (1977): „Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten

Fremdverhaltensunterricht“. In: Kongressberichte der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., Vol. IV, S. 9-11.

Göhring, Heinz. Hrsg von Andreas F. Kelletat und Holger Siever (2002): Interkulturelle Kommunikation : Anregungen für Sprach- und Kulturmittler. Tübingen : Stauffenburg-Verl.

Göpferich, Susanne (1998): Interkulturelles Technical Writing: fachliches adressatengerecht vermitteln: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen : Gunter Narr Verlag, cop.

Hüning, Matthias/Schlücker, Barbara (2010): „Konvergenz und Divergenz in der Wortbildung – Komposition im Niederländischen und im Deutschen.“ In: Dammel, Antje/Kürschner, Sebastian/ Nübling, Damaris (Hrsg.): Kontrastive germanistische Linguistik. 2 Bände, XVI/892 S. - Hildesheim / Zürich / New York: Olms. (S. 783 – 826).

Kade, Otto (1968): Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. In: Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen 1. Leipzig.

Koller, Werner (1972): Grundprobleme der Übersetzungstheorie: unter besonderer Berücksichtigung schwedisch-deutscher Übersetzungsfälle. Bern/München: Francke.

Kussmaul, Paul (2010): Verstehen und Übersetzen : ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr. Mounin, Georges (1967) : Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle. Paris: Presses Universitaires de France.

Nida, Eugene A. (1964): Toward a Science of Translating. Leiden: E. J. Brill.

Rickheit, Gert/Hans Strohner (1993): Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung: Modelle, Methoden, Ergebnisse. Tübingen; Basel: Francke Verlag.

Snell-Hornby, Mary (2007): Übersetzen. In: Hrsg. Straub, Jürgen (et al.) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz : Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart : Metzler. S. 86-93.

Snell-Hornby, Mary et al. (Hrsg.) (2006): Handbuch Translation.Tübingen: Stauffenburg Verlag. Stolze, Radegundis (2009): Fachübersetzen - ein Lehrbuch für Theorie und Praxis. Berlin : Frank
& Timme.

Wilss, Wolfram (1986): Wortbildungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache: theoretische Grundlagen - Beschreibung – Anwendung. Tübingen: Gunter Narr.

Zach, Julia (2010): Die Problematik der Kulturreferenzen im Bereich der Kinderliteratur am Beispiel zweier Bücher von Christine Nöstlinger in spanischer Übersetzung. Wien: Masterarbeit.

Internet

Zu Otto Kade: http://www.e-ope.ee/_download/euni_repository/file/535/KirjalikuTA.zip/Kap4_LinguistischeAns/otto_kade.html (letzter Zugriff am: 20.6.2011)

Zu Heinz Göhring: http://www.e-ope.ee/_download/euni_repository/file/535/KirjalikuTA.zip/Kultur/paradigmenwechsel.html (letzter Zugriff am: 20.6.2011)
Zu Stefanie Eckmann-Schmechta: http://www.kinderbuch-couch.de/dahlke-tom-365-kinderspiele-fuer-jeden-tag.html (letzter Zugriff am: 22.6.2011)

Subjektsphänomen im Deutschen

Edy Hidayat, Deutschabteilung, Uni Malang

edy_hidayat@yahoo.com

Auszug

Sätze können nicht nur syntaktisch sondern auch semantisch analysiert werden. Man spricht dann nicht mehr nur von syntaktischen Aspekten der Subjekte, Objekte oder Prädikate. Eine Klassifizierung der Subjekte unter semantischen Aspekten erfolgt meist nach der Bedeutungsstruktur der Verben. Subjekte tragen nicht nur die Rolle des Agens sondern auch die der Ursache, des Zustandsträger usw. – als Patiens also. Oft versteht man unter einem Subjekt eine handelnde Person. Am Satz Peter hat Fieber wird deutlich, dass dies jedoch nicht immer so ist. Das Subjekt in jenem Satz hat bespielsweise eine andere semantische Rolle als das in dem Satz Die Mutter wäscht die Hemden. Auβer Verben können auch andere Faktoren, die die Rolle des Subjekts bestimmen, identifiziert werden. Die vielfältigen semantischen Funktionen der Subjekte werden in diesem Referat beschrieben.

Schlüsselwörter: Subjekt, semantische Funktion, semantische Aspekte der Verben

Einführung

In der Regel ist das Subjekt im Satz obligatorisch. Morphologisch wird es durch ein Substantiv oder ein substantivisches Pronomen repräsentiert. Als Aktant im Satz hat es auch eine semantische Rolle inne.

Bevor näher auf die Rolle des Substantives eingegangen werden kann, soll der Begriff Semantik beleutet werden. Laut Buβmann (2002) ist die Semantik eine Teildisziplin der Linguistik, die sich mit der sogenannten wörtlichen Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken beschäftigt. Weiter meint Kridalaksana (2001:193), dass Semantik ein System sei, das den Sinn und die Bedeutung einer Sprache untersucht. Die semantische Rolle im Satz (ebd.:168)

werde durch die Beziehung des Prädikats zum Substantiv ausgedrückt. Laut Verhaar (1999:167) sind Rollen semantische Aspekte von Verbergänzungen. Diese Verbergänzung nennt man Argumente, die die syntaktische Funktion als Subjekt, Objekt usw. tragen.

In der Literatur wurde die funktionelle Grammatik bisher nur unzureichend behandelt. Dik (1997) klassifiziert die Objekte der funktionellen Grammatik nach drei Funktionen: der syntaktischen Funktion, der semantischen Funktion und der pragmatischen Funktion. Ein oft behandeltes Thema bei der Satzanalyse ist das der syntaktischen Funktion, wobei man über Subjekte, Objekte, Prädikate und ihre Stellung im Satz spricht. Bei der semantischen Funktion bespricht man die Rolle der Argumenten/Aktanten im Satz. Und bei der pragmatischen Funktion diskutiert man Thema-Rhema- und Topik-Fokus-Aspekte.

Die semantische Funktion wird in der Literatur auch oft als semantische Rolle bezeichnet, denn man spricht dann über die Rolle der Argumente oder der Aktanten im Satz. Jeder Aktant hat seine eigene Rolle. In diesem Referat soll ausschließlich die Rolle des Subjekts, seine semantische Funktion betreffend, beschrieben werden.

Die deutschen Verben

Verben im Deutschen spielen eine wichtige Rolle. Die im Satz auftauchenden Argumente sind vom Verb abhängig. Gross (1988) meint, das Verb sei der Kern des Satzes und brauche Ergänzungen, um ihn zu komplettieren. Drosdowski (1995) definiert Verben als Wörter, die Aktivitäten, Ereignisse oder Zustände ausdrücken (bauen, fallen, regnen, verblühen).
Aufgrund ihrer Bedeutungstruktur lassen sich die folgenden drei Hauptgruppen von Verben unterscheiden (Helbig-Buscha, 2005:59): Tätigkeitsverben, Vorgangsverben und Zustandsverben. Tätigkeitsverben oder die ihnen zugrunde liegenden Aktionsprädikate drücken aus, dass ein tätiges Subjekt (ein Täter oder Agens) in aktiver Weise eine Handlung ausführt (arbeiten, zerbrechen, springen). Vorgangsverben oder die ihnen zugrunde liegenden Prozessprädikate bezeichnen eine Veränderung, einen Prozess, den das Subjekt an sich erfährt und der das Subjekt in seinem Zustand oder Beschaffenheit verändert (erfrieren, fallen, verblühen). Zustandverben oder die ihnen zugrunde liegenden stativen Prädikate drücken einen Zustand, ein Bestehen, ein Beharren aus (sich befinden, liegen, sein). Helbig-Buscha unterscheidet weitere drei Subklassen, die sich aus den folgenden zwei Kriterien ergeben: aus dem semantischen Merkmal (statisch), das dem Verb innewohnt und aus dem semantischen Charakter des Subjekts als Agens, das zu den entsprechenden Verben treten kann. Daraus ergibt sich:

	Statisch	Agens
Tätigkeitsverb	-	+
Vorgangsverb	-	-
Zustandsverb	+	-

Die deutschen Subjekte

Subjekte sind Verbergänzungen, die in fast allen Sätzen auftauchen, da die meisten Verben ein Subjekt als Ergänzung haben. Subjekte stehen stets im Nominativ. Man kann mit Wer

oder was? nach ihnen fragen (Pittner, 2004:35). Aus syntaktischer Sicht ist es wichtig, dass das Subjekt mit dem finiten Verb in Person und Numerus übereinstimmt:
Hans (3. Pers. Sing.) schläft (3. Pers. Sing).
Sie (3. Pers. Pl) schlafen (3. Pers. Pl.).
Nach den Regeln der deutschen Grammatik besteht ein Subjekt entweder aus einem Nomen, einer Nomengruppe oder aus einem Pronomen im Nominativ.
Der Helikopter fliegt zur Unfallstelle.
Der Helikopter der Rettungsflugwacht fliegt zur Unfallstelle.
Er fliegt zur Unfallstelle.
Die Funktion eines Subjekts wie in den obigen Beispielen ist die sogenannte syntaktische Funktion. Weiterhin unterliegen Subjekte der semantischen Betrachtung. Ihre Funktion ist dann von anderen Konstituenten im Satz abhängig, vor allem von den Verben.

Semantische Funktionen der deutschen Subjekte

Nach der Zahl der in den semantischen Satzmodellen enthaltenen Kasus sind solche Subjekte zu uterscheiden, die nur einen semantischen Kasus haben [determinierende Sätze mit Prädikaten P(x)], und jene, die mehr als einen semantischen Kasus haben [relationale Sätze der Art P(x,y) oder P(x,y,z)]. Wir gehen bei der Liste der semantischen Satzmodelle von folgenden semantischen Kasus aus:

Ag	Agens	Tps	Träger psychischer Prozesse
Caus	Ursache	Gps	Gegenstand psychischer Prozesse
Pat	Patiens	Thp	Träger physischer Prozesse
VT	Vorgangträger	ET	Erkenntnisträger
ZT	Zustandsträger	EG	Erkenntnisgegenstand
R	Resultat	WT	Wahrnehmungsträger
Ad	Adressat	WG	Wahrnehmungsgegenstand
I	In Instrument(al)	RT	Relationsträger
Loc	Lokativ (Ort)	Ex	Existenz, Vorhandensein
LG	lokalisierter Gegenstand		

Im Folgenden wird versucht, die wichtigsten semantischen Funktionen dieser unspezifizierten Satzglieder (Subjekte) zusammenzustellen:
1) Die neuen Mieter stellen den Schrank an die Wand
2) Die Mutter wäscht die Hemden
Subjekte Die neuen Mieter und Die Mutter in den Sätzen 1) und 2) haben die semantische Funktion als Agens (Ag), also als belebter Urheber einer Handlung, als Träger einer Tätigkeit, als Täter.
3) Das Laub raschelt.
4) Das Wasser unterspült das Haus
Die Subjekte in 3) und 4) haben die semantische Funktion als Ursache (Caus) wegen der Verben rascheln und unterspülen. Ihre Bedeutung betreffend besteht keine kausale Beziehung.

5) Die Rose ist verblüht.
6) Das Kind entwickelt sich gut.
Die Rose und Das Kind sind hier Vorgangsträger (VT). Sie werden durch Vorgänge, Zustände oder Beschaffenheiten verändert.
7) Peter hat Fieber.
8) Die Wäsche ist trocken.
Peter und die Wäsche haben die Funktion als Zustandträger (ZT), denn sie werden durch verbales Geschehen nicht verändert.
9) Peter wird verlezt.
10) Die Milch kocht.
Die Subjekte Peter und Die Milch in 9) und 10) haben die Funktion als Patiens (Pat), denn sie werden durch den Agens in Zustand, Beschaffenheit oder Lage verändert.
11) Das Haus wird jetzt gebaut.
12) Es sind Risse an der Decke enstanden.
Die semantische Funktion der beiden Subjekten (das Haus und es) sind ein Resulat (R), weil sie erst im Laufe des verbalen Geschehens entstehen.
Der Schüller erhält Hilfe.
14) Das Mädchen bekommt die Puppe geschenkt.
Die Subjekte in diesen Beispielen haben die semantischen Funktionen als Adressat (A); oft nennt man sie auch Benefaktiv.
15) Das Messer schneidet das Brot.
16) Der Schlüssel öffnet die Tür.
Das Messer und die Tür haben die Funktion als Instrument (I).
17) Die Kiste enthält viele Bücher.
18) Die Stadt ist wie ausgestorben.
Die Subjekte in 17) und 18) haben die semantische Funktion als Lokativ oder Ort (Loc).
Sein Kopf brummt.
20) Der Finger blutet.
Die Subjekte sein Kopf und der Finger sind Träger physischer Prozesse (Tph).
21) Der Sportler ärgert sich über die Niederlage.
22) Das Kind fürchtet sich vor dem Gewitter.
Die Subjekte der Sportler und das Kind haben wegen der Verben ärgern und fürchten die semantische Funktion als Träger psychischer Prozesse (Tps).
Der Gewitter erschreckt das Kind.
Das Bild hat ihm gefallen.
25) Die Niederlage ärgert den Sportler.
Die Subjekte in den Sätzen 23) bis 25) haben die semantische Funktion als Gegenstand (und Auslöser) psychischer Prozesse.
26) Der Trainer erkennt die Schwächen der Spieler.
27) Der Chemiker weiβ eine bessere Lösung.
Die Subjekte der Trainer und der Chemiker haben die semantische Funktion als Erkenntnisträger (ET). Sie zeigen eine Erkenntnisbeziehung, was an den Verben erkennen und wissen ersichtlich wird.
28) Die Schwächen der Spieler sind dem Trainer bekannt.

29) Dieser Problematik ist dem Wissenschaftler neu.
Die Subjekte die Schwächen und dieser Problematik haben die semantischen Funktionen als Erkenntnisgegenstand (EG).
30) Die Psychologin beobachtet das Kind.
31) Die Polizei hört einen Hilferuf.
32) Das Kind wird von der Psychologin beobachtet.
Die Subjekte in den Sätzen 30) und 31) sind Wahrnehmungsträger (WT), was an den Verben beobachten und hören ersichtlich wird. Das Kind bei Satz 32) hingegen hat die Funktion des Wahrnehmungsgegenstandes (WG).
33) Das Institut hat zwei Abteilungen.
34) Die Frau hat blondes Haar.
36) Die Prüfungbediengungen entsprechen den Praxisanforderung.
37) Der Sohn ähnelt dem Vater.
38) Zwei Abteilungen gehören zu diesem Institut.
In den Sätzen 33) bis 38) ist die semantische Funktion der Subjekte die eines Relationsträgers (RT). Die Subjekte bei 34) und 35) zeigen ein dominierendes Glied einer Zugehörigkeitsbeziehung (Beziehung eines Ganzen zum Teil, eines Lebewesens zum Körperteil, eines Besitzers zum Besitztum). Die Subjekte bei 36), 37) und 38) hingegen sind unterordnete Glieder einer Zugehörigkeitsbeziehung.
39) Ein schweres Gewitter erreignete sich gestern.
40) Ein Kongress findet am Dienstag statt.
Bei den Subjekte ein schweres Gewitter und ein Kongress liegt eine semantische Funktion der Existenz (EX) oder des Vorhandensein (bzw. Verfügbarkeit) eines Gegenstandes oder Erreignisses zugrunde. Das Subjekt begleitende Verben sind meist Verben wie erreignen oder stattfinden.
41) Viele Bücher sind in der Kiste.
42) Viele Autos waren vor dem Haus.
Die Subjekte bei 41) und 42) haben die semantische Funktion als lokalisierter Gegenstand (LG).

Schluss

Anhand der oben dargestellten Sätzen sieht man, dass Subjekte unterschiedliche Rollen innehaben können. Die Vielfalt der semantischen Funktionen für Subjekte lässt sich deutlich daran erkennen, dass die Satzglieder nicht direkt semantisch interpretierbar sind. Aus diesem Subjektphänomen kann Folgendes geschlossen werden: 1) Es ist interessant auch syntaktische Aspekte von Subjekten zu analysieren. Dabei kann man die vielfältigen Rollen der Subjekte erkennen. 2) Verben spielen eine wichtige Rolle bei der Bestimmung der semantischen Rolle der Subjekte im Deutschen. 3) Die morphologischen Arten der Objekte und Adverbiale bestimmen auch die semantischen Funktionen der Subjekte (Sofie hat Fieber und Sofie hat blondes Haar).

Bibliographie

Bußmann, Hadumod. 2002. Lexikon der Spracwissenschaft. Stutgart: Alfred Kröner Verlag.

Dik, Simon C. (1997). The Theory of Functional Grammar, Part 1: The Structure of the Clause (2 ed.). Berlin: Mouton de Gruyter

Droswdowski, Günter. 1995. Grammatik der deutschen Gegenwartsprache. Duden Band 4. Mannheim: Duden Verlag.

Gross, Harro.1989. Einführung in die germanistische Linguistik. München: Iudium Verlag

Häussermann, Ulrich. 1992. Grundgrammatik Deutsch. Wurzburg: Universitätsdruckerei

Helbig, Gerald & Joachim Buscha. 2005. Deutsche Grammatik. Berlin: Langenscheidt

Kridalaksana, Harimurti. 2001. Kamus Linguistik. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama
Pittner, Karin & Judith Bergman. 2001 Deutsche Syntax, Tübingen: Gunter Narr Verlag

Semiotische Analyse im linguistischen Bereich

Dian Indira – Program Studi Bahasa dan Sastra Unpad

diancpds@yahoo.com/dian_indira.unpad.ac.id

Abstract

Nicht nur wegen der neuen Strategie der Fakultät, sondern aus Notwendigkeit und auch wegen der Sitzungsergebnisse der Dozenten gehört Semiotik zum neuen Curriculum der Deutschabteilung der UNPAD seit dem Jahr 2008. Obwohl die Veranstaltung erst seit Kurzem stattfindet, wählen mehrere Linguistik-Studenten semiotische Themen für ihre schriftliche Abschlussarbeit aus. Die Studenten werden geübt, semiotische Theorien bei ihrer Abschlussarbeit anzuwenden. In dieser Arbeit wird eine Bemerkung dazu gemacht, an welchen Themen die Studenten Interesse haben, und wie semiotische Theorien bei der schriftlichen Arbeit angewendet werden. Durch die qualitative Methode kommt es durch die Untersuchung zum Ergebnis, dass ihnen Karikaturen über die politische Entwicklung in Deutschland in der Gegenwart am meisten gefallen, auf Platz Zwei stehen Symbole in der Komik und Werbung. Bei der Analyse sollen sowohl semiotische Theorien als auch andere Kenntnisse gebraucht werden, um die Botschaft der Texte zu finden.

Schlüsselwörter: Semiotik, Linguistik, Abschlussarbeiten, Curriculumsveränderung

Einleitung

In allen akademischen Institutionen gilt ein Curriculum als ein Meisterwerk, um die Lehr- und Lernaktivitäten in den Abteilungen durchzuführen. Es ist ganz normal, dass das Curriculum im Laufe der Zeit wegen der gesellschaftlichen Situation, des Anspruches von Stakeholdern und der wissenschaftlichen Entwicklung evaluiert wird. Möglicherweise ist es nur eine Bemerkung zu den Semesterwochenstunden (SWS) oder die Ersetzung neuer Fächer.

Die Namensänderung der Fakultät im Jahr 2008 von Fakultas Sastra zu Fakultas Ilmu Budaya, führte auch zu einer Konsequenz bezüglich des Curriculums. Die Curriculumsveränderung konnte nicht verhindert werden. Früher war der Schwerpunkt Sprache, nun ist es Kultur. Die Deutschabteilung UNPAD hatte dann im Jahr 2008 das neue Curriculum. Das war nicht nur wegen der neuen Strategie der Fakultät, sondern von Notwendigkeit, auch wegen der Sitzungsergebnisse der Dozenten, um Veranstaltungen der Deutschabteilung zu überprüfen. Zufälligerweise waren fast alle Dozenten, die an einem S2 oder S3 Programm in Indonesien oder Deutschland teilgenommen hatten, fertig mit ihrem Studium. Entsprechend stellte sich als positiv heraus, ihre Ideen zu sammeln, um das ideale Curriculum aufzubauen.

Bei uns ist die Gesamtzahl der Semesterwochenstunden 144 SWS. In den ersten vier Semestern liegt der Fokus auf Veranstaltungen zu DaF. Die Studenten sollen die vier Fertigkeiten in der deutschen Sprache beherrschen. Gerade im 5. und 6. Semester haben die Studenten Linguistik und Literatur im Allgemeinen grundständig kennengelernt, danach müssen sie im 7. Semester bestimmen, welches Hauptinteresse sie haben und ob sie Linguistik oder Literatur auswählen wollen. Die Studenten müssen eine schriftliche Abschlussarbeit (skripsi) entsprechend ihres Hauptinteresses schreiben. Also bestimmt die Auswahl der Hauptfächer das Thema ihrer schriftlichen Abschlussarbeit. Jedes Jahr verändern sich die Interessen der Studenten, manchmal ist die Studentenzahl der Literatur höher und manchmal niedriger als die Studentenzahl der Linguistik. Im neuen Curriculum wird die neue Veranstaltung “Semiotik” angeboten, die von allen Studenten des 7. Semesters obligatorisch besucht werden muss.

In Bezug auf diese Hauptfächer sind auch die Dozenten nach ihren eigenen Spezialbereichen getrennt. Zurzeit gibt es insgesamt 12 Dozentinnen, die aus neun Beamtinnen, einer DAAD-Lektorin und zwei Honorarkräften bestehen. Vier von diesen Beamtinnen haben den Schwerpunkt im Bereich Linguistik, fünf im Bereich Literatur und eine im Bereich Philologie. Die anderen beschäftigen sich mit Literatur, DaF, und eine sowohl mit Literatur als auch Linguistik (DAAD-Lektorin). Im Vergleich zu den Lehrkräften hat die Abteilung eine hohe Studentenzahl. Es gibt 75 Studenten des Jahrgangs 2011, von denen 45 den Schwerpunkt Linguistik ausgewählt haben. Seit zwei Jahren hat die Abteilung mehr Studenten als vorher. Wir haben nun 94 Studenten des Jahrgangs 2013 und 82 Studenten des Jahrgangs 2014. Aufgrund dieser Situation bin ich der Meinung, dass es nicht so einfach für uns als Lehrkräfte ist, besonders mit der intensiven Beratung der vielen Abschlussarbeiten.

Die Studenten der Linguistik schreiben meistens über Themen der Syntax, Semantik und Morphologie für ihre schriftliche Abschlussarbeit, weiterhin sind die Soziolinguistik, die Pragmatik, die Textlinguistik und die Semiotik relevante Themen. Zu dieser Gelegenheit möchte ich eine Bemerkung machen, an welchen Themen die Studenten Interesse haben, und wie semiotische Theorien bei der schriftlichen Arbeit angewendet werden.

II. Semiotik im Überblick

Dem Begriff nach ist Semiotik die Lehre von den Zeichen. Das Wort ‘Zeichen’ benutzt man im täglichen Leben, aber wie gehört dieses Zeichen als Objekt der Semiotik zu einem der linguistischen Bereiche? Das Zeichen ist uns nicht fremd. Wenn ein Handy klingt, ist das schon ein Zeichen, dass jemand uns etwas sagen will. Wenn der Himmel dunkel ist, hat man schon eine Vorstellung, dass es bald regnen könnte. Die rote Farbe ist identisch mit Liebe und es gibt noch viel mehr: Der Rauch indiziert das Feuer, das Fieber indiziert die Krankheit. Schon seit Jahrzehnten benutzen Menschen die Uhr als Zeichen, aber das wurde bereits im neunzehnten Jahrhundert wissenschaftlich besprochen, wie Volli (2002) geschieben hat: “Als moderne Wissenschaft jedoch wurde die Semiotik im Grunde zweimal und ziemlich gleichzeitig, von der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert begründet: einmal von dem großen europäischen Linguisten Ferdinand de Saussure, der sie als Mutterdisziplin der Sprachwissenschaft und Teil der Sozialpsychologie ansah: ein weiteres Mal von dem amerikanischen Philosophen Charles Sander Peirce, der sie als eine dem Wesen nach philosophische Disziplin auffasste und sie der Logik sowie der Phänomenologie zur Seite stellte”.

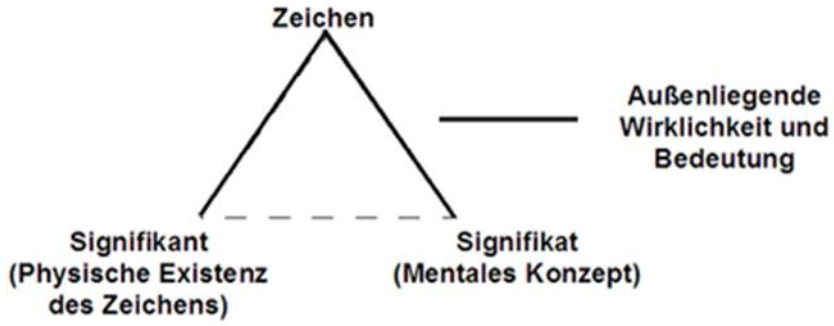
Obwohl die beiden Semiotiker über das Zeichen sprachen, hatten sie eine unterschiedliche Basis. Ferdinand de Saussure hatte die Grundthesen der linguistischen Konzeption, die mit vier Dichotomien einschloss d. h.:
Langue - Parole
Synchronie - Diachronie
Syntagmatik – Paradigmatik.
Signifiant (Zeichenausdruck) – Signifié (Zeicheninhalt)
(http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/unger/nsling/saussure.htm)

In eben jener Quelle ist ersichtlich, dass nach Saussure Sprache als System von Zeichen (langue) gilt und Sprache als Sprechakt (parole) als Existenzform dieses Systems gilt, also als Folge konkreter sprachlicher Erscheinungen, die prinzipiell zwei verschiedene Dinge, die exakt und prinzipiell voneinander abzugrenzen sind. Dazu beschreibt Vollmert (1999:14-15), dass Sprache einerseits als gesellschaftliches Phänomen, andererseits als konkrete, physikalisch und physiologisch beschreibbare Erscheinung und drittens als allgemeine menschliche Fähigkeit zutage tritt.

Saussure trennt prinzipiell den Bereich der Synchronie (Sprachzustand oder Sprachstadium) von dem der Diachronie (Sprachentwicklung bzw. Sprachgeschichte), wobei er die Synchronie besonders betont. Außerdem sind sprachliche Zeichen durch syntagmatische und paradigmatische Beziehungen eingebunden, d. h., sprachliche Zeichen haben mit anderen sprachlichen Zeichen in horizontaler und vertikaler Richtung Verbindungen.

Zunächst setzt sich das sprachliche Zeichen aus Lautkörpern (Signifiant) und Laut-/Zeichenbedeutungen (Signifié) zusammen. Das sprachliche Zeichen wird als

arbiträr/willkürlich verstanden und bestimmt die Zeichenform durch den Inhalt in keiner Weise. Dazu gibt es noch Erklärungen, dass grundlegend für de Saussures Semiologie ein Zeichenmodell mit zwei Basiselementen ist, dem Bezeichnenden (auch Signifikant) und dem Bezeichneten (auch Signifikat), das durch das folgende Diagramm dargestellt werden soll.



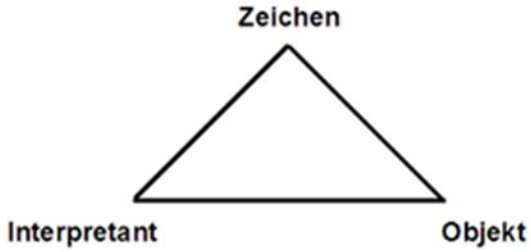
Saussures Zeichenmodell.
Eigene Darstellung in Anlehnung an John Fiske (1990).

(http://www.2.leuphana.de)

Das Bezeichnende (signifikant/Signifikant) ist hierbei das Lautbild eines Wortes wie Baum, so wie es vom Hörsinn wahrgenommen wird. Das Bezeichnete (signifi-/Signifikat) ist die Vorstellung, die vom Lautbild Baum hervorgerufen wird. De Saussure betont dabei, dass das sprachliche Zeichen "in sich nicht einen Namen und eine Sache, sondern eine Vorstellung und ein Lautbild [vereinigt]" (de Saussure, 1916/1967: 77). Nach Saussure wird mit diesen mentalen Konzepten die Wirklichkeit aufgeteilt, kategorisiert und dadurch Verstehen ermöglicht. Über dieses significant - signifiė Konzept verglich Saussure die beiden Größen mit der Vorder- und Rückseite eines Blattes Papier: Die eine ist ohne die andere nicht denkbar (s. Lienke et. al. 1996:32).

Saussure und Peirce haben sich in ihrem Leben nie getroffen. Saussure zufolge gehört das Zeichen zum System der Sprache, aber Peirce macht sich die Idee von der Logik, gemäß seinem bekannten Leitspruch "All thought is in signs" (Lienke et.al. 1996:32). Gemäß Peirce ist ein Zeichen oder Repräsentamen etwas, das für jemanden in einer gewissen Hinsicht oder Fähigkeit für etwas steht. Es richtet sich an jemanden, d. h., es erzeugt im Bewusstsein jener Person ein äquivalentes oder vielleicht ein weiter entwickeltes Zeichen. Das Zeichen, welches es erzeugt, nennt er den Interpretanten des ersten Zeichens. Das Zeichen steht für etwas, sein Objekt. Es steht für das Objekt nicht in jeder Hinsicht, sondern in Bezug auf eine Art von Idee, welche er manchmal das Fundament (ground) des Repräsentamens genannt hat. (http://www.uni-bielefeld.de/idm/semiotik/Hoffmann-Peirces_Zeichen.pdf).

Nach Peirce sind Zeichen in eine triadische Struktur eingebunden, deren drei Relata in ihrem Bezug aufeinander bestimmt sind, wie durch das Diagramm unten dargestellt werden kann.



Peirces Zeichenmodell.
Eigene Darstellung in Anlehnung an John Fiske (1990).

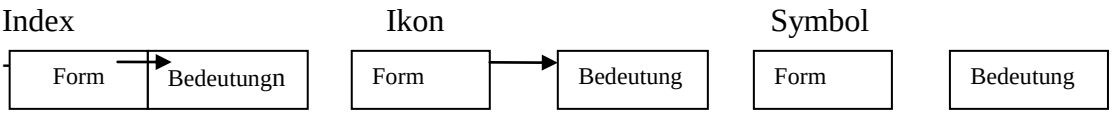
(Quelle: www2.leuphana.de)

In der deutschen Sprache sagt man Zeichen oder Repräsentamen, Objekt oder Gegenstand. Im Vergleich mit Saussures Terminologie ist Zeichen/Repräsentamen wie signifikant/Signifikant und Objekt/Gegenstand wie signifi-/Signifikat. Und der Begründer der allgemeinen Semiotik, Peirce, unterscheidet drei Typen von Zeichen: Index, Ikon und Symbol (Pörings und Schmitz, 2003:2).

Die Charakterisierung von diesen drei Typen hat Linke ausführlich beschrieben: Index (oder Symptom), wenn es in einem Folge-Verhältnis zum Bezeichneten oder Gemeinten steht, z. B.: Rauch wäre in diesem Sinn Zeichen für Feuer, Torkeln ein Zeichen fŏr Trunkenheit, Lachen fŏr Freude, eine bestimmte Dialekt-Intonation für die regionale Herkunft, die Stimmqualität für das Geschlecht, die Lautstärke und Lautqualität für emotionale Zustände,
Ikon, wenn seine Beziehung zum Gegenstand auf einem Abbildverhältnis, d. h. auf Ähnlichkeiten, beruht. Diese Ähnlichkeiten können optischer Natur sein (wie z. B. bei den meisten Piktogrammen), aber auch auf Lautlichem beruhen (z. B. bei onomatopoetischen – d. h. lautmalerischen Ausdrücken, wie miau oder wauwau oder auch in lautmalerische Lyrik, bei Programmmusik, etc.

Symbol, dessen Beziehung zum Gegenstand weder auf einem Folgeverhältnis noch auf Ähnlichkeit beruht. In diesem Fall ist der Zusammenhang zwischen dem Symbol und seiner Bedeutung willkürlich und unmotiviert. Das Symbol kommt als Konvention zu, z. B.: Verkehrszeichen, Ampel (Linke et. al., 1996 :19-23).

Anhand dieser mit Beispielen gespickten Liste kann zusammengefasst werden, dass das Zeichen nach den Typen analysiert werden kann. Man kann alles um uns herum nicht Zeichen nennen und zunächst muss die Beziehung von Form und Sinn unterschieden werden, wie Pöring und Schmitz durch eine Abbildung beschreiben.



Beziehung von Form und Bedeutung bei Index, Ikon und Symbol
(Pöring & Schmitz, 2003:5)

III. Methode

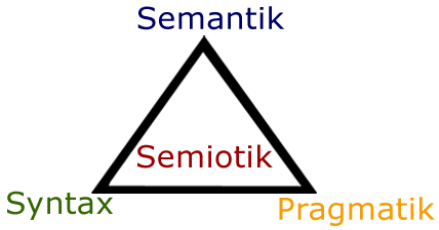
Im Bezug auf das Ziel der Untersuchung wird eine qualitative Methode benutzt. Hier wird beschrieben, welches semiotische Thema den Studenten der Deutschabteilung UNPAD für ihre schriftliche Arbeit am meisten gefällt und wie die Studenten die semiotischen Theorien bei ihrer Arbeit anwenden. Die Frage dazu entspricht dem Einsatz qualitativer Methoden u. a.:

a. Entdeckung und Beschreibung fremder Welten
b. Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauter Welt
c. Entdeckung neuer Zusammenhänge
d. Anwendungen von Theorien auf einen Einzelfall
e. Qualitative Evaluation (www.tu-dresden.de/phfis/lenz)

Die Daten wurden aus den schriftlichen Schlussarbeiten von den Studenten im Jahrgang 2008 gesammelt, d. h. die Abschlussarbeiten ab 2011, weil das neue Curriculum für sie gilt und sie zwingend an der Semiotik-Vorlesung teilnehmen müssen. Die relevanten schriftlichen Abschlussarbeiten werden nach semiotischen Themen klassifiziert. In Bezug auf das semiotische Vorverständnis werden die Daten analysiert und durch eine argumentative Begründung wird ein Ergebnis als eine deskriptive Beschreibung gewonnen.

IV. Semiotische Veranstaltung

Als Wissenschaft muss die Semiotik wissenschaftliche Charakterisierungen haben. Wenn Sprache als Zeichensystem verstanden wird, sollte die Semiotik ein Gebiet der Sprachwissenschaft oder der Linguistik sein. Morris hat das durch seine Argumentation bewiesen: “Sprache ist für Morris jede intersubjektive Klasse von Zeichenträgern, deren Gebrauch durch syntaktische, semantische und pragmatische Regeln bestimmt ist.” (http://www.ikp.uni-bonn.de/lehre/informationen-materialien).



(http://www.zeichnen-lernen.net)

Linguistik ist eine Strukturwissenschaft im Sinne dieser drei Verwendungsweisen des Strukturbegriffes:Sie geht von der Annahme aus, dass ihr Objekt, die Sprache, strukturiert ist, sie entwickelt methodische Verfahren zur Aufdeckung dieser Strukturen,

sie konstruiert Theorien, die diese Strukturen abbilden sollen. (http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/grundkurs1/kapitel3.aspx). Deswegen soll dann Semiotik etwas Ähnliches in der Verwendungsweise haben. Alle Wissenschaften, wie Architektur, Film, Mathematik, Medizin, Kultur, Psychologie, Musik, Kommunikation, usw. benutzen Semiotik, aber dann wird eine solche Verwendungsweise entsprechend dem wissenschaftlichen Bereich angewendet.

Es wäre sinnvoll, dass Semantik im 7. Semester angeboten wird. Die Studenten haben vorher Grundkenntnisse der Syntax und Semantik erlangt. Bei uns wird auch Pragmatik gleichzeitig mit Semiotik angeboten. Die semiotische Veranstaltung (2SWS) zielt vor allem darauf ab, Texte zu verstehen. Diese Veranstaltung beschäftigt sich mit Zeichen als Codesystem, das eine große Bedeutung hat, um eine Information zu kommunizieren. Die Frage des Zeichens umfasst visuelle, verbale und nonverbale Zeichen, die Codesysteme systematisch bilden, um Informationen oder Berichte in jedem menschlichen Verhalten zu vermitteln. Was die Studenten in einem Semester lernen, sind u. a. Grundlagen der Semiotik: das Zeichenmodell nach Ferdinand de Saussure und das Zeichenmodell nach Charles Sanders Peirce, das Zeichen, der Zeichenprozess, Codes bei der Kommunikation, die Beziehung des Zeichens zum Objekt (Ikon, Index, Symbol).

Semiotische Forschungen für die schriftlichen Abschlussarbeiten werden anhand der Theorien geübt, die nicht allein stehen, sondern aus einigen Perspektiven kombiniert werden können. Semiotik ist das Instrument aller Wissenschaften. Das kann man an verschiedenen Arbeiten sehen, beispielsweise sind einige Titel dazu: “Analisis Semiotik Iklan Korporat Telkomsel Versi ‘Paling Indonesia’ di Televisi” (pustaka.unpad.ac.id/Eka Akbar Malik), “A Materia Medica Monograph” (Pusat Referensi Ilmiah, T-FAR-28), “Membongkar Mitos Musik Pop Religi dalam Mitologi Budaya Massa Islam di Indonesia: Semiotika Sampul Album Pop Religi Ungu” (Pusat Referensi Ilmiah, T-Mus-21). Einige Beispiele der Untersuchung in der Literatur sind u. a. “Analisis Struktural dan Semiotik dalam Novel ‘Perempuan di Titik Nol’ Karya Nawal Al- Sa’dawi” (www.researchgate.net), “Analisis Semiotik Film Cin(T)a Karya Sammaria Simanjuntak” (repository.uinjkt.ac.id). Im Bereich der Literatur wird die Struktur der semiotischen Kennzeichen im Thema, in der Hauptperson, im Hintergrund und in der Handlung der literarischen Werken analysiert. Bis jetzt haben die Studenten an der Deutschabteilung UNPAD semiotische Untersuchungen nur im linguistischen Bereich und noch nicht in der Literatur vorgenommen.

Es ist wichtig, als eine Voraussetzung der semiotischen Untersuchung, um das Zeichen von jedem Anwesenden zu interpretieren. Es gibt das Vorhandensein eines Senders (z. B. Buch) und eines Empfängers (z. B. Leser). Dadurch kann man das Zeichen untersuchen und feststellen, ob der Autor Informationen über sich verbreitet, sich der Welt darstellt oder eine Ansicht darbietet. Außerdem ist an der Untersuchung zu sehen, wie das Zeichen bewirkt, ob es jemandem zu überzeugen versucht, zu versprechen, jemanden zu verführen, oder eine Fantasie anzuregen versucht.

V. Semiotik in der linguistischen Abschlussarbeit

Wenn man über Semiotik spricht, kann zu einer Diskussion über etwas Abstraktes aber auch gleichzeitig etwas Konkretes gesagt werden. Die Welt erscheint uns konkret und sinnhaft, weil alle Dinge um uns herum und auch ihr Verhalten Etiketten haben. Wir nehmen diese wahr als konkrete Gegenstände, deren Wirkung wir kennen oder fühlen. In der gleichen Zeit sehen wir keine physischen Gegenstände, aber nur abstrakte Gegenstände, die wir sprachliche Zeichen nennen. Diese werden auch von der natürlichen Umgebung oder Kultur beeinflusst, sie sind sogar keine seltene Konvention.

Für mich selbst ist Semiotik eine Aufforderung, wie der Autor/der Sender den Text ausstattet und etwas/eine Botschaft darin versteckt. In jedem Text gibt es eine Spur der eigentlichen Kommunikation. Man sollte diese Spur als ein individuelles sprachliches Zeichen und auch als ein soziales Produkt sehen. Bei der semiotischen Analyse wird etwas/eine Botschaft aus dem Text herausgesucht.

Obwohl die Veranstaltung der Semiotik erst seit Kurzem stattfindet, wundert es mich, dass einige Studenten semiotische Themen auswählen. Ich finde sie kreativ und sie können ihre Grundkenntnisse der Semiotik weiterentwickeln. Eigentlich hatten einige Studenten an der Zeichenuntersuchung Interesse. Das Zeichen wurde durch Textlinguistik, Semantik oder Literatur analysiert. Die Titel der Arbeiten sind u. a.:
“Keterkaitan Teks dan Tanda dalam Petunjuk Penggunaan Nokia E65”
Tokoh-tokoh Mitos dalam Jugenddrama ‘Drachenreiter’ Karya Cornelia Funke
“Arti Makna Simbol Erotis dalam Tiga Puisi Bertemakan Islam pada Kmpulan Puisi ‘West-Östlichen Diva” Karya J.W. von Goethe”

Ab 2012 haben mehr Studenten begonnen, semiotische Themen auszuwählen. Die Themen der Abschlussarbeit sind:
“Citra Jerman dalam Krisis Uni Eropa Tahun 2012-2013 Melalui Penggunaan Simbol dalam karikatur Klaus Stuttman”
“Penanda Kekuasaan Angela Merkel sebagai Kanselir dalam Karikatur Heiho Sakurai pada Webseite www.sakurai-cartoons.de”
“Penggunaan Emoticon dalam Forum www.maedchen,de”
“Interpretasi Tanda dan Analisis Komik ‘Die Schlümpfe’ Karya Sastra Peyo”
“Pesan dari Simbol Gambar dan Warna dalam Iklan-iklan Berbahasa Jerman”
“Onomatope pada Komik Max und Moritz Karya Wilhelm Busch
“Simbol Autokrasi di dalam Film ‘Die Welle’ – Analisis Semiotika”

Daran sehen wir, dass die Themen freiwillig gewählt wurden und sehr variieren, je nach Interesse der Studenten. Die historischen Themen (a, b, g) gefallen ihnen am meisten. Wie vorher schon gesagt wurde, steht das Zeichen für etwas, das von jemandem als Hinweis auf etwas anderes erkannt wird. Sie sollten die Komplexität des semiotischen Zeichens analysieren. Anders gesagt sollten sie durch semiotische Theorien den Sinn als Inhalt der Botschaft herausfinden. Es ist nicht genug nur durch Identifikation des Textes als Index zu

tun, entsprechend sollten sie die deutsche Geschichte in der Gegenwart richtig verstehen. Zu den Themen (c, d und f) wird die Analyse außer von semiotischen Theorien auch durch die Semantik unterstützt. Werbung ist eine Form des Mediums, das die semiotische Verwendung benutzt. Werbung ist ein Prozess der Kommunikation zwischen dem Werbetexter und dem Leser. Zuletzt war das Thema der symbolischen Botschaft Bildelemente und Farben auf deutschen Zigarettenwerbungen (e). Dazu soll der Autor nicht nur semantische Theorien, sondern sich auch mit der Charakterisierung von Werbung auskennen.

VI. Schlussfolgerung

Die Semiotik ist ein Bereich der Linguistik, der sich mit sprachlichen Zeichen und Zeichensystemen befasst. Diese spielen eine große Rolle im Leben der Menschen. Obwohl die Veranstaltung erst seit Kurzem stattfindet, haben mehrere Studenten semiotische Themen für ihre schriftliche Abschlussarbeit gewählt. Die Untersuchungen umfassten Karikaturen und einen Film, welche die politische Entwicklung in Deutschland in der Gegenwart beschreiben, und außerdem die Symbolhaftigkeit von Komik und Werbung.
Bei der Analyse sollten sie nicht nur die semiotischen Theorien beherrschen und benutzen. Sie sollen auch andere Kenntnisse über Semantik, Karikatur, Geschichte, Werbung u. a. haben. Diese Kenntnisse unterstützen die Analyse, um die Botschaft des Textes oder die Werbeaussage zu finden.

VII. Literaturverzeichnis

Linke, Angelika,et.al. 1996. Studienbuch Linguistik -. Tübingen: Max Niemeyer.

Nöth, Winfried. 2000. Handbuch der Semiotik. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Volli, Ugo. 2002. Semiotik. Eine Einführung in ihre grundbegriffe. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Volmert, Johannes. 1999. Grundkurs Sprachwissenschaft - eine Einführung in die Sprachwissenschaft fŏr Lehramtsstudiengänge 3. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag

http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/grundkurs1/kapitel3.aspx
http://www.uni-bielefeld.de/idm/semiotik/Hoffmann-Peirces_Zeichen.pdf
http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/unger/nsling/saussure.htm
http://www.buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Semiotik
http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz
http://www.zeichnen-lernen.net
http://www.2.leuphana.de

Die Übersetzung von Eigennamen aus der deutschen Sprache ins Indonesisch. Fallstudie: "Karl der Große"

Dias Rifanza Salim, S. Hum., Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya, Universitas Indonesia
diasrifanza@gmail.com

Abstract

Eine annotierte Übersetzung ist eine Art von Forschung, die aus einer Übersetzung und die Anmerkungen von dem Übersetzer besteht. Das Ziel der darin gegebenen Anmerkungen ist, die gewählte Äquivalente zu erklären und verteidigen. Die Übersetzung dieses Ausgangstextes wurde von der Lokalisation Ideologie, die kommunikative Methode und der Dokumentar-, und philologischen Ansatz geführt. Der Fall, der in diesem Vortrag diskutiert wird, ist die Auswahl von möglicher Kognaten bei der Übersetzung des Eigennamens von Karl dem Großen aus Deutsch ins Indonesisch. In der Suche nach Äquivalente, die sowohl einfach von den Lesern zu verstehen als auch zu erinnern, sind die Anreicherung von enzyklopädischem Wissen und Nutzung von verschiedene Arbeitswerkzeuge gefördert.

Schlüsselwörter: übersetzen, deutsch, indonesisch, Eigennamen, Geschichte, Mittelalter.

Einführung

Dieser Arbeit ist eine annotierte Übersetzung, die nach Williams und Chesterman (2002, S. 7) heißt „A form of introspective and retrospective research where you yourself translate text and, at the same time, write a commentary on your own translation process." Also, diese Forschung versucht, die gefundenen Übersetzungsprobleme während des Übersetzungsprozesses und auch die Lösung dafür zu identifizieren. Der Ausgangstext (AT) ist das Geschichtsbuch Menschen, Werke, Epochen: Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte (MWE) von Christoph Parry in 1993. Der in dieser Arbeit diskutierte Fall kommt aus dem ersten Kapitel des Buches: „Anfänge."

Übersetzen kann das Wissen anreichern. Jedamski (2009) lautete, dass man durch Übersetzen neue Ideen und Instrumenten finden kann, um die Zielkultur anzureichern. Mit diesem Ziel hatte ich angefangen, das Buch zu übersetzen. Menschen, Werke, Epochen ist seit mindestens 2000, als das Lernmaterial in der Kurs „Pengantar Kebudayaan Jerman—Einführung in die deutsche Kultur" benutzt werden.

Das Hauptziel dieser Übersetzung ist die allgemeinen Probleme der deutsch-indonesischen Übersetzung darzulegen. Damit kann dieser Vortrag hoffentlich eine zukünftige Vergleichsbasis für ähnliche Forschungen werden. Ein anderes Ziel dieses Vortrags ist, die Wahl des Äquivalents in der Übersetzung zu erzählen und diskutieren.

Theoretischer Hintergrund

Annotierte Übersetzung ist sowohl theoretisch als auch praktisch. Es kann praktisch genannt werden, weil der Forscher nicht nur erforscht, sondern auch ihre Fertigkeit verbessern. Auch kann es theoretisch genannt denn es verwendet Übersetzungstheorien um, die gefundenen Probleme zu analysieren. Die Anmerkungen ist auch ein Beitrag zur Übersetzungstheorie.

Die Definition von Übersetzen

In diesem Vortrag, der Begriff „übersetzen" bezieht sich auf alle Tätigkeiten, die Sinne von einer Sprache in eine andere Sprache übertragen. Obwohl verschiedene Fachleute ihre Definition sehr unterschiedlich ausgedrückt hat, meiner Meinung nach sind die Fachleute wie Hoed (2006, S. 23), Larson (1988, S. 3), und Newmark (1988, S. 3) einverstanden, dass das wichtigste in einer Übersetzung die Übertragung von Sinnen ist.

Texttyp

Menschen, Werke, Epochen ist ein Geschichtsbuch, deshalb zählt es zu dem Texttyp ‚Informativer Text' nach Bühler. Newmark erklärt weiter, dass „The core of the informative function of language in external situation, the facts of a topic, reality outside language, including reported ideas or theories." (Newmark, 1988, S.39-40).

2.2. Skopostheorie und Übersetzungsideologie

Unter Übersetzungsideologie versteht man den Glauben eines Übersetzers an die optimale Form ihres Zieltextes (Hoed, 2006, S.83). Hoed gab weiter an, „Venuti (1995) mengamati adanya dua ideologi yang mengarah ke dua kutub yang berlawanan." (S. 84). Die zwei Ideologien sind Lokalisierung und Foreignisation.

Nach Lokalisierung tendierende Übersetzer versucht, einen Zielkultur-orientierten Zieltext zu schreiben. Während nach Foreignisation tendierende Übersetzer versucht einen exotischen Text zu schreiben. Die Ideologie eines Übersetzungsprozesses ist von dem Übersetzungsauftrag und der skopos—oder Ziel—abhängig. Darüber hat Louis G. Kelly (1979) angegeben: "... those who translate merely for objective information have defined translation differently from those for whom the source text has a life of its own" (Nord, 1997,

S. 8). Ich selbst habe Menschen, Werke, Epochen unter der Lokalisierungsideologie übersetzt.

Prosedur Penerjemahan

Newmark (1988, S. 81) erklärt über Prozeduren, mit dem man unterschiedliche Einheiten des Textes übersetzen kann. Folgendes sind die Prozeduren mit den ich der Textteil in diesem Vortag übersetzt hatte:

Transferenz: Der Ausgangssprachform übertragen.

Anerkanntes Äquivalent: Offizielle Zielsprache Äquivalent, oder Begriffe, die in frühere Übersetzungen schon benutzt war.

Phonetische Übersetzung: Die Übertragung nach der Rechtschreibung der Zielsprache schreiben, damit die Leser es besser lesen können.

Analyse

Viele europäische Namen haben Kognaten auf viele Sprachen. Zum Beispiel: der deutsche Name ‚Karl' hat Kognaten wie ‚Carl' oder ‚Charles' auf Englisch, ‚Karel' auf Niederländisch und ‚Charles' auf Französisch. In dieser Teil wird über das indonesische Äquivalent von dem Namen „Karl der Große" diskutiert.

Für diesen Vortrag habe ich den Namen so übersetzt:

Deutsch	Indonesisch
Im Jahre 800 wurde der fränkische König Karl der Große (768-814) vom Papst in Rom zum Kaiser gekrönt. (Seite 13, Zeile 9 – 10)	Pada tahun 800, Raja Frank yang dikenal sebagai Karl Agung (768-814) dinobatkan sebagai kaisar oleh Paus di Roma.

Etymologie

Der deutsche Name „Karl" und seine Kognaten, Charles, Carl und Karel stammen aus dem protogermanischen Wort karlon, das ‚mann' oder ‚freier Mann' bedeutet.1 Viele indonesische Geschichtsbücher sind aus Englisch oder Niederländisch übersetzt. Die anderen Bücher, die von einem Indonesier oder von einer Indonesierin geschrieben wurde, benutzt wahrscheinlich auch meistens englischen oder niederländischen Quellen. Deshalb wird in so viele Bücher der Name ‚Charlemagne' oder ‚Karel Agung' verwendet. Der französische Name ‚Charlemagne' stammt aus das lateinisch ‚Carolus Magnus'. Ein indonesische Äquivalent ‚Karel Agung' ist eine Übersetzung von seinem niederländischen Namen, ‚Karel de Groot'.

Hier sind einige Beispiele von andere Bücher:

Buchtitel	Text
Kartun Riwayat Peradaban Jilid 3	„... dan putranya, Karl (tentu saja!), yang menjadi raja terbesar di Zaman Kegelapan: Karolus Agung, Karl der Grosse atau Charlemagne. (s.170, z. 3)

[1] http://www.etymonline.com/index.php?term=carl&allowed_in_frame=0, abgeruft am 4. November 2014, um 21:13.

Abad Besar Manusia: Kelahiran Eropa	„Ia adalah anggota suatu keluarga bangsawan besar yang kemudian disebut wangsa Karoling, sesuai dengan nama keturunannya yang paling hebat, Carolus Magnus atau Karel Agung." (S. 65, z. 14)
Sejarah Singkat Jerman	„Anggota yang paling terkenal dari dinasti Karoling adalah Karl Agung (Karl der Grosse, Charlemagne atau Carolus Magnus); tahun 768 – 814)." (s.8, z.30)
Sejarah Prancis	„Setelah dinobatkan oleh Gereja pada tahun 800, Charlemagne membangun sebuah kekaisaran „Romawi", yang sebenarnya berbangsa Frank dan beragama Katolik."(S. 113, Z. 3)

Aus die vier obengenannten Beispiele, zwei benutzt ‚Charlemagne'. Kartun Riwayat Peradaban Jilid 3 ist aus Englisch übersetzt und Sejarah Prancis war aus Französisch. Abad Besar Manusia: Kelahiran Eropa ist auch aus Englisch, trotzdem benutzte sein Übersetzer den niederländischen Namen ‚Karel'. Indonesien war doch eine Kolonie der Niederlande, deshalb sind niederländische Begriffe für viele Leser familiär. Nur Sejarah Singkat Jerman benutzt ‚Karl Agung'. SSJ ist keine Übersetzung, sondern von Poesponegoro selbst geschrieben.
Um das Äquivalent eines kulturellen Begriffs auszuwählen, ein Übersetzer soll zuerst seine Ideologie bestimmen. Bei dieser Übersetzung bevorzugte ich Lokalisierung mehr als Foreignisation. Aber, außer Übersetzungsideologien soll Übersetzer auch überlegen, ob er den standardisierten Äquivalent—d. h. der Begriff, der in den offiziellen Wörterbüchern steht—oder der Begriff, der in der Umgangsprache mehr bekannt ist benutzen will.

Ich habe den deutschen Namen ‚Karl' benutzt wegen dieser folgenden Gründen: Karl der Große und die Franken gehört zu den Germanen, die höchstwahrscheinlich eine protogermanische Sprache benutzt, und in der Sprache buchstabiert man das Schwa in karlon nicht mit einem 'e'. Deshalb ist die deutsche Form näher an der möglichst originalen Form.
Die Aussprachen und Rechtschreibung von ‚Karel' und ‚Karl' sind nicht so anders. Das Buch wird hauptsächlich für Germanistikstudierenden übersetzt, und es nutzt sie mehr, deutsche Begriffe und Namen kennenzulernen. Ich finde, dass die Bedeutung des Titels transparent sein muss. Deshalb kommt das französische Portmanteau 'Charlemagne' nicht in Betracht..
Wenn ein Übersetzer eine Transferenz machen muss, es ist besser, der Begriff direkt von dem Ausgangstext zu übertragen.

Schluss

Beim Übersetzen eines Textes soll man zuerst überlegen, ob man eine Lokalisierung oder eine Foreignisation machen möchte. Das ist abhängig von dem Übersetzungsauftrag. Außerdem muss man andere ZS-Texte—sowohl gedruckte als auch Online-Texte—mit dem gleichen Thema lesen. Deshalb kann man auch mehr Äquivalentenmöglichkeiten wissen. In dieser Fall fand ich andere Bücher über europäische Geschichte nützlich. Zum Beispiel, Ich bin sicherer, der Name 'Karl Agung' statt 'Karel' oder 'Charlemagne' zu verwenden, weil es Äquivalentenmöglichkeiten in verschiedene Bücher gibt. Wenn alle indonesischen Bücher

einverstanden sind, der Begriff 'Charlemagne' zu verwenden, habe ich dann keine Wahl, als ein anderes Äquivalent zu verwenden.
Die Wahl des Äquivalents muss von Theorien unterstütz werden. Man kann nicht leichtsinnig ein neues Wort prägen ohne zuerst in der Theorie in Translatologie oder andere Texten nachschlagen. Diese Unterstützung hilft bei der Annahme eines vorgeschalegen Äquivalents.

Literaturliste

Benny Hoedoro Hoed. (2006). Penerjemahan dan kebudayaan. Jakarta: Pustaka Jaya.

Chesterman, A., & Williams, J. (2002). The map: A beginner's guide to doing research in translation studies. Cornwall: St. Jerome Publishing.

Jedamski, D. (2009). Terjemahan sastra dari bahasa-bahasa Eropa ke dalam bahasa Melayu sampai tahun 1942. Dalam Chambert-Loir, H. (Ed.) (2009). Sadur: sejarah terjemahan di Indonesia dan Malaysia. Jakarta: Kepustakaan Populer Gramedia-École française d'Extrême-Orient.

Kent, S. (1941). Writing history. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

Kuntowijoyo. (1997). Pengantar ilmu sejarah (ed ke-2). Yogyakarta: Yayasan Bentang Budaya.

Larson, M.L. (1989). Penerjemahan berdasar makna: Pedoman untuk pemadanan antarbahasa. Kentjanawati Taniran (Penerjemah). Jakarta: Penerbit Arcan.

Newmark, P. (1988). A textbook of translation. Hertfordshire: Prentice Hall.

Rahayu S. Hidayat. (2000). Deverbalisasi sebagai proses terjemahan. Makalah pada Diskusi I Himpunan Penerjemah Indonesia di Universitas Nasional, 28 Oktober 2000.

Venuti, L. (1995). The translator's invisibility. A history of translation. London/New York: Routledge.

Vermeer, H.J. (2000). Skopos and comission in translational action. (Andrew Chestermann, Penerjemah) dalam Venuti, L. (Ed.) The translation studies reader (ed. ke-2). New York: Routledge.

Werkzeuge
Heuken, A. (2002). Kamus Jerman Indonesia. (ed. Ke-7) Jakarta: Yayasan Cipta Loka Caraka.

Kamus besar bahasa Indonesia. Edisi ketiga. (2005). Jakarta: Pusat Bahasa Departemen Pendidikan Nasional.

Marwati.D Poesponegoro. (1982). Sejarah singkat Jerman. Jakarta: Penerbit Universitas Indonesia.

Seri abad besar manusia: Kelahiran Eropa. (1983). Jakarta: Tira Pustaka.

Gonick, Larry. (2002). Kartun riwayat peradaban jilid tiga. Jakarta: Kepustakaan Populer Gramedia.

Carpentier, Jean und François Lebrun. (2011). Sejarah Prancis. Jakarta: Kepustakaan Populer Gramedia.

Wahrig-Burfeind, R. Wahrig deutsches Wörterbuch. 8. Auflage (2008) Gütersloh/München: Wissen Media Verlag GmbH.

http://www.dict.cc
http://www.wikipedia.de
http://www.wikipedia.co.id
http://www.etymonline.com
http://kateglo.bahtera.org

Deutsche Pronominaladverbien und ihre Äquivalente im Indonesischen

Herri Akhmad Bukhori (UM) herrine_bukhori@yahoo.com
T. Fatimah Djajasudarma (UNPAD)
Dian Indira (UNPAD) diancpds@yahoo.com
Nani Darmayanti (UNPAD) nanidarma@gmail.com

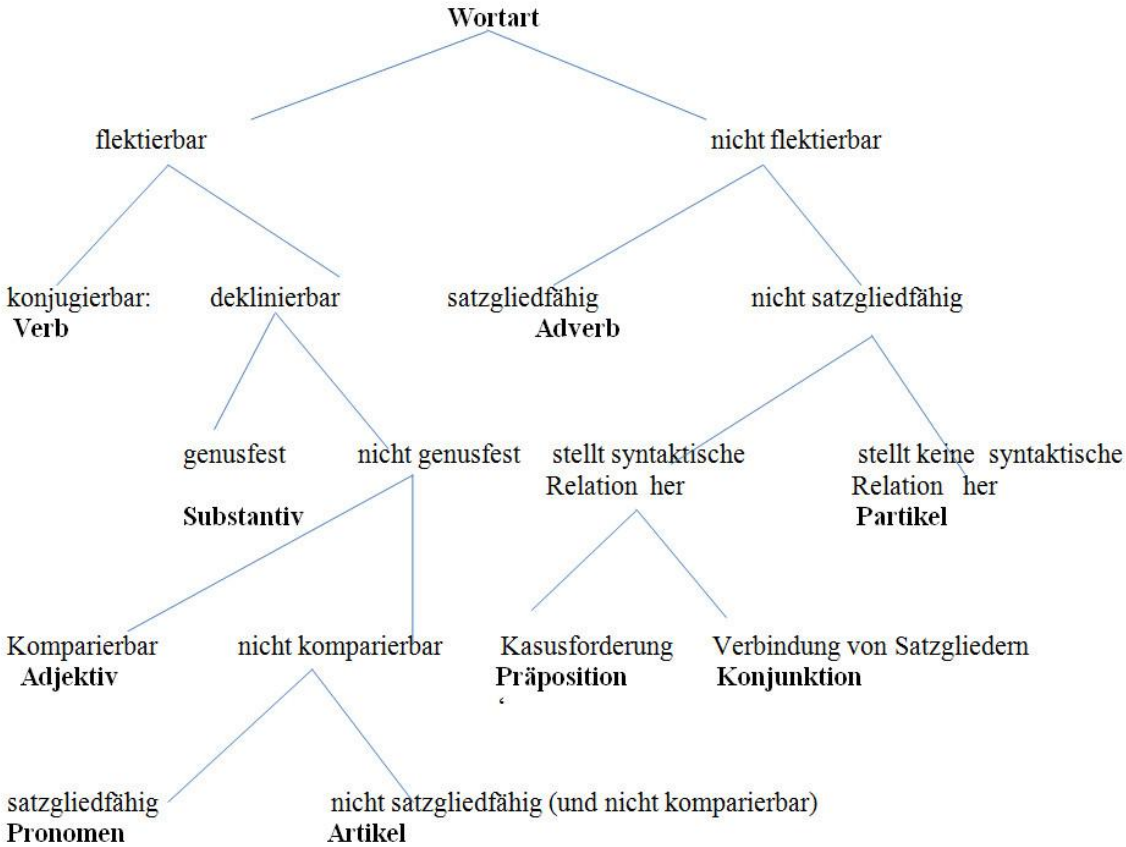
Auszug
Pronominaladverb ist eine Bezeichnung für sprachliche Ausdrücke, deren Elemente in syntaktischer Hinsicht als Pro-Formen für Präpositionalphrasen in der Funktion von einem Objekt oder einem Adverbial auftreten. Ein Pronominaladverb ist durch ein Adverb *da* als lokatives Adverb mit einer Präposition (da + Präposition) gebildet. Der Begriff „Pronominaladverb“ wird von Germanisten wie Helbig und Buscha (1986,2001), Dosdrowski (1984), Latour (1996) verwendet. Engel (1988, 2004) benutzt aber einen anderen Begriff, nämlich Präpositionaladverb. Ein Pronominaladverb kann aufgrund des Einflusses von einem präpositionalen Verb entstehen. Das präpositionale Verb kann zu einem Zustands-, Vorgangs- und Tätigkeitsverb oder zu einem stativen Verb gehören. Ein Pronominaladverb kann angewandt werden, um nicht nur ein Substantiv (N) oder eine Nominalphrase (NP), sondern auch den ganzen Satzteil zu ersetzen. Die Äquivalente des Pronominaladverb im Indonesischen können als *‚tentang hal ini‘,‘hal itu‘,‘-nya‘* angegeben werden.

Schlüsselwörter: Pronominaladverb, deutsche Sprache, Äquivalent, Indonesisch

Einleitung
Jede Sprache hat grammatisch wesentliche Elemente. Eines der Elemente ist so die genannten Wortarten oder *categories* auf Englisch. Quirk (1972: 44-46) teilt diese Wortarten in englischer Sprache in zwei Gruppen, nämlich *erstens* die offenen Klassen (*open-class items*),

und *zweitens*, die geschlossenen Klassen (*closed-class items*). Die offenen Klasse besteht aus (1) Nomen, (2) Adjektiv, (3) Adverbien, und (4) Verben. Während die geschlossenen Klassen aus (1) Partikel, (2) Pronomen, (3), Präpositionen, (4), Konjunktionen und (5) Interjektionen bestehen. Im Gegensatz zur Verteilung auf Englisch von Quirk angegebenen Wortarten klassifizieren Busch und Stenschke (2008: 122) die Wortarten in deutscher Sprache morphologisch und syntaktisch nach den folgenden Kategorien: (a) die Kategorien, die flektiert werden können (flektierbar) und (b) die Kategorie, die nicht flektiert werden können (unflektierbar). Die zu flektierbar gehörenden Kategorien bestehen aus Kategorien, die konjugiert werden können (konjugierbar), nämlich das Verb und Kategorien, die dekliniert werden können (deklinierbar), nämlich das Nomen oder das Substantiv, das Adjektiv,das Pronomen und der Artikel. Während Kategorien, die nicht flektiert werden, können (unflektierbar) bestehen aus dem Adverb, der Präposition, der Konjunktion und dem Partikel. Um diese Einteilung klarer zu machen, ist folgenden ein Diagramm der Wortartenklassifikation nach morphologischen und syntaktischen Kriterien in deutscher Sprache:

Diagramm
Wortartenklassifikation deutscher Sprache
(Quelle: Busch und Stenschke (2008:122))



Im Bezug auf die oben erwähnten Wortarten wird das Adverb hier vor allem das sogenannte Pronominaladverb behandelt.

Pronominaladverb

Ein Pronominaladverb ist eine Art von Adverb, das vor allem in einer Reihe von germanischen Sprachen auftritt. In der deutschen Sprache ist ein Pronominaladverb eine Art von Adverb, das durch die Kombination von „da“ und Präposition (da + Präposition) gebildet wird.

In deutscher Sprache wird der Begriff ‚Pronominaladverb‘ von Germanisten wie Helbig dan Buscha (1986,2001), Dosdrowski (1984), Engel (1988) und Latour (1996) verwendet. Engel (1988: 758) nutzt auch eine andere Bezeichnung für sie, nämlich Präpositionaladverbien. Dabei erklärt er wie folgendes ... *die Präpositionaladverbien werden in den meisten Grammatikern als ‚Pronominaladverbien‘ bezeichnet. Diese Bezeichnung ist unangemessen, weil keines dieser Adverbien ein Pronomen enthält (wohl aber jedes eine Präposition).* Ferner äußert Engel (2004:419) seine Ablehnung über die Verwendung des Begriff "Pronominaladverb ' wie folgendes ...*Die seltsamerweise immer noch verbreitete Bezeichnung „Pronominaladverbien“ für diese Wort-Subklasse ist ungeeignet, weil in diesen Wörtern kein Pronomen enthalten ist. Wir nennen sie „ Präpositionaladverbien“, weil jedes von ihnen eine Präposition enthält.*

Hier sind Beispiele für Pronominaladverbien in deutscher Sprache: da+ bei = dabei, da + durch = dadurch, da + für =dafür, da + gegen = dagegen, da + hinter = dahinter, da + mit = damit, da + nach = danach, da + neben = daneben, da + von = davon, da + vor = davor, da + zu = dazu, da + zwischen = dazwischen.

Einige Präpositionen in deutscher Sprache, die mit dem Vokal a, u, i, und ü beginnen, wie zum Beispiel an,auf, aus, in, über, um, and unter, kommt eine morphologische Veränderung bei der Bildung eines Pronominaladverbs vor,nämlich die Zugabe von (r) vor Vokalen a, u , i und ü. Dies (r) wird realisiert. In diesem Fall werden die Pronominaladverbien *darauf, daraus, darin, darüber, darum,* und *darunter (nicht * daan, * daauf, * daaus, * dain, * daüber, daum * und * daunter*) sein.
Es gibt auch einige Präpositionen in deutscher Sprache, die nicht als Pronominaladverb gebildet werden können. Diese Präpositionen sind wie folgt: *entlang*, *gegenüber* und *ohne*, d. h. da + *entlang ≠ darentlang, da* + gegenüber ≠ *dagegenüber* und *da + ohne ≠ darohne.* Außerdem sind auch Präpositionen mit Genitiv wie zum *Beispiel anhand, (an) statt, außerhalb , innerhalb, wegen* zur Bildung eines Pronominaladverbs (z. B. *da + anhand ≠ daranhand, da + statt ≠ dastatt, da + außerhalb ≠ daraußerhalb, da + innerhalb ≠ darinnerhalb, da + wegen ≠ dawegen*) nicht möglich.

Um einen Einblick über die Verwendung von Pronominaladverbien zu gewinnen, sind unten Beispielsätze in deutscher Sprache mit indonesischen Übersetzungen zu sehen, die Pronominaladverbien verwenden:

1. *Computerspiele finde ich interessant. Interessiert ihr euch auch dafür?*
   ‘Menurut saya permainan komputer menarik. Apakah kalian tertarik akan/dengan hal itu?

Auf dem oben stehenden Satz (1) wird das Pronominaladverb '*dafür'* verwendet. *Dafür* hier stammt aus dem lokativen Adverb '*da*' in Kombination mit der Präposition '*für*'.
Das Pronominaladverb '*dafür'* bezieht sich auf das Nomen ‚*Computerspiele'*, das im ersten Teil des Satzes (1) erwähnt wird. Wenn dem zweiten Teil des Satzes (1) in seinem ursprünglichen Satz zurückgegeben wird, ist der Satz ohne den gebrauch des Pronominaladverbs '*dafür'* folgendes zu lesen:

Computerspiele finde ich interessant. Interessiert ihr euch auch für die Computerspiele?
Die Wiederholung des Nomens ‚*Computerspiele'* in den zweiten Teil des Satzes (1) scheint stilistisch nicht gut. Ein Pronominaladverb '*dafür'* kann daher hier als anaphorisch deiktisches Element angewendet werden. Es fungiert als Präpositionalobjekt im Satz.

Computerspiele finde ich interessant. Interessiert ihr euch auch dafür?

Es ist kein Zufall, dass das Verb ‚sich interessieren' durch eine Präposition ‚für' nicht nur im Deutschen" interessieren" gefolgt wird, sondern auch im Indonesischen 'tertarik akan/dengan (siehe die Übersetzungen des oben gegebenen Satzes (1).

2. *Heute muss jemand den Rasen mähen. Wer kümmert sich darum?*
   'Hari ini harus ada yang menyiangi rumput. Siapa yang mempedulikannya/peduli?'

Auf dem oben erwähnten Satz (2) wird das Pronominaladverb '*darum'* verwendet. *Darum* hier stammt aus dem lokativen Adverb '*da*' und der Präposition '*um*'. Das Pronominaladverb '*darum'* bezieht sich auf die Nominalphrase ‚*den Rasen mähen'*, die im ersten Teil des Satzes (2) erwähnt wird. Wenn der zweite Teil des Satzes (2) in seinem ursprünglichen Satz zurückgegeben wird, lässt sich der Satz ohne den Gebrauch des Pronominaladverbs '*darum'* Folgendes lesen:

Heute muss jemand den Rasen mähen. Wer kümmert sich den Rasen zu mähen?

Hier scheint die Wiederholung der Nominalphrase ‚*den Rasen mähen'*, in den zweiten Teil des Satzes (2) stilistisch auch nicht schön. Ein Pronominaladverb '*darum'* kann daher hier auch als anaphorisch deiktisches Element angewendet werden. Es fungiert also hier als Präpositionalobjekt im Satz.

Heute muss jemand den Rasen mähen. Wer kümmert sich darum ?

3. *Was machen wir in den Ferien? Hast du mal darüber nachgedacht?*
   'Apa yang kita lakukan selama liburan? Apakah kamu pernah berpikir tentang hal itu?'

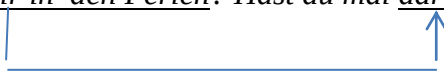
Der oben geschriebene Satz (3) verwendet ein Pronominaladverb '*darüber'*, das aus dem lokativen Adverb '*da*' und der Präposition '*über'* stammt. Das Pronominaladverb '*darüber'* bezieht sich auf den ganzen Satz, der im ersten Teil des Satzes (3) geschrieben wird. Wenn

der zweite Teil des Satzes (3) in seinem ursprünglichen Satz zurückgegeben wird, kann der Satz ohne den Gebrauch des Pronominaladverbs '*darüber'* Folgendes gelesen werden:

Was machen wir in den Ferien? Hast du mal nachgedacht, was machen wir in den Ferien'?

Um den obigen Satz stilistisch schön zu schreiben, ist dann hier ein Pronominaladverb '*darüber'* zu gebrauchen.

Was machen wir in den Ferien? Hast du mal darüber nachgedacht?



Die Äquivalent des Pronominaladverbs '*darüber'* im obigen Satz im Indonesischen ist ‚*tentang hal itu*'.

Verben

In deutscher Sprache spielt ein Verb eine wichtige Rolle, da ein Verb "ein Zentrum der Satz" ist. Ein Verb ist eine der Wortarten, die als Prädikat in einem Satz dient. In Bezug auf die Rolle eines Verbs drückt Engel (2004: 87) dann aus, dass das Verb bei Weitem wichtigste Element im Satz ist.

Deutsches Verb hat eine sehr enge Beziehung auf morphologische Merkmale wie Tempus, Modus, Aspekte, Personen oder Zahl. Semantisch lassen sich die Verben dreifach klassifizieren, nämlich (1) nach der **Geschehensar**t, (2) nach der **Aktionsart** und (3) nach der **Intensität**. Nach der Geschehensart unterscheidet man (a) Zustandsverben, z. B. *sein, bleiben, liegen, sitzen*; (b) Vorgangsverben, z. B. *sich ereignen, rollen, sinken*; (c) Tätigkeitsverben, z. B. *fahren, sehen, tanzen*. Nach der Aktionsart (d. h. dem Geschehensablauf) lassen sich Verben in atelische und telische Verben unterscheiden. Augmentativa und Diminutiva sind Verben nach der Intensität zu unterscheiden (Engel 2004:212). Inzwischen klassifiziert Quirk (1972: 95-96) Verben in zwei (2) Gruppen; dynamische Verben und statische Verben. Dynamische Verben bestehen aus *activity verbs, process verbs, verbs of bodily sensation, transitional event verbs, momentary verbs* (Tätigkeitsverben, Vorgangsverben, Verben des Körpergefühls, Übergangsereignisverben, momentane Verben). Stative Verben werden in *verbs of innert perception and cognition and relational verbs* (Verben der inneren Wahrnehmung und der Erkenntnis und relationalen Verben) eingeteilt.

Djajasudarma (2003: 69-75) hat sogar die Klassifizierung der von Quirk genannten Verben mit Verben im Indonesischen, nämlich *verba aktivitas, verba proses, verba sensasi tubuh, verba transisional, verba momentan* angepasst. Kridalaksana (2001: 226) äußert, dass ein Verb im Indonesischen die Möglichkeit hat, mit dem Wort '*tidak'* (nicht) zu beginnen, z. B. *Saya pergi* (ich gehe), *Saya tidak pergi* (Ich gehe nicht) und dass vor einem Verb im Indonesischen nicht das Wort ‚*sangat*' (sehr) oder ‚*lebih*' (mehr) gestellt werden kann. So sind z. B. die Sätze wie * *Saya sangat pergi* (Ich gehe sehr), * *Saya lebih pergi* (Ich gehe mehr) im Indonesischen unakzeptabel.

Ein Pronominaladverb ist in einem deutschen Satz nur möglich, wenn sein Prädikat ein präpositionales Verb ist, d. h. ein Verb gefolgt mit einer Präposition. Unten lässt sich ein Beispielsatz mit einem präpositionalen Verb sehen.

4. John wartet gerade auf den Zug. Ich warte auch darauf.
   'John sedang menunggu kereta api. Saya juga sedang menunggunya.'

Im oben stehenden Beispielsatz (4) wird ein präpositionales Verb „warten auf" als das Prädikat verwendet. Ein präpositionales Verb wird normalerweise mit einem direkten Objekt gefolgt, wie es im Beispielsatz (4) gezeigt wird. In diesem Fall gilt ‚den Zug' als ein direktes Objekt des Satzes. Eine Präposition ‚auf' im Beispielsatz (4) ist obligatorisch, d. h. ohne diese Präposition ist der Satz (* Ich warte den Zug) grammatikalisch inkorrekt. In dem oben erwähnten Satz (4) fungiert ‚den Zug' als ein direktes Objekt. ‚Darauf' als ein Pronominaladverb dient genauso wie ‚den Zug' auch als ein direktes Objekt hier.

Anders als in deutscher Sprache regiert das Verb ‚warten' im Indonesischen kein präpositionales Verb. In Übereinstimmung mit der Struktur des Indonesischen hat das Pronominaladverb ‚darauf' ihr Äquivalent, nämlich ‚nya' als Pronomen. Im Indonesischen kann das Verb ‚*menunggu*' (warten) ohne eine Präposition als ein direktes Objekt regiert werden, z. B.

5. *Saya sedang menunggu kereta api*.
   Ich gerade warte einen Zug
   ‚Ich warte gerade (auf) einen Zug'

Schluss

Ausgehend von der Beschreibung der vorher erwähnten Beispielsätze kann ein Pronominaladverb angewandt werden, um nicht nur ein Substantiv (N) wie *Computerspiele* und *den Zug*, wie es in dem Satz (1) und (4) angegeben werden, oder eine Nominalphrase (NP) *den Rasen mähen* wie in dem vorher genannten Satz (2), sondern auch den gesamten Satzteil wie *Was machen wir in den Ferien?* in dem Satz (3) zu ersetzen.

Aufgrund der von Quirk, Djajasudarma und Engel vorgeschlagenen Klassifikation der Verben können präpositionale Verben mit Pronominaladverb zu Zustandsverben und stativen Verben werden, vor allem, *verbs of innert perception and cognition*, z. B. Verben wie 'sich interessieren für' im vorher gegebenen Beispielsatz (1), 'sich kümmern' um im vorher gegebenen Beispielsatz (2) und 'nachdenken über' im vorher gegebenen Beispielsatz (3). Inzwischen verwendet der vorher gegebene Satz (4) ein präpositionales Verb ‚warten auf', das zum Tätigkeitsverb gehört. Die Äquivalente des Pronominaladverbs im Indonesischen sind ‚tentang hal itu' oder ‚hal itu' und ‚nya'.

Literaturverzeichnis

Busch, Albert und Oliver Stenschke. 2008. *Germanistische Linguistik. 2.durchgesehene und korrigierte Auflage*. Tübingen: Gunter Narr.

Djajasudarma, T. Fatimah. 2003. *Analisis Bahasa. Sintaksis dan Semantik*. Bandung: Uvula Press.

Drosdowski, G. *et al*.1984. *DUDEN.Band 4. Deutsche Grammatik*. Mannheim: Duden Verlag.

Engel, Ulrich. 2004. *Deutsche Grammatik.Neubearbeitung*. München: Iudicium Verlag.

Engel, Ulrich. 1988. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Helbig,Gerhard und Joachim Buscha. 1986. *Deutsche Grammatik*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Kridalaksana, Harimurti. 2001. *Kamus Linguistik*. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama

Latour, Bernd. 1988. *Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Quirk, Randolph und Sidney Greenbaum. 1972. *A Grammar of Temporary English*. London: Longman Group Ltd.

Sprechaktkompetenz der Deutschstudenten

Siti Kudriyah, Faculty of Language and Arts State University of Medan
kudriyahuut@yahoo.com

Abstract

Man unterscheidet in der Sprachphilosophie verschiedene Funktionen der Sprache, eine davon ist die Übermittlung von Information. Daneben gibt es jedoch eine Reihe von anderen Funktionen, die möglicherweise ebenso wichtig sind. Deshalb wird die soziolinguistische Kompetenz beziehungsweise Sprachakttheorie bei der Kommuni-kation viel angewandt, weil der Mensch oft den Gebrauch verschiedener Sprechakte im Alltag verwendet, die jeweils in unterschiedlichen Modi geäußert werden. Beispielsweise kann man einen Befehl auf drei verschiedene Arten aussprechen: in Form eines Imperativsatzes, eines Aussagesatzes oder eines Fragesatzes. Die Hörfähigkeit ist als Kompetenz des Sprechers von großer Wichtigkeit im Interpretations-verfahren. Allerdings besteht auch die Möglichkeit, dass der Hörer nicht in der Lage ist, die Intentionalität in der Aussage des Sprechers zu interpretieren. Deshalb kommt eine falsche Reaktion vor, die mit der ursprünglichen Intentionalität nicht übereinstimmt. Die Untersuchung wurde der Deutschabteilung von Medan im akademischen Jahr 2013/2014 durchgeführt. Als Probanden dienten 30 Studenten des 6. Semesters.
Das Untersuchungsergebnis zeigt, dass die Studenten noch keine gute Sprechaktkompetenz beherrschen. Sie sollten zahlreiche Ausdrücksweise besser kennenlernen, um eine gelungene Kommunikation zu führen.

Schlüsselwörter: Sprechakt – Satzarten - Linguistik

Einleitung

Sprache dient nicht nur dazu, die Welt zu beschreiben, sondern auch um Aktionen zu beschreiben. Der Hauptteil der Aktionen der Kommunikation wird durch Sprache beschrieben (Schriffrin, 2007:613). Weiterhin wird fesgestellt, dass Sprache als Mittel zur

sozialen Interaktion zwei wichtige Ziele verfolgt, ein Schwerpunkt innerhalb der Diskuranalyse liegt auf der Praxis und auf dem Prozess. Weiterhin sieht die Diskursanalyse die Sprache als eine Tätigkeit der sozialen Interaktion, die die Stimulus-Antwort oder die Aktion von jedermann umfasst (Schriffrin, 2007: 624).

Krifka (2007:03) meint, dass man in der Sprachphilosopie verschiedene Sprachfunktionen unterscheidet. Eine wichtige Sprachfunktion, die lange im Zentrum der Aufmerksamkeit stand, ist das Behaupten, die Übermittlung von Information. Daneben gibt es jedoch eine Reihe von anderen Sprachfunktionen, die möglicherweise ebenso wichtig sind. Deshalb wird die soziolinguistische Kompetenz beziehungsweise Sprechakttheorie bei der Kommunikation sehr oft benutzt, weil der Mensch oft den Gebrauch verschiedener Sprechakte im Alltag verwendet, die jeweils auf unterschiedliche Weise geäußert werden, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen.

Beispielsweise kann man einen Befehl auf drei verschiedene Arten aussprechen: in Form eines Imperativsatzes, eines Aussagesatzes oder eines Fragesatzes.
Raus ! (Imperativsatz).
Ich befehle Ihnen, diesen Raum zu verlassen (Aussagesatz).
Wirst du nicht sofort herkommen? (Fragessatz).
Mit dem Satz erwartet der Sprecher eine Reaktion vom Gesprächspartner, nämlich, dass der Gesprächpartner sofort kommt. Der folgende Fragesatz impliziert tatsätlich eine betonte Aussage, statt eine Frage zu stellen.
Hast Du mir denn jemals geholfen?
Die bezweckte Botschaft ist, dass der Gesprächpartner dem Sprecher niemals geholfen hat, und deswegen wird keine keine Antwort erwartet (retorische Frage).
Die Formen der Sprechakte können in drei Satztypen zum Ausdruckt gebracht werden: Deklarativ-, Interrogativ- und Imperativsatz. Der Deklarativsatz dient dazu, jemandem etwas auszusagen. Ein Interrogativsatz dient dazu, jemandem eine Frage zu stellen. Mit einem Imperativsatz oder Aufforderungssatzt erwartet man eine Reaktion oder Aktion (vgl. Rohmadi, 2004:33).
Kommunikation gelingt, wenn der Gesprächspartner Meldung des Sprechers eindeutig versteht. Eine Kommunikationsbarriere taucht auf, wenn die Meldung falsch interpretiert wird, zum Beispiel wird ein Fragessatz statt eines Aussagessatzes wahrgenommen, oder statt eines Imperativsatzes ein Fragesatz.

Einem Untersuchungsergebnis zufolge (Ramila, 2007) haben die Deutschstudenten noch mangelnde Sprechaktekompetenz. Sie sind noch nicht in der Lage, eine Idee in unterschiedlichen Modi auszudrücken.
Um jemandem etwas zu befehlen, benutzen sie noch ausschließlich Imperativsätze.
“Können Sie das Fenster schliessen!” (Imperativsatz) oder auch ”Es wäre nett von Ihnen, das Fenster zu schliessen” (Aussagesatz).
Wenn sie jemanden informieren, verwenden sie meistens einen Aussagesatz anstatt eines Sprechaktkompetenz ist notwendig um abwechslungsreiche Ideen zu äußern und korrekte Meinungen zu formulieren Fragesatzes.

Kommst du denn immer pünktlich zum Kurs? (Fragessatz)
statt “Du kommst niemals pünktlich zum Kurs ” (Aussagesatz)
Der obige Fragesatz ist eine rethorische Frage und braucht keine Antwort. Mit dem Satz möchte man eigentlich ausdrücken, dass der Gesprächpartner niemals pünktlich kommt.
. Sie sind ein Merkmal höherer Sprachkompetenz. Die Studenten ab dem 6. Semester beziehungweise dem letzten Studienjahr sollten in der Lage, var iierte Sätze zu bilden. Darüber hinaus wird eine gute Spreckaktkompetenz von den Studenten erwartet.
Diese Untersuchung zielt darauf ab, die Kompetenzen der Studenten zu ermitteln. Das Untersuchungsproblem wird auf die Sprechaktekompetenz der Deutschstudenten begrenzt, wie sie eine Behauptung, einen Befehl oder eine Frage ausdrücken.
Austin bemerkt, dass es viele Satztypen gibt, mit denen nicht etwas Wahres oder Falsches ausgedrückt wird, keine Fragen gestellt oder Befehle erteilt werden, sondern mit denen andere, oft sehr spezifische Handlungen ausgeführt werden (vgl. Krifka, 2007: 5).
Chaer (vgl. 2010: 50) erklärt, dass die Sprechhandlung ein individuelles und psychologisches Phänomen ist. Sie wird durch die Fähigkeit der Sprecher in bestimmten Situationen bestimmt. Es kann darauf geschlossen werden, dass die Sprachakte mehr auf die Bedeutung des Gesprächs fokussiert werden.
Der Aussagesatz
Gerhard (1987: 610) meint, mit einem Aussagesatz wird vom Sprecher behauptet, dass ein Sachverhalt tatsächlich, künftig oder hypothetisch existent ist.
Gallmann (2006: 902) meint, dass ein Aussagesatz oder Deklarativsatz ein Satz ist, mit dem man eine Aussage macht. Eine Aussage ist idealerweise eine Äußerung, bei der eine Bewertung über richtig und falsch möglich ist, z.B:
Anna arbeitet als Bibliothekarin.
Spinnen haben sieben Beine.
Die Sprechakte werden in der Alltagskommunikation durch einige Sprachfunktionen konkretisiert. Sprachfunktionen lassen sich dabei auf die Satztypen beziehen ; Behauptungen: Deklarativsätze; Fragen: Interrogative Sätze; Befehle: Imperative; Verwunderung ausdrücken: Exklamative (Krifka, 2007:03).
Satztypen haben nicht immer die gleiche grammatische Form – Mit einem Aussagesatz kann man jemandem beispielsweise auch etwas befehlen.
Ich bitte dich darum, einige Lebensmittel im Supermarkt zu kaufen.
Mit dem Satz befiehlt der Sprecher, dass der Gesprächpatner einige Lebensmittel im Supermarkt kauft.
Der Fragessatz
Gerhard (1987: 611) meint, dass ein Fragesatz vom Sprecher formuliert wird, wenn er über einen Sachverhalt nicht ausreichend informiert ist, und der Gesprächspartner diese Information liefern soll.
Gallmann (2006: 903) meint, dass ein Fragesatz ein Satz ist, der die Funktion einer Frage hat: Interrogativsatz.
Fragessätze sind solche Sätze, mit denen man typischerweise eine Frage stellt, um darauf eine Antwort zu erhalten, die der Beseitigung einer Wissenslücke dient. Der Fragesatz ist wie der Aussagesatz und der Aufforderungssatz eine Satzart (vgl. Bußmann, 2002: 520).

Von dem obigen Theorien kann zusammengefasst werden, dass ein Fragessatz ein Satz ist, der eine verbale Antwort erwartet. Diese Antwort kann Informationen oder Meinungen beinhalten.

Ein Fragesatz kann statt einer Frage eine starke Aussage bedeuten.

Gehst du denn oft in die Bibliothek?

Die Satzform ist ein Fragesatz, aber er braucht keine Antwort. Da meint man mit dem Satz, dass der Gesprächspartner nicht oft in die Bibliothek geht.

Der Imperativsatz

Gallmann (2006: 906) sagt, dass der Imperativsatz unter den Sätzen ist, die zum Ausdruck einer Aufforderung dienen und daher als Aufforderungssätze bezeichnet werden können; hier hebt sich eine besondere Unterart ab: der Imperativsatz oder Befehlssatz.

Roni (vgl.2005:35) behauptet, dass ein Imperativsatz ein Satz ist, der die Aufforderung von jemanden beinhaltet, eine Handlung auszuführen. Er funktioniert wie ein Befehl, kann aber höflicherweise mit einem Aussagesatz ausgedrückt werden.

“Stelle die Heizung kleiner ein !” (Imperativsatz)

oder auch ”Es wäre nett von Dir, die Heizung kleiner einzustellen’

Untersuchungsmethodologie

a. Untersuchungsmethode

In dieser Untersuchung wird eine qualitative Methode verwendet. Die Untersuchungs-subjekte sind die Studenten vom 5. Semester der Deutschabteilung von Medan im akademischen Jahr 2013/2014. Sie belaufen sich 50 Personen

Die Probanden in dieser Untersuchung sind 30 Studenten aus der Klasse A und B an der Deutschabteilung von Medan im akademischen Jahr 2013/2014, die mit Zufallverfahren fesrgestellt werden.

b. Die Technik der Datenanalyse

Die Daten der Untersuchung werden in Form von Fragen gesammelt, die die Deutschstudenten beantworten müssen. Danach werden die Daten analysiert. Nachdem die Daten gesammelt wurden, werden die Ergebnisse präsentiert. Die Ergebnisse der Untersuchung werden durch Verwendung informelle Methoden vorgestellt. Informelle Methode verwendet sowohl die Worte als auch Fachterminologie. Die Datendarstellung benutzt keine spezielle Notation (vgl. Mahsun, 2005: 123).

c. Untersuchungsergebnis.

Die Durchschnittspunkte der Ankreuztests, Teil A und B beträgt 15 von insgesamt 43 Punkten, das heißt 34 Prozent. Die Studenten sind nicht in der Lage, die Aussage richtig zu interpretieren. Bei der Alltagskommunikation kann eine Meldung durch unterschiedliche Modi geäußert werden.Beispielsweise kann man eine Behauptung auf zwei verschiedene Arten aussprechen, in Form eines Aussagesatzes oder eines Fragesatzes. Ein Befehl kann in Form eines Imperativsatzes, eines Aussagesatzes oder eines Fragesatzes geäußert werden. Ein Erlauben lässt sich in Form eines Fragesatzes, eines Aussagesatzes oder eines Imperativ-satzes ausdrücken. Die Studenten interpretieren eine Aussage eins zu eins nach den

grammatischen Formen: Aussagesatz als Behauptung, Imperativsatz als Befehl und Fragesatz als Bitte um Erlaubnis/ Frage.

Das Ergebnis des Essaytests beweisst die mangelnde Sprechaktskompetenz der Studierenden. Sie äußern die Idee mit direkten Weisen und (ausschließlich) nach den grammatischen Strukturen, die sie dafür gelernt haben; eine Behauptung wird nur durch einen Aussagesatz ausgedrückt. Genauso zeigt der Essaytest die Reaktion auf bestimmte Meldungen, die mit direkten Weisen geäußert werden. Sie sind noch nicht in der Lage, eine Idee in abwechslungsreichen Modi auszudrücken.

Die folgenden Beispiele zeigen die Ausdrückweise eines indonesischen Deutschlernenden (ID). und eines deutschen Muttersprachlers (MS). In der Ausdrücksweise eines Muttersprachlers (MS) finden andere mögliche Satztypen Verwendung. Die Reaktionen in den folgenden Situationen sind hier geschildert:
1. Sie besuchen einen Bekannten. Sie sind im Wohnzimmer und das Fenster ist geöffnet. Ihnen ist kalt. Wie sagen Sie das Ihrem Feund ?
Kannst du das Fenster schliessen? Mir ist es kalt (ID)
Es ist ganz schön frisch. (MA)
Ich glaube, ich werde krank. (MA)
Ein Fragesatz wird zum Befehlen verwendet. Die Studenten sind nicht in der Lage, eine Idee durch variierte Satztypen auszudrucken. Während Muttersprachler zum Befehlen auch einen Deklarativsatz gebraucht,
2. Sie fahren mit einem Bekannten im Auto und er/sie fährt sehr schnell. Sie haben ein bisschen Angst wegen seines rasanten Fahrstils und möchten, dass er langsamer fährt. Wie sagen Sie das ihm?
Fahr doch langsamer! Ich habe Angst. (ID)
Ist hier nicht 50er Zone? (Ich kann gar nicht mehr die schönen Blümchen erkennen, die am Wegesrand stehen.) (MS)
Bist du in Eile? In der letzten Zeit passieren viele Autounfälle. (MS)
Der indonesische Deutschlernende benutzt zum Befehlen Imperativsatz, während Muttersprachler Fragesätze, sowie Aussagesätze verwendet.
3. Sie sitzen bei einem Bekannten und er redet über ein Thema, was Ihnen unangenehm ist. Sie würden gerne das Thema wechseln. Wie sagen Sie das ?
Das Thema interessiert mich nicht. Können wir denn ein anderes Thema wechseln? (ID)
Schau mal, was heute in der Zeitung steht! (MS)
Einen Befehl, damit der Gesprächspartner das Thema wechselt, ist häufig bei Muttersprachlern auch ein indirekte Imperativsatz. Die indonesischen Deutschlernenden haben noch kein richtignes Sprachgefühl, varriierte Sätze zu schaffen.
4. Sie sind mit einem Bekannten in einem Café. Er/Sie raucht. Das Rauchen stört Sie. Wie sagen Sie das ihm?
Bitte rauch nicht! Es stört mich.(ID)
Könntest du zum rauchen bitte nach draußen gehen? (ID)
Die Luft hier ist echt schlecht! (MS)
Ich habe Augenprobleme und gestern war ich beim Arzt. Bei Rauch geht es meinen Augen

schlimmer. (MS)
Die indonesischen Deutschlernenden benutzen zum Befehlen Imperativsatz und einen Fragesatz mit Konjuktiv, da ihre Sprechaktkompetenz noch nicht ausreicht, andere Formen zu verwenden. Die Muttersprachler benutzen aber auch Deklarativsatz.

Schlussfolgerung

1. Die Studenten haben noch keine genuge Sprechaktkompetenz.
2. Die Sprechaktkompetenz ist notwendig, um abwechslungsreiche Ideen zu äußern und korrekte Meinungen zu formulieren
3. Die Studenten sollen unterschiedliche Ausdrücksweise besser kennenlernen und beherrschen

Literaturverzeichnis

Bußmann, Hadumod. 2002 Lexikon der Sprachwissenschaft.Kröner: Stuttgart

Chaer, Abdul. 2010. Sosiolinguistik: Perkenalan Awal. Jakarta: Rineka Cipta.

Gallmann, Peter. (2006) Duden Die Grammatik. Manheim: Dudenverlag

Gerhard , Helbig. (1987) . Deutsche Grammatik. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie

Krifka, Manfred (2007). Sprechakte und Satztypen. Hauptseminar. Berlin: Humbolt University

Mahsun, M.S.2005Metode Penelitian Bahasa.Jakarta: Rajagrafindo Persada

Schiffrin, Deborah. (2007). Ancangan Kajian Wacana. Yogjakarta: Pustaka pelajar

Die ersten Stunden Deutschunterricht *(Deutschlernen macht Spaβ)*

Rita Maria Siahaan, M. Hum., Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya Universitas Indonesia

Abstract
Deutsch unter neuen Studenten und Studentinnen der Deutschabteilung FIB-UI hat normalerweise den Ruf eine „schwierige Sprache“ zu sein, aber gleichzeitig hoffen sie, dass sie sich nach nicht länger Zeit in dieser Sprache verstehen können. Ist das eine Motivationsbasis? Wenn die Antwort Ja ist, können die Lehrkräfte auf diese Motivationsbasis in dem ersten Deutschunterricht aufbauen. Die ersten Deutschstunden sollten den Lernenden starke Erfolgserlebnisse ermöglichen. Sie müssen konkret erfahren können, dass Deutsch gar nicht so schwierig ist wie sie sich vorgestellt haben. Deutshlernen macht Spaβ, ob es um den Einsatz von den Liedern und Musik geht, um Spiele oder um den partnerschaftlichen Ton im Umgang miteinander in der Gruppe.

Wie wichtig ist es, die ersten Stunden vor allem auch altersgemäβ zu gestalten. Bei etwas älteren Lernenden wiederum ist es unerläβlich, bei bereits vorhandenen Lernerfahrungen anzuknüpfen. In Indonesien z. B. ist Deutsch als zweite Fremdsprache, die erlernt wird. Von Erfahrungen des Erwerbs der anderen Fremdsprachen kann der Deutschunterricht erheblich profitieren. Sprachlernstrategien, über die die Lernenden bereits verfügen, können jetzt nutzbar gemacht werden. Eine positive Lernatmosphäre in der Lerngruppe kann beitragen, Motivation aufzubauen und zu erhalten. Umgekehrt kann eine Lerngruppe mit einer schlechten Lernatmosphäre, wie Angst haben, ausgelacht zu werden, wenn sie Fehler machen, jede Motivation vernichten.

1. Landeskunde im Anfangsunterricht

Jeder Mensch, der anfängt, Deutsch zu lernen, bringt seine Vorstellungen über die Deutschen und über Deutschland in dem Unterricht mit. Als Lehrerin kann man diese Vorstellungen in der ersten Stunden Deutschunterricht ausnützen. Man bringt Fotos in den Unterricht mit, die die deutsche Realität darstellen. Mit Hilfe der Fotos können auch neue Wörter vermittelt werden.

Der Lehrer / die Lehrerin stellt einige Fragen:

- Welches Bild wählt ihr? Kennt ihr jemanden auf diesem Bild?
- Woher kommt er / sie ? usw.

2. Begrüβung und Kennenlernen

- Guten Morgen! Ich heiβe Rita.

Ich bin eure Deutschlehrerin.
Ich komme aus Indonesien.
Ich wohne in Jakarta.

Das sind die Sätze, die meine Stundenten und Studentinnen in ihrer Stunde hören. Die Studenten möchten ihre Lehrerin kennenlernen, die Lehrerin möchte ihre neuen Studenten und Studentinnen kennenlernen. Durch Wiederholung und Unterstreichung des Gesagten mit Hilfe von Gesten verstehen die Studenten sehr schnell den Sinn der Äuβerungen und können Fragen antworten.

- Wie heiβt du?
- Wie alt bist du?
- Woher kommst du?
- Wo wohnst du?

Die Lernenden wollen im Anfangsunterricht die neue Sprache so schnell wie möglich verwenden. Sie sind stolz, wenn sie nach kurzer Zeit einen kleinen Bergrüßungsdialog führen können. Nach etwa 2 Stunden kennen die Studenten 4 Verben (heißen, sein, kommen, wohnen), die Zahlen von eins bis zwölf und Fragesätze wie, woher, wo. Auch kennen sie Personalpronomen und Präpositionen “aus Indonesien” – “in Jakarta”.

Ich heiße ... und wie heißt du?

Lebhaftes Reaktions- und Kennenlern-Spiel

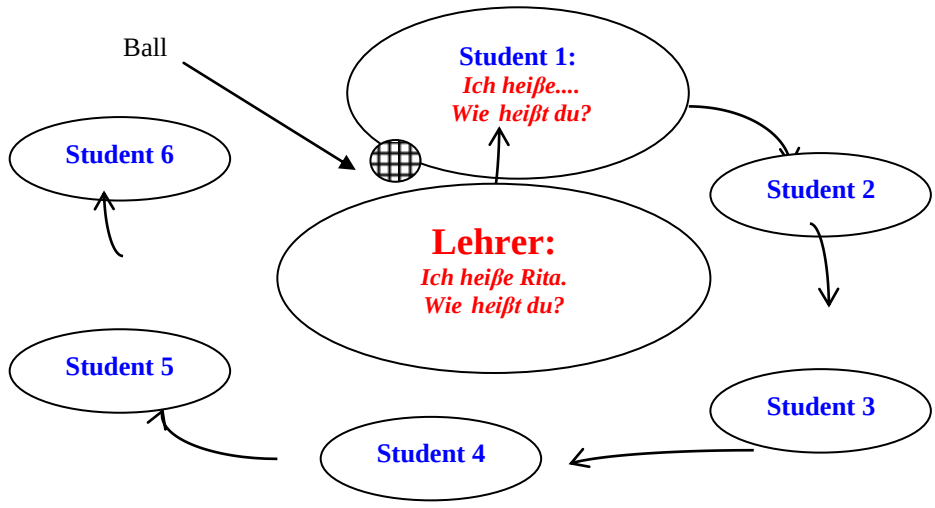
Spielbeschreibung

Die Gruppe sitzt im Kreis. Der Spielleiter nimmt einen Ball und wirft ihn einem Teilnehmer zu. Dazu sagt er "Ich heiße - nennt seinen Namen - und wie heißt du?" Der Angesprochene sagt seinen Namen und wirft den Ball mit den gleichen Worten in der Runde weiter. In der zweiten Runde wird der Ball mit folgenden Worten von einem zum anderen geworfen: "Du heißt - Name wird genannt - und wie heiße ich?" Dann muss der Empfänger den Namen des Werfers nennen. Anschließend wirft er den Ball mit den gleichen Worten in der Runde weiter.

Hinweis, Material

Mit Spielleiter. Das Spiel erfordert eine konzentrierte Gruppenatmosphäre.

Gerade im Anfangsunterricht können die Studenten und die Studentinnen Kennenlernen und Spiele machen.



3. Sich und andere vorstellen

An der Tafel schreibt man eine Wortliste als Hilfestellung.

An der Tafel	Das wird gesprochen
Ich	Ich bin .....
Wie alt ?	Ich bin 18.
Wohnort	Ich wohne in .....
Herkunft	Ich komme aus .....
Hobby	Mein Hobby ist .....
Familie	Mein Vater heiβt .....
	Meine Mutter heiβt .....
	Meine Schwester heiβt .....
	Mein Bruder heiβt .....

Der Lehrer / die Lehrerin stellt sich zuerst vor und dann sind die Lernenden dran, um sich selbst vorzustellen. Wenn sich alle um selbst vorgestellt haben, kommen die Fragen:

- Wer bist du ?
- Wie alt bist du ?
- Wo wohst du ?
- Wocher kommst du ?
- Was ist dein Hobby ?
- Wie heiβt dein Vater / Bruder, deine Mutter / Schwester ?

4. Ein Lied, das alles schon kennen

Das Lied vom “Bruden Jakob” ist nahezu in allen Ländern der Erde bekannt.
Zuerst hören sich die Lernenden das Lied an. Dann teilen sie mit, was sie verstanden haben. Das können einzelne Wörter oder auch ganze Sätze sein. Nach dem nochmalligen Hören bekommen sie den Text.

Bruder Jakob

Bruder Jakob (2x)
Schläfst du noch (2x)
Hörst du nicht die Glöcken? (2x)
Ding, dang, dong (2x)

Der Einsatz von Liedern, die von Lernenden auch mitgesungen werden, dient verschiedene Zielen: dem Hörverständnis, dem Wortschatz, den Aussprache und vor allem dem Spaβ am Lernen. Es ist wichtig im Anfangsunterricht, den Lernenden so viele Hilfen wie möglich zu geben, damit der Unterricht auch wirklich in der Zielsprache stattfinden kann.

Literaturverzeichnis

Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: München 2/1995

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke. Studio d A1: PT. Ikrar Mandiriabadi. Jakarta 2010

http://www.labbe.de/spielotti/index.asp?spielid=211

http://www.focus.de/sport/fussball/wm-2014/deutsches-team/vor-wm-finale-gegen-argentinien-acht-gruende-warum-deutschland-weltmeister-wird_id_3981409.html

http://www.theapricity.com/forum/archive/index.php/t-47930.html

http://www.focus.de/reisen/deutschland/oktoberfest/mass-auf-dem-oktoberfest-verein-will-preisgrenze-von-7-10-euro-fuer-wiesn-bier_aid_818038.html

http://www.washingtonpost.com/world/uproar-in-germany-continues-over-accusations-that-us-tapped-merkels-phone/2013/10/24/39e4c618-3c96-11e3-b0e7-716179a2c2c7_story.html

Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Die Integration der Charakterbildung durch Fehleranalyse beim Schreiben

Ahmad Sahat Perdamean, Universitas Negeri Medan

Abstract

Das Ziel der Untersuchung ist die Bildung der Charakterwerte durch Fehleranalyse bei einem geschriebenen Antwortbrief. Die Versuchspersonen sind Deutschstudenten der Staatlichen Universität Medan (Universitas Negeri Medan) im vierten Semester. Die angewandte Methode ist die Klassenhandlungsuntersuchung. Die folgende Daten wurden erhoben: Tests, Notizen, Umfragen und Dokumentation. Man verwendet Beobachtungsblätter in der Klasse, um das Verhalten (persönliche Merkmale) der Studenten während des Schreibens zu betrachten. Aus der Beobachtung kann man zusammenfassen, dass es mindestens elf Charakterwerte im Lehr- und Lernprozess durch Fehleranalyse beim Schreiben gibt. Die Charakterwerte sind Ehrlichkeit, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Teamfähigkeit, Verantwortung, Sorgfalt, Sensibilität, Präsentationskompetenz, Toleranz, Kreativität, und schriftliche Kontakfähigkeit.

Schlüsselwörter: Charakterbildung, Fehleranalyse, schreiben

Einleitung

Die Charakterbildung ist zurzeit ein wichtiger Punkt der Ausbildung. Die Charakterbildung ist ein Teil des Gründungsprozesses eines Nationalcharakters und Hauptgrund zum Gelingen des Gold-Indonesiens 2025 (Herdani, 2014:1). Die Durchführung der Charakterbildung beginnt man idealerweise bei allen Fächern gleichzeitig (Winarni, 2014:99).

Bei dem Fach Schreiben, besonders in dem Teil indem ein persönlicher Brief geschrieben werden soll, haben die Studenten noch Schwierigkeiten. Sie haben Fehler gemacht, welche die Berücksichtigung der vier Leitpunkte aufzulösen, die kommunikative Gestaltung zu kommunizieren und formale Richtigkeit zu benutzen (Perdamean, 2007:102). Die Fehler der

Studenten bei halbformellen Briefen sind i) nicht vollständige Elemente des Briefes, ii) kommunikative Sätze, iii) syntaktische, morphologische und orthographische Fehler (Perdamean und Sari, 2009:16-17).

Die gewählte Lösung ist die Anwendung der Fehleranalyse-Methode beim Schreiben, damit die Fehler der Studenten vermindert oder sogar komplett vermieden werden können. Durch die Fehleranalyse kann man auch viele Charakterwerte im Lehr- und Lernprozess integrieren. Wenn ein Student allein (in der Einzelarbeit) einen Brief analysiert, soll er ausdauernd und sorgfältig den Brief lesen, korrigieren, seine eigene Meinungen äussern und kompetent sein Analyseergebnis präsentieren. In der Gruppe (Gruppenarbeit) sollen die Studenten gut zusammen arbeiten (Tarigan, 2010:48). Der Fokus dieser Untersuchung ist, welche Charakterwerte der Studenten man im Lehr- und Lernprozess durch Fehleranalyse betrachten kann.

Charakterbildung

Die Charakterbildung einer Nation ist die Entwicklung der kulturell bedingten Normen und des Nationalscharakters zu den Lernenden, damit sie eine eigene Identität haben, die die Werte im Alltag als Mitglied der Gesellschaft und der Nation anwenden. Sie sollen religiös, nationalistisch, produktiv und kreativ sein (Kemdikbud, 2012:39). Frye in Marzuki (2013:4) sagt aus, dass die Charakterbildung eine geplante Anstrengung ist, um jemandem zu helfen, damit man versteht, sich daran hält und sich vorbildlich benimmt.

Ansari (2010:6) meint, dass es zwei Arten Annäherungen gibt, um den Schülern die Charakterwerte zu vermitteln. Die erste Möglichkeit ist, dass man den Schülern alle Aspekte des Charakters direkt durch Religionsunterricht und Pancasilaunterricht beibringt. Das Ergebnis der erste Annäherung ist nicht zufriedenstellend für alle Seiten. Die zweite Art der Annäherung ist die Integration aller Aspekte des Charakters in allen Unterrichtseinheiten.

Die Charakterbildung ist kein spezielles Fach, aber trotzdem ist die Integration eine von vielen Strategien. Die Charakterwerte können im Lehr- und Lernprozess aller Fächer, einschliesslich das Fach Schreibfertigkeit, integriert werden. Durch das Fach Schreibfertigkeit, wie zum Beispiel einen Aufsatz schreiben, zusammen fassen, einen persönlichen und halbformellen Brief schreiben, können die Charakterwerte beeinflussen. Diese Werte sind schriftliche Kontaktfähigkeit, sich eine eigene Meinungen zu bilden, befreundet zu sein und höflich auf Deutsch zu kommunizieren. Je öfter die Studenten auf Deutsch schreiben, desto einfacher fertigen sie ihre schriftliche Arbeiten an, sodass sie ihr Studium pünktlich abschließen können (Perdamean, 2011:198).

Die Integrationsstrategie der Charakterbildung ist die Werte in den Lehrplan der Fächer (Hörverstehen, Sprechfertigkeit, Leseverstehen und Schreibfertigkeit) einzufügen (Triyono, 2014:274). Es ist von Ausbildungsaspekten her sehr wichtig, um den akademischen Charakter und die akademische Kultur der Studenten durch das Lernen weiter zu entwickeln (Menanti, dkk, 2012:46).

Fehleranalyse

Fehleranalyse bedeutet Sprachfehler (Fremdsprache, zweite Sprache oder Sprache im Allgemeinen) eines Schülers zu analysieren (Brown, 1980:148). Ardiana und Yonohudiyono (1998:2.4) äussern, dass die Fehleranalyse bei der Sprache ein Prozess nach der Fehleranalyse eines Schülers oder eines Lernenden ist. Die Sprache könnte Muttersprache, Nationalsprache (Indonesisch) und Fremdsprache (Deutsch) sein. Corder (1981:45) legt dar, dass die Fehleranalyse im Lernprozess zwei Funktionen hat: Sprachlernprozesse zu überprüfen und um zu erfahren, ob die Schüler Nachhilfeunterricht brauchen, damit sie das Ziel des Lernens erreichen.

Die Fehleranalyse-Methode ist eine Technik oder eine Strategie, um die gemachten Fehler der Studenten zu erfahren. Crystal in Pateda (1989:32) sagt aus, dass Fehleranalyse eine Technik ist, um die Fehler der Studenten zu identifizieren, zu klassifizieren, und systematisch zu interpretieren. In der Interpretation benutzt man Linguistiktheorie und Linguistikprozedur.

Die Fehleranalyse ist ein Arbeitsprozess. Sie hat als Arbeitsprozedur folgende Schritte: i) die Daten über Sprachfehler in einem Test, einem Aufsatz oder einem Gespräch zu erheben, ii) die Fehler der Aussprache, die Fehler der Wortbildung und die Fehler der Satzordnung zu identifizieren und klassifizieren, iii) die Fehler tabellarisch nach der Frequenz zu ordnen, iv) die Fehler erklären: Lage, Ursache und richtige Beispiele anführen, v) Lage der Fehler und potenzielle Grammatikfehler zu bestimmen, vi) die Fehler zu korrigieren, verbessern und möglichst durch entsprechende Materialien, wie ein gutes Handbuch und die passende Technik die Fehler in Zukunft zu vermeiden (Ardiana dan Yonohudiyono, 1998:2.8).

Schreibfähigkeit

Schreiben ist das Niederlegen des Gedankens und des Gefühls auf dem Papier (Leo, 2002:10). Schreiben ist eine Fähigkeit, wie das Fahrrad fahren, das Auto fahren, oder schwimmen. Ohne die Tätigkeit der Schreibaktivität kann man natürlich nicht schreiben. Schreiben als Fähigkeit kann man studieren (Takwin, 2008, www.kompas.com). Im Deutschunterricht gibt es Schreiben als Zielfertigkeit und Schreiben als Mittlerfertigkeit. Schreiben ist die Zielfertigkeit (Schreiben ist das Ziel: z.B. im Brief). Schreiben als Mittlerfertigkeit (Schreiben ist nur ein Mittel zum Zweck: z.B. in den schriftlichen Grammatikübungen) (Indrawijaya, Sitorus und Wacker, 1996:3).

Schreiben ist auch eine Aktivität des Denkens und des Sprechens. Schreiben verewigt die Sprache nicht nur mit grafischen Zeichen, sondern auch Sprachfähigkeit in der indirekten Kommunikation. Indirekte Kommunikation kann man verwenden in der Korrespondenz, im Seminar, in der Konferenz und im Fernstudium. Es braucht natürlich gute Schreibkompetenz, um indirekt zu kommunizieren. Von der Erklärung ist das Schreiben von Briefen, Arbeitspapieren, Vorträgen, und andere (Hardjono, 1988:85).

Schreibfertigkeiten zu lehren gehört zur schwierigen Kategorie (Zulkarnainidiran, 2013), trotzdem hat man große Mühe, um die Schreibkompetenz der Studenten durch Fehleranalyse und Charakterintegration zu erhöhen.

Untersuchungsmethode

Diese Untersuchung basiert auf der Klassenhandlungsuntersuchung (Classroom-Action-Research-Methode), d. h., dass der Schwerpunkt der Methode auf der Action (Handlung) liegt. Die Untersuchungsmittel sind Tests, Notizen, Umfragen und Dokumentation.

Das Ergebnis der Untersuchung

Diese Untersuchung wurde vom April bis Juni 2014 in dem Deutschprogramm der Fakultät für Sprache und Kunst an der Staatlichen Universität Medan durchgeführt. Die Versuchspersonen waren 18 Studenten vom Jahrgang 2012, die im vierten Semester waren.

Vor der Anwendung der Fehleranalyse in der ersten Phase wurde ein Vortest durchgeführt. Ziel des Vortestes war es, die ursprüngliche Schreibkompetenz der Deutschstudenten anhand eines persönlichen Briefes zu messen. Zwei (11,11%) von 18 Studenten konnten persönliche Briefe verfassen.

Nach sechs Unterrichtseinheiten (UE) legten die Studenten die Prüfung ab. Nach der ersten Phase stieg die Anzahl der Deutschstudenten, die den Brief schreiben konnten, von zwei auf elf (61,11% von 18) Deutschstudenten an.

Es gab die zweite Phase in dieser Klassenhandlungsuntersuchung, weil das Ergebnis der ersten Phase nicht ausreichte. Das Ziel war, dass mindestens 80% der Deutschstudenten einen Antwortbrief gut verfassen können. Nach der zweiten Phase wurde die Prüfung wiederholt. Laut dem Ergebnis konnten alle Studenten den Brief schreiben. Das bedeutet, dass die Klassenhandlungsuntersuchung zu Ende gebracht werden konnte, weil das Ziel erreicht wurde.

Am Ende der Untersuchung hat die Umfrage der Studenten ergeben, dass alle Studenten mit der Anwendung der Fehleranalyse zufrieden sind. Sie sind aktiv im Lernen (77,8%), und kreativ beim Schreiben (72,2%). Sie denken kritisch (77,8%) und lernen effektiver (72,2%). Die Benutzung der Fehleranalyse erhöht die Anzahl der deutschen Vokabeln (83,3%) und verbessert die Grammatik der Studenten (94,4%).

Während der Beobachtung konnte man betrachten, dass die Studenten die folgenden Charakterwerte verbessert haben: Ehrlichkeit, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Teamfähigkeit, Verantwortung, Sorgfalt, Sensibilität, Präsentationskompetenz, Toleranz, Kreativität, und schriftliche Kontaktfähigkeit.

Diskussion

Aus dem Untersuchungsergebnis geht hervor, dass Fehleranalyse in der Vorlesung des Fachs Schreibfertigkeit IV passend ist. Während des Lernprozesses sind die Studenten aktiv. Dies wird dadurch belegtt, dass 77,8% der Studenten aktiv in der Klasse sind.

Während der Lernaktivitäten beobachtet man die Handlung, Wörter, Verhalten oder etwas, was die Studenten in der Klasse tun. Das Ziel der Observation ist herauszufinden, welche Charakterwerte man den Studenten in der Klasse bei der Anwendung der Fehleranalyse ansehen kann. Die Charakterwerte sind wie folgende:

i) Ehrlichkeit: in der Prüfung gibt es eine Distanz zwischen dem einen und anderen Sitz, damit die Studenten nicht zusammen arbeiten können und abschreiben. Sie dürfen kein herkömliches oder elektronisches Wörterbuch benutzen. Sie werden beobachtet, damit sie in der Prüfung selbstständig sind.
ii) Selbstständigkeit: sie arbeiten in der Prüfung nicht zusammen und fertigen alleine die Aufgabe an.
iii) Selbstvertrauen: sie haben das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten alle Aufgaben (die Prüfung ablegen, den Antwortbrief schreiben, korrigieren, analysieren) zu erledigen.
iv) Teamfähigkeit: sie korrigieren in der Gruppe (2-3 Personen) den Brief, finden und analysieren die Fehler, verbessern den Brief zusammen, äussern ihre eigene Meinungen und kommentieren. In der Gruppe sollten sie auch bereitwillig sein, ihre Erfahrungen und ihr Wissen auszutauschen. Teamfähigkeit kann man bei der Anwendung der Stationenlernenmethode und bei der Gruppenarbeit sehen (Baginda, 2012:138).
v) Verantwortung: sie geben die Aufgabe pünktlich ab. Es gibt natürlich auch Studenten, die ihre Aufgabe zu spät abgeben. Sie fertigen die Aufgabe in der Gruppe und die Einzelaufgabe alleine an. Sie kommen pünktlich in die Klasse.
vi) Sorgfalt: beim Antwortbrief müssen sie das Thema und den Kontext genau kennen, bevor sie die Leitpunkte auflösen. Sie müssen den Ort und das Datum richtig schreiben, die richtige Anrede, eine passende Einleitung und Schluss wählen, die deutsche Grammatik richtig benutzen und die deutschen Vokabeln korrekt schreiben.
vii) Sensibilität: sie helfen den Studenten, die in Schwierigkeiten sind. Den Dozenten informieren sie über kranke Studenten. Sie ermahnen einander, damit sie die Aufgabe pünktlich abgeben.
viii) Präsentationskompetenz: sie haben den Mut, ihr Analyseergebnis zu präsentieren und ihre Meinung zu äussern.
ix) Toleranz: ihre Meinungen höflich äussern, unterschiedliche Ansichten tollerieren und annehmen, eine Meinung kommentieren, einen Vorschlag annehmen und Schuld anzuerkennen, wenn sie einen Fehler beim Schreiben oder Korrigieren gemacht haben.
x) Kreativität: sie lösen einen Leitpunkt mindestens in zwei Sätzen kreativ auf. Der Satz besteht nicht nur aus einem Subjekt und einem Prädikat.
xi) schriftliche Kontaktfähigkeit: ihre schriftliche Kommunikationskompetenz verbessert sich durch die Anwendung der Fehleranalyse.

Die Charakterwerte, die während der Anwendung der Fehleranalyse herauskommen, sind nicht wegen der Manipulation zum Vorschein gekommen. Die oben genannten Charakterwerte entsprechen den Charakterwerten, die an der Staatlichen Universität Medan entwickelt wurden. Die sind Ehrlichkeit, Respekt, Verantwortung, Gerechtigkeit, Empathie, Toleranz, Ausdauer, Selbstachtung, Nationalität, Intelligenz (intellektuell, emotional, moralisch und spirituell), und Religiösität (Menanti und Freunde, 2012:121).

Es gibt Charakterwerte, die die Studenten in sich tragen, die aber nicht beobachtbar sind. Dies sind Initiative, Empathie, Zeit management, Flexibilität, Neugierde, und noch weitere. Dies ist eine Schwäche in dieser Untersuchung. Den Studenten sollte die aktive Rolle im Lernprozess gegeben werden, damit sie die Charakterwerte erkennen und im Alltag befolgen. Die Rolle könnten Teilnehmer einer Diskussion, experimentellen Untersuchung, Vortrag eines Ergebnisses, der Teilnehmer eines Lernprojekts, u.a. sein (Winarni, 2014:104).

Schlussfolgerung

Es lässt sich hier zusammenfassen, dass die Anwendung der Fehleranalyse zur Verbesserung der Schreibfähigkeit der Studenten tatsächlich beiträgt. Die Fehleranalyse kann die Deutschstudenten aktivieren und motivieren.

Während der Anwendung der Methode der Fehleranalyse im Lehr- und Lernprozess betrachtet man viele Charakterwerte, die sich von den Studenten verändert haben. Die Charakterwerte sind Ehrlichkeit, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Teamfähigkeit, Verantwortung, Sorgfalt, Sensibilität, Präsentationskompetenz, Toleranz, Kreativität und schriftliche Kontaktfähigkeit.

Ratschläge

Vor der Analyse sollten die Deutschstudenten die deutsche Grammatik und genügend Vokabeln beherrschen, damit sie bei der Analyse keine Schwierigkeiten haben. Die Fehleranalysemethode sollte bei der Lehre des Schreibens, vor allem beim Brief schreiben, angewendet werden.

Die Charakterwerte sollten nicht nur im Lehr- und Lernprozess, sondern auch im Alltagsleben angewendet werden. Den Studenten sollte die aktive Rolle im Lernprozess gegeben werden, damit sie die Charakterwerte erkennen und im Alltag befolgen.

Literaturverzeichnis

Ansari, Khairil. 2010. "*Kompetensi Kecakapan Hidup sebagai Pendukung Profesionalisme Guru Bahasa*" in KULTURA, Jurnal Bahasa, Sastra dan Seni. Volume 1 Nomor 1, Juni 2010. ISSN: 2086-0196. Medan: Kelompok Bidang Ilmu Bahasa, Sastra dan Seni BKS-PTN Wilayah Barat.

Ardiana, Leo Idra dan Yonohudiyono. 1998. *Materi Pokok Analisis Kesalahan Berbahasa. EPNA 3302/2 SKS/Modul 1-6.* Jakarta: Universitas Terbuka.

Baginda, Putrasulung. 2012. "*Muatan Kearifan Lokal dalam Pembelajaran Bahasa Jerman" in* Allemania. Jurnal Bahasa dan Sastra Jerman. Vol. 1 No. 2 (Jan 2012). **ISSN: 2088-7582. Bandung:** Jurusan Pendidikan Bahasa Jerman FPBS, Universitas Pendidikan Indonesia. *Internetseite*: http://jerman.upi.edu/publikasi/index.php/allemania/84-allemania/ allemania-1-2 abgerufen: 2. Mai 2014.

Brown, Douglas H. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood Cliff, New Jersey: Prentice Hall.

Corder, S.P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.

Hardjono, Sartinah. 1988. *Prinsip-Prinsip Pengajaran Bahasa dan Sastra.* Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi. P2LPTK.

Herdani, Yoggi. 2014. *Pendidikan Karakter Sebagai Pondasi Kesuksesan Peradaban Bangsa*. Internetseite: http://www.isi-dps.ac.id/berita/pendidikan-karakter-sebagai-pondasi-kesuksesan-peradaban-bangsa. abgerufen: 2 Juni 2014.

Indrawijaya, Ekadewi, Bergman Sitorus, dan Manfred Wacker. 1996. *Fertigkeit Schreiben. Regionalfassung Indonesien.* Jakarta: Goethe-Institut.

Kemdikbud. 2012. *Evaluasi Pendidikan (Penilaian Hasil Belajar, Penilaian Kinerja Guru, Penilaian Kinerja Kepala Sekolah).* Jakarta: Pusat Pengembangan Tenaga Kependidikan. Badan Pengembangan Sumber Daya Manusia Pendidikan dan Penjaminan Mutu Pendidikan. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Leo, T. 2002. *Surat-Menyurat untuk Berbagai Keperluan.* Jakarta: Harmoni.

Marzuki. 2013. "*Integrasi Pendidikan Karakter dalam Pembelajaran di Sekolah Menengah Pertama*" Internetseite: http://staff.uny.ac.id/, abgerufen: 2. Mai 2013.

Menanti, Asih., und Freunde. 2012. *Pendidikan Karakter: Membangun Budaya Akademik di Universitas Negeri Medan*. Medan: UNIMED.

Pateda, Mansoer. 1989. *Analisis Kesalahan.* Ende: Flores Nusa Indah.

Perdamean, Ahmad Sahat. 2007. "*Analisis Kesalahan Menulis Surat Bahasa Jerman dalam Ujian ZIDS",* in Jurnal BAHAS No. 66 TH XXXIV 2007 ISSN: 0852-8515, Periode: Juli–September 2007. Medan: FBS UNIMED.

..... 2011. "*Pendidikan Karakter dalam Pembelajaran Bahasa Jerman*" dalam Proseding Seminar Nasional BKS-PTN Wilayah Indonesia Barat bidang Bahasa, Sastra dan Seni, tanggal 5-6 Juli 2011 di Universitas Negeri Medan. ISBN: 979-3647-05-10. Medan: Bartong Jaya.

Perdamean, Ahmad Sahat und Sari, Tanti Kurnia. 2009. "*Analisis Kesalahan Menulis Surat Setengah Resmi (halbformeller Brief) dalam bahasa Jerman*", in Jurnal BAHAS Sonderausgabe, Dezember 2009. ISSN: 0852-8515. Medan: FBS UNIMED.

Takwin, Bagus. 2008. *Menumbuhkan dan menggodok Tulisan*. Internetseite www.kompas.com Ausgabe: 7. Januar 2008. Internetseite http://cabiklunik.blogspot.com/2008/01/buku-menumbuhkan-dan-men-ggodok-tulisan.html. abgerufen: 30 April 2013.

Tarigan, Lionta. 2010. "*Penerapan Integrasi Soft Skill pada Pembelajaran Menulis Bahasa Prancis melalui Analisis Kesalahan*" dalam Proseding Seminar Nasional di

Jurusan Bahasa Asing, FBS Universitas Negeri Medan, tanggal 24 Nopember 2009. ISBN: 978-602-96644-5-4. Medan: Unimed Press.

Triyono, Sulis. 2014. *Pengintegrasian Pendidikan Karakter dalam Pembelajaran Bahasa Jerman.* Internetseite: http://lppmp.uny.ac.id/sites/lppmp.uny.ac.id/files/4%20Sulis% 20Triyono% 20EDIT.pdf, Datum: 2 Juni 2014.

Winarni, Sri. 2014. *Integrasi Pendidikan Karakter dalam Perkuliahan.* http://journal.uny.ac.id/index.php/jpka/article/view/1291. 2 Juni 2014.

Zulkarnainidiran. 2013. "*Bahan Ajar Menulis*" Internetseite: http://zulkarnainidiran.wordpress.com/2010/01/27/bahan-ajar-menulis/isu menulis. 1. Mai 2014.

Die Beziehung zwischen dem Leseverstehen und Deutschlernerfolg für Schüler an der SMA Kristen YPKM Manado

Vany Kamu; Fakultas Ilmu Budaya Unsrat Manado

kamuvany@yahoo.com

Abstract

Pembahasan khusus tentang kegiatan membaca sebagai representasi dari keterampilan berbahasa merupakan salah satu hal yang memiliki peranan penting dalam pembelajaran bahasa. Kebermaknaan kegiatan membaca, selalu berorientasi pada kemampuan memahami sebuah tulisan yang terdiri dari kalimat sederhana dan kalimat kompleks atau yang membentuk teks tertulis. Kegiatan ini disebut kegiatan membaca pemahaman yang bertujuan untuk mendapatkan kesan atau pesan, isi teks, dan struktur bahasa baik secara global maupun secara rinci. Hasil (output) dari memahami teks itu merupakan input pengetahuan (i+1) bagi seorang pembelajar. Setiap pengetahuan yang dikuasai merupakan suatu kemajuan yang biasa disebut hasil belajar. Dalam pengajaran bahasa asing kegiatan ini sangat berperan dan selalu mendapat perhatian. Karena kegiatan membaca pemahaman bertujuan untuk meningkatkan kualitas pemahaman serta sebagai bentuk pengembangan penguasaan bahasa dari pembelajar bahasa itu sendiri.

Kata kunci: kegiatan berbahasa, membaca pemahaman, pembelajaran, dan hasil belajar.

Der Hintergrund

Die Menschen als das soziale Geschöpf haben eine Tendenz in der Gesellschaft zu leben. Warum? Man weißt, jeder Mensch kann ohne andere Menschen nicht leben. Sie brauchen jedenfalls den Partner, damit sie z.B. miteinander helfen, eine Kommunikation haben, und im Leben existieren können. Also, es gibt dann eine Beziehung auf beiden Seiten zwischen den Menschen.

Ein von den typischen Arten der Menschen um die Beziehung mit anderen zu bauen kommunizieren sie durch die Sprache. Die Sprache ist ein einheitliches Lauten- und Symbolsystem, die die bestimmten Bedeutungen haben. Mit der Sprache kann man deshalb

die Gefühle und Wille, die Meinungen und Gedanken zu anderen übermitteln. Ausserdem kann man auch mit anderen gut verstehen. Wahrig (1975:3472) hat geäußert: „Sprache ist System von Lauten, die durch Atemluft und Sprechwerkzeuge des Menschen hervorgebracht werden und zum Ausdruck von Gedanken, Gefühlen, Willensregungen, uzw. dienen, wichtigstes Verständigungsmittel der Menchen untereinander". Dies Meinung stimmt auch mit Götz überein, nähmlich: „Sprache ist ein System von Sätzen, das man benutzt, um sich mit anderen zu verständigen" (1993:906).

Nach der obengenannten Erklärung zeigt es, dass die Sprache im Allgemeinen eine große Rolle im Leben des Menschen hat. Sie ist ein Kommunikationsmittel zwischen den Menschen und hat Funktionen um die Botschaften (bzw. von Sprechern und Hörern oder von Schreibern und Lesern) zu übermitteln und anzunehmen. Als Kommunikationsmittel hat sie dann vier Arten zur Realisiserung der Sprachanwendung, sogenannte vier Fertigkeiten zu Sprachkompetenzen, nähmlich: Hör-, Sprech-, Lese-, und Schreibfertikeit.

Als die weitere Besprechung nach dem Tittel des Referat wird dann Lesefertigkeit genommen. Und es betont sich um das Leseverstehen. Das Lesen als ein Teil der Sprachfertigkeit ist eine Aktivität, die die fünf Sinne benutzt, besonders das Sehensanwendung. Dadurch kann man die Informationen von schriftlichen Texten bekommen. Die Informationen, bzw. nicht nur die Ideen und die Begriffe von anderen Leuten, aber auch die Formen und Stellen der Schriften, braucht man gründsätzlich in verschiedenen Situationen. Auf andere Seiten im Leseverstehen findet man eine Sprachhandlungen, wo es undireckt eine Kommunikation zwischen Lesern und Schreibern pasiert. Der Leser liest regelmäßig und neugirig den schriftlichen Text und versucht sie zu verstehen. Wenn man erfolgreich den Text versteht, dann kann es garantieren, daß man davon die mehre Kenntnise bekommen und bestimmt daran beherrschen. Das bedeutet, man erreicht aberselbständig den guten Lernerfolg.

Im teoritischen Lernen wird gesagt: alle Sachen, die man gelernt und beherrscht hat, sind die bedeutliche Erfolgen für die Lernenden. Man kann so sagen: man bekommt *input* (i+1), nachdem sie einen Lernprozeß erfahren haben. Zusammenhang mit dem Leseverstehen (bzw. die Textverständnishandlung), *Input* (i+1) ist die bedeutliche Sachen, die man sich aufnehmen und verstehen kann, (Pujiastuti in Nurhadi & Roekhan, 1990). Die bedeutliche Sachen erscheinen in z.B.: den Wortschätzübungen und -beherrschungen, den Strukturen und Sätzen aufbauen, und den Formen oder Merkmalen des Textes.

Nach der obengenannten Argumenten kann man sehen, wie Das Leseverstehen im Deutschunterricht grundsätzlich eine wichtige Aufgabe ist und eine große Rolle, um den Deutschlernerfolg der Erlernenden, hat. Im Zusammenhang mit diesen ist es dann ein Etwas Besonders, um eine Untersuchung zu der Kompetenz der Schüler über das Leseverstehen im Deutschunterricht durchzuführen, auch wie es eine Rolle im Lernerfolg spielen kann.

Das Ziel

Nach dem Tittel des Referates kann das Schreibziel formuliert werden, nähmlich:

1) um das Leseverstehen der Schüler an der SMA Krinsten YPKM zu wissen
2) um den Deutschlernerfolg der Schüler an der SMA Krinsten YPKM zu wissen
3) um die Beziehung zwischen dem Leseverstehen und Deutschlernerfolg der Schüler an der SMA Krinsten YPKM zu erklären.

Die theoretische Grundlage

A. Das Lesen als Prozeß

1. Der Begriff des Lesens

Im Fremdsprachlernen, grundsätzlich hat man oft die Schriftsformen gesehen, ob es nur einen einfachen Satz oder komplezierte Sätze ist, auch ist es ein Text. Dies Sätze und der Text hat man sogar gelesen. Aber manchmal kann man sie nicht gut verstehen, welche Botschaften dem Schrift (der Text) enthalten. Wenn man neugirig beachtet, bekommt man eigentlich viele Informationen von einem Text, bzw. sowohl die Bedeutung, die der Text enthält, als auch die Form und Ordnung des Satzes. Hier bedeutet es: man liest nicht nur so einfach, sondern ermöglicht es, daß man auch die Meinung zu dem Text äußern kann, und dann man auch mit anderen Lesern darüber diskutieren kann. Diese Idee hat eine Beziehung mit der Aktivität des Lessens. In den Leseaktivitäten verwendet man die Kompetenz des Gehirns und die Augen um die Schriftformen zu bedeuten und zu verstehen. Hier das Lesen bedeutet einen Prozeß und hat ein Ziel um die Botschaften eines Textes zu bekommen. Im Duden geschrieben, daß ″Lesen ist etwas Geschriebenes, einen Text mit Augen und Verstand erfassen″ (Drosdowski, 1984:781). Weiter im Großwőrterbuch gesagt, daß: das Lesen ist ″Etwas geschriebene Ansehen und einem Inhalt einfassen″ (Götz, 1993:612). Cole in Wiryodijoyo, hat auch dargestellt, daß: *Membaca ialah proses psikologi untuk menentukan arti kata tertulis. Membaca melibatkan penglihatan, gerak mata, pembicaraan batin, pengetahuan mengenai kata yang dapat dipahami, dan pengalaman pembaca* 1989:1).

Während man liest, findet es zwei wichtige Sachen statt, d.h.: (1) Der kőrperliche Prozeß; Hier kommuniziert man die Augenanwendung als Mittel zum Lesen. (2) Der geistige Prozeß; in diesem Fall verwendet man die Fähigkeit um den gelesenen Text zu analysieren.

2. Das Lesen als eine Fertigkeit

Die Leseaktivität hat eine wichtige Bedeutung für die Leser. Wenn man regelmäßig und gründlich einen Text liest, kann man davon bestimmt die Idee, Theorie, Analyse oder Entdeckung von anderen Leuten absorbieren und sie gut verstehen. Durch die Leseaktivität kann man sich auch in seinem Diziplin entwickeln und die neue Entwicklung folgen bzw. die Wissenchaft. Denn sie hőrt nie auf. Sie kann in jeder Zeit existieren. Also, das bedeutet, jede Person, bzw. die Studenten werden aktiver gefordert, um die Leseaktivität zu erhöhen. Es meint, damit sie ihre Wissenchaften weiter entwickeln können (Roijakers, 1988).

Deutsch als Fermdsprache zu lernen ist das Lesen wichtig für die Studenten zur Entwicklung ihrer Sprachfähigkeit. Denn das Lesen ist eine Fertigkeit, dadurch die Studenten die

Sprachform kennen, verstehen, und lernen kőnnen. Sie erhalten sowohl die Bedeutung als auch die Form und Ordnung einer Schrift. Nach Wiryodiojoyo (1989) besteht das Lesen als eine Aktivität aus folgenden Fertigkeiten, nähmlich:

(1) Die Fertigkeit um die Wőrter zu kennen; diese Fertigkeit benutzt man normalerweise in der Grundschule. Grundsätzlich besteht sie aus: Fähigkeiten um die Grundwőrter, Affixwőrter, Zusammengesetzt, und Wortgruppen zu lesen.
(2) Die Fertigkeit zu verstehen; sie ist eine Fertigkeit zur Entwicklung der Sprachfertigkeit. Sie wird sehr oft durch die schriftliche Sprache verwendet.
(3) Lernfertigkeit; die Lernfertigkeit im Lesen wird als systematische Fertigkeit gekannt. Das bedeutet, das Lernen beim Lesen braucht man genau das Verstehenskonzept, um die Fähigkeit zu entdecken und zu analysieren.

3. Die Technik des Lesens

Das Lesen an der Hochschule hat Ziel, d.h.: man möchte die Berherrschung über das Verständnis und Wissen entwickeln und vergrőßern. Um dieses Ziel zu erreichen gibt es Techniken, wie z.B. von Rooijaker (1988) dargestellt wird, nähmlich:

(1) Lesen um die Richtung zu finden bedeutet: in dieser Phase versucht man um einen Eindruck über die Inhalt und die Aufbau des Artikel/Kapitels zu bekommen und zu verstehen.
(2) Globales Lesen; hier mőchte der Leser nicht nur den Titel und jeden Paragraph im Text wissen und verstehen, sondern mőchte er auch den Eindruck der wichtigen Sache in jedem Paragraph wissen. Deshalb muß der Leser den Lesestoff, der aus Paragraphen besteht, als eine Einheit sehen.
(3) Lesen um etwas zu suchen; ein Leser muß in diesem Fall die folgenden Schritte tun, nähmlich: (1) Er muß bestimmen, was er in diesem Text sicht, (2) Er muß den Text sorgfältig sehen, (3) Er muß die Seite des Textes sehen
(4) Lesen um etwas zu lernen; diese Technik wird gebraucht, wenn man den Lesestoff intensiv erlernen will. Denn er muß berstehen, errinern und dann ihn anwenden und praktizieren. Hier muß man auch die Gesamtheit des Textes lesen, danach macht man eine Zusammenfassung.

Die obengenannte Erklärungen kann es gesagt: in der Leseaktivität möchte man etwas von schriftlichen Texten erlernen. Damit kann man wirklich wissen, welche Eindrücken oder Botschaften, die von den Lesestoffen übermitteln werden.

4. Das Lesen im Fremdsprachunterricht

Der Sprachunterricht ist eine Aufgabe oder eine Arbeit, wo die Intelligenzen, die Kenntnisübungen, die Erfahrungen und andere Wissenchaften als ihre Komponenten sind. Sie spielen gleichzeitig eine whichtige Rolle und haben einen sehr hohen Wert. Der Lern- und Lehrprozeß im Sprachunterricht ist eine Aktivität, die systematisch in der langen Zeit stattfindet, (Rombepajung, 1938). Auf andere Seite kann das Spracherlernen und der -unterricht auch bedeutet: Die beiden Aktivitäten sind ein Prozeß, der den bestimmten Lernenden individuell verwickelt. Diese Individuen haben untersciedlichen Fähigkeiten, so daß sie ihren Lernprozeß beeinflußen können, ausserdem ist auch die menschenliche

Charakter eine Faktor, die die Lernstrategie der Lernenden mitbestimmen kann. Nach dem Unterricht sind nicht alle Schüler klar, was sie im Unterrichtsprozeβ gehőrt und bekommen haben. Eine Art und Weise um dieses Problem zu lősen ist, die Schüler sollen in diesen Fall die Bücher lesen, deren Inhalt mit dem Unterrichtsstoff entspricht. Also, d.h. das Lesen ist ein Hilfemittel für die Schüler etwas zu erklären, was ihnen noch nicht deutlich ist. Außerdem ist das Lesen auch ein Prozeß des Bedeutungstransfers eines Textes.

Das bedeutet, das Lesen ist eine Annährung im Fremdsprachunterricht, wo drei wichtige Sachen durchgeführt werden, nähmlich : das fermdsprachliche Textlesen, Strukturenerklären und die Übersetzungsaktivität (Nikelas (1988).

5. Der Grundbegriff des Textes

Heutzutage versuchen einige Experten die Bedeutung des Textes zu devinieren. Sie bekommen aber noch keine sichere Zusammenfassung dafür, denn sie haben unterschiedliche Betonung. Einige Experten haben den Schwerpunkt auf die Form und die Fungktion oder den Gebrauch. Auf andere Seite haben die andere mehr Wert auf geshriebene und gesprochene Sprache.

Der Text hat eine bestimmte Regel. Er kann durch Wőrter und Sätze ausgesprochen werden und weiter kann es auch durch schriftlichen Symbole wieder kodiert werden, so daß der Text kommunikativ wird. Außerdem soll der Text bedeutungseinheitlich sein. Nach Ballitaedt in Günter (1984:130) hat dargestellt, daβ: "Text erfüllen wichtige Aufgabe: Sie ermőglichen eine Form der menschen Kommunikation, die Weitergabe von Information, Intentionen und Wissen über räumliche und zeitliche Begrezungen hinweg und tragen somit u.a. zum Aufgabe von Wissenstrukturen und zur Entwickklung kognitiver Fähigkeiten bei“.

Nach Halliday (1994) ist der Text eine fungierende Sprache. Fungieren hier bedeutet, daß Sprache eine Handlung oder Aufgabe im Kontext durchführt. Und die Handlung ist ein Prozeß, der die Bedeutung übermitteln und empfangen kann. Also in diesem Fall psasiert einen Bedeutungswechsel. Die Art und Weise den Text zu übermitteln kann mündlich oder schriftlich geschehen. Weiter hat er erklärt, daß der Text ein Produkt und ein Prozeβ ist. Der Text als Produkt bedeutet, daß der Text aus Lauten und Symbolen besteht. Sie können systimatisch in Wörtern und Sātzen kodiert werden und kőnnen auch von den Hőrern oder Lesern angenommen und erlernt werden. Der Text als Prozeß ist ein Bedeutungswechsel, der in einer Situation bestimmtes Gesprāch geschehen. Der Bedeutungswechsel kann aus Ideen oder Begriffen bestehen, die durch gesprochene und geschriebene Sprache übermittelt werden kőnnen.

Auf diese Weise wird es gehofft, daß die obengenannten Darstellung uns ein einfaches Verstehen oder eine einfache Bedeutung über den Text geben kann.

C. Kurzbeschreibung des Lernerfolgs

Im Prinzip, die Ausbildung, die man als eine Institution oder Organization kennt, hat ein Funktion um das Verhalten der Schüler auszubilden, damit sie gute Fähigkeit haben. Die Ausbildung als eine Institution hier bedeutet: die Ausbildung, die in vier Umgebungen stattfindet, bzw. sogenannte formal, informal, und nonformal. In jedem Bereich erfährt man sich natürlich das Lerprozeβ und hat auch ein bestimmtes Lernziel. Das Endziel des Lernen ist: die Lernende können die Kenntnissen bekommen und sie beherrschen.

Nach Natawidjaja (1991) das Lernen bedeutet: ein kontinuierlicher Veränderungsprozeß, der in sich des Individuum stattfindet. Die Veränderung ist eine Sache, die man durch einen Lernprozeß erlebt. Außerdem ist sie auch eine Reaktion auf die Umgebung. Weiter hat sie eine Funktion als eine Gestaltung zur Entwicklung und Verbesserung der Persönlichkeit.

Winkel (1983) hat geäußert, daß es drei Aspekten über die Veränderung nach dem Lernen gibt, nähmlich: (1) Lernen um die Wissenschaft und das Verstehen zu erreichen (kognitiver Lernbereich); (2) Lernen um die Fertigkeit zu bekommen; (3) Lernen um die Lebenswerte zu verstehen. Weiter sind Natawidjaja & Moesa (1991) der Meinung, daß: die Veränderung geschieht in den Elementen, u.a.: die Wissenschaft, die Persönlichkeit, die Weltanschauung, der Lebenswert, und die Motivation.

Also, die obengenannte Darstellung kann man verstehen, daß: das Lernen bedeutet eine systimatische Aktivität, deren man eine Veränderung sowohl in den Wissenschaften und Verstehen, in den Fertigkeiten, als auch im Verhalten und in Lebenswerten bekommen. Hiermit kann es gesagt, Die Veränderung als ein Resultat der Lernhadlung ist sogenannte Lernerfolge. Im allgeimenen sind die Lernerfolge wissenschaftlich für die Erlernenden. Die Wissenschaft sieht in der Kompetenz der Erlernenden aus, wenn man sie dann z.B. in der akademischen Umgebung verwendet. Wie im obengenannten Kapitel gesagt, der Lernerfolg ist erkennbar als *Input* (i+1) von jemanden.

Im Lern- und Lehrprozeß enthält drei wichtige Sache, d.h. das Ziel des Unterrichts, die Lern- und Lehrerfahrung, und den Lernerfolg. In einem Lern- und Lernprozeß ist das Ziel des Unterrichts eine Anweisung, damit der Lern-und Lehrprozeß besser ist. Das Unterrichtsziel ist grundsätzlich die Formulierung űber dass Verhalten, in dem es gehofft wird, daß die Schűler den Unterrichtstoff behersschen kőnnen, nachdem sie an dem Lernprozeß teilgenommen haben. Aber die Aktivität der Schűler um das Ziel zu erreichen wird als Erfahrung des Lernens gekannt. Die Veränderung des Verhaltens nach dem Lernen ist der Lernerfolg, d.h. die Schűler bekommen neuen Fähigkeiten eines Themas: Der Lernerfolg ist die Fähigkeit, die die Lernenden erwerben sollten, nachdem sie einen Lernprozeß erfahren haben.

Methode

Zur Analiesierung der Untersuchungsvariabel wird also die Anährung, sogenannte *Description of Correlation*. Diese hat ein Ziel, d.h. man möchte die Zustände und die Fakten beschreiben, was man in der laufenden Untersuchung sieht. Die Fakten, die man davon gefunden hat, bestehen ständig aus Informartionen und Phönomenen, die eine Beziehung mit den Untersuchungsproblemen und -zielen haben, (Nawawi & Martini (1994). Wenn man genau die Daten gekrieg hat, macht man weiter eine Klassifizierung und Analyse nach dem entsprechenden Untersuchungsbedarf.

Diese Untersuchung ist eine quantitative Untersuchung, d.h.: die Daten, die man dann verarbeiten will, sind eigentlich Zahldaten. Sie hat eine Funktion als ein Mittel zu analysieren und zu beschreiben. Um diese Aufgabe zu machen muss man die Analysierungsschritten nach der Bedingung der statistische Untersuchung, nämlich: sogenannte *Correlation*-methode (Wechselbeziehung), die in der statistischen Formel bezeichnet. Diese Metode verwendet man um die Wechselbeziehung zwischen den Untersuchungsvariablen. Die Größe oder Höhe der Beziehung wird in *Coeffizient of Correlation* aufgezeigt, (Arikunto, 1993). Dadurch kann man die Bedeutung jeder Variable erklären und davon eine Zusammenfassung schreiben.

Die Erörterung

A. Das Leseverstehen der Schüler an der SMA Kristen YPKM Manado

Nach der quantitative Analyse zu den Daten kann es gesagt, daß: die Kompetenz der Schüler über das Leseverstehen in drei Kategorien, nähmlich: hoch = 22,22%; durchschnittlich = 55.56%; und niedrig = 22.33%, hat. Nach dieser Informationen kann man zusammenfassen, daß die Schüler sicherlich eine verschiedene Kompetenz im Leseverstehen haben. Also, diese Variation kann es möglich sein, denn jeder Schüler hat auch unterschiedliche Charakter. Die Charakter sieht man zwei Formen bzw. (1) die Lesestoffe, die dann mit Konzepten, Wortschätzen, Bedeutungen der Besonderswörter, und Strukturen und Sätzen (sie sind noch fremd). (2) der Leser selbst; diese Faktor besteht aus der Intelegenz, der psychologischen Stimmung, dem physischen Zustand, und dem Ziel des Leser. Sie kann das Verstehen des Jemandes begrenzen, Otto, ed.all (in Suyitno, 1990). Nach de Boer (in Suyitno, 1990) beträgt das Niveau des Verständnisses zwischen den Schülern, die nicht und völlig verstehen.

B. Der Lernerfolg der Schüler an der SMA Kristen YPKM Manado

Die Datenanalyse des Lernerfolgs kann auch in drei Gruppen klasifiziert werden, nähmlich: hoch = 25%; durchschnittlich = 52.78%; und niedrig = 22.23%. Davon kann man auch zusammenfassen, dass die Schüler ganz möglich unterschidlich im Lernerfolg sind. Wie vorher dargestellt: daß jeder Schüler unterschiedliche Komptenz hat, so daß sie genau den Lernprozeß der Schüler beeinflüßen kann. Außerdem, wenn man eine Lernsituation hervorbringen möchte, werden dann auch zwei Faktoren beeinflüßt, nähmlich: (1)das Individum: Es bestehet aus Faktoren: die Reife und das Wachstum; die Intelegenz und Übungen, und die Motivation. (2) die soziale Faktoren, die dann aus: der Familienfaktor, dem Lehrer und seinem Weg zum Unterrichten, den Lernmedien, der Umgebung und der verhandenen Gelegentheit, und der sozialen Motivation, besteht, (Purwanto, 1984).

Im Lehr- und Lernprozeβ gibt es auch anderen Sachen, die jemanden beeinfluβen können, wenn er noch mehr die Qualitat des Lernerfolgs erreichen möchte, d.h. (1) der geplante Lernweg; hier muss man planen, wie und was man lernen soll. Das Lernziel muss man wirklich formulieren. Welche Materie soll man haben. (2) die Bereitschaft des Schülers zu lernen; diese Sache behandelt sich um die Emotion und die Motivation der Schüler. Deswegen müssen die Lehrer die Bereitschaft der Schüler beim Lernen kennen und wissen. (3) das Lehrerverhalten; in dieser Phase sollen auch die Lehrer ehrlich sein. Es wäre viel besser, wenn sie ein Motivator werden können. Die Schüler fühlt sich angenehm auf ihren Lehrer ein, (Westhoff, 1987).

Also, damit kann man sicher erfolgreich beim Lernen erreichen. Die Schüler können die Wissenschaften haben und verstehen. Wie gesagt im Hintergrund, daβ alle Sachen, die man lernen und verstehen, sind information (es wird symbolisiert *input* (i+1). Auf diesem Fall vesteht man *input* (i+1) als die Wissentschaften. Die ist dann der Lernerfolg.

C. Die Beziehung zwischen dem Leseverstehen und dem Lernerfolg der Schüler an der SMA Kristen YPKM Manado

Nach der Hypothesenprüfung, die die Formel "Prüfer-T" verwendet hat, kann es mit folgenden statistische Informationen erklärt werden: die Ergebnisse Berechnung zeigt: der Wert $t_{Rechnen}$ = 4.490, der zum Vergleich mit $t_{Theorie}$ = 1.697 im Glaubensniveau 95% (α = 0.05) und Freiheitsnivaeu = n – 2 ist, wird dann eine statistische Gleichung d.h.: $t_{Rechnen}$ = 4.490 $\geq$ $t_{Theorie}$ = 1.697 eingenommen. Davon kann man sagen: der Wer $t_{Rechnen}$ gröβer als $t_{Theorie}$. Das bedeutet: die geläutete Hypothese: "es gibt eine Beziehung zwischen dem Leseverstehen und dem Lernerfolg der Schüler an der SMA Kristen YPKM Manado" kann eingenommen.

Es wird vorher dargestellt, das Leseverstehen ist eine Akivität, die die Kompetenz des Erlernendes verwickelt. Mit der relativen guten Kompetenz kann man aberselbsverständig die Lesestoffe versetehen. Im Lesestoff enthält die Informationen, die völlig eine Funktion als Wissenschaften und Nachrichten haben. Nach Rocky (in Suyitno, 1990), beim Leseverstehen soll man die Haupt- und Nebenideen, auch die Beziehung der Ursache und Wirkung verstehen. Und dann kann man eine Zusammenfassung über die Inhalt des Lesestoffes machen und sie evaluaieren. Gleichzeitig wird es auch gesagt, dass das Etwas, das man erlernt, ist glaublich als *Input* vom Lesestoff zu den Lernenden (i+1 ist alle Informationan, bzw. Wissentschaften und Nachrichten). Diese *Input* soll man versetehen und beherschen. Das Verständnis oder die Beherrschung auf den Wissentschaften und Nachrichten ist sogenannte der Lernerfolg der Lernenden. Nach Purwanto (1984), Es gibt zwei Sachen, wenn man Lernprozeß durchführt, nähmlich *Input* und *Output*. *Input* bedeutet hier als Etwas, das man lernt, aber *Output* bedeutet hier als Etwas, das man nach dem erfahrenden Lernprozeß erwirbt. *Output* nennt man auch als der Lernerfolg.

Also, nach der obengenannten Erklärung kann man mehr verstehen, daß das Leseverstehen wirklich ein Verhältnis mit dem Lernerfolg hat. Hier kann man es auch so sagen: das Leseverstehen ist eine Art und Weise um den Deutschlernerfolg besser erhöhen zu können.

Schlussfolgerung

Das Lesen als ein von den Aspekten der Sprachfertigkeit. Siev ist eine Aktivität, die die fünf Sinne besonders die Augen benutzt. Außerdem verwckelt sie die Denkfähigkeit, die Interesse und Konzentration. Durch die Leseaktivität kann man die Information, z.B. die Ideen, Gedanken, Wissenschaften, und Nachrichten, die man űberhaupt im Leben braucht.

Im Fremdsprachhunterricht spielt das Leseverstehen eine wichtige Rolle. Deswegen soll sollen die Lehrer (als Organisator und Motivator) den Lernaktivität gut planen. Sie müssen jedenfalls die Lernwegalternativen überlegen und aufbauen. Das Leseverstehen hat eine Funktion um die Lernerfolg der Lernenden besser zu erreichen. Mit dem Leseverstehen kann man die bedeutliche Wissenschaft erwerben.

Jeder Schüler hat eigenen Charakter im Lernprozeß, z.B. in der Leseaktivität. Deshalb kann man auch ganz möglich die Unterschieden im Erwerb des Lernerfolgs. Der Beispiel ist: die Schüler an der SMA Kristen YPKM Manad, die dann eine unterschiedliche Kompetenz beim Leseverstehen und im Lernerfolg. Sie kann in drei Nivauen bezeichnen, d.h. hoch, durchschnittlich, und niedrig.

Literatur

Arikunto, Suharsirni. 1990. Manajemen Penelitian. Jakarta: Rineke Cipta.

Drosdowski, Gűnter. 1983. Duden Deutsches Universal Worterbuch. Biebliographisches Institut: Mannheim/Wien Zűrich Dudenverlag.

Götz, Dieter, et.al. 1993. Langenscheidt GroBwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Langenssheidt KG: Berlin und München.

Halliday, M. A. K. et.al. 1992. Bahasa, Konteks dan Teks. Gajah Mada University Press: Jogjakarta.

Karcher. Günter, L. 1984. Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Julius Groos Verlag: Heidelberg.

Natawidjaja, Rochman dan Moesa, Moein,. 1991. *Psikologi Pendidikan*. Jakarta: DEPDIKBUD.

Nawawi, H.H. & Martini, H. N. 1994. Penelitian Terapan. Yogyakarta: Gadja Mada University.

Nikelas, Syahwin. 1988. Pengantar Linguistik Untuk Guru Bahasa, Jakarta: DEPDIKBUD,

Nurhadi, Roekhan (editor), 1990. *Dimensi-Dimensi dalam Be1ajar Bahasa Kedua*. Bandung: Sinar Baru.

Purwanto, Ngalim, M., (1984). *Psikologi Pendidikan. Bandung*: CV. Remaja Karya.

Rombepajung, J. P. 1988. Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Asing. Jakarta: DEPDIKBUD.

Rooijakers, Ad. 1988. Mengajar Dengan Sukses. PT. Gramedia: Jakarta.

Suyitno, Imam. 1990. Penggunaan Strategi Kognitif Dalam Memahami Teks Bahasa Indonesia dan Sumbungannya Kepada Prestasi Pemahaman Teks Tersebut Bagi Mahasiswa JPBSI IKIP Malang. Malang: Fakultas Pascasarjana IKIP Malang.

Wahrig, Gerhard, 1975. *Wahrig Deutsches Wöterbuch*. Bertelsmann Lexikon - Verlag.

Westhof, Gerrard, J. 1987. Didaktik des Leseverrstehens. Max Heuber Verlag.

Winkel, W. S. l983. Psikologi Pendidikan dan Evaluasi Belajar. Jakarta: PT.Gramedia.

Wiryodijoyo, Suwaryono. 1989. Membaca : Strategi Pengantar dan Tekniknya. DEPDIKBUD: Jakarta.

Die Anwendung von Mind Maps und Stichwörtertechnik zur Steigerung der Schreibfertigkeit im Deutschunterricht an der SMA Negeri 4 Bantimurung-Maros

Abdul Azis; UNM und Laelah Azizah, UNM

Abstract

Das Ziel der Forschung ist festzustellen, wie die Mind Maps und Stichwörter-Technik die Steigerung des Schreibtfertigkeits in der Klasse XI IPA 1 SMA Negeri 4 Bantimurung-Maros beeinflusst. Diese Forschung ist eine Klassenhandlungsforschung, die in zwei Zyklen durchgeführt wird. Jeder Zyklus besteht aus Plannung, Handlung, Evaluation, und Reflexion und wird zweimal Unterrichtstunden geteilt. Jedes Treffen dauert 2 x 45 minuten. Die Probanden in dieser Forschung sind alle Schülern in der Klasse XI IPA 1 im zweiten Semester, Jahrgang 2013/2014. Die Schüler sind 30 Personen.

Basierend auf den Ergebniss von der ersten Observation kann gesehen werden, dass die Schreibtfertigkeit den Schülern noch nicht kompetenz sind. Durch die Anwendung der Mind Maps und Stichwörtertechnik im Deutschunterricht, können die Schüler sich einfacher an die Materialen erinnern. Aufgrund der Datenevaluation im ersten Zyklus kann gesehen werden, dass die Schüler ihre Schreibtfertigkeit erhöhen können. Das durchschnittliche Ergebnis vom ersten Zyklus ist 71,11 prozent.

Aufgrund der Datenevaluation im zweiten Zyklus ist eine Steigerung oder Verbesserung im Vergleich zum ersten Zyklus zu beobachten. Die Ergebnisse von Evaluation im ersten Zyklus und zweiten Zyklus zeigen eine Steigerung der Schreibtfertigkeit. Das durchnittliche Ergebnis vom ersten Zyklus ist 71,11 prozent, und dann durchnittliche Ergebnis vom zweiten Zyklus ist 19,97 prozent. Aufgrund der Datenobservationen im Schreibtunterricht ist der Schreibfertigkeitsniveau verbessern. Durch die Anwendung der Mind Maps und Stichwörter-Technik im Deutschunterricht können das Motivation der Schüler steigert werden. Die Schüler können die Wortschätze gut organizieren und die Grammatik gut beherrschen.

Schlüsselwort: Mind Maps und Stichwörter-Technik, Schreibfertigkeit.

Einleitung

Die Sprachkompetenz umfasst vier Kompetenzen: Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Schreiben ist eine Aktivität, die durch regelmäβige Übung und Praxis erlernt werden kann. Schreibferigkeit ist eine die vier Sprachfähigkeiten, die die Schüler beherrschen sollten. Beim Schreibfertigkeit ist der Wortschatz der Schüler noch gering und die Grammatiksbeherrschung ist schlecht. Die Schüler können eine gute Idee nicht mit einer anderen Idee in einem einfachen Aufsatz auf Deutsch verbinden. Das Schreiben ist für sie schwer. Die Schüler meinen, dass Schreiben eine langweilige Aktivität ist. Wichtige Quelle dieses Problem sind, dass der Lehrer die Schüler nicht gut motiviert, und dass der Wortschatz und Grammatik ihnen nicht zur Verfügung steht. Diese Situation erfordert von den Lehrer, eine effektive Methode oder Technik zu finden, um Fertigkeiten der Schüler beim Schreiben zu verbessern. Von diesem Hintergrund wird diese Forschung über die Steigerung der Schreibfertigkeit den Schulern gemacht. Eine der besten Strategien zur Überwindung dieser Probleme ist die *Mind-Maps und Stichwörter*-Technik.

Basierend auf obigen Identifizierung des Problems, die Forschungsprobleme sind wie die Planung, Lernpozes, und die Steigerung der Schreibfertigkeit der Schüler durch die Anwendung *Mind-Maps und Stichwörter*-Technik in der klasse XI IPA 1 SMA Negeri 4 Bantimurung-Maros ist. Mit dieser Forschung werden die folgende Ziele verfolg zu wissen, wie die Planung, Lernpozess, und die Steigerung der Schreibfertigkeit der Schüler durch die Anwendung *Mind-Maps und Stichwörter*-Technik ist.

Theoretische Grundlage

Der Begriff der Schreibfertigkeit

Schreiben ist eine aktive Sprachkompetenz. Schreiben ist die Fertigkeit einer Person, die den Höhepunkt der Fachsprache sagen. Schreiben ist eine sehr komplexe Sprachkenntnisse. Nurjamal (vgl.2011: 4). Weitere erwähnt, dass das Schreiben als Sprachkompetenz ist die Fähigkeit, Ideen, Gefühle und Gedanken von Menschen mit dem Medium der Schrift auszudrücken. Nach Kusumaningsih (vgl.2013: 66) schreiben ist eine der besten Methoden, um Fertigkeiten im Umgang mit der Sprache zu entwickeln.

Schreiben als Sprachkenntnisse haben eine größere Reichweite als das Verständnis der normalen Schrift. Mahmudi (vgl.2013: 4) sagt, dass die Gedanken, Erfahrungen, Ideen und Gefühle beim Schreiben sehr wichtig sind. Schreibkompetenz kann von Gedanken, Ideen und in die Struktur der Sprache entsprechend gut organizieren. Deshalb soll schriftlich Aktivitäten sind mindestens drei Komponenten, nämlich die Idee oder Erfahrung, Sprachkenntnisse und Rahmen". Laut Storch (1999:284) :

> *Schreiben ist eine langsamer Prozess, der von stark kognitiven Aktivitäten begleitet ist. Im Sinne der Multimodalen Gedächtnistheorien werden beim Schreiben verschiedene Modalitäten der Sprache aktiviert. Der Lerner kann beim Schreiben gezielt Formulierungen und Konstruktionen ausprobieren, da das Produkt, der fertige Text, später korrigiert, besprochen und überarbeitet bzw. Neu geschrieben wird. Aus all*

diesen Gründen ist Schreiben eine lernintensive Tätigkeiten und eignet sich deshalb gut zur Festigung von Sprachkenntnissen; darüber hinaus wirkt schreiben positiv auf die anderen Fertigkeiten aus, vor allem auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit.

Schreiben ist die komplexesten Sprachkenntnisse, wenn sie mit den anderen Sprachkenntnisse vergleichen. Die Komplexität des Schreibens durch verschiedene Faktoren verursacht, nämlich ausgeführt werden müssen; systematisch Schreiben, Rechtschreibung, und Aussprache. Aufgrund der Komplexität von Schreibfertigkeiten, dann müssen die Shüler das theoretische Kenntnisse neben der Notwendigkeit zu beherrschen, um mit ihnen zu üben. Die Rolle des Schreiben in verschiedenen Lehrwerken, bei denen das Schreibaktivitäten das Ziel ist: z.B. wenn ich einen Brief schreiben, ist das Ziel meiner Handlung einer Briefes, den ich jemandem schicken möchte. Es gibt aber auch viele Schreibaktivitäten , bei denen Schreiben nur Mittel für einen anderen Zweck ist: z.B. bei schriftlichen Grammatikübungen; da ist mein Ziel, eine bestimmte Struktur zu üben. Bern Kast 2003:8

Wie der obigen Beschreibung, Perlman-Balme (2008: 164-165) hat erzählt, um den Aufsatz zu schreiben mussen die Schreibenden bestimmen; (1) das Thema und Zweck des Aufsatzes, (2) Kompabilität zwischen sprachliche Elemente mit den Zielen, (3) die Textorte, und (4) die sprachliche Struktur des Aufsatzes.

Lerntechnik im Schreibfertigkeitsunterricht

Lerntechnik ist eine Art von einer Person in der Ausführung bestimmter Lernmethoden, die individualisiert werden. In der Präsentation, der Lehrer, der viel dazu neigt mit Humor durchsetzt, weil er einen Sinn für Humor hat, und die andere fehlt ein Sinn für Humor, aber er benutzt elektronischen Hilfsmitteln, weil er dieses Gerätsfunktion gut beherrsct .

Die Schüler in Lernschreibfertigkeiten manchmal erforderlich, um frei zu bestimmen, das Problem geschrieben werden. Manchmal ist ein Lehrer in den Lernkompetenzen des Schreibens fragt die Schüler, dass die wichtigsten Ideen von den Schülern schriftlich entwickelt werden.

Die Anwendung der Mind Maps und Sticwörter im Schreibfertigkeitsunterricht

Mind-Maps ist eine kreative Lern-und Lehrtechnik von Buzan. Bei der *Mind- Maps*-Technik können die Schüler ihren linken und rechten Gehirnteil beide aktivieren. Die Hauptaufgaben vom linken Gehirnteil sind die Sprache, die Logik, die Zahlen, Listen und Analysen. Die Hauptaufgaben vom rechten Gehirnteil sind Rhythmus, Imagination, Phantasie, Farben und Dimensionen (vgl. Buzan, 2013:30). Mind Maps hilft den Schülern, Informationen zu organisieren und den Gedankenfluss zu fördern. Damit die *Mind-Maps* den Schülern helfen kann, die Schreibfertigkeit zu verbessern.

Mind Maps werden in die kreativen Techniken kategorisiert, weil die Herstellung erfordert den Einsatz von Phantasie vom Hersteller. Schulern, die kreativ leichter sind, Mind Maps zu

bilden. Auch die häufig Schülern zu machen, werden sie mehr kreativ sein. Ein Mind Maps hat eine zentrale Idee oder Wort, und es gibt 5 bis 10 andere Ideen, die aus der zentralen Idee kam.

Prinzipien der Mind Maps wird durch die Kombination von Text-Sprache (Worte) und Bildsprache (Bilder und Symbole) festgestellt. Deshalb ist die Verwendung von Stichwörter, Symbol / Bild und Farbe ist wichtig in der Mind Maps. Durch Mind Maps verwalten wir das Gehirn, um entsprechend ihrer natürlichen Art zu arbeiten, ist für jedes Person einzigeartig, so dass das Lernen eine kreative Aktivität ist.

Wenn mit Piagets Theorie des Konstruktivismus im kontextuellen Lernen verbunden, Mind Maps sind eine Form von technische Hilfe, die die Erstellung von Notizen, die Schüler nutzen das volle Potenzial des Gehirns optimal durch die Kombination der linken und rechten Gehirnhälfte zu arbeiten. Diese Technik macht es einfach, Informationen in das Gehirn gelangen und wieder nehmen die Informationen aus dem Gehirn. Laut Swadarma (vgl.2013: 2), Mind Maps ist eine Technik, die am besten bei der Unterstützung der Gehirn Denkprozesse auf einer regulären Basis ist, weil es grafische Techniken aus menschlichen Denkens sinnvoll, Universalschlüssel , die das Potenzial des Gehirns entsperren abgeleitet verwendet.

Weiterhin Swadarma (vgl.2013: 26) erzählt, Piagets Theorie zeigt, dass die Eignung des Mind Maps sind; (a) Die Schüler können Ideen entwickeln, die auf Kenntnisse, die zuvor in Übereinstimmung mit der Kreativität eines jeden erhalten worden ist; (b) bieten Platz *cognitive mapping* durch die Analyse von so viel wie möglich. (c) Maps kann veranschaulichen und kommunizieren eine strukturierte Denkweise; (d) bieten Möglichkeiten für Schulern, um Ideen, ihre eigene Sprache zu äußern,um über die Erfahrungen zu mehr Kreativität und Fantasie denken, um neue Ideen zu versuchen; (e) Die Bereitstellung Erfahrungen, die zu der Idee, die von den Schulern im Besitz wurde beziehen; (f) Um die Schüler zu ermutigen, gegen die Idee der Veränderung biegen, und (g) Priorisieren förderlich Lernumgebung.

Laut der obene Beschreibung, ist Mind Maps eine Technik zu beachten, dass die Entwicklung einer visuellen Lernstill Mind Maps zu integrieren und zu entwickeln, und das Potenzial der in Gehirn von jemanden enthalten. Mit der Beteiligung der beiden Hemisphären des Gehirns, dann wird es einfacher für jemanden, zu verwalten und daran zu erinnern, alle Formen von Informationen, sowohl schriftlich als auch mündlich zu machen. Die Kombination von Farben, Symbole, und Formen das Gehirn zu erleichtern, um die erhaltenen Informationen zu absorbieren.
Inzwischen, nach Buzan (vgl.2013: 6), Mind Maps können uns in vielerlei Hinsicht helfen. Hier einige von ihnen sind (a) zu planen, (b) die Kommunikation, (c) mehr Kreativität, (d) Zeit sparen, (e) Probleme zu lösen, (f) Fokus, (g) entwickeln und zu erklären, Gedanken, (h) gegeben, desto besser, (i) um schneller und effizienter zu lernen, (j) sehen die "ganze Bild"
Basierend auf der obene Beschreibung, kann der Forscher mehrere Vorteile bei der

Verwendung von Mind Maps Technik zu formulieren:

a. Mind Maps ist die Technik, das kapazitäte Verständnis zu erhöhen,
b. Das Ganze sehen ein Problem beim Betrachten detaillierte Informationen,
c. Angesichts der komplexen Informationen leichter. Solche Informationen wurden nach der Art und Weise eine Berücksichtigung einschließlich ihrer Beziehung mit dem gleichen oder einem anderen Thema gruppiert.
d. Die Überwindung der Informationen wurde angelegt und in einer Weise kategorisiert.
e. Mind Maps können die kreative Seite des Menschen durch den Einsatz von gekrümmten Linien, Farben und Bilder zu stimulieren.
f. Mind Maps können die Fähigkeit einer Person sich vorzustellen.
g. Mind Maps helfen jemand notieren Interesse in kurzer Zeit. Mind Maps können auch erklären, einen Zweck, einen Plan, eine Idee und Ideen klar und strukturiert.
h. Die Technik kann verwendet werden, um die Ideen, die Ihren Kopf entstehen oder erinnern Details leicht zu organisieren.
i. Sehen eine klare Verbindung zwischen der Idee des Konzepts.
j. Lernen scheinen mehr kreative, effektive und efisisien, denn im Grunde, wie Mind Maps arbeiten sehr ähnlich wie die Basis des Gehirns, die nicht systematisch angeordnet ist, sondern eher wie ein Baum verzweigen.
k. Kann die rechte Gehirnhälfte und die linke Gehirnhälfte zu optimieren, da Mind Maps mit Bildern, Farben und einfachen Schlüsselwörtern zu arbeiten.
l. Kann den Datensatz zu speichern, denn mit Mind Maps können das Thema oder Material in einem Stück Papier zusammenfassen.
n. Kann die Kreativität der Schüler und Lehrer zu verbessern, da die Schüler / Lehrer werden zur Herstellung von Bildern oder Farben auf der Mind-Map, um sie attraktiver aussehen stimuliert werden.

Laut Perlman-Balme et al (vgl.2008: 127), dass die Schritte bei der Formulierung eines Aufsatzes, indem Sie Stichwörter durchgeführt sind;

a. Sammeln Sie die Schlüsselwörter (Stichwörter) so viele wie möglich auf ein leeres Papier. Assosiationen Sie spontan in Form von Mindmaps oder angemessen assosiogram vorgegebenen Thema.
b. Sortieren Sie Stichworte, assosiationen Sie in Gruppen nach den Ideen, die im Aufsatz entwickelt werden.
c. Neu formuliert diesen Ideen,
d. Dann schreiben Sie Sätze auf der Grundlage dieser Ideen zu einem Konzept, überprüfen Sie die Kohärenz und Kohäsion,
e. Schreiben Sie den Aufsatz hinsichtlich Satz für Satz, passend Sätze, in dem Sie einige geeignete Konjunktionen.

Forschungsmethoden

Diese Forschung wird als Klassenhandlungsforschung und wird mit den Schülern in der Klasse XI. IPA 1 SMA Negeri 4 Bantimurung-Maros Jahrgang 2013/ 2014 mit 30 Personen durchgeführt. Die Daten der Forschung werden durch die Schüler. Diese Forschung wird in zwei Zyklen durchgeführt. Jeder Zyklus besteht aus vier Phasen. Sie sind:

Planung, Handlung, Evalution und Reflexion.

Datenanalyse

Die Art der Daten aus dieser Forschung sind quantitative Daten und qualitative Daten. Quantitative Daten erhalten von der Schüler Schreibfertigkeit Test erhalten. Qualitativen Daten erhalten von der Observationen beim Lernprozess und Schüler Aktivitäten, die Schreibfertigkeiten zu verbessern.

Technik der Datenanalyse

Die Datenanalysetechnik in dieser Forschung verwendet wird, ist eine quantitative und qualitative Analyse. Bewertungsdaten wurden quantitativ mit Bewertungskriterien von Kunandar (2013:305) analysiert;

Tabelle 1 : Bewertungskriterien

Nm	ASPEKTE	KRITERIEN				Skala
		SB	B	C	K	
1	Kompatibilität den Inhalt mit der Titel					SB: Sehr Gut (4) B : Gut (3) C : Ausreichend (2) K : Mangelhaft (1)
2	Teksstruktur					
3	Wortwahl					
4	Satzkoherenz					
5	Abschnittskoherenz					
6	Wortschatz					
7	Grammatik					
8	Originalität					
9	Ordentlichkeit					

Bewertungsformel:

$$X = \frac{\Sigma x}{\Sigma n}$$

Bestimmung:

X = Notendurchschnitt der Schüler beim Handlungstest.

Σx = Summe aller erreichten Punkte pro Thema.

Σn = Die Anzahl der Schüler, die den Test gemacht haben.

Um die Steigerung der Schreibkompetenz der Schüler in Prozent zu ermitteln, wird die folgende Formel benutzt:

$$P = \frac{\Sigma b}{\Sigma s} \times 100\%$$

P = Schüler, die bestanden haben, in %

Σb = Anzahl der Schüler, die bestanden haben

Der Vollständigkeitsindikator ist eine Komponente des besonderen Zieles, die die Erfolgstufe der Forschung beeinflusst. Der Vollständigkeitsindikator ist in dieser Forschung erreicht, wenn 70% von 30 Schülern die Note ≥ 75 bekommen.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Forschung werden voraussichtlich von den Schülern in dieser Forschung erhalten werden, ist einfach Schreibfertigkeiten die mindest angegebene Note erreicht, die Lernbeherrschung soll diese Klasseaktionforschung ist, wenn die Schüler in der Klasse XI IPA 1 SMAN 4 Bantimurung-Maros hat Wert auf Kompetenzstandards zu schreiben, vor allem die Grundkompetenz beim Schteibfertigkeit über Mindestkriterien für die Vollständigkeit (KKM) erreicht 75% erreichen. Die Ergebnisse der Umsetzung und Bewertung von Maßnahmen und Schülern der Wissenschaften an Mind Maps und Stichwörter in Schreibfertigkeiten, die in zwei Zyklen wie folgt beschrieben durchgeführt wurden;

1. Lernaktivität zum ersten und zweiten Ziklus.

Anwendung Mind Maps und Stichwörter-Technik in Schreibfertigkeiten haben von Drs. Abdul Azis als Deutschlehrer in SMA 4 Bantimurung-Maros umgesetzt.

1. Planung

Aktivitäten in der Planungsphase durchgeführt werden:

a. Entwickeln Lehrplan und Unterrichtsplan, Standard- und grundlegende Kompetenz in Übereinstimmung mit den Fertigkeiten über das Alltangsleben schreiben
b. Machen Observationsbogen, um den Lernprozess, den Mind-Map und Stichwörter-Technik angewendet werden.
c. Vorbereitung Lehrmaterialen, die in den Lernprozess, um verwendet werden, um die Fertigkeit der Schüler einen Aufsatzt über Alltangsleben schreiben zu verbessern.
d. Entwickeln Bewertungsinstrument, das Niveau der Fertigkeit der Schüler zu bestimmen.
e. Vorbereitung der notwendigen Mittel zur Unterstützung und gab den Schulern, um seine Bedürfnisse in dem Lernprozess mit Mind Maps und Stichwörter erstellen.

2. Handlung

In dieser Forschung wird eine Aktivität durchgeführt, die in der Planung geplant wird.

3. Evaluation

Nach dem Lernen Aktivitäten Beobachtungen auf den Prozess der Durchführung der Maßnahme durchgeführt mit Hilfe des Beobachtungsbogens, die gemäß Planung hergestellt worden ist und Umsetzung Auswertung

4. Reflexion

Ergebnisse sind in der Beobachtung und Bewertung erhaltenen Ergebnisse wurden gesammelt und in dieser Phase analysiert. Aus diesen Ergebnissen wird der Lehrer in der Lage sein, um die Reflexion von Beobachtungsdaten zu sehen, ob Mind Maps und Stichwörter Techniken in dem Unterricht der Schreibfertigkeiten verwendet wurde, Schülern zu helfen, die Fertigkeit der Schüler zu verbessern.

Während der Lernen haben die Forscher viele Gespräche mit Fachlehrern über Fragen im Zusammenhang mit der Verbesserung der Prozess und Ergebnisse hatte, besonders Die Verbesserung der Schreibfertigkeiten. Durch die Anwendung der Techniken des Mind Maps und Stichwörter Schreibfertigkeitsunterricht, können Lehrer Aktivität Maßnahmen ordnungsgemäß und in Übereinstimmung geplant umgesetzt werden. Durch die Zusammenarbeit zwischen dem Forscher und den Fachlehrerin bei der Gestaltung Lerntechniken und Modelle, so dass die Lehrer finden einfacher die Schreibfertigkeiten von Lernaktivitäten. Es ist sicherlich positiv auf die Verbesserung der Fähigkeiten der Schüler in der deutschen Sprache, besonders Schreibfertigkeit.

Die Schüler in Lernaktivitäten während der Unterricht erlebt eine deutliche Steigerung der Fähigkeit, deutsche Diskurs zu schreiben. Durch die Anwendung Mind Maps und Stichwörter-Technik fühlten der Schreibfähigkeiten der Schüler. Durch die Anleitung des Lehrers in den Lernaktivitäten können die Schüler ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern. Das Ergebnis der Erhöhung kann durch Vergleich der Ergebnisse von Beobachtungen der Lernaktivitäten für zwei Zyklen in dieser Forschung ersichtlich.

2. Ergebnisse der Ersten und Zweiten Zyklus im Vergleich.

Die Forschung wurde in zwei Zyklen durchgeführt. Am Ende eines jeden Zyklus Auswertung durchgeführt, um Schüler die Lernergebnisse nach der Lernaktivitäten zweimal durchgeführt, erhalten zu messen. Die Ergebnisse der Datenverarbeitung auf die Steigerung des Schreibertigkeit während zwei Zyklen sind in der folgenden Tabelle zu entnehmen ist;

Tabelle 1 : Ergebnisse der Bewertung Schreibfertigkeiten in den zwei Zyklen.

Num	Aspekt	Leistungsprozensatz		N-Gain
		Syklus I	Syklus II	
1	Kompatibilität den Inhalt mit der Titel	85.00	91,67	0,42
2	Teksstruktur	76.67	77,50	0,04
3	Wortwahl	56.67	72,50	0,35
4	Der Satzkoherenz	71.67	75,83	0,15
5	Der Abschnittskohärenz	67.50	72.50	0,17
6	Wortschatz	56.67	69,17	0,29
7	Grammatik	55.00	75,83	0,46
8	Originalität	79.17	90,83	0,56
9	Ordentlichkeit	93.33	94,17	0,01
Durchnitte		**71,11**	**80,00**	**0,47**

Die Daten in der obenen Tabelle ziegt, dass die Ergebnisse der Bewertungen der Schüler auf zwei Zyklen in dieser Forschung erklärt werden kann, dass die Schreibfähigkeiten durch die Anwendung Mind Maps und Stichwörter-Technik eine signifikante Verbesserung.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Schreibfertigkeiten durch die Anwendung Mind Maps und Stichwörter hat sehr deutlich erhöht. Von durchschnittlich unter 60 prozent den Schülern waren in der Lage, eine einfache Diskurs zu schreiben, nachdem die Ergebnisse der Auswertung von Lernaktivitäten in den ersten Zyklus durchgeführt erhöht sich auf durchschnittlich 71,11 prozent.

Nach dem Lernen Aktivitäten im zweiten Zyklus der Evaluationsergebnisse weiter erhöht werden, einen Durchschnitt 80,00 prozent mit einem Anstieg 0,47.

Schlussfolgerung

Basierend auf den Ergebnissen der Forschung, die im Detail in den vorhergehenden Abschnitten beschrieben worden ist, werden die Ergebnisse aus der Forschung erhalten werden und kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Lernaktivitäten durch die Anwendung Mind Maps und Stichwörter-Technik können die Motivation der Schüler und Lernergebnisse in den deutschen Sprachlernaktivitäten zu erhöhen.
2. Die Ergebnisse der Lernaktivitäten der Schüler nachdem die Anwendung Mind Maps und Stichwörter-Technik zugenommen hat, sowohl in Bezug auf Quantität und Qualität. Die Steigerung von 71.11% im ersten Zyklus, um 80,00% im zweiten Zyklus zu erkennen. Die Verbesserung der Qualität ist aussehend auf den begeisterten Schülern, sich mit Verständnis der Wortschatz und Grammatik der deutschen auszustatten.

Vorschlag

Basierend auf den obigen Schlussfolgerungen, empfehlen die Forscher:

1. Bei den Lernaktivitäten sollen immer Techniken und Strategien, Medien und Lernmodelle ,die den Kompetenzstandards, Basiskompetenz, Indikatoren und Eigenschaften der unterrichteten Fächer entsprechen.
2. Die Lehrern im Schreibfähigkeitsunterricht können Mind Maps und Stichwörter Techniken anwenden, um die Ergebnisse zu verbessern. Um die Qualität der Lernergebnisse in der Zukunft zu verbessern, Forschung über die Verwendung der Techniken, Modelle, Methoden und Lernstrategien umgesetzt werden müssen.
3. Die Schüler beim Lernen haben Schreibfertigkeit, die Beherrschung von Wortschatz und Satzregeln zu entwickeln.

Referenzliste

Abdullah Sani, Ridwan. 2013. *Inovasi Pembelajaran*, Jakarta: Bumi Aksara.
Arikunto, Suharsimi. 2008, *Penelitian Tindakan Kelas*, Jakarta, Bumi Aksara.
Buzan, Toni, 2013. *Buku Pintar Mind Map.* Jakarta: PT.Gramedia Pustaka Utama.

Djumingin, Sulastriningsih, 2011. *Strategi dan Aplikasi Model Pembelajaran Inovativ Bahasa dan Sastra, Makassar*. Makassar: Badan Penerbit UNM.

Heier, Wickel, 2003, *Arbeiten mit Mind-Maps und Stichwörter*, Max Hueber Verlag (Online), www.mindmaps-ostern.de/ diakses 24 Februari 2013.

Kast, Bern, 2003, Fertigkeit Schreiben. München: Langenscheid

Kunandar, 2013, *Penilaian Autentik Suatu Pendekatan Praktis*, Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada.

Mahmudi, 2013. *Penuntun Penulisan Karangan Ilmiah*. Yogyalkarta: Aswaja Pressindo.

Nurjamal dkk, 2011. *Terampil Mengarang*. Bandung: Alfabeta.

Pardiyono, 2012. *Pasti Bisa, Let's Write* ! Ayo mengarang. Yogyakarta: Andi Offset.

Perlman-Balme, Michaela dkk, 2008a. *Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe.* München:Max Hueber Verlag.

Perlman-Balme, Michaela dkk, 2008b. *Hauptkurs Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. München*:Max Hueber Verlag.

Storch, Günther, 1999, *Deutsch als Fremdsprache als Didaktik*. Germany:Wilhelm Fink Gmbh

Straub, Ingo, 2009. Info Rapid Knowledge Map, (Online) diakses tanggal 24 Februari 2014.

Suchfibel, *Stichwörter und Schlagwörter (Online)* diakses tanggal 24 Maret 2014

Swadarma, Doni,2013, *Penerapan Mind Mapping dalam kurikulum Pembelajaran,* Jakarta: PT.Gramedia Pustaka Utama.

Ursachen von Sprechangst im DaF-Unterricht - Ergebnisse einer Untersuchung von indonesischen StudentInnen an der Universitas Padjadjaran

Genita Cansrina, M.A., Universitas Padjadjaran

gcansrina@gmail.com

Abstract

Im Vergleich zu anderen Fertigkeiten, vor allem zu dem Schreiben, wird dem Sprechen noch keine besonders hohe Wertigkeit beigemessen. Es liegt daran, dass die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht, sei es im schulischen oder im universitären Bereich, als primär angesehen wird. In diesem Beitrag handelt es sich um die Ursachen der Sprechangst im Kontext des Deutschunterrichts, nicht nur von der Perspektive der Studenten angesehen, sondern auch von der Perspektive der Lehrenden. Sowohl quantitative als auch qualitative Methoden werden in dieser Forschung eingesetzt.

Schlüsselwörter: Sprechangst, individuelle Unterschiede, Fremdsprachenforschung, DaF-Unterricht

1. Einleitung

Die Vernachlässigung der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht im Vergelich zu anderen Fertigkeiten vor allem Grammatik führt dazu, dass die Lernenden mit dem Sprechen nicht vertraut sind und somit längere Zeit brauchen, sich in der Fremdsprache ausdrücken zu können, weil sie versuchen,unmittelbar die geltenden Regeln für das Schreiben auf das Sprechen zu übertragen (vgl. Fischer 2012: 21). Die Tatsache, dass sich die Lernenden zu viele Gedanken über die Grammatik machen, bereitet ihnen beim Sprechen Hemmungen oder Ängste.

Trotz einer zunehmenden Auseinandersetzung mit der Sprechangst hat man nach wie vor den Eindruck, stellt Nerlicki (2012: 207) fest, dass die Fremdsprachendidaktik mit dem Problem

Sprechangst nicht zurechtkommen kann.Es gibt zu wenig Forschung und auch zu wenig Literatur über Sprechangst, obwohl das Problem sehr oft vorkommt. Die bisher belegten Forschungen konzentrieren sich überwiegend auf die Frage der individuellen Unterschiede und deren Einfluss aufdas Fremdsprachenlernen. Allerdings wird der dazu gehörende affektive Faktor Angst zu knapp behandelt (vgl. Edmondson/House 1993:95f) im Vergleich zu den anderen affektiven Faktoren Einstellungs- oder Motivationsforschungen.

„Ich habe Angst, Fehler zu machen“ war die Antwort einer frisch gebackenen DaF-Absolventin, als sie von den Dozentinnen gefragt worden war, warum sie sich nicht auf Deutsch geäußert hatte. Dieser Satz weckte mein Interesse, das Phänomen der Sprechangst näher zu erforschen. Der Ausgangspunkt meiner Forschungen war schließlich auch eine Beobachtung während meines sechswöchigen Praktikums des vorletzten Jahres an der Universitas Padjadjaran, Indonesien. Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse waren die Studierenden in den ersten und dritten Semestern schüchtern und zurückhaltend, wenn sie sich auf Deutsch äußern mussten.

Der Mangel an Lexik und Grammatikkenntnissen kann dieSprechängste auslösen, wie bei den indonesischen erst- und drittsemestrigen Lernenden zu erfahren war. Im Gegensatz dazu spielte dieser Grund bei der Absolventin keine Rolle, weil sie sicherlich mindestens schon acht Semester die deutsche Sprache gelernt hatte.Im Curriculum des Studiengangs der Deutschen Sprache, Universitas Padjadjaran, heißt es:

> „Mahasiswa yang sudah menempuh mata kuliah Deutsch für Fortgeschrittene I dan Deutsch für Fortgeschrittene II dengan huruf mutu minimal C maka mahasiswa yang bersangkutan dapat menempuh ujian kompetensi bahasa Jerman berkelas internasional tingkat B1“. (Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Program Studi Bahasa Jerman, Fakultas Ilmu Budaya, Universitas Padjadjaran 2012: 138)
> „Studierende, die das Seminar Deutsch für Fortgeschrittene I und Deutsch für Fortgeschrittene II besucht und mindestens eine Leistung mit Note C nachgewiesen haben, dürfen an dem entsprechend den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) B1 teilnehmen“.(Vorlesungsverzeichnis des Studiengangs der Deutschen Sprache, Fakultät für Sprach- und Geisteswissenschaft, Universitas Padjadjaran 2012: 138)

Weil die Seminare Deutsch für Fortgeschrittene I und II im dritten und vierten Semester angeboten werden, kann man davon ausgehen, dass die Studierenden im fünften und höheren Semester mindestens das Niveau B1 besitzen. Sie gelten zugleich als Probanden der vorliegenden Arbeit, damit der Faktor der geringen Deutschkenntnisse als eine der Ursachen der Sprechängste ausgeschlossen werden kann.

Die Relevanz von fremdsprachlicher Angst wird weiter besonders für fortgeschrittene Lernende betont, für Anfänger seien die Konstrukte Motivation, Einstellungen, generelle Ängstlichkeit und Prüfungsangst von größerer Bedeutung (Riemer 1997: 18). Werden die Ursachen der Sprechangst erforscht, geschieht dies dann eher bei den Lernenden selbst, nicht

in einem breiteren Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Nerlicki 2012: 207). Darüber hinaus lautet die zentrale Fragestellung dieser Forschung: Worin liegen die Ursachen der Sprechangst im DaF-Unterricht, sowohl aus der Perspektive der Lernenden gesehen,als auch aus der Perspektive der Lehrenden?

2. Theoretische Grundlage

Wie Freude, Liebe und Hass, gehört Angst zu dem Grundgefühl, das jeder Mensch hat. Laut Kempcke (2000: 35) ist Angst ein „*oft mit bestimmten physischen Reaktionen verbundener negativer emotionaler Zustand, in den jemand gerät, wenn er sich vor eine Gefahr, vor eine schwierige Situation, Aufgabe o.Ä. gestellt sieht, von der er glaubt, dass er sie nicht bewältigen kann"*. Das Ausmaß der Angst ist bei jedem Menschen unterschiedlich ausgeprägt. Es kommt darauf an, wie viel Macht und Kraft man einer Person oder einer Sache zuschreibt, dass sie ihn ängstigen (Flöttmann 2011: 15). Flöttmann (ebd.) ergänzt noch, dass Angst ein Produkt der Phantasie des Menschen ist. Eine kleine Spinne kann beispielsweise aufjemandem lebensbedrohlich wirken und andere finden das kleine Tier dagegen vollkommen harmlos.

Angst, als Bestandteil von Emotion, gehört zu der affektiven Variable, die im Bereich der Erforschungen des Fremdsprachenerwerbs oft als Gegenteil zu der kognitiven Variablen definiert wird (vgl. Scovel1991: 15). Dagegen hat sich Beushausen (1996: 19) geäußert, dass Angst aufgrund der Ergebnisse kognitiver Prozesse als unangenehm erlebter Gefühlzustandist. Affektive Variable lässt sich von der kognitiven Variable unterscheiden. Jedoch ist die Abgrenzung der kognitiven von der affektiven Variablen beim Fremdsprachenlernen meines Erachtens nach, nicht möglich, weil Angst zu der affektiven Variable gehört und von der kognitiven Komponente beeinflusst ist bzw. beide Variablen miteinander verknüpft sind.

Angstformen

Nach Riemer (1997:16) gibt es -außer der generellen Ängstlichkeit als Eigenschaft (trait anxiety) und der Zustandsangst (state anxiety), welche unter unterschiedlichen Stressbedingungen bezieht,auch ein drittes Konstrukt von Angst, das mit dem Fremdsprachenlernen verbunden ist. Es wird als fremdsprachliche Angst bezeichnet und um jene fremdsprachliche Angst wird es in dieser Arbeit gehen. Der Terminus Sprechangst wird in dieser Arbeit vorzugsweise als fremdsprachliche Angst bezeichnet beziehungsweise werden diese Termini, im Kontext dieser Arbeit, häufig gleichgesetzt.

3. Sprechangst: Begriffserklärung

In Anlehnung an den Begriff von Oxford (Young 1999: 217) wird der Terminus „language anxiety" oft verwendet. In Young (1999: 217) definiert Oxford Sprechangst folgendermaßen:

> „Language anxiety as a specialized anxiety related to language use situations or language learning circumstances, rather than just a reflection of generalized

> anxiety.Language anxiety is the fear or apprehension learners sometimes feel when they are not proficient."

Aus den Forschungsergebnissen ergeben sich diverseDefinitionen der Sprechangst. Gemäß Allhof (1986, zit. nach Süleymanova, 2011: 45) wird deutlich, dass „die Sprechangst nicht die Angst vor dem Sprechen an sich ist, sondern ein Gefühl, einer mündlichen Situation nicht gewachsen zu sein". Weiterhin beschreibt er Sprechangst als daraus resultierende Hemmung, öffentlich oder in bestimmten Kommunikationssituationen vor oder mit anderen sprechen zu müssen. Dies heißt, dass das Problem Sprechangst nicht nur im Kontext des Spracherwerbs auftauchen kann, sondern dass es auch in allgemeinen Kommunikationssituationen auftreten kann.

Sprech- und Redeangst kommen sehr häufig vor, nicht nur in der Fremdsprachenverwendung sondern auch bei der Verwendung der Muttersprache, denn aus psychologischer Ansicht ist Sprechangst „ein deskriptives Konstrukt, das sich auf Angst oder Probleme bezieht, die in Zusammenhang mit einem vorhandenen oder vorgestelltem Publikum auftreten" (Kriebel 1975: 2, zit. nach Beushausen 1996: 18).Sprech- und Redeangst lösen Sprechhemmungen aus, die sich häufig in den Unterrichtsaktivitäten wie bei Präsentationen, Diskussionen und dem Sprechen im Forum, wiederspiegeln.

4. Mögliche Ursachen von Sprechangst

Zahlreiche Forschungen über Sprechangst kommen zu den Ergebnissen, dass viele Faktoren für die Entstehung der Sprechangst verantwortlich sein können. Gemäß Young (1990, zit. nach Süleymanova, 2011: 45) ist die Entstehung der Sprechangst bei 244 Spanischlernenden auf drei Faktoren zurückzuführen und zwarauf ihre Unterrichtsaktivitäten, Fehler und Vorbereitungen.

Aus der psychoanalytischen Theorie werden die folgenden Variablen als Ursachen der Sprechangst gesehen: Lehrerverhalten und –persönlichkeit, Inhalt und Vermittlung des Lernstoffes, Leistung und Zensierung, Gestaltung der Prüfungssituation, soziale Beziehungen der einzelnen Schüler sowie Elternverhalten und die familiäre Erziehung (vgl. Süleymanova 2011: 38).

Nach Young (1999: 241) entsteht die Sprechangst aus: (1) schwachem Selbstbewusstsein, (2)Konkurrenzgeist, (3)Selbstwahrnehmung einer eigenen geringen Kompetenz, (4)Kommunikationsangst, (5)Mangel an Zugehörigkeitsgefühl zu der Fremd- und Zweitsprachengruppe, (6)Einstellung der Lernenden zu dem Fremdsprachenlernen, sowie (7)Angst vor dem Machen der Fehler vor den Klassenkameraden. Diese unterschiedlichen Variablen sollen nun hinsichtlich folgender zweier Kategorien näher untersucht werden, nämlich den individuellen Faktoren und den externen Faktoren, welche sich auf die sozial-didaktische Situation beziehen.

4.1 Persönliche/individuelle Faktoren

4.1.1 Einstellungen der Lernenden

Unter einer Einstellung ist eine Meinung zu einer Sache oder eine Ansicht über einen Sachverhalt zu verstehen. Im Vergleich zu Meinungen sind Einstellungen als noch stabiler und weniger situationsabhängigzu beschreiben. Nach Caspari (2003: 36) sind Einstellungen relativ stabil und veränderungsresistent, selbst wenn sie in Wiederspruch zur Realität und zu wissenschaftlichen Forschungsergebnissen stehen.
Hinsichtlich der allgemeinen Einstellungen im Fremdsprachenerwerb wird außerdem ausgeführt:

> „Im Kontrast zur muttersprachlichen Kommunikation wird der Lernende vor die Tatsache gestellt, dass seine fremdsprachliche Kompetenz eingeschränkt ist. Es ist wichtig zu betonen, dass dieser ständige, nicht selten unbewusste Vergleich zwischen dem, was in der Muttersprache und als Lernender in der Fremdsprache sprachlich erbracht werden kann, von Grund auf irreführend ist. Dies zeigt sich z.B. in der Überzeugung des Lernenden, dass nur durch formale Korrektheit die Kommunikation gelingen könne“ (Nerlicki 1997: 231).

Ausgehend von diesem Zitat wird deutlich, dass der Faktor „zu viel an Grammatik zu denken“ zur Entstehung von Angstgefühlen beitragen kann. Die oben erwähnte starke Fokussierung auf die Sprachkorrektheit scheint die am häufigsten vorkommende Ursache der Sprechangst zu sein. Zweifellos geht die vollkommene Korrektheit auf die starke Formenfokussierung v.a. beim Grammatik- und Wortschatzlernen zurück. Die Lernenden werden, wenn sie sich zu sehr unter Druck setzen, um völlig korrekt zu sein, nicht sicher genug sein, sich zu äußern, sodass nicht selten die Vermeidungsstrategien angewendet werden.

Über die Angst von Fehlernschreibt Nerlicki (2012: 214) Folgendes:

> “Fehler werden nicht als unvermeidliche Faktoren des Spracherwerbs behandelt, sondern im behavioristischen Sinne als *badhabits* aufgefasst, die möglichst schnell ausgeräumt werden sollten. Die Sprechangst von Fehlern gehört zu den häufigsten Ursachen dessen, dass im FU nicht gern gesprochen wird“ (vgl. Fronterotta 2011: 241 in Nerlicki 2012: 214).

Die Angst entsteht bei den Lernenden, weil sie zu selten darauf aufmerksam gemacht werden, dass Fehler im Fremdsprachenerwerb unumgänglich sind. Es sollte immer mit den Lernenden darüber gesprochen werden, wie sie die Fehler wahrnehmen und mit ihnen umgehen sollen.
Dass die Einstellung und die Selbsteinschätzung der Lernenden zur eigenen Kompetenz eine Rolle spielen, wurde bereits von vielen Untersuchungsergebnissen bewiesen. Beushausen (1996: 28) besagt, dass eine der vielen Ursachen von Sprechangst die subjektive Wahrnehmung der eigenen Unzulänglichkeit ist.Folglich werden eigene Fähigkeiten und Leistungen unterschätzt und man bewertet sich selbst negativer als dies das Publikum tut.MacIntyre/Noels/Clément (1997 zit. nach Nerlicki 2007: 232) stellen fest, dass die

Angstgefühle und die subjektive Kompetenzeinschätzung folgendermaßen korrelieren: „ängstliche Lernen unterschätzen ihre Kompetenz, nichtängstliche Lerner tendieren zur Überschätzung der eigenen Kompetenz“.

Weil die Sprechangst im Allgemeinen mehr mit subjektiver als mit objektiver Kompetenzeinschätzung zusammenhängt, sieht Price (1991, zit. nach Riemer 1997: 18), die Ursachen für diese Angst sind v.a. in dem geringen Selbstbewusstsein der Lernenden anhand ihrer Einschätzung der eigenen Sprachlerneignung und unrealistische Vorstellungen hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs. Das Selbstbewusstsein der Lernenden spielt,für den Willen im Fremdsprachenunterricht zu sprechen, schon eine wichtige Rolle. „Studierende, die denken, dass sie nicht gut Deutsch sprechen, sind meist auch weniger gewillt, sich in der Fremdsprache zu äußern“ (Fischer 2012: 22).

4.1.2 Konkurrenzgeist

Die andere innere Einstellung, die Sprechangst verursachen kann, ist der Konkurrenzgeist. Konkurrenzgeist (*„competitiveness“*) entsteht vor allem, wenn der Lernende, seine eigene Leistung mit denen der anderen vergleicht, oder z. B. wenn er mit den anderen nicht mithalten kannoder Fehler vor ihnen macht. Dieser permanente Vergleich – beispielsweise mit Testergebnissen und Noten - führt zu Konkurrenz zwischen den Lernern. Der Konkurrenzgeist kann erforderlich sein, indem er Ehrgeiz und Motivation anstachelt, aber auch hinderlich, indem die Lernenden sich im Vergleich zu den anderen möglicherweise als nicht erfolgreich einstufen (vgl. Riemer 1997: 19). Einige sprechen deswegen nicht gern, weil sie wissen oder weil sie sich denken, dass ihre Kommilitonen es besser können. Nach der Analyse von Lerntagebüchern stellt Bailey (1983 zit. nach Nerlicki 2007: 232) fest, dass

> „die Angst der Lernenden ansteigt, wenn sie ihre Kompetenzmöglichkeiten mit denen der anderen Klassenkameraden/-kameradinnen vergleichen. Je mehr sich die Einschätzung eigener Kompetenz im Laufe der Zeit erhöht, desto seltener spüren die Lernenden Angstgefühle. So kann auch ein falscher Konkurrenzgeist zur Entstehung von Angst beitragen“.

4.1.3 Extravertiertheit vs. Introvertiertheit

Die kognitiven Merkmale einer Persönlichkeit, welche, das meines Erachtens nach, mit der Entstehung der Sprechangst korrelieren, sind die Extravertiertheit und die Introvertiertheit. Der Faktor Extravertiertheit vs. Introvertiertheit - im Vergleich mit affektiven Variablen, die als instabil und in hohem Maße kontextuell bedingte Faktor definiert werden- wird als stabiles Persönlichkeitskonstrukt zugeordnet (vgl. Riemer 1997: 54). Aus dem psychologischen Feld ist das Adjektiv extravertiert als aufgeschlossen, gesellig, kontaktfreudig, nach außen gekehrt/gerichtet und kommunikationsfähig zu verstehen.
Introvertierten bevorzugen, allein oder nur mit vertrauten Personen zu arbeiten. In einer Gruppenarbeit fühlen sie sich unangenehm, weil sie sich in einer Situation befinden, wo sie gezwungen sind, aufzutreten oder mit den anderen zu kommunizieren. Im Gegensatz

bekommen extravertierte Studenten Energie von den anderen in der Umgebung. Sie engagieren sich, sich an der Gruppenarbeit mehr zu beteiligen (vgl. Oxford, Ehrman & Lavine 1991 in Scovel, Thomas 1991)

4.1.4 Motivation

Die bisherigen Forschungen legen ihren Schwerpunkt auf die Motivation und deren Auswirkung für den Erfolg im Fremdsprachenlernen. Wie oben bereits erwähnt wird, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Extraversion/Introversion, Motivation und deren Einfluss auf die Entstehung von Sprechangst, da die hohe Motivationdie Bereitschaft der Lernenden zum Sprechen erhähen kann.Es wird auch davon ausgegangen, dass Motivation das Selbstbewusstsein der Lernenden stark beeinflusst (vgl. Dörnyei 1994, zit. nach Süleymanova 2011: 52). Hohes Selbstbewusstsein kann die Sprechangst folglich senken.

4.1.5 Mangelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten in L1

Der Faktor „mangelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten in L1“ scheint ein weiterer wichtiger Faktor für die Entstehung von Sprechangst zu sein. Allerdings gibt es hierzu verschiedene Meinungen der Forscher - beispielsweise Sparks/Ganschow und Horwitz. Nach Nerlicki (2007: 234) behaupten Sparks/Ganschow (1995) und Ganschow/Spark (1996) im Rahmen der von ihnen aufgestellten Hypothese über „LinguisticCodingDifferences“:„mangelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten in L1 können negative Auswirkungen auf Input- und Output-Prozesse in L2 haben, so dass sie auch Angstauslösung oder –steigerung führen würden“. Sprechangst sei in der Regel eine Folge muttersprachlicher Verarbeitungsdefizite. Diese Argumente widerlegt Horwitz (2000:257), weil sie viele Fälle von ängstlichen Studierenden beobachten konnte, die keine kognitiven Defizite in ihrer L1 aufwiesen und außerdem zu den guten Studierenden gehörten(ebd: 234). Gute Studierende sind in diesem Sinne Lernende, die Fähigkeiten in allen Fertigkeiten besitzen und guten Leistungen im fremdsprachlichen Unterricht erzielt haben.

4.2 Sozial-didaktische Faktoren

Außer den direkten Ursachen von den Lernenden werden hier auch sozial-didaktisch angstauslösende Faktoren aufgezeigt, die als mögliche negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprechkompetenz betrachtet werden. Sprechangst wird auch als soziale Angst bezeichnet, weil sie sich aus einer Reaktion auf Interaktionen mit anderen ergibt (vgl. Nerlicki 2012: 207).Und weil diese Reaktion im Unterricht stattfindet, werden hier die didaktischen Faktoren von den sozialen Faktoren nicht getrennt behandelt. Es besteht zwischen ihnen in vielen Fällen Zusammenhänge.

4.2.1 **Lehrerrolle**

Früher mussten Lehrer alles wissen, alles kontrollieren und allmächtig sein. Heutzutage wird im Sinne der Lernerautonomiedie Rolle der Lehrer eher passiver gefordert (vgl. Stevick

1969; Bobb Wolff 2000, zit. nach Reitbauer/Vaupetitsch 2004: 242). Je nach dem Unterrichtsziel nehmen die Lehrer die Rolle als Experte, Betreuer, Berater, Moderator, Freund, Zuhörer oder Zuschauer ein. Nun fragen wir uns, welche Lehrerrolle für die Entstehung der Sprechangst der Lernenden beiträgt? Mithilfe der durchgeführten Fragebögen und die Angaben der Dozentinnen wird herausgefunden, welche von den Lernenden wahrgenommene Rolle der Lehrer für die Entstehung der Sprechangst mitverantwortlich sein kann.

4.2.2 **Lehrmethode**

Ortege Cebereros (2003, zit. nach Nerlicki 2007: 232) stellt die Behauptung auf, der fremdsprachliche Klassenraum sei im Verhältnis zu anderen Fächern eher angstauslösenden Faktoren ausgesetzt. Wie kann nun dies passieren?
Lehrer steuert den Ablauf des Unterrichts. Er schafft solche angstauslösenden Situationen, wenn er nur sich selbst die Rolle im Unterricht zuschreibt, die ganze Zeit vor der Klasse steht, den Studierenden keine Chance gibt, sich am Unterricht zu beteiligen, und überwiegend auf die formale Korrektheit und nicht auf die Realisierung der kommunikativen Absicht achtet. Aus diesem Frontalunterricht resultiertauch der Charakter der Lehrenden-Lernenden-Interaktionen im Unterricht und dessen asymmetrische Spezifik. Dazu zählen auch die Abfrage-Prozeduren, durch die die Lernenden vor der Klasse ihre sprachlichen Leistungen beweisen sollen. Dies führt zu einem klassischen Muster: *Lehrerfrage – Lernerantwort– Lehrerfeedback,* in dem die Lerneräusserungen meistens fremdinitiiert werden und durch vorstrukturiert gestellte Fragen eine unechte Kommunikation bilden (vgl. Nerlicki 2012: 212). Als Beleg dafür geben Edmondson/House (2006: 245, zit. nach ebd: 213) die folgende Sequenz aus:

Lehrer: What did you see on television last night?
Lerner: Nothing
Lehrer: Sentence please
Lerner: I saw nothing on television last night
Lehrer: Good

Obwohl das Gespräch offensichtlich auf die Einübung einer grammatischen Struktur abzielt, prägt der Dialog auch diealltäglichen Kommunikation in der Klasse und dominiert das Interaktionsmusterim Fremdsprachenunterricht. Das oben angeführte Beispielsgespräch wird durch den Lehrer gesteuert, was nicht immer als produktiv und lernförderlich erweist. Deswegen kann die Sprechangst auftreten, weil man von den Lernenden unnötige längere Äußerungen erwartet.Die Lernenden werden sich dann zweimal überlegen, bevor sie sich trauen, etwas zu äußern. Folglich wagen sie es auch nicht, Fragen zu stellen oder ein Gespräch mit den Lehrenden zu beginnen (vgl. ebd: 212f).
Young (1991, zit. nach Nerlicki 2007: 232) zieht daraus die weitreichende Schlussfolgerung, dass nicht selten gerade das methodische Vorgehen der Lehrenden im Fremdsprachenunterricht für die Entstehung von Angstgefühlen verantwortlich ist.

4.2.3 **Unterrichtsaktivitäten**

Wie lässt sich die Korrelation zwischen Unterrichtsaktivitäten und der Entstehung von Sprechangst erklären? Der Faktor Emotion – darunter Angst – kann nicht vom Fremdsprachenunterricht getrennt werden. In jeder Art der Unterrichtsaktivität, sei es Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, wird immer Emotionen einbezogen. „Emotionen sind überwiegend immer auch soziale Handlungen, mit denen etwas erreicht werden soll" (Schwedtfeger 2001: 35). Besonders in der Form von der Unterrichtsaktivität Gruppenarbeit besagen zahlreiche Untersuchungsergebnisse, dass Gruppenarbeit die Möglichkeiten für einzelne Lernende erhöht, im Unterricht zu sprechen (vgl. Long 1975, zit. nach ebd: 39). Bezüglich der Förderung der gesprochenen Sprache durch Gruppenarbeit geht McGroarty (1991, zit. nach ebd: 40) einen Schritt weiter und erweitert die oben erwähnte Argumente von Long folgendermaßen: „Gruppenarbeit gibt mehr Gelegenheit, die Sprachproduktion der Lernenden zu fördern, ein Prozess der in gleicher Weise die Sprachrezeption der Lernenden erweitert". Allerdings neigen introvertierte Charaktere dazu, in sozialen Gruppen lieber zu beobachten als selbst zu handeln. Im Gegensatz zu extravertierten Lernern können für sie im Unterricht in der Gruppenarbeit und Diskussion unangenehm sein (vgl. Süleymanova 2011: 48).

4.2.4 **Lernsituation**

Die oft fehlenden Texte und Übungen zum Thema Emotionen deuten auf eine Vernachlässigung der affektiven Faktoren in den wissenschaftlichen Untersuchungen hin, obwohl Emotionen eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen (vgl. Süleymanova 2011: 12). zard (1994, zit. nach ebd: 12) erläutert weiter, dass „Emotionen darüber hinaus auch das prosoziale Verhalten beeinflussen. Ein Lerner, der sich in positiver Stimmung befindet, geht auf die anderen zu und eher hilfsbereit als ein gelangweilter Lerner". Die positive Stimmung im Unterricht kann den Bearbeitungsprozess des Fremdsprachenlernens beschleunigen. Eine positive Lernsituation erhöht die Aufmerksamkeit der Lernenden und kann sich die Sprechangst der Lernenden verringern.

4.2.5 Seltene Kontakte zu Muttersprachlern

> "There are many ways in which the social context can influence language anxiety. A competitive classroom atmosphere, difficult interactions with the teachers, risks of embarrassment, opportunity for contact with members of the target language group, and tension among ethnic groups may all influence language anxiety." (MacIntyre 1999: 38)

Man lernt eine Sprache am bestens in dem Land, wo die Sprache gesprochen wird. Wie in den anderen Länderin Asien wird DaF in Indonesien - wegen der großen Entfernung zu Deutschland -nur in der reinen Unterrichtssituation vermittelt. Die Begegnung mit der deutschsprachigen Welt geschieht nicht permanent und real, sondern als Fantasien über die deutschsprachigen Länder, die durch Bilder etc. aus dem Lehrbuch ausgelöst werden.

Deutschlernen hat somit, unter Umständen, kaum unmittelbare Auswirkungen auf die Lebenspraxis der Schüler, da Deutsch nur in der Klasse gesprochen und erlebt wird (vgl. Riedel 2011: 7).

4.2.6 Angst vor Korrektur

Lernende - wie wir alle -achten sehr auf ihr eigenes Selbstbild. Sie versuchen ständig, korrekt und fehlerfrei in der Fremdsprache zu sprechen. Der Lehrer gerät in ein Dilemma, wenn er seine Lernenden beim Sprechen unterbricht und korrigiert, und er weiss genau, dass seine Korrektur Angst in den Lernenden erzeugen kann. Auf der anderen Seite ist der Lehrer verpflichtet, seinen Lernenden nicht nur beim Kommunizieren zu helfen, sondern auch für ihre grammatische Korrektheit zu sorgen.

4.2.7 Angst vor negativer Beurteilung

Der Zwang, vor der Klasse die Fremdsprache mündlich verwenden zu müssen, sich dabei womöglich durch Aussprachefehler lächerlich zu machen und die Frustration darüber, in der Fremdsprache nicht effektiv kommunizieren zu können, wird als angstauslösende Komponente im Fremdsprachenunterricht beschrieben (vgl. Riemer 1997:18). Lernende, die sich äußern oder etwas präsentieren, können andere Studierende und Lehrende als ein Publikum wahrnehmen, das ihre Leistung beurteilt (vgl. Fischer 2012: 18). Diese Beurteilung kann auf die Lehrenden negativ auswirken, vor allem auf Lehrende, die in der Psychologie mit größerer Feldabhängigkeit bezeichnet werden, weil sie ihr Selbstbild durch fremde Eindrücke konstituieren (vgl. Aida 1994: 157, zit. Nerlicki2007: 231). Sie vermeiden die Situationen, beispielweise wenn sie etwas nicht verstehen und weigern sich, um Erklärung der Lehrenden zu bitten, weil sie negative fremde Evaluationen fürchten. In diesem Zusammenhangverweist Nerlicki (2007: 231) darauf, dasszwischen der negativer Bewertung und der Sprechangst eine Wechselbeziehung besteht, da die eine Art in die andere übergehen kann.

5. These: Andere Faktoren als Ursachen von Sprechangstbei den indonesischen Studenten

Außer den individuellen und sozial-didaktischen Faktoren gibt es andere Faktoren, die für die Entstehung von Sprechangst beitragen können. Betrachtet man Menschen als soziales Wesen, wobei er Mitglied einer Gesellschaft gehört, kann man den Begriff Kultur nicht außer Acht lassen. Nicht nur das Wahrnehmen, Denken und Verhältnis werden von der Kultur geprägt, sondern auch die Sprechenthaltsamkeit der Menschen wird von der Kultur beeinflusst. So schreibt Nerlicki (2012: 212) über den gesellschaftlichen Status des Sprechens in öffentlichen Bildungseinrichtungen, dass

> „unter der Lernenden sich immer häufiger eine gewisse Sprechenthaltsamkeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen durchsetzt. [...].Wie bereits früh angemerkt, sind soziale Angst und Sprechenthaltsamkeit häufig auf den gesellschaftlichen Hintergrund zurückzuführen.“

Die Gründe liegen ohne Zweifel in unserem technisierten Alltag, der das Schriftliche bevorzugt (z.B. E-Mails, SMS). Selbst die Leistungskontrollen werden von Lehrenden lieber schriftlich als mündlich durchgeführt, ganz zu schweigen von den schriftlichen Seminararbeiten bzw. Hausarbeiten, die im Hochschulstudium zum Leistungsnachweis erfordert werden.

In den Integrationskursen zeigen die Lerner besonders aus den asiatischen Ländern sehr wenig Kommunikationsbereitschaft und verhalten sich schüchtern. Es lässt sich vermuten, dass eine autoritäre Schulererziehung die Ursache für die Sprechangst im Unterricht sein könnte (Süleymanova 2011: 51). Aus den subjektiven Beobachtungen, sei es in denSprachkursen oder Seminaren mit internationalen Studenten, wird darauf hingewiesen, dass asiatische Studenten gegenüber europäischen Studenten eine passivere Haltung zeigen, sich zu artikulieren. Im konkreten Fall melden sich beispielsweise die asiatischen Studenten nicht so gern, wenn es ihnen etwas einfällt, während die Lehrkraft spricht, oder wenn ihnen die Lehrkraft eine Frage stellt. Oft vermeiden sie den Blickkontakt mit der Lehrkraft. Kulturbedingt ist dies auf mehrere Gründe zurückzuführen.

Erstens kann das verankerte Hierarchiedenken der asiatischen Studenten, in diesem Fall indonesische, als Grund dafür genommen werden. Jeder hat seine eigene Rolle in der Gesellschaft. Wichtig ist hierbei, dass jeder seinen eigenen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie erkennt und annimmt und seinem Gegenüber, den ihm gebührenden Respekt erweist (vgl. Ruppert 2010: 255). Die Lehrkraft bzw. Dozent wird in Indonesien hierarchisch hoch angesehen. Diese Wertvorstellungen drücken sich im Respektprinzip (*hormat*) aus. Ruppert (ebd.: 255) beschreibt das Prinzip wie folgt:

> Ein hohes Maß an Akzeptanz seiner jeweiligen Situation ist hierfür essenziell und wird mit dem javanischen Begriff *nrima* wiedergegeben. *Nrima* bedeutet einerseits stoisch alles hinzunehmen ohne Protest und Widerstand. Es bedeutet aber auch, geduldig und gelassen die „richtige“ Zeit abzuwarten und fordert somit eine passive Haltung.

Im Kontext eines Unterrichts, also keiner Vorlesung, ist es eine gewöhnliche Situation in Indonesien, in der die Studenten zuhörend sitzen, schreiben und bis zum Ende der Sitzung kein Wort sagen. Das Respektkonzeptführt zu einem Verhaltensmuster zwischen den Studenten und Dozenten, in dem die Studenten den Dozenten Recht und volles Vertrauen geben. Sie glauben, dass ihre Lehrenden allesimmer besser wissen als sie. Lehrende genießen ein hohes Ansehen und gelten als Autoritäten.

Das Respektkonzept hat seinen Ursprung schon im Elternhaus. Kinder lernen, sich in die familiäre Hierarchie einzuordnen und älteren Geschwistern, Respekt zu zeigen, vor Nachbarn oder Fremden beschämt zu werden. Aus diesem Grund ensteht so einem Schamgefühl (*isin*), Scheu (*malu*) und eine Art Verlegenheit (*sungkan*) den Fremden oder Höhergestellten gegenüber (vgl. Ruppert 2010: 269ff).

Außer dem Respektsprinzip (*hormat*) gilt das Prinzip der Konfliktvermeidung (*rukun*)im indonesischen Gesellschaft. Dies hatzu bedeuten, dass die Harmonie als Ideal und zentrales Ordnungsprinzip angenommen wird. Das Prinzip basiert auf der Annahme, dass Natur, Gesellschaft und Übernatur eine kosmische Einheit bilden und in einem harmonischen Gleichgewicht zueinander stehen. Harmonie besteht dann, wenn sich alle Elemente des Gefüges am rechten Platz befinden (vgl. Magnis-Suseno 1989: 61f, zit. nach Ruppert 2010: 254).Magnis-Suseno betont dazu, dass in allen indonesischen Kulturgruppen ausnahmlos die gesellschaftliche Harmonie der grundlegende Wert für das zusammenleben ist.

Im unterrichtlichen Kontextist die Harmonie manchmal anders zu verstehen. Manche Lehrer mögen friedliche, stille und ruhige Studenten, die nicht kritisch denken, die nicht viele Fragen stellen, die sich nicht gern konfrontieren. Konflikten können verhindert werden und somit werden die Tage gerettet. Seit Kindheit an sind die Schülerin Indonesien nicht an das Erlernen und Einüben einer„Streitkultur“ gewöhnt, die es ihnenermöglicht, Konflikte auf faireWeise auszutragen.Denn wenn Konflikte bearbeitet werden, bauen sich Spannungen ab, was wiederum der Atmosphäre zugute kommt und als Vorteil im Uterricht dienen kann.

Zweitens kann das Konzept Gesicht in diesem Fall eine Rolle spielen. Das Konzept Gesicht, beziehungsweise die Scheu, die sich bei einem Gesichtsverlust einstellt, war das moralische Korrektiv, welches das Gemeinschaftsgefüge erhalten sollte. Wer sich gegen die Gemeinschaftsinteressen stellte, riskierte sein Gesicht und damit das Vertrauen und die Akzeptanz der Gemeinschaftzu verlieren. Die damit verbundenen Sanktionen stellen für Indonesier eine schwerwiegende Strafe dar (Ruppert 2010: 252f). Die Art solcher Strafe (Scham und Gesichtsverlust) wird in einer kollektivistischen Gesellschaft stark geprägt.

In einem Klassenunterricht haben die Studenten Angst, alleine vor der Klasse zu sprechen, weil sie Fehler machen können und sie dadurch das Gesicht verlieren können.Aus diesem Grundtendieren sie sich, den anderen (starken) Studenten zu folgen oder imChor zu sprechen. Wenn der Fehler auftaucht, dann sind alle daran schuldig. Hinsichtlich der Orientierung an anderen Personen ist der Erziehungsstil in Indonesien zu erwähnen, dass Kleinkinder innerhalb der Familie betreut und nie alleine gelassen werden. Die Mutter trägt ihre Kinder ständig in einem Tragetuch (*slendang*) mit sich. Somit wird beim Kind eine Bereitschaft geschaffen, den Aktivitäten einer anderen Person zu folgen und sich mit deren Tun zu identifizieren. Das Kind lernt so, sich an anderen Personen zu orientieren und sich einzufügen (Ruppert 2010: 269).

Noch ein wichtiger Punkt ist bezüglich des Erziehungsstils zu erörtern, wie Indonesier die harmonische Beziehung wahren. Die emotionale Selbstkontrolle wird seit Kindheit an ausgeübt. Kinder werden durch ständige emotionslose Ermahnungen diszipliniert. Erwachsenen bieten kein Vorbild für aggressives und emotionales Verhalten. So lernen Kinder, sich anzupassen und zu gehorchen (vgl. Ruppert 2010: 269).Daher ist es wichtig, in Indonesien ein äußerliches ruhiges und kontrolliertes Auftreten zu beherrschen, weil die verbale Gewalt und emotioneller Ausdruck hingegen negativ bewertet werden.

Die Grundlagen für das Sozialverhalten eines Menschen werden in frühesten und früher Kindheit durch die Erziehung in der Familie gelegt (Ruppert 2010: 268). Hier fängt die Weitergabe und die Verfestigung der kulturellen Grundwerte an, sei es bewusst oder unbewusst. Und die kulturelle Prägung der Kinder wird in der schulischen Sozialisation weiter verstärkt. Seit dem Grundschulalter sind die Schüler durch die Lernmethoden die Wesentlichen ohne Hinterfragen zu rezipieren. In den Schulen aber auch an den Universitären gehört das Auswendiglernen zum wichtigsten Lernbestandteil (vgl. Setiawan 1994: 89f, zit. nach Ruppert 2010: 271). Bis jetzt unterrichten viele Lehrende, weil sie unterrichten müssen. Die Lernmaterialien werden Jahr zu Jahr nicht revidiert und aktualisiert. Sie beschränken sich auf das Vortragen oder Diktieren von Lehrstoff, welchen der Lehrende für relevant hält, und der von Schülern bzw. Studenten verbaliter niedergeschrieben wird und in Prüfungssituationen reproduziert werden muss (Ruppert 2010: 271). Wie oben bereits erwähnt wurde, sind die indonesischen Studenten nicht genug geübt, eigenständig zu argumentieren, sich kritisch auseinanderzusetzen, die Initiative selbst zu ergreifen oder eine kontroverse Diskussion zuführen. Die Lernkultur einer Gesellschaft wird durch die Kommunikations- und Interaktionsprozesse der Beteiligten - im engsten Sinne sind das in der Schule Lehrer, Schulleitung und Schüler sowie die Schulbehörden- konstruiert und bezieht sich dabei immer auf die Geschichte, die historisch entstandenen Regeln und Rituale.

6. Probanden und Forschungsmethoden

Vierundachtzig Studenten und acht Dozentinnen haben sich an dieser Studie beteiligt.Die gesamten Deutschseminare in den zwei ersten Jahren umfassen ca. 60 Credits, die 960 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten entsprechen. Dem zufolge wird es davon ausgegangen, dass die Studenten ab dem fünften und höheren Semestern über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügen. Aus diesem Grund werden die Studierenden im ersten und zweiten Studienjahr als Probanden der Forschung ausgeschlossen. Außer den Studenten als Probanden wurden acht Dozentinnen interviewt. Die Befragten sind zwischen 37 bis 57 Jahre alt und haben Lehrerfahrungen von sieben bis dreißig Jahre. Die interviewten Lehrkräfte unterrichten die befragten Studierenden im fünften oder siebten Semester. Die Daten wurden im Zeitraum von Anfang Dezember 2013 bis Ende Februar 2014 in der Deutschabteilung der UniversitasPadjadjaran erhoben.

Um die Sichten, Meinungen und Einstellungen sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden über dieses Thema zugänglich zu machen, wird das Forschungsdesign der Befragungen eingesetzt. Die Befragung von Lernenden erfolgt durch einen Fragebogen und wird quantitativ ausgewertet, während die Befragung von Lehrenden durch ein Interview erfolgt, dessen Ergebnisse durch die Einzelfallanalyse qualitativ ausgewertetwerden.

Die große Stichprobe erzielt die Aussagen über ganze Kollektive (vgl. Hug 2010: 88). Die sozialen Verhaltensweisen der Probanden werden analysiert und mithilfe des SPSS-Programms in Form einer numerischen Auswertung dargestellt, die die Informationen über

die Korrelation zwischen verschiedenen Variablen liefern kann.*Da Angst zu Emotion gehört, die nicht mit Zahlen zu messen ist, wird eine Skala von 1 bis 5 eingesetzt. Sie wird von „fast nie" (Skala 1) bis „fast immer" (Skala 5) abgestuft, wie oft die Situation den Studierenden vorkommt.Skala 1 bedeutet, dass die Aussage sehr selten auf die Studierende zutrifft.*

7. Auswertung und Ergebnisse

Die empirischen Daten, die in diesem Beitrag sowohl durch schriftliche als auch mittels mündlicher Befragung gesammelt worden sind, werden mit unterschiedlichen Methoden ausgewertet. Die Datenmenge aus den Fragebögen wird quantitativ ausgewertet und in überschaubaren Tabellen dargestellt. In den Tabellensind die Häufigkeiten der zutreffenden Aussagen von 84 Stichproben dargestellt.

Folgendes ist das auffälligste Ergebnis über eine der häufigsten vorkommenden Ursache von Sprechangst, nämlich der Gedanke an eine korrekte Grammatik. Die unten abgebildete Tabelle zeigt deutlich, dass über die Hälfte der Studierenden viel an Grammatik denkt, bevor sie sprechen. Die von Fischer (2008) aufgestellte Hypothese, dass die Studenten beim Sprechen viel an die grammatischen Regeln denken müssen, wird auch bei indonesischen Studenten nachgewiesen.

- ***Item 12: Beim Deutschsprechen denke ich viel an Grammatik.***

Gedanken an Grammatik

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
gültig	1	2	2,4	2,4	2,4
	2	12	14,3	14,3	16,7
	3	15	17,9	17,9	34,5
	4	46	54,8	54,8	89,3
	5	9	10,7	10,7	100,0
	gesamt	84	100,0	100,0	

Während die gewonnenen Daten aus den Fragebögen in Form der Tabellen dargestellt, werden die Aussagen der Interviews mit den Dozentinnen durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wird das gesamte Textmaterial auf die wesentlichen Inhalte paraphrasiert und mit einer abstrakten Zusammenfassung werden zentrale Aussagen festgehalten. Die Paraphrasen sollen auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert sein und in einer grammatikalischen Kurzform stehen. In einem nächsten Schritt erfolgt die Reduktion des Inhaltes. Hierbei nehme ich primär eine induktive Kategorienbildung vor, d.h. der Inhalt der Aussagen wird bestimmten Textstellen zugeordnet, somit werden Kategorien konstruiert. Dabei werden die Paraphrasen generalisiert, während inhaltsgleiche Paraphrasen nicht berücksichtigt und eliminiert werden.

Folgendes sind die Ursachen von Sprechangst aus der Perspektive der Dozentinnen:

Frage 19: „Möchten Sie selbst noch etwas zum Thema Ursachen der Sprechangst ergänzen?“

Befragte	Paraphrase	Kategorisierung
A	Im Allgemeinen haben sie Angst, die Lehrkräfte zu fragen. Lehrkraft spielt dabei eine große Rolle, damit die Studenten mehr Bewusstsein und Vertrauen den Dozentinnen gegenüber zu bekommen.In der ersten Sitzung ist immer wichtig zu betonen, dass jeder Fehler macht. Es gibt keine dummen Fragen.	• Lehrende • Selbstbewusstsein • vertrauensvolle Beziehung
B	Die Hauptursache von Sprechangst ist Selbstbewusstsein. Sie stellen sich ein, dass sie nicht sprechen können. Deshalb haben sie Angst. Ich sage immer, dass wir uns alle im Prozess des Lernens befinden. Wenn sie schweigen, ich weiss es nicht, ob sie schon verstanden haben oder nicht. Ich sage immer, dass ich eine aktive Klasse sehr gern haben möchte. Deshalb versuchen sie immer, aktiver zu werden, auch im Indonesischen, Fragen zu stellen.	• Selbstbewusstsein • Einstellung der Lernenden
C	Sozialisation. Im Chor sprechen sind sie ganz aktiv in allen Lernsituationen. Manchmal baue ich das ein. Sie schreien alle, welches mir Spaß macht. Wenn sie sich allein artikulieren müssen, schweigen sie. Indonesische Lernsozialisation. Da sprechen auch Leute, die normalerweise schweigen.	Indonesische Lernsozialisation
D	Was mir eingefallen ist, dass indonesische Studenten außerhalb der Klasse sehr laut sein können. Das merkt man im Gang bzw. Flur und stört den Unterricht. Sie können schon viel sprechen. Aber im Unterricht sind die leiser. Ich glaube, erstens wegen der Situation, sie lassen offiziell den Lehrer vorne sprechen. Zweitens sind sie daran nicht gewöhnt, im Unterricht zu sprechen. Da fehlen, z.B. wie in Deutschland, dass man von der Schule aus, viel sprechen muss. Deutsche Schüler werden gezwungen, im Unterricht zu	• Lerngewohnheit/-tradition • Notensystem

	sprechen. Wenn sie dies nicht tun, kriegen sie dann schlechte Note. Man bekommt die Note schriftlich 60% und mündlich 40%. In Indonesien gilt eben schriftliche Abschlussnote. Das Sprechen wird gar nicht bewertet. Man kann still sitzen, passiv sein und trotzdem gute Note bekommen. Hier beherrscht die Lerntradition, dass man in der Schule einfach still sein kann.	
E	Erstens: Angst vor Fehlern. Zweitens: Sie haben keine Ahnung. Drittens: Alles fängt von der Lernmotivation an. Obwohl die Lehrer und die Lehrmethode gut sind, wenn die Studenten nicht motiviert sind, werden sie immer schweigen.	• Angst vor Fehlern • Sie wissen die Antwort nicht • Lernmotivation
F	Die Hauptursache ist Vorwurf gegenüber sich selbst. Sie haben Angst, ausgelacht und von der Lehrkraft negativ bewertet zu werden. Kulturbedingte Angst ist heutzutage aufgelöst werden. Aber Respekt und Höflichkeit den Dozentinnen gegenüber halten sie immer noch.	• Selbstvorwurf • Angst vor Blamage und negativer Bewertung
G	Die Ursache ist am meistens wegen Mangel an Wortschatz. Sie greifen nicht genug Initiative, die neuen Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen. Infolgedessen mischen sie im Sprechen die deutschen und indonesischen Wörter. Die zweite Ursache ist Mangel an Selbsbewusstsein.Sie nutzen die Gelegenheit nicht aus, mit den anderen Klassenkameraden auf Deutsch zu sprechen.	• Mangel an Wortschatz • Selbstbewusstsein
H	Erziehungsstil. Von unserer Kultur werden sie stark geprägt. Von Kindergarten-Alter aus sind sie so erzogen, dass braves Kind seinen Eltern nicht widerspricht. Beispielsweise ist in der Grundschule: Kinder, die ordentlich sitzen und gehorsam sind, dürfen als Erstes nach Hause gehen.	• Erziehungsstil

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, kann man die Ergebnisse der Aussagen von den Dozentinnen in drei Teile untergliedern. Der erste Teil ist die individuellen Faktoren, die aus Variable Selbstbewusstsein, Einstellungen der Lernenden, Angst von Fehlern und Lermotivation bestehen. Aus den sozial-didaktischen Faktoren betonen die Dozentinnen auf

das Variable „vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrkräften und Studierenden“ und „Angst vor negativer Bewertung seitens der Lehrkraft“.

8. Zusammenfassung

Diese Arbeit soll einen Überblick darüber geben, welche Ursachen von Sprechangst bei den indonesischen Studenten im Studiengang der Deutschen Sprache an der Universitas Padjadjaran im Kontext eines DaF-Unterrichts am häufigsten vorkommen. Die Ursachen werden in drei Teilen kategorisiert, nämlich die individuellen, sozial-didaktischen und kulturbedingten Faktoren. Nach der Auswertung von den Fragebögen, die von 84 Studenten ausgefüllt wurden, und von acht interviewten Dozentinnen, kam ich zu folgenden Ergebnissen:

Durchschnittlich treffen die geschilderten Situationen im Fragebogen in ca. 50% aller Fälle bzw. „manchmal“ auf die Studenten zu, wobei man keine aussagekräftigen Feststellungen daraus ziehen kann. Das auffälligste Ergebnis weist darauf hin, dass sich die Studenten vor dem Sprechen viele Gedanken um Grammatik machen.Nichtsdestrotrotz haben sie die Aussage: „Man soll sich nicht auf Deutsch äußern, wenn man das nicht auch korrekt tun kann“ abgelehnt.

Hinsichtlich der individuellen Faktoren bezeichnensich die Studenten als extravertiert. Sie beteiligen sich gern am Unterricht und haben keine Angst im L1 vor der Klasse zu sprechen, was zu bedeuten hat, dass die Persönlichkeit nicht als Ursache von Sprechangst bei ihnen gesehen werden kann.

Die Angst vor dem Fehlermachen, die am Anfang dieser Arbeit als eine Ursache von Sprechangst stark vermutet wurde, wird nach der Analyse der Ergebnissen nicht bestätigt. Die Tendenz dazu, dass die StudentInnen schweigen, weil sie Angst haben, Fehler zu machen, ist gering. Im Gegensatz dazu wünschen sich die Studierenden, dass jeder Fehler von der Lehrkraft immer korrigiert wird. Ebenso kommt eine andere Ursache von Sprechangst, nämlich die Angst vor Blamage oder negativer Bewertung, bei den indonesischen Studenten nicht oft vor.

In Bezug auf die sozial-didaktischen Faktoren sprechen die Studierenden mehr, wenn das Unterrichtsthema sie interessiert. Die entspannte Unterrichtsatmosphäre trägt auch zu der Sprechbeteiligung der StudentInnen im Unterricht positiv bei.

Die Untersuchung der kulturbedingten Faktoren als Ursache von Sprechangst weist kein auffälliges Ergebnis auf. Einige interviewten Dozentinnen haben die Lerntradition und den Erziehungsstil als Ursachen von Sprechangst erwähnt. Jedoch liefert dieser Aspekt, nach der Auswertung der Fragebögen, kein signifikanter Beitrag zur Entstehung der Sprechangst. Die Auswertung ergibt, dass die Studenten sich viele Sorgen um ihre Sprachfehler machen. Allerdings bedeutet dies aber nicht, dass sie aufgrund von Fehlern das Gesicht verlieren werden.

Bibliographie

Beushausen, Ulla (1996): *Sprechangst. Erklärungsmodelle und Therapieformen.* Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München: Westdeutscher.

Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studienzu ihrem beruflichen Selbstverständnis*.Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Edmondson, Willis J/House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Dritte, überarbeitete Auflage. Tübingen: A. Francke.

*Edmondson, Willis/*House, Juliane (1993): *Einführungin die Sprachlehrforschung.* Tübingen: UTB. Francke. S. 95f.

Fischer, Sylvia (2008): *Die Sprechschwelle überwinden: Sprechfähigkeit und –willigkeit italienischer Studierender in DaF*. München: Martin Meidenbauer.

Fischer, Sylvia (2012): Da wird mir Flau im Magen: Sprechhemmungen beim Präsentieren überwinden. *Zeitschrift Fremdsprache Deutsch*, 47/2012, 18-23.

Flöttmann, Holger Bertrand (2011): *Angst. Ursprung und Überwindung*. 6. überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Gass, Susan M/Selinker, Larry (1993): Second language acquisition: an introductory course. (Topics in Applied Psycholinguistics.). In: *Journal of Linguistics* (1994). Volume 30. Cambridge: Cambridge University Press.

Horwitz, E. K/ M. Tallon/H. Luo, (2010): Foreign Language Anxiety. In J. Cassady (Ed.) *Anxiety in Schools: The Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties*. Peter Lang.

Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald (2010): *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium.* Wien: Huter&Roth Verlag.

Kempcke, Guenter (2000): *Wöterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; New York: de Gruyter.

MacIntyre, Peter D (1999): Language anxiety: A review ofthe research for language teachers. In: Young, Dolly Jesusita: *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. USA: The McGraw-Hill Companies.

Nerlicki, Krzysztof (Hgg.)/ Lipczuk, Ryszard (1997): *Von Piloten, Pionieren, Potentaten und anderen falschen Freunden*. Übungen und Texte für das Sprachenpaar Polnisch-Deutsch. Teil II: Buchstaben L-Z. Szczecin. S. 231

Nerlicki, Krzysztof (2012): Sozial-didaktische Ursachen der Sprechangst beim Fremdsprachenlernen. In: Jolanta Mazurkiewicz-Sokołowska/Werner Westphal/Alicja Gąszczyk (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in Theorie und Praxis*, Hamburg: Dr. Kovač, 88-98.

Nerlicki, Krzysztof (2007): Angstgefühle und deren mögliche Auswirkungen auf das Lernen von Fremdsprachen. Fokus: Studienanfänger/innen in der Germanistik – eine Fallstudie. In: Grimberg, Martin/Engel, Ulrich/Kaszyński, Stefan.H (Hrsg): *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 227-261.

Oxford, Rebecca L (1999): „Style Wars“ as a Source of Anxiety in Language Classroom. In Young, Dolly Jesusita: *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*.

A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere. USA: The McGraw-Hill Companies, 216-237.

Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Fakultas Ilmu Budaya. Tahun Akademik 2012/1013. Universitas Padjadjaran. Sumedang, 160-171.

Reitbauer, Margit/Vaupetitsch, Renate (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Riedel, Elisabeth (2011): *Steinige Wege zum Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache – Paulo Freire eine Chance.Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven*. Kassel: Kassel University Press.

Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit eingewählter Einflussfaktoren.*Hohengehren: Schneider.

Ruppert, Claudia (2010): *Interkulturelles Management in Indonesien. Problemfelder – Kulturstandards – Synergiepotenziale*. Berlin: Logos.

Scovel, Thomas (1991): The effect of affect on Foreign Language Learning: A review of the anxiety research. In: Horwitz, Elaine Kolker: *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications.* NJ: Prentice Hall, 15-24.

Süleymanova, Ruslana (2011): *Abbau der Sprechangst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse*. Berlin: Dr. Köster

Young, Dolly Jesusita (1999) : *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. *A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. USA: The McGraw-Hill Companies, S. 216-237.

Die Lehre der Sprecherfertigkeit durch die Schlangen und Leiternmethode

Risnovita Sari und Winda Fitri Yanti, UNIMED

Risnovita.sari@yahoo.com

Abstract

Das Ziel dieser Untersuchung ist, um zu wissen, wie die Lehre des Schlangen und Leiternmethode die Steigerung der Sprechfertigkeit der Schüler beeinflusst. Diese Untersuchung ist eine Klassenhandlungsuntersuchung, die in zwei Zyklen durchgeführt wird. Jeder Zyklus besteht aus Planung, Handlung, Beobachtung, und Reflektion. Jeder Zyklus besteht aus drei Treffen, jedes Treffen dauert etwa 90 Minuten. Die Daten dieser Untersuchung werden auch durch den Test des Sprechens und einen Nontest während des Lernprozesses gesammelt. Als Instrument für den Test des Sprechens dient das Bewertungskriterium A1. Als Instrument für den Nontest werden Observationsmittel, Dokumentationen und eine Umfrage angewendet. Die Probanden in dieser Untersuchung sind alle Schüler. Die Schüler sind 48 Personen. Von dieser Untersuchung kann zusammengefasst werden, dass im Vorwissenstest drei Schüler (6,2%) den Erfolgsindikator erreicht haben, und fünfundvierzig Schüler (91,8%) nicht kompetent sind. Im Zyklus I haben achtzehn Schüler (37,5%) den Erfolgsindikator erreicht und dreiβig Schüler (62,5%) sind nicht kompetent. Im Zyklus II haben fünfunddreißig Schüler (72,9%) den Erfolgsindikator erreicht, und dreizehn Schüler (27,1%) sind nicht kompetent.

Schlüsselwörter : Die Sprechfertigkeit, Schlangen und Laitern

Einleitung

In unserem Leben spielt die Sprache eine grosse Rolle, weil es die Gefühle und die Gedanken beschreiben kann. Mit der Sprache kann man die Kommunikation verstehen. In den Sprachkenntnissen gibt es vier Aspekte die gewusst werden müssen. Sie sind hören, lesen, sprechen und schreiben. Schatz (1996: 117) sagt aus: "Wenn wir Kommunikationsfähigkeit aufbauen wollen, müssen wir den Lernenden zunächst die passenden Diskursmittel zur Verfügung stellen".

Es gibt gibt Probleme in der Sprechfertigkeit. Das Problem ist die niedrige Wortschatzbeherrschung der Schüler, so dass, wenn sie ihre Idee auf Deutsch mündlich

ausdrücken möchten, halten sie oft in der Mitte des Gesprächs an. Es ist weil die Lernmethoden und Medien uninteressant sind und es gibt auch kein Interesse der Schüler im Unterricht, so dass die Schüler sich langweilen und Schwierigkeiten beim Sprechen haben.

Aus diesem Grund sollte der Lehrer die innovative Lehrmethoden und Medien im Unterricht anwenden, damit es die Schüler motiviert Deutsch zu lernen. Heinich (vgl. In Daryanto 2010 : 4) sagt aus : dasss das Medium eine Komponente der Kommunikation ist, das die Nachricht vom Sprecher Mittel ist, um ein Ziel zu erreichen.

Es gibt Methoden und Lernmedien in Lernprozess, die von dem Lehrer im Unterricht verwendet werden können, um das Problem der Schüler beim Sprechen zu lösen. Djamarah (vgl. 2006: 75) definiert: „Lehrmethode ist ein fließender Weg im Unterricht, um das Ziel zu erreichen". Eines der Lernmedien ist Schlangen und Leitern. Andrew (vgl. 1984) sagt aus : dass Schlangen und Leitern das Spiel ist, das von den Schülern schon gekannt wird, in diesem Spiel wird von den Schülern betont, um die verbale Kommunikation als die visuelle Kommunikation und die motorische Fähigkeit zu verwenden. Deshalb muss die Verwendung eines modifizierten Spiels Schlangen und Leitern in Deutschunterricht durchgeführt werden. Dieses Lernmediun benutzt den Denkrahmen, der nach der Kreativität der Schüler entwickelt werden kann. Das Lernmediun erleichtert die Schüler Deutsch zu sprechen.

Theoretische Grundlage

Der Begriff des Sprechfertigkeit

Sprechen ist die Fähigkeit um die Laute der Artikulation oder Wörter auszudrücken, und um die Gedanken, die Ideen und die Gefühle auszusprechen.
Sprechen ein mündlicher Prozess um die Gedanken und die
Gefühle auszudrücken ist, die Erfahrungen zu reflektieren, und die Informationen auszutauschen. Sprechen ist ein komplexer Prozess , weil es mit dem Denken, mit der Sprache und mit den sozialen Fähigkeiten verbindet
Sprechen eine Tätigkeit ist, die die Ideen und die Gedanken und die Gefühle benutzt, um die Informationen zu dem Zuhörer zu vermitteln, damit das Ziel in der Kommunikation erreicht werden kann.

Das Spiel " Schlangen und Leitern "

Das Spiel Schlangen und Leitern ist ein Brettspiel , das von zwei oder mehr Personen gespielt wird. Das Spielbrett wird in kleinen Kisten aufgeteilt, einige Kisten werden von Schlange und Leitern gemalt, die mit anderen Kisten verbunden sind. Das Spiel ist einfach, und macht Spass, ausserdem hat es auch einen Erziehungswert. Dieses Spiel ist ein interaktives Spiel, wenn zusammen gespielt wird. (vgl. Gagne : 2008)

Es gibt Schritte für das Spiel Schlangen und Leitern (vgl. Arsyad : 2009)

a. Die Schüler arbeiten in der Gruppe von 3-4 Personen (für die Anzahl der Schüler <30) oder 5-6 Personen (für die Anzahl der Schüler> 35) etwa 5-6 in der Gruppe.

b. Der Lehrer erklärt den Schüler, dass sie das Spiel Schlangen und Leitern spielen werden. Der Lehrer fragt die Schüler auch, ob sie das Spiel gespielt haben oder ob sie die Regeln des Spiels wissen.

c. Der Lehrer bereitet ein Spielbrett Schlangen und Leitern und einen Würfel vor.

d. Jede Gruppe spielt Lotto oder 'hom pim pah' zu bestimmen, wer das Spiel beginnt oder die Reihe des Spielers.

e. Der erste Spieler hat das Recht den Würfel zu werfen. Mit sechs Punkten kann der Spieler zweimal werfen und beginnt das Spiel von Start. Wenn der Spieler keine sechs Punkte bekommt, kann er den Würfel nur einmal werfen. Und der Spieler beantwort die Frage in das Lernmediun.

f. Der Lehrer soll noch einmal sicher gehen, ob die Schüler wirklich verstehen, was zu tun ist. Der Lehrer fragt eins oder zwei Schüler Beispiele zu geben, und er gibt der schwachen und klugen Schüler die Gelegenheit das Spiel zu spielen und die Beispiele zu geben.

g. Der Gewinner des Spiels ist der Spieler, der zuerst in das Ziel kommt. Das Spiel kann aber irgendwann gestoppt werden, wenn es mehr als 30 Minuten, das Ziel erreicht.

h. Der Lehrer soll immer das Speil in der Lernproses kontrollieren, ob jeder Schüler die Gelegenheit zu spielen bekommt, und auch die Gelegenheit Deutsch zu sprechen. Der Lehrer notiert den Fehler in der Lernproses, der die Schüler macht. Diese Notizen kann man als Feedback nutzen. Die Gruppe, die gut gespielt hat, bekommt viel Lob von dem Lehrer.

Die Vorteile und die Nachteile des Spiels Schlangen und Leitern

Vorteile des Spiels Schlangen und Leiternim Lernprozess sind zum Beispiel:

a. Es wird den Gruppen betont, das Ziel zu erreichen.
b. Den Schülern wird nicht immer gezwungen, um zu denken, damit die Atmosphäre des Spiels erfreulich ist.
c. Mit dem Glück werfen die Schüler den Würfel, das motiviert die Schüler das Ziel zu erreichen.
d. Es motiviert die Schüler aktiv und schnell zu suchen.

Die Nachteile des Spiels Schlangen und Leitern ist, das Spiel kann die Fähigkeit einer Gruppe weniger messen, weil der Gewinner durch das Glück beeinflusst wird zu spielen.

Untersuchungsmethode

In dieser Untersuchung wird die Methode der Klassenaktionsforschung verwendet, die aus zwei Zyklen besteht. Jeder Zyklus umfasst die Planung, die Realisierung, die Observation, und die Reflexion. Die Population in dieser Untersuchung sind alle Schüler in der Klasse XI IPA 7 SMA Negeri 2 Binjai Jahrgang 2013/2014. Die Zahl der Probanden sind 48 Personen.

Untersuchungsinstrumente und Technik der Datensammlung

Als Instrument in dieser Untersuchung gelten:

1. Der Test, der aus 2 Tests besteht, nämlich Vorwissenstest und Endwissenstest.
2. Die Umfrage.
3. Die Observationsblätter.

Um die Daten der Sprechfertigkeit der Schüler zu bekommen, werden die Daten in mehreren Schritten organisiert:

1. Test

Der Test in dieser Untersuchung besteht aus 2 Tests:

a. Vorwissenstest

Vor der Untersuchung wird Vorwissenstest durchgeführt. Die Schüler beantworten die Frage des Themas. Die Daten des Vorwissenstestes beschreiben die Fähigkeit der Schülern im Sprechfertigkeit.

b. Endwissenstest

Nach der Zyklus I und II wird ein Endwissenstest durchgeführt. Die Schüler beantworten die Frage des Themas. Die Daten des Vorwissenstestes beschreiben die Fähigkeit der Schülern im Sprechfertigkeit nach der Anwendung des Lernmediums Schlangen und Leitern.

2. Umfrage

Die Umfrage besteht aus insgesamt 10 Punkte. Die Umfrage wird von der Verfasserin selbst gemacht und mit den Beraterinnen diskutiert.

3. Observationsblätter

Die Observationsblätter enthalten die Informationen und die Aktivitäten, die von Anfang bis Ende des Lernprozesses beobachtet werden

Technik der Datenanalyse

Für diese Untersuchung werden die Noten der Schüler summiert. Danach wird mit dieser bestimmten Punktzahl geteilt, damit man die Durchschnittsnoten erhält. Für die Durchschnittsnotten wird diese Formel benutzt:

$$X = \frac{\sum x}{\sum N}$$

Bestimmung:

X = Notendurchschnitt der Schüler beim Handlungtest

$\sum x$ = Summe aller erreichten Punkte pro Thema

$\sum N$ = Die Anzahl der Schüler, die den Test gemacht haben.

Um die prozentualen Anteile der Sprechfertigkeit festzustellen, wird diese Formel benutzt:

$$P = \frac{\sum b}{\sum s} \times 100$$

Bestimmung:

P = Schüler, die Bestanden haben, in %

$\sum b$ = Anzahl der Schüler, die Bestanden haben

$\sum s$ = alle Schüler.

Der Erfolgsindikator

Der Erfolgsindikator ist in dieser Untersuchung erreicht, wenn 70% von 48 Schülern die Note 78 bekommen.

Ergebnis der Untersuchung

Klassenhandlungsuntersuchung besteht aus die Planung, die Handlung, die Observation und die Reflexion.

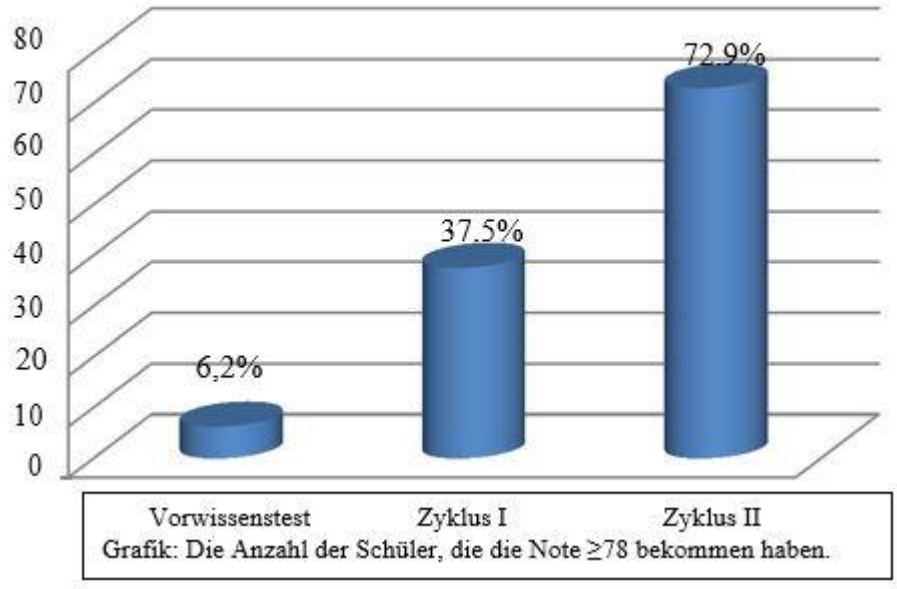
Datenanalyse

Ergebnis des Fähigkeitstestes der Schülern

Das Ergebnis des Vorwissenstestes zeigt, dass die Sprechfertigkeit der Schüler noch niedrig ist. Es gibt drei Schüler (6,2%), die den Erfolgsindikator erreichen. Im ersten Zyklus gibt es eine Steigerung. Achtzehn Schüler (37,5%) erreichen den Erfolgsindikator. Es gibt eine weitere Steigerung im zweiten Zyklus. In diesem Zyklus gibt es fünfunddreißig Schüler (72,9%), die den Erfolgsindikator erreichen.

Tabelle. Des Tests

Nr.	Test	Die Anzahl der Schüler, die den Erfolgsindikator erreicht haben.	%
1	Vorwissenstest	3	6,2
2	Zyklus 1	18	37,5
3	Zyklus 2	35	72,9
Indikator des Ergebnisses ist 70% von den 34 Schüler, die bei der Steigerung der Sprechkompetenz der Schüler mit Note 78 kompetent sind.			



Grafik: Die Anzahl der Schüler, die die Note ≥78 bekommen haben.

Die obigen Daten zeigen, dass die Sprechfertigkeit der Schüler sich steigert. Im Vorwissenstest gibt es drei Schüler, die den Erfolgsindikator erreichen, im ersten Zyklus können achtzehn Schüler den Erfolgsindikator erreichen und im zweiten Zyklus können fünfunddreißig Schüler den Erfolgsindikator erreichen.

Ergebnis der Umfrage

Die Ergebnisse der Umfrage sind : i) Das Lernmedium Schlangen und Leitern hilft den Schülern beim Lernen, ii) Die Schüler sind aktiv und mutig im Lernen und haben Selbstvertrauen beim Deutschsprechen, iii) Die Schüler können ihre Sprechfertigkeit und ihren Wortschatz durch das Lernmedium Schlangen und Leitern steigern, iv) Das Lernmedium Schlangen und Leitern macht die Schüler die Materi einfach zu lernen, v) Die Schüler sind dafür, dass das Lernmedium Schlangen und Leitern in der Klasse angewendet

wird, vi) Die Anwendung des Lernmedium Schlangen und Leitern macht die Schüler Spass beim Lernan, vii) Die Schüler sind flüssiger beim Deutschsprechen.

Die Hypothese der Handlung

Basierend auf der obigen Darstellung kann festgestellt werden, dass es eine Steigerung nach der Handlung von Vorwissenstest, ersten Zyklus bis zum zweiten Zyklus gibt. Die Anwendung des Lernmediums Schlangen und Leitern im Deutschunterricht bei der Sprechfertigkeit kann die Schüler aktiver machen und die Sprechfertigkeit der Schüler steigern. Das bedeutet, dass die Anwendung des Lernmediums Schlangen und Leitern im Deutschunterricht die Sprechfertigkeit
der Schüler steigern kann.

Schlussfolgerung

Basierend auf dem Untersuchungsergebnis fällt die Schlussfolgerung folgendermassen aus:
1. Das Lernmedium Schlangen und Leitern ist ein Medium, das schon von den Schülern gekannt wird. Das Spiel Schlangen und Leitern ist sehr interessant für die Schüler, so dass die Schüler sich nicht langweilen und keine Schwierigkeiten beim Sprechen haben. Die Schüler werden in der kleinen Gruppe lernen und
diskutieren. Nach der Anwendung des Lernmediums Schlangen und Leitern gibt es die Steigerung der Sprechfertigkeit der Schüler.
2.Bevor das Schlangen und Leiternmethode angewendet wird, ist die Sprechkompetenz der Schüler niedrig. 45 Schüler (91,8%) erreichen nicht den Erfolgsindikator und nur 3 Schüler (6,2%) bestehen. Im ersten Zyklus bestehen 18
Schüler (37,5%) und 30 Schüler (62,5%) bestehen noch nicht. Im zweiten Zyklus erreichen 35 Schüler (72,9%) den Erfolgsindikator. Nur 13 Schüler (27,1%) erreichen nicht den Erfolgsindikator. Es bedeutet, dass die Sprechfertigkeit der Schüler mit dem Lernmedium Schlangen und Leitern erhohen können. Die Durchschnittliche Note im Vorwissenstest ist 56,2. Im ersten Zyklus ist die durchschnittliche Note 68,2, und im zweiten Zyklus ist die durchschnittliche Note der Schüler 88.
Basierend auf der Ergebnisumfrage kann festgestellt werden, dass die Sprechfertigkeit der Schüler mit der Anwendung des Lernmediums Schlangen und Leitern erhöhen kann.

Literaturverzeichnis

Arikunto, Suharsimi. 2009. *Penelitian Tindakan Kelas*. Jakarta: PT Bumi Aksara

Bahri; Aswan. 2005. *Strategi Belajar Mengajar*. Jakarta: Rhineka Karya.

Daryanto. 2010. *Media Pembelajaran.* Bandung: Satu Nusa

Djamarah, Saiful Bahri. 2006. *Strategi Belajar Mengajar*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Sudono, Anggani. 2000. *Sumber Belajar Dan Alat Permainan Untuk Pendidikan Anak Usia Dini*. Jakarta : PT Grafindo.

Saddhono, Slamet. 2012. *Meningkatkan Keterampilan Berbahasa Indonesia (teori dan aplikasi).* Bandung: Karya Putra Darwati.

Sadiman, Arief S. 2009. *Media Pendidikan*. Jakarta: PT. Rajagrafindo Persada.

Sanjaya, Wina. 2008. *Strategi Pembelajaran*. Jakarta: Kencana.

Schatz, Heide. 2006. *Fertigkeit Sprechen.* Germany: Manuela Beisswenger, Mechthild Gerdes.

Tarigan, Henry Guntur. 2007. *Berbicara sebagai suatu keterampilan berbahasa*. Bandung: Angkasa.

Tedjasaputro, Mayke. 2003. *Bermain, Mainan, Dan Permainan*. Jakarta : PT Grasindo

Arthur. 1989. Elementary Language Arts Instruction. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=elementary language arts instruction. gelesen am 10. juni 2013.

Arsyad. 2009. Langkah-langkah Permainan Ular Tangga. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=langkah langkah%20permainan %20ular%20tangga. gelesen am 11. juni 2013

Andrew. 1984. Pembelajaran Kooperatif Metode Ular. http://sainssmp2ngawi.blogspot.com/1984/11/pembelajaran-kooperatif- metode-ular.html, gelesen am 11. juni 2013.

Gagne. 2008. Meningkatkan Kemampuan Berbicara Melalui Permainan Ular Tangga. http://search.incredibar.com/search.php?q=proposal+meningkatkan+kema mpuan+berbicara+melalui+permainan+ular+tangga. gelesen am 23. juni 2013.

Khandayani. 2012. Media permainan Ular Tangga. http://li2khandayani.blogspot.com/2012/12/media permainan ular tangga_ 12.html . gelesen am 11. juni 2013.

Yusuf. 2002. Kelebihan dan Kekurangan Permainan Ular Tangga. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=kelemahan%20dan%20kelebiha n%20permainan%20ular%20tangga%20. gelesen am 23. juni

Ansichten der Sprachstudenten in Bezug auf die Artenvielfalt

Endang K. Trijanto, Universitas Negeri Jakarta

Abstract

Heutzutage müsste der Begriff Artenvielfalt total verstanden werden, besonders bei den Studenten als Neugeneration und Spross der Nation sind, ausserdem ist dieser Begriff eigentlich teils von Umweltschutz. Und was zum Spross der Nation gemeint sind Studenten der Deutschhabteilung von UNJ, die sich im 6. Semester befinden. Sie haben guten Basis in der deutschen Sprache, aber der Inhalt des Artenvielfalts war ihnen nicht klar genug, und ihn sogar bei einigen Studenten kaum zu verstehen.

Deshalb ist diese Forschung gehalten worden, damit sämtliche Verbesserungen vorbereitet und getan werden, und solche Unannehmlichkeiten zu überwinden. Nach der Forschung hat sich herausgestellt, dass es doch positive Entwicklungen und Verbesserungen gegeben hat, indem der Studentenverstand beim Artenvielfalt erhőht ist, und es trifft doch das Signifikantsniveau. Das bedeutet, um den Artenvielfaltverstand zu erzielen, brauchen die Studenten nicht nur multimediale Technologie, sondern sie bräuchten konkrete Beispiele, die sie adaptieren und benutzen kőnnen.

Schlüsselwörter: Deutschunterricht, Artenvielfalt, Arbeitsanweisung.

Einleitung

Artenvielfalt muss ohne Ausnahme von Studenten gekannt und verstanden werden, selbst wenn sie sich auf die Deutsche Sprache konzentrieren müssen, besonders für die Studenten der Deutschabteilung der UNJ. Das Konzept Artenvielfalt müsste ihnen im Begriffen sein, denn ihr Hauptziel an der Unj zu studieren ist ihr Kenntniss, d.h. was sie vorher schon gelernt haben, sollten sie an jüngere Generationen weiterleiten. Mit solchem Lernziel sollten die Deutschstudenten der UNJ ihre Sprachkenntnisse nicht nur als Kommunikation bedingt benutzen, sondern sie müssten auch das Lehrerkompetenzniveau erreichen, d.h,. das B2-GER Niveau.

Um dieses B2 Niveau zu erreichen, müssten Studenten mit ihrem Studium mindestens mit sechs Semester rechnen. Ausserdem ist das Thema Artenvielfalt eigentlich ein Teil des grossen Themas Umweltschutz. (Engelhardt, 2002 und Wiegand, 2011). Und dieses Sub-Thema Artenvielfalt ist eigentlich schon im B1-Niveau besprochen worden und vertieft im B2-Niveau. Deshalb ist die Wortwahl dieses Subthemas nicht mehr einfach, sondern schon fortgeschritten. Ebendeshalb werden Studenten schon vor oder nach der Vorlesung ihren Wortschatz und Ausdrücke wiederholen und vertiefen lassen. Und während dessen sollten sie Synonyme oder ähnlichere Bedeutung finden, sogar die Meinung auf indonenisch suchen.

Um gleiche und ähnliche Bedeutung herauszufinden, werden auch Mühe gegeben interkulturelle Kommunikiation (IK) zu setzen, das ist nämlich eine Lernstrategie, die überwiegend aus Kommunikation und Kultur besteht, anhand bestimmten Prozessen: “Prozesse, welche den Einzelnen in der Beziehung zu eigenen wie zu fremdenkulturellen Kontexten bestimmen, lassen sich drei Dimensionen zu ordnen: der kognitiven, der affektiven und der pragmatischen, also der Verhaltensdimensionen (Decke-Cornill und Küster, 2012).

Wie erwähnt, das Ziel dieses Schreibens ist Studentenfähigkeit beim Thema Artenvielfalt zu messen. Und weil Studentenvorkenntnisse darüber nicht tief eingeprägt sind, warden deshalb bei dieser Forschung dieses Kenntnis mit bestimmten Lernstrategien, bzw interkulturelle Kommunikiation (IK) und Ganzheitliches Lernen verstärkt (Ammon, 1995 und Weber, 2012). Interkulturelle Kommunikiation (IK) und Ganzheitliches Lernen werden den vorigen Ansatz beim Lernen decken, d.h. wenn vorher Studenten nur mit dem Lesen oder anderer Information suchen aus ihrer Muttersprache, damit ihr Verständnis verstärkt wird.

Das bedeutet, dass Studenten verstehen müssen, und das Konzept des Artenvielfalts meistern. Um das alles zu verwirklichen, wurde diese Forschung gehalten, und Remidiale gegeben, und so sollte der Studentenverstand auf Artenvielfalt entwickeln. Obwohl am Ende der Forschung das Signifikantsniveau nicht sehr hoch aber doch erreicht.

Methodologie

In dieser Forschung wurde gemischte Methode verwendet.

1) Das bedeutet: am Anfang wurden einige Texten von den Einheiten im ***studio d B2*** benutzt, die Artenvielfalt-Konzepte enthalten, und sie stammen nämlich aus Einheit drei, fünf, sieben und acht . Davon wurden die Studenten getestet. Das Resultat d.h. die Raw-Skore wurde dann auf Tabelle eingesetzt und die Durchschnittsnote von drei Testen sind : - E-3 = 6,10; E-5 = 5,7 ; E-7+8 = 7,11. Und das Durchschnittsergebnis der drei Testen ergibt das Endresultat auf 6,32.

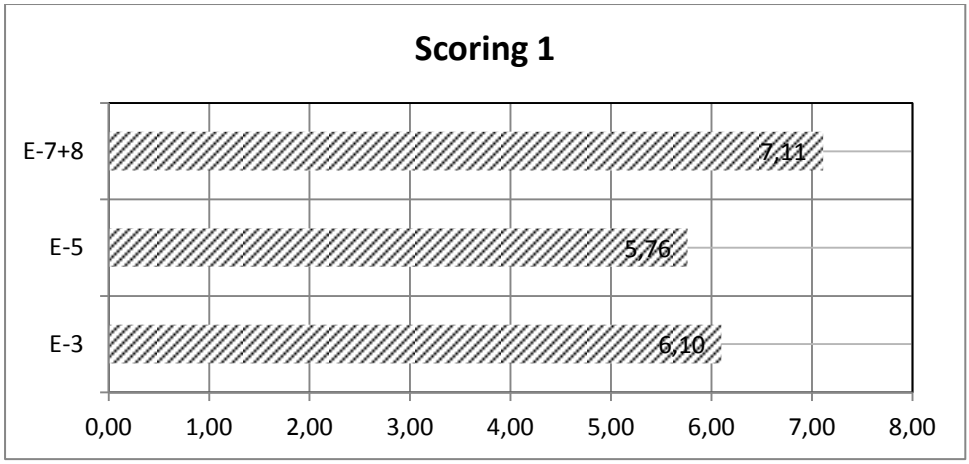
2) Um Verbesserungen der Resultate zu bekommen, wurde dann ein Remidial gehalten, in dem interkulturelle Kommunikation (IK) und Ganzheitliches Lernen eingesetzt

sind. Doch es wurde Verbesserungen gegeben, mit der Durchschnittsnote von Test M= 6,55 ; Test V1= 6,21 ; und Test V2= 7,13.

Nach dem Remidial hat es sich ergeben, dass es doch Verbesserungen und Entwicklungen gegeben hat. Und das kann auf das ganze Durchschnittsresultat gesehen werden, nämlich es betrifft auf 6,63. Das bedeutet , es gibt Unterschied zwischen den ersten Testen (E3+ E5+ E7,8) und den zweiten Testen (M+ V1+ V2) . Wenn beim ersten Test das Durchschnittsresultat auf 6,32 und beim Remidialtest auf 6,63 betragen haben, der Unterschied ist nämlich 0,31, und das zeigt uns, dass der Studentenverstand auf Artenvielfalt gestiegen ist.

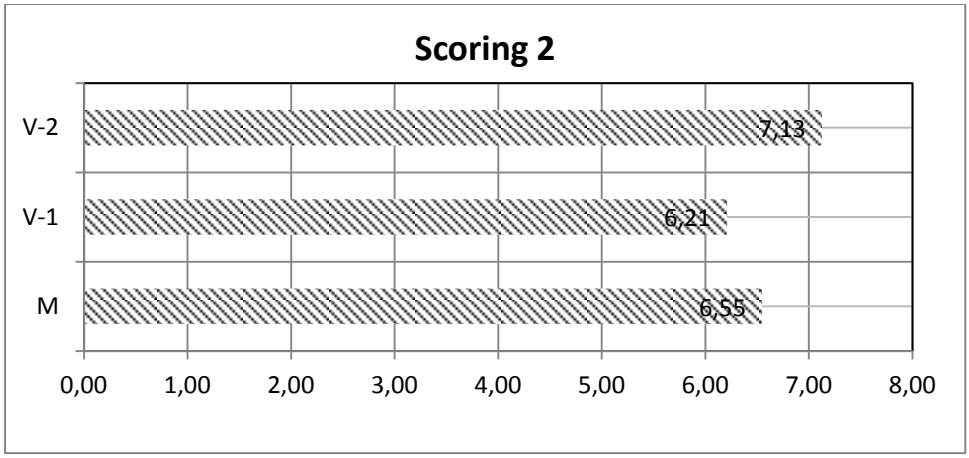
Resultate - um die Entwicklung des Artenvielfalt der Studenten zu zeigen, werden hier einige Graphiken gezeigt.

Graph 1: Average student understanding on biodiversity



Legend chart-1: Average value tests E3 = 6.10
The average value of the test E5 = 5.76
The average value of the test E7 + 8 = 7.11

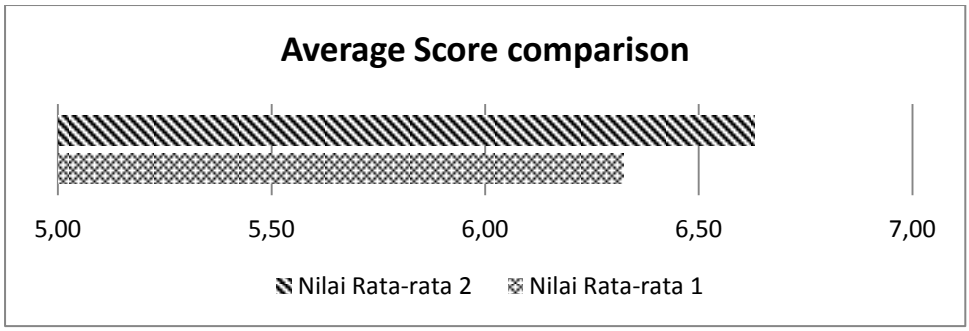
Graph -2: Results of Remedial / Average Increase in Students



Legend chart-2: Average value test M = 6.55
The average value of the test V-1 = 6.21

The average value of V-2 test = 7.13

Graph -3: Comparison of Average Value increased Student Understanding



Legend chart-3: Average value tests E3, E5 and E7 + 8. = 6.32
The average value of remedial tests M, V1, V2 = 6.63

Von den drei oben gestellten Graphiken ist die Graphik-3 als die Haupt sogar als Schlüssel der Forschung, denn mit dieser Graphik-3 wird der Vergleich von dem Studentendurchschnittsverstand auf den Artenvielfalt klarer gestellt, was sie eigentlich im Unterricht schon vorher haben beherrscht sollen. Aber in der Tatsache ist die Erhőhung des Studentenverstandes auf den Begriff Artenvielfalt erst nach dem Remidial von 6,32 auf 6,63 verwirklicht.

Diskussion - Von dem Resultat der obigen Forschung hat es sich herausgestellt:

1. Das Konzept von Artenvielfalt ist auf english “The concept of biodiversity – short for biological diversity -- is the term used to describe the variety of life found on earth and all of the natural processes. This includes ecosystem, genetic and cultural diversity, and the connections between these and all species” . (http://www.ecokids.ca/ PUB/ ecoinfo /topics/ biodiversity/ index.cfm). wird allmählich von den Studenten begriffen werden. Im Unterricht besonders sind die angehenden Űbungen d.h. Lernmaterialien aus dem Buch *studio d B2.2* (Kuhn et.al, 2012) entnommen worden, nämlich Bilder aus den Einheiten drei, fünf, sieben und acht adaptiert.

1.1. Einheit drei / E-3 – " Natur echt extrem" (Kuhn et al., 2012: 18 - 19) sind mit Bildern beigebracht, die im Unterricht auch behandelt sind.

rutscht niemals ab: der südamerikanische Rotaugenlaubfrosch
(studio d B2/2 – Seite 18)

Haften fast überall: Kletten
(Quelle: Studio d B2.2: S.18)

Diese vier Bilder zeigen den Studenten wie sich die Lebeweise , d.h.biologisches Leben in der Natur bewegt. Davon sollen die Studenten auch über den Vielfalt des Lebewesen anhand ihres Kőnnens und Verstandes erklären, d.h. beim Antworten zutrifftigen Wortschatz anwenden.

EleganterFlügelschlag : Schwan vordemAbheben (Studio d B2.2. p. 19)

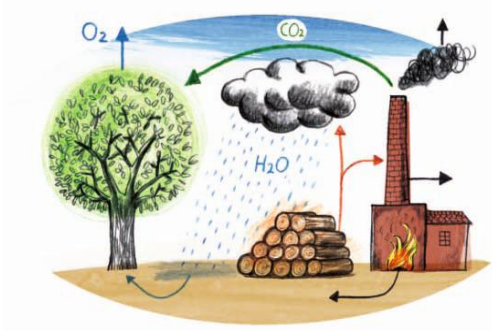
Sauberes Abperlen dank des Lotuseffekts (Studio d B2.2. p. 19)

1.2. Da auf Einheit fünf das Thema "Umwelt" angesprochen ist, und es wird besonders auf das Thema Bauwesen angeknupft – nämlich "Architektur und Klimawandel – ein Konzept" (Kuhn et al., 2012: 74-75) d.h. mann soll darauf achten, besonders beim Bauen eines Hauses oder Gebäude soll gezielt auf besonderes Konzept und Kondition, sogar bei extremen Fällen nach Wetter und Klima achten.

1.3. Auf Einheit sieben und acht werden die Themen "Natur unter der Lupe, wie ticken die Deutschen , und Strassen und Geschchte " (Kuhn et.al, 2012 : 120 – 125).

Schimpansen
(Studio d B2.2 S. 112)

Natur und Technik
(Studio d B2.2 S. 120)



Natur und Technik
(Studio d B2.2 : S. 125)

Die letzten drei Bilder von Einheit sieben und acht brauchen taktvolle Fähigkeit der Studenten, wie Sprachgefühl, breiten Wortschatz und kritisch antworten zu kőnnen auf Fragen, denn nicht nur reifes Wissen, breiten Wortschatz , und bestimmte Bewertung sind vorausgesetzt, Studentenreife auf Situation zu reagieren ist wichtiger.

Die Resultate des Studentenverstandes, die durch Essay-Fragen gestellt sind, haben gezeigt auf drei gestellten Graphiken auf Seite 3 und 4 da vorne. Da diese Forschung vorgenommen hat, eine Verbesserung zu machen, besonders um bessere Entwicklung bei dem Artenvielfaltsverstand der Studenten zu erzielen, deswegen wurde diese Forschung gehalten.

Wenn am Anfang Studenten aufgefordert sind selbst ihr Verstand zu erhőhen (Bausch & Christ, 1998 und 2007), entweder sie sollten das Konzept Artenvielfalts von ihrer eigenen Seite selbst suchen, oder sie dürften dieses Konzept auf indonesisch finden. Diese Arbeitsweise wird theoretisch als "Interkulturelle Kommunikation" genannt (Decke-Cornill, 2012). Praktiziert sind nämlich Beziehungen zwischen Kulturen und werden von dem Kontext – Hintergrund bestimmt. Während "Ganzheitliches Lernen" (Ammon, 1995 und Weber, 2012) sind Dimmensionen, die das Kognitive, Afektive und Benehmen von den Studenten regulieren. Inzwischen ist auch Lernevaluation laut Theorien gehalten (Sastrawijaya, 2013).

2. Resultate der Verbesserungen nach den Remidialen :

2.1. Auf Graphik-2 hat das Resultat von drei Testen gezeigt, d.h. die Studenten haben ihren Unterricht bereits bekommen, indem sie die beiden Ansätze wie interkulturelle Kommunikation und Ganzheitsliches Lernen praktiziert haben. Dann beim M-Test haben die Studenten mündlichen Test über Artenvielfalt gemacht. (siehe auch '40 green tips' von Mirpuri und Saja, 2014). Das Durchschnittsresultat von den Graphiken, besonders auf Graphik-3 kann man sehen, dass die Durchschnittsnote von den Remedialentesten relativ hőher sind als die Durchschnittsnote von Einheiten drei, fünf und sieben + acht, nämlich 6,63 zu 6,32.

Das bedeutet, man kann das assumieren, dass mündlicher Test die Entwicklung von Studentenkenntnis auf Artenvielfalt verursacht. Das betrifft auch auf die Lernassoziation, laut Thorndike, als auch von Studenteneigenverantwortung (Klippert, 2001).

2.2. Auf Graphik-2 ist V-1 ein Resultat eines geschriebenen Testes, und beträgt 6,21 als Durchschnittsnote (siehe Graphik-2). Test V-1 hat die Aufgabe das Thema Artenvielfalt von dem Buch *studio d*, und dazu den indonesischen Artenvielfalt zu testen (Artenvielfalt in Indonesien, uploaded den 9. Nov. 2009). Anscheinend würden solche zusätzlichen Kenntnisse von Artenvielfalt in Indonesien als Last für diese Studenten gelten, denn ohne das war das Material schon für sie belastend.

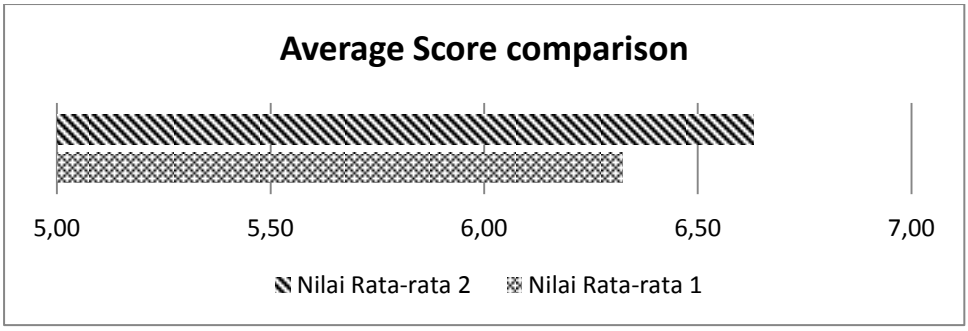
2.3. Bei zwei Remedialentesten sind die Resultate der Testen durchschnittlich mässig gewesen, aber bei dem letzten Test hat das Durchschnittsresultat relative gestiegen, nämlich es wird auf 7,13. Das bedeutet:

2.3.1. obwohl der Unterricht mehr Last hatte (siehe 2.1.), haben die Studenten doch selbstständig und auf Eigenverantwortung arbeiten und lernen müssen (Klippert, 2001), denn das bleiben in Zukunft ihrer guten Gewohnheit sein.

2.3.2. Wegen dieser harten Űbungen - besonders “Das Konzept - die sieben Grund - prinzipien und Qualitätsmerkmale” (2014). Das bedeutet die Lernprinzipien vom studio d B2.2 kann referiert werden, weil sie wirklich gut sind, obwohl nicht alle Regel für unsere Studenten gerade angepasst sind.

2.4. Der Vergleich von den Durchschnittsnoten, d.h. vor und nach dem Remidial.

Graph -3: Comparison of Average Value increased Student Understanding



Legend chart-3: Average value tests E3, E5 and E7 + 8. = 6.32
The average value of remedial tests M, V1, V2 = 6.63

Dieser Vergleich von den Durchschnittsnoten gibt uns Information, dass diese Studie wiederholt werden kann, denn erstens ist sie relevant mit der Entwicklung der Lern-fortschritte der Studenten , zweitens sie enthält auch andere Fortschritte beim Lernen.

2.5. Anderes Positives von dieser Studie ist, obwohl das gezielte Sprachniveau der Studenten B2 ist, brauchen sie Verstärkungen, selbst wenn sie auch gute Studenten sind. Die Themenauswahl von dem Buch sind in einigen Fällen nicht gerade passen für sie. Und Artenvielfalt ist ein kleiner Teil im Buch deren Funktion im Umweltschutz als Verstärkung ist, und beeinträchtigt sich nicht sowohl auf das Leben der Studenten als auch deren Umgebung.

2.6. Deshalb kann man von dieser Forschung einige Interpretationen schliessen, denn : an der UNJ gebrauchen Studenten beim Lernen des Themas Artenvielfalt zusätzliche Lerstrategie, nämlich “Interkulturelle Kommunikation”. Diese Strategien und Ansätze sind wichtig für Studenten , denn sie sind selbst multietnisch und das Thema Artenvielfalt das für sie noch nicht allgemein bekannt ist, muss auch verbreitet werden. Und der andere Ansatz nämlich “Ganzheitliches Lernen” bereitet Studenten, damit sie auf ihre eigene Verantwortung tragen kőnnen. .

Ausser der beiden Strategien und Ansätzen zu benutzen, es wird gehofft, dass Studenten weder selbstständig noch fähig ihre Kenntnisse weiterzuleiten.
Und von der Forschung selbst, was noch wichtig zu machen ist, dass das Konzept des Artenvielfalts und Umweltschutz weiter verbreitet werden muss.

Schluss

Von dieser Tätigkeit nämlich das allgemeine Konzept wie Artenvielfalt, der schon allgemein bekannt ist, muss weiter besonders bei jüngeren Generation verbreitet werden. Denn sie sollen die Umwelt schutzen, ohne sie wer soll das alles machen. besonders die Studenten der Deutschabteilung von der UNJ.

Und das Lehrbücher sind nur Apparat, daraus kann man etwas lernen und gebrauchen zu referieren. Ausser studio d, sind noch mehrere Materialien zu finden, man muss nur fleissig suchen, entdecken und selbst aktiv sein.

Bibliographie

Ammon, Günter:1995. ***Der mehrdimensionale Mensch***. 2. Auflage. Berlin: Pinelverlag.

Anon. On line downloaded July 2014. ***Studio d – Die Mittelstufe B2 : Das Konzept – Die sieben Grundprinzipien und Qualitätsmerkmale.***

Artenvielfalt in Indonesien. uploaded on Nov 9, 2009. WWF – Deutschland.

Bausch, Karl Richard, Herbert Christ, Frank G. Königs und Hans Jürgen Krumm. (Hrsg.) 5.Auflage. 2007. ***HandbuchFremdsprachenunterricht.*** Tübingen: Francke.

Decke-Cornill, Helene, und Lutz Küster. 2012. ***Fremdsprachendidaktik. T***übingen: : Narr Francke AttemptoVerlag.

Engelhardt, Wolfgang. 2002. ***Beharrlich in kleinen Schritten: 50 Jahre Natur- und Umweltschutz in Deutschland.*** Berlin : Erich Schmidt Verlag.

Klippert, Heinz. 2001. ***Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen***.Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mirpuri, Guri und Cindy Saja. 2014. ***40 green tips.*** Jakarta : ECO-Tips.

Wiegandt, Klaus, und Harald Welzer . (Hrsg) . 2011. ***Perspektiven einer nachhaltigen Entwicklung: Wie sieht die Welt im Jahr 2050 aus?*** Frankfurt am Main: Fischer TaschenbuchVerlag.

http://www.ecokids.ca/PUB/ ecoinfo/topics/biodiversity/index.cfm.

Die Entwicklung des E-Learnings auf der Basis von Moodle im Deutschunterricht

Ending Khoerudin, Pepen Permana, Irma Permatawati

Abstract

Diese Forschung entwickelt ein Online-Unterrichtsmodell auf der Basis von Moodle für den Deutschunterricht. Das Ziel dieser Forschung ist die Qualitätssteigerung des Deutschunterrichtes, der die Fertigkeit Lesen und die Beherrschung von Strukturen und Wortschatz umfasst, in dem wir ein Online-Unterrichtsmodell auf der Basis von Learning Management System (LMS) entwickeln.

Auf diese Weise erzielt diese Forschung ein innovatives Online-Unterrichtsmodell, das die normalerweise im konventionellen Deutschunterricht vorkommenden Probleme bewältigen kann.

Die Forschung hat acht Monate gedauert und verwendete den sogenannten Research and Development–Ansatz (R&D) mit den Schritten: define, design, develop und disseminate.

Angefangen wurde diese Forschung mit der (Vor)-Forschung und der Daten-/Informationssammlung (*research and collecting information*), und dann kam die Forschungsplanung (*planing*). Danach wurde der Produktentwurf entwickelt (*developing preliminary form of product*) und dann weiter die begrenzte Probe des Entwurfs gemacht. Zum Schluss haben wir das Resultat der Probe revidiert (*main product revision*).

In dieser Phase wurde das Resultat der Probe zum endgültigen Unterrichtsmodell gestaltet in Form eines Online-Unterrichtsmodells mit hohem Effektivitäts- und Validitätsgrad.

Schlüsselwörter: LMS, E-Learning, Research and Development, Deutsch

Einleitung

Im heutigen Bildungsparadigma wird die Entwicklung der aktiven Unterrichtsmodelle betont. Dieser aktive Lernprozess basiert auf der Meinung, dass ein guter Unterricht ein Prozess ist, in dem die Lernenden nicht nur physisch, sondern auch psychisch beteiligt sein sollen. Deshalb sollen die Lehrenden dieses aktive und interaktive Unterrichtskonzept anwenden.

Als ein Entwicklungsprodukt von der Informations- und Kommunikationstechnologie kann Internet die Durchführung eines aktiven und interaktiven Unterrichts durch das Konzept von Online-Unterricht ermöglicht, was man als E-Learning kennt.

Der auf Internet basierende Unterricht oder E-Learning kann die Lernenden unterstützen, damit sie in dem Lernprozess aktiv involviert sind und gute Interaktionen im Unterricht knüpfen, sowohl mit den anderen Lernenden, mit dem Lehrenden als auch mit dem Lerninhalten selbst. Außerdem, im Vergleich zu dem traditionellem Unterricht, bietet E-Learning einen flexiblen Unterricht, das heißt, es beschränkt sich nicht auf Zeit und Raum. Der Unterricht kann jederzeit und an jedem Ort geschehen. Mit anderen Worten können die Lernenden die passende Zeit und den passenden Ort selbst bestimmen, was ihrem physischen und psychischen Zustand entspricht.

Eines der auf Internet basierenden Unterrichtsmodelle ist der Unterricht mit der Applikation Learning Management System (LMS) und zwar eine Applikation zum Gebrauch in der Administration, Dokumentation, Spurensuche und zum Berichten einer Reihe von Programmen und Aktivitäten des Online-Unterrichts (Ellis: 2009). Dieses LMS ist eine auf Web basierende Fazilität, die die Nutzer ermöglicht, den Zugang zu den Lerninhalten und deren Administration zu haben.

Das Resultat der vorherigen Untersuchung zeigt, dass dieser Online-Unterricht mit LMS den Studenten helfen kann, ihre Lernleistung bei der Fertigkeit Lesen und Schreiben zu steigern (Permana, 2011). Aber trotzdem sind die Vorlesungen zurzeit meistens noch konventionell in einem Klassenraum durchgeführt. Obwohl im Unterricht auch interaktive und innovative Lernmethoden gebraucht werden, nutzt man das Internet nur selten aus, um den Horizont der Studenten zum Entwickeln ihrer Sprachkenntnisse zu erweitern und um die aktivere und innovativere Lern-Atmosphäre zu schaffen.

Das Konzept von E-Learning mit LMS-Applikation sollte im Deutschunterricht auch geeignet sein. Mit allen seinen Eigenschaften könnte E-Learning einen aktiven Unterricht unterstützen. Es geht davon aus, dass aktive Teilnahme der Lernenden im Fremdsprachenunterricht eine sehr große Rolle zum Erreichen der Sprachkompetenzen spielt.

E-Learning könnte auch den Lernenden interessante und wertvolle Erfahrungen geben, weil sie mit ihrer Fähigkeit direkt interagieren können, sodass sie die Lernmaterialien besser verstehen, memorieren und weitergeben könnten. Mit den vielfältigen Inhalten, interessanten Interaktion und dem unmittelbaren Feedback kann E-Learning das Verstehen und das Gedächtnis der Lernenden in Bezug auf die beigebrachte Kenntnisse (Munir, 2008:205).

Aufgrund der obengenannten Erläuterungen wurde diese Forschung durchgeführt, um ein E-Learning-Unterrichtsmodell mit der LMS-Applikation zur Steigerung der Qualität des Lernprozesses und –ergebnisses der Studenten im Deutschunterricht an der Universitas Pendidikan Indonesia zu entwickeln.

E-Learning orientiert sich an eine Unterrichtsorganisation durch das Internet oder Web und umfasst die Aspekte: Materialien, Evaluation, Interaktion, Kommunikation und Kooperation (Surjono, 2009). Als ein Produkt von der Entwicklung des Internets hat E-Learning

mindestens drei Funktionen (Kitao in Munir, 2008:196), und zwar (1) Supplement, (2) Komplement und (3) Substitution.

Als Supplement bedeutet E-Learning eine Zusatzaktivitäten als Festigung der in der Klasse gelernten Lernstoffe. In diesem Fall haben die Lernenden die Freiheit, ob sie das E-Learning benutzen wollen oder nicht. Auf diese Weise sind die Lernstoffe im Internet optional, das heißt, es ist den Lernenden kein Pflicht, sie zu erlernen.

Die komplementäre Funktion heißt, dass das E-Learning die in der Klasse beigebrachten Lernmaterialien ergänzt. Die Lernstoffe gelten dann als Bereicherung für die Lernenden während des Lernprozesses.

Als Substitution kann das E-Learning den konventionellen Unterricht völlig ersetzen. Der ganze Lernprozess wird online durchgeführt. Der Unterricht läuft dann flexible und zeitlich und räumlich unbegrenzt.

E-Learning kann einen Lernprozess ohne die Anwesenheit der Dozenten und Studenten in der gleichen Zeit und an einem gleichen Ort schaffen. Mit diesem zeitlich und räumlich unbegrenzten Unterricht haben die Studenten große Gelegenheit, um jederzeit, an jedem Ort und ihrem physischen und psychischen Zustand entsprechend zu lernen. Mit diesen Bedingungen könnten die Studenten die Lernmaterialien einfacher verstehen und beherrschen.

Im Vergleich zu dem konventionellen Unterricht in der Klasse hat E-Learning die Hauptvorteile, und zwar die Flexibilität und die Interaktivität. Mit E-Learning kann man die Lernmaterialien jederzeit und an jeden Ort erreichen. Außerdem kann man die Materialien mit anderen Lernquellen einschließlich der Multimedia bereichern und aktualisieren. Von dem Aspekt der Interaktivität ermöglicht das E-Learning einen direkten oder indirekten Lernprozess, mit oder ohne Veranschaulichungen (Multimedia). Diese Eigenschaften von E-Learning sind die Schaffung einer flexiblen und distributiven Lernumgebung (Surjono, 2009).

Die Lernenden haben die Flexibilität dabei, wann und wo sie lernen wollen, ohne zu einem Ort und in einer bestimmten Zeit zu gehen. Die Lehrenden können auch jederzeit die Lernmaterialien aktualisieren. Inhaltlich kann man die Lernmaterialien sehr flexible vorbereiten, ob es nur mit Texten ist oder schon mit komplizierten Multimedia.

Das gilt auch für die Qualität des Unterrichts, was auch sehr flexible oder variativ ist, das heißt, das kann besser aber auch schlechter als der konventionelle Unterricht. Deshalb braucht man eine gute Planung, einen guten Entwurf und passendes Unterrichtsdesign. Und das distributive Lernen richtet sich nach einem Unterricht, in dem die Lehrenden, die Lernenden und die Lernstoffe an verschieden Orten stattfinden, sodass die Lernenden lernen können, wo und wann sie wollen.

Eine der bekannten und meist gebrauchten LMS-Applikationen ist LMS Moodle. Aus der offizielle Seite von Moodle (http://moodle.org/sites/) vom 20. November 2013 gibt es über 70 tausend Seiten von aktiven E-Learning in über 230 Ländern, die mit Moodle entwickelt wurden. Außer den Abbildungen bietet Moodle relativ komplettere und einfachere

Anwendungen als andere Applikation. Moodle kann einfach verwendet und modifiziert werden, um ein E-Learning-System zu entwickeln.

Auch aus der Seite wird festgestellt, dass Moodle mit der Philosophie "social constructionist pedagogy" entworfen und entwickelt wurde, und es kombiniert vier verbindliche Konzepte, und zwar (1) Konstruktivismus, (2) Konstruktionismus, (3) Sozialer Konstruktivismus, und (4) verbunden und getrennt (connected and separated).

Der Lernprozess mit der LMS-Applikation bevorzugt die Interaktion von den Lernenden mit deren Umgebung. Damit erwartet man, dass die Lernenden selbstständig lernen können, um ihre eigene Wissen und Kenntnisse zu bauen, sie mit den anderen Lernenden zu teilen und zu diskutieren und die Meinungsunterschiede zu respektieren.

Aber trotzdem heißt es nicht, dass diese Applikation die Lernenden zwingen, bestimmte Lernaktivitäten zu unternehmen. Die Programmierer sind überzeugt, dass die vier oben erörterten Aspekten geeignet sind zum Unterstützen des Lernprozesses mit der Applikation LMS Moodle. Auf diese Weise können wir die pädagogischen Konzepte, die die Entwicklung von Moodle begründet haben, als Überlegungen beim Bestimmen nehmen, welche Erfahrungen die Lernenden in diesem E-Learning sammeln können – Das E-Learning zeigt nicht nur Informationen oder Lernmaterialien nach der Meinung der Lehrenden.

Das Konzept kann auch dabei helfen, um zu merken, dass die Lernenden und die Lehrende im Online-Learning eine gleiche Position haben. Die Rolle der Lehrenden ist nicht nur als "Wissensquelle" aber eher als Vorbild und Motivator, die die Lernenden bei ihren Lernaktivitäten unterstützen, damit sie die Lernziele erreichen können.

Methode der Forschung

Diese Forschung findet vom März 2014 bis November 2014 an der Deutschabteilung FPBS UPI statt. Sie fokussiert auf das Entwickeln eines Online-Unterrichtsmodells für Deutschunterricht. Aus technischen Überlegungen wird diese Forschung beschränkt: Es geht nur um den textuellen Deutschunterricht, und zwar um Lesen und um Strukturen und Wortschatz.

In dieser Forschung wird der Research-and-Development-Ansatz (R&D) verwendet. Mit den Schritten define, design, develop und disseminate (Borg&Gall:1979) wird ein Produkt aufgrund der Forschungsergebnisse erstellt. Die Ergebnisse der Vorforschung dienten als Basis zur Entwicklung des Produktes, welches sich danach in einer Situation probieren und dann revidieren ließe. Produkt diese Untersuchung ist eine Reihe von Online-Learning-Aktivitäten auf der Basis der LMS-Moodle-Applikation.

Subjekt dieser Forschung sind die Studenten an der Deutschabteilung FPBS UPI vom ersten Semester, die an den Fächern Lesen I und Struktur und Wortschatz I teilnehmen. Sie bestehen aus 27 Studenten. Nach der Entwicklung des Entwurfs von dem Unterrichtsmodell werden in diesen Fächern einige Probeläufe gemacht, um herauszufinden, wie effektiv dieses Unterrichtsmodell zur Steigerung der Unterrichtsqualität ist.

Resultat der Forschung und Diskussion

Die Lernziele an der Deutschabteilung FPBS UPI orientieren sich grundsätzlich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Im Allgemeinen hat das Fach Lesen das Lernziel, damit die Studenten die Fähigkeit haben, unterschiedliche Texte und Textsorte zu verstehen. Und das Fach Struktur und Wortschatz erzielt die Fähigkeit und die Beherrschung von bestimmten Strukturen und Wortschatz und deren Verwendung in den schriftlichen und mündlichen Alltagskommunikationen. Diese Lernziele werden noch weiter eingeteilt und entsprechen dem von den Lernenden verlangten Sprachniveau.

Der Online-Unterricht für Deutsch im Fach Lesen und Struktur und Wortschatz in dieser Forschung steht auf der Webseite von der Deutschabteilung UPI mit der Adresse http://jerman.upi.edu/vkz. Dieses Web nennt sich "Virtuelles Klassenzimmer". Der Lernprozess im Fach Lesen I kann man durch die Adresse http://jerman.upi.edu/vkz/course/view.php?id=6 ergreifen. Und der Lernprozess im Fach SW I mit der Adresse http://jerman.upi.edu/vkz/course/view.php?id=8. So sieht das Web aus, wenn man als Nutzer eingeloggt hat.

Abbildung 1. Die Startseite der Webseite E-Learning Deutschabteilung UPI

Die Lernstoffe, die für diese Forschung entwickelt wurden, richten sich nach den Lernmaterialien im Fach Lesen und SW I mit unterschiedlichen Themen aus dem Lehrwerk Studio d A1 Kursbuch und Sprachtraining. In diesem Online-Unterricht müssen die Studenten die Fähigkeit beim Lesen und bei der Beherrschung der Grammatik haben, indem sie eine Reihe von Lernaktivitäten in Form von E-Learning-Modulen unternehmen. Die Module sind Diskussionsforen, Glossar, Lektion, Quiz und Chat.

Die vorgegebenen Materialien verlangt eine Interaktion in dem Lernprozess. Dieser Online-Unterricht bietet nicht nur statische Aktivität, wie das Herunterladen von Lernstoffen und das Aufladen der Aufgaben, sondern die Studenten müssen auch mit den Dozenten, den anderen

Studenten oder den Lernmaterialien interagieren. Mit solchen Aktivität würden die Studenten hoffentlich Erfahrungen bei der Analyse, Beobachtung, Teilen und ihre eigenes Wissen und eigene Kenntnisse bauen, sammeln.

Obwohl eigentlich dieser Lernprozess mit der Anwendung von LMS-Moodle offen ist, das heißt, jeder kann einen Zugang dazu haben, wird diese Web-Applikation fürs Online-Lernen geschlossen durchgeführt, und zwar nur eingetragene Personen mit den Authentifikationen wie NIM, E-Mail und Passwort können dabei beteiligen. Mit einigen Überlegungen, z. B. um Spammer zu verhindern und damit es leichter ist, die Nutzer zu organisieren, sind die Nutzer dieses Online-Unterrichts Studenten, die sich im Fach Lesen I und SW I angemeldet haben. Der Dozent hat sie auch bei dem Web-Administrator registriert. Dann erhalten sie ihren Benutzername und ihr Passwort, was sie beim Einloggen und danach im Lernprozess mit der Rolle als Student brauchen.

Außer dem Administrator spielen in dieser LMS-Applikation zwei Hauptrollen, nämlich teacher (der Dozent) und student (der Student). Der Dozent hat die Rolle als Lehrender in dem Online-Unterricht und er hat das Recht, die Lernaktivitäten zu ändern und die Bewertung zu geben. Die Studenten sind die Teilnehmer des Unterrichtsprozesses und haben weniger Recht als der Dozent, und zwar nehmen sie nur an dem Prozess teil. Der Administrator (der Admin) spielt die höchste Rolle, er kann alles in dieser Applikation tun. Außerdem gibt es auch andere Rolle nämlich der course creator, non-editing teacher und guest.

Die schon als Nutzer eingetragenen Studenten können sofort ihr Konto benutzen, um zu dem Online-Unterricht einzugehen. Wenn sie zum ersten Mal in das Fach reinzukommen, werden dann ein Konfirmationsdialog auftauchen und da wird gefragt, ob die Studenten wirklich in dem Fach registrieren wollen. Nach der Zustimmung können dann die Studenten in dem Fach mitmachen. Die folgenden Abbildungen sind Beispiele von Startseiten des Online-Unterrichts.

Abbildung 2. Die Startseite des Faches Lesen I

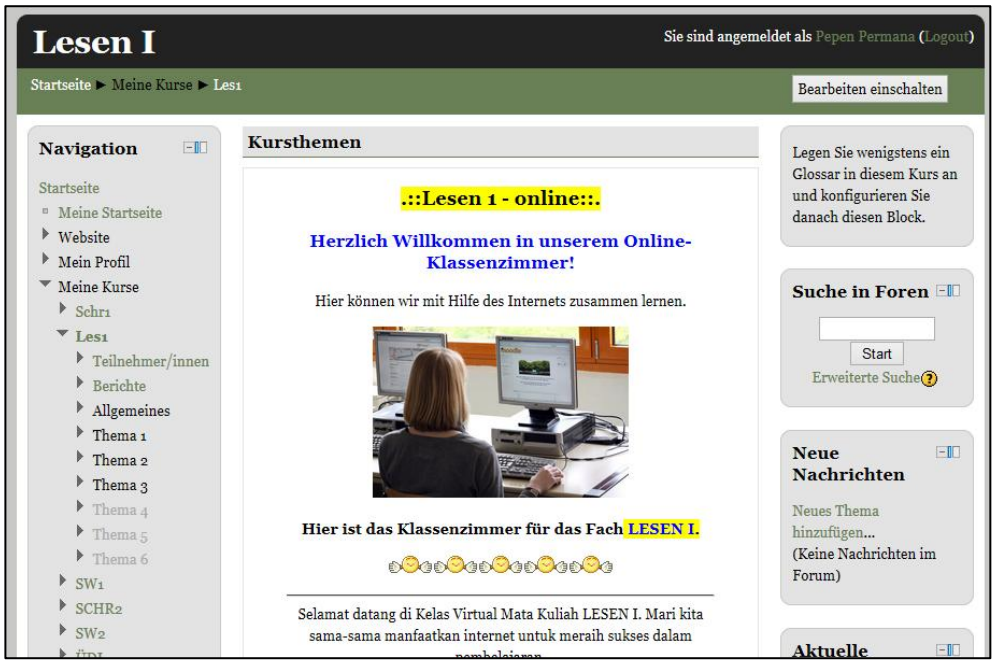


Abbildung 3. Die Startseite des Faches SW I

Nach dem Einloggen können die Studenten einige vorgegebene Aktivität wählen, wie in den folgenden Abbildungen:

Abbildung 4. Die Lernaktivitäten im Fach Lesen I

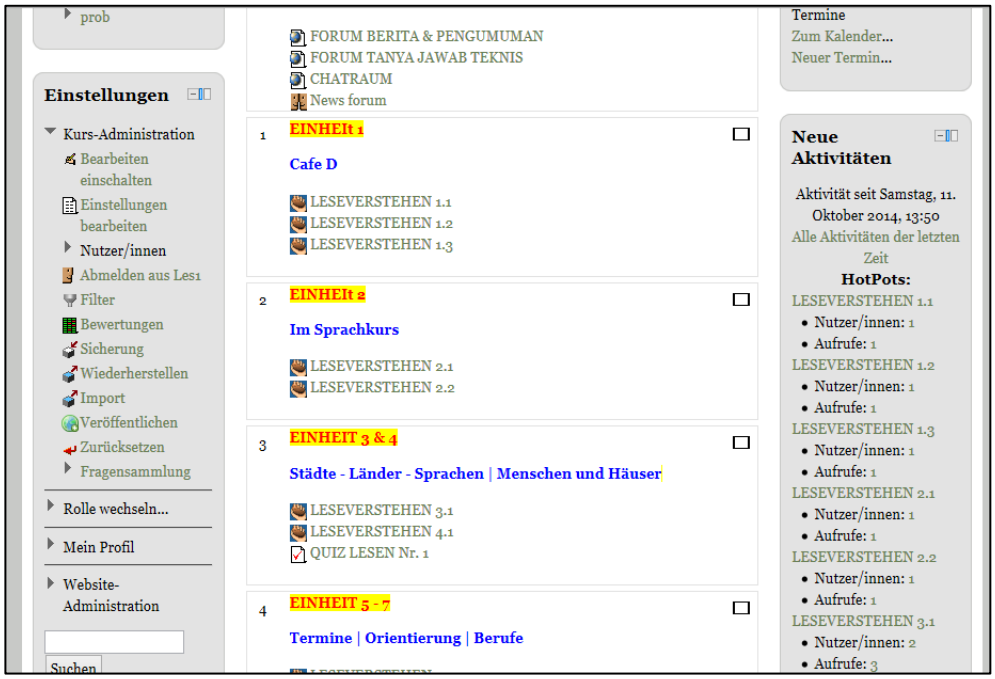
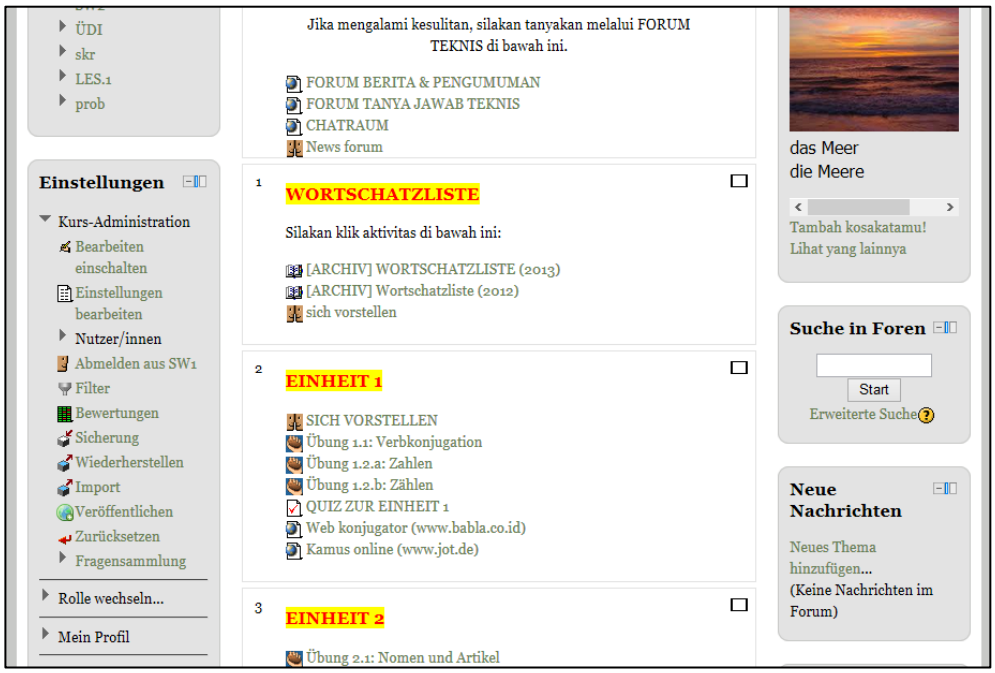


Abbildung 5. Die Lernaktivitäten im Fach SW I



Im Hauptbereich der Unterrichtsseite gibt es Lerninhalte und die Lernaktivitäten, die die Studenten machen müssen. Die Lerninhalte und –aktivität werden aufgrund des Hauptthemas als Lernmaterialien präsentiert. Oder das kann man auch als wöchentliches Format zeigen. Im anderen Bereich, links und rechts, sind Informationen und neue Berichte in Bezug auf den Unterricht, wie z. B. der Zugang zum Profil, die erworbenen Noten und andere Informationen oder die Aktualisierung der vorkommenden Lerninhalte.

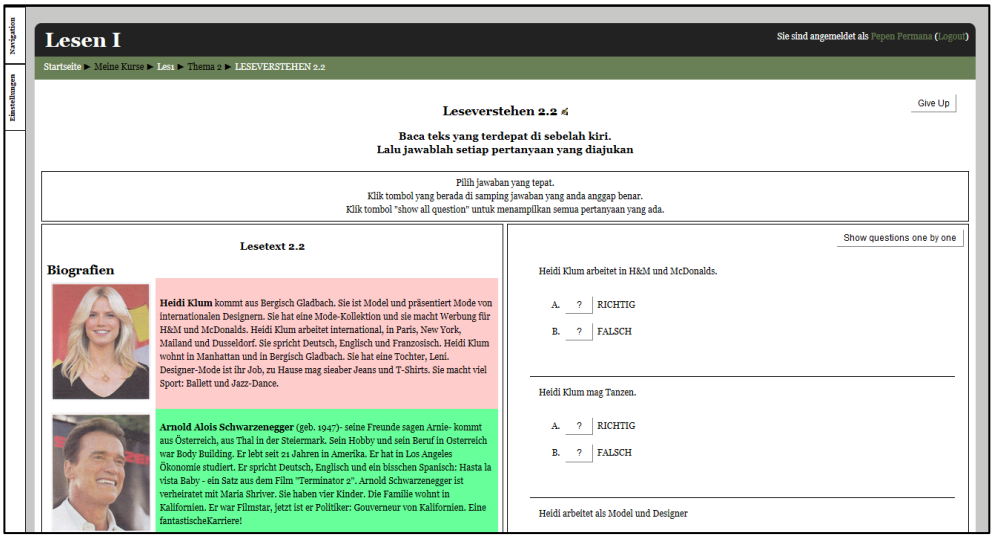
Nachdem sie in die Online-Unterrichtsseite reingekommen sind, können sich die Nutzer, sowohl der Dozent als auch die Studenten, schon eine Interaktion knüpfen und an dem Online-Unterricht teilnehmen, in dem sie die vorhandenes Menü wählen. Im Unterricht des Faches Lesen I werden 12 Unterrichtsthemen besprochen, die aus dem Hauptlehrwerk Studio d A1 stammen. Diese Themen sind u.a. (1) Cafe D, (2) Im Sprachkurs, (3) Sprachen, (4) Häuser, (5) Termine, (6) Orientierung, (7) Berufe, (8) Städte in Deutschland, (9) Urlaub; (10) Essen & Trinken, (11) Kleidung, und (12) Körper und Gesundheit. Jedes Thema beinhaltet zwei bis drei Online-Lernaktivitäten. Im Allgemeinen bestehen die Aktivitäten aus Übungen und die Diskussion des Leseverstehens.

Wie im Fach Lesen I orientieren sich die Unterrichtsaktivitäten im Fach SW I auch auf die Themen im Buch Studio d A1. Sie umfassen die Grammatikthemen wie Aussagesatz, Fragesatz, Verben im Präsens, Personalpronomen, Nomen Singular und Plural, Artikel, Verneinung, Komposita, Präteritum von sein und haben, Possessivartikel, Adjektive im Satz, Graduierung mit zu, Präpositionen und Zeitangabe, trennbare Verben, Ordnungszahlen, Modalverben müssen können, wollen und dürfen, Perfekt, Fragewort, Komparation, Demonstrativa, Wetterwort “es”, und Imperativ. Dazu auch der Wortschatz zu Alltagsthemen wie international Wörter und deutsche Name; Getränke im Café, Zahlen bis 1000; Wörter im Kursraum; Himmelsrichtungen und Sprachen; Räume, Möbel und Wohnformen; Uhrzeiten,

Wochentage und Tageszeiten; Verkehrsmittel, Büro und Computer; Berufe und Tätigkeiten; Tourismus und Kultur; Ferien, Urlaub, Familie, Monatsname, Unfall; Maβe und Gewichte, Mahlzeiten und Gerichte; Kleidung, Farben und Wetter; Körperteile und Krankheiten.

In diesem Unterricht kann eine Aktivität mit anderen Aktivitäten verbunden werden. Das heißt, die Studenten können bestimmte Aktivitäten nicht machen, bevor sie die vorherige Aktivität erfolgreich gemacht haben. Die folgende Abbildung ist ein Beispiel von Leseaufgabe, die die Studenten schaffen müssen.

Abbildung 6. Beispiel von Aufgabe im Leseverstehen



Diese Lernaktivität wird skizziert, damit die Studenten ein unmittelbares Feedback in Bezug auf ihre Antworten erhalten können, sodass sie von ihren gemachten Fehlern etwas lernen und bei der nächsten Probe die Fehler korrigieren können. Die Endnote ist die Durchschnittnote von ihren unternommenen Probe. Ein Beispiel von diesem Feedback wird durch folgende Abbildung gezeigt.

Abbildung 7. Beispiel von Leseaktivität mit Feedback

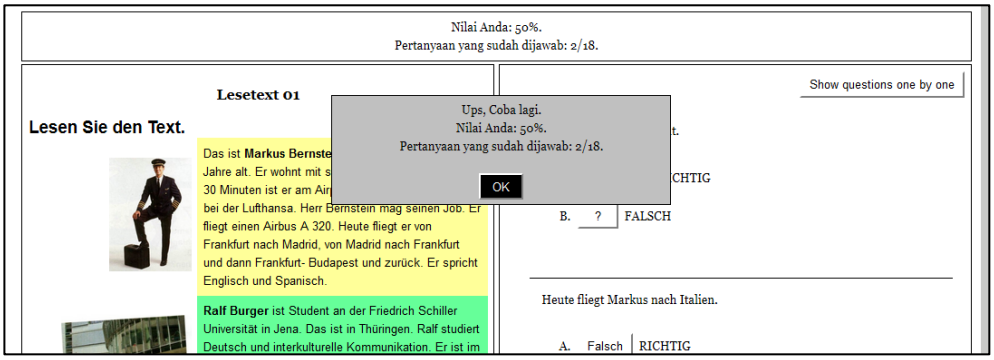


Abbildung 8 dan 9 zeigen Beispiele von den Online-Aktivitäten im Fach SW I.

Abbildung 8. Beispiel von Aktivitäten im Bereich Grammatik

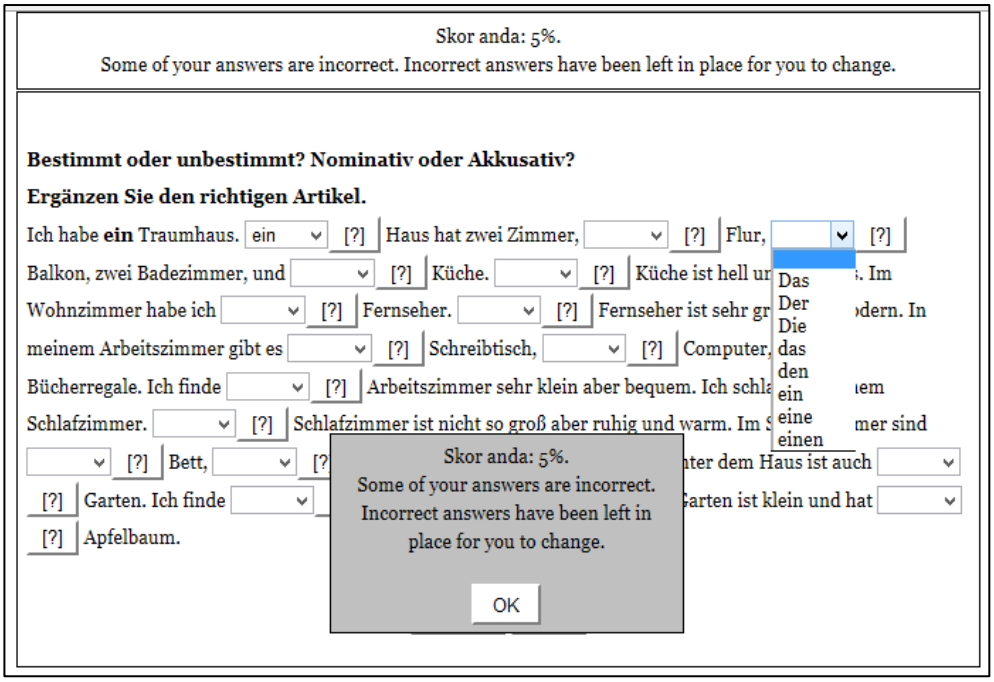
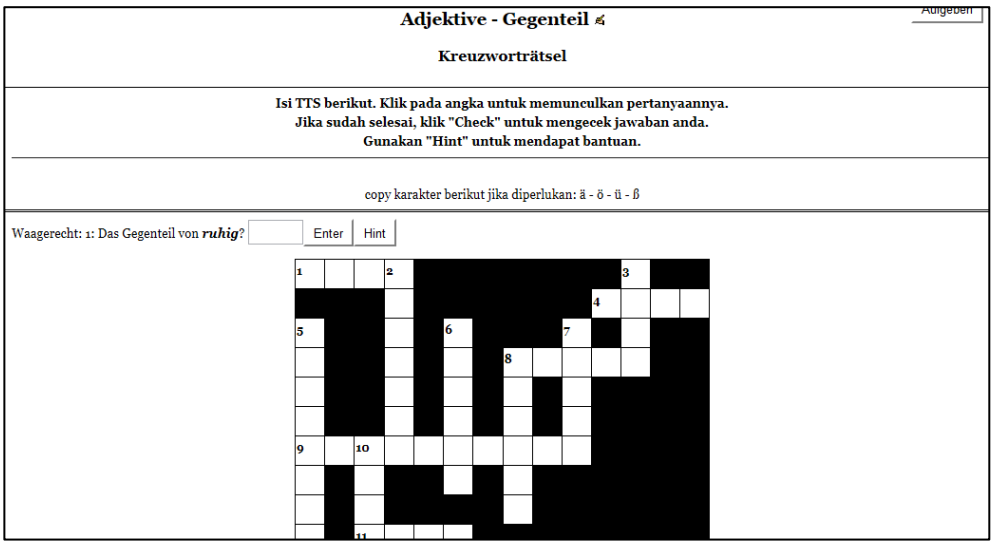


Abbildung 9. Beispiel von Übungsaktivität Im Bereich Wortschatz



Diese LMS-Applikation ermöglicht es auch, dass die Studenten ihre Lernprogression selbst bewerten. Die Abbildung 10 zeigt die Leistung eines Studenten während des Online-Unterrichts.

Abbildung 10. Beispiel von einem Übersicht der Leistung eines Studenten

Teilnehmerübersicht - 1404414 Adytia Zanuar

Bewertungsaspekt	Bewertung	Bereich	Prozentsatz	Feedback
Struktur & Wortschatz I				
QUIZ ZUR EINHEIT 1	9,90	0–10	99,04 %	
QUIZ ZUR EINHEIT 2	8,99	0–10	89,87 %	
QUIZ ZUR EINHEIT 4	10,00	0–10	100,00 %	
QUIZ ZUR EINHEIT 3	9,63	0–10	96,35 %	
QUIZ ZUR EINHEIT 5	-	0–10	-	
QUIZ ZUR EINHEIT 6	-	0–10	-	
QUIZ SW EINHEIt 7 & 8	-	0–10	-	
Übung 1.1: Verbkonjugation	84,50	0–100	84,50 %	
Übung 1.2.a: Zahlen	99,00	0–100	99,00 %	
Übung 1.2.b: Zählen	100,00	0–100	100,00 %	
[ARCHIV] WORTSCHATZLISTE (2013)	-	enttäuschend–prima!	-	

Da in jeder Aktivität die Studenten schon eine integrierte Bewertung haben, gibt es im Fach Lesen I und SW I keine besondere Tests um die Leistung der Studenten zu messen. Um sich die Noten der Studenten anzugucken, braucht der Dozent nur in die betroffenen Module reinzukommen und das Menü zu wählen. Auf der Seite kann der Dozent auch erfahren, wann der Student mit der Aufgabe angefangen und beendet und auch wie lange er die Übung gemacht hat.

Außerdem kann der Dozent auch das Menü activity report benutzen, das ausführliche Notizen oder Informationen über die gelaufene Aktivitäten in diesem Online-Unterricht bietet. Die Abbildung 11 zeigt Beispiel von einem Aktivitätsbericht (activity report), der nur von Dozent gebraucht werden kann.

Abbildung 11. Beispiel von einem activity report

Struktur & Wortschatz I: Alle Teilnehmer/innen, Dienstag, 30. September 2014 (Lokale Serverzeit)

Struktur & Wortschatz I | Alle Teilnehmer/innen | Dienstag, 30. September 2014 | Alle Aktivitäten | Alle Aktionen | Webseite anzeigen | Logdaten holen

519 Einträge werden angezeigt

Seite: 1 2 3 4 5 6 (Weiter)

Zeit	IP-Adresse	Vollständiger Name	Aktion	Informationen
Di 30. September 2014, 23:57	36.72.74.226	1403830 Sarah A. D.	quiz continue attempt	QUIZ ZUR EINHEIT 4
Di 30. September 2014, 23:17	114.79.13.77	1404414 Adytia Zanuar	quiz view	QUIZ ZUR EINHEIT 4
Di 30. September 2014, 23:17	114.79.13.77	1404414 Adytia Zanuar	course view	Struktur & Wortschatz I
Di 30. September 2014, 23:11	114.79.13.77	1404414 Adytia Zanuar	course view	Struktur & Wortschatz I
Di 30. September 2014, 23:01	36.72.104.85	1403830 Sarah A. D.	quiz continue attempt	QUIZ ZUR EINHEIT 4
Di 30. September 2014, 23:00	36.72.104.85	1403830 Sarah A. D.	quiz continue attempt	QUIZ ZUR EINHEIT 4
Di 30. September 2014, 22:57	36.72.104.85	1403830 Sarah A. D.	quiz continue attempt	QUIZ ZUR EINHEIT 4
Di 30. September 2014, 22:49	36.72.104.85	1403830 Sarah A. D.	quiz continue attempt	QUIZ ZUR EINHEIT 4
Di 30. September 2014, 22:49	36.72.104.85	1403830 Sarah A. D.	quiz attempt	QUIZ ZUR EINHEIT 4
Di 30. September 2014, 22:49	36.72.104.85	1403830 Sarah A. D.	quiz view	QUIZ ZUR EINHEIT 3

Auf der Abbildung sehen wir, dass am Dienstag, 30. September 2014 519 Einträge von allen Studenten gelaufen sind. Jeden Eintrag kann man getrennt einen nach dem anderen Analysieren. Außer den obigen Beispielen hat der Online-Unterricht auch andere Möglichkeiten für Dozenten, um die Lernaktivitäten von den Studenten zu betrachten und zu spüren.

Um das Lernergebnis der Studenten während des Online-Unterrichts zu messen, kann der Dozent die in jeder Aktivität integrierte automatische Bewertung ausnutzen, oder er kann selbst eigene Bewertung machen. Die Informationen aus dem activity report sind auch nützlich, um die Endbewertung zu schaffen.

Schlussfolgerung und Empfehlung

Der Hauptprodukt dieser Forschung nämlich das E-Learning-Applikation-Web für das Fach Lesen und SWI ist schon vorhanden unter der Adresse: http://jerman.upi.edu/vkz. Diese zwei Fächer involvieren die 27 Studenten im ersten Semester an der Deutschabteilung UPI. Aus der beschränkten Probe ergibt sich, dass es eine Steigerung von Lesefähigkeit der Studenten entsteht, die in diesem Online-Unterricht mitgemacht haben. Aus der Umfrage ist festzustellen, dass die Studenten eine positive Rückmeldung über die Durchführung des Online-Unterrichts auf der Basis von Moodle geben.

Diese Forschung hat ein Ideal, die Qualität der Lernprozesse an der Deutschabteilung UPI zu erhöhen, in dem wir die Nutzung von der Informations- und der Kommunikationstechnologie optimieren. Deshalb haben wir große Hoffnung, dass wir noch weitere Ideen in diesem Seminar bekommen können, damit wir später in diesem Bereich noch etwas mehr machen könnten.

Bibliographie

_____. (2009). *Moodle Philosophy*. [online]. Tersedia: http://docs.moodle.org/en/Philosophy. [18 Agustus 2009]

Borg, W.R. & Gall, M.D. (1979). *Applying Education Research: A Practical Guide for Teachers*. New York & London: Longman

Ellis, R. (2009). *A Field Guide to Learning Management Systems*. Learning Circuit.

Munir. (2008). *Kurikulum Berbasis Teknologi Informasi dan Komunikasi*, Bandung: Alfabeta.

Permana, P. (2011). *Aplikasi Learning Management System (LMS) untuk Meningkatkan Kemampuan Membaca Mahasiswa Bahasa Jerman*. Penelitian Pengembangan Dosen Muda UPI Bandung: tidak diterbitkan.

Permana, P. (2012). *Efektivitas Aplikasi Learning Management System (LMS) dalam Meningkatkan Kemampuan Menulis Mahasiswa Bahasa Jerman*. Penelitian Pengembangan Dosen Muda UPI Bandung: tidak diterbitkan.

Surjono, H. (2009). *Pengantar Elearning dan Penyiapan Materi Pembelajaran*. [online]. Tersedia: http://blog.uny.ac.id/hermansujono/ files/2009/02/pengantar-elearning-dan-penyiapan-materi.pdf. [30 Mei 2009]

Surjono, H. (2009). *Pengantar E-learning*. [online]. Tersedia: http://blog.uny.ac.id/hermansujono/files/2009/02/pengantar-elearning-bahan-presentasi.pdf. [18 Juni 2009]

„Spezialitäten“: Eine Projektarbeit für das Seminar „Mündlicher Ausdruck I“

Hafdarani, Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung, Indonesia

hafdarani@yahoo.com, hafdarani@upi.edu

Kurzfassung

Das Seminar “Mündlicher Ausdruck I” gehört zu den Sprechfertigkeitsseminaren, die die Deutschstudierenden der ‘Universitas Pendidikan Indonesia’ Bandung im 4. Semester besuchen müssen. In diesem Seminar üben sie, viel selbstständiger zu lernen. Um das Ziel zu erreichen, kann man ihnen solche Aufgaben geben, indem sie entweder allein oder in Gruppen eine Projektarbeit führen. Bei dieser Projektarbeit sollen die Studierenden auch planen, Themen und Präsentationsformen aussuchen und ihre Arbeit selbstständig evaluieren. Dieser Bericht hat das Ziel, die Durchführung von einer Projektarbeit mit dem Thema “Spezialitäten" zu beschreiben. Dabei werden der aktive Wortschatz, die verwendeten Redemittel, die Meinungen der Studierenden und die Lernleistung bei der Sprechfertigkeit analysiert. Diese Projektarbeit ist ein Teil der Klassenzimmerforschung (Classroom action research) mit drei Zyklen, die im Seminar ‘Mündlicher Ausdruck I’ vom Februar bis Juni 2013 durchgeführt wurde, nämlich der Zyklus 3. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Studierenden (1) die Projektarbeit “Spezialitäten" mit sechs Schritten durchgeführt wurde, nämlich: die Zielsetzung, Planen, Kooperieren, Durchführen, Evaluieren und Dokumentieren; (2) mehr aktiven Wortschatz und mehr Redemittel verwenden; (3) die Projektarbeit positiv beurteilen; und (4) bessere Lernleistung haben.

Stichwörter: Projektarbeit, Sprechfertigkeit, Wortschatz,“Spezialitäten",
Klassenzimmerforschung (Classroom action research), Mündlicher Ausdruck I

A. Hintergrund

Die Deutschstudierenden der UPI Bandung besuchen das Seminar “Mündlicher Ausdruck I” im vierten Semester. Dieses Seminar entspricht der Niveaustufe B1 (plus) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) und umfasst zwei Unterrichtseinheiten (2 x 50 Minuten) in der Woche. Das Buch ‘*em neu’*- Brückenkurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe B1 von Michaela Perlmann-Balme, u.a., Hueber Verlag 2006 gilt als Lehrbuch (*Silabus Mata Kuliah* “Mündlicher Ausdruck I”). In diesem Seminar lernen die Studierenden, ihre Ideen und Meinungen zu bestimmten Themen mündlich angemessen zu äußern. Das

heißt, sie müssen dabei sämtlichen Wortschatz, passende Redemittel und bestimmte Grammatikregeln anwenden.

Dass sich nicht alle Studierenden an dem Seminar bzw. an der Diskussion aktiv beteiligen, hört man oft als Problem im Sprechfertigkeitsunterricht. Oft haben sie Hemmungen beim Sprechen. Einige von ihnen denken sogar, dass es ausreicht, wenn nur die aktiven Studierenden sprechen oder ihre Meinung äußern. Sie haben Angst, Fehler zu machen und finden peinlich, wenn man merkt, dass sie Fehler beim Sprechen haben, und dass sie durch den Lehrer korrigiert werden. Und das passiert oft, wenn man im Sprachunterricht das Bearbeiten des Lehrbuches, Lektion nach Lektion bevorzügen. Um dieses Problem zu lösen, soll man eine Lernform finden, die ermöglichen kann, dass jeder im Unterricht oder am Seminar etwas auf Deutsch sagt. Und eine Projektarbeit oder projektorientierter Unterricht scheint wahrscheinlich eine erfreuliche Lösung.

Das Thema “Essen” bzw. “Spezialitäten” gehört zu verschiedenen Themen, mit denen sich die Studierenden in dem Seminar “Mündlicher Ausdruck I” auseinandersetzen müssen. Das heißt, sie sollen über solche Themen angemessen sprechen können. Im Lehrbuch gibt es Übungen, die verlangen, dass sich die Seminarteilnehmer bzw. Studierenden etwas von einer der deutschen Spezialitäten äußern und ein Kochrezept schreiben und dass einzelne Teilnehmer ihre Rezepte im Plenum vor. Das Erzählen und das Vorlesen scheinen für die Teilnehmer nicht so interessant oder günstig, um eine Lernerfahrung zu sammeln. Deshalb soll stattdessen Projektarbeit als eine interessante Lösung angesehen werden. Da die Studierenden geringe Erfahrung oder gar keine Erfahrung mit deutschen Spezialitäten haben (länderhomogene Gruppe), sollen sie einfach in Gruppen eine beliebige Spezialität und deren Rezept aussuchen, die sie im vereinbarten Termin mündlich präsentieren. In welcher Form oder wie sie die Präsentation machen, sollen sie sich selbst entscheiden.

B. Ziele der Untersuchung

Wie in der Kurzfassung schon erwähnt wurde, ist dieser Bericht ein Teil von einer Klassenzimmerforschung mit drei Zyklen. Diese Untersuchung hat das Ziel, die Durchführung von einer Projektarbeit im Seminar “Mündlicher Ausdruck I” zu beschreiben. Dabei werden der aktive Wortschatz, die verwendeten Redemittel, die Meinungen der Studierenden und die Lernleistung bei der Sprechfertigkeit analysiert. Dieser Bericht beschreibt, wie die Durchführung vom Zyklus drei mit dem Thema “Spezialitäten” gelaufen ist.

C. Theoretische Überlegungen

1. Projektarbeit

Der Begriff Projektarbeit kann man aus verschiedenen Perspektiven sehen. Allgemein bedeutet Projektarbeit als *Arbeit im Rahmen eines Projektes* (Wahrig-Burfeind, 2006: 1171). Das heißt, Projektarbeit kann in verschiedenen Gebieten einsetzen. Im Unterrichtskontext ist Projektarbeit eine Sonderform vom Unterricht, wo die Lernenden etwas dem Lernziel gemäß

durchführen/produzieren, was Lehrende und Lernende gemeinsam planen (Wicke, 2004: 136). Eine ausführliche Definition erwähnt Twellmann, 1982 (in Krumm, 1991: 5) wie folgt:

> *Ein Projekt im Rahmen schulischen Unterrichts ist ein Vorhaben, das von Lehrern und Schülern gemeinsam getragen und verantwortet wird und das sich auszeichnet durch eine begrenzte Bezogenheit auf die Gesellschaft. Dieser Gesellschaftsbezug wird vor allem deutlich im Ergebnis des gemeinsamen Vorgehens, das irgendwie gesellschaftlich relevant, also ‚einsetzbar' und ‚benutzbar' sein soll.*

Ausgehend von Wicke und Kumm kann man sagen, dass Projektarbeit eine Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und dem Lerner fordert, vor allem bei der Zielsetzung. Eine Projektarbeit soll Bezogenheit auf die Gesellschaft haben, mit dem Ziel, dass das, was gelernt wird, in der Gesellschaft relevant sein soll oder eingesetzt und benutzt werden kann. Das bezeichnet Krumm (1991: 5) als “brauchbar”. Projektarbeit verlangt auch die Veranwortung und die Selbständigkeit von den Lernern.

Projektorientiertes Arbeiten versteht sich als ganzheitliches und freies lernen, welches Pestalozzi (in Wicke, 2004: 138) als “Lernen mit Kopf, Herz und Hand” bezeichnet hat. Mit Kopf ist hier die Vernunft gemeint, mit Herz das Gefühl und mit Hand etwas Haptisches. Das heißt, diese drei Komponente sollen beim Lernen einander unterstützen. Santoso (2012:13) findet, dass projektorientierter Unterricht als Lernstrategie, die den Lerner ermöglicht, ihre Kenntnisse aktiv zu erweitern. Und Hafdarani (2012a: 128) meint, Projektarbeit ermöglicht die Studierenden auch, ihre Deutschkenntnisse durch Sprechen zu festigen und ihre Kenntnisse über Landeskunde (sowohl deutsche als auch indonesische) zu erweitern. Deshalb sind sie von Projektarbeit sehr begeistert (Hafdarani, 2012b: 31).

Gorąca und Jourdy (2011: 115) bestätigt die Annahme, dass die von denen durchgeführte Projektarbeit gemeinhin als eine kreativitätsfördernde Arbeitsform gilt. Korosidou und Griva. (2013: 229) kamen zur Schlussfolgerung ihrer Untersuchung, dass die Intervention von Projektarbeit positive Wirkung auf die Sprech- und Schreibfertigkeit der Studierenden und auf ihr Verhalten Fremsprachenlernen gegenüber brach.

Unterrichtsprojekte sind nach Krumm (1991: 1) durch fünf Dinge gekennzeichnet, nämlich:

(1) ein konkretes Ziel, das es erlaubt, Sprache in kommunikativer Funktion zu verwenden, das erlaubt, Neues, Fremdes zu entdecken und zu erfahren ;

(2) gemeinsame Planung und Ausführung durch Lehrer und Schüler, wobei zunächst einmal die Schüler (Lerner) versuchen, mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen zurechtzukommen. Der Lehrer ist der sprachliche und sachliche Helfer, der Sprachunterricht liefert diejenigen sprachlichen Mittel, die zur Bewältigung der Aufgabe gebraucht werden;

(3) die Hereinnahme der Außenwelt in den Unterricht bzw. die Erweiterung des Unterrichts in die Außenwelt hinein, wobei die Einheit von Sprache und Handeln, von Sprache und Situation konkret erfahrbar wird;

(4) die selbständige Recherche und Aktion der Lerner unter Benutzung aller verfügbaren Hilfsmittel, zu denen z.B. Wörterbücher und Grammatiken ebenso gehören wie evtl. Schreibmaschiene, Computer, Mikrophon oder Kamera;

(5) ein präsentables Ergebnis, das auch über das Klassenzimmer hinaus als Poster, Zeitung, Korrespondenz, Aufführung oder Ähnliches vorgezeigt werden kann und im günstigsten Fall weitere Aktionen nach sich zieht. Spracharbeit (d.h. Fehlerkorrektur, Grammatikarbeit, Schreiben) vollzieht sich dabei in Form der Überarbeitung und Verbesserung des Produktes, d.h. die Klasse wird, wie von Freinet gefordert, zur Werkstatt.

Von den Krumms Kennzeichnungen kann man sehen, dass Unterrichtsprojekte den Lerner in den Vordergrund stellen. Das bedeutet auch, dass nicht mehr der Lehrer im Vordergrund der Arbeit steht, sondern Lerngegenstand. Er ist der gemeinsame Bezugspunkt aller Beteiligten am Lernprozess, an dem der Lerner eigene Erfahrungen machen. Lerner soll das Lernen erleben. Alle Lernertypen oder *multiple Intelligenz* werden berücksichtigt, was zum mehrkanaligen Lernen führt. Das Handeln und die Selbständigkeit sind auch betont, was in der Lernpsychologie als *Learning by Doing* bezeichnet wird (Santoso, 2013: 131).

a. Geschichte der Projektidee

Die Projektidee ist eigentlich nicht neu, sie existiert seit dem letzten Jahrhundert, wurde jedoch erst in diesen siebziger Jahren als Perspektive einer inneren Schulreform wieder entdeckt und belebt seitdem den schulischen Unterricht (Wicke in Wicke, 2004: 136). Begriffe wie handlungs- und schülerorientierter Unterricht, Projektmethode, offener Unterrricht und Erfahrungslernen signalisieren in der pädagogischen Diskussion der 80er Jahre das Bestreben, die Trennung von Schule und Leben zu überwinden, den Unterricht zu öffnen und die Schüler schon im Unterricht erfahren zu lassen, dass das,was sie lernen, auch außerhalb des Unterrichts brauchbar ist. Am deutlichsten hat der französische Reformpädagoge Célestin Freinet europäische Schulen seit über 50 Jahren in dieser Hinsicht beeinflüsst. Zu den Grundprinzipien seiner Arbeit gehören Selbstständigkeit der Schüler, Kooperation in der Klasse, entdeckendes Lernen und “freier Ausdruck”. In der Bundesrepublik Deutschland ist dieser Phänomen in 80er Jahren mit “praktisches Lernen” bekannt (Krumm, 1991: 5).

b. Methoden im Projektunterricht

Um ein erfolgreiches Arbeiten garantieren zu können, müssen mit bestimmten Methoden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken geübt und vermittelt werden. Dazu stellt Wicke (2004: 138) folgende Methoden: *Planen*; *Kooperieren*; *Durchführen*; *Evaluieren und Dokumentieren*. Jede Methode umfasst bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken, die wie folgendes zu beschreiben sind:

- ***Planen:*** *Analysieren, Recherchieren, Informieren, Problematisieren, Konfrontieren, diskutieren, Motivieren, Vergleichen, Abwägen, Kommentieren, Konzipieren, Problematisieren, Auswählen, Sichten, Auflisten*
- ***Kooperieren:*** *Koordinieren, Kanalisieren, Arrangieren*

- ***Durchführen:*** *Organisieren, Entscheiden, Befragen, Beurteilen, Charakterisieren, Beurteilen, Kritisieren, Experimentieren, Berichten, Interviewen*
- ***Evaluieren und Dokumentieren:*** *Didaktisieren, Übersetzen, Redigieren, Exzipieren, Kombinieren, Aufbereiten, Lay-outen, Formulieren, Segmentieren, Transkribieren, Editieren, Zusammenfassen, Strukturieren, Zitieren, Formulieren, Moderieren, Kritisieren, Simplizieren, Präsentieren, Modifizieren, Buch, Zeitung, Poster, Film, Endlosbuch)*

c. Die Zusammenstellung und Präsentation von Ergebnissen der Projektarbeit

Projektarbeit endet immer mit der Darstellung der Endprodukte und Präsentation der Ergebnisse. Im Bezug darauf hat Dieter Vaupel in Wicke (2004: 139) eine Auflistung der Präsentationsformen vorgeschlagen. Diejenigen, die für die Sprechfertigkeit geeignet sind, zum Beispiel:

• *Materialien zusammenstellen*
• *Dokumentationen, Informationssammlungen erstellen*
• *Plakate entwerfen*
• *Collagen anfertigen*
• *Eine Talkshow durchführen*
• *Thesen formulieren, konträre Meinungen gegenüberstellen*
• *Aufgaben für Mitschülerinnen und Mitschüler formulieren,*
• *Foto-, Bilder-, Dia-Reihen, Videosequenzen erstellen*
• *Einen Comic entwickeln*
• *Eine Pro- und Kontra-Debatte, ein Streitgespräch führen*
• *Spiele entwickeln (Brett- und Würfelspiele)*
• *Rätsel entwerfen (Kreuzwort- Silben-, Balkenrätsel; Rätselschlangen)*
• *Ein Quiz, ein Ratespiel entwickeln*
• *Ein Puzzle anfertigen*
• *Ein Modell basteln*
• *Eine Ausstellung gestalten*
• *Unterschriftenaktionen durchführen*
• *Einen Infostand gestalten*

Diese Auflistung soll Lehrern und Lernern aufzeigen, dass man sich bei der Auswertung und Präsentation von Projektarbeit alternativer Methoden bedienen kann. Projektorientierter Unterricht sollte im fremdsprachigen Deutschunterricht mit Aspekten des interkulturellen Lernens verbunden sein, so wird deutlich, wie gross die Herausforderung für Lehrer und Schüler ist (Wicke, 2004: 140).

2. Sprechfertigkeit im Deutschunterricht

Nach Wahrig-Burfeind (2006: 1394) bedeutet “sprechen” *Laute zu sinnvollen Wörtern zusammensetzen, sinnvolle Wörter, Sätze bilden.* Aus diesem Zitat ist zu verstehen, dass das Kennwort von dem Begriff “sprechen” sinnvoll ist. Wenn die Laute nicht sinnvoll

ist, dann bezeichnet man das nicht als “sprechen”. Man spricht, um zu kommunizieren. Diese Ziel zu erreichen, sollen Deutschlernende deshalb ausreichende Übungen machen.

Sprechen gehört zu einer der Schwerpunkte des Spracherwerb. Man kann den Spracherweb in zwei Einteilung bringen, nämlich “gesteuerter Spracherwerb” und “ungesteuerter Spracherwerb” (Schatz, 2006: 13). Im Deutschunterricht läuft der Spracherwerb meistens gesteuert, weil die reale Kommunikation oft ins Klassenzimmer in Simulationsform gebracht wird. Man kann die Sprechfertigkeit als Mittel und als Ziel des Unterrichts unterscheiden (Schatz, 2006:16). Als Mittel steht das Sprachwissen im Vordergrund. Dazu gehören Wörter lernen, richtige Sätze bilden, Dialoge auswendig lernen, und Übungen machen. Und das entspricht dem Sprechfertigkeitsunterricht in der Grundstufe. Bei der Sprechfertigkeit als Ziel zählt die Sprachfähigkeit als die Hauptsache, die dem Unterrricht in Mittel- und fortgeschrittenen Stufen entspricht. Diese Einteilung betrifft das Seminar “Mündlicher Ausdruck I”, weil es dem Niveau B1 plus entspricht, und weil man sich in diesem Seminar äußern muss.

3. Wortschatz

Heyd (1990: 91) erwähnt, *“Der Wortschatz umfasst die Gesamtheit der Wőrter einer Sprache”*. Und Wahrig-Burfeind (2006:1673) definiert Wortschatz als “*Gesamtheit der Wörter, die jemand anwenden kann”*. Die beiden Definitionen lassen sich davon unterscheiden, dass Heyd Wortschatz eher von der Sprache allein sieht, während Wahrig-Burfeind vom Sprecher her.

Bohn (2001:9) unterteilt Wortschatz in passiven/rezeptiven Wortschatz, und aktiven/produktiven Wortschatz. Unter passivem/rezeptivem Wortschatz versteht man alle Wörter, die jemand versteht; und unter aktiven/produktiven Wortschatz sind alle Wörter zu verstehen, die jemand anwendet. Heyd (1990:91) unterscheidet Wortschatz von aktivem, passivem und potentiellem Wortschatz. Aktiver Wortschatz umfasst alle Wörter, die der Lerner produktiv verwenden. Unter passivem Wortschatz versteht man alle Wörter, die der Lerner gelernt hat. die er aber nicht produktiv beim Sprechen und Schreiben anwenden. Diese Wörter kann der Lerner wieder erkennen und verstehen, wenn er sie hören oder lesen. Potentieller Wortschatz sind abgeleitete und zusammengesetzte Wörter, die für den Lerner ganz neu sind, und die er erst verstehen kann, wenn er die einzelnen Wörter und deren Wortbildungsregel bereits kennt. Gute Wortschatzbeherrschung zählt zu einer der Voraussetzungen, besser sprechen zu können.

4. Projektarbeit mit “Spezialitäten” für das Seminar “Mündlicher Ausdruck I”

Das Seminar “Mündlicher Ausdruck I” gehört zur Sprechfertigkeit als Ziel, weil es dem Niveau B1 plus entspricht. Man benutzt Sprache, um mit anderen zu kommunizieren. Schatz (2006:108) schlägt fünf Übungsformen vor, um Kommunikation aufzubauen und zu konstruieren, die sind: (1) Übungen zur Vorbereitung von Dialogen; (2) Übungen zum Telefonieren; (3) Fragenstellung zur Vorbereitung eines Interviews; (4) diskutieren und

argumentieren; (5) monologische Präsentation und erzählen. Die Präsentation der Ergebnisse von einer Projektarbeit kann in verschiedenen Formen geführt werden, z.B. Monolog, Dialog, Theaterstück, mit einem Film oder mit dem Erzählen. Das gilt natürlich auch für Spezialitäten. Man lässt die Studierenden die Präsentationsform allein aussuchen. Um zu Diskutieren und um Gruppenergebnisse zu präsentieren braucht man aktiven Wortschatz und bestimmte Redemittel für die Einleitung, den Hauptteil oder Inhalt und für den Schluss. Die Redemittel für jeden Teil sind wie folgt (Perlmann-Balme, dkk., 2006: 64):

Einleitung

Ich möchte /wir möchten heute/nun über .... berichten
In meinem/unserem Referat/Vortrag geht es um ...
Ich werde /wir werden euch/ Ihnen nun etwas über ... erzählen

Hauptteil/Inhalt

... ist etwas Gekochtes/Gebratenes/Gegrilltes/ zum Naschen/...
Diese Spezialität kommt aus ...
Man isst/trinkt es zum Frühstück/Mittagessen/Kaffee/Abendessen/ zusammen mit .../ als ...

Schluss

Ich kann/ wir können euch/Ihnen empfehlen, Ich/wir kann/können euch/Ihnen empfehlen, diese Spezialität einmal selbst zu kochen und zu probieren.
So, nun wisst ihr/wissen Sie ein wenig mehr über ...
Ich/Wir hoffe/hoffen, diese kleine Präsentation hat euch/Ihnen gefallen.
Habt ihr/Haben Sie noch Fragen?

Eine Projektarbeit mit “Spezialitäten” kann man mit folgenden Schritten entwickeln:

- **Klare Zielsetzung**: eine Spezialität als Projektarbeit in Gruppen präsentieren
- **Planung**: eine zu präsentierende Spezialität in 3-4-er Gruppen aussuchen.
  Aufgabe: *Wählen Sie eine Spezialität aus, die Sie selbst besonders mögen, oder die Sie besonders interessant finden.*
- **Durchführung/ Recherchieren der Materialien**: im Internet und in der Bibliothek
  Einleitende Fragen:
  Für welche Spezialität interessieren Sie sich? Warum?
  Wie ist das Rezept?
  Welche Zutaten braucht man dazu?
  Wie wird die Spezialität/das Essen zubereitet? Wie ist die Zubereitung?
  Wie wird das serviert?
  Was braucht man noch als Beilage?
  Zu welcher Mahlzeit wird es gegessen?
  Was würden Sie den Zuhörern empfehlen?
- **Die Präsentation vorbereiten**: die Form aussuchen, Wortschatz durch Assoziogramm oder Mind-Mapping vorbereiten, Redemittel üben.

Ordnen Sie Ihre Stichworte den Gliederungspunkten zu.

Einleitung	Hauptteil	Schluss

- **Die Präsentation führen**: im Klassenzimmer oder draußen in Freien
- **Evaluation**: von der gesamten Projektarbeit: Was ist gut und nicht gut gelaufen?/ Welche Probleme tauchen auf?/ Vorschlag für die nächste Projektarbeit

D. Methode der Untersuchung

Die Untersuchung ist eine Klassenzimmerforschung *(Classroom action research)* mit drei Zyklen und wurde vom Februar bis Juni 2013 an der Deutschabteilung der UPI Bandung durchgeführt. Jeder Zyklus übernimmt das Spirallenmodell von Kemmis und McTaggart (in Wiriaatmaja, 2007: 66), das aus Planung, Durchführung der Behandlung, Beobachtung und Refexion besteht.

Die Projektarbeit mit Spezialitäten gehört zum Zyklus 3 und wurde nach diesem Modell beschrieben. Die Präsentationen wurden mit Videokamera aufgenommen/übertragen. Von den Videoaufnahmen wurden die Transkriptionen geschrieben, und dann analysiert. Zum Schluss wurden die Seminarteilnehmer durch ein Interview nach ihrer Meinung über Projektarbeit gefragt. Obwohl die Hauptdaten in der Klassenzimmerforschung der Lernprozess ist, wurde in dieser Untersuchung auch einen Test zur Überprüfung der Sprechfertigkeit als zusätzliches Datensammlungsmittel entwickelt.

E. Untersuchungsergebnisse

In diesem Teil werden Untersuchungsergebnisse nach dem Modell der Klassenzimmerforschung von Kemmis und McTaggart beschrieben, nämlich Orientierung der Planung, Durchführung der Behandlung, Beobachtung und Refexion.

1. Orientierung der Planung

Die Projektarbeit Spezialitäten gehörte zum Zyklus 3 und wurde in zwei Sitzungen je 100 Minuten durchgeführt. Die Lehrkraft und die Studierenden bereiteten das Seminarprogramm zusammen vor, und zwar eine Präsentation über *Spezialitäten.* Dabei sollten die Studierenden eine Spezialität (ein Gericht) mit deren Kochrezept (inklusiv Zutaten und die Zubereitung) präsentieren. Die zur Verfügung stehende Zeit für die Präsentation betrug maximal 12 Minuten. Bei der Planung wurde auch besprochen, wie die Präsentation laufen sollte. Die Lehrperson darf nur bei der Begrüßung und bei der Schließung etwas sagen. Das heißt, jede Gruppe soll ihre Präsentation selbst moderieren. Von den Seminarteilnehmern wurden eine oder zwei “Uhrpersonen” ausgewählt, die der Gruppe 2 Minuten vor dem Zeitende ein Zeichen geben sollte. Nach jeder Präsentation dürfen die Seminarteilnehmer Fragen stellen oder Kommentare geben, und das darf maximal nur 3 Minuten dauern. Nach allen Präsentationen sollten die Teilnehmer die beste Präsentation aussuchen und ihre Meinungen von dem Einsetzen einer Projektarbeit äußern. Alles soll nur auf Deutsch laufen.

Die Studierenden arbeiteten in Gruppen mit 3 bis 5 Personen. Jede Gruppe teilte die Aufgaben, wer für die Datensammlung was macht, und welche Präsentationsform sie auswählt (*Power- point-* Präsentation, Sketsch, kurzer Film, Plakat, usw.). Bei der Präsentation sollte jeder von den Gruppenmitgliedern Gelegenheit zum Sprechen haben.

In dieser Planungsphase übten die Studierenden mit Hilfe der Lehrperson, den Wortschatz und die Redemittel anzuwenden. Sie lernten den Wortschatz, den man braucht, etwas zum Essen und Kochrezept (Zutaten und Zubereitung) zu erklären; zum Beispiel ‘*etwas Gekochtes*’, ‘*etwas Gebratenes/Fritiertes’*, ‘*etwas Gebackenes’*, ‘*etwas Gegrilltes’*, ‘*etwas nicht Gekochtes’*; *Obst, Gemüse, Gewürze, schneiden, schälen, schmecken.*

2. Die Durchführung der Behandlung

Zu dieser Phase gehören die Durchführung der Projektarbeit (Datensammlung), die Erstellung des Endproduktes bzw. die Vorbereitung der Präsentation, und die Durchführung der Präsentation. Bei der Durchführung der Projektarbeit sammelten die Studierenden die zur Projektarbeit geeigneten Daten aus verschiedenen Informationsquellen (Bücher, Zeitungen, Magazine, Internetseiten), und dann dachten sie über die Präsentationsform nach, danach wählten sie aus, welche Daten zur Präsentation passen. Bei der Erstellung des Endproduktes ordneten sie die Daten, und teilten die Aufgaben, wer bei der Präsentation was sagt, und wer welche Rolle übernimmt (der/die Moderator/-in, der/die Hauptdarsteller/-in, usw.). In dieser Phase konnten die Gruppen auch mit der Lehrperson konsultieren, wenn sie Fragen haben.

Zum Schluss ist die Durchführung der Präsentation. Vor dem Seminarbeginn standen im Seminarraum alle für die Präsentation gebrauchten Geräte zur Verfügung, einschließlich zwei Kameras für die Aufnahmen der Präsentationen, die von einem Studenten und einer Studentin gemacht wurden. Die zwei Studierenden fotografieren gut und arbeiten freiberuflich als Fotograf/-in. Die Sitzordnung war U-Form. Die Seminarleiterin (Lehrperson) begrüßte die Teilnehmenden. Zwei “Uhrpersonen” wurden ausgewählt. Jede Gruppe präsentierte ihre Projektarbeit. Die Präsentation fand im Seminarraum statt, wurde direkt von dem/der Gruppenmoderator/-in geleitet, und alles lief nur auf Deutsch. Während der Präsentation beobachtete die Seminarleiterin den Verlauf der Präsentation vom hinteren Sitzplatz und machte Notizen. Sie korrigierte und unterbrach nie, um die Denkblokade bei den Teilnehmern zu vermeiden.

Es waren sechs Gruppen, die die Spezialitäten aus vier Ländern präsentieren, nämlich aus Indonesien (3 Gruppen: *Nasi Liwet* ‘Gewürzter Reis” und *Sayur Asem* ‘Tamarinde-Suppe’, und *Keju Gulung* ‘Käserolle’), aus Deutschland (1 Gruppe: Obstsalat), aus Holland (1 Gruppe: *Makaroni Schotel* ‘Nudelauflauf’), und aus Japan (1 Gruppe: *Maki Sushi* ‘Fisch in Klebreisrolle’).

Jede Gruppe hatte unterschiedliche Präsentationform und konnte die zur Verfügung stehende Zeit gut ausnutzen (12 Minuten). Keine Gruppe überschritt die Präsentationszeit. Fast jede Gruppe bekam eine oder zwei Fragen vom Publikum, nur eine Gruppe nicht. Das heißt aber

nicht, dass ihre Präsentation nicht interessant ist, sondern umgekehrt. Die Gruppe hat das Publikum fasziniert, weil sie ihre Projektarbeit wie eine interessante “Kochshow” im Fernsehen präsentierte. Deshalb wurde sie als die beste Gruppe gewählt.
Zwei Gruppen zeigten einen Kurzen Film, in dem die Mitglieder beim Kochen zu sehen waren. Die ausführlichen Informationen der gesamten Präsentationen ist in der folgenden Tabelle beschrieben.

Tabelle 1 Die ausführlichen Informationen der gesamten Präsentationen

Nr.	**Name der Gruppe und Summe der Mitglieder**	**Die präsentierte Spezialität**	**Präsentationsform und Medien**	**Präsentations-zeit**	**Fragen/ Kommentare**
1.	*Puppe*, 5 Personen	*Obstsalat*	Theater/Simulation/ Rollenspiel	12 Minuten	2
2.	*Duo*, 2 Personen	*Nasi Liwet* ‘Gewürzter Reis’	*Power point*, Schema, Foto	12 Minuten	1
3.	*Blut*, 5 Personen	*Makaroni Schotel* ‘Nudelauflauf’	*Power point*, Foto	12 Minuten	2
4.	*Lecker*, 5 Personen	*Sayur Asem* ‘Tamarinde-Suppe’	*Power point*, Foto, Selbstgemachter Kurzfilm	12 Minuten	1
5.	*De Sisha*, 5 Personen	*Keju Gulung* ‘Käserolle’	*Power point*, Foto, Selbstgemachter Kurzfilm	12 Minuten	2
6.	*Zucker*, 5 Personen	*Maki Sushi* ‘Fisch in Klebreisrolle’	Theater (Fernsehkochshow),	12 Minuten	Keine

Der aktive Wortschatz zum Thema Spezialitäten, den jede Gruppe benutzte, steht zwischen 16 bis 33 Wörter, umfasst die Wörter von den Zutaten und von der Zubereitung. Die Wörter bestehen aus Nomen, Verben, Adjektiven, Zeit- und Lokaladverbien. Die gesamte Summe des aktiven Wortschatzes betrug 137 Wörter, und durchschnittlich steht sie bei 22,83. Gruppe 5 hatte mit 33 die meisten Wörter benutzt. Die Summe ist in der Tabelle 2 zu lesen. Von der Tabelle kann man die Produktivität der einzelnen Gruppe sehen.

Tabelle 2 Die Summe des aktiven Wortschatzes der einzelnen Gruppe

Nr.	**Name der Gruppe**	**Die Summe des aktiven Wortschatzes Spezialitäten**
1.	Puppe	17
2.	Duo	16

3.	Blut	20
4.	Lecker	19
5.	De Shisa	33
6.	Zucker	32
	Summe	137
	Durchschnittliche Summe	22,83

Jede Gruppe verwendete Redemittel für jeden Teil der Präsentation, und zwar für die Einleitung, den Hauptteil/Inhalt und den Schluss. Als Schluss des Zyklus äußerten sich die Teilnehmer über das Einsetzen der Projektarbeit für das Seminar “Mündlicher Ausdruck I”. Alle waren der Meinung, dass diese Lernform viel interessanter ist, vor allem um die Sprechfertigkeit zu trainieren. Deshalb schlagen sie vor, dass solche Lernform möglich öfter eingesetzt wird.

3. Beobachtung

Bei der Präsentation hatten die Studierenden keine Angst mehr, vor dem Publikum etwas auf Deutsch zu äußern. In diesem Zyklus las kein Studierender mehr ihre Notizen vor. Im Gegenteil: Sie konnten schon ohne Hemmung sprechen. Es störte sie auch nicht, obwohl man ihre Präsentation mit Videokamera übertragen wurde. Sie konnten den Wortschatz und die Redemittel schon gut anwenden.

4. Reflexion

Von diesem Zyklus kann man sagen, dass die Studierenden ihre Aufgaben dem Lernziel gemäß gut machten. Das zeigen sie, indem sie mehr aktiven Wortschatz und vollständige Redemittel anwendeten. Fast jeder hatte keine Hemmung mehr, auf Deutsch zu sprechen. Sie genießen ihre Rolle. Das war auch eine Sondergelegenheit, dass jemand von jeder Gruppe die Rolle des Moderators übernahm. In den zwei vorigen Zyklen hatten nur zwei Personen Gelegenheit, diese Rolle zu übernehmen. Die Gelegenheit verstärkt ihr Selbvertrauen, etwas auf Deutsch zu sagen bzw. zu äußern.

Am Ende der Sitzung haben sich die Teilnehmer geäußert, dass sie solche Präsentationsform gut finden, und dass sie daran Spaß hatten, weil die Bühne ihnen gehört hat.
Die Testergebnisse zeigten auch, dass die Studierenden bessere durchschnittliche Lernleistung haben, die zur guten Kategorie gehört, während sie am Anfang des Seminars nur befriedigende Kategorie erreichten.

F. Schlussfolgerung

Das Ziel der Projektarbeit ist vor allem, dass die Studierenden allein oder in Gruppen selbständig lernen und etwas zusammen planen bzw. organisieren, durchführen und evaluieren. Von der Projektarbeit Spezialitäten kann man sehen, wie begeistert die Seminarteilnehmer waren, ihre Gruppenergebnisse in verschiedenen Form zu präsentieren. Jeder beteiligte aktiv in jeder Phase der Projektarbeit.

Bei der Präsentation verwendeten die Studierenden mehr aktiven Wortschatz und passende Redemittel. Das Trainieren zum Sprechen in der Durchführung der Präsentationen kann einen Beitrag für die Sprechfertigkeit leisten. Das wurde von der besseren Lernleistung gezeigt. Mit dem Einsetzen von Projektarbeit am Beispiel Spezialitäten gibt man den Studierenden mehr “freien Raum”, ihren Lernprozess selber zu bestimmen. Dabei werden ihre Selbständigkeit und ihre Kreativität auch unterstützt. Schließlich kann man erwarten, dass die Studierenden doch mit Projektarbeit etwas für ihren Lernerfolg profitieren.

Literaturverzeichnis

Bohn, Rainer. 2001. *Probleme der Wortschatzarbeit – Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache.* München: Goethe-Institut, Langenscheidt.

Gorąca, Gabriela und Jourdy, Natascha. 2011. Repräsentative Kunstwerke aus dem deutschsprachigen Raum im DaF-Projektunterricht in *GLOTTODIDACTICA XXXVII.* POZNAŃ: ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PRESS.

Hafdarani. 2012a. Pengajaran Keterampilan Berbicara yang Berorientasi pada Projektarbeit, dalam *Allemania, Jurnal Bahasa dan Sastra Jerman*.Volume 1, No.2, Januari 2012. Bandung: Jurusan Pendidikan Bahasa Jerman, FPBS UPI.

Hafdarani. 2012b. “Sollen unsere Schüler Schuluniform tragen?: Pro - und Kontra-Debatte Schuluniform (Ein Bericht von einer Projektarbeit für das Seminar ‘Mündlicher Ausdruck I’*)*, dalam *Allemania, Jurnal Bahasa dan Sastra Jerman*.Volume 2, No.1, Juni 2012. Bandung: Jurusan Pendidikan Bahasa Jerman, FPBS UPI.

Heyd, Getraude. 1991. *Deutsch Lehren: Grundwissen für Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage. Frankfurt am Main – Germany:Verlag Moritz Diesterweg.

Korosidou, Eleni I., Griva. Eleni A. 2013. “Country in Europe”: A Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 2, pp. 229-243, March 2013. Finland: ACADEMY PUBLISHER.

Krumm, Hans-Jürgen. 1991.”*Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*” in *Fremdsprache Deutsch - Zeitschrift für den Praxis des Deutschunterrichts: Unterrichtsprojekte*. Heft 4/April 1991. München: Verlag Klett Edition Deutsch.

Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Weers, Dörte. 2006. *Em neu Brückenkurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe B1*. Ismaning, Deutschland: Max Hueber Verlag.

Santoso, Iman. 2012. Pembelajaran Bahasa Jerman Berbasis Proyek dalam *bahasa & sastra, Jurnal Pendidikan Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, Vol. 12, No. 1, April 2012. Bandung: FPBS UPI Bandung.

Santoso, Iman. 2013. Unterrichtsprojekt im Landeskundeunterricht: Kurze Filme herstellen, dalam *Jurnal Ilmiah Bahasa, Sastra, dan Budaya Jerman*, Volume 1|September 2013. Jakarta: Impressum.

Schatz, Heide. 2006. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudienangebot Germanistik – Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut München - Langenscheidt.

Wahrig-Burfeind, Renate. 2006. WAHRIG Deutsches Wörterbuch. Güterloh/München:Wahrig Verlag.

Wicke, Reiner E. 2004. *Aktiv und Kreativ Lernen Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deustch als Fremdsprache.* Ismanig- Deutschland:Max Hueber Verlag.

Wiriaatmadja, Rochiati. 2007. *Metode Penelitian Tindakan Kelas Untuk Meningkatkan Kinerja Guru dan Dosen*. Bandung: Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia dengan PT Remaja Rosdakarya.

Korosidou, Eleni I., Griva. Eleni A. 2013. “Country in Europe”: A Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 2, pp. 229-243, March 2013. Finland: ACADEMY PUBLISHER.

Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht

Hafniati, Universitas Negeri Medan

Afni73@yahoo.com

Abstract

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, die wesentlichen Techniken der Worschatzerklärung, die in dem Seminar zum Thema Wortschatzarbeit von Tanja Schwarzmeier im Jahr 2011 an der Universität Medan vorgestellt werden. Die Arbeit gliedert sich in drei verschiedene Punkte, wobei zunächst die verschiedene Techniken der Wortschatz erläutert werden. Im Anschluss werden Beispiele aus der Praxis genannt werden in einer Tabelle konkrete Beispiele veranschaulicht. Die Arbeit schliesst mit einem Fazit ab, wobei konkret auf die Anwendung der verschiedenen Methoden im Unterricht eingegangen wird.

Schlüsselwörter: Wortschatzerklärung, Wortschatzarbeit, Praxis

Einleitung

Wortschatz wird an der Universität Medan noch nicht systematisch eingeführt. Viele Dozenten erklären unbekannte Wörter nur mündlich und auf Nachfrage der Studenten. In der Regel schlagen Studenten neue Wörter schon vor dem Unterricht im Wörterbuch nach und arbeiten hier rein zweisprachig und mit oft unzureichenden Wörterbüchern. Hinzu kommt, dass die Studenten nicht wissen könnten, welche Wörter zum Lernwortschatz gehören und ob die im Wörterbuch nachgeschlagene Bedeutung dem Kontext entspricht. Die Folgen sind z.B. dass, die Studenten kennen nicht alle Woerter im Lehrwerk fuer ihr Sprachniveau haben und sie keine richtigen Woerter z.B. im kurzen einfachen Aufsatz schreiben koennen. Ausserdem haben die Dozenten wieder Schwierigkeiten beim Korrigieren, weil die Studenten keine richtigen bzw.bekannten Woerter benutzen. Da die Studenten ihre Wortschazkenntnisse nicht erweitern koennen, wuerden sie demotiviert.
Einige Dozenten verwenden aber schon einige Verfahren, Worschatz zu unterrichten. Sie erklaeren die Woerter mit Hilfe von Beispielen, Umschreibungen, Synonymen, Antonymen

und direkte Uebersetzung im Indonesischen. Das Problem ist, dass den Studenten sehr wenig Uebungen zum Wortschatz gegeben werden. Die Dozenten sollen den Studenten viele Uebungen zum Wortschatz geben, damit sie die Woerter besser lernen und speichern.

Techniken der Wortschatzerklaerung.

Im Jahr 2011 haben die Dozenten an einem Seminar mit dem Thema Wortschatztarbeit teilgenommen. Dieses Seminar wurde von Frau Tanja Schwarzmeier an der Deutschabteilung der Universitaet von Medan geleitet. Im Seminar wurde unter anderen die Frage nach Techniken der Wortschatzerklärung aufgegriffen. Die Hauptaspekte werden im Folgenden allgemein und dann an einem Beispiel herausgearbeitet.

Es gibt noch mehrere Verfahren, die im Seminar gefuehrt werden, um Worschatz zu vermitteln, die sogenannte Einsprachigen Verfahren und Zweisprachigen Verfahren (Bohn, 1999:63). Man unterscheidet generell zwischen Einsprachigen Verfahren und Zweisprachigen Verfahren. Zu den Einsprachigen Verfahren gehören folgenden Techniken:

A. Einsprachige Verfahren werden dargestellt wie folgendes:

1. Analogie ; neue Wörter werden mithilfe von aehnlichen Beziehung zwischen Woertern erklärt. Man kann die Bedeutung durch vorgegebene bzw. Bekannte Beziehungen ableiten z.B. Zucker : sueB . chili : scharf

2. Reihe ; neue Wörter mit anderen Wörtern werden in eine logische Reihenfolge gebracht und damit erklärt. Die Woerter werden nach der Reihe geordnet z.B. laufen – traben - rennen - sprinten. Still – leise - laut – ohrenbetäubend.

3. Gleichung; neue Wörter werden mithilfe von mathematischen Gleichungen erklärt. Die Bedeutung wird durch die matematische Gleichung erschlossen. Z.B. ein Dutzend = 12 Stueck.

4. Wortbildung; neue Wörter werden über die Wortbildung aus den einzelnen Wortteilen erschlossen und erklärt. man kann die unbekannten Woerter von bekannten Woerter die Bedeutung erschliessen. Z. B. Abrufbar. Man kennt schoen das Wort abrufen mit Nachsilbe bar kann man mindestens die Bedeutung raten.

5. Hierarchisierung; Neue Wörter werden die die Angabe eines Oberbegriffes oder Unterbegriffes erklärt. Die Woerter werden nach Ober und Unterbegriffen geordnet. Z.B. Orangen und Aepfel sind Obst, Stuehle und Tische sind Moebel.

6. Synonyme ; neue Wörter werden mithilfe eines ähnlichen oder bedeutungsgleichen Wortes erklärt. Zieht man zur Erklärung ein neues Wort ein wird durch ein bedeutungsgleiches oder aehnliches Wort erklaert z.B. Buecherei – Bibliothek, schlau- klug

7. Antonyme ; neue Wörter werden mit Hilfe eines Wortes erklärt, welches das Gegenteil ausdrückt. (Die Bedeutung des unbekanntes Wortes wird mithilfe des bekannten Gegenwortes erschlossen) z.B. hell-dunkel, lachen- weinen

8. Beispielsaetze ; neue Wörter werden mithilfe eines Beispielsatzes, (der die Bedeutung klar macht) erklärt. z.B. Seife: wir waschen uns mit Wassser und Seife.

9. Paraphrasen; neue Wörter werden durch erweiternde und verdeutlichende präzierende Umschreibungen erklaert z.B.rasen : sehr schnell fahren.

B. Zweisprachige Verfahren durch Uebersetzung.

Beispiel aus der Praxis

3.1.Thema und Inhalt der Lektion
In der Lektion 1 des Lehrwerks studio d A2 geht es um das Thema Sprachen und Biografien. Die Einführungsseiten enthalten folgende Wörter, die zum Lernwortschatz gehören: Begeistert sein, Examen, Gericht, fantasiereicher, Herausforderung, Erfolg, Gefuehl, Ausbildung, Dienst. Der Lernwortschatz ist bei studio d dem Lehrerhandbuch zu entnehmen und richtet sich nach den Vorgaben des Gemeinsamen Europaischen Referenzrahmens (GER).

Mögliche Wortschatzerklaerung

Die folgende Tabelle zeigt auf, wie die Worterklärungen ins Indonesische übersetzt werden können und um welche Technik es sich dabei handelt :

Neues Wort	Erklärung	Technik
begeistert sein	enthusiastisch sein bersemangat, bergairah	Synonyme Uebersetzung
das Gefuehl	traurig sein, glücklich sein ...	Beispiel
das Examen	die Pruefung	Synonym
das Gericht	Pengadilan	Uebersetzung
fantasiereich sein	die Fantasie reich oder: viel Fantasie haben	Wortbildungskentnise
der Erfolg Erfolg haben	Berhasil	Uebersetzung
der Dienst Dienst haben	Melaksanakan tugas pemerintah/ kepentingan umum	Uebersetzung
die Ausbildung eine Ausbildung machen	Wenn man nach der Schule Frisür werden will,	Paraphrase/Uebersetzung

	(dann) muss man eine Ausbildung machen	
die Herausforderung	tantangan	Übersetzung

Die Studenten sind motiviert Deutsch zu lernen und ihren Wortschatz zu verbessern. Man kann sehen, dass sich die Studenten steigern und neue Woerter aktiv beherrschen. Eine gute Moegligkeiten Worschatz zu Erlernen ist durch Kartenspielen. Die Sudenten haben ein positives Gefuehl beim Kartenspiel wie während eines Wettbewerbs und sie versuchen die neuen Woerter wirklich zu beherrschen, besonders wenn sie in der Gruppe arbeiten. Jede Gruppe gibt sich Muehe, damit alle Personen in der Gruppe die Woerter besser als die anderen Gruppen verstehen und beherrschen, um so lehendlich als Siger hervor zu gehen.

Fazit

Aus persönlicher Erfahrung mit Studenten an der UNIMED im A2, lässt sich zusammen fassen, dass die meisten Techniken, die man bei der Wortschatzvermittlung anwendet Paraphrase, Synonyme und Übersetzung sind. Beispiele und Wortbildungen kommen nicht so oft bei der Wortsxhatzvermittlung vor. Man sollte aber bei schwierigen Wörtern immer auf die Muttersprache zurückzugreifen, damit die Studenten die Bedeutung der Wörter wirklich verstehen. Und es so nicht zu Missverständnissen kommt.

Literaturverzeichnis

Bohn Rainer. *Probleme der Wortschatzarbeit*. Goethe Institut, 1999, Muenchen.

Funk, Hermann. *Studio D. A2*. Cornelson, 2006. Berlin

Schwarzmeier, Tanja. *Fortbildung zum Thema Semantisierung*. 2011.UNIMED

Scherfer, Peter (1995): Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert Krumm, Hans –Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
Viehweger, Dieter (1977): *Probleme der Semantischen Analyse*. Berlin: Akademie.

Code-Switching in Tweets der Studenten des 5. Semesters der Deutschabteilung der Universität Padjadjaran

Cicu Finalia, Deutschabteilung der kulturwissenschaftlichen Fakultät, Universitas Padjadjaran, Bandung

cicu.finalia@gmail.com

Abstract

Artikel ini meneliti tentang alih kode dalam kicauan pada media sosial Twitter oleh enam mahasiswa semester lima Program Studi Bahasa dan Sastra Jerman Universitas Padjadjaran, dengan bahasa Indonesia sebagai bahasa sumber. Ada dua masalah utama yang dianalisis dalam artikel ini, yaitu: ke dalam bahasa apa saja alih kode yang dilakukan oleh para responden dalam kicauannya dan memiliki fungsi apa alih kode dalam kicauannya tersebut. Dalam analisis ditemukan bahwa pada kicauan mahasiswa pria alih kode yang terjadi pada umumnya dari bahasa Indonesia ke dalam bahasa Jerman sementara pada kicauan mahasiswa wanita pada umumnya ke dalam bahasa Inggris dan bahasa Sunda. Dalam data-data ditemukan pula campur kode dengan bahasa Inggris. Selain itu, diketahui bahwa alih kode dalam kicau para responden memiliki fungsi sebagai berikut: penekanan empati penulis; peralihan perspektif penulis; maksud formal untuk mengucapkan selamat ulang tahun, menyapa, berterima kasih, mengungkapkan alasan, dan mengucapkan selamat tinggal; reaksi penulis; memotivasi dalam pemilihan bahasa oleh *adressat*; penghalusan dendam, dan; afeksi penulis pada *adressat*.

Schlüsselwörter: Code-Switching, Code-Mixing, Diskursfunktionen von Code-Switching, Tweet

Einleitung

Die zwischenmenschlichen Kommunikationsformen haben sich in den letzten 20 Jahren aufgrund der rapiden Verbreitung computerbasierter Medien kulturübergreifend radikal verändert. So führte die "Mediatisierung des Alltags" (Krotz 2001, zit. nach Günthner 2014:

129) dazu, dass Formen kommunikativen Handelns, die zuvor primär mündlich abliefen, mittlerweile auch schriftlich per E-Mail, Chat, SMS-Nachrichten etc. (teilweise auch in sozialen Netzwerken wie Facebook, StudiVZ, Twitter etc.) durchgeführt werden. Diese neuen medial vermittelten Kommunikationsformen ermöglichen eine in einem bislang nicht vorstellbaren Ausmaß "ent-zeitlichte" und "entortete" Interaktion, die aus räumlich abwesenden virtuell anwesende Kommunikationspartner/Innen macht (Günthner 2014: 129).

Twitter als ein computer-basiertes Medium ist ein Service der sozialen Netzwerke und ein online-Mikroblog, der es den Nutzern ermöglicht, einen Text von bis zu 140 Zeichen zu senden und zu lesen. Der einzelne Text wird *Tweet* genannt. Das soziale Netzwerk, das im März 2006 von Jack Dorsey gegründet wurde, ist eine der zehn am meisten besuchten Seiten im Internet geworden. In Twitter können nicht-registrierte Nutzer Tweets nur lesen, während registrierte Nutzer durch die Timeline-Seite Tweets posten und über mobile Geräte kurze Nachrichten versenden können. Twitter entwickelte sich blitzschnell und erreichte rasch große Beliebtheit in der Welt. Bis Januar 2013 gab es 500 Mio. Twitter-Nutzer, von denen 200 Mio. aktive Nutzer sind. Durch die große Beliebtheit spielt Twitter heute eine wichtige Rolle als soziales Netzwerk, das in vielen Hinsichten für verschiedene Bedürfnisse genutzt wird, zum Beispiel: als Mittel zum Protestieren, für Politikkampagnen und als Mittel zum Lernen und Kommunikationsmittel im Notfall.

Gemäβ einer Studie über soziale Netzwerke von 2012 von Semiocast gehört Indonesien zu den fünf Ländern mit den meisten Twitter-Nutzern. An der Spitze liegen die USA. Brasilien steht an zweiter Stelle, gefolgt von Japan und U.K. An der fünften Stelle liegt Indonesien mit einem Beitrag von 5,3% zu den Twitter-Nutzern weltweit und somit von Milliarden Tweets (Semiocast 2012).

Mein Artikel gründet in meinen eigenen Erfahrungen and Beobachtungen als aktive Nutzerin von drei sozialen Netzwerken, nämlich Facebook, Twitter und Path. Ich bin in diesen sozialen Netzwerken, vor allem in Twitter, mit vielen meiner Mitstudenten/Innen befreundet und kommuniziere mit ihnen regelmäβig. Im Laufe der Zeit konnte ich beobachten, wie Student/Innen mit ihren Freunden und sogar mit ihren Lehrern und Dozenten über Twitter kommunizieren. Dabei habe ich auch festgestellt, dass sie in Twitter häufig mehr als eine Sprache verwenden.

Mehrsprachige Menschen haben die Gelegenheit, sich in mehreren Sprachen auszudrücken und mitzuteilen, wie er/sie sich fühlt oder was er/sie denkt. Er/sie gestaltet seine/ihre Identität durch die Entwicklung zur kommunikativen Kompetenz in zwei oder mehreren Sprachen. Dies hilft ihm/ihr zufriedener zu sein, weil er/sie seine/ihre individuellen und sozialen Bedürfnisse in verschiedenen Kontexten der Sprachverwendung erfüllen kann (Cárdenas-Claros / Isharyati 2009). In einer bilingualen Gesellschaft wechselt man oft von einer Sprache in eine andere bei der alltäglichen Kommunikation. Dies gilt nicht nur in *Face-to-Face*-Kommunikation, sondern auch in Chat-Kommunikation.

Sprachmischung ist ein altes Thema. Sie resultiert aus radikalen Formen des Sprachkontakts. Das bekannteste Beispiel bilden Pidgins und Kreolsprachen wie das Tok Pisin von Papua Neuguinea oder das haitische Kreol. Sie sind mittlerweile standardisierte Zeugnisse

kolonialen Kontakts zwischen Engländern und Melanesiern bzw. Franzosen und in die Karibik versetzten afrikanischen Sklaven. Aber auch beim Erlernen von Fremd- und Zweitsprachen kommt es zu Vermischungen, zu Interferenzen in größerem Maßstab. Es entstehen lernersprachliche Varietäten, sogenannte *Interlanguages*, irgendwo zwischen den Polen Muttersprache und Zielsprache. Sie sind jedoch in der Regel vorübergehend. Und es entsteht das Nebeneinander von Sprachsystemen, bei dem mehrsprachige SprecherInnen zwischen den von ihnen beherrschten Sprachen hin- und herwechseln – ein Prozess, der in der Linguistik als Code-Switching (CS) bezeichnet wird. Die SprecherInnen schalten, switchen, von einem Code zum anderen, von einer Sprache zur anderen (Hinnenkamp 2000: 97).

In den 2000-er Jahren beschäftigte sich die Code-Switching-Forschung mit den Schwerpunkten Bilingualismus in Verbindung mit Sprachverhalten und Identitätsentwicklung, Spracherwerb sowie Code-Switching in computer-basierter Kommunikation, *Chatters* als Sprecher und Chat-Kommunikation, z.B. Deutsch als *Resource*, Türkisch, Griechisch und Französisch als Konkurrenz (Androutsopoulos & Hinnenkamp 2001, Senkel 2004, Hinnenkamp 2008, Androutsopoulos 2013). Lam (2004) analysiert Bilingualismus im Chat-Raum und berücksichtigt dabei die zweisprachige Sozialisation.

Ausgehend von den Beobachtungen der oben genannten Code-Switching-Forschungen stellt die vorliegende Studie folgende Forschungsfragen:

(1) In welche Codes wechseln die Probanden in ihren Tweets und

(2) welche Funktionen hat das Code-Switching in ihren Tweets.

Die Studie basiert auf 50 Tweet-Datensätzen, die von sechs Studenten des 5. Semesters der Deutschabteilung der Universität Padjadjaran im Zeitraum von September bis Oktober 2014 gepostet wurden.

Code-Switching in computer-basierter Kommunikation

Code-Switching (CS) wird definiert als Juxtaposition von sprachlichen Mitteln, die zu zwei verschiedenen grammatischen Systemen oder Subsystemen gehören, innerhalb eines sprachlichen Austauschs (Gumperz 1982: 59) oder als "the use of more than one linguistic variety by a single speaker in the course of a single conversation" (Heller & Pfaff 1996; zit. nach Androutsopoulos 2013: 667). Abhängig vom jeweiligen Ansatz wird Code-Mixing als Juxtaposition verschiedener linguistischer Codes innerhalb eines einzigen Satzes oder als eine Alternation von Codes aufgefasst, die eine spezifische pragmatische Funktion haben. Code-Switching und Code-Mixing sind allgemeine linguistische Praxis unter zweisprachigen und mehrsprachigen Netzwerknutzern und finden deshalb leicht ihren Weg in die Kommunikation über digitale Medien (Androutsopoulos 2013: 667).

Nach Androutsopoulos (2013: 668f.) ist die Forschung zu CS allgemein von folgenden Punkten gekennzeichnet:

a. Forscher verwenden nicht einen einzigen Rahmen für die CS-Analyse, sondern etliche unterschiedliche Methoden.

b. Eine allgemein akzeptierte Methodologie, die den Besonderheiten von computer-basierter Kommunikation Rechnung trägt, ist noch nicht entwickelt worden. Forscher verwenden methodologische Rahmen, die ursprünglich für die Analyse von gesprochenen Diskursen entwickelt wurden, obwohl die Adäquatheit dieser Rahmen durchaus kritisiert wird.

c. Die vorherrschende Perspektive ist eher pragmatisch und soziolinguistisch als grammatisch und linguistisch ausgerichtet. Es gibt zwar auch strukturelle Beschreibungen in der vorliegenden Literatur, aber das Hauptziel ist, die pragmatischen Funktionen, soziale Zwecke sowie die interaktionelle Dynamik von CS *online* zu verstehen.

d. Die Frage der Übereinstimmung zwischen dem *online* geschriebenen CS zu seinem *offline* gesprochenen Gegenüber wird viel diskutiert und ist ein umstrittenes Thema (alles Androutsopoulos 2013: 668f.).

In CS-Studien werden nach Androutsopoulos (2013: 669) als theoretische Rahmen insbesondere die folgenden drei soziolinguistischen Ansätze verwendet: Der erste ist das Markedness-Modell von Myers-Scotton (1993; zit. nach Androutsopoulos 2013), insbesondere ihre Konzepte von CS als markierter (i.e. unerwarteter, unkonventioneller) oder unmarkierter Wahl. Der zweite Ansatz ist der von Gumperz (1982). Relevante Aspekte für CS sind hier zum Beispiel der Unterschied zwischen situativem und metaphorischem CS, der Unterschied zwischen "wir-Code" und "sie-Code", die Klassifikation der Diskursfunktionen der konversationellen CS und die Auffassung von CS als Kontextualisierungshinweise (‚contextualization cues'). Zum Dritten verwenden Forscher den konversationsanalytischen Rahmen für die Erforschung der zweisprachigen Interaktion von Peter Auer, der auf dem Ansatz von Gumperz basiert. Androutsopoulos (2013: 669) nennt zudem noch weitere theoretische Konzepte, die in CS-Studien Anwendung finden.

In Bezug auf die Diskursfunktionen von CS werden laut Androutsopoulos (2013: 669) weithin die Klassifikationen von Gumperz (1982) und Auer verwendet. Beide fassen CS als Kontextualisierungshinweise auf, i.e. als Ressource, die die Teilnehmer benutzen, um den Rahmen für eine angemessene Interpretation dessen, was gesagt wurde, festzulegen. Zusammenfassend gehören zu den Diskursfunktionen von CS nach Gumperz: CS aufgrund von indirekter Rede; Adressat-Spezifikationen; Klarstellung, Emphase, Expressivität; Qualifizierungen des Inhalts (z.B. Unterscheiden von Tatsachendarstellung vom Kommentar); und Unterscheiden von persönlichen Standpunkten von objektiven Standpunkten. Wie Androutsopoulos (2013: 669) weiter ausführt, unterscheidet Auer zudem zwischen präferenz- (oder teilnehmer-)verbundenem CS und diskursverbundenem CS. Ersteres umfasst CS, das zur Sprecher- oder Adressatenpräferenz passt, ebenso wie Beispiele für sprachliches Aushandeln zwischen den Gesprächspartnern. Diskursverbundenes CS trägt demgegenüber zur Diskursorganisation bei (Androutsopoulos 2013: 669).

Laut Androutsopoulos (2013: 681) ist CS in computer-basierter Kommunikation nicht nur auf

wenige typische Musterverwendungen begrenzt. Die in der Literatur beschriebenen Strukturen reichen demnach von wenigen formelhaften CS-Vorkommen bis zu dichtem mehrsprachigen Code-Mixing. In Bezug auf die Diskursfunktionen von CS in computer-basierter Kommunikation wurden in der Forschung bisher nachgewiesen (nach Androutsopoulos 2013: 681):

a. CS für formelhafte Diskurszwecke, dazu gehören: Begrüßungen, Abschiede und gute Wünsche;

b. CS, um kulturspezifische Genres durchzuführen wie beispielsweise Gedichte oder Witze erzählen;

c. CS zum Mitteilen indirekter Rede (im Gegensatz zur eigenen Rede des Autors);

d. CS mit Wiederholung einer Äußerung zum Ausdruck von Empathie;

e. CS, um auf einen bestimmten einzelnen Adressaten Bezug zu nehmen, z.B. als Reaktion auf eine Registerwahl in einem vorangehenden Beitrag;

f. CS zur Kontextualisierung einer Themen- oder Perspektivenänderung, zum Unterscheiden zwischen Tatsache und Meinung, Information und Affekt usw.;

g. CS zum Markieren, was witzig oder seriös gemeint ist, und zum Abschwächen möglicher gesichtsbedrohender (*face-threatening)* Handlungen, zum Beispiel durch humorvolles CS bei einer dispräferierten Antwort oder Bitte;

h. CS zum oder weg vom Code des Sprechers, um Zustimmung oder Nichtzustimmung, Übereinstimmung oder Konflikt, Angleichung oder Distanzierung anzuzeigen.

Code-Switching in Tweets der Studenten des 5. Semesters der Deutschabteilung der Universität Padjadjaran

Die 50 Datensätze wurden während einer Periode von zwei Monaten erhoben. Die Daten, die ich untersucht habe, kommen von sechs Studenten (drei Jungen und drei Mädchen). Sie studieren Deutsch an der Universität Padjadjaran und sind momentan im 5. Semester. Sie kommen aus unterschiedlichen Städten in Indonesien. Diese Studenten sind alle sehr aktiv bei Twitter. Sie folgen sich bei Twitter gegenseitig. Die Daten wurden als Teil des laufenden Projekts gesammelt. Ich möchte die Rolle von CS bei Twitter im Hinblick auf die Identifizierung der Studenten mit dem Fach Deutsch analysieren, weil ich annehme, dass es der Motivation dienlich ist, dass es für die Deutschlerner identitätsstiftend wirken kann, dass es ‘Involvement’ und Engagement der Lerner zeigt.

Die Basissprache der Tweets ist Bahasa Indonesia. Tabelle 1 stellt vor, in welche Codes die Probanden in ihren Tweets wechseln. Es gibt zwei Punkte, die zu betonen sind. Erstens war das CS von Bahasa Indonesia zu Deutsch in den Daten unter den männlichen Probanden üblicher als unter den weiblichen, die untersucht wurden. Die weiblichen Probanden wechselten häufiger ins Englische und ins Sundanesische. Zweitens kam auch Code-Mixing in den Daten vor. Die Probanden mischten Englisch in ihre Sätze.

Zu Beginn stelle ich das CS bei den männlichen Probanden in den Daten vor: @imaimam wechselte meistens von Bahasa Indonesia zu Deutsch, ganz selten zu Englisch, niemals zu Sundanesisch. @waldighifari wechselte zu Deutsch so viel wie zu Englisch. In seinen Tweets kam einmal auch ein CS ins Sundanesische vor. @diradharma wechselte meistens zu Sundanesisch, ganz selten zu Englisch und niemals zu Deutsch. Danach zeige ich das CS bei den weiblichen Probandinnen auf: @vinnyseptika wechselte am meisten zu Englisch, ganz selten zu Deutsch und zu Sundanesisch. @delliarzky wechselte nur zu Sundanesisch, niemals zu Deutsch und zu Englisch. @amiliaprima wechselte nur zu Englisch.

Außerdem ist interessant, dass alle Probanden am meisten die englischen Codes und nur in geringem Ausmaβ die deutschen Codes in ihre Tweets mischten. Nur @diradharma benutzte ein sundanesisches Code in seinen Tweets.

Tabelle 1: CS (Basissprache ist Bahasa Indonesia, andere Sprachen sind in Kursivdruck) in Tweets der Deutschabteilungsstudenten der Universität Padjadjaran

01	@imaimam	@ipikipiw ngakak lah skripsi bener atau salah :(:(*aber ich drücke dir ganz fest die Daumen* :-)
02	@imaimam	@Frouweisblume sudah ku *DM* kaaak ehehehe. *Danke im Voraus*:D
03	@imaimam	@Geraldrama iri banget liat semua yang di*share* lu kak:(di Jerman:(
04	@imaimam	@ollawithlock kenalnya *Frau* doang:(*Herr* tauuu! Aku ngajar demi bisa makan nih:””
05	@imaimam	*Je mehr ich lerne, desto besser spreche ich Deutsch*. Semoga.
06	@imaimam	@Geraldrama atulah kirimin aku *postcard* dr mana pun deh ya hihi
07	@imaimam	Rejeki anak soleh. *Das ist aber peinlich* :):):):):)
08	@imaimam	*Unsere* SKS *ist nicht genug, deshalb können wir nicht im 6. Semester* kkn *tun*. :-(:-(
09	@imaimam	@ratriiii hahaha *club* banget nih Kak? *Feel free* makasih kaka cantik.
10	@imaimam	@ollawithlock haaaah pindah kewarganegaraan. *Danke* yaaa bebeb muah kecup lembut dr Nangor
11	@imaimam	Aku memang makhluk paling sempurna. *Danke übrigens*;)
12	@imaimam	@vinnyseptika yasalam. Normal kok normal. Periode berikutnya ga cuman kita. *Alles zu seiner Zeit*. *Eine Wille ist auch ein Weg*. Semangat cuy?
13	@imaimam	*I’ve done nothing with my day*. Ingin menangis saja tapinya.
14	@imaimam	Janji tinggal janji. *Tschüß, Samstagabend*:(
15	@imaimam	Ceritanya abis audisi *MC* Utama Wisuda. Tapi sayangnya gagal:):):):). *Das weiss ich nicht, wann das Glück zu mir kommt*.
16	@imaimam	*Never give up*. *Great things take time*. *nyemangatin diri

		sendiri*
17	@waldighifari	tergoblog malam ini!! sengaja menyamakan *subject* di omegle dengan kata "prikitiw" agar bisa *meet chat* dengan @futhuriyah dan @diradharma HAHA
18	@waldighifari	@ridwankamil *alles gute zum Geburtstag* kang emil. *Mugiya dipikasehat sareung dipikalancar sagala urusanana*. *Pokokna* #BandungJuara y
19	@waldighifari	Memaafkan tak semudah minta maaf. *Good morning*!
20	@waldighifari	@inezardelia bsk ke PVJ ga? *opening* H&M ahahaha
21	@waldighifari	@delliarzky ohiya? *ceuksaha*?
22	@waldighifari	@Bundes_Radio mau *request* raisa yg mantan terindah ya, *danke* :)
23	@waldighifari	Selamat ulang tahun *girls* @cimmisipirilli dan teh @nadiianjani *wish u all the best*
24	@waldighifari	@jajaazhary alah atos *off air* kang hehe, besok ya hehe :d
25	@waldighifari	@ll_miyah @vinnyseptika *perform*nya jam berapa ya? *Weil wir eine Klasse um 14.20 haben*.
26	@waldighifari	Ayo @teman2014 bisa *share* pengalaman ospeknya kemarin seperti apa ke @Bundes_Radio jgn lupa *streaming* di bundesindo.com #BANGBROS
27	@diradharma	Harus banyak perubahan,ga *puguh* pas ngantrinya...
28	@diradharma	@faridpiano06 *hayu pendak*..somse sih afarnyaa
29	@diradharma	Malem kang @ngacakbgl , kalo mau *interview* kang emil untuk liputan pariwisata hubungin ke mana ya ?? *nuhun sateuacanna*.
30	@diradharma	Sore pak @ridwankamil kalau mau wawancara bapak untuk liputan tentang Bandung menghubungi ke mana ya ? *Diwalernya* pak.*nuhun*
31	@diradharma	*Happy 2nd Anniversary* @Bundes_Radio !!sukses dan kompak yaa..bismillah ({})<3
32	@diradharma	*HBD* ya @unpad tempat bernaungku selama kurang lebih 4 taun..semoga mencetak calon pemimpin dan orang sukses termasuk saya. Aamiin
33	@amiliaprima	*That's life*. Apapun masalahnya, bersyukurlah. Tuhan akan memberikan nikmat yang luar biasa untuk umatNya yang sabar, kuat, dan ikhlas.
34	@amiliaprima	@imaiman tapi jadi kan, yang ngasih bunga persembahan ke aku? *A to the MIN* wkwkwk
35	@delliarzky	Udah mah biru-biru didengkul blm ilang, nambah lagi benjol di alis kena lempar *stick drum* sakitnya dr semalem ga ilang-ilang -__-
36	@delliarzky	Tp serius Git dr kmrn gue ga sengaja sebenernya ganti2

		channel, eh ada lo terus haha eksis yeee~
37	@delliarzky	@sigit_exit yaudah sini ke Nangor Bandung dan sekitarnya~ abis lo kan jg skrg sibuk bgt Git syuting mulu :)) gue November ada *perform* nih...
38	@delliarzky	Jadi skrg *visit* path ga ada *notification*nya?
39	@delliarzky	Susah emang punya kosan yang sulit dijamah. Pulsa abis Cuma buat nunjukin jalan abang *delivery* doang :((*hufff*
40	@delliarzky	@arkaaulia *sawangsulna geulis*. Pasti didoain :)) banyak temen aku ternyata jadi finalis juga hihi
41	@vinnyseptika	Pecyaaah! *Thanks to* @Unpad_forsi2014! *Tag line*-nya berhasil deh #AnakUnpadBahagia #VinnyJugaBahagia :-) *See you next year*...
42	@vinnyseptika	Ayo nonton Pagelaran Teater terakbar se-FIB Unpad tahun ini @Theatron2014. Yuk jadi *trendsetter* dgn nonton teater! ❤
43	@vinnyseptika	@Bundes_Radio *request* Taylor Swift – White Horse. Salamnya buat keluarga besar "Join ajah dulu!" yang *weekend* ini mau jalan2 lucuk! Putelin ya!
44	@vinnyseptika	Terlalu banyak menolerir jadi nggak direspek deh. Bahkan sama temen sendiri. *Da wayahna weh*...
45	@vinnyseptika	@Bundes_Radio piala & piagam. Karena benda2 itu nggak bisa dibeli, tp gue dapetin dgn *achievement* gue sendiri untuk buat keluarga bangga :-)
46	@vinnyseptika	@diradharma *da* aku mah bukan pendendam :) *but remember*! *Karma does exist*! HAHAHA
47	@vinnyseptika	@diradharma *thanks* titisan dajjal. Tiada kesan tanpa kehadiranmu! Bagus deh foto guenya! Sukak! Lo emang fans sejati guveh!
48	@vinnyseptika	@istinafisa makasih ya, editannya bagus banget! Luar biasa! Patut diapresiasi! *Thanks love* ❤
49	@vinnyseptika	@DFB_Team @esmuellert_ jadi, hari ulang tahun kita sama? Ih, jadi terharu! :') *Dich liebe ich mehr* deh, Müll ❤
50	@vinnyseptika	Hai Teman Muda, @Bundes_Radio kembali mengudara! Malam ini MasterPiece spesial @raisa6690 bersama @waldighifari. Aku *request* Bye Bye, *danke*!

Diskursfunktionen von Code-Switching

Einige von den in Abschnitt 2 genannten Diskursfunktionen wurden in den Daten entdeckt. Die folgenden Beispiele erläutern Varianten von CS innerhalb eines Posts:

01 @imaimam @ipikipiw ngakak lah skripsi bener atau salah :(:(*aber ich drücke dir ganz fest die Daumen* :-)

02 @imaimam @Frouweisblume sudah ku *DM* kaaak ehehehe. *Danke im Voraus*:D

03	@imaimam	*Je mehr ich lerne, desto besser spreche ich Deutsch*. Semoga.
04	@imaimam	Rejeki anak soleh. *Das ist aber peinlich* :):):):)
05	@imaimam	*Unsere* SKS *ist nicht genug, deshalb können wir nicht im 6. Semester* kkn *tun*. :-(:-(
06	@imaimam	Aku memang makhluk paling sempurna. *Danke übrigens*;)
07	@imaimam	@vinnyseptika yasalam. Normal kok normal. Periode berikutnya ga cuman kita. *Alles zu seiner Zeit*. *Eine Wille ist auch ein Weg*. Semangat cuy?
08	@imaimam	*I've done nothing with my day*. Ingin menangis saja tapinya.
09	@imaimam	Janji tinggal janji. *Tschüß*, *Samstagabend*:(
10	@imaimam	Ceritanya abis audisi MC Utama Wisuda. Tapi sayangnya gagal:):):):). *Das weiss ich nicht, wann das Glück zu mir kommt*.
11	@imaimam	*Never give up*. *Great things take time*. *nyemangatin diri sendiri*
12	@amiliaprima	*That's life*. Apapun masalahnya, bersyukurlah. Tuhan akan memberikan nikmat yang luar biasa untuk umatNya yang sabar, kuat, dan ikhlas.
13	@delliarzky	@arkaaulia *sawangsulna geulis*. Pasti didoain :)) banyak temen aku ternyata jadi finalis juga hihi
14	@waldighifari	@ridwankamil *alles gute zum Geburtstag* kang emil. *Mugiya dipikasehat sareung dipikalancar sagala urusanana*. *Pokokna* #BandungJuara y
15	@waldighifari	Memaafkan tak semudah minta maaf. *Good morning*!
16	@waldighifari	@delliarzky ohiya? *ceuksaha*?
17	@waldighifari	Selamat ulang tahun *girls* @cimmisipirilli dan teh @nadiianjani *wish u all the best*
18	@waldighifari	@ll_miyah @vinnyseptika *perform*nya jam berapa ya? *Weil wir eine Klasse um 14.20 haben*.
19	@diradharma	@faridpiano06 *hayu pendak*..somse sih afarnyaa
20	@diradharma	Malem kang @ngacakbgl , kalo mau *interview* kang emil untuk liputan pariwisata hubungin ke mana ya ?? *nuhun sateuacanna*.
21	@diradharma	Sore pak @ridwankamil kalau mau wawancara bapak untuk liputan tentang Bandung menghubungi ke mana ya ? *Diwalernya* pak.*nuhun*
22	@diradharma	*Happy 2nd Anniversary* @Bundes_Radio !!sukses dan kompak yaa..bismillah ({})<3
23	@diradharma	*HBD* ya @unpad tempat bernaungku selama kurang lebih 4 taun..semoga mencetak calon pemimpin dan orang sukses termasuk saya. Aamiin
24	@vinnyseptika	Pecyaaah! *Thanks to* @Unpad_forsi2014! *Tag line*-nya berhasil deh #AnakUnpadBahagia #VinnyJugaBahagia :-) *See you next year*...
25	@vinnyseptika	Terlalu banyak menolerir jadi nggak direspek deh. Bahkan sama temen sendiri. *Da wayahna weh*...
26	@vinnyseptika	@diradharma *da* aku mah bukan pendendam :) *but remember*!

		Karma does exist! HAHAHA
27	@vinnyseptika	@DFB_Team @esmuellert_ jadi, hari ulang tahun kita sama? Ih, jadi terharu! :') *Dich liebe ich mehr* deh, Müll ❤

Die Daten von (01) bis (10) wurden aus dem Thread zur Abschlussarbeit und zum Fach KKN genommen. Das Wechseln ins Deutsche betont die Empathie des Autors und bezeichnet gleichzeitig die Veränderung der Perspektive vom Autor auf die Enttäuschung der Adressaten über ihren Misserfolg in den Fächern, die sie genommen haben.

Die Daten (02), (06), (20), (21) und (24) zeigen, dass die Autoren von Bahasa Indonesia zu Deutsch (Daten 02 und 06), zu Sundanesisch (Daten 20 und 21) und zu Englisch (Daten 24) wechseln, wenn sie sich bei den erwähnten Netznutzern in ihren Tweets bedanken. Die vorkommenden Wechsel zeigen wahrscheinlich eine Gewohnheit und eine Angemessenheit. Hier haben die Wechsel keine Diskursfunktion.

Die Daten (03), (05) und (12) zeigen Wechsel ins Deutsche und ins Englische am Anfang der Tweets. Das betont die Argumentation der Autoren gegen das erwähnte Thema, das sie via die Tweets äußern.

Die Daten (04) illustrieren das Wechseln ins Deutsche bei einer Themaveränderung aus etwas Vergnügen und es klingt gleichzeitig beim Autor eine Ironie mit.

In den Daten (08), (10) und (11) wechseln die Autoren zu Englisch und zu Deutsch, um eine Tatsache und eine Information zu differenzieren, die sie in ihren Tweets mitteilen möchten. Bei den Daten erkennt man die aktuelle Tagessituation des Autors. In (10) hebt der Autor Informationen für den Adressaten hervor, in (11) markiert der Wechsel die Meinung, die der Autor äußern möchte.

In den Daten (09) und (24) wechseln die Autoren ins Deutsche und ins Englische, als sie Abschied nehmen. Das Wechseln bezieht sich hier auf die Gewohnheit und die Angemessenheit der Autoren beim Verabschieden.

Die Daten (13), (16) und (19) zeigen Wechsel ins Sundanesische, mit denen die Autoren darauf reagieren, was die Adressaten vorher im Thread ausdrücken. Die Autoren sind behilflich bei der Sprachauswahl der Adressaten.

In den Daten (14), (17), (22) und (23) bezeichnet das Wechseln ins Deutsche, ins Sundanesische und ins Englische eine Gewohnheit und eine Angemessenheit beim Geburtstagswunsch. Dabei zeigen die Daten (14) etwas Interessantes, dass das Wechseln den Willen des Autors markiert. Er fordert den Adressaten heraus, die gleiche Sprache zu benutzen, wenn der Adressat auf den Tweet reagieren will.

In den Daten (15) betont das Wechseln ins Englische die Perspektive des Autors auf seine vorherige Äußerung "memaafkan tak semudah meminta maaf", als der Autor Begrüßung sagt. Man begrüßt normalerweise am Anfang des Treffens, in diesem Fall am Anfang des Tweets. In diesen Daten wird allerdings klar dargestellt, dass die Begrüßung die Perspektive des Autors bezeichnet, über die sich niemand beschweren kann. Deshalb schreibt er die Begrüßung am Ende seines Tweets.

In den Daten (18) wechselt der Autor ins Deutsche, um etwas zu begründen. Das Wechseln in diesen Daten fungiert als ein formelhafter Diskurszweck.

Die Daten (25) betonen das Wechseln von Bahasa Indonesia zu Sundanesich, das am Ende des Tweets steht und mit der die Autorin ihre Perspektive auf eine bestimmte Situation, die man in seinem Leben hat, darstellt. Die Autorin will allerdings den Betroffenen in ihrem Tweet nicht erwähnen.

In den Daten (26) wird das Abschwächen der Rachsucht markiert, die die Autorin besitzt, durch das Wechseln zu Englisch.

Die Daten (27) betonen, dass das Wechseln ins Deutsche für eine Zuneigung steht, die die Autorin dem Adressaten zeigen will. Die Autorin möchte auch zeigen, dass ihre Zuneigung für den Adressat sehr wichtig ist. Sie wählt deswegen die Sprache aus, die als Muttersprache des Adressaten gilt.

Schlussfolgerung

Der vorliegende Beitrag, der sich dem Code-Switching in Tweets von einigen Studenten des 5. Semesters der Deutschabteilung der Universität Padjadjaran widmet, verdeutlicht, dass in dieser computer-basierten Kommunikation das Wechseln von einer Sprache zu anderen Sprachen oft vorkommt. Bei den männlichen Probanden ist das Code-Switching von Bahasa Indonesia zu Deutsch üblicher als den weiblichen. Die weiblichen Probanden wechseln häufiger ins Englische und ins Sundanesische. Außerdem kommt auch Code-Mixing vor. Die Probanden mischen die englischen Codes in ihre Sätze.

Bei den Probanden zeigt das Code-Switching in ihren Tweets folgendes an:

a. die Betonung der Empathie der Autoren,
b. die Veränderung der Perspektive von den Autoren,
c. den formelhaften Diskurszweck zum Geburtstagswunsch, zur Begrüßung, zum Bedanken, zum Begründen und zum Abschied,
d. das Reagieren der Autoren,
e. das Anregen zu Sprachauswahlen bei den Adressaten,
f. das Abschwächen der Rachsucht,
g. die Zuneigung der Autoren für die Adressaten.

Literaturverzeichnis

Androutsopoulos, Jannis (2013). Code-Switching in Computer-mediated Communication. In: Herring, S. C.; Stein, D. & Virtanen, T. (eds.) *Pragmatics of Computer-mediated Communication*, Berlin/Boston: de Gruyter Mouton, S. 667-694.

Androutsopoulos, Jannis; Hinnenkamp, Volker (2001). Code-Switching in der bilingualen Chat-Kommunikation: ein explorativer Blick auf #hellas und #turks. In: Beißwenger, Michael (Hg.) *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation*. Stuttgart: Ibidem, S. 367-401.

Cárdenas-Claros, Mónica Stella & Isharyati, Neny (2009). Code switching and code mixing in Internet chatting: Between ‘yes’, ‘ya’, and ‘si’ - a case study. In: *Jaltcalljournal*, The Journal of the JALT CALL SIG. Ausgabe December 2009, Vol. 5, No. 3. Abgerufen von http://journal.jaltcall.org.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Günthner, Susanne (2014). Die interaktive Gestaltung von SMS-Mitteilungen - Aspekte der interaktionalen Matrix chinesischer und deutscher SMS-Dialoge. In: Mathias, Alexa; Runkehl, Jens & Siever, Torsten (Hrsg.): *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien - Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski*. Networx 64: http://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf, S. 129-148.

Hinnenkamp, Volker (2000). "Gemischt sprechen" von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. In: Der Deutschunterricht 5/2000: 96-107.

Hinnenkamp, Volker (2008). Deutsch, Doyc or Doitsch? Chatters as Languagers – The Case of German-Turkisch Chat Room. In: *International Journal of Multilingualism*, Vol. 5 No. 3.

Lam, Wan Shun Eva (2004). Second Language Socialization in a Bilingual Chat Room: Global and Local Considerations. In: Language Learning and Technology, 8 (3): 44-65.

Semiocast (2012). Twitter reaches half a billion accounts. Abgerufen am 20.05.2015 von semiocast.com/en/publications/2012_07_30_Twitter_reaches_half_a_billion_accounts_140m_in_the_US

Senkel, Pascale (2004). Code-Switching: Typen und ihre Funktionen im Spracherwerb Französisch bei Schülern der 3. Klasse. Wissenschaftliche Hausarbeit. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.

Kulturschock im Erleben einiger Studentinnen aus Au-Pair in Deutschland

Kalvin Karuna, FKIP UNPATTI AMBON
kievkaruna214@yahoo.com

Kurzfassung
Diese Untersuchung verfolgt das Ziel, Kulturschock-Phänomene im Erleben meiner StudentInnen als Au-Pair in Deutschland zu beschreiben. Die Daten habe ich von meinen StudentInnen, die mal als Au-Pair Mädchen in Deutschland gewesen waren, bekommen. Das Ergebnis ergibt sich, dass die meisten Respondenten sehr zufrieden waren, als sie in Deutschland angekommen waren, trotzdem waren sie wegen der Kulturunterschiede schockiert , und fühlte sich beleidigt.
Kulturschock ist ein normal, wenn man sich in einem Gastland befindet. Sprachhemmungen kann auch einen Kulturschock verusachen, Sensibilisierung des Kulturwissens spielt eine bedeutende Rolle bei dem Anpassungsvorgang. Damit man nicht länger in der Phase „Kulturschock“ bleibt, soll man schon bei der Vorbereitung auf die Auslandreise die Kultur und die Sprache des Gastlandes und seine eigene Kultur gut kennt.

Schlüsselwörter: Kulturschock, Au-Pair

Problemerstellung
Ein wichtiges Prinzip im Leben ist es, dass man sich geborgen fühlt und harmonischen Umgang mit seinen Mitmeschen hat, abgesehen von, wo man sich befindet. Es ist aber nicht zu vermeiden, dass man wegen der Kulturdifferenz Kulturschock im Gastland erlebt. Die Geborgenheit hängt also mit Kultur zusammen. Matzumoto [1] bezeichnet Kultur als eine Sammlung von Einstellungen, Werte, Glauben und Verhalten, die zu einer Gruppe von Leuten oder zu einem Volk gehören und von einer Generation zu einer weiteren Generation durch Sprache kommunisiert werden. Das bedeutet, Kultur ist Verhaltensweisen und Handlungen, die es seit langer Zeit in einem Volk oder in einer Gruppe gibt und die bewahrt werden.

[1] Matsumoto, David., 2004. Pengantar Psikologi Lintas Budaya. Yogyarakrta : Pustaka Pelajar.

Ich möchte mit dieser Definition zeigen, dass Kultur von einem Volk zu einem Anderen unterschiedlich ist. Man muss also die interkulturellen Unterschiede berücksichgen, denn das Verzichten auf die interkulturellen Unterschiede kann zum Miβverständnis bzw. Kulturschock führen.

Kulturschock ist ein beliebtes Thema der interkultrellen Kommunikation. Interesse an das Thema wächst ständig, und dieses Wachstum hängt mit der Globalisierung zusammen als Folge der Entwicklung der Wissenschaft und Technologie, in der fast keine Grenze mehr zwischen Ländern und Leuten mit ihren Kulturen entstehen. Das bedeutet, man hat immer Möglichkeiten miteinandern aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Kulturen Kontakt aufzunehmen, in Form von Kommunisieren, Zusammenarbeiten in verschiedenen Bereichen, wie Politik, Wirtschaft, Kultur und Erziehung, usw. Diese Zusammenarbeiten können aber erfolgreich sein, wenn man einander versteht. Verstehen in diesem Fall setzt die Verfügung über Fremdsprache und das Wissen über Kultur, sowohl eigene als auch die der fremden Ländern. Es ist also unvermeidbar, über eigene Sprache und Kultur zu verügen, genau so wie die anderer Länder. Die Verfügung über Spache und Kulturen muss sensibilisiert werden, damit man sich während und nach dem Auslandaufenthalt gut anpassen kann.

Einige StudentInnen von mir waren als Au pair in Deutschland. Nach dem sie nach Indonesien zurückgekommen sind, haben sie sich so benehmen, als ob sie noch in Deutschland wären. Nachdem wir uns unterhalten haben, habe ich beobachtet, dass sie nicht nur Problem während des Aufenthalts in Deutschland hatten, sondern auch Eigenkultur-Schock erlebten. Diese Beobachtung erinnert mich an die Anpassungsprozess bzw. *U- und W-Kurven* von Kalervo Oberg[2].

Anhand dieser Beobachtung habe ich dafür entschieden, mich mit diesem Phänomen „Kulturschock“ zu befassen.

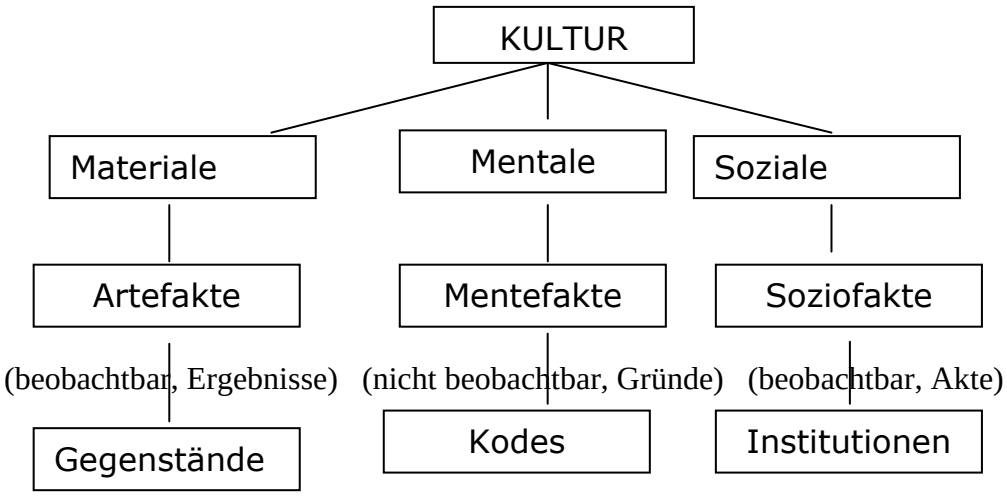
In dieser Arbeit versuche ich nicht nur dieses Phänomen theoretisch zu erklären, sondern auch Ergebnis meiner kleinen Untersuchung über Kulturschock-Phänomene im Erleben meiner StudentInnen als Au-Pair in Deutschland zu beschreiben.

Der Begriff „Kultur“

Was versteht man eigentlich unter Kultur ? Im Allgemein versteht man Kultur unter Kunst, Malerei, Musik, und andere Produkte der Menschen. Natürlich sind dies auch Aspekte von Kultur, dennoch nur ein kleiner Ausschnitt der komplexen kulturellen Wirklichkeit.
Koentjaraningrat[3] behauptet, dass Kultur drei Bereiche hat. Der Erste besteht aus Werten oder Normen, Ideen und Gedanken, der Zweite ; Aktivitäten oder Handlungsmuster der Menschen in einem Volk und der Dritte; Kultur in Form von Produkten der Menschen, u.a., Kunst, Malerei, Musik, usw.

[2] Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Kulturschock
[3] Koentjaraningrat, 2009. Pengantar Ilmu Antropologi (Edisi Revisi). Jakarta : Rineka Cipta. H. 146 – 147.

Die Aufteilung von Koentjaraningrat wird auch in der TU Dresden[4] folgendes skizziert.



Ästhetische	Meinungen	Verhalten
Instrumentelle	Überzeugungen	Handeln
	Wissen’	
Texte	Werte	
Ästhetische	Normen	
Instrumentell		

**vgl. Posner (1990; 1993); ***vgl. Holzmüller (1995, 30*)

Während Reisch[5] hat die menschliche Kultur in dreiteilung unterschieden, nämlich (a) materielle Kultur : die Beziehung des Menschen zur Umwelt, Sorge für die Existenz, Technologie zur Befriedigung menschlicher (Grund-) Bedurfnisse. (b) Soziale Kultur ; die gesellschaftlichen Beziehungen der individuen untereinander, gesellschatlichen Strukturen, Ereignisse, Rollen, Problemlösekompetenzen. (c) geistige Kultur ; die Reflektion menschlicher Individuen, über ihre Stellung in Natur und Gesellschaft, Werte, Normen, Ideen, Weltschauung, Philosophie, Religion und Kunst.

Die obigen Zitaten machen es deutlich, dass Kultur die gesamten Handlungen von Menschen umfasst, und wird in jeder tradiert.
Es beeinflußt das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder. Nach Zeuner[6] Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung. Jeder

[4] http://tu-dresden.de/die tu dresden/fakultäten/fakultät sprach literatur und kulturwissenschaften/slavistik/studium unterrichtsmat/ws 06 07/IntKultVorl-kultur. pdf.
[5] Bernhard, Reisch. Kultur und Kulturstandard. Institut für Interkulturelles Management. Rheinbreitbach.
[6] Ulrich Zeuner. Landeskunde und Interkulturelles Lernen in verschiedenen Ausbildungsbereichen Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden. (Aufsatz).

braucht also die Kultur als Orientierungssystem, damit man Bescheid wissen kann, wie man sich in einem neuen Kulturkreis verhalten soll. Deshalb muss man die Kultur des Gastlandes kennen und verstehen.
Ist Handlungen von Menschen die Rede, dann muss man billigen oder akzeptieren, dass es erhebliche Diffrenzen zwischen den Handlungen gibt, wie auch zwischen Kulturen. Die Differenzen der Kultur halte ich für Regenbogen in einem Kulturkreis, der auch zum Miβverständnis führen kann, besonders wenn man eine andere Kultur von Blickwinkel eigener Kultur beurteilt (etnozentristische Beurteilung).

Ausgehend von den Kulturdefinitionen lässt sich resumieren, dass Kultur zum Teil universal ist, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem.

Nach Sumner, wie Hirsch[7] zitiert hat, Ethnozentrismus ist "jene Weltanschauung", nach der die eigene Gruppe das Zentrum aller Dinge ist, und alle anderen im Hinblick auf sie einstuft und bewertet, oder anders gesagt "ich bin besser als du". Hirsch geht davon aus und stellt also fest, dass Ethnozentrismus die Mutter des Rassismus ist. Dieses Phänomen ist natürlich nicht gut beim Zusammentreffen von Angehörigen verschiedener Kulturkreise, die man in der heutigen Welt nicht vermeiden kann.

Kulturschock

Kulturschock besteht aus „Kultur" und „Schock". In der deutsche Sprache, kennt man *ein Schock (für jemanden*). Das Wort „Schock" beschreibt eine seelische Erschütterung, die durch ein unerwartetes und sehr unangenehmes Ereignis ausgelöst wird.

Der Begriff Kulturschock bezeichnet also den schockartigen Gefühlszustand, die den Menschen verfallen können, wenn sie mit einer fremden Kultur zusammentreffen[8]. Man kommt also in einen schlechten Zustand, wenn man Kulturschock erlebt.

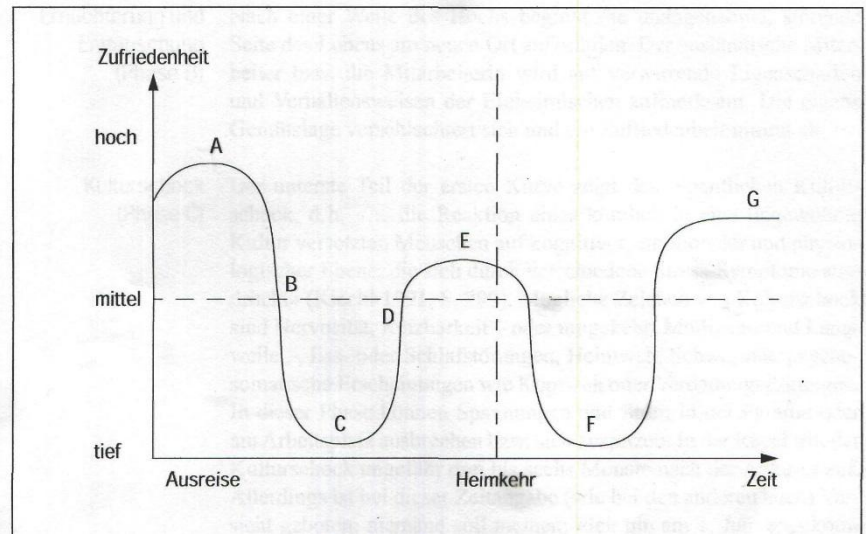
Nach Wengert[9], der Begriff Kulturschock wurde von amerikanische Anthropologen Oberg eingeführt. Er beschreibt das Phänomen des kulturellen Anpassungsprozess an eine fremde Umgebung, vom Eintritt in die Gastkultur bis zur gelungenen Integration.
Wenn wir die Realität betrachten, in der die Aus-und Eindwandern unvermeidbar sind, dann können wir schon ohne Zweilfel feststellen, dass Kulturschock ein unvermeidbarer Prozess ist.

Kopper[10] definiert Kulturschock als ein Anpassungsvorgang in der Zeit nach der Übersiedlung in einen anderen Kulturkreis. Er hängt zusammen mit der erfassung und

[7] Lenka, Svejda. Sozialwissenschaftlerin. Etnozentrismus – die Mutter des Rassismus. Magazin : Sozialwissenschaft, S. 17.
[8] De.wikipedia.org/wiki/kulturschock
[9] Veronika Wengert. **„Kulturschock-Phänomene im Erleben deutschsprachiger temporärer Arbeitsmigranten in Russland".** erschienen in: Edeltraud Karajoli/Orlin Spassov (Hrsg.) „Medien und interkulturelle Kommunikation" Sofia: Südosteuropäisches Medienzentrum, 2005 ISBN: 954-91295-3-5

Verabeitung von fremden Verhaltensregeln und Verhaltensmuster, Sitten und Bräuchen sowie mit der eigenen psychischen Reaktion auf das Neue und Unbekannte.

Als Anpassungsprozess verläuft der Kulturschock in mehrere Phasen, die U- Kurve und W-Kurve[11] abgebildet werden.



Kopper hat die Abbildung folgendes erörtert ; Phase A ist Ankunft und Entdeckung. In dieser Phase ist man neugierig, begeistert, angenehm, optimismus bis zur Euphorie. Phase B ist Ernüchterung und Enttäuschung. In deiser Phase nimmt die Euphorie oder die angenehme Atmophäre ab. Man fühlt sich ernüchtert und enttäucht, denn man Verhaltensweisen der Einheimischen erlebt, die mit seinen Eigenen in seinem Kulturkreis nicht übereinstimmt.

Phase C ist Kulturschock oder Phase der seelischen Erschütterung oder schockartigen Gefühlszustand. In dieser Phase können Spannungen oder sogar Streit ausbrechen. Die möglichen Zeichen für Kulturschock sind Nervösität, Reizbarkeit, Müdigkeit, Langweile, Schlafstörung, Essstörung, Heimweh, Schwermut und psychosomatische Erscheinung, wie Kopfweh oder Verdauungstörungen.

Phase D ist Anpassung an die fremde Kultur. In dieser Phase kann man sie unterschiedliche Verhaltenweise der Einheimischen gewöhnen, man fühlt sich deshalb besser. Phase E ist die Phase, in der man sich wie zu Hause fühlt, weil die Probleme überwunden sind.
Phase F ist Rückkehrschock. Man ist nach Hause zurückgekehrt, nachdem er Jahrelang im Ausland war, wo man viele neuen Kultur kennengelernt und sogar teilweise angenomme, wie Verhaltenweisen, Werthaltungen Einstellungen, die anders als die daheim. Deshalb spürt man sich, dass man mit den Menschen in seiner Umgebung nicht mehr ganz auf der gleichen Wellenlänge ist.

10 Enid Kopper. Was ist Kulturschock und wie gehe ich damit um ? Aus dem Buch "Globalisierung"- von der Vision zur Praxis Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Versus Verlag : Zürich, 1997. S. 32.
[11] Adaptiert von Kopper nach Kohls, 1996.

Phase G ist Phase der Reintegration in der Heimat. Sech bis zwölf Manate vergehen, bis man alte und neue Beziehungen wieder aufnimmt, die balance zwischen neuen und alten Wervorstellungen, Norman und Verhaltenweisen findet und sich wieder daheim fühlt.

A. Ergebnis Meiner Kleinen Untersuchung.

Diese kleine Untersuchung wurde an der Deutschabteilung, Fakultät für Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaft durchgeführt, mit zehn Respondenten. Die Respondenten waren schon mal in Deutschland als Au-pair Mädchen. Zur Datensammlung habe ich den Respondenten eine Umfrage gegeben und sie werden darum gebeten, die Frage zu beantworten. Zur Vertiefung der gesammelten Daten habe ich einige Respondenten interviewt.

Die Untersuchung hat folgendes ergeben;

a) Alle (100%) Respondenten waren nach ihrer Ankunft sehr glücklich, begeistert, stolz. Die Meisten sagen „ *es war wie ein Traum, wir haben Deutschland nur durch Bücher gelesen und die Bilder gesehen, aber jetzt haben wir endlich das Land besucht*“ Trotzdem waren einige unsicher, nervös. Anlass zu dieser Nervösität war der Zweifel an ihre Sprache.

b) Die meisten Respondenten waren wegen der Kulturunterschiede schockiert, fühlte sich beleidigt. Zum Beipiel ; Eine hat gesagt „ *als meine Gasteltern ins Restaurant essen gingen, haben sie mich nicht eingeladen. Sie hatten aber ihren Hund dabei. Bei mir zu Hause haben meine Eltern so was nicht gemacht*. *Ist der Hund wichtiger als ich ? ich war sehr beledigt*“.
ein anderes Beispiel war das Essen in der Fastenzeit (Ramadan).

c) Etwas offen sagen. Einige Respondenten haben es unangenehm gefunden, wenn man ihnen etwas offen sagte, denn so ein Verhalten ist in Indonesien nicht so üblich.

d) Die Hälfte (50%) der Befragten hatten Problem mit dem Essen, wie Schweinefleich, Käse, Kartoffelbrei. Brot und Pomes („*ich bin daran gewöhnt, Reis zu essen. Brot oder Pomes machen mich nicht satt*“),

e) 99% der Respondenten hatten schwierigkeiten wegen der Sprache. Sie sagten : die Deutschen sprechen zu schnell, manchmal in Dialekt. Man musste also mehr mals fragen. Das war peinlich.

f) Alle Respondenten erlebten die Kulturschock-Phänomene, wie Heimweh, Nervösität, Schlafstörung, und psyhosomatische Erscheinungen, wie Kopfweh, Verdauungsstörung.

g) Wenn sie Problem „Heimweh“ hatten, telefonierten sie mit ihrer Familie in Indonesien, traffen sich mit anderen Au-pair aus Indonesien.

h) 100% der Respondenten halten die Sauberkeit, Verkehrssystem, Punktlichkeit, Ordentlichkeit für die besten deutschen Kulturelemente, die sie nach ihrem Heimatkehr einsetzen sollen. Eine findet aber die deutsche Ehepaare sehr romantisch und respektvoll. So was hat sie noch nicht in ihrer Familie erlebt, und wünscht sich auch solche Lebensatmosphäre in ihrer Familie.

i) Die meisten Befragten wünschten sich einen längeren Aufenthalt in Deutschland, wenn man ihnen diese Chance anbot.

Schluss

1) Zusammenfassung

Zum Schluβ lässt sich folgendes sagen ; zunächst, Kulturschock ist ein normaler Anpassungsvorgang in einem neuen Kulturkreis. Zweites; Sprachhemmungen kann auch einen Kulturschock verusachen. Drittes ; Sensibilisierung des Kulturwissens spielt eine bedeutende Rolle bei dem Anpassungsvorgang. Damit man nicht länger in der Phase „Kulturschock“ bleibt, soll man schon bei der Vorbereitung auf die Auslandreise die Kultur und die Sprache des Gastlandes und seine eigene Kultur gut kennt.

Bibliographie

Daniela Caspari, PRAXIS Fremdsprachenunterricht | 5·2007*: Freie Universität Berlin*
Fliege, Herbet, Kulturschock Phänomene bei Langzeitaufenthalten im Ausland.
Bernhard, Reisch. Kultur und Kulturstandard. Institut für Interkulturelles Management. Rheinbreitbach.
Enid Kopper. Was ist Kulturschock und wie gehe ich damit um ? Aus dem Buch “Globalisierung”- von der Vision zur Praxis Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Versus Verlag : Zürich, 1997.

Matsumoto, David., 2004. Pengantar Psikologi Lintas Budaya. Yogyarakrta : Pustaka Pelajar.
Koentjaraningrat, 2009. Pengantar Ilmu Antropologi (Edisi Revisi). Jakarta : Rineka Cipta.
Lenka, Svejda. Sozialwissenschaftlerin. Etnozentrismus – die Mutter des Rassismus. Magazin : Sozialwissenschaft,
http://tu-dresden.de/die tu dresden/fakultäten/fakultät sprach literatur und kulturwissenschaften/slavistik/studium unterrichtsmat/ws 06 07/IntKultVorl-kultur. pdf.
Ulrich Zeuner. Landeskunde und Interkulturelles Lernen in verschiedenen Ausbildungsbereichen Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden. (Aufsatz).
Veronika Wengert. **„**Kulturschock-Phänomene im Erleben deutschsprachiger temporärer Arbeitsmigranten in Russland“**.** erschienen in: Edeltraud Karajoli/Orlin Spassov (Hrsg.) „Medien und interkulturelle Kommunikation“ Sofia: Südosteuropäisches Medienzentrum, 2005.
http://de.wikipedia.org/wiki/Kulturschock (Oktober 2014).

Lernen durch Lehren: Eine geeignete Methode für DaF-Unterricht an den pädagogischen Hochschulen in Indonesien

Iman Santoso, Deutschabteilung der Fakultät Kunst und Sprache, Staatliche Universität Yogyakarta

iman_santoso@uny.ac.id, iman.sant@gmail.com

Kurzfassung

Im Jahr 1980 entwickelte Jean-Pol Martin eine Unterrichtsmethode, die als *Lernen durch Lehren* genannt wurde. Diese Methode war eine Reaktion auf die behaviouristischen und kommunikativen Ansätze. Lernen durch Lehren wurzelte auch in der deutschen Reformpädagogik. Bei der Einsetzung von *Lernen durch Lehren* wird die Lehrerfunktion von einem Lerner (oder mehreren Lernern) übernommen. Seine Aufgabe ist dann, die ausgewählte Lernstoffe an den Klassenkameraden so gut wie mőglich zu erklären. *Lernen durch Lehren* ist mőglich an allen Stufen einzusetzen, auch in den Deutschabteilungen in Indonesien. Durch *Lernen und Lehren* lernen die Studierenden Deutsch mehr autonom, und sie kőnnen zugleich ihre pädagogische Kompetenz entwickeln. Die Deutschstudierenden kőnnen von *Lernen durch Lehren* viel profitieren, weil *Lernen durch Lehren* ihnen ermőglichen, einige Schlüsselqualifikationen zu erreichen, nämlich: Autonomie, Kreativität, verantwortliches und eksplorатives Verhalten, Selbstbewusstsein, Einfühlungsvermőgen, Teamfähigkeit und sprachliche Kompetenz.

Schlüsselwőrter: *Lernen durch Lehren*, sprachliche Kompetenz, pädagogische Kompetenz

Einführung

Zurzeit kann man Deutsch in Indonesien an Oberschulen und Hochschulen/Universitäten lernen/studieren. An der universitären Ebene gibt es mindestens zehn Universitäten (damalige pädagogische Hochschulen), die das Studium Deutsch als Fremdsprache anbieten. Diese Universitäten liegen in Pematang Siantar, Medan, Jakarta, Bandung, Yogyakarta, Surabaya, Malang, Manado, Makassar und Ambon. Das Studium an diesen Universitäten zielt grundsätzlich darauf ab, professionelle Deutschlehrende auszubilden. *Professionell* ist dazu

gemeint, dass die Absolventen von diesen Universitäten deutsche Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich gut beherrschen und angemessen komunizieren, pädagogische Kompetenz besitzen und Deutsch als Fremdsprache gut unterrichten kőnnen.

Um dieses Ziel zu erreichen, setzen die Lehrkräfte in den Deutschabteilungen Versuche ein. Erstens, unterschiedliche Vorlesungen/Kurse werden den Studierenden angeboten, die praktisch in drei Gruppen eingeteilt werden können, nämlich: (1) Die Sprachfertigkeiten, die den Studenten vom ersten bis zum vierten Semester angeboten werden. Dabei werden die Studierenden ausführlich ausgebildet, sprachliche Kompetenz in Deutschen erwerben zu kőnnen, (2) didaktische und methodische Fächer. Dabei lernen die Studierenden, wie man Deutsch als Fremdsprache aus der didaktischen und methodischen Perspektive richtig unterrichten soll, (3) andere Fächer, die das Erwerben von der sprachlichen Kompetenz unterstützen, wie zum Beispiel Linguistik, Literatur und Landeskunde.

Zweitens, in den Deutschabteilungen werden kontinuierlich unterschiedliche Methoden im Unterricht zum Einsatz gebracht. Hier werden einige davon zitiert. Santoso (2011 und 2013) setzte Projekte in seinem Deutschunterricht ein. Da stellten die Studenten kurze Filme und Klassenmagazine her. In anderer Gelegenheit versuchte er auch mit den Studenten Mini-Theater aufzuführen, um ihre Sprechfertigkeit auf das bessere Niveau zubringen. Hafdarani (2006) brachte *Stationenlernen* in ihrem Kurs (Sprachfertigkeiten) zum Einsatz. Im Jahr 2010 wendete Hafdarani (2010) gemeinsam mit den Kollegen ein Unterrichtsprinzip *Binnendifferenzierung* in ihrem Leseunterricht an. Um die Fähigkeit der Studenten beim Schreiben und die Beherrschung der deutschen Grammatik zu verbessern, entwickelte Permana (2013a, 2013b) Unterrichtsprogramm mit *Learning Management System* (LMS). Triyono, Sulis et al (2011) versuchte die aktive Beteiligung der Studenten im Kurs *Micro-Teaching* durch *Classroom Action Research* zu erhöhen.

Von den vorherigen Beschreibungen kann man eine Schlussfolgerung ziehen, dass die Bemühungen, durch die die Studierenden die sprachliche Kompetenz und pädagogische Kompetenz erreichen könnten, getrennt durchgeführt wurden. Dann kommt dem Verfasser eine Frage: Könnte man den Studierenden diese beiden Kompetenzen ungetrennt beibringen? Um diese Frage zu beantworten, wird in diesem Artikel eine Unterrichtsmethode, die *Lernen und Lehren* genannt, beschrieben. Der Verfasser hat eine vorläufige Hypothese, dass die sprachliche und pädagogische Kompetenz bei den Studierenden durch die von Jean-Pol Martin entwickelte Methode gemeinsam entwickelt werden kőnnen.

Inhalt

A. *Lernen durch Lehren:* Was ist das?

Um *Lernen durch Lehren* (LdL) besser zu verstehen, wird zunächst die Entwicklungsgeschichte von LdL kurz dargestellt. LdL ist eine Unterrichtsmethode (Martin & Oebel, 2007:4), die von Jean-Pol Martin gegen 1980 in Eichstätt entwickelte. Am Anfang

wurde diese Methode im Französischunterricht in der Schule ausprobiert. Im Prinzip war diese Methode eine Reaktion von den vorher im Bereich Fremdsprachenunterricht dominierten Ansätzen, nämlich von behaviouristischen und kommunikativen Ansätzen (Grzega und Schőner, 2008:168., Martin, 1996:71). Der behaviouristische Ansatz stellt die Beherrschung der Grammatik deutlich in den Vordergrund, aber vernachlässigt oft die kommunikative Kompetenz. Auf der anderen Seite gewinnt das Erwerben der kommunikativen Kompetenz bei der kommunikativen Ansatz oft mehr an Bedeutung als die Beherrschung der grammatischen Elemente. LdL bietet dann eine Lösung von diesen oppositionellen Ansichten an.

LdL wurzelt eigentlich auch in der Reformpädagogik, die schon anfangs 20. Jh. in Deutschland eingeführt wurde. Die Reformpädagogik stellte sich gegen das lehrerzentrierte Instruktionsmodell. Das bedeutet, die Form des Unterrichts wurde aus der lehrerzentrierten zu der lernerzentrierten Form umgestellt. Durch die lernerzentrierte Unterrichtsform bekommen die Lerner mehr Gelegenheiten, sich aktiv und autonom ihr Wissen zu konstruieren. Bei LdL ist dieses Paradigma deutlich ein entscheidender Faktor. Martin und Oebel (2007:4) meinten, dass LdL den Paradigmenwechsel von der Instruktion zur Konstruktion in der Realität des Unterrichts umsetzt.

Bei LdL lernen die Lerner eine Fremdsprache beziehungsweise Deutsch von einem anderen Lerner, der die Funktion des Lehrers übernimmt. Laut der Meinung von Abendroth-Timmer (2000) ist *Lernen durch Lehren ein Unterrichtsprinzip, das die Űbertragung einiger Lehrfunktionen auf die Lerner anstrebt.* Martin (2000) legte LdL genauer dar:

> *Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbstständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Űbungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicher wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode "Lernen durch Lehren"*

In LdL ist es deutlich zu sehen, dass ein Teil der Lehreraufgabe von einem Lerner (mehrere Lerner) übernommen wird. Er führt dann die Funktion eines Lehrers durch. Seine wichtigen Aufgaben sind u.a den Lernprozess in der Klasse kontrollieren, ausgewählte Lernstoffe den Klassenkammeraden erklären, geeignete Űbungen erstellen und den anderen weiter verteilen. Er muss auch schließlich prüfen, ob die von ihm dargestellte Informationen wirklich von den anderen verstanden werden.

Durch die Űbertragung der Lehrerfunktion vom Lehrer zu einem Lerner ist der Lehrer nicht mehr die Hauptperson im Unterricht. Der Lehrer ist nicht mehr als Wissensvermittler, der Informationen den Lernern übergeben soll, aber eher als Organisator und Betreuer für die Lerner. Er muss dafür garantieren, dass die Űbertragung der Information vom Lehrer-Lerner zu den anderen gut abläuft. Martin und Oebel (2007:7) weisen die Rolle des Lehrers in LdL folgendes hin:

> *Die Aufgabe besteht nicht mehr darin, linear geordnete Lerninhalte in kleinen Portionen zu vermitteln (**Linearität a priori**), sondern nicht geordnete Informationen durch Bewerten, Gewichten und Hierarchisieren zu Wissen umzuformen (**Linearität a posteriori**)(vgl. Martin 2002a). Diesem Prozess wird LdL in hohem Maße gerecht,*

> *denn bei LdL werden unterschiedliche Bausteine von einzelnen Schülergruppen eingeführt und im Plenum zum einem kohärenten Ganzen geordnet* ***(Linearität a posteriori)****. Dieser Prozess kann nur auf der Grundlage intensiver Kommunikation erfolgen. Hierzu wird metaphorisch auf die Struktur von neuronalen Netzen verwiesen, in der auf der Basis von intensiven multipolaren Interaktionen Problemlösungen emergieren*

Aus der Perspektive der Lerntheorie werden gegensätzliche Probleme, die aus dem kognitiven Ansatz (wie von Grammatik-Űbersetzung Methode repräsentiert), behaviouristischen Ansatz (wie von Audio-Visual Methode repräsentiert) und kommunikativen Ansatz auftauchen, durch LdL gelőst. Martin meinte, dass theoretisch diese drei Prinzipien in LdL integriert sind.

> *Der Stoff (z.B. ein Grammatikkapitel) wird von den Schülern zunächst in Einzel- oder Pertnerarbeit* ***kognitiv*** *erfasst bevor er im plenum vermittelt wird. Durch die Tatsache, dass die Schüler im Unterricht viel sprechen (75% des gesamten Sprechumsatztes gegenuber 25% im traditionellen Unterricht), wird für* ***Habitualisierung*** *gesorgt. Schließlich entsteht im Unterricht eine echte* ***Kommunikation****, denn die Schüler sprechen als sich selbst und wollen ihren Äußerungen echte Sprechintentionen realisieren.* (Martin, 1996:72)

Wenn man LdL aus dem theoretischen Sicht des Zweitpracherwerbs ansieht, kann LdL zwei gegensätzliche Theorien – nämlich kognitive und behaviouristische Theorie überbrücken. Aufgrund der ersten Theorie erwerbt man die Zweitsprache nur durch aktive und bewusste Handlungen. Es ist ein intentionelles Lernen. Der zweite Ansicht hebt bei dem Zweitspracherwerb den inzidentellen Lernprozess hervor. Der Prozess ist von den äußeren Impulse beeinflusst. Martin (1996) gab dazu eine Erklärung:

> *Durch "Lernen durch Lehren" wurde das spracherwebstheoritische Dilemma gelöst, denn der Stoff (Texte, Grammatik, Wortschatz) wird* ***intentionell*** *erlernt, und gleichzeitig wird durch die Öffnung des gesamten Untterichtsdiskurses für die Schüler ein breites Feld für* ***inzidentelles*** *Lernen angeboten*.

Zuletzt kann man eine Schlussfolgerung ziehen, dass LdL durch folgende Charakteristika gekennzeichnet ist: lernerzentriert, handlungsorientiert, Projekt basierend, und ganzheitlich (siehe Abendroth-Timmer 2000., und Martin, 2002).

B. Wie funktioniert *Lernen durch Lehren?*

Bei der Einsetzung von LdL im Fremdsprachenunterricht bekommen die Lerner Chance, die Lehrerfunktion zu übernehmen. Der Lerner-Lehrer ist dann verantwortlich dafür, Sprachwissenschaft und Sprachfertigkeiten den Klassenkameraden so gut wie mőglich beizubringen. Trotz dieser Űbernahme verliert der Lehrer seine Funktionen doch nicht ganz. Da spielt die Lehrkraft noch wichtige Rolle vor allem als Betreuer, Beobachter und zugleich als Partner für die Lerner. Er muss sogar genau feststellen, dass die Einsetzung von LdL im Unterricht gut abläuft.

LdL wird im Unterricht stufenweise eingesetzt. Die Phasen, auf die der Lehrer bei der Einsetzung von LdL beachten muss, werden folgendes dargestellt (siehe Abendroth-Timmer, 2000., Martin, 2000., Martin, 2002).

Vorbereitungsphase

- Der Lehrer soll die Lerner einige Tage vorher mitteilen, dass er in den kommenden Tagen LdL im Unterricht durchführen will. Wenn die Lerner früher davon wissen, kőnnen sie sich psychisch dafür vorbereiten und genug Zeit haben, ausgewählte Lernstoffe zu bearbeiten. Sie haben auch genügend Zeit, die Präsentationstechnik nachzudenken.
- Die Lerner werden in Gruppen geteilt. Jede Gruppe bekommt danach vom Lehrer ausgewählte Lernstoffabschnitte. Ein Lerner (mehrere Lerner) spielt als Lehrer/Moderator in der Klasse und präsentiert (lehrt) den Lernstoffabschnitt den Klassenkameraden.
- Der Lehrer teilt Lernstofffe für eine Unterrichtsstunde in Abschnitten ein, und teilt die Lernstoffsabschnitten allen Gruppen auf. Jede Gruppe soll dann den erhaltenen Lernstoff bearbeiten und überlegt den Lehrplan gemeinsam. Abendroth-Timmer (2000) sagte das aus: *die jeweils verantwortlichen Lerner erhalten von der Lehrperson einige Tage vorher einen Plan mit dem Unterrichtsablauf der zu moderierenden Stunde.*
- Unter der Betreuung vom Lehrer bearbeitet jede Gruppe den Lehrplan in der Klasse (zu Hause) und denkt darüber nach, wie der Lernstoff später erfolgreich präsentiert wird. Es ist nicht ausgeschlossen, dass die Lerner den Plan modifizieren. Die Lerner erhalten sicherlich ein breites Feld, ihre kreative Ideen zu verwirklichen. Der Lehrer soll deswegen den Lerner motivieren, das zu tun.
- Um ein einsprachiges Unterrichtsgespräch zu ermőglichen, kann der Lehrer den Lerner dabei helfen, nützliche Redemittel aufzulisten. Diese Redemittel kőnnen dann später zur Interaktion und zur Präsentation im Unterricht verwendet werden. Die Liste kann jederzeit ergänzt werden.
- Als Hilfsmittel kann der Lerner-Lehrer vor der Präsentation ein Merkblatt erstellen. Darauf stehen wichtige Punkte, die man auf die Präsentation achten muss.

Die Durchführungsphase

- Bei Präsentation handelt sich nicht um Referate. Die Aufgabe von dem Lerner ist nicht nur den Lernstoff in der Klassen zu präsentieren, sondern er muss auch kontinuierlich prüfen, ob der dargestellte Lernstoff von den Klassenkameraden verstanden wird. Gemeinsam mit den anderen Gruppenmitgliedern muss er auch Űbungen aus den Lehrwerken (Büchern) auswählen. Die Lerner sind auch erlauben, Űbungen selber zu bilden. Durch diese Űbungen wird der Stoff eingeübt und verinnerlicht.
- Die Lerner sollen auch durch eine geeignete Prüfung den Lernerfolg evaluieren.
- Im Unterricht steht dem Lerner-Lehrer eine vollständige Funktion als Moderator zur Verfügung. Abendroth-Timmer (2000) meinte dazu: *…der Lehrer-Lerner ist für den richtigen Ablauf der einzelnen Phasen, für die Initiierung des Gespräch und der unterrichtlichen Aktionen, für die Korrektur und die Präsentation des neuen Stoffes zuständig.*
- Die Präsentation von jeder Gruppe dauert am längsten 20 Minuten.

- Während der Präsentation hält der Lehrer zu den Lerner einen gewissen Distanz und interveniert den von dem Lerner geleiteten Lernprozess nicht. Dabei beobachtet der Lehrer den Unterrichtsablauf und achtet darauf, ob die kommunikative Interaktion zwischen den Lernern fließend läuft oder nicht. Der Lehrer darf ab und zu auch intervenieren, vor allem wenn: (1) es Hemmungschwelle in der Interaktion vorkommt und potenziell zu einem Stillstand drängt, (2) es gründliche Fehler gibt, die man auf keinen Fall dringend verbessern muss, (3) es notwendige Erklärung von dem Lehrer gebraucht ist.
- Die Lerner bekommen dann im Laufe der Zeit schwierigeren Aufgaben, z. B. selber Űbungen zu erstellen.
- Der Lehrer soll danach die Einsetzung von LdL gemeinsam mit den Lernern evaluieren.

Man kann dann die dargestellten Phasen mit den Phasen in der Tabelle 1 vergleichen.

Unterrichtsphase	Erwartetes Schülerverhalten	Lehrerverhalten	Unterschied zu anderen Methoden
Vorbereitung und Nachbereitung zu Hause	Alle Schüler arbeiten konsequent zu Hause, denn die Qualität des Unterrichtsdiskurses (kollektives Denken, Emergenz) hängt von der Vorbereitung der Schüler ("Neurone") ab. Wer nicht vorbereitet ist, oder häufig fehlt, kann im Unterricht auf keine Impulse reagieren und selbst keine Impulse "abfeuern"	Der Lehrer ("cortex") muss den Stoff sehr gut beherrschen, damit er jederzeit ergänzend und impulsgebend intervenieren kann, um die Qualität des Diskurses zu erhöhen	Bei LdL wird die Unterrichtszeit nicht in erster Linie für die Vermittlung von Stoff genutzt, sondern für die Interaktionen in Partnerarbeit und im Plenum (kollektive Reflexion). Der Schwerpunkt im Unterricht liegt auf dem Mündlichen. Die häusliche Arbeit dient der Vorbereitung auf diese Interaktionen
Gesamter Unterrichtsdiskurs	Die Schüler sitzen im Kreis. Jeder Schüler hört konzentriert seinen Mitschülern zu und stellt Fragen, wenn etwas in der Darstellung nicht klar ist	Der Lehrer sorgt für absolute Ruhe und Konzentration auf die Lerneräußerungen. Der Lehrer muss sich stets bewusst sein, dass, bevor wertvolle Gedankengänge in der Gruppe "emergieren", eine ganze Reihe von Interaktionen zwischen den Schülern im Vorfeld notwendig sind (Inkubation)	Bei LdL muss absolute Ruhe herrschen, damit die Lerneräußerungen von allen verfolgt werden. Während die Lerner interagieren, hält sich der Lehrer stark zurück.
Einstieg: Stoffsammlung in Partnerarbeit	Ressourcenorientierung: die Lerner, die den Unterricht leiten, stellen kurz das neue Thema vor, und lassen die Mitstudenten in Partnerarbeit sammeln, was sie bereits zu diesem Thema wissen	Der Lehrer sorgt dafür, dass die Partner ihre Gedanken austauschen	Bei LdL wird vor Einführung des neuen Stoffes der Wissensstand der einzelnen Lerner in Kleingruppen bilanziert
Einführung des neuen Stoffes im Plenum	Die leitenden Studenten führen neues Wissen im Plenum ein in kleine Portionen aufgeteilt und mit ständiger Rückfrage, damit sicher ist, dass alles verstanden wird	Der Lehrer beobachtet die Kommunikation und interveniert, wenn Unklarheiten auftreten	Bei LdL erfolgt das Einspeisen des neuen Stoffes in kleinen Portionen, die Schritt für Schritt verarbeitet werden
Zweite Vertiefung	Unter Anleitung der verantwortlichen Studenten werden in Partnerarbeit relevante Passagen symbolisiert (Rollenspiel, Gedicht, Zeichnung, Pantomime, Standbild) und im Plenum vorgestellt	Der Lehrer bringt neue Ideen ein, sorgt dafür, dass die Symboliierungen ansprechend gestaltet und von allen anderen konzentriert verfolgt werden	Bei LdL versteht sich der Lehrer als Regisseur und er scheut sich nicht, zu unterbrechen, wenn Darbietungen vor der Klasse nicht ansprechend/deutlich genug sind (Werkstattatmosphäre)

Tabelle 1. Phasen bei der Einsetzung *Lernen durch Lehren* (zitiert von Martin & Oebel, 2007).

C. Was profitieren die Studierenden von *Lernen durch Lehren*?

LdL kann im Fremdsprachenunterricht von Grundstufe bis zu Oberstufe eingesetzt werden. Es ist auch durchaus mőglich, daβ LdL nicht nur im Sprachunterricht angewendet wird. Grzega und Schőner (2008) setzten LdL im Linguistikunterricht an der Universität in Japan ein. Ihre Versuche bekamen doch positive Rückmeldungen von den Studenten. Die Frage ist nun: Was profitieren die Lerner (Studenten) von LdL? Im Grunde genommen hat LdL positive Wirkungen, wie schon in vielen wissenschaftlichen Referate geschrieben. Trotz des guten Rufs muss man aber LdL noch kritisch betrachten.

Folgendes werden einige positive Effekte von LdL aufgelistet (Siehe Abendroth-Timmer, 2000; Martin, 2000; Martin, 2002; Grzega dan Schőner, 2008).

- Die Atmosphäre in der Klasse wird angenehmer und freundlicher als im normalen Unterricht (Instruktionsmodell), in dem der Lehrer die Rolle der Hauptperson spielt. Dabei ist die aufgebaute Interaktion nicht nur zwischen Lehrer und Lerner, sondern viel mehr zwischen Lerner und Lerner. Hemmungen oder unterdrücktes Gefühl, die in dem konvensionellen Unterricht oft auftauchen, werden hier abgebaut.
- Die vom Lerner dargestellten Lernstoffe werden aus der Perspektive des Lerners gestaltet. Der Lerner muss die Stoffe dann in einer einfachen Form aufbauen, damit die Klassenkameraden sie einfacher verstehen kőnnen.
- Die Lernstoffe werden in einer den Lernenden vertrauten Sprache (bekannte Register), präsentiert. Dadurch versteht man die Präsentation einfacher.
- Die Lerner haben viel Gelegenheiten, sich zu einem kreativen, autonomen und verantwortungbewussten Lerner zu entwickeln.
- Bei der Gruppenarbeit in LdL werden das Einfühlungsvermőgen und die Teamfähigkeit der Lerner viel geübt. Das kooperatives Verhalten wird deutlich gefőrdert.
- Bei der Einsetzung von LdL existiert aktive Kommunikation unter den Lernern in der Klasse. Martin (2002:7) betonte: *LdL induziert grundsätzlich eine umfangreiche Sprachprduktion und zwingt die Mitschüler zum aufmerksam Zuhőren ihrer Klassenkameraden.*
- Der Redeanteil vom Lehrer nimmt langsam ab. Auf der anderen Seite nimmt der Redeanteil von den Lernern eindeutig zu.
- Die Lerner werden durch LdL geübt, ihre Präsentationstechnik weiter zu entwickeln. Sie sind auch gezwungen, analitisch zu denken, weil sie sich vor und während der Präsentation für unwichtige und wichtige Bestandteile entscheiden müssen.
- LdL gibt den Lernern mehr Chancen, ihr exploratives Verhalten und ihre Fähigkeit bei der Problemlősung zu prägen.
- Die Erfolge bei der Präsentationen wirken auf das zunehmende Selbstbewusstsein von den Lernern.
- Bei LdL werden die Lerner geübt, kompetenter Organisator zu werden, weil sie so gut wie mőglich den Unterrichtsprozess arrangieren müssen. Dies verlangt den Lehrer natürlich, dass er didaktisch-methodische Kompetenz besitzt, weil er doch die Lerner behutsam bei der Erarbeitung des Lehrplanes und der Präsentation betreuen soll. Im Laufe der Zeit bekommen die Lerner mehr Freiheit, autonom den Lernplan zu bilden.

- Die Lehrkraft hat genügend Zeit, die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz seiner Schüler zu beobachten. Aufgetretene Lernprobleme kann auch reibungslos erkannt werden.

Wie schon mal erwähnt, soll man auch LdL kritisch beurteilen. Folgendes sind einige kritische Bemerkungen über LdL.

- Dass die Lerner die Rolle des Lehrers übernehmen und vor der Klasse präsentieren müssen, kőnnte es dann die Lerner überfordern.
- Nicht nur für die Lehrer/innen, sondern auch für die Lerner erfordert der Unterricht nach LdL einen hohen Vorbereitungsaufwand (Abendroth-Timmer, 2000)
- Martin (2002) warnte, dass die Einsetzung von LdL zu einem Misserfolg kommen kőnnte, wenn der Lehrer/in LdL mit allen bezogenen Techniken nicht gut kennt.
- Es ist oft passiert, dass die Lerner nicht genügend Zeit haben, sich alles dafür vorzubereiten. Was Martin (2002) sagte: „*...nach einer kurzen Vorbereitung die Schüler vor die Klasse bitten und sich dann aus dem Geschehen heraushalten",* sollte es verhindert werden.
- LdL verlangt richtige Disziplin sowohl von dem Lerner als auch von dem Lehrer.
- LdL braucht sehr gute ausgebildete, motivierte Lehrer und erträgliche Rahmenbedingungen (Martin, 2002:10)
- Die Einsetzung von LdL kőnnte den Prozess von Wissenstransfer verlangsamen, weil die Lernstoffe in kleineren Abschnitten eingeteilt und präsentiert werden müssen. In der Tatsache sind nicht alle Lerner durchaus fähig, Lernstoffsabschnitten den Klassenkameraden zu präsentieren oder zu erklaren. Es ist auch eine Gefahr, dass die Lerner das Wissen nicht ganzheitlich erwerben.

Schlussfolgerung

LdL ist eine alternative Unterrichtsmethode, mit der der Lehrer den Lernern bzw. Studierenden Sprachfertigkeiten und Sprachwissen beibringen kann. Die Methode, die gegen 1980 von Jean-Pol Martin entwickelt wurde, war im Bereich Fremdsprachenunterricht eine Reaktion auf die behaviouristischen und kommunikativen Ansätze. Das Hauptmerkmal von LdL ist die Űbernahme der Lehrerfunktion durch Lerner (mehrere Lerner). Der sogenannte Lerner-Lehrer ist dann veranwortlich dafür, seinen Klassenkammeraden bestimmte Lernstoffe zu präsentieren und zu erklären. LdL ermőglicht den Lerner, am Unterricht aktiver und kommunikativer zu beteiligen. LdL ist selbstverständlich mőglich, in den Deutschabteilungen in Indonesien einzusetzen. Die Studierenden kőnnen davon viel profitieren. Sie kőnnen aktiv und selbstständig ihre sprachliche Kompetenz weiter entwickeln. Auβerdem wird den Studierenden beigebracht, zukünftig wichtige Schlüsselkualifikationen zu erreichen. Sie sind u.a Autonomie, Kreativität, verantwortliches Verhalten, Selbstvertrauen, Einfühlungsvermőgen, Teamfähigkeit, kritisches Denken und Fähigkeit einer Präsentation zu erstellen. Durch LdL lernen die Studierenden auch deutlich, wie man einen Unterrichtsplan gestalten soll. Dabei müssen sie auf einige wichtige Aspekte wie Lernertyp, Präsentationstechnik, geeignete Sozialformen und Methoden achten. Diese Kompetenzen sind in der Zukünft sehr wichtig für die professionellen Lehrerkandidaten. Aus

diesem Grund ist LdL geeignet für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten (damalige pädagogischen Hochschulen) in Indonesien.

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar. (2000). „Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip ". *Schlemminger, Gerald et al.: Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen*, 110-118. Heruntergeladen von http://www.ldl.de/Material/EmpfLiteratur/timmer.pdf am 13. September 2014

Grzega, Joachim., & Schőner, Marion. (2008). "The Didactic Model LdL (Lernen durch Lehren) as a Way of Preparing Students for Communication in a Knowledge Society" *Journal of Education for Teaching.* 34:3, 167 – 175. Heruntergeladen von http://libgen.org/scimag/journaltable.php?journalid=13156 am 5. Oktober 2014.

Hafdarani. (2006). „ *Stationenlernen*": Suatu Bentuk Belajar Berdasarkan Prinsip Belajar Mandiri („*Autonomes Lernen*") Dalam Pengajaran Bahasa Jerman" *Fokus* No. 6 Tahun 2006.

Hafdarani et al. (2010). *Pengajaran Keterampilan Membaca dengan Konsep Binnen-differenzierung.* Laporan Penelitian Hibah Kompetitif Internal, Tahun 2010. Jurusan Pendidikan Bahasa Jerman, Fakultas Pendidikan Bahasa dan Seni, Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung.

Martin, Jean-Pol. (1996). "Das Projekt" Lernen durch Lehren"-eine vorläufige Bilanz." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25 (1996): 70-86. Heruntergeladen von http://www.lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/flul.pdf am 7. Oktober 2014.

_____. (2000) "Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept" *SchulVerwaltung Bayern*, 3f. Heruntergeladen von http://www.lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf am 2. September 2014.

_____. (2002) "Lernen durch Lehren (LdL)" *Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern.* Heft 4. Dezember 2002. 29. Jahrgang, S 3 – 9.

Martin, Jean-Pol., & Oebel, Guido. (2007). "Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?" *Deutschunterricht in Japan, Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes*, (12), 12. Heruntergeladen von http://www.lernen-

durch-lehren.de/Material/Publikationen/ldl_in_japan_paradigmenwechsel.pdf am 22 September 2014.

1. Permana, Pepen. (2013a). "**Efektivitas Penerapan *Learning Management System (LMS)* dalam meningkatkan Kemampuan Menulis Mahasiswa Bahasa Jerman**" *Allemania,* Vol. 2. Januari 2013. Heruntergeladen von **http://ejournal.upi.edu/index.php/allemania/article/download/137/89** am 10. Oktober 2014.

2. _____ (2013b) "Efektivitas Aplikasi *Learning Management System (LMS*) dalam Pembelajaran Grammatik Bahasa Jerman" *Allemania,* Vol. 3 No. 1 Juni 2013. Heruntergeladen von **http://jerman.upi.edu/allemania/3.1/07.Pepen.pdf am 10**. Oktober 2014

Santoso, Iman. (2011). "Pembelajaran Bahasa Jerman berbasis Proyek" *Bahasa dan Sastra: Jurnal Pendidikan Bahasa, Sastra dan Pengajarannya.* Vol. 12, No. April 2012. Bandung: FPBS- UPI.

_____. (2013) "Unterrichtsprojekt im Landeskundeunterricht: kurze Film herstellen" in *Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik,* Jurnal IGV Ausgabe 1, September 2013. Heruntergeladen von http://www.germanistenverband-id.org/wp-content/uploads/2013/09/online-Jurnal-IGV-Ausgabe-1-Sep-2013.pdf am 10. Oktober 2014.

Triyono, Sulis et al. (2011). *Penguatan Kompetensi Pedagogik Mahasiswa Jurusan Pendidikan Bahasa Jerman Fakultas Bahasa dan Seni Universitas Negeri Yogyakarta*. Laporan Penelitian, Yogyakarta: FBS – UNY. Heruntergeladen von http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/penelitian/Dra.%20Lia%20Malia,%20M.Pd./Penelitian%20Jurusan%20PB%20Jerman%20UNY%202011.pdf am 10. Oktober 2014.

Anwendung der Phasenmodelle im DaF-Unterricht

Mery Dahlia Hutabarat, Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung

Mery59@yahoo.de

1 Hintergrund

Deutschlehrende müssen oft mit dem Stoff "durchkommen", weil ihnen dies im Syllabus bzw. im Kurrikulum vorgeschrieben wird. Deshalb befolgen viele dieser nur die Arbeitsanweisungen, die sich im Lehrbuch für die jeweiligen Kompetenzstufen befinden. Manche fragen sich vielleicht noch, ob sie am Anfang der Unterrichtsstunde die Struktur der Grammatik, welche im Text vorkommt, zuerst einmal in der Muttersprache (Indonesisch) erklären sollen, damit die Deutschstudierenden bzw. Deutschlernenden den Textinhalt leichter verstehen können. Passiert dies, greifen die Lehrenden auf die *Grammatik-Übersetzungsmethode* zurück.

Viele Deutschlehrende beginnen ihren Unterricht mit einem *Brainstorming* oder *Assoziogramm.* Ziel dieses Vorgehens ist der *advance organizer*, d.h. dass das Vorwissen der Deutschlernenden aktiviert werden soll. Lernende werden hierbei aufgefordert, ihr Vorwissen z.B. in Form von Wörtern oder Phrasen zu einem neuen Thema zu äußern. Solche Techniken funktionieren aber nur, wenn das Thema schon einmal besprochen wurde. Andernfalls ist es in der Klasse ruhig wie auf dem Friedhof. Oder nur einzelne Lernende haben den Mut, vereinzelte, meist irrelevante Wörter laut zu sagen, da das Thema für sie neu ist. Die Gruppen von Deutschlernern in Indonesien sind normalerweise homogen, vor allem an Schulen oder Universitäten. Sie haben ähnliche Vorerfahrungen bzw. ähnliches Vorwissen. Zu den oben genannten Techniken zur Aktivierung des Vorwissens kommt auch das *mind mapping* hinzu. Innerhalb dessen sammeln Lernende Äußerungen und Wörter in Unterbegriffen und ordnen sie an der Tafel wie in einer Landkarte an oder fassen sie mündlich zusammen. Diese Technik ist sehr gut für Fortgeschrittene. Die erwähnten Techniken benutzt man meistens als *Einstieg* in das Thema einer Unterrichtsstunde.

In der Phase *Präsentation* lassen viele Deutschlehrende die Lerner einen Text laut lesen, ohne dass der Text vor- oder nachbereitet wird. Somit kann ein Textverständnis nicht vorausgesetzt werden. Eines der Teillernziele aber sollte sein, dass die Lernenden nach dem

Besprechen des Textes und dem Durchführen einiger Verständnisübungen den Textinhalt tatsächlich verstanden haben. Das *Aussprachetraining* wird ebenfalls oft vernachlässigt. Zwar ist die Schrift und die Aussprache im Deutschen dem in Indonesisch ähnlich, aber es gibt auch viele Diphtonge im Deutschen wie *eu* [oi] und *ei* [ai], die im Indonesischen anders ausgesprochen werden. Außerdem haben Indonesier Schwierigkeiten, zusammengesetzte Konsonanten wie *pf* (*Apfel*), *schr* (*schreiben*) auszusprechen, wenn zuvor kein Aussprachetraining stattgefunden hat. Wie also können die Lerner einen Text sofort laut lesen, ohne ihn vorher gehört zu haben? Wie präsentiert man einen zu besprechenden Text angemessen, damit dieser von der Klasse auch verstanden wird? Welche Schritte sind im Anschluss zu befolgen, damit die Deutschlernenden den Text richtig verstehen können?

Unterrichtsplanung

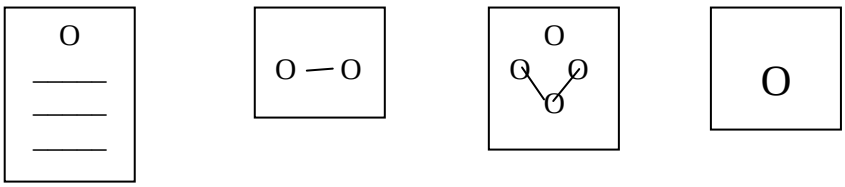
Den Unterricht bereitet die Lehrperson normalerweise vor. Hierbei sollte er sich folgende Fragen stellen:

1) Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Unterrichtseinheit erreichen? Das ist die Frage nach den *Lernzielen.*
2) Welche Voraussetzungen bzw. Kenntnisse bringen die Lernenden mit? Wo stehen sie? Was wurde im Unterricht bisher gemacht? Man sollte das Vorwissen oder die *Ausgangslage* der Lernenden also genau wissen.
3) Was sollen die Lernenden tun? Hierbei geht es um die *Lerneraktivitäten.*
4) Was muss der Lehrende tun? Wie gestalten sich die *Lehraktivitäten?*
5) Arbeiten die Lernenden individuell, in Partnerarbeit oder Gruppen? Diese Frage zielt auf die jeweiligen *Arbeits- und Sozialformen* ab.
6) Mit welchem Material (z.B. Text, Arbeitsblatt, Foto, Hörtext, Aufgaben) wird gearbeitet? *(Lernmaterialien)*
7) Welche Medien/ Hilfsmittel (CD, Tafel, Bücher, Karten, Folien, interaktive Tafel usw.) werden benutzt? Hier stellt sich die Frage nach den *Unterrichtsmedien.*
8) Wie kann man überprüfen, ob die erwarteten Kompetenzen erreicht wurden? Dies geschieht normalerweise anhand einer *Evaluation* (Text, Lerntagebuch usw.).

Die oben fettgedruckten Wörter sind Begriffen, die den Fremdsprachenlehrenden sicher schon bekannt sind und die oft in Lehrskizzen und im Unterricht verwendet werden. Der Begriff *Arbeits- und Sozialform* könnte unter Umständen einen unbekannten Terminus darstellen. Damit wird die Form der von den Lernern durchzuführenden Aktivitäten festgelegt. Je nachdem, ob die Lerner allein arbeiten oder in Gruppen aufgeteilt werden sollen, liegt die eine oder andere Sozialform vor:

1) Frontalunterricht, d.h. ein (Vortrag des Lehrers im Plenum
2) Partnerarbeit
3) Gruppenarbeit
4) Einzelarbeit

Zu diesen Sozialformen gibt es Symbole, die man in Lehrskizzen verwenden kann:



> „Es gibt keine empirisch gesicherten Aussagen darüber, welche Arbeits- und Sozialformen generell geeignet sind, gute Lernerfolge zu erzielen. Vielmehr hängt die Wahl von den jeweiligen Lernenden, vom Lernziel und von der Lernaktivität ab.“. (Ende et al. 2013: 89)

Innerhalb der Sozialformen gibt es viele Varianten und Formen der Ausgestaltung, die sogenannten *Arbeitsformen.* Arbeitsformen gestalten die Art der Interaktionen noch genauer. Partnerarbeit kann z.B. in Form einer Kettenübung durchgeführt werden. Hier eine kleine Sammlung von Beispielen:

Kettenübungen basieren auf einer erweiterten und variierten Partnerarbeit, in der der Lernende A mit dem Lernenden B spricht, B mit C und dann C mit D usw. Bei einem *Rückendiktat* werden die Lernenden in zwei Gruppen eingeteilt. Das Diktat ist ebenfalls in zwei Abschnitte aufgeteilt. Ein Lerner aus Gruppe A steht mit einem Lerner aus Gruppe B Rücken an Rücken, sodass sie den Textabschnitt der jeweils anderen Person nicht sehen können. Dann diktiert jeder seinen Textabschnitt. Diese Diktatform trainiert zugleich das Hören, Sprechen (laut lesen) und Schreiben und findet in einer Interaktion zwischen zwei Lernenden statt. Ein *Laufdiktat* kann ähnlich einem Rückendiktat in Partnerarbeit gestaltet werden. Zunächst liest einer der Lerner einen Textabschnitt, läuft dann zu seinem Arbeitspartner und diktiert einige Zeilen. Die zwei Lernenden sitzen dabei in einem bestimmten Abstand voneinander entfernt. Dieser Schritt wird so lange wiederholt bis der gesamte Textabschnitt fertiggestellt wurde. Danach wird gewechselt und Person B diktiert Textabschnitt 2. Ein Vorteil des Laufdiktates ist, dass alle Lernenden gleichzeitig aktiv sein können.

Unterrichtsphasen

Drei grundlegende Abschnitte bzw. Phasen, in die Lernprozesse und damit Unterrichtseinheiten gegliedert werden können, kennen wahrscheinlich schon alle Deutschlehrenden. Die Reihenfolge von Unterrichtsphasen an einer Universität, wie sie die Lehrenden in einem Syllabus schreiben, kann wie folgt aussehen,:

1) Kegiatan awal (*Aktivitäten zu Beginn des Unterrichts*)
2) Kegiatan inti (*Kernaktivitäten*)
3) Kegiatan penutup (*Schluss*)

Für den DaF-Unterricht werden die Phasen anders formuliert.

1) Einstieg

2) Erarbeitung
3) Sicherung bzw. Anwendung

Bei der Strukturierung des Unterrichts sollte man darauf achten, dass die gewählten Abschnitte in Einklang miteinander stehen. Es ist wichtig zu wissen, dass die drei grundlegenden Phasen des Unterrichts unterschiedlich gefüllt sein können. Sie untergliedern sich in verschiedene Lehr-/Lernaktivitäten. In der *Einstiegsphase* kann der Lehrer mit den Lernenden die Hausaufgaben besprechen oder ein Brainstorming in Form eines Assoziogramms durchführen, um das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. In dieser Phase kann der Lehrer ebenfalls erste Aufgaben stellen, welche die Lernenden anschließend erledigen sollen. Man kann auch wiederholen, was in den Stunden zuvor besprochen worden ist. Mittels Bilder kann man die Lernenden motivieren ihre themenspezifischen Gedanken mit ein paar Wörtern äußern.

In der *Erarbeitungsphase* präsentiert der Lehrer das Lernmaterial mit Hilfe von Medien. Manche Lehrer halten an dieser Stelle einen Vortrag über das Lernmaterial. Danach sollen die Lerner Verständnisfragen beantworten bzw. klärt der Lehrende Fragen, die zu Missverständnissen führen können. Wenn die Lehrperson nach dem Kommunikativen Ansatz unterrichtet, plant er die Bearbeitung der Aufgaben so, dass die Lernenden dabei interagieren. Der Lehrende geht im Klassenraum herum und unterstützt die Gruppen, die Probleme oder Fragen zu den Aufgaben haben. Semantisierungen müssen ebenfalls durchgeführt werden, damit die im Text vorkommenden fremden Wörter für die Lernenden erklärt werden. Das Arbeiten mit Grammatiken kann oft nicht im Unterricht durchgeführt werden, da hierzu meist zwei Unterrichtsstunden benötigt werden. Deshalb sind oft nur Aktivitäten wie Systematisierung, Automatisieren, reproduktives Üben, teilreproduktives Üben, Arbeitsergebnisse präsentieren, Regelfindung und produktives Üben in den Stunden realisierbar.

In der *Sicherungs-/Anwendungsphase* haben die Lernenden Gelegenheit das Gelernte anzuwenden und das Gelesene auf die eigene Lebenswelt oder auf eine andere Situation zu transferieren. Die Lernenden könnten auch eine Zusammenfassung zum Text schreiben (zum Zwecke der Evaluation). Das Einfachste wäre natürlich, wenn der Lehrende den Lernenden Hausaufgaben aus dem Arbeitsbuch aufgibt. Nur selten reflektieren Lernende und Lehrende die stattfindenden Phasen und Methoden des Unterrichts.

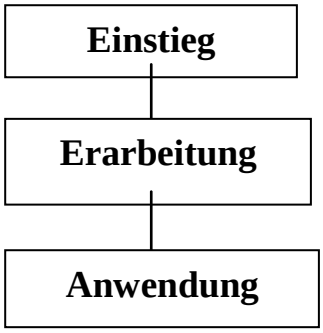
Ende et al. (2013:101) gibt Erklärungen zu den wichtigsten Begriffen der Lehr-/ Lernaktivitäten und Lernziele:
Motivierung: Erzeugung von Motivation, Aktivierung des Vorwissens, Hinführung zum Thema, Aufbau einer Erwartungshaltung usw.
Präsentation: Präsentation eines Hör- oder Lesetextes, eines kurzen Videofilms, eines Dialogs, eines Wortfelds usw., Präsentation von Sprache/Inhalt durch einen Lehrervortrag.
Semantisierung: Vermittlung oder Erschließung von Wortbedeutung oder von Bedeutung und Funktion grammatischer Phänomene (z.B. Bedeutung des Passivs usw.)

Hinführung zur Systematisierung: Sammeln oder Darstellen sprachlicher Strukturen, sodass Regularitäten abgeleitet werden können, oft in einem durch Fragen geleiteten Unterrichtsgespräch.
Systematisierung: Vermittlung oder Erarbeitung einer Regularität (Wortposition, Wortbildung, Intonation, Aussprache, Deklination, Konjugation usw.), registerabhängige Sprachverwendung usw.
Verständnissicherung: Sicherung des Verständnisses eines Textes auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene bzw. einer Regularität einer sprachlichen Struktur z.B. durch Umformulierung einer Regel, durch graphische Darstellung, durch mündliche Zusammenfassung oder Weitergabe an einen Lernpartner usw.
Verständniskontrolle: Überprüfung des Verständnisses z.B. eines Lesetextes durch Text-Bild Zuordnungen, Ja-Nein-Fragen, Lückentexte usw.
Übung: Einüben z.B. einer neuen Struktur, eines Wortfelds, der Aussprache, fester Redewendungen oder fester Verbindungen mit dem Ziel der Automatisierung.
Die *Einübung,* das Üben sollte hierbei dazu beitragen, dass die präsentierten Strukturen automatisiert werden. Geübt werden alle Bereiche: Lexik, Grammatik, Intonation und Aussprache.
Anwendung: Kommunikativer Gebrauch der neu erworbenen sprachlichen Mittel in einer kommunikativen Sprachhandlungssituation.
Transfer: Weiterarbeit mit dem Thema eines Textes, Transfer des Gelesenen auf die eigene Lebenswelt oder auf eine andere Situation, manchmal mit *der Anwendung* synonym gebraucht.
Evaluation: Überprüfung des Lernfortschritts, der Erreichung einer Teilkompetenz durch die Lehrkraft/ durch den Lernenden.
Reflexion: Reflexion über den individuellen Lernprozess („Wie habe ich das erkannt/ memorisiert, gelernt, usw.?“) Reflexion über die Bezüge, die beim Memorisieren helfen („Ist das in meiner Sprache genauso wie in einer anderen erlernten Fremdsprache usw.“?)
Kognitivierung, also die Bewusstmachung oder das Bewusstwerdung von Regelhaftigkeit von Strukturen, ist in diesem Modell nicht festgelegt. Sie kann jeder Zeit nach der Präsentation geschehen.
Transfer gilt als das Üben der zu erwerbenden Struktur in Minimalsituationen, wohingegen Anwendung die Benutzung der Struktur in echter Kommunikation bedeutet.

Phasenmodelle

In Ende et al. (2013: 102f) wurden drei mögliche Phasenmodelle für den Fremdsprachenunterricht vorgestellt, die dem Buch von Jeremy Harmer (2007: 52f) entnommen wurden. Harmer spricht von den Begriffen engage, study und activate, die ins Deutsche übertragen wurden. Die drei möglichen Phasenmodelle von Harmer sind das *Pfeil-Modell* (auch *lineares Modell*), welches dem *P-P-P-Modell* ähnelt, das *Boomerang-Modell* und das *zyklisches Modell*.

a) Lineares Modell

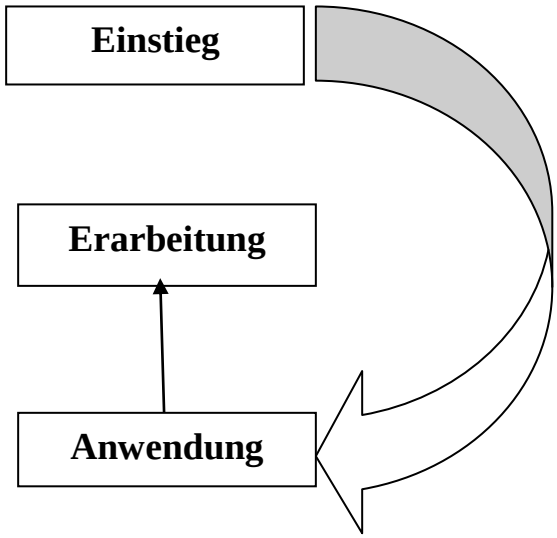


Beispiel für das lineare Modell:
Einstieg: Die Lehrerkraft eröffnet die Stunde mit einem Foto, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erlangen und um ihr Interesse zu wecken. Das Foto stellt eine Situation dar, über die in der Stunde gesprochen wird oder in der eine Sprachhandlung vorkommt, die Gegenstand der Stunde sein wird.
Präsentation: Die Lehrerkraft präsentiert die sprachlichen Mittel entweder über einen Dialog von einer CD, einen Beispieldialog im Lehrbuch oder über einen Tafelanschrieb/ ein Arbeitsblatt usw.
Systematisierung/Semantisierung: die Form (Systematisierung) bzw. die Bedeutung der Struktur, der Redemittel, des Wortfeldes (Semantisierung) werden erarbeitet oder erklärt. Dies geschieht entweder lehrergesteuert oder lernerzentriert. Bei Letzterem entdecken die Lernenden Bedeutung oder Regularitäten selbst (z.B. durch das sogenannte SOS = Sammeln, Ordnen, Systematisierung).
Reproduktives Üben: Die Lernenden festigen die neu erworbenen sprachlichen Mittel durch gelenkte geschlossene reproduktive Übungen. Sie sind eher imitativ.
Teilreproduktives Üben: Die Lernenden festigen die neu erworbenen sprachlichen Mittel durch offenere Übungen, die leicht über den ursprünglichen Kontext hinausgehen, weniger stark gesteuert und nur teilproduktiv sind.
Anwendung bzw. Transfer: Die Lernenden wenden die neu erworbenen sprachlichen Mittel in einer authentischen Sprachhandlungssituation an. Sie individualisieren die Inhalte so, dass sie nun als sie selbst agieren/sprechen. Somit benutzen sie also die Strukturen/Textsorten usw. in ihren eigenen Kontexten. Sie sind produktiv.

b) Boomerang-Modell

Neuere Forschungsergebnisse legen nahe, dass für erfolgreiches Lernen die Entwicklung einer Sprachlernbewusstheit bei den Lernenden eine wichtige Rolle spielt. Ähnlich wie im natürlichen/kindlichen Lernen bzw. dem Immersionslernen kann es lernförderlich sein, Situationen zu erzeugen, die die Lernenden dazu bringen, eine Struktur, die sie erwerben sollen, zu gebrauchen, um daran anschließend zu reflektieren oder zu analysieren, wie diese Struktur gebildet wird. Dieses Verfahren wird auch *vorwegnehmender Gebrauch* genannt.

Beispiel für das Boomerang-Modell:
Einstieg: Die Kursleiterin eröffnet die Stunde mit der Ankündigung, dass ein Spiel gespielt wird, die sogenannte „Autogrammjagd“**.** Diejenigen Lernenden, die zuerst alle Sätze mit einem Autogramm versehen haben, gewinnen das Spiel.
Vorwegnehmender Gebrauch: Die Lernenden laufen durch den Raum und stellen einander die Entscheidungsfragen, die auf dem Arbeitsblatt stehen. („Kommst du mit dem Fahrrad zum Unterricht?“) und lassen sich ein Autogramm geben, wenn die gefragte Person mit „Ja“ antwortet.
Semantisierung: Die Lernenden ordnen in einem Puzzle Fragen und Antwortsätze einander zu.
Hinführung zur Systematisierung: Der Kursleiter zeichnet eine Tabelle mit drei Spalten an die Tafel, die Lernenden tragen die Fragen aus dem Puzzle in das Raster der Tafel ein.
Systematisierung: Der Kursleiter erklärt den Lernenden die Unterschiede der Wortstellung zwischen Ja-Nein- und W-Fragen. Die Lernenden sollen sich die Regel notieren.
Reproduktives Üben: Die Lernenden erhalten Kärtchen mit Wörtern und ordnen sie.
Teilreproduktives Üben: Ein Lerner zieht eine Karte, auf der eine Frage steht. Er flüstert die Frage einem anderen Lerner ins Ohr und dieser wiederum beantwortet sie. Die gesamte Kursgruppe formuliert im Anschluss gemeinsam eine passende Frage zu dieser Antwort.
Anwendung/ Transfer: Die Lernenden entwickeln in der Arbeitsgruppe Entscheidungsfragen, von denen sie annehmen, dass die Lehrerin mit Ja antwortet. Sie variieren dabei die Fragen, die sie im Puzzle und während der Autogrammjagd kennengelernt haben. Sie stellen die Fragen, die Lehrer antwortet. Harmer bezeichnet dieses Modell als Boomerang-Modell.

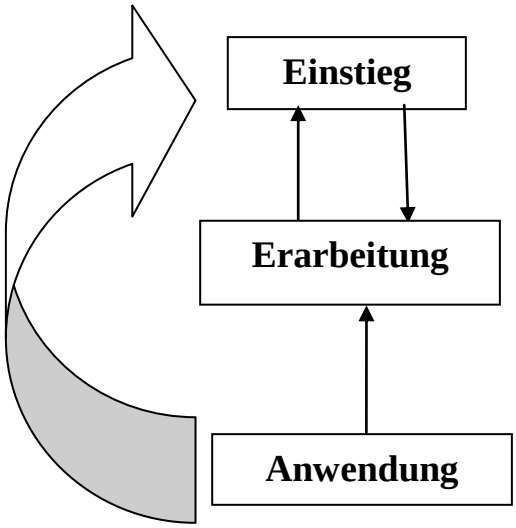


Nach diesem Modell motiviert die Lehrperson die Lerner zunächst in einer Einstiegsphase; sie weckt deren Interesse und stellt eine Aufgabe, wie zum Beispiel das Verfassen eines Briefes oder die Darbietung eines Rollenspiels.

Die Lernenden erarbeiten sich – unterstützt durch den Lehrer und die Lehr-/Lernmaterialien die sprachlichen Mittel, die sie zur Erfüllung der Aufgaben brauchen. Sie produzieren den Text oder gestalten das Rollenspiel und bedienen sich dabei der Sprache. An die Präsentation der Arbeitsergebnisse schließt sich eine Phase an, in der sich die Kursgruppe oder einzelne Lernende auf die Phänomene konzentrieren, bei denen Schwierigkeiten bei der Produktion aufgetaucht sind oder welche nicht korrekt benutzt wurden.

c) Zyklisches Modell

Das dritte mögliche Modell, Unterricht zu phasieren, bezeichnet Harmer als *„patchwork-Modell“.* Er meint damit eine Komposition aus unterschiedlichen Abfolgen innerhalb einer Unterrichtseinheit. Dieses Modell wird als *zyklische Modell* bezeichnet.



Beispiel für das zyklische Modell:

Bei diesem Modell werden die Lernenden in der *Einstiegsphase* motiviert, ihr Vorwissen zu einem Thema zu aktivieren und in einem Gespräch oder einem Text anzuwenden *(Anwendungsphase),* bevor sie sich auf die Form eines sprachlichen Elements konzentrieren *(Erarbeitungsphase).* Danach erarbeiten sie ein weiteres sprachliches Element, um dann dessen Strukturen anzuwenden (*Anwendungsphase*), um anschließend in einer *Einstiegsphase* erneut motiviert zu werden, weitere sprachliche Mittel zu erarbeiten *(Erarbeitungsphase),* usw.

Anwendung der Phasenmodelle in Lehrbüchern

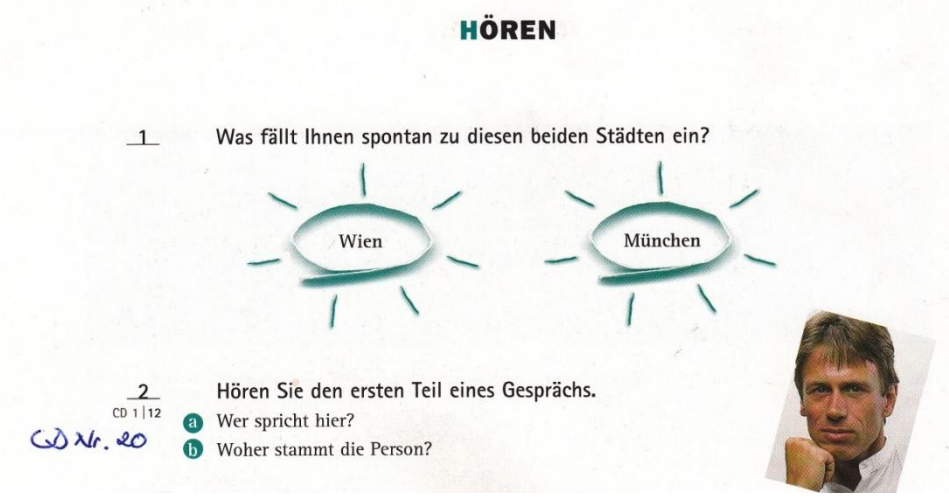
a) Das zyklische Modell

Im Kursbuch von Perlmann-Balme et al. (2008:85) findet sich Übungsmaterial zur Hörkompetenz. An der UPI lernen die Studenten im 5. Semester einen Hörtext kennen, der von einer Gesprächsrunde, in der vier Personen von ihren Erfahrungen von unterschiedlich gestalteten Reisen (Individualreise, Clubreise etc.) berichten, handelt. Das Format ist einer Radiosendung nachempfunden. Der Unterricht könnte wie folgt ablaufen:

Anwendung des Gelernten vom vorigen Semester: Zunächst kündigt die Lehrkraft an, dass jeder Lernende einem anderen in Partnerarbeit von einer Reise berichten soll, die er einmal

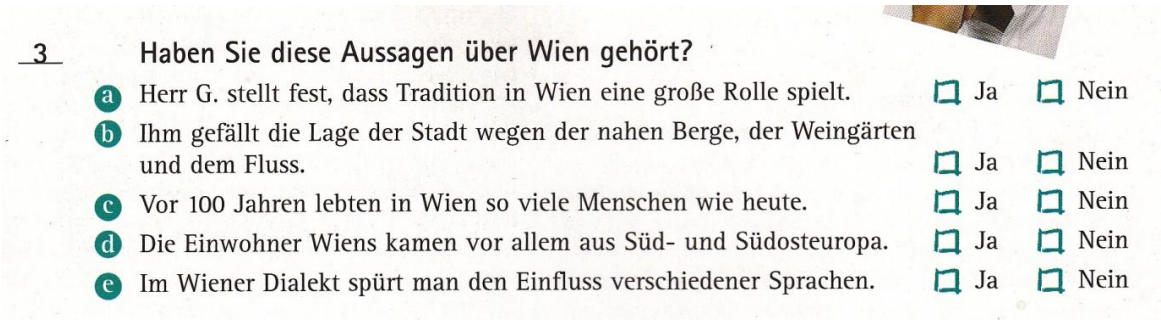
unternommen hat. Dann berichtet der Lehrende beispielhaft über seine eigene Reise mit Hilfe der Begriffe aus der Tabelle des Lehrbuchs. Im Anschluss daran berichten sich die Lernenden von ihren Reisen. Abschließend sollen einige Lernende im Plenum vorstellen, welche Reise ihre Arbeitspartner gemacht haben.
Einstieg: Das Interesse der Lernenden an dem Gehörten wird geweckt. Die Lernenden sollen sich die vier Bilder ansehen und die Namen der vier Personen benennen. Anschließend wird angekündigt, dass sie die Aufgaben vor dem Hören des Textes gemeinsam lesen.
Präsentation: Beim ersten Hören (über CD-Spieler) folgen die Lernenden Schritt für Schritt den Hauptaussagen der Sprecher. Im Plenum müssen die Reiseziele der vier Personen von den Lernenden genannt werden. Beim zweiten Hören notieren die Lernenden das Gehörte detaillierter.
Semantisierung: Beim Klären der Fragen wird die Wortbedeutung vermittelt oder erschlossen.
Während der *Wissensicherung/-anwendung* sollen die Lernenden mit Hilfe der Notizen das Gehörte mündlich zusammenfassen. Als Hausaufgabe können die Lernenden das Gehörte dann noch einmal schriftlich zusammenfassen.

b) Lineares Modell
Im Kursbuch von Perlmann-Balme et al. (2008, Seite 48) gibt es noch weiteres Übungsmaterial zum Trainiere der Hörkompetenz. Ein Thema lautet „Städteporträts: Wien und München." In dem dazugehörigen Text ist ein Interview mit einem Professor zu hören. Der Unterricht sollte wie folgt ablaufen.
Einstieg: Die erste Arbeitsanweisung des Buches zur Hörkompetenz ist, dass die Lernenden in Form eines Assoziogramms ihre Vorkenntnisse über die Städte Wien und Berlin äußern oder auflisten sollen.



Meinen Erfahrungen nach konnten die Lerner zur Stadt München nichts äußern außer einigen Namen von berühmten Fußballspielern. Ansonsten wurde nichts genannt, was als Vorentlastung für das Verstehen des Hörtextes dienen könnte. Als Alternative werde ich auch hier ein anderes Modell vorstellen.
Erarbeitung: Nachdem die Lerner die beiden Fragen gelesen und ein Brainstorming durchgeführt haben, wird der Hörtext präsentiert. Zum Globalverstehen hören die Lernenden

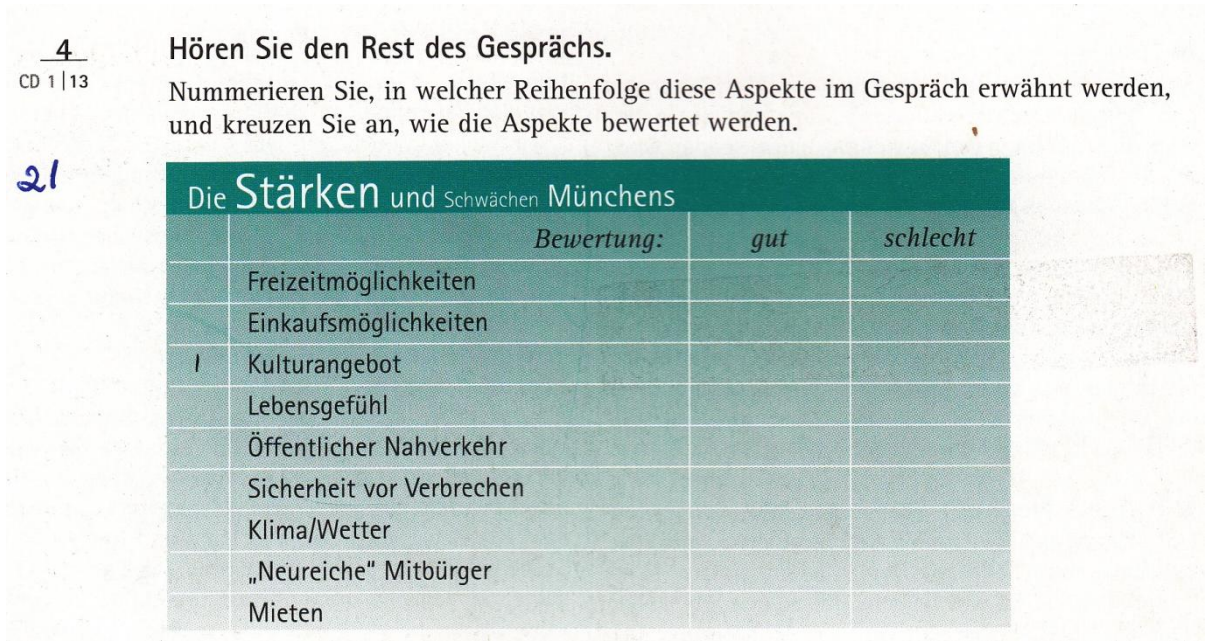
den ersten Teil des Textes nur einmal. Der Professor, der aus einer kleinen Stadt in der Nähe von Wien stammt, beantwortet Fragen der Moderatorin. Im ersten Teil hört man die Äußerungen des Professors über die Stadt Wien. Nach dem ersten Hören sollen die beiden Fragen sofort beantwortet werden. Zum Detailverstehen müssen die Lernenden die nächste Aufgabe „Ja – Nein" lesen. Dann hören sie den ersten Teil des Textes noch einmal. Während des Hörens sollen die Lernenden ankreuzen, ob sie die Aussagen über Wien gehört haben. Nach dem zweiten Hören des ersten Teils wird die zweite Aufgabe im Plenum gelöst.
Die zweite Aufgabe für den ersten Teil des Hörtextes sieht folgendermaßen aus:



3 Haben Sie diese Aussagen über Wien gehört?

a	Herr G. stellt fest, dass Tradition in Wien eine große Rolle spielt.	☐ Ja	☐ Nein
b	Ihm gefällt die Lage der Stadt wegen der nahen Berge, der Weingärten und dem Fluss.	☐ Ja	☐ Nein
c	Vor 100 Jahren lebten in Wien so viele Menschen wie heute.	☐ Ja	☐ Nein
d	Die Einwohner Wiens kamen vor allem aus Süd- und Südosteuropa.	☐ Ja	☐ Nein
e	Im Wiener Dialekt spürt man den Einfluss verschiedener Sprachen.	☐ Ja	☐ Nein

Vor dem Hören des zweiten Teils lesen die Lernenden die vierte Aufgabe. Stärken und Schwächen Münchens werden im Hörtext genannt. In der Tabelle sind die Aspekte nicht chronologisch geordnet. Die Lernenden müssen die Aspekte während des Hörens in die richtige Reihenfolge bringen. Es steht leider nicht in der Arbeitsanweisung, ob die Lernenden den Text ein oder zwei Mal hören sollen.



4 CD 1 | 13

Hören Sie den Rest des Gesprächs.

Nummerieren Sie, in welcher Reihenfolge diese Aspekte im Gespräch erwähnt werden, und kreuzen Sie an, wie die Aspekte bewertet werden.

21

Die Stärken und Schwächen Münchens

	Bewertung:	gut	schlecht
	Freizeitmöglichkeiten		
	Einkaufsmöglichkeiten		
1	Kulturangebot		
	Lebensgefühl		
	Öffentlicher Nahverkehr		
	Sicherheit vor Verbrechen		
	Klima/Wetter		
	„Neureiche" Mitbürger		
	Mieten		

Nach Besprechung der Lösung zur vierten Aufgabe sollen die Lernenden den ganzen Hörtext noch einmal hören. Beim Hören sollen sie Stichworte zu Vor- und Nachteilen der beiden Städte notieren. Die Frage ist, ob dies noch zur Erarbeitungsphase gehört oder ob man dabei nicht schon mit der Sicherung des Gehörten (Anwendungsphase) beginnt. Auch zu klären wäre, ob dieser Arbeitsschritt Teil der Semantisierung ist, da die Lernenden vorher keine Gelegenheit hatten, die Bedeutung der Wörter zu semantisieren. Im

Kursbuch steht keine weitere Anweisung, der man in der Anwendungsphase folgen könnte. Deshalb muss die Lehrkraft selbst entscheiden, was die Lerner in der Anwendungsphase machen müssen.

5
CD 1 | 12–13

Hören Sie das Gespräch noch einmal ganz.

Notieren Sie dazu Stichworte.

Ort	Vorteile	Nachteile
München		sehr teure Stadt
Wien		

c) Boomerang-Modell

Einstieg: Als Alternative zu den obengenannten Phasen kann man die Einstiegsphase folgendermaßen gestalten: Die Lehrkraft kündigt an, dass ein Laufdiktat durchgeführt wird. Es werden vier Gruppen á sechs Personen gebildet. Jeweils einer aus der Gruppe schreibt auf, was ihm die anderen in Rahmen eines Laufdiktats später diktieren.

Erarbeitung: Im Arbeitsbuch von Perlmann-Balme et al. (2008:45) sind zwei kurze Texte über die Städte Wien und München zu finden. Dabei handelt es sich um die Transkriptionen des Hörtextes. Sie werden in zwei Teile geteilt und vergrößert und an die Wand geklebt.

Systematisierung: Die Lernenden unterstreichen die Schlüsselwörter. Das sollten nicht nur Nomen sein, sondern auch wichtige Strukturwörter wie *nicht, kaum, häufig* usw.

Semantisierung: Zur Vorentlastung werden die Bedeutungen der unterstrichenen Wörter geklärt.

Die Texte im Arbeitsbuch sind die folgenden:

Wien

Für mich ist typisch an Wien, dass dort zu viel Tradition zusammengetragen wurde. Es besteht kaum Platz für Neues. Wenn Sie zum Beispiel die Menschen sich anschauen, die in diesen sicherlich sehr prächtigen Häusern leben, das ist doch, wie wenn die in einem Museum leben. Und es ist tatsächlich so, dass in der Wiener Innenstadt keine neuen Häuser errichtet werden dürfen. Alles ist auf Bewahrung, alles ist auf Tradition ausgerichtet, und dabei wird sehr häufig übersehen, dass es doch ganz neue Herausforderungen gibt. Zum Beispiel ist es nicht möglich, in historischen Gärten den Rasen zu betreten. Und das ist vielleicht einer der großen Nachteile, diese sehr, sehr traditionelle Geisteshaltung. Andererseits – die Lage von Wien ist natürlich hervorragend. Die Stadt liegt an der Bruchstelle zwischen den Bergen und der ungarischen Tiefebene.

München

München ist eine großartige Stadt, ohne jeden Zweifel. Für mich sind es hauptsächlich die Theater, die München für mich so außergewöhnlich machen. Und daneben noch die Museen dieser Stadt und die ganze Stadtarchitektur faszinieren mich sehr an München. München liegt wie Wien zwischen den Bergen und der Ebene, München liegt an dem schönen Fluss, mit einem paradiesischen Englischen Garten – so was steht für mich zum Beispiel für Lebensqualität. Daneben sind es aber auch der Freizeitsektor, das kulturelle Angebot und das Angebot in den Kaufhäusern, die doch sehr hohe Lebensqualität garantieren. Bei Angebot meine ich nicht nur die großen Kaufhäuser, sondern für mich ist es das Fachangebot, das zählt, die kleinen speziellen Buchläden, die Antiquariate, die Videogeschäfte, wo Kassetten in Originalsprache gekauft werden können.

Präsentation: In dieser Phase wird genau das durchgeführt, was in den Arbeitsanweisungen zu lesen ist. (Siehe Präsentationsphase im linearen Modell)

Anwendung: Hier ist es denkbar, noch eine zusätzliche Aufgabe zu stellen, in der die Lerner z.B. über eine Stadt in Indonesien hinsichtlich der oben erwähnten Aspekte erzählen sollte.

Damit den Lernern dies leichter fällt, könnten sie die Aufgabe in der Gruppe erledigen. Einer der Gruppenmitglieder stellt anschließend im Plenum das Gruppenergebnis vor.

Zusammenfassung

Um den Unterricht stets interessant zu gestalten, sollten Lehrende sich nicht nur auf das stützen, was sie in den Arbeitsanweisungen der Lehrbücher finden. Als Lehrkräfte müssen wir uns überlegen, ob alle Lernende in einem Klassenraum gleichzeitig am Unterricht mit Begeisterung aktiv teilnehmen können. Wir müssen passende Lehr- und Lerntechniken für die entsprechenden Unterrichtsphasen finden, damit die Lerner während der Kommunikation sowohl das schriftlich als auch das mündlich Gelernte wieder abrufen und es anschließend in Übungen in ihr Langzeitgedächtnis übertragen können.

Literaturverzeichnis

Ende, Karin. Grotjahn, Rüdiger. Kleppin, Karin. Mohr, Imke. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Berlin. Langenscheidt

Hammer, Jeremy. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4, Auflage. Longman.

Klafki, Wolfgang. (1962). *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichts-vorbereitung*. In Klafki, Wolfgang u.a. (Hrsg.) *Didaktische Analyse*- Hannover: Schroeder.

Perlmann-Balme. Michaela. Schwalb, Susanne. Ort-Chambah, Jutta. Weers, Dörte. 2008. *em neu Brückenkurs*. *Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 6 - 10*. Ismaning: Hueber Verlag.

Perlmann-Balme. Michaela. Schwalb, Susanne. Weers, Dörte. 2008. *em neu Hauptkurs*. *Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Perlmann-Balme. Michaela. Schwalb, Susanne. Weers, Dörte. 2008. *em neu Hauptkurs*. *Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Zimmermann, Günther. (2001)- *Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht*. In Dahl, Johannes. Weis, Brigitte. (Hrsg.) *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe-Institut. 1988. S. 160 – 175.

Konstruktivistische Lernprinzipien in der Kontrastiven Kulturkunde

Ida Tamaela, UNPATTI

Einführung

Im Zeitalter der Globalisierung vermehrt die Kontakte mit Menschen unterschiedlicher Kultur und Sprache. Die Schule bietet eine Gelegenheit auf das Leben in einer Gesellschaft im Wandel vorzubereiten. Daför mussen den Studenten vorbereitet sein anderen Kultur und Religion zu akzeptieren und zu verstehen und toleranz zu sein. Besonders wenn die Studenten ihre Studentsemester in Deutschland machen, geht es darum, nicht nur die Sprache zu lernen sondern auch ein neues Land und die Kultur kennenzulernen, und verstehen.

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht darauf, andere Kulturen kennen zu lernen, aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Die Beziehungen zum didaktischen Grundsatz ist des sozialen Lernens zur Friedenserziehung zu stellen.

In eines interkulturellen Unterrichts lernen die Studenten/innen zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen. Kulturell gemischte Schulklassen eignen sich besonders gut für die Durchführung interkulturellen Unterrichts da es auch Aufgabe der Schule ist, auf das Leben in der kulturell heterogenen Gesellschaft vorzubereiten. Nur so kann die Lebenssituation der .Anderen. besser verstanden und respektiert werden.
Diese Formen sind für die Entwicklung von Haltungen den Studenten/innen sowie, über das Thema Interkulturelle diskutieren. Zu den Interkulturelles Lernen eignete sich im kommunikatives Lernen.

Wenn Studenten/innen paarweise oder in kleinen Gruppen ein Thema oder auch dazu ihre Lebensgeschichten erzählen, lernen sie einander die verschiedener Kulturen kennen. Interkulturelles erzählen durch wechselseitiges Befragen unter die Studenten/innen erfordert einen vertraulichen Rahmen. Deswegen kőnnen In der Klasse auch unter Einbeziehung von persönlichen Erfahrungen diskutiert werden.

Bei der Themenerarbeitung und Materialsammlung können die neuen elektronischen Medien z.B. Soziale Netzwerke oder im Internet berücksichtigt werden. Die SchülerInnen sollten die Möglichkeit erhalten, selbst Material und Ideen beizusteuern und für interkulturellen Unterricht eignen sich die Themen, u.a: über den Alltagsleben, wie Sozial Distanz, Der Zeitmanagement, junge Leute etc. Zu diesen Themen können den interkulturellen Dialog fördern und nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen, sondern auch die kulturelle Vielschichtigkeit der jeweils eigenen Kultur sollte dabei herausgearbeitet werden. Hier gibt es neueste Orientierung das ist Interkulturell, sie stellt eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes dar. Das die lernenden die eigene und die fremde Kultur besser verstehen. Interkulturelles Fremdsprachen lehren sollte kulturelle Unterschiede ins Bewuβtsein heben und die Sensibilität der Lernenden für solche Unterschiede schärfen.

Daher ist notwendig, interkulturelles Unterrichtsmaterial zu entwickeln Unterrichtsgestaltung, die Interkulturelles Lernen unterstützt, bedarf spezifischer methodisch-didaktischer Überlegungen, dabei ist der Sozialformen.
Dazu, wird der konstruktivistische Ansatz in diesem Lehrmaterialien anzubieten

Theorien

In soziales Wissen kann nur durch Interaktion mit Menschen erlernt werden, deshalb sagte Piaget im Shambaugh (2006:61) *in social knowledge can be learned only through interactionsn with people. Note the common ingredient in all three forms of knowledge is children's action, action with objects, and action with people. Human interactions produce moral rules, values, cultural understanding, history and symbol understanding.*

Hinsichtlich äuβerte Moran (2001:6) daβ, *many approaches, for teaching culture. There is no shortage of useful materials and valid techniques for teaching culture. Teachers can employ critical incidents, cultural assimilators, culturgrams, role-plays, cultural simulations, fields experiences, ethnography, experiential activities, crossculture training techniques, values clarificatio, film, video, literature, authentic materials, and many more.*
Dazu erklärte Valette im Valdes (1990:179) daβ, "*for the classroom teacher, cultural goals may be divided into four categories : developing a greater awareness of and a broader knowledge about the target culture; acquiring a command of the etiquette of the target culture; understanding differences between the target culture and the students' culture; and understanding the values of the target culture. This understanding will help students who travel to the foreign country to function more easily"*

Die Anwendung der konstruktivistische Didaktik begründet sich durch die Ideen von Aebli haben auch gemäßigte „Konstruktivisten" aufgegriffen. Diese betonen, dass der Schüler aktiv in den Lernprozess eingebunden werden muss, dass also „Lernende nicht zur Übernahme neuen Wissens gedrängt werden"
http://www.martin-wellenreuther.de/content/Frontalunterricht.pdf

Forschung durch Dr. Mikael Luciak dan Dr Susanne Binder (2010: 1-19), Ihre Themenbereiche sind Schule und Kultur; Releaseinfo: Austrian Studies in Social Anthropology, Sondernummer 1 / 2010, ISSN 1815-3704, Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien.http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html *Copyright*: © ASSA 2010

Das Handbuch widmet sich dabei folgenden Themenschwerpunkten: Kulturelle; Heterogenität der Schulpopulation in Österreich; Die Entwicklung von Interkulturellem Lernen; Ziele und Aufgaben des Unterrichtsprinzips; Didaktische und methodische Aspekte Interkulturellen Lernens; Leitgedanken für die Schulpraxis und praktische Hinweise; Fachspezifische Beispiele für die praktische Umsetzung des Unterrichtsprinzips; Analyse von Schulbuchinhalten; Aktuelle Themen mit interkulturellem Bezug

1. *Didaktische Vorschläge für interkulturelles Lernen sind : **Grundsätze Interkulturellen Lernens**; **Perspektivenwechsel und Dialog**; **Situativer Ansatz**; **Überlegungen zum Umgang mit interkulturellen Unterrichtsinhalten**; **Anschauungsmaterialien und Medien**.*

In soziales Wissen kann nur durch Interaktion mit Menschen erlernt werden, deshalb sagte Piaget im Shambaugh (2006:61) *in social knowledge can be learned only through interactionsn with people. Note the common ingredient in all three forms of knowledge is children's action, action with objects, and action with people. Human interactions produce moral rules, values, cultural understanding, history and symbol understanding.*

Wolf im Terhart (2000:193), sagte, daβ die Notwendigkeit kooperativen Lernens, Der Lernende benőtigt den Kontakt mit anderen, um Konsens über die Art und Weise, wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen. Im interkulturelles Unterrichtsformen, eignen sich Partner- oder Gruppenarbeiten sowie Gespräch.

Metodology

Die Forschung wurde im 2010-2012 erarbeitet und war **7** dozenten und 10 studenten der Deutschabteilung FKIP Unpatti Ambon. Die 10 Studentinnen waren ein Jahr in Deutschland. Die Auswahl der Techniken der Datenanalyse wurde durch deskriptive Analyse-Techniken getan, bei einer Beobachtung und Befragung (Fragebogen) und Dokumentation. Die daten wurden danach auszuwerten. Die Fragebogen wurde ein Checkliste erstellen.

Ein wichtiges Ziel dieser Forschung *war Lehrmaterial entwicklen.* Der Fragebogen enthielt Fragen über die konstruktivistische Lernprinzipien von Wolf im Terhart (2000:192), über das Lehrmaterial. Der Fragebogen hilft herauszufinden, was an den Lernprozes gut läuft und wie man das Lernen noch besser fördern kann.

Den Noten wurde in eine Punkteskala von 1-5, am niedrigsten ist "1" das bedeutet "nicht gut", 2 Punkten bekommt "nicht so gut" Mit 3 Punkten bekommt "ausreichend". Punkte 4 bekommt "gut" und punkte 5 bekommt "sehr gut"

Forschungsergebnissen

I.Vorherige Unterrichtsmaterial

1.Lerninhalte,
Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Materials Inhalt zeigte weniger als 60 %, so ist das Niveau bei einer niedrigen Kategorie-Ebene
2. Lernziele, Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Lernziels zeigte weniger als 60 %, so ist das Niveau bei einer niedrigen Kategorie-Ebene
3. Lernumgebungen,
Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Lernumgebungen zeigte weniger als 60%, so das Niveau ist bei einer niedrigen Kategorie-Ebene
4. Lernen des Lernens, Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Lernen des Lernens zeigte weniger als 60%, so das Niveau bei einer niedrigen Kategorie-Ebene
5.Kooperativen Lernens Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Kooperativen Lernens zeigte weniger zeigte 60%, so ist das Niveau bei einer niedrigen Kategorie-Ebene

II.Neu entwickelten Lehrmaterialien

1.Lerninhalte, die Themen werden ausgewählt, die kulturübergreifende Aspekte mit mehr Nachdruck auf die Alltagskultur (Alltagsleben) enthalten, sowie "Sozial Distanz" das bedeutet Abstand für Kommunikation in formalen Umfeldern z.B. Lesesaal, Gerichtssaal etc, "Der Zeitmanagement" bedeutet das systematische und disziplinierte Planen einer Zeit, "junge Leute (früher zu Hause verlassen)" das bedeutet viele Jugendliche, die es zu Hause nicht mehr aushalten, sie wollen so schnell wie mőglich ausziehen.. Das Material auf die deutsche Kultur muss nach dem Thema oder ein Thema diskutiert werden hinzugefügt werden Zeichnungen oder Fotos. Außerdem müssen auch Übungen oder Aufgaben, die die Intelligenz der Schüler steigern kann, zusätzlich zu den Bildern, die oben erwähnt wurden, ist durch den direkten Kontakt mit der Umgebung hergestellt werden. Interaktion mit der Umwelt umliegenden Gemeinden machen die Studenten/innen erfahren Sie mehr über ihre eigene Kultur. Mit diesen Aktivitäten Studenten/innen neue Erfahrungen sammeln, die er mit der Zielkultur (Deutschland), die untersucht wird vergleichen können. Übungen oder Aufgaben gegeben besteht aus individuellen Übungen, in Paaren und Gruppen.

2.Lernziele, Ziel ist die Herausbildung von Fåchigkeiten, die in der realen Lebenswirklichkeit gebraucht werden kőnnen. Der Zweck der Aktivitäten innerhalb der Gruppe, damit die Schüler in der Lage sind, gemeinsam mit ihr in gegenseitigem Respekt, Toleranz, Respekt zu arbeiten.

3.Lernumgebungen, Unterrichtsmaterial, Klassenzimmer, Medien, und andere Hilfsmittel, letzlich Schule als Organisation müssen so gestaltet sein, daβ sie authentisch und komplex im Sinne der realen Wirklichkeit sind und daβ das Gelernte in dieser

Lernumgebung konkret gebraucht werden kann, z.B, Infocus, Bilder, Kamera, Zusatzmaterialien, Magazin.

4.Lernen des Lernens, Wolf hält Neue Lehr- Lern- Technologie, hält das Lernen am Computer bzw. in komplexen Hypermedia-Netzwerken für am ehesten geeignet, dem Lernenden nicht nur die Konstruktion von Wissen, sondern auch die Erfahrung und Erkenntnis und Weiterentwicklung eines für ihn kennzeichnenden Lern- und Erkundungsstils zu vermitteln.

In einer Kultur des Lernens muss ausgewählt werden Themen, die kulturübergreifende Aspekte mit mehr Nachdruck auf die Alltagskultur (Alltagsleben) enthalten. Das Material auf die deutsche Kultur muss nach dem Thema oder ein Thema diskutiert werden hinzugefügt werden Zeichnungen oder Fotos.

Die Arbeit mit der Kamera und die Präsentation der Aufnahmen eignen sich gut zur Verdeutlichung unterschiedlicher Blickwinkel und Perspektiven.
Fotos und Werbematerial aus unterschiedlichen Ländern eignen sich für interkulturelle Fragestellungen. Sie können von den SchülerInnen gesammelt und im Unterricht besprochen werden.

5.Kooperativen Lernens

Der Lernende benőtigt den Kontakt mit anderen, um Konsens über die Art und Weise, wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen. In diesem Geklegenheit werden die Studenten im Gespräch gefördert. Dabei kann es hilfreich sein, gemischte Gruppen (in kleingruppen) zusammen zu stellen. Kleingruppen in einer Klasse, sind geeignet die Erfahrung und erarbeitete Ergebnisse der Schüler auszutauschen. Hierbei wird die Studenten in mehrere Kleingruppen von je max. 5-6 Mitgliedern aufgestellt. Die Gruppe bietet die Möglichkeit, gemeinsam mit dem Klassenvorstand einmal wöchentlich Probleme zu besprechen.

Schlussfolgerung

1.Lerninhalte,

Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Lernumgebungen zeigte sehr gut " 93.2 %, so das Niveau ist bei hőchsten Kategorie-Ebene

2.Lernziele,

Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Lernziels ist gut als 95%, so das Niveau ist bei hőchsten Kategorie-Ebene

3.Lernumgebungen,

Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Lernziels ist gut als 95%, so das Niveau ist bei hőchsten Kategorie-Ebene

4.Lernen des Lernens, Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Lernziels ist gut als 91%, so das Niveau ist bei hőchsten Kategorie-Ebene

5.Kooperativen Lernens Der Grundlage der Ergebnisse der Berechnung der Gesamtnote des Lernziels ist gut als 95%, so das Niveau ist bei hőchsten Kategorie-Ebene

Referenzen

Jens Walther. Unterschiede der Kulturen: Eine Analyse und Bewertung Kultur vergleichen der Studien unter Aufnahme ausgewählter Länder Diplomarbeit im Studiengang „Sprachen, Wirtschafts und Kulturraumstudien“ der Universität Passau Juli 2006 Eingereicht am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik: Professor Dr. Guido Pollak Passau jb.walther@gmx.de

Kramsch Claire. *Language and Culture.* New York : Oxford University Press. 2000

Luciak Mikael dan Dr Susanne Binder (2010: 1-19), Ihre Themenbereiche sind Schule und Kultur; Releaseinfo: Austrian Studies in Social Anthropology, Sondernummer 1 / 2010, ISSN 1815-3704, Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien. http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html *Copyright*: © ASSA 2010

Moran, Patrick,R. *Teaching Culture Perspectives in Practice.* Canada: Heinle & Heinle 2001 p.6

Shambaugh Neal, Susan G.Magliaro. I*nstructional Design A Systematic Approach for Reflective Practice*. USA : Pearson Education 2006 p.61

Terhart, E. Lehr-, Lern- Methoden Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim und München : Juventa Verlag 2000

Valdes Joyce Merrill. *Culture Bound Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. New York : Cambridge University Press. 1990 p.179

http://www.martin-wellenreuther.de/content/Frontalunterricht.pdf

Einsatz von Satzbildungsübungen zum Abbau von Interferenzfehlern (Niveau A2)

Santiah, UNJ

Abstract

In diesem Beitrag geht es um den Einsatz von Satzbildungsübungenzur Vermeidung von Interferenzfehlern auf dem sprachlichen Niveau A2. Insbesondere soll der Bereich Schreibfertigkeit behandelt werden. Neben einer theoretischen Erläuterung der unterrichtlichen Gegebenheiten sollen verschiedene praktische Beispiele für den Unterricht vorgestellt werden, die auf die Verbesserung im Hinblick auf Interferenzfehlern zielen.

Schlüsselwörter: Schreibfertigkeit, Interferenzfehler, Lernerzentrierung

Einleitung

Das Ziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ist, dass die Lernenden sowohl schriftlich als auch mündlich kommunizieren können. Das heißt, sie müssen die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) beherrschen. Beim Schreiben haben die Lernenden oft Schwierigkeiten, ihre Gedanken auszudrücken bzw. Sätze zu bilden. Sie machen oft Fehler in verschiedenen Bereichen. Ein Beispiel sind Interferenzfehler auf Wort- und Satzebene, Grammatikfehler im Bereich der Satzstellung und andere Fehler, die das Verständnis stören.

Nachfolgend sind einige Beispiele von Fehlern aufgeführt, die Lernende oft machen:
(1) Interferenzfehler: **Ich hoffe dir immer glücklich; Dort treffe ich mit meiner Freundin; Ich möchte meine letzten Ferien erzählen; Die Fahrkarte hat sehr billig gekostet; Ich habe in meinem Haus ferngesehen; Kannst du mit meinem Freund kennenlernen?; Ich gehe nach meiner Tante Haus; Ich übernachte im Haus meinem Freund; das Wetter war sehr heiß; Ich möchte dir mich schreiben; …, weil ich das Zimmer so kalt war; Ich warte deine Antwort**
(2) Fehler im Bereich Satzstellung : **War ich aus Padang zurück nach Hause gekommen.**
(3) andere grammatische Fehler : **Wir haben so viele Fisch gesehen,; Ich bin nach den Strand gegangen; Hallo Nira, wie gehts du heute?; Im mein ferien habe ich viele aktivitäten gemacht; .., weil ich zu viel eingekaufen haben; Ich habe viel Geld bekommt; …**

Die Lernenden haben die formell richtigen Ausdrücke zwar gelernt, machen aber nach wie vor Fehler in diesen Bereichen.

Um die obengenannten Probleme zu lösen, müssen die Lehrenden handeln. Sie müssen den Unterricht reflektieren und sich fragen, ob sie einen lernerzentrierterten Unterricht gestaltet haben und darüber nachdenken, wo das Problem liegen könnte und wie es gelöst werden kann. Damit die Schüler Erfolg bem Lernen haben, muss ein Lehrer den Unterricht so gestalten, dass die Lernenden genügend Gelegenheit zur Übung haben. Wenn dies nicht der Fall ist, heißt das, dass die Lehrer nicht genügend Beispiele geben, oder dass es zu wenige systematische Übungen gibt, um etwas zu wiederholen. Beim Lernen muss es Wiederholung im ausreichenden Maße geben. Gemäß Heyd gibt es ohne Wiederholung kein Lernen. Außerdem könnte es sein, dass der Unterricht aufgrund fehlender wechselnder Techniken uninteressant ist und somit zu keinem großen Lernerfolg führt. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Lernenden beim Lernen demotiviert sind. Ohne Motivation ist es jedoch schwierig, erfolgreich zu lernen.

Es gibt sicherlich zahlreiche Techniken, die man einsetzen kann, um die Schreibfertigkeit der Lernenden zu trainieren. Nachfolgend einige Beispiele dazu:

A. Schreiben

Schreiben ist sprachliches Handeln mithilfe eines grafischen Systems, das von der Lautsprache abgeleitet ist. Dieses System muss in einem eigenen, grundlegenden Prozess erworben werden, bei dem Buchstaben erlernt und zu Wörtern, Sätzen und Texten verbunden werden.

Das Schreiben ist kein unwesentlicher Teil der Kommunikation im privaten und beruflichen Bereich. Das Interesse an einem Thema, die Mitteilungsabsicht und der/die nicht gegenwärtige/n Empfänger bestimmen den Schreibprozess und beeinflussen nicht nur die Wahl der Textsorte, sondern auch die Wahl aller sprachlichen Mittel, die ständig überprüft und im Hinblick auf ihre bestmögliche Wirkung modifiziert werden können.
Im Fremdsprachenunterricht hat das Schreiben in Schreibübungen durchaus verschiedene Zwecke:

1. Es dient (möglicherweise) der Alphabetisierung
2. Es unterstützt im Lernprozess die möglichst korrekte Aneignung, Festigung und Wiederholung bestimmter Teilbereiche (Orthografie, Lexik, Grammatik) in meist isolierten Übungen, bei denen Kommunikation weder beabsichtigt ist noch verwirklicht wird.
3. Es hilft bei der Entwicklung der schriftlichen Kompetenz durch vorgegebene Inhalte, bestimmte Sprachmittel/Bausteine und vorbildhafte Texte und Textsortenmuster (als anregende Rückkoppelung zwischen Lesen und Schreiben). Die dabei entstehenden (gelenkten) schriftlichen Äußerungen sind meist weder in ihrem Mitteilungsinhalt noch in ihrer Form bestimmt und kreativ beeinflussbar.
4. Es ist Mittel zur inhaltlich, sprachlich und formal eigenbestimmten kreativen Verwendung der Sprache in kürzeren oder längeren schriftlichen Aufzeichnungen/Mitteilungen im privaten und beruflichen Bereich.

Die notwendigen Schreibübungen müssen sowohl auf die Lerngruppe/n und auf die für sie geltenden Lernziele als auch auf vorhergehende Lernstufen abgestimmt sein.

Schreibübung

Bei Schreibübungen steht der schriftliche Gebrauch der Sprache im Vordergrund unterrichtlichen wie häuslichen Lernens.
Diese Übungen haben sehr unterschiedliche Lernziele, die sich am Alter und Niveau der jeweilgen Lerngruppen orientieren.

Schreiben lernen ("Alphabetisierung")
Schreibübungen können u.U. das lateinische Alphabet vermitteln.

- Gelenktes Schreiben
- Freies, kreatives Schreiben
- Ziel des Schreibens (als Produkt oder als Prozess)

A. Schreiben aufgrund kommunikativer Bedürfnisse

Die kommunikative Bedeutung des Schreibens, d.h. die Bedeutung im Rahmen der Informationsvermittlung, ist im Fremdsprachenunterricht relativ gering. Sie lässt sich auf folgende Bereiche eingrenzen:

- Formelle Briefe (zur Informationsbeschaffung): Verlag, Buchhandel, Touristeninformation, Hotel, Jugendherberge, Campingplatz, usw
- Informelle Briefe/Karten: Ansichtskarten, Briefpartner (Klassenkorrespondenz) usw.,
- Formulare: Fragen zur Person IAnmeldung im Hotel, in Jugendherbergen, auf dem Campingsplatz), Telegramm, usw
- Kurzmitteilungen für Dritte

B. Schreiben aufgrund unterrichtspraktischer Bedürfnisse

Im Fremdsprachenunterricht wird ganz im Gegensatz zur kommunikativen Relevanz des Schreibens geschrieben. Das betrifft besonders folgende Bereiche:

- Hausaufgaben
- Tests
- Notizen (für spätere mündliche Produktion), Stichwotskizzen, Material- und Ideensammlung
- Übungen zu Wortschatz und Grammatik

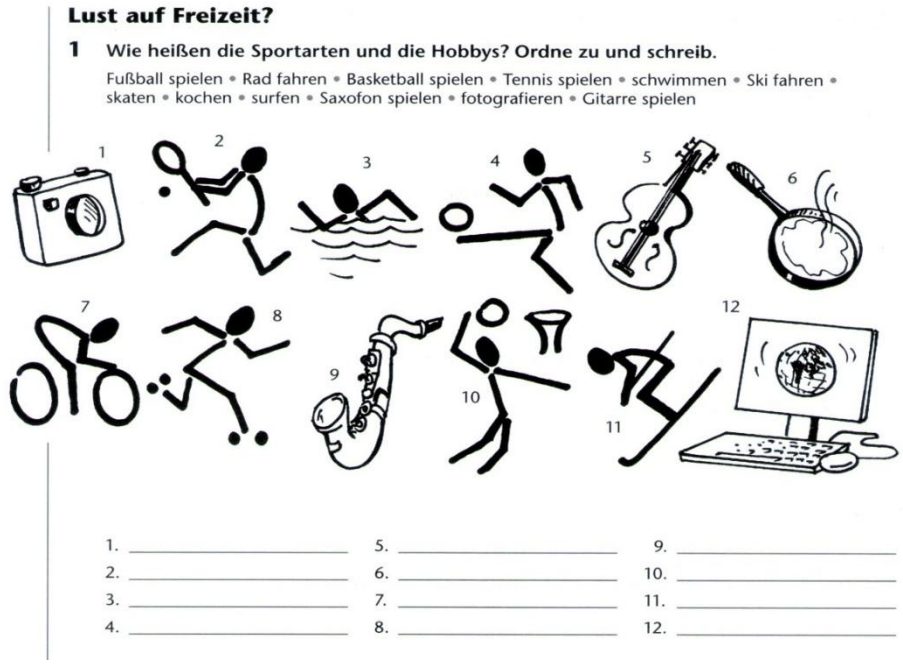
Vom Wort zum Satz zum Text

Wie könnte man methodisch und didaktisch vorgehen, um Lernende im Fremdsprachenunterricht zu befähigen, ihre Ideen und Überlegungen in einem derartigen konzentrischen Prozess entstehen und schriftlich fixieren zu lassen, ohne sie gleichzeitig sprachlich zu überfordern?
Vom Wort zum Satz zum Text ist die Kurzformel für ein methodisch-didaktisches Konzept, das sich an Kleist orientiert. Das Konzept Vom Wort zum Satz zum Text liegt vielfältigen

Übungsformen zugrunde, es hilft diejenigen Teilkompetenzen aufzubauen, die Deutschlernende benötigen, um immer bessere und immer komplexere Texte zu schreiben.
Texte bestehen aus Haupt- und Nebensätzen. Eines der grammatischen Probleme, das beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch eine wichtige Rolle spielt, ist die Verbstellung in Haupt- und Nebensatz in Verbindung mit verschiedenen Konnektoren (Bindewörtern). Die Bearbeitung dieses grammatischen Problems im Unterricht geschieht in der Regel in mehreren Unterrichtsphasen im Laufe des ersten und zweiten Lernjahres. Wie aber kann man die Arbeit so anlegen und aufbauen, dass Wissensfortschritte und Schreibfortschritte in einem fortschreitenden Lernprozess ersichtlich werden?
Kast, Bern. *Fertigkeit Schreiben,* Ismaning : Langenscheidt, 2001 (S. 192-200)
Kast, Bern. *Fertigkeit Schreiben,* Ismaning : Langenscheidt, 2001 (S. 192-200)

Schreiben muss als Zielfertigkeit aufgebaut und vorbereitet werden. Das heißt Übungen und Aufgaben zu erstellen, die dazu geeignet sind, die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu entwickeln.

B. Die Formen der Schreibübungen im Unterricht:



Lust auf Freizeit?

1 **Wie heißen die Sportarten und die Hobbys? Ordne zu und schreib.**

Fußball spielen • Rad fahren • Basketball spielen • Tennis spielen • schwimmen • Ski fahren • skaten • kochen • surfen • Saxofon spielen • fotografieren • Gitarre spielen

1. _____ 5. _____ 9. _____
2. _____ 6. _____ 10. _____
3. _____ 7. _____ 11. _____
4. _____ 8. _____ 12. _____

It Seite 34

Sätze bilden:
Beispiel : 1. Ich fotografiere gern
2. ……
3. ……
4. ……
5. ……..

2 Verabredungen.

a Ordne zu und schreib.

Ja, klar. • Da kann ich (leider) nicht. • Vielleicht. • Ja, gern. • Schade, das geht nicht. • Das geht. • Mal sehen. • Wie langweilig. • Ja, prima. • Tut mir leid, keine Zeit. • Ich weiß noch nicht.

☺	😐	☹

It Seite 34

b Kommst du mit? Gehen wir …?

1. ● Spielen wir morgen Nachmittag _____? ○ 😐 Ich w___iß noch n___cht.

2. ● Ich *fahre* morgen Nachmittag *Rad*. Kommst du mit? ○ 😐 Vi*e*ll*ei*cht.

3. ● Ich habe heute Abend _____-balltraining, _____ du mit? ○ ☺ Ja, g___rn!

4. ● Ich spiele Samstagmorgen _____. _____ _____ mit? ○ ☺ Ja, pr___m___!

5. ● _____ wir Samstagnachmittag? ○ 😐 Mal s___h___n.

6. ● _____ wir am Wochenende _____? ○ ☺ Ja, das g___ht.

7. ● Ich gehe am Samstag _____. _____ du mit? ○ ☹ Tut m___r l___id, k___ine Z___it!

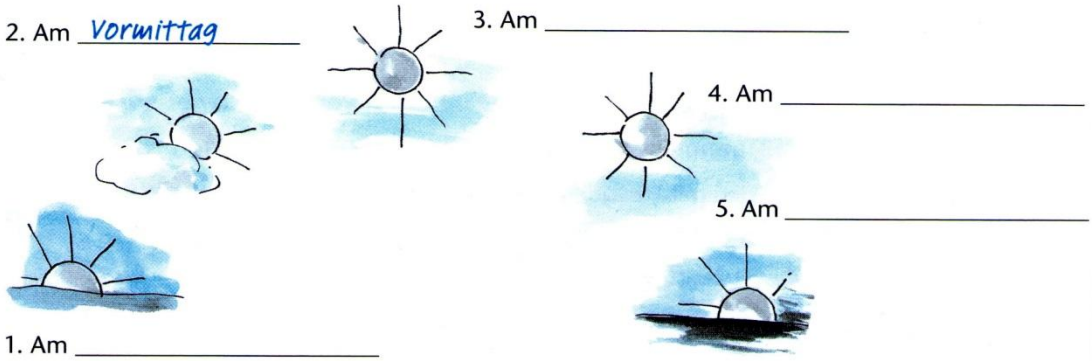
8. ● _____ wir morgen Mittag zusammen Spaghetti? ○ ☹ Da k___nn ___ch (l___id___r) n___cht.

it s 35

Wann?

a Schreib die Zeiten zu den Zeichnungen.

~~Vormittag~~ • Abend • Wochenende • Ferien • Morgen • Nachmittag • Mittag



2. Am *Vormittag*

3. Am _____

4. Am _____

5. Am _____

1. Am _____

Was ich alles mache ...

1 a Wann mache ich was?

Am Vormittag • Am Nachmittag • In den Ferien • Am Abend (2x) • ~~Am Morgen~~ • Am Wochenende • Am Mittag

1. *Am Morgen* _____ stehe ich fast immer um 7 Uhr auf.
2. _____ bin ich von 8 bis 12 in der Schule.
3. _____ esse ich um 12.30 zu Hause.
4. _____ habe ich manchmal von 14.00 bis 16.30 Unterricht.
5. _____ essen wir alle zusammen um 18.30 zu Hause.
6. _____ sehe ich fern oder lese und höre Musik und um 21.30 gehe ich schlafen.
7. _____ im Juli und August haben wir keine Schule.
8. _____ kann ich lange schlafen, manchmal auch bis 11.00 Uhr.

b Was stimmt in Aufgabe 1a für dich nicht? Korrigiere und schreib.

Am Morgen stehe ich nicht immer um 7 Uhr auf. ...

It Seite 40

2 Wie heißen die Aktivitäten? Welche Verben passen? Ergänze

gehenmachengehenspielenlesenübenspielenfahrenlesentreffengehenspielen gehengehenfaulenzengehenhörengehen

Bücher _____, E-Gitarre _____, Fußball _____, Fahrrad _____,
Karten _____, Freunde _____, in die Stadt _____, Comics _____,
in der Band _____, in den Freizeitpark _____, ins Kino _____,
zu Hause _____, schwimmen _____, Musik _____/_____,
in die Bibliothek _____, Pizza essen _____, einkaufen _____,

It Seite 40

3 a Chiaras Wochenplan. Ergänze den Text.

21 Montag	22 Dienstag	23 Mittwoch	24 Donnerstag	25 Freitag	26 Samstag	27 Sonntag
Interview Sportlehrer	E-Gitarre	In die Stadt / Tina	Tennis	Kino / Peter	frei ☺	

It Seite 40

_____ _____ interviewt Chiara ihren _____ für die Schulzeitung. Am _____ _____ sie E-Gitarre. _____ Mittwoch _____ _____ mit Tina in die Stadt. Am _____ _____ _____ Tennis. _____ _____ geht _____ mit Peter _____ _____. Am _____ _____ sie frei: Sie f_____, liest und _____ Musik.

b Ergänze in Aufgabe 3a den Wochenplan mit deinen Freizeitaktivitäten. Schreib dann 5 Sätze.

Am Montag ...

it Seite 41

Hobbys

a Wie heißen die Hobbys? Schreib.

1. erratiG neleips *Gitarre spielen*
2. rehcüB nesel _____
3. netraK neleips _____
4. darrhaF nerhaf _____
5. ednuerF neffert _____
6. ni eid tdatS neheg _____
7. llabßuF neleips _____
8. scimoC nesel _____

b Was machst du wann? Die Aufgaben 1 und 2 helfen.

Hobbys	Wann?
Fußball spielen	*am Wochenende*
_____	*in den Ferien*
_____	_____
_____	_____

Ab Seite 61

4 Nickys Woche – deine Woche

a Wann macht Nicky was? Schreib.

21 Montag	22 Dienstag	23 Mittwoch	24 Donnerstag	25 Freitag	26 Samstag	27 Sonntag
Computer-spiele		Fußball	Gitarre	Basketball	Jugendclub	

Am Montag | macht | Nicky | Computerspiele.

b Und was machst du in der Woche?

Am Montag | spiele | ich

Am Montag spiele ich Fußball.

Am
Am
Am

Ab Seite 62

2 | Sie bekommen eine E-Mail von Ihrem Freund Junis.

a Lesen Sie die Mail und unterstreichen Sie die Fragen, die Junis hat.

Von: Junis Maddah
Betreff: Deutschprüfung

Hallo ……..,

ich habe gehört, dass du bald deine Deutschprüfung machst. Das ist toll! Bist du nervös? Was musst du da denn genau machen? Hast du viel für die Prüfung geübt? Ach, das ist bestimmt gar nicht so schlimm! Du machst das schon! Ich wünsche dir viel Glück!

Viele Grüße

Junis

Einfach schreiben Seite 5

b Antworten Sie Junis auf seine Fragen. Diese Wörter helfen Ihnen:

müssen einen Brief schreiben | habe ich viel gelernt | bin etwas nervös | bin gar nicht aufgeregt | habe ich geübt | müssen in der Prüfung eine E-Mail schreiben | freue mich auf die Prüfung

Hallo Junis,

danke für deinen Brief! Also, ich _____.

Wir _____, das ist nicht so einfach.

Natürlich _____, hoffentlich klappt alles.

Sollen wir uns nach der Prüfung vielleicht treffen? Dann erzähle ich dir, wie es war.

Viele Grüße

…….

Einfach schreiben Seite 5

4 | Was passt zu welcher Anrede?

Lieber Chris, | Viele Grüße | Hallo Frau Schneider | Sehr geehrte Damen und Herren, | Können wir den Termin bitte verschieben? | Mit freundlichen Grüßen | Lieber Herr Wolf, | Tut mir leid, dass du krank bist! | Könnten Sie mir auch sagen, wie groß der Schrank ist? | Bitte geben Sie Jürgen Vogel die Hausaufgaben mit. | Gute Besserung! | Könntest du mir am 3.8. helfen? | Ich habe noch eine Frage an Sie.

Anrede mit Du: _____

_____

_____

Anrede mit Sie: _____

_____

_____

Einfach schreiben Seite 7

5 | Ideen finden

a Thema: Neue Nachbarn. Was fällt Ihnen dazu ein? Machen Sie Notizen. Sie haben eine Minute Zeit.

_____

b Lesen Sie diese Aufgabe und ergänzen Sie unten.

Sie sind umgezogen. Jetzt wollen Sie eine Party feiern und Ihre neuen Nachbarn einladen. Schreiben Sie einen Brief zu folgenden Punkten:
• Grund für Ihr Schreiben? • Wann und wo? • Essen? • …

Was ist der Grund für Ihr Schreiben?

Ich bin _____. Ich möchte _____.

c Was fällt Ihnen zu diesen Punkten ein? Machen Sie Notizen.

Wann und wo: _____

Essen: _____

Einfach schreiben Seite 8

6 | Ideen formulieren

a Schreiben Sie die Sätze richtig. Denken Sie an die Satzzeichen.

☐ 1. bin | Ich | gerade umgezogen _____

☐ 2. kaufe | Getränke | Ich _____

☐ 3. freue mich | auf Sie | Ich _____

☐ 4. Die Party | statt | findet am 3.5. ab 18 Uhr _____

☐ 5. lade Sie | ein | Ich _____

☐ 6. Ich | Pizza für alle | mache _____

☐ 7. eine Party feiern | Ich | möchte _____

Einfach schreiben Seite 8

b. Eine gute Reihenfolge : Was schreiben Sie zuerst, was dann? Nummerieren Sie die Sätze aus 6a.

Reihenfolge	1	2	3	4	5	6	7
Satz- Nummer							

7 | Sätze verbinden. Verbinden Sie die Sätze aus 6a mit diesen Wörtern. Denken Sie an die Satzzeichen.

1 + und + 7: _____

7 + deshalb + 5: _____

2 + außerdem + 6: _____

8 | Welche Anrede und welcher Gruß passen zu dem Brief aus Übung 7?

Anrede: _____ Gruß: _____

Schreiben Sie den Brief jetzt komplett in Ihr Heft, mit Anrede, Gruß und Ihrer Unterschrift.

Einfach schreiben Seite 8

1 | Thema Einkaufen: Wie viele Wörter fallen Ihnen ein? Schreiben Sie die Wörter auf. Sie haben eine Minute Zeit!

teuer, kaufen, Pullover, -

Einfach schreiben Seite 9

2 | Sortieren Sie Ihre Wörter.

Nomen			Verb	Adjektiv
der/ein	das/ein	die/eine		
der/ein Pullover ...			kaufen	teuer

Einfach schreiben Seite 9

3 | Ergänzen Sie die Verben in der richtigen Zeitform.

1. kaufen: Gestern _____ ich ein neues Wörterbuch _____.
2. bezahlen: Meine Bekannte _____ beim Einkaufen meistens mit ihrer EC-Karte.
3. funktionieren: Meine Kaffeemaschine _____ schon wieder nicht, obwohl sie noch gar nicht alt ist!
4. zurückgeben: Letzte Woche _____ ich meinen neuen Fön _____, weil er viel zu laut war.
5. überweisen: Ich haben den Rechnungsbetrag schon vor einer Woche _____.

Einfach schreiben Seite 9

4 | Sie haben etwas bestellt. Heute kommt das Paket. Beschreiben Sie Ihre Bestellung.

Ich habe _____ bestellt.

_____ ist _____.

Einfach schreiben Seite 9

Bitte um Informationen

1 | Angebote

a Lesen Sie die Angebote: Welche Informationen finden Sie? Unterstreichen Sie in den Angeboten und notieren Sie.

A

TOP-Angebot!

Waschmaschine für 299,00 Euro!
Infos unter waschen@schnaeppchenparadies.eu

Was? Waschmaschine
Preis? 299,00 Euro
Wie alt? keine Information

B

Marktplatz im Netz < >

☆ ☆ ☆ ☆

Tolle Kaffeemaschine (Gusto Xpress)! Viel Spaß beim Bieten!

Was? _____
Preis? _____
Wie alt? _____

C

Fahrrad für Kinder zu verkaufen!
Guter Zustand!
Interesse?
fahrrad@supermail.eu

Was? _____
Preis? _____
Wie alt? _____

D

7 Jahre alt, aber gut – und super-günstig!
Fragen?
info@ihr-pc-spezialist.eu

Einfach schreiben Seite 10

b Sie wollen diese Produkte vielleicht kaufen. Das möchten Sie vorher vom Verkäufer wissen: Wie ist …?

-and -st- Zu- | ran- Ga- -ti- -e | Fa- -be -r- | -r- -ke Ma- | -ten -san- -kos- Ver- -d- | -er- -t Lief- -zei-

der _____ die _____ die _____
die _____ die _____ die _____
Was noch? _____

Schreiben Sie diesen Satz mit den Worten aus 1b.

Ich habe noch eine Frage zur Garantie.
Achtung: zu + Dativ!

Einfach schreiben Seite 10

2 | Wie fragen Sie nach diesen Informationen? Ergänzen Sie die Fragen. Haben Sie noch eine eigene Idee?

1. Farbe: _____ Farbe hat das Fahrrad?
   _____ Sie diesen Pullover auch in grün?
   _____
2. Lieferung: _____ können Sie liefern?
   _____ Sie auch oder ist das Angebot nur für Selbstabholer?
   _____
3. Preis: _____ kostet der Computer?
   _____ der Preis Verhandlungssache?
   _____
4. Garantie: _____ hat die Kaffeemaschine noch Garantie?
   _____ die Kaffeemaschine noch Garantie?
   _____
5. Marke: Von _____ Marke ist das Gerät?
   _____ das Gerät von Milonex?
   _____

Schwer? Wiederholen Sie W-Fragen und Ja/Nein-Fragen.

Einfach schreiben Seite 11

3 | Schreiben Sie Fragen zu diesen Produkten.

Holz, 50 Euro.
k.pintero@mail.com

Melden Sie sich unter 016[illegible]6555.

Verkaufe gut erhaltene Kinderkleidung, Größe 1[illegible]16 und Spielzeug.
familie_schulz.@web.de

Schöne alte Standuhr von 1830 günstig!

_____ _____
_____ _____
_____ _____

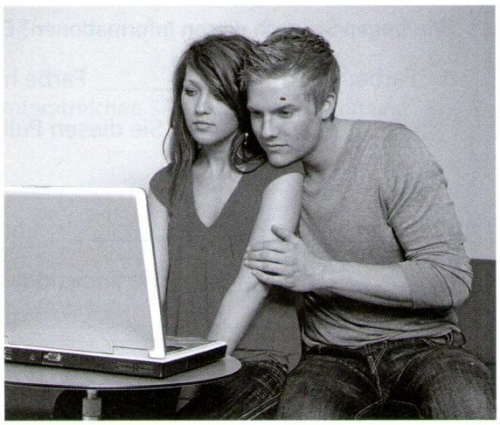
Einfach schreiben Seite 11

4 | Elegant fragen

a Welche Verben fehlen hier?

interessiert | habe | wissen | sagen | würde

1. Ich möchte gern _____, …
2. Ich _____ gerne wissen, …
3. Können Sie mir _____, …
4. Mich _____, …
5. Ich _____ noch eine Frage.



b Wie gehen diese Fragen weiter? Kreuzen Sie an.

1. Ich möchte gern wissen,
   - ☐ liefern Sie die Waschmaschine auch?
   - ☐ ob Sie die Waschmaschine auch liefern?
   - ☐ wann Sie die Waschmaschine liefern?
2. Können Sie mir sagen,
   - ☐ ob der Fernseher noch Garantie hat?
   - ☐ wie alt ist der Fernseher?
   - ☐ wie alt der Fernseher ist?

Schwer? Wiederholen Sie indirekte Fragen.

Einfach schreiben Seite 11

5 | Zwei Fragen zu jedem Produkt. Sortieren Sie die Satzteile.

1. Kinderfahrrad: Farbe? Lieferung?

Können Sie mir | welche Farbe | das Fahrrad | Eine Frage habe | das Kinderfahrrad hat. | ich noch: | gern wissen, | Ich möchte | auch schicken?

_____

_____

2. Computer: Preis? Zustand?

Zustand der | Können Sie | was der | mir sagen, | Mich interessiert, | Computer ist? | Computer kostet. | in welchem

_____

_____

3. _____ : _____? _____?

_____

_____

_____

Einfach schreiben Seite 13

6 | Wo haben Sie die Produkte gesehen?

am | Auf | Auf | im | im | im | im | In | In | in | in | in | in

1. Ich habe ein schönes Sofa _____ Internet gesehen.
2. _____ Ihrem Katalog habe ich die Waschmaschine Eco X 90 gesehen.
3. Meine Bekannte hat _____ Ihrer Werbung Pullover im Angebot gesehen.
4. Ich habe Ihre Werbung _____ Radio gehört.
5. _____ einer Seite _____ Internet habe ich Ihr Angebot gelesen.
6. _____ einer Kleinanzeige _____ der Zeitung habe ich Ihr Angebot gelesen.
7. Ich habe _____ Ihrem Prospekt gesehen, dass Sie günstige Kleidung verkaufen.
8. Wir haben Ihr Angebot _____ Schwarzen Brett _____ Supermarkt gesehen.
9. _____ Ihrer Homepage schreiben Sie, dass es diese Woche Rabatt auf Lampen gibt.
10. Wir haben Ihre Anzeige _____ der Zeitschrift „Deutsch Perfekt" gelesen.

Schwer? Wiederholen Sie Ortsangaben mit Präpositionen.

7 | Wo haben Sie die Angebote von Seite 10 gesehen? Schreiben Sie eigene Sätze.

A _____ B _____

C _____ D _____

Einfach schreiben Seite 13

8 | Das Produkt gefällt Ihnen. Wie schreiben Sie das?

Ich habe Ihre Anzeige gesehen. …

1. Die Waschmaschine | mich | sehr | interessiert

   Die Waschmaschine interessiert mich sehr.
2. das Kinderfahrrad | Mir | sehr | gefällt | gut

   _____
3. Ihr Angebot | mich | interessiert | sehr

   _____
4. finde | Das Angebot | interessant | ich | sehr

   _____

9 | Was schreiben Sie, wenn Sie noch Fragen haben? Achten Sie auf Groß- und Kleinschreibung!

Ihre Waschmaschine gefällt mir gut.

Aberichhabenocheinpaarfragen. Aber ich habe noch ein paar Fragen.

Allerdingshabeichnochfragen. _____

Aberichbrauchenocheinpaarinformationen. _____

Ichbraucheallerdingsnochmehrinformationen. _____

Einfach schreiben Seite 13

C. Methoden/Techniken, mit denen schüleraktive Lernformen entstehen können:

1. Schreiben auf Satzebene

a. Pantomime

Die Lernenden bilden zwei Großgruppen (Gruppe A und Gruppe B). Drei Personen aus Gruppe A und drei Personen aus Gruppe B bekommen ein Blatt Papier mit einer Tätigkeit. Sie stellen abwechselnd die Tätigkeit dar, die auf dem Blatt angegeben ist. (Der Lernende darf sein Blatt nicht den anderen zeigen oder mit den anderen darüber sprechen.)
Nach jeder Pantomime überlegen die Gruppen, was gerade dargestellt wurde und schreiben das Ergebnis in einem Satz auf ein Blatt Papier. Das Papier wird am Ende, nach den Präsentationen, an der Tafel befestigt. Die Großgruppe, die die meisten richtigen Lösungen hat, ist Sieger.
Beispiele für Pantomime-Aufgaben :
Die anderen raten, was Sie trinken und essen:

- Sie trinken Kaffee/Saft/Bier
- Sie essen Spaghetti/Hähnchen/eine Banane

Die anderen raten, was jemand tut und wo:

- Sie schlafen im Zug
- Sie schlafen während des Unterrichts
- Eine Sekretärin schreibt, was ihr Chef diktiert
- Sie schreiben am Computer
- …

Der Lehrer verteilt sechs Aufgaben, je drei Aufgaben pro Gruppe. Jede Gruppe erhält je ein A3 Blatt zum Notieren der Ergebnisse.

b. Mit den Buchstaben eines Wortes einen Satz bilden

Beispiel : Haus

H Hanna
A arbeitet
U und
S singt

c. Eine Person oder sich selbst anhand der Buchstaben in ihrem Namen vorstellen

Mit dieser Aufgabe können die Lernenden über eine Person oder über sich selbst charakteristische Aussagen machen. Wir überlegen uns:

- Wie ist die Person (nicht)?
- Was isst oder trinkt sie (nicht) gern?
- Welche Blume/welches Tier mag sie besoders?
- Was macht sie besonders gern / überhaupt nicht gern?
- Etc

2. Schreiben auf Textebene

a. Einen Steckbrief schreiben

Beispiel :

Quelle : Neuner, Gerhard – *Schreiben macht Spaß*

Mit dieser Aufgabe beschreiben die Lernenden " Charlie the killer". Dann schreiben sie selbst einen Steckbrief oder besser gesagt: Sie beschreiben eine/n Freund/in, eine/n Lehrer/in oder eine bekannte Persönlichkeit.

b. Faltgeschichten : "Wer hat wen getroffen?"

Bibliographie

Hilpert, Silke, et al. *Schritte International A1*. Ismaning : Hueber, 2006.

Koenig, Koithan und Scherling, *geni@l A1*. Berlin und München : Langenscheidt, 2011.

Permen Dikbud Nomor 54 tahun 2013 tentang Standar Kompetensi Lulusan Pendidikan Dasar dan Menengah

Permen Dikbud Nomor 65 tahun 2013 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah

Permen Dikbud Nomor 69 tahun 2013 tentang Struktur Kurikulum Sekolah Menengah Atas/Madrasah Aliyah

Permen Dikbud Nomor 81 a tahun 2013 tentang Implementasi Kurikulum

Jung, Lothar. *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache,* Ismaning : Max Hueber Verlag, 2001 (S. 192-200)

Ein landeskundliches Unterrichtsmodell im faktischen, kommunikativen und interkuturellen Ansatz

Sri Prameswari Indriwardhani, M.Pd, Universitas Negeri Malang
s_prameswari@hotmail.com

Einleitung

Laut Duden ist die Landeskunde eine Wissenschaft von der Kultur, den geographischen Verhältnissen, den historischen Entwicklungen o.Ä. eines Landes. Auch Lehrwerke enthalten Texte, die landeskundliche Informationen beinhalten. Fremdsprachenlerner werden potenziell in jedem Wort, Satz, Text, Bild usw. mit Fakten, Ideen und Gedanken, Verhaltensweisen und sozialen Konventionen bzw. Einstellungen und Werten der zielsprachlichen Realität konfontiert. Die Begegnung mit der fremdsprachlichen Realität ist deshalb sehr sensibel und wird davon beeinflusst, wie (intensiv) im Unterricht mit diesen Themen umgegangen wird. Idealerweise werden entsprechende Themen im Unterricht behandelt, da das Lernen einer Fremdsprache notwendigerweise an Inhalt und an Wissen gekoppelt ist. Ein Beispiel hierzu wäre die Frage nach einer Wortbedeutung. Wortbedeutungen sind abhängig von der kulturspezifischen Gesellschaft eines Landes. Das Wort *Reis* beispielsweise kann nicht einfach ins Indonesische übersetzt werden. Gekocht heißt er *Nasi*; in seiner ungekochten Variante *Beras* und als Samenkorn wird er als *Padi* bezeichnet. Ganz ähnlich verhält es sich auch mit dem Wort *Brot* im Deutschen. Im Zusammenhang drauf weist Krumm (in Storch 1999) darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht selbst ein landeskundliches Ereignis darstellt. Die Schwierigkeit beim Erteilen von Landeskundeunterricht liegt nicht nur bei den linguistischen Aspekten der Zielsprache sondern auch beim Lehrer, der vielleicht selbst nicht über das benötigte landeskundliche Wissen verfügt oder ein veraltes Buch benutzt, das nicht (mehr) mit der Wirklichkeit übereinstimmt und mit dem kein konkretes Bild vom fremdsprachlichen Land vermittelt werden kann. Dieses Bild referiert auf Objekte, die sich auf Konkreta, Abstrakta, Handlungen und Institutionen beziehen. Um es zu erzeugen bzw. wahrnehmen zu können, ist in den Köpfen der Lerner ein Prozess, in dem es immer um das Verhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden geht, anzukurbeln. Edelhoff (in Storch ebd.) führt folgende zwei Grundbedingungen für diesen Prozess an: zum einen muss man andere und anderes kennen, um sich selbst kennen lernen zu können, zum anderen muss man andere und anderes anerkennen, um etwas über sich selbst und andere zu lernen. Dieser Prozess findet im Unterricht statt. Damit er gelingt, sollte der Lehrer den Unterricht intensiv

vorbereiten und ihn so gestalten, dass er nicht nur *einem* Ansatz im Landeskundeunterricht folgt. Dem Kursleiter stehen insgesamt drei Ansätze für die Gestaltung seines landeskundlichen Unterrichts zur Verfügung, denen er sich entsprechend des Themas bedienen kann. In diesem Referat wird ein Unterrichtsmodell mit dem Unterrichstphasenmodell PPP [Präsentieren, Üben (practise), Produzieren] mit den Materialien aus dem Kursbuch Studio D A1 und A2 dargestellt. Das ausgewählte Buch Studio D ist mit der Überlegung, dass es in Deutschabteilungen und am Goethe Institut in Indonesien benutzt wird.

Konzeptionen der methodischen landeskundlichen Ansätze

Nach Pauldrach (1992; in Storch 1999) und Biechele und Padros (in Rösler/Würffel 2014) werden, in chronologischer Abfolge, diese drei Ansätze der Landeskunde unterschieden: der kognitive/faktische, der kommunikative und der interkulturelle Ansatz. Diese landeskundlichen Ansätze entsprechen in drei Lernzieldimensionen der Berliner Schule der Didaktik: Kognitive Lernziele bezeichen das Wissen, Pragmatische Lernziele bezeichnen die Handlungskomponente des Lernes/ Können und emotionale Lernziele bezeichnen Einstellungen und Werte. Der faktische Landeskundeansatz dominierte bis in die 1970er Jahre im Fremdsprachenunterricht. Bei diesem Ansatz steht die Vermittlung von Informationen (Fakten, Daten, Zahlen) im Mittelpunkt. Diese Informationen beziehen sich auf ganz unterschiedliche Bereiche: auf Geschichte, Wirtschaft, Geografie und Politik, aber auch auf bestimmte kulturelle Phänomene wie Sitten und Gebräuche. In landeskundlichen Texten, die diesem Ansatz folgen, tauchen häufig Tabellen, Statistiken und Schaubilder auf. Dieser Ansatz spielt auch heute noch eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht.

Mit dem Ausklang der 70er Jahre setzte sich der Ansatz der kommunikativen Landeskunde durch. Ziel derer ist es, „das Gelingen sprachlicher Handlungen [ebenso zu fördern] wie das Verstehen alltagskultureller Phänomene". Damit die Lernenden sich im Alltag sprachlich angemessen verhalten können, werden unterschiedliche Textsorten verwendet z. B. Fahrpläne, Speisekarten, Stadtpläne, Anzeigen und Formulare. Auf aktuelle und authentische Texte kann über das Internet jederzeit zugegriffen werden.

Der dritte Ansatz zur Vermittlung von Landekunde ist der interkulturelle Ansatz. Er wurde Ende der 1980er Jahre entwickelt und stellt die Erweiterung des kommunikativen Ansatzes dar. Ein Ziel der interkulturellen Landeskunde ist es, dass den Lernenden bewusst wird, dass ihre Wahrnehmung, ihr Denken und ihre Einstellungen durch ihre eigene Kultur geprägt sind. Sie sollen lernen, dass ihr Blick auf die fremde Kultur dadurch beeinflusst wird und dass ihre Wahrnehmung niemals objektiv sein kann. Um diesen Prozess zu fördern, spielt die Thematisierung von Vorurteilen eine wichtige Rolle. Aber auch Texte, die Spielraum für Interpretation lassen und die Lernenden emotional ansprechen, nehmen einen Platz im interkulturellen Landeskundeunterricht ein. Die Lernenden lernen darüber hinaus, Phänomene aus verschiedene Perspektiven wahrzunehmen, sich in andere einzufühlen und eine kritische Toleranz zu entwickeln.

Unterrichtsphasenmodell PPP nach Harmer

Wenn man von der Strukturierung des Unterrichts spricht, meint man damit, dass man den Unterricht in Abschnitte gliedert, die in Einklang miteinander stehen. In Bezug auf diese Unterrichtsabschnitte oder –phasen gibt es kein Modell, das für alle Lernziele, alle Lerngruppen oder alle Konzepte von fremdsprachlichem Unterricht gültig wären sondern viele verschiedene, z.B. die nach Meyer, Zimmermann und Klafki.

Häufig wird von dreiphasigen Unterrichteinheiten gesprochen. Diese sind zumeist in Einstiegs-, Erarbeitungs- und Wissenssicherungs-/Anwendungsphasen gegliedert. Der Einstieg wiederum teilt sich in verschiedene Lehr- und Lernktivitäten (Hausaufgaben besprechen, Lernziele/Inhalte vermitteln, Brainstrorming, Aufgaben stellen, wiederholen, Vorwissen aktivieren, motivieren). In der Erarbeitungsphase wären denkbare Lehr- und Lernaktivitäten Lernmaterial präsentieren, Lehrervortrag, Klärung von Fragen, Aufgabenbearbeitung, Semantisierung, Systematisierung, Regelfindung, Automatisierung, retroproduktives, teilproduktives und produktives Üben. Die Sicherungs-/Anwendungsphase wird mit Transferaufgaben, Methodenreflexion, formfokussierter Reflexion, Evaluation, Hausaufgabenstellung, Zusammenfassungen und Weiterarbeit gefüllt.

Beim Phasenmodell PPP nach Jeramy Harmer wird dvon ausgegangen, dass Lernende Sprachmaterial oder Informationen präsentiert bekommen (input), dass sie diese Informationen verarbeiten oder sich erarbeiten und dass sie schließlich in der Lage sind, sich mündlich oder schriftlich unter Verwendung der neuen sprachlichen Mittel zu äußern. Im Folgenden werden drei Phasenmodelle innerhalb des PPP vorgestellt: das lineare Modell (auch Pfeilmodell), das Boomerang-Modell und das zyklische Modell.

Im linearen Modell sind Lernverläufe linear; die Unterrichteinheiten gliedern sich in Einstieg, Präsentation, Systematisierung/Semantisierung, reproduktives Üben, teilreproduktives Üben und Anwendung/Transfer. Während der Anwendung des Boomerang-Modells motiviert der Lehrer die Lerner in der Einstiegsphase, weckt Interesse und stellt eine Aufgabe. Die Lernenden erarbeiten sich, unterstützt durch den Lehrer und die Lernmaterialien, die sprachlichen Mittel, die sie zur Erfüllung der Aufgaben brauchen. Sie produzieren beispielsweise einen Text oder gestalten ein Rollenspiel. An die Präsentation der Arbeitsergebnisse schließt sich eine Phase an, in der sich die Lernenden auf sprachliche Phänomene konzentieren. Das Boomerang-Modell ist in Einstiegs-, Anwendungs- und Erarbeitungsphase gegliedert. Das dritte Modell ist das zyklische Modell. In der Einstiegsphase werden die Lernenden dazu motiviert, ihr Vorwissen zu einem Thema zu aktivieren und in einem Gespräch oder einem Text anzuwenden, bevor sie sich auf die Form eines sprachlichen Element konzentrieren (Erarbeitung). Anschließend erarbeiten sie weitere sprachliche Elemente und wenden die gelernten Strukturen an, um dann erneut, wie in der Einstiegsphase, motiviert zu werden, weitere sprachliche Mittel zu erarbeiten. Dieses Modell befindet sich meistens in Lehrwerken für zehn bis 12-jährige Lerner, weil Jugendliche einen kürzeren Lernrhythmus haben. Auch für langsame Lerner eignet sich dieses Modell (Ende/ Grotjahn/Rudiger 2013:97-110).

Didaktisierung Landeskundlicher Texte

Der heutzutage in vielen Lehrbüchern (einschließlich Studio D) verwendete landeskundliche Ansatz ist der interkulturelle Ansatz. Nach Costabiei (2014) wird bezüglich der Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen zwischen Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung, Aufgaben zur Begriffsbildung, Bedeutungserschließung und Aufgaben zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz unterschieden. Im Folgenden werden einige Beispiele zu den landeskundlichen Materialien aus den Büchern Studio D A1 und A2 aufgeführt. Abb. 1 (Grafik zum Thema Familienleben) ist dem faktischer/kognitiven Ansatz zuzuorndnen.

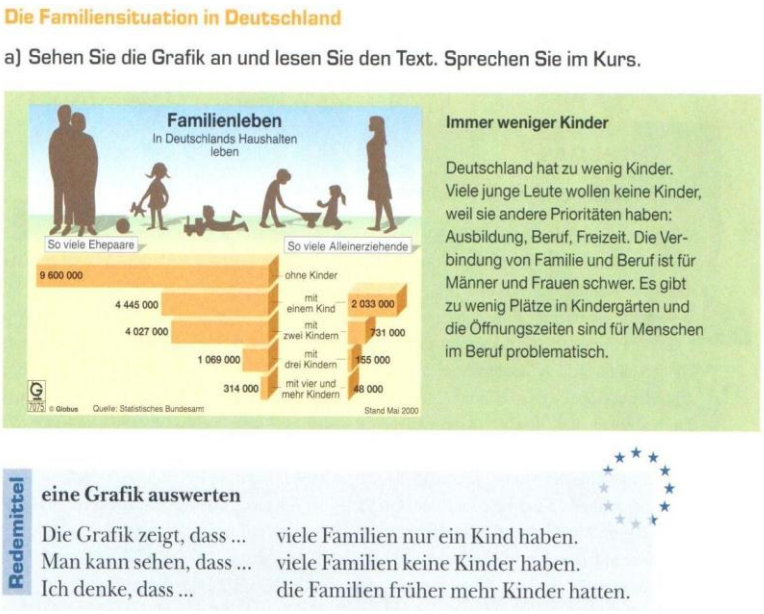


Abb 1. Studio D. Kursbuch (A2:27)

Als Einstieg sollen die Lernenden das Thema der Grafik benennen und den unbekannten Wortschatz in Plenum sammeln und klären. Bei der Präsentation werden zwei Gruppen gebildet; eine Gruppe beschäftigt sich mit dem Grafikteil „so viele Ehepaare“ und die andere Gruppe mit dem Grafikteil „so viele Alleinerziehende“, um im Anschluss daran mit Hilfe der gegebenen Redemittel Vermutungen zu äußern. Bei der Anwendungs-/Transferphase führen die Lernenden in Gruppen ein Klasseninterview über die Situationen in Indonesien und vergleichen ihre Ergebnisse mit der Grafik zu Deutschland.

Zum kommunikativen Ansatz wird das Thema *Wohgemeinschaft* in Studio D A1 (Einheit 4) semantisiert. Als Einstieg zeigt der Kursleiter den Lernern das Musikvideo des Liedes „Du bist dran“ von den Wiseguys – ohne Ton. Im Anschluss daran stellt er ihnen einige Fragen, z.B. Wie viele Personen seht ihr im Video? Gehören sie alle zu *einer* Familie? Wo wohnen sie? Wie wohnen sie? Außerdem sollen die Lerner die im Sprachtrainingsbuch gestellten Fragen zu einem Text beantworten und im Plenum besprechen. Der Lehrer gibt den Text des Refrains aus und zeigt das Musikvideo noch einmal mit Ton und bittet die Lerner den Refrain mitzusingen. Während des Transfers vergleichen die Lerner die Wohnsituationen in einer

WG in Indonesien mit der in Deutschland und arbeiten in einer Liste/einem Plakat Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.

1 Was ist eine Wohngemeinschaft?
Bacalah teks. Betul atau salah?
Berilah tanda silang.

Antworten | Allen antworten | Weiterleiten

An: arifin@gronline.id
von: flori_d@demail.de
Betrifft: Was ist eine Wohngemeinschaft?

Hallo Arifin,

vielen Dank für deine E-Mail. Wie geht's denn so? Ich finde dieses E-Mail-Projekt super! Dein Deutschkurs am Goethe-Institut ist sicher interessant. Du schreibst, du hast Probleme mit dem Akkusativ. Hoffentlich macht Deutsch auch Spaß :-)

Also, hier ist meine Antwort auf deine Frage: „Was ist eine Wohngemeinschaft?" Das ist eine Wohnform in Deutschland. Viele Studenten finden das gut. Sie haben zusammen eine 2–5-Zimmer-Wohnung. Das ist nicht so teuer. Die Zimmer können unterschiedlich groß sein.

Ich lebe hier auch in einer Wohngemeinschaft. Die Wohnungen in Köln sind sehr teuer. Ich wohne mit drei anderen Studenten zusammen. Sie sind meine Freunde. Jeder hat ein Zimmer. Mein Zimmer ist klein, aber es hat einen Balkon. Das Wohnzimmer ist für alle. Es ist groß und es gibt Sessel, ein Sofa, einen Wohnzimmertisch und einen Fernseher. Die Küche ist nicht so groß, aber das ist kein Problem. Viele Studenten essen nicht zu Hause. Morgens ist es immer chaotisch. Alle möchten schnell ins Badezimmer!

Gibt es in Jakarta auch Wohngemeinschaften? Wie leben die Studenten?

Komm doch mal nach Deutschland! Du kannst hier schlafen.

Viele Grüße
dein Florian

Abb 2. Studio D. Sprachtraining (A1:20)

Zum interkulturellen Ansatz bietet der Text zum Thema Familie im Kursbuch (A2:20) einen guten Sprechanlaß. Als Einstieg sollen die Lernenden in dreier oder vierer Gruppen ein Plakat (Abb.3) beschreiben; zwar detailliert aber zunächst ohne es zu interpretieren. Erst bei der Präsentation sollen sie Zusammenhänge zu der Situation in Deutschland herstellen und interpretieren: Warum gibt es in Deutschland ein solches Plakat? Ist in Indonesien etwas ähnliches möglich oder gar vorhanden? Als Transferleistung erzählen sie eine kurze Geschichte aus der Perspektive der Großeltern bzw. der Enkel. Dieser Prozess schult die Fähigkeit, auf Faktoren zu achten, die aus der Sicht anderer bedeutsam sein könnten und fördert ihre Empathiefähigkeit.

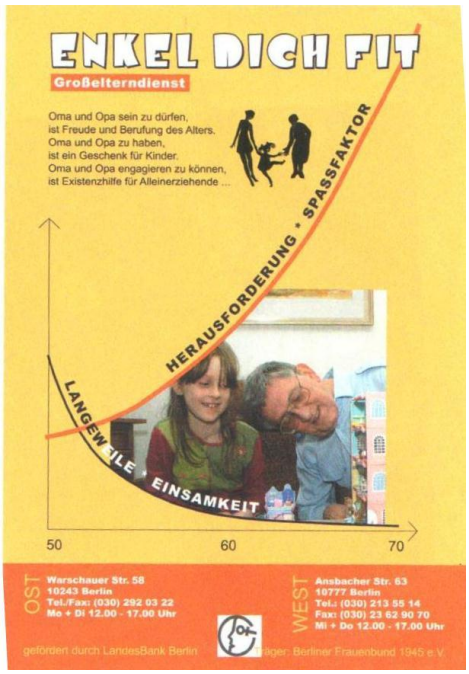


Abb 3. Studio D. Kursbuch (A2:20)

3 Schluss

Die oben geschilderten Unterrichtsmodelle mit den drei Phasen Einstieg, Präsentationen und Transfer sind ein Beispiel, wie wir als Lehrende trotz faktischer Informationen einen landeskundlichen Unterricht gestalten können, der informativ, kommunikativ und interkulturell ist. Damit unsere Lerner dafür sensibilisiert werden, wie sie andere wahrnehmen und damit sie lernen, Empathie und Toleranz anderen gegenüber entwickeln.

Literaturverzeichnis

Costabiei-Bolte, Christiane. 2014. Interkulturelle Landeskunde im DaF Unterricht (Blätter aus der Fortbildungsveranstaltung in Surabaya, 3-4. Oktober)

Ende, Karin/ Grotjan, Rüdiger u.a.2013. DLL Deutsch Lehren Lernen 6 Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Goethe Institut

Funk, Herman/Kuhn, Christina, u.a. 2005. Studio D A1 Deutsch als Fremdprache Kurs-und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen

Funk, Herman/Kuhn, Christina, u.a. 2005. Studio D A2 Deutsch als Fremdprache Kurs-und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen

Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola. 2014. DLL Deutsch Lehren Lernen 5 Lernmaterialien und Medien. München: Langenscheidt & Goethe Institut

Storch, Günther. 1999. Deutsch als Fremsprache- eine Didaktik. Paderborn: UTB

Die Korrelation zwischen der deutschen und englischen Sprachfähigkeit der Deutschabteilungsstudenten der Universitas Negeri Surabaya

Yunanfathur Rahman, Universitad Negeri Surabaya
yunanfathur.rahman@yahoo.de

Abstract

German and English have historical relation. Both languages are Indo-European language with their proto language, Proto Germanic. On this historical relation I hypothesize that the better the English ability, the better learner's German ability. German learner have guess-power, which means that they can predict the new German lexems using the cognates in English.

The data of this research are the learner's German Proficiency and English Proficiency. ZiDS score will be used as the score of German proficiency and the score of *Test of English Proficiency* from Pusat Bahasa Universitas Negeri Surabaya as the score of English Proficiency. The data will be analysed correlatively and will be described in this research's results.

Key words: correlation, Toefl, ZiDS

Einleitung

Globalisierung ist kein Thema mehr. Alle erleben Globalisierung als eine Tatsache. Im globalen Umgang ist Kommunikationsmittel, Sprache, wichtig. Zwischenmenschlicher Umgang von Leute aus verschiedenen Backgrounds hat uns gezwongen, Fremdsprachen zu beherrschen. Englisch ist jetzt ungenug. Viele von Englischlerner lernt auch andere Fremdsprache, auch Deutsch.

Nach Caplan-Carbin (1995) sind Deutsch und Englisch Germanische Sprache. Die Deutschlernende, die vorher Englisch lernen, sollten eigentlich die sogenannte „Guess Power“ nützen. Da diese beide Sprachen Beziehung und deshalb Ähnlichkeit haben.

Die Beziehung zwischen den Sprachen lassen sich die Frühdeutschlernende helfen, um *Cognate*-Lexeme zu erkennen, und deshalb wird die „Guess Power“ besser sein. Je besser ist die „Guess Power“, desto besser ist ihr Wortschatzserwerb. Die sind ein paar Beispiele der *Cognate*-Lexeme:

Deutsch	**Englisch**
Vater	Father
Wasser	Water
Apfel	Apple
Fisch	Fish

Solche Ähnlichkeiten sollten Frühdeutschlernende nützen, dass sie sie schon vorher in Englisch erworben haben.

Besprechung

In dieser Gelegentheit wird beschrieben: Die Korrelation zwischen der deutschen und englischen Sprachfähigkeit der Deutschabteilungsstudenten der Universitas Negeri Surabaya. Auch in welchen Sprachfähigkeiten gibt es Korrelation. Die Hyphothese ist das, dass es Korrelation zwischen der deutschen und englischen Sprachfähigkeit der Deutschabteilungsstudenten der Universitas Negeri Surabaya gibt. Die Deutschlernende können die Informationen über die Korrelation nützen. Sie können mit Ernst das Lernen machen, auch die Lehrer sollten auch davon viel profitieren.

Theorie

Deutsche Sprachfähigkeit

Die Deutschabteilung der Universitas Negeri Surabaya und andere indonesische Deutschabteilungen von elf Universitäten lassen *Zertifikat für indonesische Deutschstudierende* (ZiDS) unter Goethe Instituts Aufsicht stattfinden. ZiDS hat B1 Niveau der GERR, gilt aber für National Indonesia. ZiDS prüft alle Sprachfertigkeiten, Lesen, Schreiben, Hören und auch Sprechen. Die Studenten nehmen normalerweise an die ZiDS-Prüfung am Ende des 4. Semesters teil.

Die Deutschfähigkeit aller indonesischen Deutschstudierende ist durch ZiDS gemmessen. In diesem Referat ist ZiDS-Note eine der zwei Variablen, die benützt wird, um die Korrelation zwischen Deutschfähigkeit und Englischfähigkeit zu messen.

Englische Sprachfähigkeit

Test of English for foreign language (Toefl) beurteilt die Englischfähigkeit einer Person. An der Universitas Negeri Surabaya (UNESA) ist *Test Of English Proficiency* (TEP) für alle Studenten obligatorisch. UNESA möchte, dass alle Studenten diese internationle Sprache beherrschen. Da es überall englische Literatur gibt. Englisch wird immer im internationalen akademischen Treffen benutzt.

Alle Auszüge der akademischen Arbeit müssen in Englisch geschrieben werden. Das sind ein paar wichtige Gründe, um Englisch zu beherrschen. Die Note von *Test Of English Proficiency*, die von Pusat Bahasa Universitas Negeri Surabaya verantaltet wird, ist die andere Variable dieser Schreiben.

Korellation zwischen deutschen und englischen Sprachfähigkeit

Statistische Analyse misst Korrelation, Komparation, und Einflüsse von zwei Variablen oder mehr (Hartono, 2009, S. 6). Korrelation hilft uns, um die Beziehung von zwei Variablen (bivariate correlation) oder mehr als zwei Variablen (multivariate correlation) zum Vorschein zu bringen.

Die Beziehung zwischen den Variablen wird durch Korellation-Koeffizient bestimmt (Hartono, 2009, S. 52). Der Korellation-Koeffizient ist zwischen 0,000 bis + 1,000 oder zwischen 0,000 bis– 1,000. Das Zeichen ± (positif oder negatif) ist keine Algebra, es zeigt nur die Korellationsrichtung. Der Korellation-Koeffizient zwischen 0,000 bis + 1,000 ist positive Korrelation. Wenn die erste Variable erhöht, erhöht auch die zweite Variable. Wenn die erste Variable fällt, fällt auch die zweite Variable. Als Beispiel, je großer die Intelligenzquotient einer Person, desto großer die Lernergebnisse. Und dagegen, je nidrieger die Intelligenzquotient einer Person, desto nidrieger ihre Lernergebnisse.

Der Korellation-Koeffizient zwischen 0,000 bis - 1,000 ist negative Korellation genannt. In der negativen Korellation erhöht die erste Variable, ist die zweite Variable nidrieger, oder umgekehrt, ist die erste Variable nidriger, wird die zweite Variable größer. Als Beispiel, die Korellation zwischen das Gesetzsbewusstsein der Gesellschaft und die Kriminalität. Je höher ist das Gesetzbewusstsein einer Gesellschaft, desto nidrieger ist die Kriminalität in der Gesellschaft. Je niedriger ist das Gesetzbewusstsein einer Gesellschaft, desto höher ist die Kriminalität in der Gesellschaft.

In dieser Untersuchung wird dargestellt, die Beziehung zwischen Deutschfähigkeit und Englischfähigkeit der Deutschlernenden. Denn Deutsch und Englisch haben historische Beziehung wie in dieser Abbildung.

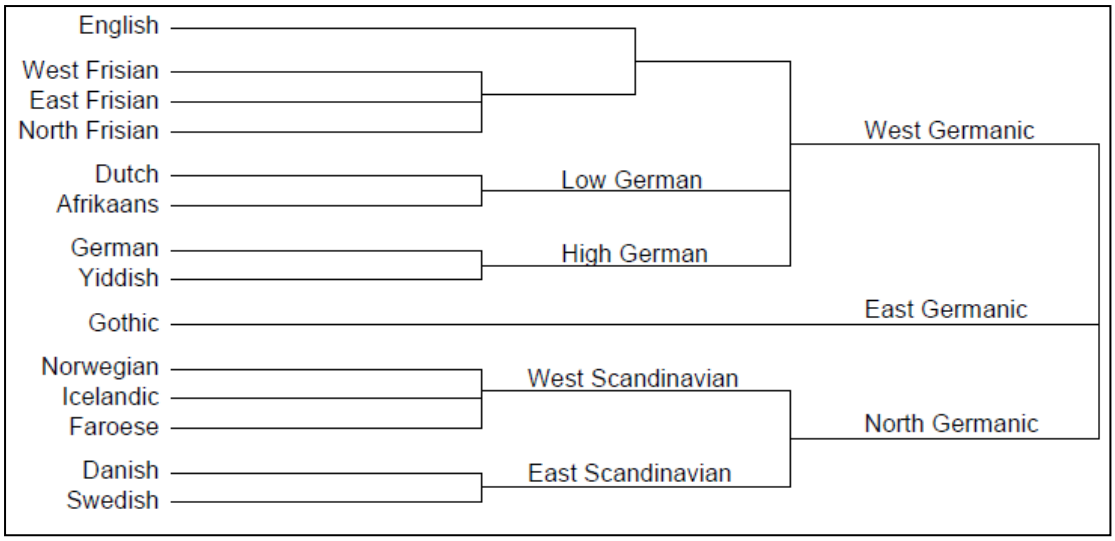


Abbildung 1
Stammbaum der Germanik-Sprache
(Gooskens & Heeringa, S. 3)

Tsoi (Tsoi, S. 5) hat mit ein Paar Beispiele gegeben. Die Beispiele zeigen die verwandten Lexeme zwischen beiden Sprachen.

Deutsch	*Lippe*	*Vater*	*drei*	*Knie*	*Hund*	*Pfeffer*	*scharf*	*Schiff*
Englisch	*Lip*	*father*	*three*	*knee*	*hound*	*pepper*	*Sharp*	*ship*

Nach Pyles (Caplan-Carbin, 1995) ist englische Aussprache schon seit 300 Jahren festgestellt. Diese Festellung hat auch Deutsch erfahren. Ein Beispiel für die verwandte Lexeme zwischen beiden Sprachen ist das, das Lexem *oft* ist fonologisch und orthographisch einfach zu erkennen mit dem Lexem *often* in Englisch.

Laut Braun (Caplan-Carbin, 1995) gibt es 8.000 deutsche Wörter, die ähnlich wie englische Wörter. Da es viele ähnliche/verwandte Lexeme zwischen diese Sprachen gibt, ist ein Beweis, dass diese Verwandtschaft ein Hilfsmittel für Deutschlernende ist. Sie haben die so genannte ”Guess Power (Caplan-Carbin, 1995), das ist eine Kompetenz, um neue Lexeme zu raten. Das ist was mir in diesem Schreiben erklären möchte. Die Korellation zwischen Sprachfähigkeiten in Deutsch und Englisch der Deutschlernende.

Methode

Laut Kesuma (2007, S. 5) spielt Methode eine große Rolle in einer Wissenschaft. Diese Untersuchung ist eine qualitative Untersuchung, deshalb spielen Zahlen hier eine sehr große Rolle. Die Objekt der Untersuchung sind Deutschstudenten der Unesa Jahrgang 2008 bis 2012, die schon an ZiDS teilgenommen haben. Die Variablen sind die Sprachfähigkeit zu Deutsch und Englisch. Die Deutschfähigkeit bekomme ich von der Note der Zertifikat für indonesische Deutschstudierende (ZiDS) und die Note der Test of English Proficiency (TEP) benutze ich als den Maß der Englischfähigkeit. Die beiden Noten spiegeln die Sprachfähigkeit der Studenten. Die Daten bekomme ich von 205 Studenten. Es gibt 21

Studenten von Jahrgang 2008, 23 Studenten von Jahrgang 2009, 45 Studenten von Jahrgang 2010, 44 Studenten von Jahrgang 2011, und 72 Studenten von Jahrgang 2012.

Die Analyse benutzt die parametrische Korrelationsanalyse. Parametrische Korrelationsanalyse benutzt manuelle Product-Moment-Analyse von Pearson (Hartono, 2009, S. 53). Die Formel der Product-Moment-Analyse ist:

$$r_{xy} = \frac{\mathrm{N}\sum \mathrm{xy} - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[\mathrm{N}\sum \mathrm{x}^2 - (\sum \mathrm{x})^2][\mathrm{N}\sum \mathrm{y}^2 - (\sum \mathrm{y})^2]}}$$

In dieser Untersuchung benutze ich aber die Hilfe von Microsoft Excel um die Daten zu analysieren. Um zu analysieren heißt auch klassifizieren und gruppieren nach dem Ziel der Untersuchung (Mahsun, 2005, S. 229). Ich habe die Note der ZiDS- und TEP-Prüfung gesammelt und die habe ich analysiert und dann am Ende habe ich alles zusammengefasst.

Ergebnisse

Hier zeige ich die Ergebnisse dieser Untersuchung. Das Zählen ist in ein paar Tabellen von Microsoft Excel erschienen.

Tabelle 1
Korrelationsanalyse nach Product-Moment-Analyse von Pearson

-ZiDS & TEP

	ZiDS-Zahl	*TEP-SCORE*
ZiDS-Zahl	1	
TEP-SCORE	0.450288195	1

-ZiDS & TEP (LV)

	ZiDS-LV	*TEP-LV*
ZiDS-LV	1	
TEP-LV	0.175331873	1

-ZiDS & TEP (STRUKTUR)

	ZiDS-STRUKTUR	*TEP-STRUCTURE*
ZiDS-STRUKTUR	1	
TEP-STRUCTURE	0.314007912	1

-ZiDS & TEP (HV)

	ZiDS-HV	*TEP-HV*
ZiDS-HV	1	
TEP-HV	0.189120449	1

Alle, die in den Tabellen stehen, sind die Untersuchungsergebnisse der Korrelation zwischen der deutschen und englischen Sprachfähigkeit der Deutschabteilungsstudenten der Universitas Negeri Surabaya. Nach diesen Ergebnissen sind folgende Erklärung zu zeigen:

1. Es gibt Korrelation zwischen der deutschen und englischen Sprachfähigkeit der Deutschlernende. Es ist eine positive Korrelation mit der Korrelation-Koeffizient von 0.450288195. Das bedeutet, dass je besser die englische Sprachfähigkeit eines Students, desto besser ist seine deutsche Sprachfähigkeit.
2. Es gibt auch in allen Sprachfertigkeiten einen Zusammenhang. Die Korrelation-Koeffizient in Leseverstehen zwischen Deutsch und Englisch zeigt eine positive Korrelation von 0.175331873. Die Korrelation-Koeffizient in der Struktur zwischen Deutsch und Englisch zeigt auch eine positive Korrelation von 0.314007912. Nicht nur im Leseverstehen und in der Struktur zeigt es eine positive Korrelation, sondern auch im Hörverstehen. Im Hörverstehen zwischen Deutsch und Englisch ist die Zahl der Korrelation-Koeffizient 0.189120449. Aufgrund den schon genannten Untersuchungsergebnissen wird zusammengefasst, dass die Korrelation zwischen der deutschen und englischen Sprachfähigkeit der Deutschlernende immer possitiven Zusammenhang zeigt. Die größte Korrelation-Koeffizient ist in der Struktur. Das heißt, je besser ist die englische Strukturbeherrschung eines Students, desto besser ist auch seine Strukturbeherrschung in Deutsch.

Schlussfolgerung

Dass eine Korrelation zwischen deutschen und englischen Sprachbeherrschung besteht, ist bewiesen. Alle Studenten lernen Englisch schon seit in der Grundschule, sogar im Kindergarten haben sie auch etwas Englisch gelernt. Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen werden Vorschläge gemacht. Für die zukünftigen Deutschstudenten ist es wichtig, dass die englische Sprachfähigkeit auch erwägen werden soll. Denn die Noten zeigen auch die Chance, ob die Studenten einen guten Erfolg beim Deutschlernen haben können.

Literaturverzeichnis

Caplan-Carbin, L. (1995). *Seminar in Second Language Acquisition*. Retrieved June 17, 2013, from Web German: Deutsch im Netz and Foreign Languages Online: http://webgerman.com/caplan/Portfolio/Caplan/cognates/

Gooskens, C., & Heeringa, W. (kein Datum). *The Position of Frisian in the Germanic Language.*

Hartono. (2009). *SPSS 16.0: Analisis Data Statistika dan Penelitian.* Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Kesuma, T. M. (2007). *Pengantar (Metode) Penelitian Bahasa.* Yogyakarta: Carasvatibooks.

Mahsun. (2005). *Metode Penelitian Bahasa: Tahapan Strategi, Metode, dan Tekniknya.* Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

Tsoi, T. (kein Datum). *The German Language.*

Beiträge zur Literaturwissenschaft

Klaus Kordons „Der Weg nach Bandung“ als Beispiel stereotypischer Sichtweisen auf die Situation der indonesischen Stadtgesellschaft

N. Rinaju Purnomowulan, Deutschabteilung Unpad, Bandung

purnomowulan@daad-alumni.de; n.rinaju.purnomowulan@unpad.ac.id

Abstract

Unumstritten zählt Bandung durch ihre angenehme Lage inmitten schöner Landschaften sowie freundlichen und hübschen Frauen seit eh und je zu den vorrangigen und beliebtesten Städten Indonesiens. Doch all dies wird in Klaus Kordons Roman, der Bandung aus einer fremden Perspektive wahrnimmt nur am Rande dargestellt. Stattdessen nimmt der Autor die vorhandenen sozialen Probleme wahr, die er selbst während seines Aufenthaltes in Bandung erlebt hat. Sie veranlassten ihn dazu, diese Erfahrungen als fiktives Ereignis in Form einer Erzählung für Jugendliche zu thematisieren.

Mit der Methode der Literatursoziologie soll hier die Situation der Stadtgesellschaft insbesondere der marginalen, untersten Gesellschaftsschicht untersucht werden. Dabei sollen die Stereotypen über die Gesellschaft der Stadt Bandung, die Kordon vermittelt und von seiner Perspektive ausgehen, zur Kenntnis gebracht und mit sowohl damaligen als auch heutigen indonesischen Assoziationen und Tatsachen über die Stadt Bandung verglichen werden. Dargestellt wird Bandung für den Straßenjungen aus Jakarta, Tadaki, der durch die Kriminaltaten seines Bruders schließlich als Becakfahrer in eine bedrohliche Situation gerät, zur Fluchtstätte. In der Stadt der Gärten und schönen Frauen trifft er nicht nur eine Prostituierte, die zu seiner Freundin wird, sondern auch einen gutmütigen Arzt, der ihm am Ende die Möglichkeit gibt, sein Leben besser zu gestalten und eine Zukunft zu haben.

Letztendlich ist Bandung ebenso wenig frei von Armut und Gewalt, die sich in der Existenz von Prostituierten und ihrem Schicksal auf der Straße widerspiegelt, jedoch wird suggeriert, dass sie im Vergleich zu Jakarta eine Option für einen Neuanfang sein kann. Im Gegensatz zu Jakarta erscheint Bandung als Stadt der Krankenhäuser und der Hochschulen noch im positiven Licht.

Schlüsselwörter: West-Perspektive, Stadtgesellschaft, Armut, Stereotypen, Bandung, Fluchtstätte, Neuanfang

Einleitung

Es gibt zahlreiche Bücher, die sich mit Indonesien beschäftigen und nicht von indonesischen Autoren geschrieben wurden. Hierbei kann es sich, sowohl um Reiseführer als auch wissenschaftliche Arbeiten, Memoiren bestimmter Zeitzeugen oder fiktive Romane handeln. Zu der letzten Kategorie finden sich am seltensten Bücher von deutschsprachigen Autoren. Nur sehr eingeschränkt wird Indonesien als Schauplatz eines in deutscher Sprache geschriebenen Romans gewählt. Warum erhalten hier andere Länder den Vorzug, wenn es darum geht, einer fiktiven Geschichte eine exotische Note zu geben? Liegt es vielleicht an mangelnden Regionalkenntnissen, dass Indonesien so selten im Fokus literarischer Darlegungen steht?

Das im Folgenden kommentierte Werk handelt in Indonesien und setzt vorurteilslos gesellschaftspolitische Momentaufnahmen eines deutschen Autors frei, die vereinzelt stereotypische Züge aufweisen.

Stadt Bandung

Bandung - derzeit drittgrößte Stadt Indonesiens – spielte nicht nur in der indonesischen Geschichte während des Unabhängigkeitskampfes eine Rolle, sondern rückte auch in den 50er Jahren durch die Asia-Afrika-Konferenz ins internationale Rampenlicht und damit auch in die Geschichtsbücher außerhalb Indonesiens. Indonesier selbst verbinden vorwiegend Positives mit Bandung, der Hauptstadt von West-Java. Diese gilt verbreitet als kulturelle kreative Stadt, in der Indonesier „kulinarische Expeditionen“ antreten können; es ist eine Stadt der Bildung mit mehreren Universitäten, eine Stadt des Rückzugs und der Erholung, in der es noch frische Luft und angenehmes Klima gibt, in der man Bekleidung, Lederwaren, Taschen und andere Waren günstig im „Pasar Baru“ oder in Factory-Outlets erstehen kann. Immer noch sind die Einkaufsviertel Cibadayut und Cihampelas auch für Indonesier außerhalb Bandungs ein Begriff, auch wenn heutzutage der Stadtteil Dago immer mehr als „Shopping-Oase“ und Unterhaltungszentrum hervortritt.

Im gebirgigen Umland locken sowohl Ausflüge zu Vulkankratern, Wasserfällen und Teefeldern. Bandung verbindet man somit mit Natur, und viele sprechen auch nostalgisch von der „Stadt der Blumen“ (Kota Kembang) oder vom „Paris van Java“.

Natürlich hat Bandung auch seine negativen Seiten. Insbesondere der hohe Anstieg der Einwohnerzahl, verbunden mit dem Drang nach Mobilität, verschärft die Verkehrsproblematik enorm und führt – wie in Jakarta – oft zu kilometerlangen Staus. Große Probleme bereitet zudem die Abfallbeseitigung, die einer grundlegenden Neuordnung bedürfte. Der Besucheransturm an den Wochenenden hat enorm zugenommen, denn auf der Cipularang Autobahn kommt man heute viel schneller nach Bandung als noch vor Jahren. Damals musste noch der Puncak Bergpass bewältigt werden. Die hohe Attraktivität der Stadt

zieht weiterhin Zuwanderer an, die zur Urbanisierung der noch freien Flächen im Umland beitragen. Es entstehen neue, verdichtende Wohnkomplexe – als Folge wird eine deutliche Verschlechterung der klimatischen Bedingungen beobachtet.

Die Ära, in der Bandung eine Stadt der Blumen war, begann schon viel früher, nämlich zu Zeiten, als noch die Holländer in Bandung residierten und Blumen in ihren Vorgärten kultivierten. Noch in den 70er und 80er Jahren war Bandung eine Stadt, in der viele Bäume Schatten spendeten.

Der Beiname „Paris van Java“, den man heute auch gerne wieder benutzt und der auch Name einer elitären Einkaufsgalerie im Norden der Stadt geworden ist, rührt daher, dass sich aus der kleinen Stadt Bandung in den Bergen eine moderne Großstadt entwickelt hat. Im Zentrum in der Jalan Braga gab es viele Modegeschäfte, ein Kino, konnte man in Cafés gehen oder sich in der „Societeit Concordia“ amüsieren (sofern man Holländer war) und sich unter seinesgleichen treffen. Wer die aktuellste Mode aus Europa bekommen wollte, war hier richtig. Bandung war die europäischste Stadt in Indonesien, doch die Holländer selber mochten den Namen „Paris van Java“ nicht. Einerseits, weil es vergleichsweise überheblich und zudem wenig kreativ klang, aber sicher auch, weil Europäer Paris bis heute oft noch als „Stadt der Sünde“ bezeichnen, in der das freizügige Leben herrscht und in der viele Prostituierte ihr Handwerk ausüben. Dass auch Bandung das Image „Stadt der schönen Frauen“ bekommen hat, ist an sich nichts Verwerfliches, doch leider wird damit oft auch auf die Anrüchigkeit der leichten Mädchen und Prostituierten angespielt. Aus Quellen lassen sich Bemerkungen anführen, wie „Don‘t come to Bandung if you left a wife at home!“ (Kunto, 1986:238). Schon in den 20er Jahren gibt es Schilderungen zum Auswuchs der Prostitution in Bandung, speziell betroffen war das Gebiet um die Jalan Braga (s. Hutagalung/Nugraha, 2008:18f).

Kurzabriss der Handlung

Der 13-jährige Tadaki, oder auch Daki genannt, lebt zusammen mit seiner Mutter und der jüngeren Schwester Zora. Da sein Vater nicht mehr lebt, sieht sich Daki dazu verpflichtet, seiner Familie beim Überleben zu helfen und erbettelt sich täglich zusammen mit seinem Affen Dopo auf den Straßen Jakartas Geld. Eines Tages bewirbt er sich erfolgreich in dem Restaurant „Golden Shanghai“ um eine Stelle als Aushilfe in der Küche. Sein Gehalt ist niedrig, aber besser als das, was er auf der Straße verdient hatte. Sein nicht zu Hause wohnender älterer Bruder Massari, der als Becakfahrer sein Geld verdient, kommt eines Tages zu ihm ins Restaurant und will sich das Geld, das Daki jetzt erworben hat, ausleihen. Daki weigert sich zunächst, die bescheidene Summe auszuhändigen, doch Massari, der Schulden hat, schlägt ihn und nötigt ihn schließlich dazu, das Geld herauszugeben. Bevor er verschwindet, erklärt er, dass Daki jetzt als Becakfahrer arbeiten könne. Er sei nun befugt, das abbezahlte Becak von ihm zu benutzen. Nachdem er mit Entsetzen erfahren muss, dass sein geliebter Bruder nun für einen Mafia-Boss namens Bah Bolong arbeitet und der als grausam gefürchtet wird, kommt der nächste Schicksalsschlag mit dem Tod seiner kranken

Schwester Zora. Daki kündigt den Job im Restaurant und wird tatsächlich Becakfahrer. Er lernt Damani kennen, der früher ein Freund von Massari war, aber seit Massaris Taten nichts mehr mit ihm zu tun haben wollte. Schließlich macht die Nachricht eines Mordfalles die Runde. Ein Holländer und der Besitzer des „Golden Shanghai“, Li Schu, werden ermordet und alles deutet darauf hin, dass der Täter Massari war. Daki kann es zunächst nicht glauben, bis er das Messer mit einer eingeritzten Schlange am Schaft, das man im Rücken von Li Schu fand, als das Messer erkennt, das Massari gehört. Als ein Fremder ein Päckchen bei Daki abliefert, das er gut aufbewahren soll, ist ihm klar, dass dieser Fremde von Massari geschickt wurde, und dass sich in dem Päckchen Geld befindet, das Massari dem reichen Chinesen geraubt hatte. Daki gerät in Bedrängnis, weil alle glauben, dass er den Aufenthaltsort von Massari kennt. So entschließt er sich zusammen mit Damani Jakarta vorerst zu verlassen und nach Bandung zu flüchten. Auf dem Weg dahin besuchen sie Onkel Soewaro, der ihm rät, das Geld zu behalten und in etwas Gutes zu investieren. Sie setzen im Dunkeln den Weg nach Bandung über den Puncak-Pass fort. Auf dieser gefährlichen Strecke verliert Daki seinen Freund Damani, der vermutlich in der Dunkelheit einen steilen Abhang hinunterstürzt. Daki muss seine Reise nun alleine fortsetzen.

In Bandung trifft er auf das Mädchen Padjadjarana, das auch Nona genannt wird. Nona ist ein Taxi-Girl bzw. eine Prostituierte, mit der sich Daki anfreundet und bei der er sogar Überlegungen hat mit ihr und mithilfe des Geldes von Massari ein neues Leben zu beginnen. Daki wird eines Tages von einer Gruppe angegriffen und zusammengeschlagen. Er erwacht in einem Krankenhaus und erfährt, dass ihn ein Arzt mit Namen Van Molenbek verletzt aufgefunden und ins Krankenhaus gebracht hat. Hier wird er von ihm behandelt. Van Molenbek erzählt ihm, dass er sich schuldig fühlt, weil er nicht allen Armen, die ihn nicht bezahlen können, helfen kann. Er bietet Daki und seiner Mutter an, ihnen Arbeit zu besorgen. Daki soll die Pflegerschule besuchen, damit er später im Krankenhaus arbeiten kann und sein Leben bessert. Der Arzt begleitet Daki nach Jakarta, und während er eine Konferenz besucht, geht Daki zu seiner Mutter, die ihn anfleht, Massari nicht an die Polizei zu verraten, wie ihm Van Molenbek geraten hat. Das Geld solle er hinzu bei der Polizei abgeben. Anfangs verständnislos auf die Reaktion seiner Mutter, gibt Daki nach. Massari taucht auf, heruntergekommen, verhungert und verängstigt. Als er Daki sieht, fragt er sofort nach dem Geld. Voller Scham angesichts des Verhaltens seines Bruders übergibt er ihm das Geld und verlangt, dass er möglichst weit fortgehen und sich nie wieder bei ihm und der Mutter blicken lassen solle. Massari verlässt die kleine Hütte und verschwindet für immer, während Daki mit seiner Mutter, dem Affen Dopo und mit Van Molenbek nach Bandung fahren. Dort beginnen sie ein neues Leben.

Fazit

Das Buch ist ein Jugendroman, der 1977 unter dem Titel „Tadaki“ und dann 1989 unter dem Titel „Der Weg nach Bandung“ erschien. In dem Werk „Der Weg nach Bandung“ von Klaus Kordon, dem einzigen Buch eines deutschen Autors, in dem Bandung als Schauplatz dient, wird weder die historische Bedeutung der Stadt noch die Stadt als Zentrum der Mode erwähnt, für das Bandung schon seit der Zeit der holländischen Regierungszeit steht. Dennoch gibt es einige Bilder von Bandung, die der Autor – bewusst – vermitteln möchte:

> ... So erreichte er die Stadt erst gegen Nachmittag. Er fuhr durch breite, von Bäumen gesäumte Straßen, sah rechts und links viele Blumengärten und erinnerte sich daran, dass Tante Suryo Bandung die Stadt der Blumen genannt hatte.
> Bandung und schöne Mädchen, das hörte sich gut an, das klang beinahe, als sei Bandung eine Märchenstadt (Kordon, 1989:135).

Der Geschichte lässt sich entnehmen, dass Bandung für den Protagonisten die Rolle eines Zufluchtsorts einnimmt. So wie heute viele Leute aus Jakarta nach Bandung „flüchten“, um etwas Abwechslung und Entspannung zu bekommen, so handelt es sich bei Daki ebenso um eine Person aus Jakarta. Jedoch ist er aus anderen Gründen gezwungen, nach Bandung zu kommen.

> »Wo willst du denn hin?«, fragte er und kam um seinen Stand herum, um Tadakis Betjak ein wenig näher zu betrachten.
> »Nach Bandung.«
> »In die Stadt der schönen Mädchen?« Der Reiskoch begann zu strahlen. »Ja, da fahren sie alle hin; aus dem ganzen Land wollen alle Männer nur nach Bandung.« Er kniff ein Auge zu. »Aber du? Du bist doch noch kein Mann? Was willst du denn dort? Etwa Betjak fahren?«
> »Nein«, sagte Tadaki.
> »Nun, das würde ich dir auch nicht raten. Deine Zulassung gilt ja nur für Jakarta. Du bekommst sonst Ärger.«
> »Klar!«, sagte Tadaki nur noch, dann fuhr er weiter (Kordon, 1989:133).

Folgende Rollen finden sich hauptsächlich in der Geschichte:

- eine mittellose Witwe,
- ein Junge, der mithelfen muss, für seine Familie Geld zu verdienen,
- reiche Chinesen,
- Becakfahrer,
- Groß-und Kleinkriminelle,
- eine Prostituierte,
- ein Arzt mit westlichem Namen als Vertreter der gebildeten Schicht.

Warum Daki, der sich in Jakarta direkt mit Hunger und Armut und indirekt mit Kriminellen herumschlagen muss, ausgerechnet in Bandung einer Prostituierten und einem Arzt begegnet, lässt sich durch die Autoren-Recherche beantworten.

Klaus Kordon schrieb diese Geschichte nicht frei aus der Fantasie heraus. Er lebte und arbeitete in den 70er Jahren in Bandung und besaß hierdurch Kenntnisse und Erfahrungswerte über das Leben in Indonesien.„Tadaki“ oder „Tadakis Geschichte“ sei eine Geschichte, die es im realen Leben wirklich gegeben habe. Er sah durch seinen Aufenthalt das vielfältige kulturelle und gesellschaftliche Indonesien mit eigenen Augen. Dabei stellen sich auch die Fragen: Was will er mit seinen Augen sehen? Welche allgemeine Botschaft sendet er mit seiner Geschichte?

Nach einem Interview mittels Email-Austausches betonte der Autor, dass die wahrgenommene Armut in Indonesien den Anstoß zu seinem Buch gab. Sein Ziel sei es gewesen, der europäischen Jugend beispielhaft die wahrhaft erlebte Armut indonesischer Kinder aufzuzeigen. Es gäbe in Indonesien viele Kinder, die nicht an Schulbildung denken können. Sie seien gehalten, schnellstmöglicheine Arbeitstätigkeit zu finden, sind ständig Gefahren ausgesetzt, müssen um ihr Überleben kämpfen.

Nona, die Prostituierte, taucht in der Geschichte nicht auf, um Bandung als Stadt der Prostituierten zu kennzeichnen. Zwar findet sich im Buch auch eine Szene, in der die Bemerkung fällt, dass Bandung die Stadt der schönen Mädchen sei, doch Kordon will wohl eher vermitteln, dass junge Mädchen durch Armut oft gezwungen sind, ihren Lebensunterhalt in der Prostitution zu verdienen. Nona erklärt in der Geschichte, dass sie das, was sie tut, nicht gerne tut und dass sie ihre Kunden hasst. Sie fügt hinzu, dass es in ihrer Situation für sie keinen anderen Weg gäbe, Geld zu verdienen (vgl. Kordon, 1989:136,154). In der Geschichte entdeckt Daki später während seiner Ausbildung zum Krankenpfleger zufällig ihre Leiche in der Pathologie und erfährt von dem alten Pfleger, Ayam, dass Nona mit Tabletten Selbstmord begangen habe, so wie das oft unter Prostituierten passiere (s. Kordon, 1989:203f).

Während seines Aufenthalts in Bandung war Kordon die problematische Prostituierten-Situation mit den oft sehr jungen Mädchen nicht verborgen geblieben.

Neben der Armut hebt der Autor besonders die vielen Krankenhäuser hervor, deren Zahl ihm für die „überschaubare Stadt in den Bergen“ zu jener Zeit als verwunderlich hoch erscheint.

> Der Doktor erklärte ihm auch, dass Bandung nicht nur die Stadt der Blumen und Mädchen sei, sondern vor allem die Stadt der Krankenhäuser. In Bandung gebe es mehr Krankenbetten als in jeder anderen Stadt Indonesiens – und das, obwohl Bandung fünfmal kleiner als Jakarta war. Und die Bandunger Universität sei sogar in Europa und Amerika bekannt. Tadaki war nun fast ein wenig stolz darauf, in einem so berühmten Krankenhaus beschäftigt zu sein – wenn er nur das Gefühl hätte, seiner Aufgabe gewachsen zu sein (Kordon, 1989:187f).

Hier wird nicht nur das tradierte Image von Bandung bedient. Auch die bekannte Universität der Stadt findet Beachtung und es entsteht der Eindruck, dass Bandung eine Stadt der Intellektuellen und Gebildeten ist. Bei konkreter Betrachtung der aktuellen Hochschullandschaft verstärkt sich dieser Eindruck. Ebenso verhält es sich mit den Krankenhäusern. Ein Fakt, der selbst der einheimischen Bevölkerung nicht annähernd bewusst war: Bandung, die Stadt der Krankenhäuser. Über die Frage, wie es kommt, dass Bandung mehr Krankenhäuser hat als die Hauptstadt, lässt sich gut spekulieren. Krankenhäuser gehörten für die in Bandung residierenden Holländer zu einer wichtigen infrastrukturellen Einrichtung, neben Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen. Krankenhäuser wurden oft auch von Wohlfahrtsgesellschaften oder kirchlichen Institutionen gegründet und betrieben. Heute sind kommerzielle Gründe für den wahrnehmbaren Bauboom privater Krankenhäuser in Bandung verantwortlich.

Bandung selbst wird als Stadt und Kulturraum nur peripher beschrieben. Es wird erwähnt, dass es den Tangkuban Perahu gibt, einen berühmten Vulkan mit mehreren Kratern.

> »Hast du schon mal einen Vulkan gesehen?«, fragte Nona. »Der Perahu ist ganz berühmt. Wenn du willst, zeige ich ihn dir. Er hat sieben Krater, und in die meisten kann man hinabsteigen.« ... Die Fahrt führte sie aus Bandung heraus, durch viele Felder und Teeplantagen und durch eine kleine Stadt mit einem großen Obst- und Gemüsemarkt (Kordon, 1989:144).

Und im Vergleich zu Jakarta sei Bandung nach Tadakis Ansicht sicher schöner.

> Eine Märchenstadt war Bandung nicht, dazu erschien sie Tadaki zu hell, zu ordentlich, zu quadratisch. Aber sauberer, grüner und vielleicht sogar schöner als Jakarta war sie bestimmt. Es gab viele große Gebäude in dieser Stadt. Und zwischen diesen zumeist weißen Gebäuden war viel Platz für Rasenflächen, Blumen und Skulpturen (Kordon, 1989:135).

> ... Gab es hier denn keine armen Leute? Tadaki verwirrte dieser Anblick. Wenn es keine armen Leute gab, würde er niemanden finden, zu dem er Vertrauen haben konnte (Kordon, 1989:135).

Ist nun Kordons Wahrnehmung von Bandung stereotypisch? In der Tat beruht sie vor dem Hintergrund der gegebenen Gesellschaftskultur und der eigenen Biographie. Warum verbindet kein Indonesier mit Bandung Krankenhäuser und indirekt (durch die Existenz von Prostituierten) Armut? Stattdessen wird Bandung als moderne und attraktive Stadt der Mode, als Stadt der Blumen oder der schönen Mädchen gelobt. Die Blumen sind inzwischen aus dem Stadtbild verschwunden, nur noch einzelne Blumentöpfe säumen bestimmte Hauptstraßen. Durch das Engagement des amtierenden Bürgermeisters Ridwan Kamil werden mittlerweile wieder Parkinseln in der Stadt errichtet.

Die Armut, die Klaus Kordon ins Auge fiel, ist den meisten Indonesiern vermutlich schon alltäglich, und auch dass sich Bettelnde nähern, ist den Indonesiern nichts Fremdes. Für den Deutschen sind Parkanlagen, Sauberkeit oder eine Stadt der Blumen etwas Selbstverständliches. Er kennt diese Bilder aus seiner kultivierten Heimat. Er wird die kleinen Leistungen der indonesischen Bürger und des bemühten Staates, der eine ungleich schwierigere Ausgangssituation hat, zwar sehen, aber vermutlich nicht wirklich gewichten können. Seine Wahrnehmung, schwerpunktmäßig am Begriff „Armut“ festgemacht, gewährt in enger Anlehnung an seine Protagonisten kleine Einblicke in Realitäten ohne die Gegebenheiten in eine schlüssige, weiterführende Gesamtbetrachtung zu bringen. Der Blick bleibt eng am Erlebnisgehalt orientiert, stellt letztendlich eine subjektive, personenbezogene Momentaufnahme dar, die als „Reality-Doku“ für sich steht und keine Rückschlüsse auf eine wahrgenommene, fassbare Betrachtung indonesischen Lebens zulässt.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Kordon, Klaus: DerWeg nach Bandung. Hamburg: Cecilie Dressler 1989.

Sekundärliteratur

Daemmrich, Horst S. und Ingrid: Themen und Motive in der Literatur. Tübingen: Francke 1987.

Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München: Wilhelm Fink 2000.

Ewers, Hans-Heino: „Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen“. In: Lange, Günter (Hrsg): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Ein handbuch. Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 3-12.

Hutagalung, Ridwan/ Nugraha, Taufanny: Braga Jantung Parijs van Java. Bandung: Ka Bandung2008.

Kunto, Haryoto: Semerbak Bunga di Bandung Raya. Bandung: Granesia 1986.

http://asianafricanmuseum.org/sejarah-konferensi-asia-afrika/ (26.10.2014)

Deutschsprachige Literatur und Kultur in Indonesien - kulturkontrastive und komparative Perspektiven

Marco Stahlhut, UI

1. Deutsche Kultur im Allgemeinen und deutschsprachige Literatur im Speziellen in Indonesien zu unterrichten bedeutet notwendig immer auch, eine kulturkontrastive Perspektive einzunehmen.

Das bedeutet nicht, dass diese Perspektive immer die zentrale Perspektive sein muss, dass also das, was die beiden Kulturen verschieden macht, immer die Hauptfragestellung sein muss – obwohl sie es natürlich sein kann. Aber es bedeutet, dass es ohne eine solche Perspektive nicht geht. Warum nicht?

Weil sonst notwendig Missverständnisse entstehen, weil die indonesischen Leser, d.h. bei uns, unsere indonesischen Studenten, ohne diese Perspektive einzunehmen, so gut wie zwangsläufig zu Fehllektüren kommen. Diese kulturkontrastive Perspektive ist aber gleichzeitig nicht die natürliche - unmittelbar neigen alle Menschen dazu, die Welt und zwar auch die Welt, wie sie in literarischen Texten präsentiert wird und zwar auch in (ursprünglich oder immer noch) fremdsprachigen Texten, so zu interpretieren, wie sie es gewohnt sind. Wenn eine solche Haltung aber gleichzeitig nicht natürlich und unbedingt notwendig ist, dann bedeutet das, wir müssen diese Perspektive bei unseren Studenten schulen und um das tun zu können, auch immer wieder bei uns selbst.

Beispiele:
Wenn durchschnittliche Mittel- und Nordeuropäer an eine Wiese denken, dann denken sie daran, sich im Sommer, bei schönem Winter, auf diese Wiese zu setzen. Manchmal mit Decke, manchmal vielleicht einfach mit ihrer Kleidung, vor allem Jugendliche und Kinder.

Man hat dann vielleicht Probleme mit Ameisen oder Bienen und Wespen, aber die kann auch haben, ohne auf der Wiese zu sitzen. Auf der Wiese zu sitzen, bedeutet außerdem Sommer, ein guter Sommer, sonst ist es nämlich zu kalt. Indonesier und Südostasiaten allgemein denken bei grünen Wiesen vielleicht auch daran, sich hinzusetzen. Viele denken aber auch an die größeren Gefahren, die hier lauern könnten – Schlangen, ulat bulu, vielleicht Skorpione...

Bei Straße denken Deutsche an ihre gut ausgebauten Straßen in den Städten und den Autobahnen. Viele Indonesier, die nicht aus Jakarta oder anderen größeren indonesischen Städten und Tourismusgebieten kommen, an kleinere Straßen, vielleicht nicht so gut ausgebaut, vielleicht mit vielen Schlaglöchern. Natürlich sind das aber auch Zuspitzungen, Verallgemeinerungen und Übertreibungen, und es sind Dinge, die sich ändern können und wirklich ändern. Die großen Straßen, Autobahnen und Tollroads in Jakarta und auf Bali sind nicht weniger gut ausgebaut als in Deutschland. Gleichzeitig klagen gerade die Bewohner von ärmeren Kommunen in Deutschland darüber, dass Schlaglöcher in Straßen noch lange nach Entstehung nicht oder nur sehr langsam repariert werden – aufgrund fehlender finanzieller Mittel für Investitionen in Infrastruktur.

Die Beschreibung von Kleidung von Jugendlichen in literarischen Texten kann auf Deutsche ganz normal wirken, auf indonesische Leser bereits so als seien diese Jugendlichen außergewöhnlich schlecht und oder aufreizend gekleidet usw. usf.[1]
Diese wenigen Beispiele sollen nur eines zeigen: Auch und gerade bei den Dingen, die es sowohl in Deutschland als auch in Indonesien, in Mitteleuropa und Südostasien gibt, muss man immer wieder daran denken, sich und den Studenten in Erinnerung zu rufen, dass das gleiche Wort, die gleiche Sache, unter den unterschiedlichen Bedingungen in Deutschland und Indonesien, nicht das Gleiche bedeuten. Die Verschiedenheit dieser Bedingungen kann kulturell, klimatisch, sozial, ökonomisch, oder noch anders begründet sein.

2. Beispiel aus der Unterrichtspraxis: Clemens Meyers Geschichte, „Von Hunden und Pferden“

In dieser Geschichte von dem jungen Leipziger Autor Clemens Meyer geht es um den (höchstwahrscheinlich) langzeitarbeitslosen Ostdeutschen Rolf, der am Anfang der Geschichte erfährt, dass sein Hund Piet – benannt nach dem Tennisspieler Pete Sampras - an einer erblichen Hüftgelenksdeformation leidet; einer Hüftgelenksdysplasie, die operiert werden muss. Von besonderer Dramatik ist diese Diagnose für Rolf aus zwei Gründen: Er lebt von Hartz IV und hat nicht das Geld für eine Operation des Hundes. Gleichzeitig ist Piet aber sein ganzer Lebensinhalt, er hat kaum soziale Kontakte zu anderen Menschen.
Die Geschichte kreist im Folgenden um Versuche Rolfs an Geld zu gelangen. Er wird schließlich erfolgreich auf der Pferderennbahn wetten, wobei die Dauerhaftigkeit dieses Wettglücks von den letzten Sätzen der Geschichte wieder in Frage gestellt wird.

[1] In: Clemens Meyer, Die Nacht und die Lichter. Stories, Frankfurt/M.: Fischer Verlage 2008, S.69-94.

Warum habe ich diese Geschichte für den Unterricht im Seminar Sastra Urban, Großstadtliteratur, ausgewählt? Weil sich kulturkontrastive Perspektiven aufdrängen. Stichworthaft:

- Armut / arme Menschen in Deutschland - Armut/ arme Menschen in Indonesien
In Deutschland gibt es einen immer noch vergleichsweise gut ausgebauten Sozialstaat, in Indonesien nicht oder nur in Ansätzen. In Indonesien würde bei Arbeitslosigkeit und Geldnot vielleicht eher die Familie einspringen, oder man würde ein Geschäft oder einen Warung aufmachen, notfalls etwas auf der Straße verkaufen. In Deutschland gibt es Geld vom Staat. Arbeitslosengeld II ist aber ist doch weniger, als viele Indonesier denken, es lässt im reichen Deutschland nur ein karges Leben zu.

- Haltung zu Haustieren, speziell Hunden in Deutschland, Haltung zu Haustieren und speziell Hunden in Indonesien.
Es gibt auch in Deutschland Menschen, die Angst vor Hunden haben, aber zugespitzt gesagt, mögen die meisten Deutschen Hunde und wenn sie einen sehen, wollen sie ihn rufen und vielleicht streicheln. Wie eine Studie vor einigen Jahren herausgefunden haben will, sind Hunde – oder Katzen – für viele Deutsche wichtiger als der Partner. Gleichzeitig glaubt die Mehrheit von Deutschen, dass Hundehalter besonders gute Beziehungspartner wären.
Das Verhältnis der meisten Indonesier, vor allem muslimischer Indonesier zu Hunden, ist ein ganz anderes. Viele versuchen Hunde eher zu verscheuchen, viele Kinder und Erwachsene haben Angst vor Hunden, der Hund gilt in den meisten Interpretationen des Islam als unreines Tier usw.

- Soziale Freiheit und Isolation – soziale Bindungen und Kontrolle.
Die Hauptfigur Rolf ist ein alleinlebender Mann, dessen Frau ihn vor Jahren verlassen hat, wie man in Andeutungen erfährt; er ist seit langem arbeitslos – er bekommt Arbeitslosengeld II („Hartz IV"), was der Leser allerdings nur versteht, wenn er das deutsche Sozialsystem kennt; er hat also auch durch die Arbeit keine **sozialen Kontakte**.
Als einziges Familienmitglied taucht sein Bruder in der Geschichte auf, und zu ihm hat er kein gutes Verhältnis. Freunde scheint er nicht zu haben, außer seinen Hund, um dessen Erkrankung und mögliche Behandlung und Behandlungskosten die Geschichte kreist. Auch für Langzeitarbeitslose muss die Welt sozial nicht so düster aussehen wie für Rolf, aber wie wir aus vielen Untersuchungen und Reportagen wissen, ist das Bild, das die Geschichte zeichnet, gleichwohl ein durchaus realistisches.
← relative Freiheit von sozialer Kontrolle, aber auch sozialer Bindung und damit mögliche soziale Isolation in Deutschland, Eingebettetsein in soziale Zusammenhänge, aber damit auch soziale Kontrolle in Indonesien.

- **Alkohol**. Die Hauptfigur Rolf spricht fleißig - alleine, mit Bekannten sowie auf der Rennbahn - dem Alkohol zu. Dass in Indonesien gar nicht getrunken würde, wäre ein Mythos. Aber in Deutschland wird nicht nur mehr, viel mehr Alkohol getrunken. Alkohol

hat auch eine eine gänzlich andere Funktion: es ist ein mögliches Suchtmittel, aber auch ein soziales Schmiermittel. D.h. es wird benutzt, um soziale Interaktionen zu erleichtern.
- **Wetten**: Lotto, aber auch Sportwetten sind in Deutschland legal und relativ weitverbreitet, in Indonesien werden sie nicht, nur zum Spaß oder illegal betrieben - Usw. usf.

Wichtig: Ich habe diese Geschichte von Clemens Meyer ausgewählt, weil sie den Vorteil hat – außer sprachlich nicht zu kompliziert zu sein – dass sich kulturkontrastive Perspektiven aufdrängen, dass also die Unterschiede zwischen dem Leben in Deutschland und in Indonesien jedenfalls für die Leser, die die Geschichte sprachlich verstehen können, und Deutschland und Indonesien ein wenig kennen, augenfällig sind oder sehr schnell sehr deutlich werden und so auch vergleichsweise leicht den Studenten deutlich gemacht werden können.

ABER: das Einnehmen dieser kulturkontrastiven Perspektive ist natürlich auch und gerade in solchen literarischen Texten wichtig, in denen das nicht sofort oder überhaupt nicht der Fall ist; und auch für solche Phänomene in literarischen Texten, die unproblematisch, da universal oder doch wenig kulturell geprägt erscheinen. Man denke etwa noch einmal an die Straßen und Wiesen.

3. Von kulturkontrastiven zu komparativen Perspektiven. Die potentielle Bedeutung vergleichender deutsch-indonesischer Literatur- und Kulturstudien

Man sollte vermeiden, Kulturen zu bewerten, eine für besser und die andere für schlechter zu erklären usw. Aber in jedem Fall - wenn man eine kulturkontrastive Perspektive einnimmt, *vergleicht* man Kulturen – man kann gar nicht anders, wenn man mit anderen Kulturen in Texten, Kunstwerken oder in der Wirklichkeit konfrontiert wird. Die kulturkontrastive Perspektive hat den Vorzug, diesen Prozess bewusst zu machen. Man vergleicht, man stellt Unterschiede fest – auch Gemeinsamkeiten! Und in diesem Sinne macht man zwangsläufig, der Unterrichtspraxis geschuldet, komparative, vergleichende Studien. Von hier aus gibt es von einer Germanistik in Indonesien eine natürliche Tendenz zur Interkulturalität und eine besondere Affinität zur Komparatistik, zu einer Vergleichenden Literatur- und Kulturwissenschaft.

Historisch war die Vergleichende Literaturwissenschaft und vergleichende Kulturwissenschaften generell stets mit dem Anspruch verbunden, aus dem manchmal allzu eng erscheinenden und relativ häufig politisch instrumentalisierten Blickwinkel der Nationalliteraturen und ihrer – wissenschaften auszubrechen.

Allerdings sollte hier nicht vergessen werden, dass in den letzten Jahren zurecht darauf hingewiesen wurde, dass das Projekt einer Vergleichenden Literaturwissenschaft, einer Litterature Comparée wie es sich im 19. Jahrhundert, aus Frankreich kommend, in Deutschland, (anderen europäischen Ländern) und den Vereinigten Staaten verbreitete, auch im Kontext der Ideologie der Zeit und das heißt eben vor allem auch des Kolonialismus und

Imperialismus gesehen werden kann: Als eine Selbstvergewisserung der europäischen und europäisch geprägten weißen Kulturen; eine Selbstbestätigung hinsichtlich ihres hochkulturellen, hochzivilisatorischen Charakters, in einem Moment, in dem die vorgebliche „Überlegenheit" der westlichen Kulturen als ideologische Rechtfertigung für Kolonialismus und Imperialismus diente. Das sollte nicht nur aus Gründen historischer Gerechtigkeit nicht vergessen werden – es ist aus westlicher Perspektive sicher auch ein Argument dafür, systematisch außereuropäische Kulturen wie die indonesische in vergleichende Literatur- und Kulturstudien einzubeziehen.[2] Und insofern auch von dieser Seite aus ein Argument dafür, deutsch-indonesische komparative Studien zu betreiben, auf der Grundlage einer indonesischen Germanistik.

Der genannte Wunsch, aus dem manchmal allzu verengten Blickwinkel der Nationalkulturen auszubrechen, wurde etwa in den neuen Reformuniversitäten in Großbritannien immer wieder genant, wenn es um die Gründung von Instituten zu komparativer Lehre und Forschung ging. Diese Reformuniversitäten entstanden nach dem 2. Weltkrieg , um die neuen Massen an Studenten infolge des größeren Bildungsbedarfs größerer Schichten der Bevölkerung aufzunehmen. Die Heimat der Vergleichenden Literaturwissenschaften und die von Comparative Studies generell, war an diesen neuen Universitäten. Vergleichende Studien - nicht nur, aber hauptsächlich in Literatur- und Kulturwissenschaften[3] wurden bereits damals, historisch, als Teil einer Ent-Hierarchisierung des Wissens und der Universitäten gesehen und/oder können heute, rückblickend, so bewertet werden. Ich möchte hier die Schriftstellerin und Kulturwissenschaftlerin Marina Warner zitieren, die über die University of Essex und Ihren Gründungsrektor (Vice-chancellor) Albert Sloman schreibt:

Essex was organised co-operatively between students and teachers: no more dons, high table, senior common room, colleges or houses, gowns. An end to deference. The walls between subjects were to be taken down: [Albert] Sloman was a Hispanist, and an advocate of comparative studies; English literature would be read alongside Russian and American, North and South, all in their original languages (*he hoped to extend to the Far East, too*).

Etwas später im gleichen Text setzt Warner die (von Sloman angestoßenen) Innovationen in Komparativen Studien an der University of Essex in Verbindung mit „its sympathy with poets, translators, excitable theorists, its egalitarianism."[4]

In Deutschland gilt das Gleiche, allerdings noch einmal verschärft durch die Verstrickung der Germanistik in den Nationalsozialismus. Institutionell wurde die neue Komparatistik in (West-)Deutschland an der Freien Universität Berlin Anfang der 60er Jahre begründet. Und Gründungsdirektor des Seminars für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Freien Universität Berlin war Peter Szondi, Sohn einer assimilierten jüdisch-ungarischen Familie, die der Ermordung im Holocaust nur knapp entkam. Die institutionelle Etablierung

2 Vgl. hierzu Gayatri Chakravorty Spivak, The Death of a Discipline, New York 2003
3 aber auch in Politikwissenschaften (Governmental Studies)
4 Marina Warner, Diary: Why I quit, in: London Review of Books, Vol.36, Nr.17, September 2014

komparativer Perspektiven an der deutschen Universität war entsprechend nicht zuletzt als Korrektur, man könnte salopp auch „Gegengift“ sagen, zu einer durch ihre Verstrickung in den Nationalsozialismus kompromittierten Germanistik gedacht. (Gert Mattenklott: „Es würde dieses Institut nicht geben ohne die Scham angesichts der Geschichte der deutschen Philologie während des Faschismus.“[5])

Ich möchte meine Gedanken abschließen mit einigen vorläufigen Bemerkungen über die potentielle Bedeutung von komparativen Studien speziell zur deutschen und indonesischen Literatur und Kultur.
Von Deutschland, von Europas aus betrachtet liegt Indonesien „am anderen Ende der Welt“ - es gibt zahllose Buchtitel, Aufsatz- und Zeitungsartikel, die genau solche oder ähnliche Überschriften oder Untertitel tragen. Das ist nicht nur eine Frage der geographischen Entfernung - das ist es zweifellos -, sondern auch eine der kulturellen Ferne: Zumindest gehen einige Kulturwissenschaftler davon aus, dass die indonesische Kultur eine der für Deutsche „fremdesten“ Kulturen überhaupt ist.[6] Und wenn das tatsächlich so stimmt, dann muss es natürlich umgekehrt auch gelten: Für Indonesier ist Deutschland nicht nur geographisch am anderen Ende der Welt, die deutsche Kultur ist auch einer der am weitesten von der indonesischen entfernten.

Angesichts der großen geographischen und kulturellen Ferne ist es keine selbstverständliche Entscheidung von indonesischen Studenten, Deutsch zu studieren, aber es gibt natürlich neben den kulturwissenschaftlichen eine ganze Reihe guter pragmatischer Gründe, warum es eine gute Entscheidung ist, Deutsch zu lernen, Deutsch zu studieren. Sie kennen die Fakten zweifellos alle bereits, ich will es trotzdem nochmal sagen -
die Europäische Union ist der größte Wirtschaftsblock der Welt und Deutschland ist die wirtschaftliche Führungsmacht der Europäischen Union. Es ist gleichzeitig ein Land, das zentral zur europäischen Geistes – und Kulturgeschichte beigetragen hat: zur Literatur, Philosophie, Musik und bildenden Kunst. Also - ob aus wirtschaftlichen Gründen oder aus kulturellen Gründen – es lohnt sich sehr, Deutsch zu studieren

Die komparative Einbeziehung der indonesischen Sprache, Literatur und Kultur in den Deutschunterricht in Indonesien wiederum ist nicht nur praktischen Unterrichtserwägungen geschuldet, sie verspricht auch einen Erkenntnisgewinn für die deutsche Seite, die es ohne diese Einbeziehung nicht gäbe. Dafür, dass ein komparativer Zugang zur indonesischen Kultur über die Germanistik in Indonesien hinaus für die deutschen Kulturwissenschaften eine Bereicherung sein könnte, spricht nicht zuletzt die Bedeutung des Landes: In Deutschland und Europa ist es in den letzten Jahren durch den Aufstieg Chinas etwas in den

5 Vgl. dazu auch Gert Mattenklott, Peter Szondi als Komparatist, in: Vermittler. Deutsch-französisches Jahrbuch, Hg. von J.Sieß, Frankfurt/M. 1981, 127-141

6 Beispielhaft etwa: M.Martin und A. Thomas, Beruflich in Indonesien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte (Handlungskompetenz im Ausland), Göttingen 2002. Aber auch: A.Thomas, S.Kammhuber, S.Schroll-Machl, Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 2: Länder, Kulturen und internationale Berufstätigkeit, Göttingen 2007, 197-211

Hintergrund geraten, aber Indonesien ist, was die Bevölkerung angeht, das viertgrößte Land der Welt, die drittgrößte Demokratie der Welt, und laut einem im letzten Jahr veröffentlichten Bericht der Weltbank auch die zehntgrößte Wirtschaftsmacht der Welt. Angesichts des großen Reichtums des Landes an natürlichen und geistigen Ressourcen hat Indonesien noch nicht die wirtschaftliche, politische und kulturelle Bedeutung, die es haben könnte, was seine zukünftige, potentielle Bedeutung eher erhöht als verringert. Nicht zuletzt ist Indonesien auch das Land mit der größten muslimischen Bevölkerung der Welt und zumindest traditionell gleichzeitig das oder eines der liberalsten muslimischen Länder.
Angesichts des immer wieder aufflammenden Geredes vom Kampf der Kulturen wären deutsch-indonesische vergleichende Kulturstudien nicht zuletzt deswegen nicht nur von pragmatischem Interesse für den Deutschunterricht an indonesischen Universitäten und sie sind überhaupt nicht nur von akademischem Interesse. Ein größeres Bewusstsein im Westen für die Vielfalt des Islam zu wecken, für die nicht-fundamentalistischen und liberalen Traditionen, aus denen heraus der Islam in Indonesien gelebt wird, berührt vielmehr einen zentral wichtigen Punkt in der gegenwärtigen internationalen politischen Lage – wie auch der Art und Weise, in der diese interkulturell interpretiert wird.

Literatur

Kidd, David Comer und Castano, Emanuele (2013) Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind, In: Science, 18 October 2013: Band 342, Nr. 6156, 377-380.

Martin, Marlis und Thomas, Alexander (2002): Beruflich in Indonesien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte (Handlungskompetenz im Ausland), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Mattenklott, Gert (1981): Peter Szondi als Komparatist, in: Vermittler. Deutsch-französisches Jahrbuch, Hg. von J.Sieß, Frankfurt/M.: Syndikat, 127-141

Meyer, Clemens (2008): Von Hunden und Pferden, in: ders.: Die Nacht und die Lichter. Stories, Frankfurt/M.: Fischer, 69-94

Spivak, Gayatri Chakravorty (2003): The Death of a Discipline, New York

Tjitra, Hora und Zeutschel, Ulrich (2003): Südostasien: Indonesien. In: Alexander Thomas, Stefan Kammhuber, Sylvia Schroll-Machl (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation: Band 2. Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 197-209

Warner, Marina (2014): Diary. Why I quit, in: London Review of Books, Vol.36, Nr.17, September 2014, 42-43

Der Roman *Die neuen Leiden des jungen Werthers* als eine Rezeption des Romans *Die Leiden des jungen Werthers*

Isti Haryati, Deutschabteilung der FBS UNY

haryati.istihar@gmail.com

Kurzfassung

Dieser Artikel beabsichtigt, den Roman *Die neuen Leiden des jungen W* als Rezeption des Romans *Die Leiden des jungen Werthers* zu beschreiben. Ein literarisches Werk kann einen Autor inspirieren ein neues Werk zu schaffen.

Dass der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf eine Rezeption des Romans *Die Leiden des Jungen Werthers* von Johann Wolfgang von Goethe ist, wird in der Diskussion aufgezeigt. Die Beziehung der beiden Romane wird durch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede offensichtlich. Die Kreativität von Plenzdorf als Autor wird deutlich durch die Unterschiede der beiden Romane, den Text von Johann Wolfgang von Goethe als Referenz zu verwenden und daraus ein neues Werk zu schaffen.

Schlüsselwörter: Kreativität, Rezeption, Rezeptionsästhetik, Roman

Einleitung

Die Erfahrung mit einer Lektüre kann einen Autor inspirieren ein neues Werk zu schaffen. Daher kommt es vor, dass ein wichtiges literarisches Werk intensiv von anderen Autoren adaptiert wird, obwohl die Autoren nicht in der gleichen Zeit lebten.

Eins von vielen wichtigen Werken, das häufig adaptiert wurde, ist der Roman *Die Leiden des jungen Werther* (1774) von Johann Wolfgang von Goethe, welcher in der Epoche Sturm und Drang geschrieben wurde. Bei dem Roman handelt es sich um einen Briefroman. Der Roman *Die Leiden des jungen Werther* erzählt von einem intelligenten, aber emotionalen jungen

Mann namens Werther, der aufgrund einer gescheiterten Liebe beschließt, Selbstmord zu begehen. Das Ziel des Protagonisten Werther, sein Leben durch Selbstmord zu beenden, wurde zur Zeit der Veröffentlichung des Romans von vielen Jugendlichen nachgeahmt. Werthers Kleidung, die er beim Selbstmordversuch trug, wurde zu einem Modetrend.

Mehr als zweihundert Jahre später, nämlich im Jahr 1973, ist ein literarischen Werkes in Form eines Romans mit dem Titel *Die neuen Leiden des jungen W* veröffentlicht worden. Dieses Werk wurde von Ulrich Plenzdorf im selbigen Jahr geschrieben und im Suhrkamp Verlag veröffentlicht. Bereits im Titel ist zu erkennen, dass dieses Werk eine Rezeption des Romans *Die Leiden des jungen Werther* von Goethe aus der Sturm und Drangszeit ist.

Die Handlung des Romans *Die neuen Leiden des jungen W* beginnt mit Nachrichten in einigen Zeitungen. Die Nachrichten berichten über den Todes von einem jungen Mann namens Edgar Wiebau, der durch einen tödlichen Unfall verstorben ist. Durch weitere Untersuchungen stellt sich heraus, dass dieser Unfall aufgrund von Liebeskummer des Jugens passiert ist.

Um die Rezeption des Romans *Die Leiden des jungen Werthers* von Goethe im Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Plenzdorf zu zeigen, werden in einer Untersuchung die Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden Romane herausgearbeitet. Die Untersuchung stützt sich dabei auf die Theorie *Rezeptionsästhetik*. Rezeptionsästhetik geht von der Annahme aus, dass ein literarisches Werk immer mit dem Leser verbunden ist. Es bietet nicht jedem Leser zu jeder Zeit den gleichen Zugang zum literarischen Werk. (Jauss, 1982: 19-20). Ausserdem hat Iser auch solche meinung, wenn ein Autor einen Text liest, wird er ebenfalls zum Leser. Er bringt Wissen und Erfahrung mit. Iser nennt Wissen und Erfahrung als *Repertoire* (Iser 1987: 69). Aufgrund des mitgebrachten Wissens und der Erfahrung fällt die Rezeption eines Textes unterschiedlich aus.

Diskussion

Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* erzählt von einem intelligenten Jungen namens Edgar Wibeau, der unter eine gescheiterte Liebe leidet, und durch einen tragischen Unfall stirbt. Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf wurde im Jahr 1973 erstellt und im gleichen Jahr im Verlag Hinstorff veröffentlicht (Wucherpfennig, 2010: 306). Der Roman ist nicht kohärenter und sequell aufgebaut, weshalb es schwer ist zu entscheiden, wer spricht. Durch sorgfältige und wiederholte Lesungen, ist bekannt, dass der Roman in drei Phasen aufgebaut wurde. Die erste Phase, enthält alle Erfahrungen von Edgar, die er mit einer Kassette aufgenommen hat. Nach dem Tod von Edgar, wird die Aufnahme zu seiner Mutter von seinem besten Freund Willi geschickt. Die zweite Phase ist der Kommentar von Edgar aus dem Himmel. Die dritte Phase ist die Untersuchung von Edgars Vater nach dem Todesursache. Der Roman endet mit dem Tod Edgars durch ein nebelloses Farbspritzgerät (kurz NFB), ein sogenanntes Werkzeug für Malerei, das Hochspannungsstrom verwendet.
Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* ist wie bereits erwähnt in den 70er Jahren entstanden. Zu dieser Zeit wurde der Roman in der DDR (Deutschen Demokratischen

Republik) verboten, weil der Roman einen westdeutschen Hintergrund zeigt. Die Politiksysteme waren unterschiedlich. Eine offene Kritik in der sozialistischen Gesellschaft der DDR war ein Tabuthema.

Der Inhalt des Romans *Die neuen Leiden des jungen W* kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Ein Junge versucht seine eigene Existenz zu suchen und letztendlich aus der Enge der gesellschaftlichen Normen zu fliehen.

Auffällig ist bei der Rezeption des Romans *Die Leiden des jungen Werther* von Johann Wolfgang von Goethe im Roman *Die neuen Leiden des jungen W* der ähnliche Titel, obwohl der Roman von Plenzdorf zweihundert Jahre später geschrieben wurde. Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf wird mit dem Zitat eröffnet:

> *"kurz und gut / wilhelm / ich habe eine bekannschaft gemacht / die mein herz näher angeht / einen Engel / und doch bin ich nicht imstande / dir zu sagen / wie sie vollkommen ist / warum sie vollkommen ist / genug / sie hat allen meinen sinn gefangengenommen – ende* " (Plenzdorf 1973: 17).

Dieses Zitat ist ein Auszug einer Tonaufnahme (Tonbänder) von Edgar Wibeau (W), des Protagonisten im Roman *Die neuen Leiden des jungen W*, die Edgar zu seinem Freund Willi geschickt hat. Es wirkt so, als sei Edgar von dem Charakter von Werther in Goethes Roman beeindruckt. Wieso wirkt es so? Weil es sich bei der Äußerung Edgars um Auszüge von Werthers Brief an Wilhelm aus dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* von Goethe handelt.

Dieser Auszug zeigt sehr deutlich, dass Plenzdorfs Roman auf dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* basiert. Plenzdorf nahm einige Ideen aus Goethes Roman und schuf mit ihnen ein neues Werk. So wurde z.B. die Idee über eine Figur, die ihre Gefühle an einen Freund durch eine Sprachaufnahme übermittelt, durch die Figur Werther inspiriert. Denn auch Werther hat seine Gefühle an seinen besten Freund durch einen Brief übermittelt. Was anders ist, ist lediglich das Medium Tonbandaufnahme anstatt eines Brief.

Der Inhalt der Tonbandaufnahme und des Briefes zeigt sowohl Werthers Gefühle als auch Edgars Gefühle an eine schöne Frau. So bewundert und liebt Werther eine Frau namens Charlotte, die Lotte genannt wird, und Edgar liebt eine Frau namens Charlotte, die er Charly nennt. Die jeweilige Liebe ist tabu, weil sowohl Lotte als auch Charly bereits verlobt sind. So hat Werthers Lotte bereits einen Verlobten namens Albert und Edgars Charly ist mit einem jungen Mann namens Dieter verlobt. Der Fehlschlag der Liebe macht Werther und Edgar traurig und enttäuscht. Die Trauer Werthers verursacht den Verlust seiner Leidenschaft und schließlich den Beschluss, sein Leben durch Selbstmord zu beenden. Die Trauer Edgars erinnert ihn immer wieder an Werther und seine Pistole. Die Pistole, die Werther verwendet hat, um Selbstmord zu begehen. Am Ende begeht Edgar allerdings nicht Selbstmord, sondern stirbt aufgrund des freiliegenden elektrischen Stroms beim Experimentieren mit dem unter Hochspannung stehendem nebellosen Farbspritzgerät (NFB).

Das Motiv der gescheiterten Liebe, das dann zum Tod führt, wird eins von vielen Motiven, das Plenzdorf aus dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* von Goethe absorbiert. Werthers Liebesgeschichte in Lotte wirkt so rührend, so dass diese Geschichte ist eine Grundidee für ein Motiv im Roman *Die neuen Leiden des jungen W* ist.

Ein weiteres Motiv, das in beiden Romanen aufgegriffen wird, ist, dass ein junger Mann sein zu Hause und seine Heimat verlässt, um Probleme zu vermeiden. Sowohl Werther als auch Edgar haben ihr zu Hause und ihre Heimatstädte verlassen, weil sie Probleme vermeiden wollten. Werther ging aufgrund der nicht möglichen Liebe zu einem Mädchen und Edgar, weil er seine Mutter nicht verletzen wollte. Die Regeln seiner Mutter haben Edgar ihn unterdruckt. Zum Beispiel forderte die Mutter immer wieder von Edgar eine menschenwürdige Arbeit bzw. einen ordentlichen Beruf auszuführen.

Das dritte von Plenzdorf aufgenommene Motiv ist ein junger Mann, der eine Frau liebt, die schon verlobt ist. Obwohl es schwierig ist, versuchen die beiden jungen Männer für ihre Liebe zu kämpfen. Werther versucht sich immer wieder Lotte zu nähern, obwohl er weiß, dass Lotte mit Albert verlobt ist. Obwohl Edgar weiß, dass Charly mit Dieter verlobt ist, versucht Edgar immer wieder sich Charly zu nähern. Charly selbst gibt ihm auch immer wieder die Chance mit ihr zusammen zu sein. Doch letztendlich müssen sie sich mit der Gesellschaft konfrontieren, die ihr Handeln schlecht bewertet.

Die Ähnlichkeiten der Motive zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und dem Roman *Die neuen Leiden des jungen* W ist in folgender Tabelle zusammengefasst:

Nr.	**Der Roman *Die Leiden des Jungen Werthers von* Johann Wolfgang von Goethe**	**Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf**
1.	Werther verlässt seine Heimatstadt und geht in eine andere Stadt.	Edgar Wibeau verlässt seine Heimatstadt Mittenberg und geht nach Berlin.
2.	Der Grund, wieso Werther weggeht, ist die zukunflose Liebe zu einem Mädchen.	Der Grund, wieso Erdar weggeht, dass er seine Mutter nicht verletzen möchte. Die Regeln seiner Mutter unterdruckt ihn.
3.	Werther bewundert und liebt eine Frau namens Charlotte, die Lotte gerufen wird. Lotte hat bereits einen Verlobten namens Albert.	Edgar liebt eine Frau namens Charlotte, die er Charly nennt. Charly hat bereits einen Verlobten namens Dieter.
4.	Werthers Trauer um die Liebe verursacht den Verlust seiner Leidenschaft und den Beschluss sein Leben durch Selbstmord zu beenden.	Edgars gescheiterte Liebe macht ihn unvorsichtig bei seiner Arbeit, so dass er letztendlich wegen freiliegendem elektrischen Strom beim Experimentieren mit einem Farbspritzgerät stirbt.

Tabelle 1: Die Ähnlichkeit der Motive zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und dem Roman *Die neuen Leiden des jungen* W

Neben den gleichen Motiven, wie sie oben bereits beschrieben wurden, gibt es viele Ähnlichkeiten in der Darstellung der beiden Hauptfiguren. Sowohl Werther als auch Edgar sind sehr junge Männer (17 Jahre alt). Beide haben das gleiche Initial W, das heißt Werther und Wibeau (Edgar Wibeau). Beide haben einen vertrauten Freund mit den Initialen W, Wilhelm und Willi. Die Frauen, die von den beiden jungen Männern geliebt werden, haben auch den gleichen Namen, nämlich Charlotte. Nur ihr Spitzname ist anders. Die von Werther geliebte Frau wird „Lotte“ genannt und die von Edgar geliebte Frau „Charly“.

Die Leben der von Werther und Edgar geliebten Frauen sind beide eng mit der Welt der Kinder verbunden. Lotte ist von acht Schwestern umgegeben und Charly ist Kindergärtnerin, die häufig mit ihren Schützlingen zusammen ist. Werther und Edgar versuchen sich ihren geliebten Frauen durch die Welt der Kinder zu nähern.

Werther und Edgar haben einige weitere Ähnlichkeiten. Beide haben die gleichen Hobbys, nämlich malen und lesen. Als Maler fühlen sie siech wie Versager, weil ihre Bilder nicht von anderen Menschen gemocht werden. Werther liest gern Homer und Ossian. Edgar liest auch gern Romane wie *Der Fänger im Roggen* von Salinger oder eben *Die Leiden des jungen Werther* von Goethe. Dies führt dazu, dass sich Edgar oft als Werther vorstellt.

Die Ähnlichkeiten der Darstellung der Figuren Werther und Edgar zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und dem Roman *Die neuen Leiden des jungen* W ist in folgender Tabelle zusammengefasst.

Nr.	**Der Roman *Die Leiden des Jungen Werther von* Johann Wolfgang von Goethe**	**Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf**
1.	Werther ist ein sehr junger Mann.	Edgar ist ein Junge, der noch 17 Jahre alt ist.
2.	Werther hat den Namen mit den Initial W (Werther).	Edgar hat den Namen mit den Initial W (Wibeau).
3.	Werther hat einen vertrauten Freund mit den Initial W namens Wilhelm. Ihm hat Werther seine Gefühl offenbart.	Edgar hat einen vertrauten Freund mit dem Initial W namens Willi.
4.	Werther liebt eine Frau namens Charlotte, genannt Lotte,die mit Albert verlobt ist.	Edgar liebt eine Frau namens Charlotte, genannt Charly,die mit Dieter verlobt ist.
5.	Das Leben von Lotte ist eng mit der Welt von Kindern verbunden. Sie hat acht Geschwister.	Das Leben von Lotte ist eng mit der Welt den Kindern verbunden. Sie ist Kindergärtnerin.
6.	Werther versucht sich durch die Geschwister Lotte zu nähern.	Edgar versucht sich durch die Kindergartenkinder Charly zu nähern. Die Kinder lernen bei ihm

		Malen.
7.	Als Maler fühlt sich Werther wie ein Versager, weil seine Bilder nicht von anderen Menschen gemocht werden.	Edgar malt gern, aber seine Bilder werden nicht von anderen Menschen gemocht, weil sie zu abstrakt sind.
8.	Werther liest gern, besonders Homer dan Ossian.	Edgar liest gern die Werke Goethes und Salingers.

Tabelle 2: Die Ähnlichkeit die Darstellung der Figuren zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und dem Roman *Die neuen Leiden des jungen* W

Die Hauptfiguren zeigen auch Ähnlichkeiten in der Charakterisierung auf. Beide Hauptfiguren sind Genies, die gern gegen die Normen und Regeln der Gesellschaft rebellieren. Ihrer Meinung nach sind die Regeln der Gesellschaft zu streng und übertrieben. Werther zeigt seine Rebellion, als er seinen Arbeitsplatz und seine Heimatstadt verlässt, obwohl diese Stadt ein besseres Leben für Werther verspricht. Außerdem zeigt auch Werthers Kleidungsstil seine Rebellion. Er trägt gerne andere Kleidung als die Jugend zu dieser Zeit ist. Edgars Rebellion wird deutlich durch das Verlassen der Mutter, deren Regeln für Edgar zu autoritär sind. Sein Kleidungsstil und seine langen Haare sind auch ein Zeichen seines Widerstands gegen die Gesellschaft. So äußert er: „*Natürlich Jeans! Oder kann sich einer ein Leben ohne Jeans vorstellen*?“ (Plenzdorf 1976: 26).

Die Ähnlichkeiten der Charakterisierung von Werther und Edgar ist in folgender Tabelle zusammengefasst.

No.	**Der Roman *Die Leiden des Jungen Werther von* Johann Wolfgang von Goethe**	**Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf**
1.	Werther ist ein genialer junger Mann.	Edgar ist eine genialer und kreativer junger Mann.
2.	Werther rebelliert gern gegen die Normen und Regeln in der Gesellschaft.	Edgar rebelliert gegen die Gesellschaftsnormen und die Regeln seiner Mutter.
3.	Werther zeigt seine Rebellion durch seinen Kleidungsstil.	Edgar zeigt seine Rebellion durch seinen Kleidungsstil und seine langen Haare.

Tabelle 3: Die Ähnlichkeit der Figurencharakterisierung zwischen den Romanen *Die Leiden des jungen Werther* und *Die neuen Leiden des jungen* W

Die Figuren Werther und Edgar zeigen auch auch einige Unterschiede in der Charakterisierung auf. So wird Werther als einfühlsam zu anderen Personen beschrieben. Gegen seine Probleme wirkt er emotional. Im Gegensatz zu Werther wirkt es so, als sei Edgar seiner Umgebung gleichgültig. Edgar ist nicht leicht von anderen beeinflussbar. In der Annäherung an Frauen (Charly) wirkt Edgar aggressiver als Werther. Edgar kritisiert Werther, weil Werther nichts annähert, obwohl er mit Lotte allein ist. („*Ich begriff zwar*

nicht, was das mit ehrlich zu tun hatte, aber alles andere begriff ich. Ich hatte nie im Leben gedacht, dass ich diesen Werther mal so begreifen würde“) (Plenzdorf 1976: 124). Mit seiner unerfüllten Liebe geht Edgar nicht so emotional um wie Werther. Edgar kann sich solches Gefühl wie Werther fühlen, dass er keine Chance mit der Frau, die er liebt, zusammenleben kann.

Die Unterschiede der Charakterisierung der Figuren Werther und Edgar zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und dem Roman *Die neuen Leiden des jungen* W ist in folgender Tabelle zusammengefasst.

Nr.	**Die Unterschiede**	**Der Roman *Die Leiden des Jungen Werthers* von Johann Wolfgang von Goethe**	**Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf**
1.	Die Charakterisierung der Hauptfiguren	Werther wird als einfühlsam zu anderen Personen beschrieben. Gegen seine Probleme wirkt er emotional.	Edgar ist gleichgültig mit seiner Umgebung. Er zeigt auch, dass er nicht leicht von anderen beeinflussbar ist.
2.	Das Verhalten der Hauptfigur gegenüber Frauen.	Aus seiner Liebe zu Lotte heraus ist er sehr vorsichtig.	Aus seiner Liebe zu Charly heraus ist Edgar agressiv.

Tabelle 4: Die Unterschiede der Figurencharakterisierung zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und dem Roman *Die neuen Leiden des jungen* W

Ein weiterer Unterschied in der Struktur und Komposition des Romans ist die Handlung. Die Handlung der beiden Romane sind unterschiedlich. Der Roman *Die Leiden des jungen Werther* ist in Form eines Briefromans geschrieben, sodass die Handlung eine progressive Handlung ist. Die Handlung beginnt mit einem Brief vom 4. Mai 1771 und endet mit einem Brief vom 20. Dezember 1772.

Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* weist eine regressive, also rückwärtige Handlung auf. Die Ereignisse sind nicht in Kapitel , sondern in drei Stufen von Ereignissen unterteilt. Der Roman beginnt mit einem Zeitungsartikel, der die Nachricht vom Edgars Tod enthält und endet mit einem Gespräch zwischen Edgars Vater und Zaremba, Edgars Kollege in Berlin.

Edgars Vater stellt Untersuchungen über Edgars Tod und die Ursache seines Todes an. Er stellt viele Fragen an Willi, Charlie und Zaremba. Jede Antwort kommentiert Edgar aus dem Himmel. Die Kommentare werden der Befragten werden von Edgar unterbrochen, als ob er jedes Ereignis sorgfältig analysiere. „*Kurz und Ich analysiere mich fest*“. Daher kommt es, dass dieser Roman aus zwei Perspektiven beschrieben wird. Aus der Perspektive der Er-Erzähler (Willi, Charly und Zaremba) und des Ich-Erzählers, der verstorbene Edgar aus dem Himmel.

Im Bezug auf die Sprache hat Plenzdorf den Roman *Die Neuen Leiden des jungen W* mit vielen Änderungen absorbiert. Der Zeitabstand zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* ist ungefähr 200 Jahre. Das ist der wichtigste Faktor, warum die Sprache der beiden Romane sehr unterschiedlich ist. Der Zeitabstand bestimmt die Sprachunterschiede zwischen zwei literarischen Werken. Nach Houge (zit. in Napiah 1994: 62), hat jeder Autor in jedem Zeitalter seinen eigenen persönlichen Stil. Die von Goethe verwendete Sprache in dem Roman *Die Leiden des jungen Werthers* ist die Hochdeutsch mit der Verwendung von Wörtern, die das Gefühl berühren. Und die von Plenzdorf verwendete Sprache in dem Roman *Die neuen Leiden des jungen W* ist die Umgangsprache, die mit zynischem Jargon von Edgar gefüllt ist wie z.B. „*Ich war vielleicht ein Idiot, Leute*!“ oder „*Leute, das konnte wirklich kein Schwein lesen“.* Außerdem kommen auch viele englische Wörter vor, wie „*high, Speech, Bluejeans-Song“* und so weiter.

Die Unterschiede der Handlung und der Sprache zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und dem Roman *Die neuen Leiden des jungen* W ist in folgender Tabelle zusammengefasst.

Nr.	**Die Unterschiede**	**Der Roman *Die Leiden des Jungen Werthers* von Johann Wolfgang von Goethe**	**Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf**
1.	Die Handlung des Romans	Der Roman *Die Leiden des jungen Werher* hat eine progressive Handlung.	Der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* hat eine rückwärtige, regressive Handlung.
2.	Die Sprache des Romans	Die verwendete Sprache in dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* ist Hichdeutsch mit der Verwendung von Wörtern, die das Gefühl berühren.	Die verwendete Sprache in dem Roman *Die neuen Leiden des jungen W* ist Umgangsprache.

Tabelle 5: Die Unterschiede der Handlung und der Sprache zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und dem Roman *Die neuen Leiden des jungen* W

Plenzdorf hat versucht, den Roman *Die Leiden des jungen Werther* nicht nur zu immitieren, sondern auch zu versuchen, den Roman in einer anderen Form zu ändern. Beide Romane sind in epischer Form geschrieben, trotzdem gibt es auch Unterschiede. Der Roman *Die Leiden des jungen Werther* wird in einem Briefroman also mit einem zeitlichen Ablauf geschrieben. Dies erleichtert das Verständnis der Handlung. Der Roman *Die neuen leiden des jungen W* weist eine Rückströmung auf und die Erzählperspektive verändert sich immer wieder. Somit wird das Verstehen der Handlung verkompliziert.

Der Titel des von Plenzdorf geschriebenen Romans entspricht fast dem Roman von Goethe. Aber es gibt auch Unterschiede. Die Wörter „neuen Leiden“ bedeuten, dass Edgars Leid sich von dem erlebten Leid von Werther unterscheidet. Das Ende ihres Lebens (der Protagonisten Werther und Edgar) sind auch sehr anders. Werthers Leiden, welches durch die gescheiterte Liebe verursacht wird, wird durch einen Selbstmord beendet. Edgars Leiden wird nicht durch einen Selbstmord, sondern durch einen tragischen Unfall beendet. Er stirbt an einem Stromschlag, als er versuchte Malwerkzeug NFG zu reparieren. Edgar muss in einem sehr jungen Alter von 17 Jahren tragisch sterben.

Die Unterschiede zwischen dem Roman *Die Leiden des jungen Werther* und dem Roman *Die neuen Leiden des jungen W* zeigen sich auch durch die Darstellung der Figuren, der Charakterisierung der Figuren, des sozialen Hintergrunds der Figuren, dem Raum, der Zeit und dem Ende der Geschichte. Die Unterschiede zwischen den Romanen spiegeln die Kreativität von Plenzdorf als Autor, den Text von Goethe als Referenz zu verwenden und ein neues Werk daraus zu schaffen. Sein Werk könnte nicht gleich wie das originalen Werk sein. Wenn ein Autor einen Text liest, wird er ebenfalls zum Leser. Er bringt Wissen und Erfahrung mit. Iser nennt dies Wissen und Erfahrung als *Repertoire* (Iser 1987: 69). Aufgrund des mitgebrachten Wissens und der Erfahrung fällt die Rezeption eines Textes unterschiedlich aus.

Nach Culler (1977: 139) imitieren, reagieren und auch widersprechen normalerweise die Rezeption eines Textes dem vorherigen Text. Im aufgeführten Beispiel schuf Plenzdorf den Roman *Die leiden des Jungen Werthers* als neues Werk, nämlich dem Roman *Die neuen Leiden des Jungen W*. Er imitierte den Roman Goethes nicht, sondern modifizierte ihn durch eine neue Form. Sein *Repertoire* ermöglichte ihm, ein neues Werk zu schaffen.

Fazit

Aus der Diskussion kann geschlossen werden, dass der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf eine Rezeption des Romans *Die Leiden des Jungen Werthers* von Johann Wolfgang von Goethe ist. Diese Beziehung wird durch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Romane offensichtlich. Die Gemeinsamkeiten ergeben sich aus den gleichen Motiven wie: (1) die Heimat zu verlassen, (3) Liebe zu einer bereits verlobten Frau und (3) die gescheiterte Liebe, die in den Tod führt.

Die Unterschiede der Romane zeigen sich in der Darstellung der Figuren, der Charakterisierung der Figuren, dem sozialen Hintergrund der Figuren, dem Raum, die Zeit und das Ende der Geschichte. Das Ende der Geschichte in dem Roman *Die Leiden des jungen Werthers* ist der Selbstmord der Hauptfigur. Das Ende des Romans *Die neuen Leiden des jungen W* ist der Tod Edgars aufgrund freiliegendem elektrischen Stroms beim Experimentieren mit dem unter Hochspannung stehendem nebellosen Farbspritzgerät (NFB).

Die Ähnlichkeiten und Unterschiede zeigen, dass der Roman *Die neuen Leiden des jungen W* von Ulrich Plenzdorf eine Form der Rezeption von dem Roman *Die Leiden des jungen Werthers* von Johann Wolfgang von Goethe ist. Als eine Rezeption adaptierte Plenzdorf den Roman *Die Leiden des jungen Werther*. Diese Unterschiede zeigen seine Kreativität als Autor, den Goethes Text als Referenz zu verwenden und ein neues Werk daraus zu schaffen.

Literaturverzeichnis

Culler, Jonathan. 1977. *Strukturalist Poetics*. London: Methuen & Co. Ltd.

Goethe, Johann Wolfgang. 1979. *Die Leiden des jungen Werther*. München: Klett.

Iser, Wolfgang. 1987. *The Act of Reading*. London : The Johns Hopkins University Press.

Jauss, Hans Robert. 1982. *Toward an Aesthetic of Reception.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kristeva, Julia. 1980. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art.* Oxford: Basil Blackwell.

Napiah, Abdul rahman. 1994. *Tuah – Jebat dalam Drama Melayu, Satu Kajian Intertekstualiti*. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka Kementrian Pendidikan Malaysia.

Plenzdorf, Ulrich. 1976. *Die neuen Leiden des jungen W*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wucherpfennig, Wolf. 2010. *Deutsche Literaturgeschichte*. Stuttgart : Ernst Klett Verlag.

Ikon, Indeks und Symbol im Johann Wolfgang von Goethes Gedicht „Ein Gleiches“

Sjuul Juliana Lendo, Deutschabteilung UNIMA

Abstrakt

Ziel dieser Untersuchung ist es, das Gedicht “Ein Gleiches” zu analysieren, um zu lernen, wie Goethe als Autor seine Gefühl und Ideen durch semiotischen Zeichen, nämlich die Ikon, Indeks, Symbol , ausgedrückt hatte. Die Untersuchung hat die semiotische Analyse benutzt. Das Ergebniss der Untersuchung zeigt, daβ Goethe in diesem kurzen Gedicht die semiotischen Zeichen benutzt hatte, um die Absicht des Gedichts implizitlich auszudrücken. Zum Beispiel, das Wort ‘Ruhe’ ist ein Index für den Tod, und das Wort ‘Wipfel’ ist ein Symbol für Genuss und Fröhlichkeit im Leben. Das Wort ‘Gipfel’ ist ein Indeks, das auf dem Lebensgipfel oder die letzte lebenstage der menschen verweist. Der Name ‘Goethe’ als Dichter ist ein ikonische Zeichen, das die Menschenstellung imCosmos repräsentiert.

Schlüsselwörter: Semiotische Analyse, Ikon, Index, Symbol

Einleitung

Literarische Texte enthalten viele versteckte Bedeutungen. Die Bedeutungen werden im Lesevorgang generiert. Sie sind das produkt einer Interaktion zwischen dem Text und dem Leser. Texte fordern leser auf, über sie nachzudenken, sie im Lesevorgang zu verstehen. Der Leser kann zum Beispiel versuchen, durch Konkretisierung des Textes ihn in die vorstellungen seiner eigenen Lebenswelt zu integrieren. Wolfgang Iser (1978)) erklärte, daβ die Intention des literarischen Textes in der Einbildungskraft des Lesers liegt.

Literarische Texte können immer wieder neue interpretiert werden. Es ist völlig unmöglich, bestimmte Texte zu Ende zu interpretieren. Im ersteren Fall ist der Leser aufgerufen, schöpferisch mitzudenken, weil die Fiktion konkretisiert werden muβ. Der Autor verwendet einen bestimmten Kode und der Leser muβ diesen Kode mit seinem Alltagskode in Übereinstimmung bringen. Die schöpferische Aufgabe des Leser besteht darin, die Diskrepanzen zwischen beiden Kodes, die Verständnisschwierigkeiten zu überwinden, von

Kode zu Kode eine Brücke zu schlagen. Es gibt immer Leerstellen in jedem Literarischen Text, so hat Iser erklärt, und diese Leerstelle oder offene Stelle müssen ausgefüllt werden. Die Auffüllung der Leerstellen ist weitgehend von der besonderen Personlichkeit des Lesers abhängig, von seiner Weltanschauung, von seiner Lebenswelt.

Es ist wichtig zu verstehen, daβ Literatur nicht ein Reservoir von Texten mit Ewigkeitswert ist, sondern Literatur eine sammlung von Texten ist, die in ihrer Funktionalität, das heiβt in der Art und Weise, wie sie in der Vergangenheit funktioniert haben und in der Aktualität funktionieren können, betrachtet werden müssen.

Diese Untersuchung ist durchgeführt, um ein Gedicht von Goethe zu analysieren, nämlich das Gedicht mit dem Titel “Ein Gleiches”. Es wird dann untersuchen, welche semiotische Zeichen Goethe verwendet hat, und was oder welche Absicht wird durch die Zeichen implizitlich ausgedruckt.

Theoretische Orientierung

Das Gedicht

Etimologisch stammt das Wort ‘Gedicht’ aus dem Griechischen ‘poiesis’, die Erschaffung bedeutet. Ein Gedicht ist eine (lyrische) Dichtung in einer bestimmten (metrischen) Form mit besonderem Rhytmus (Drosdowski, 1996:569). Gedicht nennt man auch ‘Poesie’. Schweikle erklärt, daβ Poesie eine Kunst ist, wo die Wahrheit und Tugend viel Dienste tun kann(Metzler Lexikon,1984:103).

Einige Kennzeichen von Gedichten sind etwa:

- die Liedhaftigkeit, spezielle Formen von Rhythmen und Klangen (Lyrik, einst Gesang zur Lyra) ; viele, vor allem heutige Gedichte, kann man schwer singen, sie sind zum lesen, , villeicht zum vorlesen, oder auch nur zum Hinschauen, zum Nachdenklich-stimmen
- bestimmtes verschmaβ, Reim, Refrain
- bestimmte Inhalte (Naturerlebnis, Gefühle, usw) → (http://www.lyrik.ch.htm)

Semiotik und semiotische Analyse

Eagleton (1996:87) hat die Semiotik als systematische lehre von den Zeichen. Andere Definition der Semiotik hat Sudjiman und Zoest (1992:5) so ausgedrückt:”Semiotik, manchmal auch Zeichentheorie, ist die Wissenschaft, die sich mit Zeichensystemen aller Art befasst (zum Beispiel Bilderschrift, Gestik, Formeln, Sprache, Verkehrzeichen). Sie ist die allgemeine Theorie vom Wesen, von der Entstehung (Semiose) und vom Gebrauch von Zeichen.

Aristoteles hat sie in seinen logischen und retorischen Schriften zu einem ersten System der Semiotik zusammengefasst und erweitert. Er behandelt die Zeichen als eine **Dreiecksbeziehung** zwischen dem **Zeichen** selbst (dem gesprochenen Wort), dem **Bezeichneten** (einem Gegenstand) und einer **Vorstellung** in der Seele. Ein gesprochenes Wort wie ‘Tisch’ ruft nach Aristoteles in der Seele desjenigen, der dieses Wort hört oder spricht, die Vorstellung eines Tisches hervor. Die gesprochenen Worte sind die Zeichen von

Vorstellungen in der Seele und die geschriebenen Worte sind die Zeichen von gesprochenen Worten.

Semiotik als Wissenschaft geht auf den Schweizer Professor für Linguistik, **Ferdinand de Saussure** zurück, der seine Lehre **Semiologie** nannte, sowie auf den amerikanischen Philosophen **Charles Sanders Peirce**, der den Ausdruck **Semiotik** verwendete.

Der Zeichenbegriff von de Saussure wird so wiedergegeben, daβ nach ihm ein Zeichen die Einheit (Verbindung) von **Zeichenform**(**signifiant**) und **Bedeutung** (***signifie***, der **Zeicheninhalt**) ist (Sudjiman &Zoest). Die Beziehung von signifie und signifiant konstituire das Zeichen. Dies führt zu dem Gegensatzpaar ***signifie*** (Bezeichnetes, Zeicheninhalt,Vorstellung/Begriff) – ***signifiant*** (Bezeichnendes, Zeichenausdruck, Lautbild). Das Zeichenmodell von de Saussure wird unter anderem als **zweiseitig** (**bilateral**, **dyadisch**) und **mentalistisch** qualiziert.Das zweiseitige Zeichenmodell von de Saussure hat im Gegensatz zu **dreistelligen** (triadischen) Modellen von Peirce.

Auf anderer Seite, die Semiotik als Lehre von den Zeichen ist nach **Peirce** nicht nur die Grundlage jeder Kommunikation, sondern auch die Voraussetzung für jede Form der Erkenntnis, denn jedes Denken ist ein Denken in Zeichen. Die Theorie begreift das Zeichen nicht als ein Ding, als ein statisches Objekt, sondern als eine **dreistellige (triadische) Relation** zwischen 1) einem **Mittel,** also dem materialien Zeichen ((Repräsentamen), 2) einem **Objekt**, auf das sich das Zeichen bezieht, und 3) einem **Interpretanten**, also dem System, in dem das Zeichen zu verstehen ist. Ein *Zeichen* ist ein Ding, das dazu dient, ein Wissen von einem anderen Ding zu vermitteln, das es vertritt oder darstellt. Diese Ding nennt man *Objekt* des Zeichen. Die vom Zeichen hervorgerufene Idee im Geist, die ein geistiges Zeichen desselben Objekt ist, nennt man *Interpretanten* des Zeichen.

Peirce hat die Typologie von Zeichen, auf Grund der Beziehung zwischen Zeichen und Objekt, in drei Typen kategorisiert:

1. Ikonische Zeichen: Zeichen und Objekt stehen in einem Ähnlichkeitsverhältnis.Ein Foto einer Person oder eines Gebäuders ist ein ikonisches Zeichen.
2. Index: Zeichen und Objekt stehen in einem hinweisenden bzw.ursächlichen Verhältnis. Stilisierte Flamme weist auf brennbare Flüssigkeiten hin.
3. Symbol: Zeichen und Objekt stehen in nicht direkt nachziehbaren Verhältnis. Der Betrachter muss die Bedeutung vorher gelernt haben, so zum Beispiel das rote Kreuz als Symbol für Arzt oder Krankenhaus. Zwischen der Form des Zeichens (Bezeichnendes) und seiner Bedeutung (Bezeichnetes) besteht ein Verhältnis, das durch Arbitrarität und Konventionalität gekennzeichnet ist.

Diese Einteilung ist idealtypisch. In der Wirklichkeit sind Zeichen Kombination dieser Grundtypen.

Semiotische Analyse

Unter semiotischer Analyse versteht man die Interpretation von Zeichen- und Kommunikationsystemen und ist basis der Interpretation von Zeichensystemen

(http://www.mediencommunity.de). Es gibt die sogenannten Dimensionen, nach denen eine semiotische Analyse erfolgen kann. Hierbei wird genau beschrieben wie das Zeichen aufgebaut ist, wofür die einzelnen Elemente stehen und welchen Zweck das Zeichen hat. Man unterteilt hierzu in folgende Bereiche:

Syntaktik - Der Inhalt des Zeichens
Was ist zu sehen, welche verschiedenen Elemente sind abgebildet, welche Formen werden genutzt?

Semantik - Bedeutung des Inhalts
Worauf weisen die Zeichen hin? z.B. bei Autobahnschield >Blau=Hinweis; Worauf weiβt die Form hin? Welche Bedeutung haben die Ewinzelnen Elemente? (z.B. Pfeil=Richtung)

Pragmatik - Zweck des Zeichens
Hier wird der Zweck des Zeichens zusammengefasst.
Ampel: Der Betrachter bleibt bei rot stehen und fährt bei grün.
Notausgang: Im Notfall ist diese Tür als Notausgang vorgesehen.

Die Analyse

Ikon, Index und Symbol im Gedicht “Ein Gleiches”

Ein Gleiches

Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

Das kurze Gedicht ist auch unter dem Titel “Wanderers Nachtlied” bekannt und Goethe schriebt es ein zweites Mal, wodurch der Titel “Ein Gleiches” entstand. Es wurde 1780 verfasst, jedoch erst 1815 veroffentlicht. Das Gedicht ist am 6. September 1780 auf dem Kickelhahn bei Ilmenau entstanden. Das ist ein 800 Meter hoher Berg, auf dem eine Hütte stand, in die Goethe zurückgezogen hatte, um Ruhe vor den Geschäften und Menschen in Ilmenau zu haben.

Die Analyse fängt mit dem Titel an. Wenn wir den Titel lesen oder aussprechen, taucht sofort eine Frage auf. Was wird mit den Wörtern “Ein Gleiches” gemeint? Was oder wer ist gleich gemeint? Die Antworten finden wir dann in der Inhalt des Gedichts, von Vers zu Vers. Das zentrale Motiv des Gedicht ist der Tod. Ein Abendlied, das an den Tod mahnt. Das kann man durch das Wort ‘Ruhe’ verstehen. Denotativlich bedeutet das Wort ‘Ruhe’ ‘Abwesenheit der Bewegung’ oder auch ‘sich nicht bewegen’. In anderem Sinne ‘Ruhe’ kann auch ‘Frieden’ oder ‘stillen’ bedeuten. In diesem Gedicht bedeutet das Wort implizitlich ‘schlafen’ oder ‘im Grabe liegen’. Die ‘Ruhe’ kann deswegen hier ein Index für den Tod.

Das Gedicht erzählt über die Stellung des Menschens im Kosmos, über das Existenz des Menschens im Leben. Alle Menschen sind gleich im Fall des Todes. Alle Menschen werden sterben. Davon aus kann also eingeschlossen werden, dass der Titel “Ein Gleiches”, ein *Index* ist**,** weil er implizitlich Gleichheit der Menschen im Fall des Todes erklärt. Johann Wolfgang von Goethe , sein Name als Dichter, kann dann als *ein ikonisches Zeichen* betrachtet werden, weil er die die gemeinsamen Menschenstellung im Cosmos repräsentiert.

‘Ein Gleiches’ ist ein Naturgedicht. Die Elemente des Gedichts zeigen einige naturliche Dinge, sowohl belebt/organisch (Wipfel, Vögel, Wald, Mensch) als auch unbelebt/anorganisch (Gipfel). Vers eins: ‘Über allen Gipfeln’ verweis explisitlich auf die Ferne und Weite des Himmels, aber auf andere Seite funktioniert der Teilsatz als rethorische Mittel, in diesem Fall als metaphorishe Sprache. Das Wort ‘Gipfel’ kann hier wahrscheinlich als ‘die letzte Tage des Lebens’ bedeuten, wo man nicht mehr viel tun kann, wegen der Alter, wegen der Gesundheit und so weiter. Im Sinn der Zeichenverwendung ist das Wort ‘Gipfel’ ein *Index* für die letzte Tage eines Menschens, nachdem Sie die lebhafte, sinvolle Geschäften des Alltags tun.

So ist das mit dem Wort ‘Wipfeln’ (Vers 3: ‘In allen Wipfeln’). Das ist auch metaphorische Sprache, die wahrscheinlich die Genuβ oder Fröhlichkeit des Lebens verweisen. Das Wort ‘Wipfeln’ kann dann als ein *Symbol* für Genus und Fröhlichkeit betrachtet werden. Genuβ und Fröchlichkeit kann man nicht mehr genieβen (Vers 4,5:Spürest du/ Kaum einen Hauch), wenn die Zeit kommt. Die Zeit zum ruhen. So wie ist der Teilsatz ‘Die Vögelein schweigen im Walde’ (Vers 6). Das ist auch metaphorische Sprache, die auch die Genuβ im Leben verweist. Ebenso wie ‘Wipfel’, ist das Wort ‘Vögelein’ *Symbol* für Genuβ und Fröhlichkeit, die irgendwann und irgendwo zu Ende kommt (‘schweigen im Walde’), wenn man ruht. ‘Walde’ kann hier auch ‘Platz und Zeit’, wo und wann man den Genuβ und Fröhlichkeit genieβen kann.

Die ganze Strophe dieses Gedichts verweist auf der Bedeutung, dass alle Dinge im Cosmos, sowohl die Natur als auch die Menschen, eines Tages ruhen wird. Gesehen ist hier, dass die Ruhe umfassend ist: Über allen Gipfeln, über allen Wipfeln, Im Wald (die Vögelein). Die Ruhe der Natur wird gleichzeitig die Ruhe des Menschen erlebt. Dies kann man durch die Aufforderung einer Stimme : ‘Warte nur, balde/ Ruhest du auch’ (Vers 7,8). Der Sprecher ist bewuβt, dass die Ruhe bald kommt. Er muss sich nicht um sie bemühen. In der Partikel ‘auch’ ordnet sich der Sprecher den schweigenden Vögelein, aber auch den Gipfeln und Wipfeln in Ruhe zu. Er wird selber bald ruhen. Der Teilsatz ‘ Warte nur, balde’ (Vers 7) enthält die Bedeutung, dass der Mensch nie weiβt, wann der Tod kommt. Warten kann man nur machen. Das Wort ‘balde’ verweist auf die Ungewissheit. Im Vergleich zu der Natur, die schon in der Ruhe (Gipfel, Wipfel, Vögelein) sind, ist der Mensch noch unruhig, aber schon in Erwartung der Ruhe oder des Todes, der bald (ungewisse Zeit) kommt.
Es gibt in diesem Gedicht eine Gleichheit zwischen dem Titel ‘Ein Gleiches’ mit dem verwendenden Sprachelemente. Es gibt hier ein Ikon. Es ist interessant, dass in diesem Gedicht eine Abwärtsbewegung zeigt, vom Oben zum Unten, vom Himmel zum Menschen.

Diese Bewegung verstärkt die Absicht oder die Bedeutung des Titels ‘Ein Gleiches’. Vom Gipfel, dann Wipfel, dannach Vögelein und schlieβlich der Mensch. Sie sind alle gleich im Fall des Todes. Diese Reihenfolge zeigt eine *diagrammatische Ikon*
Zum Schluss, es ist auch wichtig zu beachten, das der kurze Form in Strophe und Versen auch als Zeichen betractet werden kann. Eine Strophe mit sehr kurzen Versen kann als Symbol betrachtet werden. Ein Symbol für die Begrenzheit des Menschen. Alle Menschen werden sterben aber die genaue Zeit weiβt niemand.
Das Ergebniss der Analyse wird wie Folgendes zusammenfasen:

Ikon, Index und Symbol im Gedicht ‘Ein Gleiches’:

Zeichen	**Wort,Teilsatz**	**Erklärung**
Ikon	-Der Dichter, Goethe → - Abwärtsbewegung der Sprachelemente (Vom Himmel zum Menschen) →	-Repräsentierung der Menschenstellung im Cosmos -Die Sprachelemente verweis auf die Bedeutungdes Titels
Index	- Das Wort ‘Ruhe’ (Vers 2) → - Das Wort ‘Gipfel’ (Vers 1) →	-auf dem ‘Tod’ hinweisen -Lebensgipfel oder letzte lebenstage
Symbol	- Das Wort ‘Wipfel’ → - Das Wort ‘Vögelein’ → - kurze Strophe und Verse →	- Genuβ oder Fröhlichkeit im Leben - Genuβ oder Fröhlichkeit im Leben -Begrenzheit der Menschen

Schluss

Das Gedicht ‘Ein Gleiches’ ist wirklich kurz aber sehr bedeutungsvoll. Die Bedeutung muβ gefunden und interpretiert werden, weil der Dichter sie durch indirekte Sprachelemente ausgedrückt hat, in diesem Fall durch metaphorishe Sprache oder gleichzeitig durch semiotische Zeichen, wie Ikon, Indeks und Symbol.

Das Ergebniss dieser Untersuchung ist auf Grund des Wissens und der Erfahrung von der Untersucher. Der Untersucher ist bewuβt, dass es noch Mangel sogar Fehler in dieser Untersuchung gibt. Es ist aber auch bewuβt, daβ Behandlung einer literarischen Text zu verschiedenen Ergebnissen führen kann.

Bibliographie

Barthes, Roland. 2012. ***Elemen-Elemen Semiologi***. Penerjemah: Kahfie Nazaruddin. Yogyakarta: Jalasutra

Drosdowski, Günther. 1983. ***Duden Deutsches Universalbuch***. Mannheim: Dudenverlag

Eagleton,Terry. 2005. ***Literary Theory, An Introduction***. USA: Blackwell Publishing

Iser, Wolgang. 1978. ***The Act of Reading, A Theory of Aesthetic Response***. London: The John Hopkins Press Ltd

Pradopo, Rachmat Djoko. 2010. ***Pengkajian Puisi***. Yogyakarta: Gajah mada University Press

Schweikle, Günther dan Irmgard. 1984. ***Metzler Literatur Leksicon, Stichwörter zur Weltliteratur.*** Stuttgart: JB Metzlersche Verlagsbuchhandlung

Sudjiman, Panuti & Aart van Zoest. 1992. ***Serba-Serbi Semiotika***. Jakarta: Gramedia

http://www.lyrik.ch.htm***. Gedicht Interpretation.***

http://www.mediencommunity.de. ***Semiotische Analyse***

Die Analyse des Romananfangs „Der Verlorene“ von Treichel mithilfe des Konzepts des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen

Arpani Harun, Universitas Negeri Jakarta

arpaniharun@yahoo.com

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wie das Konzept des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen an einem literarischen Text konkret operationalisiert werden kann. Analysiert werden bestimmte Stellen bzw. Wörter am Romananfang „Der Verlorene“ von Treichel, die auf das kulturelle Gedächtnis und die Erinnerungskulturen aufweisen.

Schlagwörter: Das kulturelle Gedächtnis, Erinnerungskulturen, Literatur, Bedeutung des Ortes

Einleitung

Die vorliegende Arbeit entsteht aus der Erkenntnis, dass sich die behandelten Literaturthemen in Bachelorarbeiten von Studierenden der Deutschabteilung der Staatlichen Universität Jakarta in den letzten fünf Jahren (2008-2013) kaum entwickelt haben. Meist handelt es sich in ihren Arbeiten um die Analyse von Handlung, Hauptfiguren sowie Charakteren von Figuren in Romanen und Kurzgeschichten. So ist es nicht verwunderlich, dass die untersuchten Themen in den Bachelorarbeiten der jüngeren Jahrgänge wiederholt behandelt werden. Sie unterscheiden sich voneinander ausschließlich in der „Verpackung“, das heißt in den untersuchten Daten. Dabei gibt es in der Literaturwissenschaft verschiedene Konzepte bzw. Ansätze, die man für die Analyse eines literarischen Werkes anwenden kann. Einer davon ist das Konzept des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich das Konzept des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen an einem literarischen Werk operationalisieren

lässt. Analysiert werden bestimmte Stellen am Romananfang „Der Verlorene“ von Treichel, die auf das Konzept des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen aufweisen. Die Arbeit soll somit als ein Versuch beziehungsweise ein Vorschlag zur Anwendung des Konzepts verstanden, und darüber hinaus als Anregung für Literaturdozenten aufgefasst werden, sich mit dem Thema des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskultur zu beschäftigen.

Zum Konzept des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen

Historische, politische und gesellschaftliche „Wandlungsprozesse“ spielen eine entscheidende Rolle für die Beschäftigung mit dem Konzept des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen. Denn anhand von diesen Prozessen kann man die Ursachen für die Beschäftigung festmachen (vgl. Erll 2008: 156). Die literarische Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit ist wohl einer der Versuche, sich mit der Frage nach dem Verhältnis von Kultur und Gedächtnis zu beschäftigen. Literatur wird damit zum „medialen Rahmen des Erinnerns“ (Erll; Nünning 2005: 259), bei dem auch Konzepte des Vergessens und Verdrängens eine entscheidende Rolle spielen.

Veränderungen auf dem Gebiet der Medien des kollektiven Gedächtnisses kann als eine weitere Ursache für die Beschäftigung mit dem Paradigma des kollektiven Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen betrachtet werden. Fragestellungen nach der Speicherung von Wissen, den Vor- und Nachteilen eines menschlichen oder technischen Gedächtnisses als auch die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis individueller Erinnerung und bewusst erzeugter kultureller Erinnerungen sind dabei von großer Bedeutung (Erll 2008: 157).

Das Konzept des kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen geht auf zwei wegweisende Traditionsstränge zurück. Zum einen ist es die Theorie von der „sozialen Bedingtheit individueller Erinnerungen“ und die daraus resultierende Verbindung von Gedächtnis und sozialer Gruppe von Maurice Halbwachs. Nach dem Soziologen Halbwachs gehen Individuen bei der Erinnerung immer vom sozialen Bezugsrahmen, wie andere Menschen oder Medien, zurück. Somit stehen kollektive und individuelle Erinnerung immer in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, von welchem ausgegangen werden kann, dass das Gedächtnis stets eine starke identitätsbildende Funktion einnimmt (Erll 2008: 159 ff).

Zum anderen bilden die Überlegungen des Kunst- und Kulturhistorikers Aby Warburg eine wichtige Grundlage für Konzeptionen des kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnisses. Seine Theorie des „kollektiven Bildergedächtnisses“ ergibt sich aus seinen Beobachtungen von kulturellen Objekten, Visualisierungen und Symbolen, aus welchen eine „erinnerungsauslösende Kraft“ hervortritt (Erll 2008: 162). Warburg betont dabei, anders als bei Halbwachs, die kulturelle „Formensprache“, d. h. die materielle Reichweite des Gedächtnisses.
Zwei wichtige Vertreter in den Forschungen im Bereich kulturellen Gedächtnisses und Erinnern sind Aleida und Jan Assmann. Überlegungen und Theorien zum Gedächtnis und

Erinnern werden viel von ihnen geprägt. Sie grenzen den Begriff des „kulturellen Gedächtnisses“ von dem des „kommunikativen“ ab. Jan Assmann bezeichnet das kulturelle Gedächtnis „als Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“(Assmann J. 1988: 9). Bei ihm unterscheidet sich der Begriff „Erinnerung“ von dem Halbwachs darin, dass er sowohl sozial als auch kultur bestimmt ist. Zur Verdeutlichung der von Aleida und Jan Assmann vorgenommene Unterscheidung zwischen kommunikativem- und kulturellem Gedächtnis soll im Folgenden eine Tabelle dienen, in welcher die wesentlichen Merkmale und Unterschiede und darüber hinaus kleinere untergeordnete Gedächtnisse zusammenfassend dargestellt werden.

Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Theorie des Kulturellen Gedächtnis von Jan und Aleida Assmann

Kommunikatives Gedächtnis/Alltagsgedächtnis	**Kulturelles Gedächtnis**
Ein Gedächtnis, welches auf Alltagskommunikation beruht, somit auch Gegenstandsbereich der Oral History	Ein Gedächtnis, das sich auf symbolträchtige kulturelle Objektivationen stützt
Entsteht somit durch Alltagsinteraktionen, hat die Geschichtserfahrung der Zeitgenossen zum Inhalt	Alltagsferne
Bezieht sich immer nur auf einen begrenzten Zeithorizont (ca. 80-100 Jahre), welcher mit dem fortschreitenden Gegenwartspunkt mitwandert, besitzt somit keine Fixpunkte	Wandert nicht mit Gegenwartspunkt mit, sondern hat Fixpunkte, beispielsweise schicksalshafte Ereignisse der Vergangenheit, deren Erinnerung durch kulturelle Formung und institutionelle Kommunikation wachgehalten wird
Inhalte sind veränderlich und besitzen keine feste Bedeutungszuschreibung → gekennzeichnet von Unspezialisiertheit, thematische Unfestgelegtheit und Beliebigkeit sowie Unorganisiertheit und Rollenaustauschbarkeit	Transportiert einen festen Bestand an Inhalten und Sinnstiftungen zu deren Interpretation Spezialisten ausgebildet werden
Individuelles Gedächtnis Kurzzeitgedächtnis Perspektivisch und unübertragbar, fragmentarisch An Sprache gebunden	Umfasst den in jeder Gesellschaft und Epoche eigentümlichen Bestand an Texten, Bildern und Riten, Bauwerken, Denkmäler oder auch Landschaften (Art kultureller Speicher)

Sozial determiniert und gruppenbezogen, gemeinschaftsbildend Relevanz der Bewertung der Erinnerung ändert sich im Laufe des Lebens Teilhabe auch an Vielzahl von kollektiven Selbstbildern und Gedächtnissen Träger = die Individuen **Generationen-Gedächtnis** Einbettung eines Individuums und seiner Erinnerung in einen größeren Gedächtnisrahmen, z. B.: Gedächtnis der Gemeinde, Stadt und Generation Gemeinsamer Erfahrungshintergrund, Werte, Haltungen, Weltbilder etc. Prägend sind Schlüsselerfahrungen einer Altersstufe Träger = Generationen	In deren Pflege stabilisiert es das Selbstbild und vermittelt ein kollektiv geteiltes Wissen Merkmale: Identitätskonkretheit Rekonstruktivität Geformtheit Organisiertheit Verbindlichkeit Reflexivität Kann zu einer Art **Politischen Gedächtnis** werden Träger = politische Instanzen

Analyse

Der Roman *Der Verlorene* von Ulrich Treichels erzählt von einer Familiengeschichte der Nachkriegszeit. Es geht in dem Buch um Erinnerungen einer Familie an eine traumatische Erfahrung, und zwar um den Verlust des Sohnes bei der Flucht aus ihrer Heimat Ostpreußen während des Krieges. Am Anfang des Romans wird eine Fotografie beschrieben, wo Arnold, der verlorene Sohn, auf einer weißen Wolldecke sitzt und in die Kamera lacht. Die Geschichte ist aus der Perspektive des jüngeren Bruders erzählt, der von Arnold nur das Porträt mit der Wolldecke kennt. Es handelt sich also um ein kindliches Ich-Erzähler. (http://www.hagestedt.de/rezensionen/b40Treichel.html).

Auf den Blick in die Vergangenheit – also die Erinnerung – wird gleich am Anfang des Romans hingewiesen: eine Art Gespräch zwischen Mutter und Sohn zur Erinnerung an den verlorenen Sohn findet statt. Hier verwendet der Ich-Erzähler die Form der Indirekte Rede, (*„Das war während des Krieges“, sagte die Mutter).* Eine Form, die an manchen Stellen im Textausschnitt zu finden ist (*Arnold war ein fröhliches Kind, sagte die Mutter*). Das Porträt des verlorenen Sohnes wird zum Erinnerungs- und somit zum Gesprächsanlass zwischen zwei Generationen. Es handelt sich hier also sowohl um ein Familien- als auch um ein Generationengedächtnis.

Beim Lesen (des Ausschnitts) kann einem schnell auffallen, dass der Erzähler viel mit Wiederholungen wie zum Beispiel der Osten, die weiße Wolldecke u. a. arbeitet, wodurch die traurige Erinnerung an den verlorenen Sohn, ja an die Situation im Krieg und seine Wirkungen noch stärker zum Ausdruck kommt. Dadurch, dass die Geschichte von einem Kind erzählt wird, wirkt der Erzählstill eher einfach oder nüchtern. Jedoch wird dadurch so eine Art Distanz und Fremdheit zur Vergangenheit und Elterngeneration geschaffen (http://www.hagestedt.de/rezensionen/b40Treichel.html). Schließlich kennt ja der Erzähler die Vergangenheit nur aus den Erzählungen der Eltern, und das auch nicht komplett, sondern nur als Fragmente. Somit ist er nicht Teil der Erinnerung, wie die Textstelle *„Dann sagte sie nichts mehr, und auch ich sagte nichts mehr (...)“* verdeutlicht.

In der aus der „naiven“ Perspektive des kleinen Kindes erzählten Geschichte lassen sich Leerstellen finden, die charakteristisch sind für das Erinnern und Gedächtnis. So kann man zum Beispiel bei der Textstelle *„Ich beneidete den Bruder um die weiße Wolldecke“* interpretieren, dass der Ich-Erzähler es sich wünscht, am Geschehenen teilzuhaben aber auch anerkannt und geliebt zu werden, wie es bei seinem Bruder Arnold der Fall ist. Die Folgen des Traumas wirken hier bis in die nächste Generation hinein, da der Junge ungezwungen mit dem Leid und den Schuldgefühlen der Eltern konfrontiert wird. Assmann spricht in diesem Zusammenhang von Opfergedächtnis (Assmann A. 2002: 187).

Die Bedeutung des Ortes für das Gedächtnis und die Erinnerung

Der Begriff des Ortes für das Gedächtnis und die Erinnerung lässt sich nach Assmann zweierlei definieren. Auf der einer Seite bedeutet er ein Gedächtnis an die Orte, andererseits ein Gedächtnis, welches den Orten selbst innewohnt. (Assmann A. 2009: 289). Der Ort kann somit außer den Menschen „zum Träger der Erinnerung werden und über ein Gedächtnis verfügen, das weit über das der Menschen hinaus geht“ (Assmann A. 2009: 289). Ereignisse und damit verbundene Erinnerungen, welche an spezifische Orte geknüpft sind, erscheinen so oft viel lebendiger, weitreichender und kraftvoller (Assmann A. 2009: 299).

Orte können aber auch Erinnerungsräume eines kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnisses bedeuten. Erinnerungen kann man nämlich durch Orte festmachen und verstärken. So spielen sie eine wichtige Rolle für die Konstruktion von kulturellen Gedächtnissen (Assmann A. 2009: 299). Außerdem produzieren sie eine „Kontinuität der Dauer“, das heißt, sie überdauern sowohl die oft sehr kurzlebigen individuellen Erinnerungen als auch die Erinnerungen von ganzen Epochen und Kulturen (Assmann A. 2009: 299).

Orte können ferner, um weiter mit Assmann zu sprechen, eine Relation zwischen „Hier (Ort) und Einst (Erinnerungen), zwischen „Präsenz und Absenz“ und zwischen „Nähe und Ferne“ herstellen (vgl. Assmann A. 2009). Sie können die Funktion eines „Mittlers zwischen Vergangenheit und Gegenwart“ einnehmen, und zwar indem sie auf eine unsichtbare Vergangenheit aufmerksam machen und die Verbindung zu dieser aufrechterhalten (Assmann A. 2009: 337).

In der obigen Analyse des Textausschnitts wird bereits angesprochen, dass es am Anfang von Treichels Roman vor allem um ein Familien- bzw. Generationsgedächtnis geht. Im Text kann man daher Familien- und Generationsorte finden. Orte, die laut Assmann „eine feste und langfristige Verbindung mit Familiengeschichten darstellen“ (Assmann A. 2009: 301). So lassen sich die Orte „Osten“, „Zuhause“ als „Familienort“ interpretiert werden. Hier wird eine enge Verbindung zwischen Mensch und einem geografischen Ort spürbar. Der Ich-Erzähler kennt die Familienorte wie den Osten nur durch die Erzählungen der Mutter. Jedoch bedeutet für ihn dieses Vertrautsein mit dem Osten gleichzeitig eine Fremdheit, war der doch der Ort, wo der Bruder geboren ist und zurückgelassen wurde. Der Ort, der bei den Eltern Trauma ausgelöst hat, was Assmann als einen „traumatischen Ort“ bezeichnet (vgl. Assmann A. 2009: 328). So kann man dann auch sagen, dass es sich dabei um einen Erinnerungsort handelt, der von Vertreibung und Verlust erzählt.

Bei der Textstelle *„Während die Mutter das Wort ‚Zuhaus’ aussprach, begann sie zu weinen“* lässt sich interpretieren, dass der heimatliche Ort Emotionen hervorruft. Das „Zuhaus“ ruft die Erinnerungen der Mutter einerseits an einen Ort des „Wohlergehens“ bzw. die heile Welt wach, aber andererseits – und dies gleichzeitig – erinnert es sie an das Grauen des Kriegs.

Mit den Worten „*die weiße Wolldecke*“ kommt ein weiterer Ort zum Ausdruck: Mit Wolldecke kann man nämlich den Ort der Geborgenheit verbinden. Um so starker wird dieser Eindruck, wenn man die dazugehörenden Worte („hockte“ und „in die Kamera lachte“) bedenkt. Dort, auf dem Foto, ist kaum Krieg zu spüren. Das Bild des lachenden Bruders steht im totalen Kontrast zu Krieg und Verfolgung. Dieses Bild ist es vielleicht, das den Ich-Erzähler irritiert als er sagte: *„Ich weiß nicht, worüber Arnold sich freute, schließlich war Krieg, außerdem befand er sich im Osten, und trotzdem freute er sich*.“

Zusammenfassung

Mithilfe des Konzepts des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskulturen lassen sich am Beispiel des Romananfangs „Der Verlorene“ von Treichel Wörter bzw. Sätze analysieren, die auf das kulturelle Gedächtnis und die Erinnerung an die Vergangenheit hinweisen. Wörter wie „Osten“, „die weiße Wolldecke”, die im Roman wiederholt verwendet werden, deuten auf die Erinnerung an den verlorenen Krieg und somit an die Situation des Kriegs hin. Außerdem kann man an Wörtern wie „Osten“, und „Zuhause“ der Erinnerungsort festgemacht werden.

Literaturverzeichnis

Assmann, Aleida (2002): *Vier Formen des Gedächtnisses.* In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur: Erwägen Wissen Ethik. Deliberation Knowledge Ethics. Heft 13, S. 183-190.

Assmann, Aleida (2009): *Orte*. In: Dies.: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C.H. Beck Verlag, S. 298-339.

Assmann, Jan (1988): *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In: Assmann, Jan und Tonio Hölscher (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 9-19.

Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in Hochkulturen. München: C.H. Beck Verlag, S. 29-34

Erll, Astrid/Nünning, Asgar (2005): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft: Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektive. Berlin: de Gruyter Verlag.

Anlage

Auszug aus dem Roman:

Mein Bruder hockte auf einer weißen Wolldecke und lachte in die Kamera. Das war während des Krieges, sagte die Mutter, im letzten Kriegsjahr, Zuhaus. Zuhaus, das war der Osten, und der Bruder war im Osten geboren worden. Während die Mutter das Wort „Zuhaus“ aussprach, begann sie zu weinen, so wie sie oft zu weinen begann, wenn vom Bruder die Rede war. Er hieß Arnold, ebenso wie der Vater. Arnold war ein fröhliches Kind, sagte die Mutter, während sie das Photo betrachtete. Dann sagte sie nichts mehr, und auch ich sagte nichts mehr und betrachtete Arnold, der auf einer weißen Wolldecke hockte und sich freute. Ich weiß nicht, worüber Arnold sich freute, schließlich war Krieg, außerdem befand er sich im Osten, und trotzdem freute er sich. Ich beneidete den Bruder um die weiße Wolldecke, und ich beneidete ihn auch um den Platz im Photoalbum.

Der deutsche Dichter Max(imillian) Dauthendey (1867-1918) in Garoet, Priangan: Seine "Vorgänger" und "Nachfolger"

Dasim Karsam, STBA Yapari-ABA Bandung

Zusammenfassung

Es gab viele Fragen, die zu beantworten waren: Was veranlasste eigentlich dazu, dass der deutsche Dichter Max Dauthendey (1867-1918) aus Würzburg in Franken nach Garoet auf Java fuhr? Wer waren seine "Vorgänger", die ihn vielleicht inspirierten und dazu führten, nach Java zu kommen? Warum wählte er aber gerade Garoet – in der Region Priangan, über die der verstorbene Bandunger Pastor MAW Brauwer (1923-1991) wegen ihrer berühmten Schönheit sagte, dass "Priangan als Gottes Schöpfung erschaffen wurde, als unser Gott lächelte"? War das ein Grund? Wer waren seine "Nachfolger", die dann von ihm inspiriert wurden, nach Indonesien zu kommen und hier das Land und die Leute in den schwierigen Zeiten mit Sympathie unterstütz(t)en. Welche Beiträge leisteten er, seine Vorgänger und Nachfolger, die Sympathie (vielleicht sogar Empathie) hierher mitbrachten, die für das Verstehen zwischen den beiden Kulturen sehr wichtig ist: Deutschland und Indonesien, darauf die Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern basieren. Über die Frage, ob die späteren Generationen auch noch Sympathie wie ihre Vorgänger mitbringen, sodass Deutschland und Indonesien in Dick und Dünn Freunde bleiben, lässt sich diskutieren. Der deutsche Dichter, der fast vor 100 Jahren in Malang, Ost-Java starb, hinterließ mindestens eine "Erbschaft": den Versuch Unterschiede zu verstehen, und Gemeinsamkeiten zu finden. Deutschland ist unter Indonesiern als ein Land mit einem positiven Eindruck betrachtet. Dazu leisteten seine Nachfolger, wie deutsche Experten, Diplomaten und DAAD-Lektoren sowie Entsandten vom Goethe-Institut einen großen Beitrag.

Schlüsselwörter: Dauthendey, Dichter, Eigene, Fremde, Garoet, Gedichte, Hintergrund, Stoff, Sympathie

01 Wer ist Max(imillian) Dauthendey?

In "Den Lieblingsgedichten der Deutschen" (2003) ist es vergeblich, seinen Namen zu finden. Eine Erklärung von einem Journalisten Rüdiger Siebert "erleichtert" die Mühe um eine Suche auf die Antwort:

Der Nachkriegsgeneration ist sein Name kaum bekannt. Doch für Leser, die sich vor dem Ersten Weltkrieg und in den Jahren danach für fremde Länder und deren Bewohner interessierten, war Max Dauthendey ein beliebter Schriftsteller. (Siebert, 1987: 55)

Zu seiner wichtigsten Suche des Dichters auf die Schaffung des Stoffs und des Hintergrundes seiner literarischen Werke gehörte eine Reise in die fernen Länder. Das Interesse der Leser und des Verlags spielte dabei eine wichtige Rolle. Wer ist der Dichter Dauthendey?

Er wurde am 25. Juli 1867 in Würzburg geboren und begann als 22jähiger malend und schreibend ein bohemehaftes Wanderleben, das ihn schließlich um die ganze Welt führte und ihm Stoff und Hintergrund für sein literarisches Werk einbrachte, das zu Beginn des Jahrhunderts respektable Auflagen und ein breites Publikum im deutschsprachigen Raum verzeichnen konnte. (Siebert, 1987: 55)

In diesem Referat werden der Dichter, seine Vorgänger, seine Nachfolger im Verhältnis mit seinem Aufenthalt in Garoet beschrieben. Welche Beiträge wurden von ihnen zur "Freundschaft" zwischen Indonesien und Deutschland geleistet? Nach Zuma (2011: 89-90) muss sich vergleichende Literaturwissenschaft mit dem sozio-linguistischen Umfeld befassen. Dadurch wird ein Verstehen als eine Grundvoraussetzung für einen "Dialog" zwischen den Kulturen gebildet werden.

02 "Seine Vorgänger"

02.1 Die Ferne, die Fremde

Vor der Romantik waren in Deutschland einige javanische Wörter wie *gula jawa* (javanischer Zucker) und *asam jawa* (Tamarinde) schon längst bekannt. Für viele war Java wahrscheinlich allerdings nicht nur ein sehr ferner, sondern auch ein sehr fremder Ort wie in den Märchen: hinter den "Sieben Bergen", wo "die Zwerge lebten".

Die Romantiker hatten die Sehnsucht, in die "Ferne" zu fahren. Die Gesuchten fand man allerdings nicht in der Weiten oder in der Fremden, sondern in der Heimat, im Eigenen. Einer der wichtigsten Vertreter der Romantik war der Dichter Joseph Freiherr von Eichendorff (1788-1857) mit seinem Gedicht "Mondnacht":

Mondnacht

Es war, als hätte der Himmel
Die Erde still geküsst,
Dass sie im Blütenschimmer
Von ihm nun träumen müsst.

Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,
Es lauschten leis die Wälder,
So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Hause

Ein anderes Beispiel war "Aus dem Leben eines Taugenichts". Die Hauptfigur hatte eine Sehnsucht in die Ferne, machte eine lange Reise, suchte das Glück in der Ferne oder in der Fremde (Italien), was er aber in der Ferne suchte, fand er dort nicht, sondern zu Hause, d. h. in seiner eigenen Heimat (Deutschland).
Adalbert von Chamisso (1781-1838) erwähnte in der "Peter Schlemihls wundersame Geschichten" die Weite und die Fremde, nämlich die indonesischen Inseln "Sumatra, Java, Bali und Lomboc" (Chamisso: 1973: 112).

02.2 Ballade: "Nachrichten" aus der Fernen" – Deutsche Sympathie für Indonesien und Ironie gegen die Holländer / den Kolonialismus

Die Inseln zwischen den Kontinenten Asien und Australien und zwischen dem Indischen und Pazifischen Ozeanen wurden vom deutschen Ethnologen Adolf Bastian (1826-19050) "Indonesien" genannt. Indonesien nannte man damals "Nusantara" oder Ost-Indien. "Lombok" und Bali sind zwei verschiedene Inseln. Heutzutage denken sogar viele, oder milderer gesagt einige, ausländische Touristen, dass Indonesien in Indochina liegt oder Bali ein eigenes Land ist. Die faktische Tatsachen scheint im Gedicht nicht so wichtig zu sein, viel wichtiger ist der Inhalt. Es geht in diesem Gedicht um eine Sympathie für "unseren" Kampf gegen den Kolonialismus und für die indonesische Unabhängigkeit von den Kolonialherrschaften. Die "Zielgruppen" des Gedichtes sind die Holländer, die "derweilen in seinem Kontor/malt sich christlich Kulturelles vor". Das enthält natürlich eine Ironie, da man nach dem Heiligen Buch nicht töten darf.
Theodor Fontane (1819-1898):
Die Balinesenfrauen auf Lombok

Unerhört,
Auf Lombok hat man sich empört,
Auf der Insel Lombok die Balineesen
Sind mit Mynherr unzufrieden gewesen.

Und die Mynheers faßt ein Zürnen und
Schlaudern:

"Aus mit dem Brand, ohne Zögern und Zaudern!"
Und allerlei Volk, verkracht, verdorben,
Wird von Mynheer angeworben.
Allerlei Leute mit Mausergewehren
Sollen die Balineesen bekehren.
Vorwärts, ohne Sinn und Plan;
Aber auch planlos wird es getan:
Hinterlader arbeitete gut,
Und die Männer liegen in ihrem Blut

Die Männer. Aber groß anzuschaun
Sind da noch sechzig stolze Frauen,
All eingeschloßen zu Wehr und Trutz
In eines Buddhatempels Schutz
Reichgekleidet, goldgeschmückt,
Ihr jüngstes Kind an die Brust gedrückt,
Hochaufgericht't eine jede stand,
Den Feind im Auge, den Dolch in der Hand,

Die Kugel durchschlagen Trepp und Dach
"Wozu hier noch warten, feig und schwach?"
Und die Türen auf und hinab ins Tal,
Hoch ihr Kind und hoch den Stahl
(Am Grippe funkelt der Edelstein),
So stürzen sie sich in des Feides Reihn.
Die Hälfte fällt tot, die Hälfte fällt wund,
Aber jede will sterben zu dieser Stund,
Und die Letzten, in stolzer Todelust,
Stoßen den Dolch sich in die Brust.

Mynheer derweilen in seinem Kontor,
Malt sich christlich Kulturelles vor.

Unter der Gedichtsform Ballade versteht man Nachrichten/Geschichten in Gedichten oder Gedichten in Nachrichten / Geschichten. Damals gab es noch keine Zeitungen und keine Zeitschriften. Nachrichten wurden häufig in Form von Balladen gehört. Ein Gedicht war ein wichtiges Medium.

02.3 Der Vulkan Krakatoa / Krakatau: Gesprächsstoff im deutschen Alltag

Zu der Dauthendeys Zeit bot der Vulkanausbruch laut Siebert (1987) einen populärsten Gesprächsstoff im deutschen Alltag:

Max Dauthendey erinnerte sich kurz vor seinem Tod, wie er in Würzburg als 16jähriger Ende 1883 von einer Java-Begeisterung angesteckt wurde, die der Krakatau ausgelöst hatte: "Ich hatte damals von den Sonnenuntergängen, den roten, die stundenlang noch die Winternacht freudig erhellten, gehört und war angeregt, da ich wochenlang von Java sprechen hören, wo der Vulkan Krakatau auseinandergesprengt war …" So in seinen Tagebüchern nachzulesen.(Siebert, 1997: 112-113)

Der Krakatau-Ausbruch – die weltberühmte Naturkatastrophe und Naturkraft – bestimmte stark das Denken und Fürchten der Menschen auch in Deutschland. Für Dauthendey diente Garoet als Stoff und Hintergrund für sein literarisches Werk. Eine Bahnstrecke verband bereits Batavia und Garoet. Der Dichter kam Anfang 1914 nach Java, genauer nach Garoet, mit dem Zug von Batavia (Jakarta) über Buitenzorg (Bogor), Soekabumi, Tjiandjoer, Bandoeng, Tjitjalengka und Tjibatoe nach Garoet. Siebert schrieb auf der Suche nach seinen Spüren in Garoet wie folgt:

Ich war auf der Suche nach einem Mann, der sich selbst gern deutscher Dichter nannte, und erkannte den Ort wieder, von dem er viel geschrieben hatte. [...] Alun-alun mit Moschee [...] Das alles nachzulesen bei dem deutschen Dichter Max Dauthendey, der Garut in schicksalhafter Ausweglosigkeit erleben musste, als er hier eintraf. Im Februar 1914 war das. (Siebert, 1987: 55)

Der Dichter freute sich über seine Reise nach Garoet und auf seinen Aufenthalt in dieser Stadt. Die "neuen" Vulkane waren hier um die Stadt zu sehen und die wunderschönen Landschaften waren hier zu finden. Dieser "Stoff" war sehr wichtig für seinen Beruf oder genauer gesagt für seine Berufe: Dichter und Maler. Java war ihm – wie Gramich später auch fand – ein Paradies:

Während der ersten Monate in Garut jubelte er: "Wenn es je ein Paradies gab, so kann es nur hier auf Java gewesen sein."(Siebert, 1987: 57)

Dauthendey interessierte sich für die Berge bzw. Vulkane – auch genau so wie Gramich. 1915 schrieb er ein Gedicht "An den Tjikorai".
Max Dauthendey:
An den Tjikorai
Der Berg, der hin zum Äther zieht,
Des Gipfel über die Zeiten sieht,
Du Ewiger, der nicht altern kann,
Die Jahre reichen nicht an dich heran.
Und die Jahrhunderte du kaum fühlst,
Wenn du die Stirn im Weltraum kühlst.
Du lebtest, als der erste Mann
Das erste Frauenherz sich gewann.

Du lebst noch, wenn einst das letzte Paar
Hinstirbt im letzten Menschenjahr.

Wie wichtig sind mir doch meine Sorgen.
Wie wichtig das Gestern, Heute und Morgen.
Du lehrst weit über die Tage zu schauen,
Du lehrst, dem Ewigen zu vertrauen.

(Garoet 1915)

02.4 Der 1. Weltkrieg, Sehnsucht nach seiner Heimat, Tod in Malang

Der Erste Weltkrieg dauerte von 1914-1918. 1915 war also die Kriegszeit in Europa. Von den schockierenden Nachrichten aus seiner Heimat wurde er in Garoet seelisch beeinflusst. Der deutsche Dichter war ausweglos mutterseelenallein in einem fremden Land, fürchtete sich vor dem "Weltuntergang" und litt unter einem innigen schmerzlichen Verlangen nach Deutschland. Er hatte Angst und gleichzeitig dachte immer öfter an seine Heimat und seine Familie Deutschland, das im Krieg gegen die Niederlanden erklärte. Der Dichter versuchte dauernd, die Möglichkeit zu finden, nach Deutschland zurückzufahren. Die Möglichkeit fand er niemals, da er kurz vor dem Kriegsende am 29. August 1918 im Alter vom 51 Jahren an seiner Malariaerkrankung in Malang, Ost-Java, starb. In Westjava steht ein großer Waringinbaum sowohl in der Mitte eines Marktplatzes/Dorfplatzes als auch in der Mitte eines Friedhofes. Java ist mystisch. War das Gedicht ein *sasmita* (Zeichen) für seinen baldigen Tod?

Max Dauthendey:
Unter dem großen Waringinbaum

Unter dem großen Waringinbaum,
Der da trägt den nächtlichen Raum,
Sitze ich bei den bloßen Sternen
Wie unter kleinen blauen Laternen,
Die ihre Gedanken haben, still,
Über das, was ein jeder will.

In der lampenhellen Moschee
Stehen die Säulen, gebaut wie ein Schnee,
Nicht weit von des Baumes finsternden Zweigen.
Der Vorbeter singt über die Rücken, die sich dort neigen.

Es ruft ein Vogel im Waringingeäste.
Vielleicht will er warnen aus seinem Neste,
Daß wir nicht wünschen, was unerfüllbar ist,
Will, daß der Beter sich selbst vergißt.

Mir ist, als sei bei meinen Vätern,
Wenn ich da lausche bei Sternen und Betern.
Schweigend komme ich Abend für Abend zum Baum
Als sei auf der Welt für mich sonst kein Raum!

(Garoet 1915)

In der Mitte eines traditionellen (Dorf)platzes steht gewöhnlich ein großer Waringinbaum. Am Marktplatz (*Alun-alun*) Bandung standen in den Ecken vier Waringinbäume. Um einen (Dorf)platz in Priangan stehen eine Moschee (im Westen), ein Rathaus (im Süden) und andere Gebäude, wie zum Beispiel lumbung padi (Reisscheune). Dort beobachtete das lyrische-Ich an einem Abend mit deutschen Augen hautnah das Gebäude und die Menschen in der Moschee.

Mit einer Perspektive eines Fremden versuchte er, die "Säule" in einer Moschee mit dem "Schnee" im Winter in seinem Land mit vier Jahreszeiten zu vergleichen. In dieser Hinsicht wurde der Versuch ohne Hass oder Vorurteile, sondern mit Sympathie gemacht. Weihnachten wird in Deutschland im Winter mit Schnee und Tannenbaum gefeiert. Das Eigene und das Fremde sind in Garoet von dem Dichter Dauthendey in Verbindung gesetzt und dabei "gleich gestellt".

Der Vorsteher singt.
Das lyrische-Ich nennt trotzdem keine Heiligen Bücher, wie den Koran oder die Bibel, um sich voneinander zu unterscheiden.

Somit lies sich der "Waringin" Baum mit dem Weihnachsbaum implizit vergleichen.
"Waringin" oder auf Indonesisch"beringin' heißt laut Kahlo und Bärwinkel (1966: 35) auf Deutsch "Feigenbaum" (*Ficus indica*), während es vom Großen Indonesischen Wörterbuch / Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI) als '*pohon besar dapat mencapai 20 sampai dengan 35 m*) [...] der große Baum, der 20 bis 35 m erreichen kann (*Ficus benjamina*) definiert wird. (1989: 108)

Das lyrische-Ich versucht, die Situation in der indonesischen Moschee mit der in der deutschen Kirche. Der Imam "singt" – "mengaji, melantunkan ayat ayat suci" – das ist vielleicht etwas anders als "singen" in der Kirche, aber gerade dadurch ist es ihm gelungen, die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Kulturen zu finden. Der Unterschied wurde damit nicht betont. Es ist tolerant und ferner spielt es also die Rolle als Brückenbauer. Das lyrische-Ich kritisiert die andere Kultur nicht, sondern vergleicht die indonesische mit seiner deutschen Kultur. Dadurch versucht es also, das Fremde zu verstehen, ohne dass er seinen eigenen Standpunkt verlieren muss. Außerdem kritisiert es das Fremde nicht, das Eigene respektiert aber in dieser Hinsicht das Fremde.

"Daß wir nicht wünschen, was unerfüllbar ist."
Was macht das Eigene durch die Beobachtung der Fremden?
/ 'Ich sitze / 'Ich beobachte' die Säule / 'ich beobachte und höre den Vorsteher singen / 'ich beobachte den Vogel (warnen) / 'ich fühle mich', ich sei bei meinen Vätern / 'ich komme schweigend Abend für Abend zum (großen Waringin)baum / 'ich fühle mich', "als sei auf der Welt für mich sonst kein Raum!" /

Ohne die Ort-und Zeitangaben könnte man nicht genau erfahren, wo die 'Geschichte' stattfand. Das Erlebnis des lyrischen-Ich ist allerdings nicht identisch mit dem des Dichters Dauthendey. 1915 war der deutsche Dichter in Garoet und die Umgebung ist / war bekannt als eine der schönsten Regionen der Welt. Die Stadt um die Jahrhundertwende waren schon mit der Bahn zu erreichen. Das war vielleicht ein Grund, warum er dorthin kam und dort einige Jahre verbrachte. Während seines Aufenthalts in Garoet, beobachtete und "fühle "er vor allem die Natur, die Menschen, d. h. Er "sah, hörte, tastete, roch, und schmeckte" mit allen Sinnen Garoet. Dadurch übte er seinen Beruf als Dichter (und Maler) mit großem Interesse aus. Aus seiner "Sehnsucht, in die Ferne zu fahren" machte er eine sehr lange Reise aus seiner fränkischen Stadt Würzburg nach Garoet auf Java. Warum ist Garoet diesem deutschen Dichter und Maler dann sein Reiseziel und sein "Paradies" geworden. Welche Information hörte er vor der Reise über die Stadt?

02.5 Garoet, die Vulkane und die Bahnstrecke Batavia – Tjibatoe – Garoet – Tjikadjang

Um Garoet sind Bergen – genauer gesagt – Vulkane: Papandayan (2.262m), Guntur (2.249m), südlich von Stadt Garut Cikurai (2.821m), Pucang, Mandalawangi, Karancak, Talagabodas und viele andere. (Wahana Citra Nusantara, 1991: 120) An den Berg Cikurai schrieb der Dichter 1905 das Gesicht "An den Tjikoerai". Die Landschaften in der Umgebung waren dem Dichter wunderschön und "inspirierend" für seinen Beruf. Die Impressionisten interessierten sich für die Naturschönheit und den Exotismus. Die Region Garoet gehört zu einer der schönsten Regionen der Welt, aber auch zu den gefährlichsten, da hier die meisten Naturkatastrophen geschehen. Die Schönheit der Natur galt als Stoff seiner Gedichte und Bildern. Seine Zeit in Garoet sollte am "produktivsten" sein, da er hier Hunderte von Bildern gemalt hatte. Die Sammlung bei seiner Tante in Dresden wurde aber wegen der Luftangriffe im 2. Weltkrieg vernichtet oder ist verloren gegangen. Seine Gedichte wurden im 3. Reich von den Nationalsozialisten nicht als "deutsch" bewertet.

Eine Bahnstrecke verband bereits um die Jahrhundertwende Garoet/Cibatu und Jakarta/Batavia (über Bogor/Buitenzorg, Sukabumi, Cianjur, Bandung, Cicalengka). Es musste sein, dass der Dichter Max Dauthendey mit dem Zug nach Tjibatoe kam. Von dort fuhr man weiter entweder mit dem Auto oder mit dem Zug – wie der britische Komiker und Schauspieler Charlie Chaplin (1889-1977) auch machte – nach Garoet. Die Bahnstrecke Tjibatoe – Garoet – Tjikadjang wurde erst Anfang der 1980-er Jahren geschlossen, als der Vulkan Galunggung in der Nähe von Garoet ausbrach.

Bei der weiteren Untersuchung sollten z. B. Kenntnisse darüber erweitert werden, welche Werke er in Garoet geschrieben, wie und wo der Dichter in Garoet lebte sowie warum er gerade in Garoet verliebt war, nicht in Batavia, Bogor, Sukabumi, Cianjur, Cicalengka oder Lembang/Bandung wie der Naturforscher Junghuhn (1809-1864), nicht in Jogjakarta, der Hauptstadt des javanischen Königreiches oder auf der Insel Bali wie der Maler und Musiker Walter Spies (1895-1942). Genau so wie Gramich kam er später nach Soerabaja und Malang. Das Lebensende der beiden Deutschen Maler waren traurig. Dauthendey litt an Malaria und starb im Malang, Spies im Indischen Ozean, weil das Schiff "Von Imhoff" vom japanischen Luftangriff ins Meer gesunken war.

03. Seine "Nachfolger": Roeder, Gramich, Magnus-Soeseno, Seemann, Damshäuser u. v. a.

Der deutsche Botschafter Seemann, der deutsche Journalist Roeder, der deutsche Experte Gramich, der deutsche Historiker Heuken, der deutsche Philosoph Magnis-Suseno zeigten, bzw. brachten beispielsweise während ihres Aufenthalts in Indonesien Sympathie für Indonesien mit. Diese Deutschen lernten Indonesien mehr als ein Land kennen. Sie verbesserten mit sehr großem Interesse ihre Kenntnisse über dieses Land und deren Leute, mit denen sie leb(t)en und zusammen arbei(te)ten. Sie verlieb(t)en sich in dieses Land und sind/waren sogar "Indonesier" geworden.

Als ein deutscher Journalist Roeder kam 1959 über Genua, Italien, mit dem Schiff in Jakarta an. Mehr als 20 Jahre lebte er in Indonesien. Er schrieb die erste Biografie des Präsidenten Soeharto "The Smiling General", die im Jahre 1969 erschien. In seiner Jugendzeit, d. h. längst, bevor er nach Indonesien kam, lernte er das Land kennen. Er informierte sich mit dem Lesen über dieses Land. So schrieb er in "Amatan" (1992):

Rasa Rindu kepada Kepulauan Indonesia
Seperti banyak orang Jerman, sudah sejak masa remaja saya diliputi rasa rindu kepada negeri yang jauh. Sebagai seorang anak sekolah saya melalap buku-buku mengenai "Kepulauan rempah-rempah di Hindia Belanda", mengenai negeri-negeri dongeng Jawa dan Bali, mengenai keindahan dan pesona daerah tropis: hutan rimba, gunung berapi, anggrek, harimau dan binatang-binatang lainnya, candi, tari-tarian, prajurit gagah berani dengan keris terhunus

(Damshäuser & Ramadhan KH, 1992: 143)
Sehnsucht in die Ferne Indonesien
"Wie viele Deutschen hatte ich seit meiner Jungendzeit Sehnsucht nach den weiten Ländern. Als Kind las ich mit großem Interesse alle Bücher über "die Inseln der Gewürze im holländischen Indien", über Märchenländer Java und Bali, über die Schönheit und die Anziehungskraft der tropischen Regionen: Regenwälder, Vulkanen, Orchideen, Tiger und andere Tiere, Tempel, Tänze, mütige Soldaten mit gezückten Dolchen in der Hand."

Ein Dschungel "hutan rimba" wurde von dem Journalisten genannt, wie "den großen Waringinbaum" in Garoet vom Dichter Dauthendey "Gunung berapi", Vulkane, wie "an den Tjikoeray". "Prajurit gagah berani dengan keris terhunus "? Aber "*mutige Soldaten mit gezückten Dolchen in der Hand"* Wer waren das? Vielleicht der javanischen Prinz Diponegoro und seine Soldaten wie in der Malerei von Raden Saleh (1811- 1880) – einem javanischen Maler und "Nationalisten", der lange in Deutschland lebte oder die in Fontanes Gedicht "die Balinesenfrauen auf Lombok"?

Geht es in den Werken der deutschen Dichter wirklich lediglich um den Exotismus: ein weites Land, von dem man nur in den Märchen erzählten konnte, wie man vorher oft dachte, wenn sie über das Thema Indonesien sprachen? Es handelt sich nicht nur um das exotische Fremde, sondern auch um das "fremde" Eigene: Sympathie, zum Beispiel im Gedicht "Die Balinesenfrauen auf Lombok'. Das lyrische-Ich war gegen die Feindbilder der Indonesier: den holländischen Kolonialisten. Das Land und Leute, die Natur und Kultur in Garoet wurden auch von Dauthendey so wie von seinen Vorgängern betrachtet. Das lyrische-Ich übte keine Kritik, sondern verglich und zeigte Respekt gegenüber sowohl den Andersdenkenden als auch den Anderslebenden und Andersgläubigen in Garoet.

Für Rudolf Gramich war Java (die Umgebung von Malang, Ost-Java) eine Vorstellung vom Paradies. Der Botschafter Seemann half Indonesien beim Überwinden der wirtschaftlichen Krise im Jahr 1998 und unterstützte die Regierung des Präsidenten BJ Habibie, eines der wichtigsten Freunde Deutschlands. Viele deutsche Diplomaten, Experten, DAAD-Lektoren, Entsandten vom Goethe-Institut und viele andere, die später nach Indonesien kamen, waren und sind "wahre" Freunde Indonesiens, d. h. Freunde in Dick und Dünn. Ihre (Vor)kenntnisse und als Folge davon Ihre Sympathie für Indonesien waren/sind hervorragend. Außerdem haben sie für die Entwicklung dieses Landes sehr viel getan und viele Indonesier waren/sind ihnen sehr dankbar. Sie waren / sind als Folge davon hoch angesehen. Aus diesem Grund hat Deutschland heute unter Indonesiern einen sehr positiven Eindruck.

Die Deutschen kommen und gehen. Viele blieben hier lange, viele kurz, der Dichter Dauthendey sehr kurz. Vielen sind Indonesier dankbar und bleiben lange in Erinnerung. Von Usep Romli HM, einem sundanesischen Dichter, der 1949 in Garoet geboren ist, wird "unsere Reise in die Weite" so schnell wie im Zug in seinem Gedicht "Dina Karétaapi peuting", wie folgt geschildert:

Dina karétaapi peuting	***Im Nachtzug***
Lilir di hiji tempat	*In einem Ort sind wir aufgestanden*
Teu katara lebah-lebahnya– di mana?	*In der Fremde – wo sind wir?*
Poek peuting diranggem pepedut	*In der Dunkelheit der Nacht*
Karéta terus nyebrut	*Fährt dieser Zug immer schneller*
Téréh cunduk kanu dujugjug?	*Wird gleich in der Zielstadt*
Atawa kebat ka akhérat.	*Oder im Jenseits ankommen.*

(Usep Romli HM, lahir tahun 1949, di Garut) (Usep Romli HM, 1949 in Garut geboren)

Mit einem Zitat vom Dichter und Denker Friedrich Schiller (1759-1805) wird dieses Referat geschlossen: "Das Leben ist kurz, die Kunst ist lang." Dadurch lässt sich das Leben des deutschen Dichter Dauthendey (in Garoet) beschreiben.

04. Fazit

Früher kannten und betrachteten die deutschen Dichter Indonesien als ein exotisches "Märchen"-land in der Fernen, wahrscheinlich im Märchen, das hinter den "Sieben Bergen" liegt. Das war ein Land, wovon man "im Leben nur träumen konnte". Die deutschen Dichter zeigten allerdings Sympathie für die Menschen, deren Leben und ihre Bemühungen zum Überleben im Gedicht beschrieben wurden – ein Beispiel dafür ist das Gedicht "Die Balinesen Frauen auf Lombok". Die deutschen Dichter waren für die Menschen, die hier lebten, und gegen – mit Ironie – ihre Feinde. Sie zählten zu dem "Vorgänger" des Dichters Max(imillian) Dauthendey. Sie hinterließ "die Wurzeln" für die Freundschaft zwischen Deutschland und Indonesien.

Max Dauthendey hatte Vorkenntnisse über Java, von denen er in der fränkischen Stadt Würzburg, etwas von seinen "Vorgängern" gehört hatte. Aus diesem Grund kam er nach Garoet in Priangan, um einen neuen Stoff für seine Werke nicht nur als Dichter, sondern auch als Maler zu finden. In und um Garoet fand er, was er gesucht hatte und wovon die deutschen Leser damals träumten, nämlich den Exotismus: die fremden Menschen und Vulkane, die fremde Kultur und Natur. Nach der Unabhängigkeit kamen seine "Nachfolger" meistens als Experten, Journalisten, Diplomaten und DAAD-Lektoren, nach Indonesien. Sie waren die ersten Freunde der Republik und blieben / bleiben in Dick und Dünn Freunde Indonesiens. Während seines Aufenthalts in Garoet versuchte Dauthendey, Unterschiede zwischen den beiden Kulturen zu verstehen und deren Gemeinsamkeiten zu finden.

Seine "Nachfolger" knüpften Kontakte und wirkten bei der Entwicklung der Republik Indonesien mit. Der Botschafter Seemann, der Journalist Roeder, der Expert Gramich, die zahlreichen DAAD-Lektoren an den indonesischen Universitäten, Entsandten vom Goethe-Institut und viele andere brachten beispielsweise während ihres Aufenthalts in Indonesien Sympathie für dieses Land. Sie lernten Indonesien mehr als ein Land kennen. Mit sehr großen Bemühungen und intensiven Kontakten verbesserten sie meistens ihr Verständnis und ihre Kenntnisse über das Land und die Leute, mit denen sie in dem Land leben und zusammenarbeiten. Die Frage, ob Sympathie (Empathie) auch heutzutage und vielleicht in Zukunft noch ein entscheidendes Schlüsselwort für das Gelingen bzw. den Erfolg einer Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern: Deutschland und Indonesien, ist und sein wird, wäre vermutlich ein Anlass zu einer interessanten Diskussion. Der Erfolg hängt vor allen Dingen auch von der anderen Seite der Zusammenarbeit, und zwar: der "indonesischen" Seite.

Bibliografie

Beutin, Wolfgang (*et.al*.). 1998. *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.

Chamisso, Adalbert von. 1973. *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*. Nachwort von Thomas Mann. Frankfurt am Main: Insel.

Damshäuser, Berthold & Ramadhan KH (*Hrg*.) 1989. *Malam Biru di Berlin. Blauer Abend in Berlin. Antologi dwibahasa puisi Jeman Selama delapan ratus tahun. Zweisprachige Anthologie deutscher Lyrik aus achthundert Jahren*. Jakarta: Kedutaan Besar Republik Federal Jerman.

Damshäuser, Berthold & Ramadhan KH (*Hrg*.) 1992. *Amatan Para Ahli Jerman tentang Indonesia*. Jakarta: Pustaka Sinar Harapan.

Die Lieblingsgedichte der Deutschen. 2003. München: Piper.

Kahlo, Gerhard & Bärwinkel, Rosemarie. 1966. *Indonesisch-Deutsches Wörterbuch*. Leipzig: Enzyklopädie.

Killy, Walther (*Hrg*.). 1988. *Deutsche Literatur vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert. Band VII. 20. Jahrhundert 1880-1933. Texte und Zeugnisse*. München: dtv.

Seehafer, Klaus. 1999. *Johann Wolfgang von Goethe. Dichter, Naturforscher, Staatsmann. 1749-1832*. Bonn: Inter Nationes.

Siebert, Rüdiger. 1987. *5Mal Indonesien. Annäherung an einen Archipel. Mit 32 Abbildungen.* München: Piper.

Sprengel, Peter. 2004. *Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1870-1900*. München: C.H. Beck.

Sprengel, Peter. 2004. *Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1900-1918*. München: C.H. Beck.

Wahana Citra Nusantara. 1991. *Bunga Rampai Jawa Barat*. Bandung.

Zuma, Peter V. 2011. *Komparatistische Perspektiven. Zur Theorie der Vergleichenden Literaturwissenschaft*. Tübingen: Narr Francke.

Perspektive und Raumdarstellung in Kafkas Heimkehr: Beobachtungen zum Unterschied zwischen narratologisch reflektiertem und einfachem Lesen[1]

Lisda Liyanti, M.A., Universitas Indonesia (Jakarta)

lisdaliyanti@gmail.com

Abstract

Das Thema "Raum in der Literatur" spielt seit den 1980er Jahren durch den "Spatial Turn" in der Literaturwissenschaft eine immer größere Rolle. Eine von vielen Theorien, die dazu geeignet sind, den Raum in der Literatur zu analysieren, ist die Narratologie mit der Theorie der Perspektive und Raumdarstellung. In diesem Essay diskutiere ich die narratologische Theorie in Beziehung zum einfachen (unkritischen) Lesen bezüglich des räumlichen Konzepts im literarischen Text. Ich vergleiche die narratologisch trainierte Lektüre eines Textes mit den einfachen und scheinbar natürlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen. Die zentrale Frage dieses Essays ist: Ob es wichtige Unterschiede zwischen einem einfachen Lesen und dem Lesen mit dem Hintergrund einer Erzähltheorie in Bezug auf die räumliche Ebene des Textes gibt. Wenn ja, wo liegen diese? Als Korpus benutze ich Kafkas kurze Erzählung *Heimkehr*.

Durch den Vergleich der zwei Prozesse der Lektüre des Textes entdecke ich, dass es große Unterschiede beim Verstehen des Textes besonders bezüglich der räumlichen Darstellungen gibt. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass man als untheoretischer Leser findet, dass die Entfremdung durch das Fremdwerden des Raumes selbst entstanden ist, während man als theoretischer Leser klar bemerken kann, dass die Entfremdung der Geschichte nicht

[1] Dieser Essay ist eine Bearbeitung einer im Jahr 2008 an der Universität Tübingen geschriebenen Hausarbeit.

mit der befremdlichen räumlichen Ebene, sondern mit der Innensicht des Erzählens zu tun hat, welche diese Entfremdung bildet. Außerdem kann man mit der Theorie den Raum und die Zeit besser imaginieren und diesen folgen.

Was mir bei der räumlichen Darstellung und Vorstellung ganz auffällig und zugleich interessant erscheint, sind die interkulturellen Probleme, die reiche vielfältige Skizzen abbilden können. Bei diesem Problem sind aber zwischen theoretischem und einfachem Lesen fast keine Unterschiede zu finden.

Schlüsselwörter: Narratologie, Perspektive, Raumdarstellung, Spatial Turn, interkulturelles Verstehen, Kafka

Einleitung

Das Erzählen ist eines der ursprünglichen Bedürfnisse des Menschen und seine Geschichte beginnt mit der Geschichte des Menschen. Das Erzählen bzw. die Erzählungen dienen dazu, Erfahrungen mitzuteilen, Ideen zu verbreiten, auch die Geschichte der Menschen und ihr Weltbild zu bewahren und zu überliefern. Eine Wende des Erzählens geht mit der Erfindung der Schrift einher: Die Erzählweise ändert sich ab diesem Zeitpunkt von mündlich zu schriftlich. Dies führt zu einer anderen Art und Weise des Erzählens und auch zu dem Versuch, wissenschaftliche Theorien des Erzählens zu entwickeln.

Die Erzähltheorie bzw. Narratologie ist wegen ihrer fortwährenden Entwicklung eine komplexe Reihe, die von der prästrukturalistischen zur interdisziplinären Erzähltheorie ebenso wie von der klassischen zur postklassischen Erzähltheorie reicht. Jede Epoche hat bestimmte Schwerpunkte, die von einem spezifischen Zeitgeist bestimmt werden. In der Zeit der Postmoderne beispielsweise wird, zugleich mit dem *Spatial Turn*,[2] der Begriff des Raumes in der Erzähltheorie zu einem wichtigen Diskussionsgegenstand. Der Raum in der Literatur wird stärker beachtet. Vor dem *Spatial Turn* ist die Dimension Raum in der Literatur aufgrund zweier besonderer Gründe unterbewertet geblieben: Zum einen ist hier Lessings Ansicht der Literatur als Zeitkunst relevant und zum anderen das traditionelle Konzept, in dem Raum nur als Hintergrund des Erzählens betrachtet wurde.[3]

Obwohl der Raum nun viel stärker beachtet wird, muss man bedenken, dass es unmöglich ist, den Raum unabhängig von der Zeit in einem narrativen Text zu besprechen. Der Raum und die Zeit sind zwei Seiten derselben Medaille und stehen immer in einem Zusammenhang. In seinem Werk *Towards a Theory of Space in Narrative* hat Gabriel Zoran (1984) betont, dass

[2] Der *Spatial Turn* ist eine raumkritische Wende, die seit Ende der 80er Jahre durch einen Paradigmenwechsel in den Kultur- und Sozialwissenschaften entstanden ist. Der Raum bzw. der geographische Raum wird wieder als kulturelle Größe wahrgenommen. Diese Wende wurde in vielen Disziplinen implementiert, u.a. in der Geographie, der Literatur- und Politikwissenschaft und in der Geschlechterforschung (gender).

[3] Buchholz, Sabine /Jahn, Manfred (2005), „Space in Narrative“ in:*Encyclopedia of Narrative Theory*, hrsg. von David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan, Routledge, S. 551

der Raum und die Zeit im Text immer zusammen gehören. Der Raum hat keine Selbständigkeit im Text. Er muss auf einem zeitlichen Rahmen basieren:

> "Finally, whatever the connection between the spatial pattern and the world may be, it should be emphasized again that the spatial dimension of the text has no autonomous existence. The text exists, and is structured first and foremost in time. The so-called „spatial pattern" is actually nothing other than a suprastructure of a substance whose basic structure is in time. It is thus impossible to „bypass" the time factor in the narrative."[4]

Raum ist demnach trotz seiner seit dem *Spatial Turn* wichtigeren Position in den narrativen Texten nicht plötzlich der einzig wichtige Aspekt im Text.

Franz K. Stanzel entwickelte seine Theorie des Erzählens in den 50er Jahren, also vor dem Wendepunkt des *Spatial Turn*.[5] Doch sein Konzept der (oppositionellen) Perspektive beinhaltet schon eine Ebene, auf der räumliche Aspekte eines Textes erklärt werden. In diesem Essay werde ich diese Theorien in Beziehung zum einfachen (unkritischen) Lesen bezüglich des räumlichen Konzepts im literarischen Text diskutieren. Es ist wichtig zu erläutern, warum im vorliegenden Essay das einfache Lesen in Beziehung zur Perspektive und Raumdarstellung gebracht wird: Der Raum ist im Vergleich zur Zeit eine ziemlich problematische und komplexe Kategorie. Das Raumkonzept bezieht sich sehr eng auf die kognitiven und kulturellen Erfahrungen (interkulturelle Aspekte), während die Zeit für jede Person eher gleich erlebbar ist. Mein Ansatzpunkt ist es, die narratologisch trainierte Lektüre eines Textes mit den einfachen und scheinbar natürlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen zu vergleichen, die man als narratologisch unreflekierter Leser macht. Von diesem Ansatzpunkt geht dann die zentrale Frage dieses Essays aus: Ob es wichtige Unterschiede zwischen einem einfachen Lesen und dem Lesen mit dem Hintergrund einer Erzähltheorie (in Bezug auf die räumliche Ebene des Textes) gibt. Wenn ja, wo liegen diese?

Ich behaupte zunächst, dass es durchaus einige Unterschiede gibt, und dass die Kenntnis der Theorien den Leser bestimmt beeinflusst. Dennoch ist es wichtig anzumerken, dass viele Menschen mit erzählenden Texten vertraut sind, und dass viele Leser, die keinen Zugang zur narrativen Theorie haben, erzählende Texte dennoch verstehen können. Beim Vergleich beider Prozesse wird dann gezeigt, dass in einigen Aspekten der Unterschied klar zu sehen ist, während er in anderen Aspekten nicht so offensichtlich ist.

Perspektive und Raum im literarischen Text

Stanzel (1995) geht ebenso wie Percy Lubbock und Melvin Friedmann davon aus, dass der Erzähler, seine Position und Perspektive die wichtigsten Elemente in einer narrativen

[4] Zoran, Gabriel (1984), *Towards a Theory of Space in Narrative*. in: Poetik Today, Vol 5, No.2: The Construction of Reality in Fiction. Duke University Press, S.312

[5] Stranzel, Franz K. (1995), *Theorie des Erzählens.* 6. unveränderte Auflage, Göttingen

Geschichte sind.[6] Der Begriff 'Perspektive', der von dem lateinischen Begriff *perspicere* stammt, bedeutet in seinem ursprünglichen Sinn einfach 'deutlich sehen'. Er bezeichnet einen Standpunkt, einen *Point of View*, von welchem man etwas deutlich sehen kann. Seinen Ursprung hat der Begriff 'Perspektive' im wissenschaftlichen Bereich, insbesondere in der Physiologie und Philosophie. In der Physiologie wird 'Perspektive' verwendet, um räumliche/ spatiale Phänomene zu beschreiben, während die Philosophie den Begriff als *general cognitive process* definiert (in dem Sinne, dass unsere beschränkte und subjektive Perzeption der wirklichen Realität unsere Weltkenntnisse stark bestimmt). Der Begriff 'Perspektive' in der Erzähltheorie adoptiert diese beiden Aspekte aus Physiologie und Philosophie. Das bedeutet, er kombiniert das spatiale Phänomen mit dem *general cognitive process*. Zusätzlich zu dieser Bedeutung soll hier der konstruktivistische Ansatz der Erzähltheorie genannt werden, der die Perspektive als umfassende Deskription des *World-View* des Erzählers und der Charaktere bezeichnet. Dieser Ansatz bietet eine effektive Anwendung des Begriffs 'Perspektive' an, in der kulturelle, soziale, emotionale und ideologische Faktoren umfasst werden. Laut diesem Ansatz kann der Leser sich durch seine tatsächlichen Erfahrungen mit den genannten Faktoren der Erzählwelt identifizieren.[7]

Die Perspektive und ihr spatiales Phänomen in der Erzähltheorie führen uns auch zu der Diskussion des Raums. Lotmann definiert den literarischen Raum als

> „...die Gesamtheit homogener Objekte (Erscheinungen, Zustände, Funktionen, Figuren, Werte von Variablen u. dgl.), zwischen denen Relationen bestehen, die den gewöhnlichen räumlichen Relationen gleichen (Ununterbrochenheit, Abstand u. dgl.)".[8]

Der Raum ist demnach die abstrakt dargestellte Welt; eine strukturelle Vorstellung der kulturellen Erfahrung, die im Text wieder rekonstruiert wird.

Als wichtig erachte ich auch die verschiedenen Raumtypen im literarischen Text bzw. im epischen Text, die von Ludwig im *Arbeitsbuch Romananalysen* (1982) erläutert werden. Diese sind der Handlungsraum (Raum, in dem die Figuren sich bewegen); der Stimmungsraum (eine bestimmte Stimmung aus dem Raum; die Figuren erleben ihn und reagieren mehr oder weniger auf ihn); der Anschauungsraum (statisch wirkender Großraum, der der Fern- und Übersicht dient), der Perspektivraum (Räume oder Raumelemente, die von einer Figur wahrgenommen werden; die erlebte Sicht wird dargestellt), der Kontrastraum (Räume, die in einem auffallenden Gegensatz einander gegenübergestellt werden) und der Symbolraum (Raum bzw. seine Elemente, die tiefere sinnbildliche Bedeutung als Symbol haben).[9]

---

6 Dickson, Sheila (1994), *The Narrator, narrative perspective and narrative form in the short prose works of the German romantics*. Stuttgart, S.45

7 Surkamp, Carola (2005) „Perspektive" in: *Encyclopedia of Narrative Theory*, hrsg.von David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan, Routledge, S. 432- 433

8 Lotmann, Jurij M. (1993) *Die Struktur literarischer Texte.* (Übersetzt von Rolf D Keil). UTB Stuttgart, S. 312

9 Ludwig, Hans-Werner (1982), *Arbeitsbuch Romananalysen.* Tübingen, S. 182

Perspektive und Raumdarstellung bei Stanzel

Zentral für die Diskussion über Perspektive und ihre räumlichen Phänomene in der klassischen Erzähltheorie des deutschen Sprachraums ist der Theoretiker Franz. K Stanzel.[10] Stanzel stellt die Idee von räumlicher Position und „Ansicht einer Sache, wie sie sich vom persönlichen, subjektiven Standpunkt einer Romanfigur oder eines Erzählers darbietet", gegenüber.[11] Er stellte in den 1950er Jahren die Formulierung einer analytischen Typologie vor, in der die innere Perspektivierung und die spezifischen Erzählformen narrativer Texte erklärt werden. Seine typologische Klassifikation wird trotz einiger Kritik im deutschen Sprachraum noch immer häufig verwendet. Diese typologische Klassifikation von drei Erzählsituationen (auktoriale ES, personale ES und Ich-ES) stellt den umfassendsten, flexibelsten Versuch dar, die grundsätzlichen Möglichkeiten der Mittelbarkeit des Erzählens zu beschreiben. In seiner 'Erzählperspektive' unterscheidet Stanzel folgende Dimensionen:

1. Opposition von Person (Opposition Identität – Nichtidentität; der Seinsbereiche des Erzählens und der Charaktere),
2. Modus (Opposition Erzähler – Nichterzähler; Reflektor) und
3. Perspektive (Innenperspektive – Außenperspektive; Perspektivismus – Aperspektivismus)

Der Begriff 'Innenperspektive' kann sowohl für die Erzählerfigur (der größte Teil der Erzählung ist auf das Erzähler-Ich selbst gerichtet/ Ich-ES) als auch für die Reflektorfigur (die dargestellten Wahrnehmungen und Bewusstseinsvorgänge in der Erzählung beziehen sich auf die Subjektivität der Reflektorfigur/ personale ES) verwendet werden. Dies ist eine Erzählperspektive, die den Standpunkt des Erzählers (es könnte auch ein Reflektor sein) innerhalb des Erzählens wiedergibt. Wegen dieser Fixierung des Standpunktes wird die Innenperspektive als *limited point of view* bezeichnet. Für sie ist auch die Tendenz zur Innensicht kennzeichnend, d.h. zur Darstellung der Innenwelt (Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle). Die aus der Innensicht beschriebene Darstellung bezieht sich primär auf die Illusion der Unmittelbarkeit der Darstellung der Innenwelt. Die Opposition hierzu ist die Außensicht, da der Erzähler wegen dieser keinen Zugang zur Innenwelt der Figuren hat. 'Außenperspektive' bedeutet - im Gegensatz zur Innenperspektive - dass die Erzählerfigur außerhalb der Geschichte (auktoriale ES) steht oder, wenn es eine Ich-Erzähler-Form ist, dass die Hauptfigur mit dem Erzähler nicht identisch ist (peripherer Ich-Erzähler). Die Außenperspektive wird aufgrund der Freizügigkeit des Standpunktes und des uneingeschränkten Wissenshorizontes des Erzählens als *omniscient point of view* gesehen.

Der Opposition der Innen- und Außenperspektive steht bei Stanzel die Opposition von Perspektivismus und Aperspektivismus als weitere, unterschiedliche Art der Raumdarstellung gegenüber. Die aperspektivische Raumdarstellung ist eine *telling*-Technik der Raumdarstellung. Die Darstellungen des Raums werden erzählt bzw. beschrieben. Im

[10] Stranzel, Franz K. (1995), *Theorie des Erzählens.* 6. unveränderte Auflage, Göttingen

[11] a.a O., S. 48

Gegensatz dazu benutzt die perspektivische Raumdarstellung die *showing*-Technik. Der Raum wird 'direkt' gezeigt. Die Literatur kann sowohl eine aperspektivische als auch eine perspektivische Raumdarstellung haben. Die Perspektive-Raumdarstellung ist in der Literatur durch die *camera-eye*-Technik, das Bewusstsein der Wahrnehmung der Reflektorfigur oder einen Sicht-Bericht von der innenperspektivisch determinierten ES möglich, während die Aperspektive-Raumdarstellung durch die Beschreibungen des außenperspektivischen Erzählers hergestellt wird. Stanzel erläutert weiter, dass die Raumdarstellung in der Literatur wegen ihrer Prinzipien der 'Unbestimmtheit' (Roman Ingarden) und des 'Weglassens' (E. Hemingway) sehr offen ist. Diese beiden Prinzipien ermöglichen nicht nur dem Autor, sondern auch dem Leser Freiheiten. Der Autor muss z.B. reale Gegenstände nicht unbedingt detailliert beschreiben, während die Freiheit des Lesers darin liegt, dass die Vorstellung dieser Beschreibungen sich von der Einbildung und Erfahrung des Lesers ableiten lässt.[12]

Einfaches Lesen vs. sensibles Lesen

Jeder Mensch hat bestimmte Erfahrungen beim Lesen und Verstehen von literarischen Texten gemacht, ohne Erzähltheorien zu kennen. In diesem Sinn liest er den Text einfach. Dieser Vorgang soll hier als 'einfaches' Lesen bezeichnet werden.

Beim einfachen Lesen sind die individuellen Erfahrungen und die Sensibilität des Lesers entscheidend, um das bestmögliche Verstehen zu erreichen. Man muss hier allerdings die Frage stellen, ob Begriffe wie 'richtiges' oder 'falsches Verständnis' für die Beschreibung des Lesens eines Romans sinnvoll sind. Jeder Leser hat seine eigenen Gedanken und Erfahrungen sowie seine eigenen Vorstellungen von der Erzählwelt, welche auch zu unterschiedlichem Verständnis führen. Sinnvoller sind dagegen die oppositionellen Begriffe 'einfacher Leser' und 'sensibler Leser', wobei der sensible Leser wahrscheinlich besser und viel mehr über die Erzählwelt explorieren wird als der einfache Leser.

Meines Erachtens ist es auch selbstverständlich, dass sich der Lese- und Schreibprozess eines Erzählens mit etwas verknüpft, dass ich an dieser Stelle als 'kognitives Kapital' bezeichnen möchte. Den Begriff 'kognitives Kapital' verwende ich, um alles, was ein Individuum als Erfahrung, Wissen, Gefühle und Wahrnehmung der wirklichen Welt erfährt, zu bezeichnen.

Perspektive und Raumdarstellung in Kafkas *Heimkehr*: ein Vergleich zwischen einfachem und theoretisch sensibilisiertem Lesen

In diesem Teil versuche ich, den Text *Heimkehr* von Franz Kafka (1920: deutschsprachige Erzählung) zu analysieren, indem ich mein einfaches Lesen und die theoretisch sensibilisierte Sicht am Beispiel der räumlichen Ebene im Text vergleiche. Als ein einfacher Leser lese ich den Text schnell, bin unkritisch in Bezug auf die Wörter und genieße die Geschichte einfach. Dieses Verfahren bezeichnet James Hiller in seinem Buch *On Literature* als 'allegro (allegro-

[12] Stanzel, Franz K. (1995), *Theorie des Erzählens.* 6., unveränd. Aufl. Göttingen, S.148-175

reading)' im Vergleich zu 'lento (lento-reading)' als langsamem, vorsichtigem und sehr kritischem Lesen.[13]

Als einfacher Leser verstehe ich den Text auf eine einfache Art und Weise. Ich konnte die Stimmung des Erzählens verstehen und fühlte Sympathie für den Ich-Erzähler. Ich vertraute dann dem Ich-Erzähler und deshalb glaubte ich auch, dass die geschilderte Entfremdung der Erzählwelt in einem Fremdwerden des Raums selbst begründet liegt:

> „*Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte.*"

Die Erzählwelt des Textes konnte ich gut imaginieren. Ich fühlte mich, als ob ich wirklich in meines Vaters Hof wäre. Ich konnte den Hof und die Gegenstände richtig vor mir sehen. Doch es gibt auch einen Moment, in welchem ich von der Welt des Erzählens ausgeschlossen wurde. Das war der Moment, in dem sich der Ich-Erzähler mit seinen Gedanken und Gefühlen beschäftigte. Diese konnte ich nicht wirklich mitfühlen und konnte hier nur die äußere Welt imaginieren bzw. sehen.

> „*Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher.*"

> „*Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen.*"

Die Tatsache, dass der Ich-Erzähler im Heim des eigenen Vaters zögert, nehme ich als eine narrative Information:

> „*Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.*"

Bei diesem einfachen Lektürevorgang bearbeite ich die Beschreibungen der Erzählwelt mit meinen Gefühlen, Erfahrungen und Wahrnehmungen der wirklichen Welt; ich bearbeite den Text mit meinem kognitiven Kapital. Die Erzählwelt scheint für mich genau wie der Text durch den Ich-Erzähler aufgebaut zu werden. Bei der Vorstellung der Erzählwelt vergleiche ich dann meine eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen mit dem wirklichen Leben. Und dabei entstanden interkulturelle Probleme. Als ich z.B. „*Haus des Vaters, Landwirt*" las, dachte ich sofort an ein ziemlich kleines, einfaches braunes Bauernhaus mit großem Hof. Hier ist der interkulturelle Unterschied in einfacher Weise zu erkennen: Ein Bauernhaus in Indonesien und eines in Europa. Als ich aber das Wort „*Schornstein*" las, suchte ich dann sofort ein Konzept des westlichen/ europäischen Hauses in meinem kognitiven Kapital. Hier wechselte ich dann in ein anderes Bild und einen anderen Erzählraum.

[13] Miller, J. Hilles (2011), *On Literature : Aspek Kajian Sastra* (übersetzt von Bethari Anissa Ismayasari), Jalasutra, Yogyakarta, S. 120

Bei diesem Prozess, den ich mit meinem kognitiven Kapital bearbeitete, ist es wichtig zu erfassen, dass die Stimmung des Textes am plausibelsten erkennbar ist. Da ich von Anfang an schon eine Sympathie zu dem Ich-Erzähler hatte und ihm vertraute, meinte ich auch, dass das Thema dieser Geschichte (die Entfremdung des Erzählens) auch auf dem „Entfremden der Räume und der Welt des Erzählens" basiert sei.

Im Gegensatz zu meiner unwissenschaftlichen Beobachtung wird nun der Text mit den Instrumenten der Erzähltheorie untersucht.

Kafka benutzt in diesem Text den Ich-Erzähler und die Innenperspektive. Der Ich-Erzähler ist die Hauptfigur und zugleich der Erzähler der Geschichte. Die Beschreibungen der Gefühle, Wahrnehmungen, Vermutungen und Gedanken des Ich-Erzählers sind nachvollziehbar: In diesem Sinne wird auch eine Innensicht gezeigt. Der Ich-Erzähler ist sowohl mit seiner gegenwärtigen als auch mit der vergangenen Zeit beschäftigt (in dem Moment, in dem er vor dem Haus seines Vaters steht, und wenn er die Erinnerungen seiner Kindheit wieder erweckt) und versucht die zukünftigen Ereignisse durch seine Vermutungen vorherzusagen. Dadurch entsteht ein widersprüchliches Gefühl: Heimkehren und dennoch Fremd sein.

> „*Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause?"*

> „*Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte."*

Aufgrund seines *limited point of view* kann der Ich-Erzähler ein anderes Geschehen nicht kennen. Er kennt nur das, was er sieht, hört, und an das er sich erinnern kann. Alles andere weiß er nicht. Er kann seine Vermutungen nur aufgrund seiner Erfahrungen anstellen und ist deshalb unsicher und zögert. Damit stellt er einen unzuverlässigen Erzähler dar, dem man als Leser nicht vertrauen kann. Dies war ganz anders, als ich den Text einfach las, wobei ich dem Ich-Erzähler wegen meiner Sympathie zu ihm glaubte.

> „*Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche?"*

> „*Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren."*

In diesem Text ist keine wechselnde Perspektive zu finden, sondern es wird durchgehend die Innenperspektive verwendet. Ebenfalls interessant ist die Unterbrechung des Ich-Erzählers durch die „du"- und „man"-Perspektiven in der Erzählung in „*Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause?"* und dem anderen kleinen Satz, mit dem der Ich-Erzähler seine Situation mit allgemeinen Situationen vergleicht („man"-Perspektive) und beschreibt: „*Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man"*. Diese beiden Unterbrechungen entstehen durch den reflektierenden Dialog zwischen dem Ich-Erzähler und seiner inneren Welt; der Dialog mit sich selbst.

Seine räumliche Ebene zeigt uns der unzuverlässige Ich-Erzähler in einer interessanten Weise. Er bemüht sich wegen seines inneren und beschränkten Standpunkts mit seinen Gedanken, Erfahrungen und seinem Sinne, diese Welt zu beschreiben. Im ersten Teil der Erzählung beschreibt er die Welt durch seine Augen, seinen Blick, die *camera-eye-Technik*: durch Perspektivismus.

> „*Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinander verfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind.“*

Aus diesem Grund konnte ich die Erzählwelt durch die Augen des Ich-Erzählers sehen, als ich den Text las.

Neben seiner beschränkten Perspektive ist es auch interessant zu sehen, dass der Ich-Erzähler in dieser Geschichte nur an einem einzigen Ort bleibt, nämlich vor der Tür des Hauses. Von diesem Punkt aus beschreibt er die räumliche Ebene der Geschichte auf zwei Arten: Erstens mit seinen Sinnen, Sehen und Hören, und zweitens durch seine Erinnerungen an die Vergangenheit. Mit diesen beiden Arten baut er die Raumtypen der Geschichte auf: den statischen Handlungsraum (Haus des Vaters), den Perspektiv- und Stimmungsraum der Erzählung (Fremdartigkeit zu Hause), den Kontrast- und Symbolraum (Rauch vom Schornstein = heimisch, die Dinge stehen kalt nebeneinander = fremd).

Als nächstes betrachten wir die Zeitebene der Geschichte. Obwohl in einem Erzählen aus der Innenperspektive das Wesen der Zeitkunst nur abgeschwächt in Erscheinung tritt, ist es wichtig, auch dies kurz zu erläutern. Die Raumdarstellung des Hauses erfolgt hier nicht in einem chronologischen oder linearen Zeitraum, sondern ständig wechselnd. Wir finden hier, dass der Zeitraum dieses Erzählens in der Gegenwart (als der Ich-Erzähler zurückkehrt) („*Ich bin angekommen.“* „*Ich bin zurückgekehrt.“*), in der Vergangenheit (als der Ich-Erzähler seine Erinnerung wiedererweckt) („*Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen.“*) und in der Zukunft liegt (als der Ich-Erzähler das Geschehen hinter der Küchentür vermutet) („*Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren.[...] Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.*), wobei der Ich-Erzähler von einem Zeitraum zum anderen springt.

In Bezug auf das Prinzip der „Unbestimmtheit und des Weglassens“ ist es interessant, die ungenauen Beschreibungen der Erzählwelt zu sehen. Wenn etwa zehn Leser diese Erzählung lesen und dann von ihnen eine Vorstellung der Raumbeschreibungen dieses Textes verlangt wird, entstehen sicherlich zehn verschiedene Skizzen. Jeder wird die Skizze durch seine eigenen Einbildungen anfertigen. Im eindeutigsten Fall werden Leser aus verschiedenen kulturellen Hintergründen ganz unterschiedliche Vorstellungen haben. Das passierte auch bei mir, wie oben bei meinem einfachen Lesen erläutert wurde.

Das Resultat dieses theoretischen Lesens ist, dass man viel ins Detail des Textes sehen kann und die Perspektiven, die verschiedenen Raumtypen bzw. den Prozess der Raumdarstellungen verstehen kann. Dadurch lässt sich bemerken, dass die Entfremdung des Erzählens eben nicht auf der räumlichen Darstellung basiert, sondern eher von den verschiedenen Erzählperspektiven abhängig ist.

> „*Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte.“*

Was bedeutet *„kalt steht Stück neben Stück“* in Bezug zu einem räumlichen Phänomen? Und durch wen oder was kommt die subjektive Wertung *„kalt“* in den Text? Dies überzeugte mich davon, dass der Eindruck von Entfremdung durch die Perspektive des Erzählens entstanden ist.

Anhand der oben kurz beschriebenen zwei Prozesse der Lektüre des Textes sehen wir, dass es große Unterschiede beim Verstehen des Textes besonders bezüglich der räumlichen Darstellungen gibt. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass ich bei meinem einfachen Lesen Sympathie mit dem Ich-Erzähler habe und ihm deshalb glaube, dass die Entfremdung auch durch das Fremdwerden des Raumes selbst entstanden ist, während ich als theoretischer Leser klar bemerken kann, dass ich dem Ich-Erzähler aufgrund der Innenperspektive nicht glauben kann, und somit bemerke, dass die Entfremdung der Geschichte nicht mit der befremdlichen räumlichen Ebene (der Raum ist sowieso immer gleich), sondern mit der Innensicht des Erzählens zu tun hat, welche diese Entfremdung bildet. Außerdem kann ich mit der Theorie den Raum und die Zeit besser imaginieren und diesen folgen. Was mir bei der räumlichen Darstellung und Vorstellung ganz auffällig und zugleich interessant erscheint, sind die interkulturellen Probleme, die reiche vielfältige Skizzen abbilden können. Bei diesem Problem sind aber zwischen theoretischem und einfachem Lesen fast keine Unterschiede zu finden, da dies eher von dem kognitiven Kapital und nicht von bestimmten Theorien abhängt.

Hier sehen wir, dass das Wissen über eine Perspektive in einem Erzähltext uns zu bestimmten vielfältigen Arten führt, mit welchen man das Erzählen imaginieren, auf es reagieren und es verstehen kann. Innenperspektive – Außenperspektive und der Standpunkt des Erzählers sind Anzeichen für den Leser, um entscheiden zu können, ob er dem Erzähler glauben kann oder nicht. Aperspektivismus – Perspektivismus hingegen bestimmen, ob der Leser einen direkten Zugang zum Raum des Erzählens hat, also ob er ihn nur von außen beobachten kann oder sich direkt im Raum des Erzählens beteiligen kann. In Bezug auf die räumliche Einbildung ist es auch wichtig zu erläutern, dass die Raumdarstellung ein hochkomplexer Aspekt ist, da die abstrakt vorgestellte reale Welt eines jeden Menschen, einer Generation und einer Kultur immer individuell ist. Keine Vorstellung ist identisch mit einer anderen. Diese Beschreibungen des kulturellen Prozesses werden in der Erzähltheorie durch das Konzept der ‘Unbestimmheit’ erfasst. Am Ende werden all diese uns zu den bestimmten Prozessen und auch zu den bestimmten Interpretation führen.

Zum Schluss lässt sich bestätigen, dass durch die hier von Stanzel vertretene Erzähltheorie sich die Struktur des Textes sowohl untersuchen als auch enthüllen lässt, und die Beschreibungen der inneren Perspektive bzw. die räumlichen Darstellungen klarer werden. Durch diese Theorie und unsere eigene Erfahrungen können wir den literarischen Texten bewusst und sensibel begegnen, womit wir auch die räumliche Ebene im literarischen Text besser imaginieren können. Die umfangreiche Erzähltheorie ist in diesem kleinen Essay unmöglich im Ganzen zu erläutern. Jedoch hoffe ich, dass durch die Fokussierung auf Perspektive, ihren räumlichen Aspekt und die Kontrastierung mit dem einfachen Lesen die Erläuterung der Unterschiede zwischen Theorie und dem einfachen Lesen gegenüber der räumlichen Ebene im literarischen Text gelungen ist. Dieser Essay könnte somit ein hinführender Beitrag zu dem weiteren komplexen Gegendstandsbereich ‚Raum und Text' darstellen.

Literaturverzeichnis

Buchholz, Sabine / Jahn, Manfred (2005). „Space in Narrative" in: *Encyclopedia of Narrative Theory. (*hrsg.von David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan). Routledge.

Dickson, Sheila (1994). *The Narrator, narrative perspective and narrative form in the short prose works of the German romantics*. Stuttgart.

Miller, J. Hilles (2011). *On Literature: Aspek Kajian Sastra*. (übersetzt von Bethari Anissa Ismayasari). Jalasutra, Yogyakarta.

Lotmann, Jurij M. (1993). *Die Struktur literarischer Texte.* (übersetzt von Rolf D. Keil). UTB Stuttgart.

Ludwig, Hans-Werner (1982). *Arbeitsbuch Romananalysen.* Tübingen.

Stanzel, Franz K. (1995). *Theorie des Erzählens.* 6. unveränd. Aufl., Göttingen.

Surkamp, Carola. (2005). „Perspektive*"* in: *Encyclopedia of Narrative Theory*. (hrsg.von David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan). Routledge.

Zoran, Gabriel (1984). *Towards a Theory of Space in Narrative*. in: Poetik Today, Vol 5, No.2: The Construction of Reality in Fiction. Duke University Press.

Hatices Neigungsverhältnis in “Einmal Hans mit scharfer Soße. Leben in zwei Welten”

Dr. Lucia Hilman, Universitas Indonesia (Jakarta)
lucia155@yahoo.com

Abstract

Hatice Akyüns Roman “Einmal Hans mit scharfer Soße” ist sehr gut geeignet als Unterrichtsmaterial, vor allem bei einer interkulturell ausgerichteten Germanistik wie bei uns in Indonesien.

Der Roman besteht aus 14 Kapiteln. Aus Zeitgründen beschränke ich mich nur auf das 14. Kapitel. Allein der Titel (“Deutsche Ayşe – Deutsche Eiche”) gibt bereits den Konflikt bzw. die Thematik preis. Ayşe ist ein typisch türkischer Mädchenname und heißt unter anderem „Lebende“ und „die Schöne“. So deutet „deutsche Ayşe“ auf die Protagonistin, Hatice, die sich im deutschen Kontext sehr gut assimiliert hat, während Eiche „Standhaftigkeit“ und „Ewigkeit“ symbolisiert. Dabei wissen wir, dass „deutsche Eiche“ ein Symbol für Stärke und Macht der Deutschen ist. Diese Lebensfreude und Stärke findet man bei der Protagonistin, Hatice, wieder. Ihr Leben in zwei widersprüchlichen Welten empfindet sie als Reichtum: „Ich bin zu deutsch, um eine Türkin zu sein, und zu türkisch, um mich eine Deutsche zu nennen“ – eine hoch interessante Auffassung von Identität, die zum multikulturellen Indonesien gut passt.

Wenn Hans-Georg Gadamer in seinem Buch “Wahrheit und Methode” (1960) von einem Verstehensprozess spricht, so kann man den Schluss ziehen, dass Hatice bei ihrer Suche nach Identität in Deutschland eine Horizonterweiterung erlebt hat, die später zu einer Horizont-verschmelzung führt.

Schlüsselwörter: von Horizonterweiterung zu Horizontverschmelzung, von 'das Fremde' zu 'das Eigene'

Einleitung

Im Kontext der interkulturellen Literaturwissenschaft habe ich in diesem Semester den ersten Roman von Hatice Akyün "Einmal Hans mit scharfer Soße. Leben in zwei Welten" als Unterrichtsmaterial gewählt. Ihr humorvoller Schreibstil, der ab und zu von einer leichten Ironie unterbrochen wird, und die Liebesaffäre der Protagonistin Hatice mit deutschen Männern, machen diesen Roman umso attraktiver für unsere Studenten. Wie die Protagonistin sind unsere Studenten in der Mehrheit auch Muslime. Dazu ist das Thema ‚Liebe' sehr relevant in ihrem Alter. Somit wird der Verstehensprozess erleichtert. Auch Hatice's Lebenserfahrungen, standhafter Charakter und kritische Einblicke erweitern den Horizont der Studenten. Aus diesem Grund habe ich diesen Roman als Modell ausgewählt.

Dieser autobiografische Roman besteht aus vierzehn Kapiteln:

1. Neulich in der Parallelwelt
2. Mokkagläser mit Goldrand
3. Das Schweigen der Lämmer
4. Reise ins Land der Mütter
5. Duisburg, ich häng an dir
6. Einmal Hans mit scharfer Soße
7. Mein wunderbarer Wachs-Salon
8. Das religiöse Erlebnis
9. Vier Hochzeiten und ein Blaues Auge
10. Der König von Duisburg
11. Hans und Helga
12. Ayşe liebt Hans
13. Sie sprechen aber gut Deutsch
14. Deutsche Ayşe – Deutsche Eiche

Für das Seminar "Sastra Urban" mit Studenten des fünften Semesters habe ich Kapitel 1 („Neulich in der Parallelwelt"), Kapitel 6 („Einmal Hans mit scharfer Soße") und Kapitel 14 („Deutsche Ayşe – Deutsche Eiche") ausgewählt. Bei dieser Abhandlung konzentriere ich mich insbesondere auf das letzte Kapitel unter Bezugnahme auf Kapitel 1 und 6.

Der Titel des 14. Kapitels „Deutsche Ayşe[1] – Deutsche Eiche[2]" – ist ein sich reimendes Wortspiel. Ayşe ist ein typisch türkischer Mädchenname und bedeutet auf Deutsch unter anderem „Lebende" und „die Schöne". Der Name ist sehr oft mit Emotionen wie ‚attraktiv', ‚extrovertiert' und ‚lustig' verbunden. Die Eiche dagegen ist ein Symbol für Standhaftigkeit und langes Leben. So deuten die Lebensfreude und die Attraktivität auf die Protagonistin, Hatice, die sich im deutschen Kontext sehr gut assimiliert hat. Dabei muss sie ständig nach

[1] Ayşe ist ein türkischer Mädchenvorname und bedeutet ‚die Lebendige'. Auf die Frage, welche Emotionen und Eindrücke man persönlich mit dem Vornamen verbindet, verweisen die Antworten u.a. auf ‚bekannt', ‚sympathisch', ‚extrovertiert', ‚attraktiv', ‚intelligent' und ‚lustig' (s. www.vorname.com/name,Ayşe.html den 11.11.2014, um 16.35).

[2] ‚Deutsche Eiche' steht in der Baumsymbolik u.a. für Werte wie Standfestigkeit, Freiheit, Kraft und Unbeugsamkeit (s. www.garten-treffpunkt.de/lexikon/eichen.aspx#bedeutung_in_baumsymbolik_und_mythologie), den 11.11.2014 um 16.43

ihrem eigenen Leben in Deutschland streben.

Der Titel dieses Kapitels spiegelt auch die Eigenschaften der Protagonistin wider, die das Hauptthema in diesem Kapitel bilden. Immer wieder muss sich Hatice verteidigen, wenn sie neuen Personen begegnet, die hartnäckig nach ihrer Herkunft fragen. „Ich bin Türkin mit deutschem Pass", sagt sie dann kurz.

Obwohl Hatice hin und wieder eine Identitätsschwankung erlebt, fühlt sie sich im Grunde genommen sehr wohl in ihren zwei Welten, denn für sie hat Identität nichts mit einem bestimmten Ort zu tun, sondern mit einer Lebenssituation:

> "Für mich hat die Frage nach der Identität nichts mit einem bestimmten Ort zu tun, sondern mit einer Lebenssituation. Und die kann eine Stadt, ein Land, ein Mensch oder ein Job sein. Mit türkischen Einflüssen in Deutschland aufgewachsen, kenne ich beide Mentalitäten. Ich drücke mich in der deutschen Sprache aus, denke und träume deutsch. Aber ich schwärme meinen Freunden unentwegt von der Türkei vor und versuche, sie mit anatolischen Reizen zu locken. In der Türkei wiederum bin ich ‚Deutschländerin', das heißt, dass Türken von mir wissen wollen, wie Hans und Helga in Deutschland leben". (Akyün 2005: 185-186)

Hatices Neigungsverhältnis zwischen dem Fremden und dem Eigenen

Die Fremde ist nach Dietrich Krusche keine Eigenschaft, die ein Objekt für ein betrachtendes Subjekt hat; sie ist ein Verhältnis, in dem ein Subjekt zu dem Gegenstand seiner Erfahrung und Erkenntnis steht. Ob jemand oder etwas fremd ist, hat demzufolge mit der jeweiligen Konstellation zu tun.[3]

Die Protagonistin Hatice ist drei Jahre alt, als sie mit ihren Eltern nach Duisburg kam. Mit achtzehn ist sie aus ihrem Elternhaus ausgezogen, weil ihr Vater darauf besteht, dass sie gemäß der türkischen Tradition heiraten soll.[4] Hatice ihrerseits hat den richtigen „Hans" noch nicht gefunden.[5] „Hans und Helga", so heißen nämlich alle Deutschen bei den Türken.

Daraus kann man schließen, dass die deutsche Kultur und Eigenschaften, die ganz anders als die türkischen sind, den Horizont Hatices, die in Deutschland aufgewachsen ist, erweitert haben. Mit der Zeit sind ihr die deutschen Eigenschaften nicht mehr fremd. Sie hat sich der deutschen Kultur sogar angenähert. Aus diesem Grund ist es verständlich, dass sie sich mit achtzehn Jahren entschlossen hat, ihr eigenes Leben zu leben. Seitdem lebt sie in ihrer Wohnung in Berlin.

Im ersten Kapitel "Neulich in der Parallelwelt" beschreibt Hatice sich selbst ganz selbstbewusst und emanzipatorisch:

---

[3] Siehe Dietrich Krusche, 1980:143

[4] Siehe Akyün, 2005: 189

[5] "Ein Hans, der leidenschaftlich wäre und galant genug, mir beim ersten Date – wie in der Türkei üblich – die Autotür aufzuhalten, ein Hans mit scharfer Soße sozusagen, ist mir noch nicht begegnet." (Akyün, 2005: 11)

> "Ich bin Journalistin, das heißt, ich arbeite viel, habe wenig Geld und noch weniger Zeit. Ich trage kein Kopftuch und bin nicht zwangsverheiratet, weswegen ich noch immer keinen Ehemann habe." (Akyün 2005: 7-8)

Im letzten Kapitel dieses Romans "Deutsche Ayşe – Deutsche Eiche" erzählt Hatice von ihrem Erlebnis mit ihrem letzten Freund, der wie der junge Willy Brandt aussah. Es war Liebe auf den ersten Blick, was bei ihr sonst nur sehr selten passiert.

Sie hat diesen großen blonden Mann auf einer Presseveranstaltung der SPD getroffen. Dazu hat ihre Schwester, Ablam, sie im Traum mit einem blonden Mann gesehen.[6] So hat sie fest daran geglaubt, dass die Begegnung vom Schicksal bestimmt ist.

Der junge „Willy Brandt" war sehr stolz auf seine türkische Freundin, aber sobald seine Arbeitskollegen überrascht fragten: "Mit einer Türkin?", erklärt er sofort, dass sie eigentlich Deutsche sei, hier aufgewachsen und ganz anders als die anderen Türken.[7] Die gleiche Aussage muss sich Hatice leider auch von seiner Mutter anhören, wenn sie Hatice bei Familienfesten ihren Gästen vorstellt. Gerade diese Aussage irritiert Hatice sehr.[8] Auch deswegen hat ihre Liebe zu dem jungen „Brandt" nicht lange gehalten. Für ihn sind die Türkinnen identisch mit Kopftuchtragen und keinem Sex vor der Ehe, weil der islamische Glaube das verbietet. Dabei sollen sie auch schlechtes Deutsch sprechen.[9]

Im Zusammenhang mit Kopftuchtragen hat sich die Protagonistin entschieden, kein Kopftuch zu tragen, obwohl sie es früher getragen hat. Sie hat es abgelegt, "weil sie sich nicht mehr wohl damit fühlte."[10] Auch nachdem sie im Koran gelesen hat, ist sie dabei geblieben, kein Kopftuch zu tragen. Als eine emanzipierte Frau sieht sie nicht ein, dass sie sich als Frau verhüllen und ihre Schönheit verbergen soll, um damit die Verantwortung für die Männer zu übernehmen.

Ihre Schwester, Ablam, trägt Kopftuch mit Stolz als Symbol ihrer Religionszugehörigkeit. Ihre beiden Töchter dagegen nicht. Sie hören Britney Spears und an den Wänden in ihren Zimmern hängen Poster von Leonardo DiCaprio und dem türkischen Sänger Tarkan. Wenn sie einmal in der Woche in die Moschee gehen, tragen sie dann Kopftuch und zwar freiwillig. Das ist ein Indiz, dass Hatices Familie die Freiheit des Individuums respektiert. Genau wie Hatice kennen ihre Nichten auch unterschiedliche Parallelwelten, "aber sie tanzen ungestört

---

6 "[…] Aber in solchen Situationen vertraue ich auf das Schicksal oder "kismet", wie Ablam sagen würde. Gerade weil es so unwahrscheinlich war, auf dieser Veranstaltung meinem Geliebten in die Arme zu stolpern, wusste ich sofort, dass das Schicksal zugeschlagen hatte." (Akyün, 2005: 176)

7 Siehe Akyün, 2005: 177

8 "[…] Es klang immer so, als sei mein Türkischsein ein Makel, für den er sich entschuldigen müsse." (Akyün, 2005:177)

9 "Es tat mir Leid um ihn, denn abgesehen von seinen festgefahrenen Meinungen war er sehr nett, und er konnte mich zum Lachen bringen. […] Immer wenn ich ihm klar machen wollte, dass es wie bei Deutschen auch bei Türken die unterschiedlichsten Lebensmodelle gibt, antwortete er hartnäckig: ‚Aber du bist ganz anders als die anderen Türken'."(Akyün, 2005: 177)

10 "[…] Das Kopftuch hat auch eine religiöse Bewandtnis. Im Koran steht in Sure 33, Vers 59: *Oh, Prophet, sag deinen Gattinnen und deinen Töchtern und den Frauen der Gläubigen, sie sollen etwas von ihrem Überwurf über sich herunterziehen. Das bewirkt eher, dass sie [als Muslime] erkannt werden und dass sie nicht belästigt werden.*" (Akyün, 2005:182)

dazwischen hin und her."[11]

Hatices Eltern haben dagegen nur eine Identität. Sie wissen genau, wo sie hingehören. Sie sprechen ihre Muttersprache und beherrschen nur ein bisschen Deutsch, um in Deutschland durchzukommen. Sie sind nach Deutschland gekommen, damit ihre Kinder ein besseres Leben haben. Am Anfang haben sie geplant, nur ein paar Jahre zu bleiben, aber weil die Kinder nicht zurück in ihre eigene Heimat wollten, sind sie auch geblieben. Sie pendelten zwar zwischen zwei Ländern, aber nicht zwischen zwei Welten wie ihre Tochter Hatice. Das Neigungsverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden ist bei Hatices Eltern kein Problem. Auch für ihre Schwester Ablam, die in Deutschland mit ihrer Familie lebt, bringt es kein Problem mit sich.

Wie schon oben erwähnt, fühlt sich Hatice sehr wohl in ihren zwei Welten, denn ihr Neigungsverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden hat für sie nicht mit einem Ort oder Land zu tun, sondern eher mit einer Lebenssituation. Wo sie gerade glücklich ist, dort schlägt sie Wurzeln.[12] Ein Hans war einmal ihre Wurzel, "[…] vielleicht verwurzele ich mich bald in einem anderen Hans," so sagt Hatice, nachdem sie den jungen „Willy" aufgegeben hat.

Mehrmals hat ihre Freundin, Julia, Hatice empfohlen, sich auf die Suche nach ihrer Identität zu begeben. Aber Hatice selbst betrachtet ihre zwei Welten als Reichtum.[13]

In Bezug auf Unpünktlichkeit reagiert Hatice unterschiedlich. Es hängt von der jeweiligen Konstellation ab. Einem Deutschen gegenüber, der zwanzig Minuten zu spät zur Verabredung kam, sagte sie zu seiner Überraschung: "Ich hasse Unpünktlichkeit."[14] Anderseits in Bezug auf ihre türkischen Freunde und Familie, die ihre Verabredungen einfach vergessen hatten, sagt sie gar nichts, denn die Türken kennen keine Wahrnehmung von Zeit. Zeit ist immer da, wieso also sich hetzen? So sagen sie.[15] Aber irgendwann, wenn es niemand erwartet, explodiert sie. In solchen Fällen ist sie fast wie ihre deutschen Freunde, erkennt sie selbst.[16]

Daraus wird sehr deutlich, wie die Protagonistin in ihren zwei Welten balanciert. "Wut und Stolz finden bei ihnen (den Deutschen) nur auf Nebenschauplätzen statt – am Stammtisch und auf dem Fußballplatz,"[17] sagt Hatice. Mit anderen Worten, anders als Türken explodieren Deutsche nur, wenn sie unter sich sind. In dieser Hinsicht ist Hatices Neigungsverhältnis mehr zu den Deutschen als zu den Türken.

Die Türken neigen dazu, selbstbewusst aufzutreten, gerade wenn sie unsicher sind. Dagegen

[11] Siehe Akyün, 2005:183

[12] Siehe Akyün, 2005:185

[13] "Aber ehrlich gesagt fühle ich mich weder in einem Dilemma, noch möchte ich etwas ändern. Ich betrachte mein Leben als großen Reichtum, denn ich habe gleich zwei davon, je nachdem, ob ich mich gerade bei meiner türkischen Familie aufhalte oder in Berlin." (Akyün,2005:181)

[14] Siehe Akyün, 2005:186

[15] Siehe Akyün, 2005:186

[16] Siehe Akyün, 2005:187

[17] Siehe Akyün, 2005:187

meint Hatice, weisen die Deutschen sogar auf ihre Schwachstellen hin.[18] In dieser Hinsicht neigt die Protagonistin mehr zu den Türken.

In Bezug auf Gefühle findet Hatice, dass ihre deutschen Freunde viel zu oft das Wort "Angst" benützen.[19] Ihr Freund Sascha hat einmal gesagt, dass Hatice wie ein Gefühlsfeuerwerk wirkt, wenn sie einen Mann mag. Deshalb rät er ihr, vornehmer, ein bisschen arrogant zu wirken und niemals zu früh über Gefühle zu reden. Sonst könnten sich deutsche Männer überfordert fühlen.[20] Hatice bleibt aber dabei, denn ihrer Meinung nach sind Offenherzigkeit, Leidenschaft und Erotik die besten Eigenschaften einer Frau.[21]

Nachdrücklich sagt sie, dass die schönste Eigenschaft von Türken die Leidenschaft ist. "Sie sind impulsiv und herzlich, und sie reden über ihre Gefühle, ohne darüber nachzudenken".[22] Als Beispiel nennt sie ihren Vater, der seiner Spontaneität gefolgt ist, als er vor über dreißig Jahren aus dem Bauch entschieden hat, nach Deutschland zu kommen. Hatice findet ihren Vater klug und weise, obwohl er kaum lesen und schreiben kann.[23]

Sie hätte heute ein anderes Leben, wäre ihr Vater im Dorf geblieben. Sie wäre wahrscheinlich schon längst verheiratet, hätte mehrere Kinder und wäre mit großer Wahrscheinlichkeit Analphabetin. Die Protagonistin ist im Verhältnis zu ihren Gefühlen demnach hundert Prozent Türkin.

In Bezug auf Heirat ist Hatice ganz anders als ihre beiden Geschwister. Sie hat sich mit achtzehn gegen die türkische Heiratstradition gewehrt und zog aus ihrem Elternhaus aus, obwohl die Eltern versucht haben, Hatice zum Heiraten zu überreden. Ihr Auszug war ein Aufstand gegen die türkische Heiratstradition. Sie wollte weiter enge Jeans tragen und vor allem ihr junges Leben als Teenager genießen.[24]

Erst lange danach hat ihr Vater aufgegeben, Hatice unter die Haube zu bringen, und wenn sie ihm von ihrem unabhängigen Leben erzählt, schüttelt der weise Mann nur den Kopf. Er versteht es nicht, aber er hat ihr Leben akzeptiert, wie es ist. Ab und zu versucht er noch immer, Hatice an die Heirat zu erinnern.[25] Daraus erkennen wir, dass Hatices

---

[18] "Natürlich bin auch ich in vielen Situationen unsicher, aber das würde man mir niemals ansehen. Ganz im Gegensatz zu den Deutschen. Sie weisen sogar noch darauf hin, wo ihre Schwachstellen sind." (Akyün, 2005:187)

[19] Sie haben Angst vor Arbeitslosigkeit, vor der Zukunft, vor Einsamkeit, vorm Versagen und neuerdings vor Terroranschlägen. Ihre größte Angst ist aber, über Gefühle zu reden. Wenn sie das Wort nur hören, bekommen sie Beklemmungen." (Akyün, 2005:188)

[20] Siehe Akyün, 2005:188

[21] Siehe Akyün, 2005:188

[22] Siehe Akyün, 2005:188

[23] "Das Leben hat ihm beigebracht, was gut ist. Dabei ist es ihm egal, in welchem kulturellen Kreis er sich gerade aufhält, wenn er seine Entscheidungen trifft." (Akyün, 2005:188-189)

[24] "Ich wollte nur meine Teenie-Träume leben, mit Jungs ins Kino gehen, Eis essen, küssen und später, wenn ich alles ausprobiert hatte, vielleicht heiraten." (Akyün, 2005:189)

[25] "Ich weiß, dass er sich insgeheim um mich sorgt und hofft, dass meine Geschwister sich um mich kümmern werden, wenn er nicht mehr da ist. Für meine Nichten und Neffen bin ich jetzt schon die verrückte Tante, die nie heiraten und irgendwann, wenn sie alt ist, bei ihnen wohnen wird. Ich stelle das Bild einer traditionellen Türkin ganz schön auf den Kopf. Ich bin eine Singlefrau, eine Großstädterin, die sich manchmal als Türkin verkleidet, wenn sie mit einem Kopftuch ihr anatolisches Dorf besucht." (Akyün, 2005:190)

Neigungsverhältnis zur Heirat zu den Deutschen neigt, oder anders formuliert, dass ihr Horizont sich so erweitert hat, dass Hatice eine Horizontverschmelzung mit dem Fremden erreicht hat.

Schlussfolgerungen zur Textanalyse

Die Protagonistin dieser Geschichte, Hatice, ist eine emanzipierte Frau, die in zwei Welten lebt. Sie ist "eine Türkin mit deutschem Pass", wie sie immer erwidert, wenn sie von neuen Bekanntschaften hartnäckig nach ihrer Herkunft gefragt wird.

Die zwei Welten erlebt sie als Reichtum. Mit türkischen Einflüssen in Deutschland aufgewachsen, kennt sie beide Mentalitäten. "Es reicht, wenn ich Türkin im Herzen bin", sagt sie mehrmals. Dank ihrem Vater, der fast nicht lesen und schreiben kann, ist sie als Kind nach Deutschland gekommen. Sie schätzt ihren Vater sehr, aber trotzdem hat sie mit achtzehn Jahren das Elternhaus verlassen, um ihr eigenes Leben auszuprobieren, denn sie war gegen die türkische Heiratstradition.

Ihr Verhältnis zu Pünktlichkeit, Wut und Stolz neigt zur deutschen Kultur, andererseits neigt ihr Verhältnis zu Emotionen und Selbstbewusstsein zur türkischen.

Am Anfang, wie im ersten Kapitel zu lesen ist, gab die Protagonistin innerlich zu, dass sie etwas falsch machte, als ihre jüngere Schwester, Fatma, ihre Lebensweise nicht verstand, zum Beispiel wenn sie jeden Tag Vollkornbrot isst oder erzählt, dass ihre deutschen Freunde ihr eigenes Leben leben, unabhängig von ihren Familien:

> „Natürlich mache ich etwas falsch. **Ich versuche**, **in zwei Welten gleich gut zurechtzukommen**, **die sich einfach nicht unter einen Hut bringen lassen**. Ich verstehe mich ja selbst nicht, wenn ich gerade wieder einmal aus der Türkei nach Berlin zurückgekehrt bin und schlaflose Nächte verbringe, weil mir eine Freundin dort düstere Prognosen aus dem Kaffeesatz gelesen hat." (Akyün 2005: 9)

Aus dem obigen Zitat wird deutlich, dass Hatice einerseits versucht, das Eigene in ihr selbst zu ignorieren, um andererseits das Fremde besser zu verstehen. Oder, nach Gadamer (1960), dass Hatice versucht, aus ihrer Horizonterweiterung freiwillig eine Horizontverschmelzung zu erreichen.

Die Identitätsschwankung der Protagonistin erscheint auch noch im letzten Kapitel. Immer wieder, wenn sie neuen Menschen begegnet und diese hartnäckig nach ihrer Herkunft fragen, wird sie verzweifelt.

> "[…] **Manchmal fühle ich mich monatelang nicht ein einziges Mal türkisch**. Erst wenn ich neue Menschen kennen lerne, die mich fragen, woher ich komme, **reißen sie mich aus meiner deutschen Welt.** ‚Aus Berlin', antworte ich. ‚Nein, ursprünglich?' ‚Aus Duisburg.' Und dann kommt immer die Frage: ‚Nein, ich meine, wo liegen deine Wurzeln?' Dieser Moment ist dann wieder einmal Anlass für mich, über meine Herkunft nachzudenken. **Ich frage mich plötzlich, was türkisch an mir ist und was deutsch?**" (Akyün 2005: 180f)

Aber am Ende im Alter von fünfunddreißig Jahren hat sich Hatice in ihren zwei Welten gut ausbalanciert.

Ihre Lebensgeschichte, ihre deutsche Sprache, ihre Denkweise, ihr Alltags- und Weltwissen, dies alles hat ihren Blickwinkel gebildet.

Weidenmann & Wierlacher schreiben, dass ein Blickwinkel aus zwei „Seiten", „Schenkeln" oder „Geraden" besteht, wie in der Geometrie; "diese Geraden lassen sich zwanglos als Repräsentation des Fremden und des Eigenen, der individuellen und kollektiven Identität des Einzelnen […] konkretisieren, denen ein gemeinsamer Ausgangspunkt eignet."[26] In Hinsicht auf die Protagonistin repräsentiert die eine Gerade ihre individuelle deutsch-türkische Identität und die andere Gerade die kollektive deutsche Identität, zu der ihr Horizont verschmolzen ist.

Literatur

Akyün, Hatice (2005). *Einmal Hans mit scharfer Soße. Leben in zwei Welten*. München.

Gadamer, Hans-Georg (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen.

Hilman, Lucia (2013). Der hermeneutische Blickwinkel der interkulturellen Kommunikation in Inge Schubarts ‚Ärztin im Dschungel von Sumatra'. In: Widodo, Pratomo / Langguth, Svann / Schnieders, Guido & Darmojuwono, Setiawati (Hgg.) *Pendekatan Lintas Budaya dalam Penelitian dan Pengajaran Studi Jerman die Indonesia. Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik*. In: Jurnal Ilmiah Bahasa, Sastra dan Budaya Jerman. Volume 01, September 2013, S. 293-297

Krusche, Dietrich (1980). Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze. In: Krusche, Dietrich / Wierlacher, Alois (Hg.). (1990) *Hermeneutik der Fremde*. München, S. 13-23.

Weidenmann, Ursula / Wierlacher, Alois (2003). Blickwinkel. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, S. 210-214

[26] Siehe Ursula Weidenmann / Alois Wierlacher (2003). Blickwinkel. In: Wierlacher / Bogner (2003), S. 212. Siehe auch Lucia Hilman (2013). Der hermeneutische Blickwinkel der interkulturellen Kommunikation in Inge Schubarts ‚Ärztin im Dschungel von Sumatra'.

Analyse der moralischen Werte in den 5 Märchen der Gebrüder Grimm

Ahmad Bengar Harahap und Rezki Handayani Sitompul, Deutschprogramm an der Unimed (Staatliche Universität von Medan)

Abstract

Heuzutage besprechen viele Leute um Moral oder Karakter. Moral wird von viele Prozess gebilden. Ein Prozess ist durch Lese-erfahrung. Die Lese-erfahrung kann man durch litarische Werke wie Märchen, Sage oder Legend bekommen. Dieser Schrift geht um die moralischen Werte in den 5 Märchen der Gebrüder Grimm. Die Quelle kommt aus eine literarische Untersuchung, die die deskriptive Methode verwendet. Die Daten der Untersuchung sind die Sätze in den 5 Märchen der Gebrüder Grimm. Die Datenquelle dieser Untersuchung sind die 5 Märchen der Gebrüder Grimm.Die Ergebnisse dieser Untersuchung erklären über die moralischen Werte in den 5 Märchen der Gebüder Grimm. In den 5 Märchen der Gebrüder Grimm gibt es 14 moralische Werte, nämlich 9 gute moralische Werte und 5 schlechte moralische Werte. Der häufigste gute moralische Wert ist Liebe, und die häufigsten schlechten moralischen Werte sind Arroganz und Neid. Das Märchen, in dem es viele moralischen Werte gibt, ist „Frau Holle“ und das Märchen, in dem es wenige moralischen Werte gibt, ist „Der singende Knochen“. In „Frau Holle“ gibt es 9 moralische Werte, aber es gibt nur 3 moralische Werte in „Der singende Knochen“. Diese Ergebnisse der Untersuchung können die Kenntnisse über Moral im Märchen als Lehrbildung darstellen.

Schlüsselwörter: Die moralischen Werte, Märchen von Gebrüder Grimm

Einleitung

Die Moral ist der natürliche Charakter, der die Persönlichkeit von jemandem beschreibt. Die Moral beeinflusst die Haltung und das Verhalten im täglichen Leben, da dies besonders miteinander in Beziehung steht. Die Moral beschreibt den Unterschied zwischen einem guten und einem schlechten Charakter. Die Moral dient als Beschreibung von jemandem. Jemand hat Moral,das bedeutet: Jemand hat eine gute Haltung und ein gutes Etikett. Jemand hat keine Moral, so hat er eine schlechte Haltung und ein schlechtes Etikett. Die allgemeine Bedeutung von Moral bedeutet, er ist höflich.

Die Moral ist die wichtigste Sache in der Erziehung. Die Moral ist wichtig, weil sie der Ausgleich zwischen Wissenschaft und Haltung ist. Der Student, der zwar Wissenschaft betreibt, aber keine Moral hat, ist kein guter Student. Wenn der Student nur eine gute Moral hat, aber hat keine Wissenschaft betreiben kann, so ist das auch nicht gut. Deshalb ist ein guter Student ein solcher, der sowohl eine gute Moral hat, als auch Wissenschaft betreiben kann.

Außer der Erziehung ist Moral auch wichtig in täglichen Leben. Moral ist sehr wichtig für die Menschen, weil die Moral als Orientierung von Verhalten genutzt werden kann. Durch Moral können die Menschen zwischen guten und schlechten Handlungenunterscheiden, die passendoder unpassend sind und den gesellschaften Normen entsprechen.

Moral wird auch in verschiedenen literarischen Werken gefunden. Eine dieser literarischen Werke ist das Märchen. Kamisa (1997: 144) behauptet, dass Märchen Geschichten sind, die geschrieben und gesagt wurden. Sie dienen zur Vergnügung, aber passieren nicht wirklich im Leben. Im Märchen gibt es häufig die Lehre der Moral.
Basierend auf der oberen Erklärung möchte die Verfasserin die moralischen Werte in den 5 Märchen der Gebrüder Grimmanalysieren. Die Märchen sind die gewöhnliche Märchen (*ordinary tales*). Die gewöhnlichen Märchen sind die einfachen Märchen und sie sind nicht zu schwer zu verstehen. Die Märchen sind „Der arme Müllerbursch und das Kätzchen“, „Der singende Knochen“, „Frau Holle“, „König Drosselbart“, und „Schneewitchen“.

Theoretische Grundlage

Der Begriff der Moral

Salam (2000: 1) erklärt, dass das Wort „Moral“ vom lateinischen Wort „*mores*“ stammt. *Mores*widerum stammt vom *mos*. *Mos* bedeutet „Ethik“, „Charakter“, und „Handlung“. Baron und Freund im Asri Budiningsih (2008: 24) stellen fest: „die Moral ist die Sache, die mit dem Verbot und der Tat verbunden ist und über das Schlechte oder die Richtigkeitspricht.“ Magnis und Suseno behaupten, dass die Moral auf das Gute und das Schlechte im Menschenbezieht, sodass der moralische Aspekt auch einer der Aspekte vom menschlichen Leben ist, demvon der gute Aspekte gesehen wird(Asri Budiningsih (2008: 24).

Basierend auf der oberen Erklärung wird erklärt, dass Moral der Charaktereiner Menschen ist, welcher die Haltung und das Verhalten im täglichen Leben beeinflusst. Die Charaktere sind der gute und der schlechte Charakter. Im Allgemeinen ist die Moral identisch, aber mit der guten Haltung. Deshalb hat jemand Moral, der eine gute Haltung hat.

Der Begriff des Märchens

Wiyanto (2005: 58) erklärt, dass die Märchen Fantasiegeschichtensind, die nicht logisch

sind. Die Geschichte im Märchen passiert niemals und ist unmöglich. Die Geschichten im Märchen sind allerlei.Wiyanto (2005: 58) behauptet, dass Märchen in verschiedene Formen unterteilt werden können, diese sind: a) die Fabel, b) lustiges Märchen, c) die Legende, d) der Mythos, e) die Sage, und f) die Parabel.

Basierend auf der oberen Erklärung wird erklärt, dass Märchen fiktive Geschichten sind, die gewöhnlich über das Leben der ehemaligen Gesellschaft erzählen. Im Märchen erzählt die unmögliche Sache. Viele Leser mögen Märchen lesen, weil im Märchen Fantasiegeschichten gibt. So ist die Geschichte im Märchen sehr interessant.

Die Moral im Märchen

Nurgiyantoro (2005: 265) behauptet, dass die Lehre der Moral durch die anschaulichen Charakter und deren Haltung in den Märchen überbracht werden.

Die Figuren werden oftüberspizt dargestellt,können so aber als Beispiel für einenbestimmten Charakter dienen. Das Beispiel erklärt die moralischen Werte in täglichen Leben.Pandan Wangi (2006: 15) erklärt, dass im Märchen Werte vermittelt werden, wie Etikett, Moral, Ehrlichkeit, Arbeitseifer, Loyalität, und viele weitere. Viele Psychologen meinen, dass sich beim Lesen eines Märchens die eigene Persönlichkeit herausbilden kann. Die Leser können die gute und schlechte Handlung der Figuren im Märchen werten. Da Märchen also eng mit der Herausbildung von Moral verbunden sind, sind Märchen sehr wichtig.

Basierend auf der oberen Erklärung kann Moral im Märchen durch die Charakter der Figuren erklärt werden. Moral im Märchen ist sehr wichtig für die Entwicklung der Persönlichkeit von jemandem, besonders für die Kinder. Moral im Märchen ist einfach zu verstehen. Die Geschichte im Märchen lehrt die Menschen, eine gute Moral zu haben, denn die Figuren im Märchen, die die gute Moral haben, sind am Ende immer die glücklichen Sieger.

Die Kategorie der moralischen Werte

Die Moral wird im zwei Teile geteilt, nämlich die guten und schlechten moralischen Werte.

a. Die guten moralischen Werte sind: Geduld, Glaube, Gerechtigkeit, Mut, Fleiß, Ehrlichkeit, Liebe, Treue, und Weisheit.

1. Die Geduld. Salam (2000: 169) erklärt, dass man ein starkes Herz haben muss, um etwas zu machen, z.B. die Arbeit oder die Aufgabe. Jemand macht etwas mit Geduld, es bedeutet, dass er fleißig, eifrig, und stark ist um seine Arbeit zu machen. Die andere Bedeutung: jemand erfährt von Katastrophe, ist er aber dennoch geduldig.
2. Der Glaube. Der Glaube ist eine Haltung, bei der man die feste Überzeugung hat, dass jemand/etwas existiert oder dass etwas wahr, richtig oder möglich ist.
3. Die Gerechtigkeit. Salam (2000: 169) behauptet, die Gerechtigkeit wird in zwei Teile geteilt, nämlich die Gerechtigkeit mit Personen und die Gerechtigkeit mit der

Gesellschaft. Die Gerechtigkeit mit Personen ist die Haltung umdas Anrecht für die Personen zu geben.

4. Der Mut. Salam (2000: 184) stellt fest, der Mut ist Bereitschaft um etwas zu machen, was eine eigene Überwindung kostet. Jemand glaubt, dass er etwas machen kann, obwohl es ein Risiko gibt. Der Mut ist die Eigenschaft oder Bereitschaft, etwas zu tun, das gefährlich ist oder sein kann.

5. Der Fleiß. Der Fleiß ist die Bemühung und regelmäßigeEinsatz für etwas. Der Fleiß ist auch eifrig und zäh. So wird jemand fleißig genannt, wenn er eine Arbeit wahrlich macht. Der Fleiß bedeutet auch die konzentrierte und intensive Arbeit und Beschäftigung mit etwas.

6. Die Ehrlichkeit. Salam (2000: 170) erklärt, die Ehrlichkeit die Aussprache von Wahrheit bedeutet. Die Ehrlichkeit ist eine Haltung, dass der Betroffene die Wahrheit sagt, nicht lügt und nicht verschweigt.

7. Die Liebe. Die Liebe ist ein positives Gefühl gegenüber einer anderen Person. Die Liebe ist das starke Gefühl der Zuneigung zu jemandem, der zur eigenen Familie gehört oder den man sehr schätzt.

8. Treue. Salam (2000: 171) behauptet, der treue Charakter und die treue Haltung ist dieBereitschaft für jemanden etwas ehrlich zu machen, weil er mit Stolz daran glaubt.

9. Die Weisheit. Die Weisheit umfasst ein großes Wissen und die Klugheit,besonders aufgrund von langer Erfahrung.

b. Die schlechten moralischen Werte sind: Arroganz, Übermüt, Neid, Lug, Faulheit, Hoffnungslosigkeit, Betrug, Untreue, und Angst.

1. Die Arroganz. Die Arroganz ist ein Charakter von einer Person, die sich stolz fühlt. In einer Weise, die als anmaßend, herausfordernd und überheblich empfunden wird. Ein arroganter Mensch benimmt sich sehr arrogant.

2. Der Übermüt. Der Übermüt bedeutet ausgelassen fröhlich, voller Übermut. Die Kinder waren ganz übermütig. Der Übermüt ist ein Verhalten, bei dem man so ausgelassen oder fröhlich ist, dass man Dinge tut, die gefährlich sind oder die anderen schaden.

3. Der Neid. Warsidi (2013: 39) erklärt, jemand ist glücklich, wenn andere Leute traurig, und er ist traurig, wenn andere Leute glücklich. Im Allgemeinen gilt Neid als ein schlechter Charakterzug. Sie gönnen anderen Person ihren Erfolg nicht und sie suchen immer die Fehler von anderen.

4. Der Lug. Subhi und Freund (2004: 101) meinen, der Lug ist die Aussprache von unwahren Tatsachen, um anderen bewusst zu schaden. Der Lug ist ein schlechterCharakterzug und es kann andere Menschen schädigen.

5. Die Faulheit. Warsidi (2013: 32) behauptet, die Faulheit ist eine Haltung, bei der eine Person keine Energie hat, um etwas zu machen. Gewöhnlich stellen die faulen Menschen sich etwas vor, aber sie möchtenes nicht versuchen. Die Faulheit ist ebenfalls ein unbeliebter Charakterzug.

6. Die Hoffnungslosigkeit. Salam (2000: 169) sagt, die Hoffnungslosigkeit ist die Unfähigkeit von jemandem, das eigene Unglück zu ertragen. Hoffnungslosigkeit bedeutet auch die Faulheit, nämlich die Unfähigkeit etwas an einer Situation zu verändern. Die Hoffnungslosigkeit ist ein Merkmal einer schwachen Persönlichkeit.

7. Der Betrug. Der Betrug ist eine Handlung, mit der man jemanden bewusst schadet. Jemand handelt bewusst falsch um anderen Menschen etwas schlechtes anzutun. Dies ist ein besonders negativer Charakterzug.
8. Untreue. Salam (2000: 173) erklärt, Untreue ist ein heuchlerischer Charakterzug. Jemand ist untreu,wenn er das, woran er glauben oder tun sollte.
9. Die Angst. Salam (2000: 187) erklärt, die Angst ist unsicherer Charakterzug, der sich oft zu Beginn einer ungewohnten Situation zeigt. Eine ängstliche Person fügt sich oder rennt weg bevor sie kämpft. Die Angst ist der psychische Zustand von jemandem, der bedroht wird oder sich in Gefahr befindet.

Untersuchungsmethode

In dieser Untersuchung wird die deskriptive Methode verwendet.

Die Daten und Datenquelle

Die Daten dieser Untersuchung sind die Sätze in den 5 Märchen der Gebrüder Grimm. Die Datenquelle dieser Untersuchung sind die 5 Märchen der Gebrüder Grimm.

Technik der Datenanalyse

Die Datenanalyse in dieser Untersuchung verwendet *Flew Model of Analysis*von Miles und Freund (1992: 18). Diese Technik wird adaptiert mit untergenannten Schritten:

1. Die Texte der 5 Märchen der Gebrüder Grimm lesen.
2. Die Sätzein den 5 Märchen der Gebrüder Grimm markieren.
3. Die Sätzein den 5 Märchen der Gebrüder Grimm notieren.
4. Die Daten reduzieren. Die notierenden Daten werden wieder zu den einfachen Daten geschrieben. Die notierenden Daten sind die Sätze und die einfache Daten sind die Schlüsselworte.
5. Die Daten präsentieren. Die Meinung und die Deskription von den moralischen Werte erklären.
6. Zusammenfassung. Die Zusammenfassung von den bearbeiteten Daten machen.

Ergebnis der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die moralischen Werte erörtert, die in den 5 Märchen der Gebrüder Grimm genommen werden.

Die Datenbeschreibung

Die Datenergebnisse der Untersuchung werden basierend auf der Theorie nach Nurgiyantoro (2005: 265) geprüft. Er sagt, dass die Lehre der Moral durch die anschaulichen Charakter und deren Haltung in den Märchen überbracht werden. Die Figuren werden oftüberspitzt dargestellt,können so aber als Beispiel

für einenbestimmten Charakter dienen. Das Beispiel erklärt die moralischen Werte im täglichen Leben. Das heißt, die moralischen Werte im Märchen werden durch die

anschaulichen Charakter und deren Haltung in den Märchen überbracht. Die Datenergebnisse der Untersuchung werden basierend auf der Theorie Burhanuddin Salam (2000: 169) geprüft. Er sagt, dass die moralischen Werte in zwei Teile geteiltwerden, nämlich die guten und schlechten moralischen Werte. Die guten moralischen Werte sind: Geduld, Glaube, Gerechtigkeit, Mut, Fleiß, Ehrlichkeit, Liebe, Treue, Verhaltenund Weisheit. Die schlechten moralischen Werte sind: Arroganz, Übermüt, Neid, Lug, Faulheit, Hoffnungslosigkeit, Betrug, Untreue und Angst.

Die Deskription der Märchen

Die Märchen sind die 5 Märchen der Gebrüder Grimm. Der Titel der Märchen sind „Der arme Müllerburschund das Kätzchen", „Der singende Knochen", „Frau Holle", „König Drosselbart", und „Schneewitchen". Diese Märchen werden nicht von der Gebrüder Grimm geschrieben, aber Gebrüder Grimm schreiben diese Märchen wieder. Deshalb werden diese Märchen als die Märchen der Gebrüder Grimm gesagt. Die Märchen, die analysiert werden, sind die gewöhnlichen Märchen (*ordinary tales*). Das gewöhnliche Märchen ist das Märchen, in dem über die Menschen erzählt wird. Die Geschichte des Märchens ist normallerweise über Freud und Leid von einer Person oder mehreren Personen.

Die Ergebnisse der Untersuchung

Es gibt 14 moralische Werte in den 5 Märchen der Gebrüder Grimm, nämlich 9 gute moralische Werte und 5 schlechte moralische Werte. Der häufigste gute moralische Wert ist Liebe, und die häufigsten schlechten moralischen Werte sind Arroganz und Neid.

Der meiste moralische Wert in den 5 Märchen der Gebrüder Grimm Liebe ist. Es gibt die Liebe in 4 Märchen der Gebrüder Grimm, die analysiert werden. Der häufigste gute moralische Wert Liebe ist. Auf das Bild 2 wird erklärt, dass die häufigsten schlechten moralischen Werte Arroganz und Neid sind. Arroganz und

Neid geben es in den 3 Märchen der Gebrüder Grimm. Das Märchen, in dem es viele moralischen Werte gibt, ist „Frau Holle" und das Märchen, in dem es wenige moralischen Werte gibt, ist „Der singende Knochen". In „Frau Holle" gibt es 9 moralische Werte, aber es gibt nur 3 moralische Wertein „Der singende Knochen".

Schlussfolgerung und Vorschläge

A. Schlussfolgerung

Nach den Untersuchungsergebnissen fallen die Schlussfolgerungen folgendermaßen aus: Nach der Untersuchung von 5 Märchen der Gebrüder Grimm gibt es 14 moralischen Werte, nämlich 9 gute moralische Werte und 5 schlechte moralische Werte. Das häufigste gute moralische Wert ist Liebe, und die häufigsten schlechten moralischen Werte sind Arroganz und Neid. Das Märchen, in dem es viele moralischen Werte gibt, ist „Frau Holle" und das Märchen, in dem es wenige moralische Werte gibt, ist „Der singende Knochen". In „Frau Holle" gibt es 9 moralische Werte, aber es gibt

nur 3 moralische Wertein „Der singende Knochen“. In jede Märchen gibt es viele Figuren. Jede Figur kann verschiedener Charakter haben. Der verschiedene Charakter beschreibt die verschiedene Moral. Auf diese Weise kann jede Figur die verschiedene Moral oder viele Moral beschreibt werden**.** Basierend auf die Erklärung wird gewußt, dass die meisten moralischen Werte in den 5 Märchen der Gebrüder Grimm die guten moralischen Werte sind.

B. Vorschläge

Es werden die folgenden Vorschläge gemacht:

1. Die Deutschstudenten sollten grosses Interessedaran, das Märchen zu lesen. Sie sollten auch mehr über die moralischen Werte lernen, damit sie die gute Moral im täglichen Leben haben.
2. Die Deutschdozenten sollten immer die moralischen Werte lehren, die zu dem Thema des Unterrichts passen und zusammen mit den Deutschstudenten diese gute Werte im Leben realisieren.

Literaturverzeichnis

Bruder Grimm . 1997. *Kinder-und Hausmärchen*. München : Eugen Diederichs Budiningsih, Asri. 2008. *Pembelajaran Moral*. Jakarta: Rineka Cipta.

Danandjaja, James. 1984. *FolklorIndonesia: ilmugosip, dongengdan lain-lain*. Jakarta: Grafiti Pers.

Harahap, Syahrin. 2005. *Penegakan Moral Akademik di Dalam dan di Luar Kampus*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.

Jefferson, Ann, 1993. *Modern Literary Theory and Interpretation*. BT Batsford Ltd

Kamisa. 1997. *Kamus Lengkap Bahasa Indonesia*. Surabaya: Kartika, PT Pustaka Utama Grafindo. http://www.kajianteori.com/2013/03/pengertian-dongeng-definisi-dongeng-menurut-ahli. html/: am Sonntag, 30. März 2014, um 15:25 Uhr gelesen.

Miles, B. Mattew. und Huberman, Michael. A. 1992. *Analisis data Kualitatif (Terjemahan Tjejep Rohendi Rohidi).* Jakarta: UI Press.

Müller, Hans Georg und Wolff, Jürgen. 2003. *Fabel und Parabel mit Materialien.* Stuttgart : Ernst Klett Verlag.

Neis, Edgar, 1998. *Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten ?* Bange Verlag, Hollfeld.

Nurgiyantoro, Burhan. 2005. *Sastra Anak, Pengantar Pemahaman Dunia Anak*.

Yogyakarta: GadjahMada University Press.

Palindi, Esther Hesline. 2003. *Metodologi Penelitian Sastra.* Yogyakarta: PustakaWidyatama.

Pandan Wangi, Putri. 2006. *Panduan Mendongeng Untuk Si Kecil*. Sidomulyo: LintangPustaka.

Poedjawiyatna. 2003. *Etika Filsafat Tingkah Laku*. Jakarta: RinekaCipta.

Ruttkowski und Reichmann, 1986. *Das Studium der Deutschen Literatur*. NCSA, Philadelphia

Salam, Burhanuddin. 2000. *Etika Individual, Pola Dasar Filsafat Moral*. Jakarta: RinekaCipta.

Subhi, Asep und Ahmad Taufik. 2004. *101 Dosa-Dosa Besar*. Jakarta: Qultum Media.

Sudaryanto. 1993. *Metode dan Aneka Teknik Analisis Bahasa, Pengantar Penelitan Wahana Kebudayaan Secara Linguistik.* Yogyakarta: Duta Wacana University Press.

Warsidi, Edi. 2013. *Ruginya Memelihara Karakter Buruk.* Bandung: CV Pringgandani.

Wiyanto, Asul. 2005. *Kesustraan Sekolah*. Jakarta: Grasindo.

http://www. About.literatur-interpretation.de

Porträt des Lebens von Straßenkindern im Kinderroman *„Träume wohnen überall“* von Caroline Philipps (Ein soziologischer Literaturansatz)

Yati Sugiarti, Universitas Negeri Yogyakarta
artissa@yahoo.de

Kurzfassung
Die zu untersuchenden Fragen im Kinderroman “Träume wohnen überall” von Carolin Phillips sind folgende: 1) wie lässt sich das sozial-kulturelle Milieu Rumäniens zur Regierungszeit des Diktators Ceauşescu im Buch beschreiben, 2)welches sind die Faktoren, die die Kinder zu einem Leben auf der Straße zwingen, 3)wie gestaltet sich das Leben der Kinder auf der Straße, und 4) welche Modelle nuzt die Sozialstation Concordia, um den Straßenkindern ein besseres Leben zu ermöglichen.

A. Hintergrund
Literatur gilt als soziales Dokument, dessen Existenz in Verbindung mit der beschreibenden Welt erörtert werden muss. Literarische Werke wird als Spiegel der Zeit gesehen. Das bedeutet, dass Literatur verschiedene Aspekte der Sozialstrukturen, Famililenbeziehungen, Klassenkonflikte, und sogar die Neigung der Trennung der Gesellschaftsanorndung reflektieren kann (Swingewood und Laurenson, 1972: 14). Literatur umfasst Werke der Gattungen Epik (Prosa), Lyrik und Dramatik. Im Vergleich zu den beiden anderen Gattungen stellt Prosa, ein Beispiel davon ist Roman, die Probleme einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit deutlicher dar, da der Autor eines Romans die Möglichkeit hat, seine Ideen, Gedanken und Gefühle mit vielen Wörtern beschreibt und interpretiert. Der Autor stellt Situationen, Handlungen, Zeiten, Räume, Figuren und die Hintergründe für deren Handeln dar (Hardjana, 1981: 78).

Carolin Phillips ist die Autorin des Kinderbuches *Träume wohnen überall*. Bevor sie den Roman schrieb, lebten sie und ihr Sohn eine Woche lang mit Straßenkindern auf der

Sozialstation St. Lazarus, die von Concordia organisiert. Gemeinsam mit den Sozialarbeitern besuchten sie Kinder am Bahnhof, in den unterirdischen Kanalwohnungen und auch die Kinder, die den ersten Schritt von der Straße weg in die Kinderhäuser geschafft haben (*www.carolinphilipps.de-ihre-buecher/).*

Durch ihr Werk versucht Philipps dem Leser einen Einblick in das Leben der Straßenkinder zu geben. Obwohl die Geschichte in Bukarest war, weitweg in Osteuropa ist, gibt es die Problemematik der Straßenkinder auf der ganzen Welt. Die Probleme der Straßenkinder in Indonesien, das kulturell unterschiedlich, aber wirtschaftlich höchstwahrscheinlich gleich Rumänien ist, werden sich nie ganz auflösen. Weder die Regierung, noch Einzelpersonen oder soziale Stiftungen können dieses Problem vollständig überwinden.

Am 28. Oktober 1991 fuhr Vater Georg Sporschill SJ mit drei Freiwilligen aus Deutschland und Österreich nach Rumänien, um Straßenkinder in Bukarest zu helfen. Im Januar 1992 wurde die Organisation Concordia von ihm gegründet. Concordia baute viele Schutzhäuser für Straßenkinder und Kinder aus zerrüteten und verarmten Familien. Diese Schutzhäuser sind die "Farm für Kinder", die "Stadt der Kinder", und das "Sozialzentrum St. Lazarus". In der "Farm für Kinder" finden obdachlose Kinder eine Familie, Pflege und Ausbildung. Die "Stadt der Kinder" in Ploiesti ist ein neues Zuhause, in dem sich vier Wohngebäude, ein Gemeindehaus, ein Ausbildungszentrum und eine Turnhalle befinden. Das Sozialzentrum St Lazarus bietet eine erste Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche von der Straße. Das ist ein Platz zum Schlafen, Essen und Dusche. Die Concordia Team hilft den Kindern bei Problemen mit Behörden und Polizei, Dokumente und die Suche nach Arbeit (*http://www.concordia.co.at*)..

In der Untersuchung wurden folgende Punkte betrachtet: das sozial-kulturelle Milieu, das dem Roman zugrunde liegt; die Faktoren, die die Kinder zu einem Leben auf der Straße zwingen; das Porträt des Lebens der Straßenkinder, und die Art und Weise der Behandlung der Straßenkinder durch die Sozialorganisation Concordia.

1. Ziel der Untersuchung

Die zu untersuchenden Fragen im Kinderroman “Träume wohnen überall” von Carolin Phillips sind folgende: 1) wie lässt sich das sozial-kulturelle Milieu Rumäniens zur Regierungszeit des Diktators Ceauşescu im Buch beschreiben, 2) welches sind die Faktoren, die die Kinder zu einem Leben auf der Straße zwingen, 3) wie gestaltet sich das Leben der Kinder auf der Straße, und 4) welche Modelle nuzt die Sozialstation Concordia, um den Straßenkindern ein besseres Leben zu ermöglichen.

2. Theoretische Grundlage

Literarische Soziologie sieht Literatur als Spiegel der Gesellschaft. Um literarische Werke interpretieren zu können, ist der soziologische Literaturansatz geeignet. Diese Ansicht geht davon aus, dass Literatur ein Spiegel der verschiedenen Aspekte der Sozialstrukturen, Familienbeziehungen und Klassenkonflikte für die Zeit, zu der sie verfasst wurde, ist. In

diesem Fall ist die Aufgabe der Soziologie der Literatur, imaginäre Figuren und die vom Autor selbst erstellte Situationen mit der Geschichte ihrer Herkunft zu verbinden. Die in der Literatur persönlich existierenden Themen und Stile müsssen in den Bereich der sozialen Natur umgewandelt werden (Damono, 1984: 9). Ian Watt sagt hierzu (1964: 300), dass es eine wechselseitige Beziehung zwischen dem Autor, der Gesellschaft und den literarischen Werken gäbe.

Wie in einem Spiegel würde a) die Gesellschaft zu der Zeit, zu der das Werk geschrieben wurde, b) der persönliche Einstellung des Autors auf die gesellschaftlichen Umstände, und c) die vom Autor verwendeten literarischen Gattungen, im Roman reflektiert (Watt 1964: 308). Nach Swingewood und Laurenson gibt es drei Perspektiven, um soziale Phänomenen in den literarischen Werken zu betrachten:

1. *The most polular perspective adopts the documentary aspect of literature, arguing that is provides a mirror to the age* (Swingewood dan Laurenson, 1972: 13). Diese Perspektive macht aufmerksam auf den literarischen Text als Untersuchungsobjekt. Das bedeutet, literaische Werke sind Spiegel ihrer Zeit.

2) *The second approach to literary sociology moves away from the emphasis on the work of literature is self to the production side, and especially to the social situation of the writer (*Swingewood dan Laurenson, 1972: 17), das bedeutet, der Schwerpunkt der Untersuchung ist der Autor als Schöpfer der literarischen Werke .

3) *A third perspective, one demanding a high level of skills, attemps to trace the way in which a work of literature is actually received by a particular society at a spesific historical moment* (Swingewood dan Laurenson, 1972: 21). Diese Perspektive machen aufmerksam auf die Rezeption der Gesellschaft, dass literarische Werke historisches Moment reflektiert.

Diese drei Perspektiven können gemeinsam verwendet werden, kann auch nur teilweise betrachtet werden. Da Philipps Roman mehr die Situation Rumäniens beschreibt, die dem Roman zugrunde liegt, wird in dieser Arbeit die erste Perspektive ausgewählt: die Literatur als Spiegel seiner Zeit.

3. Untersuchungsmethode

In dieser Studie werden deskriptiv-qualitative Teckniken mit dem soziologischen Literaturansatz von Swingewood und Laurenson verwendet. Die Daten bestehen aus Worten, Phrasen und Sätzen, die das Leben von Straßenkindern und deren Lebensprobleme widerspiegeln. Als Untersuchungssgegendstand dient der 2006 im Carl Ueberreuter Verlag erschienene Kinderroman *Träume wohnen überall* von Caroline Philipps. Die Daten sind durch intensives Lesen und Notieren gesammelt worden.

B. Zur Diskussion

Träume Wohnen Überall erzählt über eine Gruppe von Menschen, die keinen Wohnsitz haben. Auf unterschiedliche Weise müssen sie ihr Überleben sichern. Dafür betteln sie, prostituieren sich, werden Schuhputzer, sogar auch stehlen. Sie bestehen aus verschiedenen Altersgruppen. Die Hauptfigur ist ein 15-jähriges Mädchen namens Sandale. Der Roman erzählt nicht nur von der Trauer und dem Leid der Straßenkinder, sondern auch von ihren

Hoffnungen und Träumen. Mithilfe der sozialen Stiftung Concordia, welche die Straßenkinder gut pflegt und ein besseres Leben für ihre Zukunft schafft, können die Straßenkinder ihre Träume verwirklichen.

Die Zeit des Diktators Nicolae Ceauşescu bringt die verschiedenen Lebensaspekten des Volkes von Rumänien in Gefahr, was auch im Roman sehr deutlich beschrieben wird. In Kapitel 7 wird geschildert, wie Ceauşescu für seine Paläste ganze Stadtteile abgerissen und die Menschen, die dort wohnten, vertrieben hat (Philipps, 2006: 51). Diese Politik wurde *Dorfzerstörungsprogramm* oder *Systematisierung des Dorfes* genannt. Bei diesem Programm sollten die Dörfer zwangsweise zusammengelegt und in agro-industrielle Komplexe umgewandelt werden. Diese rigorose Industrialisierung führte zum Niedergang der Wirtschaft und vor allem der Landwirtschaft: Einige Arbeiter erhielten keinen Lohn mehr, elektrischer Strom musste rationiert werden, und selbst die Lebensmittelversorgung brach zusammen (*http://de. wikipedia.org/wiki/Nicolae- Ceauşescu)*.

Ceauşescu hatte das Ziel, die Zahl der Einwohner Rumäniens von gut 19 Mio. im Jahr 1966 bis zum Jahre 2000 auf 30 Mio. zu steigern. In seiner Politik sah er daher auch eine 5-Kinder-Familie vor. Dies wurde zu erreichen versucht, indem Verhütungsmittel und schulische Aufklärung zur Verhütung mit Strafen belegt wurden. Frauen, die eine Abtreibung vornehmen ließen, wurden mit Gefängnisstrafen bis zu 25 Jahren gedroht. Trieben sie illegal ab, durften sie im Falle von Infektionen von den Ärzten nicht behandelt werden. Während seiner Amtszeit starben so rund 10.000 Frauen. Das Ergebnis war eine Flut von Kindern und überlastete Familien, die an Nahrungsknappheit litten und die überzähligen Kinder teilweise verstießen. Auch noch lange nach dem Ende der Diktatur wirkte sich diese Politik in Form von stark überfüllten Kinderheimen sowie einer großen Zahl von Straßenkindern ohne jegliche Schulbildung und Zukunftschancen aus (*http://www.Straßenkinder in Rumänien.de).*

Es gibt viele Faktoren, die die Kinder zu Straßenkindern werden lassen (Philipps, 2006: 12). Diese sind oft finanzielle Schwierigkeiten, die eingeschränkten Jobmöglichkeiten, die der Disharmonie in der Familie. Die Kombinationen dieser Faktoren zwingen die Kinder oft, die Initiative zu ergreifen und ein unabhängiges Leben auf den Straßen zu führen.
Vorher wurde das Problem der rumänischen Straßenkinder vor Öffentlichkeit durch den Staat geheimgehalten. Das Phänomen der zunehmenden Zahl der Straßenkinder trat in den 90er Jahren und Anfang der 2000er Jahre auf. Einige der Straßenkinder kommen aus obdachlosen Familien.
Die im Roman erschienenen Straßenkinder sind sehr unterschiedlichen Alters, von Kleinkindern, Jugendlichen bishin zu jungen Müttern. Armut hat die Kinder dazu geführt, auf der Straße zu leben. Um Essen zu bekommen, suchen sie Möglichkeiten, die manchmal als ein Akt der Kriminalität angesehen werden können. Sandale, die Protagonistin beispielsweise, indem sie es erbettelt oder mit fremden Männern, besonders mit Touristen mitgeht. Von dem Geld erwirbt sie nicht nur Nahrung, sondern auch Zigarretten und Aurolac (Philipps, 2006: 28). Auch die mangelnden Jobperspektiven stellen einen Faktor dar, der die Kinder zu einem Leben auf der Straße veranlasst.

In der Sozialstation St. Lazarus haben die Kinder ohne Schulabschluss die Möglichkeit, sich ausbilden zu lassen und im Anschluss daran eine bessere Berufsperspektive zu haben. Ein Teil dieser Kinder arbeitet in dem Heim selbst als Sozialarbeiter. Einige der Straßenkinder im Roman leben aus dem Grund nicht bei ihren Eltern, dass der Vater trinkt, er keinen festen Job hat, er die Kinder schlägt. Diese laufen von zu Hause weg, weil sie zu Hause keine Geborgenheit, keine Sicherheit und keine Liebe bekommen. Auf der Straße finden sie Menschen mit dem gleichen Schicksal. Deshalb haben die Kinder keine Lust mehr, nach Hause zurückzugehen.

In der folgenden Tabelle werden die Probleme von Straßenkindern geordnet nach den unten stehenden Aspekten aufgezeigt.

Tabelle 1

Aspekt	**Probleme**
Wohnort	Im Allgemeinen an jedem Ort: in den Ruinen von Gebäuden, im Park, am Bahnhof, in unterirdischen Kanälen
Ausbildung	Niemand geht in die Schule, die Zeit verbringen sie auf der Straße
Unterdrückung	Sie werden von anderen erwachsenen Straßenkindern, von der Polizei, von den patroullierten Wachen mit Gewehr unterdrückt..
Sexueller Missbrauch	Sie sind von anderen erwachsenen Straßenkindern gezwungen.
Missbrauch von Drogen und Suchtmittel	Gebrauch von Aurolac, Alkohol, Verhütunmgsmittel.
Krankheiten	Hautkrankheiten, Geschlechtskrankheiten, Gonnorhoe, Lunge.
Arbeitsrisiken	Von Verkehrsmitteln angefahren, gefährdet von Müll
Beziehung zu den Familienmitgliedern	schlecht
Essen	Die Reste der Restaurants, durchsuchen Mülltonnen.

(Suyanto, 2010: 200)

a. Wohnort

Viele Straßenkinder wohnen in unterirdischen Kanälen, am Bahnhof, in leerstehenden Gebäuden oder in Stadtparkanlagen. Sie tragen kaputte Kleidung, sind barfuss, schmutzig und ungepflegt. Die meisten von ihnen kommen aus obdachlosen Familien. In den Kanälen

wohnen nicht nur Jugendliche, sondern auch ganze Familien, die sich vor Generationen dort angesiedelt haben. Die Kanäle werden in mehrere Räume geteilt. Die Räume werden als Wohnzimmer, Schlafzimmer und Küche eingerichtet. In diesen Kanälen leben auch Ratten, die diverse Krankheiten übertragen können (Philipps, 2006: 113).

Einige Gesellschaftsmitglieder machen aufmerksam auf das Problem der Straßenkinder. In diesem Roman gibt es eine Sozialstation, das sogenannte St. Lazarus (oder Lazar). Die Kinder, die den Regeln im Lazar folgen, dürfen dort bleiben. Jedes Kind erhält ein eigenes Zimmer mit einem Bett und einer kleinen Kommode. Doch für Kinder, die noch nicht weg von der Straße sind, können überall innerhalb im Lazar schlafen. Im Lazar können die ehemaligen Bewohner Erfahrungen teilen und als Freunde und Berater fungieren.

b. Ausbildung

Die Straßenkinder gehen im Allgemeinen nicht zur Schule. Sie befassen sich mit der Nahrungsbeschaffung. Die Kinder im Lazar hingegen bekommen die Chance zur Schule oder anderen Bildungsveranstaltungen zu gehen (Philipps, 2006: 14). Sozialarbeiter wenden sich an die Straßenkinder und bringen sie zu Sammelstellen. Im Lazar bekommen sie eine Ersatz-Familie. Das Lazar kann für die Jugendlichen ein Sprungbrett in die Unabhängigkeit sein. Die älteren Bewohner teilen dort ihre Erfahrungen mit den “Neuankömmlingen”. Etwa die Hälfte aller Straßenkinder leben in Bukarest Rumänien. Sie wandern rund um den Bahnhof Bucuresti Piata Victoriei Norden. Im Moment gibt es mehr als 3000 Straßenkinder, die an Drogenabhängigkeit leben (*http://www.concordia.co.at)*

c. Unterdrückung

Es ist nicht einfach, sich an Straßenkinder anzunähern. Sie bilden exlusive Gruppen. Die erwachsenen Straßenkinder “überbewachen” (hier gemeint, organisieren) die kleineren. Unter den Straßenkindern gibt es ein ungeschriebenes Gesetz: wer stark ist, hat große Macht (Philipps, 2006: 41-42).

Die Straßenkinder werden auch von ihren Eltern unterdruckt. Valeriu, eine andere Figur in diesem Roman, wurde, als er noch ein Baby war, von seiner Mutter die Füße gebrochen, sodass seine Füße nach außen gebogen sind. Seine Mutter meint, dass man mit einem behinderten Kind mehr Geld machen könne (Philipps, 2006: 43). Außerdem werden sie auch von der Polizei unterdruckt. Die Straßenkinder verstecken sich vor der Polizei, damit sie nicht gefangen und zurück ins Kinderheim gebracht werden (Philipps, 2006: 47). Sandale selbst wird auch von ihrem großen Bruder, Januz unterdruckt. Sie wird von ihm gezwungen, mit fremden Männern zu schlafen. Gewalt widerfährt Frauen auch oft von ihren Partnern. Lucian, ihr Freund, hat sie auch unterdrückt, besonders wenn er Geld brauchte, um Aorolac zu kaufen (Philipps, 2006: 41-42).

d. Sexueller Missbrauch

Obwohl auch die Jungen, die auf der Straße leben, nicht sicher sind vor Sexualüberfällen sind, aber Mädchen sind laut Jeffry Anwar (in Suyanto, 2010: 188) weitaus gefährdeter. Doch aufgrund mangelnder Kenntnisse werden sie oft in einem sehr jungen Alter schwanger. Es gibt die Tendenz, dass weibliche Straßenkinder leichter von ihren Geliebten exploitiert und gezwungen werden, mit fremden Männern zu schlafen. Die Hauptrisiken von weiblichen Straßenkindern umfassen Schwangerschaft, Vergewaltigung; oft leiden sie an-Syphilis. Nicht selten versuchen sie, die ungewollte Kinder ohne medizinische Hilfe abzutreiben.

Rumänien ist eines der Länder in Europa, das häufig von Touristen, die unter Pädophilie leiden, besucht wird. Die Opfer sind vor allem Straßenkinder. Nach Berechnungen der Regierung Rumäniens werden etwa fünf Prozent der Straßenkinder gezwungen, dieser Art von Sexualverbrechen zu dienen. Im Jahre 2004 hat die rumänische Regierung bekannt gegeben, dass die Regierungsstrategie im Bereich des Schutzes der in Schwierigkeiten geratenen Kinder nicht optimal funktioniert. Es wurde versucht, mit Nicht-Regierungs-Organisationen zu korrespondieren (*http://www.Straßenkinder in Rumänien.de)*

e. Missbrauch von Drogen und Suchtmitteln

Die Straßenkinder Rumäniens, konsumieren sogenannten Aurolac, einen synthetischen Leim. Mithilfe des Aurolacs können die Kinder ihren Hunger, ihr Angstgefühl und ihre Sorge für die Dauer des Rausches vergessen. Obwohl sie sich über die gesundheitlichen Risiken im Klaren sind, stellen sie ihren Konsum nicht ein (Philipps, 2016: 61). Auch wenn sie krank sind,meiden sie oftmals den Arzt, obwohl ihnen auf der Sozialstation medizinische Hilfe zur Verfügung steht. Aurolackonsum macht die Kinder temperamentvoller. Sie haben Schwierigkeiten, klar zu denken. Oft verletzen sie sich ihre Hände mit Glasscherben (Philipps, 2006: 11, 21, 42, 43). Wenn die Notwendigkeit für Aurolac, Zigaretten oder Schnaps besteht, schrecken sie auch vor Beschaffungskriminalität nicht zurück. Aus dem Bedarf von Aurolac machen die Straßenkinder auch ein Geschäft (Philipps, 2006: 37).

f. Krankheiten

Kinder, die auf der Straße leben, sind nicht nur von der Bedrohung der Fahrzeugen angefahren, sondern auch fallen sie Krankheiten wegen schlechten Wetters oder schlechte Umweltbedingungen . Husten, Niesen, Hautkrankheit, Schwindel, Atemnot, laufende Nase fallen sie oft an (Suyanto, 2010:192). Als Beispiel Stefania, *sie hat Syphilis und jedes ihrer Kinder kam schon krank auf die Welt. Das vierte, das in zwei Monaten geboren wird, ist auch bereits infieziert und wird wohl kaum eine Chance haben, vor allem wenn Stefania sich weigert in ein Krankenhaus zu gehen* (Philipps, 2006: 11). Sandale selbst hat mehrmals bei unterirdischen Geburten mitgeholfen, wobei viele dieser Kinder bald darauf gestorben sind. Die Väter der Babys werden nicht anerkannt. Das liegt daran, dass einige Mädchen in sexueller Kontakt mit vielen Männern kommen. Die Ausbreitung von Syphilis steigt aufgrunddessen stetig an. Den Straßenkindern im Lazar geht es besser. Die Ärzte stehen hier

zur Verfügung. Sie kommen alle zwei Wochen zum Lazar und behandeln eine bestimmte Anzahl der Kinder umsonst. Aber die Zahnärzte kommen nur einmal im Monat.

g. Arbeitsrisiken

Auf den Straßen gibt es mehrere Arten von Jobs, um das Überleben zu sichern. Aufgrund ihrer mangelnden Arbeitsfähigkeit oder ihrem fehlenden Vertrauen zur Gesellschaft haben die Straßenkinder nicht viele Arbeitsmöglichkeiten. Die meisten von ihnen arbeiten als Bettler, Kellnerinnen, Parkwächter, Schuhputzer, Reinigungskraft, Prostituierte, Diebe. Einige dieser Jobs haben viele Risiken. Wenn man bettelt, wird man von den Polizisten, die auf den Bahnsteigen patrouillieren, eingefangen und hinausgeworfen (Philipps, 2006: 36). Kleine Kinder werden oft auch vom "König des Bahnhofs" (irgendjemand von Straßenkindern, die große Macht hat) geschlagen, wenn sie ihn betrügen oder wenn sie ihm das Geld vom Betteln verweigern.

h. Beziehung zu den Eltern und den Familienmitgliedern

Es gibt zwei Arten von Straßenkindern. Zum einen die Kinder, die auf den Straßen *leben*. Zum anderen die Kinder, die auf den Straßen *arbeiten*. Dieser Roman erzählt nur von Kindern, die auf der Straße *leben*. Die Gründe dafür, dass sie auf der Straße *leben*, sind verschieden. Die meistens von ihnen laufen von zu Hause weg. Sie haben keine anderen Verwandten als ihre Eltern,-die sie oft schlagen. Kinder, die physisch und psychisch unter der schlechten Behandlung ihrer Eltern leiden, möchten nicht mehr zurück nach Hause. Sie haben am Bahnhof oder im Lazar oder in den Kinderhäusern eine neue Familie gefunden, die sie nicht mehr gegen die alte eintauschen möchten (Philipps, 2006: 96).

i. Lebensmittel

Obwohl einige der Straßenkinder arbeiten, reicht ihr Einkommen nicht aus, um den täglichen Bedarf an Lebensmitteln zu decken. Kinder, die nicht im Lazar leben, sollten sparen, oder Speisereste in den Papierkorb durchsuchen. Die Bedingungen im Lazar und auf der Straße sind sehr unterschiedlich. Wenn man im Lazar bleibt, hat man genug zu Essen. Man braucht die Mülltonnen nicht nach Getränkedosen, die zum Teil noch halb gefüllt sind, Broten,oder Fleisch, Äpfeln oder Bananen zu durchsuchen.

Es ist nicht so einfach, die Probleme der Straßenkinder zu lösen. Verschiedene Versuche wurden gemacht, die von der Regierung, von beruflichen und sozialen Organisationen und von Einzelpersonen initiiert wurden. Hier unten ist ein Beispiel für ein Modell zur Annäherung an und zur Behandlung von Straßenkindern.

Tabelle 2

Gruppe	**Strategieprogramm**	**Funktion und Intervention**
Kinder, die noch bei den Eltern wohnen oder noch in Kontakt mit ihnen kommen	*Community based*	Prävention
Kinder, die noch Beziehung mit den Eltern haben, aber ganz selten mit ihnen in Kontakt kommen.	*Street based*	Schutz
Kinder, die gar keinen Kontakt zu den Eltern haben.	*Centre based*	Rehabilitation

Quelle: Suyanto (2010: 200)

In diesem Roman sind nur zwei Modelle zur Annäherung an und Behandlung von Straßenkindern zu finden: das *street based* und das *centre based* Modell. Unterdessen wurde das *community-based* Modell nicht gefunden. *Street based* ist ein Modell im Umgang mit Straßenkindern, woher die Straßenkinder kommen oder wo sie leben. Die Sozialarbeiter kommen zu ihnen, führen einen Dialog, begleiten sie zur Arbeit, versuchen, sie zu verstehen und mit ihrer Situation umzugehen. Sie behandeln die Straßenkinder als Freund. Regelmäßig kommen die Sozialarbeiter zum Bahnhof, um mit den Kindern und Jugendlichen zu sprechen; um sie zu fragen, ob sie Hilfe brauchen oder um den einen oder anderen mit zum Lazar zu nehmen. Vater Georg selbst (Georg Sprochshil, Gründer der Concordia in Rumänien) von St. Lazarus kommt oft dorthin. Was Georg Sprochshil im wirklichen Leben und im Roman tut, ist gleich). St Lazarus hat eine regelmäßige Busverbindung, die jeden Tag zum Bahnhof kommt. Dieser Bus ist weiß mit grünen Streifen, auf den Worten "Concordia" steht.

Das zweite Modell ist das *centre based* Modell. Die Kinder sind auf der Sozialstation unterbracht. Hier bekommen sie verschiedene Ausbildungen und Kurse angeboten. Die Kinder können nach ihren Interesse auswählen. Im Lazar müssen die Kinder Disziplin lernen und den Regeln folgen.

Die erste Regel betrifft die Mahlzeiten. Nur Kinder, die die vorangegangene Nacht im Lazar übernachtet haben, bekommen Frühstück. Für jedes Kind ist genügend Essen vorhanden. Wer zu spät kommt, bekommt (jedoch nichts mehr). Stehen ist beim Essen streng verboten. Vor dem Essen muss man ein Gebet verrichten. Die zweite Regel ist Duschen. Ohne sich geduscht zu haben, bekommt man kein Abendessen. Wenn man nach längerer Zeit wieder ins Lazar kommt, muss man sich auf Läuse untersuchen lassen (Philipps, 2006: 52-53). Die dritte Regel betrifft die Schlafenszeiten: um zehn Uhr ist Bettruhe. Betten gibt es jedoch nicht für alle Kinder. Wer eine Arbeit hat, darf in eines der Zimmer, wer schon längere Zeit regelmäβig im Lazar lebt, bekommt auch ein Zimmer. Alle anderen legen sich in ihren Schlafsäcken auf die Bänke im Gang (Philipps, 2006: 25). Die vierte Regel ist Rauchverbot und Stehlverbot (Philipps, 2006: 17). Die letzte Regel ist, dass man keinen Lärm machen soll

und die Erzieher weder verletzen noch angreifen darf. Sonst bekommt man einen Monat Hausverbot.

Im Lazar gibt es viele interessante, täglich wechselnde Programme. Nur das Jogging, an dem alle teilnehmen müssen, findet an allen Tagen statt (Philipps, 2006: 26). Jeden Morgen werden Computerkurse angeboten. Manche können bei diesem Kurs lesen und schreiben lernen, andere beschäftigen sich mit Textverarbeitungsprogrammen und dem Umgang mit dem Internet. Mittwoch gibt es wie jede Woche einen Film im Gemeinschaftsraum, Dienstagabend muss jedes Kind etwas vorführen.

C. Fazit

Basierend auf der obigen Diskussion kann diese Studie wie folgt zusammengefasst werden.

1. Das sozial-kulturelle Milieu des Romans reflektiert die Dominanz der Diktatur Nicolae Ceausescu, die Auswirkungen des Dorfzerstörungsprogramm und die der Familienplanung. Die Korruption der rumänischen Elite-Gruppe bringt die Armut und die Ausbreitung der Zahl der Straßenkinder im Land.
2. Die Faktoren, die die Kinder zu einem Leben auf der Straße zwingen sind Wirtschaftsprobleme, wenige Arbeitsmöglichkeiten, weg von zu Hause.
3. Die Probleme von Straßenkindern umfassen folgende, sie bekommen keine Ausbildung; die Wohnung ist zu knapp: sie sind von der Polizei und anderen größeren Straßenkindern eingeschüchtert, sexuelle Ausbeutung, Missbrauch von Drogen, ausbreitende Krankheiten, Arbeitsrisiken, Beziehung zu den Eltern und Probleme der Nahrungsbeschaffung.
4. Die von Corcordia verwendeten Modelle, um Straßenkindern und Kindern aus zerrütteten oder verarmten Familien zu helfen, umfassen das *centre based* und das *street based M*odell. Bei ersterem besuchen Sozialarbeiter die benachteiligten Kinder, nähern sich Kinder auf den Straßen an und laden sie in das Sozialzentrum ein. Beim *street based* Modell kommen Sozialarbeiter zu den Straßenkindern, führen mit ihnen Dialoge, geben ihnen Verständnis, begleiten sie zur Arbeit.

Literaturnachweis

Damono, Djoko Sapardi.1984. *Sosiologi Sastra.*Jakarta:Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa.

_____ 2012. *Pedoman Penelitian Sosiologi Sastra*. Jakarta. Depdiknas.

Irwanto, 1996. “Kajian Literatur dan Penelitian Mengenai Pekerja Anak Sejak Pengembangan Rencana Kerja IPEC 1993” dalam: *Konferensi Nasional II Masalah Pekerja Anak di Indonesia*. Kerjasama Yayasan Kesejahteraan Anak Indonesia, Departemen Tenaga Kerja RI, dan ILO/IPEC.

Philipps, Caroline. 2006. *Träume wohnen überall.* Wien:Verlag CarlUeberreuter
Sudarsono.1991. *Kenakalan Remaja.*Jakarta:Rineka Cipta.

Suyanto, Bagong.2010. *Masalah Sosial Anak.* Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Swingewood, Alan dan Diana Laurenson. 1972. *Sociologie of Literature*. London.Paladin
http://de. wikipedia.org/wiki/Nicolae- Ceauşescu. Diakses tanggal 24 November 2013.
http://de.wikipedia.org/wiki/Rumänien. Diakses tanggal 12 November 2013.
http://www.carolinphilipps.de. Diakses pada tanggal 10 November 2013.
http://www.carolinphilipps.de-ihre-buecher/.Diakses tanggal 10 November 2013.
http://www.concordia.co.at. Diakses pada tanggal 10 November 2013.
http://www.Straßenkinder in Rumänien.de. Diakses pada tanggal 13 November 2013.

Allgemeine Richtlinien und Hinweise für Verfasser von Beiträgen des IGV Journals

Allgemein
Artikel können in Deutsch (Neue Deutsche Rechtschreibung), Englisch oder Bahasa Indonesia verfasst werden. Die max. Zeichenanzahl (inklusive Leerzeichen) eines Artikels sind 18.000 Zeichen.

Der Aufbau des Artikels sollte folgende Teile enthalten:

- Titel
- Name des Autors
- Institution
- Emailadresse
- Abstract (in Englisch)
- Keywords (in Englisch)
- Text
- Literaturverzeichnis

Formatierung
Schriftart: Times New Roman / Schriftgröße: 12 / Zeilenabstand 1,5
Bitte keine besonderen Formatierungen verwenden. Keinen **Fettdrucksatz** und keine Unterstreichungen verwenden. Hervorhebungen bitte nur durch *Kursive* erstellen. Keine manuellen Worttrennungen vornehmen. Bitte nur Endnoten und keine Fußnoten verwenden.

Zitieren und Bibliografieren
Alle Zitate müssen belegt sein. Im Text sollte die Amerikanische Zitierweise verwendet werden:

(Autorenname Jahr: Seite)
(Thörle 1996: 24)

Zitate bis zu zwei Zeilen bitte in „*doppelte Anführungszeichen und kursiv*“ setzen und belegen.

Zitate die länger als zwei Zeilen sind, bitte rechts einrücken, kursiv setzen, aber keine Anführungszeichen verwenden. Bibliografierweise Zeitschriften:

Autor (Jahr): *Titel*. In: *Name der Zeitschrift*. Jahrgang. Erscheinungsjahr. Heftnummer. Seiten.
Merger, Rolf (1972): *Die Ich-Semiose*. In: Beiträge zu Dialektik. 7. Jhg. 1973. Nr.15. S. 52-68.

Alphabetisches Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags (Angaben zum Verlag u.ä. sind optional):

Name (Datum): *Titel*. Ort.
Jakobson, Friedrich (1983): *Über den Begriff der revolutionären Freiheit*. Basel

Fotos und Abbildungen
Bitte immer ein Copyright oder einen Urhebernachweis unter die Fotos und Abbildungen. Fotos und Abbildungen auch als gesonderte Dateien in möglichst guter Qualität mitschicken.